



**УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**



Љиљана Јерковић

**ДИДАКТИЧКЕ ОСНОВЕ И ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИ
ЕФЕКТИ ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Бања Лука, 2018. године



**UNIVERSITY OF BANJA LUKA
FACULTY OF PHILOSOPHY**



Ljiljana Jerković

**THE DIDACTIC FOUNDATIONS AND EDUCATIONAL
EFFECTS OF INDIVIDUALLY PLANNED INSTRUCTION**

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2018

Информације о ментору и докторској дисертацији

Ментор: др Миле Илић, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Наслов докторске дисертације: Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе

Резиме: Индивидуално планирана настава је варијанта система индивидуализоване наставе чије дидактичке основе до сада нису цјеловитије расвијетљене. Није било покушаја верификације образовно-васпитних ефеката такве наставе у специфичним организационим, кадровским и материјално-техничким условима на нашим просторима.

Циљ теоријског проучавања био је развијање и операционализација дидактичких основа индивидуално планиране наставе. Потпуније теоријско утемељивање и моделовање индивидуално планиране наставе остварили смо утврђивањем тематски тангентних поставки савремених дидактичких парадигми (феноменолошка и конструктивистичка), дидактичких теорија и иновативних наставних система. Расвијетлили смо положај и активности ученика у индивидуално планираној настави. Експлицирали смо активности, функције и обиљежја стила рада наставника, као и његове кључне компетенције за планирање, припремање, извођење и евалуацију индивидуално планиране наставе. Развили смо и образложили макроструктуру и микроструктуру такве наставе.

Циљ емпиријског истраживања био је утврђивање образовно-васпитних ефеката индивидуално планиране наставе. С обзиром на природу и сложеност истраживаног проблема одлучили смо се и за квантитативни и за квалитативни приступ. Експериментално акционо истраживање проведено је на узорку од 150 ученика, а експериментални узорак је чинило 16 ученика експерименталне и 16 ученика контролне групе. Експериментални фактор или независна варијабла у нашем истраживању била је индивидуално планирана настава. Реализацији експеримента претходило је креирање персоналних профила и индивидуалних образовно-васпитних програма у зони наредног развоја ученика експерименталне групе. У контролној групи ученика реализована је уобичајена (неиндивидуализована) настава. У процесу реализације експерименталног фактора анализирана су образовна и васпитна постигнућа ученика и у складу са тим, по потреби су допуњавани и кориговани индивидуални образовно-васпитни програми.

Након једногодишње примјене дидактички утемељене индивидуално планиране наставе српског језика и математике, ученици експерименталне групе су постигли углавном статистички значајно боље образовно-васпитне резултате, у односу на своје

иницијално стање и ученике контролне групе са којима је реализована уобичајена (неиндивидуализована) настава. Експлициране су вишеструке могућности дисеминације и продуктивне имплементације експериментално верификоване индивидуално планиране наставе. Отворена су и питања за даља научна истраживања.

Кључне ријечи: индивидуално планирана настава, дидактичке основе, образовно-васпитни ефекти, профил ученика, индивидуални образовно-васпитни програм, експериментално акционо истраживање.

Научна област: Друштвене науке

Научно поље: Педагошке науке

Класификациона ознака: S270 – Педагогија и дидактика

Тип одабране лиценце креативне заједнице: ауторство – некомерцијално (CC BY - NC)

Information on the Supervisor and the Doctoral Dissertation

Supervisor: prof. Mile Ilić, PhD, full professor, University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Title of Doctoral Dissertation: The didactic foundations and educational effects of individually planned instruction

Abstract: Individually planned instruction is a system of individualized instruction, whose didactic foundations have not yet been fully elucidated. In actuality, there have been no attempts by local researchers or educators to validate the educational effects of this type of instruction as provided in the local context, special in terms of organization of instruction, the staff providing instruction, and material and technical circumstances and conditions.

The aim of the theoretical part of the research was to develop and operationalize the didactic foundations of individually planned instruction. It was possible to lay the theoretical foundations of and model individually planned instruction more comprehensively by identifying thematically overlapping contemporary didactic paradigms (phenomenological and constructivist), didactic theories and innovative instruction systems. The place and activities undertaken by the student in individually planned instruction were clarified, as well as the activities, functions and characteristics of the teacher's style of instruction, along with the key teacher competencies needed to plan, prepare, hold and evaluate individually planned instruction. The macrostructure and microstructure of individually planned instruction were also developed and expounded.

The aim of the empirical part of the research was to determine the educational effects of individually planned instruction. Given the nature and complexity of the problem researched, both a quantitative approach and a qualitative approach were applied. Experimental action research was carried out on a sample of 150 students, with 32 strong experimental sample, of which 16 participants were the experimental group and the other 16 the control group. Individually planned instruction was the experimental factor or the independent variable. One activity that preceded the carrying out of the experiment was the creation of personal student profiles and planning individualized instruction programmes around the zones of proximal development of the students in the experimental group. The control group was taught in the traditional, non-individualized way. The process of implementation of the experimental factor allowed the analysis of the students' educational achievements, in accordance with which the individualized instruction programmes were amended, as and when needed, to make them optimally effective.

The experimental group received instruction in the Serbian (native) language and mathematics following didactically founded and individually planned classes for a year, during which they achieved results that were more statistically significant as relative to their initial situation and the achievement of the students in the control group, who were taught in the traditional, non-individualized way. The research specified the range of possibilities for the dissemination and productive implementation of the experimentally validated individually planned instruction. It also raised issues that merit attention in future research.

Keywords: individually planned instruction, didactic foundations, educational effects, student profile, individualized instruction programme, experimental action research.

Scientific Area: Social sciences

Scientific Field: Pedagogical sciences

Classification mark: S 270 – Pedagogy and didactics

Chosen type of Creative Commons License: Attribution – Non-Commercial (CC BY-NC)

САДРЖАЈ

I ТОМ

УВОД	10
ОПШТА ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ	12
Појмовна одређења и термилошка разграничења	12
Историјски преглед настанка и развоја индивидуализоване наставе	16
Индивидуално планирана настава у свјетлу педагошких праваца и покрета XIX и XX вијека	22
Индивидуално планирана настава у свјетлу психолошких теорија	29
Индивидуално учење и поучавање у теоријским основама и концептима алтернативних школа	39
ОСВРТ НА ПРЕТХОДНА ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊА	47
МЕТОДОЛОГИЈА ТЕОРИЈСКОГ ПРОУЧАВАЊА И ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА	56
Проблем и предмет истраживања	56
Значај истраживања	57
Варијабле у истраживању	59
Циљ теоријског проучавања и експерименталног истраживања	59
Задаци теоријског проучавања и експерименталног истраживања	60
Хипотезе истраживања	61
Методе, технике и инструменти истраживања	63
Технике истраживања	68
Истраживачки инструменти	72
Популација и узорак истраживања	86
Организација и ток истраживања	89
Статистичка обрада података	92
РЕЗУЛТАТИ ТЕОРИЈСКОГ ПРОУЧАВАЊА ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ	95
ДИДАКТИЧКЕ ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ	95
Индивидуално планирана настава у оквирима дидактичких парадигми и типова наставе	95

Индивидуално планирана настава у свјетлу савремених дидактичких теорија	114
<i>Индивидуално планирана настава у свјетлу кибернетичко-информацијске теорије</i>	115
<i>Индивидуално планирана настава у оквирима Клафкијеве критичко-конструктивне теорије</i>	118
<i>Индивидуално-планирана настава с аспекта теорије курикулума Кристине Мелер</i>	120
<i>Индивидуално планирана настава у свјетлу Винкелове критичко-комуникативне теорије</i>	121
<i>Индивидуално планирана настава с аспекта теорије развијајуће наставе</i>	123
<i>Индивидуално планирана настава у свјетлу теорије конфлуентног образовања</i>	126
Елементи дидактичке заснованости индивидуално планиране наставе у теоријским основама савремених наставних система	133
Ученик у индивидуално планираној настави	137
<i>Ученици с препрекама у учењу и учешћу у индивидуално планираној настави</i> .	140
<i>Даровити и талентовани ученици у индивидуално ланираној настави</i>	142
Наставник у индивидуално планираној настави	145
<i>Позиција и стил рада наставника у индивидуално планираној настави</i>	145
<i>Функције наставника у индивидуално планираној настави</i>	148
<i>Компетенције наставника у индивидуално планираној настави</i>	152
Ток (етапе) индивидуално планиране наставе	160
<i>Идентификација развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика</i>	160
<i>Планирање и припремање индивидуално планиране наставе у обрнутом дизајну</i>	163
<i>Извођење индивидуално-планиране наставе</i>	167
<i>Евалуација индивидуално планиране наставе</i>	173

РЕЗУЛТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ АКЦИОНОГ

ИСТРАЖИВАЊА

ЕФЕКТИ ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Ефекти индивидуално планиране наставе у подручју књижевности и читања	176
<i>Утицаји индивидуално планиране наставе на постигнућа ученика у подручју књижевности</i>	176

<i>Ефективна брзина читања у себи у индивидуално планираној настави</i>	184
<i>Ефекти индивидуално планиране наставе у брзини гласног читања</i>	192
Утицај индивидуално планиране наставе на постигнућа ученика у подручју граматике и правописа	197
Дејство индивидуално планиране наставе на културу писменог изражавања ученика	205
<i>Утицај индивидуално планиране наставе српског језика на развијеност рјечника ученика</i>	213
ЕФЕКТИ ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ	218
Индивидуално планирана настава и постигнућа ученика у програмском подручју сабирања и одузимања природних бројева	218
Утицај индивидуално планиране наставе на постигнућа ученика у програмском подручју множења и дијелења природних бројева	225
Ефекти индивидуално планиране у усвајању програмских садржаја у подручју геометријских фигура	230
Постигнућа ученика у програмском подручју мјера и мјерења у индивидуално планираној настави	235
ВАСПИТНИ ЕФЕКТИ ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ	241
Способности самосталног учења српског језика у индивидуално планираној настави	241
Утицај индивидуално планиране наставе на способности самосталног учења математике	247
Вербална креативност ученика у индивидуално планираној настави	253
Процјена слике о себи у индивидуално планираној настави	259
Мотивација, навике и технике учења у индивидуално планираној настави	266
Социометријски статус ученика у индивидуално планираној настави	271
Осврт на токове и исходе експерименталног истраживања	278
ЗАКЉУЧЦИ	284
ЛИТЕРАТУРА	293
ИСТРАЖИВАЧКИ И РАЗВОЈНО-ДИЈАГНОСТИЧКИ ИНСТРУМЕНТИ	301
Статистички показатељи поузданости инструмената	517
ПРИЛОЗИ (II ТОМ)	527

САДРЖАЈ

II ТОМ

ПРИЛОЗИ (II ТОМ)	527
Прилог 1 – Континууми образовно-васпитних исхода у програмским подручјима Српског језика и Математике	527
Прилог 2 – Профили и индивидуални образовно-васпитни програми ученика	537
Прилог 3 – Примјери индивидуално планираних вјежби за ученике експерименталне групе	721

УВОД

У доступној дидактичко-методичкој литератури и образовно-васпитној пракси доминирају начелна и декларативна одређења за респектовање индивидуалних разлика међу ученицима, индивидуализацију учења и индивидуално планирану наставу. Евидентан је недостатак научно-теоријски утемељене идентификације образовних потреба и потенцијала ученика, планирања и припремања, те извођења и евалуације индивидуално планиране наставе. Овај рад садржи резултате напора у дидактичком и педагошко-психолошком расвјетљавању, дидактичком заснивању и ширем интердисциплинарном теоријском разматрању, те методолошком конципирању, стручно-методичкој операционализацији и експерименталној верификацији индивидуално планиране наставе – нове варијанте система индивидуализоване наставе.

У теоријском дијелу рада прецизно је одређен појам индивидуално планиране наставе, а критички су размотрени и остали релевантни тангентни појмови. Расвјетљена су општа педагошко-психолошка полазишта индивидуално планиране наставе. Елементе обиљежја индивидуално планиране наставе идентификовали смо у правцима педагогије „есенције“ у XIX и XX вијеку, савременим психолошким теоријама учења и хуманистичким теоријама личности, те у концепцијама појединих алтернативних школа (Школа живота, Квалитетна школа, Школа у Самерхилу). На крају теоријског дијела рада дали смо преглед резултата репрезентативних истраживања варијанти система индивидуализоване наставе, међу којима је истраживање индивидуално планиране наставе у оквиру пројекта на Универзитету у Питсбургу.

Након експликације педагошко-психолошких основа индивидуално планиране наставе приказана је специфична методологија теоријског проучавања дидактичких основа индивидуално планиране наставе и емпиријског истраживања њених образовно-васпитних ефеката, те резултати експерименталног акционог истраживања. Научно утемељење дидактичких основа индивидуално планиране наставе обухватало је идентификацију елемената савремених дидактичких парадигми (феноменолошка и конструктивистичка), дидактичких теорија и наставних система на којима су заснована обиљежја индивидуално планиране наставе, експликацију положаја и активности ученика, позиције, активности, стила

и компетенција наставника у таквој настави, те презентацију специфичности њене макроструктуре и микроструктуре.

Сљедећи врло изазовни задатак био је операционализација дидактичких основа индивидуално планиране наставе у серије развојно-дијагностичких и истраживачких инструмената, персоналне профиле ученика и прикладне индивидуалне програме учења и дјелотворног поучавања. Наредни и најконкретнији задатак био је операционализација индивидуалних образовно-васпитних програма у систем вјежбања у зони учениковог наредног развоја.

Независна варијабла у нашем истраживању била је индивидуално планирана настава. Испитивали смо и експериментално верификовали утицај такве наставе на образовно-васпитна постигнућа ученика у настави српског језика и математике. Резултате интермедијалног и финалног испитивања зависних варијабли у експерименталној групи ученика упоређивали смо са резултатима њиховог иницијалног испитивања, те са резултатима контролне групе ученика у којој је реализована неиндивидуализована (претежно традиционална) настава. Након верификације сваког сегмента посебне хипотезе приказани су илустративни примјери квалитативне анализе утицаја индивидуално планиране наставе на образовно-васпитна постигнућа појединаца из експерименталне групе.

У прилозима овог рада налазе се бројни развојно-дијагностички и истраживачки инструменти, персонални профили 16 ученика са којима је реализован једногодишњи експериментални програм индивидуално планиране наставе, индивидуални образовно-васпитни програми који су креирани на основу тих профила, те примјери конкретних вјежби за појединце у зони наредног развоја.

Очекивања су да ће научно-теоријско утемељење, дидактичко-методичка заснованост, конкретизација и експериментална верификација нове варијанте система индивидуализоване наставе подстакнути научну мисао и истраживачку дјелатност у оквирима савремене дидактике и иновативних методика наставе, те да ће у будућности допринијети развијању нових дидактичко-методичких модела индивидуално планиране наставе (редовне, допунске, додатне, иснтруктивне, припремне, на даљину) и верификацији њихових образовно-васпитних исхода. Такође, надамо се да ће резултати овог вишегодишњег истраживања, макар у скромним размјерама, допринијети иновирању, хуманизацији и персонализацији наставе у нашим школама.

ОПШТА ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ

Прије идентификације дидактичких основа индивидуално планиране наставе било је неопходно расвијетлити педагошко-психолошке основе такве наставе. У овом дијелу рада одредили смо појам индивидуално планиране наставе, њему тангентне појмове, те направили кратак преглед развоја индивидуализоване наставе. Расвијетлили смо индивидуално планирану наставу у оквирима педагошких праваца XIX и XX вијека тзв. „педагогије есенције“. Сагледали смо индивидуално планирану наставу у свјетлу савремених психолошких теорија и хуманистичких теорија личности. Детаљно смо експлицирали специфичности индивидуалног учења и поучавање у теоријским основама и концептима појединих алтернативних школа. На крају овог теоријског дијела рада сагледали смо и критички размотрили претходна истраживања варијанти система индивидуализоване наставе, међу којима је и индивидуално планирана настава.

Појмовна одређења и термилошка разграничења

Прије појмовног одређења индивидуално планиране наставе, неопходно је расвијетлити тангентне појмове који су чести у овом раду, а то су:

- индивидуализација наставе,
- диференцијација наставе,
- индивидуални рад ученика у настави и
- индивидуализована настава.

У дидактичко-методичкој литератури појмови индивидуализација наставе и индивидуализована настава су често синоними. Индивидуализација наставе јесте интегрална компонентна индивидуализоване наставе, али то не значи да се између њих може ставити знак једнакости. Индивидуализација наставе је дидактички принцип који обавезује школу и наставника да респектује индивидуалне разлике међу ученицима наставне циљеве, задатке, садржаје, облике, методе, средства и системе прилагођава појединцима и групама ученика, како би се оспособили за релативно самостално и самоиницијативно учење, те развили своје потенцијале до личних максимума (*Pedagoška enciklopedija I*, 1989; Branković i Pić, 2004). Респектовање овог принципа остварује се у систему индивидуализоване наставе, тј. свим варијантама тог система (индивидуализована настава примјеном наставних

листића, настава различитих нивоа сложености, настава у групама нивоа, компјутеризована настава, разгранати модел програмиране nastave, индивидуално планирана настава) у редовној, допунској, додатној, инструктивној, припремној настави, те настави на даљину. Није прихватљива констатација која стоји у Педагошкој енциклопедији I да се могућности индивидуализације nastave нуде већ у фронталној настави (*Pedagoška enciklopedija I*, 1989). У таквој настави уважавање овог принципа најчешће није могуће. Таква настава је намијењена имагинарном ученику, а не конкретном.

Без обзира на изузетну вриједност респектовања овог дидактичког принципа, његова глорификација довела би до негативних посљедица, као што су: егоизам, некооперативност и наглашен индивидуализам ученика. Јединство између човјековог индивидуалног и социјалног бића, његовог свестраног и парцијалног развоја, групних и индивидуализованих утицаја у настави онемогућава апсолутну индивидуализацију nastave (*Pedagoška enciklopedija I*, 1989). „Уважавањем принципа социјализације као комплементарног принципу индивидуализације, кооперативно и интерактивно учење и поучавање прикладно ће се измјењивати са моделима индивидуализованог учења и поучавања у истом одјељењу“ (Branković i Пић, 2004, стр. 212). Прожимањем ових принципа најоптималније се остварује социјализација индивидуалитета (Branković i Пић, 2004, стр. 212).

У *Лексикону образовних термина* индивидуализована настава се сматра врстом „дидактичке организације наставног процеса у коме се васпитно-образовни рад прилагођава индивидуалним способностима, могућностима и интересовањима ученика. Захтјеви, задаци, методе, поступци, средства и темпо рада прилагођавају се у складу са нивоом развијености одређених способности и функција, предзнања и других индивидуалних карактеристика ученика“ (*Лексикон образовних термина*, 2014, стр. 244). Наведену дефиницију можемо прихватити уз додатну констатацију да је индивидуализована настава наставни систем јер су у њему успостављене „чврсте, детерминистичке међузависне везе и односи између чинилаца и осталих елемената структуре nastave, чија постојаност је таквим релацијама потпуно условљена“ (Пић, 2012, стр. 161).

Индивидуализована настава је настала током XIX вијека као посљедица бројних педагошких и психолошких истраживања. Установљено је да ученици једног одјељења нису хомогена група, ни у једном аспекту свог развоја. Како је спектар индивидуалних разлика међу ученицима истог хронолошког узраста

широк, требало им је омогућити да усвајају садржаје на себи својствен начин (*Лексикон образовних термина*, 2014, стр. 244–245). С друге стране, индивидуализована настава је покушај да се превазиђу слабости разредно-предметно-часовног система и традиционалне наставе. Модели индивидуализоване наставе су:

- настава индивидуализована примјеном наставних листића,
- настава различитих нивоа сложености (и интерактивна настава различитих нивоа сложености),
- рад на задацима различитих нивоа тежине,
- разгранати модел програмиране наставе,
- компјутеризована настава,
- микронастава,
- индивидуално планирана настава итд. (Илић, 1998; Илић, 2012).

И други наставни системи (хеуристичка, проблемска, респонсибилна и егземпларна настава, диференцирани групни рад и рад у пару, итд.) могу бити индивидуализовани. Индивидуализована настава се не може поистовијетити ни са диференцијацијом наставе. Диференцијација наставе подразумијева „класификовање ученика по групама на основу одређених критеријума – способности, знања, интересовања, искустава, зарад примјене различитих облика индивидуализације наставног процеса“ (*Лексикон образовних термина*, 2014, стр. 163). На основу заједничких обиљежја стварају се групе ученика којима се постављају диференцирани задаци који ће се реализовати у неком од модела индивидуализоване наставе. Дакле, диференцијација наставе претходи индивидуализованој настави.

Могуће су двије врсте диференцијације: спољашња и унутрашња (*Лексикон образовних термина*, 2014, стр. 163). Спољашња диференцијација подразумијева стварање хомогених одјелења на основу интелектуалних способности и знању. Као посљедица овог вида диференцијације наставе смањивала се унутаргрупна интеракција, а врло често су фаворизовани ученици из економски боље стојећих породица или они који су постизали боље успјехе. Унутрашња диференцијација се врши у оквиру одјелења унутар којег се ученици истог узраста на основу дијагностикованих резултата дијеле у групе. Садржаје наставних задатака могуће је диференцирати према неколико критерија: 1) према нивоу стваралаштва (једна група добија задатке репродуктивног типа, друга задатке конвергентног типа, а

трећа дивергентног и евалуативног типа), 2) према нивоу сложености (НРНС), 3) према обиму наставног материјала (*Лексикон образовних термина*, 2014, стр. 163).

Једна од варијанти система индивидуализоване наставе је и индивидуално планирана настава. Разликује се од свих осталих варијанти, јер је условно речено у таквој настави, ријеч о „потпуној“ индивидуализацији.

У педагошким рјечницима и енциклопедијама није одређен појам индивидуално планиране наставе. У дидактичко-методичкој литератури већина дидактичара је сагласна са тим да је индивидуално планирана настава варијанта индивидуализованог наставног процеса која подразумејева планирање и реализацију програма учења сваког ученика прилагођеног његовим претходно утврђеним потребама, интересовањима, темпу рада, радним навикама, начину прихватања наставникове инструкције, мотивацији за учење и слично (Duane, 1975; Mandić, 1987; Đukić, 2003; Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н., 2016). Уважавајући суштину појмовног одређења индивидуално планиране наставе претходно поменутих аутора, настојали смо да изведемо цјеловитију дефиницију такве наставе.

„*Индивидуално планирана настава* је дидактичко-методички модел индивидуализоване наставе који подразумејева интензивно учење и дјелотворно поучавање ученика у оквиру индивидуализованих и персонализованих образовно-васпитних програма који су утемељени на оптимализованим очекиваним исходима, у којима се респектују:

- мјесто ученика на континууму образовно-васпитних постигнућа,
- способности учења и темпо напредовања ученика,
- ниво мотивације за учење,
- навике, технике и стил учења,
- персоналистички склоп особина,
- слика о себи,
- начин прихватања наставникове инструкције“ (Јерковић, 2017, стр. 357–358)¹.

¹ Овакво ауторско појмовно одређење први пут је објављено у оригиналном научном раду: Јерковић, Љ. (2017). *Инклузивна индивидуално планирана настава*. Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, XLVII (2), стр. 355–373.

Током израде докторске дисертације докторантима је по препоруци ментора објавила још један рад: Јерковић, Љ. (2018). *Индивидуално планирана настава у свјетлу дидактичких парадигми и савремених наставних система*. Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, Vol. 48, бр. 1, стр. 317–336.

Хуманистичко-персоналистичка вриједност индивидуално планиране наставе значајно расте уколико је индивидуално планирана настава инклузивна. Процјењујући критерије инклузивности дидактичког модела, можемо рећи да су углавном задовољени у индивидуално планираној настави (Видјети: Пић, 2012, стр. 161–162).

У већини варијанти индивидуалног облика рада такође се остварује принцип индивидуализације и систем индивидуализоване наставе. Ипак, погрешно је поистовјећивати индивидуални облик рада са индивидуализованом наставом. Индивидуални рад у настави може значити: а) облик рада у коме ученици раде индивидуално, свако за себе и б) наставу у којој један наставник поучава једног ученика (настава клавира, соло пјевање) – индивидуална настава (*Педагошки лексикон*, 1996). Три су варијанте индивидуалног облика рада:

1. директна комуникација једног ученика са наставником,
2. индивидуални рад ученика на истим (недиференцираним) задацима,
3. индивидуални рад сваког ученика у одјељењу на различитим (диференцираним) задацима (Branković i Pić, 2004).

У индивидуализованој настави се примјењује диференцирани индивидуални облик рада. У моделима интерактивне индивидуализоване наставе примјењују се диференцирани групни рад и рад у пару.

Историјски преглед настанка и развоја индивидуализоване наставе

Индивидуализована настава настала је у XIX вијеку као реакција на слабости традиционалне (фронталне, предавачке) наставе која је намијењена имагинарном ученику, те под утицајем резултата истраживања индивидуалних разлика међу ученицима. Основа за научно увјерење да је индивидуализована настава и пожељна и неопходна произилази из чињенице да не постоје два иста ученика „која имају исти циљ, достижу га на исти начин и у исто вријеме, користе исту технику учења, рјешавају проблем на идентичан начин, посједују исти репертоар понашања, мотивисани су за постигнућа истога нивоа, у исто су вријеме спремни за учење, имају исти капацитет и стил учења, имају иста интересовања“ (*Лексикон образовних термина*, 2014, стр. 244). Научници су углавном сагласни да се све

Из тих радова узети су одређени сегменти текста и уврштени у ову докторску дисертацију.

психолошке варијабле (опште и менталне способности, мотивација, брзина учења), па и образовне (знање, вјештине, навике) у цијелој популацији нормално дистрибуирају. На овој спознаји су заснована готово сва истраживања индивидуалних разлика међу ученицима и индивидуализоване наставе.

Идеја о индивидуализацији наставе потиче још из робовласничког периода када је учитељ поучавао једног ученика. Сократ истиче самоспознавање као главну идеју. Платон је сматрао да филозофи треба да образују људе у оној мјери у којој то њихове способности дозвољавају. Потреба за индивидуализованом наставом тек је дошла до изражаја утемељивањем разредно-предметно-часовном система, јер су се баш тада уочавале велике разлике међу ученицима. Идеја о индивидуализацији наставе развијала се уз мање или веће стагнације и застоје упоредо са развојем друштва и диференцирањем педагошких праваца крајем XIX и XX вијека који су апострофирали важност респектовања природе дјетета, његових потреба и личних интересовања. Ту се особито истичу правци тзв. педагогије „есенције“, међу којима су: педологија, индивидуална педагогија, персоналистичка педагогија, функционална педагогија, прогресивистичка педагогија и педоцентризам (Поткоњак, 2003). Углавном, сви покушаји индивидуализације наставе настајали су као својеврсна реакција на мањкавости класичне фронталне наставе у којој су биле занемарене индивидуалне разлике међу ученицима, а наглашавана претежно књишка знања стицана у оквиру недиференцираних наставних планова и програма.

Најзначајнији успон у развоју индивидуализоване наставе учинио је Серч (W. Search) у граду Гuebло у Колораду (САД) који је 1894. године креирао план за прилагођавање наставе индивидуалним разликама ученика под називом „Гuebло план“ (Илић, 1998). Наиме, он је првобитно проучавао индивидуалистички систем васпитања у њемачким васпитним домовина на селу (Landerziehungsheime). Његов допринос се сматра значајним јер је принцип индивидуализације са васпитног подручја пренио на подручје наставе (Илић, 1998 стр. 7). Поред Серча, допринос развоју индивидуализоване наставе дали су бројни критичари разредно-предметно-часовног система унутар којег је доминирала недиференцирана вербалистичка настава. На темељу тих критика на подручју САД-а и Европе настајале су бројне експерименталне школе.

У Њемачкој се индивидуализација наставе посебно истиче у пројекту Јена-план Петера Петерсона (1884–1952) у којем је провођена спољашња организациона диферацијација. Одјељења су дијељена у групе, а ове опет на подгрупе, како би сви

развијали своје потенцијале до личних максимума. У Јена-плану истицана је важност омогућавања развоја карактерних својстава појединца, те респектовање осјећајног свијета дјетета (Вилотијевић, Ђорђевић, Ј., Ђорђевић, Б., Ђурић, Лакета и Недељковић, 2001). Петерсон је осмислио организацију наставе у окружењу сличном породичном у којем се његују индивидуални потенцијали ученика. У таквој школи његовани су стваралачки потенцијали ученика, слободно самостално и одговорно понашање, самообразовање и чврста комуникација између свих субјеката васпитно-образовног рада (ученици, наставници и родитељи) (Matijević, 2001).

Георг Кершенштајнер (1851–1952) је такође имао намјеру да својом Школом рада отклони неке слабости старе школе, као што је пасивизација ученика и униформност радне средине. Нажалост, отишао је у другу крајност пренаглашавајући практични рад ученика. Хуго Гаудинг (Hugo Gauding) подстакнут идејама свога претходника развија један огранак Школе рада у којој се истиче слободан развој личности и духовне дјелатности ученика (Василијевић, 2007). Он инсистира на самораду и слободном раду. Шјабнер (Scheibner) се залагао за лични стил рада сваког ученика (Илић, 1998).

Њемачки педагог Хат (Huth) залагао се за диференцијацију наставе у основној школи. Ученици су груписани према менталним способностима, према којима су прилагођавани обим, дубина и редосљед садржаја, те наставне методе и поступци (Василијевић, 2007; Пић, 1998). Сикингер (Sickinger) је остварио нешто радикалнију реорганизацију наставе. Наиме, своју реформу је проводио тако што је ученике груписао према менталним способностима у одјељења у којима се радило по различитим наставним плановима и програмима. Постојала су три основна одјељења: 1) одјељење за дјецу благо ометену у развоју (Hilfklassen), 2) одјељење за дјецу исподпросјечних могућности која имају тешкоће у учењу (Förderklassen) и 3) одјељења за дјецу просјечних интелектуалних могућности (Hauptklassen). Поред основних одјељења постојала су и специјална одјељења за даровите ученике и специјални разреди за учење страних језика (Василијевић, 2007). Иако је оваква организација наставе углавном неприхватљива са аспекта хуманистичке педагогије која је у основи савремене инклузивне школе, њен допринос у развоју индивидуализоване наставе је неспоран.

Индивидуализација наставе остваривана је и у експерименталним школама француског говорног подручја (Швајцарска, Белгија и Француска). Активна школа

Адолфа Феријера (1879–1960) апострофирала је поштовање урођених дјечјих интересовања која се манифестују у различитим мануелним, интелектуалним, естетским, социјалим и другим дјелатностима. Феријер је заступао идеју да ученици само самоактивношћу могу да задовоље своја интересовања (Вилотијевић и сарадници, 2001). „Школа по мјери“ Едуварда Клапареда (1873–1940) истицала је уважавање индивидуалних разлика у организацији наставе. Он је уочио велике разлике међу ученицима истог узраста. Запазио је различитости у: степену разумијевања програмских садржаја, стабилности пажње, сопособности памћења и мишљења, темпу учења, степену и врсти доживљавања, мотивацији за учење, особинама личности и слично. То га је навело на закључак да настава не смије бити ни изнад, ни испод стварних могућности појединца (Василијевић, 2007).

Уколико није могуће организовати „школу по мјери сваког ученика“ Клапаред је предложио:

- 1) организовање „паралелних разреда“ према способностима,
- 2) организовање „паралелних разреда“ за различита подручја која би ученици бирали, а што би било у складу са њиховим способностима,
- 3) организовање „покретних разреда“ – ученици похађају различите разреде за поједине предмете у зависности од напредовања у сваком од њих (Вилотијевић и сарадници, 2001).

Генерални став Клапареда је био да свако дијете постигне индивидуалну мјеру. Сличан захтјев се поставља и у индивидуално планираној настави.

„Школа за живот путем живота“ Овидија Декролија (1871–1932) апострофира захтјев да стварни живот треба да чини основу цјелокупног рада. Да би се то остварило непходно је прилагодити наставни план и програм интересовањима, потребама и особеностима сваког дјетета. У конципирању наставе Декроли је полазио од схватања да појединац опажа, мисли и дјелује као цјелина (Вилотијевић и сарадници, 2001).

Практична остварења швајцарског педагога Робера Дотрана које су реализоване половином XX вијека, актуелне су и данас. Слично представницима „Активне школе“ Дотран је сматрао да је свако дијете личност која треба да оптимално испољи своју природу. Да би се задовољили такви захтјеви неопходан је диференцирани рад у настави. Дотран је наставне листиће издвојио као важно средство у индивидуализованој настави. Развио је сљедеће врсте наставних листића: 1. листићи за надокнађивање знања, 2. листићи за развој, 3. листићи за

вјежбање и 4. листићи за самостално учење (Dotran, 1962). Својим експерименталним истраживањем Дотран је показао да се уношењем наставних листића у наставни рад могу превазићи већи број ограничења традиционалне (претежно предавачке, фронталне) наставе, али и покрета „нове школе“.

„Школа Френеа“ Селетина Френеа (Cèlestin Freinet) која је настала крајем XX вијека апострофирала је: уважавање природе дјетета и његових развојних потреба, креирање индивидуалних планова, учење из непосредне стварности и слободна експерсија дјетета. Уџбеници у овој школи су потпуно одбачени јер се сматрало да онемогућавају индивидуализацију наставе и да гуше интересовања дјецe (Вилотијевић и сарадници, 2001).

Послије Другог свјетског рата јавља се и експериментална школа Рожеа Кузинеа (Causinet, R) која је окупљала дјецу од 8 до 12 година. Дјеца формирају групе према афинитетима и према дружењу у игри. Пресудан значај за функционисање групе, према Кузинеу, имао је слободан избор другова и садржаја које ће истраживати. Када је група формирана, тада њени чланови бирају које теме ће проучавати (Вилотијевић и сарадници, 2001, стр. 49).

Индивидуализована настава респектована је и у „отвореним школама“ које су настале седамдесетих и осамдесетих година XX вијека у Француској. У таквим школама ученици су били распоређени по разредима или према другим критеријима: према постигнућима у основним наставним предметима (француски језик и математика) или према нивоу (снажни, слаби и који заостају). За слабе ученике и оне који заостају организована је допунска настава. Поред подјеле према разредима примјењивано је и тзв. вертикално груписање које подразумијева могућност заједничког учења успјешнијих и даровитих ученика са ученицима старијих разреда.

Допринос развоју индивидуализоване наставе, а самим тим и индивидуално планиране наставе, дале су и експерименталне школе које су настајале крајем XIX и XX вијека у САД-у. Таква школа је Винетка план (1919–1920) чији оснивач је Карлтон Вошборн (Carlton Washburne). У Винетка плану акценат је стављан на индивидуални темпо напредовања ученика, слободу рада и самовредновање у оквиру минималних програма (Плић, 1998). У таквој школи учињен је покушај да се оствари јединство индивидуалног и социјалног бића појединца. Путем индивидуално припремљеног наставног материјала ученици задовољавају своје личне образовне потребе, а остале активности се одвијају у групама. Карлтон

Вошборн је прилагодила садржај курикулума менталном узрасту и искуству сваког дјетета. Наставним планом су биле предвиђене двије групе предмета: обавезни и факултативни. Програм сваког предмета био је подијељен на цјелине или „јединице рада“ које су ученици усвајали индивидуално. Када је ученик сматрао да је савладао програмске садржаје, јављао се наставнику који је вршио провјеру помоћу тестова постигнућа. Уколико је постигнут задовољавајући ниво усвојености наставних садржаја, резултати су биљежени у ученички индивидуални картон. Уколико ученик није успјешно савладао неки предмет, био је дужан да га поново учи. Дешавало се да ученик буде истовремено и у млађем и у старијем разреду, у зависности од тога колико је савладао програмске садржаје неког предмета (Вилотијевић и сарадници, 2001).

На принципу индивидуализације рада и учења заснован је и Далтон план који је примјењивала учитељица Хелена Паркхерст 1920. године. Радила је у комбинованом одјељењу гдје се очекивала прикладна смјена директног и индиректног рада са ученицима различитих разреда. У Далтон плану доминирао је лабораторијски рад. За сваки предмет постојала је лабораторија из курикулума у којој је наставник био специјалиста, а ученици су слободно бирали да раде на планираним задацима. Далтон план је омогућавао слободу индивидуалног израза, али и интерактивни рад ученика. Да би сви ученици постигли оптималне резултате, за сваки наставни предмет су одређена три нивоа захтјева: минимални, средњи и максимални. Резултати су биљежени у ученичке индивидуалне картоне. Ученичка вјежбања су приказивана графички, тако да је сваки ученик имао на увид преглед својих постигнућа (Вилотијевић и сарадници, 2001). Иако у Далтон плану није посвећивана потребна пажња систематичности наставних садржаја, ипак његов допринос развоју савремених модела индивидуализоване наставе је значајан.

Афирмацији индивидуализоване наставе посљедње три деценије XX вијека и почетком XXI вијека на просторима бивше СФРЈ својим запаженим научним остварењима допринијели су: Баковљев, 1982; Ђорђевић, 1979, 1995; Ђукић, 2003; Ерцег, 1996; Илић и Чекрлија, 1988; Илић, 1998; Квашчев (1971, 1976, 1977, 1980а, 1980б); Мандић, 1987; 1995, Марковац, 1970; Миоч, 1996; Мурадбеговић, 1968; Мужих, 1968 и други.

Овде је посебно важно нагласити научно утемељивање и експерименталну валоризацију варијанти система индивидуализоване наставе: настава различитих нивоа тежине (Илић, 1988), настава различитих нивоа сложености (Илић, 1998) и

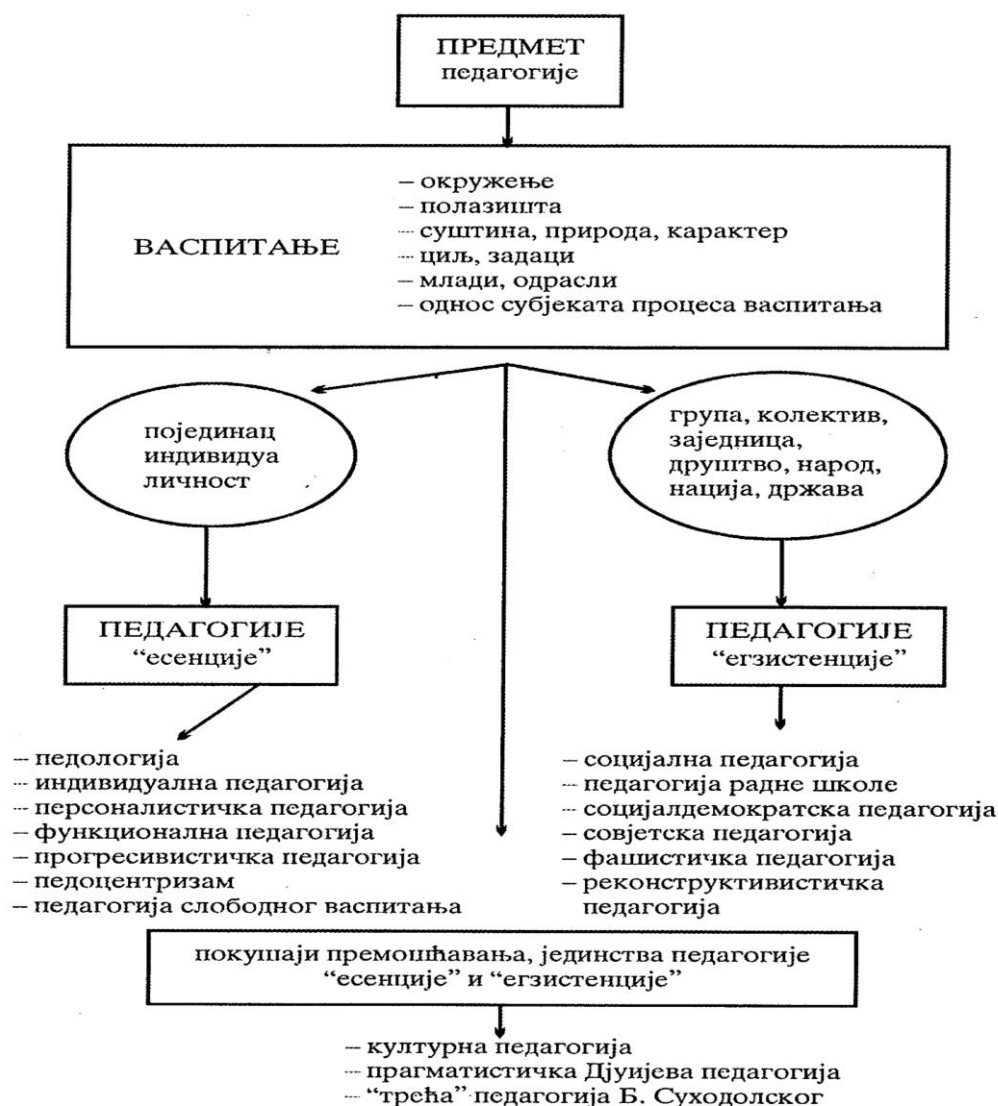
настава на високом нивоу тешкоћа (Muminović, 2000). У овом вијеку можемо издвојити научно заснивање и експерименталну верификацију инклузивне наставе (Pić, 2012). Допринос развоју индивидуализоване наставе у овом вијеку на нашим просторима и у региону дали су сљедећи аутори: Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н., 2016; Ђукић, 2003; Slatina, 2005; Шпановић, 2013 и други.

Индивидуално планирана настава – варијанта индивидуализоване наставе први пут је експериментално провјерена у оквиру пројекта Питсбуршког универзитета за основне школе у другој половини XX вијека. Провјераван је утицај ове иновације на постигнућа ученика у подручјима: елементарне математике, природне науке, читања и спелинга.

Индивидуално планирана настава у свјетлу педагошких праваца и покрета XIX и XX вијека

Структурне елементе, процесе, ефекте и друге аспекте индивидуално планиране наставе можемо сагледати у свјетлу појединих педагошких праваца крајем XIX и на прелазу у XX вијек. Идеје о индивидуалном приступу у наставном и васпитно-образовном процесу јавиле су се управо у том раздобљу. Истакнуте су у појединим педагошким правцима, а реализоване су кроз одређене педагошке покрете и пројекте. Пољски педагог Богдан Суходолски је све педагошке правце сврстао у три групе:

1. правци „педагогије есенције“,
2. правци „педагогије егзистенције“ и
3. покушаји преошћивања и јединства праваца педагогије „есенције“ и „егзистенције“ (Поткоњак, 2003, стр. 50).



(Поткоњак, 2003, стр. 51)

Шема 1. Педагошки правци и покрети XIX и XX вијека

У правцима педагогије егзистенције занемарен је индивидуални приступ појединцу (ученику, васпитанику, полазнику) у образовно-васпитном и наставном процесу. Основни захтјев овог правца је „да васпитање буде у функцији заједнице и њених интереса, а не интереса појединца“ (Поткоњак, 2003, стр. 68). Према правцу „педагогије есенције“ у фокусу наставе и васпитно-образовног процеса је појединац (индивидуа, личност).

Индивидуални приступ је у мањој или већој мјери наглашен у готово свим правцима „педагогије есенције“. У наставку ћемо покушати размотрити индивидуално планирану наставу у свјетлу њених појединачних праваца.

Индивидуално-планирана настава у свјетлу педологије

Педологија (грч. *pedos* – дијете + *logos* – наука) је посебан правац у педагогији који „полази од става да у развоју личности основу треба да чини природа дјетета, којој треба омогућити слободан и несметан развој, темпом и правцима које она сама намеће; развој дјетета не може се ни одређивати, ни усмјеравати споља; дјетету се ништа не смије силом наметати; дијете је центар свега и од његове природе треба полазити у концепирању васпитања (постављању циља, задатака, избору садржаја, метода и начина њиховог сагледавања и сл.)“ (Педагошки лексикон, 1996, стр. 366). Термин педологија у значењу науке о дјетету примијенио је Кризман (Chrisman) крајем XIX вијека. Према његовом схватању, основни циљ педологије је да проучава особености дјечјег психичког и физичког развоја (Поткоњак, 2003, стр. 55).

Респектовање физичког и менталног развоја у индивидуално планираној настави је изузетно важно. Учеников ментални, па и физички развој, одређује његово темпо учења, начин и учесталост давања инструкција, сложеност задатака, кориштење специфичних мотивационих средстава, начин саопштавања резултата вјежбања и анализе евентуалних потешкоћа и препрека. Међутим, апсолутизација нативизма с аспекта индивидуално планиране наставе је неприхватљива. У педологији се „наслеђе схвата као нека врста *fatuma* (судбине) за свако дијете“ (Поткоњак, 2003, стр. 56). Овде је развој дјетета безрезервно одређен утицајем наслеђа и друштвене средине. У индивидуално планираној настави ови фактори се не могу занемарити, али нису само они релевантни за планирање, ток и евалуацију такве наставе. Свако дијете без обзира на ниво менталног развоја може уз властити напор и помоћ компетентног наставника напредовати до личног оптимума уколико му се правилно дијагностикује, односно установи, позиција на континууму образовно-васпитних исхода, те остале релевантне варијабле као што су: слика о себи, социјални статус у групи, стил учења, адекватни начини давања инструкција, темпо учења, ниво мотивације за учење.

Потпуно супротно индивидуално планираној настави, која је неминовно и инклузивна јер не познаје било који вид сегрегације ученика, педолози су захтијевали груписање дјете „по способностима“ и „степену развијености“.

Индивидуално планирана настава у оквирима индивидуалне педагогије

Индивидуална педагогија је настала у Њемачкој крајем XIX вијека и трајала је више од половине XIX вијека. Настала је под утицајем индивидуалне и диференцијалне психологије. У основи индивидуалне педагогије (што није случај за персоналистичку педагогију, ни педологију) у првом плану је *природа дјетета* (Поткоњак, 2003). Протагонисти индивидуалне педагогије сматрају да је свако дијете (ученик, васпитаник, полазник) по својој природи по рођењу индивидуа. Никола Поткоњак тврди да је међу индивидуама далеко више различитог, него општег, заједничког и истог (Поткоњак, 2003, стр. 58). „Индивидуа се разликује по својој природи, по ономе што доноси на свијет, по биолошким особеностима, по могућностима и темпу развоја, а затим и по диспозицијама, способностима, интересовањима, мотивима, аспирацијама итд.“ (Поткоњак, 2003, стр. 58). Какве су могућности индивидуалног развоја и напредовања у настави која је прилагођена просјечном ученику?

Индивидуално планирана настава темељи се и на поставкама индивидуалне педагогије. У таквој настави одређује се мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода, што значи да се не постављају исти жељени резултати за све ученике. Сходно позицији ученика на континууму образовно-васпитних резултата утврђују се очекивани исходи, наставни садржаји и методе, начини дјелотворног поучавања. Узимајући у обзир психолошке димензије личности ученика, планирају се специфична мотивациона средства, темпо вјежбања, те најприкладнији начини евалуације резултата вјежбања. У супротном би се негирале индивидуалне разлике ученика. У индивидуално планираној настави се омогућава „природан“ и „слободан“ развој сваког ученика, зашта су се залагали протагонисти индивидуалне педагогије. У таквој настави се респектује индивидуално право ученика на сопствени развој. За ову предност, коју би било нехумано не уважити, заслужна је индивидуална педагогија.

Индивидуално планирана настава с аспекта персоналистичке педагогије

Персоналистичка педагогија је правац који у фокус ставља личност дјетета (ученика, васпитаника, полазника) и слободу њеног развијања (Педагошки лексикон, 1996). Настао је крајем XIX вијека, а његови представници су Х. Гаудиг

(1860–1923), Х. Шарлеман (1871–1940), Ф. Гансберг (1971–1950) и други (Поткоњак, 2003)

Индивидуално планирана настава се дјелимично темељи на захтјевима овог педагошког правца. У таквој настави не можемо занемарити персонални склоп особина ученика. Да би наставник прилагодио методе учења и дјелотворног поучавања конкретном ученику незаобилазно је познавање особина његове личности. Такав приступ може стимулисати активност ученика и поспјешити остваривање жељених резултата, односно напредовање на континууму образовно-васпитних исхода. У индивидуално-планираној настави није неважна позиција ученика на континууму: екстровеизија-интравеизија, оптимизам-песимизам, иницијативност-неиницијативност, упорност-инертност, марљивост-немарљивост итд. Познавање ових и сличних особина личности наставнику може помоћи у планирању специфичних инструкција којима се подржава процес индивидуално планираног вјежбања.

Међутим, персоналистичка педагогија пренаглашава значај личности, а запоставља интересе друштва у настави до те мјере да не одобрава креирање наставних планова и програма у функцији оптималне социјализације аутентичних индивидуалитета, тј. независно од личности којој су намијењени. Према схватањима протагониста овог правца, садржаји су условљени слободом избора личности сваког дјетета. У индивидуално планираној настави личност ученика је важна у планирању наставних метода, прикладних стратегија учења, мотивационих средстава, наставникових инструкција за индивидуално планирана вјежбања, темпа напредовања и сл. Избор садржаја може само понекад бити подређен личности дјетета, јер су они углавном одређени индивидуализованим очекиваним исходима. Дакле, у индивидуално планираној настави не минимизира се значај личности ученика, али се не пренаглашава у мјери у којој су то чинили протагонисти персоналистичке педагогије.

Индивидуално планирана настава у свјетлу прогресивистичке педагогије

Прогресивистичка педагогија је настала као својеврсна варијанта индивидуалне педагогије почетком XX (Поткоњак, 2003). Њени представници су: Килпатрик (W. H. Kilpatrick), Џ. Чајлдс (J. L. Childs), Џ. Каунтс (G. Counts), Б. Бојд (Boyd H. Bode), Х. Раг (H. Rugg) и др. Прогресивисти сматрају да дијете мора бити

слободно, а његова интересовања морају бити у центру наставног процеса (Поткоњак, 2003). Они одбацују учење прописаних програмских садржаја из појединих наставних предмета, а преферирају контекстуализовано учење (рјешавање задатака и проблема са којима се сусрећу у животу).

У индивидуално планираној настави се респектују поједине поставке овог педагошког правца. Тако активност дјетета која је прилагођена његовим способностима, позицији на континууму образовно-васпитних исхода, темпу рада и стилу учења је незаобилазна у таквој настави. У индивидуално-планираној настави се не минимизира улога наставниковог дјелотворног поучавања. Наставникова индивидуално планирана инструкција је врло често снажан покретач ученикове активности.

Познавање ученика у цјелини је захтјев прогресивистичке педагогије који индивидуално планирана настава респектује. Такође, апострофирање важности демократизације односа ученика и наставника која је по прогресивистима основа развоја здравог друштва, је незаобилазна у индивидуално-планираној настави. У таквој настави ученици демократски партиципирају у избору начина рада, средстава, темпа рада, вида евалуације и саопштавања резултата вјежбања, а понекад и наставних садржаја.

У циљу што потпунијег утицаја на цјелокупан развој дјетета, прогресивисти истичу и важност сарадње наставника и родитеља. Да би постигли запажен резултат у дјелотворном стицању знања, вјештина и навика и цјелокупном развоју ученика, наставници успостављају чврсту сарадњу са родитељима ученика. Индивидуално планирано вежбање је на овај начин могуће реализовати и „изван зидова учионице“. Родитељи подстичу индивидуални развој дјетета тако што респектујући стручне инструкције наставника помажу дјетету у рјешавању домаћих задатака на њему примјерен начин.

Индивидуално-планирана настава у свјетлу педоцентризма

Педоцентризам не можемо назвати посебним педагошким правцом. „Педоцентризам (país – дијете, дјечак; centrum – центар) означава схватање по којем дијете (васпитаник, ученик) треба да је у центру педагошког (васпитног) процеса“ (Поткоњак, 2003, стр. 65). У њему су интегрисане поставке других, претходно поменутих педагошких праваца (индивидуална и персоналистичка

педагогија, педологија) у којима дјелимично упориште има и индивидуално планирана настава. Дакле, широк је спектар педоцентристичких схватања од оних умјерених, до екстремно искључивих.

Према педоцентристичком схватању дијете је „мјера“ свих ствари. Оно постаје „Сунце око којег треба да се све okreће!“ У индивидуално планираној настави дијете јесте у фокусу активности, а доказ за то су студиозно припремљени профили појединих ученика на основу којих се креирају индивидуални образовно-васпитни програми за одређене наставне предмете. Оправдано је да дијете буде у средишту педагошких, теоријских и практичних концепција и наставних модела и система, али постоје и други релевантни фактори за ефикасан и продуктиван наставни и васпитно-образовни процес.

У фокусу индивидуално планиране наставе је ученик, како и сам њен назив говори. Међутим за разлику од педоцентристичких схватања у таквој настави улога наставника није минимизирана. Индивидуално планирана настава захтијева оптималну ангажованост наставника у креирању профила индивидуалних образовно-васпитних програма ученика, припреми прикладних вјежби са пажљиво осмишљеним инструкцијама, континуирано праћење позиције ученика на континууму жељених резултата, анализи евентуалних проблема и препрека. Ученик је у центру студиозно осмишљених наставних активности у зони учениковог наредног развоја којима се доприноси остваривању индивидуалних образовно-васпитних исхода, а које су усклађене са свим особеностима дјетета (интересовање, темпо рада, слика о себи, особине личности и сл.). Очигледно, наставник је важна „карика“ имеђу ученика и жељених резултата.

У „школи по мјери дјетета“ Едварда Клапареда, која је педоцентристички оријентисана, ученик добија задатке који су тачно по његовој „мјери“. Све што је „испод“ или „изнад“ те мјере није прихватљиво. У индивидуално планираној настави, „мјера“ дјетета је оно што је у „зони наредног развоја“, а не актуелног развоја.

Дистанцирањем од ограничења и респектовањем персоналистичко-хуманистичких оријентација наведених праваца педагогије „есенције“ настојали смо да у ширим теоријским распонима заснујемо дидактичка утемељења кључних и уравнотежених обиљежја индивидуално планиране наставе – нове варијанте система индивидуализоване наставе.

Индивидуално планирана настава у свјетлу психолошких теорија

Обиљежја индивидуално планиране наставе могуће је засновати на елементима хуманистичких психолошких теорија личности (Олпорт, Маслоу, Роџерс) и у извјесној мјери на елементима Галперинове когнитивне теорије. У наставку ћемо покушати да што сажетије прикажемо кључна обиљежја индивидуално планиране наставе заснована на елементима поменутих теорија.

Индивидуално планирана настава у свјетлу Галперинове когнитивне теорије

Поред Виготског који је био утемељивач московске психолошке школе, Галперин је један од њених најутицајнијих представника (уз Леонтјева, Тализину, Рубинштајна). За разлику од Пијажеа који сматра да се ментални развој одвија у складу са етапама генетског развоја, кључна Галперинова поставка је да се менталне структуре могу изграђивати искључиво властитим радом појединца. Тај рад може бити споља организован (Вилотијевић, 1999). Таква поставка одговара и суштини индивидуално планиране наставе. Учење се сматра спољњим покретачем менталног развоја ученика и развоја личности у цјелини.

Галперин подржава тезу Виготског да учење може да иде испред развоја и да га вуче напријед уколико се одвија према теорији „етапног формирања умних радњи“ (Stojaković, 2005). Таква поставка одговара и суштини индивидуално планиране наставе, као и та да се менталне структуре формирају личним ангажовањем појединца.

Свака умна радња према Галперину има три дијела: оријентациони, извршни и организациони (контролни). У оријентационом дијелу се осмишљава и планира радња (Вилотијевић, 1999). У индивидуално планираној настави наставник даје прецизне инструкције (посебно ученицима који имају потешкоће у учењу) како да на најрационалнији начин дођу до рјешења задатка, односно до извршења спољашње радње. Од оријентационог дијела радње зависи извршење спољашње радње, односно квалитет њене реализације. Оријентациони (контролни дио радње) подразумијева синтезу дјелатности и сазнања кроз процес употребе предмета (Вилотијевић, 1999).

У индивидуално планираној настави се наставникова активност са формирања умне дјелатности помијера на припрему, односно обезбјеђивање услова

да се она формира. Наставник прецизним дијагностичким инструментаријем утврђује очекиване исходе за конкретног ученика у зони његовог наредног развоја. Галперин као сљедбеник Виготског признаје да настава иде испред развоја. Након прецизног дефинисања очекиваних исхода у индивидуализованим образовно-васпитним програмима, наставник припрема прикладне вјежбе, даје персонализоване инструкције, те континуирано пружа помоћ и подршку ученицима с циљем формирања умне радње. У организационој (контролној) етапи наставник сагледава резултате активности и евентуално тражи рјешења за корекцију радње.

Поставља се питање да ли се под формирањем умних радњи треба подразумевати усвајање знања. Према Тализини, теорија о умним дјелатностима даје теоријски оквир за сврставање знања у категорију дјелатности, односно радње. „Знање има неко структурно мјесто у радњи: или заузима структурно мјесто објекта дјелатности или улази у садржај оријентационе основе радње или представља циљ радње“ (Кнежевић, 1986, стр. 130).

Етапе формирања умне радње су:

1. Стварање оријентационе основе нове радње,
2. Извршење спољашње радње (практично рјешавање задатка),
3. Превођење радње на гласни говор или на писани текст (спољашњи говор),
4. Извођење радње у виду говора у себи,
5. Преношење радње на план унутрашњег говора (гдје радња постаје ментална операција) (Вилотијевић, 1999; Кнежевић, 1986).

У првој етапи стварање оријентационе основе нове радње у индивидуално планираној настави ученик добија неопходне инструкције о циљу радње, упознаје се са задацима и условима извођења радње. Уколико се ученик у индивидуално планираној настави упознаје први пут, наставник процјењује да ли ће ученик уз помоћ претходно стечених знања, искустава, развијених способности, формираних вјештина и навика и већ усвојених радњи, те уз помоћ његове инструкције и дјелотворног поучавања моћи „саставити шему за оријентациону основу радње“ (Кнежевић, 1986). Тализина сматра да се кључна грешка јавља у настави оног тренутка када се наставни процес заустави на првом дијелу. „Ученик схвати радњу, а не изведе је јер му погрешно организован рад не омогућава да буде актер радње“ (Кнежевић, 1986, стр. 127). Почетна етапа је пресудна за токове и исходе индивидуално планиране наставе.

У другој етапи, тј. етапи практичног рјешавања задатака ученици манипулишу радним материјалом, упознају садржај умне радње (задатка) и трагају за могућим начинима рјешења задатка. Предмети којима ученици манипулишу имају материјални (стварни) или материјализовани облик (шеме, скице, слике). У овој етапи долази до синтезе дјелатности и сазнања (Вилотијевић, 1999).

У наредној етапи у којој се радња преводи на гласни говор или писани текст, од ученика се очекује да своје спознаје саопшти гласно или у писаној форми. „Говор постаје самостални носилац цијелог процеса (и задатка и радње)“ (Кнежевић, 1986, стр. 28). У индивидуално планираној ученик представља реализацију умне дјелатности наставнику или друговима из разреда.

Наредна етапа под називом спољашњи говор (безгласно рјешавање задатка) за себе подразумијева преношење умне радње на унутрашњи план. У посљедњој етапи која носи назив унутрашњи говор „радња се претаче на мисаони план и из области конкретног прелази у сазнање“ (Вилотијевић, 1999, стр. 259).

Поставља се питање: да ли формирање сваке радње мора проћи кроз све етапе или их је могуће прескочити? С обзиром да постоји позитиван трансфер међу умним радњама, постоји могућност бржег савлађивања неких радњи, али и прескакања неких од њих (Кнежевић, 1986). То показује да Галперин и његови сљедбеници нису присталице строге шаблонизације.

Према претходним анализама и интерпретацијама можемо закључити да се у индивидуално планираној настави једним дијелом респектују поставке Галперинове теорије етапног формирања умних радњи и то када је ријеч о млађим ученицима (који се налазе на конкретно-перцептивном нивоу) и ученицима с препрекама у учењу и учешћу. Ученикова самостална мисаона активност овде није запостављена. Иако се овој теорији приписују критике да фаворизује инструктивну улогу наставника, у индивидуално планираној настави са ученицима с потешкоћама у учењу и учешћу она је неизоставна. То не значи да је наставник доминантан. Напротив, он има важне функције: дијагностичара, водитеља, евалуатора, прогностичара, савјетодавца и координатора. У фокусу наставне активности је ученик који усваја одређену умну радњу, односно рјешава задатак. Наставник му помаже да брже прелази из једне у другу етапу, све до етапе унутрашњег говора.

*Индивидуално планирана настава у свјетлу хуманистичких
психолошких теорија*

У расвјетљавању психолошких теоријских основа индивидуално планиране наставе не можемо заобићи хуманистичке психолошке теорије. Такве теорије настоје обухватити све аспекте људске личности, апострофирајући особености људског бића у односу на друга жива бића (Fulgosi, 1987). Олпортова теорија (Olport, 1969) личности спада у групу хуманистичких теорија, али има сва обиљежја персоналистичке теорије. Циљ персоналистичких теорија је да објасне личност појединца и да на основу тога антиципирају његово понашање и поступке, као и ток његовог индивидуалног развоја (Olport, 1969). Олпорт самтра да не постоје двије особе које би одређену ситуацију доживјеле на исти начин. „Личност је динамичка организација оних психофизичких система унутар индивидуе који одређују њено карактеристично понашање и њен карактеристичан начин мишљења“ (Olport, 1969, стр. 44). Ријеч „карактеристично“ указује на посебност понашања и мишљења појединца.

У овом раду настојали смо размотрити индивидуално планирану наставу у оквирима типова наставе. Утврдили смо да је таква настава развијајућа и личносно-оријентисана. Зашто је развијајућа показали смо кроз анализу теорије о развијајућој настави Виготског, те дијелом кроз Галперинуву теорију етапног формирања умних радњи.

У индивидуално планираној настави неопходно је да наставник идентификује детерминанте понашања појединца како би га што боље разумио. Према Олпорту, вриједности, особине и други унутрашњи фактори одређују понашање појединца (Fulgosi, 1987).

У индивидуално планираној настави остварује се холистички приступ личности. Према Олпорту, појединца не можемо разумјети проучавајући само његов индивидуални систем особина. Интеракција особина и ситуација производи карактеристичност понашања (Fulgosi, 1987, стр. 219). „Особине тјерају појединца на активност, и то такву активност у којој ће се те особине моћи изразити“ (Fulgosi, 1987, стр. 220). Наставник у индивидуално планираној настави планира активности и ситуације које ће бити привлачне за појединца. Уколико је ученик доминантан, онда се његова доминантност не упоређује с доминантношћу других ученика, већ

проучава ту особину у интеракцији са осталим његовим особинама. То је основа за идиографички (или клинички) приступ личности (Fulgosi, 1987, стр. 224).

Олпорт разликује три класе особина (или диспозиција): кардиналне, централне и секундарне (Fulgosi, 1987, стр. 225). Кардиналне особине или диспозиције се с лакоћом уочавају, јер се испољавају у свим или готово свим ситуацијама (Fulgosi, 1987, стр. 225). У индивидуално планираној настави наставник би их у појединим и врло ријетким случајевима без тешкоћа идентификовао јер је ученик под доминацијом те особине. Међутим, Олпорт сматра да је мало људи који имају такве особине. За примјер наводи Сигмунда Фројда чија је кардинална особина интерес за најдубље коријене људске мотивације, као и мајку Терезију која је препознатљива по несебичном помагању сиромашним (Fulgosi, 1987, стр. 225).

Централне особине у мањој мјери од кардиналних утичу на понашање и поступке појединца (Fulgosi, 1987, стр. 225). Оне су веома заступљене у понашању појединца, те се сматрају централним тачкама око којих се формира личност. Тако ће наставник у индивидуално планираној настави на основу бројних ситуација и поступака закључити да је ученик: упоран, марљив, кооперативан, иницијативан и слично. На крају, секундарне особине или диспозиције су најмање изражене у поступцима и понашању појединца. Оне мање доприносе конзистентности и досљедности понашања појединца (Fulgosi, 1987)

Задатак наставника у индивидуално планираној настави је да идентификује централне (ако не кардиналне) особине сваког ученика, јер ће га лакше мотивисати за рад бирајући прикладније наставне методе и средства. Наставник ће му давати персонализоване, а истовремено и стимулативне инструкције. Повратне информације ће саопштавати на безболнији начин.

За наставу која између осталог није личносно-оријентисана не можемо рећи да је индивидуално планирана. Холистички приступ личности и процесу учења је присутан у готово свим етапа индивидуално планиране наставе, од планирања и припремања до евалуације.

У овом раду смо утврдили да теоријска полазишта индивидуално планиране наставе доминантно припадају феноменолошкој дидактичкој парадигми у оквиру које је незаобилазна Роџерсова феноменолошка теорија личности. Према тој теорији сваки појединац перципира свијет на посебан или јединствен начин (Rogers, 1965). Те његове перцепције чине његов феноменални свијет или

феноменално поље (Rogers, 1959). Он се не бави објективном реалношћу човјека, већ психолошком. У индивидуално планираној настави наставник има улогу и савјетодавца. Он има врло сложен задатак да улази у „феноменални свијет“ ученика, тј. да перципира реалност онако како га он перципира, а све да би разумио његово понашање. Он ће на емпатичан начин покушати да уђе у субјективни свијет дјетета, односно његов референтни оквир. Настојаће да разумије унутрашња стања и спољашње ситуације на које дијете наилази: зашто брзо одустаје од задатака, зашто не жели да ради у тандему са одређеним ученицима, зашто жели да увијек први заврши задатак, зашто се узнемири када постигне неуспјех и слично. Индиректном методом савјетовања наставник ће помоћи ученику да се суочи са својим осјећањима, да спозна узроке властитог проблема, те да сам донесе одлуку о могућем начину његовог рјешавања.

У индивидуално планираној настави наставник вјерује у снагу појединца. Зато настоји да развија самоодговорност, што је у духу Роџерсове теорије. Ученик схвата да од његовог личног залагања зависи и његов успјех.

Битно обиљежје феноменолошке теорије је холистички приступ о којем је било ријечи и у персоналној Олпортовој теорији. Сложеност понашања могуће је разумјети једино у односу на цјелокупну особеност или особу (Fulgosi, 1987). У индивидуално планираној настави наставник узима у обзир мноштво варијабли. Оне које је могуће евидентира у учениковом профилу како би што објективније креирао индивидуални програм образовно-васпитног рада. Такве програме у самом процесу наставник флексибилно коригује, допуњава и обогаћује, јер све суптилније, а релевантне појединости није могуће дијагностификовати инструментима.

У утемељивању система индивидуално планиране наставе незаобилазна је хуманистичка теорија личности. Према мишљењу хуманистичких психолога, првенствено Маслово који је њен оснивач, људска природа је сасвим посебна и јединствена (Fulgosi, 1987, стр. 255).

У индивидуално планираној настави наставник тежи да цјелокупним ангажовањем у обезбјеђивању прикладне средине, наставних метода, облика, средстава, те стратегија учења задовољава потребе ученика почевши од оних у хијерархији нижих до оних виших. „Што су потребе појединца више у хијерархији потреба, то више такав појединац изражава своју индивидуалност, свој хуманитет и психолошко здравље“ (Fulgosi, 1987, стр. 247). Такву поставку уочили смо и у

Олпортовој и Роџерсовој теорији личности. У индивидуално планираној настави се његује аутентична природа ученика. Да би ученик актуализовао своје потенцијале, мора живјети аутентичним животом (Fulgosi, 1987, стр. 249). Индивидуално планирана настава потпомаже процес самоактуализације потенцијала појединаца.

У таквој настави респектује се холистички приступ ученику, што је у основи Масловљеве хуманистичке теорије. Према Маслову, основно обиљежје хуманистичке психологије је интегрисање свих човјекских потенцијала у једну цјелину (Fulgosi, 1987, стр. 252). Друго важно обиљежје хуманистичке психологије а које се респектује у индивидуално планираној настави је схватање дјетета као стваралачког бића. То не значи да ће сваки ученик стварати умјетничка и књижевна дјела, да ће бити познат научник или глумац. „Креативност је универзално људско обиљежје“ (Fulgosi, 1987, стр. 253). Сваки ученик може бити креативан у неком свом пољу и на свој начин. Наставник у индивидуално планираној настави настоји да идентификује ту сферу интересовања ученика.

Сваки стваралачки потенцијал захтијева прикладне услове и околину у којој би се испољавао и развијао. У индивидуално планираној настави од наставника се очекује да ствара такве услове. Насупрот томе, у традиционалној (уобичајеној, фронталној, предавачко-приказивачкој) настави креативни потенцијал ученика се најчешће не идентификује јер у фокусу није појединац већ имагинарна група ученика.

У индивидуално планираној настави наставник ствара услове за задовољење готово свих ученичких потреба у Масловљевој пирамиди. У таквој настави ученик је истински прихваћен онаквим какав јесте. Он се осјећа сигурним и заштићеним. Њему се постављају реални захтјеви у зони наредног развоја. Он сарађује са другим ученицима и наставницима у пријатној психо-социјалној атмосфери. У таквој настави доминира пријатна ненасилна комуникација. Ученик на вријеме добија додатну помоћ, уколико му је потребна.

Поред потребе за сигурношћу у индивидуално планираној настави задовољава се и његова потреба за припадањем и љубављу. Ученику се пружају могућности за оптималну актуализацију властитих потенцијала. У индивидуално планираној настави ученик се углавном не осјећа усамљеним, напетим или несигурним. Он афирмише своје потенцијале у групи у којој се може осјећати прихваћеним. Наставник прати социометријски статус ученика, те настоји да дјелује у правцу његовог побољшања.

Индивидуално планирана настава пружа услове и за задовољење ученикове потребе за самопоштовањем. Ученик рјешава задатке у „зони наредног развоја“, а не оне који га фрустрирају. У таквој настави ученик се оспособљава да се суочава и са успјесима али и са неуспјесима. Да би задовољио своју потребу за самопоштовањем ученик тражи признање других (вршњака и наставника). Наставник у индивидуално планираној настави врло вјешто у повољној социо-емоционалној атмосфери истиче постигнућа и залагања појединца афирмишући га на тај начин у групи. Осјећајући признање, ученик задовољава своју потребу за самопоштовањем.

У индивидуално планираној настави наставник ствара оптималне услове и за задовољавање ученикове потребе за самоактуализацијом. Наставник дијагностикује образовне потребе и потенцијале ученика, његове препреке или таленте, позиције на континууму образовно-васпитних исхода, ниво мотивације за наставу и учење, социометријски статус ученика и слично. На тај начин он иде у сусрет свим учениковим потребама у Масловљевој хијерархији, па и потреби за самоактуализацијом. Да ли ће се све човјекове потребе за самоактуализацијом у његовом животу задовољити и да ли ће он постати самоактуализована особа остаје отворено питање. Никада нећемо поуздано знати да ли је нека особа постала све оно што је могла постати. Индивидуално планирана настава даје свој допринос, који наравно није довољан и пресудан. Улогу играју и многи други важни фактори (породица, средина, друштво).

Након детаљнијег расвјетљавања индивидуално планиране наставе у свјетлу претходно наведених психолошких теорија, дајемо сажет преглед елемената и обиљежја поменутих теорија који су респектовани у систему индивидуално планиране наставе.

Табела 1

Елементи психолошких теорија на којима су заснована обиљежја индивидуално планиране наставе

<i>Теорија</i>	<i>Елементи психолошких теорија на којима су заснована обиљежја индивидуално планиране наставе</i>
Галперинова теорија етапног формирања умних радњи	<ul style="list-style-type: none"> – менталне структуре се могу изграђивати само властитим ангажовањем појединца, – практична и дјелатна активност претходи формирању умне радње, – настава може да иде испред развоја, – развој се може убрзати у зависности од тога колико појединац дјелује на себи, – инструктивна улога наставника у почетним етапама усвајања умне дјелатности је врло важна поготово у раду са слабијим ученицима, евентуално са ученицима с препрекама у учењу и учешћу, – међу умним радњама постоји трансфер, те се неке етапе брже савлађују, а неке прескачу, – нови аспект радње се подвргава етапама трансформације радње, – етапно формирање умних радњи посебно је примјењиво у раду са млађим ученицима (конкретно-перцептивни ниво мишљења), ученике који постижу слабији успјех и ученике с препрекама уз учењу и учешћу.
Олпортова персонална теорија	<ul style="list-style-type: none"> – вриједности, особине и други унутрашњи фактори одређују понашање појединца, – особине се не посматрају изоловано, већ у интеракцији са другим особинама, – на основу особина личности појединца се антиципира његово понашање, – идентификација централних особина личности, – холистички приступ личности ученика, – идиографски приступ личности.
Масловљева хуманистичка теорија личности	<ul style="list-style-type: none"> – људска природа је сасвим јединствена и посебна, – да би појединац актуализовао своје потенцијале мора живјети аутентичним животом – развој у смјеру самоактуализације, – дијете је стваралачко биће, – стваралачки потенцијал захтијева инклузивну околину и услове да би се могао развијати, – проучавање дјетета као цјеловитог и интегрисаног бића – холистички приступ проучавању личности,

	<ul style="list-style-type: none"> – задовољавање готово свих потреба у пирамидалној организацији, – тежња да се индивидуалност појединца што више изрази кроз кретање на више у пирамидалној организацији потреба.
<p>Роџерсова феноменолошка теорија личности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – природа човјека (сврховито, поуздано, конструктивно, реалистично, позитивно створење), – тежња самоактуализацији, – феноменални свијет или феноменално поље појединца кључ за разумијевање ученикових перцепција и интерпретација стварности, као и његовог понашања, – холизам у проучавању личности – сложеност понашања је могуће објаснити у односу на цјелокупну особност.

У наставку образлажемо обиљежја индивидуалног учења и поучавања у теоријским основама и концептима алтернативних школа.

Индивидуално учење и поучавање у теоријским основама и концептима алтернативних школа

Учење и наставничково дјелотворно поучавање у индивидуално планираној настави сагледали смо у свјетлу сљедећих алтернативних школа: Квалитетна школа, Школа живота и школа у Самерхилу. Поједини аспекти теоријских полазишта, организације, садржаја и начина рада у индивидуално планираној настави подударни су са истим у наведеним алтернативним школама.

Кључна обиљежја индивидуално планиране наставе можемо упоређивати и са теоријским полазиштима квалитетне школе или школе без присиле и неуспјеха². У таквој школи успјешан је онај наставник који „успије увјерити не половицу или три четвртине, него све његове или њезине ученике да у школи квалитетно раде“ (Glasser, 2005, стр. 25). Васпитно-образовни рад у квалитетној школи заснован је на теорији контроле и реалитетној терапији.

Основна поставка теорије контроле или теорије избора је да се сва људска бића рађају са пет генетских потреба, а то су: преживљавање, љубав, моћ, забава и слобода (Glasser, 2005, стр. 25). Ученици се разликују по томе са колико успјеха задовољавају поменуте потребе. Теорија контроле или теорија избора је добила назив по томе јер покушавамо контролисати наше лично дјеловање како би поступак за који смо се одлучили био избор којим најбоље задовољавамо своју тренутну потребу (Glasser, 2005, стр. 46). Она објашњава стално настојање да контролишемо себе и друге, иако можемо контролисати само себе. „Најозбиљнији сукоби се развијају из наших покушаја да контролишемо друге особе“ (Glasser, 1997, стр. 161). Вилијам Гласер (William Glasser) сматра да ће наставник који је схватио суштину теорије контроле настојати да „управља ученицима тако да они радом задовоље своје потребе“ (Glasser, 2005, стр. 25). Теорија контроле (самоконтроле) преферира унутрашњу мотивацију за учење (Пић, 2002, стр. 73). Сваки ученик има исте генетске потребе, али се оне задовољавају на сасвим различит начин. У индивидуално планираној настави наставник је усмјерен на продубљеније упознавање дјетета, његових особености, преференција, способности, мотивације за учење, навика и техника учења и слично. Такво

² У САД дјелује неколико основних и средњих квалитетних школа. Таква је: Средња школа Apollo u Simi Walley у Калифорнији, Основна школа Brimfield из истоименог града у Илионису, те школе у Њујорку (New York).

познавање ученикове цјелокупности омогућава му да прецизније врши избор метода и техника дјелотворног учења и поучавања које би евентуално задовољиле једну или више његових генетских потреба. „Не задовољава ли рад одређену потребу, сада или у будућности, ученици га неће обавити и то ће бити наставников неуспјех“ (Glasser, 2005, стр. 50).

Наставник у индивидуално планираној настави истински прихвата сваког појединца, настоји да га разумије, те да му олакша процес учења у „зони наредног развоја“. Ученици брзо схвате да такав наставник није против њих и да не покушава да задовољи своју потребу за моћи. Он ослушкује њихове потребе, а повремено тражи од њих и приједлоге о томе како би могли учинити наставу угоднијом, а учење успјешнијим.

Један од основних појмова у теорији контроле је свијет квалитета. „Убрзо након рођења почињемо памтити све што чинимо или што нам се догађа, а што нам веома годи. Тада скупљамо све угодне успомене на једноме мјесту које бисмо могли назвати свијетом квалитета и тај свијет успомена постаје нам најважнији дио живота“ (Glasser, 2005, стр. 58). Тај свијет назива се свијетом квалитета јер садржи све најљепше, најбоље и најквалитетније слике и перцепције људи, ситуација, предмета и стања уз које се осјећамо сигурно и угодно. Свијет квалитета је пермеабилан. Он се временом мијења. Неке слике људи, ствари, појава, стања или ситуација излазе из свијета квалитета појединца, а нове улазе у тај свијет. Свака представа (слика) која задовољава критерије нашег свијета квалитета, постаје дио тог свијета, јер задовољава бар неке од пет генетских потреба.

У индивидуално планираној настави водитељ–наставник покушава да уђе у учеников свијет квалитета. Он се труди да им поставља оне захтјеве које су у складу са њиховим свијетом квалитета, односно који задовољавају њихове потребе. На примјер, ако наставник зна да ученик воли да глуми (глума му је у свијету квалитета), онда ће му дозволити да особине лика из књижевног дјела представи на тај начин, а не описивањем или објашњавањем. Ученик ће тада задовољити своју потребу за моћи, слободом, забавом, а можда и за љубављу. Наставник у индивидуално планираној настави стално размишља о алтернативама. Штавише, он настоји да постане дио тог свијета квалитета сваког ученика. Гласер сматра да је пожељно да ученици имају високо мишљење о свом наставнику и да носе његову слику у свом свијету квалитета читав живот (Glasser, 1999). „Добар наставник – водитељ може постати важна слика у нашем свијету квалитета, јер нас учи како

преживјети, постаје нам добрим пријатељем, смије се с нама и пружа нам слободу да учинимо како ми сматрамо да је најбоље“ (Glasser, 2005, стр. 61). Само тако може дјеловати на њихов развој, процесе учења, њихову мотивацију, социо-емоционалну климу у групи и слично.

Индивидуално планирана настава је персоналистички оријентисана, па је учеников свијет квалитета или феноменални свијет од изузетне важности за квалитет укупних процеса индивидуалног учења и дјелотворног поучавања. Проучавајући учеников свијет квалитета, наставник у индивидуално планираној настави остварује готово свих седам својих функција (Детаљније: Наставник у индивидуално планираној настави). Није довољно идентификовати доминирајуће слике у свијету квалитета ученика. Наставник има сложен задатак да стваралачки осмишљава процесе индивидуалног учења и дјелотворног поучавања у складу са учениковим свијетом квалитета. Уколико у том процесу настану неке препреке, настоји их ублажити или отклонити индиректним савјетодавно-педагошким дјеловањем. Наставник не покушава показати моћ, већ настоји да код ученика створи осјећај моћи. Он недисциплину ученика схвата као последицу незадовољавања генетских потреба. Такве потешкоће не рјешава пријетњом, како то чини наставник у традиционалној настави, већ индиректним савјетодавним дјеловањем настоји помоћи ученику да их сам превазиђе.

Упоришне тачке индивидуално планиране наставе налазимо и у реалитетној терапији. Реалитетна терапија је теоријска основа рада у квалитетној школи, углавном са ученицима који постижу слабији успјех или са ученицима са препрекама у учењу и учешћу. Такви ученици већ дуже вријеме не успијевају да задовоље своје потребе. Дијете неће бити активна и конструктивна личност уколико не осјети да има контролу над својим животом. Наставник у индивидуално планираној настави настоји да индиректним савјетодавним дјеловањем помогне ученику да идентификује најефикасније начине задовољавања властитих потреба. Реалитетна терапија пролази кроз одређене етапе:

1. склопити пријатељство са учеником и придобити његово повјерење,
2. индиректно навођење ученика на спознају да он може бирати активности које ће задовољити његове потребе,
3. разговор са учеником о узроцима његовог неуспјеха,
4. прављење заједничког плана и тражење нових рјешења за превладавање проблема,

5. ослобађање осјећаја усамљености кроз реализацију заједничког плана,
6. евалуација и самоевалуација реализованих активности (план се може мијењати, али његово неизвршавање је неприхватљиво),
7. у случају неуспјешности подузетих активности, враћање на почетак без очајавања (Bognar i Matijević, 1993).

Савјетодавно-педагошка и координаторско-терапијска функција наставника у индивидуално планираној настави интензивније се остварује у раду са ученицима са препрекама у учењу и учешћу или са онима који постижу слабији успјех, него са осталим ученицима. У таквој настави нема одустајања. Након неколико формативних евалуација, наставник, уколико је потребно, преиспитује индивидуалне образовно-васпитне програме, флексибилно их коригује и допуњава.

У теоријском заснивању индивидуално планиране наставе можемо се ослонити и на парадигме хуманистичко-персоналне (хумано-личне) педагогије грузијског учитеља Шалве Александровича Амонашвилија и научно-експерименталне примјене такве педагогије у Школи живота³. Изворишта теоријских основа Школе живота су: највиша духовна и филозофска учења, свјетска религиозна учења, учење класика свјетске педагогије и радови савремених аутора (филозофа, педагога, психолога, књижевника) (Пић, 2017а). Иако је у овој школи глорификована религиозно-духовна сфера живота, однос према ученику се умногоме може упоређивати са односом према ученику у индивидуално планираној настави. Чак, Амонашвили ријеч Дијете пише великим словом како би апострофирао важност респектовања његове посебности. Аутентичност ученика је у фокусу индивидуално планиране наставе.

Поставке хуманистичко персоналне педагогије које се респектују у индивидуално планираној настави су: живот у школи, а не припрема за живот, прихватање дјетета онаквог какво јесте – као аутентичне појаве, подржавање испољавања дјечјих страсти (стремљења), стваралачко трагање за системом сарадње, кретање путем стваралаштва.

Хуманистичко-персоналистичка педагогија прихвата формулу која гласи: „Дијете се не само припрема за живот, оно га већ живи“ (Амонашвили, 1999, стр. 16). Ученик у индивидуално планираној настави наставља да живи онај живот који има у породици. Он се не налази у неприродном окружењу које је истргнуто из

³ Школа живота је основана шездесетих година XX вијека у обичној грузијској школи, а њен оснивач је Ш. А. Амонашвили.

животног контекста. Контекстуално учење и поучавање подразумијева процес који има за циљ да помогне ученицима да схвате суштину наставних садржаја кроз њихово повезивањем са контекстом свакодневног живота, те контекстом персоналних, друштвених и културних околности које га окружују (Johnson, 2002). Њихове потребе се оптимално задовољавају, а потенцијали се развијају до личних максимума. „Ако је школа мјесто на којем се живи, у њој се мора моћи развијати цјеловити човјек“ (Hentig, 1997, стр. 225). У индивидуално планираној настави се не могу занемарити спознаје стечене изван оквира школе.

Хуманистичко-персоналистички образовни процес у индивидуално планираној настави прожет је наставниковом оптимистичком вјером у свако конкретно дијете. Наставник у таквој настави као и у Амонашвилијевој Школи живота стимулише ученике да „теже самоваспитању, да јачају вољу и карактер, да богате и шире свој духовни свијет да савладају тешкоће у развоју и усвајању знања, поставља пред њих заједничке и индивидуалне циљеве“ (Амонашвили, 1999, стр. 16).

Амонашвили је идентификовао три постулата учитељеве вјере у Дијете:

1. „Дијете је Појава у нашем земаљском животу, а не случајност;
2. Дијете носи у себи свој животни задатак, своју животну Мисију, којој мора служити;
3. Дијете у себи носи највећу енергију Духа“ (Амонашвили, 1999, стр. 17–18).

Анализом наведених постулата, утврдили смо да се прва два респектују и у индивидуално планираној настави. Трећим постулатом се апострофира религиозно-духовна оријентација Школе живота, што не бисмо могли приписати индивидуално планираној настави. Наставник у индивидуално планираној настави респектује ученика као аутентичну појаву и зато му помаже да испољи и развије своје потенцијале до личних максимума, да пронађе себе у животу, те да се самоактуализује. „Тако је и Пушкин био појава. Он је у себи носио Мисију стварања великог стваралачког наслеђства за многе генерације људи. И Пушкинова дадиља такође је била појава и такође је у себи носила Мисију давања искре стваралаштву“ (Амонашвили, 1999, стр. 17). Наставник у индивидуално планираној настави има сложен задатак „да даје искре“ сваком ученику онако како њему одговара и колико му је неопходно.

Хуманистичко-персоналистичка педагогија полази од поставке да се унутрашња енергија дјетета испољава кроз три основне страсти (стремљења), а то су: 1. страст ка развоју, 2. страст ка одрастању и 3. страст ка слободи (Амонашвили, 1999, стр. 20). Све три наведене страсти се углавном задовољавају у процесима индивидуалног учења и дјелотворног поучавања. Дидактика поучавања уступа мјесто дидактици еманципације.

У индивидуално планираној настави наставник креира индивидуалне образовно-васпитне програме који произилазе из учениковог персоналног профила, а који су у „зони његовог наредног развоја“. Ученик се континуирано доводи у вјежбове ситуације у којима индивидуално или уз помоћ друге особе (наставник, вршњак/ци) рјешава задатке уз извјестан ментални напор. Тада из зоне наредног развоја прелази у зону актуелног развоја. То континуирано смјењивање ученикових зона наредног и актуелног развоја, а истовремено и мијењање позиције на континууму постигнућа доприноси испољавању његове страсти ка развоју. Амонашвили сматра да се развој одвија у процесу превазилажења противрјечности и тешкоћа, што је закон Природе (Амонашвили, 1999, стр. 20). У уобичајеној (традиционалној) настави се испољавање такве страсти најчешће спутава. Ученици рјешавају задатке који су намијењени имагинарном, а не конкретном ученику. Некима ће такви задаци бити сувише сложени, а некима готово тривијални.

Испољавање ученикове страсти ка одрастању у индивидуално планираној настави континуирано подржава наставник. Он настоји да развија партнерске односе у којима се и он и ученик осјећају једнако одговорним за процесе и исходе учења и дјелотворног поучавања. Спознавајући да се проширују простори сопственог субјективног испољавања и личне афирмације, дијете испољава своју страст ка одрастању. У традиционалној настави се, због наставникове доминације која продукује атмосферу неповјерења и простор за манипулацију, углавном спутава испољавање поменуте страсти.

У индивидуално планираној настави интензивно се испољава страст ка слободи. У томе му помаже наставник, тако што се уплиће у његове активности само онда када је потребно и онолико колико је потребно. „Док дијете своју страст ка одрастању потврђује у општењу с одраслим и зато тражи одраслу особу, која ће задовољити ту његову потребу, страст ка слободи оно такође потврђује у општењу с одраслима, али путем удаљавања од њих“ (Амонашвили, 1999, стр. 23). Могућност индивидуалног испољавања у процесима учења и дјелотворног

поучавања је истински подржана. Ученик реализује задатке својим темпом и сам одлучује које ће стратегије рјешавања задатака користити. У традиционалној настави у којој влада атмосфера принуде, шаблонизам и рутинерство, неосновано је очекивати испољавање ученикове страсти ка слободи.

Поједине структурне одреднице индивидуално планиране наставе можемо упоређивати са алтернативном школом у Самерхилу (Summerhill).⁴ Идеја водила за оснивање ове школе била је: „створити школу која одговара дјетету, а не дијете које одговара школи“ (Nil, 2003, стр. 22). У нашој традиционалној школи је заправо супротно. Школа у Самерхилу је представљала објективну критику „свих других школа утемељених на бубању из бројних књига и на тисућама наставних сати, којих се ученици и не могу сјетити или их се нерадо сјећају“ (Bognar i Matijević, 1993, стр. 26). Ако томе додамо чињеницу да је та настава једнака за све ученике, од којих се још тражи да исто мисле, онда је очигледно колико је несагласна са принципима хуманистичке педагогије и психологије. „Чињеница коју показује једна психолошка гомила, а која највише пада у очи јесте сљедећа: ма које јединке чиниле ту гомилу, ма како био сличан или различит начин њиховог живота, њихова занимања, њихов карактер или њихова интелигенција, самом чињеницом што су се преобратиле у гомилу оне имају неку врсту заједничке душе која чини да оне осјећају, мисле и раде на начин сасвим другачији од онога који би свака од тих јединки осјећала, мислила и радила да је за се издвојена“ (Ле Бон, 2005, стр. 30). Иако је индивидуално планирана настава хуманистичко-персоналистички заснована као и школа у Самерхилу, она се одвија у оквиру разредно-предметно-часовног система организације школског учења. Такав систем поред свих предности је за реализацију индивидуално планиране наставе и ограничавајући. Ипак, одређене теоријске поставке рада у Самерхилу могу се у прилагођеној форми примјењивати у конципирању иновативних варијанти система индивидуализоване наставе међу којима је и индивидуално планирана настава. Упоредити се могу: слобода и стваралачко испољавање носилаца активности (ученика и наставника), самостални рад ученика, поштовање његове личности, холистички приступ личности, те равноправна партиципација ученика и наставника у процесима индивидуалног учења и дјелотворног поучавања.

⁴ Ову школу интернатског типа основао је Александар С. Нил (A. S. Neill) 1921. године у енглеском селу Самерхилу. У таквој школи дјеца су имала потпуну слободу да чине све оно што другоме не смета. Такође, могла су да бирају да ли ће уопште похађати наставу. Знања стечена у таквој школи су била контекстуализована и апликативна, али и несистематична.

Када говоримо о слободи ученика у индивидуално планираној настави онда не мислимо на то да могу одлучивати да ли ће присуствовати часовима математике, него да им је на тим часовима дозвољено да буду оно што јесу и да се осјећају прихваћеним. „Дати слободу, значи дозволити дјетету да живи сопственим животом“ (Nil, 2003, стр. 101). Ученик ће живјети својим животом у школи, уколико наставник макар оријентационо дијагностикује: специфичне образовне потенцијале и потребе, његову позицију на континууму постигнућа, склоп особина његове личности, темпо учења, доминирајући когнитивни стил, селф концепт, ниво мотивације за учење, навике и технике учења и слично. Уколико га још при томе подржава и разумијева у процесу савладавања препрека, онда ће се осјећати истински прихваћеним. У индивидуално планираној настави је свако дијете прихваћено са свим његовим особеностима које се узимају у обзир у планирању и припремању индивидуалних образовно-васпитних програма, те реализацији и евалуацији истих.

У таквој настави се развија ученикова самосталност, јер се наставник уплиће у његове активности само онолико колико је неопходно. Ученик није под притиском временских ограничења, јер му је дозвољено да ради својим темпом. У Самерхилу се изводе индивидуални часови са ученицима. „Индивидуални часови су у суштини реедукација. Њихов циљ је да одстрани све комплексе који су произашли из морализаторства и страха. Слободна школа, каква је Самерхил, може да ради и без индивидуалних часова. Индивидуални часови само убрзавају процес реедукације, на тај начин што на самом почетку обаве велико пролећно спремање пре лета“ (Nil, 2003, стр. 63). Индивидуално планирана настава повремено је праћена индивидуалним савјетодавно-педагошким разговорима са ученицима. Користећи Роцерову методу индиректног савјетовања, наставник помаже ученицима да потпуније упознају своје потешкоће или проблеме, да спознају њихове могуће узроке, те да на темељу тих сазнања самостално донесу одлуку о могућем начину рјешавања проблема (Пић, 2017а).

У индивидуално планираној настави интелектуални развој се не сматра довољним за постизање успјеха, већ се узима у обзир цјелокупност његових емоционалних, конативних, естетских и моралних потенцијала, што је складу са принципима школе у Самерхилу. Холистички приступ личности ученика у индивидуално-планираној настави остварује се кроз вишеструке функције наставника (Видјети у поглављу *Наставник у индивидуално планираној настави*).

ОСВРТ НА ПРЕТХОДНА ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊА

Константин Орлов и Милан Баковљев (1970) су експериментално истраживали програмирану наставу алгебре. Интересовало нас је да ли и у којој мјери је разгранати модел програмиране наставе утицао на постигнућа ученика, јер је ријеч о варијанти система индивидуализоване наставе.

Ово експериментално истраживање је показало да разгранати модел програмиране наставе није значајније користио ниједној групи ученика: исподпросјечним, просјечним, нити изнадпросјечним. Нешто боље резултате, али не статистички значајне, постигли су исподпросјечни ученици. Идентификована је једна предност овог модела програмиране наставе у односу на линеарни, а то је временска економичност (Orlov i Bakovljev, 1970). Међутим, када су у питању постигнућа у програмском подручју алгебре, експериментална група у којој је оствариван линеарни модел програмиране наставе постигла је статистички значајно боље резултате. Аутори нису могли објаснити разлоге таквих резултата, што је остављено за наредна истраживања.

Босиљка Ђорђевић (1979) је експериментално истраживала ефекте индивидуализације додатне наставе (и других активности) са даровитим ученицима. Експериментални програм (додатна настава, вјежбе стваралачког и критичког мишљења) је утицао на побољшање општих способности даровитих ученика и у сеоској и у градској средини, а и на развијање стваралачких математичких способности, поготово млађих ученика. Ученици су постали сензибилнији на промјене које се остварују у наставном процесу. Експериментални фактор је допринио и реалнијем процјењивању властитог положаја и популарности међу вршњацима. Били су чак и критични, па је већина даровитих ученика себе процјењивала умјерено популарним.

Индивидуално планирана настава није намијењена само даровитим ученицима, јер сваки ученик је аутентичан и захтијева персонализован и индивидуализован приступ. У одјељењима са великим бројем ученика у нашим школама, то би било готово немогуће. Ипак, индивидуално планираном редовном, али и додатном и допунском наставом наставници би могли подржати ученике који одступају од просјека (даровити и ученици са препрекама у учењу и учешћу). Истраживање Босиљке Ђорђевић показало је да индивидуализација наставе са

даровитим ученицима, макар и дјелимична, даје запажене резултате. То је довољан разлог за утемељивање система индивидуално планиране наставе у којој такви ученици могу бити истински прихваћени као аутентични индивидуалитети.

У односу на ранија теоријска проучавања и емпиријска истраживања, претежно индивидуализоване наставе примјеном наставних листића и учења путем спољашње диференцијације наставе, Миле Илић (1998) је направио значајан научни искорак дидактичким утемељењем и експерименталном верификацијом наставе различитих нивоа сложености – нове варијанте система индивидуализоване наставе.

Аутор је пошао од чињенице да се ученици разликују по кључном фактору успјеха – нивоима и структурама знања. У подручју рада на књижевном тексту идентификовао је три нивоа знања: а) одређивање чињеница, б) разумијевање и схватање информација и в) могућност „прераде“ информација. У настави биологије аутор је за нивое и структуре знања користио нешто другачију терминологију: а) познавање основних програмских садржаја, б) разумијевање и схватање чињеница и в) учење открићем уз стваралачку примјену знања. Терминолошки је прецизно одредио нивое и структуре знања и у настави математике: а) познавање основних математичких појмова и операција, б) разумијевање и схватање релација између величина и примјене стеченог знања у рјешавању математичких задатака и в) стваралачка примјена знања у рјешавању сложенијих математичких проблема (Илић, 1998).

Аутор је пошао од хипотезе да ће се под утицајем наставе различитих нивоа сложености постићи бољи педагошки ефекти у подручју рада на књижевном тексту и усвајању садржаја математике и биологије, него у уобичајеној (традиционалној) настави (Илић, 1998, стр. 60). Једногодишњим експерименталним дјеловањем наставом различитих нивоа сложености установљено је да су ученици експерименталне групе у разредној настави српског језика (рад на књижевном тексту) постигли статистички значајно боље резултате у: брзини читања у себи, брзини гласног читања, развијености рјечника, писменом изражавању, те вербалној креативности у односу на ученике са којима је реализована уобичајена, неиндивидуализована настава. Нешто веће користи имали су исподпросјечни и просјечни, него изнадпросјечни ученици, што је психолошки и прихватљиво. Статистички значајно боље резултате ученици експерименталне групе постигли су и у настави математике и биологије, у односу на ученике контролне групе са којима

је извођена недиференцирана настава. Наведени резултати показују да је ауторова, претходно поменута, главна хипотеза потпуно потврђена.

Предност ове варијанте система индивидуализоване наставе је што респектује поставке теорије развијајуће наставе, односно „зоне учениковог наредног развоја“. У свакој вјежби, без обзира на ниво, било је 30% задатака у „зони наредног развоја“. Такви задаци развој ученика „вуку“ напријед. Стимулативно су дјеловале и могућности кретања ученика са једног нивоа на други.

У теоријском утемељењу и експерименталној верификацији система индивидуално планиране наставе нисмо заобишли ни предности, нити недостатке овог система. У настави различитих нивоа сложености остварена је дјелимична индивидуализација учења, по нивоима. Она се разликује од индивидуализације наставе примјеном наставних листића или наставе различитих нивоа тежине по квалитету, јер унутар сваког нивоа постоји 30% захтјева у „зони наредног развоја“. Из тог разлога, настава различитих нивоа сложености је стимулативнија у односу на претходно поменуте варијанте система индивидуализоване наставе. Ученици су сврстани у три групе на основу нивоа и структура знања. Вриједност ове варијанте система индивидуализоване наставе је неупитна, јер ју је могуће изводити и у одјељењима са већим бројем ученика. Међутим, у настави различитих нивоа сложености, ипак, не његује се аутентичност индивидуалитета. Ту је отворен простор за теоријско утемељење и експерименталну провјеру система индивидуално планирана настава у нашим условима.

Зоран Станковић (2005) је експериментално истражио примјену наставе на више нивоа сложености мултимедијалним приступом на узорку од 108 ученика. Ово истраживање представља логичан наставак експлицираног истраживања Миле Илића. Зоран Станковић је поред три нивоа додао и ниво III-д који представља надоградњу III нивоа. Зато је добио назив „додатак“. Суштина примјене наставе на више нивоа сложености мултимедијалним приступом подразумијева рад на диференцираним задацима (мултимедијалним приступом), гдје ученик самостално усваја знања, операционализује их и провјерава, те напредује сопственим темпом из „актуелне зоне“ у „зону наредног развоја“ (Станковић, 2005).

Аутор је пошао од претпоставке да ће ученици експерименталне групе под утицајем наставе на више нивоа сложености мултимедијалним приступом побољшати свој успјех у усвојености наставних садржаја природе и друштва у

односу на почетно испитивање и ученике контролне групе са којима је реализована уобичајена (традиционална, недиференцирана) настава. Резултати експерименталног истраживања су потврдили постављену хипотезу. Ученици експерименталне групе су у просјеку статистички значајно повећали квалитет и квантитет знања у односу на иницијално испитивање и ученике контролне групе (Станковић, 2005, стр. 85–144).

Ово истраживање нас наводи на закључак да се могућности наставе различитих нивоа сложености проширују са уобичајених медија (уџбеници, приручници) и на компјутере (образовно-рачунарски софтвер). Индивидуално планирана настава, у којој се остварује потпуна индивидуализација учења, у будућности би се могла реализовати помоћу медија као што су рачунари, не само у настави на даљину, већ и у допунској, додатној, припремној, инструктивној, па и редовној настави.

Данијела Василијевић (2007) је примјеном експеримента са паралелним групама испитивала утицај индивидуализоване наставе на квалитет знања ученика о природи. Ученици експерименталне групе, у којој је реализована индивидуализована настава, били су успјешнији у рјешавању различитих нивоа задатака (препознавање, репродуковање, задаци оперативности и задаци креативности) у односу на ученике контролне групе са којима је реализована уобичајена (традиционална) настава (Василијевић, 2007).

У индивидуализованој настави ученици су имали могућност да рјешавају задатке различите тежине, али то не значи да су сви били једнако успјешни у рјешавању тзв. задатака оперативности или креативности. На финалном испитивању су установљене статистички значајне разлике између просјечних вриједности експерименталне и контролне групе. Могуће је да су повећању тих вриједности допринијели успјешнији или даровити ученици, евентуално поједини ученици просјечних способности.

Миле Илић (2012) је теоријским утемељењем и експерименталном верификацијом система инклузивне наставе направио огроман искорак у односу на све претходне варијанте индивидуализоване наставе. Аутор је настојао истражити да ли ће ученици петог разреда основне школе показати боље образовно-васпитне ефекте у настави српског језика (брзина читања у себи, разумијевање прочитаног текста, писмено изражавање, мотивација за учење и вербална креативност) у односу

на ученике контролне групе са којима је реализована традиционална (неиндивидуализована, неинклузивна) настава (Илић, 2012).

У експерименталним одјељењима наставници су обучени за планирање, припремање и извођење инклузивне наставе у обрнутом дизајну. Подстицана је и подржавана партиципација свих ученика (с препрекама у учењу и учешћу, даровитих и осталих) с обзиром на индивидуалне потенцијале у „зони блиског развоја“ до личних максимума. Дјелотворно поучавање, заједничко, интерактивно и индивидуализовано учење остваривани су у угодној и подржавалачкој емоционалној атмосфери. Садржаји свих програмских подручја Српског језика реализовани су у оквиру модела инклузивне индивидуализоване и инклузивне интерактивне наставе. Програми индивидуализованог образовно-васпитног рада слабијих ученика, појединаца са препрекама у учењу и учешћу (или са тзв. посебним потребама), најбољих, даровитих и талентованих ученика остваривани су углавном у редовној инклузивној настави.

На завршном испитивању установљено је да су ученици експерименталних одјељења, учествујући у инклузивној настави постигли у просјеку статистички значајно боље образовно-васпитне резултате у односу на ученике контролних одјељења са којима је реализована уобичајена (неинклузивна) настава (Илић, 2012, стр. 213–228).

У инклузивној настави се остварује већи степен индивидуализације учења, него у било којем другом моделу индивидуализоване наставе. Миле Илић је у својој монографији *Инклузивна настава* увјерљиво приказао примјере профила исподпросјечних ученика (евентуално ученика са препрекама у учењу и учешћу) и изнадпросјечних (евентуално даровитих) ученика, те индивидуализоване образовно-васпитне програме за такве ученике у разредној настави српског језика. Овакви практични покушаји значајан су допринос усавршавању система инклузивне индивидуализоване наставе, али и подстицај за студиозније теоријско утемељивање и експерименталну верификацију система индивидуално планиране и инклузивне индивидуално планиране наставе.

Систем индивидуално планиране наставе (Individually Prescribed Instruction – IPI) експериментално је провјерен давне 1969. године на Универзитету у Питсбургу – САД. Истраживање је обављено у подручјима: читања, писања, спелинга, елементарне математике и природних наука. Резултати указују на ефикасност пројекта индивидуално планиране наставе (Mandić, 1987).

У индивидуално планираној настави кориштена су четири типа дијагностичких инструмената: I – Инструменти за пласирање ученика, II – Инструменти претходног тестирања, III – Инструменти за накнадно тестирање, IV – Тест цјелокупног програма (Scanlon, 1975, стр. 109). Инструмент за пласирање подразумијева одређивање мјеста ученика на континууму програмских садржаја, креирање општег профила ученика за једну школску годину и идентификацију могућих слабости и добрих страна у раду ученика.

Инструменти претходног тестирања мјере овладавање сваким посебним задатком у оквиру једног континуума. Такво тестирање се врши прије реализовања наставе, јер се сматра битним условом предузимања свих мјера у настави. Повратне информације у вези са сваким задатком у континууму, помажу да се прецизирају задаци, токови и исходи учења. Резултати претходног тестирања представљају тачку од које појединац креће и у односу на коју се мјери напредак ученика (Mandić, 1987).

Инструменти за накнадно тестирање спровде се на крају савладане цјелине, како би се процијенио напредак ученика. Резултати таквог тестирања показују специфичности напредовања ученика током рада, што може бити индикатор за изналажење мјера за ефикаснији и квалитетнији рад у будућности (Mandić, 1987, стр. 83).

Тест цјелокупног програма мјери напредовање ученика у остваривању задатака у оквиру нивоа континуума и радне цјелине. Он се састоји из два дијела: један мјери напредак ученика у остваривању очекиваних исхода, а други служи за кратко претходно тестирање ученикове способности да остварује задатке у оквиру дате цјелине и нивоа (Mandić, 1987, стр. 84).

У IPI – пројекту кључну улогу имају циљеви, јер се учеников напредак вреднује у терминима циљева. Ученик је савладао циљ наставне јединице ако је постигао успјех од 85% (Ђукић, 2003). IPI – пројекат је значајан искорак у наставној пракси који је ријешио проблем реализације плана прогреса сваког ученика, који је заснован на његовим специфичним потребама, интересовањима и психофизичким карактеристикама (Scanlon, 1975, str. 115).

Поред индивидуално планиране наставе (IPI) у САД-у су развијени и други пројекти индивидуализоване наставе: Блумова стратегија учења овладавањем, PLAN систем, PLATO, LAP и други (Duane, 1975).

PLAN систем (Program for Learning in Accordance with Needs) подразумева стављање ученика у центар наставног програма. На почетку ученик пређе неколико оријентационих јединица на основу чега наставник утврђује знања, способности и интересовања ученика. Он се подстиче да формулише своје образовне циљеве, те да креира план за постизање истих. Такође, бира најприкладније стратегије за реализацију постављених циљева. Ученик преузима одговорност за процес учења (Flangan, 1975). Он добија свој материјал за учење, а препоручују му се и други медији. Ученик се у том процесу постепено осамостаљује, а на крају сваке јединице се врши тестирање. Резултати тестова не служе за рангирање и упоређивање ученика, већ за унапређивање процеса учења и сагледавање ефикасности програма (Ђукић, 2003).

Наставник има улогу дијагностичара, водитеља и специјалног извора информација (Flangan, 1975). Он обрађује податке, води кумулативне биљешке о напретку ученика, пише детаљне извјештаје о постигнутим или непостигнутим учениковим циљевима, листе са потребним захтјевима за материјално-техничким средствима и слично (Ђукић, 2003).

LAP (Learning Activity Package) један од врло привлачних модела индивидуализоване наставе у свијету. Специјално дизајнирана брошура под називом Learning Activity Package (LAPs) има функцију да води ученике кроз прецизно структурирани програм и материјале учења (Arena, 1975). Свака садржи: образложење тема, јасно експлициране бихевиоралне циљеве, предтест анализе, основне референце, програм учења, самоевалуациони тест, те анализу проблема евентуалне примјене програма и додатне информације (Arena, 1975, стр. 136-137). Наставник одређује обим и суштину тема и подтема. Циљеви представљају опис онога што ће ученик бити у могућности након завршетка учења. Предтестом се идентификују могуће слабости, пропусти и проблеми у процесу самосталног учења. Активности ученика су претежно самосталне, али подржане мултимедијалним изворима знања, чак и интерактивним активностима у мањим групама. Самоевалуације и евалуације имају за циљ давање повратне информације о успјеху и достизању постављених циљева и поређење појединца са почетним тестирањем, а не упоређивање са вршњацима. Евалуација подразумева не само оцјењивање ученика, већ и наставника и програма (Ђукић, 2003).

Од ученика се очекује да усвоји основне чињенице, реинтерпретира их, користи их као полазиште, да стечена знања примјењује у различитим ситуацијама,

те да анализира и евалуира нове ситуације у свјетлу усвојених принципа и генерализација. Циљ пројекта је да покуша да припреми „новог ученика“ да креативно рјешава проблеме у савременом друштву (Cardarely, 1975).

Један од мање познатих пројеката индивидуализоване наставе је Блумов модел („Mastery“ стратегија). Овај модел се темељи на идеји да већину задатака ученици могу савладати уколико им се обезбиједи вријеме у зависности од сложености задатака, способности, претходних знања, разумљивости упутстава, те истрајности у раду (Ђукић, 2003). Програмски садржаји су подијељени на сегменте који се реализују током двије седмице. Циљеви су јасно и прецизно постављени. Након сваке савладане наставне јединице примјењују се дијагностичко-развојни тестови, а након пређених свих наставних јединица у наставном плану и програму, примјењују се сумативни тестови (Ђукић, 2003, стр. 101).

Сва претходно приказана и анализирана истраживања указују на дјелотворност варијанти система индивидуализоване наставе, међу којима је индивидуално планирана настава. У фокусу истраживања код нас и у окружењу биле су различите варијанте система индивидуализоване наставе, али не и индивидуално планирана настава.

Експерименталном верификацијом система инклузивне наставе Миле Илић је отворио путеве за студиозније теоријско (дидактичко-методичко и педагошко-психолошко) утемељивање и експерименталну верификацију система индивидуално планиране наставе. У индивидуално планираној настави се, такође, полази од идентификације образовно-васпитних постигнућа, појединачног ученика, а не група ученика сличних способности, темпа, навика и техника учења и сл. У профилима ученика у фокусу је персоналистички склоп особина ученика и многе друге релевантне образовно-васпитне варијабле.

Прва експериментална провјера индивидуално планиране наставе започета је 1969. године кроз пројекат на Универзитету у Питсбургу. У наведеном пројекту нису расвијетљене дидактичке основе индивидуално планиране наставе, нити је прецизирана методологија идентификације ученика на континууму образовно васпитних исхода. У индивидуално планираној настави у пројекту Универзитета у Питсбургу преовлађују тестирања способности и предзнања ученика, као и интермедијална и завршна испитивања. Нису истакнуте разлике између тестова и вјежби за ученике. Нису операционализовани профили и образовно-васпитни програми за сваког ученика. Поред тога, нису приказани примјери микропланова

индивидуално планираних вјежби за конкретног ученика са персоналистички прилагођеном инструкцијом наставника. С друге стране, пројекат је провођен у доста другачијим материјално-техничким, кадровским и организационим условима у односу на услове у нашим школама.

У дидактичкој литератури било је покушаја да се одреди основно значење појма индивидуално планирана настава и да се начелно укаже на потребе њеног извођења. До сада није било покушаја експлицирања теоријских дидактичких основа индивидуално планиране наставе, нити експерименталне верификације наведеног система на нашим просторима.

Разлози за теоријско проучавање и експериментално истраживање индивидуално планиране наставе су:

1. развијање потпунијих теоријских дидактичких основа, структуре, процеса, исхода и других незаобилазних елемената овог новог наставног система,
2. конципирање методологије идентификације позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода у настави одређеног предмета, његових способности за учење, степена мотивације, доминирајућих навика и техника учења и других индивидуалних потенцијала, као и специфичних персоналистичких склопова личности релевантних за стимулативни и максимално могући напредак у учењу, стваралаштву и дјелотворном поучавању,
3. утврђивање могућности операционализације теоријских дидактичких основа у системе и моделе индивидуално планираних вјежби продуктивног учења и стваралаштва ученика у зони наредног развоја и
4. експериментална верификација образовно-васпитних ефеката индивидуално планиране наставе за ученике млађег основношколског узраста у оквиру различитих предмета.

МЕТОДОЛОГИЈА ТЕОРИЈСКОГ ПРОУЧАВАЊА И ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Образовно-васпитне ефекте индивидуално планиране наставе није могуће истражити у оквирима једне истраживачке парадигме. Природа и сложеност овог проблема захтијевала је комбинацију истраживачких парадигми које су у комплементарном и корелативном односу. „Различитошћу се оплођава не само методологија, већ научна мисао у цјелини“ (Savićević, 1996, стр. 113). Јединством квантитативне и квалитативне парадигме, у нашем експерименталном акционом истраживању настојали смо да превазиђемо ограничења која настају глорификацијом једне парадигме. „Суштина епистемолошког холизма састоји се у спремности да се у истраживању образовања користи оно што је најбоље и најефикасније за потпуније сазнавање проучаваног проблема“ (Savićević, 1996, стр. 62). Определили смо се за примјену различитих истраживачких парадигми и епистемолошких приступа како би развили и остварили тематски прикладну динамику процеса истраживања, дошли до валиднијих података, свестраније расвијетлили предмет истраживања, поузданије интерпретирали резултате и извели генерализације. У наставку слиједи приказ методологије теоријског проучавања дидактичких основа индивидуално планиране наставе, њених операционализација у тематски релевантан концепт експериментално-развојне примјене и идентификације образовно-васпитних ефеката ове нове варијанте индивидуализоване наставе.

Проблем и предмет истраживања

Индивидуализована настава била је предмет бројних теоријских проучавања и емпиријских истраживања. Експериментална провјера индивидуално планиране наставе – варијанте система индивидуализоване наставе, у оквиру истраживачког пројекта Универзитета у Питсбургу 1969. године, није резултирала експликацијама цјеловитих дидактичких основа такве наставе, расвјетљавањем методологије идентификације образовно-васпитних потенцијала ученика, операционализацијом и презентацијом структуре и садржаја експерименталног фактора, нити специфичностима методологије истраживања ефеката такве наставе.

Проучавањем релевантне дидактичко-методичке литературе установили смо да је индивидуално планирану наставу могуће утемељити на полазиштима савремених дидактичких парадигми и теорија, те иновативних наставних система. С обзиром на то да је у фокусу индивидуално планиране наставе појединац, конципирање методологије истраживања образовно-васпитних ефеката такве наставе захтијева стваралачки приступ. *Проблем* нашег истраживања је конципирање дидактичких основа и утврђивање образовно-васпитних ефеката експериментално изведене индивидуално планиране наставе.

Предмет истраживања обухвата:

- научно утемељено развијање цјеловитих и нових дидактичких основа индивидуално планиране наставе (приказ положаја и активности ученика, расвјетљавање позиције, активности, стила, функција и компетенција наставника, презентација специфичности макроструктуре и микроструктуре);
- конкретизацију дидактичких основа у серије дијагностичко-истраживачких инструмената, индивидуалне профиле ученика, адекватне програме индивидуалног учења и комплементарног поучавања, те у систем вјежбања;
- провођење индивидуално планиране наставе и утврђивање показатеља о евентуалном утицају такве наставе на образовна постигнућа ученика у појединим подручјима српског језика и математике и васпитна постигнућа (способност самосталног учења српског језика, способност самосталног учења математике, слика о себи, мотивација, навике и технике учења, социометријски статус у групи, вербална креативност ученика).

Значај истраживања

Експериментално акционо истраживање претходно наведеног предмета може имати вишеструки значај. Посебно истичемо теоријски, практични и друштвени значај.

Теоријски значај нашег истраживања огледа се у покушају да се по први пут конципирају и експлицирају дидактичке основе индивидуално планиране наставе, као и да се експериментално верификују њени ефекти. Научном валоризацијом њених ефеката могуће је, макар у скромним размјерама, допринијети рјешавању сљедећих питања:

- дидактичка и педагошко-психолошка утемељеност индивидуално планиране наставе – варијанте система индивидуализоване наставе,
- идентификација елемената дидактичке заснованости индивидуално планиране наставе у теоријским основама савремених наставних система,
- експликација позиције и активности ученика у индивидуално планираној настави,
- расвјетљавање позиције, активности, функција, компетенција, те стила рада наставника у овој варијанти система индивидуализоване наставе,
- идентификација макроструктуре и микроструктуре индивидуално планиране наставе,
- теоријско заснивање идентификације развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика, планирања, припремања, извођења и евалуације индивидуално планиране наставе,
- идентификација методолошких специфичности истраживања индивидуално планиране наставе,
- расвјетљавање могућности и перспектива, те евентуалних препрека у примјени различитих врста индивидуално планиране наставе (редовна, допунска, додатна, инструктивна, припремна, курсна и настава на даљину) у нашој школи.

Поред теоријског, ово истраживање има и *практични значај*. Позитивни ефекти проведеног истраживања указују на хуманија и ефикаснија рјешења у припремању, извођењу и евалуацији различитих врста наставе: редовне, допунске, додатне, те инструктивне, припремне, курсне наставе и наставе на даљину. Вриједност индивидуално планиране наставе посебно би се уочавала у комбинованим одјељењима са малим бројем ученика. Елементе индивидуално планиране наставе могуће је интегрисати и у друге наставне системе, као што су: инклузивна, менторска, хеуристичка, проблемска, откривајућа настава, те друге варијанте индивидуализоване наставе. На тај начин би се интензивирала персонализација и хуманизација процеса и исхода учења и њему комплементарног дјелотворног поучавања.

Друштвени значај овог истраживања огледа се у покушају да се теоријски утемељи и експериментално верификује варијанта система индивидуализоване наставе у којој се ученик прихвата као аутентични индивидуалитет којем је

омогућено да развија своје потенцијале до личних максимума. Учећи самостално и уз инструктивну помоћ наставника или вршњака у хуманој и еманципаторској атмосфери у зони наредног развоја, ученици се оспособљавају да буду здрави, самостални, слободни, продуктивни, креативни, одговорни, одлучни и дјелотворни грађани савременог друштва.

Варијабле у истраживању

У нашем истраживању прецизно смо одредили независну варијаблу и зависне варијабле. *Независна варијабла* у нашем истраживању је дидактички утемељена индивидуално планирана настава. *Зависне варијабле* у нашем истраживању су сљедећи образовно-васпитни ефекти такве наставе:

- образовна постигнућа ученика у наставном подручју књижевности и читања (читање наглас и у себи),
- успјех ученика у програмском подручју граматике и правописа,
- образовна постигнућа ученика у подручју културе писменог изражавања и ниво развијености рјечника,
- успјех ученика у програмском подручју сабирања и одузимања,
- образовна постигнућа ученика у програмском подручју множења и дијелења,
- успјех ученика у наставном подручју геометријских фигура,
- постигнућа ученика у програмском подручју мјера и мјерења,
- оспособљеност ученика за самостално учење српског језика,
- оспособљеност ученика за самостално учење математике,
- вербална креативност ученика,
- слика о себи,
- мотивација, навике и технике учења и
- социометријски статус ученика.

Циљ теоријског проучавања и експерименталног истраживања

С обзиром на то да је предмет нашег истраживања варијанта система индивидуализоване наставе чије дидактичке основе до сада нису операционализоване, експерименталном истраживању претходило је теоријско

проучавање и расвјетљавање истих.

Циљ теоријског проучавања је развијање и операционализација нових дидактичких основа индивидуално планиране наставе.

Циљ емпиријског истраживања је експериментално утврђивање утицаја индивидуално планиране наставе на образовна постигнућа ученика у појединим подручјима Српског језика и Математике, те на њихова васпитна постигнућа (способности самосталног учења српског језика и математике, вербална креативност ученика, слика о себи, мотивација, навике и технике учења, социометријски статус ученика у групи).

Задаци теоријског проучавања и експерименталног истраживања

Из претходно наведеног циља теоријског проучавања произилазе сљедећи *задачи*:

1. идентификовати теоријске основе индивидуално планиране наставе у оквирима савремених дидактичких парадигми,
2. установити елементе савремених дидактичких теорија на којима је заснована индивидуално планирана настава,
3. идентификовати елементе заснованости индивидуално планиране наставе у теоријским основама савремених наставних система,
4. расвјетлити позиције и активности ученика у индивидуално планираној настави,
5. идентификовати позицију, обиљежја стила, доминирајуће функције и кључне компетенције наставника у индивидуално планираној настави и
6. установити ток (макроструктуру и микроструктуру) учења и дјелотворног поучавања у индивидуално планираној настави.

Из дефинисаног циља истраживања постављени су прикладни истраживачки задаци.

1. Установити да ли ће ученици експерименталне групе са којима је реализована дидактички утемељена индивидуално планирана настава постићи боље ефекте у односу на своје иницијално стање и у односу на ученике контролне групе са којима је реализована уобичајена (традиционална) настава српског језика у програмским подручјима:

1. 1. књижевност и читање (наглас и у себи),
 1. 2. граматика и правопис и
 1. 3. култура изражавања и развијеност рјечника.
2. Утврдити да ли ће се под утицајем индивидуално планиране наставе математике повећати постигнућа ученика у односу на резултате њиховог иницијалног мјерења, као и у односу на ученике са којима је извођена традиционална (неиндивидуализована) настава математике у сљедећим програмским подручјима:
2. 1. сабирање и одузимање,
 2. 2. множење и дијелење,
 2. 3. геометријске фигуре и
 2. 4. мјере и мјерења.
3. Установити да ли ће се под дејством програма индивидуално планиране наставе у експерименталној групи повећати васпитни ефекти у односу на контролну групу ученика са којима је реализована традиционална (неиндивидуализована) настава, као и у односу на резултате њиховог иницијалног испитивања, у сљедећим варијаблама:
3. 1. способност самосталног усвајања садржаја српског језика,
 3. 2. способност самосталног учења садржаја математике,
 3. 3. вербална креативност,
 3. 4. слика о себи,
 3. 5. мотивација, навике и технике учења и
 3. 6. социометријски статус ученика.

Хипотезе истраживања

У нашем истраживању смо дефинисали главну хипотезу и три посебне хипотезе. Прва посебна хипотеза разложена је на три, друга на четири, а трећа на шест појединачних хипотеза.

Главна хипотеза гласи: Претпостављамо да ће ученици експерименталне групе под утицајем дидактички утемељеног система индивидуално планиране наставе постићи боље образовне резултате из српског језика и математике и боље васпитне ефекте у односу на своје иницијално стање, као и у односу на ученике са

којима је реализована уобичајена (неиндивидуализована) настава.

Посебне (и појединачне) хипотезе

1. Претпостављамо да ће ученици под утицајем дидактички утемељене индивидуално планиране наставе постићи значајно боље резултате у односу на своје иницијално стање, као и постигнућа ученика са којима нису реализовани индивидуални образовно-васпитни програми у оквиру сљедећих програмских подручја Српског језика:

- 1.1. граматика и правопис,
- 1.2. читање и књижевност (позиција на континууму, брзина читања наглас, брзина читања у себи) и
- 1.3. култура изражавања (развијеност рјечника, писмено изражавање).

2. Вјерујемо да ће ученици под утицајем дидактички утемељеног система индивидуално планиране наставе постићи значајно боље резултате у односу на своје иницијално стање, као и постигнућа ученика са којима нису реализовани индивидуални образовно-васпитни програми у оквиру сљедећих програмских подручја Математике:

- 2.1. сабирање и одузимање,
- 2.2. множење и дијелење,
- 2.3. геометријске фигуре и
- 2.4. мјере и мјерења.

3. Очекујемо да ће ученици под утицајем индивидуално планиране наставе постићи боље васпитне ефекте у односу на своје иницијално стање, као и постигнућа ученика контролне групе на које није утицао такав систем наставе у оквиру сљедећих варијабли:

- 3.1. способности самосталног учења српског језика,
- 3.2. способности самосталног учења математике,
- 3.3. вербална креативност,
- 3.4. слика о себи,
- 3.5. мотивација, навике и технике учења и
- 3.6. социометријски статус ученика у групи.

Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању је примијењено неколико научно-истраживачких метода, а аналогно њима и прикладне истраживачке технике и инструменти.

Научно-истраживачке методе

У нашем акционом експерименталном истраживању примијењене су сљедеће научноистраживачке методе:

1. Метода теоријске анализе и синтезе,
2. Експеримент са паралелним групама,
3. Сервеј истраживачка метода и
4. Акциона или дјелатна метода.

Метода теоријске анализе и синтезе кориштена је у упознавању, селекцији и синтези тематски релевантних елемената дидактичких основа индивидуално планиране наставе, као и приликом заснивања методологије истраживања, интерпретације и анализе, те уопштавања резултата акционог експерименталног истраживања. Покушај парадигматског и дидактичког заснивања индивидуално планиране наставе, те идентификације елемената дидактичке заснованости такве наставе у савременим наставним системима захтијевао је стваралачки приступ различитим теоријским сазнањима из подручја педагошке науке, али и других наука. У расвјетљавању непосредних фактора индивидуално планиране наставе, те њене структуре, процеса и исхода незаобилазна су била теоријска сазнања савремене дидактике. „Сложеност теоријског проучавања произилази и из неопходности ослањања у процесу теоријске анализе на бројне и веома разноврсне (квантитативне и квалитативне) чињенице“ (Банђур и Поткоњак, 1999, стр. 124). У конципирању методолошког концепта овог сложеног експерименталног акционог истраживања, као и у интерпретацији и анализи ефеката индивидуално планиране наставе, како за појединца, тако и за групу, доминирао је холистички (мултиваријантни) приступ анализе података. У методолошком смислу овај приступ је оправдан јер је ријеч о истраживању варијанте система индивидуализоване наставе која је доминантно заснована на конструктивистичкој и феноменолошкој дидактичкој парадигми у којима се апострофира холистички приступ личности.

Експеримент са паралелним групама је примарна метода у нашем истраживању. Реализован је кроз сљедеће међусобно повезане етапе: 1. иницијално испитивање свих релевантних варијабли, 2. уједначавање експерименталне и контролне групе, 3. увођење експерименталног фактора (Е група), 4. интермедијално испитивање и 5. финално испитивање.

Прије увођења експерименталног фактора и уједначавања група извршили смо иницијално испитивање сљедећих зависних варијабли: постигнуће ученика у подручју књижевности, брзина гласног читања, брзина читања у себи, постигнуће ученика у подручју граматике и правописа и културе изражавања, развијеност рјечника, постигнуће ученика у подручјима математике (сабирање и одузимање, множење и дијељење, геометријске фигуре и мјере и мјерења), способност самосталног учења српског језика, способност самосталног учења математике, вербална креативност ученика, слика о себи, мотивација, навике и технике учења и социометријски статус ученика у групи. Инструменти за испитивање претходно поменутих варијабли су и истраживачки и развојно-дијагностички. Након иницијалног испитивања извршено је уједначавање ученика експерименталне и контролне групе путем спаривања у одређеним варијаблама.

Експериментални фактор или независна варијабла у истраживању била је индивидуално планирана настава. Извођењу индивидуално планиране наставе, односно реализацији експерименталног фактора претходиле су сљедеће двије етапе:

1. идентификација развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика и израда профила ученика,
2. планирање и припремање индивидуално планиране наставе.

Идентификација развојних потенцијала и образовних постигнућа реализована је паралелно са иницијалним испитивањем зависних варијабли релевантних за ово истраживање. Истраживач је са наставницима експериментаторима проучио специфичности и идентификовао структуру циља, исхода и садржаја наставног предмета, како би установио релативно независна подручја у оквиру којих је могуће утврдити континууме постигнућа ученика. Након тога слиједила је: идентификација континуума образовно-васпитних исхода у различитим подручјима Српског језика и Математике, креирање примјера тестова за одређивање позиције ученика на континуумима постигнућа, те примјена осталих инструмената намијењених за дијагностиковање индикатора релевантних за профил ученика, а истовремено и за испитивање иницијалног стања зависних варијабли у

експерименталној и контролној групи ученика. Након утврђивања мјеста сваког ученика на континуумима постигнућа и испитивања осталих релевантних варијабли креиран је персонални профил сваког ученика.

Планирање и припремање индивидуално планиране наставе обухватало је креирање индивидуалних образовно-васпитних програма у зони наредног развоја за 16 ученика експерименталне групе. На основу наведених програма креирани су микропланови конкретних вјежби за сваког ученика у зависности од његовог мјеста на континуумима образовно-васпитних исхода одабраних програмских подручја у Српском језику и готово свих програмских подручја Математике.

Реализација експерименталног фактора започињала је извођењем припремљених микропланова вјежби у оквиру редовне, допунске и додатне наставе. Персонализовано учење и дјелотворно поучавање у индивидуално планираној настави остваривано је кроз следеће етапе:

1. Уводна усмена објашњења наредних задатака,
2. Самосталан рад ученика са повременим и неопходним дјелотворним поучавањем,
3. Формативна евалуација постигнућа ученика и
4. Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

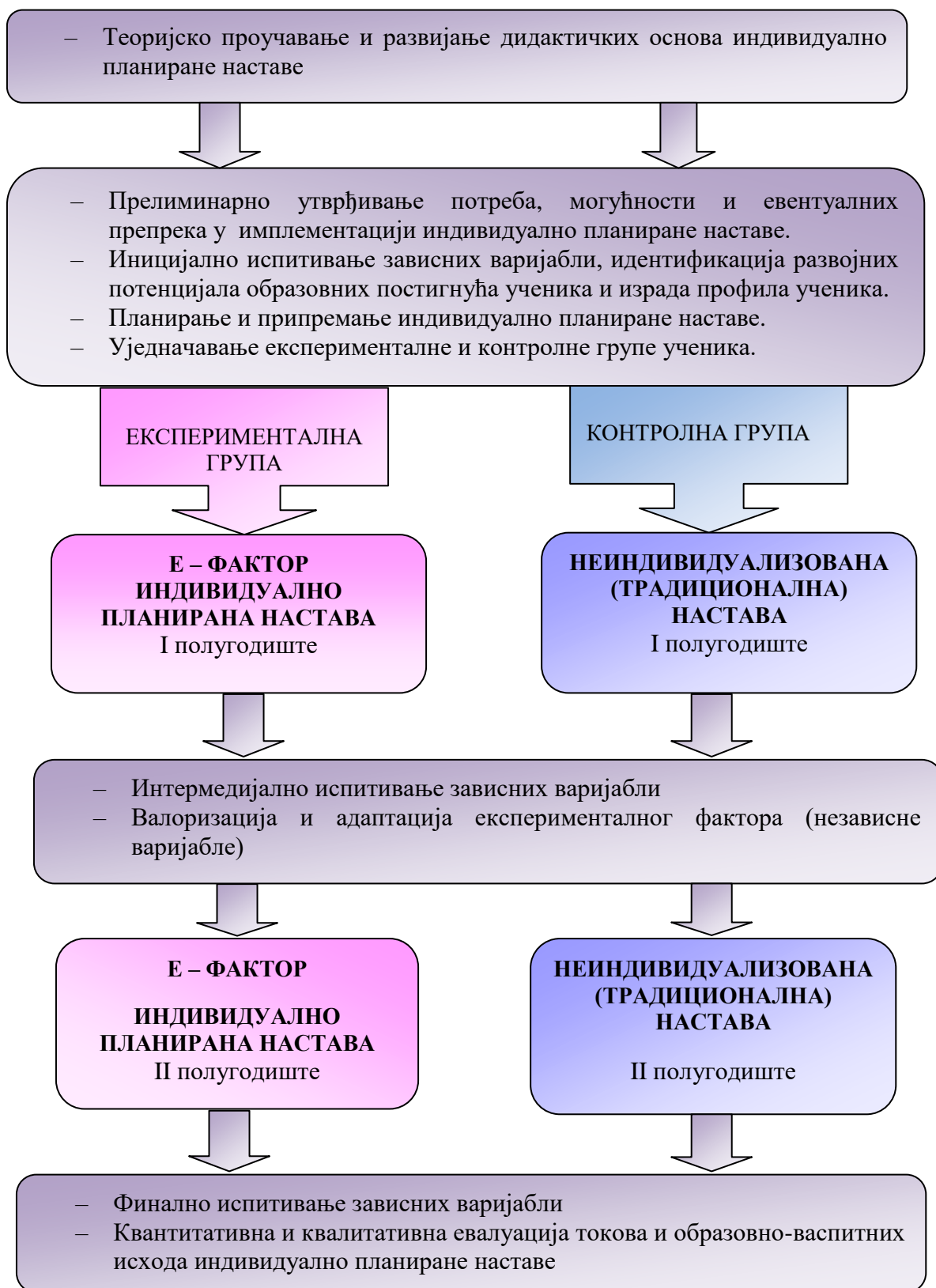
Уводна усмена објашњења су персонализована и њихово трајање зависи од типа часа (усвајање нових програмских садржаја, понављање, вјежбање, провјеравање) и од спремности и мотивисаности самог ученика. Ријетке су ситуације једнаке за све ученике, као, на примјер: доживљајно-сазнајна мотивација, умјетничко заједничко читање текста, извођење правила, дефиниција, закључака и генерализација. Самосталан рад ученика подржан је наставниковим дјелотворним поучавањем у зони наредног развоја. Након сваког вјежбања ученик је на прихватљив начин добијао повратну информацију о свом даљем кретању на континууму жељених резултата. Уколико је на дијелу континуума, у оквиру којег је усвајао, вјежбао или понављао програмске садржаје успјешно остварио 70% очекиваних исхода, прелазео је на следећу тачку континуума. У току експерименталног истраживања (након завршеног првог полугодишта) извршено је и интермедијално мјерење оних варијабли у оквиру којих је било реално очекивати извјесне промјене. То су била искључиво постигнућа ученика у наставним подручјима Српског језика и Математике: књижевност, читање, граматика и

правопис, сабирање и одузимање, множење и дијељење, геометријске фигуре и мјере и мјерења.

Током провођења експерименталног фактора индивидуални образовно-васпитни програми су допуњавани и кориговани, па је ово експериментално истраживање континуирано имало обиљежја акционог истраживања. Таквим промјенама су доприносиле формативне евалуације, наставникова запажања током реализације индивидуалних програма, интервјуи који су вођени са ученицима, али и резултати интермедијалних мјерења.

Повремено су непосредно праћени и токови наставе у контролним одјељењима. Идентификована су основна обиљежја претежно традиционалног (неиндивидуализованог) усвајања истих програмских садржаја, као и у експерименталним одјељењима. Такво претежно недиференцирано учење стимулисано је комплементарним предавачко-приказивачким поучавањем.

У наставку дајемо шематски приказ тока експерименталног акционог истраживања образовно-васпитних ефеката индивидуално планиране наставе.



Шематски приказ 2. Ток експерименталног акционог истраживања образовно-васпитних ефеката индивидуално планиране наставе

Сервеј истраживачки метод је кориштен у иницијалном и финалном испитивању ефеката васпитног процеса индивидуално планиране наставе, тј. у утврђивању самопроцјена ученикове слике о себи, мотивације, навика и техника учења, наставникових процјена ученичких писаних састава, те испитивања социометријског статуса појединаца. С обзиром на то да је ријеч о експерименталном акционом истраживању, дескриптивном методом је обухваћено и континуирано прикупљање наставникових процјена понашања, активности и резултата ученика експерименталне групе и њихово биљежење у тематске дневнике посматрања, те интервјуисање ученика и наставника с циљем унапређивања процеса индивидуално планираног учења и дјелотворног поучавања, те отклањања насталих препрека. Добијени индикатори доприносили су и евентуалним корекцијама методологије истраживања овог сложеног феномена.

Незаобилазна метода у нашем акционом истраживању била је *акциона или дјелатна метода*. Ова метода нам је отворила могућности за флексибилнију организацију истраживања и мијењање његовог тока у самом процесу. У свакој истраживачкој етапи истраживач и експериментатори (који су такође истраживачи) су на основу објективних и субјективних показатеља критички и рефлексивно процјењивали токове реализације и дјелотворност експерименталног фактора, те равноправно одлучивали о могућим промјенама. И ученици (испитаници – суистраживачи) су индиректно својим изјавама током интервјуа и неформалних разговора доприносили унапређивању експерименталног фактора и самог тока истраживања.

Технике истраживања

Аналогно методама истраживања примијењене су сљедеће истраживачке технике:

1. Тестирање, 2. Скалирање, 3. Интервјуисање, 4. Систематско посматрање, 5. Социометријска техника, 6. Квалитативна анализа садржаја, 7. Фокус групе и 8. Студија случаја.

Тестирање је доминирајућа техника у нашем експерименталном истраживању. Она нам је омогућила да организовано и систематски дођемо до научних чињеница о знањима, способностима и особинама личности испитаника. У нашем истраживању испитиване су ученикове способности самосталног учења српског језика и математике, постигнућа ученика у наставним подручјима Српског

језика и Математике, вербална креативност ученика, те ниво развијености њиховог рјечника.

Скалирање је техника која је у нашем истраживању примјењивана с циљем учениковог самопроцјењивања нивоа мотивације за учење, навика и техника учења у настави српског језика и математике, те слике о себи.

Интервјуисање је техника у којој истраживач усмено поставља питања саговорнику како би га подстакао да продубљеније појашњава своја мишљења, ставове, судове, искуства, жеље, интересовања и преференције које су релевантне за предмет истраживања (Банђур и Поткоњак, 1999). У нашем истраживању примјењиван је тзв. стандардизовани интервју са питањима отвореног типа и то са ученицима експерименталне групе. Са наставницима је примјењиван тзв. слободни интервју.

Циљ интервјуа са ученицима био је да се установе њихове преференције у индивидуално планираној настави српског језика и математике, те евентуалне препреке у процесу учења и дјелотворног поучавања. Такви индикатори кориштени су за унапређивање индивидуалних образовно-васпитних програма, те процеса учења и дјелотворног поучавања. Интервјуи са наставницима имали су такође за циљ идентификацију могућих потешкоћа у реализацији експерименталног фактора и изналажење начина њиховог превазилажења и унапређивања.

Систематско научно посматрање је истраживачка техника која подразумијева организовано и намјерно посматрање неке појаве с циљем запажања и биљежења одређених чињеница у вези са предметом истраживања. Основни циљ је да се на основу посматраног сазна суштина појаве, оно што је „испод површине и појавног“ (Банђур и Поткоњак, 2001). За посматрање у нашем истраживању можемо рећи да је теренско, јер је индивидуално планирана настава посматрана у „реалном простору и времену њеног испољавања“ (Fajgelj, 2005, стр. 320). Осим посматрања процеса индивидуално планиране наставе, посматране су и појединачне активности ученика експерименталне групе. Запажања посматрача служила су критичком преиспитивању квалитета индивидуалних програма ученика, а самим тим и унапређивању процеса и исхода индивидуално планиране наставе. Наставници су своја запажања биљежили у тематске дневнике посматрања.

У нашем експерименталном акционом истраживању кориштена је техника *посматрања са учешћем*. Такво посматрање назива се и партиципирајуће, судјелујуће, неструктурисано или слабо структурисано посматрање (Kundačina i

Bandur, 2004). Наше истраживање подразумијевало је повремено укључивање истраживача у посматрање контекста у којем је реализован експериментални фактор, као и интеракцију са наставницима о могућностима и начинима уклањања евентуалних препрека у процесима индивидуалног учења и дјелотворног поучавања.

Социометријска техника је у нашем истраживању била релевантна за сагледавање положаја појединаца у групи. Наша очекивања су била да ће се у индивидуално планираној настави јачати самопоуздање ученика и позитивна слика о себи што ће имати трансферно дејство на социометријски статус ученика у групи. За сваког ученика регистровали смо број позитивних и негативних избора и на основу њих утврдили индекс социометријског статуса.

Квалитативна анализа садржаја у нашем истраживању примијењена је у расвјетљавању дидактичких основа индивидуално планиране наставе, интерпретацији резултата добијених различитим истраживачким техникама, али и у фази расвјетљавања утицаја индивидуално планиране наставе на резултате појединаца.

Јединице анализе садржаја су:

- теоријске поставке о структурним елементима индивидуално планиране наставе у дидактичкој парадигми, савременој дидактичкој теорији и наставном систему,
- обиљежја позиције и активности ученика у индивидуално планираној настави,
- теоријске поставке о улози, функцији, компетенцијама и активностима наставника у индивидуално планираној настави,
- теоријске поставке о кључним етапама макроструктуре и микроструктуре индивидуално планиране наставе и
- обиљежја учења и поучавања карактеристична за одређеног ученика у оквиру конкретне зависне варијабле.

Фокус групе су посебна техника групног разговора чији је циљ потпуније и продубљеније упознавање истраживане појаве. Проводи се у мањим групама учесника који разговарају о одређеној теми уз усмјеравање модератора (Milas, 2009). Фокус групе примијењене су у прелиминарној фази нашег истраживања с циљем разматрања могућности и евентуалних препрека у реализацији

експерименталног фактора, као и у конструкцији развојно-дијагностичких и истраживачких инструмената.

Студија случаја је техника која се „фокусира на одређене појединце, групе или феномене с циљем да научно и стручно разјасни или освијетли специфичности случаја у односу на постојеће стандарде и норме“ (Suzić, 2007, стр. 77). С обзиром на то да је индивидуално планирана настава доминантно заснована на феноменолошкој дидактичкој парадигми, примјена студије случаја у нашем експерименталном акционом истраживању је сасвим оправдана. Можемо рећи да је ова техника примијењена на нивоу групе и појединаца.

У нашем истраживању анализа случаја је с једне стране помогла бољем разумијевању цјелокупности испољавања и аутентичности индивидуалитета сваког ученика, а с друге стране унапређивању експерименталног фактора тј. извођења програма индивидуално планиране наставе. Очекивани исходи у индивидуалним образовно-васпитним програмима су рефлексивно преиспитивани, допуњавани и кориговани. Са њима су усклађивани и наставни садржаји, начини учења и наставничког дјелотворног поучавања, те формативне евалуације. Студија случаја помогла је контроли и бољем разумијевању контекста у којем појединац живи и ради, његовог „феноменалног поља“, као и образовно-васпитних ефеката индивидуално планиране наставе. Студија случаја је „оријентисана више на откривање, а мање на доказивање“ (Vujisić–Živković, 2004, стр. 23).

С обзиром на то који је ниво структурисаности, разликујемо структурисане и неструктурисане студије случаја (Suzić, 2007). Јин (Yin, 2003; Према Baxter & Jack, 2008) према критерију сврхе примјене разликује три врсте студија случаја: дескриптивне, експланаторне и експлоративне. Према критерију укључености субјеката Стеик (Stake) разликује три врсте студије случаја: 1. интринзичке, 2. инструменталне и 3. колективне (Stake, 1994; Према: Suzić, 2007). Респектујући све претходне критерије подјеле студија случаја, можемо рећи да је у нашем истраживању примијењена структурисана, експланаторна и интринзичка студија. Парадигме наставе, наставних система и њихових варијанти могуће је разјаснити структурисаним студијама. У нашем случају истраживали смо токове и образовно-васпитне ефекте индивидуално планиране наставе на нивоу експерименталне групе, али и појединца. Наша студија случаја је експланаторна јер смо у квалитативним анализама утицаја индивидуално планиране наставе на образовно-васпитне ефекте појединаца покушали објаснити могуће узроке истих. Студија случаја у нашем

истраживању је интринзичка јер између осталог је фокусирана на разумијевање унутрашњег свијета појединца, сагледавање његове мотивације за учења, ставова и других субјективних детерминанти његовог понашања. Таква сазнања значајан су фактор унапређивања процеса индивидуално планираног учења и дјелотворног поучавања. Имали смо у виду да је холистички приступ личности важно обиљежје теоријских основа индивидуално планиране наставе и да га је могуће респектовати примјеном ове истраживачке технике.

Истраживачки инструменти

У нашем експерименталном акционом истраживању примијењена су укупно 24 инструмента. Подијелили смо их у двије групе:

1. развојно-дијагностички инструменти и
2. истраживачки инструменти.

Развојно-дијагностичким инструментима се утврђују релевантни показатељи који се биљеже у персонални профил ученика на основу којег се креирају индивидуални програми ученика у зони наредног развоја. Примјеном истраживачких инструмената утврђују се ефекти индивидуално планиране наставе упоређивањем резултата интермедијалног и финалног испитивања са резултатима иницијалног испитивања.

Инструменти који су у нашем истраживању имали искључиво развојно-дијагностичку функцију су: *Модификација Равенових прогресивних матрица* (Вујас, 1966), *Семантички диференцијал – Идентификација специфичности учења* (СД – ИСУ), те *Протоколи интервјуа за наставнике*. Сви остали наведени инструменти су и развојно-дијагностички и истраживачки. За утврђивање метријских карактеристика инструмената поред нашег узорка од 150 ученика, користили смо додатних 105 јединица узорка.

За експерименталну верификацију индивидуално планиране наставе – нове варијанте система индивидуализоване наставе, користили смо сљедеће инструменте:

1. Тест способности самосталног учења математике – Т–СПОСУМ–IV (А и Б – форма)
2. Тест способности самосталног учења математике – Т –СПОСУМ–V (А и Б – форма)

3. Тест способности самосталног учења српског језика – Т–СПОСУС–IV (А и Б – форма)
4. Тест способности самосталног учења српског језика – Т–СПОСУС–V (А и Б – форма)
5. Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода читања књижевности – Т– ПУНКОВИ ЧиК (А, Б и В форма)
6. Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода граматике и правописа – Т–ПУНКОВИ ГиП (А, Б и В форма)
7. Тест брзине читања у себи – ТБЧуС – IV разред (Форма А, Б и В)
8. Тест брзине читања у себи – ТБЧуС – V разред (Форма А, Б и В)
9. Тест брзине читања наглас (Форма А, Б и В)
10. Тест рјечника – ТР (Форма А и Б)
11. Тест вербалне креативности – ТВК (Форма А и Б)
12. Чек листа – Критерији вредновања писмених радова ученика
13. Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода сабирања и одузимања – Т– ПУНКОВИ СиО (А, Б и В форма)
14. Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода множења и дијелења – Т – ПУНКОВИ МиД (А, Б и В форма)
15. Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода геометријских фигура – Т–ПУНКОВИ ГиФ (Форма А и Б форма)
16. Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода мјера и мјерења – Т–ПУНКОВИ МиМ (А, Б ФОРМА)
17. Семантички диференцијал – Идентификација специфичности учења СД – ИСУ
18. Скала процјене – Мотивација, навике и технике учења (СП – МОНИТУ)
19. Скала процјене – Профил самоперцепције за дјецу – Какав сам?
20. Модификација Равенових прогресивних матрица (Вујас, 1966)
21. Социометријски упитник
22. Протокол везаног интервјуа за ученике
23. Протокол фокус групног интервјуа за наставнике
24. Тематски дневник посматрања

Тест способности самосталног учења математике (А и Б форма) за ученике IV разреда и Тест способности самосталног учења математике за ученике V разреда (А и Б форма) примијењени су у иницијалном и финалном

испитивању. Такви тестови нису кориштени у интермедијалном испитивању јер смо сматрали да у кратком временском интервалу од једног полугодишта није могуће постићи значајније промјене у развоју ученикових способности самосталног учења програмских садржаја математике, нити било којег другог наставног предмета.

Циљ ових тестова је утврђивање показатеља о томе у којем степену ученици самостално усвајају сасвим нове програмске садржаје, правила, законитости, изводе закључке и генерализације, те колико успјешно након тога рјешавају задатке којима се провјерава разумијевање истих. Резултати иницијалног испитивања (z -вриједности) биљежени су у персоналне профиле ученика, а представљали су важну варијаблу за креирање индивидуалних образовних програма. Из тог разлога кажемо да су ови тестови развојно-дијагностички. С друге стране, исти тестови су и истраживачки јер су примјењивани како бисмо установили да ли ће ученици експерименталне групе под утицајем индивидуално планиране наставе у просјеку статистички значајно побољшати своје способности самосталног учења математике у односу на иницијално стање и ученике контролне групе на које није утицао такав систем наставе. Резултати иницијалног и финалног испитивања способности самосталног учења математике кориштени су и за квалитативну анализу напретка појединаца.

А форма *Теста способности самосталног учења математике* за ученике IV садржи 29 ајтема ($n = 29$). На узорку од 255 ученика утврђена је поузданост од $\alpha = 0,92$. У овом тесту ученици су самостално усвајали програмске садржаје наставне јединице – Римске цифре I, V, X. Б форма истог теста садржи 20 ајтема ($n = 20$). Његова поузданост је изразито висока и износи $\alpha = 0,98$. Ученици су самостално усвајали садржаје наставне јединице – Писмено сабирање до десет хиљада (поступак потписивања). Исти тест је примијењен у иницијалном испитивању (А форма) способности самосталног учења математике у V разреду. Б форма *Теста способности самосталног учења математике* за ученике V разреда садржи 15 ајтема ($n = 15$). Наставна јединица Унија скупова коју су ученици самостално усвајали је дио наставног програма Математике за ученике VI разреда. Сматрали смо то оправданим јер је финално испитивање реализовано у мјесецу јуну.

Претходно наведене форме тестова који су примијењени у иницијалном и финалном испитивању разликовали су се по броју ајтема. Како би резултати били упоредиви, извршили смо тзв. пондерисање тестова.

Тест способности самосталног учења српског језика (Т – СПОСУС – IV) за ученике IV разред (А и Б – форма) и *Тест способности самосталног учења српског језика* (Т – СПОСУС – V) за ученике V разреда (А и Б – форма) намијењени су за мјерење нивоа оспособљености ученика за самостално учење садржаја српског језика. Резултати примјене наведених инструмената кориштени су у научно-истраживачке сврхе (провјеравање хипотеза и квалитативне анализе напретка појединаца), али и развојно-дијагностичке сврхе (креирање персоналних профила и индивидуалних програма ученика). Тестовима способности самосталног учења српског језика обухваћени су садржаји граматике, правописа и књижевности.

А форма Теста способности самосталног учења српског језика (Т – СПОСУС – IV) која је примијењена у иницијалном испитивању првобитно је садржавала 26 ајтема. Приликом утврђивања релијабилности теста елиминисали смо три ајтема, што значи да у својој коначној варијанти тест садржи 23 ајтема ($n = 23$). Тиме је повећана његова поузданост. Добијени Кронбах Алфа (Cronbach's Alpha) износи $\alpha = 0,86$. У овој форми теста ученици су самостално усвајали нове програмске садржаје кроз полупрограмиране материјале. Након тога су самостално рјешавали задатке. Тест способности самосталног учења српског језика (Т – СПОСУС – IV) састоји се из три дијела: 1. придјевни, 2. писање назива улица и тргова и 3. пјесничке слике у лирској пјесми.

Б форма Теста способности самосталног учења српског језика (Т – СПОСУС – IV) која је примијењена у финалном испитивању садржи укупно 36 ајтема. Поузданост овог теста је релативно висока и износи $\alpha = 0,90$. Тест садржи кључне програмске садржаје три релевантне наставне јединице из Српског језика, а то су: 1. градивне именице, 2. писање назива установа и 3. пјесничке слике у лирској поезији. Ови садржаји су узети из Наставног програма Српског језика за V разред. Исти тест је примијењен на иницијалном испитивању способности самосталног учења српског језика ученика V разреда.

Б форма Теста способности самосталног учења српског језика (Т – СПОСУС – V) који је примијењен у иницијалном испитивању садржавао је 50 ајтема ($n = 50$), а његова поузданост је релативно висока ($\alpha = 0,90$). Тест се састоји од дијелова програмских садржаја који су ученицима непознати (из Наставног програма Српског језика за ученике VI разред) и задатака којима се провјерава разумијевање истих. То су сљедећа три сегмента програмских садржаја: 1. компарација придјева,

2. писање бројева и 3. ономатопеја. Напомињемо да је тестирање вршено половином мјесеца јуна, те смо сматрали оправданим да испитујемо способност самосталног учења на програмским саджајима намијењеним за ученике VI разреда који се реализују на почетку школске године.

Због различитог броја ајтема у претходно образложеним формама тестова, извршили смо пондерисање. На тај начин смо омогућили тестирање хипотеза примјеном прикладних статистичких поступака.

Табела 2

Показатељи поузданости инструмената за мјерење способности самосталног учења математике и српског језика

Инструменти	n	А-форма α	N	n	Б-форма α	N
Тест способности самосталног учења математике (Т – СПОСУМ – IV)	29	0,92	255	20	0,98	255
Тест способности самосталног учења математике (Т – СПОСУМ – V)	20	0,98	255	15	0,80	255
Тест способности самосталног учења српског језика Т – СПОСУС – IV)	23	0,86	255	36	0,90	255
Тест способности самосталног учења српског језика (Т – СПОСУС – V)	36	0,90	255	50	0,94	255

Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода читања и књижевности - Т – ПУНКОВИ ЧиК је развојно-дијагностички и истраживачки инструмент који је примијењен у три форме (А, Б и В форма). У практичном и развојно-дијагностичком смислу циљ теста био је одређивање почетне позиције ученика на континууму образовних исхода. Такав податак евидентиран је у персонални профил ученика који је представљао полазну основу за креирање индивидуалних образовних програма. У истраживачком смислу циљ теста био је утврђивање разлика у постигнућима експерименталне групе ученика са којима је реализован програм индивидуално планиране наставе у односу на ученике контролне групе са којима је извођена неиндивидуализована настава, те у односу на сопствено иницијално стање.

Тест је структуриран из шест логички повезаних цјелина или кључних књижевних врста: 1. приповијетка или прича, 2. бајка, 3. басна, 4. лирска пјесма, 5. епска пјесма и 6. народне умотворине. Након сваког књижевног текста постављено је по шест питања: три питања одређивања чињеница, два питања разумијевања и

схватања информација и једно питање прераде информација (Шић, 1998). Укупан број питања (ајтема) је 36. Питања одређивања чињеница (А) у свакој форми теста су под редним бројевима: 1, 2, 3, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 31а, 31б и 31в. Питања разумијевања и схватања информација (Б) су: 4, 5, 10, 11, 16, 17, 22, 23, 28, 29, 32, 33. Питања прераде информација (В) су под редним бројевима: 6, 12, 18, 24, 30 и 34. Питања су постављана у складу са прецизно дефинисаним исходима континуума читања и књижевности А – Б – В (Прилог 1).

Оријентациони критериј одређивања мјеста ученика на континууму (А – Б – В) образовно-васпитних исхода је проценат тачно урађених питања. На примјер, ученик који је на нивоу А урадио преко 70% задатака у индивидуално планираној настави књижевности радиће вјежбе Б нивоа. Уколико је остварио испод 70% на А нивоу радиће вјежбе тог нивоа, без обзира на резултате на наредним нивоима.

Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода граматике и правописа - Г – ПУНКОВИ ГиП (А, Б и В форма) је дијагностичко-развијни и истраживачки инструмент. Састоји се од низа задатака који су распоређени у континууму А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И.

За сваку тачку на континууму прецизно су дефинисани очекивани исходи (Прилог 1). Континуумом су дјелимично обухваћени очекивани исходи у подручју граматике и правописа III разреда (А – Б), те у цјелини исходи у подручју граматике и правописа IV (В–Г–Д) и V разреда (Е –Ж – З – И). Оствареност очекиваних исхода на континууму провјеравани су низом задатака. Критериј за одређивање мјеста ученика на континууму био је проценат остварених очекиваних исхода. Минимум за прелазак на сљедећу тачку континуума је 70%.

Тестови брзине читања у себи – ТБЧуС – IV (А, Б, В форма) за ученике IV разреда основне школе и *Тестови брзине читања у себи – ТБЧуС – IV* (А, Б, В форма) за ученике IV разреда примијењени су у иницијалном, интермедијалном и финалном испитивању. Наведени инструменти су развијно-дијагностички и истраживачки. Подаци иницијалног испитивања ефективне брзине читања у себи евидентирани су у персоналне профиле ученика и чинили су полазну основу за креирање индивидуалних програма. Резултати добијени интермедијалним испитивањем кориштени су за евентуалне корекције таквих програма. С друге стране, резултати које смо добили примјеном ових инструмената служили су за тестирање постављених хипотеза, али и за квалитативну анализу постигнућа појединца.

Циљ ових тестова је утврђивање ефективне брзине читања у себи, односно нивоа разумијевања прочитаног текста. Испитивање брзине читања у себи вршено је колективно у сваком одјељењу. Испитаници су на знак испитивача почињали да индивидуално читају непознати текст у себи.⁵ Након једног минута испитивач им је дао знак да заокруже последње двије прочитане ријечи.⁶ Слиједило је читање остатка текста, а након тога индивидуално одговарање на постављена питања.

Након вредновања ученичких одговора на постављена питања утврђен је постотак тачних одговора. Стављањем тог индикатора у однос са бруто брзином читања у себи добијена је ефективна брзина читања у себи, односно показатељи разумијевања прочитаног текста. Примењена је следећа формула:

$$ЕБЧуС = \frac{ББЧуС \times \%Р}{100}$$

У наредној табели приказани су показатељи поузданости инструмената за мјерење брзине читања у себи. Поузданост инструмената установљена је на узорку од 255 ученика. Готово све форме тестова су првобитно садржавале од 12–13 питања (ајтема).

Из сваког теста елиминисали смо 2–3 ајтема, чиме смо утицали на повећање вриједности Кронбах Алфа (Cronbach's Alpha).

Табела 3

Показатељи поузданости тестова брзине читања у себи

Инструмент	n	N	А-форма α	Б- форма α	В-форма α
Тест брзине читања у себи (ТБЧуС – IV)	10	255	0,85	0,84	85
Тест брзине читања у себи (ТБЧуС – V)	10	255	0,85	0,70	85

Тест брзине гласног читања – ТБГЧ (А, Б и В) форма Ивана Фурлана (1965) састоји се од 120 ријечи које су у почетку познатије, „крупније“, „краће и лаганије“ за читање, а у наставку теста су све „ситније“, дуже, непознатије и за изговор

⁵ Књижевни текстови који су кориштени за креирање тестова брзине читања у себи за ученике IV разреда су: Дјечак и птица, Ахмед Хромацић (А форма), Мајчин дар, Ела Перици (Б форма) и Пегаз, Стара грчка прича (из књиге „Златно руно“) (В форма). За креирање тестова брзине читања у себи за ученике V разреда примењени су следећи књижевно-умјетнички текстови: У цара Тројана козје уши, Народна приповијетка (А форма), Самоћа, Бранко Радичевић (Б форма) и Хвалисавац и пјесник, Бранко Ћопић (В форма).

⁶ Каснијим пребројавањем ријечи од почетка текста, укључујући и двије последње прочитане ријечи, добија се бруто брзина читања у себи.

сложеније. Тест садржи 25 редова. Сваки ред садржи по пет ријечи. С десне стране теста се налази број који означава укупан број ријечи од почетка текста до тог мјеста. Испитивање брзине читања наглас врши се индивидуално. Испитивање траје један минут. Иван Фурлан га је назвао „једноминутни испит гласног читања“. Он је сматрао да је прикладније узети текст без смисла, као што је овај, него са смислом, јер би такав утицао на брзину читања. У нашем истраживању кориштена је А и В форма Ивана Фурлана (1965), а Б форму је креирао аутор овог рада, респектујући теоријска полазишта претходно поменуте двије варијанте теста.

Тест рјечника (ТР) намијењен је за мјерење пасивног рјечника ученика. Примиијенили смо стандардизоване (А и Б) форме теста рјечника које је конструисао Миле Илић (1980). Испитали смо њихову поузданост на узорку од 255 ученика и утврдили смо да је она релативно висока ($\alpha = 0,95$) и у једном и у другом случају.

Тест рјечника (ТР) састоји се од 100 ријечи. Поред сваког редног броја налази се ријеч одштампана великим словима, а поред ње пет других ријечи које су написане малим словима. Задатак ученика је да подвуче једну од пет ријечи која је по свом значењу најближа ријечи која је написана великим словима. Свака тачно подвучена ријеч носи по један бод, што значи да је укупан скор на тесту 100.

Тест вербалне креативности (ВТК) конструисао је њемачки психолог Карл Јозеф Шопе (Karl-Josef Schorpe). У том тесту репрезентовано је шест принципа продукције:

1. Изазивање асоцијација према датим сличностима морфолошких облика ријечи. То је омогућено у субтестовима – „Исти почеци ријечи“ и „Исти крајеви ријечи“.
2. Изазивање асоцијација при којима се више ријечи, које су одређене једним дијелом своје морфологије, морају синтаксички (говорно-логички) комбиновати. То су субтестови: „Реченице од четири ријечи“ и „Проналажење имена“.
3. Исказивање асоцијација истих или сродних семантичких функционалних значења. То се остварује у субтестовима: „Иста обиљежја“ и „Сличности“.
4. Изазивање идеја с интенцијом ослобађања од неке функционалне шеме.
5. Изазивање идеја од којих се тражи логичка екстраполација искустава у нове ситуације. То се остварује у субтесту „Утопијске ситуације“.

6. Изазивање идеја код којих се траже особине и нове вербалне творевине умјесто уобичајених назива. То је омогућено у субтесту „Проналажење надимака“.

У девет субтестова Теста вербалне креативности (ВТК) узети су сљедећи Гилфордови концепти: флуентност ријечи, флуентност идеја, асоцијативна флуентност, експресивна флуентност, спонтана флексибилност, адаптивна флексибилност и оригиналност. У иницијалном испитивању користили смо А форму теста коју је конструисао Шопе (Schorre, 1975). Б форма ВТК нам није била доступна. Одлучили смо се за ону коју је креирао Миле Илић, респектујући теоријско полазиште и садржаје А форме (Пић, 1980).

Чек листа – Критерији пројене писмених радова је инструмент који је примијењен у двије фазе испитивања: иницијално и финално. Инструмент је конструисао Миле Илић (2013), а за потребе нашег истраживања незнатно је адаптиран. Састоји се од шест међусобно повезаних цјелина: 1. логичко садржајне компоненте (јасноћа, сажетост, занимљивост), 2. формално-композицијске компоненте (дијелови текста, повезаност мисли, тематска релевантност, број сложених реченица), 3. љепота стила, 4. флуентност ријечи, 5. граматичко-правописна правилност и 6. вањски изглед писменог рада.

Структуру *Теста позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода сабирања и одузимања – Т – ПУНКОВИ СиО* (А, Б и В форма) чини низ задатака који су распоређени у континууму А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И. За сваки сегмент континуума претходно су прецизно дефинисани очекивани исходи (Прилог 1). Континуумом су дјелимично обухваћени очекивани исходи у подручју сабирања и одузимања III разреда (А – Б), те у цјелини исходе у подручју сабирања и одузимања IV разреда (В – Г – Д) и V разреда (Е – Ж – З – И). На основу постигнутих резултата одређује се мјесто ученика на континууму очекиваних исхода. Тест је примијењен у три фазе испитивања: иницијално, интермедијално и финално.

Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода множења и дијелења - Т – ПУНКОВИ МиД (А, Б и В форма) развојно-дијагностички и истраживачки инструмент. Састоји се од низа логички повезаних задатака који су распоређени у континууму образовно-васпитних исхода: А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М. Континуум обухвата очекиване исходе у подручју множења и

дијелења III разреда (А – Б – В – Г – Д), те у цјелини исходи у подручју сабирања и одузимања IV (Е – Ж – З) и V разреда (И – К – Л – М).

Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода геометријских фигура Т – ПУНКОВИ ГиФ (Форма А и Б форма) је дијагностичко-развијни и истраживачки инструмент. Примијењен је у иницијалном и финалном испитивању. Резултати иницијалног испитивања забиљежени су у персоналне профиле ученика на основу којих су креирани индивидуални програми. Критериј за одређивање мјеста ученика на континууму је проценат остварених очекиваних исхода. Прелазак на следећу тачку континуума је могућ са 70% остварених исхода на претходној тачки континуума.

Тест се састоји се од низа задатака који су распоређени у континууму А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И. Основа за креирање задатака су прецизно дефинисани очекивани исходи за сваки сегмент континуума (Прилог 1).

Континуумом су обухваћени очекивани исходи у подручју геометријских фигура III разреда (А), те у цјелости исходи у подручју геометријских фигура IV разреда (Б – В – Г – Д) и V разреда (Е – Ж – З – И).

Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода мјера и мјерења Т – ПУНКОВИ МиМ (А и Б форма) је као и претходни у нашем истраживању служио у развојно-дијагностичке и истраживачке сврхе. Није примјењен у интермедијалном испитивању због релативно малог броја часова планираних за ово подручје. Резултати иницијалног испитивања су биљежени у персоналне профиле ученика. Континуумом су обухваћени мањим дијелом очекивани исходи у подручју мјера и мјерења за узраст III разреда (А), у цјелини исходи у подручју мјера и мјерења IV разреда (Б – В – Г – Д) и V разреда (Е – Ж – З – И).

Скала процјене – Мотивација, навике и технике учења (СП – МОНИТУ) у истој форми примјењена је у иницијалном и финалном испитивању. Инструмент је у првобитној форми садржавао 35 тврдњи. Свака тврдња садржи двије повезане реченице. На примјер: „Док читам басну размишљам о њеној поуци“ и „Док читам басну не размишљам о поуци“. Испитаник прво бира реченицу која га боље описује, а затим ставља знак X испод ријечи „Потпуно тачно за мене“ или „Донекле тачно за мене“. Резултат испитаника се вреднује на четворостепеној скали, при чему 1 подразумијева најмању мотивисаност и ниво развијености навика и техника учења српског језика и математике, а 4 највећу. Инструмент се састоји од три мање

субске: интринстичка мотивација/екстринстичка мотивација (ИМ/ЕМ), навике и технике учења српског језика и навике (НИТУСЈЕ) и технике учења математике (НИТУМ).

Након ајтем анализе, задржали смо 28 тврдњи. Поузданост инструмената установљена је на узорку од 255 ученика. Вриједност Кронбах Алфа (Cronbach's Alpha) на иницијалном испитивању је 0,76, а на финалном мјерењу 0,75.

Профил самоперцепције за дјецу – Какав сам? (Self-perception Profile for Children – What I am like) је инструмент који је у нашем истраживању кориштен у развојно-дијагностичке, али и научноистраживачке сврхе. Резултати иницијалног испитивања забиљежени су у персоналне профиле ученика који су представљали полазну основу за креирање индивидуалних програма и конкретних вјежби за ученике у чијој реализацији је важно како ученик перципира властиту компетентност. У нашем истраживању настојали смо установити да ли ће ученици експерименталне групе под утицајем индивидуално планиране наставе побољшати слику о властитој компетентности у односу на ученике контролне групе и у односу на своје иницијално стање. Резултати испитивања кориштени су у квалитативној анализи иницијалних и финалних перцепција властите компетентности појединаца са којима је реализована индивидуално планирана настава.

Аутор овог инструмента је Сјузан Хартер (Susan Harter), професор Универзитета у Денверу. Инструмент је конструисан 1985. године, а исти је ревидиран 2012. године (Harter, 2012). Сјузан Хартер је пошла од чињенице да дјеца добро перципирају своју компетентност и да се не осјећају једнако компетентним у различитим подручјима. Инструментом је обухваћено шест аспеката слике о себи: академска компетентност (Scolastic competence), социјална прихваћеност (Social acceptance), спортска компетентност (Athletic competence), физички изглед (Physical appearance), регулација понашања (Behavioural conduct) и опште самовредновање (Global self-worth) (Harter, 2012).

Цјеловит изворни инструмент садржи 36 тврдњи. Ми смо га адаптирали за потребе овог рада. Елиминисали смо тврдње које се односе на опште самовредновање и још пет тврдњи из преосталих пет субске. Задржали смо 25 тврдњи прикладних условима живота и рада у нашој школи. Свака тврдња представља двије повезане реченице: једну која описује компетентно дијете, а друга некомпетентно (нпр. „Задовољан/задовољна сам својим изгледом“ и „Нисам задовољан/задовољна својим изгледом“). Испитаник прво бира реченицу која га

боље описује, а затим ставља знак X испод ријечи „Потпуно тачно за мене“ или „Донекле тачно за мене“. Резултат испитаника се вреднује на четворостепеној скали, при чему 1 подразумејева најмању компетентност, а 4 највећу. Укупан скор је просјек резултата на свим тврдњама. У нашем случају максималан број бодова је 100.

Поузданост инструмената установљена је на узорку од 255 ученика. Вриједност Кронбах Алфа (Cronbach's Alpha – α) на иницијалном испитивању био је 0,80, а на финалном мјерењу 0,85.

Семантички диференцијал – Идентификација специфичности учења СД – ИСУ је развојно-дијагностички инструмент који служи за испитивање наставникових рецепција мотивационих својстава, личносних оријентација ученика, те особености њихових активности. Примијењен је у иницијалном испитивању. Рецепције су биљежене у персоналне профиле ученика, како би индивидуални програми, те инструкције наставника у реализацији индивидуално планираних вјежби биле што примјереније мотивационим аспектима, личносним оријентацијама и особеностима ученикових активности. Такође, биле су корисне у квалитативним анализама постигнућа појединаца.

Овај инструмент састоји се од 20 дихотомних седмостепених скала. Четири се односе на мотивациона својства ученика, осам на личносне оријентације ученика, а седам на особености ученикових активности.

Модификација Равенових прогресивних матрица (Вујас, 1966) у нашем истраживању је искључиво развојно-дијагностички тест. Кориштен је за спаривање ученика експерименталне и контролне групе. Такође, резултати теста су евидентирани у персоналне профиле ученика на основу којих су креирани индивидуални образовно-васпитни програми за ученике. Ријеч је о невербалном тесту Г-фактора (опште интелигенције) који је на нашим просторима кориштен у многим истраживањима и у практичне сврхе. Тест има 60 ставки на којима је један од осам одговора тачан. Различити аспекти ваљаности (нпр. критеријска и факторска) и поузданости (тест – ретест, интерна конзистентност) теста су евидентирани у ранијим истраживањима. У нашем истраживању тест су примијенили обучени психолози – студенти мастер студија Филозофског факултета у Бањој Луци.

Социометријски упитник је примијењен на почетку и на крају експеримента. Сваки ученик је добијао по двије картице.

На првој картици ученик је одговарао на наредна питања:

1. Са којим другом или другарицом из разреда би највише желио да сједиш у клупи?
2. Са којим другом или другарицом из разреда никако не би желио да сједиш у клупи?

На другој картици ученик је одговарао на сљедећа питања:

1. Са којим другом или другарицом из разреда би највише желио да се дружиш на излету?
2. Са којим од својих другова или другарица из разреда никако не би желио да се дружиш на излету?

Ученицима је дата могућност да напишу по два избора.

Циљ овог тест био је да се установи индекс социометријског статуса сваког ученика. Да бисмо установили индекс социометријског статуса, претходно је било неопходно израчунати индекс прихватања (IP) и индекс одбацивања (IO) појединца.

Резултати иницијалног утврђивања индекса социометријског статуса у групи (ISS) биљежени су у персоналне профиле ученика на основу којих су креирани индивидуални ученички програми. Поред тога, овим инструментом смо настојали установити да ће се под утицајем индивидуално планиране наставе повећати индекс социометријског статуса у односу на иницијално стање и ученике на које није утицао такав систем наставе. Резултати иницијалног и финалног испитивања служили су и за квалитативну анализу индекса социометријског статуса појединца на почетку и на крају експеримента.

Протокол везаног интервјуа за ученике кориштен је у три фазе испитивања: иницијално, интермедијално и финално. Примјена овог инструмента имала је развојно-дијагностички и истраживачки карактер. Добијени индикатори креативно су примјењивани за унапређивање процеса и исхода индивидуалног учења и дјелотворног ученика, али и у квалитативним анализама утицаја индивидуално планиране наставе на образовно-васпитне резултате појединаца.

Слободни интервју је континуирано примјењиван са наставницима – експериментаторима у процесу реализације експерименталног фактора. Циљ његове примјене био је углавном унапређивање процеса и исхода индивидуално планиране наставе.

Тематски дневник посматрања је инструмент у који се детаљно биљежи оно што је предмет истраживања, односно оно што је унапријед предвиђено и планирано да се посматра (Банђур и Поткоњак, 1999). У нашем истраживању тематске дневнике посматрања водили су наставници – експериментатори. У њих су током реализације индивидуално планиране наставе биљежили своја запажања о сваком ученику. Опсервације су се односиле на:

- усмјереност ученика на задатак,
- темпо учења и начин прихватања наставникове инструкције,
- навике и технике учења,
- интересантна ученикова запажања и питања о наставним садржајима,
- креативне идеје ученика,
- индикаторе мотивације ученика за индивидуално планирано вјежбање,
- препреке у индивидуалном рјешавању задатака,
- вербалне и невербалне реакције ученика у индивидуално планираној настави,
- ученикове исказе о доживљају властите компетентности и осталих аспеката слике о себи.

Биљежена су и остала запажања, као што су:

- реакције и понашање ученика у социјалним ситуацијама,
- родитељске опсервације учениковог успјеха и цјелокупног школског контекста,
- ученикови искази о доживљајима породичног окружења и слично.

Забилежена запажања у тематском дневнику имала су развојну функцију. Кориштена су за унапређивање индивидуалних програма ученика, али и токова и резултата индивидуално планиране наставе. Иста запажања су примијењена и у истраживачке сврхе, посебно у дијелу квалитативних анализа образовно-васпитних резултата појединаца, након реализације експерименталног фактора.

Осим наведених коефицијената релијабилности, за све самостално конструисане мјерне инструменте (тестове способности самосталног учења математике и српског језика и тестове позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода одговарајућих програмских подручја математике и српског језика...) настојали смо да утврдимо индикације и обезбиједимо више степене осталих карактеристика тих инструмената. Њихову садржину са захтјевима

званичног Наставног плана и програма у Републици Српској (циљевима, исходима и садржајима наведених подручја Српског језика и Математике) упоређивали су компетентни стручњаци (универзитетски професор Методике разредне наставе, аутор инструмената – истраживач и професори разредне наставе чији ученици су укључени у експериментални програм). Установљени су одговарајући нивои валидности свих инструмената.

Идентификоване су експертске и остале позитивне карактеристике тих инструмената. Објективност је обезбијеђена тиме што је сваки инструмент имао прецизан систем вредновања резултата његове примјене. Поред тога, све инструменте у цијелом узорку испитаника проводио је исти испитивач. Рационалност и економичност је остварена:

- обезбјеђивањем оптималног броја тематски релевантних ајтема,
- обимом који је био прикладан мјереној варијабли и узрасту испитаника,
- оптималним временским трајањем примјене инструмената и
- стилско-језичком коректношћу и задовољавајућом графичко-техничком припремљеношћу.

Популација и узорак истраживања

Популацију нашег истраживања чинили су сви ученици IV и V разреда у бањалучким основним школама школске 2014/2015 године. У узорку је било 150 ученика експерименталних и контролних одјелења. У три експериментална одјелења био је укупно 71 ученик и то: 24 ученика IV разреда и 47 ученика V разреда. У три контролна одјелења било је укупно 79 ученика, од којих је 29 ученика IV разреда и 50 ученика V разреда. С обзиром на то да је наше истраживање и квантитативно и квалитативно, наведени узорак био је намијењен за идентификацију ученика који ће учествовати у експерименталном програму и њима еквивалентних парова из контролних одјелења, те за сагледавање позиције тих ученика у односу на вршњаке из њиховог одјелења за појединачне варијабле.

Експериментални узорак чинила су 32 ученика IV и V разреда, а у узорку је било 16 ученика експерименталне групе и 16 ученика контролне групе. Са ученицима експерименталне групе реализована је индивидуално планирана настава, а са ученицима контролне групе уобичајена (претежно неиндивидуализована) настава.

Експериментални узорак је намјеран и мали. Намјеран је по ибору школе и узраста. У узорак су бирани ученици различитих категорија (исподпросјечни, просјечни и изнадпросјечни). Експериментална и контролна група испитаника имају обиљежја малих испитних узорака, што је условљено специфичностима експерименталне провјере индивидуално планиране наставе. У таквој настави идентификују се индивидуални потенцијали и сазнајне потребе сваког ученика. За сваког појединца припрема се индивидуални образовно-васпитни програм и одговарајуће вјежбе током цијеле школске године. У овом пројекту смо у суштини имали 16 студија случајева, што подразумева идиографски приступ у истраживању. Мали узорци су прихватљиви у експерименталним истраживањима, јер поузданост научно-истраживачких налаза није условљена величином узорка, као што је случај у сервеј истраживачким пројектима.

У наредним табелама приказана је структура експерименталне групе и контролне групе с обзиром на разред и школу. Експерименталну групу су чинили ученици из двије основне школе.

Табела 4

Структура експерименталне групе ученика с обзиром на школу и разред

Основна школа	Разред	Е-група (N = 16)
„Иван Горан Ковачић“, Бања Лука	V	6
„Петар Петровић Његош“, Бања Лука	V	4
„Петар Петровић Његош“, Бања Лука	IV	6

Сви ученици контролне групе (десет ученика V и шест ученика IV разреда) похађали су ЈУОШ „Иво Андрић“ у Бањој Луци.

Табела 5

Структура контролне групе ученика с обзиром на школу и разред

Основна школа	Разред	К-група (N = 16)
„Иво Андрић“, Бања Лука	V	10
	IV	6

Уједначавање експерименталне и контролне групе извршили смо спаривањем ученика по z -вриједностима у сљедећих осам варијабли: 1. општи успјех 2. успјех из Српског језика, 3. успјех из Математике, 4. опште когнитивне

способности ученика, 5. способности самосталног учења српског језика, 6. способности самосталног учења математике, 7. процјена слике о себи и 8. самопроцјена мотивације, навика и техника учења. У наредној табели исказали смо укупне z -вриједности наведених варијабли за сваког ученика експерименталне групе и његовог пара из контролне групе.

Табела 6

Уједначеност парова ученика из експерименталне и контролне групе на основу стандардизованих z -вриједности

Иницијали ученика Е-групе	Укупна z -вриједност ученика Е-групе	Иницијали ученика К-групе	Укупна z -вриједност ученика К-групе
Л. Р.	-1,46	Д. Р.	-1,13
М. Б.	0,45	С. Јб.	0,56
С. М.	0,45	И. М.	0,28
Б. Ч.	0,20	М. С.	0,23
А. Ж.	0,32	М. К.	0,65
Б. Б.	-1,45	Д. Р.	-1,12
Б. К.	-0,81	С. Ј.	-1,09
А. М.	-0,82	И. Н.	-0,42
Ј. Р.	-0,77	Г. Ј.	-0,55
М. Б.	0,26	М. Ш.	0,26
Л. Л.	1,06	М. А.	0,79
А. Ј.	0,45	М. Ј.	0,28
Н. Р.	-1,33	М. Ж.	-1,98
В. Д.	-1,52	М. Ш.	-2,28
Н. К.	0,75	М. А.	0,72
С. Г.	0,77	В. К.	0,90

Након уједначавања парова ученика експерименталне и контролне групе по z -вриједностима, уједначеност просјечних вриједности група по претходно поменутих кључних осам варијабли, провјерили смо t -тестом.

Табела 7

Уједначеност експерименталне и контролне групе на иницијалном испитивању

Варијабле	Група	М	SD	t-омјер	p
1. Општи успјех ученика	Е	4,44	0,62	-0,26	0,80
	К	4,50	0,73		
2. Успјех ученика из Српског језика	Е	4,06	0,85	0,19	0,85
	К	4,00	1,03		
3. Успјех ученика из Математике	Е	3,88	1,08	-0,16	0,87
	К	3,94	1,12		
4. Опште когнитивне способности	Е	33,12	9,39	0,20	0,84
	К	32,38	11,49		
5. Способност самосталног учења српског језика	Е	22,48	3,32	-0,23	0,82
	К	23,39	7,04		
6. Способност самосталног учења математике	Е	20,03	5,16	-0,53	0,60
	К	21,21	4,25		
7. Самопроцјена слике о себи	Е	77,25	12,68	0,19	0,85
	К	76,50	8,80		
8. Мотивација, навике и технике учења	Е	64,71	7,31	-0,70	0,49
	К	66,36	5,60		

Према статистичким показатељима у Табели 7 можемо закључити да су експериментална и контролна група уједначене по свим релевантним варијаблима.

Организација и ток истраживања

Експерименталном истраживању индивидуално планиране наставе претходило је једногодишње проучавање и операционализација дидактичких основа индивидуално планиране наставе. Након расвјетљавања дидактичких основа индивидуално планиране наставе, конципирања идејног истраживачког пројекта и конструкције истраживачких инструмената, почетком септембра 2014. године реализовано је прелиминарно истраживање. Циљ таквог истраживања био је да се дође до индикативних сазнања о предностима, али и евентуалним препрекама у реализацији експерименталног фактора. До таквих спознаја долазили смо техникама вођења фокус група и квалитативне анализе садржаја. Фокус групе су организоване са двије групе наставника у ЈУОШ „Иван Горан Ковачић“ и са двије групе наставника у ЈУОШ „Иво Андрић“ у Бањој Луци. Сваку групу чинило је по 8 наставника. Прикупљени резултати прелиминарног истраживања помогли су усавршавању методологије истраживања, али и истраживачких инструмената.

Истраживање ефеката индивидуално планиране наставе трајало је једну школску годину – од септембра 2014. године до половине јуна 2015. године. Припрема истраживања подразумијевала је и упознавање директора школа и педагошко-психолошких служби у којима је истраживање реализовано са циљем и током истраживања.

Прва фаза истраживања реализована је до половине мјесеца септембра 2014. године. У тој фази реализовано је обучавање наставника (експериментатора) за планирање, припремање, реализацију и евалуацију индивидуално планиране наставе. Детаљан програм обучавања наставника за индивидуално планирану наставу дат је у поглављу овог рада под насловом *Наставник у индивидуално планираној настави*. Након обучавања наставника извршено је иницијално испитивање сљедећих варијабли релевантних за експериментално истраживање образовно-васпитних ефеката индивидуално планиране наставе:

- ниво општих интелектуалних способности,
- наставникове процјене особина личности ученика релевантних за учење садржаја у настави српског језика и математике,
- способност самосталног учења српског језика,
- способност самосталног учења математике,
- позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручјима наставе српског језика (граматика и правопис, култура изражавања, књижевност и читање),
- позиција ученика на континууму образовно васпитних исхода у подручјима математике (сабирање и одузимање, множење и дијелење, мјере и мјерења и геометријске фигуре),
- ниво мотивисаности ученика и навике и технике учења садржаја српског језика и математике,
- самопроцјена слике о себи,
- социометријски статус ученика у групи,
- вербална креативност ученика,
- интервјуисање ученика.

Испитивање је извршено у три експериментална одјељења (једно одјељење IV разреда и два одјељења V разреда) и три контролна одјељења (једно одјељење IV разреда и два одјељења V разреда). Након испитивања извршена је статистичка

обрада података и уједначавање експерименталне и контролне групе ученика путем спаривања.

Друга фаза истраживања реализована је у последње двије седмице мјесеца септембра 2014. године и обухвата:

- идентификацију ученика који ће учествовати у експерименталном програму,
- креирање профила сваког ученика према резултатима иницијалног испитивања релевантних варијабли,
- креирање индивидуално планираних образовно-васпитних програма у настави српског језика и математике за сваког ученика на основу података из профила ученика.

Трећа фаза акционог експерименталног истраживања реализована је од почетка октобра 2014. године до краја јануара 2015. године у којој је планирано креирање микропланова индивидуално планираних вјежби за наставу из српског језика и математике, реализација и континуирана евалуација таквих вјежби праћена повременим интервјуима наставника и ученика који су укључени у експериментални програм.

Четврта фаза истраживања реализована је у првој половини фебруара када је реализовано интермедијално испитивање позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у настави српског језика и математике и интервјуисање сваког ученика. На основу добијених података извршене су евентуалне допуне и адаптације персоналних профила и индивидуалних програма за ученика.

Пета фаза истраживања извођена је од друге половине фебруара до краја маја, када је настављена реализација индивидуално планиране редовне, допунске и додатне наставе српског језика и математике.

Шеста фаза експерименталног истраживања обухватала је финално испитивање свих варијабли набројаних у првој фази реализације експеримента, те завршне квалитативне верификације експерименталног фактора.

Статистичка обрада података

Парадигматски посматрано, ово експериментално истраживање је и квантитативно и квалитативно. Аналогно врсти истраживања, као и постављеним задацима и хипотезама истраживања примијенили смо сљедеће статистичке поступке:

- нормална дистрибуција и z -вриједности,
- једнофакторска анализа варијансе поновљених мјерења,
- једнофакторска анализа коваријансе.

Стандардизоване z -вриједности резултата иницијалног мјерења првобитно су имале дијагностичко-развојни карактер. Биљежене су у персоналне профиле ученика. Помоћу z -вриједности одређивано је мјесто појединца у групи ученика (одјељењу). „Када се z -вриједности користе за одређивање положаја појединца у групи, помоћу њих се може прецизно одредити на ком дијелу дистрибуције се резултат тог појединца налази у односу на друге појединце, односно оних који су постигли бољи или лошији резултат (Павловић, 2016, стр. 170).

У самом истраживању овај поступак примјењивали смо у двије фазе и то: приликом уједначавања парова ученика из експерименталне и контролне групе и приликом упоређивања резултата различитих мјерења одређене варијабле за једног испитаника (иницијално, интермедијално и финално). Добијени резултати су нам првенствено служили за квалитативну анализу која је представљала допуну интерпретацији квантитативних истраживачких налаза.

Једнофакторска анализа варијансе поновљених мјерења у нашем истраживању је кориштена да бисмо установили напредак ученика унутар експерименталне и контролне групе. Експерименталне грешке најчешће потичу од индивидуалних разлика испитаника и могуће их је контролисати примјеном овог статистичког поступка (Coakes, 2013).

Једнофакторска анализа коваријансе (ANCOVA) кориштена је како би се установило да ли независна варијабла има утицаја на зависну варијаблу. Током анализе статистички се контролише утицај коваријате на зависну промјенљиву (Coakes, 2013). У нашем истраживању резултати иницијалног испитивања, а за поједине варијабле и резултати интермедијалног испитивања кориштени су као коваријат за контролу, тј. статистичко уклањање постојећих разлика између група. Прије кориштења овог статистичког поступка уједначили смо парове ученика из

експерименталне и контролне групе. На овај начин смо смањили могућности систематске грешке.

Претпоставка на којој се темељи ANCOVA тест је претпоставка о хомогености нагиба. Она подразумијава да су нагиби који повезују придружену и зависну промјенљиву једнаки за све групе (Green & Salkind, 2014). Спроведене провјере претпоставке о хомогености нагиба за сваку варијаблу показале су да исте нису нарушене, те да је у нашем истраживању оправдано кориштење ANCOVA теста.

У нашем истраживању смо утврђивали и индекс прихватања (IP), индекс одбацивања (IO) и индекс социометријског статуса (ISS) испитаника. Индекс прихватања (IP) израчунава се када се збир свих позитивних избора тог појединца (укупан број „гласова“) подијели са бројем чланова групе мање 1. Индекс се креће у распону од 0 до 1 (Банђур и Поткоњак, 1999). Рачунали смо га по сљедећој формули:

$$IP = \frac{\sum x(+)}{N-1}$$

Индекс одбацивања (IO) означава неприхваћеност појединца у групи израчунава се када се укупан број негативних избора подијели са бројем чланова мање 1. И овај индекс се креће у распону од 0 до 1 (Банђур и Поткоњак, 1999). Добили смо га по сљедећој формули:

$$IO = \frac{\sum x(-)}{N-1}$$

Индекс социометријског статуса у групи (ISS) показује положај појединца у групи одређен ставовима осталих чланова групе према њему. Израчунава се тако што се од збира свих позитивних избора одузме збир негативних избора за тог појединца (Банђур и Поткоњак, 1999). Рачунали смо га помоћу сљедеће формуле:

$$ISS = \frac{\sum (+) - \sum (-)}{N-1}$$

У истраживању су кориштени и други статистички поступци: рачунање мјера централне тенденције (аритметичка средина), рачунање мјера стандардног

одступања (стандардна девијација), тестирање значајности разлика аритметичких средина (t-омјер) и процентуални износ (%). За потребе статистичке обраде и приказивање релевантних резултата истраживања кориштен је SPSS 19.0 for Windows.

У наредним поглављима приказујемо резултате теоријског проучавања дидактичких основа индивидуално планиране наставе и експерименталног истраживања њених образовно-васпитних ефеката.

РЕЗУЛТАТИ ТЕОРИЈСКОГ ПРОУЧАВАЊА ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ

Прије експерименталне верификације индивидуално планиране наставе, теоријски смо расвијетлили дидактичке основе такве наставе.

ДИДАКТИЧКЕ ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ

У тексту који слиједи детаљно смо експлицирали теоријске основе индивидуално планиране наставе у оквирима савремених дидактичких парадигми и теорија. Идентификовали смо елементе заснованости индивидуално планиране наставе у теоријским основама савремених наставних система. Расвијетлили смо позиције и активности ученика, те положај, активности, стил, доминирајуће функције и кључне компетенције наставника у индивидуално планираној настави. Такође, установили смо ток (макроструктура и микроструктура) учења и дјелотворног поучавања у таквој настави.

Индивидуално планирана настава у оквирима дидактичких парадигми и типова наставе

У наредном тексту смо покушали да размотримо теоријске основе индивидуално планиране наставе у оквирима савремених дидактичких парадигми и типова наставе.

Индивидуално планирана настава у свјетлу дидактичких парадигми

Парадигма (грч. *paradeigma* – образац, модел, план) се у Платоновој теорији идеја помиње као „образац по коме су начињене ствари појавног свијета“ (*Лексикон образовних термина*, 2014, стр. 555). Данас се поред термина парадигма користе и други термини у синонимном значењу, као што су: научни приступ, општа стратегија, дисциплинарна матрица, доминантна теорија, епистемолошко-методолошка основа и слично (Бранковић, 2008, стр. 79). Према Живојину Ристићу парадигма представља „општи поглед на свијет, скуп општих методолошких ставова, вриједносних оријентација, симболичких генерализација – закона, општих модела (метафизичких

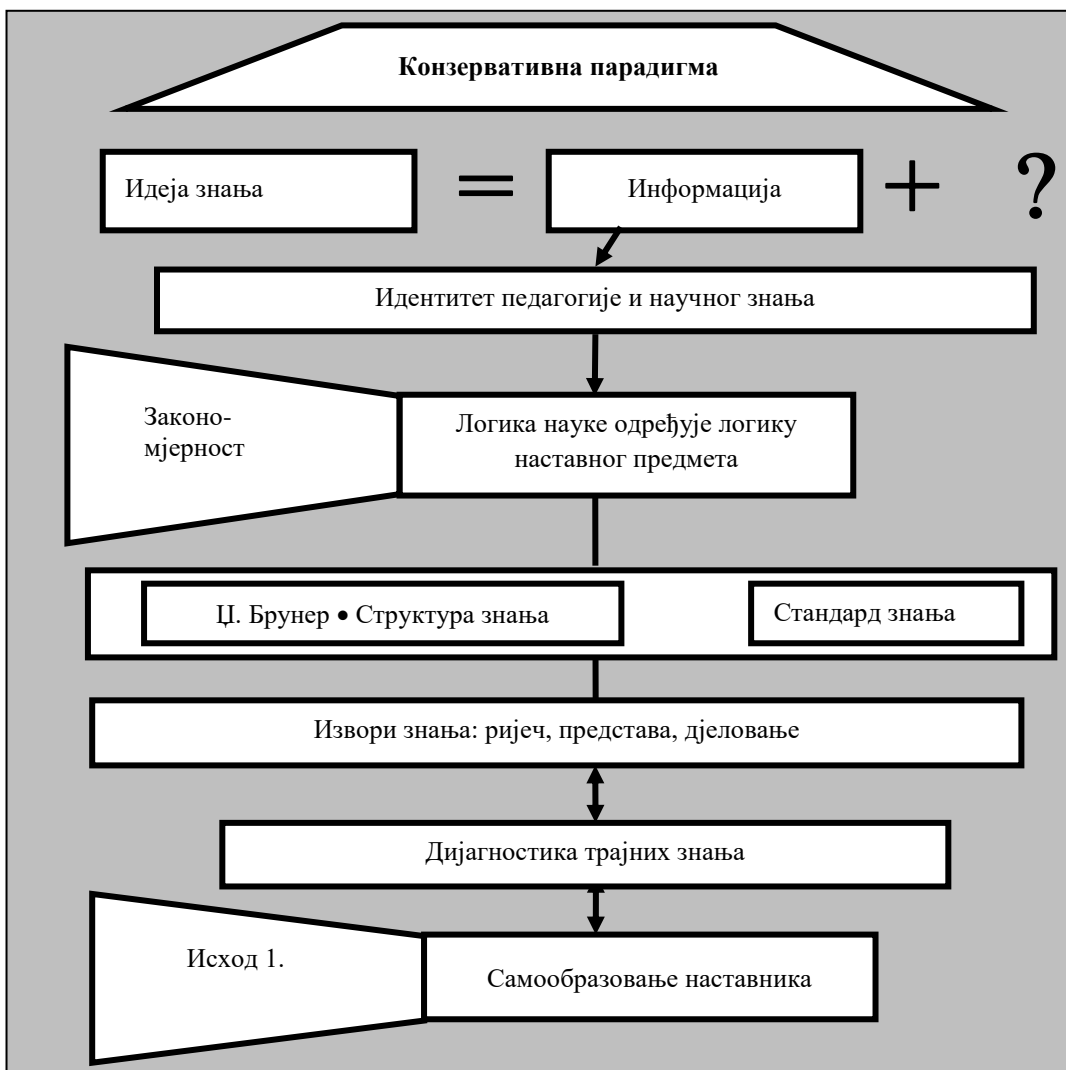
или хеуристичких) и онтолошких интерпретација, као и општих образаца рјешавања проблема, који су у одређено вријеме усвојени у некој заједници научника“ (Ристић, 1995, стр. 171). Респектујући наведену дефиницију, можемо рећи да је дидактичка парадигма општи методолошко-дидактички став и полазни концепт рјешавања одређене класе проблема, те полазиште и образац за планирање и реализацију истраживачких и развојно-иновативних пројеката у настави и образовном процесу. Свака парадигма током времена исцрпи своје могућности самим тим што је ограничен број релевантних и смисаоних питања која се унутар ње могу поставити (дакле, почну се гомилати питања на која она не може да да одговоре) и ствара се простор за појаву и артикулацију нове“ (Костовић, Ољача, и Ђерманов, 2008, стр. 265).

Индивидуално планирану наставу могуће је размотрити у оквирима темељних дидактичких парадигми. Рудакова је издвојила три врсте дидактичких парадигми:

1. конзервативна,
2. рационалистичка и
3. феноменолошка (Рудакова, 2005).

Поред тих парадигми, индивидуално планирану наставу размотрили смо и у свјетлу конструктивистичке дидактичке парадигме која није обухваћена класификацијом Рудакове.

У основи *конзервативне дидактичке парадигме* је идеја знања (информација). Доминирајући извори знања су: ријеч, представа и дјеловање (Рудакова, 2005, стр. 26).



(Рудакова, 2005, стр. 26)

Шематски приказ 3. Обиљежја конзервативне дидактичке парадигме

За конзервативну дидактичку парадигму карактеристична је доминантна улога наставника у свим етапама наставног процеса (од планирања до евалуације). „Дидактичко-методичке оријентације темељене на конзервативној парадигми су интелектуалистичке“ (Илић, 2017б, стр. 66). У таквој настави се стичу претежно вербално-репродуктивна знања. Наставник се круто придржава официјелног наставног плана и програма и респектује поставке традиционалне дидактике. Он даје истоврсне задатке свим ученицима (и онима с препрекама у учењу и учешћу и даровитим), без обзира на то што код многих такви захтјеви не мијењају ништа значајно у развоју, нити у образовним постигнућима. Таква настава се заснива на С-Р теорији, односно на

психологији асоцијација и условљавања. Према таквим дидактичким схватањима сваки наставников захтјев је стимулус на који се очекује конкретна ученикова акција или извршење задатка. За успјешно урађене задатке ученици су подстицани средствима спољашње мотивације (висока оцјена, похвала и слично). Шта се дешава са мотивацијом даровитих ученика који нису задовољили своје когнитивно-конативне и емотивне потребе? Како је таква настава утицала на селф-концепт ученика с препрекама у учењу и учешћу?

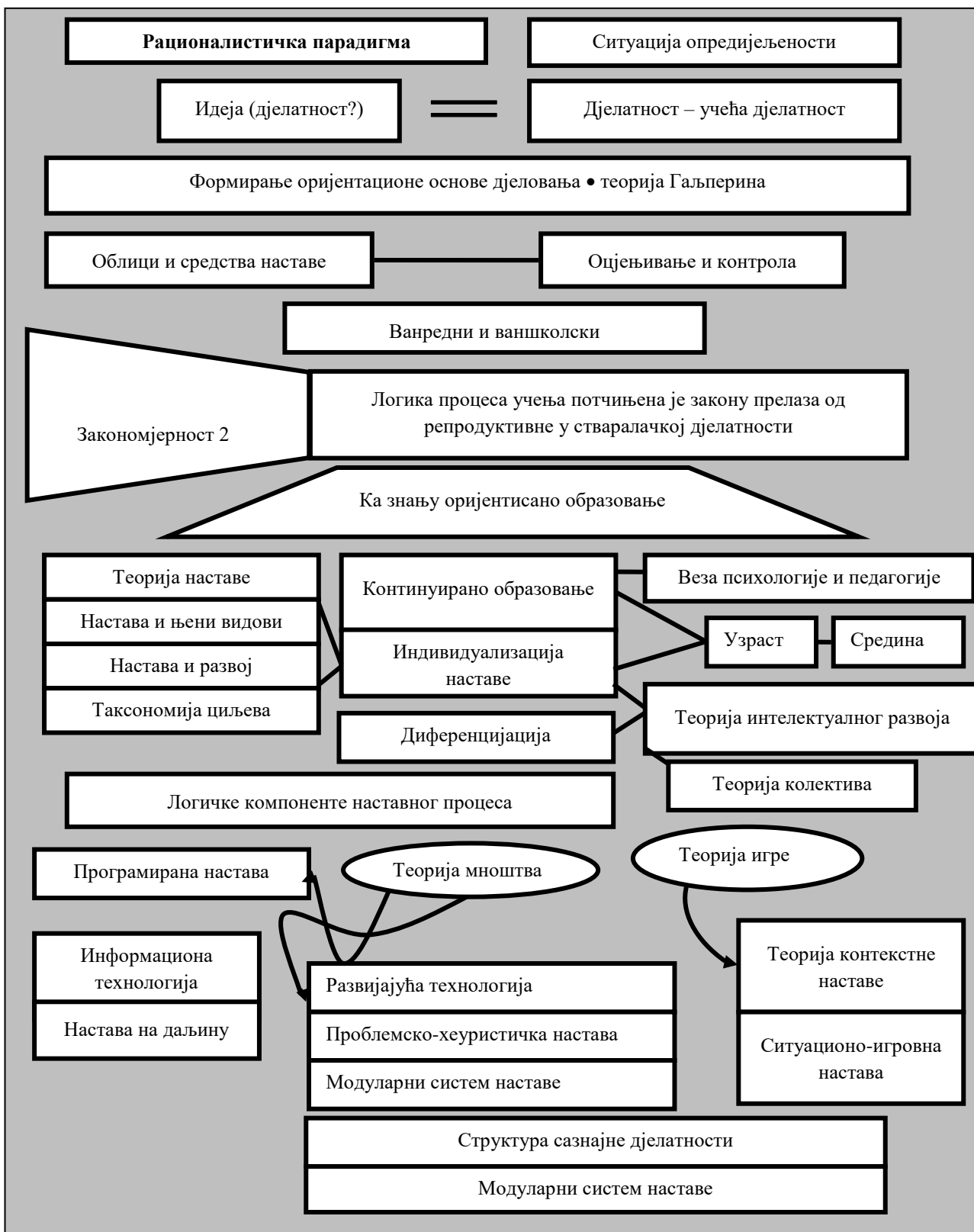
Настава која се темељи на поставкама конзервативне дидактичке парадигме претежно је: шематизована, нефлексибилна, поучавалачка, једносмјерна, дехуманизована, дезалијенацијска, деперсонализована, нереспонсибилна, неиндивидуализована, неинклузивна и врло често етикетајућа. Потпуно супротна обиљежја можемо приписати индивидуално планираној настави.

Централна идеја *рационалистичке* дидактичке парадигме је учећа дјелатност. Логика процеса учећа потчињена је закону преласка са вербално-репродуктивне ка стваралачкој дјелатности (Шема 4) . На истој шеми видљиво је да је образовање и даље оријентисано ка знању. У основи конзервативне дидактичке парадигме је знање (информација). У чему је онда разлика између конзервативне и рационалистичке дидактичке парадигме? Које су додирне тачке индивидуално планиране наставе са рационалистичком парадигмом?

Према *рационалистичкој дидактичкој парадигми* до знања се долази углавном властитом активношћу (самосталном, инструктивном, интерактивном), а конзервативна дидактичка парадигма протежира водећу улогу наставника. Он је тај који „преноси“ или „предаје“ знања која ученици најчешће слушањем треба да усвоје. Рационалистичка дидактичка парадигма тежи балансу између наставниковог дјелотворног поучавања и самосталних активности ученика. Ту налазимо упориште за индивидуално планирану наставу у којој је улога наставника да дијагностикује образовне потребе и потенцијале ученика, креира профиле и индивидуалне образовно-васпитне програме, а затим стваралачки изналази начине најприкладнијег и најстимулативнијег укључивања ученика у процес самосталног (па и стваралачког) стицања знања, развијања способности, формирања навика и вјештина до личних

максимума. Наставник ствара оптималане услове (прикладан контекст) за напредовање ученика у „зони наредног развоја“.⁷

⁷ Лав Виготски је у психологију увео веома важан појам „зоне наредног развоја“. Његова се суштина састоји у следећем: дијете је опонашајући вршњаке и одрасле у интеракцији са њима, у стању да учини много више од онога што улази у оквиру његових личних могућности. Оно што је дијете у могућности да уради данас уз помоћ одрасле особе (наставника, родитеља) или вршњака, сутра ће бити у стању да учини самостално. Управо то „оно“ представља садржај зоне наредног развоја. Та зона помаже нам да одредимо динамику његовог развоја, која узима у обзир не само његова садашња постигнућа, већ и оно што се налази у процесу сазријевања (Давидов, 1995, стр. 13).



(Рудакова, 2005, стр. 27)

Шематски приказ 4. Обиљежја рационалистичке дидактичке парадигме

Према рационалистичкој дидактичкој парадигми „све је више простора за стваралаштво ученика и флексибилност наставника“ (Илић, 2016, стр. 52). У индивидуално планираној настави самостална активност ученика (па и стваралачка у зависности од мјеста ученика на континууму постигнућа) се подразумијева, а она не би била могућа без флексибилности наставника који улази у „свијет квалитета“ ученика (Glaser, 2005).

Индивидуално планирана настава је дјелимично заснована на Галпериновој теорији етапног формирања умних радњи. Иако је прилично шематизована и алгоритмизована, има смисла у процесу учења и дјелотворног поучавања ученика који постижу слабије резултате у настави и ученика с препрекама у учењу и учешћу. У овом контексту се не може прихватити критичка замјерка овој теорији да фаворизује инструктивну улогу наставника, а запоставља самостални рад ученика. Дјелотворно поучавање и инструктивно вођење је овдје неопходно. Основна категорија у процесу учења, према Галперину, је умна радња која садржи: циљ, мотив, операције, образац (Вилотијевић, 1999). „Кроз ту радњу исказују се мисаоне способности ученика и његове мотивационо-вољне одлике“ (Вилотијевић, 1999, стр. 260). У основи рационалистичке парадигме је Галперина теорија оријентационе основе дјеловања, те остале теорије (наставе, интелектуалног развоја, колектива, контекстне и игровне наставе). Његови сарадници (Тализина, Обухова и други) тврде да учење, као спољни покретач развоја личности, може да иде испред развоја („да га вуче напријед“) уколико се организује по методу етапног формирања умних радњи (Stojaković, 2005, стр. 108). Дакле, когнитивни и емоционално-конативни потенцијали ученика су ангажовани, а не запостављени. Улога наставника је да креативно осмишљава контекст за процес учења, те да благовремено даје повратну информацију о резултатима тог процеса.

Рационалистичка дидактичка парадигма апострофира ниво развоја ученика, чак и начине оптималног дјеловања (индивидуализација и диференцијација наставе, програмирана настава, настава на даљину, проблемско-хеуристичка настава) у циљу његовог побољшања. Индивидуално планирана настава се дјелимично може интегрисати у друге наставне системе, као што су: хеуристичка, проблемска,

менторска, интегрисана настава, поједини модели индивидуализоване наставе, те настава на даљину.

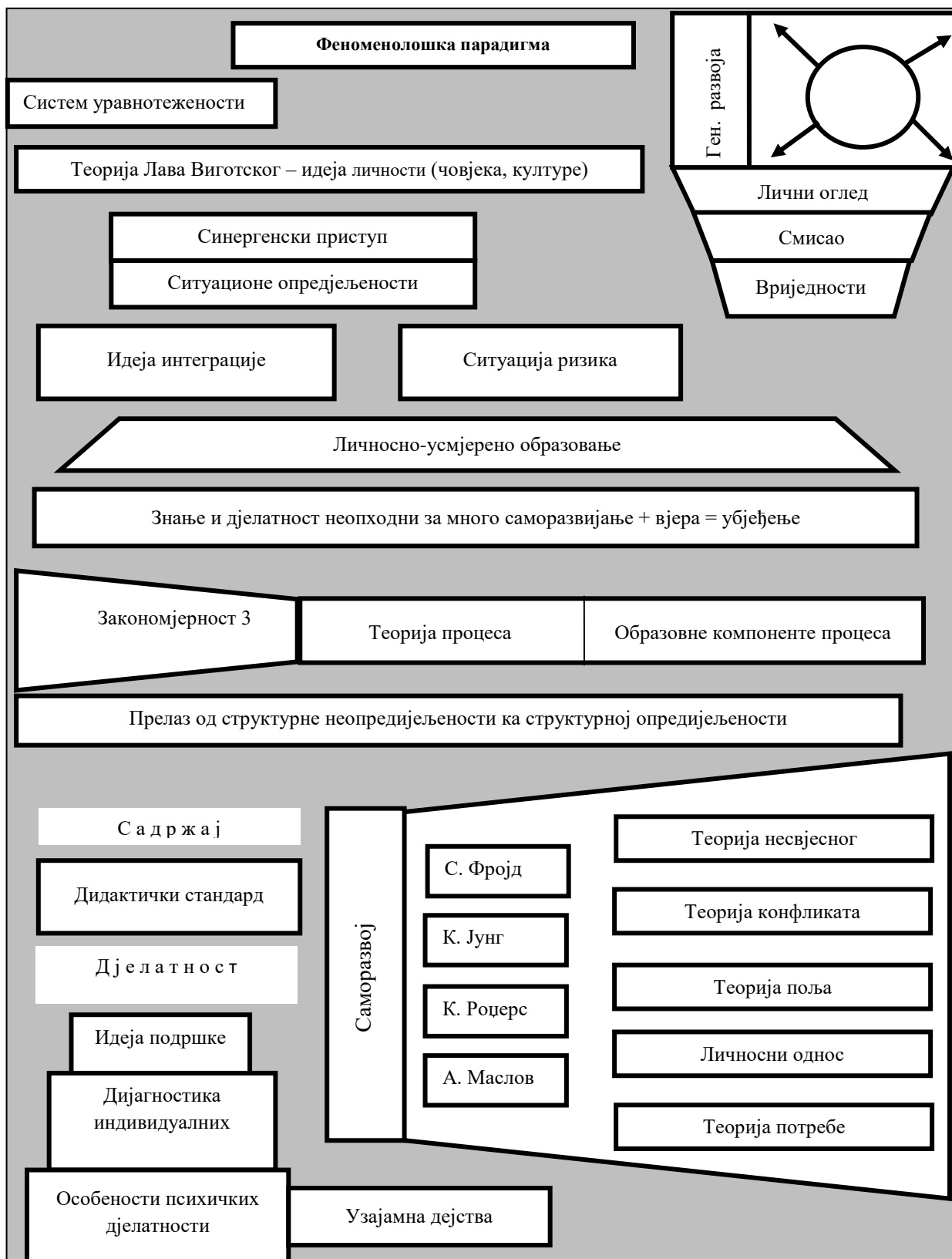
Феноменолошка дидактичка парадигма је персоналистички оријентисана, те можемо рећи да у још већој мјери чини основу индивидуално планиране наставе. Основна идеја ове дидактичке парадигме је интеграција активности у процесу разумијевања личности тј. личносно образовање (Рудакова, 2005). Она наглашава синергијски приступ, гдје су знање и дјелатност релевантни за саморазвој, вјеру и убјеђења. Карактерише је прелаз од структурне опредијељености, ка структурној неопредијељености. Представници феноменолошке парадигме су Лав Виготски – идеја личности, човјека, вјере, развијајуће наставе, Сигмунд Фројд – теорија конфликта, Карл Јунг – теорија поља и Карл Роџерс – понашање личности и Абрахам Маслов – теорија потреба (Рудакова, 2005, стр. 28) .

Научно поуздана и стручно инструктивна утемељења индивидуално планиране наставе проналазимо у теорији развијајуће наставе Лава Виготског. У таквој настави уважавају се „зоне наредног развоја“ ученика које се дијагностикују утврђивањем њихове позиције на континууму постигнућа. Сваком ученику је дијагностикована „зона наредног развоја“ која се кроз индивидуално планиране вјежбе претвара у зону актуелног развоја. Заправо, индивидуално планирана настава је процес континуираног стварања зона наредног развоја и претварање у зоне актуелног развоја. У традиционалној школи настава и развој су често подударни (Џејмсова теорија идентичности наставе и развоја) или чак настава „каска за развојем“ (Пијажеова когнитивистичка теорија) (Branković i Pić, 2004).

Оно што је заједничко у феноменолошкој теорији личности Карла Роџерса и хуманистичкој теорији Абрахама Маслова је холистички приступ појединцу. Психодинамичка теорија Сигмунда Фројда је такође холистичка јер је оријентисана на „цјелокупну личност и на цјелокупно понашање које је хијерархијски организовано“ (Fulgosi, 1987, стр. 28). Холистички приступ респектује се у индивидуално планираној настави. Према Роџерсу „сложеност понашања може се разумјети једино у односу на цјелокупну особеност или особу“ (Fulgosi, 1987, стр. 279). Појединац перципира свијет на свој аутентичан или посебан начин. Те његове перцепције чине његов феноменални свијет или феноменално поље (Fulgosi, 1987, стр. 277). „Да би се искусило како дјеца

опажају свијет, како рјешавају проблеме, како се развијају итд., није довољно скривати се иза стакла иза кога посматрач не види, нити се ограничити претходно датом мрежом или протоколима посматрања. Истраживање овдје значи учествовати у унутрашњој перспективи дјетета, тачније: пратити га, спријатељити се с њима, створити повјерење, заједно се играти и пустити га да приповиједа (Lippitz, 1986, стр. 7; Према: Gudjons, 1994, стр. 41). У традиционалној настави наставник не покушава улазити у феноменално поље ученика, јер му је у фокусу усвојеност вербално-репродуктивних знања, а не цјеловитост његовог бића. У индивидуално планираној настави, која се у највећој мјери темељи на феноменолошкој парадигми, наставник улази у феноменални свијет ученика како би га перципирао на његов начин. Само тако може разумјети његове намјере, понашања, поступке, односе према другима, те осјећања. Наставник ће знати како ученик мисли и осјећа уколико има увид у његово субјективно искуство, односно начин његове интерпретације стварности.

Маслов сматра да је „циљ или сврха живота актуализација људских потенцијала или могућности, односно самоактуализација појединца“ (Fulgosi, 1987, стр. 249). У традиционалној настави која се темељи на конзервативној дидактичкој парадигми процес самоактуализације личности је у значајној мјери запостављен. Систем принуде, извршилачко-слушалачке активности ученика и доминантна улога наставника спутавају такве процесе. У индивидуално планираној настави, која се темељи претежно на феноменолошкој парадигми, отварају се могућности за самоактуализацију личности ученика. Ученик се у таквој настави прихвата као цјеловито, интегрисано и стваралачко биће. Према Масловљевој хуманистичкој теорији личности то су веома важна обиљежја човјека (Fulgosi, 1987, стр. 252-253).



(Рудакова, 2005, стр. 28)

Шематски приказ 5. Обиљежја феноменолошке дидактичке парадигме

У феноменолошкој дидактичкој парадигми релевантне су идеје подршке, дијагностика индивидуалних дјелатности и особености психичких дјелатности.

Такође, наглашава се да је наставник стваралачка личност (Рудакова, 2005, стр. 28). Остваривање овако комплексне дјелатности у индивидуално планираној настави захтијева наставниково компетентно, стваралачко, флексибилно и педагошки стимулативно дјеловање у наставним и ваннаставним активностима, те у цјелокупном васпитно-образовном процесу. У индивидуално планираној настави у којој се ученик респектује као цјеловито и аутентично биће, од наставника се очекује изузетна методолошка, дидактичко-методичка и педагошко-психолошка компетентност подржана флексибилношћу и стваралаштвом. У остваривању поставки феноменолошке парадигме (подршка, дијагностика индивидуалних дјелатности и особености психичких дјелатности) у индивидуално планираној настави кључну улогу има наставник. Његов задатак је да дијагностикује индивидуалне особености сваког ученика у способностима за учење појединих наставних предмета, навикама и техникама учења, когнитивним стиловима, темпу учења, статусу у групи, доминирајућем склопу особина личности, али и да прецизно одреди мјесто ученика на континууму постигнућа у оквиру различитих наставних предмета. На основу добијених показатеља наставник креира профиле ученика, а на основу њих планира индивидуалне програме образовно-васпитног рада. Такви програми садрже прецизно дефинисане очекиване исходе, план активности ученика по наставним предметима и евалуације истих.

Индивидуално планирана вјежбања су подржна дјелотворним поучавањем и прикладним инструкцијама наставника које узимају у обзир цјеловитост личности и дјелатности ученика. У индивидуално планираној настави ученику се омогућава да усваја наставне садржаје, развија способности, стиче навике и вјештине уз потпуно уважавање његове аутентичне природе. Олпорт наглашава да је човјек „јединствено дјело сила природе“ (Olport, 1969, стр.12). Феноменолошка парадигма подржава такво јединство. „Никада није постојало такво лице као што је он, нити ће икада више постојати. Сјетите се отиска прста, чак и он је јединствен“ (Olport, 1969, стр.12). У индивидуално планираној настави ученику се дозвољава да буде конгруентан, тј. да буде подударан са самим собом. Дакле, он може да буде оно што јесте у заједници са

другима. Умијеће наставника је да, дијелом објективном научно заснованом методологијом, а дијелом и властитом суптилношћу, у што већој мјери омогући ученику да оствари своју индивидуалност.

Конструктивистичка дидактичка парадигма „полази од чињенице да особе уче, стварају или долазе до нових разумијевања, путем сложене интеракције постојећег знања и вриједности са новим идејама, догађајима и активностима у које су укључени. У том процесу постојеће или претходне сазнајне структуре дјелују као филтери и креатори нових идеја и искустава, а и оне саме могу се измијенити током наредног процеса учења“ (Костовић, Ољача и Ђерманов, 2008). Супротно конзервативној дидактичкој парадигми у којој је акценат на трансмисији знања, у конструктивистичкој дидактичкој парадигми је акценат на активном учењу, тј. конструкцији знања. Полазно становиште конструктивизма је да је учење контекстуално, јер обухвата цјелину фактора који могу чинити унутрашњи и спољашњи контекст настанка мисаоних процеса (Влаховић, 2012, стр. 85). Унутрашњи контекст учења чини мноштво чинилаца унутар ученика, а то су: претходно знање и искуство, унутрашња мотивација, стил учења, когнитивне способности, закључивање, рјешавање проблема, емоције, пажња и слично. Спољашњи контекст учења чини: друштвена стварност, услови у школи – социо-емоционална клима у разреду, организација простора, обезбијеђеност материјално-техничке основе, примјена метода, облика, система наставног рада, вријеме и слично (Влаховић, 2012, стр. 85). Дакле, индивидуализовано вођење је у фокусу ове парадигме. У планирању, припремању, реализацији и евалуацији индивидуално планиране наставе респектује се и унутрашњи и спољашњи контекст учења. Наставник је објективном методологијом и властитим настојањем да проникне у „свијет квалитета“ (Glasser, 2005) индивидуе добио мноштво информација које је дијелом могуће приказати у учениковом профилу, на основу којег креира индивидуалне образовно-васпитне програме. То не значи да у процесу учења неће бити неких већих или мањих одступања од самог програма. У таквој настави водитељ (наставник) континуирано и врло флексибилно ослушкује унутрашњи контекст, како би мијењао спољашњи амбијент и учинио процес учења што природнијим. Ученици у индивидуално планираној настави у процесу конструкције знања уче и како да уче.

Споне индивидуално планиране наставе са конструктивистичком парадигмом су вишеструке. Наводимо неке од њих: холистички приступ, знање се открива и конструише, индивидуализација учења, дефинисани очекивани исходи, формативна евалуација и самоевалуација, унутрашњи локус контроле (Ђукић, Шпановић и Ђерманов, 2008; Према: Шпановић, 2013).

Према претходним анализама евидентно је да индивидуално планирана настава није утемељена на једној дидактичкој парадигми. Идентификовали смо релације теоријских основа такве наставе са рационалистичком, конструктивистичком и феноменолошком парадигмом. Ипак, највише могућности за аутентично самостално и стваралачко испољавање ученика и наставника, какво се очекује у индивидуално планираној настави, садржи феноменолошка, персоналистички оријентисана дидактичка парадигма. „За њу је карактеристична разноликост индивидуално прикладних варијанти сазнајних, откривалачких, вјежбовних, интерактивних, презентацијских и других учећих и васпитних активности које стимулишу слободно испољавање и развијање свих потенцијала сваког појединца до његовог личног максимума. Комплементарно таквом учениковом ангажовању је наставничково флексибилно, стваралачко и педагошки ефикасно дјеловање“ (Илић, 2016, стр. 52). Комплексност и суптилност индивидуално планиране наставе која се темељи претежно на феноменолошкој, а затим на конструктивистичкој дидактичкој парадигми захтијева изузетну методолошку, дидактичко-методичку и педагошко-психолошку компетентност наставника, те његову креативну, емоционално-конативну и когнитивну ангажованост и апсолутну професионалну посвећеност.

У наредној табели сажето приказујемо елементе дидактичких парадигми на којима су заснована обиљежја индивидуално планиране наставе.

Табела 8

Елементи дидактичких парадигми на којима су заснована обиљежја индивидуално планиране наставе

<i>Дидактичке парадигме</i>	<i>Елементи дидактичких парадигми на којима је заснована индивидуално планирана настава</i>
<i>Феноменолошка</i>	<ul style="list-style-type: none"> – дијагностика индивидуалних дјелатности (потенцијала), – достизање зоне наредног развоја (која представља мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода) и њена трансформација у зону актуелног развоја, – прелаз од структурне неопредијељености ка структурној опредијељености, – проучавање дјетета као стваралачког, цјеловитог и интегрисаног бића – холистички приступ проучавању личности, – личносно-усмјерено образовање, – тежња да се индивидуалност појединца што више изрази кроз кретање на више у Масловљевој пирамидалној организацији потреба, – „феноменални свијет“ или „феноменално поље“ појединца кључ за разумијевање ученикових перцепција и интерпретација стварности, као и његовог понашања, – настава је дезалијенацијски процес.
<i>Конструктивистичка</i>	<ul style="list-style-type: none"> – самостално „конструисање знања“; – контекстуално учење (унутрашњи и спољашњи контекст) и холистички приступ, – учење учења, – прецизно дефинисани очекивани исходи и индивидуализација учења, – формативна евалуација и самоевалуација, – унутрашњи локус контроле.
<i>Рационалистичка</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Галперина теорија формирања умних радњи (посебно се истиче у раду са ученицима с препрекама у учењу и учешћу)

У наставку ћемо покушати расвијетлити индивидуално планирану наставу у оквирма типова наставе.

Индивидуално планирана настава у оквиру типова наставе

Индивидуално планирану наставу могуће је размотрити и у оквирима типова наставе. Осврнућемо се на класификацију типова наставе Рудакове. Она разликује четири типа:

1. настава догматског типа,
2. настава објашњавалачко-репродуктивног типа,
3. настава развијајућег типа и
4. настава личносно-оријентисаног типа (Рудакова, 2005, стр. 8).

У настави догматског и објашњавалачко-репродуктивног типа доминирају фронталне активности наставника. Активности ученика су претежно слушалачко-извршилачке. Углавном су прилагођене просјечном ученику, а стечена знања су вербално-репродуктивна и претежно неапликативна. У таквим типовима наставе у фокусу није појединац, већ имагинарна група углавном ученика просјечних способности. Самосталне мисаоно-критичке, стваралачке, откривалачке активности ученика су претежно спутане. Не респектују се „зоне наредног развоја“ ученика. Наведени типови наставе заснивају се на конзервативној дидактичкој парадигми.

За индивидуално планирану наставу можемо рећи да је развијајућег и личносно-оријентисаног типа. Развијајућег је типа јер су ученици у ситуацијама запажања појава, откривања и анализирања узрочно-последичних веза, те извођења генерализација у „зони наредног развоја“ уз лични когнитивно-конативни или емотивни напор или интеракцији са наставником или вршњаком (у тандему или евентуално у мањој групи). Личносно-оријентисаног је типа јер је у њеном фокусу аутентични појединац, са укупношћу својих способности, животних позиција, искустава, знања, вјештина и навика, емоционално-вољних и етичко-хуманистичких димензија, те са специфичним „феноменалним пољем“. Наставни рад је усклађен са аутентичном појавношћу ученика, што не искључује усвајање трајних знања, вјештина и навика у „зони наредног развоја“. „Када се уважавају природне, личносне и индивидуалне особености ученика при пројектовању, остваривању и дијагностици образовног процеса који утиче на његове способности и вриједности, то говори о хуманистичкој личносно-оријентисаној настави“ (Хуторској, 2004, стр. 258). Респектујући претходне анализе и интерпретације дидактичких парадигми и типова наставе још једном можемо

потврдити да је индивидуално планирана настава и развијајућа и личносно-оријентисана, те да је доминантно у фокусу феноменолошке дидактичке парадигме.

За које наставне системе можемо рећи да су развијајућег типа, а за које да су личносно-оријентисаног типа? Које наставне системе (пored индивидуално планиране наставе – варијанте система индивидуализоване наставе) можемо сврстати у обје групе?

Свака настава, без обзира на то да ли је индивидуализована, интерактивна или традиционална у већој или мањој мјери утиче на развој менталних, креативних, стваралачких, емоционално-вољних, моралних или радних потенцијала ученика. Међутим, овдје под наставом развијајућег типа подразумевамо наставу засновану на теорији развијајуће наставе Лава Виготског, која је оријентисана на „зоне наредног развоја“ (Vigotski, 1996). Таква настава може бити проблемска, откривајућа, витагена, претичућа, интегрисана, менторска и хеуристичка (уколико је индивидуално планирана или инклузивна), те већина варијанти система индивидуализоване наставе, као што су: настава различитих нивоа сложености, индивидуализована настава примјеном наставних листића, разгранати модел програмиране наставе, микронастава, диференцирани групни рад итд. Ипак, према својим кључним обиљежјима индивидуално планирана настава и инклузивна настава су у највећој мјери развијајуће, а изнад свих система инклузивна индивидуално планирана настава.

Наставни системи личносно-оријентисаног типа су инклузивна настава и све варијанте система индивидуализоване наставе, међу којима је и индивидуално планирана настава. Личност ученика се у највећој мјери уважава у индивидуално планираној и инклузивној настави, а посебно инклузивној индивидуално планираној настави.

Из претходних интерпретација произилази закључак да су инклузивна настава и модели индивидуализоване наставе, међу којима је и индивидуално планирана настава и развијајући и личносно-оријентисани типови наставе. Наставни системи из групе развијајућих биће личносно оријентисани уколико су индивидуално планирани. Тако је могуће повремено и за поједине ученике индивидуално планирати: проблемску, откривајућу, витагену, претичићу, менторску, хеуристичку и интегрисану наставу.

Утемељени на савременим дидактичким сазнањима, наставни системи су флексибилни и некада није лако поставити јасне границе између њих. Некада је могуће

елементе једног система уносити у други. На примјер, проблемска настава се може индивидуално планирати за даровите или талентоване ученике, јер се од њих чешће захтијева дивергентно и евалуативно мишљење. Такви ученици ће самостално рјешавати проблеме прилагођене њиховом мјесту на континууму постигнућа на нов и оригиналан начин у редовној, додатној, припремној настави или ваннаставним активностима.

Менторска настава може бити индивидуално планирана уколико се реализује на основу индивидуалних програма који су прецизно креирани респектовањем свих показатеља у профилу ученика. Таква менторска настава би била и личносно оријентисана и развијајућа.

То исто можемо рећи и за хеуристичку наставу, у којој ће наставник (или персонални асистент) водити појединца до спознаје директном комуникацијом, или кроз хеуристичке вјежбе у којима се респектује његова позиција на континууму и све остале релевантне варијабле у профилу ученика.

Све варијанте индивидуализоване наставе су у мањој или већој мјери развијајуће и личносно-оријентисане, а за индивидуално планирану наставу можемо рећи да је таква оптимално. У којој мјери је могуће оптимализовати индивидуализацију у осталим варијантама индивидуализоване наставе? – У индивидуално планираној настави је могуће примјењивати наставне листиће. Они ће се разликовати од уобичајених јер ће потпуно одговарати мјесту ученика на континууму постигнућа, а упутства ће бити персонализована.

У индивидуално планираној настави читања и књижевности континуум образовно-васпитних исхода се подудара са нивоима и структурама знања ученика у настави различитих нивоа сложености: А) одређивање чињеница; Б) разумијевање и схватање информација и В) прерада информација (Илић, 1998, стр. 28). За разлику од наставе различитих нивоа сложености читања и књижевности, индивидуално планирана настава читања и књижевности је више персонализована. У њеној реализацији и евалуацији се уважавају све специфичности ученика које су наведене у његовом профилу. Дакле, настава различитих нивоа сложености читања и књижевности може се обogaћивати кључним поставкама индивидуално планиране наставе.

Индивидуално планирана настава је по својим обиљежјима најближа систему инклузивне наставе. Миле Илић је дидактички утемељио и експериментално верификовао систем инклузивне наставе. Према њему „инклузивна настава је нови дидактички модел организованог поучавања и учења који обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језицима) и све остале ученике у одјељењу (групи, тандему, школи) према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума” (Пић, 2012, стр. 13). Готово сваки наставни систем може бити инклузиван уколико задовољава критерије инклузивности, па тако и индивидуално планирана настава.

Инклузиван је сваки дидактички (наставни) модел (или систем) који задовољава сљедеће критерије:

- “обухваћеност или истинска прихваћеност сваког учесника без обзира на препреке у учењу и учешћу (тзв. посебне потребе), образована постигнућа, даровитост, етичку, религиозну, лингвистичку припадност или било коју различитост;
- угодност окружења, ненасилна комуникација и пријатност емоционалне атмосфере за ученике са препрекама у учењу и учешћу, даровите, талентоване и све остале ученике, те његовање пријатељства између њих;
- равноправно, партнерско учешће свих ученика (са развојним тешкоћама, даровитих и осталих) и наставника у одлучивању о битним питањима припремања, реализовања и вредновања наставе;
- индивидуализација учења вјежбањем стваралаштва ученика према њиховим нивоима и структурама знања, способностима и осталим потенцијалима који се стимулишу до личних максимума;
- додатна помоћ ученицима са препрекама у учењу и учешћу, даровитим и осталим ученицима у усвајању знања, усавршавању вјештина, његовању навика, развоју способности, социјализацији аутентичних индивидуалитета;

- дјелотворно поучавање планирано на темељним квалитетима (самосталног, заједничког, индивидуализованог и интерактивног) рада ученика на оптимализованим исходима учења ученика, на оптимализованим исходима у сфери трајног разумијевања и прихватљивим доказима да су они остварени, као и на инструментима за евалуацију, процесуалних, исходишних и комбинованих квалитета рада ученика” (Пић, 2012, стр. 161–162).

Индивидуално планирана настава задовољава већину наведених критерија. Индивидуализација учења респектује се и у инклузивној и у индивидуално планираној настави. У индивидуално планираној настави индивидуализација је оптималнија, јер се прецизно дијагностикује мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода. Сходно позицији ученика на континууму оптимализовани су и очекивани исходи у сфери трајног разумијевања са прихватљивим доказима да се они остварују, као и исходишни и процесуални темељни квалитети рада ученика. Ученицима се као и у инклузивној настави пружа додатна помоћ у „зони наредног развоја“.

Индивидуално планирана и инклузивна настава се у мањој или већој мјери могу разликовати у прва три набројана критерија инклузивности. За разлику од инклузивне наставе, у индивидуално планираној настави ученици с препрекама у учењу и учешћу, даровити и сви остали ученици нису истински прихваћени у окружењу у којем се налазе (посебно у одјељењу са више од 24 ученика). Психо-социјална атмосфера није увијек пријатна, нити је искључена насилна комуникација у интеракцијама са осталим учесницима наставе. Ученици у индивидуално планираној настави, такође, немају увијек могућност респонсбилног избора активности у припремању, реализацији и евалуацији наставе као ученици у инклузивној настави (Јерковић, 2017, стр. 359).

Већа је вјероватноћа да разлика између инклузивне и индивидуално планиране наставе буде мања у мањим групама ученика у допунској и додатној настави, те у настави комбинованих одјељења у малим сеоским школама. У редовној настави могућности за остваривање индивидуално планиране, па и инклузивне наставе су истински отежане бројношћу ученика у одјељењима.

Инклузивна индивидуално планирана настава је у највећој мјери развијајућа и личносно-оријентисана и можемо је сматрати наставним системом савременог доба. С друге стране, ријеч је о најкомплекснијем наставном систему који захтијева изузетно

компетентног и истински ангажованог наставника. Наставна стварност нас увјерава да што је наставни систем сложенији и ефикаснији и његова дисеминација у наставној пракси је тежа и спорија.

Индивидуално планирана настава у свјетлу савремених дидактичких теорија

Кључна обиљежја теоријских основа, структурних елемената, процеса и исхода наше експериментално верификоване варијанте система индивидуализоване наставе – индивидуално планиране наставе можемо цјеловитије сагледати у свјетлу савремених дидактичких теорија. Фридрих Крон (Fridrich Kron) је дао сљедећу класификацију дидактичких праваца у оквиру којих су се искристалисале одређене теорије:

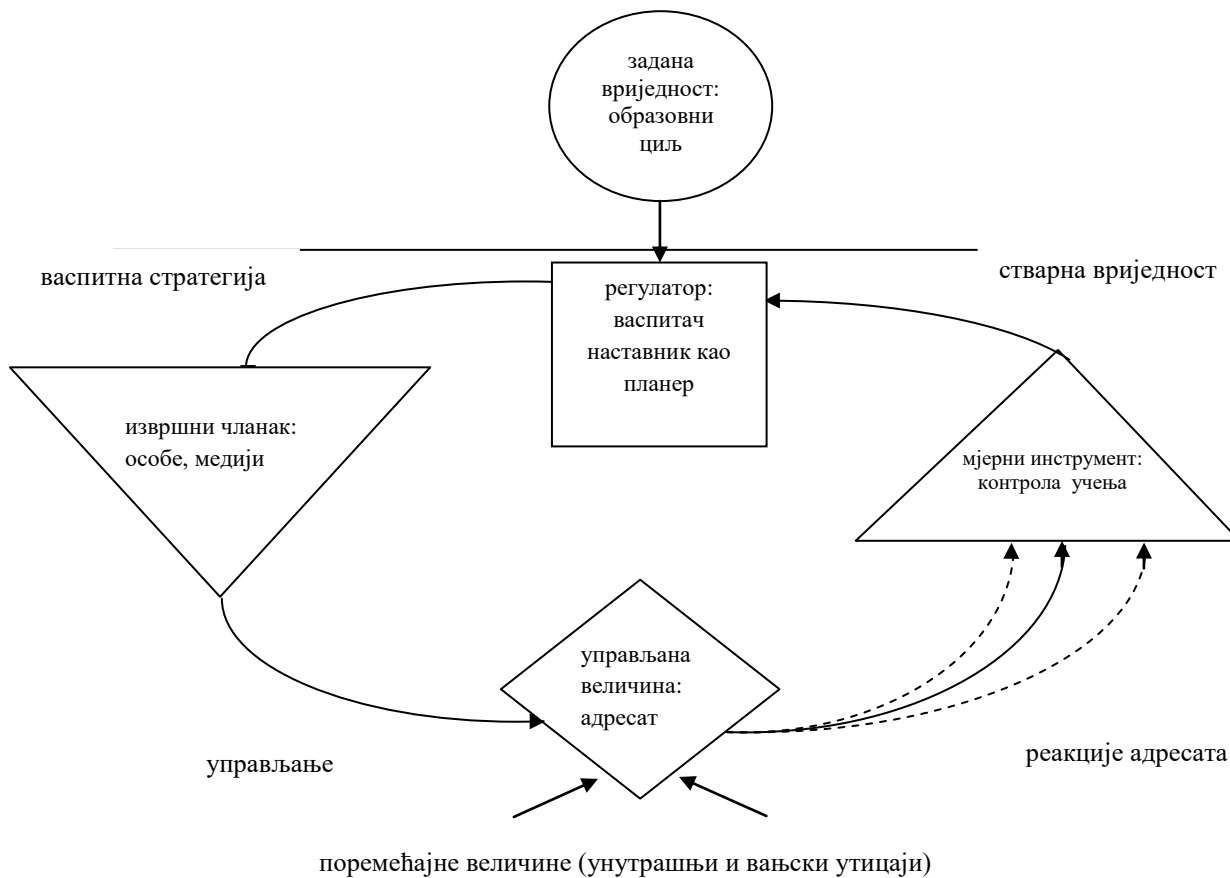
1. објективистички и позитивистички (структурална, кибернетичко-информацијска системска дидактика),
2. инструменталистички и материјалистички (критичко-комуникативна дидактика),
3. индивидуалистички и инетерактивистички (критичко-конструктивна дидактика, теорија наставе, теорија учења, теорија активности и искуства, теорија односа, интеракционистичка дидактика, реалистичка дидактика) (Kron, 1988).

Битна теоријска полазишта индивидуално планиране наставе могу се потпуније расвјетљавати у контексту парадигми све три групе теорија. Из групе објективистичких и позитивистичких праваца издвојили смо и критички размотрили кибернетичко-информацијску теорију Феликса фон Кубеа (Felix von Cube), на чијим елементима смо покушали засновати комплементарна обиљежја индивидуално планиране наставе. Елементе дидактичких теорија на којима је могуће засновати нека таква обиљежја индивидуално планиране наставе идентификовали смо и у групи инструменталистичких и материјалистичких дидактичких праваца, тачније у критичко-комуникативној теорији Рајнера Винкела (Reiner Winkel). Из групе индивидуалистичких и инетерактивистичких праваца издвојили смо критичко-конструктивну теорију Волфганга Клафкија (Wolfgang Klafki) и теорију циљно усмјереног приступа Кристине Мелер (Christine Möller). У расвјетљавању теоријских поставки индивидуално планиране наставе сматрали смо незаобилазном и теорију развијајуће наставе, коју су на основу теоријских поставки Лава Виготског у настави

експериментално провјеравали истраживачки колективи Ељкоњина и Занкова (Давидов, 1995) и теорију конфлуентног образовања (Slatina, 2005). Кључне поставке поменутих теорија кореспондирају са индивидуалистичким и интерактивистичким дидактичким правцима.

Индивидуално планирана настава у свјетлу кибернетичко-информацијске теорије

Теоријска полазишта индивидуално планиране наставе можемо размотрити у свјетлу кибернетичко-информацијске теорије Феликса фон Кубеа (Felix von Cube). У кибернетици се процес вођења према неком циљу назива регулацијом (Cube, 1994). Процес васпитања или образовања Кубе схвата као регулацијски процес, којег је приказао у виду регулацијског круга, што је видљиво на Шематском приказу 6 (Cube, 1994, стр. 63; Према: Cube, 1977, стр. 25) Процес регулације остварује се помоћу сљедећих пет елемената: задана вриједност (циљ образовања), регулатор (наставник или стратег), извршни чланак (особе или медији), мјерни инструмент (контрола учења) и управљана величина (адресат или ученик). Према кибернетичко-информацијској теорији, наставник је регулатор који помоћу прикладних наставних садржаја и медија помаже ученицима да остваре образовни циљ. За контролу учења, односно евалуацију образовних циљева користе се мјерни инструменти.



*Шематски приказ 6. Процес васпитања и образовања – процес регулације
(Cube, 1977, стр. 25)*

У индивидуално планираној настави – новој варијанти система индивидуализоване наставе, веома важан задатак наставника је да одреди континуум образовно-васпитних исхода за свако подручје наставног предмета. Идентификоване позиције на том континууму, заправо, представљају личне образовно-васпитне исходе ученика који представљају зоне његовог наредног развоја и које су основ индивидуалног програма ученика. Међутим, у креирању индивидуалних програма, а посебно конкретних и индивидуалних вјежби узимају се у обзир и бројне друге варијабле као што су: емоционални развој ученика, доминирајуће особине личности, мотивација за учење, навике и технике учења, ученикова слика о себи, статус ученика у групи, темпо учења и слично. Дакле, у планирању, извођењу и евалуацији индивидуално планиране наставе наглашен је холистички приступ ученику, а ни комуникацијски аспект није изостављен као што је случај у кибернетичко-

информацијској теорији. Међутим, у поменутој теорији сам назив који је кориштен у синонимном значењу за ученика – адресат (реципијент, прималац) апострофира да је ријеч о имагинарном ученику који се налази у групи себи сличних и чија позиција је претежно „објекатска“. Таква позиција одређеног ученика није доминирајућа у индивидуално планираној настави коју смо развијали и експериментално провјеравали.

Према кибернетичко-информацијској теорији наставник је регулатор (стратег) наставног процеса. Образовна стратегија је план тока неког процеса за постизање задане вриједности, односно образовног циља (Cube, 1994). Дјеловање образовних стратегија, према схватању Феликса фон Кубеа, је увијек у вези са провођењем помоћу особа или медија, који могу изазвати специфична дјеловања. Поред тога, на тзв. адресата не утичу само образовне стратегије, већ и „поремећајне величине“ и споредна дјеловања која се стално мијењају (Cube, 1994). За развијање конкретне образовне стратегије не могу се дати рецепти, али се наставник (планер) може послужити општим стратегијама за стицање знања, вјештина и навика. Стратегије треба да одговарају наставним садржајима и узрасту ученика. Наставник у индивидуално планираној настави наставне стратегије прилагођава конкретном ученику, а не имагинарном ученику, као што је случај у кибернетичко-информацијској теорији. Као што смо већ истицали, он остварује сљедећих седам комплексних функција: 1. педагошко-дијагностичка, 2. планерско-програмерска, 3. водитељско-иноваторска, 4. медијаторско-социјализацијска, 5. координаторско-терапеутска, 6. савјетодавно-педагошка и 7. докимолошко-евалуацијска (детаљније у поглављу *Наставник у индивидуално планираној настави*). Према теоријским полазиштима кибернетичко-информацијске теорије, наставник остварује један дио тих функција, међу којима се издвајају: 1. планерско-програмерска, 2. водитељска и 3. евалуацијска функција. У индивидуално планираној настави планирању и припремању претходи идентификација образовних потенцијала и постигнућа сваког ученика у којој се остварује наставникова педагошко-дијагностичка функција. Медијаторско-социјализацијска, координаторско-терапеутска и савјетодавно-педагошка функција наставника доприносе повећању степена инклузивности токова индивидуално планиране наставе. Према разликама у функцијама наставника можемо закључити да се у индивидуално планираној настави тежи еманципацији и социјализацији

аутентичних индивидуалитета сваког ученика, а самим тим и напуштању ауторитарних облика одношења према наставној стварности. У кибернетичко-информацијској теорији такви персоналистички и комуникацијски аспекти наставе нису апострофирани.

Важно полазиште кибернетичко-информацијске теорије, које смо идентификовали у индивидуално планираној настави је тзв. контрола учења. Према овој теорији помоћу мјерних инструмената се утврђује да ли се стварна и задана вриједност подударају, односно да ли и у којој мјери је остварен постављени образовни циљ. Ако се такве вриједности не подударају започиње нови процес управљања (CUBE, 1994). У индивидуално планираној настави се формативним евалуацијама утврђује мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода. Континуирано се врши преиспитивање индивидуалних образовних програма ученика, како би исти респектовали ученикове зоне наредног развоја. На крају жељеног периода врши се и сумативна евалуација резултата индивидуално планиране наставе, а опет са циљем њеног даљег унапређивања. У овом сегменту доминантно се остварује евалуацијско-докимолошка функција наставника, али у извјесној мјери и све остале претходно поменуте функције. Резултати формативне и сумативне евалуације отварају просторе за савјетодавно-педагошко и координаторско-терапеутско дјеловање наставника посебно у раду са ученицима са препрекама у учењу и учешћу. Свако преиспитивање индивидуалних програма наставника мисаоно враћа на почетне етапе индивидуално планиране наставе. За наставника можемо рећи да је регулатор процеса индивидуално планиране наставе, али не тако круто како је апострофирано у кибернетичко-информацијској теорији. Регулација токова индивидуално планиране наставе остварује се респектовањем резултата формативне евалуације, али и путем флексибилне, емпатијске и стимулативно-персонализоване комуникације са учеником.

Индивидуално планирана настава у оквирима Клафкијеве критичко-конструктивне теорије

Индивидуално планирану наставу могуће је расвијетлити у оквирима општих поставки концепта планирања наставе према критичко-конструктивној дидактичкој теорији Волфганга Клафкија (Wolfgang Klafki). „Општим одређењем наставног циља овде се

сматра пружање помоћи ученицима како би развили своје способности самоодређења и солидарности, чији је момент способност самоодлучивања“ (Klafki, 1994). Ове способности се у индивидуално планираној настави развијају у интеракцији процеса учења и дјелотворног поучавања. У таквој настави ученици уз подршку наставника све самосталније усвајају знања, развијају способности, вјештине и навике. Ученици и наставници су у ситуацији критичког расуђивања и вредновања процеса учења, анализе евентуалних препрека, изналажења рјешења за њихово превазилажење и слично. Такве анализе омогућавају критичко-конструктивно прилагођавање, допуњавање, кориговање или значајније мијењање развојно-стимулативних индивидуалних програма ученика. С друге стране „у тако схваћеним процесима учитељи увијек поново пролазе процесе властитог учења“ (Klafki, 1994). Односећи се критички и рефлексивно према токовима и резултатима индивидуално планиране наставе, наставник развија своје педагошко-психолошке, методолошке и дидактичко-методичке компетенције.

У фокусу Клафкијеве критичко-конструктивне теорије је „учење путем откривања или поновног откривања, смислено учење с разумијевањем којем је безусловно подређено чисто репродуктивно преузимање знања и све тренирање, вјежбање и понављање вјештина“ (Klafki, 1994). У индивидуално планираној настави ученици самостално и уз повремену помоћ наставника или вршњака стичу трајније вриједна знања у сфери трајног разумијевања. Ученик не прелази са једног дијела континуума на други док не оствари 70% очекиваних исхода.

Клафки наставу схвата као процес интеракције, односно социјални процес (Klafki, 1994). У индивидуално планираној настави ученик се оптимално осамостаљује, али је изложен и повременим интеракцијама са наставником или вршњацима који стимулишу процес смјењивања његове зоне наредног и актуелног развоја. Поред тога, у таквој настави наставник анализира социјалне перцепције, емоционалне реакције ученика, њихове саморецепције, страхове, предрасуде, ставове, мотивационе аспекте личности, личносне оријентације, те особености учења, а све с циљем усавршавања индивидуалних програма ученика и унапређивања њихове реализације.

Индивидуално-планирана настава с аспекта теорије курикулума Кристине Мелер

Индивидуално планирану наставу можемо критички разморити у свјетлу теорије курикулума или циљно усмјереног приступа Кристине Мелер (Christine Möller). Кристина Мелер под појмом курикулум подразумијева „план за састављање и одвијање наставних јединица“ (Möller, 1994, стр. 79). Он обухвата исказе о циљевима учења, организацији и контроли учења, а служи наставницима и ученицима за оптималну реализацију процеса учења и дјелотворног поучавања. Циљеви учења се не прихватају као нешто што је унапријед задано и не сматрају се „нечим што искључиво одређује неко вањско тијело или установа“ (Möller, 1994, стр. 80).

У индивидуално планираној настави циљеви учења се не намећу споља. Они су замијењени очекиваним исходима или жељеним резултатима наставе, јер су они лакше мјерљиви и представљају трајне ефекте: наставне јединице, теме, модула, подмодула или цјелокупног индивидуалног програма. Континуум очекиваних исхода или резултата у појединим наставним подручјима српског језика и математике у нашем експерименталном истраживању идентификовали су наставници и истраживач. На основу датог континуума креирани су дијагностички тестови који су служили за идентификацију мјеста ученика на континууму образовно-васпитних исхода. Поред бројних других, наведени показатељи позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода евидентирани су у персоналне профиле ученика експерименталне групе, на основу којих су креирани индивидуални програми. У оквирима таквих програма настајали су микропланови индивидуалног учења и дјелотворног поучавања појединаца.

Према Кристини Мелер (Möller, 1994), циљно усмјерено развијање курикулума је цјелокупно наставно планирање које пролази кроз три међусобно зависна процеса:

1. планирање учења,
2. организација учења
3. контрола учења.

Планирање и припремање ефикасне индивидуално планиране наставе остварује се у обрнутом дизајну. Између етапа макроплана (индивидуални програм) или микроплана наставне јединице или индивидуално планиране вјежбе и етапа процеса развијања курикулума могуће је идентификовати одређене сличности. Аналогно првој

етапи развоја курикулума која носи назив планирање учења у индивидуално планираној настави, одређују се оптимализовани очекивани исходи индивидуалног програма (макроплан) или наставне јединице (микроплан) и прихватљиви докази да се исти остварују. Очекивани исходи су прецизно дефинисани према идентификованој позицији ученика на континууму.

У другој етапи, која носи назив организација учења одређују се планирана искуства учења и поучавања, односно сценариј свих активности ученика и наставника који уз обезбјеђивање прикладне материјално-техничке основе наставног рада може допринијети остваривању очекиваних исхода. Напокон, примјењују се контролни поступци којима се утврђују прихватљиви докази да су очекивани исходи учења и дјелотворног поучавања појединаца остварени. Наставник настоји установити да ли стварно постигнуто понашање одговара планираном (заданом понашању = контрола учења) (Möller, 1994). Формативним евалуацијама наставник сазнаје да ли се позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода промијенила и која је његова сљедећа зона наредног развоја.

Индивидуално планирана настава у свјетлу Винкелове критичко-комуникативне теорије

Одређена обиљежја индивидуално планиране наставе – нове варијанте система индивидуализоване наставе, могуће је расвијетлити парадигмама и концептима критичко-комуникативне дидактичке теорије Рајнера Винкела (Reiner Winkel). Критичка је утолико што не прихвата некритички постојећу стварност, већ је настоји поправљати. Комуникативна је зато што полази од схватања да настава треба да буде у што већој мјери комуникацијски процес (Winkel, 1994).

Теоријска полазишта и интенције индивидуално планиране наставе кореспондирају са критичком димензијом Винкелове дидактичке теорије. У дидактичкој концепцији индивидуално планиране наставе не прихвата се уобичајена (фронтална, претежно предавачка) настава која је једнака за све ученике, без обзира на њихове индивидуалне разлике. У фокусу индивидуално планиране наставе је креативни потенцијал појединца, а не имагинарни ученик. Пројекцијом и конкретизацијом нове варијанте система индивидуализоване наставе, у нашем

експерименталном истраживању о хуманистичкој, еманципаторској и персоналистичкој функцији учења и дјелотворног поучавања не говори се само декларативно. Таква функција индивидуално планиране наставе, као што потврђују налази нашег експерименталног истраживања, успјешно се остварује стваралачким ангажовањем педагошко-психолошки, методолошки и дидактичко-методички компетентног наставника.

Дидактичка концепција индивидуално планиране наставе у суштини прожета је и са комуникативном димензијом Винкелове теорије. Индивидуално планирану наставу можемо сматрати комуникацијским процесом којег конституише 11 Винкелових аксиома: 1. перманенција, 2. однос, 3. одређеност, 4. економичност, 5. институција, 6. очекиваност, 7. правила и улоге, 8. садржаји и односи, 9. контрола, 10. сметња и 11. средство или властити циљ.

Да је свака настава комуникацијски процес потврђује први Винкелов аксиом – перманенција, који апострофира да у настави не можемо не комуницирати. Међутим, Винкелова теорија се назива комуникативном „не само стога што настава јест комуникацијски процес (са свим својим неугодним дефектима), већ и стога што би учење и поучавање могло бити комуникативније, тј. више усмјерено на ученика, кооперативније, транспарентније, мање подложно сметњама, ученици би више морали суодлучивати о настави и о себи самима итд.“ (Winkel, 1994, стр. 99). У индивидуално планираној настави учење и дјелотворно поучавање је оптимално усмјерено на ученика, персонализовано, еманципацијско, социјализацијско-развојно, хуманизујуће и претежно инклузивно. Што је индивидуално планирана настава „комуникативнија“, она је и флексибилнија и отворенија за критичко преиспитивање и унапређивање њених токова и резултата. Кроз комуникацијске процесе наставник долази до индикатора који су релевантни за стално унапређивање програма индивидуално планиране наставе за одређеног ученика.

Парадигме Винкелове критичко-комуникативне теорије о евалуацији наставног рада имају сличности са полазиштима вредновања процеса и исхода индивидуално планиране наставе. И према овој теорији не евалуирају се само исходи индивидуалног учења и дјелотворног поучавања (обим, квалитет, примјењивост знања, умјећа), већ и квалитет процеса наставног рада (иницијативност, самосталност, инклузивност

атмосфере, прикладност персонализоване инструкције, темпо учења и слично). Континуираним евалуацијама и повременим самоевалуацијама увијек се изнова критички преиспитује дјелотворност индивидуалних програма ученика с циљем њиховог унапређења, као и процеса реализације таквих програма у којима је комуникација важан „катализатор“.

Индивидуално планирана настава с аспекта теорије развијајуће наставе

У педагошко-психолошкој литератури искристалисале су се три теорије које објашњавају однос наставе и развоја: когнитивистичка теорија, теорија о идентичности наставе и развоја и теорија о развијајућој настави Лава Виготског (Branković i Pić, 2004). Према когнитивистичкој теорији развој ученика не зависи од наставног процеса. Настава је спољашњи процес који сам по себи не учествује активно у развоју дјетета и који у њему ништа не мијења. Прије би се могло рећи да настава користи већ достигнути ниво развоја, него што стимулише његов ток и уноси промјене у правац развоја (Давидов, 1991). „Одређене функције морају да сазру прије него што школа приступи обучавању дјетета, извјесним знањима и навикама“ (Виготски, 1991, стр. 375; Према: Давидов, 1995, стр. 10). Према Пијажеовој теорији когнитивистичког развоја развој увијек иде испред наставе, тј. настава „каска“ за развојем (Branković i Pić, 2004). Ова теорија се залаже за примјену дидактичког принципа доступности или примјерености наставе способностима ученика, према којем ученици треба да проучавају само оно што могу да разумију (Pić, 2002). Заступали су је и Гезел и Фројд. Посљедица свјесног или несвјесног респектовања ове теорије у настави је успоравање развоја ученика, јер он континуирано добија задатке који не захтијевају никакав интелектуални напор. На примјер, ученик је усвојио рачунске операције сабирања и одузимања на апстрактном нивоу, а наставник га враћа на конкретно-перцептивни ниво захтијевајући да сабира и одузима бројеве користећи скупове елемената.

Теорија идентичности наставе и развоја (Џејмс) „признаје становиште да настава заправо јесте развој, да је она потпуно сливена са дјечјим развојем, када сваки корак у настави одговара кораку у развоју (при томе се развој углавном своди на гомилање свакојаких навика“ (Давидов, 1995, стр. 11). Наставници који у својој пракси

свјесно или несвјесно респектују поставке ове теорије, ученицима постављају задатке које они рјешавају без већег менталног напора.

Истакнути совјетски психолог Лав Семјонович Виготски покушао је превазићи крајности ове двије теорије утемељењем социологистичке теорије која је касније добила назив теорија развијајуће наставе. „Према овој теорији, развој (сазријевање) припрема и чини могућим процес наставе, а настава стимулише и унапређује процес развоја (сазријевања)“ (Давидов, 1995, стр. 11). Према хипотези Виготског настава и развој су у међузависном односу (развој чини могућим процес наставе, настава стимулише развој). Хипотезом Виготског апострофира се „поставка о неподударању процеса развоја са процесима обучавања, што први прате друге који стварају зоне наредног развоја“ (Давидов, 1995, стр. 14). Смисао процеса обучавања је да омогући прелажење ученика из зоне наредног развоја у зону актуелног развоја, те континуирано смјењивање тих двију зона.

У индивидуално планираној настави наставник дијагностикује мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода. Сматра се да је ученик превазишао одређену тачку континуума уколико је савладао 70% жељених резултата. Очекивани исходи у оквиру сљедеће тачке континуума, заправо, представљају зону учениковог наредног развоја, која ће уз помоћ наставниковог дјелотворног поучавања или интеракције са вршњаком прећи у зону актуелног развоја. Напредак у индивидуално планираној настави подразумијева кретање на континууму образовно-васпитних исхода, тј. континуирано стварање зона наредног развоја. „Добра је само она настава која иде испред развоја“ (Виготски, 1991; Према: Давидов, стр. 15). Захваљујући прецизној дијагностици индивидуално планирана настава прати зоне учениковог наредног развоја. У таквој настави ученици не троше вријеме узалудно рјешавајући претешке задатке који су изнад зоне наредног развоја, нити сувише једноставне задатке. У индивидуално планираној настави очекивани исходи су дефинисани тако да подржавају зону учениковог наредног развоја. За Виготског развој је „потенцијално стварање нових структура и система“. Развој није нешто што је унапријед дато, него оно што се мора актуализовати сопственом дјелатношћу – саморазвојем“ (Кнежевић, 1986, стр. 109). Задатак наставника у индивидуално планираној настави је да пројектује путеве развоја ученика, тј. да му на методолошки и дидактичко-методички

утемељен начин убрза процес развоја. Таква настава је окренута будућности учениковог развоја, а не његовој прошлости. У духу теорије о развијајућој настави наставник у индивидуално планираној настави треба да процијени способности сваког ученика, тј. да утврди: „а) које су му психичке функције развијене; б) које су у развоју и в) које су то психичке функције којима предстоји непосредан развој“ (Вилотијевић, 1999, стр. 239). Према терминологији Лава Виготског, ријеч је о зонама: прошлог, актуелног и наредног развоја.

У конституисању теорије развијајуће наставе важну улогу су имале поставке теорије наставне дјелатности и њеног субјекта (Давидов, 1995). Носилац наставне дјелатности је ученик. Он врши наставну дјелатност уз помоћ учитеља. „Развијање субјекта наставне дјелатности врши се у самом процесу њеног настајања, када се ученик постепено претвара у онога који учи тј. у дијете које мијења и усавршава самог себе у процесу остваривања наставне дјелатности“ (Давидов, 1995). У индивидуално планираној настави ученик је у фокусу наставне дјелатности у којој се уз помоћ наставника или вршњака стваралачки преображава.

Занков је у свом истраживачком пројекту у духу социологистичке теорије Лава Виготског истицао важност колективне дјелатности ученика за формирање нових психичких функција. Како се заправо та интеракција остварује у индивидуално планираној настави, односно како се врши „преношење“ колективног вршења неке психичке функције на план њеног самосталног остваривања? Захваљујући наставниковом дјелотворном поучавању, или интеракцији са вршњаком који има приближно исту зону наредног развоја (понекад и групом таквих вршњака) ученик наставну дјелатност са колективног нивоа преноси на индивидуални. Тада та дјелатност прелази у зону његовог актуелног развоја, тј. ученик постаје „индивидуални субјекат те дјелатности“ (Давидов, 1992; Цукерман, 1993; Према: Давидов, 1995, стр. 28). Очигледно, у индивидуално планираној настави се остварује повремена интеракција са вршњацима у паровима (евентуално у мањим групама), а са наставником стална.

У индивидуално планираној настави наставник се не ослања на слабости ученика тј. не поставља му захтјеве које ће он са лакоћом рјешавати. Он настоји да се ослања на снагу ученика, тј. помаже му да усавршава постојеће и развија нове

менталне структуре, развија вјештине и навике, те усваја нове спознаје у духу теорије о развијајућој настави.

Индивидуално планирана настава у свјетлу теорије конфлуентног образовања

Појам конфлуентно образовање потиче од латинске ријечи *confluere* (конфлуенција: 1. стјецање, стјечиште, сједињење, spoj; 2. уток, ушће, слив) (Klaić, 1980). У природи сваког људског бића слијевају се и сједињују сљедећи видови учења: учити знати, учити чинити, учити живјети, учити бити, учити вредновати и учити вјеровати (Slatina, 2005). Мујо Слатина под конфлуентним образовањем подразумијева „организовани процес учења и подучавања у којем биолошки индивидуум и/или једно индивидуално нагонско биће, помоћу образовних добара, (само)активитета и унапређујућег потицања и дјеловања, у својој тоталности израста из унутарњег тока формирања/образовања у једно здраво јединствено душевно, духовно и дјелатно људско биће“ (Slatina, 2005, стр. 89). Конфлуентно образовање заправо подразумијева сједињеност когнитивних, емоционалних, социјалних и конативних компоненти развоја. У индивидуално планираној настави се респектује интеграција свих наведених компоненти развоја. То је видљиво у персоналним профилима ученика и њиховим индивидуалним образовно-васпитним програмима. Јединство поменутих компоненти развоја чини наставни процес суптилнијим, а самим тим и функције наставника сложенијим.

За разлику од педоцентристички оријентисаних покрета нове школе XIX и XX вијека, у индивидуално планираној настави процеси учења и дјелотворног поучавања су комплементарни или чак реципрочни. Кретање на континууму образовно-васпитних исхода у индивидуално планираној настави одвија се у „зони учениковог наредног развоја“ (Виготски, 1996). Према тумачењу Василија В. Давидова, ученик млађег основношколског узраста као субјекат врши властиту наставну дјелатност са другом дјецом и уз помоћ свог учитеља. Формирање наставне дјелатности се у почетку спроводи од стране колективног субјекта (Давидов, 1995, стр. 28). Како дијете у интеракцији са другим особама сазријева и приближава се зони актуелног развоја, тако наставну дјелатност почиње да остварује самостално, постајући тако њен индивидуални субјекат. Процеси учења и дјелотворног поучавања у индивидуално

планираној настави су у почетним фазама учења у потпуној симбиози, а касније, како се ученик осамостаљује и постаје индивидуални субјекат наставне дјелатности, дјелотворно поучавање се смањује.

Симбиоза процеса учења и дјелотворног поучавања апострофирана је у теорији конфлуентног образовања. „У свакој се животној ситуацији скривају одређене активности учења. Све оне траже подржавајуће и унапређујуће, изведбено и објашњавајуће дјеловање зрелијих и стручних особа. Тако се учење и подучавање у конфлуентном образовању сједињују. Ако би се за учење могло рећи да је лице, за подуку би се могло казати да је наличје конфлуентности“ (Slatina, 2005, стр. 119). Мујо Слатина сматра да учење и поучавање не иду једно без другог јер им је исти циљ. У успјешном подучавању, како каже овај аутор, садржано је учење. Он такође наглашава да је стално мијењање улога учитеља и ученика суштина конфлуентног образовања (Slatina, 2005, стр. 119-120). „Ова измјена мјеста/положаја омогућује да ученик учи од учитеља, а учитељ од ученика“ (Slatina, 2005, стр. 120).

У индивидуално планираној настави наставник учи од ученика и о ученику. Таква сазнања су му драгоцјена у планирању будућих процеса учења и дјелотворног поучавања.

У индивидуално планираној настави наставник тежи да развија код ученика самоусмјеравајуће учење. Оно произилази из ја-ангажованог учења. У процесу таквог учења ангажовани су сви потенцијали ученика: когнитивни, емоционални и вољно-мотивациони. У процесу ја-ангажованог учења ученици задовољавају неке од сљедећих генетских потреба: преживљавање, љубав, моћ, забава и слобода (Glasser, 2005). Они преузимају одговорност, односно бирају начине како ће задовољити те своје потребе – теорија избора/контроле (Glasser, 2005, стр. 46). У индивидуално планираној настави наставник поспјешује самоусмјеравајуће учење тако што: идентификује његову позицију на континууму постигнућа, одређује за појединца очекиване исходе у „зони његовог наредног развоја“, а у складу са њима и вјежбе, утврђује његов темпо рада на задацима, идентификује најприкладнији начин давања инструкције и саопштавања резултата рада, води са учеником индивидуалне савјетодавно-педагошке разговоре како би што дубље проникао у његову природу и помогао му да превазиђе евентуалне препреке.

Мујо Слатина је идентификовао четири принципа која „чине душу конфлуентног образовања“:

1. принцип спонтанитета и самоактивитета,
2. принцип интеракције и комуникације,
3. принцип слободе и одговорности и
4. принцип актуалитета и тоталитета (Slatina, 2005, стр. 281).

Наведени принципи се остварују у процесима учења и дјелотворног поучавања у индивидуално планираној настави.

Смисао принципа спонтанитета и самоактивитета састоји се у потреби да се из природе дјетета (ученика) ослободе импулси учења. Без респектовања ученикове спонтаности и без подршке његовом самоактивитету није могуће примијетити, нити ослободити све импулсе које носи њихова природа (Slatina, 2005, стр. 295). Сваки креативни акт ученика и свако учење у „зони наредног развоја“ у индивидуално планираној настави одражава његов спонтанитет и самоактивитет. У индивидуално планираној настави наставник подржава спонтане изразе ученика јер импулси спонтаности продукују самоактивитет који води остваривању образовно-васпитних исхода.

За разлику од уобичајене (традиционалне) наставе, у индивидуално планираној настави ученици не преносе и не усвајају знања, већ ученици самостално креирају знање (персонални конструктивизам) или у комуникацији (интеракцији) са наставником или вршњаком (социјални конструктивизам). Социјални конструктивизам одређује учење као лични конструкт, али и друштвени процес (Taylor, 2015). Према теорији развијајуће наставе Лава Виготског, која је у основи индивидуално планиране наставе когнитивни развој се прво одвија на колективном, а онда на индивидуалном плану (Давидов, 1995). Према томе, у индивидуално планираној настави се успоставља и интраперсонална и интерперсонална комуникација.

У традиционалној настави, која је оријентисана на преношење знања, комуникација је осиромашена и формализована, а индивидуалност ученика је „уједначена“. „Таквом комуникацијом се индивидуалитет више скривао, него откривао. Процеси и механизми уједначавања нису могли надомјестити процесе и механизме разликовања (комуникацијска размјена)“ (Slatina, 2005, стр. 289). У

индивидуално планираној настави се кроз комуникацију индивидуалитет не скрива, већ открива. Сваки ученик се разликује по: физичком и физиолошком стању организма, нивоу емоционалне и социјалне развијености, претходним знањима и искуствима, темпераменту, карактерним особинама и слично. Управо ове разлике омогућавају да учесници индивидуално планиране наставе „не наступају једни према другима као природна тијела, него као личности, као произвођачи властитих идеја, ставова, осјећања и мишљења“ (Slatina, 2005, стр. 290). У таквој настави различитост је полазиште у осмишљавању процеса и исхода индивидуалног учења и дјелотворног поучавања.

Индивидуално планирана настава је заснована на феноменолошкој дидактичкој парадигми, према којој је свако дијете аутентична појава која тежи актуализацији својих потенцијала. „Основ његовог раста и развојка налази се у његовом слободном и одговорном дјелању и понашању. Човјек има заносно осјећање слободе. У том заносном осјећању слободе могуће је његовање душе, могућ је развој душевних особина“ (Slatina, 2005, стр. 290). Дијете неће актуализовати своје потенцијале уколико не посједује то „заносно осјећање слободе“. Аутентична природа дјетета не може се остваривати у атмосфери забрана и присиле. Конфлуентно образовање подразумијева слободно и одговорно дјеловање. Принципом слободе штити се индивидуалност ученика. Њему је комплементаран принцип одговорности. „Изван одговорности слобода ишчезава, а изван слободе одговорност се не може доживљавати и развијати“ (Slatina, 2005, стр. 294). У индивидуално планираној настави ученицима је омогућено да напредују својим темпом, да користе прикладне стратегије учења, да његују сопствени стил, да слободно мисле и да се слободно изражавају, да слободно суде и вреднују различите феномене, своје резултате и резултате других ученика. Такође, наставник методом индиректног савјетодавно-педагошког дјеловања помаже ученицима да самостално превазилазе могуће препреке у процесу учења и дјелотворног поучавања.

Сваки степен когнитивног, емоционалног и моралног развоја подржан је специфичном духовном структуром индивидуе. Ова законитост у процесу конфлуентног образовања одређена је појмом – принцип актуалитета (Slatina, 2005, стр. 295). У индивидуално планираној настави наставник узима у обзир ниво актуелног

развоја ученика, а затим одређује позицију ученика на континууму постигнућа која је у „зони његовог наредног развоја“. Наставник у планирању и припремању такве наставе поставља питање: Шта је ученик у могућности да уради сада, а шта уз извјестан интелектуални напор у скоријој будућности? Наведена питања се могу преформулисати у сљедећа: Шта је ученикова зона актуелног, а шта зона наредног развоја? Уколико сваки степен развоја досегне максимум, онда процес конфлуенције води развоју личности (Slatina, 2005, стр. 300). Принцип тоталитета не тежи само развоју свих снага индивидуалности, него настоји успоставити и унутрашње јединство.

Након разматрања индивидуално планиране наставе у оквирима наведених дидактичких теорија, дајемо сажет преглед елемената поменутих теорија на којима су заснована обиљежја индивидуално планиране наставе.

Табела 9

Обиљежја индивидуално планиране наставе заснована на елементима дидактичких теорија

<i>Дидактичка теорија</i>	<i>Елементи дидактичких теорија на којима су заснована обиљежја индивидуално планиране наставе</i>
Кибернетичко-информацијска теорија Феликс фон Кубеа	<ul style="list-style-type: none"> – наставник је регулатор (стратег) наставе, – процес регулације наставе наставник остварује постављањем образовних циљева, обезбјеђивањем медија или особа и контролом учења, – контрола учења остварује се примјеном мјерних инструмената којима се утврђује подударност стварних са задатим вриједностима.
Винкелова критичко-комуникативна теорија	<ul style="list-style-type: none"> – критички однос према наставној стварности, – настава је комуникацијски процес којег чини 11 аксиома: (перманенција, однос, одређеност, економичност, институција, очекиваност, правила и улоге, садржаји и односи, контрола, сметња и средство или властити циљ), – захтјев да учење и поучавање треба да постане комуникативније и усмјерено на ученика, – суодлучивање о настави и себи самима, – хуманизација и еманципација и – евалуација процеса и исхода учења и дјелотворног поучавања.

Клафкијева критичко-конструктивна теорија	<ul style="list-style-type: none"> – способност самоодређивања и солидарности (способност суодлучивања, способност размишљања и образложења, способност комуникације, критике и расуђивања), – настава усмјерена према ученику, – настава је процес интеракције, односно социјални процес.
Теорија курикулума Кристине Мелер	<ul style="list-style-type: none"> – циљно усмјерен приступ, – планирање учења, – организација учења и – контрола учења
Теорија разивајуће наставе (Занков и Ељкоњин)	<ul style="list-style-type: none"> – развој чини могућим процес наставе, настава стимулише развој, – зоне наредног развоја, – смјена зоне наредног развоја и зоне актуелног развоја, – „преношење“ колективног вршења неке дјелатности на план њеног индивидуалног остваривања – „ученик постаје индивидуални субјекат наставне дјелатности“, – улога наставника је да процјењује које психичке функције су развијене, које су у развоју, а којима предстоји непосредан развој.
Теорија конфлуентног образовања	<ul style="list-style-type: none"> – сједињеност когнитивних, емоционалних, социјалних и конативних компоненти развоја ученика, – процеси учења и дјелотворног поучавања су комплементарни, – самоусмјеравајуће учење, – принципи конфлуентног образовања (1. принцип спонтанитета и самоактивитета, 2. принцип интеракције и комуникације, 3. принцип слободе и одговорности и 4. принцип актуалитета и тоталитета).

Из претходних интерпретација можемо закључити да је обиљежја индивидуално планиране наставе могуће утемељити на савременим дидактичким теоријама које су по својим усмјерењима врло различите, чак у неким поставкама и противрјечне. У кибернетичко-информацијској теорији, у којој је наставник регулатор

наставног процеса, могућности еманципације, хуманизације, социјализације и развоја аутентичних индивидуалитета значајно су ограничене. Наставни модел заснован на поставкама такве теорије је строго детерминисан, што није случај са индивидуално планираном наставом. Одлучивање о процесима такве наставе у великој мјери је остављено наставнику, али не тако механицистички као у поставкама кибернетичко-информацијске теорије. У индивидуално планираној настави наставник континуирано прикупља релевантне информације посматрајући ученика, комуницирајући са њим, слушајући и оно што није речено, с циљем оптималне индивидуализације и персонализације процеса учења и дјелотворног поучавања. У таквој настави наставник се критички односи према наставним и комуникацијским процесима, што је имплицирано у поставкама Клапкијеве и Винкелове дидактичке теорије. Такав његов однос усмјерен је на унапређивање индивидуалних образовно-васпитних програма ученика, а самим тим и процеса и исхода учења и дјелотворног поучавања у зони учениковог наредног развоја. Комплементарност таквих процеса кореспондира са поставкама теорије конфлуентног образовања и развијајуће наставе.

Према претходним експликацијама можемо закључити да индивидуално планирана није утемељена на поставкама само једне савремене дидактичке теорије. Ипак, наведени и други начелни захтјеви за планирање и припремање, извођење и евалуацију индивидуализованог и персонализованог учења и дјелотворног поучавања у зони учениковог наредног развоја, те захтјеви за еманципацију, хуманизацију и суодговорности ученика у настави у оквиру наведених и других савремених дидактичких теорија могу бити инспиративни и инструктивни у даљем цјеловитом дидактичком заснивању, дисеминацији и сталном унапређивању индивидуално планиране наставе – нове варијанте система индивидуализоване наставе.

Елементи дидактичке заснованости индивидуално планиране наставе у теоријским основама савремених наставних система

Индивидуално планирана настава је утемељена на релевантним теоријским основама других савремених наставних система од којих се посебно издвајају одређене варијанте система индивидуализоване и инклузивне наставе, а дијелом и проблемска и респонсбилна настава. С обзиром на то да је индивидуално планирана настава варијанта система индивидуализоване наставе, елементе теоријских основа индивидуално планиране наставе у највећој мјери могуће је идентификовати у оквирима научних утемељења овог наставног система, посебно у настави различитих нивоа сложености. У планирању и припремању наставе различитих нивоа сложености наставник полази од идентификованих нивоа и структура знања ученика, а то су: 1. одређивање чињеница, 2. разумијевање и схватање информација и 3. могућност „прераде“ информација (Илић, 1998). У таквој настави остварује се дјелимична индивидуализација учења и дјелотворног поучавања. Сви ученици се сврставају у један од три наведена нивоа. То је значајан помак у односу на уобичајену традиционалну наставу у којој сви ученици без обзира на нивое и структуре знања добијају једнаке захтјеве.

У индивидуално планираној настави се тежи, условно речено, потпуној индивидуализацији и персонализацији токова учења и наставничког дјелотворног поучавања, као и оптимализацији очекиваних исхода у сфери трајног разумијевања. У планирању и припремању индивидуално планиране наставе првенствено се полази од дијагностикованих позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода и оптималних очекивања у зони учениковог наредног развоја, те осталих релевантних разлика између ученика, као што су: способности и темпо самосталног учења, мотивација за учење, навике и технике учења, персоналистички склоп особина ученика, слика о себи, начин прихватања наставничке инструкције, те учеников социометријски статус у групи. Оваква дијагностика је прецизнија у односу на ону која се примјењује у настави различитих нивоа сложености, јер је у тзв. континуумима образовно-васпитних исхода већи број нивоа од којих се полази у усвајању нових прогамских садржаја, те понављању и вјежбању. Унутар дијела континуума на којем се налази конкретан ученик (од једне до друге тачке) наставни садржаји се могу

динамизовати по обиму и нивоу. Процес учења у индивидуално планираној настави потпомаже се уважавањем не само позиција ученика на континуумима постигнућа, него и осталих, претходно поменутих релевантних варијабли. Тако се остварује холистички приступ личности ученика који се налази у фокусу психолошких теорија на које се значајно ослања индивидуално планирана настава (Олпортова персонална теорија, Масловљева теорија потреба, Роџерсова феноменолошка теорија).

Индивидуализација процеса учења и дјелотворног поучавања респектује се и у инклузивној настави, којој је по својим теоријским основама најближа индивидуално планирана настава. Етапи планирања и припремања инклузивне наставе и индивидуално планиране наставе претходи етапа – идентификуја едукацијских потреба и потенцијала ученика. Дијагностиковани показатељи у тој фази биљеже се у профиле ученика. Профили ученика у индивидуално планираној настави су сложенији и прецизнији у односу на исте у инклузивној настави јер се у њима прецизно биљеже мјеста ученика на континуумима постигнућа за готово свако наставно подручје које је садржајно-логички независно од осталих наставних подручја у оквиру одређеног наставног предмета. Како би се остварио холистички приступ ученику, биљеже се и остали релевантни показатељи (опште когнитивне способности, способности самосталног учења конкретних наставних предмета, мотивација за учење и навике и технике ефикасног учења, слика о себи итд). На основу дијагностикованих показатеља у профилима ученика, наставник креира индивидуалне програме образовно-васпитног рада ученика. Респектовањем таквих програма обезбјеђује се напредовање ученика у зони наредног развоја што је кључна поставка теорије развијајуће наставе. Таква поставка је операционализована у настави различитих нивоа сложености и инклузивној настави.

На основу развијених персонализованих програма наставник припрема конкретне вјежбе које одговарају дијагностикованој позицији ученика на континууму постигнућа у оквиру програмских садржаја одређеног наставног предмета. Такве вјежбе садрже прецизно дефинисан микроплан са персонализованим упутством. Реализација таквих вјежби биће стимулативнија и успјешнија уколико се поред индивидуализације учења и дјелотворног поучавања и оптимализације очекиваних исхода у зони наредног развоја остварују остали критерији инклузивности, као што су:

истинска прихваћеност сваког ученика без обзира на његову позицију на континууму, препреке у учењу и учешћу, даровитост или било коју другу различитост, повољна социо-емоционална атмосфера, ненасилна комуникација, додатна помоћ ученицима, могућност избора варијанти активности у планирању, припремању и евалуацији наставе (Pić, 2012). Наведени критерији се у мањој или већој мјери остварују у индивидуално планираној настави. Потпуним респектовањем наведених критерија остваривали бисмо инклузивну индивидуално планирану наставу.

У индивидуално планираној и инклузивној настави, као и у многим другим варијантама система индивидуализоване наставе, наставник честим формативним евалуацијама:

- обавјештава ученика о резултатима рада и подстиче прилагођавање његових активности извршавању задатка,
- утиче на оптимализацију процеса индивидуалног учења и дјелотворног поучавања,
- антиципира наредне поступке и начине рада (Pić, 1998).

У индивидуално планираној настави ученици нису сегрегирани, већ остају у свом одјељењу. Диференцирање у настави различитих нивоа сложености, индивидуално планираној и инклузивној настави је дидактичко-методичко, а не социјално, унутрашње и спољашње диференцирање (Pić, 1998, стр. 27).

Индивидуално планирана настава је ослобађајући процес јер су ученици у ситуацијама да самостално уз партнерску помоћ наставника савладавају препреке у зони наредног развоја. И ученик и наставник су одговорни носиоци образовно-васпитних активности (Pić, 2002). Позиција, активности и односи ученика и наставника у индивидуално планираној настави садрже елементе теоријских основа респонсбилне наставе. У индивидуално планираној и респонсбилној настави афирмише се „истински партнерски однос између наставника и ученика, смањује се простор за манипулацију, субординацију, доминацију, потчињавање, лукавост, неповјерење и друга обиљежја извјештачене комуникације још увијек укоријењене у традиционалној настави и школи“ (Pić, 2002, стр. 172). У таквој настави ученици и наставници су суодговорни за њене процесе и исходе.

У индивидуално планираној настави уочавају се и парадигме на којима се темељи проблемска настава, посебно у раду са даровитим ученицима или онима која постижу изнадпросјечне резултате. Такви ученици су у прилици да самостално и стваралачки рјешавају теоријске и практичне проблеме, на нов и оригиналан начин. У индивидуално планираној настави можемо идентификовати и обиљежја проблемске наставе:

- постојање тешкоће и противрјечности између познатог и непознатог, новина ситуације и
- свјесна, стваралачка, самостална активност ученика усмјерена на увиђање односа између познатог и непознатог, узрока и посљедице, рјешења проблема и откривања законитости битних појава, тенденција, закључака и генерализација (Branković i Ilić, 2004).

Сви претходно разматрани наставни системи, у чијим теоријским поставкама смо идентификовали елементе дидактичке заснованости индивидуално планиране наставе утемељени су на парадигми развијајуће наставе. У фокусу развијајуће наставе, која се темељи на теорији развијајуће наставе коју је поставио Л. С. Виготски, а касније експериментално истраживали и научно образлагали В. В. Давидов, Д. Б. Ељкоњин и Л. В. Занков, је самоактивност ученика и инструктивна улога наставника (Давидов, 1995; Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н., 2016). Самосталне активности ученика подржане наставниковим дјелотворним поучавањем чине суштину индивидуално планиране наставе. „Развијајућа настава се темељи на системности, хеуристичности, конструктивности, самоевалуацији и евалуацији, информатизацији, критичко еманципаторским и рефлексивним чиниоцима као и на схватањима самовредности и уникатности сваке личности, његове неограничене могућности саморазвоја уз поштовање унутрашње слободе стваралачког саморазвоја“ (Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н., 2016, стр. 120). У индивидуално планираној настави се оптимално остварују све претходно поменуте предности развијајуће наставе.

Ученик у индивидуално планираној настави

У традиционалној (претежно предавачкој, фронталној) настави позиције и активности ученика, те њихови односи са осталим учесницима наставе (наставници, вршњаци) претежно су се темељиле на поставкама класичне дидактике поучавања. Таква дидактика била је утемељена на психологији условљавања и асоцијација, односно на С-Р (стимулус-реакција) теоријама. Активности ученика су углавном слушалачке, вербално-репродуктивне и извршилачке. „Према таквом дидактичком схватању, сваки наставников захтјев био је стимулус на који се очекивала одређена ученикова реакција или извршење задатка. За такво понашање ученик је позитивно награђиван добром оцјеном, похвалом или осталим средствима отворене принуде“ (Илић, 2016, стр. 44). Индивидуално испољавање ученика у бихевиористички заснованој настави било је онемогућено.

Под утицајем теорије еволуције, диференцијалне и експерименталне психологије, те покрета нове школе у којима је преферирана прагматистичка дидактика проширивале су се могућности уважавања способности, потреба, интересовања и иницијатива ученика у настави (Илић, 2016, стр. 44). Бројне критике упућене покретима нове школе, међу којима је кључна - стицање несистематичних знања, не могу оспорити значајну промјену положаја ученика у наставном процесу, а самим тим и положаја наставника.

У индивидуално планираној настави мијењају се положај и активности ученика у психо-педагошком и дидактичко-методичком смислу, те његови односи са наставником. Ученик је у фокусу активности (претежно самосталних и повремено интерактивних) које су подржане дјелотворним и персонализованим дјелотворним наставниковим поучавањем и његовим благовременим формативним евалуацијама.

За разлику од осталих варијанти система индивидуализоване наставе у којима се остварује дјелимична индивидуализација активности ученика, у индивидуално планираној настави је оптимална. У свим осталим моделима индивидуализоване наставе ученици су обично подијељени у неколико хомогених група (нпр. исподпросјечни, просјечни и изнадпросјечни). Таква настава је економичнија у односу на индивидуално планирану, али је у мањој мјери индивидуализована. Чињеница је да постоје индивидуалне и персоналне разлике и међу ученицима унутар тих група. На

примјер, немају сви исподпросјечни ученици исте или сличне потешкоће у учењу, не прихватају сви на исти начин наставникову инструкцију, не реагују сви унутар те групе једнако на повратну информацију коју даје наставник. У индивидуално планираној настави се стварају услови за оптималну индивидуализацију учења путем разноврсних репродуктивних и продуктивних (мисаоно-критичких, илустративних, рефлексивних, креативних, стваралачких, симулацијских и других) активности. Када кажемо репродуктивне активности не мислимо да репродукцију онога што им је наставник дао у готовом облику, већ оно што су стекли властитом мисаоном активношћу. Не захтијева се да „мисаона активност сасвим истисне активност запамћивања, већ да се запамћују она сазнања (о суштини стварности) која су стечена сопственим мишљењем тј. да процесима запамћивања претходе процеси мишљења“ (Ваковићев, 1982, стр. 80). Ниво мисаоне ангажованости ученика зависиће искључиво од његове позиције на континууму постигнућа. Што је ученик даље од почетних позиција континуума, то су и његове активности мање репродуктивне, а самим тим више продуктивне. Није реално очекивати од ученика који није савладао технику читања да рјешава задатке који захтијевају дивергентно или евалуативно мишљење. Сасвим је очекивано да се потешкоће у савладавању технике читања негативно одражавају и на разумијевање прочитаног.

Индивидуално планирана настава је један од најсложенијих модела индивидуализоване наставе који захтијева ангажованост наставника у готово свим њеним етапама. Наставник је ангажован у етапи идентификације едукацијских потреба и потенцијала и планирања и припремања. У фази реализације индивидуално планиране наставе у центру активности је ученик који усваја нове програмске садржаје, понавља и вјежба у „зони наредног развоја“ која представља његову позицију на континууму образовно-васпитних исхода.

Ученици једног одјељења се међусобно разликују по својим позицијама на континуумима постигнућа, али и по бројним другим педагошко-психолошким варијаблама, као што су: опште когнитивне способности, способности самосталног учења одређеног наставног предмета, начин прихватања наставникове инструкције, персоналистички склоп, темпо учења, социјални статус у групи, породични статус, здравствено стање, ниво емоционалног развоја и слично. Два ученика која су се слично

пласирала на континуумима програмских подручја могу се значајно разликовати по многим другим варијаблама. Ту се испољава снага индивидуално планиране наставе.

Светомир Бојанин сматра да је развој дјеце неуједначен, те да „измиче нашим зацртаним програмима“ намијењеним за ученике одређеног узраста (Војанин, 1991, стр. 91). Он се снажно опире традиционалној (претежно предавачкој, фронталној) настави квалификујући је чак и штетном. „Сазнајне моћи се развијају сасвим индивидуално и субјективно, и мотиви због којих дјеца одабирају одређене теме интересовања такође су сасвим субјективни. Сваки педагошки приступ који жели да помогне развоју дјеце и да им не штети не смије да буде фронталан приступ“ (Војанин, 1991, стр. 91). Ученици једног одјељења се толико разликују да готово сваки програмски шаблон може изазвати различите проблеме у њиховом животу и раду. Фронтални облик рада не мора увијек да буде штетан. Може се примјењивати и у индивидуално планираној настави, поготово у уводном дијелу часа када наставник жели информисати све ученике о некој теми, изражајно прочитати тематски прикладан текст или ученички састав, индуктивно и уз помоћ ученика извести неки закључак, дати уводне напомене за индивидуално планиране вјежбе и слично. Међутим, такав облик рада никако не смије бити доминантан ни у једном наставном систему.

У одјељењу је највећи број просјечних ученика или оних који су близу просјека, а мањи је број изнадпросјечних или екстремно успјешних (даровитих или талентованих) и исподпросјечних или екстремно неуспјешних ученика (с препрекама у учењу и учешћу). Индивидуално планирана настава намијењена је свим ученицима. Без обзира на то што просјечни ученици постижу сличне резултате у одређеном предмету и заузимају блиска мјеста у континууму, ипак међусобно се разликују по другим варијаблама, као што су: когнитивни стилови, навике и технике учења, ниво мотивације, оспособљеност за самостално учење, социјални статус у одјељењу, слика о себи, склоп доминирајућих особина личности и слично. Уважавањем ових педагошко-психолошких варијабли наставник ће сигурно поспјешити и резултате ученика, односно допринијеће да се ученик брже креће на континууму образовно-васпитних исхода. Много је сложеније са ученицима са препрекама у учењу и учешћу (тзв. посебним потребама) и даровитим (или талентованим) ученицима. Њихове позиције на континууму се значајно разликују од позиција просјечних ученика. Ако томе још

додамо мноштво претходно наведених педагошко-психолошких варијабли по којима се разликују, онда видимо да је ситуација још сложенија и суптилнија, а простори за индивидуално планирану наставу већи. Дакле, што је ученик по постигнућима у настави у простору испод Гаусове криве даље од просјека, то је индивидуално планирана настава потребнија. То је посебно значајно за одјељења са великим бројем ученика гдје није реално да наставник истовремено изводи индивидуално планирану наставу са свим ученицима. У таквим околностима узеће у обзир приоритете, односно оне ученике који постижу или завидне или екстремно слабе резултате.

Ученици с препрекама у учењу и учешћу у индивидуално планираној настави

Ученици с препрекама у учењу и учешћу⁸ углавном не могу напредовати у недиференцираној редовној или допунској настави која је претежно шаблонска и једнака за све ученике. У том случају ријеч је о интеграцији таквих ученика у настави. Она има социјализацијско-васпитне ефекте. „У сталној комуникацији у одјељењу или образовној групи дјеца и млади са препрекама у учењу и учешћу имају прилике да постану прихваћени од вршњака, да побољшају слику о себи, да усвајају толерантније начине реаговања у реалним интерперсоналним интеракцијама, а остали ученици да их потпуније схватају и објективније прихватају, хуманизујући сопствене личности“ (Пић, 2012, стр. 20–21). Поред физичке и социјалне интеграције, неопходна је и тзв. образовна интеграција која би омогућила и таквим ученицима да усвајају програмске садржаје у зони наредног развоја, те да развијају своје способности и остале потенцијале до личних оптимума. Ту се отвара простор за индивидуално планирану редовну и допунску наставу.

⁸ Умјесто термина препреке у учењу и учешћу донедавно је употребљаван термин ученици са посебним потребама. Синтагма „посебне образовне потребе“ није прихватљива јер „имплицира етикету која може довести до смањених очекивања, скретања пажње са извора тешкоћа (образовна политика, школска организација, програм, међуљудски односи, приступи настави и учењу), занемаривање проблема других ученика без етикете и до расипања напора школе да би одговорила на разлике међу ученицима различитих категорија способности, искустава и етничитета, итд.“ (Пић, 2012, стр.15). Када се каже препреке у учењу и учешћу, мисли се искључиво на спољашње препреке које отежавају нормалано учешће ученика у васпитно-образовном процесу. Препреке могу настати у локалној заједници или у школи која није обезбиједила оптималне услове за различите потешкоће. На примјер: није уклонила архитектонске баријере, није обезбиједила адекватно стручно усавршавање наставника за извођење инклузивне наставе, није припремила прикладан социјални амбијент и слично (Пић, 2012, стр. 15).

У нормативно-правним документима (законима, правилницима) наше друштвене заједнице и у региону најчешће се утврђују наредне категорије врста и нивоа ометености у физичком и менталном развоју дјецe и омладине:

1. ученици са оштећењима вида, слуха и говора,
2. ученици са тешкоћама и поремећајима у читању, писању и учењу основних математичких садржаја (развојна дислексија, дисграфија и дискалкулија),
3. ученици са тјелесним оштећењима и здравственим сметњама,
4. недовољно ментално развијени ученици и
5. ученици са поремећајима у понашању (Пић, 2012, стр. 58–68).

Компетентно тимско дијагностиковање потешкоћа или препрека у учењу и учешћу кључна је претпоставка осмишљеног и континуираног ублажавања, превазилажења и њиховог отклањања у индивидуално планираној настави. Благовременом идентификацијом врсте ометености или потешкоће/а ученика, његових позиција на континууму и свих осталих релевантних педагошко-психолошких варијабли које су евидентирани у персоналном профилу, олакшано је наставничково планирање индивидуалних програма и припремање ефикасних наставних активности за таквог ученика.

Учење и дјелотворно поучавање у индивидуално планираној настави у функцији је не само усвајања програмских садржаја и развоја способности, већ и психолошког раста и развоја аутентичне личности сваког ученика, па и оног с препрекама у учењу и учешћу. Ефекти индивидуално планиране наставе у раду са таквим ученицима биће већи уколико наставник обезбјеђује инклузивност разредног амбијента. У индивидуално планираној настави (која је развијајућа и личносно оријентисана) остварује се оптимална индивидуализација учења, прецизно су дефинисани очекивани исходи, ученик је истински прихваћен од стране наставника онаквим какав јесте, а додатна помоћ му се континуирано обезбјеђује. Користи за ученика би биле још веће уколико би наставник у индивидуално планираној настави задовољио остале критерије инклузивности, као што су: партнерско укључивање ученика у избор варијанти активности, угодна психо-социјалана атмосфера и ненасилана комуникација у одјељењу (Према: Пић, 2012, стр.161–162). Тада бисмо могли рећи да наставник изводи инклузивну индивидуално планирану наставу. У

таквој настави, наставнику је, између осталог, у фокусу и социјални амбијент у којем ученик савлађује програмске захтјеве који су прикладни његовом мјесту на континууму и осталим педагошко-психолошким варијаблама у персоналном профилу.

Индивидуално планирана допунска настава је изузетан амбијент за образовно-васпитно дјеловање на ученике с препрекама у учењу и учешћу и ученике који постижу слабији успјех. Обично се организује у мањим групама гдје наставник може успјешно да води, истински подржава и дјелотворно поучава сваког ученика у складу са његовом позицијом на континууму. Њихова мјеста на континууму могу се значајно разликовати. Не налазе се сви ученици са потешкоћама у учењу на истом мјесту на континууму, нити им одговара једнак персоналистички приступ. Неки ученици имају одређене препреке (нпр. оштећење вида, слуха или тјелесно оштећење), а просјечне или чак изнадпросјечне способности за учења. Традиционална допунска настава је једнака за све ученике и углавном се изводи фронтално. Допунска настава која није индивидуално планирана или макар дјелимично индивидуализована, у суштини и није допунска настава. Ученици не крећу од оне тачке која је у зони њиховог наредног развоја, него са неке имагинарне позиције без обзира на индивидуалне разлике међу њима.

Даровити и талентовани ученици у индивидуално планираној настави

Даровитост и талентованост ученика⁹ није могуће развијати у уобичајеној (традиционалној, недиференцираној) настави која је једнака за све ученике. Стенберг, Рензули и Гање су сагласни да даровитост представља одређени потенцијал који захтијева подршку окружења и изнад свега активност појединца да би се тај потенцијал трансформисао у даровито постигнуће (Maksić, 1998, стр. 40).

У образовању даровитих ученика најчешће се примјењују сљедећи облици индивидуализације рада:

⁹ „Даровит је онај ученик који посједује изнадпросјечне интелектуалне способности (Г фактор) и остале карактеристике личности које омогућују да током дужег времена постиже високо изнадпросјечне резултате у својим активностима, што значи да и у настави из свих предмета постиже високо напросјечна постигнућа. Талентован ученик има изразито развијену одређену способност која му омогућује да на подручју своје талентованости или обдарености (лингвистичке, литерарне, математичке, природно-научне, техничке, умјетничко-ликовне, музичке, спортске) трајно постиже напросјечне резултате. Дакле, талентованост је увијек специфична, јер се односи на одређену област стваралаштва“ (Ilić, 2012, стр. 77).

1. Хомогено груписање ученика – према општим способностима (систем одјељења); специјална одјељења (разреди), специјалне школе – према специјалним способностима;
2. Дјелимично хомогено груписање (груписање у оквиру истог одјељења; редовна одјељења са допунским облицима хомогеног груписања, поред, послје или уз редован рад);
3. Редовна одјељења са обогаћеним програмима за даровите;
4. Школске акцелерације“ (Ђорђевић, 1979, стр. 83).

Након анализе предности и недостатака наведених облика индивидуализације, можемо рећи да су за здрав и природан развој даровитих и талентованих ученика најприкладнија и најприроднија редовна одјељења са обогаћеним програмима. У многим ранијим и новијим научним истраживањима је утврђено да се даровитост и талентованост могу подстицати и подржавати и развијати у педагошко-психолошки и дидактичко-методички утемељеним активностима у индивидуализованој настави (Ђорђевић, 1979; Плић, 2012; Максић, 1998; Фербеџер, 2002). Различити модели индивидуализоване наставе омогућавају различите степене ангажовања таквих ученика и наставникове подршке. Обогаћени програми у оквиру редовне наставе на нашим просторима (због бројности ученика у одјељењу) могу се реализовати примјеном индивидуално планиране наставе. Ученици се налазе у природном окружењу са својим вршњацима, а задовољавају своје образовне, менталне и креативне потребе.

Индивидуално планирана редовна и додатна настава пружа идеалне могућности за развој укупних потенцијала таквих ученика у „зони њиховог наредног развоја“. Улога наставника у персоналистичким концепцијама наставе је да таквим ученицима „омогући испољавање интересовања и склоности, ангажовање развојних могућности и актуализацију продуктивних и креативних потенцијала, самоуознавање и постизање личне аутономије и слободе“ (Хавелка, 2000, стр. 67). Кроз стваралачке активности које захтијевају дивергентно и евалуативно мишљење задовољавају своје образовне и креативне потребе, али упознају и своју суштину, своје снаге и склоности, као и однос околине према њима. У индивидуално планираној настави се са даровитим, талентованим и изнадпросјечним ученицима реализују вјежбе које ће подстицати:

оригиналност, флексибилност, стваралачку фантазију, толеранцију према неодређености, отвореност искуства, креативну генерализацију, флуентност идеја, откривање и формулисање проблема и слично (Kvašček, 1976). У традиционалној (недиференцираној) настави такве прилике су ријетке.

Даровити ученици не захтијевају честу помоћ као ученици са потешкоћама или просјечни ученици, али значи им разноврсност садржаја, наставних средстава и дидактичког материјала. Индивидуално планирана настава са таквим ученицима биће пријатнија и стимулативнија уколико је и инклузивна. Поред задовољавања образовних потреба, у складу са позицијом на континууму и респектовања бројних других педагошко-психолошких варијабли, даровитим и талентованим ученицима је важна угодна и пријатна атмосфера у одјељењу, те ненасилна комуникација. Стенберг, Колангело и Кели (Stenberg, Colangelo & Kelly) налазе да даровити и талентовани ученици позитивно доживљавају то што су означени као такви, али сматрају да вршњаци и наставници имају негативне ставове према њима, иако је истраживањем то демантовано (Stenberg, 1985; Colangelo & Kelly, 1983; Према: Максић, 1998). Такви налази указују на потребу интензивније подршке и истинске прихваћености даровитих и талентованих ученика у индивидуално планираној настави, али и осталим варијантама индивидуализоване наставе.

У индивидуално планираној додатној настави стварају се услови за оптимално задовољавање интересовања, образовних и креативних потреба ученика, те потреба за самоактуализацијом. „Они појединци или дјеца који живе у сигурној, срдачној и заштитној околини лакше ће разумјети себе, своје могућности и задовољство које произилази из процеса актуализације својих потенцијала (Fulgosi, 1987, стр. 263). Зато је важан инклузивни амбијент, пријатна социо-емоционална атмосфера, ненасилна комуникација и могућност избора активности, садржаја, материјала и начина истраживања и стварања. Елементима индивидуално планиране наставе могу се обogaћивати и други наставни системи који су прикладни за рад са даровитим, талентованим или изнадпросјечним ученицима, као што су: хеуристичка, проблемска, откривајућа, витагена, претичућа, модуларна, менторска, интегрисана настава и друге. Инклузивна индивидуално планирана додатна настава пружа оптималне услове за развој креативних и истраживачких потенцијала даровитих, талентованих и

изнадпросјечних ученика. У таквој настави имају максималну подршку наставника, што је знатно теже остварити у редовној индивидуално планираној настави због већег броја ученика у одјељењу.

Наставник у индивидуално планираној настави

Индивидуално планирана настава је један од најсложенијих модела индивидуализоване наставе који захтијева изузетно компетентног и истински ангажованог наставника. Сложеност наставникове улоге расте са сложенешћу наставног система или модела. Такође, што је наставни систем сложенији и ефикаснији и његова дисеминација у наставној пракси је тежа. Из тог разлога важно је расвијетлити личност, позицију и функције наставника у индивидуално планираној настави, а затим апострофирати његове компетенције и могућности стручног усавршавања наставника.

Позиција и стил рада индивидуално планираној наставника у настави

Наставник је у већини етапа индивидуално планиране наставе у субјекатској позицији. Таква позиција је нарочито наглашена у фази идентификације образовних потреба и индивидуалних потенцијала, у фази планирања и припремања индивидуализованих образовно-васпитних програма, те приликом формативне и сумативне евалуације постигнућа ученика. У етапи извођења индивидуално планиране наставе наставник је најактивнији на самом почетку, када даје прецизне и персоналистички прикладне инструкције, те током ученикове самосталне активности повремено стимулише напредовање ученика у зони наредног развоја дјелотворним поучавањем или давањем повратних информација на педагошки прихватљив начин.

Наставник у индивидуално-планираној настави је рефлексивни практичар. Он свој рад схвата као стваралаштво које се континуирано мијења и усавршава. У процесу критички преиспитује своја очекивања, флексибилно коригује креиране индивидуализоване програме, допуњава их, проширује или се чак одриче захтјева које у одређеним случајевима процијени сувише амбициозним.

На токове и исходе индивидуално планиране наставе може утицати и стил наставниковог дјеловања. „Стил рада наставника или стил наставниковог (наставног) рада је интегрални скуп доминирајућих, карактеристичних и релативно трајних начина испољавања и дјеловања наставника у различитим наставним ситуацијама“ (Пић, 2002, стр. 162). Не може се очекивати да индивидуално планирану наставу изводи ауторитаран наставник који углавном није спреман да послуша потребе ученика и да га подржава у превазилажењу евентуалних препрека. У индивидуално планираној настави наставник углавном испољава демократски стил васпитања. Такав наставник поред опште информисаности, педагошко-психолошке, методолошке и дидактичко-методичке компетентности, посједује и одговарајуће особине личности за наставничку професију, емоционалну зрелост, отвореност, природност у комуникацији и слично.

С обзиром на то да подржава аутентичност ученика наставник континуирано испољава емпатију. Он не осуђује, „не моралише“, не пријети, али није ни болећив, ласкав, нити попустљив. Он настоји да рефлексивно разумијева, стимулише и охрабрује ученике, те помаже им да превазиђу настале препреке. Наставник се у индивидуално планираној настави бори против формализма и шаблонизма јер је свјестан различитости између ученика и њихове аутентичности.

У наредној табели су приказане разлике између стила рада наставника у традиционалној и индивидуално планираној настави.

Табела 10

Компарација обиљежја стила рада наставника у традиционалној и индивидуално планираној настави

<i>Обиљежја стила рада наставника у традиционалној настави</i>	<i>Обиљежја стила рада наставника у индивидуално планираној настави</i>
– комуницира шефовски (с висине аутократски, наређивачки, користећи присилу...)	– комуницира водитељски (партиципацијски, демократски, партнерски, емпатично, користећи аргументе...)
– често говори: ЈА	– често говори: МИ
– главна брига: Моћ	– главна брига: Квалитет наставе и развоја ученика у „зони наредног развоја“
– ослања се на ауторитет	– ослања се на сарадњу
– ствара страхопоштовање	– ствара повјерење

– умножава правила и круто их се држи	– подстиче на стварање малог броја правила и прикладно их примјењује
– сматра да побољшање услова за рад није његова брига	– ствара повољне услове за рад и наводи друге да то чине
– тјера на рад и зна како	– води током рада и показује како
– критикује, окривљује	– одаје признање, исправља грешке
– препире се, пријети, кажњава, спутава, фрустрира, изазива незадовољства	– толерантно разговара, подржава, хвали, ослобађа, релаксира, удахњује полет
– настоји да притиском сперијечи неуспјех	– управља према квалитету и остваривању аутентичних потенцијала ученика
– не примјећује креативност у раду	– подстиче и подржава инвентивност и индивидуалност ученика
– оцјењује класично, на уобичајен начин	– тражи самооцјењивање
– арогантан, нељубазан	– толерантан, љубазан
– статичан, традиционалан, крут, ригидан, конформиста, конвенционалан, досадан	– динамичан, модеран, флексибилан, инвентиван, нонконформиста, неконвенционалан, занимљив
– колебљив, неповјерљив, лажљив, нетактичан, непријатан	– сигуран, досљедан, стабилан, искрен, повјерљив, учтив, пријатан
– не улази у учеников „свијет квалитета“	– улази у учеников „свијет квалитета“ или његово „феноменално поље“
– не подржава различитости међу ученицима	– подржава индивидуалне разлике међу ученицима

(Pić, 2002, стр. 164–165)

Не можемо очекивати да ауторитаран наставник успјешно изводи индивидуално планирану наставу. Такав наставник не улази у „свијет квалитета“ ученика, или у његово „феноменолошко поље“. Он не покушава да схвати природу његовог тренутног стања, разлоге привремених застоја или неуспјеха. Такав наставник не ствара позитивну социо-емоционалну атмосферу, нити развија ненасилну комуникацију. Он не уочава различитости међу ученицима. Демократски оријентисан наставник све поменуто доживљава као изазов.

Функције наставника у индивидуално планираној настави

Сваки наставни систем изискује специфичне функције наставника. У традиционалној настави наставник је претежно организатор, предавач и оцјењивач. У иновативним наставним системима функције наставника су бројније и сложеније. Миле Илић је идентификовао сложене функције наставника у инклузивној настави. Пажљиво разматрајући идентификоване функције установили смо да се у индивидуално планираној настави (независно да ли је инклузивна или није) остварују готово исте функције наставника, а то су:

1. педагошко-дијагностичка,
2. планерско-програмерска,
3. водитељско-иноваторска,
4. медијаторско-социјализацијска,
5. координаторско-терапеутска,
6. савјетодавно-педагошка и
7. докимолошко-евалуацијска (Пић, 2012, стр. 84).

У индивидуално планираној настави су неке од наведених функција више, а неке мање наглашене. Могли бисмо их класификовати у двије групе – основне и додатне. Основне функције су: педагошко-дијагностичка, планерско-програмерска, водитељско-иноваторска и докимолошко-евалуацијска функција. Оне су једнако важне и неизоставне су. Додатне функције су: медијаторско-социјализацијска, координаторско-терапеутска и савјетодавно-педагошка. Оне се испољавају мање или више у зависности од профила конкретног ученика. Неким ученицима (посебно са препрекама у учењу и учешћу) је потребно више помоћи и подршке, а неким мање (нарочито даровитим и талентованим ученицима).

Педагошко-дијагностичка функција наставника остварује се у првој етапи индивидуално планиране наставе, али и континуирано у цјелокупном наставном процесу. Наставник пажљиво опсервира испољавање ученика у самосталним и повремено интерактивним активностима, утврђујући индикације њиховог напредовања. Наставникове опсервације су праћене формативним и сумативним евалуацијама. Индивидуално планирана настава је флексибилан наставни модел који

захтијева континуирано провјеравање (дијагностиковање) позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода, а повремено и других релевантних педагошко-психолошких варијабли.

У иницијалном испитивању врши се идентификација едукацијских потенцијала и постигнућа ученика. Наставник покушава да идентификује што више индикатора који су релевантни, не само за процесе учења и коначан очекивани исход, већ и за његов цјелокупни развој. У оквиру ове функције важно је да наставник идентификује:

- услове породичног живота ученика (у каквој породици живи по њеној структури и функционалности),
- информације о здравственом стању ученика (на основу налаза љекара),
- ниво општих когнитивних способности,
- доминирајуће особине личности,
- ниво мотивације ученика за учење и слика о себи,
- специфичне навике и технике учења,
- социјални статус ученика у групи,
- специфичне препреке у учењу и учешћу или талентованост за одређена подручја и интересовања и хобије,
- позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода за сва релевантна подручја конкретног наставног предмета.

Евидентно је да се остваривањем педагошко-дијагностичке функције истовремено остварују евалуацијско-докимолошка функција наставника. Функције наставника у индивидуално планираној настави су међусобно повезане, испреpletене, али релативно и издвојено уочљиве у наставној пракси.

Планерско-програмерска функција наставника у индивидуално планираној настави је кључна за токове и исходе такве наставе. Наставник остварује ову функцију кроз слједеће активности, као што су:

- идентификација садржајно логичких цјелина и кључних тачака у континууму образовно-васпитних исхода,
- креирање профила ученика на основу дијагностикованих педагошко-психолошких варијабли и позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода,

- планирање индивидуализованих образовно-васпитних програма за сваког ученика на основу индикатора који су дати у профилу ученика,
- планирање и припремање вјежби са прикладним инструкцијама за сваког ученика у зависности од његове позиције на континууму образовно-васпитних исхода,
- креативно и флексибилно обogaћивање или корекција индивидуализованих програма у зависности од опсервација у процесу извођења наставе и евалуације њиховог постигнућа.

Водитељско-иноваторска функција остварује се током свих етапа индивидуално планиране наставе, а посебно у процесу њене реализације и формативне евалуације постигнућа ученика. Поменута функција се наговјештава већ током макропланирања и микропланирања. Нарочито се остварује:

- давањем прикладних инструкција у вјежбовним ситуацијама,
- дјелотворним поучавањем у зони наредног развоја,
- пружањем додатне помоћи (поготово исподпросјечним ученицима, евентуално ученицима с препрекама у учењу и учешћу),
- благовременим и прикладним саопштавањем повратних информација о резултатима вјежбања,
- стварањем што угодније социо-емоционалне атмосфере и остваривањем ненасилне комуникације са ученицима,
- партнерском анализом постигнутих резултата и утврђивањем индикатора могућих потешкоћа,
- изналажењем дидактичко-методичких рјешења за превазилажење извјесних потешкоћа у учењу и учешћу.

Током остваривања водитељско-иноваторске функције симултано се остварују и друге функције, а посебно: медијаторско-социјализацијска, координаторско-терапеутска, савјетодавно-педагошка и докимолошко-евалуацијска. Детаљније о остваривању ове функције наставника размотрићемо у поглављу о извођењу индивидуално планиране наставе.

Циљ индивидуално планиране наставе није само постизање образовних ефеката. Човјек је и индивидуално и социјално биће, стога наставникова медијаторско-

социјализацијска функција је неприкосновена у повезивању појединца са колективом, односно јачању његовог статуса у колективу. Индивидуално планирана настава не подразумејева сегрегацију ученика, већ напротив тежњу ка што већем степену инклузије. Наставник има важан задатак да учини пријатнијим и окружење у којем ученик живи и ради, те да побољша његов социометријски статус. Он настоји да сваки ученик буде прихваћен онакав какав јесте. У индивидуално планираној настави се не респектује само принцип индивидуализације, већ и њему комплементаран принцип социјализације. Ученик савлађује наставне садржаје у зони наредног развоја самостално и најчешће у интеракцији са наставником, али и са другим учеником сличне позиције на континууму постигнућа или групом њих.

У процесу реализације индивидуално планиране наставе могу настати различите препреке или застоји у напредовању ученика. Често су то проблеми који су емоционално прожети. У поглављу у којем смо разматрали индивидуално планирану наставу у свјетлу психолошких теорија, истакли смо да наставник у духу Родерсове феноменолошке теорије покушава да проникне у „феноменално поље“ појединца како би спознао начин његовог перципирања и доживљавања свијета. „Да бисмо научили зашто се неко понаша на одређени начин или како неко схвата, мисли или осјећа, потребно је знати како он интерпретира свијет“ (Fulgosi, 1987, стр. 277). Задатак наставника у индивидуално планираној настави није да отклања настале препреке, да ислеђује, осуђује или да „моралише“, нити да сажалава ученика. Примјењујући прикладне методе и дјелотворне технике индивидуалног савјетодавног разговора наставник помаже појединцу да потпуније упозна своје проблеме, идентификује њихове субјективне и објективне узроке, да што самосталније донесе одлуку о могућем начину рјешавања проблема, те да је уз подршку и емпатију наставника и реализује (Према: Илић, 2017а, стр. 259). Наставник је и савјетодавац и терапеут, али и координатор уклањања препрека у психолошком животу и наставном раду ученика. Дјелујући на овако компетентан начин наставник у индивидуално планираној настави остварује своју савјетодавно-педагошку и координаторско-терапеутску функцију.

Докимолошко-евалуацијска функција наставника у индивидуално-планираној настави остварује се кроз формативну и сумативну евалуацију. Њено остваривање је евидентно у готово свакој етапи индивидуално планиране наставе. У првој фази такве

наставе врши се иницијално испитивање како би се утврдиле развојне карактеристике ученика, идентификовале њихове позиције на континууму образовно-васпитних исхода, те установиле евентуалне препреке у учењу и учешћу или посебна постигнућа ученика (даровити и талентовани). Примјењујући сличне или исте дијагностичке инструменте наставник евалуира напредак ученика у интермедијалном и финалном испитивању. На интермедијалном испитивању се, поред утврђивања ефеката индивидуално планиране наставе, утврђују и могући начини унапређивања процеса и исхода такве наставе.

За разлику од традиционалне наставе, у којој наставник врши функцију предавача, оцјењивача и организатора, у индивидуално планираној настави наставник очигледно остварује много суптилних функција које захтијевају изузетну педагошко-психолошку, дидактичко-методичку и методолошко-докимолошку компетентност наставника. Функције наставника у индивидуално планираној настави су тијесно повезане и често се остварују симултано.

Компетенције наставника у индивидуално планираној настави

У расвјетљавању компетенција наставника у индивидуално планираној настави полазимо од општег значења тог појма. Компетенција или компетентност (лат. *competere* – надлежност, тежити за) значи „постојање диспозиција за успјешно обављање неке дјелатности“ (*Педагошки лексикон*, 1996, стр. 242).

Наглашавајући холистичку педeутолошку теорију о интегритивности знања, вјештина, способности и понашања наставника у савременом васпитно-образовном раду, Миле Илић сматра да концепцију и структуру образовања наставника треба темељити на унапређивању сљедећих група међусобно повезаних компетенција:

1. *опште компетенције* (усвојеност трајније вриједних општих знања из филозофије васпитања, социологије образовања, информатике и страног језика и развијеност когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција релевантних за учитељску професију),
2. *опитестручне компетенције* (усвојеност педагошких, психолошких и дидактичких сазнања и умијења неопходних наставницима и васпитачима свих стручних профила) и

3. *ужестручне компетенције* (стручно-предметне и методичке) (Илић, 2010).

Опште компетенције наставника су једнако релевантне, без обзира на то којем иновативном наставном систему је ријеч, и оне се подразумевају. Дакле, испољавају се и у индивидуално планираној настави. У индивидуално планираној настави, поред општих компетенција, издвајамо:

- педагошко-психолошке компетенције,
- методолошке компетенције и
- дидактичко-методичке компетенције.

Које су од наведених компетенција општестручне, а које ужестручне компетенције у индивидуално планираној настави? – Педагошко-психолошке компетенције у индивидуално планираној настави можемо сврстати у групу општестручних компетенција, а методолошке, дидактичке и методичке у групу ужестручних компетенција. У већини наставних система дидактичке и методолошке компетенције би биле у групи општестручних компетенција, како је наведено и у класификацији Миле Илића. Међутим, у индивидуално планираној настави се полази од идентификације образовних потреба и потенцијала ученика за шта су од посебног значаја и методолошке и дидактичке компетенције. Оне су једнако важне као и методичке компетенције. Дидактичке компетенције испољавају се у готово свим етапама индивидуално планиране наставе. Методолошке компетенције су посебно наглашене у првој етапи у којој се дијагностикују потенцијали и предзнања ученика. Због тога их сматрамо ужестручним (или специјалним) јер од њих зависе даљи токови, па и резултати индивидуално планиране наставе.

Реализација индивидуално планиране наставе није могућа без стицања методолошких и унапређивања дидактичко-методичких компетенција наставника. Такве компетенције не могу се развијати у оквиру класичних предавања и семинара, већ прикладним моделима интерактивног стручног усавршавања, као што су: групне, партнерске и респонсибилне вјежбе, а посебно вјежбе израде изведбених модела (креирање инструмената, индивидуално планираних вјежби, креирање профила ученика, индивидуалних образовно-васпитних програма). Сви поменути активизацијски модели прожети су сажетим, информативним и стимулативним излагањима водитеља стручног усавршавања. Интерактивно стручно усавршавање

наставника је засновано на конструктивистичкој парадигми, према којој је учење «активан процес конструкције знања, а не пасивно усвајање» (Шпановић, 2013, стр. 39). План и програм усавршавања наставника зависиће од нивоа развијености методолошких и дидактичко-методичких компетенција за извођење других модела индивидуализоване наставе.

Стадији микроплана интерактивног стручног усавршавања наставника за индивидуално планирану наставу

Програм стручног усавршавања наставника за индивидуално планирану наставу утемељен је на прецизно дефинисаним и мјерљивим очекиваним исходима који, заправо, представљају жељене методолошке и дидактичко-методичке компетенције наставника. Прикладним активизацијским вјежбама, честим формативним евалуацијама, учесници стручног усавршавања (водителј и наставници) континуирано добијају прихватљиве доказе да се очекивани исходи остварују, односно компетенције унапређују.

У наставку дајемо преглед идентификованих очекиваних исхода интерактивног стручног усавршавања наставника за индивидуално планирану наставу, прихватљивих доказа да су исти остварени, параметара садржаја, начина реализације и материјално-техничке основе.

Основни циљ интерактивног стручног усавршавања наставника

Оспособљеност наставника за педагошко-психолошки, методолошки и дидактичко-методичко утемељено планирање, припремање, извођење и евалуацију индивидуално планиране редовне, допунске и додатне, те осталих врста наставе.

Очекивани исходи стручног усавршавања наставника

- Функционална знања наставника о кључним теоријским поставкама индивидуално планиране наставе;

- Оспособљеност наставника за идентификацију садржајно-логичких цјелина конкретног подручја у оквиру одређеног наставног предмета и њихову операционализацију у континуум образовно-васпитних исхода;
- Методолошка оспособљеност наставника за креирање тестова за утврђивање позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода, те других инструмената за прикупљање релевантних показатеља за профил ученика;
- Оспособљеност наставника за ефикасно планирање индивидуално планиране наставе у обрнутом дизајну;
- Могућност наставника да креирају профиле ученика и у складу са њима развијају оптималне индивидуализоване образовно-васпитне програме у зони наредног развоја;
- Оспособљеност ученика за планирање и припремање конкретних вјежби са микроплановима у складу са позицијом ученика на континууму постигнућа и осталим релевантним варијаблама;
- Спремност наставника за компетентно извођење индивидуално планиране редовне, допунске, додатне, те осталих врста наставе;
- Оспособљеност наставника за формативну и сумативну евалуацију постигнућа ученика у индивидуално планираној настави, те анализу и превазилажење могућих препрека;
- Оптимално позитивни ставови наставника према дјелотворности индивидуално планиране наставе.
- Могућност наставника да критички преиспитују дјелотворност индивидуализованих образовно-васпитних програма, те да их благовремено и у процесу допуњавају и унапређују.

Прихватљиви докази да су очекивани исходи остварени

- Издвојене садржајно-логичке цјелине у оквиру конкретног наставног предмета, или наставног подручја, те у складу с тим прецизно дефинисани очекивани исходи који, заправо, представљају позиције ученика на континууму;

- Прецизно креиран тест за одређивање мјеста ученика на континууму образовно васпитних исхода;
- Правилно креирани сви остали инструменти за прикупљање релевантних информација који су неопходни за профил ученика;
- Успјешно креирани микропланови у обрнутом дизајну;
- Креирани профили и индивидуални образовно-васпитни програми „у зони наредног развоја“ ученика;
- Креиране вјежбе за конкретне ученике са микроплановима и прикладним инструкцијама;
- Дидактичко-методички утемељено извођење редовне, допунске, додатне и осталих врста настава;
- Методолошки и дидактички засновано формативно и сумативно евалуирање постигнућа ученика;
- Повремено кориговање и допуњавање индивидуалних образовно-васпитних програма (уколико је неопходно);
- Дјелотворно савјетодавно-педагошко дјеловање наставника на превазилажење могућих препрека у наставном процесу.

Табела 11

Преглед садржаја и начина реализације интерактивног стручног усавршавања наставника за индивидуално планирану наставу

Етапе реализације програма	Садржаји	Начини реализације
I етапа	– Разговор водитеља са наставницима о потребама, могућностима и перспективама извођења редовне, допунске, додатне, те осталих врста индивидуално планиране наставе.	

	<ul style="list-style-type: none"> - Сажето усмено излагање водитеља о појму и класификацији модела индивидуализоване наставе, међу којима је и индивидуално планирана настава. - Расвјетљавање појма индивидуално планиране наставе, те њена компарација са њима познатим моделима индивидуализоване наставе с циљем уочавања сличности и могућих разлика. - Експликација кључних теоријских основа индивидуално планиране наставе. - Упознавање са кључним етапама индивидуално планиране наставе. - Експликација прве етапе индивидуално планиране наставе – идентификација образовних потреба и потенцијала ученика (анализа свих релевантних варијабли за креирање профила ученика). 	<p>Сажета усмена излагања прожета разговором.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Анализа садржаја конкретног подручја у оквиру одређеног наставног предмета, идентификација садржајно-логичких цјелина и њихова операционализација у континуум образовно-васпитних исхода. 	<p>Респонсибилна вјежба (наставници бирају подручје у оквиру одређеног наставног предмета и креирају континуум образовно-васпитних исхода).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Креирање теста позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода у оквиру одабраног наставног подручја (нпр. граматика и правопис, читање и књижевност). 	<p>Групна вјежба.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Сажето усмено излагање о планирању и припремању ефикасне индивидуално планиране наставе у обрнутом дизајну. 	<p>Усмено излагање прожето разговором.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Креирање микроплана у обрнутом дизајну у оквиру одабраног разреда, наставног предмета и наставне јединице. - Заједничка анализа и евалуација микропланова. 	<p>Групни рад.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Анализа профила ученика (уознавање са сегментима профила и инструментима). - Анализа индивидуалног образовно-васпитног програма (уознавање са релевантним дијеловима програма). 	Водитељ и наставници партнерски партиципирају у анализи профила ученика и индивидуализованих програма.
II етапа	<ul style="list-style-type: none"> - Наставници добијају задатак да у свом одјељењу креирају профил за једног ученика, те да на основу тог профила креирају индивидуализовани програм за тог ученика у зони наредног развоја. 	Индивидуална израда изведбеног модела.
III етапа	<ul style="list-style-type: none"> - Индивидуална и заједничка анализа и евалуација креираних профила и индивидуализованих програма ученика. 	Сваки наставник анализира профил и програм који је креирао његов колега и критички га анализира и евалуира, а након тога слиједи заједничка дискусија. У складу са утемељеним примједбама врше се корекције у индивидуалним програмима.
	Сажета усмена излагања о темама: <ul style="list-style-type: none"> - Извођење индивидуално планиране наставе - Евалуација индивидуално планиране наставе 	Усмено излагање прожете разговором.
	<ul style="list-style-type: none"> - Креирање индивидуално планиране вјежбе са микропланом и прикладним инструкцијама. 	Тандемска израда изведбених модела.
	<ul style="list-style-type: none"> - Анализа и евалуација креираних индивидуално планираних вјежби 	Парови једни другима евалуирају вјежбе, након тога слиједи заједничка дискусија.
	<ul style="list-style-type: none"> - Рефлексивна размјена искустава наставника о потребама, могућностима и перспективама 	Заједничка партиципација у

	извођења индивидуално планиране наставе, те превазилажењу њених могућих ограничења.	дискусији.
--	---	------------

Материјално-техничка основа стручног усавршавања

Остваривању програма стручног усавршавања наставника претходе озбиљне методолошке, стручно-методичке, организационе и материјално-техничке припреме. Овај програм стручног усавршавања је садржајно-проблемски отворен и дивергентан, динамичан и интензивно искуствено доживљен. Имплементација оваквог програма стручног усавршавања захтијева и студиозно динамизирање времена. Реализује се у три етапе. У првој етапи стручног усавршавања прожимају се сажета усмена излагања водитеља, респонсбилне, групне и тандемске вјежбе за наставнике, заједничке рефлексивне анализе и евалуације њихових практичних остварења. Друга етапа стручног усавршавања траје десет дана и захтијева индивидуално и практично ангажовање наставника. У овој етапи се најинтензивније развијају и унапређују методолошке и дидактичко-методичке, па и педагошко-психолошке компетенције наставника. Креирању профила и индивидуализованог програма претходи комплексна припрема инструмената помоћу којих се прикупљају подаци. Тек на основу систематизованих информација у профилу, могуће је креирати индивидуализовани образовно-васпитни програм. Трећа етапа стручног усавршавања започиње заједничком анализом креираних профила и програма с циљем продубљивања стечених знања и унапређивања компетенција релевантних за примјену индивидуално планиране наставе. Након тога слиједе тандемски рад наставника на креирању конкретних индивидуално планираних вјежби са микроплановима, те тандемска, а онда и заједничка евалуација истих. Програм стручног интерактивног усавршавања започиње и завршава разговором о истим питањима: потребе, могућности и перспективе индивидуално планиране наставе. Смисао разговора прије и после реализације програма је да се установи да ли постоје квалитативне разлике у ставовима наставника према овој иновацији. Наведени програм примијењен је у стручном усавршавању наставника који су изводили програм индивидуално планиране наставе у оквиру нашег истраживачког пројекта.

Ток (етапе) индивидуално планиране наставе

У макроструктури индивидуално планиране наставе установљене су сљедеће глобалне, самосталне, али и међусобно прожете и повезане етапе:

1. Идентификација развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика,
2. Планирање и припремање индивидуално планиране наставе,
3. Извођење индивидуално-планиране наставе (усвајање нових програмских садржаја, понављање и вјежбање) и
4. Евалуација постигнућа ученика у индивидуално планираној настави.

Микроструктура персонализованог учења и дјелотворног поучавања у индивидуално планираној настави садржи сљедеће етапе:

1. Уводна усмена објашњења наредних задатака,
2. Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
3. Формативна евалуација постигнућа ученика и
4. Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

Уколико се индивидуално планирана настава интегрише у други иновативни наставни систем (хеуристичка, проблемска, откривајућа настава и слично) онда ће дидактичко-методичка микроструктура имати, за тај систем, типичне етапе.

Идентификација развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика

У овој етапи индивидуално планиране наставе наставник има доминантну улогу. У директном је односу са наставним садржајем и материјално-техничком основом наставе, а у индиректном односу са учеником. Посебно су наглашене двије његове функције и то: педагошко-дијагностичка и докимолошко-евалуацијска.

За разлику од традиционалне наставе и многих модела иновативне наставе, ток индивидуално планиране наставе не започиње планирањем и припремањем, већ тој етапи претходи врло сложена фаза која носи назив идентификација развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика.

У оквиру ове етапе наставник остварује неколико важних задатака, а то су:

- проучавање специфичности и структуре наставног предмета и идентификација релативно независних наставних подручја,
- идентификација континуума образовно-васпитних исхода у одабраном наставном подручју,
- креирање теста за одређивање позиције ученика на континууму,
- утврђивање мјеста конкретног ученика на континууму образовно-васпитних исхода,
- идентификација осталих варијабли релевантних за профил ученика и креирање индивидуалних образовно-васпитних програма: могуће препреке у учењу и учешћу, даровитост или талентованост, опште способности ученика, способност самосталног учења наставних садржаја, ниво и врста мотивације, навике и технике учења, особине личности ученика, доминирајући когнитивни стил и темпо учења, те начина прихватања наставникове инструкције и
- креирање профила ученика.

Сваки наставни предмет има специфичну структуру. Експликација континуума образовно-васпитних исхода захтијева креативну ангажованост наставника. Наставник процјењује колико континуума је оправдано креирати. То најчешће зависи од броја релативно независних програмских подручја у оквиру једног наставног предмета. На примјер у подручју Математике у IV и V разреду основне школе можемо идентификовати четири релативно независна подручја, а то су: сабирање и одузимање, множење и дијелење, геометријске фигуре и мјере и мјерења. У настави српског језика у истим разредима издвајају се сљедећа програмска подручја: књижевност, граматика и правопис и култура изражавања. Програмска подручја која нису независна могу се сажимати.

У оквирима континуума образовно-васпитних исхода важно је респектовати редослијед обраде програмских садржаја (наставних јединица), а и обим и дубину таквих садржаја. Континуумом се обухватају очекивани исходи за програмске садржаје у сфери трајног разумијевања. У подручју књижевности у IV и V разреду основне школе није релевантан редосљед обраде програмских садржаја. Континуум се састоји од три нивоа (А – Б – В) који заправо представљају тачке континуума. Број тачака у континууму зависи од броја садржајно-логичких цјелина у оквиру једног

програмског подручја. С обзиром на то да структуру сваког одјељења чине различити ученици, међу којима су и они који постижу слабије резултате или чак они који имају одређене препреке у учењу и учешћу, те даровити и талентовани, континуумом се обухватају и дијелови садржаја из претходног разреда, па и из наредног разреда.

На основу утврђеног континуума наставник конструише тестове за идентификацију позиције ученика на континууму образовних исхода. Исти тестови са промијењеним садржајима се користе и на интермедијалном и финалном испитивању. На Универзитету у Питзбургу су се примјењивали тзв. инструменти за пласирање ученика (Mandić, 1987). За сваки дио континуума дефинисани су очекивани исходи на основу којих се конструишу тестови за идентификацију позиције ученика на континууму.

Учениково мјесто (позиција) на континууму образовно-васпитних исхода одређује се на основу постотка ријешених задатака, односно остварених очекиваних исхода (жељених резултата). На примјер, ако је ученик у оквиру тачке Б на континууму остварио 70% очекиваних исхода, његова позиција на континууму биће тачка В. Дозвољено је 30% неостварених очекиваних исхода, јер у фокусу индивидуално планиране наставе је учење у зони наредног развоја. Уколико ученик оствари испод 70% очекиваних исхода његова позиција на континууму је тачка Б.

Поред тестова за дијагностиковање мјеста ученика на континууму образовно-васпитних исхода неопходно је примијенити инструменте за идентификацију осталих релевантних варијабли за профил ученика, као што су: ниво општих способности, ниво оспособљености за самостално учење одређеног наставног предмета, ниво мотивације, навика и техника учења, слика о себи, социометријски статус ученика, те доминирајуће особине личности ученика.

Након дијагностиковања свих релевантних показатеља, наставник креира профил ученика који представља основу за креирање индивидуалних образовно-васпитних програма. Примјери конкретних профила ученика дати су у Прилогу 2.

Планирање и припремање индивидуално планиране наставе у обрнутом дизајну

Респектујући претходно утврђене развојне потенцијале и образовна постигнућа ученика сажета у њиховом профилу, програмске циљеве и садржаје, наставник врши двије врсте планирања:

- макропланирање или глобално (годишње, полугодишње, оријентационо) планирање индивидуалних образовно-васпитних програма и
- микропланирање или оперативно планирање (мјесечно, тематско, планирање реализације једне наставне јединице или остваривање дијела образовно-васпитних исхода у оквиру одређеног сегмента на континууму).

Непосредно (микро, лекцијско) планирање реализације конкретне наставне јединице у дидактичко-методичкој литератури и наставној пракси назива се припремање наставе.

(Макро)планирање индивидуалних образовно-васпитних програма у обрнутом дизајну

У претходној глобалној етапи индивидуално планиране наставе – идентификација развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика, наставник је на основу утврђивања свих релевантних показатеља креирао персонални профил ученика. Сљедећи задатак наставника је да на основу добијених показатеља креира индивидуалне образовно-васпитне програме ученика. Суштина индивидуално планиране наставе је да се ученику омогући напредак у „зони наредног развоја“.

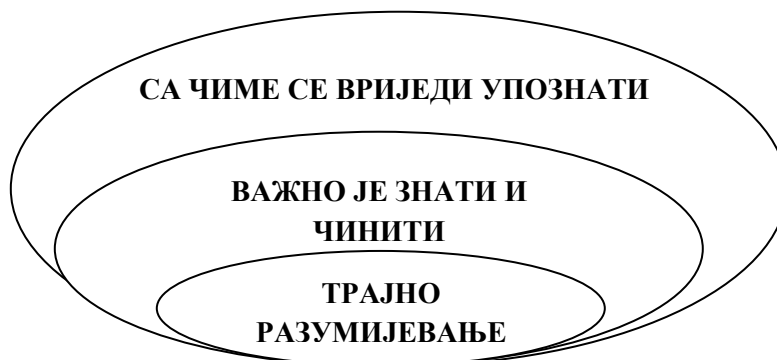
Индивидуално планирани програми састоје се од сљедећих компоненти: 1. сажет профил ученика; 2. позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода у оквиру наставних подручја конкретног наставног предмета или наставних предмета; 3. стадији макроплана наставе у обрнутом дизајну (3.1. идентификација жељених резултата наставе, 3.2. одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују; 3.3. планирана искуства индивидуалног учења и поучавања и 3.4. обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе); 4. садржај и ток индивидуално планираног рада са учеником; 5. план праћења и вредновања програма. Примјери конкретних профила ученика дати су у Прилогу 2.

Макроплан и микроплан индивидуално планиране наставе у обрнутом дизајну у својој структури садржи сљедеће стадије:

1. идентификација жељених резултата (оčekиваних исхода) наставе,
2. одређивање прихватљивих доказа да су жељени резултати наставног рада остварени,
3. планирање искустава учења и поучавања и
4. обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе (Пић, 2012, стр. 120).

Прије образлагања наведених стадија разјаснићемо откуд назив планирање наставе у обрнутом дизајну. За разлику од уобичајеног планирања, у коме се замишља хронолошки редосљед активности од почетка до краја наставног рада унапријед (увођење ученика у наставни рад – обрада програмских садржаја – понављање – вјежбање – евалуација) у планирању индивидуално планиране наставе у обрнутом дизајну стваралачки се креће од замишљеног краја, тј. од завршетка наставног процеса, што је обрнуто од уобичајеног хронолошког редосљеда (Пић, 2012). Дакле, планирање у обрнутом дизајну подразумијева кретање од жељених резултата (оčekиваних исхода) ка извођењу наставе, па тек онда се остварује планирање и припремање и обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе.

Жељени резултати реализације индивидуално планиране наставе (на крају школске године, полугодишта, мјесеца, тематске цјелине, теме, наставне јединице) су кључни образовно-васпитни исходи (знања, умијећа, способности) које је вриједно трајно разумјети. Треба их разликовати од програмских садржаја које вриједи знати и оних са којима се вриједи упознати (Пић, 2012, стр. 121).



Шематски приказ 7. Приоритети првог стадија плана наставе у обрнутом дизајну (Haas, 2005, стр. 212)

Планиране идеје у сфери трајног разумијевања:

1. имају вриједност изван учионице, могуће их је као својину примјењивати цијели живот,
2. допиру до сржи научне дисциплине,
3. такве идеје (генерализације, појмови, умијећа, способности, ставови, вриједности) су сложенији комплекси (достигнућа науке, технике, умјетности) који траже разјашњење у настави и
4. дају потенцијал за побуђивање интереса свих ученика (уз аргументовано образложење зашто су им оне важне) (Пић, 2012, стр. 121–122).

Примјери „трајног разумијевања“ наставних садржаја су: увјерљива објашњења одређених појмова, појава, генерализација, идентификација обиљежја датих феномена, идентификација узрока и посљедица конкретних догађаја и процеса, рјешавање теоријских и практичних проблема, разликовање, компарације, класификације, анализе, уопштавање, процјењивање, закључивање, итд. „Важно је знати и чинити“ се надовезује на „трајно разумијевање“ и то је оно што би ученици требало да знају и раде током цијелог живота. „Са чиме се вриједи упознати“ односи се на интересантне садржаје који могу бити у вези са темом и кључним идејама или помажу у успостављању веза са другим идејама или дисциплинама (Пић, 2012).

У оквиру другог стадија (макроплана или микроплана) у обрнутом дизајну неопходно је унапријед одредити прихватљиве доказе за остваривање сваког очекиваног исхода. То могу бити: јасна и потпуна усмена објашњења, увјерљиви одговори на постављена питања, тачно ријешени задаци, наведени прикладни примјери, ријешен проблем, изведен закључак, класификоване чињенице, писмена вјежба, илустрација, шематски приказ, практичан рад, есеј тест, контролни рад, низ задатака објективног типа, тест петминутног провјеравања знања, стваралачки рад, те остали продукти рада ученика (Пић, 2012, стр. 124). У индивидуално планираној настави су врло честе формативне евалуације, које нису само у функцији побољшања процеса учења, већ и сталног тражења доказа да се жељени резултати (очекивани исходи) остварују (Пић, 2012, стр. 126). Цјелокупна структура и динамика индивидуално планираних активности усмјерена је на остваривање очекиваних исхода у зони учениковог наредног развоја. Укљученост наставника у индивидуалне

активности ученика се разликује од ученика до ученика. Неки ученици захтијевају чешћа додатна објашњења, повратна информисања или мотивисања (посебно ученици који постижу слабији успјех или ученици с препрекама у учењу и учешћу), неки су умјерени у тим захтјевима, а неким је изазов да раде самостално без великог уплитања наставника. Компетентан наставник идентификује преференције појединаца и настоји их подржавати.

Планирање искустава учења и поучавања подразумијева креативно планирање сценарија будућих активности ученика (индивидуално или тандемско учење и вјежбање) и наставника (давање иницијалних инструкција, усмено објашњавање, информисање, подршка, мотивисање, усмјеравање, формативна евалуација, давање повратне информације) и њиховог испреплетаног редосљеда и времена трајања

Обезбјеђивање материјално-техничке основе представља подршку индивидуално планираним вјежбама, а све ради остваривања очекиваних исхода у зони учениковог наредног развоја. То могу бити прикладна: текстуална средства (одабрани текстови, енциклопедије, часописи за дјецу, лекције из уџбеника), визуелна средства (предмети, макете, бим пројекције, плакати, скице, шеме, дијаграми, слике, карте), аудитивна средства (CD снимци звукова, мелодија, говора на матерњем или страном језику, звучне приче), аудиовизуелна средства (образовни софтвери, компјутеризоване лекције), мултимедијске презентације, дидактички материјали (папири, сличице, боје), техничка помагала (прибор за писање, ликовно илустровање, геометријски прибор) и уређаји (рачунар, дигитрон) (Пић, 2012, стр. 127).

У индивидуално планираној настави није прихватљиво занемаривање, нити нагомилавање материјално-техничких средстава. Она нису сама себи циљ. Очигледност у индивидуално планираној настави је у функцији формирања појмова, извођења закључака и генерализација, уочавања узрочно-последичних веза и односа, извођења покрета, подстицања креативних и стваралачких потенцијала и слично. Пажљиво планирана материјално-техничка основа индивидуално планиране наставе треба да доприноси когнитивном ангажовању ученика у зони његовог наредног развоја и поспјешивању кретања ученика на континууму образовно-васпитних исхода.

Разлике у планирању иновативне неиндивидуализоване наставе у обрнутом дизајну (нпр. хеуристичка, егземпларна, проблемска, респонсибилна, тимска настава и

друге) и индивидуално планиране nastave огледају се у томе што се у неиндивидуализованој настави креира исти макроплан или микроплан за све ученике, а у индивидуално планираној настави се планира за конкретног ученика. Постоји разлика и у планирању индивидуално планиране nastave и осталих варијанти система индивидуализоване nastave у обрнутом дизајну, али је она мање изражена у односу на претходно поменуте наставне системе. Већ смо поменули да наставник у индивидуално планираној настави на основу персоналних профила ученика креира макропланове, а на основу њих микропланове са индивидуално планираним вјежбама. У осталим варијантама система индивидуализоване nastave наставник креира макропланове, а на основу њих микропланове за групе ученика сличних предзнања и способности. На примјер, у настави различитих нивоа сложености ученици једног одјељења су подијељени у три групе у зависности од идентификованог нивоа знања (А, Б, В). У планирању и припремању индивидуално планиране nastave не узима се у обзир само позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода, већ и бројне друге варијабле (опште способности, ниво оспособљености за самостално учење, ниво мотивације за учење, навике и технике учења, темпо напредовања, прихватање наставникове инструкције, учениково емоционално стање, слика о себи и слично). За сваког ученика се планира индивидуални образовно-васпитни програм.

Извођење индивидуално планиране nastave

За разлику од претходне двије етапе nastave у којој је доминантну улогу имао наставник, у извођењу индивидуално планиране nastave ученик је у центру наставног процеса. Он има могућност да у зони наредног развоја сврховито: учи, вјежба, процјењује, размишља, анализира, закључује, генерализује, усмено и писмено се изражава, илуструје и рјешава теоријске и практичне проблеме на оригиналан начин. „Ученик је у центру наставног процеса јер је носилац цјелисходних наставних активности“ (Пић, 1999, стр. 60). Наставник у овој етапи индивидуално планиране nastave остварује више функција, а то су: водитељско-иноваторска, медијаторско-социјализацијска, координаторско-терапеутска и евалуацијско-докимолошка. Наставник је повремено у директном односу са учеником, наставним садржајем и

материјално-техничком основом. Најчешће је то у ситуацијама дјелотворног поучавања или давања прикладних објашњења и инструкције, пружања додатне помоћи ученицима, формативне евалуације, те прикладног саопштавања резултата рада. Ученик је континуирано у директном односу са наставним садржајем и материјално-техничком основом, а у индиректном односу са наставником, осим у претходно наведеним ситуацијама. Извођење индивидуално планиране наставе обухвата три етапе: усвајање нових програмских садржаја, понављање и вјежбање.

Усвајање нових програмских садржаја у индивидуално планираној настави

Усвајање нових програмских садржаја је етапа индивидуално планиране наставе у оквиру које ученици уз помоћ наставника стичу нова знања (чињенице, појмове, законитости, правила, ставове и генерализације), повезују их с претходно стеченим знањима, класификују их у властити систем, стичу вјештине, учвршћују навике и развијају способности у зони наредног развоја (Пић, 2012, стр. 130). У овој етапи ученик повезује непознати програмски садржај са раније усвојеним. Надовезивање непознатих наставних садржаја на познате чини суштину процеса усвајања знања у индивидуално планираној настави посебно у етапи усвајања нових програмских садржаја. „Тада у највећој мјери настаје нови квалитет у знању, вјештинама, способностима и осталим образовно-васпитним резултатима и развојним потенцијалима ученика“ (Пић, 2012, стр. 130). За такве наставне ситуације карактеристично је интензивно повезивање учења и дјелотворног поучавања, те трансформисање класичног школског учења у самоучење, фронталног рада у саморад, образовања у самообразовање, васпитања у самоваспитање (Пић, 2012, стр. 130). У индивидуално планираној настави ученик усваја програмске садржаје који су обухваћени дијелом континуума на којем се он налази. Садржаји тог дијела континуума су у његовој зони наредног развоја.

Дидактичко-методички компетентан наставник у индивидуално планираној настави настоји да:

- оптимално прилагоди обим и дубину наставних садржаја позицији ученика на континууму образовно-васпитних исхода и осталим дијагностикованим потенцијалима ученика,
- организује учење у зони наредног развоја,
- омогућава да повезују нове наставне садржаје актуелног дијела континуума са садржајима претходних дијелова континуума, организујући тако цјеловит властити систем сазнања,
- поставља питања и задатке у складу са учениковом позицијом на континууму образовно-васпитних исхода и осталим дијагностикованим потенцијалима ученика, даје прикладна објашњења, персонализоване инструкције и упутства, с циљем мисаоног ангажовања ученика у зони наредног развоја,
- благовремено даје повратне информације и саопштава их на прикладан начин,
- уважава законитости сазнајног процеса ученика различитих способности (ученици који постижу слабији успјех или ученици са препрекама у учењу и учешћу преферирају индуктиван пут сазнања, а изнадпросјечни, даровити или талентовани ученици дедуктивни пут сазнања).

У етапи усвајања нових програмских садржаја доминира индивидуални рад ученика, инструктивни индивидуални рад (наставник усмјерава ученика, даје му инструкције, упутства и објашњења), повремено тандемски рад (с учеником који има сличну позицију на континууму) или инструктивни индивидуални рад (наставник усмјерава ученика, даје му инструкције, упутства и објашњења). Са исподпросјечним ученицима и ученицима с препрекама у учењу и учешћу чешће се примјењује инструктивни индивидуални рад, него са просјечним или изнадпросјечним, те даровитим и талентованим ученицима. Такви ученици преферирају самосталан рад.

Индивидуално планирана настава је у извјесној мјери заснована на конструктивистичкој дидактичкој парадигми. Усвајање програмских садржаја у индивидуално планираној настави можемо назвати процесом активног „конструисања знања“. Филипс (Phillips, 1995) је поставио важно питање: Да ли конструкција знања представља потпуно нови конструкт или је то властито откриће објективне

стварности? Он је желио апострофирати да ли појединац открива за себе спознаје које су већ откривене и које су постојећи друштвени и културолошки производ или својом конструкцијом знања „даје свијету“ нову спознају. У индивидуално планираној настави ученик властитом активношћу за себе спознаје стварност, али исто тако није искључено откривање нових истина, посебно када је ријеч о даровитим и талентованим ученицима.

У индивидуално планираној настави примјењују се готово све методе наставног рада у различитим варијантама, а то су: метода усменог излагања, метода наставног разговора, метода писаних радова, метода рада на тексту, метода илустрације и демонстрације, метода лабораторијских радова и метода практичних радова. Такође, индивидуално планирану наставу могуће је интегрисати у остале наставне системе, као што су: хеуристички, проблемски, откривајући, менторски, одређене варијанте индивидуализоване наставе и слично.

Понављање и вјежбање у индивидуално планираној настави

Понављање и вјежбање су двије етапе у току индивидуално планиране наставе које су међусобно повезане и условљене, али се разликују по функцији. Таквим процесима се продубљују стечена знања, учвршћују вјештине и навике, те развијају различите способности. Понављање и вјежбање се разликују по резултатима. Ефекат понављања је трајно знање, а исход вјежбања је практично умијеће, вјештина или навика (Branković i Pić, 2003). Понављање и вјежбање се примјењују у свим врстама индивидуално планиране наставе: редовна, допунска, додатна, инструктивна, припремна, настава на даљину и слично.

Према квалитету, понављање у индивидуално планираној настави може бити: репродуктивно и продуктивно (Pić, 2012). Репродуктивно понављање није у фокусу индивидуално планиране наставе, јер потпомаже механичко учење. Ипак, такво понављање је некада неизбјежно (учење пјесме или страних ријечи). У индивидуално планираној настави реализује се са ученицима са врло израженим препрекама у учењу и учешћу, као што су: ученици са менталним, говорним, слушним сметњама, ученици с поремећајима у читању и писању, ученици са другог језичког подручја и слично (Pić, 2012, стр. 140).

У индивидуално планираној настави присутније је продуктивно понављање програмских садржаја, него репродуктивно. Таква врста понављања одговара просјечним, изнадпросјечним, даровитим и талентованим ученицима. У фокусу продуктивног понављања је знање у сфери трајног разумијевања од чега се и креће у планирању индивидуалних програма, а до којег се долази: упоређивањем и идентификацијом сличности и разлика између појмова, појава, процеса, предмета, бића, уочавањем аналогичности, анализом, синтезом, класификацијом, систематизацијом, генерализацијом и слично.

Продуктивно понављајући у индивидуално планираној настави ученици самостално (персонални конструктивизам) или у интеракцији с вршњаком или наставником (социјални конструктивизам) „конструишу знање“. У таквој настави која је и персонализована и конструктивистичка наставник је „(су)конструктор ученикова знања“ (Торолвчан, Рајић и Матијевић, 2017). Креативан наставник ствара инспиративне вјежбове ситуације у којима се продубљују сазнајни „конфликти“.

За изнадпросјечне, даровите или талентоване ученике у индивидуално планираној настави пожељне су експлоративне и откривачке вјежбе у оквиру којих могу задовољити своје когнитивно-конативне и емоционалне потребе. Такве вјежбе доприносе актуализацији стваралачких потенцијала ученика, повећавању проблемске осјетљивости и методолошке инвентивности. У ситуацијама таквог вјежбања ученици задовољавају неку од следећих пет генетских потреба: преживљавање, љубав, моћ, забава и слобода (Glasser, 2005).

С ученицима с препрекама у учењу и учешћу и онима који постижу слабије резултате наставник реализује прикладне вјежбе које су употпуњене чешћим сажетим, стимулативним и персонализованим поучавањем. Упорност наставника је овдје једнако важна као и упорност ученика. Наставник пружа прикладну подршку оним ученицима који брзо одустају од активности, али и онима који су истрајни.

Вјежбање у индивидуално планираној настави обухвата неколико међусобно повезаних активности наставника:

- а) активности персонализованог мотивисања,
- б) активности дјелотворног поучавања и давања персонализованих и прецизних инструкција,

в) активности управљања понашањем и активностима и

г) активности формативне евалуације (Vujačić, 2013).

Ток вјежбања у индивидуално планираној настави обухвата три карактеристичне фазе у којима се у различитом степену испољавају претходно наведене активности ученика, а то су:

1. почетно или уводно вјежбање,
2. основно или темељно вјежбање и
3. допунско или апликативно и евентуално корективно вјежбање (Poljak, 1978).

Наставничко дјелотворно поучавање је најинтензивније у почетном и допунском вјежбању. Почетно вјежбање је завршено када ученик може, на примјер, да самостално: изведе одређену радњу, уради писмену вјежбу, илуструје књижевни лик, изражајно рецитије пјесму, шематски прикаже одређени садржај, изведе експеримент, успјешно савлада рачунску операцију, изради модел, и слично. Од ученика се у овој фази не инсистира на брзини, већ на правилном и квалитетном реализовању жељене активности.

У основном или темељном вјежбању ученик ће цјеловито изводити и понављати радњу, усавршаваће квалитет вјежбања до стицања вјештине у практичним активностима и до постизања одређеног нивоа интелектуалне способности у интелектуалним активностима (Pić, 2012). Завршно вјежбање је свакодневна практична примјена вјештине, навике или способности уз све већи степен аутоматизације и што мање учешће свијести. Корективно вјежбање се организује уколико је нека радња погрешно научена у почетном и основном вјежбању.

Вјежбање у индивидуално планираном наставном процесу не можемо разматрати изоловано од осталих етапа такве наставе. На самом почетку смо апострофирали повезаност понављања и вјежбања, али и њихове разлике. Једнако је важно апострофирати јединство вјежбања и усвајања нових програмских садржаја у индивидуално планираној настави, јер је стицање знања, између осталог, у функцији развоја вјештина, способности и навика (Poljak, 1978). „Како по закону дијалектике узрок и посљедица мијењају своје мјесто, то су вјештине и способности услов за стицање новог знања“ (Poljak, 1978, стр. 129). Дакле, усвајање нових програмских садржаја услов су за ефикасније вјежбање ради стицања вјештина и способности, а

стечене вјештине и способности су услов усвајања нових програмских садржаја у индивидуално планираној настави. У томе је исказано дијалектичко јединство вјежбања и усвајања нових наставних садржаја у индивидуално планираној настави. Вјежбање рачунских операција без схватања математичких законитости или учење пјесме напамет, без разумијевања њене суштине и доживљавања исте, примјери су потпуног формализма у настави.

Вјежбање у индивидуално планираној настави није само себи циљ. Оно је усмјерено ка остваривању индивидуално планираних очекиваних исхода. Вредновање остварености очекиваних исхода, давање повратне информације ученику, анализа евентуалних препрека и застоја у процесу вјежбања указују на повезаност вјежбања са евалуацијом у индивидуално планираној настави.

Евалуација индивидуално планиране наставе

Евалуација (вредновање) индивидуално планиране наставе не реализује се независно од осталих етапа такве наставе. Она прожима све остале њене фазе. Евалуација започиње у фази идентификације развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика. Примјеном прикладних дијагностичких инструмената наставник утврђује почетне позиције ученика на континуумима образовно-васпитних исхода и прикупља остале релевантне податке за лични профил ученика. Током извођења индивидуално планиране наставе (усвајање програмских садржаја, понављање и вјежбање) ученици континуирано добијају информације о свом напредовању (формативна евалуација). На основу формативних евалуација наставник прати кретање ученика на континууму образовно-васпитних исхода. На крају жељеног периода врши се сумативна евалуација постигнућа ученика и индивидуалних образовно-васпитних програма ученика. План евалуације треба да одговара постављеним очекиваним исходима, суштини поучавања и активностима ученика.

На основу претходних експликација можемо рећи да вредновање (испитивање) у индивидуално планираној настави с обзиром на сврху и позицију може бити:

1. претходно (иницијално, почетно, стартно),
2. текуће (формативно, процесуално, интермедијално),
3. завршно (финално, сумативно, тематско, полугодишње или годишње).

Претходна (иницијална) испитивања или провјеравања најчешће се реализују на почетку школске године или полугодишта. Она претходе планирању и припремању индивидуално планиране наставе, односно остварују се у фази идентификације развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика. Испитивања су врло сложена јер обухватају идентификацију бројних показатеља који су релевантни за креирање ученикових персоналних профила на основу којих ће се креирати индивидуални образовно-васпитни програми у зони њиховог наредног развоја. Овим испитивањем се утврђују почетне позиције ученика на континуумима образовно-васпитних исхода програмских подручја. Број континуума у одређеном наставном предмету зависи од структуре тог предмета, односно броја релативно независних програмских подручја. Поред позиција на континууму образовно-васпитних исхода прикладним инструментима утврђују се и друге варијабле које су релевантне за креирање персонализованих образовно-васпитних програма, као што су: емоционални развој ученика, ниво општих когнитивних способности ученика, социјални статус ученика у групи, слика о себи, ниво мотивације за учење и навике и технике учења, ниво оспособљености за самостално учење садржаја конкретног наставног предмета, доминирајући склоп особина личности, препреке у учењу и учешћу, те посебна интересовања ученика. Са иницијалним стањем упоређиваће се резултати и напредак ученика у наредним периодима.

Текуће (формативно, процесуално) испитивање се врши у фази извођења индивидуално планиране наставе, без обзира на то да ли се ради о усвајању нових програмских садржаја, понављању или вјежбању. Њиме се утврђује да ли је ученик усвојио кључне програмске садржаје, развио очекиване способности, вјештине или навике у оквиру дијела континуума образовно-васпитних исхода на којем се налазио. Уколико је успјешно усвојио 70% наставних садржаја у актуелном дијелу континуума, врши се превођење ученика на сљедећи ниво (или позицију) континуума. Честе формативне евалуације и благовремено саопштавање резултата могу позитивно утицати на квалитет рада ученика, повећање нивоа њихове мотивације, као на њихов однос према наставним обавезама и раду.

Интермедијално испитивање постигнућа ученика реализује се између иницијалног и финалног испитивања. На примјер, ако је иницијално испитивање

provedeno na početku школске године, а финално на крају године, интермедијално је оно које се изводи у међувремену (на крају првог полугодишта или почетком другог полугодишта). Интермедијално испитивање се проводи истом врстом мјерних инструмената који су примијењени у иницијалном и који ће се примијенити у финалном испитивању. Инструменти се разликују по садржају. Такви инструменти су систематични и цјеловити и разликују се од оних који се примјењују у формативним евалуацијама (контролни задаци, писмене вјежбе, есеј тестови, тестови петоминутног провјеравања знања ученика и слично). Смисао интермедијалних испитивања је утврђивање напретка ученика у односу на њихово почетно стање. С друге стране, утврђени резултати значајан су показатељ степена дидактичке рационалности и ефикасности индивидуално планираних образовно-васпитних програма и вјежби које произилазе из датих програма. Уколико резултати нису задовољавајући, наставник критички и флексибилно преиспитује раније креиране индивидуалне образовно-васпитне програме ученика, утврђује могуће пропусте и ефикасне начине њиховог уклањања. Индивидуално планирани образовно-васпитни програми нису фиксирани, већ отворени. Могуће их је кориговати и допуњавати, како би били што реалнији.

Завршно (сумативно, финално) испитивање ученика у индивидуално планираној настави проводи се на крају одређеног периода – полугодишта или школске године, или евентуално након обраде одређеног програмског подручја. Циљ таквих испитивања је утврђивање напретка ученика у односу на интермедијално и иницијално испитивање, као и утврђивање ефикасности индивидуално планиране наставе.

РЕЗУЛТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ АКЦИОНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Претходно приказани теоријски утемељени концепт експерименталног акционог истраживања реализован је током једне школске године. Приказаћемо и интерпретираћемо резултате иницијалног, интермедијалног и финалног испитивања образовно-васпитних ефеката индивидуално планиране наставе.

ЕФЕКТИ ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Научна сазнања когнитивне и хуманистичке психологије, савремене теорије наставе и резултати досадашњих дидактичко-методичких истраживања индивидуалних разлика ученика у познавању основних књижевно-теоријских појмова, разумијевању прочитаног текста, техници читања, читалачким интересовањима, култури усменог и писаног изражавања, развијености активног и пасивног рјечника, указују на потребу индивидуализације наставе српског језика. У овом поглављу приказујемо резултате експерименталне верификације ефеката индивидуално планиране наставе српског језика и то у програмским подручјима: 1. књижевност и читање (у себи и наглас), 2. граматика и правопис и 3. култура изражавања (развијеност рјечника и успјех у писаном изражавању).

Ефекти индивидуално планиране наставе у подручју књижевности и читања

У наредном тексту приказујемо резултате истраживања утицаја индивидуално планиране наставе српског језика на постигнућа ученика у:

- а) подручју књижевности,
- б) ефективној брзини читања у себи (разумијевању прочитаног текста) и
- в) читању наглас.

*Утицаји индивидуално планиране наставе на постигнућа ученика у подручју
књижевности*

Поновљеним мјерењима (иницијално, интермедијално и финално) у оквиру једногодишњег експерименталног акционог програма индивидуално планиране

разредне nastave српског језика настојали смо установити постигнућа ученика у подручју књижевности.

Табела 12

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа експерименталне групе у подручју књижевности (ANOVA)

Мјерење	N	M	SD
иницијално	16	17,50	9,99
интермедијално	16	24,25	4,62
финално	16	25,00	5,97

($\lambda = 0,39$; $F_{(2,14)} = 11,15$; $p = 0,00$; $\eta^2 = 0,61$)

Вриједности Вилксов ламбде (Wilks` Lambda) и F-омјера ($\lambda = 0,39$; $F_{(2,14)} = 11,15$; $p = 0,00$) показују да се након реализације програма индивидуално планиране nastave (експериментални фактор) статистички значајно побољшао ниво постигнућа ученика у подручју књижевности унутар експерименталне групе. Ученици су континуирано били изложени прикладним индивидуално планираним вјежбањима у зони наредног развоја. Вјежбе су биле методички прилагођене врсти књижевно-умјетничког текста, тј. њиховим специфичностима. Ниво усвајања књижевно-теоријских појмова и кључних обиљежја књижевне врсте зависио је од позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода nastave књижевности. Вјежбе су реализоване у повољној социо-емоционалној атмосфери. Сваки ученик је добијао персонализовану упутства и прихватан је онаквим какав јесте. У Табели 12, можемо видјети да је вриједност стандардне девијације на интермедијалном и финалном мјерењу, много мања него на иницијалном испитивању. То објашњавамо структуром нашег узорка. Узорком су обухваћени исподпросјечни, просјечни и изнадпросјечни ученици, те је сасвим очекивано да су у почетку те разлике израженије. Исподпросјечни и просјечни ученици су напредовали, а двије трећине изнадпросјечних ученика су, чак, назадовали (Табела 17). Тиме објашњавамо мање вриједности стандардних девијација на интермедијалном ($SD = 4,62$) и финалном испитивању ($SD = 5,97$).

Интересовало нас је у којој мјери је експериментални фактор утицао на ниво постигнућа ученика у појединачним фазама испитивања (иницијално– интермедијално, интермедијално–финално, иницијално–финално).

Табела 13

Разлике између аритметичких средина постигнућа ученика експерименталне групе у подручју књижевности у појединим фазама мјерења

Мјерење	MD	SE	p
Иницијално–интермедијално	-6,75	1,66	0,00
Интермедијално–финално	-0,75	0,86	1,00
Иницијално–финално	-7,50	1,54	0,00

Према подацима у Табели 13, на интермедијалном испитивању разлика између аритметичких средина је статистички значајна (MD = -6,75; p = 0,00). Између интермедијалног и финалног испитивања није забиљежен статистички значајан напредак ученика Е-групе у подручју читања и књижевности (MD = -0,75; p=1,00). Међутим, између иницијалног и финалног мјерења разлика између аритметичких средина је статистички значајна (MD = -7,50; p = 0,00). Дакле, ученици Е-групе постигли су прије експеримента мању аритметичку средину у подручју књижевности за 7,50 бодова, него после експеримента (у финалном мјерењу). То је постигнуто под утицајем експерименталног фактора индивидуално планиране наставе.

У следећој табели приказани су резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа контролне групе у подручју књижевности.

Табела 14

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа контролне групе у подручју књижевности (ANOVA)

Мјерење	N	M	SD
иницијално	16	17,81	7,31
интермедијално	16	18,44	5,23
финално	16	17,75	5,65

($\lambda=0,70$; $F_{(2,14)}=3,04$; $p=0,08$)

У контролној групи, у којој настава претежно није прилагођена појединцу, већ имагинарном просјечном ученику, у просјеку није остварен статистички значајан

напредак у подручју књижевности, што је видљиво у Табели 14. У настави коју су похађали ученици контролне групе, најчешће нису респектоване индивидуалне разлике ученика у нивоима знања тј. позицији на континууму образовно-васпитних исхода у подручју књижевности и читања, темпу и способностима учења, нивоу мотивације, сазнајним потребама и другим потенцијалима ученика. Ученици који су постизали слабије резултате (међу којима су и они с препрекама у учењу и учешћу), даровити и сви остали били су интегрисани у редовна одјељења углавном без индивидуализације и персонализације учења и истинске подршке у цјелокупном развоју. У доминирајућој традиционалној и повремено интерактивној допунској, додатној и редовној настави у контролној групи нису респектоване позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода. У обради књижевног текста и у даљем раду на тексту, ученицима су фронтално постављана питања прилагођена углавном просјечном ученику или су повремено реализоване самосталне (једнаке за све ученике) и недиференциране интерактивне активности. Индивидуализација и персонализација учења, те настава усмјерена на прецизно дефинисане мјерљиве исходе, углавном није остваривана.

Табела 15

Разлике између аритметичких средина постигнућа ученика контролне групе у подручју књижевности у појединим фазама мјерења

Мјерење	MD	SE	<i>p</i>
Иницијално–интермедијално	0,63	1,15	1,00
Интермедијално–финално	-0,69	0,27	0,07
Иницијално–финално	-0,06	1,14	1,00

Упоређујући разлике између аритметичких средина у појединим фазама мјерења, можемо видјети да оне нису статистички значајне. Ипак, нешто већи напредак, иако не статистички значајан, уочен је између интермедијалног и финалног испитивања. Чињеница је да исподпросјечни и изнадпросјечни ученици нису могли да напредују у зони наредног развоја. Задаци су били сувише сложени за исподпросјечне ученике, а за изнадпросјечне једноставни.

У наставку приказујемо резултате анализе коваријансе (ANCOVA), односно униваријантне разлике просјечних вриједности у подручју књижевности између

експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати у различитим фазама мјерења.

Табела 16

Униваријантне разлике просјечних вриједности у подручју књижевности између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	М	F	p
Иницијално	Интермедијално	Е	24,25	30,35	0,00
		К	18,44		
Интермедијално	Финално	Е	25,00	1,05	0,31
		К	17,75		
Иницијално	Финално	Е	25,00	34,91	0,00
		К	17,75		

На основу резултата униваријантне анализе коваријансе (која упоређује просјечна постигнућа ученика Е и К групе узимајући у обзир просјечне вриједности претходног мјерења истих варијабли у истим групама ученика) у подручју књижевности може се закључити да је након примјене експерименталног програма индивидуално планиране наставе експериментална група статистички значајно напредовала у односу на контролну групу од иницијалног до интермедијалног испитивања ($F = 30,35$; $p = 0,00$) и од иницијалног до финалног испитивања ($F = 34,91$; $p = 0,00$). Према вриједностима аритметичких средина у истој табели можемо видјети да су ученици експерименталне групе у просјеку постигли боље резултате у подручју књижевности и између интермедијалног и финалног испитивања, али та разлика није статистички значајна. Психолошки експерименти су показали да је учење у почетку увођења иновације најефикасније и најинтензивније. Временом у процесима учења долази до извјесних застоја или платоа, што се вјероватно десило и у овом случају. Након једног периода интензивног учења, вјежбања и дјелотворног поучавања у индивидуално планираној настави, ученицима је требало одређено вријеме како би се интериоризована сазнања и искуства интегрисала у систем властитих сазнања и искустава (Према: Рџаџе и Inhelder, 1986). Ако се фокусирамо на утицај експерименталног фактора у једногодишњем трајању (иницијално-финално), онда можемо констатовати да је напредак ученика експерименталне групе у подручју

књижевности, тј. рада на тексту, у односу на иницијално испитивање, статистички значајан. Индивидуално планирана допунска, додатна и редовна настава књижевности у експерименталној групи била је фокусирана на жељене резултате конкретног ученика, темпо његовог напредовања, ниво мотивације, навике и технике учења, те персоналистички склоп његових особина, док је настава у контролној групи (традиционална и повремено интерактивна) намијењена имагинарном просјечном ученику.

У наставку приказујемо појединачне стандардизоване z -вриједности постигнућа ученика у подручју књижевности у иницијалном, интермедијалном и финалном мјерењу. С обзиром на бројне индивидуалне разлике међу ученицима, реално је било очекивати да ће и процеси индивидуално планиране наставе различито дјеловати на постигнућа појединаца.

У Табели 17 можемо видјети да је у подручју књижевности на иницијалном испитивању било седам просјечних, пет изнадпросјечних и четири исподпросјечна ученика. Најбољи ефекти су постигнути код исподпросјечних ученика. У дотадашњој уобичајеној (неиндивидуализованој) настави, пред ове ученике су постављани захтјеви које ни уз помоћ наставника нису могли савладати. С обзиром на то да су у индивидуално планираној настави захтјеви прилагођавани дијагностикованој позицији ученика на континууму образовно-васпитних исхода и напредак је био извјеснији.

Најслабије ефекте у подручју рада на тексту постигли су изнадпросјечни ученици. Од њих пет, два су напредовала, а један је назадовао. Поред познавања основних чињеница, у подручју књижевности, посебно до изражаја долазе способности разумијевања и схватања информација, те стваралачка прерада истих. Захваљујући таквим способностима, ова група ученика је већ на иницијалном испитивању показала изнадпросјечне резултате, те је значајнији напредак у даљим мјерењима било тешко остварити. Покушали смо детаљније анализирати и интерпретирати резултате ученика са иницијалима С. М. под редним бројем 3, који је на иницијалном испитивању показао исподпросјечне резултате у односу на ученике свог одјељења.

Табела 17

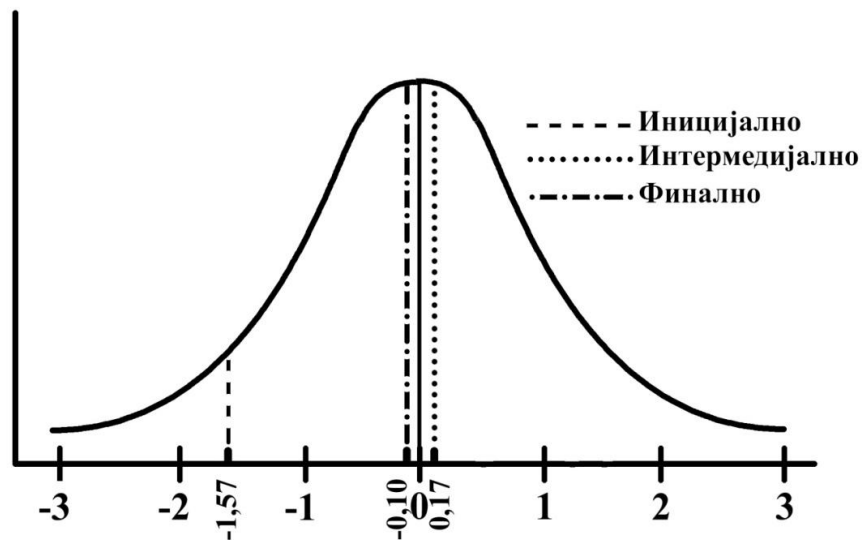
Стандардизоване z -вриједности постигнућа ученика у подручју књижевности у иницијалном, интермедијалном и финалном мјерењу

Редни број	Иницијали ученика	Мјерење		
		Иницијално (z)	Интермедијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	-1,65	-0,68	-0,73
2.	М. Б.	-0,97	0,88	-0,80
3.	С. М.	-1,57	0,17	-0,10
4.	Ђ. Ч.	1,07	1,13	1,44
5.	А. Ж.	1,48	1,16	1,63
6.	Б. Б.	-1,88	-0,18	-0,22
7.	Ђ. К.	-0,28	0,05	0,20
8.	А. М.	0,32	0,16	-0,65
9.	Ј. Р.	-0,42	0,26	0,66
10.	М. Б.	-0,53	0,60	0,12
11.	Л. Л.	1,74	1,89	1,62
12.	А. Л.	1,66	1,73	1,47
13.	Н. Р.	-0,30	-0,31	-0,91
14.	В. Д.	-0,32	0,95	-0,03
15.	Н. К.	0,32	1,23	1,47
16.	С. Г.	1,99	1,40	1,47

Ученик С. М. је јединче у породици. Према исказима наставника, много времена је проводио са мајком и са њеним друштвом у граду, па је имао мало времена за школске обавезе и читање. За напредак у подручју књижевности, читање је важан услов.

У школу је долазио без урађене домаће задаће. Ни њему, ни мајци школа није била у „свијету квалитета“. Дешавало се да и без оправданог разлога изостаје с наставе.

На иницијалном испитивању постигнућа у подручју књижевности ученик је остварио исподпросјечне резултате у односу на остале ученике у одјељењу ($z = -1,57$), што је видљиво на Графикону 1.



Графикон 1. Стандардизоване z-вриједности постигнућа С. М. у подручју књижевности

У индивидуално планираној настави ученик је долазио у ситуације у којима се од њега очекивало да чита различите врсте текстова. Вјежбе су биле стимулативне јер су биле у зони његовог наредног развоја, односно одговарале су његовој позицији на континууму образовно-васпитних исхода и темпу учења. Његово учење било је усмјерено. Већ на интермедијалном испитивању био је евидентан напредак у усвојености књижевно-теоријских појмова: основна обиљежја басне (алегорија, наравоученије), бајке (слој фантастичног и слој реалног у бајци), пјесме (пјесничке слике, доминирајућа осјећања) и слично. На различитим примјерима могли смо уочити да су његова знања била у сфери трајног разумијевања. На примјер, након уочавања пјесничких слика уз помоћ наставника у једној пјесми, ученик је приликом читања сваке сљедеће пјесме сам уочавао исте и успјешно их именовао. Исто можемо рећи и за басне. Приликом читања прве басне наставник је водио ученика до трајног разумијевања њених основних обиљежја (алегорија и наравоученије). У свакој наредној басни ученик је самостално уочавао ова два обиљежја. Учили смо да овом ученику у подручју књижевности одговара контекстуализовано учење. Ученик је врло вјешто уочавао особине и поступке ликова које је поредио са особинама и поступцима људи из свог окружења. Наводио је веома упечатљиве примјере.

Много је времена проводио са одраслим особама, па је имао више таквих искустава. На интермедијалном испитивању позиција ученика у подручју књижевности је побољшала. Ученик је постигао боље резултате од 56,75% ученика у одјељењу ($z = 0,17$), што значи да је његово постигнуће било просјечно. На финалном испитивању ученик је постигао нешто слабије резултате у односу на интермедијално испитивање, али и даље просјечне ($z = -0,10$).

Ефективна брзина читања у себи у индивидуално планираној настави

Према нашим претходним резултатима ученици експерименталне групе су под утицајем индивидуално планиране наставе, побољшали своја постигнућа у подручју књижевности у односу на своје иницијално стање и ученике контролне групе у којој је доминирала претежно традиционална (неиндивидуализована и повремено интерактивна) настава. Нисмо примјењивали посебне технике вјежбања брзине читања у себи. Вјежбе у подручју књижевности у индивидуално планираној настави захтијевале су континуирано читање у себи књижевно-умјетничких текстова и рјешавање задатака прилагођених позицији ученика на континууму образовно-васпитних исхода. Читање у себи није било само себи циљ, већ је било предуслов разумијевања прочитаног текста, усвајања књижевно-теоријских појмова и доживљавања његових књижевно-умјетничких вриједности.

Табела 18

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења ефективне брзине читања у себи у експерименталној групи (ANOVA)

Мјерење	N	M	SD
иницијално	16	101,56	109,14
интермедијално	16	130,94	91,44
финално	16	156,00	101,74

$$(F_{(2,14)} = 4,56; p = 0,02; \eta^2 = 0,23)$$

Према показатељима у Табели 18, ученици експерименталне групе су након једногодишњег програма индивидуално планиране наставе напредовали у ефективној брзини читања у себи. За напредовање у ефективној брзини читања у себи био је

неопходан временски период у трајању од једне године. Разлике аритметичких средина у различитим фазама испитивања показују да је значајан напредак постигнут између иницијалног и финалног испитивања (Табела 19). У том временском интервалу ученици су се навикавали на различите врсте читања: усмјерено, флексибилно, истраживачко, креативно, изражајно и слично. Врсте читања су зависиле и од мјеста ученика на континууму образовно-васпитних исхода. Вриједности стандардних девијација су необично високе (Табела 18), што објашњавамо високом варијабилношћу резултата унутар експерименталне групе, а и релативно малим узорком. Тако се вриједност ефективне брзине читања у себи на иницијалном испитивању кретала у распону од 0 до 365, на интермедијалном од 25 до 301, а на финалном испитивању од 20 до 349. У нашем експерименталном узорку било је просјечних, али и изразито исподпросјечних и изнадпросјечних ученика.

Табела 19

Разлике између аритметичких средина ефективне брзине читања у себи експерименталне групе ученика у појединим фазама мјерења

Мјерење	MD	SE	<i>p</i>
Иницијално–интермедијално	-29,38	21,10	0,55
Интермедијално–финално	-25,06	16,14	0,42
Иницијално–финално	-54,44	16,47	0,01

Исто смо провјерили и у контролној групи ученика у којој је реализована претежно традиционална (неиндивидуизована) настава. Према показатељима у Табели 20, ученици контролне групе нису остварили значајан напредак у ефективној брзини читања у себи. Вриједност Вилксов ламбде и F-омјера ($\lambda = 0,97$; $F_{(2,14)} = 0,26$) показују да у контролној групи није било значајног просјечног повећања ефективне брзине читања у себи. Стандардне девијације су веома високе, али су нешто мање у односу на Е-групу. Вриједности ефективне брзине читања у себи кретале су се на иницијалном и интермедијалном испитивању у распону од 17 до 277, а на финалном у распону од 19 до 280. Напомињемо да је ријеч о малом и нехомогеном узорку.

Табела 20

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења ефективне брзине читања у себи у контролној групи (ANOVA)

Мјерење	N	M	SD
иницијално	16	122,06	87,35
интермедијално	16	120,38	85,03
финално	16	119,06	81,51

($\lambda = 0,97$; $F_{(2,14)} = 0,26$; $p = 0,78$; $\eta^2 = 0,04$)

У таквој настави текстове је најчешће гласно читао наставник или одабрани ученици. Остали ученици су слушали или пратили у својим читанкама. Ученици су знатно мање навикавани да се служе текстом, да се враћају на његове релевантне дијелове, те да флексибилно читајући у себи, трагају за информацијама.

Ученици контролне групе су врло ријетко долазили у ситуације у којима се од њих захтијевало читање у себи и провјеравање разумијевања прочитаног текста. Активности су реализоване претежно фронтално, а индивидуалне активности ученика биле су једнаке за све ученике. За разлику од индивидуално планиране наставе у којој су формативне евалуације биле континуиране, у традиционалној (неиндивидуализованој) настави, такве евалуације су биле повремене или ријетке. Наставник најчешће није имао повратну информацију о мисаоној, емоционалној и конативној ангажованости ученика.

Занимало нас је да ли постоји разлика у ефективној брзини читања у себи између експерименталне и контролне групе.

Табела 21

Униваријантне разлике просјечних вриједности у подручју ефективне брзине читања у себи између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	M	F	p
Иницијално	Интермедијално	Е	130,94	1,52	0,23
		К	120,38		
Интермедијално	Финално	Е	156,00	2,80	0,11
		К	119,06		
Иницијално	Финално	Е	156,00	9,91	0,00
		К	119,06		

Према подацима анализе коваријансе (ANCOVA) у Табели 21, ученици експерименталне групе су остварили већу ефективну брзину читања у себи на финалном испитивању у односу на иницијално испитивање. У једногодишњем програму индивидуално планиране наставе књижевности континуирано је подстицано диференцирано, флексибилно и усмјерено читање без обзира на позицију ученика на континууму образовно-васпитних исхода. Ученици који су се налазили на тачки А континуума образовно-васпитних исхода, поред читања текста у цјелини често су се враћали на његове дијелове како би установили одређене чињенице, као што су: мјесто и вријеме радње, главни и споредни ликови, редослијед догађаја и слично. Појединци који су били на тачки Б су: идентификовали особине ликова, њихове односе, узроке и посљедице њиховог понашања, уочавали дјелимично скривена значења текстова, откривали поуке књижено-умјетничког текста, те уочавали пјесничке слике. Они ученици који су били на тачки В су: проназили нове и различите релације између идеја, откривали имплицитне идеје у тексту, предвиђали догађаје и нове релације на основу прочитаног текста. Да би ријешили индивидуално планиране задатке ученици су се често враћали на књижевно-умјетнички текст. Од најуспјешнијих ученика (В ниво) често се захтијевало и креативно, критичко и истраживачко читање које је истовремено и усмјерено.

Ученици контролне групе су претежно фронтално, повремено индивидуално и интерактивно одговарали на питања која су једнака за све ученике. Наставник је рјеђе проводио формативне евалуације, те тако није имао честе и увјерљиве повратне информације о ангажованости појединаца. Нешто више је могао да сазна о екстровертнијим ученицима.

У наредној табели приказане су појединачне стандардизоване z -вриједности ефективне брзине читања у себи ученика експерименталне групе у иницијалном, интермедијалном и финалном мјерењу. Респектујући показатеље испитивања брзине читања у себи, релевантне показатеље у профелима ученика, запажања до којих смо дошли непосредним посматрањем, информације које смо прикупили путем интервјуа с наставником и ученицима, могуће је детаљније расвијетлити утицаје индивидуално планиране наставе на постигнућа појединаца. Више од двије трећине ученика у индивидуално планираној настави је напредовало. Није могуће издвојити категорију

ученика која је била супериорнија у односу на друге (исподпросјечна, просјечна и изнадпросјечна). Детаљније смо интерпретирали резултате ученика са иницијалима Ђ. Ч. под редним бројем 4 и ученика с иницијалима Б. Б. под редним бројем 6.

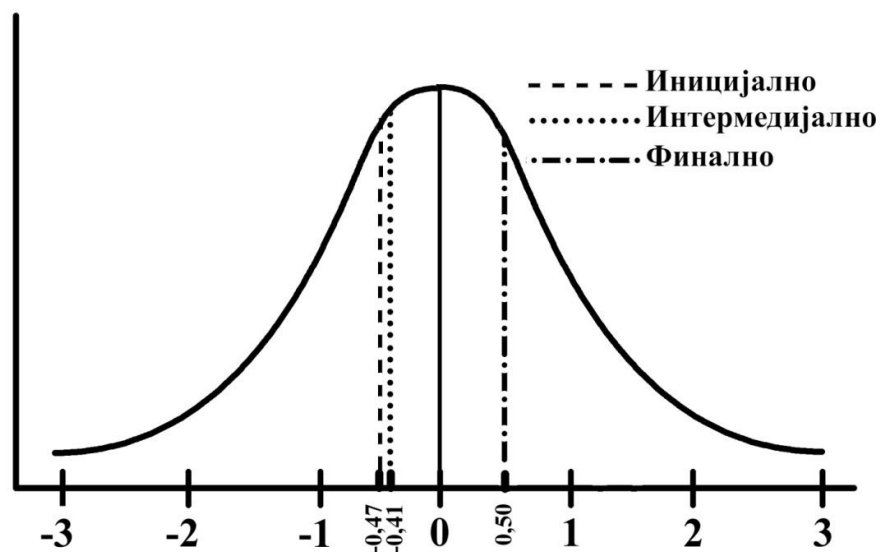
Табела 22

Појединачне стандардизоване z вриједности ефективне брзине читања у себи у иницијалном, интермедијалном и финалном мјерењу

Редни број	Иницијали ученика Е-групе	Мјерење		
		Иницијално (z)	Интермедијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	-2,99	-1,52	-0,90
2.	М. Б.	-1,23	1,19	1,23
3.	С. М.	-1,16	-1,31	-1,11
4.	Ђ. Ч.	-0,47	-0,41	0,50
5.	А. Ж.	0,16	0,96	1,01
6.	Б. Б.	-1,23	-1,44	0,17
7.	Ђ. К.	-1,47	-1,24	-1,48
8.	А. М.	-1,03	-0,67	-1,41
9.	Ј. Р.	-1,14	-0,99	-0,11
10.	М. Б.	-0,95	0,14	0,57
11.	Л. Л.	1,75	0,22	1,45
12.	А. Л.	1,70	2,82	3,08
13.	Н. Р.	-0,26	0,60	-1,00
14.	В. Д.	-1,29	1,22	0,59
15.	Н. К.	0,94	-0,76	1,51
16.	С. Г.	2,77	2,68	3,21

Ђ. Ч. је на иницијалном испитивању остварио просјечну ефективну брзину читања у себи (ЕБЧуС = 86). Према стандардизованој z-вриједности ($z = -0,47$), ученик је постигао већу ефективну брзину читања у себи од 31,92% ученика у одјељењу (Графикон 2). Ријеч је о изузетно одговорном и марљивом ученику, који је наглашено брижан због резултата свога рада. Из разговора са учеником након тестирања, сазнали смо да се често враћао на дијелове прочитаног текста, како би га што боље разумио и доживио, те дао тачне одговоре на питања. То се одразило и на његову бруто брзину читања у себи (ББЧуС – број прочитаних ријечи у минути), а онда и на ефективну брзину читања у себи (ЕБЧуС). Сваки вид тестне ситуације код њега је изазивао осјећај

напетости, нелагоде и благог страха. У жељи да оствари што боље резултате ученик је читао спорије, враћао се на нерелевантне детаље и често се преиспитивао. Та забринутост због коначног резултата видљива је и на његовом рукопису. Трудио се да пише што уредније, правилније и смисленије, не водећи рачуна о временском ограничењу које је истакнуто прије тестирања. Често је брисао написано, настојећи да то уради што боље.



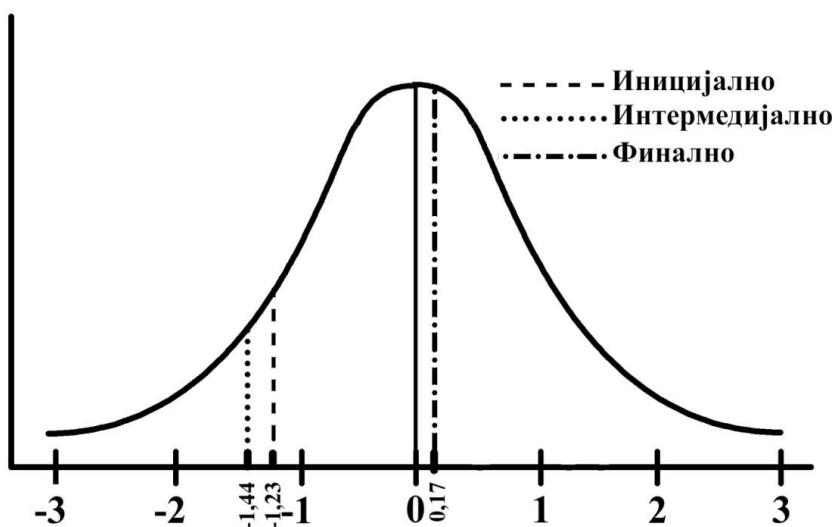
Графикон 2. Ефективна брзина читања у себи ученика Б. Ч. у иницијалном, интермедијалном и финалном испитивању

С обзиром на то да се задржавао на детаљима који су ометали разумијевање прочитаног текста, настојали смо да индивидуално планираним вјежбама подстичемо усмјерено и флексибилно читање. Ученик се у подручју књижевности налазио на нивоу разумијевања и схватања информација (Б) са којим су овакви видови читања у комплементарном односу. На интермедијалном испитивању ученикова ефективна брзина читања у себи се незнатно побољшала, што је видљиво на Графикону 2. Добијена z -вриједност ($z = -0,41$) показује да је ученик сада постигао већу ефективну брзину читања у себи од 34,09% ученика.

На интермедијалном испитивању постигнућа у подручју књижевности ученик се помјерио на В ниво – прерада информација, који је захтијевао више нивое мишљења, као што су дивергентно и евалуативно мишљење. Таква позиција на континууму обазовних исхода захтијевала је углавном критичко и креативно читање.

Ученик је био у ситуацијама анализирања и процјењивања вриједности садржаја, уочавања и дефинисања основних проблема, заузимања нових перспектива о догађајима и ликовима, селекције и евалуације информација, уочавање имплицитних идеја у тексту, изражавања властитог мишљења о тексту, проналажење удаљених и необичних принципа и релација и слично. Ђ.Ч. је био досјетљив и радознао дјечак, те су на овом нивоу вјежбања ова мотивациона својства ученика била наглашенија. На финалном испитивању ученик је изражено побољшао ефективну брзину читања у себи ($z = 0,50$). Био успјешнији од 69,15% ученика у одјељењу, што је видљиво на Графикону 2. Кроз индивидуално планирана вјежбања у зони наредног развоја ученик се више фокусирао на смисао текста, а мање се задржавао на детаљима који су му на почетку реализације експерименталног програма представљали препреку.

Ученик Б.Б. на иницијалном испитивању остварио је исподпросјечну ефективну брзину читања у себи (ЕБЧуС = 25). Постигао је слабије резултате од 89,07% ученика у одјељењу ($z = -1,23$). Овакви резултати су очекивани, јер је на тестирању брзине гласног читања постигао најслабије резултате у одјељењу ($z = -3,50$). Степен технике читања овог ученика био је шчитавање. Несавладана техника читања представља значајну препреку у разумијевању прочитаног текста. Ученик је био наглашено аналитичан у шчитавању, што је вјероватно последица несигурности у препознавању појединачних слова. Зато смо поставили значајан циљ: савладати технику читања, али инсистирати и на разумијевању прочитаног текста, тј. логици читања.



Графикон 3. Ефективна брзина читања у себи Б. Б. у иницијалном, интермедијалном и финалном испитивању

Значајну препреку у савладавању технике читања и разумијевању прочитаног текста су мотивациони аспекти и личносне оријентације ученика. Б. Б. је изразито незаинтересован, неодговоран и спор у извршавању наставних захтјева. Ученик се теже мисаоно ангажовао, па смо сматрали важним да се фокусирамо на креативно изналажење начина унутрашњег мотивисања. У подручју књижевности, у којој се отварају могућности за вјежбање брзине гласног читања и читања у себи, ученик се налазио на тачки А континуума образовно-васпитних исхода. На Тесту позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода читања и књижевности није остварио ниједан бод, управо због проблема са техником читања. Да бисмо учинили извјесне промјене настојали смо да индиректно дјелујемо на његову мотивацију и то преко замишљеног лика „који је био јако спор у извршавању својих обавеза“. Назвали смо га Борко Спорко. Читајући текст и одговарајући на постављена питања Б. Б. је заправо показивао нашем имагинарном лику како се спорост може постепено превазилазити.

На једном од интервјуа смо га питали: Шта ти посебно представља препреку у учењу Српског језика? Ученик је одговорио: Читање. Дакле, он је био свјестан препреке. Интересантно је запажање наставника у тематском дневнику. Б. Б. је читао у себи басну „Цврчак и мрав“. Мислио је да треба одговорити на питања која мрав поставља цврчку. Он није разумио да је у питању био разговор између цврчка и мрава. Поставио је питање: Гдје треба одговорити?

На интермедијалном испитивању није се побољшала његова брзина читања у себи. Нисмо одустајали. Повољна околност била је та што је ученик био континуирано оптимистичан. Углавном смо му припремали кратке текстове како не би изгубио мотивацију за даљи рад. Питања која смо му постављали односила су се на познавање основних књижевно-теоријских појмова. Инсистирали смо на повременом гласном читању, али и читању у себи и усмјереном читању.

На финалном испитивању ученик је значајно побољшао брзину читања у себи ($z = 0,17$). Према добијеној z -вриједности постигао је боље резултате од 56,75% вршњака у одјељењу, што је значајан напредак у односу на иницијално испитивање. Индивидуално ангажовање на задацима га је чинило одговорним за токове и резултате рада. У дотадашњим фронталним активностима ученик се углавном ослањао на друге,

чекао готове одговоре, преписивао са табле и слично. У индивидуално планираној настави био је више усмјерен на властите потенцијале.

Ефекти индивидуално планиране наставе у брзини гласног читања

Интересовало нас је трансферно дејство индивидуално планиране наставе на брзину гласног читања. Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења показују да су ученици експерименталне групе значајно напредовали у односу на своје почетке (Табела 23). Парцијални ета квадрат (Partial Eta Squared) износи 0,84 што говори о изузетном утицају експерименталног фактора. Нису примјењиване вјежбе за намјерно посцјешивање брзине гласног читања, него ученици су континуирано били изложени ситуацијама читања и анализе књижевно-умјетничких текстова, те читања задатака из граматике и правописа. Читајући у себи, ученици су заправо унапређивали и своју брзину гласног читања. Рјешавајући индивидуално планиране задатке чешће су се враћали на књижевно-умјетнички текст. На тај начин су унапређивали не само брзину читања у себи, већ и брзину читања наглас.

Табела 23

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења брзине гласног читања у експерименталној групи (ANOVA)

Мјерење	N	M	SD
иницијално	16	58,13	4,55
интермедијално	16	65,31	4,56
финално	16	72,12	4,89

$$(\lambda = 0,14; F_{(2,14)} = 36,22; p = 0,00; \eta^2 = 0,84)$$

Према статистичким показатељима у наредној табели можемо видјети да су ученици експерименталне групе континуирано напредовали. У највећој мјери напредовали су између иницијалног и финалног испитивања, што потврђује вриједност повећања аритметичке средине ($M = -14,00$). Значајна разлика је остварена између иницијалног и интермедијалног испитивања. Наша очекивања су и била да ће се дужим дјеловањем експерименталног фактора побољшавати и брзина гласног читања. Повољна околност била је та што ни ученици експерименталне, нити ученици контролне групе нису имали озбиљнијих недостатака и тешкоћа у читању, као што су

регресије, дислексија, легастенија и слично. Такве тешкоће захтијевале би методички прикладно систематско вјежбање гласног читања.

Табела 24

Разлике између аритметичких средина брзине гласног читања експерименталне групе ученика у појединим фазама мјерења

Мјерење	М	SE	р
Иницијално–интермедијално	-7,18	1,11	0,00
Интермедијално–финално	-6,81	3,13	0,14
Иницијално–финално	-14,00	2,78	0,00

Према резултатима једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења ученици контролне групе, у којој је реализована традиционална, односно неиндивидуализована настава, у просјеку су напредовали у брзини гласног читања. Ученици контролне групе су добијали задатке који су захтијевали фронтални, индивидуални или интерактивни рад и читање у себи. Могуће је да су и такве активности имале позитивне ефекте на брзину гласног читања.

Табела 25

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења брзине гласног читања у контролној групи (ANOVA)

Мјерење	N	М	SD
иницијално	16	66,50	3,99
интермедијално	16	69,00	3,82
финално	16	69,44	3,85

$$(\lambda = 0,39; F_{(2,14)} = 10,94; p = 0,001; \eta^2 = 0,61)$$

Разлике између аритметичких средина показују да је највећи напредак постигнут између иницијалног и финалног испитивања ($M = -2,94$). Ипак, за значајан напредак био је неопходан временски период од једне школске године.

Табела 26

Разлике између аритметичких средина брзине гласног читања контролне групе ученика у појединим фазама мјерења

Мјерење	MD	SE	<i>p</i>
Иницијално– интермедијално	-2,50	0,96	0,06
Интермедијално–финално	-0,44	0,22	0,21
Иницијално–финално	-2,94	0,86	0,05

С обзиром на то да су обје групе ученика напредовале од иницијалног до финалног испитивања, занимало нас је да ли постоји разлика у постигнутој брзини гласног читања између експерименталне и контролне групе у три фазе испитивања. Према резултатима униваријантне разлике просјечних вриједности гласног читања између експерименталне и контролне групе, уз контролу коваријате (иницијално испитивање) на крају једногодишњег програма индивидуално планиране наставе (финално испитивање), видљива је разлика у постигнућима ученика у корист експерименталне групе (Табела 27).

Табела 27

Униваријантне разлике просјечних вриједности брзине гласног читања између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	М	F	<i>p</i>
Иницијално	Интермедијално	Е	65,31	8,01	0,08
		К	69,00		
Интермедијално	Финално	Е	72,12	3,65	0,07
		К	69,44		
Иницијално	Финално	Е	72,12	11,85	0,00
		К	69,44		

У првој фази испитивања (иницијално) ученици контролне групе су били у благој предности, али не статистички значајној. Од интермедијалног до финалног испитивања се ниво постигнућа промијенио у корист експерименталне групе. Коначно, између иницијалног и финалног испитивања напредак је статистички значајан ($F = 11,85$; $p = 0,00$). Ученици експерименталне групе далеко чешће су били у ситуацијама читања текстова с циљем рјешавања индивидуално прилагођених задатака. Како би

успјешно ријешили задатке, ученици су се често враћали на одговарајуће дијелове текста. Читајући у себи унапређивали су и своје вјештине гласног читања.

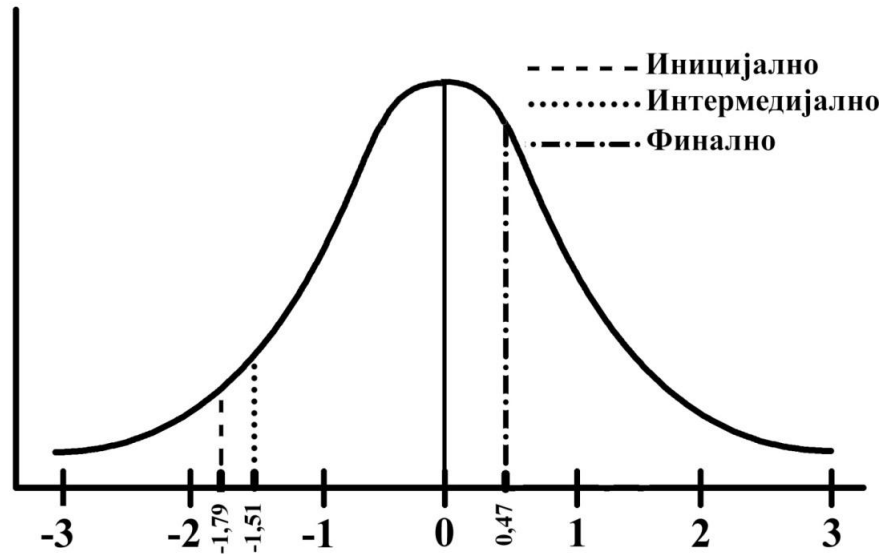
У наставку приказујемо појединачне стандардизоване z -вриједности постигнућа ученика у брзини гласног читања у иницијалном, интермедијалном и финалном мјерењу. Детаљније смо анализирали резултате ученика с иницијалима М. Б. под редним бројем 2.

Табела 28

Појединачне стандардизоване z -вриједности постигнућа ученика у брзини гласног читања у иницијалном, интермедијалном и финалном мјерењу

Редни број	Иницијали ученика	Мјерење		
		Иницијално (z)	Интермедијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	-0,83	-0,57	-1,85
2.	М. Б.	-1,79	-1,51	0,47
3.	С. М.	-0,90	-0,79	0,61
4.	Ђ. Ч.	-0,69	-0,65	1,05
5.	А. Ж.	0,21	0,58	1,55
6.	Б. Б.	-3,73	-3,31	-3,16
7.	Ђ. К.	-2,14	-1,87	-2,00
8.	А. М.	-0,69	-0,43	-0,55
9.	Ј. Р.	-0,07	0,36	-0,19
10.	М. Б.	0,28	0,94	0,83
11.	Л. Л.	-0,34	0,72	0,47
12.	А. Л.	1,04	1,23	1,26
13.	Н. Р.	0,21	0,65	1,05
14.	В. Д.	-1,93	-2,01	-1,20
15.	Н. К.	-0,69	-1,00	0,61
16.	С. Г.	1,17	1,15	1,70

Ученица М. Б. је на иницијалном испитивању спорије гласно читала од 96,33% ученика у одјељењу ($z = -1,79$). Прочитала је укупно 40 ријечи у минути (профил ученика у Прилогу 2). Њена брзина гласног читања била је исподпросјечна у односу на одјељење што је видљиво на Графикаону 4, али и по стандардизованим нормама броја гласно прочитаних ријечи у минути у градским основним школама (Илић, 2013, стр. 305). Ученица је била на четвртом степену технике читања, али је то читање било изузетно споро.



Графикон 4. Брзина гласног читања М. Б. у иницијалном, интермедијалном и финалном испитивању

Ученица је изузетно талентована за сликање, а заинтересована је и за практичне активности. Према садржајима осталих наставних предмета била је индолентна, као и према исходима свога рада. Нисмо примјењивали конкретне вјежбе за унапређивање технике гласног читања, већ смо рачунали на трансферно дејство индивидуално планираних вјежби које су углавном захтијевале неку врсту читања. Ученица је кроз све врсте читања у индивидуално планираној настави унапређивала брзину гласног читања. У овом случају издвојили смо: повремено гласно читање, читање у себи, флексибилно, усмјерено, стваралачко и диференцирано читање (Лекић, 1993).

За разлику од дотадашње неиндивидуализоване наставе, у индивидуално планираној настави се од ученика очекивало да потпуно самостално читају упутстава која су претходила вјежбама. У индивидуално планираној настави књижевности ученици су читали књижевне текстове, а након читања су одговарала на питања која се односе на исте. У подручју граматике и правописа, али и математици, ученица је била оријентисана на самостално читање инструкција, илустративних примјера, задатака и слично. Могуће је да су те активности имале трансферно дејство на брзину гласног читања.

На интермедијалном испитивању ученица је незнатно повећала брзину гласног читања ($z = -1,52$), док је на финалном испитивању тај напредак био уочљивији ($z =$

0,47). Постигла је боље резултате од 68,08% ученика у одјељењу. На иницијалном испитивању брже је читала од само једног ученика.

* * *

Према претходним анализама и интерпретацијама резултата истраживања можемо закључити да је наша *прва појединачна хипотеза* потврђена, тј. да су ученици експерименталне групе са којима је реализована индивидуално планирана настава значајно напредовали у подручју књижевности и читања у односу на ученике контролне групе са којима је реализована претежно неиндивидуализована настава, те у односу на своје иницијално стање.

Утицај индивидуално планиране наставе на постигнућа ученика у подручју граматике и правописа

У експерименталном програму индивидуално планиране наставе поновљеним мјерењима настојали смо пратити напредак ученика експерименталне и контролне групе у савладавању програмских садржаја граматике и правописа.

Табела 29

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа експерименталне групе у подручју граматике и правописа (ANOVA)

Мјерење	N	M	SD
Иницијално	16	35,19	20,38
Интермедијално	16	71,44	23,68
Финално	16	83,88	27,43

$$(F_{(2,14)} = 89,07; p = 0,00; \eta^2 = 0,87)$$

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа ученика експерименталне групе у подручју граматике и правописа, показују да су ученици под утицајем индивидуално планиране наставе статистички значајно напредовали. У таквој настави се респектује различитост релевантних варијабли обухваћених у профилима ученика, а на основу којих су креирани индивидуални образовно-васпитни програми. Поред мјеста ученика на континууму образовно-васпитних исхода, наставници су респектовали и бројне друге варијабле у процесу учења, као што су: ниво мотивисаности ученика за учење, слика о себи у процесу

учења, ниво способности самосталног учења српског језика, темпо учења, навике и технике учења, начин прихватања наставникове инструкције и друго. Ученици су, такође, у све већој мјери самоспознавали своје способности учења граматике и правописа и њихове примјене у увећавању функционалне писмености. И у овом подручју персонализованог учења, подржаног комплементарним поучавањем у индивидуално планираној настави, поред когнитивних одвијали су се и метакогнитивни процеси у менталном склопу личности сваког ученика.

Статистички показатељи у Табели 30 указују да је разлика аритметичких средина највећа између иницијалног и финалног испитивања. Међутим, већа је разлика аритметичких средина између иницијалног и интермедијалног, него између интермедијалног и финалног испитивања.

Табела 30

Разлике између аритметичких средина постигнућа ученика експерименталне групе ученика у програмском подручју граматике и правописа у појединим фазама мјерења

Мјерење	MD	SE	<i>p</i>
Иницијално–интермедијално	-36,25	3,97	0,00
Интермедијално–финално	-12,43	3,02	0,03
Иницијално–финално	-48,68	4,27	0,00

Мотивисаност је очигледно била већа у првој фази испитивања (иницијално-интермедијално). Након котинуиране униформности дотадашњег наставног процеса ученици су по први пут доживљавали истинску прихваћеност. У индивидуално планираној настави је репектована цјеловитост развоја сваког ученика. Могуће је да је таква спознаја дјеловала стимулативно на процесе учења и дјелотворног поучавања у оквирима индивидуалних образовно-васпитних програма. Ученици су усвајали функционална знања, развијали вјештине и способности у зони наредног развоја. У таквим околностима, били су радозналији и углавном су у мањој мјери доживљавали неуспјех. И у случају неуспјеха, истински су подржавани и охрабривани у претежно инклузивној атмосфери.

Разлике аритметичких средина између интермедијалног и финалног испитивања указују да је напредак ученика нешто слабији у односу на претходни

период ($MD = -12,43$; $p = 0,03$). Могуће је да су на концентрацију и укупну ангажованост ученика утицале и временске прилике (прољеће), празнични дани, екстерне провјере (нерадни дани).

Статистички индикатори једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа ученика у подручју граматике и правописа ученика указују да је остварен значајан напредак контролне групе.

Табела 31

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа контролне групе у подручју граматике и правописа (ANOVA)

Мјерење	N	M	SD
Иницијално	16	45,19	26,37
Интермедијално	16	68,13	27,20
Финално	16	72,06	27,53

$(\lambda = 0,14$; $F_{(2,14)} = 42,51$; $p = 0,00$; $\eta^2 = 0,86$)

Разлике између аритметичких средина показују да су ученици контролне групе у просјеку подједнако напредовали између иницијалног и интермедијалног и интермедијалног и финалног испитивања.

Табела 32

Разлике између аритметичких средина постигнућа ученика контролне групе ученика у програмском подручју граматике и правописа у појединим фазама мјерења

Мјерење	MD	SE	p
Иницијално–интермедијално	-22,94	3,32	0,00
Интермедијално–финално	-3,94	1,31	0,00
Иницијално–финално	-26,86	3,02	0,03

С обзиром на то да су обје групе ученика (експериментална и контролна) статистички значајно напредовале у свим фазама мјерења, интересовало нас је да ли постоје разлике између ове двије групе ученика.

Табела 33

Униваријантне разлике просјечних вриједности у подручју граматике и правописа између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	М	F	p
Иницијално	Интермедијално	Е	71,44	5,32	0,03
		К	68,13		
Интермедијално	Финално	Е	83,88	6,35	0,02
		К	72,06		
Иницијално	Финално	Е	83,88	15,87	0,00
		К	72,06		

Према подацима у Табели 33 ученици са којима су у оквиру индивидуално планиране (допунске, додатне и редовне) наставе реализовани индивидуализовани образовно-васпитни програми у просјеку су постигли статистички значајно боље резултате у настави граматике и правописа у односу на ученике контролне групе који су учествовали у настави на традиционалан (уобичајен) начин. Такве разлике су евидентне у све три фазе мјерења: на интермедијалном испитивању, између интермедијалног и финалног мјерења и између иницијалног и финалног мјерења. Ученици експерименталне групе су претежно самостално, а повремено и у пару (са учеником сличних способности и постигнућа) на часовима допунске, додатне и редовне наставе вјежбали садржаје из подручја граматике и правописа који доприносе остваривању очекиваних (жељених) резултата, које уствари представљају њихове зоне наредног развоја у функционалној писмености. Њихово кретање на континууму образовно-васпитних исхода остваривало се различитим темпом.

Ученици контролне групе, који су остваривали слабије резултате у подручју граматике и правописа у оквиру допунске наставе, вјежбали су задатке који су били исти за све. Нису дијагностиковане потешкоће у савладавању програмских садржаја, те је наставник на основу произвољне процјене креирао задатке за ученике без прецизно дефинисаног очекиваног исхода. Њихове вјежбове активности су реализоване „напамет“ и најчешће нису биле у зони наредног развоја. Слично можемо рећи за часове додатне наставе у којој су сви ученици, без обзира на мјесто у континууму, добијали исте задатке. У редовној настави реализовани су задаци прилагођени имагинарном (просјечном) ученику. За слабије је таква настава била сувише захтјевна,

а за даровите у духу Пијажеове когнитивистиче теорије настава је „каскала“ за развојем.

У наредној табели приказане су појединачне стандардизоване z -вриједности постигнућа ученика у подручју граматике и правописа у све три фазе испитивања. Покушаћемо образложити специфичности дјеловања индивидуално планиране наставе на постигнућа одабраних појединаца. Анализираћемо које су могуће препреке и повољне околности у којима се одвијало њихово учење и дјелотворно поучавање. У поменутој табели, видљив је био напредак већине ученика у односу на вршњаке у одјељењу, од иницијалног до финалног испитивања. Интерпретираћемо резултате ученика са иницијалима Ј. Р. под редним бројем 9 и ученика са иницијалима А. Л. под редним бројем 12.

Табела 34

Стандардизоване z -вриједности постигнућа ученика у подручју граматике и правописа у иницијалном, интермедијалном и финалном мјерењу

Редни број	Иницијали ученика	Мјерење		
		Иницијално (z)	Интермедијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	-0,93	-1,05	-0,96
2.	М. Б.	-0,94	0,00	-0,40
3.	С. М.	-0,65	-,06	-0,27
4.	Ђ. Ч.	-0,39	0,33	-0,05
5.	А. Ж.	0,24	0,57	0,35
6.	Б. Б.	-1,41	-0,34	-0,83
7.	Ђ. К.	-1,11	-0,90	-1,18
8.	А. М.	-1,21	-1,14	-0,73
9.	Ј. Р.	-0,61	-0,41	0,17
10.	М. Б.	0,32	-0,26	0,06
11.	Л. Л.	-0,13	0,71	1,22
12.	А. Л.	-0,01	0,98	1,27
13.	Н. Р.	-0,43	-0,35	-0,32
14.	В. Д.	-0,53	0,12	-0,16
15.	Н. К.	0,56	0,65	1,46
16.	С. Г.	1,34	1,04	1,34

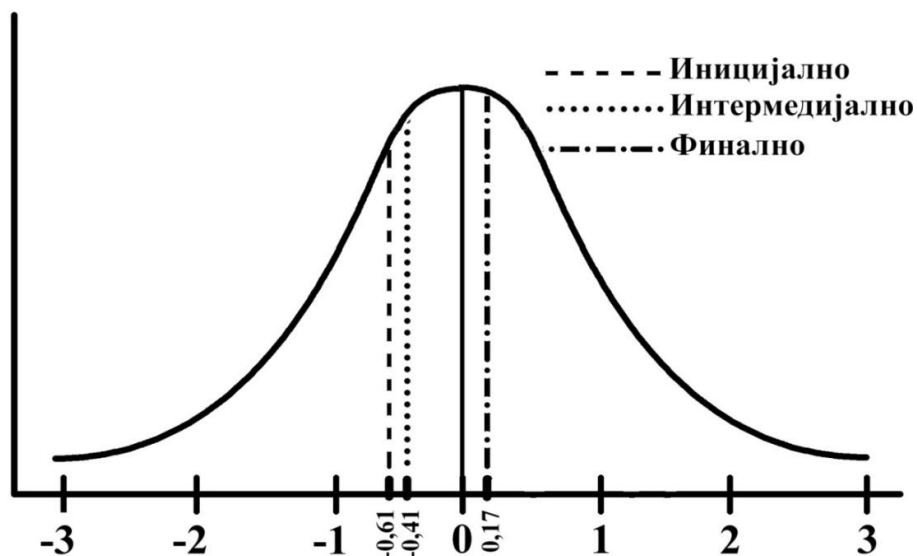
Ј. Р. је ученица V разреда. На иницијалном испитивању постигнућа у подручју граматике и правописа остварила је слабије резултате од 72,91% ученика у одјељењу

($z = -0,61$), што можемо видјети на Графикону 5. На континууму образовно-васпитних исхода у овом подручју, на почетку реализације експерименталног фактора, налазила се на тачки Б. Имала је тешкоће са правописом. На примјер, правила је грешке у писању ријечце *не* уз глаголе и ријечце *ли* у упитним реченицама, у писању имена животиња, географских појмова (градова, села, потока, језера, планина), празника и наслова књига, те у писању текстова латиничним писмом. Важно је напоменути да су ово захтјеви који се постављају пред ученике III разреда. Поред потешкоћа у правопису, ученица се неправилно усмено изражавала. У њеном говору учавали су се локализми. У разговору са њом сазнали смо да је доста времена проводила са баком која је становала у близини њене куће. Углавном није имала надзора у породици, ни континууитета у раду. Њено основно интересовање била је кошарка. Много времена је проводила на игралишту, препуштена сама себи, док јој се мајка не врати с посла. Школске активности нису биле у њеном „свијету квалитета“. Није била заинтересована за учење. Такође, на тесту општих способности показала је најлошије резултате у одјељењу ($z = -1,91$), што је видљиво у њеном профилу у Прилогу 2. Дакле, ова ученица имала је више потешкоћа: немотивисаност за наставу, скромније когнитивне способности у односу на вршњаке и неизграђене радне навике.

На интервјуима је истицала да од наставних предмета не воли Српски језик. Посебну потешкоћу јој је представљала граматика и правопис, што смо се и сами увјерили на основу резултата иницијалног испитивања и каснијих формативних евалуација.

У дотадашњој неиндивидуализованој, традиционалној или повремено интерактивној настави, ученица је била у ситуацијама суочавања са захтјевима који превазилазе њене могућности. У индивидуално планираној настави кренула је са оног дијела континуума образовно-васпитних исхода који се налазе у зони њеног наредног развоја. Ученица је рјеђе доживљавала неуспјех, јер је наставне захтјеве могла савладати уз наставничково персонализовано дјелотворно поучавање и властити интелектуални напор или евентуално у интеракцији са вршњаком. На интермедијалном испитивању ученица је побољшала резултате учења у подручју граматике и правописа ($z = -0,41$). Позиција ученице на континууму образовно-васпитних исхода је помјерена на тачку В.

На финалном испитивању ученица је значајно побољшала постигнуће у подручју граматике и правописа ($z = 0,17$), што је видљиво на Графикону 5. Постигла је боље резултате од 56,75% ученика у одјељењу. Помјерила се за још два мјеста на континууму образовно-васпитних исхода. Осјећала се одговорнијом за токове и резултате рада. Функционална писменост Ј. Р. је била значајно побољшана.

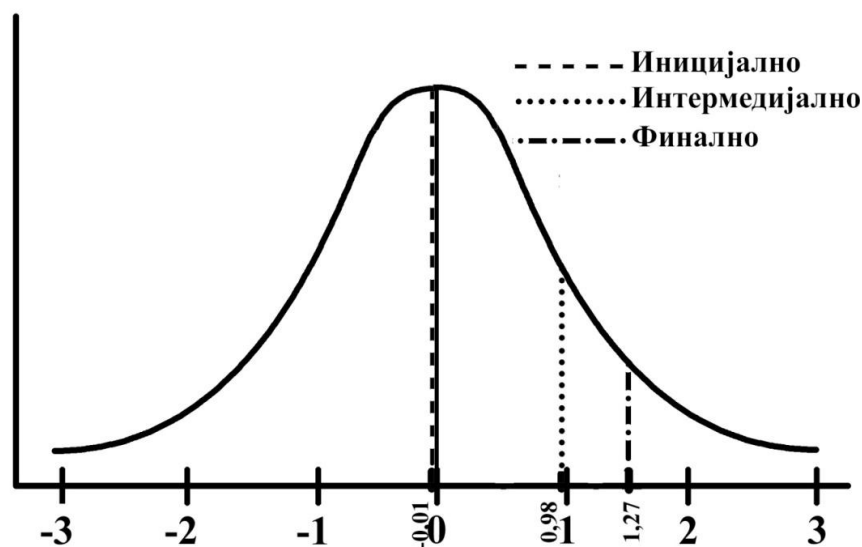


Графикон 5. Стандардизоване z-вриједности постигнућа Ј. Р. у подручју граматике и правописа на иницијалном, интермедијалном и финалном испитивању

А. Л. је ученик петог разреда. На иницијалном мјерењу постигнућа у подручју граматике и правописа постигао је просјечне резултате ($z = -0,01$), што је видљиво на Графикону 6. Позиција овог ученика на континууму образовно-васпитних исхода била је тачка В. Према рецепцијама наставника, А. Л. је био много заинтересован за наставу и учење. Показивао је изразиту марљивост, упораност и одговорност. Поред тога, прилично је био критичан и самокритичан. Преферирао је индивидуални рад. Није волио скупове и наступе пред публиком.

Ученик је волио конкретне задатке. Преферирао је граматику и правопис у односу на књижевност. Осјећао се поносним када успјешно ријешити задатке. Понекад смо организовали вјежбе у пару и то са учеником који се налазио на истом дијелу континуума. А. Л. није желио да вјежба са тим учеником. Изјавио је да са њим не може успоставити партнерску комуникацију. Замолио нас је да ради индивидуално.

Вјежбања у зони наредног развоја за овог ученика представљала су изазов. Ученик је ријетко тражио помоћ. Волио је да размишља. У интервјуу је изјавио да је срећан када сам успије да ријеши све задатке. Према нашим запажањима, важне су му биле благовремене наставникове повратне информације. Понекад је самоевалуирао урађене задатке. Поред тачно ријешеног задатка писао је: „Бравооо!“ То је био један од начина самомотивисања.



Графикон 6. Постигнућа А. Л. у подручју граматике и правописа изражена у стандардизованим z -вриједностима

Ученик је осјећао свој напредак у индивидуално планираној настави и то је транспарентно изражавао. Након првог полугодишта, у једном од интервјуа, рекао је: „У почетку нисам волио да пишем она писма. Касније сам схватио да тако усавршавам граматiku и правопис. Сада ми то не смета. Важно је да човјек зна свој језик и да буде писмен“.

А. Л. је кроз индивидуално планирана вјежбања брзо усвајао граматичка и правописна правила. Вјежбе су биле тако конципиране да ученик сам индуктивним путем изводи правила. Таква оптимална мисаона, когнитивна и конативна укљученост допринијела је да се његова позиција у односу на друге ученике у одјељењу значајно промијени. А. Л. је на интермедијалном испитивању постигао боље резултате од 83,89% ученика у одјељењу ($z = 0,98$), што можемо видјети на Графикону 6. Континуитет напредовања се наставио, па је на финалном испитивању показао још боље резултате ($z = 1,27$).

Према претходним интерпретацијама статистичких показатеља, можемо закључити да је наша *друга појединачна* хипотеза потврђена, односно да су ученици експерименталне групе статистички значајно напредовали у подручју граматике и правописа у односу на своје почетке и ученике контролне групе са којима је реализована уобичајена (неиндивидуализована) настава.

Дејство индивидуално планиране наставе на културу писменог изражавања ученика

Интересовало нас је да ли постоји трансферно дејство индивидуално планираних вјежбања у подручју читања и књижевности и граматике и правописа на културу писменог изражавања. У култури писменог изражавања показује се усвојеност књижевно-теоријских сазнања и функционална писменост ученика. У индивидуално планираној настави ученици су били континуирано у ситуацијама које су захтијевале писмено изражавање. Ниво захтјева је зависио од дијагностикованог мјеста појединаца на континууму образовно-васпитних исхода.

Табела 35

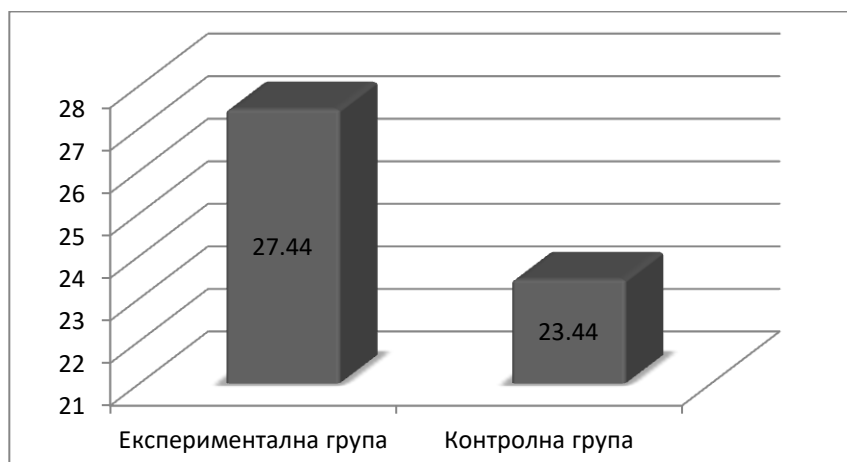
Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења писменог изражавања у експерименталној и контролној групи (ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD
Е	иницијално	16	22,56	9,66
	финално	16	27,44	7,56
$(\lambda = 0,32; F_{(1,15)} = 31,38; p = 0,00; \eta^2 = 0,67)$				
К	иницијално	16	23,12	11,07
	финално	16	23,44	10,75
$(\lambda = 0,69; F_{(1,15)} = 6,82; p = 0,02; \eta^2 = 0,31)$				

Према подацима у Табели 35, ученици експерименталне групе су статистички значајно напредовали у подручју писменог изражавања у односу на своје почетке (иницијално испитивање). Вриједност Вилков ламбде и одговарајућа статистичка значајност показују да је напредак значајан. Парцијални ета-квадрат (Partial Eta Squared) износи 0,67 и указује на велики утицај експерименталног фактора. Резултати

једнофакторске анализе поновљених мјерења у контролној групи су такође показали одређени напредак.

Занимало нас је да ли постоји разлика у постигнућима ученика експерименталне и контролне групе у подручју културе писменог изражавања.



$$(M_E = 27,44; M_K = 23,44; F = 35,51; p = 0,00)$$

Графикон 7. Униваријантне разлике просјечних вриједности писменог изражавања на финалном мјерењу између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријате на иницијалном мјерењу (ANCOVA)

Према показатељима на Графикону 7, ученици експерименталне групе са којима је реализована индивидуално планирана настава читања и књижевности и граматике и правописа постигли су значајно боље резултате у подручју културе писменог изражавања. Наведени резултати су очекивани јер су се ученици експерименталне групе континуирано писмено изражавали у оквиру индивидуално планираних вјежби у подручју књижевности, па и граматике и правописа. Различите позиције на континууму образовно-васпитних исхода захтијевале су различит ниво мисаоне ангажованости и културе писменог изражавања ученика. Од њих се очекивало да своје мисли обликују граматички и стилски правилним краћим или дужим реченицама, те да их складно повезују у одређене логичке цјелине. Циљ индивидуално планираних вјежби, између осталог, био је да ученици слободно и стваралачки

писаном ријечју изражавају своја осјећања и доживљаје респектујући граматичка и правописна правила.

Такве вјежбе су, у зависности од позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода, захтијевале различите нивое мисаоног, емотивног, конативног и креативног ангажовања. Ученици којима је дијагностикована А позиција на континууму образовно васпитних исхода у настави књижевности, били су усмјерени на познавање основних књижевно-теоријских појмова (структура текста, радња, ликови). Одговарајући на овакве захтјеве ученици су поспјешивали своју културу писменог изражавања. Од ученика који су били на Б тачки континуума образовно-васпитних исхода, очекивано је разумијевање и схватање информација, а од ученика на В тачки прерада информација. Индивидуално планирана настава граматике и правописа могла је да допринесе и поспјешивању функционалне писмености ученика експерименталне групе.

У наредној табели приказани су стандардизоване вриједности резултата свих ученика експерименталне групе у подручју писменог изражавања. Према показатељима у табели можемо видјети да је након реализације програма индивидуално планиране наставе већина ученика (исподпросјечни, просјечни и изнадпросјечни) унаприједила своју културу писменог изражавања у односу на ученике у свом одјељењу. У индивидуално планираној настави, наставник је полазио од већ достигнутих предзнања и нивоа развоја ученика. Писмено изражавање у зони наредног развоја било је стимулативно за већину ученика. Детаљније ћемо анализирати резултате ученика под редним бројевима: 3, 13 и 14.

Табела 36

Стандардизоване z-вриједности постигнућа ученика у подручју писменог изражавања на иницијалном и финалном мјерењу

Редни број	Иницијали ученика Е-групе	Мјерење	
		Иницијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	-0,31	-0,44
2.	М. Б.	-1,60	-0,59
3.	С. М.	-1,74	-0,29
4.	Ђ. Ч.	-0,88	-0,29
5.	А. Ж.	0,98	1,63

6.	Б. Б.	-1,31	-1,32
7.	Ђ. К.	-1,45	-0,29
8.	А. М.	-2,74	-1,32
9.	Ј. Р.	0,69	1,04
10.	М. Б.	0,55	0,89
11.	Л. Л.	1,40	1,63
12.	А. Л.	1,40	1,63
13.	Н. Р.	-1,03	-0,14
14.	В. Д.	-2,02	-1,32
15.	Н. К.	1,12	1,33
16.	С. Г.	0,96	1,33

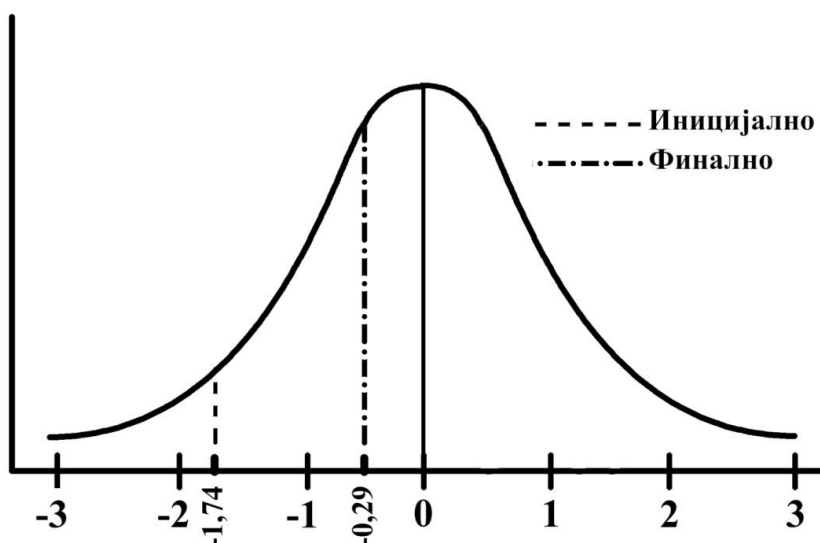
На иницијалном испитивању писменог изражавања ученика С. М. је постигао готово најслабије резултате у одјељењу ($z = -1,74$), што је видљиво на Графикону 8. Од логичко-садржајних компоненти писаног састава, упитни су били јасноћа, сажетост и занимљивост. Садржај његових писаних састава био је изузетно нејасан. У тексту су се понављали исти садржаји. Садржај написаног текста углавном је био незанимљив.

У писаним саставима С. М. нису биле задовољене ни формално-композицијске компоненте. У његовим радовима није се уочавала структура (дијелови текста), мисли су биле углавном неповезане, а текст претежно тематски нерелевантан. Ученик је писао врло дуге и конфузне реченице. Није правио разлику између формалног и неформалног писменог изражавања. И у говору и у писму користио је локализме.

У тексту је било много реченица које је требало престилизовати. Ученик је у реченици често користио два субјеката, на примјер: „Дјевојчица она је...“ У тексту је била видљива слаба развијеност активног рјечника и граматичко-правописна недоследност. Писани радови С. М. били су углавном неуредни, непрегледни и нечитки.

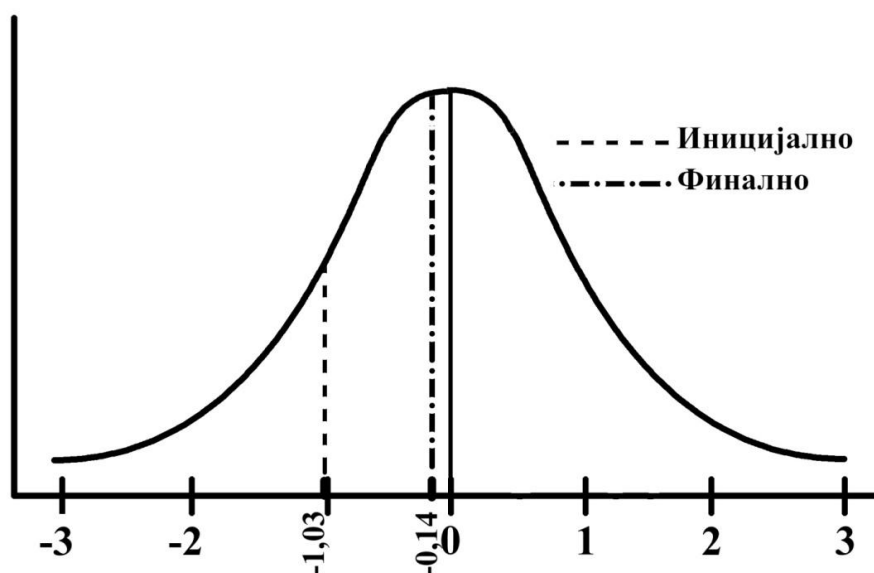
У индивидуално планираној настави ученик је био у ситуацијама интензивнијег унапређивања културе писменог изражавања у оквиру књижевности и граматике и правописа. Ученик је читао различите врсте текстова. Добијао је задатке који одговарају његовој позицији на континууму образовно-васпитних исхода књижевности. Пред њега су се постављали различити захтјеви: уочавање логичке структуре текста, описивање и упоређивање особина и поступака ликова, уочавање основних одлика појединих књижевних врста, тумачење дијелова прозног текста и стихова пјесме, интерпретација пишчевих ријечи и слично. У подручју граматике и

правописа ученикова позиција на континууму образовно-васпитних исхода се мијењала. Ученик се на иницијалном испитивању налазио се на тачки А, на интермедијалном на тачки Г, а на финалном испитивању на тачки Е. Рачунали смо на трансферно дејство постигнућа у подручју књижевности и граматике и правописа на културу изражавања. На финалном испитивању ученик је у култури писменог изражавања постигао боље резултате од 38,59% ученика у одјељењу ($z = -0,29$), што можемо сматрати извјесним напретком.



Графикон 8. Писмено изражавање ученика С. М. у иницијалном и финалном испитивању

Н. Р. је ученик који је рођен с тјелесном масом од 750g. Према налазима љекара, дјечак има слабо развијену моторику и потешкоће у координацији покрета. Логопед му је дијагностиковао сметње у говору. Због здравствених потешкоћа, често је одсуствовао с наставе. Имао је потешкоће са памћењем и закључивањем. Без обзира на све претходно наведене препреке, дјечак је у настави био врло марљив, оптимистичан и одговоран. На иницијалном испитивању у подручју писменог изражавања, ученик је постигао слабије резултате од 84,85% ученика у одјељењу ($z = -1,03$), што се може видјети на Графикону 9. Имао је потешкоће са разумијевањем прочитаног текста, што је установљено испитивањем брзине читања у себи ($z = -0,26$). У подручју граматике и правописа ($z = -0,43$) и књижевности ($z = -0,30$) ученик је на иницијалном испитивању показао просјечне резултате у односу на ученике у одјељењу.



Графикон 9. Писмено изражавање ученика Н. Р. у иницијалном и финалном испитивању

Ученик је разликовао врсте ријечи, али не и службу ријечи у реченици. У његовим писаним саставима реченице су биле веома кратке. Садржавале су субјекат и предикат, а понекад и прилошку одредбу. Ријетко је употребљавао атрибуте. Такође, ученик није разликовао глаголска времена. У његовим писаним текстовима уочавали смо овакве реченице: „Гледам јато рода које је одлетјело на југ“ или „Ускоро сам ишао на пут“.

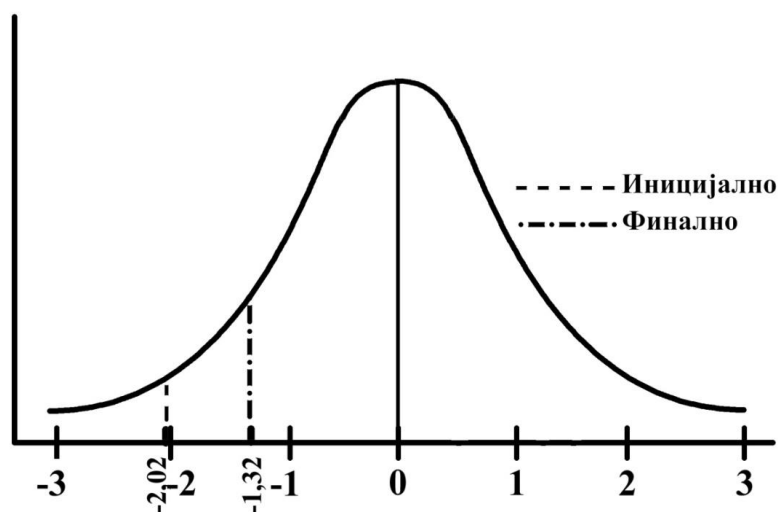
Написани садржај његових писаних вјежби био је врло незанимљив и нејасан. Ток изражених мисли било је тешко пратити. Садржаји су се понављали. Слабо се уочавала повезаност дијелова текста. Већа повезаност се уочавала између уводног и главног дијела писаног састава, него између главног и завршног дијела. Завршни дио текста најчешће није био тематски релевантан.

Његов успјех у подручју писменог изражавања зависио је и од типа писмене вјежбе. Највећу потешкоћу му је представљало слободно писмено изражавање по датом наслову. Био му је неопходан визуелни ослонац у таквом изражавању. Требало му је много времена да започне писање састава. Из тог разлога био је успјешнији у писању састава на основу датог плана, у писању догађаја на основу датих ријечи, на основу датог почетка или краја, те у писању састава по датом низу слика.

У написаним реченицама овог ученика често су се уочавала два субјекта. На примјер: „Јесен, она је дошла“. У текстовима су биле присутније граматичке, него правописне грешке. Ученик је неправилно користио род и број именица и придјева. На примјер: „Он је лијепа дјечак“ или „Пиле је била уплашена“.

На финалном испитивању ученик је у подручју културе писменог изражавања постигао просјечне резултате ($z = -0,14$). Постигао је боље резултате од 44,43% ученика у одјељењу. Може се претпоставити да је ученик кроз индивидуално планирана вјежбања у подручју књижевности и граматике и правописа усавршавао и своју културу писменог изражавања. Ученик је након читања књижевних текстова одговарао на питања у којима се од њега захтијевало да писмено описује ситуације, ликове, појаве, те да интерпретира пишчеве ријечи или пјесникове стихове. У настави граматике и правописа приоритет су били садржаји који су му представљали тешкоћу, између осталог и у култури писменог изражавања. У почетку акценат је био на вјежбању службе ријечи у реченици. Такође, очекивани исход бројних вјежби био је разликовање рода и броја именица, замјеница и придјева. Олакшавајућа околност у овом случају, према процјенама наставника, била је ученикова радозналост и марљивост. Ученик је био веома мотивисан и континуираним евалуацијама. Било му је важно да одмах након урађене вјежбе добије повратну информацију о свом успјеху.

У наставку графички приказујемо постигнућа изражена у стандардизованим z -вриједностима ученика В. Д. у подручју културе писменог изражавања.



Графикон 10. Писмено изражавање ученика В. Д. у иницијалном и финалном испитивању

В. Д. је ученик који је имао видљиве потешкоће у писменом изражавању. На иницијалном испитивању у овом подручју постигао је готово најслабије резултате у одјељењу ($z = -2,02$). У интервјуу са наставником смо сазнали да су неки његови радови садржавали само двије реченице. Његов написани текст био је нејасан, а мисли неповезане. У тематском дневнику наставник је забиљежио да ученик на часовима књижевности има потешкоћа у одређивању времена и мјеста радње, у шта смо се и лично увјерили посматрањем таквих часова. На једноставно питање наставника: „Гдје се ми сада налазимо?“, ученик би одговорио: „Данас је уторак.“ У његовом писаном тексту евидентно је било понављање истих садржаја. Према изјавама наставника дешавало се да ученик у истом тексту понови потпуно исту реченицу. Његови писани радови су били незанимљиви. Дијелови рада се нису уочавали (уводни дио, главни дио или ток и завршетак). Реченице су биле међусобно неповезане. Наводимо примјер из тематског дневника: „Била је зима. Санкају се.“ Његов написани текст је углавном био тематски нерелевантан. Значајну потешкоћу у писменом изражавању представљао је и његов рјечник. Учеников рјечник је био исподпросјечно развијен у односу на вршњаке у одјељењу ($z = -1,96$) што је видљиво у његовом профилу (Прилог 2). Иако је разликовао врсте ријечи, ријетко је употребљавао придјеве у писаном тексту. Учеников писани рад био је неуредан. Слова је неправилно повезивао, а мијешао је и слова ћириличног и латиничног писма. У писаним радовима имао је много граматичко-правописних грешака. На примјер, неправилно је писао ријечцу *не*. Приликом писања придјева, ријечцу *не* је писао одвојено (нпр. не задовољан), а у случајевима гдје се ријечца *не* пише одвојено, ученик је писао састављено (нпр. незнам, немогу). Неправилно је употребљавао и интерпункцијске знакове. У његовом писаном раду неке изјавне реченице су завршаване упитником, а на крају узвичних или упитних реченица налазила се тачка. У интервјуима које смо имали са његовим наставником сазнали смо да ученик не разумије службу ријечи у реченици, у шта смо се и сами увјерили увидом у његове писане радове.

У индивидуално планираној настави књижевности настојали смо да путем вјежби које су примјерене његовој позицији на континууму, између осталог, унапређујемо и његову културу писаног изражавања. Ученику је одговарало што може да ради без притиска и властитим темпом. У почетку се дешавало да један краћи текст

прочита и седам пута да би одредио главне и споредне ликове, те мјесто и вријеме радње. Временом се навикао на усмјерено и флексибилно читање, те су претходно поменуте потешкоће у значајној мјери ублажене. Инсистирали смо да на постављена питања не одговара ријечју, већ са једном, двије или више смислених реченица. У индивидуално планираној настави граматике и правописа нарочиту пажњу смо посветили његовој функционалној писмености.

Могуће је да су индивидуално планиране активности у подручју књижевности и граматике и правописа имале трансферно дејство на културу писменог изражавања овог ученика. Можемо рећи да је ученик напредовао у одређеној мјери ($z = -1,32$). Та побољшања су видљива у квалитативном смислу, мада је и даље био један од најмање успјешних у подручју писменог изражавања у свом одјељењу. Ученик је писао нешто уредније и правилније. Повезивао је слова у односу на иницијално испитивање. Био је досљеднији у примјени једног писма. У његовом тексту су се, могли бисмо рећи, тек назирали структурни дијелови (уводни дио, ток и завршетак) и идеја. Број граматичко-правописних грешака се незнатно смањио.

Утицај индивидуално планиране наставе српског језика на развијеност рјечника ученика

У индивидуално планираној разредној настави српског језика нисмо примјењивали посебне вјежбе за развијање рјечника ученика, али смо очекивали трансферно дејство интензивних вјежбања у подручју књижевности, читања, те граматике и правописа на ниво развијености рјечника. Према показатељима у Табели 37 можемо видјети извјесно напредовање ученика експерименталне групе, али то напредовање није статистички значајно повећање нивоа развијености рјечника. Ипак, трајање експеримента није било довољно дуго да би се остварили у просјеку значајни помаци у развоју рјечника ученика.

Табела 37

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења развијености рјечника у експерименталној и контролној групи (ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD
E	иницијално	16	55,31	25,45
	финално	16	57,12	24,48
($\lambda = 0,97$; $F_{(2,14)} = 0,44$; $p = 0,52$; $\eta^2 = 0,03$)				
K	иницијално	16	71,25	16,15
	финално	16	71,06	16,33
($\lambda = 0,92$; $F_{(1,15)} = 1,31$; $p = 0,27$; $\eta^2 = 0,80$)				

Такође и у контролној групи, у којој је реализована традиционална и повремено интерактивана настава, није побољшан ниво развијености рјечника током једне школске године. Вриједности аритметичких средина показују да тај напредак није остварен.

Иако ни контролна, ни експериментална група нису статистички значајно напредовале у развијености рјечника, интересовало нас је да ли постоје разлике између ове двије групе.

Табела 38

Униваријантне разлике просјечних вриједности развијености рјечника на финалном мјерењу између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријате на иницијалном мјерењу (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	M	F	p
Иницијално	Финално	E	57,12	0,04	0,84
		K	71,06		

Резултати у Табели 38 униваријанте разлике просјечних вриједности развијености рјечника експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу коваријате указују да нема статистички значајне разлике у нивоу развијености рјечника те двије групе ученика. Индивидуално планирана настава српског језика није значајније допринијела развоју рјечника ученика. Могуће је да би дуготрајнијим дјеловањем експерименталног фактора напредак био већи.

Дајемо табеларни преглед стандардних скорова (z -вриједности) иницијалног и финалног испитивања развијености рјечника свих 16 ученика експерименталне групе. Бројни су фактори који могу утицати на ниво развијености рјечника. У овом случају није лако диференцирати шта је допринос експерименталног фактора, а шта других варијабли. Покушаћемо на примјеру појединца образложити могући утицај експерименталног програма индивидуално планиране наставе на развијеност рјечника ученика, а и потенцијалне утицаје других варијабли. Интересантним смо сматрали ученика са иницијалима Л. Л. под редним бројем 11.

Табела 39

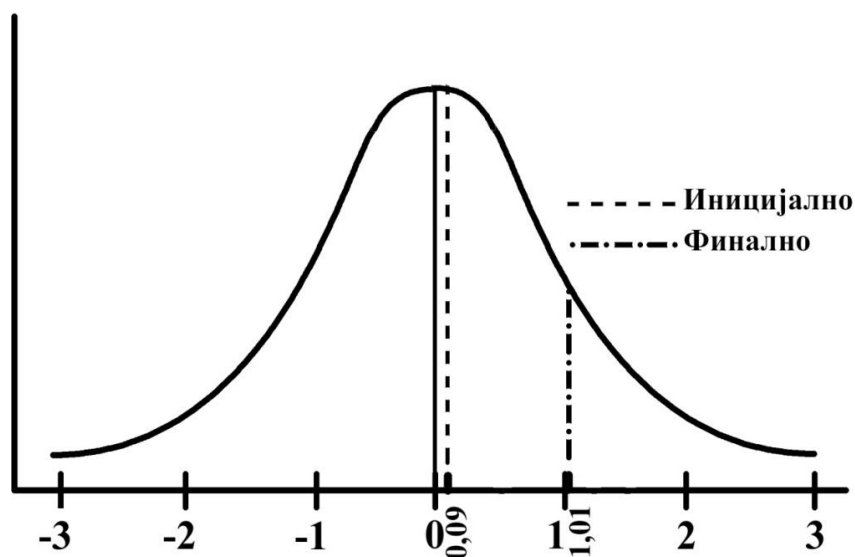
Стандардизоване z -вриједности развијености рјечника на иницијалном и финалном испитивању

Редни број	Иницијали ученика Е-група	Мјерење	
		Иницијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	-2,74	-2,36
2.	М. Б.	0,72	-1,75
3.	С. М.	0,20	-0,29
4.	Ђ. Ч.	-0,49	-0,29
5.	А. Ж.	-0,33	-1,05
6.	Б. Б.	-2,90	-2,76
7.	Ђ. К.	-2,17	-0,35
8.	А. М.	-0,38	-0,90
9.	Ј. Р.	-1,85	-1,70
10.	М. Б.	0,51	0,91
11.	Л. Л.	0,09	1,01
12.	А. Л.	0,83	0,91
13.	Н. Р.	0,30	-0,19
14.	В. Д.	-1,96	-1,70
15.	Н. К.	-1,43	-0,35
16.	С. Г.	0,20	-0,55

Л. Л. је ученик петог разреда. Живио је са мајком. Након развода, отац му је поново засновао породицу (Профил ученика у прилогу 2). Према изјавама наставника, обје породице су истински подржавале Л. Л. у његовом одрастању. Имао је различита интересовања, па су тежили да их оптимално подржавају.

Ученик је према рецепцијама наставника био врло радознао, досјетљив, флексибилан, критичан и потпуно самосталан (Профил ученика у прилогу 2). На

иницијалном испитивању развијености рјечника ученик је постигао просјечне резултате ($z = 0,09$), што се може видјети на Графикону 11. Резултати финалног испитивања показују да је ученик након реализације једногодишњег програма индивидуално планиране наставе напредовао. На *Тесту рјечника (ТР)* постигао је боље резултате од 84,38% ученика у одјељењу ($z = 1,01$).



Графикон 11. Развијеност рјечника Л. Л. на иницијалном и финалном испитивању

С обзиром на то да је ученик био врло заинтересован за књижевност и културу усменог и писменог изражавања, сматрали смо да би вјежбање у зони његовог наредног развоја у овим подручјима могло имати трансферни утицај на развој рјечника. На иницијалном испитивању позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју књижевности ученику је дијагностикован трећи ниво сложености или В ниво на којем се очекује прерада информација.

Према анализама његових написаних текстова или одговора на постављена питања, учили смо његову склоност ка продукцији нових идеја, ријечи, наслова и слично. У његовом усменом и у писаном говору била је изражена флуентност ријечи. У индивидуално планираној настави књижевности поспјешивана је асоцијативна флуентност овог ученика. Он је све успјешније продуковао нове релације, проналазио синонине, аналогије и сличне изразе. Један занимљив захтјев у експерименталном програму гласио је: *Драги наш пјеснице Л. Л., покушај да додаш једну своју строфу*

послије пјесникове треће строфе! Ученик је написао три варијанте строфе. Иначе, он је често давао више варијанти одговора.

Таква флуентност и језичка разиграност била је уочљива и у његовим писаним саставима. Према исказима наставника, језичко стваралаштво овог ученика спутавано је у ситуацијама када се од њега захтијевало причање или писање на основу заједничког плана. Он би се често дистанцирао од тог плана како би се могао стваралачки изразити. Ученик није респектовао форме, јер су исте спутавале његово језичко стваралаштво.

Према тврдњама наставника, ученик је у слободно вријеме своју радозналост задовољавао читајући енциклопедије и разне часописе. Вјерујемо да су и те активности доприносиле богаћењу његовог рјечника. У индивидуално планираној настави му је било омогућено да презентује те своје спознаје. На примјер, он је волио да и наставник буде затечен у непознавању неког појма. У том случају би користио прилику да пред вршњацима у одјељењу образлаже његово значење. То је чинио прилично опширно и на врло театралан начин. У слободно вријеме се бавио глумом, па је и учионички простор видео као позорницу. Наставник је подстицао такве његове иницијативе што га је вјероватно подстицало да даље трага за појмовима и тако обогађује свој рјечник.

* * *

Према претходним анализама резултата истраживања можемо констатовати да је наша *трећа појединачна хипотеза* дјелимично потврђена, тј. да су ученици експерименталне групе у просјеку статистички значајно напредовали у култури писменог изражавања у односу на ученике контролне групе и своје иницијално стање, али не и у развоју рјечника.

Након детаљне анализе појединачних хипотеза, односно статистичких показатеља и интерпретација резултата експерименталне и контролне групе у сва три релевантна подручја (књижевност и читање, граматика и правопис и култура изражавања), можемо закључити да је наша *прва посебна хипотеза* претежно потврђена. Ученици са којима је примјењивана дидактички утемељена индивидуално планирана настава српског језика у једногодишњем трајању постигли су у просјеку статистички значајно боље резултате у односу на ученике контролне групе у којој је реализована углавном неиндивидуализована настава, те у односу на своје почетно стање.

ЕФЕКТИ ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

У наредном поглављу интерпретирамо показатеље о ефектима индивидуално планиране наставе математике у сљедећим програмским подручјима: 1. сабирање и одузимање природних бројева, 2. множење и дијељење природних бројева, 3. геометријске фигуре и 4. мјере и мјерења.

Индивидуално планирана настава и постигнућа ученика у програмском подручју сабирања и одузимања природних бројева

Интересовало нас је да ли ће ученици експерименталне групе под утицајем експерименталног фактора, тј. индивидуално планиране наставе, побољшати ниво постигнућа у програмском подручју сабирања и одузимања природних бројева. У цјелини евидентан је напредак, што потврђује вриједности Вилксов ламбде $\lambda = 0,27$ и F-омјера ($F_{(2,14)} = 17,51$) и њима придружена вјероватноћа статистичке значајности $p = 0,00$. Парцијални ета квадрат (Partial Eta Squared) који износи 0,71, такође указује да је ријеч о великом утицају експерименталног фактора. Наиме, ученици експерименталне групе су започињали вјежбање са различитих тачака на континууму образовно-васпитних исхода уз наставничково индивидуализовано дјелотворно поучавање. Овдје се сваки ученик прихвата као индивидуа која се разликује од свих осталих, те за коју су и обрасци поучавања јединствени. Хуманистичка психологија апострофира значај актуализације људских потенцијала и могућности, односно самоактуализације појединца. Према мишљењу Маслоуа и других хуманистичких психолога, уколико се не оствари самоактуализација појединца, то значи да је нешто споља спријечило такав процес (Fulgosi, 1987, стр. 249). У индивидуално планираној настави у фокусу је подстицање таквих процеса.

Табела 40

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа експерименталне групе у подручју сабирања и одузимања природних бројева (ANOVA)

Мјерење	N	M	SD
иницијално	16	57,13	32,78
интермедијално	16	66,88	35,35
финално	16	87,69	17,81

($\lambda = 0,27$; $F_{(2,14)} = 17,51$; $p = 0,00$; $\eta^2 = 0,71$)

Анализирали смо напредак ученика експерименталне групе у различитим фазама испитивања. Према показатељима у Табели 41, највећи напредак је остварен између иницијалног и финалног испитивања, што је и очекивано, јер је ријеч о континуираном утицају током једне школске године. Разлика између аритметичких средина иницијалног и финалног испитивања износи чак -30,56. Континуитет у побошавању постигнућа ученика у подручју сабирања и одузимања у све три фазе мјерења је евидентан. Најмањи напредак је постигнут између иницијалног и интермедијалног испитивања ($MD = -9,75$), што указује на потребу дуготрајнијег дјеловања. Већ између интермедијалног и финалног испитивања је остварена већа разлика аритметичких средина која је и статистички значајна ($MD = -20,81$; $p = 0,01$).

Табела 41

Разлике између аритметичких средина постигнућа експерименталне групе ученика у програмском подручју сабирања и одузимања природних бројева у појединим фазама мјерења

Мјерење	MD	SE	<i>p</i>
Иницијално–интермедијално	-9,75	3,31	0,30
Интермедијално–финално	-20,81	6,14	0,01
Иницијално–финално	-30,56	5,46	0,00

Такође, једнофакторском анализом варијансе поновљених мјерења настојали смо утврдити да ли је остварен напредак унутар контролне групе у подручју сабирања и одузимања природних бројева у свим фазама мјерења. Према показатељима у Табели 42, у контролној групи није остварен статистички значајан напредак. Такви резултати су очекивани, јер ученици који имају потешкоће у савладавању садржаја сабирања и одузимања природних бројева нису имали могућност чешћег враћања на

претходно несавладане садржаје. Такође, оним напреднијим ученицима није омогућено да остварују своје потенцијале до личних максимума. У контролној групи доминирала је традиционална настава која није подржавала индивидуалне потенцијале ученика. Таква настава била је прилагођена имагинарном, углавном просјечном ученику. Садржаји учења, задаци с рачунским операцијама сабирања и одузимања природних бројева и поступци поучавања су били једнаки за све.

Табела 42

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа контролне групе у подручју сабирања и одузимања природних бројева (ANOVA)

Мјерење	N	M	SD
иницијално	16	71,19	31,78
интермедијално	16	68,50	31,07
финално	16	74,56	25,47

($\lambda = 0,70$; $F_{(2,14)} = 1,88$; $p = 0,19$; $\eta^2 = 0,21$)

У наредној табели видљиво је да разлике аритметичких средина нису статистички значајне. Чак од иницијалног до финалног испитивања, та разлика у просјеку износи -3,38.

Табела 43

Разлике између аритметичких средина постигнућа контролне групе ученика у програмском подручју сабирања и одузимања природних бројева у појединим фазама мјерења

Мјерење	MD	SE	<i>p</i>
Иницијално–интермедијално	2,69	2,53	0,92
Интермедијално–финално	-6,06	3,59	0,33
Иницијално–финално	-3,38	4,42	1,00

Занимало нас је да ли постоји разлика у постигнућима ученика у подручју сабирања и одузимања у ове двије групе. У све три фазе мјерења остварена је статистички значајна разлика, односно ученици са којима су реализовани индивидуално планирани програми, постигли су бољи успјех у овом подручју математике.

Табела 44

Униваријантне разлике просјечних вриједности у подручју сабирања и одузимања природних бројева између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	М	F	<i>p</i>
Иницијално	Интермедијално	Е	66,88	7,62	0,00
		К	68,50		
Интермедијално	Финално	Е	87,69	9,13	0,00
		К	74,56		
Иницијално	Финално	Е	87,69	17,97	0,00
		К	74,56		

Вриједност F-омјера се континуирано повећавала кроз етапе мјерења. Највећа вриједност F-омјера, као и вјероватноћа статистичке значајности, постигнута је између иницијалног и финалног испитивања, што је и очекивано. Очигледне су и значајне разлике између експерименталне и контролне групе у постигнућима у подручју сабирања и одузимања у првој и другој фази мјерења. У настави развијајућег и личносно-оријентисаног типа (Рудакова, 2005), каква је и индивидуално планирана, образовно-васпитни процес усклађен је са унутрашњим специфичностима развитка и личности сваког ученика, а не по спољашњим и наметнутим једнообразним захтјевима програма. Резултати таквог приступа видљиви су и у овом подручју математике.

У наредној табели приказујемо појединачне резултате свих ученика у програмском подручју сабирања и одузимања у све три фазе испитивања. Ако сагледамо положаје ученика у односу на друге појединце у одјељењу у програмском подручју сабирања и одузимања, можемо закључити да је већина ученика напредовала у односу на претходна мјерења. Занимљиво је, да су и у овом програмском подручју Математике, као и у програмским подручјима Српског језика, највише напредовали исподпросјечни ученици (под редним бројевима 1, 6, 7 и 8). У уобичајеној (неиндивидуализованој) настави овим ученицима је било тешко остварити напредак и уз наставникову помоћ, јер су им постављани захтјеви који су превазилазили њихове когнитивне и мотивационо-конативне потенцијале.

И у овом случају је интересантно да су од три изнадпросјечна ученика, два постигла сличне резултате, а да је један напредовао у свом одјељењу у односу на иницијално испитивање. Овакве резултате можемо објаснити психолошком појавом

настанка привремених или трајних застоја или платоа у процесима учења. Изнадпросјечни ученици су, ипак, ближи физиолошкој граници за коју психолози сматрају да је одређена капацитетом организма за учење (Stojaković, 2005, стр. 180).

Примјера ради, интерпретираћемо постигнуће ученице А. Ж. под редним бројем 5, која је на иницијалном испитивању постигла просјечне резултате у програмском подручју сабирања и одузимања природних бројева у односу на своје вршњаке у одјељењу. Покушаћемо сагледати могући утицај програма индивидуално планиране наставе на постигнућа ове ученице на интермедијалном и финалном испитивању.

Табела 45

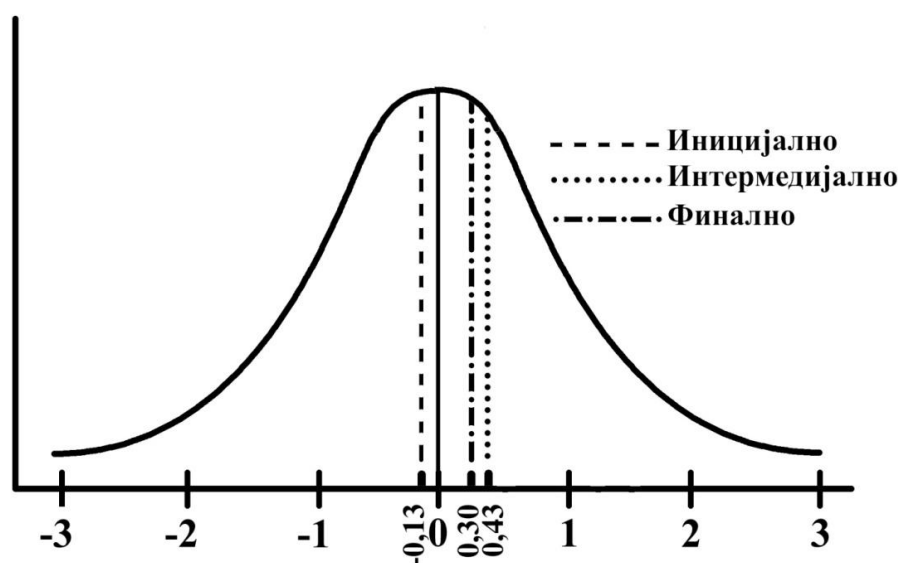
Стандардизоване z-вриједности постигнућа ученика у подручју сабирања и одузимања природних бројева у иницијалном, интермедијалном и финалном мјерењу

Редни број	Иницијали ученика Е-групе	Мјерење		
		Иницијално (z)	Интермедијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	-1,48	-1,76	-1,07
2.	М. Б.	-0,89	-1,18	-0,49
3.	С. М.	-0,19	0,13	0,08
4.	Ђ. Ч.	-0,04	0,35	0,13
5.	А. Ж.	-0,13	0,43	0,30
6.	Б. Б.	-1,54	-1,09	-0,76
7.	Ђ. К.	-1,45	-1,09	-0,31
8.	А. М.	-1,82	-1,67	0,43
9.	Ј. Р.	-0,56	-0,51	0,52
10.	М. Б.	0,12	0,07	0,48
11.	Л. Л.	0,27	1,41	0,70
12.	А. Л.	1,41	1,17	1,40
13.	Н. Р.	0,46	0,00	-0,09
14.	В. Д.	0,18	0,77	0,08
15.	Н. К.	1,41	1,32	1,36
16.	С. Г.	1,31	1,23	1,85

А. Ж. је ученица четвртог разреда. Јединче је у породици. Живи са мајком. У вријеме реализације експеримента са оцем није била у контакту. Према рецепцијама наставника, ученица је наглашено екстровертна и отворена. Често је наступала „шефовски“, због чега је прилично и одбачена у одјељењу. Изразито је емотивна, поготово у ситуацијама када не успијева да доминира у групи вршњака или када не би

остварила постављене личне циљеве у настави. У таквим ситуацијама је била узнемирена. Ударала је рукама по столу. Било јој је важно да надмаши саму себе. Ученица је била истрајна, марљива и одговорна. Претежно је била фокусирана на активност и врло продуктивна.

На иницијалном испитивању постигнућа у подручју сабирања и одузимања постигла је просјечне резултате ($z = -0,13$), што је видљиво на Графикону 12. На интервјуу је изјавила да воли математику. Према исказима наставника, А. Ж. је журила да прва уради задатке. Много је причала и смијала се током рада. Жељела је да увијек буде примијећена.



Графикон 12. Постигнућа ученице А. Ж. у подручју сабирања и одузимања природних бројева

У индивидуално планираној настави идентификовали смо њену позицију на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања. То је била тачака Г. Установили смо шта је у могућности да реализује у овом подручју математике, а и који би то захтјеви били у зони њеног наредног развоја.

На основу урађених задатака на Тесту позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања (Т-ПУНКОВИ- СИО) и непосредних посматрања њених математичких активности, установили смо да је успјешно користила сљедеће мисаоне операције: анализа, синтеза, апстракција,

генерализација, конкретизација и компарација. Уочили смо да је врло вјешто закључивала по аналогији и индуктивно. На примјер, по аналогији на сабирање и одузимање двоцифрених бројева, врло вјешто је сабирала и одузимала троцифрене бројеве. А. Ж. се у индивидуално планираној настави математике врло често ослањала на интуицију. Према исказима наставника, тренутак када јој „сине“ идеја о могућем начину рјешења проблема праћен је њеним одушевљењем и гласним коментаром: „Знам!“ „Интуицију ћемо најбоље развити ако дјечи омогућимо да самостално долазе до идеја и наслућују резултате“ (Дејић и Егерић, 2003, стр. 67). На Тесту способности самосталног учења математике А. Ж. је постигла просјечне резултате ($z = 0,02$). Такве способности смо настојали развијати помоћу индивидуално планираних вјежбања.

Према изјави наставника, А. Ж. је била претежно усмјерена на задатак и врло критична. Дешавало се да уочи и грешку у задатку. Вјешто је налазила аргументе за констатовање такве грешке. Радовала се сложенијим задацима у зони наредног развоја. Није вољела задатке које би рјешавала с минималним интелектуалним напором. Говорила је да су јој исти досадни.

На интермедијалном мјерењу постигнућа у подручју сабирања и одузимања А. Ж. је постигла боље резултате од 56,64% вршњака у одјељењу ($z = 0,43$). Приближни резултати су били и на финалном испитивању ($z = 0,30$). И у једном и у другом случају, евидентан је напредак у односу на иницијално мјерење.

Можемо претпоставити да је ученица А. Ж. у индивидуално планираној настави напредовала из следећих разлога:

- могућност стваралачког испољавања у зони наредног развоја,
- слободно располагање временом и материјалом,
- кориштење властитих стратегија у рјешавању проблема,
- могућност дивергентног и интуитивног рјешавања математичких проблема,
- осјећање поноса након успјешно ријешених задатака, те
- такмичење са самом собом.

Према претходним интерпретацијама статистичких показатеља можемо извести закључак да су ученици експерименталне групе, након реализације експерименталног програма индивидуално планиране наставе математике статистички значајно напредовали у програмском подручју сабирања и одузимања природних бројева у

односу на своје иницијално стање и ученике контролне групе у којој је реализована уобичајена (претежно неиндивидуализована) и повремено интерактивна настава. Тиме је потврђена наша *прва појединачна хипотеза*.

Утицај индивидуално планиране наставе на постигнућа ученика у програмском подручју множења и дијелења природних бројева

Занимало нас је да ли ће ученици експерименталне групе под утицајем индивидуално планиране наставе, побољшати ниво постигнућа у програмском подручју множења и дијелења природних бројева. Према статистичким показатељима у Табели 46, евидентна је статистички значајна разлика од иницијалног до финалног испитивања.

Табела 46

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа експерименталне групе у подручју множења и дијелења природних бројева (ANOVA)

Мјерење	N	M	SD
иницијално	16	49,50	26,86
интермедијално	16	82,56	15,23
финално	16	89,69	24,21

($F_{(2,14)} = 37,59$; $p = 0,00$; $\eta^2 = 0,72$)

Већи напредак постигнут је између иницијалног и интермедијалног испитивања, него између интермедијалног и финалног мјерења, што показују вриједности разлике аритметичких средина у Табели 47. Такви резултати су очекивани, јер су ученици између ова два испитивања једну школску годину вјежбали индивидуално планиране задатке у зони наредног развоја. У почетној фази вјежбања ученици су били више мотивисани у односу на дотадашња вјежбања. У другој фази вјежбања (интермедијално–финално) ученици су се вјероватно и због временских прилика теже концентрисали на вјежбање математичких задатака. С друге стране, људске могућности су ограничене, те није оправдано очекивати континуирано једнаке разлике аритметичких средина од мјерења до мјерења. У цјелини сагледавани показатељи омогућују закључак да су највећи напредак ученици остварили током дужег периода, тј. током вјежбања у разумијевању множења и дијелења рјешавањем различитих математичких задатака током цијеле школске године, па је и највећа

разлика између аритметичких средина постигнућа ученика, између иницијалног и финалног испитивања.

Табела 47

Разлике између аритметичких средина постигнућа експерименталне групе ученика у програмском подручју множења и дијелења природних бројева у појединим фазама мјерења

Мјерење	MD	SE	<i>p</i>
Иницијално–интермедијално	-33,06	5,38	0,00
Интермедијално–финално	-7,13	4,27	0,35
Иницијално–финално	-40,19	5,12	0,00

Према показатељима једнофакторске анализе поновљених мјерења у Табели 48, ученици контролне групе нису статистички значајно наредовали у подручју множења и дијелења. Вјежбали су задатке који су углавном прилагођени просјечном ученику. Нису респектоване њихове позиције на континууму образовно-васпитних исхода, нити остале релевантне варијабле. Такође, начини давања инструкције и наставничког поучавања су једнаки за све.

Табела 48

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења постигнућа контролне групе у подручју множења и дијелења природних бројева (ANOVA)

Мјерење	N	M	SD
иницијално	16	62,00	19,17
интермедијално	16	72,44	33,29
финално	16	79,75	34,57

$$(\lambda = 0,19; F_{(2,14)} = 3,43; p = 0,06; \eta^2 = 0,33)$$

Према резултатима униваријантне разлике просјечних вриједности у подручју множења и дијелења није забиљежена статистички значајна разлика ни у једној фази мјерења. Међутим, према вриједностима аритметичких средина, ипак, већи напредак је евидентан између интермедијалног и финалног испитивања.

Табела 49

Разлике између аритметичких средина постигнућа контролне групе ученика у програмском подручју множења и дијелења природних бројева у појединим фазама мјерења

Мјерење	MD	SD	p
Иницијално–интермедијално	-10,44	7,44	0,54
Интермедијално–финално	-7,31	2,89	0,06
Иницијално–финално	-17,75	8,55	0,17

Занимало нас је да ли постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика експерименталне групе у подручју множења и дијелења у односу на контролну групу. Према вриједностима аритметичких средина експериментална група је у благој предности у односу на контролну групу у све три фазе мјерења. Та разлика је израженија између иницијалног и интермедијалног и иницијалног и финалног испитивања и на граници је статистичке значајности. У психолошким огледима се показало да је на почетку процеса учења напредовање доста брзо, а касније успореније (Stojaković, 2005, стр. 178). Разлог томе су привремени или трајнији застоји (платои) у учењу, који могу настати због губитка или смањења мотивације и интересовања, умора, нерасположења и слично. Међутим, најчешћи разлог таквих застоја у процесима учења је потреба да се нова знања интернализују у постојећи систем стечених знања. Након успостављања чврстих веза у том систему, могуће је даље напредовање (Stojaković, 2005, стр. 178).

Табела 50

Униваријантне разлике просјечних вриједности у подручју множења и дијелења између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	M	F	p
Иницијално	Интермедијално	E	82,56	3,57	0,07
		K	72,44		
Интермедијално	Финално	E	89,69	0,003	0,96
		K	79,75		
Иницијално	Финално	E	89,69	3,06	0,09
		K	79,75		

Ученици експерименталне групе су претежно вјежбали у зони наредног развоја што је допринијело да буду у благој предности у односу на ученике контролне групе у

којој је наставник постављао захтјеве који су идентични за све ученике без обзира на њихове потенцијале.

У наставку дајемо преглед резултата ученика експерименталне групе изражених у стандардизованим z -вриједностима. Интерпретираћемо резултате ученика са иницијалима Ђ. К., под редним бројем 7.

Табела 51

Стандардизоване z -вриједности постигнућа ученика у подручју множења и дијелења природних бројева у иницијалном, интермедијалном и финалном мјерењу

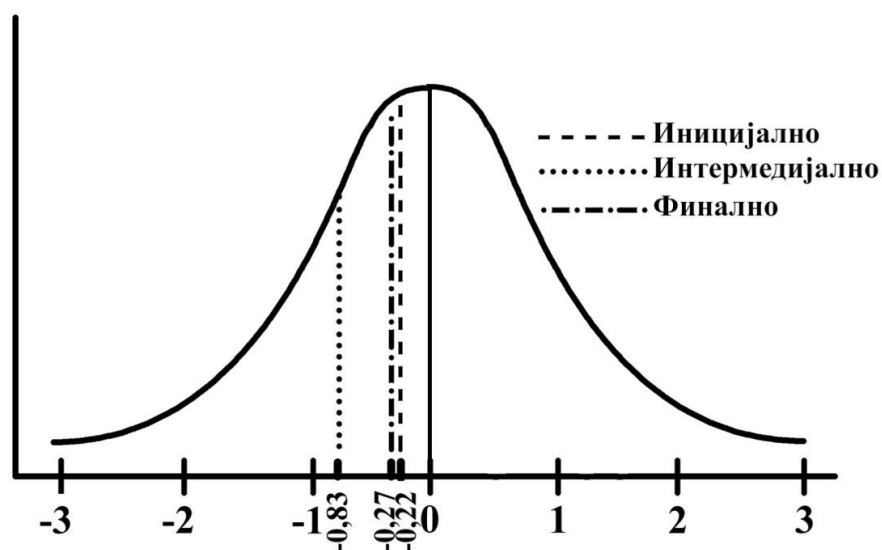
Редни број	Иницијали ученика Е-групе	Мјерење		
		Иницијално(z)	Интермедијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	-1,54	-0,71	-0,71
2.	М. Б.	-0,71	-0,71	-0,71
3.	С. М.	1,51	0,76	2,70
4.	Ђ. Ч.	0,85	1,66	1,49
5.	А. Ж.	0,92	1,19	0,90
6.	Б. Б.	-1,37	-0,99	-0,63
7.	Ђ. К.	-0,22	-0,83	-0,27
8.	А. М.	-0,22	-0,83	-0,27
9.	Ј. Р.	-0,28	-0,96	-0,65
10.	М. Б.	0,10	-0,49	-0,31
11.	Л. Л.	0,16	0,65	0,27
12.	А. Л.	-0,06	-1,88	-1,46
13.	Н. Р.	0,11	0,63	0,82
14.	В. Д.	-1,05	0,10	-0,10
15.	Н. К.	0,15	0,30	0,40
16.	С. Г.	0,41	0,63	0,65

Ђ. К. је ученик петог разреда. Дијете је разведених родитеља. Живи с мајком, очухом и братом. Према изјавама наставника, био је прилично размажен. У његовој породици се није нарочито придавало значаја његовом успјеху у школи. Ученик је тешко прихватио полазак у школу. Очигледно, школа није била слика у његовом „свијету квалитета“ и није задовољавала његове основне потребе које је истицао Вилијам Гласер: љубав, моћ, преживљавање, забава и слобода (Glasser, 1999).

Према рецепцијама наставника, ученик није био марљив и истрајан у наставним активностима. Био је прилично емоционално нестабилан. Лако би се наљутио и одустајао од активности. Углавном је био кооперативан и често је тражио саговорника

на часу (наставника или некога од другова). Био је прилично самосталан у свакодневним практичним, али и наставним активностима. На иницијалном испитивању способности самосталног учења математике показао је слабије резултате од 89,97% ученика у одјељењу ($z = -1,28$).

На иницијалном мјерењу постигнућа у програмском подручју множења и дијељења Ђ. К. је постигао просјечне резултате ($z = -0,22$), што се може видјети на Графикону 13. Интересантан је налаз да је након полугодишњег извођења експерименталног програма индивидуално планиране наставе резултат овог ученика у програмском подручју множења и дијељења био лошији. На интермедијалном испитивању ученик је постигао слабије резултате од 79,67% ученика у одјељењу ($z = -0,83$).



Графикон 13. Резултати ученика Ђ. К. у индивидуално планираној настави у подручју множења и дијељења

Покушали смо да откријемо узрок његове регресије. Наиме, установили смо да ученик није волио текстуалне задатке, поготово оне са више текста. Такве вјежбе је унапријед одбијао да ради. Он заправо није волио задатке који захтијевају дуже читање и писање. Такође, учили смо да је ученик теже прихватао низ задатака. Лакше је подносио када му дајемо задатак по задатак, те смо тако и поступали. Настојали смо да му дајемо задатак по задатак. Нисмо одустајали од нивоа сложености који одговара његовој позицији на континууму образовно-васпитних исхода, али смо припремали задатке са нешто сажетијим текстом. Такође, учили смо да му је било

важно присуство наставника. Био је веома причљив, па је заборављао на започету активност. Ђ. К. је више био усмјерен на активност у допунској индивидуално планираној настави, него у редовној. Наставник је био у сваком тренутку поред њега да га подсети на задатак. Ученику је одговарало што је прихваћен онаквим какав јесте. Када је желио да говори, под условом да не смета другима, он је то и чинио. Слободно се кретао по одјељењу када пожели.

Примијетили смо да успјешно индуктивно закључује, те да самостално долази до основних математичких закона у подручју множења и дијељења. Ученик је врло успјешно закључивао по аналогiji. На примјер, на основу правила множења два двоцифрена броја, по аналогiji успјешно је множио двоцифрени са троцифреним бројем. Ученик је користио властите стратегије у рјешавању задатака. Наставник нам је потврдио да му није било јасно како он долази до рјешења. Претпостављао је да је стратегије рјешавања проблема развијао путем компјутерских игрица, које је често играо у слободно вријеме.

На финалном испитивању ученикови резултати у подручју множења и дијељења су се побољшали ($z = -0,27$). Ученик је постигао боље резултате од 39,36% ученика у одјељењу. Међутим, његова способност самосталног учења математичких садржаја се значајно побољшала у односу на иницијално испитивање. Ученик је био самосталнији у учењу математичких садржаја од 81,59% ученика у одјељењу.

Према претходним анализама укупних резултата експерименталне и контролне групе у подручју множења и дијељења, можемо закључити да су ученици експерименталне групе статистички значајно напредовали у односу на своје почетке, али не и у односу на ученике контролне групе. На основу тога можемо констатовати да је наша *друга појединачна хипотеза* дјелимично потврђена.

Ефекти индивидуално планиране наставе у усвајању програмских садржаја у подручју геометријских фигура

Занимало нас је у којој мјери ће експериментални програм индивидуално планиране наставе утицати на постигнућа ученика у подручју геометријских фигура у периоду од иницијалног до финалног испитивања. Према вриједности (Wilks` Lambda) Вилксов ламбде ($\lambda = 0,42$), која је статистички значајна ($p < 0,05$), можемо закључити да се

групне вриједности разликују, односно да постоји значајан утицај експерименталног фактора у трајању једне школске године. Добијени ета-квадрат (Partial Eta Squared) износи 0,57 што значи да је утицај експерименталног фактора велик.

Табела 52

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења у подручју геометријских фигура у експерименталној и контролној групи (ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD
Е	иницијално	16	16,56	7,88
	финално	16	24,37	11,12
($\lambda = 0,42$; $F_{(1,15)} = 19,95$; $p = 0,00$; $\eta^2 = 0,57$)				
К	иницијално	16	21,75	4,07
	финално	16	22,44	5,76
($\lambda = 0,97$; $F_{(2,14)} = 0,35$; $p = 0,57$; $\eta^2 = 0,23$)				

Очекивали смо напредак, али не у овој мјери, јер је за подручје геометријских фигура предвиђено три пута мање часова него за подручје сабирања и одузимања и множења и дијелења природних бројева. Вјежбања у подручју геометријских фигура су суптилна и захтијевају прецизност и одређена предзнања. Бројни су релевантни појмови у овом подручју који захтијевају континуитет у њиховом усвајању. Потешкоће у рјешавању математичких задатака у овом подручју настају због претходне неусвојености појмова који су значајни за разумијевање оних који су тренутно актуелни. Предност индивидуално планиране наставе је у томе што ученици настављају вјежбање од тачке на којој су стали. Све садржаје који претходе тој тачки у континууму, су успјешно савладали.

У контролној групи, у којој је доминирала традиционална настава и врло ријетко интерактивна, није запажен значајан напредак, што потврђују статистички показатељи у Табели 52. Вриједност Вилксов ламбде која износи 0,97 (што је близу 1) показују да се групне средње вриједности у иницијалном и финалном испитивању значајно не разликују.

Чињеница је да у овој групи од шеснаест ученика, поред разлика у бројним релевантним варијаблама постоје разлике и у позицијама ученика на континууму образовних исхода у подручју геометријских фигура. У контролној групи, у којој је

доминирао систем традиционалне наставе, вјежбање је реализовано на истим садржајима, без обзира на то што су неки ученици превазишли те садржаје или чак нису ни близу могућности да их усвоје. Традиционална настава нема у фокусу стварног појединачног, него имагинарног просјечног ученика. Резултат тога је занемарљив напредак.

Провјерили смо напредак ученика унутар експерименталне и контролне групе. Интересује нас да ли постоји разлика у постигнућима ученика експерименталне и контролне групе у подручју геометријских фигура.

Табела 53

Униваријантне разлике просјечних вриједности у подручју геометријских фигура на финалном мјерењу између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријате (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	М	F	p
Иницијално	Финално	Е	24,37	10,06	0,00
		К	22,44		

Према статистичким показатељима у Табели 53, можемо закључити да су ученици експерименталне групе у којој је реализована индивидуално планирана допунска, додатна и редовна настава значајно наредовали у односу на ученике контролне групе у којој је доминирала традиционална настава. Ученици експерименталне групе којима су дијагностикована предзнања (позиције на континууму образовно-васпитних исхода), као и бројне друге релевантне варијабле за индивидуализована вјежбања напредовали су у зони наредног развоја у интеракцији са својим наставником или евентуално другим учеником. Другим ријечима, формирање наставне дјелатности у почетку се спроводи од стране колективног субјекта. Постепено дијете ту дјелатност почиње да остварује само, те тако постаје индивидуални субјекат наставне дјелатности (Давидов, 1992; Цукерман, 1993; Према: Давидов, 1995, стр. 28). Док ученик не постане тзв. индивидуални субјекат наставне дјелатности, не можемо сматрати да је зону наредног развоја достигао и ментално трансформисао у зону актуелног развоја.

Приказујемо појединачне стандардизоване z -вриједности постигнућа ученика у разумијевању геометријских фигура и трајном стваралачком рјешавању математичких

задатака из геометрије у иницијалном и финалном испитивању. Нарочито интересантним смо саматрали случај под редним бројем 6, те у наставку дајемо детаљнију интерпретацију постигнућа истог.

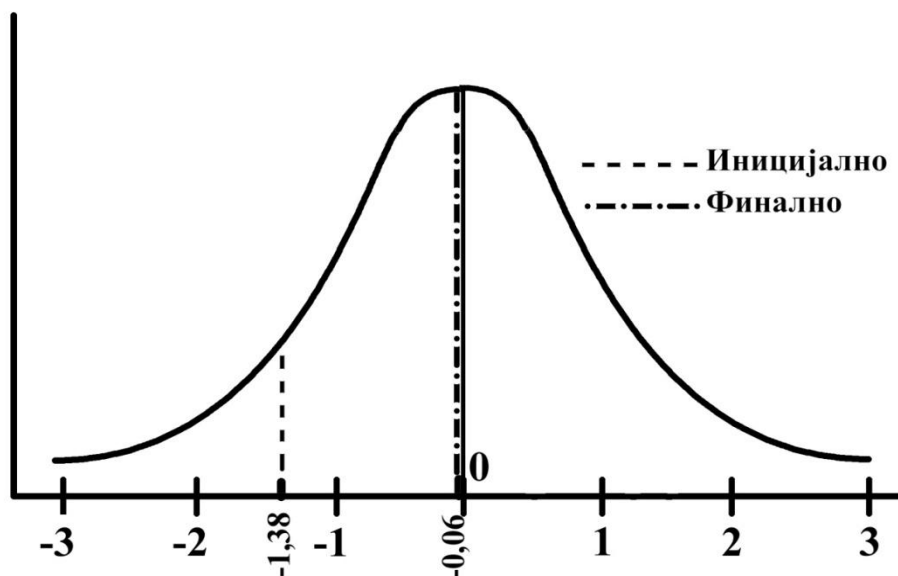
Табела 54

Стандардизоване z-вриједности постигнућа ученика у подручју геометријских фигура у иницијалном и финалном мјерењу

Редни број	Иницијали ученика Е-групе	Мјерење	
		Иницијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	0,48	1,18
2.	М. Б.	1,23	0,72
3.	С. М.	-0,80	-0,70
4.	Ђ. Ч.	-0,64	-1,15
5.	А. Ж.	-0,57	-0,84
6.	Б. Б.	-1,38	-0,06
7.	Ђ. К.	-0,82	-0,68
8.	А. М.	0,30	-0,37
9.	Ј. Р.	-0,26	-0,84
10.	М. Б.	0,45	0,99
11.	Л. Л.	0,64	1,14
12.	А. Л.	1,01	1,61
13.	Н. Р.	0,48	0,09
14.	В. Д.	-1,23	0,25
15.	Н. К.	0,48	-0,22
16.	С. Г.	0,67	0,40

Ученик Б. Б. је на иницијалном испитивању постигнућа у подручју геометријских фигура постигао лошије резултате од 91,62% ученика у одјељењу ($z = -1,38$), што је било условљено контекстом и његовим искуством. У овом случају смо покушали да индивидуално планирану наставу учинимо што више контекстуализованом. Ослонили смо се на Фројденталову (Freudenthal, 1983; 1991) дидактичку феноменологију и теорију реалног математичког образовања. Примијетили смо да се ученик генерално лакше мисаоно ангажује уколико се процеси учења и поучавања повезују са практичним животним ситуацијама. Ханс Фројдентал сматра да настава треба да буде организована тако да ученици стичу знања на начин на који су она и откривена у математици, а откривена су рјешавањем проблема из свакодневног

живота (Freudenthal, 1991). Да контекстуално учење и поучавања резултира позитивним ефектима, потврдила су бројна истраживања (Pierce & Jones, 1998; Parnell, 2001; Glynn & Winter, 2004; Bezjak, 2009; Ђокић, 2014; Маричић и Шпијуновић, 2016).



Графикон 14. Стандардизоване z -вриједности постигнућа ученика Б. Б. у програмском подручју геометријских фигура

Б. Б. је много времена проводио на дворишту, игралишту и разним спортским теренима. Имао је веома добру оријентацију у простору. С одушевљењем је прихватао да израчуна површину дворишта, њиве, спортског игралишта или дворане. Ученику је одговарала очигледност која може бити врло присутна у подручју учења о геометријским фигурама. Ученик је могао да види странице одређене геометријске фигуре, да их међусобно упореди, да уочава површину геометријских тијела, да додирне тјемена и слично. Врло лако је могао да замисли двориште, њиву или ограђени воћњак. Са задовољством је рачунао површину плаца који има облик правоугаоника или баште која има облик квадрата.

У учениковом профилу (Прилог 2), у напоменама је апострофирано да је Б. Б. веома спор у свим наставним активностима. Могуће је да је та његова особина у настави геометрије допринијела изразитој прецизности и тачности у рјешавању задатака који су свакако били примјерени његовом мјесту на континууму образовно-васпитних исхода. На једном од интервјуа овај ученик се изјаснио да у математици преферира геометријске фигуре зато што може користити геометријски прибор.

Посебно је истакао своје одушевљење шестаром. Вјерујемо да су основни разлози ученикове несвакидашње мотивације за учење били: контекстуализовано учење, очигледност, могућност кориштења прибора, те примјерност задатака дијагностикованој позицији ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју геометријских фигура.

Успјех ученика у програмском подручју геометријских фигура на финалном испитивању се значајно побољшао. За разлику од иницијалног испитивања, гдје је ученик био исподпросјечан, у односу на своје вршњаке, на финалном испитивању је постигао просјечне резултате ($z = -0,06$). Ове индикације могу бити корисне наставницима и педагошкој служби за професионалну оријентацију овог ученика. Овде се већ уочавају предиспозиције ученика за занатска занимања: столар, бравар, зидар, керамичар и слично. У традиционалној настави се теже профилирају интересовања и предиспозиције ученика. У таквој настави углавном се не ослушкују потребе и интересовања појединаца, нити се респектују њихова предзнања. У таквим околностима индикатори који би били релевантни за професионално оријентацију ученика теже се уочавају.

* * *

Према претходним интерпретацијама статистичких индикатора можемо закључити да су ученици експерименталне групе, са којима је реализован програм индивидуално планиране наставе математике, постигли у просјеку статистички значајно боље резултате у програмском подручју геометријске фигуре у односу на своје почетно стање и ученике контролне групе у којој је реализована неиндивидуализована настава. На основу тога, можемо закључити да је наша *трећа појединачна хипотеза* потврђена.

Постигнућа ученика у програмском подручју мјера и мјерења у индивидуално планираној настави

Интересовало нас је да ли и у којој мјери ће се под утицајем индивидуално планиране наставе побољшати постигнућа ученика експерименталне групе у подручју мјера и мјерења. За ово подручје предвиђен је три пута мањи фонд часова него за подручја сабирања и одузимања и множења и дијељења, те нисмо очекивали велики напредак.

Табела 55

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених испитивања у подручју мјера и мјерења у експерименталној групи (ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD
Е	иницијално	16	38,88	19,03
	финално	16	59,88	24,25
($\lambda = 0,41$; $F_{(2,14)} = 21,55$; $p = 0,00$; $\eta^2 = 0,59$)				
К	иницијално	16	43,69	23,02
	финално	16	53,44	28,30
($\lambda = 0,74$; $F_{(1,15)} = 5,36$; $p = 0,04$; $\eta^2 = 0,26$)				

Према показатељима једнофакторске анализе поновљених мјерења, ипак, ученици су у овом подручју напредовали статистички значајно од иницијалног до финалног испитивања. Искуства наставника, али и постигнућа ученика свједоче да је ово једно од најсложенијих програмских подручја у разредној настави математике. То је додатни разлог за индивидуално планирана вјежбања у зони наредног развоја. Садржаји су међусобно условљени и захтијевају континуитет у поимању и усвајању. Прелажење на нове и сложеније програмске садржаје, без претходне усвојености математичких појмова и операција, не може бити допринијети побољшању постигнућа ученика.

Занимало нас је и постигнуће ученика контролне групе у којој су садржаје из подручја мјере и мјерења усвајали у систему традиционалне и повремено интерактивне наставе. Према вриједности Вилков ламбде и F-омјера ($\lambda = 0,74$; $F_{(1,15)} = 5,36$), евидентно је да се групне вриједности разликују на 0,05 нивоу статистичке значајности.

Након провјеравања напретка у постигнућима ученика унутар експерименталне и контролне групе у подручју геометријских фигура, настојали смо установити да ли постоји разлика у постигнућима ученика између ове двије групе. Након статистичког уклањања утицаја резултата испитивања постигнућа ученика у подручју мјера и мјерења, оствареног прије увођења експерименталног фактора, утврђено је да нема значајне разлике између ове двије групе ($F = 3,01$; $p = 0,09$). Према вриједностима аритметичких средина, ипак, експериментална група је у благој предности.

Табела 56

Униваријантне разлике просјечних вриједности у подручју мјера и мјерења на финалном испитивању између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријате на иницијалном мјерењу (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	М	F	p
Иницијално	Финално	Е	59,88	3,01	0,09
		К	53,44		

Значајнију разлику није било реално ни очекивати, с обзиром на сложеност садржаја, а и релативно мали фонд часова намијењен за ово подручје.

У наставку приказујемо појединачне стандардизоване z -вриједности постигнућа свих ученика експерименталне групе у подручју мјера и мјерења у иницијалном и финалном мјерењу. Према показатељима у Табели 57, можемо закључити да се резултати 14 од укупно 16 ученика експерименталне групе на иницијалном испитивању дистрибуирају од -1σ до 1σ . Од тих 13 ученика, позиција једног ученика у односу на иницијално испитивање је остала непромијењена, осам ученика је напредовало, пет ученика је назадовало, а код једног је стање било непромијењено. Чињеница која иде у прилог оваквим резултатима је та да је број часова намијењен за ово програмско подручје релативно мали у односу на број часова осталих програмских подручја. Индивидуално планирана вјежбања за тако кратко вријеме нису могла дати значајније ефекте код многих ученика. Могуће је да би се и дуготрајнијим вјежбањем, постигли и бољи резултати.

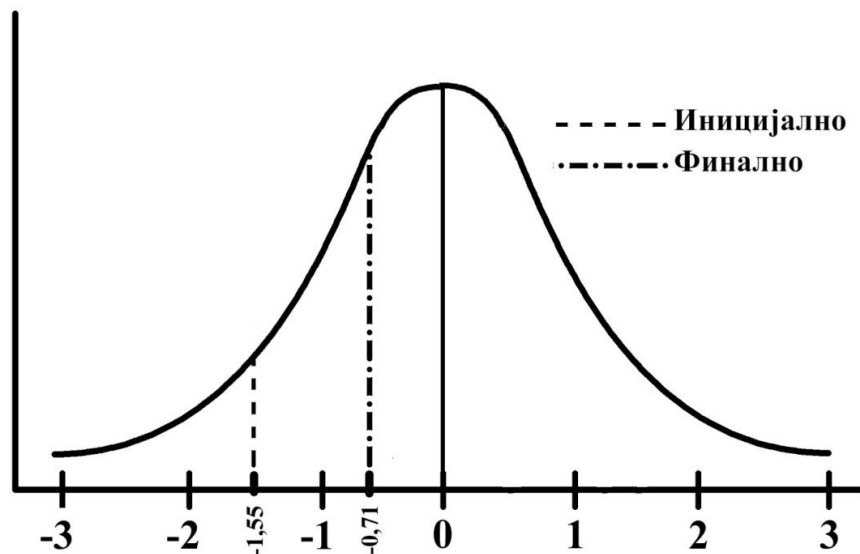
Детаљније ћемо интерпретирати резултате ученика В. Д. који је по постигнућу у програмском подручју мјера и мјерења на иницијалном испитивању имао исподпросјечну позицију у свом одјељењу.

Табела 57

Стандардизоване z -вриједности постигнућа ученика експерименталне групе у подручју мјера и мјерења у иницијалном и финалном мјерењу

Редни број	Иницијали ученика Е-групе	Мјерење	
		Иницијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	-0,71	0,71
2.	М. Б.	0,71	-0,71
3.	С. М.	-0,87	-0,73
4.	Ђ. Ч.	1,00	0,23
5.	А. Ж.	1,43	0,87
6.	Б. Б.	-0,93	0,31
7.	Ђ. К.	-0,43	0,71
8.	А. М.	-0,64	0,07
9.	Ј. Р.	-0,79	-0,49
10.	М. Б.	-0,43	-0,09
11.	Л. Л.	-0,58	0,31
12.	А. Л.	-0,41	-1,57
13.	Н. Р.	0,07	-0,10
14.	В. Д.	-1,55	-0,71
15.	Н. К.	-,030	-0,28
16.	С. Г.	-0,03	0,41

Ученик В. Д. је прије реализације експерименталног програма индивидуално планиране наставе у подручју мјера и мјерења постигао слабије резултате од 93,94% ученика у одјељењу ($z = -1,55$). В. Д. је углавном био незаинтересован за наставне активности, неодговоран, немаран и несамосталан (Профил ученика у прилогу 2). На финалном испитивању установљено је да се позиција В. Д. у овом подручју математике у односу на ученике у одјељењу побољшала (Графикон 15). Ученик је постигао слабије резултате од 75,80% ученика у одјељењу ($z = -0,71$).



Графикон 15. Стандардизовани резултати В. Д. у програмском подручју мјере и мјерења на иницијалном и финалном испитивању

За разлику од дотадашње уобичајене (неиндивидуализоване) наставе, у којој су сви ученици добијали задатке исте тежине, у индивидуално планираној настави ученик В. Д. је рјешавао задатке који су примјерени његовој позицији на континууму образовно-васпитних исхода, који су стимулативнији, јер су у зони учениковог наредног развоја. Ученик је врло брзо разумијевао појмове, као што су: мјерење, мјерна јединица и мјерни број. Релативно брзо је схватио правила и правилно их је примјењивао. Од свих подручја математике преферирао је мјере и мјерења и истински се радовао задацима. Знао је примијенити задатке у практичним ситуацијама. Наводио је реалне примјере: колика је дужина и ширина његовог купатила изражена у различитим мјерним јединицама (метар, дециметар, центиметар). Знање стечено у школи примјењивао је и ван ње. Отац му је био мајстор, па је дијете често било у ситуацијама гдје се од њега очекивало да измјери одређене величине, те да их претвара из једне мјерне јединице у другу. Ученик се плашио текстуалних задатака. При самој помисли да мора прочитати текст, одустајао је. Како би се његова активност наставила, настојали смо да му дајемо што краћа, а с друге стране и јасна упутства.

* * *

Према интерпретацијама резултата ученика у програмском подручју мјере и мјерења, можемо констатовати да су ученици експерименталне групе постигли значајно боље резултате у односу на своје почетке, да је уочљиво већи, али не и статистичко значајно већи, њихов просјечан успјех у односу на ученике контролне групе. На основу тога можемо закључити да је наша *четврта појединачна хипотеза*, ипак, потврђена.

Након анализа статистичких показатеља и интерпретација резултата експерименталне и контролне групе у сва четири релевантна подручја (сабирање и одузимање, множење и дијелење, геометријске фигуре и мјере и мјерења), можемо закључити да је наша *друга посебна хипотеза* углавном потврђена. Наиме, ученици експерименталне групе, са којима је реализована дидактички утемељена индивидуално планирана настава, постигли су у просјеку статистички значајно боље резултате из математике у односу на ученике контролне групе са којима је извођена настава на претежно традиционалан и повремено интерактиван начин.

ВАСПИТНИ ЕФЕКТИ ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНЕ НАСТАВЕ

У наставку ћемо приказати и интерпретирати резултате васпитних ефеката индивидуално планиране наставе. Обухватили смо сљедеће варијабле: 1. способност самосталног учења српског језика, 2. способност самосталног учења математике, 3. вербална креативност, 4. слика о себи, 5. мотивација, навике и технике учења и 6. социометријски статус ученика.

Способности самосталног учења српског језика у индивидуално планираној настави

Настојали смо установити да ли ће се у једногодишњем експерименталном програму индивидуално планиране наставе повећати ниво способности самосталног учења српског језика. Према показатељима једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења видљиве су статистички значајне промјене у односу на иницијално испитивање ($F_{(1,15)} = 29,50; p = 0,00$).

Табела 58

Показатељи једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења способности самосталног учења српског језика у експерименталној и контролној групи (ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD
Е	иницијално	16	22,48	12,42
	финално	16	35,20	12,32
$(F_{(1,15)} = 29,50; p = 0,00; \eta^2 = 0,66)$				
К	иницијално	16	23,39	10,04
	финално	16	26,38	11,44
$(F_{(1,15)} = 3,21; p = 0,09; \eta^2 = 0,18)$				

У настави српског језика ученици су углавном самостално (повремено тандемски) уз персонализовано дјелотворно поучавање, усвајали релевантне књижевно-теоријске појмове и граматичко-правописне законитости. Респектовањем дијагностикованог мјеста на континууму образовно-васпитних исхода, за ученике су креирани прикладни задаци које су рјешавали уз извјестан интелектуални напор. Нису

рјешавали сувише сложене, ни сувише једноставне задатке, већ оне који изазивају одређену когнитивну неравнотежу која их континуирано стимулише на самостално трагање за рјешењем.

Наставник је у индивидуално планираној настави „имао улогу суконструктора ученикова знања“ (Matijević i Topolovčan, 2017, стр. 37). Таква улога наставника сигурно није спутавала, већ је позитивно дјеловала на развој способности самосталног учења српског језика.

У индивидуално планираној настави стратешка одговорност наставника се временом преносила на ученика. У том процесу преузимања такве одговорности, јачале су и његове способности самосталног учења. „Стратешка одговорност за задатак се постепено трансферира ученику, а током задатка ученици трансферирају стратегије организације, посредовања рјешавањем проблема из међупсихолошкога плана на интерпсихолошки. На овај начин пракса добија квалитативну промјену“ (Wertsch, 2010; Према: Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017, стр. 54). Можемо рећи да је социјални конструктивизам важно обиљежје индивидуално планиране наставе, јер између осталог, има значајан допринос у јачању ученикових способности самосталног учења.

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења указују да у контролној групи ученика није остварен статистички значајан напредак у нивоу самосталног учења српског језика (Табела 58). У уобичајеној (традиционалној) настави ученици су рјеђе долазили у ситуације самосталног учења. И када су организоване такве активности сви ученици нису били мисаоно ангажовани, јер задаци нису били индивидуализовани, већ намијењени имагинарном, најчешће просјечном ученику. Поред тога, такве активности врло често нису биле подржане дјелотворним поучавањем водитеља (наставника) и формативним евалуацијама.

Занимало нас је да ли постоји разлика у нивоу способности самосталног учења српског језика између ученика Е-групе са којима је реализован програм индивидуално планиране наставе српског језика, и К-групе у којој је реализована претежно традиционална (уобичајена) настава. Резултати униваријантне разлике просјечних вриједности способности самосталног учења српског језика између експерименталне и контролне групе уз контролу коваријате (иницијално мјерење), је статистички значајна ($M_e = 35,20$; $M_k = 26,38$; $F = 11,59$; $p = 0,00$).

Табела 59

Униваријантне разлике просјечних вриједности способности самосталног учења српског језика на финалном мјерењу између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријате на иницијалном мјерењу (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	M	F	p
Иницијално	Финално	E	35,20	11,59	0,00
		K	26,38		

Ученици експерименталне групе су кроз свакодневна индивидуално планирана вјежбања интензивније развијали властите стратегије самосталног учења. Били су усмјерени на кориштење властитих потенцијала. Наставник им је пружао подршку у тренуцима стицања нових знања, вјештина и навика у зони наредног развоја. Брунер (Bruner, 2000) такву наставу назива *scaffolding* – постављање скеле, у којој наставник помаже ученику да конструише нова знања.

У Табели 60 приказујемо појединачне стандардизоване *z*-вриједности способности самосталног учења српског језика ученика експерименталне групе у иницијалном и финалном мјерењу. Према наведеним показатељима можемо закључити да су у највећој мјери побољшане способности самосталног учења српског језика исподпросјечних ученика. Од укупно 6 исподпросјечних ученика, 5 је напредовало. Такви резултати су и очекивани, јер прије увођења експерименталног фактора, ова група ученика је била потпуно усмјерена на помоћ наставника. Дотадашња традиционална (неиндивидуализована) настава била је прилагођена просјечном ученику, па је и несамосталност исподпросјечних ученика била израженија. Наставни захтјеви су превазилазили њихове укупне потенцијале. У таквој настави исподпросјечни ученици су се осјећали беспомоћно, без обзира на наставникову помоћ. У индивидуално планираној настави, исподпросјечни ученици су вјебали у зони наредног развоја уз оптималну наставникову подршку. У процесу учења стратешка одговорност са наставника преношена је на ученика, те је на тај начин поспјешивана и његова способност самосталног учења.

Према показатељима у истој табели, можемо видјети да су сва три изнадпросјечна ученика, чак, назадовала. У дотадашњој неиндивидуализованој настави, која је била прилагођена просјечном ученику, ови ученици су без потешкоћа

самостално рјешавали наставне задатке. У индивидуално планираној настави у зони наредног развоја, ипак, наилазили су на препреке, које су их чиниле опрезнијим, самокритичнијим, па и несигурнијим. У неиндивидуализованој настави нису наилазили на препреке, нити су се суочавали са неуспјехом. Могуће је да би се даљом примјеном индивидуално планиране наставе побољшале способности самосталног учења изнадпросјечних ученика.

У наставку ћемо покушати расвијетлити могуће утицаје индивидуално планиране наставе на развој способности самосталног учења српског језика ученика Ђ. Ч. под редним бројем 4 и ученика Н. К. под редним бројем 15.

Табела 60
Појединачне стандардизоване z-вриједности способности самосталног учења српског језика у иницијалном и финалном мјерењу

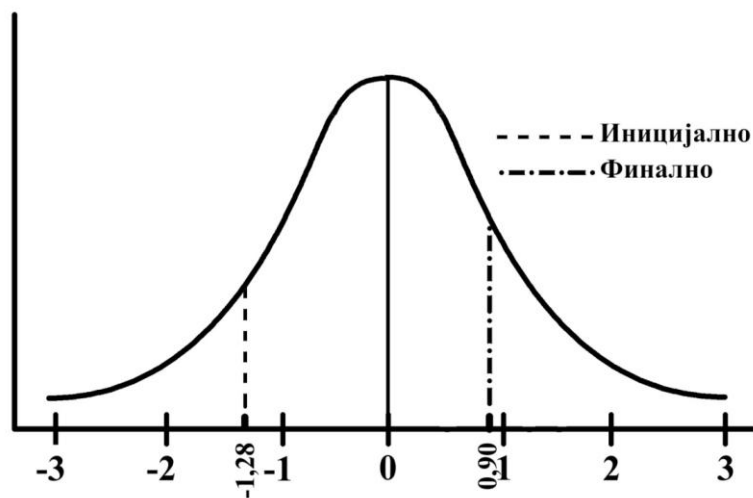
Редни број	Иницијали ученика	Мјерење	
		Иницијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	-1,89	-2,05
2.	М. Б.	0,35	0,62
3.	С. М.	-0,06	-0,65
4.	Ђ. Ч.	-1,28	0,90
5.	А. Ж.	1,16	0,48
6.	Б. Б.	-2,29	-1,91
7.	Ђ. К.	-1,08	0,75
8.	А. М.	-2,71	-0,67
9.	Ј. Р.	-0,81	-0,13
10.	М. Б.	0,15	1,01
11.	Л. Л.	1,10	0,93
12.	А. Л.	-0,53	1,28
13.	Н. Р.	-0,53	-1,46
14.	В. Д.	-0,53	-0,13
15.	Н. К.	0,56	1,37
16.	С. Г.	1,24	0,84

На иницијалном испитивању дијагностикована је исподпросјечна способност самосталног учења српског језика ученика Ђ. Ч. ($z = -1,28$). Ученик је по способности самосталног учења српског језика био слабији од 89,97% ученика у одјељењу. На почетку извођења експеримента примијећена је слабија концентрација на активности, блага одсутност и несигурност. Тежио је перфекционизму. Изразито одговорно је приступао задацима. Показивао је самокритичност и склоност преиспитивању. Имао је

потребу да стално поставља питања у вези са задатком, углавном из страха да не погријешу. Из интервјуа са учеником и повremenих разговора са наставником, сазнали смо да га родитељи, уколико не оствари очекивани резултат, често кажњавају ускраћивањем активности које му значе. Према запажањима наставника, ученик се плашио сувише тешких задатака, јер није подносио неуспјех.

Поред наведеног, ученик је био изражено брзоплет и теже се оријентисао на самосталан рад. У индивидуално планираној настави, на индиректан и креативан начин, помоћу имагинарног лика смо покушали да га убиједимо да брзоплетост може умањити успјех сваког ученика. У упутству смо се обраћали Ђ. Ч. као некоме ко би могао помоћи имагинарном лику – Петку Брзоплетку, да задатке ради са више стрпљења и мање журбе.

У процесу индивидуално планиране наставе ученик се ослобађао ранијих навика. Рјеђе се обраћао наставнику за помоћ, осим када је наилазио на озбиљније препреке. Више се оријентисао на своје снаге. Пажљивије је читао упутства. Показивао је већу сигурност и мању напетост. Учење у зони наредног развоја га је истински мотивисало. Ученик се осјећао одговорним за токове и резултате самосталног учења прожетог дјелотворним поучавањем.

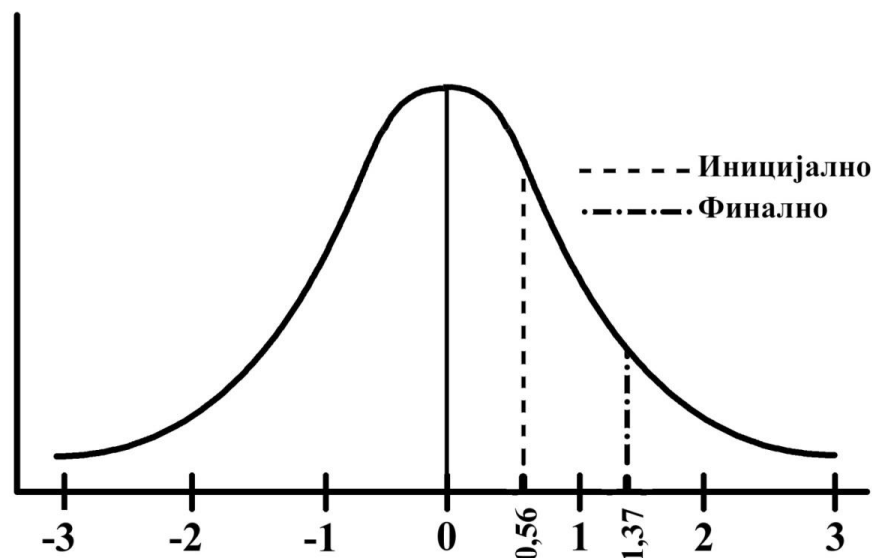


Графикон 16. *Способност самосталног учења српског језика Ђ.Ч. у иницијалном и финалном испитивању*

Према добијеној z -вриједности ($z = 0,90$), на финалном испитивању можемо видјети да је ученик Ђ. Ч. самосталнији у усвајању програмских садржаја српског језика од 81,59% ученика у одјељењу. У поређењу са иницијалним испитивањем

евидентна је велика разлика. У индивидуално планираној настави, која је једним дијелом утемељена на конструктивистичкој дидактичкој парадигми, ученик је тај који открива и „конструише знање“, а има и контролу над процесима и исходима учења.

У наставку детаљније интерпретирамо резултате испитивања способности самосталног учења српског језика ученика Н. К.



Графикон 17. Способност самосталног учења српског језика Н. К. у иницијалном и финалном испитивању

Н.К. је био релативно самосталан у савладавању наставних садржаја српског језика. На иницијалном испитивању установљено је да је ученик самосталнији од 71,23% ученика у одјељењу ($z = 0,56$). Настојали смо да унаприједимо његову способност самосталног учења српског језика реализацијом програма индивидуално планиране наставе. Ученик је добијао конкретне задатке са јасним упутствима која су га водила у процесу учења. На почетку реализације експерименталног програма ученик је при првом читању упутстава тражио помоћ наставника. Наставник је инсистирао да ученик поново пажљиво прочита упутство, да размисли, па тек онда да приступи рјешавању задатака. Доследност наставника му је помогла да се оријентише на себе и на своје потенцијале. Волио је изазове и учење у зони наредног развоја. Врло брзо је индуктивно, а понекад и дедуктивно изводио закључке. Изведене закључке, правила, генерализације вјешто је примјењивао у конкретним задацима, али и у подручју културе писменог изражавања. У подручју књижевности досегао је

последњи тј. трећи ниво, који захтијева стваралачку прераду информација на којем може кроз дивергентно и евалуативно мишљење испољити своју индивидуалност. Амонашвили сматра да се страст ка развоју испољава у процесу превазилажења противрјечности и тешкоћа, што је закон природе (Амонашвили, 1999)

На финалном испитивању његова позиција у одјељењу, по способности самосталног учења српског језика се знатно побољшала. Наиме, ученик је био способнији за самостално учење српског језика од 91,47% ученика у одјељењу ($z = 1,37$).

* * *

Према претходним анализама и интерпретацијама статистичких индикатора, можемо потврдити нашу *прву појединачну хипотезу* да су ученици експерименталне групе у једногодишњем програму индивидуално планиране наставе у просјеку статистички значајно унаприједили ниво способности самосталног учења српског језика, у односу на иницијално испитивање, али и у односу на контролну групу ученика у којој је настава реализована на уобичајен начин.

Утицај индивидуално планиране наставе на способности самосталног учења математике

Према статистичким показатељима једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења способности самосталног учења математике у експерименталној групи, у којој је реализован програм индивидуално планиране наставе, није остварен значајан напредак, али ни назадовање као у контролној групи ($F_{(1,15)} = 1,35$; $p = 0,26$). Парцијални ета квадрат (Partial Eta Squared) показује да је утицај експерименталног фактора слаб ($\eta^2 = 0,08$). Математички садржаји су углавном комплексни што је захтијевало већу укљученост наставника. Што је већа стратешка одговорност наставника, мања је одговорност и ангажованост ученика. Вјерујемо да бисмо значајније помаке могли очекивати након дужег временског периода, када би се могао остварити и «трансфер компетенције (стратешке одговорности) од учитеља ка ученику» (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017, стр. 54).

Табела 61

Показатељи једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења способности самосталног учења математике у експерименталној и контролној групи (ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD
Е	иницијално	16	20,02	5,16
	финално	16	20,90	3,85
$(F_{(1,15)} = 1,35; p = 0,26; \eta^2 = 0,08)$				
К	иницијално	16	20,03	4,10
	финално	16	17,12	3,97
$(F_{(1,15)} = 9,50; p = 0,01; \eta^2 = 0,38)$				

Резултати једнофакторске анализе поновљених мјерења самосталног учења математике у контролној групи показују да су ученици значајно назадовали у односу на почетно стање. Радећи на уобичајен начин, тј. понављањем математичких операција које им је наставник показао, вјероватно је да су ученици губили интересовање. Поред тога, математички садржаји су били све сложенији, што је захтијевало већу укљученост и подршку наставника, а и оптималну когнитивно-конативну ангажованост ученика.

Занимало нас је да ли постоје разлике у нивоу оспособљености ученика експерименталне и контролне групе за самостално учење програмских садржаја математике. Резултати униваријантне разлике просјечних вриједности нивоа способности самосталног учења математичких садржаја показују да постоји значајна разлика између ученика експерименталне групе за које су креирани индивидуализовани образовно-васпитни програми и ученике контролне групе са којима је настава математике реализована на уобичајен начин (Табела 62). Та разлика је значајна јер су ученици контролне групе назадовали. Доминирајућа традиционална настава није довољно ментално ангажовала ученике, а није било ни ситуација индивидуализованог учења и дјелотворног поучавања.

Табела 62

Показатељи униваријантне разлике просјечних вриједности нивоа способности самосталног учења математике на финалном мјерењу између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријате на иницијалном мјерењу (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	М	F	p
Иницијално	Финално	Е	20,90	12,99	0,00
		К	17,12		

Вјежбање у складу са властитом позицијом на континууму образовно-васпитних исхода у зони наредног развоја, било је континуирано подржано персонализованим наставниковим дјелотворним поучавањем, које је омогућавало брже прелажење из зоне наредног у зону актуелног развоја. Наставник је вјешто процјењивао када су појединци спремни да преузму одговорност, те да самостално наставе започету активност. У процесима континуираних генерализација различитих интелектуалних операција, метода, техника и стратегија ефикасног учења, вјероватно је да се развијају способности самосталног учења математичких садржаја.

Дајемо преглед резултата испитивања способности самосталног учења математике изражених у стандардизованим z -вриједностима. Иако ученици експерименталне групе у просјеку нису остварили значајан напредак у односу на иницијално стање, позиције појединаца по способности самосталног учења математике у дистрибуцији нормалне расподеле (Гаусова крива) су се мијењале у односу на њихове почетке.

У Табели 63 можемо видјети да је 11 од 16 ученика напредовало у односу на своје вршњаке у одјељењу. Највише су напредовали исподпросјечни ученици (под редним бројевима 1, 2 и 9), јер им је у индивидуално планираној настави пружана највећа помоћ и подршка. Наставник је водио ученике у процесу учења до оног тренутка када би ученици били спремни да преузму одговорност да самостално рјешавају постављене задатке. У традиционалној (неиндивидуализованој) настави ученицима су постављани сувише сложени захтјеви, који су превазилазили њихова предзнања, ниво развијености њихових способности, вјештина и навика. Наставникова подршка у таквим околностима није могла поспјешити развој способности

самосталног учења математичких садржаја. Слично је било и са ученицима који су на иницијалном испитивању имали просјечно развијене способности самосталног учења математичких садржаја. На финалном испитивању је установљено да је од укупно 10 просјечних ученика, осморо напредовало у односу на ученике у свом одјељењу.

У истој табели можемо видјети да су способности самосталног учења математичких садржаја изнадпросјечних ученика сличне и на иницијалном и на финалном испитивању. Изнадпросјечни ученици су већ били довољно осамостаљени, тако да индивидуално планирана настава није могла допринијети значајнијим промјенама.

Табела 63

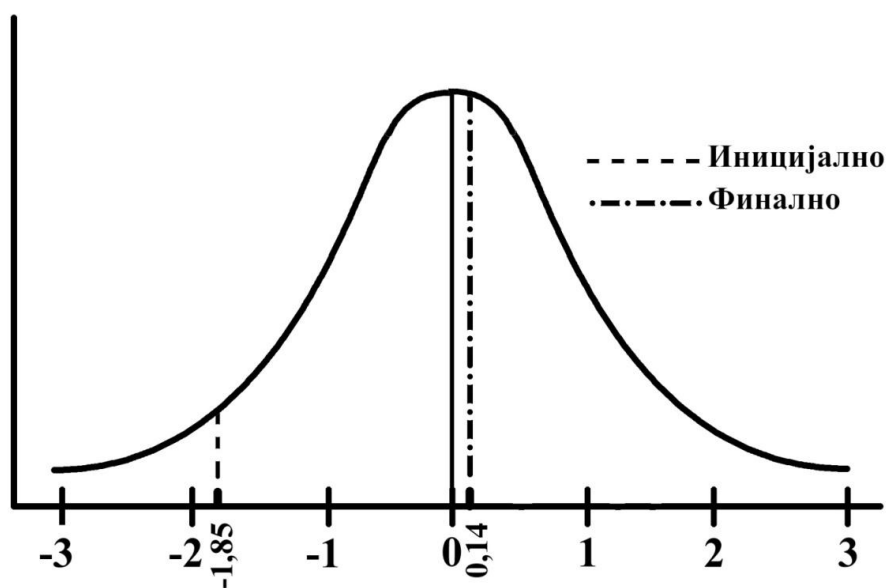
Стандардизоване z-вриједности резултата испитивања способности самосталног учења математике у иницијалном и финалном мјерењу

Редни број	Иницијали ученика	Мјерење	
		Иницијално (z)	(Финално (z))
1.	Л. Р.	-1,85	0,14
2.	М. Б.	-1,54	-1,07
3.	С. М.	0,64	1,34
4.	Ђ. Ч.	-0,13	0,44
5.	А. Ж.	0,02	-0,16
6.	Б. Б.	0,80	-1,37
7.	Ђ. К.	-0,84	-0,74
8.	А. М.	-1,23	0,81
9.	Ј. Р.	-1,23	0,50
10.	М. Б.	0,30	0,50
11.	Л. Л.	1,45	1,12
12.	А. Л.	0,69	1,12
13.	Н. Р.	0,30	0,50
14.	В. Д.	-0,46	0,19
15.	Н. К.	1,07	1,12
16.	С. Г.	1,07	1,12

Детаљније ћемо анализирати резултате ученика Л. Р. под редним бројем 1, којем је на иницијалном испитивању утврђена исподпросјечна способност самосталног учења математике у односу на вршњаке у одјељењу.

Л. Р. је ученик којем је на иницијалном испитивању дијагностикована готово најслабија способност самосталног учења програмских садржаја математике ($z = -1,85$). Дјечак је имао више здравствених проблема. Био је слабовид. Имао је операцију стопала и проблеме са кичмом. Могуће је да су и то фактори који су индиректно утицали на његов успјех у школи, па и развој самосталности. Родитељи су се сувише заштитнички односили према њему. Приоритет су давали његовом здрављу. Објективно су процјењивали његове способности и били су веома расположени за сарадњу.

Из разговора са наставником сазнали смо да ученик има изражен осјећај стида који бисмо могли приписати његовом уласку у пубертет. Био је старији од својих другара. Једну годину касније је кренуо у школу. На питања је одговарао брзо, бојажљиво и неразговјетно.



Графикон 18. Способност самосталног учења математике Л. Р. у иницијалном и финалном испитивању

У одјељењу је био веома прихваћен. Наиме, наставник је настојао да развија инклузивну атмосферу у којој свако дијете може да буде оно што јесте. Без обзира на оптималну прихваћеност, дјечак се плашио да каже шта мисли. Подстицање развоја

способности самосталног учења математике кроз индивидуално планирану наставу био је веома сложен захтјев. Када наиђе на препреку, ученик се устручавао да тражи помоћ наставника. Наставник је био свјестан те чињенице, па је континуирано пратио докле је стигао у рјешавању математичких задатака. На примјер, ученик правилно постави задатак (4x8) и застане. Тек када наставник приђе, он напише 32. Понекад му је било потребно показати и гдје да напише одговор. Ученик је углавном ћутао с погледом усмјереним ка листу са задатком испред себе. Тешко је објашњавао шта је конкретно урадио и зашто је тако урадио. Милан Баковљев сматра да је један од главних чинилаца који ометају развој способности самосталног учења наставникова потреба да у сваком тренутку буде у првом плану (Bakovljević, 1982). Како не би ометао развој самосталности ученика Л. Р. наставник се укључивао онда када је то било нужно.

У индивидуално планираној настави ученик је више био мотивисан за самосталан рад из неколико могућих разлога:

- примјереност задатака његовој позицији на континууму образовно-васпитних исхода свих релевантних подручја у настави математике,
- стимулативне инструкције које су често „давали јунаци“ из његових омиљених цртаних филмова,
- вјежбе су структуриране тако да је ученик изводио правила индуктивно, уз помоћ врло стимулативних индивидуално планираних инструкција,
- задаци су штампани већим фонтовима због дјечакове изражене слабовидости,
- оптимално стимулативна инклузивна атмосфера и
- већа доступност и посвећеност наставника.

Посебну сигурност и вољу за радом ученик је показивао на часовима допунске наставе. Због малог броја ученика атмосфера је била опуштенија, пријатнија и стимулативнија. Био је слободнији да се обрати наставнику за помоћ, што је у редовној настави рјеђе чинио. Добијена z-вриједност ($z = 0,14$) на финалном испитивању (Графикон 18) показује да се способност самосталног учења Л. Р. побољшала у односу на одјељење, у поређењу са иницијалним испитивањем. По способности самосталног учења математичких садржаја ученик је био бољи од 55,17% ученика у одјељењу.

Респектовањем претходних анализа и интерпретација статистичких показатеља можемо закључити да ученици експерименталне групе, са којима је реализован програм индивидуално планиране наставе математике, нису значајно напредовали у односу на своје почетке, али јесу у односу на ученике контролне групе. Према томе, можемо констатовати да је наша *друга појединачна хипотеза* је дјелимично потврђена.

Вербална креативност ученика у индивидуално планираној настави

Интересовало нас је да ли су ученици са којима је реализован програм индивидуално планиране наставе постигли боље резултате у вербалној креативности у односу на своје почетке. Тест вербалне креативности мјерио је флуентност ријечи, асоцијативну и експресивну флуентност, те флуентност идеја. Ученици експерименталне групе су у индивидуално планираној настави српског језика, у подручју књижевности и читања, те граматике и правописа долазили у ситуације креативног вербалног испољавања. То се посебно односило на најуспјешније ученике, који су чешће у односу на друге били у ситуацијама стваралачког испољавања, те процјењивања таквих процеса код других ученика. И остали ученици су рјешавали задатке у зони њиховог наредног развоја, који су оптимално ангажовали њихове когнитивне, конативне, па и креативне потенцијале.

Табела 64

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења вербалне креативности у експерименталној и контролној групи (ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD
Е	иницијално	16	23,81	15,73
	финално	16	37,56	18,08
$(F_{(1,15)} = 8,20; p = 0,012; \eta^2 = 0,36)$				
К	иницијално	16	20,47	11,51
	финално	16	20,94	12,00
$(F_{(1,15)} = 0,27; p = 0,61; \eta^2 = 0,02)$				

Према резултатима једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења вербалне креативности, ученици експерименталне групе су значајно напредовали у односу на иницијално испитивање, што показује вриједност F-омјера и њој одговарајуће статистичке значајности ($F_{(1,15)} = 8,20$; $p = 0,012$). Вриједност парцијалног ета квадрата (Partial Eta Squared) износи 0,36 што значи да је утицај експерименталног фактора прилично велик. У индивидуално планираној настави се ученици охрабрују да неконвенционално и нонконформистички приступају рјешавању проблема што подстиче развијање креативних ставова. Радивој Квашчев сматра да такви ставови трајније усмјеравају ученика да приступа рјешавању задатака на неуобичајен начин, те да се ослобађају стереотипног понашања (Квашчев, 1976, стр. 27). Међутим, постојање креативних ставова још увијек не подразумијева и нужну развијеност стваралачког мишљења. Претпоставили смо да ћемо подстицањем развоја креативних ставова утицати на развијање стваралачких способности ученика, па и вербалних.

Настојали смо установити да ли је значајно побољшан ниво вербалне креативности ученика контролне групе, у којој су свим ученицима постављани исти захтјеви, без обзира на различит ниво познавања књижевно-теоријских појмова и степен разумијевања и доживљавања умјетничког текста.

Према показатељима у Табели 64, ученици контролне групе, у којој је реализована претежно традиционална (неиндивидуализована) настава, на финалном испитивању нису повећали ниво њихове вербалне креативности у односу на иницијално испитивање. Вриједност парцијалног ета квадрата (Partial Eta Squared) износи 0,02, што указује да је утицај доминирајуће традиционалне наставе у контролној групи готово занемарљив. Чак ни оним најуспјешнијим ученицима нису постављани задаци који захтијевају дивергентно и евалуативно мишљење. Ученици су давали искључиво очекиване одговоре на постављена питања.

Интересовало нас је да ли постоји разлика између ученика експерименталне и контролне групе у нивоу вербалне креативности.

Табела 65

Униваријантне разлике просјечних вриједности вербалне креативности на финалном мјерењу између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријате на иницијалном мјерењу (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	М	F	p
Иницијално	Финално	Е	37,56	9,89	0,00
		К	20,96		

Резултати униваријантне разлике просјечних вриједности вербалне креативности на финалном мјерењу између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријате (иницијално испитивање) показују да су ученици експерименталне групе значајно повећали ниво вербалне креативности у односу на ученике контролне групе. Индивидуално планираним вјежбањем у програмским подручјима књижевности и граматике и правописа ученике смо настојали мотивисати да се стваралачки изражавају до личног максимума. О својим постигнућима су добијали благовремене и прецизне повратне информације. У индивидуално планираној настави мотивација и стваралачки рад су комплементарни процеси.

У контролној групи, у којој је реализована претежно традиционална настава, ученици су навикнути да одговарају на очекиван начин. Они брзо уче да не ризикују због евентуалне оцјене. Резултат тога је „да ученик не развија мотивацију усмјерену на задатак, која му је потребна за креативну продукцију“ (Maksić, 1998, стр. 24). У индивидуално планираној настави захтјеви који се постављају ученицима су одмјерени. Они нису оптерећени страхом од оцјене, већ су оријентисани на задатке које могу ријешити уз одређени интелектуални напор.

У наставку приказујемо појединачне стандардизоване z-вриједности вербалне креативности ученика експерименталне групе у иницијалном и финалном мјерењу (Табела 66). У поменутој табели можемо видјети да је чак 13 ученика експерименталне групе на финалном испитивању побољшало своју вербалну креативност у односу на ученике у свом одјељењу. Сва три ученика која су показала исподпросјечан ниво развијености вербалне креативности су напредовала. Од 4

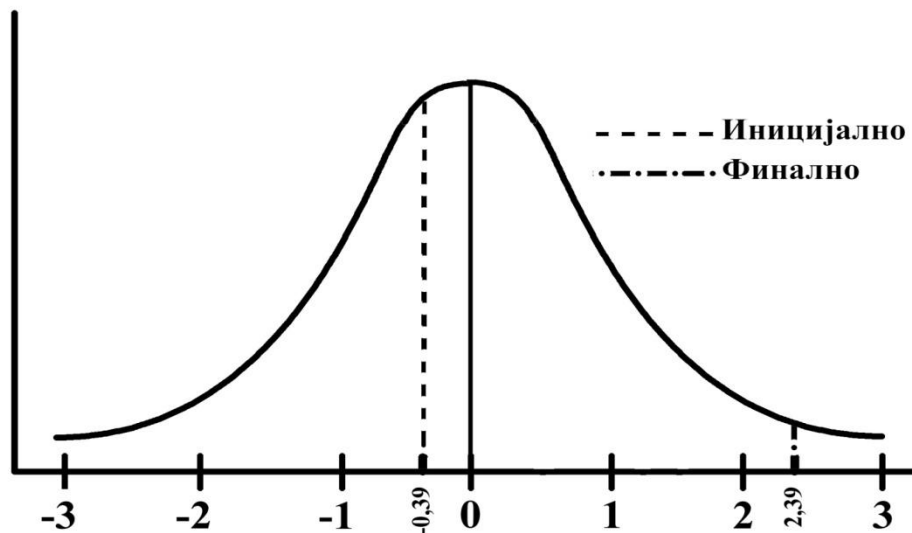
изнадпросјечна 3 су напредовала, а од 9 просјечних, напредак је видљив код 7 ученика. Према тим показатељима, можемо закључити да индивидуално планирана настава углавном позитивно дјелује на развој вербалне креативности свих категорија ученика: исподпросјечних, просјечних и изнадпросјечних. За детаљнију квалитативну анализу могућег утицаја индивидуално планиране наставе на развој вербалне креативности одлучили смо се за ученика са иницијалима С. Г., под редним бројем 16.

Табела 66

Стандардизоване z-вриједности вербалне креативности ученика експерименталне групе у иницијалном и финалном мјерењу

Редни број	Иницијали ученика Е-групе	Мјерење	
		Иницијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	-1,85	-0,85
2.	М. Б.	1,06	2,26
3.	С. М.	0,93	0,09
4.	Ђ. Ч.	2,30	2,82
5.	А. Ж.	1,59	1,80
6.	Б. Б.	-0,83	-0,64
7.	Ђ. К.	-0,26	0,60
8.	А. М.	0,53	0,26
9.	Ј. Р.	-0,79	0,51
10.	М. Б.	0,67	1,67
11.	Л. Л.	0,67	2,09
12.	А. Л.	3,00	1,50
13.	Н. Р.	-1,10	-0,17
14.	В. Д.	-1,80	0,98
15.	Н. К.	-0,39	2,39
16.	С. Г.	-0,39	2,39

Ученик петог разреда С. Г., на *Тесту вербалне креативности (ТВК)* на иницијалном испитивању, постигао је просјечне резултате у односу на вршњаке у одјељењу ($z = -0,39$), што је видљиво на Графикону 19. Наставник је рецепирао следеће особине ученика које су важна основа за развој вербалне кретативности: досјетљивост, инвентивност, флексибилност, критичност, рјечитост, нонконформизам и продуктивност.



Графикон 19. Вербална креативност ученика С. Г. на иницијалном и финалном испитивању

Претпоставили смо да је вербалну креативност овог ученика могуће развијати кроз индивидуално планиране вјежбе у подручју читања и књижевности. На Тесту позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода читања и књижевности (Т–ПУНКОВИ–ЧИК) на иницијалном испитивању, ученик је постигао боље резултате од 97,67% ученика у одјељењу, што показује z -вриједност ($z = 1,99$), која је претходно приказана у Табели 17. На континууму образовно-васпитних исхода ученик се налазио на трећем нивоу сложености. Вјежбање на поменутом нивоу од ученика је захтијевало критичко и креативно читање, те стваралачку прераду информација. У индивидуално планираној настави читања и књижевности ученик је био у ситуацијама мијењања, редефинисања и нових интерпретација информација, односно заузимања нових перспектива о појавама, ликовима и догађајима. Вјежбе трећег нивоа сложености захтијевале су довитљивост у предвиђању нових идеја и релација на основу прочитаног текста и њихову примјену у новим ситуацијама.

Славица Максић (Максић, 1998) сматра да креативан ученик има потребе:

- да понуди необичне, оригиналне и домишљате одговоре,
- да развија велики број идеја и рјешења за постављене проблеме,
- да може да поставља бројна питања о различитим стварима,
- да у рјешавању проблема прихвата ризик,

- да се понаша нонконформистички, као индивидуалац и да буде различит од других и слично.

Наводимо примјере питања у индивидуално планираним вјежбама која су оптимално подржавала претходно наведене потребе ученика:

1. Шта мислиш зашто пјесникиња није дала пјесми наслов „Бијеле плесачице“?
2. Замисли да си Мјесец и да желиш у писму да објасниш баки своју потребу за вјечитом скитњом по небеском своду! Шта би написао? Покушај да што више искажеш своја осјећања!
3. Пјесник је на свој начин приказао први снијег у селу. Замисли како би другачије изгледало јутро са првим снијегом у селу? Опиши га са неколико реченица!
4. Шта мислиш шта се десило након петнаест година када су се срели Перса и писац ове аутобиографске приче? Покушај да прикажеш њихов разговор у неуправном говору!
5. Претпостави и напиши коју то ријеч хиљаду пчела мрмља!
6. Шта мислиш да својом маштом покушаш надмашити Босоногог? Испричај нам једну необичну причу у коју ћемо сви повјеровати!

Вербалну креативност ученика С. Г. настојали смо подстицати и кроз индивидуално планиране вјежбе граматике и правописа. На примјер, у вјежбању управног и неуправног говора ученику С. Г. постављали смо захтјеве овог нивоа: Пажљиво погледај ову слику на којој се налази Пепељуга и принц! На основу ње напиши најмање седам реченица у неуправном говору, а затим их пребаци у управни говор! Покушај да примијениш сва три начина управног говора у другом дијелу задатка. О чему то сада разговарају принц и Пепељуга?

Према нашим запажањима, ученик С. Г. се потпуно предавао задацима. Настојао је да ради својим темпом и није му одговарало наставничково уплитање у његову активност. Испољавао је одлучност и истрајност како би задовољио високе развојне захтјеве и циљеве које је себи постављао, а и очекивања својих амбициозних родитеља.

Након реализације задатака ученик је очекивао благовремену повратну информацију. Било му је важно како ће наставник реципирати продукте његовог стваралаштва. Према нашим запажањима, ученик је углавном био поносан након

наставникових похвала и израженог одушевљења. У једном од интервјуа С. Г. нам је рекао: „Највише волим тешке задатке и оне у којима могу да испољим своју машту! Не волим када ми неко у томе помаже. Могу сам“.

Након реализације једногодишењег програма индивидуално планиране наставе, ученик је на Тесту вербалне креативности (ТВК) постигао боље резултате од 99,16% ученика у одјељењу ($z = 2,29$), што је видљиво на Графикону 19. Иако не можемо изводити генерализације на основу једног случаја, ипак, можемо рећи да индивидуално планирана настава пружа широке могућности за развијање вербалне креативности ученика. Такве процесе није лако развијати у традиционалној (неиндивидуализованој) настави која је намијењена просјечном ученику. Може се претпоставити да ослобађању креативних потенцијала ученика погодује нонконформистички и персоналистички приступ, какав имамо у индивидуално планираној настави.

* * *

Према анализама и интерпретацијама статистичких показатеља можемо констатовати да је наша *трећа појединачна хипотеза* потврђена, тј. да су ученици експерименталне групе под утицајем индивидуално планиране наставе побољшали своју вербалну креативност у односу на своје иницијално стање стање и ученике контролне групе са којима је реализована уобичајена (неиндивидуализована) настава.

Процјена слике о себи у индивидуално планираној настави

Занимало нас је да ли ће и у којој мјери индивидуално планирана настава утицати на степен процјене слике о себи ученика експерименталне групе. Наиме, очекивали смо да ће се побољшати ученикова слика о себи. Резултати у наредној табели показују супротно. Ученици експерименталне групе, са којима је реализован програм индивидуално планиране наставе српског језика и математике, нису побољшали слику о себи. Наиме, они су континуирано добијали објективну повратну информацију о својим постигнућима, те су постајали самокритичнији. Парцијални ета-квадрат (Partial Eta Squared) показује да је утицај експерименталног фактора готово занемарљив ($\eta^2 = 0,06$).

Табела 67

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења процјене слике о себи у експерименталној групи (ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD
Е	иницијално	16	77,25	12,68
	финално	16	79,69	11,99
($F_{(1,15)} = 1,02; p = 0,33; \eta^2 = 0,06$)				
К	иницијално	16	76,50	8,79
	финално	16	79,56	11,41
($F_{(1,15)} = 3,70; p = 0,07; \eta^2 = 0,20$)				

У истој табели можемо уочити да је разлика ученикове процјене слике о себи између иницијалног и финалног испитивања у контролној групи готово на граници статистичке значајности. Ученици су на финалном испитивању имали позитивнију слику о себи. Чињеница је да ученици у традиционалној (неиндивидуализованој) настави рјеђе добијају повратне информације о својим постигнућима, па су вјероватно мање и самокритични.

Према статистичким показатељима униваријантне разлике просјечних вриједности процјене слике о себи између експерименталне и контролне групе на финалном мјерењу уз статистичку контролу коваријате на инцијалном мјерењу (Табела 68), установљено је да не постоји значајна разлика између ове двије групе, што потврђује и вриједност F-омјера и њој одговарајућа статистичка значајност ($F = 0,03; p = 0,87$). Традиционална (неиндивидуализована) настава, која је доминирала у контролној групи, није личносно усмјерена. Ученик у таквој настави члан је углавном једне имагинарне групе. Индивидуа није у фокусу планирања и припремања, реализације, нити евалуације очекиваних исхода.

Табела 68

Униваријантне разлике просјечних вриједности проијене слике о себи на финалном мјерењу између експерименталне и контролне групе, уз статистичку контролу утицаја коваријате на иницијалном мјерењу (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	М	SD	F	p
Иницијално	Финално	Е	79,69	11,99	0,03	0,87
		К	79,56	11,42		

С друге стране, у индивидуално планираној настави ученици су због континуираног и благовременог праћења и процјењивања постигнућа постајали самокритичнији. У свакој вјежбовној ситуацији су на педагошки прихватљив начин добијали повратну информацију. Такве информације нису увијек биле повољне. Они су се суочавали и са успјехом и неуспјехом. Вријеме провођења експеримента за ученике је представљало фазу интензивног прихватања објективних евалуација њиховог постигнућа. У индивидуално планираној настави ученицима се помаже да развију реалан селф концепт. Вјерујемо да је самокритичност настала као последица несклада између реалне и идеалне слике о себи.

У наставку приказујемо појединачне стандардизоване z -вриједности резултата ученикове самопроцјене слике о себи у иницијалном и финалном испитивању. Према показатељима у наредној табели, можемо видјети да је више од половине ученика експерименталне групе побољшало слику о себи. Интересантно је запажање да ученици који су постигли исподпросјечне резултате у различитим програмским подручјима Српског језика и Математике имали су и изнадпросјечно позитивну слику о себи у односу на вршњаке у одјељењу. То можемо рећи за ученика Б. Б. под редним бројем 6 и ученика В. Д. под редним бројем 14.

Детаљније ћемо интерпретирати резултате ученика са иницијалима В. Д. под редним бројем 14 и С. Г. под редним бројем 16.

Табела 69

Стандардизоване z -вриједности резултата ученикове самопроцјене слике о себи у иницијалном и финалном испитивању

Редни број	Иницијали ученика	Мјерење	
		Иницијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	0,30	0,43
2.	М. Б.	1,07	1,23
3.	С. М.	-0,49	-0,91
4.	Ђ. Ч.	-0,68	0,96
5.	А. Ж.	-0,68	0,07
6.	Б. Б.	1,17	1,14
7.	Ђ. К.	-0,39	0,20
8.	А. М.	0,00	-3,03
9.	Ј. Р.	-0,19	0,60
10.	М. Б.	-0,39	0,25
11.	Л. Л.	-0,39	-0,46
12.	А. Л.	-1,85	-1,79
13.	Н. Р.	-0,29	0,96
14.	В. Д.	1,36	1,05
15.	Н. К.	0,20	0,16
16.	С. Г.	-0,49	-0,73

Ученик С. Г. је на иницијалном испитивању имао неповољнију слику о себи од 68,79% ученика у одјељењу ($z = -0,49$). Био је веома продуктиван у наставним активностима, али изузетно критичан (Видљиво у профилу С. Г. у Прилогу 2).

Алберт Бандура је предложио теоријски модел објашњења развоја саморегулације. Он самтра да је дјечје понашање у почетку регулисано споља, помоћу моделовања, посљедица (награда и казни) и директних упутстава. Временом дјеца уче да предвиђају реакције других и то знање користе да би регулисали властито понашање. Интернализацијом правила које постављају одрасле особе дијете формира личне стандарде (Bandura, 1991; Према: Vasta, Heith i Miller, 1998). Сада је дјететово понашање под контролом вреднујућих реакција усмјерених према себи. Оно „примјећује је ли његово понашање у складу с усвојеним стандардима, те примјећује санкције у облику самоодобравања или самонеодобравања“ (Vasta, Heith i Miller, 1998, стр. 491).

Родитељи су овом дјетету (посебно мајка) поставили врло високе стандарде које је оно интернализovalo, а које никада није могло да оствари у потпуности. Могуће

је да је то допринијело не тако повољној слици о себи. Његова слика о себи није комплементарна његовим постигнућима. Према добијеним z -вриједностима, које се односе на појединачне компоненте слике себи (Профил ученика у Прилогу 2), ученик је најкритичнији према свом понашању, физичком изгледу и постигнућима у спорту.

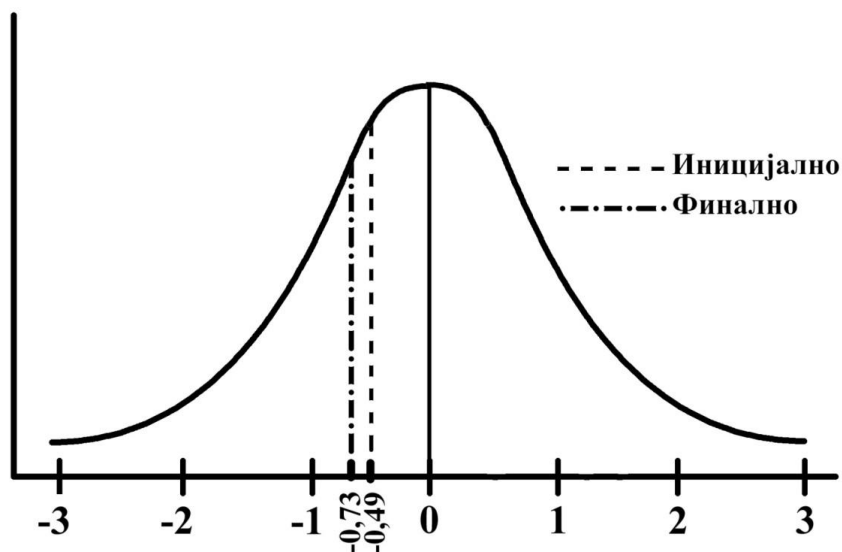
Ученик се у I разреду неприлагођено понашао, па је због тога био врло критикован и у школи, а и у родитељском дому. Стално је био изложен директним савјетима како треба да се понаша. У то вријеме је у школи слушао непримјерене критике, као што је на примјер ова: Мама ти је просвјетни радник, а ти се тако понашаш!

Ученик није прихватао свој физички изглед, јер је био изразито висок за свој узраст. Јако му је сметало што је много виши од својих вршњака. Поред тога што је ученик похађао музичку школу, тренирао је и кошарку. Родитељи су од њега очекивали високе резултате у том спорту. У разговору са наставником сазнали смо да се често жалио: „Сви очекују од мене резултате, а не питају ме шта ја волим. Радије бих да шетам, него да играм кошарку“. Овај ученик је био свјестан да ни у кошарци није остварио интернализоване стандарде.

Ученик је често био забринут због својих школских постигнућа. Похвале није доживљавао. Мајда Ријавец (Rijavec, 1997) сматра да дјеца која немају позитивну слику о себи тешко запажају похвале које су њима упућене, јер се не уклапају у њихову лошу слику о себи самима. Није подносио препреке. Према тврдњама наставника, волио је када му је одмах све јасно. Није имао довољно стрпљења да се враћа на упутства која су му била нејасна при првом читању.

На финалном испитивању ученикова општа слика о себи, у односу на вршњаке у одјељењу ($z = -0,73$), била је неповољнија од оне коју је имао у иницијалном испитивању. У индивидуално планираној настави ученик је добијао задатке који су примјерени његовој позицији на континууму образовно-васпитних исхода и који су у зони његовог наредног развоја. Његова основна препрека у побољшавању слике о себи било је очекивање да потпуно оствари интернализоване стандарде. У ранијој неиндивидуализованој настави ученик је с лакоћом рјешавао задатке, јер су били примјерени просјечном ученику, па је тако постизање његових стандарда било извјесније. Учење у зони наредног развоја за С. Г. било је с једне стране стимулативно,

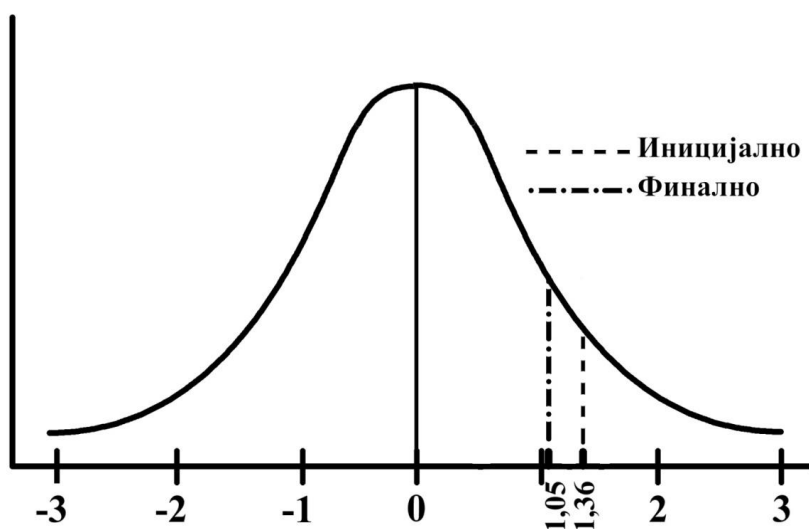
јер је потпуно ангажовало његове когнитивне, конативне, емоционалне и друге потенцијале, а с друге стране изазивало је осјећај кривице и беспомоћности због могућег непостизања постављених личних стандарда. Без обзира на изузетну подршку наставника, који је био свјестан његове изузетне самокритичности и неповољног психолошког утицаја породице на његову самоперцепцију, ученик је имао изражен страх од неуспјеха.



Графикон 20. Слика о себи ученика С. Г. у иницијалном и финалном испитивању

Према добијеној z -вриједности на иницијалном испитивању ($z = 1,36$), ученик В. Д. је перципирао себе позитивније од 91,31% ученика у одјељењу (Графикон 21). Ученик је био изузетно некритичан. Индолентан је био и према успјеху и неуспјеху. Школа није била у његовом „свијету квалитета“. У слободно вријеме бавио се практичним радом (израда икебана и украсних предмета). Имао је више здравствених и психолошких проблема, па су родитељи били флексибилнији у постављању захтјева (профил В. Д. у Прилогу 2). Преко вањских процеса дијете је интернализовало стандарде својих родитеља. С обзиром на то да ти стандарди нису били превисоки, ученику није било тешко да се понаша у складу са њима и тако остварује позитивну слику о себи. Најкритичнији је био према „физичком ја“ ($z = -0,31$). Слабо му је била развијена моторика, координација покрета, а имао је изражене обје дојке. У физичким активностима био је врло неспретан. Међутим, у одјељењу је био врло прихваћен

захваљујући наставнику који је развијао инклузивну атмосферу у којој је сваки ученик био прихваћен онаквим какав јесте. У сличној атмосфери одрастао је и у родитељском дому.



Графикон 21. Слика о себи ученика В. Д. у иницијалном и финалном испитивању

На финалном испитивању ученик је имао повољнију слику о себи ($z = 1,05$) од 85,31% ученика у одјељењу, што је незнатно неповољније у односу на његове почетке (Графикон 21). Ученик је у индивидуално планираној настави био изложен захтјевима у зони наредног развоја. Индивидуално планиране вјежбе садржавале су инструкције. В. Д. није био мотивисан за дужа упутства и враћање на њих у случају неразумијевања. Често је тражио помоћ наставника. Преферирао је шаблонске задатке. У рјешавању задатака у зони наредног развоја чешће је застајкивао очекујући наставникову помоћ.

* * *

Према претходним анализама и интерпретацијама укупних резултата можемо закључити да наша *четврта појединачна хипотеза* није потврђена, тј. да ученици експерименталне групе под утицајем индивидуално планиране наставе у просјеку нису побољшали слику о себи у односу на ученике контролне групе, нити у односу на своје иницијално стање.

Мотивација, навике и технике учења у индивидуално планираној настави

Настојали смо истражити да ли и у којој мјери ће се на финалном мјерењу у експерименталној групи, у којој је реализован програм индивидуално планиране наставе, повећати ниво самопроцјене мотивације за учење, те навика и техника учења у односу на иницијално испитивање. Статистички индикатори једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења потврђују да се на финалном мјерењу у просјеку повећао степен самопроцјене мотивације за учење, те навика и техника учења српског језика и математике, што показује и вриједност F-омјера ($F_{(1,15)} = 4,95$; $p = 0,05$). Парцијални ета квадрат (Partial Eta Squared) потврђује да је утицај експерименталног фактора релативно велик ($\eta^2 = 0,25$).

Табела 70

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења мотивације за учење и навика и техника учења у експерименталној и контролној групи (ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD
Е	иницијално	16	61,38	11,38
	финално	16	67,36	3,46
$(F_{(1,15)} = 4,95$; $p = 0,05$; $\eta^2 = 0,25$)				
К	иницијално	16	65,13	6,44
	финално	16	63,44	5,84
$(F_{(1,15)} = 0,98$; $p = 0,39$; $\eta^2 = 0,05$)				

Наведене резултате смо очекивали, јер ученицима су постављани захтјеви у зони наредног развоја који су изазивали одређену когнитивну неравнотежу. Како би се ослободили тензије коју су осјећали, такво стање ученици су настојали превазићи. Када се нове спознаје интернализаују у постојећи систем сазнања, настаје когнитивна равнотежа, што значи да се тензија смањује до слjedeћег задатка у зони наредног развоја. Како су се у индивидуално планираној настави изазови ове врсте континуирано постављали и ученикова мотивација се повећавала. Ученик наставу, која му помаже да разријеша неизвијесност, доживљава као угодну и пријатну (Сузић, 1998, стр. 131).

Поред подстицања интелектуалне будности, у индивидуално планираној настави наставник покушава да идентификује очекивања, расположења, а посебно осјећања ученика у одређеној ситуацији учења и дјелотворног поучавања. Континуираним испољавањем емпатичног става, он њима даје модел на који могу да се угледају и тако развијају компонентне емоционалне интелигенције. Учење у индивидуално планираној настави је често контекстуално и повезано са искуством конкретног ученика. Као такво, оно није формалистичко, насилно и непривлачно.

У истој табели можемо видјети да ученици контролне групе, у којој је реализована неиндивидуализована, претежно традиционална настава, на финалном испитивању нису значајно повећали ниво самопроцјене мотивације за учење и навика и техника учења српског језика и математике ($F_{(1,15)} = 0,98$; $p = 0,39$). У контролној групи ученици су добијали једнаке захтјеве, без обзира на њихову позицију на континууму образовно-васпитних исхода. Слабијим ученицима и ученицима с препрекама у учењу и учешћу задаци су били сувише сложени, а даровитим ученицима углавном једноставни. У првом случају задаци дјелују фрустрирајуће на ученике због страха од евентуалног неуспјеха, а у другом изазивају незаинтересованост. У таквој настави рјеђе настаје тзв. когнитивна дисонанца која појачава мотивацију.

Интересовало нас је да ли постоји значајна разлика у степену самопроцјене мотивације за учење и навика и техника учења између ученика експерименталне групе, са којима је реализован програм индивидуално планиране наставе и ученика контролне групе у којој је реализована претежно традиционална настава. Према статистичким индикаторима у Табели 71, ниво самопроцјене мотивације за учење, навика и техника учења математике и српског језика у експерименталној групи, се значајно повећао на финалном испитивању у односу на контролну групу и у односу на почетке.

Табела 71

Униваријантне разлике просјечних вриједности самопроцјене мотивације за учење и навика и техника учења на финалном мјерењу између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријате на иницијалном мјерењу (ANCOVA)

Коваријата	Мјерења	Група	М	F	p
Иницијално	Финално	Е	67,36	6,64	0,02
		К	63,44		

У индивидуално планираној настави ученици су вјежбали задатке у зависности од позиције на континууму образовно васпитих исхода. Они су се такмичили искључиво са самим собом, што је најчешће резултирало високом мотивацијом. Добијали су и прикладне инструкције и врло стимулативна личносно-усмјерена упутства. У таквој настави ученици су се осјећали прихваћеним онаквим какви јесу.

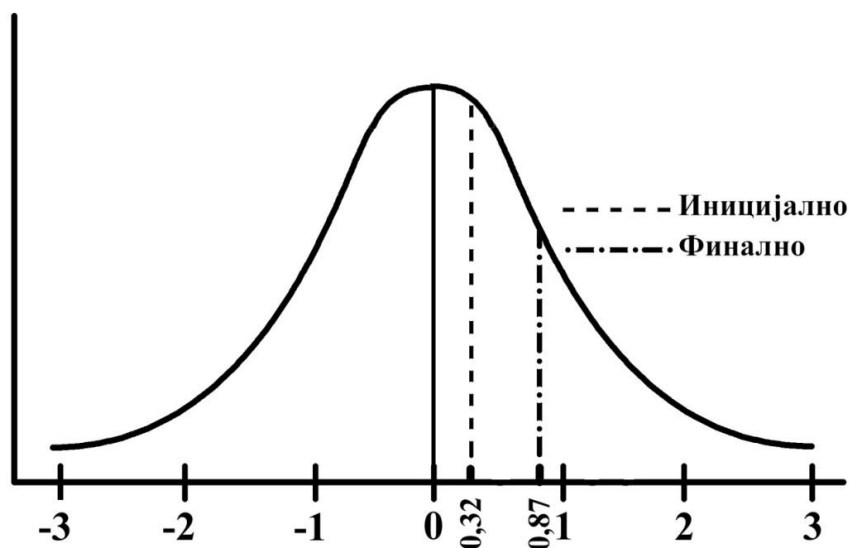
У наредној табели приказујемо стандардизоване z -вриједности појединачних резултата ученикове самопроцјене мотивације, навика и техника учења у иницијалном и финалном мјерењу. Детаљније образлажемо резултате ученика Л. Л. под редним бројем 11.

Табела 72

Стандардизоване z -вриједности ученикове самопроцјене мотивације, навика и техника учења у иницијалном и финалном мјерењу

Редни број	Иницијали ученика	Мјерење	
		Иницијално (z)	Финално (z)
1.	Л. Р.	-1,04	-0,69
2.	М. Б.	-0,67	0,31
3.	С. М.	-0,67	0,76
4.	Ђ. Ч.	-0,79	0,09
5.	А. Ж.	1,06	0,98
6.	Б. Б.	-1,29	-0,58
7.	Ђ. К.	-0,55	-0,58
8.	А. М.	-1,78	-0,02
9.	Ј. Р.	-0,67	-0,58
10.	М. Б.	-0,18	0,09
11.	Л. Л.	0,32	0,87
12.	А. Ј.	0,07	-0,47
13.	Н. Р.	-0,30	-1,58
14.	В. Д.	-1,53	-1,58
15.	Н. К.	0,44	0,87
16.	С. Г.	0,57	1,09

Ученик Л. Л. је на иницијалном испитивању самопроцјењивао мотивацију, навике и технике учења позитивније од 62,55 ученика у одјељењу ($z = 0,32$), што се може видјети на Графикону 22. На тесту за испитивање општих когнитивних способности *Модификација прогресивних Равенових матрица* постигао је боље резултате од 98,03% својих вршњака ($z = 2,06$), што је видљиво у учениковом профилу (Прилог 2).



Графикон 22. Мотивација, навике и технике учења Л. Л. у иницијалном и финалном испитивању

Родитељи Л. Л. су били разведени. Живио је само с мајком. Према тврдњама наставника, очева нова породица је веома подржавала Л. Л. у свим његовим активностима. Другим ријечима, он је био окружен љубављу двије породице, између којих није било неслагања или било каквих лоших утицаја на развој дјетета. Сви су се трудили да подрже његова интересовања и да обезбиједе услове за оптималан развој његових потенцијала.

Ученик је волио изазове у настави. Преферирао је стваралачке задатке, јер су исти изазвали одређену когнитивну и емоционалну напетост која га је мотивисала за даље ангажовање. Имао је потребу да успјешно рјешење задатка, које је често било и оригинално, верификује пред одјељењем. С одушевљењем, и на врло „театралан“ начин би представио резултате свога стваралачког рада. Ученик се у слободно вријеме бавио глумом, тако да је и учioniчки простор доживљавао као једну позорницу са које ће изазвати одушевљење праћено аплаузом.

Врло брзо је процјењивао да ли може успјешно ријешити задатак. То је био веома важан индикатор за индивидуално планирање вјежби. Наставне захтјеве, које би процијенио сувише сложеним, изазивали су благо незадовољство, што се одражавало и на ниво његове мотивације.

Кључна поставка индивидуално планиране наставе је холистички приступ дјетету. У складу са поставкама феноменолошке дидактичке парадигме, наставник улази у „феноменално поље“ ученика и настоји га прихватити онаквим какав јесте. Од почетка реализације програма индивидуално планиране наставе, ученик Л. Л. је према властитим изјавама у интервјуима осјећао подршку наставника. Ученик није волио шаблоне. Та чињеница је респектована у креирању његовог индивидуалног образовно-васпитног програма. У индивидуално планираној настави му је било омогућено да учи у зони наредног развоја. Такве наставне ситуације су за овог ученика представљале когнитивну, афективну, а врло често и дјелатну неизвијесност, која га је стимулисала на активност до њеног потпуног разрјешења. Када зона његовог наредног развоја прерасте у зону актуелног развоја, неизвијесност нестаје. Тада наставник креира нове наставне ситуације у зони наредног развоја. Према Кегановој теорији разрјешења неизвијесности, „личност настоји неизвијесност разрјешити потпуно и постићи хомеостазу“ (Сузић, 1998, стр. 133).

У настави књижевности ученик је радио вјежбе III нивоа сложености (прерада информација) које су му омогућавале висок ниво креативног испољавања. С одушевљењем је заузимао нове перспективе о догађајима, поступцима и особинама ликова. Овај ниво вјежбања омогућавао му је слободу у стваралачком изражавању. То поткрепљујемо примјером питања из вјежбе која је била креирана за њега: *Пјесник у посљедњем стиху каже: „прећи ћеш и ти кораком лаким везени, витки мост“.* *Претпостави и напиши зашто сви прелазе везени мост лаким кораком!* Оваква и слична питања потпуно су га мисаоно, емоционално, конативно и стваралачки ангажовала. У настави математике ученик је преферирао проблемске задатке, што је подржано и у његовом индивидуалном образовно-васпитном програму, али и у процесу индивидуалног учења и дјелотворног поучавања. На финалном испитивању ученик је самопроцјењивао мотивацију, навике и технике учења на вишем нивоу него на иницијалном испитивању ($z = 0,87$).

* * *

Према претходним анализама статистичких показатеља можемо закључити да је *нета појединачна хипотеза потврђена*, тј. да су ученици експерименталне групе значајно повећали степен позитивне самопроцјене мотивације и навика и техника учења, у односу на ученике контролне групе.

Социометријски статус ученика у индивидуално планираној настави

За разлику од интерактивне наставе, у индивидуално планираној настави ученици претежно самостално уз дјелотворно наставничково поучавање и повремено тандемски, рјешавају задатке у зависности од дијагностикованог мјеста на континууму образовно-васпитних исхода. Иако су ученици експерименталне групе ријетко учествовали у интерактивним активностима, настојали смо провјерити да ли на финалном испитивању постоји разлика у вриједности индекса социометријског статуса у односу на иницијално испитивање.

Наиме, сматрали смо да ће ученици, захваљујући континуираном вјежбању задатака у зони наредног развоја које могу рјешавати уз одређени ментални напор, уз помоћ свог наставника или вршњака чешће доживљавати успјех, који се може позитивно рефлектовати на њихово прихватање себе и других. Ученицима смо постављали слjedeћа питања:

- Са којим другом или другарицом из разреда би највише желио да сједиш у клупи?
- Са којим од својих другова из разреда никако не би желио да сједиш у клупи?
- Са којим другом или другарицом из разреда би највише желио да се дружиш на излету?
- Са којим од својих другова из разреда никако не би желио да се дружиш на излету?

Табела 73

Резултати једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења индекса социометријског статуса ученика у експерименталној и контролној групи (ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD
E	иницијално	16	-0,04	0,14
	финално	16	-0,06	0,16
($F_{(1,15)} = 0,92; p = 0,35; \eta^2 = 0,06$)				
K	иницијално	16	-0,11	0,29
	финално	16	-0,13	0,25
($F_{(1,15)} = 1,61; p = 0,22; \eta^2 = 0,09$)				

Према показатељима једнофакторске анализе варијансе поновљених мјерења у Табели 73, можемо видјети да се индекс социометријског статуса након једногодишњег програма индивидуално планиране наставе у просјеку није промијенио у односу на иницијално испитивање.

Сличне резултате налазимо и у контролној групи ученика, у којој је реализована претежно традиционална (неиндивидуализована) настава. Чињеница је да ни у таквој настави у процесу учења ученици углавном нису успостављали интеракције са вршњацима. Доминирао је фронтални и повремено индивидуални облик рада (исти задаци за све ученике). Вјероватно је и начин сједења („у потиљак“) отежавао успостављање социјалних односа. То питање у оквиру нашег експерименталног програма, нисмо разматрали, нити антиципирани као релевантан фактор. Могуће је да би се прикладнијим распоредом сједења у индивидуално планираној настави поспјешили социјални односи ученика у одјељењу.

Занимало нас је да ли постоји значајна разлика у просјечним вриједностима индекса социометријског статуса ученика експерименталне и контролне групе.

Табела 74

Униваријантне разлике просјечних вриједности индекса социометријског статуса на финалном мјерењу између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријате на иницијалном мјерењу (ANCOVA)

Коваријата	Мјерење	Група	M	SD	F	p
Иницијално	Финално	E	-0,06	0,16	0,005	0,82
		K	-0,13	0,25		

Резултати униваријантне разлике просјечних вриједности индекса социометријског статуса између експерименталне и контролне групе на финалном мјерењу уз статистичку контролу утицаја коваријате на иницијалном мјерењу показују да нема значајне разлике између ове двије групе. Могли бисмо рећи да ни индивидуално планирана, ни уобичајена (традиционалана) настава не стварају пожељне услове за јачање социјалних односа у групи. Континуирани индивидуални рад може допринијети развијању друштвено непожељних особина, као што су: егоизам, себичност и некооперативност. Статистички индикатори у претходној табели, указују на потребу изналагања модела индивидуално планиране наставе у којима ће се поспјешивати интеракција међу ученицима.

У Табели 75 приказане су стандардизоване z -вриједности индекса социометријског статуса свих ученика експерименталне групе. Према показатељима поменутој табели можемо видјети да је индекс социометријског статуса свих ученика експерименталне групе у границама просјека и на иницијалном и на финалном испитивању. Дакле, вриједности индекса социометријског статуса су углавном непромијењене или врло сличне. Издвојили смо ученика В. Д. који је имао негативан индекс социометријског статуса и ученика Н. К. који је имао позитиван индекс социометријског статуса

Табела 76

Стандардизоване z -вриједности индекса социометријског статуса ученика у иницијалном и финалном мјерењу

Редни број	Иницијали ученика Е-група	Мјерење	
		Иницијално (ISS)	Финално (ISS)
1.	Л. Р.	0,00	0,00
2.	М. Б.	0,00	0,00
3.	С. М.	-0,07	-0,14
4.	Ђ. Ч.	-0,05	0,10
5.	А. Ж.	0,00	-0,27
6.	Б. Б.	-0,33	-0,33
7.	Ђ. К.	-0,08	0,06
8.	А. М.	-0,11	-0,13
9.	Ј. Р.	0,00	0,00
10.	М. Б.	0,13	0,00

11.	Л. Л.	-0,08	0,05
12.	А. Л.	0,08	0,00
13.	Н. Р.	0,02	0,00
14.	В. Д.	-0,38	-0,44
15.	Н. К.	0,08	0,04
16.	С. Г.	0,14	0,06

Ученик В. Д. је имао прилично неповољан индекс социометријског статуса и на иницијалном (ISS= - 0,33) и на финалном испитивању (ISS = -0,44). Евидентан је велик број негативних избора. Чак половина од укупног броја ученика се изјашњавала да не би жељела са њим сједјети у истој клупи, нити дружити се са њим на излету. У разговору са наставником смо сазнали да ученик није одбачен у разреду, али да га вршњаци држе на одређеној дистанци. Према изјавама наставника, иритирало их је то што је говорио неистине. Могуће је да је то био један од његових начина да привуче пажњу и вршњака и наставника. Они су обично игнорисали такве његове изјаве. Могли бисмо рећи да су га прихватили као таквог. Према нашим запажањима током боравка у овом одјељењу, примијетили смо да је наставник развијао инклузивну атмосферу у којој је сваком ученику дозвољено да буде оно што јесте.

Ученик В. Д. је био емоционално нестабилан. Често је плакао и оптуживао другаре да су га повриједили, иако је било супротно. Његово плакање било је праћено ударањем рукама и главом по столу. Такво понашање нарушавало је складност атмосфере у одјељењу и вјероватно је било разлог негативних избора од стране вршњака. Вршњаци очигледно истински нису одбацивали овог ученика, али су осјећали да је нарушавао хармонију која је владала у одјељењу. Наставник је навео репрезентативан примјер ситуације када су се ученици у овом одјељењу осјећали непријатно и узнемирено због понашања овог ученика. «В. Д. није писао домаћу задаћу. Након завршеног петоминутног одмора, пред мој улазак у учионицу, обично је почињао да плаче и да јауче. Знао је да прегледам домаћу задаћу. Неки другари из одјељења су у таквим ситуацијама показивали емпатију, а неки су игнорисали такво његово понашање. Рекла сам им, да га морамо прихватити таквог какав јесте». В. Д. је на питање како се осјећа у одјељењу, одговарао да му је лијепо и да су његови другари добри. Он се осјећао прихваћеним.

У индивидуално планираној настави није побољшан индекс социометријског статуса ученика. Очекивали смо извјесне помаке јер је ова настава персоналистички усмјерена. Сваки ученик се доживљава као аутентична личност која може напредовати својим темпом. У таквој настави ученик задовољава своје потребе које Абрахам Маслов наводи у својој теорији мотивације: љубав, сигурност, прихваћеност, поштовање и самопоштовање (Maslow, 1954). Потребе појединца да му други исказују поштовање и да га цијене је од велике важности јер се поштовање добивено од других интернализује, придонosi самопоштовању и добрим односу према себи и другима“ (Буљубашић-Кузмановић, 2010). Сматрали смо да ће се у таквој настави побољшати учениково самопоштовање и слика о себи, која ће се позитивно одразити и на његове социјалне односе у одјељењу.

У овом случају је интересантно што је ученик, без обзира на неуспјехе у учењу имао повољнију слику о себи од већине ученика у одјељењу ($z = 1,36$). Заправо, слика школе није била у његовом свијету квалитета (Glasser, 2005), тако да ни његова самоперцепција није зависила од његових школских постигнућа. Такође, и у свијету квалитета његових родитеља недостајала је иста слика. Према изјавама наставника, родитељи су се јако бринули о његовом здрављу које је било доста нарушено, па им је школа углавном била у другом плану. С обзиром на то да је В. Д. имао позитивну слику о себи и да школа није била у његовом „свијету квалитета“, нереална су била очекивања да ће се у оваквим околностима побољшати социометријски статус ученика.

Индекс социометријског статуса ученика Н. К. на иницијалном ($ISS = 0,08$) и финалном испитивању ($ISS = 0,04$) био је врло повољан. У његовом одјељењу нисмо идентификовали ученике „звјезде“. Ученици су живјели и радили у једној повољној инклузивној атмосфери, гдје је свакоме дозвољено да буде оно што јесте. Индекс социометријског статуса Н. К. може се сматрати повољним и није се значајно промијенио од иницијалног до финалног испитивања.

Ученик је био врло пријатељски расположен са својим другарима. Посебно је био пажљив према дјевојчицама. Примједбе вршњацима давао је на врло прихватљив, штавише сензибилан начин. Имао је изражену способност емпатије. Према изјавама наставника, дружио се са свим друговима у одјељењу. Никога није издвајао ни по

социјалном статусу, ни по школском успјеху, нити по било којем другом критерију. Другови из његовог одјељења су изјављивали: „Н. К. је добар друг. Свима на одмору помаже. Он јасно објашњава“.

Вршњаке је привлачио својом непосредношћу. Већи дио свога слободног времена проводио је на селу са родитељима. Друге је одушевљавао својим причама о животињама и животу на селу. На примјер, једном приликом је изазвао њихове симпатије када је причао како се прави козји сир. Сви су га пажљиво слушали и постављали му питања, на која је он радо одговарао. Иако је индивидуално планирана настава оријентисана на појединце сматрали смо да је могуће остварити трансферно дејство на социјални статус ученика у групи јачањем његовог поштовања и побољшавањем његове слике о себи.

Н. К. је био веома самокритичан. Честе повратне информације у индивидуално планираној настави учиниле су да буде још самокритичнији. У индивидуално планираној настави није се значајно промијенила његова слика о себи, нити социометријски статус. Његова слика о себи је и у иницијалном и у финалном испитивању била умјерено позитивна (Табела 69), а и индекс социометријског статуса у обје фазе испитивања био је повољан (Табела 76).

* * *

Према претходним интерпретацијама укупних статистичких показатеља можемо закључити да се у експерименталној групи ученика, у којој је реализован програм индивидуално планиране наставе, није побољшао индекс социометријског статуса ученика у односу на иницијално стање, нити контролну групу ученика. Тиме можемо одбацити нашу *шесту појединачну хипотезу*.

* * *

Након детаљне анализе појединачних хипотеза, можемо закључити да је наша *трећа посебна* хипотеза већим дијелом потврђена, односно да су ученици експерименталне групе, са којима је оствариван програм индивидуално планиране наставе српског језика и математике, углавном постигли боље васпитне резултате у односу на своје иницијално стање и ученике контролне групе на које није утицао такав систем наставе.

* * *

Након верификације све три посебне хипотезе можемо констатовати да је наша *главна истраживачка хипотеза претежно потврђена* тј. да су ученици експерименталне групе под утицајем дидактички утемељене варијанте система индивидуализоване наставе – индивидуално планиране наставе у једногодишњем трајању претежно постигли боље образовно-васпитне резултате у односу на ученике контролне групе са којима је реализована уобичајена (неиндивидуализована) настава.

Овим налазом научно је верификована индивидуално планирана настава – нова варијанта система индивидуализоване наставе. Њене дидактичке основе, структурне компоненте и методичке специфичности омогућују перманентну практичну примјену, не само у експериментом обухваћеним наставним предметима (Српски језик и Математика), већ и у свим предметима додатне, допунске, изборне, инструктивне, па чак и редовне основношколске и средњошколске наставе, чиме би се стално побољшавао квалитет учења и стимулативног поучавања. Уношењем индивидуално планиране наставе у студијске програме наставничких факултета и програме професионалног развоја учитеља, наставника, стручних сарадника, повећавале би се њихове професионалне компетенције и проширивале могућности реализације њихових иновативних функција у побољшању квалитета савремене наставе. Утврђени образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе у другој тријади основне школе указују на потребу идентификације специфичности и ефеката индивидуално планиране наставе и на старијем основношколском и средњошколском узрасту ученика, чиме су отворена нова питања за наредне научноистраживачке пројекте.

ОСВРТ НА ТОКОВЕ И ИСХОДЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Прије конципирања програма експерименталне валоризације индивидуално планиране наставе – нове варијанте система индивидуализоване наставе, прикупили смо индикативне процјене и мишљења наставника о могућностима развијања, извођења и дисеминације такве наставе.¹⁰ Настојали смо да сазнамо која су њихова дотадашња искуства у примјени модела индивидуализоване наставе, које су могуће препреке у имплементацији индивидуално планиране наставе, које би користи имао ученик од такве наставе, у којој мјери би наставник био спреман да прихвати сложеност посла који захтијева ова иновација, те какве би биле перспективе ове варијанте система индивидуализоване наставе у будућности на нашим просторима. Резултате смо ситематизовали по одређеним категоријама.

Табела 77

Процјене наставника у фокус групама о могућностима и евентуалним препрекама примјене индивидуално планиране наставе

Категорије	Одговори наставника
Модел индивидуализоване наставе које наставници најчешће примјењују	– „наставни листићи“ (из разговора смо сазнали да није ријеч о настави индивидуализованој примјеном наставних листића, већ о индивидуалном раду ученика на истим задацима).
Могуће предности индивидуално планиране наставе	– свако дијете би могло развијати своје потенцијале до максимума, – осамостаљивање и – јачање самопоуздања (радећи задатке који су њима примјерени, ученици би долазили до изражаја).
Могуће препреке и евентуални недостаци индивидуално планиране наставе	– велика одговорност за једног човјека, тј. учитеља, – неопходан је континуирани рад тимова, – материјално-техничка основа (недостатак материјала за рад у школи; материјал претежно обезбјеђује наставник), – број ученика (немогуће је изводити индивидуално-планирану наставу у бројнијим одјељењима),

¹⁰ Организовали смо двије фокус групе у двије основне школе: ЈУОШ „Иван Горан Ковачић“ и ЈУОШ „Иво Андрић“ у Бањој Луци. Сваку фокус групу чинило је по осам наставника.

	<ul style="list-style-type: none"> – сарадња са родитељима (без родитељске подршке отежано је индивидуално дјеловање на дијете) и – неоспособљеност наставника за извођење индивидуално планиране наставе.
Позиција ученика у индивидуално планираној настави	<ul style="list-style-type: none"> – ученик је у ситуацијама које јачају његово саомпоздање, – поспјешују се социјални односи дјетета у групи и – за свој рад ученик добија оцјену која га мотивише.
Активности наставника у индивидуално планираној настави:	<ul style="list-style-type: none"> – задатак наставника би био континуирано процјењивање, праћење, планирање, анализа резултата, – праћење и подржавање минималних помака у васпитно-образовним постигнућима ученика.
Мотивисаност наставника за извођење индивидуално планиране наставе	<ul style="list-style-type: none"> – наставници су немотивисани у постојећим условима, – бољи услови би допринијели јачању мотивације, – припремање је сложено и захтијева велики рад код куће, – „Лијепо је када одете кући сретни због дјетета којем сте помогли“.
Начини дисеминације индивидуално планиране наставе	<ul style="list-style-type: none"> – огледни часови у оквиру актива или чак међу школама, – континурана размјена искуства са колегама.

Према показатељима у Табели 77, можемо закључити да су наставници антиципирани вриједности индивидуално планиране наставе, али и њену сложеност. Свакако њихове процјене и општи став према индивидуализованој настави и њеној варијанти – индивидуално планираној настави били су важан индикатор за конципирања програма стручног усавршавања наставника – који ће изводити експериментални програм индивидуално планиране наставе.

Експериментални програм индивидуално планиране наставе изводила су три професора разредне наставе који су били и студенти другог циклуса мастер студија на Филозофском факултету у Бањој Луци. Поред верификације образовно-васпитних ефеката ове теоријски утемељене варијанте система индивидуализоване наставе, симултано смо могли пратити процесе развијања компетенција наставника – експериментатора.

Сва три наставника су на иницијалним интервјуима испољавала изузетну радозналост и заинтересованост за имплементацију експерименталног програма

индивидуално планиране наставе. Истина, у почетку су показивали одређени степен сумње у могућности организације такве наставе, у праћењу њених процеса, у евалуацији исхода и слично. Сматрали су да је то велики посао за једног наставника. Наводили су да би ометајући фактор могла бити сарадња са родитељима и материјално-техничка основа наставног рада. Антиципирани су већи број предности такве наставе за ученике, а и њене перспективе у будућности.

Стручно усавршавање наставника, у трајању од двије седмице, реализовано је по програму који је детаљно приказан у дијелу текста овог рада под насловом *Наставник у индивидуално планираној настави*. Реализација овог програма представљала је сложен процес оспособљавања наставника за педагошко-психолошки, методолошки и дидактичко-методички утемељено планирање, припремање, извођење и евалуацију редовне, допунске, додатне и осталих врста индивидуално планиране наставе. Такав процес је оствариван путем сљедећих претежно интерактивних модела стручног усавршавања: сажета усмена излагања, респонсбилне вјежбе, групни рад, индивидуалне, тандемске и групне израде изведбених модела (профила, програма, микропланова индивидуално планираних вјежби), заједничке евалуације и рефлексивне партиципације у дискусијама.

У остваривању програма интерактивног стручног усавршавања посебна пажња је посвећена развијању методолошких компетенција наставника за идентификацију континуума образовно-васпитних исхода за конкретна програмска подручја одабраних наставних предмета, дијагностиковање образовних потенцијала и потреба ученика, те обликовање персоналних профила и програма ученика. У завршном дијелу програма усавршавања наставника, акценат је био на дидактичко-методичком оспособљавању наставника за операционализацију индивидуалних образовно-васпитних програма у конкретне микропланове вјежби за ученике. Овакав вид стручног усавршавања и припремања за реализацију експерименталног фактора представљао је процес у којем су развијане не само компетенције наставника – експериментатора, него и истраживача.

Активна партиципација наставника у евалуацији токова индивидуално планиране наставе, дориносиле су усавршавању индивидуалних образовно-васпитних програма ученика, начину мотивисања ученика и давању инструкција.

Након полугодишње реализације индивидуално планиране наставе, у интермедијалним интервјуима, сва три наставника су била сагласна да је таква настава флексибилан процес у којем реализатор континуирано развија своје професионалне компетенције. Закључили су да је стил рада наставника веома важан за процесе и исходе такве наставе. Ригидност и шаблонизам наставника, према њиховим тврдњама, онемогућавали би процесе истинског персонализованог учења и дјелотворног поучавања у таквој настави.

Заједнички смо дошли до закључка да су дијагностички инструменти релевантни за идентификацију образовних потреба и потенцијала, али да се са њима не могу регистровати сви детаљи који су релевантни за успјешно планирање, припремање, извођење и вредновање индивидуално планиране наставе. Такође, сложили смо се да је индивидуално планирана настава континуиран процес упознавања личности, емоција, страхова ученика, његових навика, техника и темпа учења, препрека у учењу, интересовања и слично. Због таквих процеса индивидуални образовно-васпитни програми ученика су флексибилни и подложни сталном унапређивању.

Према показатељима у Табели 77 можемо закључити да су наставници антиципирани вриједности индивидуално планиране наставе, али и њену сложеност. У току реализације експеримента спознали смо да је индивидуално планирана настава динамичан процес. У таквој настави мијењају се позиције ученика на континуумима образовно-васпитних исхода, технике учења, мотивациона својства личности, темпо напредовања, расположења и емоције ученика. Промјенљивост индивидуалних разлика захтијева стално праћење, правовремено стваралачко дјеловање и адаптацију наставних утицаја. Да бисмо постигли жељене образовно-васпитне ефекте у индивидуално планираној настави настојали смо да континуирано и критички анализирамо њене процесе, те да их стваралачки и дидактички утемељено мијењамо и унапређујемо.

Сложили смо се да се у индивидуално планираној настави интензивније него у било којем другом иновативном систему развијају професионалне компетенције наставника (педагошко-психолошке, методолошке и дидактичко-методичке), те да се хуманизује његова личност. Сагласни смо били са чињеницом да је планирање,

припремање, реализација и евалуација индивидуално планиране nastave сложен посао и да поред изузетно развијених професионалних компетенција захтијева и велики ентузијазам наставника. На крају, сложили смо се са чињеницом да је извођење индивидуално планиране редовне nastave отежано због великог броја ученика, те да је суштина да допунска и додатна настава буду индивидуално планиране.

Анализама и рефлексацијама процеса и исхода индивидуално планиране nastave идентификовали смо њене сљедеће предности у односу на традиционалну (неиндивидуализовану) наставу:

- усвајање знања у сфери трајног разумијевања,
- интензивнији развој способности самосталног учења,
- јачање одговорности за властите процесе учења,
- критички однос према процесима и резултатима властитог рада,
- континуирано припремање за самообразовање и цјеложивотно учење,
- оптимално мисаоно, емотивно и конативно ангажовање ученика у процесима учења у зони наредног развоја,
- оспособљавање за ефикасно кориштење времена,
- унапређивање властитих навика и технике учења, односно оспособљавање за „учење учења“,
- оптималано развијање аутентичног индивидуалитета сваког ученика,
- хуманији процеси учења и дјелотворног поучавања,
- позитивнија социо-емоционална атмосфера у одјељењу и
- омогућено прикупљање релевантних индикатора за професионалну оријентацију ученика.

Могуће слабости индивидуално планиране nastave су:

- врло сложено и обимно планирање, припремање и извођење такве nastave (посебно редовне због великог броја дјецe), које захтијева интензивно и континуирано развијање професионалних компетенција наставника,
- неопходна су материјална и финансијска средства за стално стручно усавршавање наставника,

- глорификација ове варијанте система индивидуализоване наставе може продуковати индивидуалистичку оријентацију ученика, некооперативност, егоизам, те друге друштвено непожељне особине.

Према претходним разматрањима, можемо закључити да је много већи број предности, него недостатака индивидуално планиране наставе. Поменуте слабости могуће је превазилазити успостављањем дјелотворнијег система стручног усавршавања наставника, али и организовањем индивидуално планиране допунске, додатне, инструктивне и других врста индивидуално планиране наставе. Редовну индивидуално планирану наставу тешко је остварити са свим ученицима у одјељењу, па је оправдано дати предност ученицима с препрекама у учењу и учешћу и даровитим ученицима јер њихова постигнућа израженије одступају од просјека.

Анализом и компарацијом постигнућа појединих група ученика (исподпросјечних, просјечних и изнадпросјечних) установљено је да су у већини истраживаних варијабли у највећој мјери напредовали исподпросјечни, а најмањој изнадпросјечни ученици. Према оваквим квантификованим показатељима исподпросјечни ученици су имали највише користи од индивидуално планиране наставе, али у квалитативном смислу не можемо занемарити ни мале помаке изнадпросјечних ученика. Иако су разлике остварених скорова између три фазе испитивања изнадпросјечних ученика (иницијално, интермедијално и финално) мање у односу на разлике у скоровима исподпросјечних ученика, у својој суштини могу бити драгоцене. Изнадпросјечни ученици су у ситуацијама стваралачког рјешавања проблема, те постигнути скорови често не одражавају суштину њиховог напредка. У индивидуално планираној настави ученици су у ситуацијама превазилажења бројних и врло сложених препрека, које се симплификују квантификацијом података.

ЗАКЉУЧЦИ

Проучавањем доступне савремене и тематски релевантне педагошко-психолошке, а посебно дидактичко-методичке литературе, установили смо да до сада није било покушаја cjеловитијег теоријског утемељења индивидуално планиране наставе, расвјетљавања њених дидактичких основа, нити експерименталне верификације образовно-васпитних ефеката ове варијанте система индивидуализоване наставе у специфичним организационим, кадровским и материјално-техничким условима на нашим просторима. Први корак у развоју индивидуално планиране наставе био је 1969. године када је на Универзитету у Питсбургу – САД реализован пројекат примјене индивидуално планиране наставе у сљедећим подручјима: читање, писање, спелинг, елементарна математика и природне науке. У оквиру овог пројекта нису расвијетљене дидактичке основе индивидуално планиране наставе, нити експлициран експериментални фактор. Доминирале су искључиво квантитативне методе истраживања овако суптилне варијанте система индивидуализоване наставе. Нису приказани ни конкретни примјери профила ученика, нити индивидуално планирани програми који су креирани на основу таквих профила.

У недостатку cjеловитијег појмовног одређења индивидуално планиране наставе у лексикографској и научној литератури у оквиру нашег реализованог пројекта под таквом наставом подразумијевали смо дидактичко-методички модел индивидуализоване наставе који обухвата интензивно учење и дјелотворно поучавање *ученика* у оквиру индивидуализованих и персонализованих образовно-васпитних програма који су утемељени на оптимализованим очекиваним исходима, у којима се респектују: мјесто ученика на континууму образовно-васпитних постигнућа, способности учења и темпо напредовања ученика, ниво мотивације за учење, навике, технике и стил учења, персоналистички склоп особина, слика о себи, начин прихватања наставникове инструкције, те социометријски статус ученика у групи.

Научно теоријска достигнућа Л. С. Виготског, Галперина, В. В. Давидова, Ељкоњина, Тализине, Рубинштајна, Занкова, Г. В. Олпорта, А. Маслова, М. Слатине, В. Гласера, А. Нила, Ш. А. Амонашвилија, М. Илића и других истакнутих научника и истраживача хуманистичке позиције ученика у наставном процесу и његове аутентичне појавности,

драгоцјена су оријентација у теоријском утемељивању персоналистичких, когнитивно-конативних, емоционално-социјалних и осталих антрополошко-психолошких аспеката развоја ученика у процесима индивидуалног учења и дјелотворног поучавања у зони његовог наредног развоја.

За развијање процеса персоналистичког учења и комплементарног дјелотворног поучавања у зони наредног развоја, врло су инструктивне теоријске основе Квалитетне школе (теорија контроле и реалитетна терапија) Вилијама Гласера и теоријска основа Школе живота (хуманистичко-персоналистичка педагогија) Ш. А. Амонашвилија, хуманистичке психолошке теорије личности (Олпорт, Маслоу, Роџерс), те Гаљперинова теорија етапног формирања умних радњи.

Циљ нашег теоријског проучавања био је развијање и операционализација дидактичких основа индивидуално планиране наставе. Индивидуално планирану наставу могуће је доминантно утемељити на феноменолошкој, у извјесној мјери на конструктивистичкој дидактичкој парадигми, а једним дијелом и на рационалистичкој дидактичкој парадигми. Према феноменолошкој дидактичкој парадигми ученик се респектује као аутентично биће, а његова аутентичност се подржава реализацијом индивидуалних образовно-васпитних програма. Такви програми су флексибилни и подложни извјесним корекцијама, јер наставник у сталној интеракцији са ученицима верификује степен његове подударности са стварним постигнућем и аутентичном природом конкретног ученика. Кроз индивидуално планирана вјежбања, темељена на конструктивистичкој дидактичкој парадигми, ученици активно, самоодговорно и самоорганизовано усвајају програмске садржаје, тј. откривају, продукују или „конструишу спознаје“ о објективној стварности. Упориште овог модела индивидуализоване наставе налазимо дијелом у рационалистичкој дидактичкој парадигми, поготово у раду са ученицима који постижу слабије резултате и ученицима са препрекама у учењу и учешћу.

Потпуније теоријско утемељивање и моделовање индивидуално планиране наставе може се остварити респектовањем тематски тангентних поставки: кибернетичко-информацијске теорије Феликс фон Кубеа, Клафкијеве критичко-конструктивне теорије, Винкелове критичко-комуникативне теорије, теорије

курикулума Кристине Мелер, теорије развијајуће наставе Занкова и Ељкоњина и теорије конфлуентног образовања.

Издвојили смо кључне елементе дидактичких теорија на којима смо засновали обиљежја индивидуално планиране наставе:

- настава усмјерена ка очекиваним исходима који су изведени из дијагностикованих образовних постигнућа, потенцијала и потреба ученика,
- улога наставника је да прикладним планирањем, припремањем, организацијом и евалуацијом процеса индивидуалног учења и дјелотворног поучавања оптимално доприноси остваривању очекиваних исхода,
- учење и поучавање су комплементарни процеси који теже да постану комуникативнији и више усмјерени на потребе и потенцијале ученика,
- учење у зони наредног развоја с претпоставком да ученик постане индивидуални субјекат наставне дјелатности,
- критички однос према наставној стварности с тенденцијом њеног континуираног унапређивања,
- хуманизација и еманципација у процесима учења и дјелотворног поучавања која се остварује интензивним развијањем способности самоодређења, солидарности, суодлучивања и самоусмјеравајућег учења и
- сједињеност когнитивних, емоционалних, социјалних и конативних компоненти развоја ученика.

Елементи дидактичке заснованости индивидуално планиране наставе у теоријским основама савремених наставних система су:

- идентификација позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода и њима комплементарних програмских садржаја, те осталих варијабли релевантних за профил ученика (холистички приступ личности и процесу учења и дјелотворног поучавања),
- креирање персоналног профила ученика и индивидуалних образовно-васпитних програма,
- креирање и извођење прикладних индивидуално планираних вјежби праћених одговарајућим наставниковим инструкцијама,

- достизање зоне наредног развоја и њена трансформација у зону актуелног развоја ученика,
- стваралачко рјешавање проблема на нов и оригиналан начин (изнадпросјечни и даровити ученици),
- самоактивност ученика прожета дјелотворним наставниковим поучавањем,
- суодговорност ученика и наставника за процесе и исходе индивидуално планиране наставе,
- честе формативне евалуације у функцији унапређивања процеса индивидуалног учења и дјелотворног поучавања, те остваривања очекиваних исхода.

Наведени елементи идентификовани су у дидактичким теоријама и психолошким теоријама (посебно личности), те у дидактичким основама система индивидуализоване, инклузивне и дијелом проблемске наставе.

Сложеност индивидуално планиране наставе имплицира и сложеност функција наставника. Доминантне функције наставника у индивидуално планираној настави су: педагошко-дијагностичка, планерско-програмерска, водитељско-иноваторска и докимолошко-евалуацијска функција. Пратеће функције наставника су: медијаторско-социјализацијска, координаторско-терапеутска и савјетодавно-педагошка. Функције наставника у индивидуално планираној настави се међусобно преплићу, али су и изоловано уочљиве.

Поред општих компетенција, наставник у индивидуално планираној настави треба да посједује и општестручне компетенције (педагошко-психолошке) и ужестручне компетенције (методолошке и дидактичко-методичке). Такве компетенције није могуће развијати на традиционалан (предавачко-приказивачки) начин, већ прикладним моделима интерактивног стручног усавршавања наставника, као што су: групне, партнерске и респонсбилне вјежбе, а посебно вјежбе израде изведбених модела.

У индивидуално планираној настави респектују се идентификоване позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода за свако наставно подручје у оквиру наставног предмета, али и бројне друге педагошко-психолошке варијабле, као што су: опште когнитивне способности, способности самосталног учења одређеног наставног предмета, начин прихватања наставникове инструкције, персоналистички

склоп, темпо учења, социјални статус у групи, породични статус, здравствено стање, ниво емоционалног развоја и слично. Индивидуално планирана настава намијењена је свим ученицима, без обзира на позицију њихових образовно-васпитних постигнућа у односу на постигнућа осталих ученика у дистрибуцији нормалне расподјеле (Гаусовој кривој). У бројнијим одјељењима, ипак, реално је очекивати да ће се индивидуално планирана настава изводити са ученицима који имају изражене препреке у учењу и учешћу или постижу слабе резултате, као и са даровитим ученицима.

У макроструктури индивидуално планиране наставе установљене су слjedeће глобалне, али и међусобно повезане етапе:

1. идентификација развојних потенцијала, образовних постигнућа и потреба ученика,
2. планирање и припремање индивидуално планиране наставе,
3. извођење индивидуално-планиране наставе (усвајање нових програмских садржаја, понављање и вјежбање) и
4. евалуација постигнућа ученика у индивидуално планираној настави.

Експериментални фактор или независна варијабла у нашем истраживању била је индивидуално планирана настава. Реализацији експерименталног фактора претходила је идентификација развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика, креирање профила и планирање индивидуалних образовно-васпитних програма за ученике, те припремање микроплатова вјежби за ученике у редовној, допунској и додатној настави. Мироструктура персонализованог учења и дјелотворног поучавања у индивидуално планираној настави садржи слjedeће етапе:

1. уводна усмена објашњења наредних задатака,
2. самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
3. формативна евалуација постигнућа ученика и
4. анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

Након операционализације дидактичких основа индивидуално планиране наставе експериментално смо настојали верификовати образовно-васпитне ефекте индивидуално планиране наставе.

Послије једногодишње примјене експерименталног програма индивидуално планиране наставе српског језика, ученици експерименталне групе су претежно постигли статистички значајно боље резултате у односу на сопствено иницијално стање и ученике са којима је извођена уобичајена (традиционална, неиндивидуализована) настава. Разлике у корист ученика експерименталне групе евидентне су у сљедећим релевантним варијаблама: рад на књижевном тексту ($F=34,91$; $p=0,00$), брзина читања у себи ($F=9,91$; $p=0,00$) и наглас ($F=11,85$; $p=0,00$), граматика и правопис ($F=15,87$; $p=0,00$) и култура писменог изражавања ($F=35,51$; $p=0,00$). Индивидуално планирана настава српског језика није значајно утицала на развијање рјечника ученика.

Под утицајем индивидуално планиране наставе математике ученици експерименталне групе су углавном статистички значајно напредовали у односу на своје иницијално стање и ученике контролне групе. Такве разлике уочљиве су у подручјима сабирања и одузимања ($F=17,97$; $p=0,00$) и геометријских фигура ($F=10,04$; $p=0,00$). Ученици експерименталне групе су у подручјима множења и дијелења и мјера и мјерења напредовали у односу на своје почетке, али не и у односу на ученике контролне групе.

У индивидуално планираној настави углавном су остварени бољи васпитни ефекти у односу на иницијално испитивање и у односу на контролну групу ученика са којима је реализована уобичајена (неиндивидуализована) настава у оквиру сљедећих варијабли:

- способност самосталног учења математике ($F = 12,99$; $p = 0,00$),
- способност самосталног учења српског језика ($F = 11,59$; $p = 0,00$),
- вербална креативност ученика ($F = 9,89$; $p = 0,00$) и
- самопроцјена мотивације, навика и техника учења ($F = 6,64$; $p = 0,02$).

Индивидуално планирана настава није значајно утицала на побољшање слике о себи и социометријског статуса ученика експерименталне групе, у односу на ученике контролне групе.

Према претходним резултатима експерименталног истраживања можемо извести закључак да је наша главна хипотеза углавном потврђена тј. да су ученици под утицајем дидактички утемељеног система индивидуално планиране наставе постигли

боље образовно-васпитне резултате у односу на своје иницијално стање и ученике за које нису планирани, нити реализовани индивидуални образовно-васпитни програми.

Без обзира на могуће приговоре на величину узорка, стечена искуства у планирању, извођењу и евалуацији експерименталног програма индивидуално планиране наставе, утврђени индикатори повећаних ефеката истог, упућују нас на потребе даљег истраживања ове варијанте система индивидуализоване наставе на различитим нивоима и врстама школа (основне, средње, специјалне), те у различитим предметима и оквирима других иновативних наставних система.

С обзиром на комплексност планирања и припремања, те бројне препреке у извођењу и евалуацији индивидуално планиране наставе у редовним одјељењима (са бројем ученика већим од 24), апликативна вриједност индивидуално планиране наставе видљива је у:

- допунској, додатној, инструктивној, припремној, курсној настави (нпр. учење страних језика), настави на даљину,
- специфичним облицима организације рада школе (настава у тзв. комбинованим одјељењима, у школи у природи и продуженом и цјелодневном боравку),
- умјетничким школама (музичким, балетским, глумачким, ликовним, дизајнерским) и спортским школама, те
- гимназијама и средњим стручним школама.

Елементе индивидуално планиране наставе могуће је интегрисати у друге иновативне наставне системе међу којима се издвајају: инклузивна, менторска, хеуристичка, проблемска, откривајућа, витагена настава, те остале варијанте система индивидуализоване наставе (настава различитих нивоа сложености, нарочито у подручју књижевности, настава индивидуализована примјеном наставних листића, микронастава, разгранати модел програмиране наставе и друге). Индивидуално планирана настава је најкомплекснија варијанта система индивидуализоване наставе јер захтијева оптималну персонализацију и индивидуализацију процеса и исхода учења и дјелотворног поучавања. Што је наставни систем сложенији и изазови наставника у примјени таквог система су бројнији. Могући изазови наставника у индивидуално планираној настави су:

- реализација индивидуално планиране nastave са даровитим и талентованим ученицима, те са ученицима с потешкоћама у учењу и учешћу у редовним одјељењима с већим бројем ученика,
- оцјењивање ученика у индивидуално планираној настави,
- унапређивање васпитне димензије индивидуално планиране nastave.

Наше истраживање има и андрагошко-дидактичке импликације. Издвојили смо сљедеће:

- идентификација, ефикасних модела и програма континуираног стручног усавршавања педагошко-психолошких, методолошких и дидактичко-методичких компетенција наставника за планирање, припремање и имплементацију индивидуално планиране nastave,
- оспособљавање стручних сарадника (педагога, психолога, дефектолога) за пружање стручне подршке у планирању, припремању и извођењу индивидуално планиране nastave и
- унапређивање компетенција персоналних асистената за дјелотворно поучавање и подршку појединцима у процесима учења у индивидуално планираној настави,

На крају можемо закључити да резултати нашег експерименталног истраживања отварају бројне друге проблеме које би било вриједно истражити, од којих издвајамо:

- методолошке специфичности идентификације индивидуалних разлика дјече предшколског узраста,
- васпитно-образовни ефекти индивидуално планираних игроликих и учећих активности у предшколским установама,
- креативна индивидуално планирана настава са даровитим и талентованим ученицима у редовним одјељењима,
- инклузивна индивидуално планирана настава с ученицима с потешкоћама у учењу и учешћу,
- методолошке и дидактичко-методичке специфичности истраживања индивидуално планиране nastave на даљину,
- менторска индивидуално планирана основношколска, средњошколска или универзитетска настава,

- индивидуално планирана настава примјеном рачунарских образовних софтвера,
- компетенције и улоге персоналних асистената у имплементацији инклузивне индивидуално планиране наставе.

Изузетна је сложеност планирања, припремања, извођења и евалуације индивидуално планиране наставе. Још увијек је спорија дисеминације научних достигнућа и дидактичких иновација у нашим школама. Примјена ове хуманизационо-еманципирајуће варијанте система индивидуализоване наставе подразумијева презентовање резултата научних истраживања њених ефеката у различитим предметима, њено инкорпорирање у студијске програме наставничких факултета и перманентног стручног усавршавања и професионалног развоја наставника свих профила, како би макар послје дужег времена постала примјењива у образовно-васпитној пракси. То свакако не искључује могућност креативног уношења елемената индивидуално планиране наставе у друге, већ познате иновативне наставне системе.

ЛИТЕРАТУРА

- Амонашвили, Ш. А. (1999). *Школа живота*. Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Arena, J. C. (1975). An instrument for Individualizing Instruction. In: Duane, J. E. (Eds), *Individually Prescribed Instruction* (pp. 125-135), Pittsburg, USA.
- Bakovljević, M. (1982). *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*. Београд: Institut za pedagoška istraživanja.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (2002). *Истраживање у школи*. Учитељски факултет у Ужицу.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report, Volume 13*, 544-559.
- Bezjak, J. (2009). *Contemporary forms of pedagogic – PUB – BJ*. Klagenfurt: LVM.
- Bognar, L., Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Војанин, С. (1991). *Škola kao bolest*. Београд: Библиотека XXI век.
- Бранковић, Д. (2008). Учење учења – парадигма квалитетне школе. У Зборнику радова са научног скупа Бањалучки новембарски сусрети „Наука, култура и идеологија“ . Бања Лука: Филозофски факултет, стр. 79–90.
- Branković, D., Ilić, M. (2004). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Вујас, З. (1966). *Modifikacija Ravenovih progresivnih matrica*. Zagreb.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalni kompetencije i vršnjački odnosi u školi. Zagreb: *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), str. 191 – 203.
- Василијевић, Д. (2007). *Утицај индивидуализоване наставе на квалитет знања о природи*. Ужице: Учитељски факултет.
- Vasta, R. Haith, M. M. i Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vigotski, L. S. (1996). *Dečja psihologija. Sabrana dela IV*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sedstva.

- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2 – Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет Универзитет у Београду.
- Вилотијевић, М., Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј., Ђурић, Ђ., Лакета, Н. и Недељковић, М. (2001). *Експерименталне (огледне) школе*. Београд: Учитељски факултет.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U knjizi: *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 97–115.
- Влаховић, Б. (2012). *Образовање у друштву умрежене културе*. Београд: Српска академија образовања.
- Вујаčić, V. (2013). *Opća pedagogija – novi pristup znanosti i odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Вујиsиć-Џивковић, N. (2004). Studija slučaja – „naracija u akciji“. Београд: *Pedagogija*, LIX, 2, str. 23-31.
- Glasser, W. (1997). *Teorija kontrole (Novo objašnjenje načina na koji kontroliramo svoje živote)*. Zagreb: Alinea.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola – škola bez prisile* (izmijenjeno izdanje). Zagreb: Educa.
- Glynn, S. M. & Winter, L. K. (2004). Contextual Teaching and Learning of Science in Elementary Schools, *Journal of Elementary Science Education*, 16 (2), 51–63.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2014). *SPSS za Windows i Macintosh – analiziranje i razumijevanje podataka*.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У зборнику „Сазнање и настава“. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Дејић, М., Егерић, М. (2003). *Методика наставе математике*. Учитељски факултет у Јагодини.
- Dotran, R. (1962). *Individualizovana nastava*. Sarajevo: „Veselin Masleša“.
- Duane, J. E. (1975). *Individually Prescribed Instruction*, Pittsburg, USA.

- Dorđević, B. (1979). *Individualizacija vaspitanja darovitih*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja: Prosveta.
- Dorđević, B. (1995). *Daroviti učenici i (ne) uspeh*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta.
- Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђокић, О. (2014). Реално окружење у почетној настави математике. Београд: *Иновације у настави*, XXVII, стр. 7–21.
- Erceg, V. (1996). *Diferencijalna razredna nastava*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Пић, М. (1980). *Potreba i mogućnost organizovanja nastave na različitim nivoima težine u obradi književnih tekstova u četvrtom razredu osnovne škole* (Magistarski rad). Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет.
- Пић, М. (1999). Ученик – центар наставног процеса. Београд: *Pedagogija*, 1-2, стр. 60–64.
- Пић, М. (2002). *Responsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
- Илић, М. (2010). Концепција и структура образовања будућих учитеља за савремени васпитно-образовни рад. У Зборнику радова са научног скупа „Култура и образовање – детерминанте друштвеног прогреса (достигнућа, домети, перспективе)“, књига 11, стр. 549–563. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Пић, М. (2012). *Inkluzivna nastava*. Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Илић, М. (2013). *Методика наставе почетног читања и писања*. Бања Лука: Comesgrafika.
- Илић, М. (2016). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. У књизи: Шпановић, С. *Дидактичке теме – увод у основношколску дидактику* (стр. 43–62). Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Сомбор: Педагошки факултет.
- Пић, М. (2017а). *Školska pedagogija*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Илић, М. (2017б). Дидактичко-методички токови, истраживачке оријентације и системи наставе у теорији и стварности. Зборник радова са научног скупа „Наука и стварност“. Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале, стр. 57–77.

- Илић, М. и Чекрлија, Б. (1988). Настава математике различитих нивоа тежине. Београд: *Иновације у настави*, бр. 2.
- Јерковић, Љ. (2017). *Инклузивна индивидуално планирана настава*. Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, XLVII (2), стр. 355-373.
- Јерковић, Љ. (2018). *Индивидуално планирана настава у свјетлу дидактичких парадигми и савремених наставних система*. Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, Vol. 48, бр. 1, стр. 317-336.
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC.
- Klaić, B. (1980). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U knjizi: *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 15-57.
- Kvašček, R. (1971). *Razvijanje stvaralačkih sposobnosti kod učenika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kvašček, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: ICS.
- Квашчев, Р. (1977). *Развијање критичког мишљења код ученика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Kvašček, R. (1980a). *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti* (II dopunjeno izdanje). Sarajevo: IGKRO „Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike.
- Kvašček, R. (1980b). *Sposobnosti za učenje i ličnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Knežević, V. (1986). *Strukturne teorije nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Костовић, С., Ољача, М. и Ђерманов, Ј. (2008). Парадигме у педагогији и учење учења. У Зборнику радова са научног скупа Бањалучки новембарски сусрети „*Наука, култура и идеологија*“. Бања Лука: Филозофски факултет, стр. 263–277.
- Kron, W. F. (1988). *Grundwissen Pädagogik*. München – Basel, E. Reinhardt.
- Kundačina, M. i Bandur, V. (2004). *Akciono istraživanje u školi*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Lekić, Đ. (1993). *Metodika razredne nastave*. Beograd: Nova prosveta.
- Лексикон образовних термина* (2014). Београд: Учитељски факултет.

- Ле Бон, Г. (2005). *Психологија гомиле*. Београд: АЛГОРИТАМ.
- Maksić, S. (1998). *Darovito dete u školi*. Београд: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1993). *Kako prepoznati darovitog učenika*. Београд: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mandić, P. (1987). *Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao* (IV dopunjeno izdanje). Sarajevo: Svjetlost i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Мандић, П. (1995). *Индивидуална комплексност и образовање*. Београд: Научна књига.
- Маричић, С. и Шпијуновић, К. (2016). Контекстуални приступ учењу и поучавање у почетној настави математике. Зборник радова са Научног скупа „Бањалучки новембарски сусрети 2016“, Књига 17, Том II. Бања Лука: Филозофски факултет, стр. 253–266. DOI: 10.7251/BNS1602253M.
- Markovac, J. (1970). *Nastava i individualne razlike učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: TIPEX.
- Matijević, M., Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Миоч, Ј. (1996). *Настава почетног читања и писања по комплексном поступку*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Möller, Ch. (1994). Didaktika kao teorija kurikuluma. U knjizi: *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 79-94.
- Mužić, V. (1969). *Programirana nastava*. Zagreb: Školska knjiga.
- Muminović, H. (2000). *Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi*. Sarajevo: DES.
- Мурадбеговић, М. (1968). *Комплексни и монографски поступак у почетном читању*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Nil, A. S. (2003). *Slobodna deca Samerhila*. Београд: „Logos art“.
- Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Београд: Kultura.
- Orlov, K. i Vakovljević, M. (1970). *Eksperimentalno proučavanje programirane nastave algebre*. Београд: Naučna knjiga.
- Павловић, З. (2016). *Увод у педагошку статистику*. Филозофски факултет Пале Универзитета у Источном Сарајеву.

- Parnell, D. (2001). *Contextual Teaching Works! Helping Students Reach Higher Levels of Achievement*. Waco, TX: CCI Publishing
- Pedagoška enciklopedija I* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Pierce, J. & Jones, B. (1998). *Problem-Based Learning: Learning and Teaching in Context of Problems: Contextual Teaching and Learning: Preparing Teachers to Enhance Student Success in Beyond School*, p. 75-106, Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1986). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Poljak, V. (1978). *Vježbanje*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Поткоњак, Н. (2003). *XX век: ни „век детета“ ни век педагогије. Има наде.... XXI век*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине. Бања Лука: Педагошко друштво Републике Српске.
- Phillips, S. (1995). The good, the bad, and ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24 (7), 5–12.
- Rijavec, M. (1997). *Čuda se ipak događaju – psihologija pozitivnog mišljenja*. Zagreb: IEP.
- Ристић, Ж. (1995). *О истраживању, методу и знању*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Rogers, C. R. (1965). *Client-centered therapy*. Boston, Houghton and Mifflin.
- Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессиональное образование*. Ростов-на-Дону: „Феникс“.
- Savićević, D. (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu.
- Scanlon, R. (1975). Individually Prescribed Instruction: A Sistem individualized Instruction. In: Duane, J. E. (Eds), *Individually Prescribed Instruction* (pp. 105–109), Pittsburg, USA.
- Schoppe, K. J. (1975). *Verbaler Kreativitätstest*. Ein Verfahren zur Erfassung verbalproduktiver Kreativitätsmerkmale. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogefé.
- Schulz, W. (1994). Didaktika kao teorija poučavanja. U knjizi: *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 37-57.

- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: „DOM ŠTAMPE“.
- Станковић, З. (2005). *Примена наставе на више нивоа сложености мултимедијалним приступом*. Филозофски факултет у Нишу, ДИПГ „ПРОСВЕТА“ – НИШ.
- Stojaković, P. (2005). *Psihologija za nastavnika* (III izdanje). Banja Luka: PRELOM.
- Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka: XBS.
- Taylor, P. C. (2015). Constructivism. In T. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education* (pp. 218-224). Dordrecht: Springer.
- Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu - Učiteljski studij.
- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja* (II dopunjeno izdanje). Beograd: Centar za primijenjenu psihologiju.
- Ferbežer, I. (2002). *Darovitost – izabrani radovi prezentovani u svetu*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Flangan, J. C. (1975). Project PLAN: Assumptions, Implementation and Significance. In: Duane, J. E. (Eds), *Individually Prescribed Instruction* (pp. 118-125), Pittsburg, USA.
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. D. Reidel Publishing Company.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education, China Lectures*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fulgosi, A. (1987). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Furlan, I. (1965). *Jednominutni ispit glasnog čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Хавелка, Н. (2000). Улога наставника у различитим концепцијама образовања. Београд: *Настава и васпитање*, 1-2, стр. 60-81.
- Harter, S. (2012). *Self-perception Profile for Children: Manual and Questionnaires (Grades 3–8)*. Denver: University of Denver, Arts, Humanities and Social Science, Department of Psychology. <https://portfolio.du.edu/SusanHarter/page/44210>. Преузето: 20.08.2014. године.
- Hass, N. (2004). *Kriteriji procjene učenikovog razumijevanja*. Sarajevo: CIVITAS BiH.

- Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Хуторской, А. В. (2004). *Современная дидактика: Учебник для вузов*. СПб: Питер.
- Cardarelli, S. M. (1975). Feasible Vehicle of Individualization.
- In: Duane, J. E. (Eds), *Individually Prescribed Instruction* (pp. 136-141), Pittsburg, USA.
- Coakes, S. J. (2013). *SPSS verzija 20.0 Windows – Analiza bez muke*. Wiley.
- Cube, V. F. (1994). Didaktika kao kibernetičko-informacijska teorija. U knjizi: *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 61-94.
- Шпановић, С. (2013). *Дидактички аспекти примене рачунара у настави*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Сомбор: Педагошки факултет.

ИСТРАЖИВАЧКИ И РАЗВОЈНО-ДИЈАГНОСТИЧКИ ИНСТРУМЕНТИ

Презиме и име ученика: _____ Разред: **IV**
Основна школа: _____ Датум: _____

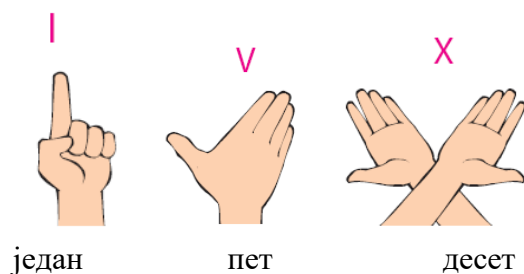
ТЕСТ СПОСОБНОСТИ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА МЕТЕМАТИКЕ (А – ФОРМА)

Драги учениче,

до сада си учио уз помоћ учитељице (или учитеља), а сада покушај сам. Пажљиво читај текст, а посебно обрати пажњу на правила и упутства! Након тога покушај ријешити задатке! Ако неки задатак не умијеш ријешити не губи вријеме већ пређи на наредни задатак! Уколико ти остане времена, врати се на задатак који си прескочио!

Римске цифре I, V, X

Цифре 0,1,2...9 називају се АРАПСКИМ. Поред њих у употреби су и РИМСКЕ цифре. То су цифре које служе углавном за биљежење редних бројева. Њима се означавају датуми, године на старим зградама и споменицима, вијекови, поглавља у књигама, редови у биоскопу, разреди у школи...Бројеве написане римским цифрама можемо видјети и на сатовима: џепним, ручним, зидним и градским. Прво ћемо издвојити римске цифре I, V и X, јер се помоћу њих записују остале цифре.

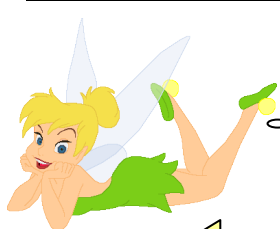


Упознаћемо се са писањем римских бројева прве и друге десетице.

Попунимо табелу!

РИМСКЕ ЦИФРЕ	НАЧИН РАЧУНАЊА	АРАПСКЕ ЦИФРЕ
I	основна цифра	1
II	1 + 1	2
III	1 + 1 + 1	3
IV	5 – 1	4
V	помоћна цифра	5

VI	5 + 1	6
VII		
VIII		
IX	10 - 1	9
X	основна цифра	10
XI	10 + 1	
XII		
XIII		
XIV	10 + (5 - 4)	
XV		
XVI	10 + (5 + 1)	
XVII		
XVIII		
XIX	10 + (10 - 1)	19
XX		



Шта смо
примијетили?

КАДА СЕ ЦИФРА МАЊЕ ВРИЈЕДНОСТИ НАЛАЗИ ИЗА ЦИФРЕ ВЕЋЕ ВРИЈЕДНОСТИ, ОНДА ОД ЦИФРЕ ВЕЋЕ ВРИЈЕДНОСТИ ОДУЗИМАМО ЦИФРУ МАЊЕ ВРИЈЕДНОСТИ.

На примјер: $IV = 5 - 1 = 4$ или $IX = 10 - 1 = 9$



И шта још?

КАДА СЕ ЦИФРА МАЊЕ ВРИЈЕДНОСТИ НАЛАЗИ ИСПРЕД ЦИФРЕ ВЕЋЕ ВРИЈЕДНОСТИ, ОНДА СЕ ЊИХОВЕ ВРИЈЕДНОСТИ САБИРАЈУ.

На примјер: $VI = 5 + 1 = 6$ или $XI = 10 + 1$

ЗАДАЦИ

1. Попуни narednu tabelu stavljajuћи u prazna polja odgovarajuће арапске и римске цифре!

4		6		8	9	10			13	14	
	V		VII				XI	XII			XV

2. Помозите Звончици да слeдеће цифре порeда у низ од најмање до највеће! Она није сигурна да то може ријешити овим чаробним штапићем, па јој је због тога ваша помоћ јако важна.



XXIII, XIX, IX, XVIII, XIII, XXIV, XXIX, XX, XIV, XVI

3. Помозите витезу да повеже стрелицама бројеве написане римским цифрама са одговарајућим бројевима написаним арапским цифрама!

XIV	20
XVI	14
XIX	39
XX	24
XXIV	34
XXIX	16
XXXIV	29
XXXIX	19



4. У празна поља упиши римске цифре које недостају!

ПРЕТХОДНИК	БРОЈ	СЉЕДБЕНИК
	VII	
IX		
		XII
		XX
XXIII		
	XXV	
		XXIX
XXIX		
		XXXVII

5. Између римских цифара упиши знак $>$, $<$ или $=$.

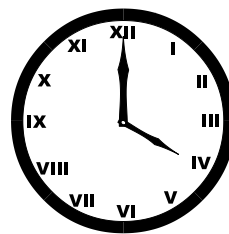
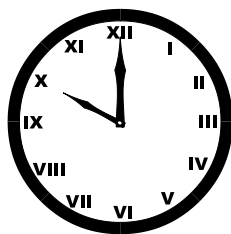
а) XXIV ○ XXVI

в) XXVIII ○ XXIX ○ XXX

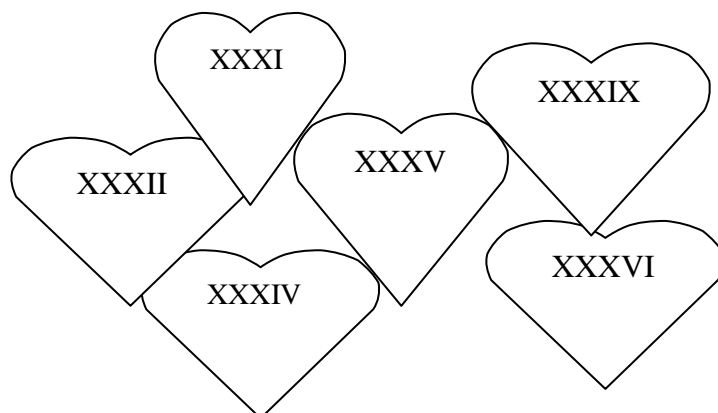
б) XXIII ○ XXVI

д) XXXVIII ○ XXXVIII ○ XXXIX

6. Колико је сати? Напиши на црту испод сата!



7. Срца у којима су написане непарне римске цифре четврте десетице обоји црвеном бојом!



Презиме и име ученика: _____ Разред: IV/V
Основна школа: _____ Датум: _____

ТЕСТ
СПОСОБНОСТИ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА МЕТЕМАТИКЕ
(А- ФОРМА – V РАЗРЕД)
(Б- ФОРМА – IV РАЗРЕД)

Драги учениче,
До сада си учио уз помоћ учитељице (или учитеља), а сада покушај сам. Пажљиво читај текст, а посебно обрати пажњу на правила и упутства! Након тога покушај ријешити задатке! Ако неки задатак не умијеш ријешити не губи вријеме већ пређи на наредни задатак! Уколико ти остане времена, врати се на задатак који си прескочио!

Писмено сабирање бројева већих од хиљаду
(поступак потписивања)



У четвртном разреду смо научили да сабирамо до 1000. Сада све то можемо примијенити и на веће бројеве.

Заједно ћемо урадити задатак са писменим поступком потписивања! Подсјетићемо се важног правила. У томе ће нам помоћи наша Звончица.

Задатак:

У једној библиотеци има 2958 књиге, а у другој 3234 књига више. Колико књига има у другој библиотеци?



Сабираћемо писменим поступком. Само морамо да pazимо да цифре истих декадних јединица потписујемо једну испод друге.



Ј: 8 плус 4 је 12. Пишем 2 у колони јединица,
а памтимо 1.

Д: 5 плус 1 што памтим је 6 и 3 је 9. Пишем 9 у
колони десетица.

С: 9 плус 2 је 11. Пишем 1 у колони стотина, а
један памтим.

ЗАДАЦИ

1. Лидија воли музику. Зна да свира клавир и виолину. Међу вршњацима је омиљена због тога. Међутим, математика јој не иде баш најбоље. Управо сада писмено сабира четвороцифрене бројеве. Потребна јој је твоја помоћ. На следећим примјерима покажи Лидији како се сабирају четвороцифрени бројеви!

$$\begin{array}{r} 7334 \\ + 1553 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3496 \\ + 2527 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 4667 \\ + 3733 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2317 \\ + 7293 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 5897 \\ + 4671 \\ \hline \end{array}$$

2. У следећем низу пронађи највећи и најмањи четвороцифрени број, а затим те бројеве сабери писменим поступком потписивања!

8 961 1567 1298 4567 7349

3. Маја, Паво и Флип су ријешили задатке. Пажљиво провјери чији је поступак рачунања правилан! Размисли!

Маја рачуна:

$$\begin{array}{r} 4673 \\ + 421 \\ \hline 5094 \end{array}$$

Паво рачуна:

$$\begin{array}{r} 4673 \\ + 421 \\ \hline 8883 \end{array}$$

Флип рачуна:

$$\begin{array}{r} 4673 \\ + 421 \\ \hline 47151 \end{array}$$

Ко је правилно рачунао збир датих бројева? Заокружити слово испред тачног одговора!

- а) Маја
- б) Паво
- в) Флип

4. Израчунај збирове!

$$\begin{array}{r} 2343 \\ 4246 \\ + 253 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 7423 \\ 346 \\ + 53 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 6750 \\ 65 \\ + 154 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 3456 \\ 45 \\ + 4310 \\ \hline \end{array}$$

5. Израчунајте збирове датих бројева, а затим у кружиће упишите знак $>$, $<$ или $=$.

$$\begin{array}{r} 5858 \\ + 1725 \\ \hline \end{array} \quad \bigcirc \quad \begin{array}{r} 4524 \\ + 2951 \\ \hline \end{array} \quad \bigcirc \quad \begin{array}{r} 3935 \\ + 3652 \\ \hline \end{array}$$

6. Јагодица Бобица је тачно ријешила задатке и своју свеску оставила на столу. Лана Банана је хтјела да се нашали, па је избрисала неке цифре. На мјесту тих цифара је написала звјездице. Како ће Јагодица осјећати када сазна за Ланин несташлук? Пошто не желимо да она буде тужна, покушајмо да јој помогнемо! Умјесто звјездица упишите цифре тако да сабирање буде тачно!

$$\begin{array}{r} 2 * 9 5 \\ + * 6 1 8 \\ \hline 4 0 1 3 \end{array} \quad \begin{array}{r} * 7 5 * \\ + 5 * 8 1 \\ \hline 9 0 3 9 \end{array}$$

7. У једном селу има 3 518 становника, а у другом 899 становника више. Колико становника има у другом селу? Израчунај збир поступком потписивања, а затим на црту испод напиши одговор!

Одговор: _____

Презиме и име ученика: _____ Разред: V
Основна школа: _____ Датум: _____

ТЕСТ
СПОСОБНОСТИ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА МЕТЕМАТИКЕ
(Б – ФОРМА)

Драги учениче,

До сада си учио уз помоћ учитељице (или учитеља), а сада покушај сам. Пажљиво читај текст, а посебно обрати пажњу на правила и упутства! Након тога покушај ријешити задатке! Ако неки задатак не умијеш ријешити не губи вријеме већ пређи на наредни задатак! Уколико ти остане времена, врати се на задатак који си прескочио!

Унија скупова

Господин Совко Мудрић ће нам кроз примјере објаснити шта је то УНИЈА СКУПОВА, а онда ћемо заједно с њим извести дефиницију уније скупова.



Шта је УНИЈА СКУПОВА?
Кроз сљедеће примјере ћемо
то врло брзо сазнати!
Пажљиво читај и размишљај!

Примјер бр. 1

Одреди унију скупова А и В! То записујемо овако: **А U В**.

$$A = \{1, 2, 3, 4\} \quad B = \{3, 4, 5\}$$

Као што видимо имамо два скупа А и В. Наш задатак је да одредимо УНИЈУ скупова **А U В**.

Како ћемо то урадити?

1. Отворићемо витичасту заграду **А U В = {**
2. Преписаћемо све елементе скупа А **А U В = {1, 2, 3, 4}**
3. Дописаћемо елементе скупа В, с тим што обраћамо пажњу да ли се неке цифре понављају. Овде су то елементи **3** и **4**. Њих не уписујемо. Елемент **5** се не понавља и њега дописујемо у скуп.

$$A \cup B = \{1, 2, 3, 4, 5\}$$

4. Затворићемо витичасту заграду $A \cup B = \{1, 2, 3, 4, 5\}$

Добили смо унију скупова А и В.

$$A \cup B = \{1, 2, 3, 4, 5\}$$

Шта смо закључили? Шта је УНИЈА скупова?

Унија скупова А и В је скуп који се састоји од свих елемената који припадају бар једном од скупова А или В.

Примјер бр. 2

Прелазимо на други примјер. Имамо скупове С и D. Наш задатак је да одредимо **C U D**.

У скупу С имамо слова ријечи Београд, а у скупу D слова ријечи Краљево.

$$C = \{b, e, o, g, r, a, d\} \quad D = \{k, r, a, l, j, e, v, o\}$$

Преписаћемо елементе скупа С, а онда ћемо преписати и елементе скупа D који се не понављају. Понављају се елементи *r, a, e, и o*, те њих не уписујемо.

Рјешење је сљедеће:

$$C \cup D = \{b, e, o, g, r, a, d, k, l, j, v\}$$

Задаци

1. Одреди унију скупова А и В ако је:

а) $A = \{p, o, k, r, e, t\}$ $B = \{v, j, e, t, a, r\}$

$$A \cup B = \{ \underline{\hspace{2cm}} \}$$

б) $C = \{n, o, v, i, s, a, d\}$ $D = \{h, e, r, c, e, g, n, o, v, i\}$

$$C \cup D = \{ \underline{\hspace{2cm}} \}$$

в) $E = \{5, 6, 7, 8, 9, 10\}$ $F = \{9, 10, 11, 12, 13\}$

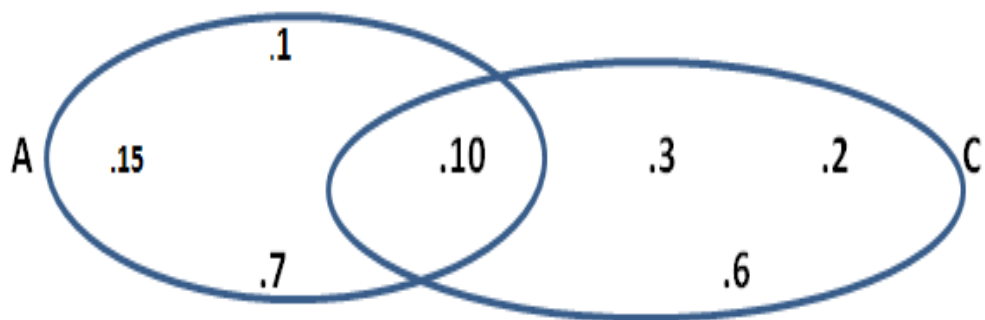
$$E \cup F = \{ \underline{\hspace{2cm}} \}$$

2. На основу дијаграма одреди:

а) елементе скупа А $A = \{ \underline{\hspace{2cm}} \}$

б) елементе скупа С $C = \{ \underline{\hspace{2cm}} \}$

в) $A \cup C = \{ \underline{\hspace{2cm}} \}$

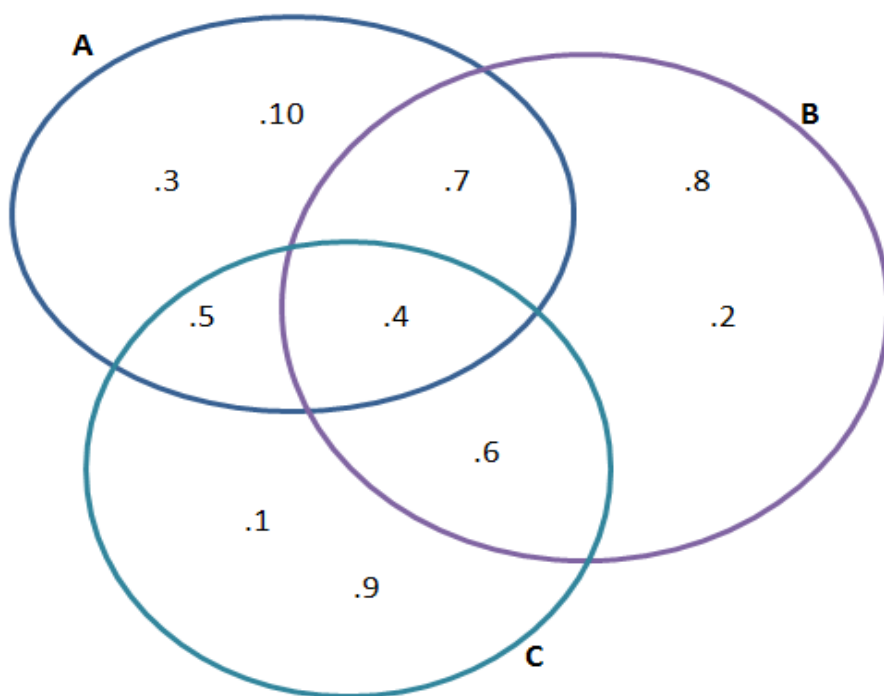


3. На основу дијаграма одредити:

а) $A \cup B = \{ \underline{\hspace{2cm}} \}$

б) $A \cup C = \{ \underline{\hspace{2cm}} \}$

в) $B \cup C = \{ \underline{\hspace{2cm}} \}$



4. За даде скупове A, B, C одреди слѐдеће скупове: $A \cup B, B \cup A, A \cup C, B \cup C, (A \cup B) \cup C, A \cup (B \cup C)$

$$A = \{3, 5, 7, 9\} \quad B = \{3, 7, 11, 13\} \quad C = \{7, 9, 11, 13\}$$

a) $A \cup B = \{ \quad \quad \quad \}$

б) $B \cup A = \{ \quad \quad \quad \}$

в) $A \cup C = \{ \quad \quad \quad \}$

г) $B \cup C = \{ \quad \quad \quad \}$

д) $(A \cup B) \cup C = \{ \quad \quad \quad \}$

е) $A \cup (B \cup C) = \{ \quad \quad \quad \}$

Презиме и име ученика: _____
Основна школа: _____

Разред: IV
Датум: _____

ТЕСТ
СПОСОБНОСТИ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА СРПСКОГ ЈЕЗИКА
(А – ФОРМА)

I

Придјеви

Док Маја, Паво и Флип одмарају на локвањима, ми ћемо покушати открити о чему они сада размишљају. Погледајте Мају! О чему размишља? Маја је *радознала*, *бистра* и *добронамјерна*. Можда размишља о свијету у којем живе само добра створења? Морамо знати да је Маја је и *нешташна*. Ко зна какву идеју сада има? А, Паво? Паво воли да дријема. Често је *поспан* и *лијен*. Он сигурно размишља о земљи „Дембелији“ у којој се ништа не ради. Шта је са Флипом? Флип је *мудар* и *паметан*. Он сигурно планира како да ријешити неки важан шумски проблем.



Не знам да ли смо погодили о чему размишљају Маја, Паво и Флип, али сигурно знамо какви су они?

Каква је пчелица Маја? Које ријечи у тексту означавају Мајине особине? Пронађимо их! Ријечи *радознала*, *бистра*, *добронамјерна* и *нешташна* означавају Мајине особине. Оне стоје уз именицу Маја.

Какав је Паво? Које ријечи у тексту означавају Павине особине? То су ријечи *лијен* и *поспан*. Оне стоје уз именицу Паво и ближе је одређују.

И Флип има своје особине. Он је *паметан* и *мудар*.

Шта можемо закључити? Свако биће, сваки предмет и свака појава има своје особине. Ријечи којима се означавају те особине називају се ПРИДЈЕВИ.



Звончице, био сам *поспан* као Паво, па нисам добро чуо шта су то придјевии!

Ја сам била *радозна* као Маја, па сам све научила!



РИЈЕЧИ КОЈИМА СЕ ИМЕНУЈУ ОСОБИНЕ БИЋА, ПРЕДМЕТА И ПОЈАВА НАЗИВАЈУ СЕ ПРИДЈЕВИ.



Још нешто... Придјеви се могу добити на питања: **Какав је неко?**



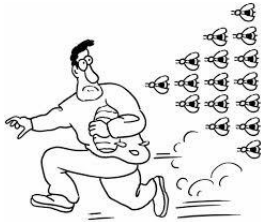
1. задатак

У следећој реченици подвуци придјеве!

На улазу је стајала млада дјевојка, мокра као миш, сва блатњава и прљава.

2. задатак

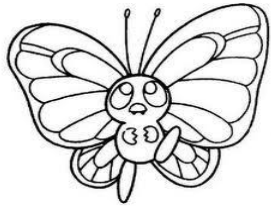
Подвуци придјеве који описују пчеле на овој слици! Пчеле су....Какве?



срећне разигране увријеђене
љуте уплашене мирне

3. задатак

Напиши по два прикладна придјева која ће стајати уз именице лептир и оловка!



4. задатак

Придеви су ријечи које _____

II

Писање назива улица и тргова

Пажљиво прочитај текст и обрати пажњу на означене ријечи!

Одскора станујем у центру Новог сада, у **Улици Светозара Милетића**. Ни у **Улици Лазе Телечког**, ни у **Његошевој улици**, које се налазе у близини, немам ниједног другара. Раније сам становао у **Шафариковој улици** и тамо су остали моји најбољи другови. Сада се окупљамо само недељом на **Тргу слободе**. Возимо ролере и играмо се занимљивих игара. За вријеме Аустроугарске звао се **Трг Фрање Јосифа**, а после Првог светског рата **Трг ослобођења**.



Трг слободе

Шта запажаш? Како се пишу имена улица и тргова?

Имена улица и тргова пишу се великим почетним словом.

А шта ако име улице или трга, садржи двије или више ријеч?

Онда се само прва ријеч пише великим словом. На примјер: Трг слободе, Трг ослобођења, Његошева улица и Шафарикова улица.

ИМЕНА УЛИЦА И ТРГОВА ПИШУ СЕ ВЕЛИКИМ ПОЧЕТНИМ СЛОВОМ.

АКО СЕ У ИМЕНУ УЛИЦЕ НАЛАЗИ ВИШЕ РИЈЕЧИ, ОНЕ СЕ ПИШУ МАЛИМ СЛОВОМ, ОСИМ АКО НЕКА ОД ЊИХ НИЈЕ ВЛАСТИТА ИМЕНИЦА.

5. задатак

Препиши правилно сљедећи текст, стављајући велико слово гдје је потребно:

Када дођеш на златибор, прво посјети краљев трг поред златиборског језера! Ту је увијек весело. Прошетај и најдужом улицом која носи назив улица андрије

јевремовића! У близини центра ове планине налазе се ерска улица, улица миладина пећинара и вијогорска улица. На златибору има много необичних назива улица, као што су: улица златиборских плетиља, улица нарциса, улица сребрене пахуље, улица нарциса, улица јоргована и друге. У повратку за бањалуку, посјети и градски трг ужице.

III

Пјесничке слике у лирској пјесми

Сигурно волиш да слушаш када учитељица изражајно чита или говори стихове пјесме. Да ли си током слушања покушавао да замислиш ситуације које се спомињу у пјесми? Вјероватно јеси.

СИТУАЦИЈЕ У ПЈЕСМИ КОЈЕ ТОКОМ ЧИТАЊА МОЖЕМО ЗАМИСЛИТИ ИЛИ ЧАК НАЦРТАТИ ЗОВУ СЕ ПЈЕСНИЧКЕ СЛИКЕ.

Које ситуације можемо замислити у сљедећој строфи?

Љутило мече

Месец обуо чизмице жуте,
 облаци обукли плаве капуте
 па целе ноћи небом језде.

доле у шуми, једно мече
замишљено, већ треће вече,
гледа у звезде.

Брана Црнчевић

У овој строфи смо уочили три сљедеће пјесничке слике:

1. пјесничка слика – мјесец у жутим чизмицама
2. пјесничка слика – облаци у плавим капутима небом језде
3. пјесничка слика – замишљено мече у шуми гледа у звијезде

б. задатак

Пажљиво у себи прочитај лирску пјесму *Посета* и покушај да замислиш ситуације у свакој строфи!

Посета

Са очима пуним злата
једна срна
златорога,
једна срна златонога,
закуца на моја врата.

– Отвори ми – рече срна –
твоја врата закључана,
твоја врата закована
са два дуга оштра трна!

Ја отворих своја врата,
а тад срна
златонога,
а тад срна златорога
из очију прегршт злата расу испред мојих врата.

Бранко Лазаревић

Сада пажљиво читај строфу по строфу, откриј пјесничку слику у свакој од њих, те јој дај најприкладнији назив!

Прва строфа

Заокружи слово испред пјесничке слике коју си открио/ла у првој строфи!

а) срна (златоока, златонога, златорога) плаче испред врата

- б) срна (златоока, златонога, златорога) просипа злато испред врата
- в) срна (златоока, златонога, златорога) куца на врата

Друга строфа

Заокружи слово испред пјесничке слике коју си открио/ла у другој строфи!

- а) срна отвара врата чаробним златним штапићем
- б) срна стоји испред врата закованих са два дуга трна
- в) срна откључава врата са златним кључем

Трећа строфа

Сам/а откриј и напиши најприкладнији назив за пјесничку слику у трећој строфи!

Презиме и име ученика: _____ Разред: V/IV
Основна школа: _____ Датум: _____

ТЕСТ
СПОСОБНОСТИ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА СРПСКОГ ЈЕЗИКА
(А – ФОРМА – V)
(В – ФОРМА – IV)

I

Градивне именице



Пчелица Маја и њен друг Паво неуморно скупљају полен са мирисног цвијећа и вриједно праве најкуснији мед на свијету. Маја каже: „Наш мед је вреднији од злата о којем људи толико сањају“. „Јесте Мајо“, додаде Паво, „у прављење сваке капљице меда уткали смо много труда и љубави“.

Колико су меда направили Маја и Паво? Много... Како ћемо га онда звати?

Без обзира на то колико су Маја и Паво направили меда, сваку количину меда – и једну кап и једну кашику и теглу и цијело буре називамо истим именом – МЕД. Исто можемо рећи и за полен. И малу и велику количину полена означавамо истим именом - ПОЛЕН. Грам злата, пуну кутијицу или, чак, велики ковчег злата називамо једним именом – ЗЛАТО.

Мед, полен и злато су именице којима се означава нека материја (грађа). Исто тако је, на примјер, са различитим количинама уља, шећера, воде, нафте, гвожђа, дувана, памука, вина....

ИМЕНИЦЕ КОЈИМА СЕ ОЗНАЧАВА НЕКА МАТЕРИЈА (ГРАЂА)
ЗОВУ СЕ ГРАДИВНЕ ИМЕНИЦЕ.

Градивне именице означавају сваку количину материје: како најмању, тако и највећу. Зато градивне именице имају само облике једнине, а немају облике множине.

Градивне именице могу означавати:

- а) *метале*, као на примјер: злато, сребро, гвођже, цинк
- б) *индустријске сировине*, као на примјер: кожа, дуван, памук, свила, гума...
- в) *течности*, као на примјер: бензин, вода, уље, вино, сок, млијеко....
- г) *намирнице*, као на примјер: шећер, со, бибер, кафа, маст...

1. задатак

Прочитај рецепт Ланиног деке куvara и подвуци градивне именице!

У суд сипај пола литра воде. Затим, додај 500 грама брашна, 200 грама чоколаде и 150 грама шећера!

Добро умути масу, додај 2 децилитра уља, кашику какаоа, мало рума, кашику меда, пар капи сока од лимуна и мало квасца! Од тога прави колачиће и пеци у врућој рерни! Пријатно!

2. задатак

У слједећим реченицама заокружи градивне именице!

- а) Људи камионима довозе на градилиште: камен, дрво, креч, пијесак, гвожђе и ексер.
- б) Тетка Мира шије хаљину од свиле и панталоне од сомота.

3. задатак

Именице којима се означава нека материја (или грађа) називају се

II Писање назива установа

Пажљиво прочитај текст и обрати пажњу на означене ријечи!



Владичански двор

Недавно сам посјетила Нови Сад. Била сам у *Основној школи „Соња Маринковић“* коју похађа моја сестра. Посјетила сам и *Српско народно позориште*. Иза зграде позоришта се налази *Успенска црква*. На *Тргу слободе* налази се *Градска кућа*. Посебно су ме одушевили *Тануриџева палата* и *Владичански двор*. Нисам заобишла ни *Градску библиотеку и читаоницу*. Много сам научила о историји Војводине у *Музеју Војводине*. Посјетила сам и *Балетску школу* која се налази у Јеврејској улици.

Нина је посјетила многе установе у Новом Саду. Шта можемо закључити? Како се пишу називи установа?

У називима установа (школа, факултета, општина предузећа...), прва ријеч се увијек пише великим словом. На примјер: *Српско народно позориште, Тануриџева палата, Градска кућа, Балетска школа...*

Ако у саставу назива установе има и нека властита именица (име, презиме, град...) и она се пише великим почетним словом. На примјер: *Основна школа „Соња Маринковић“, Музеј Војводине...*

4. задатак

Препиши правилно сљедећи текст, стављајући велико слово гдје је потребно!

Шетала сам београдом. Посјетила сам историјски архив београда. Одушевила сам се оним што сам видјела у музеју афричких умјетности. Посјетила сам и педагошки музеј. Прошла сам поред филозофског факултета. Гледала сам занимљиву представу у

београдском драмском позоришту. Нисам заобишла ни звездара театар. Била сам и у основној школи руђер бошковић коју похађа моја другарица сашка. Посебно сам задивљена грађевинама као што су: бели двор, црква светог александра невског на дорћолу и београдска тврђава.

III

Пјесничке слике у лирској пјесми

Сигурно волиш да слушаш када учитељица изражајно чита или говори стихове пјесме. Да ли си током слушања покушавао да замишљаш ситуације које се спомињу у пјесми? Вјероватно јеси.

СИТУАЦИЈЕ У ПЈЕСМИ КОЈЕ ТОКОМ ЧИТАЊА МОЖЕМО ЗАМИСЛИТИ ИЛИ ЧАК НАЦРТАТИ ЗОВУ СЕ ПЈЕСНИЧКЕ СЛИКЕ.

Које ситуације можемо замислити у сљедећој строфи?

Љутило мече

Месец обуо чизмице жуте,
облаци обукли плаве капуте
па целе ноћи небом језде.
доле у шуми, једно мече
замишљено, већ треће вече,
гледа у звезде.

Брана Црнчевић

У овој строфи смо уочили три сљедеће пјесничке слике:

4. пјесничка слика – мјесец у жутим чизмицама
5. пјесничка слика – облаци у плавим капутима небом језде
6. пјесничка слика – замишљено мече у шуми гледа у звијезде

Пажљиво у себи прочитај лирску пјесму *Посета* и покушај да замислиш ситуације у свакој строфи!

Посета

Са очима пуним злата
једна срна
златорога,
једна срна златонога,
закуца на моја врата.

– Отвори ми – рече срна –
твоја врата закључана,
твоја врата закована
са два дуга оштра трна!

Ја отворих своја врата,
а тад срна
златонога,
а тад срна златорога
из очију прегршт злата расу испред мојих врата.

Бранко Лазаревић

5. Задатак

Сада пажљиво читај строфу по строфу, откриј пјесничку слику у свакој од њих, те јој дај најприкладнији назив!

Прва строфа

Заокружи слово испред пјесничке слике коју си открио/ла у првој строфи!

- а) срна (златоока, златонога, златорога) плаче испред врата
- б) срна (златоока, златонога, златорога) просипа злато испред врата
- в) срна (златоока, златонога, златорога) куца на врата

Друга строфа

Заокружи слово испред пјесничке слике коју си открио/ла у другој строфи!

- а) срна отвара врата чаробним златним штапићем
- б) срна стоји испред врата закованих са два дуга трна
- в) срна откључава врата са златним кључем

Трећа строфа

Сам/а откриј и напиши најприкладнији назив за пјесничку слику у трећој строфи!

Презиме и име ученика: _____
Основна школа: _____

Разред: V
Датум: _____

ТЕСТ
СПОСОБНОСТИ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА СРПСКОГ ЈЕЗИКА
(Б – ФОРМА)

Драги учениче,
До сада си учио уз помоћ учитељице (или учитеља), а сада покушај сам. Пажљиво читај текст, а посебно обрати пажњу на правила и упутства!

I
Компарација придјева

Пажљиво прочитај реченице и обрати пажњу на придјеве!

Поток је *зелен*, ливада је *зеленија*, а шума је *најзеленија*.
Коњ је *брз*, птица је *бржа* од коња, а очи су *најбрже*.
Меркур је *велик*, Земља је *већа* од Меркура, а Сунце је *највеће*.

Сада подвуци придјеве!

Којој врсти придјева припадају наведени придјеви (*зелен, брз, велик*)? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) описни придјев
- б) присвојни придјев
- в) градивни придјев

Шта си примијетио/ла?

У колико различитих степени је изражена особина *зеленила, брзине и величине*?

У три степена.

Како се зову ти степени видјећемо у сљедећој табели.

ПОЗИТИВ	КОМПАРАТИВ	СУПЕРЛАТИВ
зелен	зеленија	најзеленија
брз	бржа	најбржа
велика	већа	највеће

Први степен назива се **позитив** и он представља основни облик придјева. На примјер: *зелен, брз, велик*.

Други степен назива се **компаратив** и њиме се означава да неко или нешто има особину у *већем степену* (већој колични) *од оне изражене позитивом*, као на примјер: *зеленији, бржи, већи*.

Трећи степен је **суперлатив** и њиме се означава да неко или нешто има особину у *највишем степену*, као на примјер: *најзеленији, најбржи, највећи*.

Поређење два, три или више бића или предмета према одређеној особини која се јавља у различитим степенима (количинама) назива се **КОМПАРАЦИЈА ПРИДЈЕВА**.

Компаратив се гради тако што се на позитив додају наставци: **-ији, -ји** или **-ши**.

- компаратив највећег броја описних придјева настаје додавањем наставка **-ије** на облик позитива: *паметн-ији; богат-ији, занимљив-ији*.
- само три придјева (лак, мек, лијепо) граде компаратив наставком **-ши**: *лак-ши, мек-ши, љеп-ши*.
- готово сви остали придјеви граде компаратив наставком **-ји**, који се остварује као наставак **-и** јер се сугласник **ј** најчешће „слива“ са крајњим сугласником основе, као на примјер: дужи (дуг + ји), бржи (брз + ји), жући (жут + ји). Ако се придјев завршава на сугласнике **р, ж** или **ћ** губи се **ј** из компаративног наставка **-ји**: врући, тежи, шири и сл.
- мали број придјева има неправилан компаратив: добар – бољи, зао – гори, велик – већи, мален – мањи.

Суперлатив се гради од сви описних придјева тако што се испред компаратива дода префикс **нај-**, као на примјер: најдужи, најбољи, најпаветнији, најбржи, најједноставнији, итд.

Како се пише суперлатив придјева који почиње сугласником **ј**?

Обрати пажњу!

Нпр: нај**ј**ачи, нај**ј**аднији, нај**ј**аснији, нај**ј**едноставнији...

Вјежба

1. Попуни табелу тако што ћеш у празна поља уписати одговарајући степен придјева!

ПОЗИТИВ	КОМПАРАТИВ	СУПЕРЛАТИВ
црвен		
	лошији	
		наупорнији
добар		
	јаснији	
		најјаднији
храпав		
	ужурбанији	
мек		

2. На линије упиши одговарајући облик компаратива!
- а) Твој ауто је скуп и добар. Мој ауто је _____ и _____ од твог.
- б) Београд је велик и опасан град, а Рим је _____ и _____ град од Београда.
- в) Марија је _____ од Милице (добра).
- г) Нови Сад је _____ од Београда (мали).

3. На линије упиши одговарајући облик суперлатива!

Ваши пријатељи су _____ у граду. (богат).
Сањин је _____ у разреду. (висок)
У Москви су _____ булевари. (широк)
Дунав је _____ ријека у Европи. (дуг)

II Писање бројева

Тина Срцулина се обратила господину Правопасу због својих „правописних проблема“ . Прочитајмо њено кратко писмо!



Господине Правопас,
Знам да сте ви доктор за правописне проблеме, па Вас наискреније молим да ми помогнете. Мој највећи правописни проблем је писање бројева. Нисам сигурна када и гдје се ставља тачка. Знам да ће ми Ваша објашњења бити драгоцене.

Унапријед захваална,

Тина Срцулина.



Драга Срцулина,
Мислим да немаш разлога за бригу. Твој Правопас ће ти указати на нека важна правила у писању бројева. Сада буди пажљива!

Правопас

Да бисмо уштедјели вријеме, усмјесто словима, бројеве често пишемо цифрама.

На примјер:

Сања је рођена **23. децембра 1998.** године.

Нина је рођена **26.6.2007.** године.

Тања је рођена **24. I 2001.** године.

На излет је пошло **18** ученика.

Марко је био **2.** у трци.

Шта примјећујеш?

Иза бројева написаних **арапским цифрама ПИШЕ СЕ тачка.**

Нпр. 26.6.2007. године.

Иза бројева написаних **римским цифрама НЕ ПИШЕ СЕ тачка.**

Нпр. 24. I 2001. године.

Иза главних бројева **НЕ ПИШЕ СЕ тачка.** Нпр. 18 ученика, 10 бомбоњера...

Иза редних бројева **ПИШЕ СЕ тачка.** Нпр. 2. у трци, 10. у реду, 13. прасе...

Сада обрати пажњу на бројеве у сљедећим реченицама!

Да ли се то догодило **2002?**

Вука Караџић (**1787-1864**) реформатор је српског језика.

Шта можемо закључити?

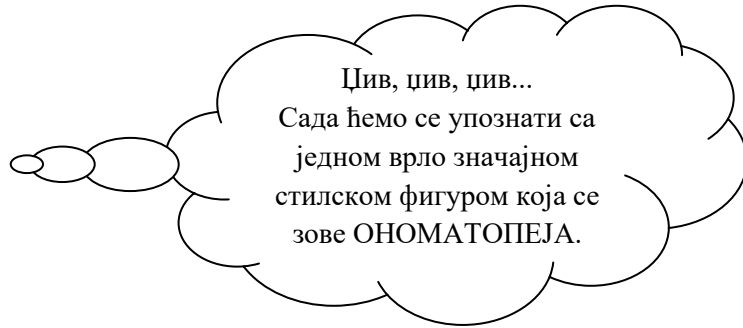
Тачка се не ставља иза редних бројева **само онда ако иза тачке треба да дође неки правописни знак:** упитник, узвичник, црта или заграда.

Правилно препиши сљедећи текст!

Рођен сам 12 августа. 2004 године у Бањој Луци. Мој старији брат је рођен 17.6 2001 године, а сестра 1.11.2004. године. Мој друг Милан је старији од мене неколико мјесеци. Он је рођен 23.III.2003 године. Драго ми је што је 15. маја. 2015. године освојио 3 мјесто на Општинском такмичењу из Математике.

Мој тата је рођен 28.6 1972 године. Колико је он старији од мене ако је рођен 1972? Старији је 32 године. Моја тетка Мирјана живи већ дуго у Бечу (2000.-2015.).

III



Пажљиво прочитај пјесму Григора Витеза *Птичја пјеванка* и обрати пажњу на на све подвучене ријечи које представљају оноματοпеју. Покушај да чујеш звук сваке те ријечи!

Птичја пјеванка

Јутрос пала књига с крова,
Просула се из ње слова.
Дошле птице велике и мале
и слова се назобале.
Па сад сричу сваког дана
разна слова прогутана.
Наглас вичу, те ћурличу,
и цвркућу и ћувичу,
и ћвргоље и ћивкају,
и ћућоре и цивкају,
пиште, ћврље и циличу,
кријеште, цврче и ћивричу,

криче, грче и грличу,
и пијучу и цијучу,
ћуборкају, ћућоркају,
пирикају, цирикају,
пискутају, цвијукају,
цврљугају, шврљугају,
ћирликају, грљукају,
фићукају, и биглишу,
и пјевају и уздишу...
Сваки дан их сунце пита,
из књиге им златне чита,
те од зоре уче, сричу,
два-три слова да ћурличу.

Григор Витез

Да ли си си успио/успјела да чујеш како птице ћурличу?
Ћурли, ћурли...

Сада ти напиши како птице ћућоре! _____

Како цивкају? _____

Како цијучу? _____

Како цирикају? _____

Како црљугају? _____

Као фићукају? _____

Подражавање гласова и звукова из природе назива се ОНОМАТОПЕЈА.

Ријечи: ћурличу, цвркућу, ћувичу, ћивкају, ћућоре, цврче, пијучу, цијучу, цију-цију, пију-пију, цив-цив, кокодак, кре-кре, плус, трас итд. називају се **ономатопејским речима**.

4. Сада пажљиво прочитај пјесму под називом Песма Момчила Тешића и **подвуци** све ономатопејичне ријечи тј. **ономатопеје!**

Песма

Врана гаче,
кокош кокодаче,
крава риче,
ћуран пућпуриче.

Гуска криче,
крмача гуриче,
голуб гуче,
мачка мијауче.

Сви пси лају,
курјаци урлају,
крекћу жапци,
чаврљају врапци.

Зуји оса
Зори око носа,
цврчак свира
усред ноћног мира...

Кос звиждука,
кукавица кука,
крешти сврака,
од јутра до мрака.

Момчило Тешић

Презиме и име ученика: _____ Разред: _____
Основна школа: _____ Датум: _____

Т – ПУНКОВИ ЧИК (А ФОРМА)

Драги учениче,

Испред тебе се налази неколико занимљивих текстова. Пажљиво их прочитај, а онда одговори на постављена питања! Ако неки задатак не умијеш да ријешис не губи вријеме већ пређи на наредни задатак! Кад урадиш све задатке које знаш, врати се на онај задатак који ниси ријешис и покушај поново!

ВЕТАР И СУНЦЕ

Једном су се Сунце и свирепи Северац препирали ко је од њих јачи. Дуго су се тако препирали и најзад одлучили да испробају своју снагу на путнику који је у то време јахао великим друмом.

– Пази – рекао је Северац – кад се сручим на њега, одмах ћу му скинути огртач! Чим је то изговорио, одмах поче дувати из све снаге. Али, што је више дувао Северац, то се јаче путник увијао у свој огртач: он је проклињао невреме, али је ипак јахао све даље и даље. Северац се љутио, беснео, бацао на једног путника и снег и кишу. Проклињући Северца, путник је обукао свој огртач и чвршће затегнуо појас. Онда се и сам Северац уверио да не може скинути огртач са путника. Сунце, видевши немоћ свог противника, насмешило се, извирило из облака, огрејало и осушило земљу и једног полусмрзнутог путника. Осетивши топлоту Сунчевих зракова, путник је сам скинуо свој огртач, умотао га и привезао за седло.

– Видиш – рекло је онда Сунце свирепом Северцу: „Милошћу и добротом може се много више урадити него љутњом“.

Народна приповијетка

1. Око чега су се препирали Северац и Сунце? (Заокружи слово испред тачног одговора)

Северац и Сунце су се препирали око тога:

- а) ко је љепши
- б) ко је паметнији
- в) ко је јачи

2. На коме су Северац и Сунце испробавали своју снагу?

3. Како је Северац покушао да покаже своју моћ?

4. Које људске особине приповједач приписује Северцу?

5. Које људске особине приповједач приписује Сунцу?

6. Шта мислиш на који начин би Северац могао показати доброту и милост према путнику?

ЗЛАТНА СЈЕКИРА

(одломак из бајке)

Неки дрвосјеча сјекао дрва у шуми уз једно велико језеро. Снажни ударци: Кон! кон! Одјекивали су далеко по околици.

Једнпут је дрвосјеча јако и врло незгодно замахнуо сјекиром те му она испаде из руку и плус!- паде у воду и нестане у дубинама језера.

Дрвосјеча је стајао тако и размишљао. Код куће није имао ниједног дрвета и сада није знао шта да ради. Али изненада се из воде појави старац са дугом брадом и упита дрвосјечу:

- Шта кукаш пријатељу? Шта ти се догодило?
- Сјекира ми је малоприје пала у воду - одговори му он.
- Ох, збиља си несретан човјек! Али, ништа, ја ћу ти је повратити - рече старац и нестане у води.

Послије неколико минута, поново се појави на површини језера. У руци му је блистала прекрасна златна сјекира.

Је ли ово твоја сјекира?- упита старац.

Не, није то моја! – одговори дрвосјеча.

Добро, онда ћу је поново тражити! – рече старац и нестане у дубинама језера.

Дуго га отуда није било. Најзад се појави. У руци је држао необично лијепу сребрену сјекиру.

Тешко је нађох- рече. – Ово ће сигурно бити твоја.

Не, није ни та. Моја је обична, жељезна.

А, тако! Онда опет морам да тражим. И старац зарони у воду. Убрзо се појави из воде са дрвосјечином сјекиром.

Е, је ли ово твоја?

Јесте! То је! Баш ти хвала што си ми је извадио. Дрвосјеча је непрестно захваљивао старцу, док му овај најзад рече: Видим да си, заиста, поштен човјек. Е, кад си такав, ево ти онда на дар и ове двије. Старац му извади из воде и златну и сребрену сјекиру, избаци их на обалу и нестане у дубинама језера.

Дрвосјеча се врати кући и сусједима исприча како је од чудноватог старца са бијелом брадом добио на поклон златну и сребрену сјекиру.

Јапанска бајка

7. Гдје се догађа радња ове бајке? (заокружи слово испред тачног одговора)

- а) у шуми поред великог језера
- б) у шуми поред малог језера
- в) у шуми поред потока

8. Који нестварни лик се појављује у овој бајци?

9. Коју сјекиру је дрвосјеча желио да пронађе?

- а) сребрену
 - б) жељезну
 - в) златну
- (заокружи слово испред тачног одговора)

10. Зашто је старац са бијелом брадом понудио дрвосјечи прво златну сјекиру?

11. Какав је био дрвосјеча?

12. Напиши другачији крај приче!

КОРЊАЧА И ЗЕЦ



Корњача и зец такмичили су се у брзини. Тако утврде они рок и место, те крену на пут. Знајући да је рођени тркач, зец се није толико бринуо за трку, него леже крај пута и задрема. А корњача, знајући своју спорост, трчала је без предаха. Тако она престигне зеца који је спавао и добије победничку награду.

Езон

13. Текст који си прочитао/ла је:

- а) бајка
 - б) басна
 - в) народна прича
 - г) приповијетка
- (заокружи слово испред тачног одговора)

14. Зец је знао да је:

- а) рођени пјевач
 - б) највећа спавалица
 - в) рођени тркач
- (заокружи слово испред тачног одговора!)

15. Чега је корњача била свјесна?

16. Које су људске особине приказане кроз поступак зеца?

17. Шта је поука ове басне?

18. Шта мислиш како се зец понашао према корњачи након проглашења побједника?
Покушај да то замислиш и напишеш!

ЉУБАВНА ПЕСМА



Био једном један маслачак.
И био на небу бели облачак.

Облачак горе, маслачак доле.
Гледећи се, почеше да се воле.

Дођоше врућине, летње, жежене,
и маслачак поче да вене.

Облачак притрчи брзо у помоћ:
киша је лила све до у поноћ.

И кад год је било потребе,
облачак даваше све од себе.

Од благородне, топле кише
маслачак растао све више, више,

ишао све даље од овог света,
надрастао је сва дрвета,

и једног је дана маслачак
нежно дотакао бели облачак.

Милован Данојлић

19. О чему говори ова пјесма? (заокружи слово испред тачног одговора)

- а) о другарству маслачка и облачка
- б) о љубави маслачка и облачка
- в) о познанству маслачка и облачка

20. Колико строфа има ова пјесма?

(заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) 7
- б) 8
- в) 10

21. Како облачак показује своју љубав према маслачку?

22. Објасни стих „облачак даваше све од себе“.

23. Напиши одговарајући назив за пјесничку слику у трећој строфи!

24. Да си ти маслачак, како би отпутовао до облачка?

ДВИЈЕ СЕЈЕ БРАТА НЕ ИМАЛЕ

Двије сеје брата не имале,
па га вију од бијеле свиле,
од бијеле и још од црвене;
струк му међу дрво шимширово,
црне очи два драга камена,
обрвице морске пијавице,
ситне зубе два низа бисера;
залажу га медом и шећером:
„То нам једи, па нам пробесједи!“

Народна песма

25. Која је била велика жеља сестара? (заокружи слово испред тачног одговора)

- а) да буду богате
- б) да имају брата
- в) да се сладе медом и шећером

26. Са чиме се у пјесми пореде братове обрве?

27. Од чега су сестре направиле брату очи?

- а) од два бијела камена
- б) од два драга камена
- в) од два стакленца

(заокружи слово испред тачног одговора)

28. Објасни последњи стих: „То нам једи, па нам пробесједи!“

29. Које осјећање препознајеш у овој песми?

- а) усамљености
- б) љубави
- в) туге

30. Како би изгледао брат којег би ти направио!

НАРОДНЕ УМОТВОРИНЕ

31. У табели су дати примјери народних умотворина. У празан простор поред примјера народне умотворине напиши њен назив - **загонетка, питалица и пословица**.

Примјери народних умотворина	Називи народних умотворина
а) Лијепа ријеч гвоздена врата отвара. →	пословица
б) Црна сам као ноћ, и увијек те пратим. По мраку се скривам, → по дану се вратим.	
в) Питали ловца, зашто тражи зеца? Зато што не зна где је. →	
г) Вук длаку мијења, али ћуд никада. →	

32. Објасни пословицу!

Боље празна кеса него празна глава.

33. Одгонетни сљедећу загонетку!

Зубе нема, руке нема, а опет уједа.

Одговор: _____

34. Покушај да саставиш загонетку, а затим напиши одговор!

Загонетка _____

Одговор: _____

Презиме и име ученика: _____

Разред: _____

Основна школа: _____

Датум: _____

Т – ПУНКОВИ ЧИК

(Б ФОРМА)

Драги учениче,

Испред тебе се налази неколико занимљивих текстова. Пажљиво их прочитај, а онда одговори на постављена питања! Ако неки задатак не умијеш да ријешис не губи вријеме већ пређи на наредни задатак! Кад урадиш све задатке које знаш, врати се на онај задатак који ниси ријешис и покушај поново!

І

ОХОЛИЦА

Неки сиромах накупи суварака у планини, упрти их на раме и понесе у град на продају. Суварци су били дуги, и човек је викао: – Чувајте се! Чувајте се! Неки охолица није хтио да се макне.

Једна грана му закачи капут и поцијеп га. Охолица се наљути и тужи човјека суду, тражећи да му плати штету.

Судија је неколико пута питао човека како је то било, али човјек није прозборис ни ријечи.

– Зашто си ми довео овог нијемог човјека? – упита судија охолицу.

– Како ћу се споразумјети с њим?

– Он се само претвара да је нијем, господине судија. Кад је носио дрва викао је из свег гласа:

– Чувајте се! Чувајте се!

– Па кад је викао, зашто се ниси чувао? – рече му судија и ослободи сиромаша.

1. Текст који си прочитао/ла је:

а) бајка

б) басна

в) народна прича

(заокружи слово испред тачног одговора)

2. Како се охолицу поцијепео капут?

3. Како се понашао сиромаш када га је судија питао како је охолицу поцијепео капут?

а) свађао се са судијом

б) ћутао је

в) оптужио је охолицу јер није хтио да се склони

г) плакао је говорећи да није крив

4. Шта је тема ове приче?

5. Зашто се прича зове „Охолица“?

6. Судија је на крају ослободио сиромаша. Шта мислиш о његовој пресуди?

II ПРИЧА ЗА ГОРДАНИН САН

Спавај, Гордана. У твој мали сан доћи ће један Чаралстен.

Чаралстени ноћу скачу боси на једној нози.

Овај мали Чаралстен изгубио је чарапу када је прескакао твој прозор.

Он ће те молити да му вратиш чарапу, а ти ћеш му је вратити, али то неће бити његова чарапа него твоја.

И ти ћеш обути његову чарапу и онда ћеш почети да скачеш на једној нози, као прави Чаралстен.

Скакаћеш, скакаћеш целе ноћи и тако ћеш стићи у Чаралстенску земљу, где живе само Чаралстени.

И ти ћеш постати њихова сестра. И мораћеш сваког дана да им крпиш њихове поцепане чарапе, јер они стално скачу на једној нози и ужасно цепају своје чарапе.

И ти ћеш окрпити сто хиљада чаралстенских чарапа и руке ће те заболети.

Молићеш их да те пусте кући и они неће хтети.

А ти их онда превари.

Кад ти донесу своје поцепане чарапе, ти вичи:

Све сестре имају сребрн конац, само ја немам.

- А ако они донесу и сребрн конац, ти вичи:

- Све сестре имају напрстак да их игла не боде, само ја немам.

Они неће наћи твој напрстак. И повешће те у собу да га сама пронађеш.

А ти, кад уђеш у своју собу, брзо скини чаралстенску чарапу и обуј своју.

И више нећеш бити чаралстенска сестра.

Они ће те молити да им се вратиш, али кад дође јутро – сви ће побећи.

после ће долазити сваке ноћи и доносити на прозор своје поцепане чарапе.

Ти их некад крпи, али немој стално.

Ако су Чаралстени, не морају толико да скачу.

Нека буду добри...

Душан Радовић

7. Која необична бића се појављују у овој бајци?

8. Како се зачарала Гордана?

9. Како је Гордана успјела да скине чаролију?

10. Шта је тема ове бајке?

11. Зашто писац на крају бајке каже Гордани: „Ти их некад крпи, али немој стално“.

12. Претпостави и напиши, шта би се десило да Гордана није скинула чаралстенску чарапу!

III МРАВ И ГОЛУБ

Мрав је ожеднио па је отишао до извора. Дохватила га је водена матица те се почео утапати. Угледавши његову муку, голуб се сажалио и бацио му с дрвета гранчицу. Мрав се узверао на њу и тако се спасио. Након неког времена дошао је ловац на птице у шуму те је припремао замку за голубе. Мрав је то видио и угризао ловца за ногу. Ловца је то забољело те је бацио припремљену замку, а голуб је успио одлетјети.

Езон

13. Шта се догодило са мравом када је отишао до извора?

14. Како голуб помогао мраву када се почео утапати?

15. Како је мрав помогао голубу?

16. Које су људске особине посједује мрав у овој басни?

17. Шта је поука ове басне?

18. Покушај да замислиш ситуацију у којој се голуб захваљује мраву што му је спасио живот! Шта је на то мрав одговорио голубу?

IV ЛУЦКАСТА ПЈЕСМА

Мама,
хтио бих да постанем сребро!
Сине,
бојим се, хладно би ти било!
Мама,
хтио бих да постанем вода!
Сине,
бојим се, хладно би ти било!
Мама,
хтио бих да сам твој ђердан око врата!
Можеш,
склопи ми само руке око врата!

Федерико ГАРСИЈА ЛОРКА

19. У овој лирској пјесми пјесник приказује опис:

- а) природе
- б) осјећања
- в) догађаја

(заокружи слово испред тачног одговора)

20. О чему говори ова пјесма? (заокружи слово испред тачног одговора)

- а) о жељама једног дјетета
- б) о љубави мајке и сина
- в) о мајчином страху

21. Које три жеље је имало дијете?

22. Зашто је дјечак желио да буде ђердан од злата?

23. Шта је порука ове пјесме?

24. Пјесник је овој пјесми дао наслов „Луцкаста пјесма“. Када би могао/могла промијенити њен наслов, како би он гласио?

V

НАДЖЊЕВА СЕ МОМАК И ДЈЕВОЈКА

Наджњева се момак и дјевојка:

момак најње двадесет и три снопа,

а дјевојка двадесет и четири.

Кад увече о вечери било,

момак пије давдесет и три чаше,

а дјевојка давдесет и четири.

Кад ујутру бијели дан освану,

момак лежи, ни главе не диже,

а дјевојка ситан везак везе!



25. Ко су главни ликови у овој пјесми?

26. У чему су се такмичили момак и дјевојка?

27. Која три доба дана уочаваш у овој пјесми?

28. Шта је тема ове пјесме:

- а) такмичење младића и дјевојке у жетви
- б) симпатије између младића и дјевојке
- в) Дјевојачка издржљивост и снага

29. Шта је порука ове пјесме?

30. Пјесник је овој пјесми дао наслов „Наджњева се момак и дјевојка“. Када би могао да промијениш тај наслов како би он онда гласио?

Зашто мислиш да би баш тај наслов био прикладан?

VI

Народне умотворине

31. У табели су дати примјери народних умотворина. У празан простор поред примјера народне умотворине напиши њен назив - **загонетка, питалица и пословица**.

Примјери народних умотворина	Називи народних умотворина
а) Бијеле коке испод стрехе вире. →	загонетка
б) У наше баке стаклене очи. →	
в) Питали пса: „Зашто сваког репом поздрављаш“? →	
г) Боље је с мудрим плакати, него са будалом пјевати. →	

32. Објасни пословицу!

Боље врабац у руци, него голуб на грани.

33. Одгонетни сљедећу загонетку!

Прсте има, а нокте нема.

Одговор: _____

34. Покушај да саставиш загонетку, а затим напиши одговор!

Загонетка _____

Одговор: _____

Презиме и име ученика: _____ Разред: _____

Основна школа: _____ Датум: _____

Т – ПУНКОВИ ЧИК (В ФОРМА)

Драги учениче,

Испред тебе се налази неколико занимљивих текстова. Пажљиво их прочитај, а онда одговори на постављена питања! Ако неки задатак не умијеш да ријешеш не губи вријеме већ пређи на наредни задатак! Кад урадиш све задатке које знаш, врати се на онај задатак који ниси ријешео и покушај поново!

ШЉИВЕ ЗА ЋУБРЕ

Био неки човјек па имао сина, врло ваљана и угледна момка. Кад му син дорасте за женидбу, стане човјек мислити како ће наћи према сину и дјевојку, добру и ваљану. Најпослије смисли једно: натовари пуна кола шљива, па крену селом да виче:

– Хајде људи, шљиве за ѓубре! Шљиве за ѓубре!

Брзо се пронесе селом глас о томе да је неки човјек памећу померио, па даје шљиве за ѓубре. Потрчаше људи на тај глас и стадоше чистити и скупљати ѓубре по кућама, да промијене за шљиве.

Тамо, видиш, нека дјевојка накупила пун кецељац ѓубрета, друга опет носи уврх једну котарицу, а једна се хвали – јадна јој мајка! – да би могла све шљиве измијењати за ѓубре, само је мрзи да толико чисти кућу. И човјек сваком даде пуно шљива.

Утом дође нека дјевојка, стисла мало прашине у шаку, па и она иште коју шљиву.

– А што, синко, ниси више сакупила, та то је одвећ мало? – рече јој човјек.

– Та донијела бих ја, чико, и више, али немамо. И то смо једва мајка и ја којегдје по буцацима настругале – одговори стидљиво дјевојка. То је човјек баш и тражио, јер видећи да је чиста и вриједна дјевојка, одмах је испроси за свог сина, и они поживјеше дуго и сретно.

Народна прича

1. Шта су људи помислили када су видјели да неки човјек даје шљиве за ѓубре?

2. Коју дјевојку је отац изабрао за свога сина? (уокружи слово испред тачног одговора)

- а) ону која је накупила пун кецељац ѓубрета
- б) ону која је донијела пуну корпицу ѓубрета
- в) ону која је у шаки донијела мало прашине

3. Каква је била дјевојка коју је човјек одабрао за снаху? Наведи њене особине!

4. Зашто је отац давао шљиве за ђубре? Шта је тиме желио провјерити?

5. Какав је био човјек у овој народној причи? (уокружи слово испред тачног одговора!)

а) наиван и глуп

б) смијешан и забаван

в) mudar и досјетљив

6. Ова народна прича носи наслов *Шљиве за ђубре*. Који наслов би ти дао овој причи?

* * *

ЈАСЕНОВ ЛИСТ

Треперио на грани лист јасена, смејао се и певао:

— Најзеленији сам, најлепши! Нико ми није раван. Али и друго лишће било је зелено, сва шума била је зелена, изузев лишћа брезе које је већ добијало златасту јесењу боју. Лист јасена поверова да с брезом нешто није у реду. »Бити жут док су у шуми сви зелени — сумњиво је и крајње недолучно. Требало би припазити на њу, видети шта смера, шта хоће!« Лист јасена подозриво ослушну шта међу собом шуми брезино лишће, али оно је шумило исто што и остала зелена браћа и на исти начин треперило на ветру.

У недоумици, јасенов лист одлучи да се обрати за савет најстаријој грани, али грана није имала времена за приче. Наилазила је јесен и она се за њу убрзано припремала. Лист тада одлучи да приупита сунчану зраку. Али мала луталица није хтела ни да застане. Брже од лишћа откидали су се дани, лист је треперио на ветру, смејао се и певао:

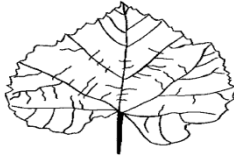
— Најзеленији сам, најлепши, нико ми није раван!

Није ни приметио да постаје све прозирнији, све лакши, нити да му се иза леђа прикрада оштрозуби јесењи ветар. Тек на земљи, помешан с лишћем брезе, он виде да је постао жут, и осмехну се: »Шта има лошег у томе? Зар и ови око мене нису лагани и жути, сви жути?« Лист јасена подиже поглед увис и постиђено саже главу. Високо горе, на већ оголеној грани, један једини лист зеленио се и певао:

— Најзеленији сам, најлепши, нико ми није раван!

А једнако, и на ове доле и на оног горе, сунце је бацало своје јесење зраке, док се ветар лоповски шетао између грана.

Гроздана Олујић



7. Која два дрвета се спомињу у бајци? (Заокружи слово испред тачног одговора)
- а) бреза и бор
 - б) јасен и бреза
 - в) бреза и багрем
 - г) јасен и багрем

8. Шта је лист јасена непрекидно понављао?

9. Како се лист јасена понашао понашао према листу брезе док је још био зелен?

10. Какав је био јасен? Наведи макар двије његове особине!

11. О чему је шумило брзино лишће?
- а) о љепоти зеленила која га окружује
 - б) о јесени која немилосрдно боји лишће у жуто
 - в) о врелим љетним данима
- (заокружи слово испред тачног одговора!)

12. Напиши другачији крај приче!

* * *

ЖАБА И БИК

Жаба опази на ливади бика, па му почне завиђати што је тако велик. Но то јој не бијаше доста, него се стане испод своје краставе коже надимати, не би ли постала тако велика као бик. Надимајући се неко вријеме, запита своју дјецу је ли већ велика? Рекоше јој да није. А она се почне још више надимати, па запита и по други пут, је ли је већа она или бик? Чувши да је бик већи, надме се опет из петних жила, што је само могла. Но у лудој сили распукне јој кожа, и она остане мртва.

Езон

13. Текст који си прочитао/ла је:

- а) бајка
- б) басна
- в) народна прича
- г) приповијетка

(заокружи слово испред тачног одговора!)

14. На чему је жаба завидјела бику?

15. Какве су биле жабине жеље?

16. Које су људске особине приказане кроз поступак жабе?

17. Шта је поука ове басне?

18. Замисли да је свемоћни чаробњак успио да врати жабу у живот. Када је отворила очи, на ливади је опет видјела бика. Шта мислиш како би се тада понашала у истој ситуацији. Покушај да то замислиш и напишеш!

* * *

ТИХА, ТИХА ПЈЕСМА

Тихо кос у грму спава,
А још тише расте трава.
Тихо тамни бор шумори,
А још тише трешња зори.

Тих је зеко испод грања,
А још тише биље сања.
Разнобојне снове снива
Цвијеће, шума, поља, њива.
Свуд су снови разасути:

Јаглац сања сан свој жути,
Модро сања шумарица,
љубичасто - љубичица,
Небо плаво - поточница,
Бијелу искру - тратинчица,
А дубоко сања ноћ,
Ти још дубље... Лаку ноћ!

Григор Витез

19. У овој пјесми пјесник приказује:

- а) буђење природе
- б) снове у природи
- в) снове једног дјечака
- г) снове у природи и снове једног дјетета

20. Какви су звукови које пјесник чује у овој пјесми? (заокружи слово испред тачног одговора)

- а) веома гласни
- б) гласни
- в) полугласни
- г) тихи
- д) веома тихи

(заокружи слово испред тачног одговора)

21. Које се боје појављују у овој пјесми?

22. Зашто пјесник каже да јаглац сања жуте снове, љубичица љубичасте, а тратинчица бијеле? (заокружи слово испред тачног одговора)

- а) зато што жели да му пјесма буде разнобојна
- б) зато што жели дочарати склад природе и снова
- в) зато што је природно да снови сваког цвијета буду обојени његовом бојом

23. Одабери једну пјесничку слику у првој строфи, а онда је именуј!

24. Пјесник је овој пјесми с правом дао наслов „*Тиха, тиха пјесма*“. Када би ти имао прилику да промијениш овај наслов, како би он гласио?

* * *

ЉУБАВНИ РАСТАНАК

Два цвијета у бостану расла:
Плави зумбул и зелена када.
Плави зумбул оде на Дољане,
Оста када у бостану сама.
Поручује зумбул са Дољана:
„Душо моја, у бостану кадо!
„Како ти је у бостану самој?“
Одговара из бостана када:
„Што је небо, да је лист артије,
„Што је гора, да су калемови,
„Што је море, да је црн мурећеп;
„Пак да пишем три године дана,
„Не би моји исписала јада.“

Народна пјесма

Непознате ријечи:

бостан – башта;

зумбул – врста цвијета;

зелена када – врста цвијета;

лист артије – лист папира;

мурећеп – мастило;

калемови – перо са којим се пише након умакања у мастило

25. Која два цвијета се спомињу у овој пјесми? (заокружи слово испред тачног одговора)
- а) љубичица и плави зумбул
 - б) јаглац и зелена када
 - в) висабаба и плави зумбул
 - г) плави зумбул и зелена када
26. Гдје је зелена када остала сама? (заокружи слово испред тачног одговора)
- а) у башти
 - б) у планини
 - в) на пољу
 - г) на ливади

27. Шта је плави зумбул са Дољана питао зелену каду? (Препиши његове ријечи упућене зумбулу)

28. О чему се говори у овој пјесми? (заокружи слово испред тачног одговора)

- а) о љубави два цвијета
- б) о другарству два цвијета
- в) о љубави момка и дјевојке
- г) о пријатељству двоје младих

29. Како се зелена када осјећала у бостану? (заокружи слово испред тачног одговора)

- а) радосно и узбуђено
- б) усамљено и тужно
- в) незаинтересовано и равнодушно

30. Шта мислиш шта би зелена када написала зумбулу да је имала лист папира? Покушај да напишеш кратко писмо у којем зелена када изражава своја осјећања према зумбулу!

НАРОДНЕ УМОТВОРИНЕ

31. У табели су дати примјери народних умотворина. У празан простор поред примјера народне умотворине напиши њен назив - **загонетка, питалица и пословица.**

Примјери народних умотворина	Називи народних умотворина
а) Пуна тепсија златних колачића. →	загонетка
б) Гвожђе се кује док је вруће →	
в) Стално пије, а ништа не једе. →	
г) Питали пса: „Зашто сваког репом поздрављаш?“ →	

32. Објасни пословицу!

Боље врабац у руци, него соко на грани.

33. Одгонетни слједећу загонетку!

Корице има – нож није, листове има - дрво није.

Одговор: _____

34. Покушај да саставиш загонетку, а затим напиши одговор!

Загонетка _____

Одговор: _____

Презиме и име ученика: _____

Разред: _____

Основна школа: _____

Датум: _____

Т – ПУНКОВИ ГИП

(А ФОРМА)

Пред тобом се налази низ задатака. Пажљиво прочитај сваки задатак. Ако неки задатака не знаш да ријешеш не губи вријеме већ пређи на наредни задатак. Кад урадиш све задатке које знаш, врати се на онај задатак који ниси ријешео и покушај да га ријешеш. Уколико не умијеш урадити неке задатке, немој да се бринеш. Уз помоћ своје учитељице (или учитеља) ћеш и то научити.



1. У квадратић на крају реченице упиши одговарајући знак (тачка, упитник, узвичник), а на црту врсту реченице (изјавна, упитна, узвична, заповједна)!

Нпр.

Ти си мамино злато!

узвична реченица

Ко је тај необични дјечак

Јесен се полако ушуњала у дјечакове снове

Браво, добио си петицу

Мама, направи ми палачинке са еурокремом

2. а) Одричну реченице напиши у **потврдном облику**!

Ученици не читају бајку.

б) Потврдну реченицу напиши у **одричном облику**!

Маја носи плави кишобран.

3. У слjedeћој реченици једном цртом подвуци ријеч која означава **вршиоца радње**, а са двије црте ријеч која означава **радњу**!

Нађа чита књигу.

4. Сљедеће двије реченице су неправилно написане. Покушај да је правилно напишеш на датим цртама!

моја најбоља другарица се зове нина. она је врло забавна



5. Пажљиво прочитај сљедећи текст, уочи могуће грешке, а онда га препиши и то латиницом!

За васкрс сам посјетила село хашани у близини групе на уни. Ту је рођен бранко ћопић. Дали си читао његову приповјетку башта сљезове боје? Упознала сам чаробну моћ планине грмеч о којој је овај чувени писац много писао. Пењали смо се на брдо које се зове главица. Прешли смо и мајкића поток. Ту сам срела симпатичног псића жућу. Немогу заборавити то умиљато створење. Видјела сам и ријеку уну коју је бранко с пуно љубави описивао у својим дјелима. Нажалост, навечер сам се морала вратити у лијевче поље у којем и станујем. Цијелу ноћ од узбуђења нисам могла заспати.

6. У сљедећој строфи једном цртом подвуци **именице**, са двије црте **глаголе**!

Жабац крекеће,
Врабац живка,
Мачка мјауче,
Вјетрић пирка.

7. У нашем језику има **пет самогласника**, а то су:

_____.



8. У свакој од следећих реченица једном цртом подвуци **субјекат**, а са двије црте **предикат**!

Парис је Афродити дао златну јабуку.

Нена је гледала шарену птицу.

Он је сањао ергелу коња.

9. Подвуци **ријечи супротног значења**!

На примјер:

ЛИЈЕВО – доле – десно – напријед – испред

ДЕБЕЛО – мало – танко – мршаво – уско

БРЗА – храбра – јака – спора – снажна

10. Подвуци **ријечи сличног значења**!

На примјер:

ЂАК – дијете – дугар – ученик

ВАЖНА – интересантна – лијепа - значајна

11. Попуни табелу!

Именица	Именица умањеног значења	Именица увећаног значења
торба	торбица	торбетина
врабац		
	бубица	
		прозорчина



12. У следећој реченици препознај **придјеве**, а затим их подвуци једном цртом!

Плавичасто море трепери, а весели дјечак скаче.

13. Разврстај сљедеће именице на заједничке и властите:

Будимпешта, палма, мајмун, Немања, шоља, Козара, вјетар, обала, Боби, Нови Сад

Властите именице: _____

Заједничке именице: _____

14. У сљедећим реченицама подвучи глаголе, а онда покушај да их разврсташ на оне који означавају радњу, стање и збивање!

Ишао је целу ноћ по стазама и пропланцима обасјаним месечином. Осећао се необично: први пут је могао да закорачи куд хоће, на ову или ону страну, улево или удесно. Уместо бича који би слушао целога живота, сада би му понекад с времена на време око ушију зазвиждао ветар.

Радња	Стање	Збивање

15. Напиши скраћенице за сљедеће групе ријечи:

и тако даље _____

на примјер _____

и слично _____

метар _____

страна _____

година _____



16. Допуни ријечи са **је** или **ије**!

Нпр. вјетар или звијезда

св__т, сл__п, сн__г, цв__т, м__сец, п__ма, м__сто

17. Од истог коријена од којег су настале набројане именице начини глаголе:

_____ ; мјешавина _____ ; грешка _____ .

18. Препиши правилно сљедећи низ ријечи!

некултуран, нећу, несмијем се, не правда, непогода, не слога, нестваран, нерадник, не мој, неодлучан

19. Напиши које је **вријеме одвијања радње** у сљедећим реченицама (**прошло, садашње, будуће**)!

Ускоро ћу ићи у Мостар.

Неуморно сам гледала узбуркане морске таласе.

20. Сљедећу реченицу која је написана у прошлом времену напиши у **садашњем времену**!

Прошло вријеме

Гледала сам јато рода које је одлучно летјело према југу.



Садашње вријеме



21. Пажљиво прочитај сљедеће реченице, а потом одреди **субјекатски и предикатски скуп ријечи**! Субјекатски скуп подвуци једном цртом, а предикатски са двије црте!

Прозебли и гладни врапци су дрхтали на сњежним гранама старог багрема.

Раздрагани и радознали дјечак неуморно је трчао цвјетним пољима.

22. Допуни реченице одговарајућим обликом глагола!

1. Ја често _____ у биоскоп.
ићи

2. Марија _____ омиљену књигу.
читати

3. Они _____ фудбал.
играти

23. Правилно повежи лица и број глагола:

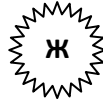
Ја	пеца
Ти	пецају
Он	пецате
Ми	пецам
Ви	пецамо
Они	пецаш

24. На линији напиши одговарајуће личне замјенице!

_____ смо купили саксије. Јесте ли _____ донијели цвијеће?
_____ сам спремна за посао. Зашто је _____ сам?

25. Правилно препиши сљедећи текст на линије испод њега!

Ја станујем у улици липа која се налази у близини трга старих кестенова. Моја другарица Лора станује у његошевој улици у којој се налази центар за социјални рад. Објавила је пјесму у дјечјем књижевном листу витез. Награђена је књигом ја сам твој друг Недељка Попадића. Њена бака је францускиња. Станује у улици светозара милетића у којој се налази градска библиотека и читаоница. На божић ћемо пробати њене укусне колаче.



26. Одреди **род** (женски, мушки, средњи) и **број** слједећих именица (једнина, множина)!

Именице	Род	Број
књига	женски	једнина
пиле		
Врбас		
мостови		
бензин		

27. Разврстај слједеће именице на **збирне и градивне!**

Уље, грање, грожђе, шећер, сребро, свила, цвијеће

Збирне именице: _____

Градивне именице: _____

28. У слједећој реченици одреди **врсте придјева** (описни, градивни и присвојни), а затим их упиши у дату табелу!

За бакиним дрвеним столом дријемали су уморни војници у гуменим чизмама.

Описни	Градивни	Присвојни



29. У слједећој реченици одреди **субјекат** и **предикат**, именски додатак (**атрибут**), те глаголске додатке (**прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин и објекат**)!

Дјевојчица плавих очију јутрос је замишљено стајала уз ограду .

дјевојчица _____
плавих очију _____
јутрос _____
је стајала _____
замишљено _____
уз ограду _____

30. Подвуци глаголе који не могу имати објекат!

летјети, скривати, ћутати, пјевати, водити, спавати

31. Прошири реченицу додајући атрибут именици!

Облаци прекривају небо.

32. Такмичење хорова одржаће се у холу школе.

Подрвучене ријечи у овој реченици подразумијевају:

- а) прилошку одредбу за мјесто
- б) прилошку одредбу за вријеме
- в) прилошку одредбу за начин



33. Текст који је написан у управном говору напиши у неуправном говору!

Крококодил је поново рекао: „Змијо, поједи ме!“ А змија му каже: „Нећу да те поједем!“ Крококодил је зачуђено упита: „Зашто нећеш да ме поједеш?“ Змија му одговори: „Нећу да те поједем, зато што ниси био добар!“

34. Сљедећи текст који је написан у неуправном говору напиши у управном говору!

Мачак је рекао дједу Триши да му улови једног миша. Дјед Триша је зачуђено одговорио да никада није ловио мишеве. Мачак му је наредио да му онда испече погачу. Дјед му је одговорио да неће ни то.

35. Сљедећу реченицу написану у управном говору напиши на још **два начина**:

1. Јазавац упита: „Да ти ниси какав рођак псима?“

2. _____

3. _____

36. У сљедећим реченицама подвуци пердикате, а затим на црти поред напиши који је **глаголски**, а који **именски предикат**.

Нпр. Јесен је стигла. глаголски предикат

а) Цвијет је твој. _____

б) Мрав се уморио. _____

в) Цврчак је свирач. _____

г) Лисица је лукава. _____

37. У сљедећем низу подвуци збирне бројеве:

десет, троје, четврти, сто, шесторо, седморица, тридесети

Презиме и име ученика: _____
Основна школа: _____

Разред: _____
Датум: _____

Т – ПУНКОВИ ГИП
(Б ФОРМА)

Пред тобом се налази низ задатака. Пажљиво прочитај сваки задатак. Ако неки задатак не знаш да ријешис не губи вријеме већ пређи на наредни задатак. Кад урадиш све задатке које знаш, врати се на онај задатак који ниси ријешис и покушај да га ријешис. Уколико не умијеш урадити неке задатке, немој да се бринеш. Уз помоћ своје учитељице (или учитеља) ћеш и то научити.



1. У квадратић на крају реченице упиши одговарајући знак (тачка, упитник, узвичник), а на црту врсту реченице (изјавна, упитна, узвична, заповједна)!

Нпр.

Пусти ме само мало

узвична реченица

Због чега је Митар био тужан у свом стану

И данас је онај мали махао руком

Браво, постао си прави пјесник

Вратите ми моје роботе

2. а) Одричну реченицу напиши у потврдном облику!

Ученици не разговарају за вријеме часа.

б) Потврдну реченицу напиши у одричном облику!

Нина тражи своју зелену шналу.

3. У слједећој реченици једном цртом подвуци ријеч која означава вршиоца радње, а са двије црте ријеч која означава радњу!

Друшкан чува свога пријатеља.

4. Сљедеће двије реченице су неправилно написане. Покушај да их правилно напишеш на датим цртама!

ја станујем у бањој луци. то је јако лијеп град



5. Пажљиво прочитај сљедећи текст, уочи могуће грешке, а онда га препиши и то латиницом!

Ја живим у новој тополи која се налази у лијевче пољу. Моја омиљена бајка је стакларева љубав гроздане олујић.

Моја тетка живи у београду на бановом брду. Она има прекрасну пудлицу ину. Моја бака живи у великој реци. То је село на обали ријеке дрине у близини зворничког језера и соколских планина.

6. У сљедећој реченицама једном цртом подвуци **именице**, са двије црте **глаголе**!

Свиће дан. Природа се буди. У грму пјева славуј. Врапци траже мрвице.

7. У наведеној ријечи заокружи самогласнике!

р у к о м е т а ш и



8. У свакој од сљедећих реченица једном цртом подвуци **субјекат**, а са двије црте **предикат**!

Стари багрем се повио над кућом.

Уна ће ићи у Дубровник на љетовање.

Ласта је направила мало гнијездо испод стрехе.

9. Подвуци **ријечи супротног значења**!

На примјер:

ЛИЈЕВО – доле – десно – напријед – испред

ВИСОКО – мало – танко – мршаво – ниско

ШИРОКО – пространо – велико – уско – танко

10. Подвуци ријечи сличног значења!

На примјер:

ЂАК – дијете – дугар – ученик

ДРУМ – пруга – дрворед - пут

11. Попуни табелу!

Именица	Именица умањеног значења	Именица увећаног значења
кућа	кућица	кућетина
зуб		
	прашумица	
		мајмунчина



12. У следећој реченици препознај придјеве, а затим их подвуци једном цртом!

Бијели коњ галопира зеленим морем траве.

13. Разврстај следеће именице на заједничке и властите:

Милано, лустер, мандарина, Бојана, корпа, Тара, јорган, обала, Шаренка, Нови Град

Властите именице: _____

Заједничке именице: _____

14. У следећим реченицама подвуци глаголе, а онда покушај да их разврсташ на оне који означавају радњу, стање и збивање!

Напољу грми и сијева. Учитељица поставља прво питање. Ми мирно сједимо у клупама и слушамо њено питање. Размишљамо о одговору. Почиње да пада јака киша.

Радња	Стање	Збивање

15. Напиши скраћенице за следеће групе ријечи:

доктор _____

то јест _____

и други _____

милиметар _____

страна _____

множина _____



16. Допуни ријечи са **је** или **ије**!

Нпр. **вјетар** или **сијено**

кор___н, п___тао, д___ца, сн___г, ц___в, м___сто, цв___тић

17. Од истог коријена од којег су настале набројане именице начини **глаголе**:

оцјена _____; мјешавина _____; грешка _____.

18. Препиши правилно сљедећи низ ријечи!

неваспитан, ни сам, неодлучујем, не воља, незнање, не слога, не човјек, нерадник, немој, неписмен

19. Напиши које је **вријеме одвијања радње** у сљедећим реченицама (**прошло, садашње, будуће**)!

Посјетићу Цркву Светог Марка у Београду.

Маштала сам о загрљају своје баке Вере.

20. Сљедећу реченицу која је написана у прошлом времену напиши у **садашњем времену**!

Прошло вријеме

Чувару се чинило да звијер посматра дјевојчицу с њежношћу у очима.



Садашње вријеме



21. Пажљиво прочитај сљедеће реченице, а потом одреди **субјекатски и предикатски скуп ријечи**! Субјекатски скуп подвуци једном цртом, а предикатски са двије црте!

Радојица, тужан и уплакан, сједио је поред мрачног прозора.

Препланула и уплашена дјевојчица грчевито је загрлила свог пса

.

22. Допуни реченице одговарајућим обликом глагола!

1. Бијели коњ _____ пропланцима и рубовима шума.
 јездити
2. Људи из насебина _____ за љековитом травом и водом.
 трагати
3. Још увијек _____ о бијелом коњу из моје омиљене приче.
 маштати

23. Правилно повежи лица и број глагола:

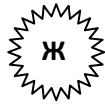
Ја	сањају
Ти	сања
Он	сањам
Ми	сањате
Ви	сањаш
Они	сањамо

25. На линији напиши одговарајуће личне замјенице!

_____ су закаснили на час. Јесте ли _____ урадили домаћу задаћу?
_____ смо задовољни својим успјехом. Зашто сам _____ посљедњи у реду?

25. Правилно препиши слједећи текст на линије испод њега!

Миња станује у улици јоргована која се налази близу градског трга. Његова тетка станује у светосавској улици у којој се налази градска библиотека. Његов омиљени дјечји лист је нај, а омиљена књига дружина пере квржице коју је написао мате ловрак. Његова бака је мађарица. Станује у улици пап павла у којој се налази грађевинско предузеће рад. За ускрс ће му припремити омиљене жербо коцке.



26. Одреди **род** (женски, мушки, средњи) и **број** сљедећих именица (једнина, множина)!

Именице	Род	Број
сто	мушки	једнина
дијете		
Дрина		
слапови		
уље		

27. Разврстај сљедеће именице на **збирне и градивне!**

нафта, дрвеће, памук, шећер, сребро, вино, телад

Збирне именице: _____

Градивне именице: _____

28. У сљедећој реченици одреди **врсте придјева** (описни, градивни и присвојни), а затим их упиши у дату табелу!

Златна наруквица краси малу Миличину руку.

Описни	Градивни	Присвојни



29. У сљедећој реченици одреди **субјекат** и **предикат**, именски додатак (**атрибут**), те глаголске додатке (**прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин**)!

Сићушни славуји су јутрос раздрагано цвркутали по башти.

субјекат _____

предикат _____

атрибут _____

прилошка одредба за мјесто _____

прилошка одредба за вријеме _____

прилошка одредба за начин _____

30. Подвуци глаголе који не могу имати објекат!

летјети, испитивати, ћутати, слушати, поправљати, спавати

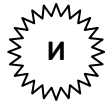
31. Прошири реченицу додајући атрибут именици!

Мила носи торбу коју је сашила њена бака.

32. Једном је причао о свирали, други пут о мјесецу, трећи пут о вјетровој мајци.

Подрвучене ријечи у овој реченици подразумевају:

- а) прилошке одредбе за мјесто
- б) прилошке одредбе за вријеме
- в) прилошке одредбе за начин



33. Текст који је написан у управном говору напиши у неуправном говору!

Крококодил пита мрав: „Мраве, јеси ли ме појео?“ А мрав му каже: „Нисам, сад ћу.“ А када је прошла ноћ и још један дан, Крококодил поново упита мрав: „Мраве, јеси ли ме појео?“ А мраву досадно да једе толиког Крококодила па каже: „Јесам, појео сам те, сада можеш ићи кући.“

34. Сљедећи текст који је написан у неуправном говору напиши у управном говору!

Лисица је рекла да није крива. Додала је да је у то доба била у другом кокошињуцу. Судија ју је упитао да ли има свједока. Она је одговорила да је свједока појела.

35. Сљедећу реченицу написану у управном говору напиши на још два начина:

1. „Свијет је лијеп јер има лептире“, рече Рода.

2. _____

3. _____

36. У сљедећим реченицама подвуци пердикате, а затим на црти поред напиши који је глаголски, а који **именски предикат**.

Нпр. Зима је прошла. глаголски предикат

а) Поклон је мој. _____

б) Зећ се успавао. _____

в) Марија је плесачица. _____

г) Корњача је спора. _____

37. У сљедећем низу подвуци редне бројеве:

осам, четворо, једанаести, шесто, шесторо, седморица, двадесет трећи.

Презиме и име ученика: _____

Разред: _____

Основна школа: _____

Датум: _____

Т – ПУНКОВИ ГИП

(В ФОРМА)

Пред тобом се налази низ задатака. Пажљиво прочитај сваки задатак. Ако неки задатак не знаш да ријешеш не губи вријеме већ пређи на наредни задатак. Кад урадиш све задатке које знаш, врати се на онај задатак који ниси ријешео и покушај да га ријешеш. Уколико не умијеш урадити неке задатке, немој да се бринеш. Уз помоћ своје учитељице (или учитеља) ћеш и то научити.



1. У квадратић на крају реченице упиши одговарајући знак (тачка, упитник, узвичник), а на црту врсту реченице (изјавна, упитна, узвична, заповједна)!

Нпр.

Ти си мамино злато!

узвична реченица

Шта је сањало рибарче

Корњача и зец су се такмичили у брзини

Хеј, идемо сви на вашар у Тополу

Браво, победила си на такмичењу

2. а) Одричну реченицу напиши у **потврдном облику**!

Ученици не носе униформе.

б) Потврдну реченицу напиши у **одричном облику**!

Мачак је одржао своју ријеч.

3. У слједећој реченици једном цртом подвучи ријеч која означава **вршиоца радње**, а са двије црте ријеч која означава **радњу**!

Рак Кројач је правио дивна одијела.

4. Сљедеће двије реченице су неправилно написане. Покушај да је правилно напишеш на датим цртама!

ишла сам на моју омиљену планиину златибор. било је јако забавно



5. Пажљиво прочитај сљедећи текст, уочи могуће грешке, а онда га препиши и то латиницом!

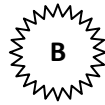
За васкрс сам посјетила село хашани у близини групе на уни. Ту је рођен бранко ћопић. Дали си читао његову приповјетку башта сљезове боје? Упознала сам чаробну моћ планине грмеч о којој је овај чувени писац много писао. Пењали смо се на брдо које се зове главица. Прешли смо и мајкића поток. Ту сам срела симпатичног псића жућу. Немогу заборавити то умиљато створење. Видјела сам и ријеку уну коју је бранко с пуно љубави описивао у својим дјелима. Нажалост, навечер сам се морала вратити у лијевче поље у којем и станујем. Цијелу ноћ од узбуђења нисам могла заспати.

6. У слѣдећој строфи једном цртом подвуди **именице**, са двије црте **глаголе**!

Боби сједи пред школом. Он воли дјецу. Маше им репом.

7. У нашем језику има **пет самогласника**, а то су:

_____.



8. У свакој од слѣдећих реченица једном цртом подвуди **субјекат**, а са двије црте **предикат**!

Тања ми је послала своју прву пјесму.

Изнад мочваре лети лептир.

„Сједи жаба сама на листу локвања.“

9. Подвуди **ријечи супротног значења**!

На примјер:

НАЗАД – лијево – десно – напријед – испред

ШИРОКО – дебело – танко – мршаво – уско

ГРУБ – пријатан – љубазан – њежан – снажан

10. Подвуди **ријечи сличног значења**!

На примјер:

ЂАК – дијете – дугар – ученик

ОТАЦБИНА – граница – град - домовина

11. Попуни табелу!

Именица	Именица умањеног значења	Именица увећаног значења
кућа	кућица	кућетина
чамац		
	жабица	
		хаљинетина



12. У слѣдећој реченици препознај **придјеве**, а затим их подвуди једном цртом!

У воденици дријема млинар Триша, стар и доброћудан чичица.

13. Разврстај слjedeће именице на заједничке и властите:

Рим, стијена, сом, Бењамин, тањир, Романија, олуја, свитац, Дунав, Бачка Паланка

Властите именице: _____

Заједничке именице: _____

14. У слjedeћим реченицама подвучи глаголе, а онда покушај да их разврсташ на оне који означавају радњу, стање и збивање!

Ишао је целу ноћ по стазама и пропланцима обасјаним месечином. Осећао се необично: први пут је могао да закорачи куд хоће, на ову или ону страну, улево или удесно. Уместо бича који би слушао целога живота, сада би му понекад с времена на време око ушију зазвиждао ветар.

Радња	Стање	Збивање

15. Напиши скраћенице за слjedeће групе ријечи:

такозвани _____

и друго _____

једнина _____

километар _____

госпођа _____

професор _____



16. Допуни ријечи са је или ије!

Нпр. вјетар или звијезда

св__тлуцав, д__те, в__ра, медв__д, кор__ен, п__сма,
зам__рити.

17. Од истог коријена од којег су настале набројане именице начини глаголе:

оцјена _____; мјешавина _____; грешка _____.

18. Препиши правилно сљедећи низ ријечи!

незадовољан, немам, нешалим се, не поштење, не пажљив, не способност, нестваран, нечека, немогу, не ограничен

19. Напиши које је **вријеме одвијања радње** у сљедећим реченицама (**прошло, садашње, будуће**)!

Завршићу пети разред одличним успјехом.

Сањала сам како лутам непознатим градом.

20. Сљедећу реченицу која је написана у прошлом времену напиши у **садашњем времену**!

Прошло вријеме

Нисмо осјећали тешке торбе на леђима.



Садашње вријеме



21. Пажљиво прочитај сљедеће реченице, а потом одреди **субјекатски и предикатски скуп ријечи**! Субјекатски скуп подвучи једном цртом, а предикатски са двије црте!

Радојица, тужан и уплакан, сједио је поред мрачног прозора.

Промрзла и покисла дјевојчица чекала је добру вилу на клизавом степеништу.

22. Допуни реченице одговарајућим обликом глагола!

1. Често _____ како побјеђујем противника у тенису.
сањати

2. Жаклина _____ омиљену серију.
гледати

3. Они _____ своја обећања.
заборавити

23. Правилно повежи лица и број глагола:

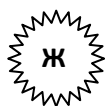
Ја	планинари.
Ти	планинаре.
Он	планинарите.
Ми	планинарим.
Ви	планинаримо.
Они	планинариш.

24. На линији напиши одговарајуће личне замјенице!

_____ су закаснили на воз. Како сте _____ стигли на вријеме?
_____ сам узнемирена због њиховог кашњења. Зашто је ____ одустао од путовања?

25. Правилно препиши сљедећи текст на линије испод њега!

Миња станује у улици милоша црњанског која се налази у близини градског трга. Сања станује у фрушкогорској улици у којој се налази центар за социјални рад. Написала је репортажу у дјечјем листу нај. Њена другарица је словакиња. Станује у гагариновој улици у којој се налази градска библиотека и читаоница. Сања ју је посјетила за бадње вече.



26. Одреди род (женски, мушки, средњи) и број (једнина, множина)!

Именице	Род	Број
хаљине	женски	множина
дијете		
Дунав		
сплавови		
уље		

27. Разврстај сљедеће именице на **збирне и градивне**:
бензин, пилад, грожђе, кожа, бибер, стијење, дрвеће!

Збирне именице: _____

Градивне именице: _____

28. У сљедећој реченици одреди **врсте придеја (описни, градивни и присвојни)**, а затим их упиши у дату табелу!

У мајчином крилу заспала је уморна дјевојчица са свиленом машницом у коси.

Описни	Градивни	Присвојни



29. У сљедећој реченици одреди **субјекат и предикат**, именски додатак (**атрибут**), те глаголске додатке (**прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин и објекат**)!

Дјечак коврцаве косе јутрос је ужурбано кренуо према прузи.

дјечак _____
коврцаве косе _____
јутрос _____
ужурбано _____
је кренуо _____
према прузи _____

30. Подвучи глаголе који **не могу имати објекат**!

летјети, скривати, ћутати, свирати, чешљати, спавати

31. Прошири реченицу додајући **атрибут** именици!

Нина носи торбу са три срца.

32. Дјечаци потајно навијају и загонетно се смјешкају.
Подвучене ријечи у овој реченици подразумевају:
а) прилошку одредбу за мјесто

б) прилошку одредбу за вријеме

в) прилошку одредбу за начин



33. Текст који је написан у управном говору напиши у **неуправном говору!**

Лана је рекла: “Могла бих сатима причати о љепотама Новог Сада!“ Јесам ли вам испричала како је тај град лијеп у мају кад процвјетају црвене и жуте лале?“, весело је упитала. „Све туристе“, рекао је Миња, „ одушеви Петроварадинска тврђава и прекрасан поглед на Дунав“. „Мени је непријатнији боравак у Дунавском парку“, додао је Сањин.

34. Сљедећи текст који је написан у неуправном говору напиши у **управном говору!**

Свиња рече да ће провалити кош, да ће украсти сјеме и да ће својом сурлом узорати земљу. Међед рече да ће посијати жито. Лисица додаде да ће својим репом подрљати. Свиња рече да ће жети жито када сазри, а међед да ће везати снопље.

35. Сљедећу реченицу написану у управном говору напиши на још **два начина:**

1. Рода рече: „Свијет је лијеп јер има лептире.“

2. _____

3. _____

36. У сљедећим реченицама подвуци пердикате, а затим на црти поред напиши који је глаголски, а који **именски предикат.**

- Нпр. Лето је стигло. глаголски предикат
- а) Свијет је мој. _____
- б) Зећ се одмарао. _____
- в) Дјечак је виолиниста. _____
- г) Торта је некусна. _____

37. У сљедећем низу подвучи редне бројеве:

шест, десеторо, петнаести, хиљаду, деветнаесторо, четдесет шеторица, хиљадити



38. Пажљиво прочитај реченицу и на дате линије напиши промјенљиве и непромјенљиве врсте ријечи!

Кад избише на зараван пред школом, дјечаци спазише како иза брегова, тамо негдје над Уном, расту, клупчају се и шире облаци густа дима.

а) промјенљиве врсте ријечи: _____

б) непромјенљиве врсте ријечи: _____

39. Промјенљиве врсте ријечи су: именице, глаголи, прилози, приједлози, придјеви, бројеви, замјенице, ријечце, везници. (Подвучи само промјенљиве врсте ријечи!)

40. Попуни табелу тако што ћеш у празна поља уписати одговарајући степен придјева!

ПОЗИТИВ	КОМПАРАТИВ	СУПЕРЛАТИВ
	нижи	
	јефтинији	
једноставан		
добар		
зао		
		најјаднији

**ТЕСТ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ – ТБЧуС
ФОРМА А**

(за IV разред основне школе)

Име и презиме ученика: _____

Школа: _____

Разред и одјељење: _____ Датум: _____

Научио си читати у себи. Кад дам знак, окрени лист и читај текст *Дјечак и птица*. Читај га у себи БРЗО И ПАЖЉИВО и настој да што боље РАЗУМИЈЕШ.

Читај док наставник не каже: “ПРЕСТАНИТЕ ЧИТАТИ”! Тада препиши задње двије прочитане ријечи. Тако ће се видјети да ли можеш у једном тренутку своју пажњу смјерити на нешто друго и да ли си ЗАПАМТИО и преписао задње прочитане ријечи.

Одмах послије тога настави даље да читаш текст.

Послије читања датог текста одговорићеш писмено постављања питања. Послије сваког питања остављен је простор за одговор. На свако питање напиши кратак одговор од једне или неколико ријечи. Поред неких питање наведени су одговори. Тада ћеш ЗАОКРУЖИТИ СЛОВО испред тачног одговора. Ако ниси сигуран немој давати било какав одговор, већ пређи на сљедећи задатак. Да би могао одговорити на што више питања читај текст, што пажљивије, са што више разумијевања.

Чекај знак за окретање листа и почетак читања!

ДЈЕЧАК И ПТИЦА

Једне зиме у једном селу разболио се дјечак и никако да оздрави. Лијечили су га свакојако, али ништа није помогло. Обилазили су га дјечаци, његови вршњаци, забављали га да му брже прође вријеме, доносили му поклоне. Али најчешће га је обилазила мала птица која је једног јутра гладна и промрзла закуцала на његов прозор. Дјечак је птицу угријао и нахранио, а затим пустио. Отад је птица сваког дана долазила и куцала у стакло, позивајући да јој се отвори. Она и дјечак постадоше велики пријатељи. Дође и прољеће, а болесник још никако да се дигне из постеље. Само, сад је кроз отворен прозор сунце бацило у његову собу свијетле снопове и правило шаре по зидовима и поду. И мала птица, која није напустила свог пријатеља, могла је да уђе без куцања.

И улазила је, по неколико пута на дан.

– Кад бих могао да одем у шуму, пронашао бих пољану на којој је дозрела крупна јагода и одмах бих оздравио – рече једном болесник дјечаку који га је посјетио.
– Па сад нема јагода у шуми – примијети дјечак – за јагоде је рано. Прерано.
– Има једна пољана и на пољани једна дозрела јагода – настави упорно болесник.

– Сањао сам ноћас да има. И сигуран сам: кад бих појео ту јагоду, више не бих лежао у постели.

Док је дјечак говорио, мала птица се сунчала на прозору и слушала. Одлетјела је нагло. Није се више појавила тога дана. Ни слиједећег дана. Њен пријатељ се забринуо. Шта јој се могло догодити? Да ли га је заборавила? А истовремено није престајао да мисли о црвеној јагоди која би му повратила здравље. Поново је сањао и пољану и шуму и јагоду, сањао је како се сагнуо да убере јагоду, а није успио. Јагода се измакла као да је жива. И тада, трећег дана, долетјела је мала птица и спустила се на његову руку. У кљуну је чврсто држала зелену петељку и на петељци јагоду. Онакву исту какву је дјечак сањао.

– Ох! – ускликнуо је он узимајући јагоду. – Бићу опет здрав! Хвала ти, драга птицо, што пута ти хвала.

Птица је умјесто одговора зацвркулала, а развеселиени дјечак је почео да је милује и љуби.

– Шта мислите? – прекинувши причу, упита патуљак – да ли је болесник оздравио?

– Оздравио је! – одазвасмо се ми у један глас.

– Оздравио је дјечак. Већ сутрадан је устао из постље а након неколико дана почео је и да се игра. У врту испод прозора његове собе мала птица је савила гнијездо и тако су њих двоје остали нераздвојни пријатељи. Гдје и како је пронашла љековиту јагоду, колико је планина морала да прелети – дјечак није сазнао, али никад није заборавио њену услугу. Стално је говорио:

"Не знам хоћу ли икад стећи бољег пријатеља од мале птице?"

Ахмет Хромаџић

Питања

1. Главни ликови у овој причи су:
а) дјечак и његов пријатељ б) дјечак и птица в) дјечак и патуљак
(Заокружи слово испред тачног одговора!)

2. Ко је најчешће обилазио болесног дјечака?

3. Шта је дјечак једне ноћи сањао?

4. Зашто је дјечак непрестано размишљао о црвеној јагоди?

5. Зашто се дјечак забринуо?

6. Како је птица помогла дјечаку да оствари свој сан?

7. Препиши ријечи којима је дјечак исказао своју захвалност птици!

8. Гдје је птица савила своје гнијездо?

9. Шта је посебно спајало дјечака и птицу?

а) пријатељство б) усамљеност в) љубав према природи

10. Писац је овој причи дао наслов *Дјечак и птица*. Да није дао тај наслов, који од наведених би био најприкладнији ? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

а) Пријатељи б) Чаробна јагода в) Птичје гнијездо

ТЕСТ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ

Б – ФОРМА

(за IV разред основне школе)

Школа: _____

Име и презиме ученика: _____

Разред и одјељење: _____

УПУТСТВО УЧЕНИКУ

Драги/а учениче/це,

Научио/ла си читати у себи. Када дам знак, окрени лист и почни да читаш текст Еле Пероци *Мајчин дар*. Читај га у себи, **БРЗО И ПАЖЉИВО**, и настој да га што боље **РАЗУМИЈЕШ!**

Читај га све док не кажем „**ПРЕСТАНИТЕ ЧИТАТИ!**“ Тада заокружи, а потом препиши у свеску задње двије ријечи које си прочитао/ла. Тако ће се видјети да ли можете у једном тренутку своју пажњу усмјерити на нешто друго и да ли сте **ЗАПАМТИЛИ**.

Одмах послије тога настави да читаш текст даље.

Послије читања датог текста на посебном листићу папира одговорићеш писмено на постављена питања. На свако питање напиши кратак одговор од једне или неколико ријечи. Поред неких питања наведени су могући одговори. Тада требате да заокружите онај одговор за којег сматрате да је исправан. Ако ниси сигуран/на, немој давати било какав одговор, већ пређи на сљедећи задатак. Да би могао/ла одговорити на што више питања, читај текст што пажљивије, са што више разумијевања.

Чекај знак за окретање листа и почетак читања.

ЖЕЛИМО ТИ УСПЈЕШАН РАД!

МАЈЧИН ДАР

У самотној кућици у подножју планине живјела је мајка. Њена дјеца су нарасла и отишла у свијет, за оцем. Одлазећи, рекли су мајци да ће се вратити. Отишли су далеко. Понекад су јој писали, али се нису вратили.

Мајци у самотну кућицу у подножју планине долазили би само прољеће, љето, јесен и зима. Зима је била најтиша. Толико тихо би било око куће да би мајка чула како се напољу санкају и како се дозивају њена дјеца. Чула би их, мада се све то догађало давно...

Гледала би кроз прозор и тражила их.

Није тражила сасвим узалуд. Дошао је поштар и донио јој писмо. Најмлађи син је писао: » Драга мама, веома сам далеко и не знам да ли ћу се икада вратити. Пошаљи ми све што сам оставио код куће.«

Мајка је читала и читала писмо: »Пошаљи ми све што сам оставио код куће.«
» Како да ти пошаљем све што си оставио код куће? « - размишљала је и најзад се домислила.

» Направићу кутијицу и у њој ће наћи све што је оставио код куће.«

Тако је и урадила. Направила је кутијицу од слика - разгледница његовог завичаја. На првој слици, оној на дну, била је родна кућа са планином у позадини. На другој слици, оној са стране, биле су поља и шуме. На трећој, четвртој и петој били су поток, пут у свијет и вољено село. Кутијицу је затворила шестом сликом, сликом расцвалих јабука. Црвеном свиленом нити сашила је од слика кутијицу.

Најмлађи син примио је кутијицу. Отворио ју је и у њој нашао све што је оставио код куће.

На мајчином прозору родне куће процвали су црвени каранфили, а изнад њих је наслутио мајчино лице. На њиви се заталасало златно жито, изнад шума и ливада запјевале су птице, на потоку вртио се мали млинчић који је оставио на том мјесту кад се још као мали дјечачић играо с њим.

Цестом је затоптао очев коњ, изнад вољеног домаћег села огласило се звоно, у траву испод расцвјеталих јабука сјели су момци и дјевојке са којима је некада заједно ишао у школу.

Када је најмлађи син затворио кутијицу, однекуд је долетио шарени лептир, и још никад дотле младић није толико пожелио да се врати кући и загрли мајку.

Ела ПЕРОЦИ

Питања

1. Ко је долазио мајци у посјету? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) шумске животиње б) годишња доба в) птице г) дјеца

2. Ко је од посјетилаца био најтиши?

3. У којем добу године би се мајка осјећала посебно усамљено? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) у јесен б) зими в) у прољеће г) љети

4. Од кога је мајка добила писмо?

5. Зашто је мајка послала сину кутијицу од слика завичаја?

6. Које осјећање је у сину пробудио мајчин дар? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) туге б) љубоморе в) радости г) сигурности

7. Мајка је направила сину кутију од слика завичаја. Кроз тај поступак показала је једну своју особину. Која је то особина?

8. Зашто је баш шарени лептир изазвао у сину жељу да се врати својој кући?

9. Шта је порука ове приче?

10. Писац је овој причи дао наслов „Мајчин дар“. Да није дао тај наслов, који од наведених би највише одговарао овој причи? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) Мирис завичаја б) Тиха зима в) Расцвјетале јабуке

ТЕСТ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ

В – ФОРМА

(за IV разред основне школе)

Школа: _____

Име и презиме ученика: _____

Разред и одјељење: _____

УПУТСТВО УЧЕНИКУ

Драги/а учениче/це,

Научио/ла си читати у себи. Када дам знак, окрени лист и почни да читаш одломак из народне грчке приче *Пегаз*. Читај га у себи, **БРЗО И ПАЖЉИВО**, и настој да га што боље **РАЗУМИЈЕШ!**

Читај га све док не кажем „**ПРЕСТАНИТЕ ЧИТАТИ!**“ Тада заокружи, а потом препиши у свеску задње двије ријечи које си прочитао/ла. Тако ће се видјети да ли можете у једном тренутку своју пажњу усмјерити на нешто друго и да ли сте **ЗАПАМТИЛИ**.

Одмах последије тога настави да читаш текст даље.

Послије читања датог текста на посебном листићу папира одговорићеш писмено на постављена питања. На свако питање напиши кратак одговор од једне или неколико ријечи. Поред неких питања наведени су могући одговори. Тада требате да заокружите онај одговор за којег сматрате да је исправан. Ако ниси сигуран/на, немој давати било какав одговор, већ пређи на сљедећи задатак. Да би могао/ла одговорити на што више питања, читај текст што пажљивије, са што више разумијевања.

Чекај знак за окретање листа и почетак читања.

ЖЕЛИМО ТИ УСПЈЕШАН РАД!

Пегаз

Белерофонт погледа у водено огледало и учини му се да види у њему неку птицу која лети на небу на великој висини, а сунчев зрак пресијава се у његовим крилима.

– Мора да је то дивна птица! – рече он. – И изгледа да је велика, иако у ствари лети високо над облацима.

– Све ми се чини – рече дјечак тихим гласом – да је то крилати коњ Пегаз.

Белерофонтovo срце бурно залупа. Чудесни створ се све више приближавао кружећи у великим луковима који су се смањивали уколико је био ближе земљи.

Напосљетку, Пегаз додирну земљу и то тако лако да се под његовим копитама трава око чесме једва примјетно повила, а затим спутивши своју дивљу главу, поче да пије воду. Пио је у великим гутљајима, с очигледним задовољством, као да га је данима мучила жеђ. И кад се напосљетку напио воде, поче да пасе на ливади одгризајући цвјетове заслађене медом дјетелине.

Кад је угасио жеђ и напио се, крилати коњ поче да скаче објесно по ливади, као да жели да се поигра. Држећи дјечака за руку, Белерофонт је вирио иза једног жбуна, дивећи се лијепом коњу и дивљим Пегазовим очима из којих је сипао огањ.

Затим Пегаз склопи крила и спусти се на меку, зелену траву. Али убрзо поче да се ваља стрижући витким ногама по ваздуху. И што је више подражавао коња на земљи, утолико је мање изгледао као створ овог свијета и утолико се опчињеном младићу учинио чудеснијим.

Напосљетку, кад се сит наваљао, Пегаз се окрете и опружи предње ноге да устане, а Белерофонт, који је ово већ наслутио, јурну иза жбуна и скочи му на леђа објавивши их.

Требало је видјети скок који је начинио Пегаз кад је први пут осјетио на себи обичног смртника! Био је то величанствен скок! Прије него што је имао времена да предахне, Белерофонт се обрео на пет стотина стопа изнад земље, пењући се непрестано, док напосљетку није нестао у леденим њедрима једног облака којег је Белерофонт осматрао прије неколико тренутака помишљајући како је тамо сигурно врло свјеже и пријатно. Из срца облака Пегаз се спусти, хитро као муња, као да намјерава да се стрмоглави заједно са својим јахачем на планинско стијење.

Али Белерофонт, коме као јахачу надалеко није било равног, стално је вребао прилику, и напосљетку му пође за руком да стави ђем чаробне узде међу вилице крилатог коња. И само што је то учинио, Пегаз постаде кротак као да је цијелог живота јео из Белерофонтове руке. Он погледа младића и његове лијепе очи, све до малочас распламсале од силног огња, биле су пуне суза.

Али кад га Белерофонт помилова и проговори неколико пријатељских ријечи, у Пегазовом погледу појави се други израз. Од свег срца се радовао што је послје толико вијекова усамљености нашао напосљетку друга и господара.

*Стара грчка прича
(Из књиге „Златно руно“)*

Питања

1. Ко је главни лик у овом тексту? (Заокружи слово испред тачног одговора!)
 - а) дјечак и Пегаз
 - б) Белефронт и Пегаз
 - в) дјечак и Белефронт

 2. Кога је Белефронт видио у воденом огледалу?
-
3. Ко је био Пегаз?
 - а) прекрасна птица великих крила
 - б) јахач
 - в) крилати коњ
 - г) дјечак

 4. Како се Белефронт осјећао када је видио Пегаза?
 - а) уплашено
 - б) равнодушно
 - в) узбуђено
 - в) тужно

 5. Шта је Белефронт урадио када је Пегаз након ваљања у трави почео да устаје? (Заокружи слово испред тачног одговора!)
 - а) посматрао га је иза жбуна
 - б) узјахао га је
 - в) помиловао га је по глави крилима
 - г) ставио му је чаробне узде међу вилице

 6. Када је Пегаз постао кротак?
 - а) када се подигао високо изнад облака
 - б) када му је Белефронт ставио узде
 - в) када га је Белефронт помиловао
 - г) када се спустио на планинску стијену

 7. Како се Пегаз осјећао на крају текста?
 - а) тужно
 - б) усамљено
 - в) срећно
 - г) равнодушно

8. Када су нестале сузе из очију Пегаза?
- а) када је напавио величанствен скок
 - б) када му је Белефронт упутио неколико пријатељских ријечи
 - в) када се нашао у срцу облака
 - г) када се спустио на земљу
9. Зашто се Пегаз радовао?
- а) зато што је имао крила
 - б) зато што је нашао пријатеља и господара
 - в) зато што је летио боље него икад
 - г) зато што се нашао у срцу облака
10. Писац је овом тексту дао наслов „*Пегаз*“. Који од наведених наслова би одговарао садржају овог текста?
- а) Крилати коњ
 - б) Загрљај господара
 - в) Храбри јахач
 - г) У срцу облака

Образложи зашто си одабрао баш тај наслов!

ТЕСТ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ – ТБЧуС
ФОРМА А
(за V разред основне школе)

Име и презиме ученика: _____

Школа: _____

Разред и одјељење: _____ Датум: _____

Научио си читати у себи. Кад дам знак, окрени лист и читај текст *У цара Тројана козје уши*. Читај га у себи БРЗО И ПАЖЉИВО и настој да што боље РАЗУМИЈЕШ.

Читај док наставник не каже: “ПРЕСТАНИТЕ ЧИТАТИ”! Тада препиши задње двије прочитане ријечи. Тако ће се видјети да ли можеш у једном тренутку своју пажњу смјерити на нешто друго и да ли си ЗАПАМТИО и записао задње прочитане ријечи.

Одмах послије тога настави даље да читаш текст.

Послије читања датог текста одговорићеш писмено постављања питања. Послије сваког питања остављен је простор за одговор. На свако питање напиши кратак одговор од једне или неколико ријечи. Поред неких питање наведени су одговори. Тада ћеш ЗАОКРУЖИТИ СЛОВО испред тачног одговора. Ако ниси сигуран немој давати било какав одговор, већ пређи на сљедећи задатак. Да би могао одговорити на што више питања читај текст, што пажљивије, са што више разумијевања.

Чекај знак за окретање листа и почетак читања!

У ЦАРА ТРОЈАНА КОЗЈЕ УШИ

Био један цар који се звао Тројан. У тога цара биле су уши козје па је редом звао бербере да га брију; али како је који ишао није се натраг враћао, јер како би га који обријао, цар Тројан би га запитао шта је видео на њему, а берберин би одговорио да је видео козје уши, онда би га цар одмах посекао. Тако дође ред на једног берберина, али се овај учини болестан па пошље свог момка. Кад овај изиђе пред цара, запита га цар што није мајстор дошао, а он одговори да је болестан. Онда цар Тројан седе те га момак обрије. Момак бријући цара опази да су у њега козје уши, али кад га Тројан запита шта је у њега видео, он одговори да није видео ништа. Онда му цар да дванаест дуката и рече му да од сад увек долази он да га брије. Кад момак отиде кући, запита га мајстор како је у цара, а он му одговори да је добро и да му ја цар казао да га свагда он брије и покаже му дванаест дуката што је од цара добио, али му не каже да је у цара видео козје уши. Од то доба овај је момак једнако ишао и Тројана бријао, и за свако бријање добијао по дванаест дуката, и није никоме казивао да цар има козје уши. Али га најпосле стане мучити и гристи где не сме никоме да каже, те се почне губити и венути. Мајстор то опази па га стане питати шта му је, а он му на много запиткивање најпосле одговори да има нешто на срцу, али не сме никоме казати, "а да ми је – вели – да комегод кажем, одмах би ми одлакнуло."

Онда му мајстор рече:

- Кажи мени, ја нећу никоме казати: ако ли се бојиш мени казати, а ти иди духовнику, па кажи њему; ако ли нећеш ни њему, а ти изађи у поље иза града, па ископај јаму те завуци главу у њу, па три пута земљи кажи шта знаш, па онда опет јаму затрпај.

Момак изабере ово треће: отиде иза града у поље, па ископа јаму, те у њу завуче главу и у три пута рекне:

- У цара Тројана козје уши!

Па онда загрне земљу, и тако се смири и отиде кући.

Кад после тога прође неко време, али из оне јаме никла зова, и три прута нарасла лепа и права као свећа. Чобанчад кад нађу зову, одсеку један прут и од њега начине свиралу, али кад почну свирати, свирала издаје глас:

- У цара Тројана козје уши!

То се одмах разгласи по свему граду, а најпосле и цар Тројан сам собом чује како деца свирају:

- У цара Тројана козје уши!

Чувши то цар Тројан одмах дозове онога берберскога момка, па га запита:

- Море, шта си ти огласио народу за мене?

А он се сиромах стаде правдати да није никоме ништа казао, али да је видео шта он има. Онда цар истргне сабљу да га посече, а он се препадне па све по реду искаже, како се земљи исповедао, па како је сад на ономе месту нарасла зова, од које свака свирала издаје онаки глас. Онда цар седне с њим на кола, и пође на оно место да види је ли истина, кад тамо, али још само један прут нађу. Цар Тројан нареди да се начини свирала од онога прута да види како ће свирати. Кад они начине свиралу и почну свирати, а свирка издаје глас:

- У цара Тројана козје уши!

Онда се цар Тројан увери да се на земљи ништа не може сакрити, па ономе берберину опрости живот, и после допусти да сваки може долазити да га брије.

Народна приповијетка

Питања

1. Зашто је цар Тројан био необичан?

2. Шта је цар Тројан питао сваког берберина?

3. Зашто се бербери нису враћали кући ? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

а) зато што нису знали обријати цара, па би их он посјекао

б) зато што би залутали у дубокој густој шуми

в) зато што би искрено рекли цару Тројану да на њему виде козје уши

4. Зашто се момак којег је мајстор послао да обрије цара Тројана редовно враћао кући са дванаест дуката?

5. Какав је био тај момак? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

а) mudar б) искрен в) лажљив

6. Младића је почело мучити сазнање да цар Тројан има козје уши. Пожалио се мајстору. Шта му је мајстор савјетовао да уради ?

7. Ко је први открио младићеву тајну?

8. Како је откривена берберина тајна?

9. Како се цар Тројан увјерио да је берберина прича о свиралама од зове истинита?

10. Зашто је цар Тројан опростио младом берберину и пустио га да живи?

(Заокружи слово испред тачног одговора!)

а) зато што га је он најбоље бријао од свих берберина

б) зато што се увјерио да се на земљи не може ништа сакрити

в) зато што му је било жао младог берберина

ТЕСТ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ
Б – ФОРМА
(За ученике V разреда основне школе)

Школа: _____

Име и презиме ученика: _____

Разред и одјељење: _____

УПУТСТВО УЧЕНИКУ

Драги/а учениче/це,

Научио/ла си читати у себи. Када дам знак, окрени лист и почни да читаш текст Бранка Радичевића *Самоћа*. Читај га у себи, **БРЗО И ПАЖЉИВО** и настој да га што боље **РАЗУМИЈЕШ!**

Читај га све док не кажем „**ПРЕСТАНИТЕ ЧИТАТИ!**“ Тада заокружи, а потом препиши у свеску задње двије ријечи које си прочитао/ла. Тако ће се видјети да ли можете у једном тренутку своју пажњу усмјерити на нешто друго и да ли сте **ЗАПАМТИЛИ.**

Одмах послѣје тога настави да читаш текст даље.

Послије читања датог текста на посебном листићу одговорићеш писмено на постављена питања. На свако питање напиши кратак одговор од једне или неколико ријечи. Поред неких питања наведени су могући одговори. Тада требате да заокружите онај одговор за којег сматрате да је исправан. Ако ниси сигуран/на, немој давати било какав одговор, већ пређи на слѣдећи задатак. Да би могао/ла одговорити на што више питања, читај текст што пажљивије, са што више разумијевања.

Чекај знак за окретање листа и почетак читања.

ЖЕЛИМО ТИ УСПЈЕШАН РАД!

САМОЋА

Никад нисам видео тако малу птицу. Учинило ми се: лист. Један пресушени лист који укоса пада с гране.

Али кад се оштрије загледах – птица!

У ствари – мало репа, мало перја и шиљати кљун који је, просто, равнотежа репу. Да није тог издуженог кљуна, птица би била нестабилна. Узалуд би се дочекивала на мале ножице. Претегнуо би реп.

Боја? Као просушено лишће.

Малена. Скоро невидљива птица.

Глас – као кад се у врели зејтин стави уштипак – цвркне.

Нисам ни слутио да ме познаје.

Не боји се.

Сваки дан чека у оградској живици.

Чека да истресем мрве које остају после ручка. Уверен сам: у почетку се плашила. И ко зна колико је то трајало.

А сада? Не боји се тог покрета. Кад са обе руке износим трпезаријски чаршав. И тресем мрве. Проучила је, дакле, сваки мој покрет.

Она полети.

Лет је кратак. Низак. Ни два метра висине. Слеће са живице. Са најнижих гранчица. Долеће из приземља. И кљуца мрве.

Колико је дуго требало да се увери да ће кроз прозор – кад се отвори – летети само мрве?

Данас сам је први пут угледао. Заиста, не боји се!

Црно око. Као чиодица. Као главица чиоде. И мало сивог перја. И у том перју мало рујевине. На једној страни реп, на другој – кљун. Због клацкалице и равнотеже.

Сива птица.

И у том вртњаку, учини се: просине мало рујног перја. Мало рујевине на прсима.

Сад и ја њу познајем. Стојим крај прозора. Гледамо се.

Птица се клати. Клати.

Накљуцала се мрвица. Пропршорила перјем. Протеглила једно крилце, протеглила друго крилце. Скакутала. У грмић, па у живицу, па натраг, у три полета и три скока, под прозор.

Упознали смо се. Добро. Ваљало би да прославимо познанство.

Окрећем се и прилазим столу. Узимам сув колач који стоји на послужавнику. Ванилица. То је ванилица са орасима. Нисам узео штанглицу са ледом. Са белим, као лед шећерним преливом.

Изабрао сам сув колач без фила. Јер има ванилица филованих пекмезом.

У ствари, две ванилице, једна на другој, спојене су пекмезом од кајсија. Пекмез од кајсија је златаст. Пекмез од шљива је црножут.

Узимам, дакле ванилицу. Мрвим је у шаџи. Прилазим прозору. И лаганим покретом руке распршујем облачић мрвица који мирише на ванилу. Птица се није ни померила. Толико је поверљива. Питома. А ја о томе нисам ни имао појма!

Птица није ни полетнула. Дозволила је да је пошећерим мрвицама слатког колача. Да, сад и птица мирише на ванилу.

- Не знам како се зове птица – причам са планинцем, човеком који живи у планини и познаје птице. – Грмуша! Живи у грму. Ниско полеће. Неће у висину.

- Не, није грмуша – осмехну се планинац.
- Знам добро ту птицу. Зове се царић!
- Царић! Сигуран си да је то птица царић?
- Сигран? Питаш. То ти је као што тебе гедам. У планини нема мање птице од царића. Цар није. А царић, ваистину, јесте.

Царство му је велико као багремов хлад.

Ограђено је врзином. На њему жбун лескова прућа. У том простору расте жбуњичњак боквице, два стручка плаве водопије. Ветар навеје лањско лишће.

То је царићево царство.

Понекад, дуго у ноћ, стојим поред осветљеног прозора. Напољу мрак. Али светлост која пада с прозора обасјава кутић живе ограде у којој живи птица. Светлост продире кроз завесе и пада као мрежа на оградицу и жбуње.

Не могу да видим птицу. Али отуд, из живице, осећам да ме неко гледа.

Или је то уображење. Или, стварно, мала птица, потпуно сама, опомиње како ни ја више нисам усамљен, као што ни она није сама кад сам ја ту, крај прозора, поред ње.

Бранко Радичевић

Питања

1. Овај текст је:
 - а) бајка б) басна в) приповијетка
 (Заокружи слово испред једног тачног одговора!)

2. Ко су главни ликови у овом тексту? (Заокружи слово испред једног тачног одговора!)
 - а) писац и планинац
 - б) писац и царић
 - в) писац и грмуша
 - г) планинац и грмуша

3. Зашто писац каже да је царић скоро невидљива птица? (Заокружи слово испред једног тачног одговора!)
 - а) зато што јој се цвркулт једва чује
 - б) зато што је мала и слична просушеном лишћу
 - в) зато што је плашљива, па се стално скрива
 - г) зато што ниско лети

4. У овом тексту је приказан однос између:
 - а) птице и природе
 - б) писца и царића
 - в) писца и природе
 - г) планинац и царића
 (Заокружи слово испред једног тачног одговора!)

5. Како се писац бринуо о царићу?

6. Када се царић није осјећао усамљено? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) када слободно лети по шуми
- б) када се у његовој близини налази планинац
- в) када се писац налази крај прозора, поред ње
- г) када се завуче у оградску живицу

7. Зашто се царић у почетку плашио писца?

8. Ко је писцу открио име сићушне птице која слијеће на његов прозор?

9. Зашто је писац овом тексту дао наслов *Самоћа*? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) зато што се писац прије познанства осјећао усамљено
- б) зато што су се прије познанства и царић и писац осјећали усамљено
- в) зато што се царић прије познанства осјећао усамљено
- г) зато што је писац желио да спасе царића од самоће

10. Писац је овом тексту дао наслов *Самоћа*. Да није дао тај наслов, који од наведених би био најприкладнији?

- а) Гладна птица
- б) Пријатељи
- в) Сићушна птица
- г) Крај прозора

(Заокружи слово испред тачног одговора!)

ТЕСТ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ
В – ФОРМА
(За ученике V разреда основне школе)

Школа: _____

Име и презиме ученика: _____

Разред и одјељење: _____

УПУТСТВО УЧЕНИКУ

Драги/а учениче/це,

Научио/ла си читати у себи. Када дам знак, окрени лист и почни да читаш текст Бранка Ћопића „Хвалисавац и пјесник“. Читај га у себи, **БРЗО И ПАЖЉИВО**, и настој да га што боље **РАЗУМИЈЕШ!**

Читај га све док не кажем „**ПРЕСТАНИТЕ ЧИТАТИ!**“ Тада заокружи, а потом препиши у свеску задње двије ријечи које си прочитао/ла. Тако ће се видјети да ли можете у једном тренутку своју пажњу усмјерити на нешто друго и да ли сте **ЗАПАМТИЛИ.**

Одмах последије тога настави да читаш текст даље.

Послије читања датог текста на посебном листићу папира одговорићеш писмено на постављена питања. На свако питање напиши кратак одговор од једне или неколико ријечи. Поред неких питања наведени су могући одговори. Тада требате да заокружите онај одговор за којег сматрате да је исправан. Ако ниси сигуран/на, немој давати било какав одговор, већ пређи на сљедећи задатак. Да би могао/ла одговорити на што више питања, читај текст што пажљивије, са што више разумијевања.

Чекај знак за окретање листа и почетак читања.

ЖЕЛИМО ТИ УСПЈЕШАН РАД!

Хвалисавац и пјесник

Једна бучна шарена креја, која је поваздан боравила у орашју, слети за тренутак на пространу пољану по којој су пасле овце и у густој папрати наиђе на шева која је мирно лежала у свом гнијезду начињеном у ниској трави. Скромна птичица имала је и сада боју суве спржене траве и једва се разликовала од околног земљишта. Кад је угледа тако скромну и неугледну, креја стаде да се дере: – Хе, хе, хе, кре, кре, да ружне птичице. Да немам овако добрих очију, мислила бих од тебе да је камен или бус суве траве. Кре, кре, мијау, то је заиста да човјек пукне од смијеха.

– Та што се дереш толико, ниси у шуми – мирно је опомену шева. – Ми, становници пашњака, тих смо народ и не волимо много граје.

– Хе, хе, кре, становници пашњака! Ако сте сви тако сиви као ти, лијеп сте онда народ. Та ко може да воли тако неугледно створење као што си ти?

– Ко ме воли? – осмијехну се шева. – Можда имам више љубимаца него ти, љепојко.

– Ах, ах, каква дрскост, достојна једног пољског миша. Погледај само моја дивна шарена крила, љепша од небеске дуге, па мој реп на коме ми свакако завиде и сврака и грлица. А тек мој глас. Знам да подражавам скоро све птичје гласове, знам да маучем као мачка и да плачем као људски птић који лежи у дрвеном гнијезду које мати љуља...

– Ћуран из човјекова дворишта има лијепо перје и реп као лезу, па ипак се читавог дана само охоло шепури и брбља глупости. И баш га нико не воли.

– А тебе, мислиш, неко воли са твојим перјем које има боју друмске прашине. Реци ми, шта има на теби што може да се заволи?

– Шта имам? Како да ти кажем, кад ти то нећеш разумјети, јер ти је срце празно и живот пун гласна крештања – замишљено стаде да говори шева. – Знаш, кад се ја дигнем високо, високо у ваздух, онда у моје срце уђе и модро небо, и сунце и земља окупана у сјају заједно са свим својим златним житима и зеленим шумама. А кад све то осјетим у срцу, онда зајевам ведру сунчану пјесму због које ме сви познају и воле.

– Уха-ха, кре-кре, ала ова лаже – стаде да се смије креја. – Зар у тако малу птичицу да стане читава земља и још сунце. Та за те је превише и један орахов плод из мог орашја.

– Али не, нисам то мислила – стаде да се правда шева. – То је нешто сасвим друкчије. Видиш, да ниси разумјела...

– Читава земља, читава земља – стаде да се руга креја.

– Ех, видјећеш сад – љутну се шева и оставивши гнијездо диже се у сунчан ваздух. Летјела је све више и више, док се најзад не претвори у малу црну тачку. И док је креја зачуђено гледала за њом, из висине се одједном просу сребрна сунчана пјесма.

– Цири, цири, велико моћно сунце блиста над пољима, таласа се на вјетру златно жито и пчела зуји око црвеног цвијета дјетелине...

– Гле, чује се шева – обрадоваше се жетеоци у пољу и за тренутак застадоше гледајући у блиједодро небо. –Красна птичица.

– Цири-бири – настављала је шева – шума се стере као зелен ћилим на бријегу, у њој живи весели кос са црним оком, а подно бријега вјечито путује поток, а ипак је још

увијек ту са својим сребрним рибама. Зашто онда да не будемо радосни... Два босонога дјечака, који су око потока скупљали наплављене гране за своју бабу, застадоше с наручјем пуним дрва и погледаше један у другог. – Чујеш ли шеву? Хајде, ко ће прије да је угледа. И спустивши поред себе дрва, они легаше полеђушке у пијесак и загледаше се у висину.

– Цирци-рици, по пространу пољу мичу се овце бијеле као снијег, видим пастире са немирним псима и надам се да ниједна неопрезна нога неће стати у моје мало гнијездо са шареним јајима. Ој-хој, будите опрезни сви који пролазите пољем.

– Лијепо ће вријеме бити. Чујете ли шеву? – рече један стари чобанин и раздраган помилова своје чупаво псето. – Хеј, дјецо, никад не дирајте шевина гнијезда, грехота је.

– Хе, кре-ре, мијау – стаде да се дере креја сва уздрхтала од злобе и зависти. – Зар се заиста неком допада то што пјева та црна тачка високо у ваздуху?

– Ух, откуда сад овде креја, баш ме уплаши својим глупим крештањем – трже се стари чобанин. – Хеј, дјецо, дедер скочите па отјерајте ту глупу птичуру. Скочише чобанчад, зазвиждаше каменице, а креја срдито крештећи одлети у своје орашје. А кад се шева, радосна и жива, поново спустила до свога гнијезда у папрат, зачуди се што нема креје.

– Гле, отишла, свакако јој се није свидјела моја пјесма – помисли она без имало љутње и леже на своје гнијездо у зеленој сјенци папрати. Скромна и тиха, опет је личила на бус спржене суве траве.

Бранко Ћопић

Питања

1. Зашто је шева била непримјетна у својој околини? (Заокружи слово испред тачног одговора!)
 - а) зато што је била сићушна
 - б) зато што је имала боју спрженог лишћа
 - в) зато што се вјешто скривала у трави
 - г) зато што се дању скривала у грму, а ноћу излазила
2. Ко је у овој приповијетци хвалисавац?
 - а) шева
 - б) креја
 - в) пољски миш
 - г) ћуран(Заокружи слово испред тачног одговора!)
3. Ко је у овој приповијетци пјесник?
 - а) креја
 - б) шева
 - в) ћуран
 - г) пољски миш(Заокружи слово испред тачног одговора!)

4. Када су чули шевин глас жетеоци у пољу су били:

- а) нерасположени
- б) задиљени
- в) уплашени
- г) равнодушни

(Заокружи слово испред тачног одговора!)

5. Шта је шева према вјеровању људи најављивала?

- а) кишу
- б) лијепо вријеме
- в) олују
- г) сушу

(Заокружи слово испред тачног одговора!)

6. Каква је била креја? Наведи најмање три особине које описују њен лик?

7. У низу датих особина прецртај ону која не описују шевин лик!

добронамјерна, скромна, племенита, тиха, пркосна, мирољубива, задовољна

8. Када је шева обично пјевала своју ведру сунчану пјесму?

- а) када је наљути креја
- б) када у срцу осјети љепоту природе
- в) када јој досади да буде у пољани
- г) када се пожели висине

(Заокружи слово испред тачног одговора!)

9. Шта је порука ове приповијетке?

10. Зашто се шева није љутила на креју? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) зато што је према њој осјећала сажаљење
- б) зато што је била племенита
- в) зато што је знала да су крејине ријечи неистините
- г) зато што је била тиха

**ЈЕДНОМИНУТНИ ТЕСТ БРЗИНЕ ГЛАСНОГ ЧИТАЊА
ФОРМА „А“**

Број слова у реду	Број знакова у реду	РИЈЕЧИ					Укупан број ријечи
5	5	И	у	се	да	ОН	5
10	5	за	не	од	је	на	10
12	5	сам	то	ја	што	по	15
17	5	код	брат	свој	нов	наш	20
19	10	ова	тако	рука	само	вода	25
22	10	који	онај	један	када	сваки	30
25	10	други	бијел	велик	први	његов	35
28	10	глава	струја	мјесто	врста	човјек	40
33	15	говори	седмица	народан	вријеме	остали	45
36	15	производ	година	мушкарац	творница	држати	50
38	15	дјевојка	свршити	царевић	џамија	троструко	55
40	15	Београд	прилично	раднички	тробридан	квалитет	60
42	20	посјетилац	долазити	неколико	показао	пионирски	65
45	20	материјал	човјечанство	рукавица	домаћица	ухватити	70
48	20	разговоран	управитељ	индустрија	поздравити	поличица	75
52	25	радионица	израђивати	галантерија	југозападни	поремећаји	80
63	27	прворазредан	идеализам	неизвјштачен	обавјештавати	полуиндустријски	85
66	29	социјалистички	електротехника	истраживачки	саобраћајница	Београђанин	90
70	31	маслинастозелени	полунаоблачен	поправљаоница	радиоактиван	споразумијевање	95
76	34	електростатичан	радиосвеучилиште	велетрговачки	дрвопрерађивачи	водоинсталатерски	100
20	8	акт	цис	ектан	хилус	поен	105
43	18	докторант	ембрион	хипербола	илузоран	каузалност	110
63	28	ароматичан	киднапирати	библиографија	детерминаторан	галаноматрија	115
81	37	теледиригираност	експериментирати	парапсихологија	диспропорционалитет	иматрикулациони	120

УПОЗОРЕЊЕ ИСПИТИВАЧУ: Овим испитним материјалом може се сваки испитаник испитати само једанпут. Ако се исти испитаник жели након неког времена поново испитати (да би се утврдио напредак) треба примјенити једну од паралелних форми овог испитног материјала, тј. форму Б или форму В.

**ЈЕДНОМИНУТНИ ТЕСТ БРЗИНЕ ГЛАСНОГ ЧИТАЊА
ФОРМА „Б“**

Број слова у реду	Број знакова у реду	РИЈЕЧИ					Укупан број ријечи
5	5	а	е	са	ка	ми	5
10	5	за	да	од	су	на	10
12	5	сам	ту	ти	што	по	15
17	5	под	брат	твој	нов	ваш	20
19	10	оно	јак	рана	тамо	члан	25
22	10	чији	овај	јадан	тада	други	30
25	10	трећи	бисер	облик	први	њежан	35
28	10	улица	српска	вјешто	чврст	појава	40
33	15	галами	годишњи	власник	лијевак	сталак	45
36	15	перфекат	центар	лишајеви	зборница	пржити	50
38	15	састојак	трошити	хлађење	цемови	треперити	55
40	15	раствор	нарочито	ученички	говорница	критичан	60
42	20	извјестилац	пролазити	неколико	погодио	просјечан	65
45	20	операција	пророчанство	храброст	краљевић	дохватити	70
48	20	разочаран	индикатор	производња	придружити	паличица	75
52	25	играоница	руковођење	елементаран	југоисточни	пројекција	80
63	27	инструктиван	неутралан	неприлагођен	омаловажавати	постиндустријски	85
66	29	социјализација	идентификација	супротстављање	синдијазмичка	нарцисоидан	90
70	31	незаинтересовани	зоогеографија	угљикохидрати	инструментал	диференцијација	95
76	34	интерперсонални	етномузикологија	ослободилачки	кинематографија	водоинсталатерски	100
20	8	дуж	вид	цврчи	локус	клан	105
43	18	дидактика	преглед	теоријски	луксузан	комплемент	110
63	28	периодичан	кибернетика	класификација	ненаелектрисан	асоцијативност	115
81	37	епифеноменализам	дисквалификовани	ендокринологија	интеркултурализам	енциклопедијски	120

УПОЗОРЕЊЕ ИСПИТИВАЧУ: Овим испитним материјалом може се сваки испитаник испитати само једанпут. Ако се исти испитаник жели након неког времена поново испитати (да би се утврдио напредак) треба примјенити једну од паралелних форми овог испитног материјала, тј. форму А или форму В.

**ЈЕДНОМИНУТНИ ТЕСТ БРЗИНЕ ГЛАСНОГ ЧИТАЊА
ФОРМА „В“**

Број слова у реду	Број знакова у реду	РИЈЕЧИ					Укупан број ријечи
8	5	е	у	ми	те	ја	5
10	5	но	си	па	уз	ће	10
12	5	ту	још	ви	дан	ој	15
17	5	без	град	смо	низ	друг	20
19	10	као	ћемо	овај	кућа	бити	25
22	10	није	дати	добар	више	какав	30
25	10	покус	живот	школа	одмах	ватра	35
28	10	свијет	врата	друштво	случај	игла	40
33	15	требати	колико	прилика	уређај	питање	45
36	15	различит	пионир	изговор	невоља	пријатељ	50
38	15	последњи	обала	далеко	господар	пространо	55
40	15	госпођа	распоред	прољеће	двориште	извјестан	60
42	20	дочекати	половица	истинито	станарина	узбуђење	65
45	20	загребачки	непрестано	отопина	управитељ	површина	70
48	20	наједанпут	оставити	предавање	одговорност	аутомобил	75
52	25	купаоница	обрадовати	неразговоран	руководилац	заобилазан	80
63	27	собосликашки	протузаконит	математика	петерознаменкаст	финомеханика	85
66	29	комунистички	велетрговина	оспособљавање	раноранилачки	претоваривање	90
70	31	реакционарност	квалификација	зановијетало	високоразвијен	најневјеројатнији	95
76	34	енергопривреда	самопослуживање	систематизација	армиранобетонски	упетеростручити	100
20	8	дин	тест	атом	ирис	тумор	105
43	18	аорта	кљорофил	андрагошки	психодрама	солилоквиј	110
63	28	хипохондрија	интровертиран	калцификација	телеологија	инкопатибилно	115
81	37	радиолокацијски	хетеросексуалност	фотосензибилитет	дебирократизација	предимензионирати	120

УПОЗОРЕЊЕ ИСПИТИВАЧУ: Овим испитним материјалом може се сваки испитаник испитати само једанпут. Ако се исти испитаник жели након неког времена поново испитати (да би се утврдио напредак) треба примијенити једну од паралелних форми овог испитног материјала, тј. форму А или форму Б.

Назив школе: _____

Име и презиме ученика: _____

Разред и одјељење: _____

Датум: _____

ТЕСТ РЈЕЧНИКА – ТР – ФОРМА А

УПУТСТВО ЗА УЧЕНИКА

Радићеш вјежбе за познавање ријечи.

На страницама које си добио, послије сваког редног броја, налазе се у почетку сваког реда **КРУПНО ОДШТАМПАНЕ РИЈЕЧИ**. Поред сваке ријечи налази се и пет других ријечи.

На примјер: ПРИМИТИ – узети – дати – посјетити – потпомагати – уздрмати.

Твој задатак је да прво прочиташ **КРУПНО ОДШТАМПАНЕ РИЈЕЧИ** и да у продужетку између осталих ријечи нађеш ону која је по свом значењу најближа крупно одштампаној ријечи. Када нађеш ту ријеч, подвучи је.

На примјер: ЗОРОМ – журно – рано изјутра – узрујано – врло весело – смјело.

РАДИ БРЗО, АЛИ ПАЖЉИВО! НЕ НАГАЂАЈ! УВИЈЕК НАЈПРИЈЕ ПРОЧИТАЈ СВИХ ПЕТ РИЈЕЧИ ПРИЈЕ НЕГО ШТО ОДГОВОРИШ. ПАЗИ ДА ПОДВУЧЕШ САМО ЈЕДНУ РИЈЕЧ, ЈЕР АКО ПОДВУЧЕШ ВИШЕ РИЈЕЧИ, ОДГОВОР СЕ СМАТРА ПОГРЕШНИМ. РИЈЕЧ КОЈУ НЕ ПОЗНАЈЕШ, ПРЕСКОЧИ!

СРЕЋАН ТИ РАД!

1. АПОСТРОФ – калуђер – правописни знак – лирска пјесма – саобраћајни знак – спортска значка
2. БЕЗДУШАН – тужан – умиљат – прост – врло осјетљив – неосјетљив
3. БОСИЉАК – ситно сијено – зрнаст плод – степска трава - љупка особа – цвијет јаког мириса
4. БРИЖЉИВ – неспособан – несмотрен – сањив – пажљив – жалостан
5. ВАЖАН – значајан – велики – тежак – измјерен – нетачан
6. ВЈЕШТАЧКИ – који није сигуран – који није природан – непознат – који није модеран – вјешт

7. ВОЉАН – који неће – који мора – који хоће – тврдоглав – неодлучан
8. ГДЕМУДРАГО – свугдје – нигдје – овдје – гдје – драге воље
9. ГЛАСОВНИ – нечујан – пун свијета – звјездани – мирисан – звучни
10. ГРАБУЉЕ – дио машине – елиса – сликарска четка – прибор за риболов – пољопривредна справа
11. ГОЊЕЊЕ – сањање – слабљење – планирање – потјера – сумња
12. ДЈЕЛИЋ – мали дио – половина – птица – барска трска – исјечак
13. ДИРЕК – жица – ограда – стуб – таван – одређени правац
14. ДОБРОВОЉАН – слабе воље – од своје воље – несавјестан – колебаљиве воље – нерасположен
15. ДРАНГУЛИЈЕ – конфекција – упакована роба – кабаста роба – безначајне ствари – успомена
16. ЂАВОЛИК – врста лака – несташна особа – воденичар – мирна особа – врста цвијећа
17. ЖМИРАВ – погрбљен – трептав – просјед – раван – уплетен
18. ЗАПОВЈЕСТ – историја – казна – наређење – почетак – извјештај
19. ЗАСИЈАТИ – угасити – освијетлити – потонути – заћи – нестати
20. ЗАУВИЈЕК – за сва времена – одавно – дуго – понекад – никад
21. ЗГЊЕЧИТИ – раставити – плакати – запечатити – спљескати – излијечити
22. ЗМИЈАСТ – кривудавак – кос – прав – тајни – шарен
23. ИЗБАВИЈАТИ – пасти у клопку – појавити се – дуго говорити – ослобађати – пријатно се проводити
24. ИЗГАЗИТИ – преносити – погазити – посадити – ићи брзо – отјерати
25. ИЗЈАВА – острво – здравица – саопштење – оправдање – понос

26. ИКАКО – на ма који начин – нерадо – увијек - на одређен начин
27. ИСПАШТАТИ – отрести прашину – потопити – јако дувати – много трпјети – одријешити чвор
28. ЈЕСТИВО – оно што се лијечи – оно што није скупо – врло марљиво – домаћа лектира – оно што се једе
29. ЈУТРО – сан – зора – туга – молитва – доручак
30. КАМЕЊАРКА – врста змије – каменолом – коштица – ноћна птица – врста камена
31. ЛАБАВО – опуштено – није порозно – пјесма у прози – чесма – смрзнуто
32. ЛЕДИТИ – топити – замаглити – испаравати – пратити – смрзавати
33. ЉУТЊА – срџба – досада – ларма – омот – поздравна ријеч
34. МАГЛОВИТ – сјајан – облачан – топао – сунчан – непрозиран
35. МИР – љековита трава – дубоке воде – бука – тишина – зора
36. МЛАК – ни велик ни мали – врло чврст – ни врућ ни хладан – млијеко у праху – прелакиран
37. МОКАР – празан – влажан – прокуван – озбиљан
38. МРАВИЊАК – вјетроказ – мноштво мрава – рој пчела – свијећњак – врста мрава
39. НАДАЛЕКО – ограничено – близу – непосредно – приближно – удаљено
40. НАПАСНИК – силеција – новинар – фотограф – расадник – говорник
41. НАПРЕДАК – продужетак – дрворед – изложба – поредак – успјех
42. НЕВОЉА – богатство – немање воље – жетва – савјест – несрећа
43. НЕКАД – у раније доба – сада – врло често – ових дана – у будуће
44. НЕОБАЗРИВ – врло учтив – неугледан – зрикав – непажљив- непромјенљив
45. НЕПРИЈАТЕЉСТВО – слога – мржња – уљудност – суђење – лијепо понашање

46. НЕСПОСОБАН – несхватљив – талентован – духовит – невјешт – споредан
47. НЕЧУЈАН – врло чувен – гласан – невјешт – живахан – врло тих
48. НОШЊА – мољакање – врста носила – корпа – одијело – соба
49. ОБЕЗНАЊЕНОСТ – бесвјесност – јунаштво – мудрост – школовање – усамљеност
50. ОГОРЧЕЊЕ – наследство – маштање – побједа – одговарање – разљућеност
51. ОДАЗИВАЊЕ – сналажење – гласно причање – високо звање – концертно пјевање – одговарање на позив
52. ОСВАНУТИ – поранити – дневник водити – увенути – уплашити се – освојити
53. ОСНИВАЊЕ – сплеткарење – утемељивање – сан – ткање – рецитовање
54. ОСТВАРИВАЊЕ – дубока старост – заваривање – неслога – противурјечност – извршавање
55. ПАМЕТ – разум – ватра – аманет – тешкоћа – обавеза
56. ПАТУЉАК – мали растом – замотуљак – мали брежуљак – врста цвијећа – заклопац
57. ПЕТОСТРУК – удвостручен – из пет дијелова – са пет страна – петина – пети спрат
58. ПИПКАТИ – плескати – преписивати – додиривати – ткати – откуцавати
58. ПОВАЗДАН – никада – по неки пут – понор – висина – стално
59. ПОВИШИВАЊЕ – лишавање – увећавање – силажење – разрјешавање – одрицање
60. ПОГУБЉЕЊЕ – вечера – смртна казна – новчана награда – орден – говорна мана
61. ПОКЛАПАТИ СЕ – сјећи се – бити несагласан – бити неуредан – подударати се – клапарати
62. ПОКУЋСТВО – школске књиге – станарина – познанство – кућни намјештај – кров

63. ПОПРАВИТИ – нестати – поставити – дићи – обновити – установити
64. ПОСЛИЈЕ – раније – због тога – никако – недоследно – касније
65. ПОМИСЛИТИ – бити необавијештен – потпомоћи – повјеровати – бити стављен – слити се
66. ПРГАВ – сталожен – сиве боје – напрасит – тијесан – исполиран
67. ПРЕДИГРА – завршетак – уводна игра – такмичење – позајмица – дјечија игра
68. ПРЕОБЛАЧЕЊЕ – мијењање стана – одугловачење – мијењање одјеће – одустајање – претварање
69. ПРЕСАХНУТИ – уздахнути – исушити се – превагнути – одморити се – преорати
70. ПРЕУЗИМАТИ – пренаглити – прихватити – очекивати – превозити – премазати
71. ПРИЗИВАТИ – позивати – зијевати – признати – наговјестити – бити одсутан
72. ПРИПЕЋИ – заобилазити – јако назапти – растопити – заледити се – јако гријати
73. ПРОЛАЗАН – заразан – сталан – привремен – пренатрпан – будан – пасти на кољена
74. ПРОСТАК – једноставан човјек – невоспитан човјек – врло културан човјек – сретан човјек – скроман човјек
75. ПРОЋАСКАТИ – поскакивати – потпомоћи – препоручити – испричати се – истражити се
76. ПУТОПИС – епска пјесма – вјенчање – врста описа – знак навода – ловачка шала
77. РАБОТА – скривено благо – посао – кутија – боца – нерадо
78. РАЗВЕСЕЛИТИ СЕ - бити тачан – раселити се – бити марљив – бити расположен – пропасти
79. РАСТЕЗАЊЕ – ширење – сажимање – сазнање – откриће – немоћ
80. САВРЕМЕН – преран – у духу времена – врло застарио – пренатрпан – са рамена
81. САСТАТИ СЕ – потући се – разићи се – сусрести се – срушити се – растајати се
82. СЕЛИЦА – оса – врста плода – рјечна риба – збирна именица – врста птице

83. СЕСТРИЋ – студент – занатлија – рођак – пјесник – птица
84. СМИШЉЕНО – паметно – немарно – сложено – допуњено – бијесно
85. СРДИТО – умјерено – тихо – бијесно – весело – несрећно
86. СТАДО – невоља – заједница оваца – дрвени штап – планински пас – велика пауза
87. СТРАСТАН – немаран – јаких осјећаја – врло лијен – неосјетљив – јаких нерава
88. СУМЊА – двоумљење – говор – премијера – сусрет – сретно
89. ТВОРЕЊЕ – изграђивање – предвиђање – сањање – уображавање – упозорење
90. ТУЧАК – дио листа – жиличаст коријен – таксена марка – дрвене степенице – дио цвијета
92. УБРАЈАТИ – настојати – припитомити – урачунати – избрисати – покајати се
93. УВИЈАТИ – замотати – пребројати – разбити – развити – придодати
94. УЗНЕМИРАВАТИ – утишати – намјеравати – досађивати – приговарати – занемаривати
95. УЉУДНО – намјерно – пристојно – уједињено – непристојно – смањено
96. УЧЕСТВОВАТИ – бити одстрањен – тежити – наглашавати – полемисати – судјеловати
97. ХВАТАТИ – шчепати – потонути – прелетјети – лупати – препоручити
98. ЦРТЕЖ – кичица – пилула – казна – скица – дугачка црта
99. ЧЕЗНУТИ – туговати – ласкати – грдити – снажити
100. ЧИСТУНАЦ – издајица – неукаљан – сиромашак – грубијан – неодлучан

Назив школе: _____

Име и презиме ученика: _____

Разред и одјељење: _____

Датум: _____

ТЕСТ РЈЕЧНИКА – ТР – ФОРМА Б

УПУТСТВО ЗА УЧЕНИКА

Радићеш вјежбе за познавање ријечи.

На страницама које си добио, последије сваког редног броја, налазе се у почетку сваког реда **КРУПНО ОДШТАМПАНЕ РИЈЕЧИ**. Поред сваке ријечи налази се и пет других ријечи.

На примјер: БУКА – тешкоћа – ларма – водоскок – туча – птица.

Твој задатак је да прво прочиташ **КРУПНО ОДШТАМПАНЕ РИЈЕЧИ** и да у продужетку између осталих ријечи нађеш ону која је по свом значењу најближа крупно одштампаној ријечи. Када нађеш ту ријеч подвучи је.

На примјер: БАЧВА – столица – бунар – чарапа – буре – чаша.

РАДИ БРЗО, АЛИ ПАЖЉИВО! НЕ НАГАЂАЈ! УВИЈЕК НАЈПРИЈЕ ПРОЧИТАЈ СВИХ ПЕТ РИЈЕЧИ ПРИЈЕ НЕГО ШТО ОДГОВОРИШ. ПАЗИ ДА ПОДВУЧЕШ САМО ЈЕДНУ РИЈЕЧ, ЈЕР АКО ПОДВУЧЕШ ВИШЕ РИЈЕЧИ, ОДГОВОР СЕ СМАТРА ПОГРЕШНИМ. РИЈЕЧ КОЈУ НЕ ПОЗНАЈЕШ, ПРЕСКОЧИ!

СРЕЋАН ТИ РАД!

1. БАДАВА – увијек – смијешно – не плаћа се – бачва – бацање
2. БЕСКИЧМЕЊАК – припадник класе животиња – поуздан – минерал – једна биљна врста – кондуктер
3. БЛЕСАВ – ружан – ћорав – глуп – необријан – паметан
4. БРУС – врста руде – камен за оштрење – точак од дрвета – дио моста – цемент
5. ВАСИОНА – брзина – свјетлост – свемир – сунчев лук – сателит
6. ВИНОГРАД – подрум – продавац вина – изданци винове лозе – одгајивач винове лозе – чувар винограда
7. ГЛАВИЧИЦА – порез – олуја – плод – лијек – младунче
8. ГИЊЕЊЕ – пожар – њихање – губљење живота – потјера – завјера
9. ГРЕБОТИНА – чир – завој – инјекција – велика греда – ожиљак
10. ГРОЗД – коштица – зрнаст плод – пољска птица – плод мака – трешња

11. ГУМА – бијели восак – воденични камен – врста каучука – гомила – тропска животиња
12. ДЕБЛО – лопата – жбун – даска – стабло – грана
13. ДИВОВСКИ – патуљаст – очаран – огроман – војнички – лијеп
14. ДИЈЕТЕ – играчка – студент – неожењен човјек – блиски рођак – неодрасла особа
15. ДОВИТЉИВОСТ – гимнастика – свечаност – упорност – сналажљивост – јачина
16. ДОГОДИШЊИ – прије годину дана – стар двије године – прије десет година – од идуће године – из давне прошлости
17. ДОЛИЈАТИ – пасти у клопку – додавати још – брзо изникнути – полијевати водом – лајати
18. ДРЖЕЋИ – неотпоран – пролазни – врло слаб – viseћи – још снажан
19. ДРОБЉИВ – трошан – чврст – провидан – ријечит – несташан
20. ДУГА – ситна јесења киша – најсјајнија звијезда – поларна ноћ – небески свод – небески лук у бојама
21. ЂЕРДАН – звук – накит – звекет – понор – бич
22. ЖЕРАВИЦА – жар – опекотина – ситан угаљ – ужарено гвожђе – ноћна птица
23. ЖИР – шипак – багремов плод – храстов плод – шешир – платно
24. ЗАБАВА – расположење – станарина – узалуд – разонода – превара
25. ЗАЛИЈЕЧИТИ – прикачити – пребољети – узети лијек – ударати печат – ранити
26. ЗАВИЈУТАК – веза – камен – окука – кука – затвор
27. ЗАКЛЕТИ СЕ – опустити се – залетјети се – обавезати се – склонити се – задржати се
28. ЗАЛУД – јефтино – непотребно – обилно – хитро – важно
29. ИЗМИРИТИ – измислити – дати тражено – разбољети се – уљепшати – умирати
30. ИСКАПЉИВАЊЕ – свечана поворка – сјечење дрва – стасање – испијање до дна – велики пљусак
31. ИСПРАВА – врста алата – писмени доказ – пјесмарица – врста браве – усправан
32. ИСУШЕЊЕ – водоскок – поплава – колебање – усахнуће – казна

33. ЈАБУЧАР – јабуково дрво – воћњак са јабукама – сок од јабука – колач – врста пужа
34. КАЧИЦА – прибор за јело – плитак базен – мала каца – мали лонац – посуда за какао
35. КОПЧАТИ – замотати – спајати – много причати – накитити се – глумити
36. КРЗАВ – шарен – исцијепљен – упрљан – злочаст – клизав
37. ЛИПСАТИ – ударати се – лизати – липу садити – угинути – лијевати
38. МАГЛОВИТ – сјајан – облачан – топао – сунчан – замишљен
39. МАШИЦЕ – шибица – жарач – велике маказе – игла – пожар
40. МЕМЛА – влага – чађ – тамбура – опна – жути шешир
41. МНОЖИТИ – смањити – изједначити – образложити – увећати – предложити
42. МУКА – досада – лијеност – тешкоћа – примједба – забава
43. НАВИЋИ СЕ – прилагодити се – попети се – напустити мјесто – изборити се – бити запослен
44. НАДИРАТИ – утопити – пробијати – удисати – зауставити – бити даровит
45. НАНУЛЕ – чизме – кратке чарапе – лаковане ципеле – дрвене папуче
46. НЕПОГРЕШИВ – недостижан – непогодан – везан у чвор – тачан – врло грешан
47. НЕУГОДНОСТ – неправда – непотребност – неприлика – нерад – удобност
48. НОШЊА – мољакање – врста носила – корпа – одијело – соба
49. ОБАВИТИ – разлабавити – умотати – одвезати – наставити – пренијети
50. ОБИЧАЈ – навика – ношња – окука – одлика – несмотреност
51. ОБРУКАТИ – посматрати – плакати – изложити опасности – осрамотити – обухватити
52. ОВНИЋ – мали орао – мали ован – звончић – првак – птичица
53. ОДЈАХАТИ – одњеговати коња – сићи с коња – њихати се – отићи јашући – руком махати
54. ОМРКНУТИ – помакнути – омрзнати – ућутати – заноћити – стићи

55. ОРТАЧКИ – узорано – замршено – заједнички – зналачки – лаковјерно
56. ОСКУДНОСТ – куђење – богатство – запомагање – несташаца – захтјев
57. ОТКОПАТИ – пресахнути – одмотати – извадити из земље – заковати сандуке – очистити
58. ОТРГНУТИ – изникнути – саопштити – бојати се – одвојити – прогутати
59. ПАСТИРЧАД – спортски тим – ситан пасуљ – чобани – граничари – дјеца
60. ПЕРУТАТИ – љуштити се – раскомадати – купати се – маштати – бити сањив
61. ПЉУВАЧКА – гас – пљусак – слуз – пилула – инјекција
62. ПОВОЈ – спирала – кола – пелена – промјена – плот
63. ПОДВАЛИТИ – ваљати – измјерити – дуго путовати – преварити – измијешати
64. ПОНЕКАД – послје свега – с времена на вријеме – никада – у заказано вријеме – стално
65. ПОПАСТИ – поставити – испарити – бити упакован – све однијети – поломити
66. ПРАЋКА – моторно возило – лутрија – врста оружја – оцјена из владања – школска књига
67. ПРЕКИВАЊЕ – поновно ковање – закивање – препакивање – поновно паковање – прекоријевање
68. ПРЕМИНУТИ – заћутати – умријети – разбудити се – очајавати – добити премију
69. ПРЕЧУТИ – лијепо цртати – погрешно разумјети – прочистити – не сагласити се – препоручити
70. ПРИМИЦАЊЕ – долажење – одступање – приморје – прекретница – примитивност
71. ПРИСЛОН – поклон – подупирач – принуда – салон – пристанак
72. ПРОЖЕТ – извјештачен – неостварен – обојен – освијетљен – обузет
73. ПРОМАЈА – утовар робе – муња – струјање ваздуха – програм – ваздушна пара
74. ПУЗАВИЦА – пењачица – сунцокрет – дрво – играчка – четинарска шума
75. РАЗДРАГАНОСТ – одушевљење – разматрање – ганутост – расправа – температура
76. РАСТУРИТИ – средити – поставити – изоставити – подметнути – разбацати
77. САЗНАЊЕ – полијетати – разумијевање – помјерање – кајање – похвала

78. СЕДАМНАЕСТОРО – седамнаест жена – седамнаести дио – од седам година – из седамнаест дијелова – седамнаест мушких и женских
79. СИЛЕЦИЈА – превозник – посластичар – магационер – продавац леда – насилник
80. СКРЕТАЊЕ – промјена правца – народна игра – велика поворка – прескакање – смањивање брзине
81. СМИЈЕХ – радост – туга – колут – промјена – смјелост
82. СОЛДАТСКИ – ловачки – глумачки – умјетнички – племићки – војнички
83. СПРОВЕСТИ – пропратити – уштедјети – наговјестити – напунити – увриједити
84. СТИСАК – звиждук – ознака – притискивање – плач – упаљач
85. СУВ – дебео – мочваран – безводан – намјештен – увучен
86. ТИХОСТ – охолост – мирноћа – галама – препоручено писмо – заостајање
87. ТРОУГЛИ – из три слова – округао – у виду квадрата – по три угла – тродимензионалан
88. ТУЂ – стран – уобичајен – невесео – ослобођен – таман
89. УВРХ – врло ниско – у средини – заврнуто – при дну – сасвим горе
90. УЗБУРКАТИ – оставити – смирити – одстранити – путовати – ускомешати
91. УЈНА – ученица – рођака – кутија – домаћица – невјеровање
92. УСМРТИТИ – похвалити – прихватити – убити – услужити – понијети
93. УТВРЂЕЊЕ – сјенка – застава – осигурање – налог – провиђење
94. УШТИПАК – хладно пиће – врста колача – штирак – велике маказе – црвени плод
95. ХИТАР – брз – бистар – врло спор – врло одлучан – храбар
96. ХРОМ – глув – без зуба – сакат – без очију – позлаћен
97. ЦИГЛО – нарочито – разметљиво – једино – смрзнуто – порозно
98. ЧАСКОМ – доста касно – намјерно – са прекидима – причајући – за тренутак
99. ШЕГРТ – трговачки путник – бродски кувар – падобранац – занатски ученик – заставник
100. ШТИПКАТИ – плакати – нагомилавати – штитити – стискати – исполирати

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ – ТВК ФОРМА А

Назив школе: _____

Презиме и име ученика: _____

Разред и одјељење: _____

Датум: _____

Општи успјех ученика: _____

ПОДТЕСТ 1	(“Почеци ријечи“)	скор _____
ПОДТЕСТ 2	(“Крајеви ријечи“)	скор _____
ПОДТЕСТ 3	(“Реченице од 4 ријечи“)	скор _____
ПОДТЕСТ 4	(“Иста обиљежја“)	скор _____
ПОДТЕСТ 5	(“Сличности“)	скор _____
ПОДТЕСТ 6	(“Необичан начин употребе“)	скор _____
ПОДТЕСТ 7	(“Утопијске ситуације“)	скор _____
ПОДТЕСТ 8	(“Проналажење надимака“)	скор _____

УКУПАН СКОР НА ТЕСТУ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ: _____

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 1

“Почеци ријечи“

Дати су вам почеци ријечи. Досјети се што је могуће више ријечи са датим почецима и напишите их брзо једну испод друге.

То могу бити ријечи било које врсте писане великим или малим словом, дакле и стране ријечи које се код нас користе, имена, итд., али ипак не ријечи које су директно из страног језика.

ПРИМЈЕР: А.....	ЗАДАЦИ: Е.....	У.....
Африка	_____	_____
Анте	_____	_____
ако	_____	_____
амеба	_____	_____
али	_____	_____
алуминијум	_____	_____

Тестно вријеме за задатке 90 + 90 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 2

“ Крајеви ријечи“

Дати су вам крајеви ријечи. Досјетите се што је могуће више ријечи с датим завршецима и напишите их брзо једну испод друге. То могу бити ријечи било које врсте писане великим или малим словом, дакле и стране ријечи које се код нас користе, имена, итд., али ипак не ријечи које су директно из страног језика.

ПРИМЈЕР:.....ор ЗАДАЦИ:ис ач

шатор	_____	_____
директор	_____	_____
отпор	_____	_____
инспектор	_____	_____
отвор	_____	_____

Тестно вријеме за задатке 90 + 90 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 3

“Реченице од четири ријечи“

Дата су вам 4 почетна слова и за свако од ова четири почетна слова треба да се досјетите неке ријечи и онда од те четири ријечи сачините једну реченицу. Није дозвољено убацивати никакве сувишне ријечи, али се може мијењати редослијед почетних слова. Од вас се очекује да сачините што је могуће више различитих реченица. Реченице не морају бити нарочито духовите. Пишите увијек само једну реченицу у поједини ред.

Примјер: Дата су слједећа четири слова Д–У–М–Б. Од њих се могу написати слједеће реченице: *Урош дира млађег брата. Дуња учи боље математику. Данас морам учити биологију. Бојан мисли да учествује.*

ЗАДАЦИ:

А – М – О – С :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

А – К – О – Л :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Тестно вријеме за задатке је 150 + 150 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 4

“Иста обиљежја“

Наведено је неко обиљежје које се може установити код врло много ствари (нпр. мекан – хљеб, јастук, џемпер, тепих и сл.). Ви треба за овако именовано обиљежје да само напишете, једну испод друге, што је могуће више ствари код којих је такво обиљежје уобичајено (тј. присутно без посебне промјене, односно без насилне промјене).

ЗАДАЦИ:

раван	чврсто
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Тестно вријеме за задатке 90 + 90 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 5

“Сличности“

У нашем језику је могуће одређене особине описати помоћу много ријечи којима се подразумејева нешто слично. При томе често сваки појам јаче истиче неко одређено својство.

ЗАДАЦИ: Пронађи друге ријечи – изразе за:

ПРИМЈЕР:	“драго“	“лагано“
“ружно“	_____	_____
непријатно	_____	_____
одвратно	_____	_____
боље га не гледај	_____	_____
да ти се згади	_____	_____
неукусно	_____	_____

Тестно вријеме за задатке 120 + 120 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 6

“Необичан начин употребе“

За један предмет свакодневне употребе, који ће вам се именовати, треба да се досјетите што је могуће више необичних начина употребе. Настојте да неуобичајене, несвакидашње употребе, буду што разноврсније.

ПРИМЈЕР:

ЗАДАЦИ:

“КЉУЧ“	“ФЛАША“	“ТОРБА“
као вадичеп	_____	_____
за одвртање шрафова	_____	_____
за звиждање	_____	_____

Тестно вријеме за задатке 120 + 120 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 7

“Утопијске ситуације“ (тј. нестварне, немогуће ситуације)

Замисли како би било кад би људи могли сами летјети као птице. Шта би се тада дешавало?

Какве би све посљедице имало овакво стање? Наведи што више таквих посљедица:

Тестно вријеме за задатке 180 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 8

“Проналажење надимака“

Сви познајете обичај да се неке ствари из свакодневне употребе свакодневног живота или одређене особе означе шаљиво, смијешним ријечима или надимцима.

Молимо вас да покушате за сваку ствар да пронађете више оригиналних надимака. Оцијениће се укупан број свих пронађених надимака, али други изрази за те ствари који су у употреби неће се вредновати.

ПРИМЈЕР: НОВАЦ = ЗРЊЕ, САЛАТА, ЈАЈЕ, БУХА...

ПАС = _____

МАКАЗЕ = _____

КАИШ = _____

ШОЉА = _____

ВОДА = _____

ШКОЛСКА КЛУПА = _____

ШАЛ = _____

ИГРАЛИШТЕ = _____

КРОМПИР = _____

ЛОПТА = _____

Тестно вријеме за задатак је 4 минута.

Назив школе: _____
Презиме и име ученика: _____
Разред и одјељење: _____
Датум: _____

**ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ – ТВК
ФОРМА Б**

ПОДТЕСТ 1	(“Почеци ријечи“)	скор _____
ПОДТЕСТ 2	(“Крајеви ријечи“)	скор _____
ПОДТЕСТ 3	(“Реченице од 4 ријечи“)	скор _____
ПОДТЕСТ 4	(“Иста обиљежја“)	скор _____
ПОДТЕСТ 5	(“Сличности“)	скор _____
ПОДТЕСТ 6	(“Необичан начин употребе“)	скор _____
ПОДТЕСТ 7	(“Утопијске ситуације“)	скор _____
ПОДТЕСТ 8	(“Проналажење надимака“)	скор _____

УКУПАН СКОР НА ТЕСТУ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ: _____

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 1

„Почеци ријечи“

Дати су вам почеци ријечи. Досјетите се што више ријечи које почињу са датим почецима и напишите их брзо на линијама поред почетка ријечи. Пишите читко. То могу бити ријечи било које врсте писане великим или малим почетним словом. ПРИМЈЕР: да је дат почетак ријечи са почетним словом С, ви би могли написати ријечи као што су: Србија, Стана, сат, сан, столица, станарина и многе друге ријечи које почињу са словом С.

К.....	Е.....
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Вријеме за рад задатка је 3 минуте (90 + 90 секунди).

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 2

„Крајеви ријечи“

Дати су вам крајеви ријечи. Досјетите се што више ријечи које се тако завршавају и напишите их на линијама једну испод друге. То могу бити ријечи било које врсте писане великим или малим почетним словом.

ПРИМЈЕР : да је дат завршетак ријечи са ОР ви би могли написати ријечи као што су: **мотор, отпор, хорор, доктор, мајстор, креатор** и многе друге које се завршавају на ОР.

.....јати
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Вријеме за рад 180 секунди (90+90 секунди).

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 3

„Реченице од четири ријечи“

Дата су вам четири почетна слова и за свако слово од та четири почетна слова треба да се досјетите неке ријечи која почиње тим словом, а затим да од те четири ријечи напишеш једну реченицу. При писању смијеш користити само те ријечи у свакој реченици по једном, а редослијед почетних слова, односно ријечи, можеш да мијењаш. Од вас се очекује да напишете што више различитих реченица.

ПРИМЈЕР: Дата су слједећа четири слова **А-Н-О-В**. Од њих се могу написати слједеће реченице: *Ненад вози опасно ауто. Ана, Вања воли Николу. Аница носи ову виолину. Оља неће возити ауто.*

Е – Т – О – Р

А – Ш – И – Л

Вријеме за рад је 5 минута (150 + 150 секунди).

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 4

„Иста обиљежја“

Написано је неко обиљежје које се може приписати многим стварима.

Ви треба да смислите и напишете што више ствари које могу имати то обиљежје, а да их претходно не мијењамо. На примјер, ОКРУГАО: сат, новчић, точак, лустер, тањир и многе друге ствари, предмети.

четвороугласт

тврд

Вријеме за рад 3 минуте (90 + 90 секунди).

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 5

„Сличности“

У нашем језику је могуће одређене особине описати са више различитих ријечи којима се подразумијева нешто слично. Ваш задатак је да уз наведене особине нађете што више ријечи које значе исто или слично.

На примјер: „РУЖНО“: одвратно, гадно, неукусно, фуј, непријатно и сличне ријечи које указују на исту особину.

„ходати“

„јести“

Вријеме за рад 4 минуте (120+120 секунди)

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 6

„Необичан начин употребе“

За један предмет свакодневне употребе који су наведени, ви треба да се досјетите што више необичних начина употребе и да их напишете на линијама.

На примјер: лист папира: за писање, цртање, за израду авиона, брисање руку и тако даље.

„кућа“

„вода“

Вријеме за рад 4 минуте (120 + 120 секунди).

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 7

„Посљедица“ (тј. нестварне, немогуће ситуације)

Замисли како би било када би неки мађионичар својом магијом учинио да сви људи буду невидљиви.

Какве би све посљедице имало овакво стање? Наведи што више таквих посљедица:

Шта би се десило када не би било тамног дијела дана - ноћи, него само свијетли дио дана - обданица? Какве би све посљедице имало овакво стање?

Вријеме за рад је 6 минута (180+180 секунди).

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 8

„Пронађи надимак“

Сви познајете обичај да се неке ствари из свакодневне употребе свакодневног живота или одређене особе означе шаљиво, смијешним ријечима или надимцима. Молимо вас да покушате за сваку ствар да пронађете више оригиналних надимака. Оцијениће се укупан број свих пронађених надимака, али други изрази за те ствари који су у употреби неће се вредновати.

На примјер: НОВАЦ = ПАРЕ, ЦЕНЕР, ЗРЊЕ, САЛАТА...

ПАС =

ГУМИЦА =

ХАЉИНА =

КАШИКА =

ЈАБУКА =

ТЕЛЕВИЗОР =

КАПА =

ЊИВА =

КУПУС =

ПУТ =

Вријеме за рад је 4 минута.

ЧЕК ЛИСТА
КРИТЕРИЈИ ВРЕДНОВАЊА ПИСМЕНИХ РАДОВА УЧЕНИКА

I ЛОГИЧНО-САДРЖАЈНЕ КОМПОНЕНТЕ	
<i>1. Јасноћа:</i>	
- сасвим нејасан садржај	0 бодова
- недовљно јасан садржај	1 бод
- већи дио текста јасан	2 бода
- сасвим јасан садржај	3 бода
<i>2. Сажетост:</i>	
- у цијелом тексту понављају се садржаји	0 бодова
- у већем дијелу текста понављају се садржаји	1 бод
- већи дио текста је сажет	2 бода
- сасвим сажет, језгровит садржај	3 бода
<i>3. Занимљивост:</i>	
- незанимљив садржај цијелог текста	0 бодова
- незанимљив садржај већег дијела текста	1 бод
- већи дио текста је занимљив	2 бода
- занимљив садржај цијелог текста	3 бода
II ФОРМАЛНО-КОМПОЗИЦИЈСКЕ КОМПОНЕНТЕ	
<i>1. Дијелови текста:</i>	
- уочава се увод	1 бод
- уочава се главни дио, ток	1 бод
- уочава се завршетак	1 бод
- најобимнији је садржај главног дијела	1 бод
<i>2. Повезаност мисли:</i>	
- реченице су међусобно неповезане	0 бодова
- реченице су међусобно повезане	1 бод
- постоји повезаност између увода и главног дијела текста	1 бод
<i>3. Тематска релевантност:</i>	
- текст је тематски нерелевантан	0 бодова
- текст је дјелимично тематски релевантан	1 бод
- текст је већим дијелом тематски релевантан	2 бода
- текст је потпуно тематски релевантан	3 бода
<i>4. Број сложених реченица:</i>	
- нема сложених реченица	0 бодова
- једна сложена реченица	1 бод
- двије сложене реченице	2 бода
- три и више сложених реченица	3 бода

III ЛЈЕПОТА СТИЛА	
Број мисли (реченица) које би требало престилизовати (нпр. ”Дјечаци, кад су дошли у шуму, они су се играли с лоптом”)	
- нема таквих мисли	3 бода
- постоји таква једна мисао (реченица)	2 бода
- постоје такве двије мисли (реченице)	1 бод
- постоје такве три и више мисли (ријеч)	0 бодова
IV ФЛУЕНТНОСТ РИЈЕЧИ	
Број нових придјева и глагола (изузев глагола: јесам, бити, хтјети, моћи)	
- 5 ријечи (глагола, придјева)	0 бодова
- 6-10 ријечи (глагола, придјева)	1 бод
- 11-15 ријечи (глагола, придјева)	2 бода
- 16-20 ријечи (глагола, придјева)	3 бода
- 21-25 ријечи (глагола, придјева)	4 бода
- 26-30 ријечи (глагола, придјева)	5 бодова
V ГРАМАТИЧКО-ПРАВОПИСНА ПРАВИЛНОСТ	
Број граматичко-правописних грешака:	
- 2 граматичко-правописне грешке	7 бодова
- 3-5 граматичко-правописне грешке	6 бодова
- 6-8 граматичко-правописне грешке	5 бодова
- 9-11 граматичко-правописне грешке	4 бода
- 12-15 граматичко-правописне грешке	3 бода
- 16-18 граматичко-правописне грешке	2 бода
- 19-21 граматичко-правописне грешке	1 бод
- 22 и више	0 бодова
VI ВАЊСКИ ИЗГЛЕД ПИСМЕНОГ РАДА (уредност, рукопис, читљивост, прегледност)	
- незадовољавајући	0 бодова
- задовољавајући	1 бод
- просјечан	2 бода
- изнадпросјечан	3 бода

Презиме и име ученика: _____ Разред: _____
Основна школа: _____ Датум: _____

**Т – ПУНКОВИ СиО
(А ФОРМА)**

Драги учениче,
испред тебе се налази низ задатака. Пажљиво прочитај упутства и покушај да их ријешис! Уколико не умијеш да ријешис неки задатак, не губи вријеме већ пређи на слједећи! Кад урадиш све задатке које знаш, врати се на онај који ниси ријешис и покушај поново!

Желимо Ти успјешан рад! ☺

Задаци

А

1. Јагодица Бобица се заиграла бројкама! Придружи јој се и израчунај:

а) $35 + 4 = \underline{\quad}$ б) $43 + 5 = \underline{\quad}$ в) $87 - 6 = \underline{\quad}$ г) $98 - 4 = \underline{\quad}$

2. Настави занимљиву игру сабирања и одузимања! Не дозволи да Јагодица изгуби вољу за игром!

а) $27 + 50 = \underline{\quad}$ б) $39 + 60 = \underline{\quad}$ в) $89 - 40 = \underline{\quad}$ г) $74 - 20 = \underline{\quad}$

д) $42 + 54 = \underline{\quad}$ е) $28 + 31 = \underline{\quad}$ ж) $57 - 42 = \underline{\quad}$ з) $96 - 42 = \underline{\quad}$

3. Јагодица Бобица и Лана Банана пишу поруке својим пријатељима. Јагодица је послала је 23 поруке, а Лана 26. Колико су укупно порука послале Јагодица Бобица и Лана Банана?

Рачунам: _____

Одговор: _____

4. Израчунај збир слједећих бројева! Твоје пријатељице Јагодица и Лана су са тобом!

$15 + 60 = \underline{\quad}$ $60 + 15 = \underline{\quad}$

Шта закључујеш?

5. Израчунај на најлакши начин (здруживањем сабирака)!

$12 + 53 + 18 = \underline{\quad}$

$45 + 27 + 15 = \underline{\quad}$

Б

6. Паја Патак је добио задатак... Јако се забринуо. Погледајте! Не осјећа се добро. Помози му! Израчунај и упореди добијене резултате записујући одговарајући знак (<, >, или =) у сунце.

$17 + 24$



$35 + 16$

$78 - 19$



$95 - 29$

$12 + 79$



$15 + 76$

$56 - 17$



$83 - 34$



7. Паја се и даље брине! Помози му да уради следеће задатке!

$(44 + 23) - 23 = \underline{\hspace{2cm}}$

$89 - (21 + 21) = \underline{\hspace{2cm}}$

$(13 + 23) - 11 = \underline{\hspace{2cm}}$

$87 - (45 - 23) = \underline{\hspace{2cm}}$

8. Паја је мало веселији. Захваљује ти се за помоћ. Помози му још да попуни табеле!

САБИРАК	48		
САБИРАК		25	46
ЗБИР	48	75	92

УМАЊЕНИК	87		68
УМАЊИЛАЦ		49	
РАЗЛИКА	63	25	53

В

9. Израчунај!

а) $775 + 3 = \underline{\hspace{1cm}}$ б) $787 + 5 = \underline{\hspace{1cm}}$ в) $577 + 4 = \underline{\hspace{1cm}}$ г) $355 + 7 = \underline{\hspace{1cm}}$

д) $461 - 8 = \underline{\hspace{1cm}}$ е) $567 - 8 = \underline{\hspace{1cm}}$ ж) $999 - 7 = \underline{\hspace{1cm}}$ з) $876 - 7 = \underline{\hspace{1cm}}$

10. Израчунај и упореди добијене резултате записујући одговарајући знак (<, >, или =) у звјездицу.

а) $560 + 70$  $590 + 30$

б) $430 + 90$  $590 - 70$

в) $970 - 80$  $790 + 50$

в) $610 - 20$  $650 - 90$

11. Израчунај!

а) $224 + 87 = \underline{\quad}$ б) $589 + 52 = \underline{\quad}$ в) $677 + 45 = \underline{\quad}$ г) $299 + 17 = \underline{\quad}$

д) $563 - 82 = \underline{\quad}$ е) $167 - 18 = \underline{\quad}$ ж) $954 - 76 = \underline{\quad}$ з) $876 - 27 = \underline{\quad}$

Г

12. Попуни табеле!

а	300	157	232
б	467	734	198
а + б			

а	798	556	768
б	200	257	338
а - б			

13. Ријеши једначине!

$$x + 245 = 389$$

$$x = \underline{\quad}$$

$$x = \underline{\quad}$$

$$896 - x = 673$$

$$x = \underline{\quad}$$

$$x = \underline{\quad}$$

$$x - 155 = 875$$

$$x = \underline{\quad}$$

$$x = \underline{\quad}$$

$$198 + x = 563$$

$$x = \underline{\quad}$$

$$x = \underline{\quad}$$

14. Израчунај збир!

$$245 + 375 = \underline{\quad}$$

Шта ће се догодити са збиром ако се први сабирак увећа за 4, а други умањи за исти број?

Рачунам: _____

Одговор: _____

15. Израчунај разлику!

$$594 - 74 = \underline{\quad}$$

Шта ће се догодити са разликом ако умањилац повећамо за 3?

Рачунам: _____

Одговор _____

Д

16. Израчунај на најлакши начин!

$$156 + 654 + 205 = \underline{\quad}$$

$$565 + 361 + 115 = \underline{\quad}$$

17. Израчунај!

$$\begin{array}{r} 287 \\ 471 \\ +379 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 319 \\ 258 \\ +583 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 194 \\ 235 \\ +451 \\ \hline \end{array}$$

18. а) Јагодица Бобица и Лана Банана се налазе у Царству разноврсног воћа. Заједно су накупиле 458 воћкица. Јагодица је у своју корпицу ставила 298 воћкица. Колико воћкица има у Ланиној корпи?

Састави једначину, а затим је ријеши!

Једначина: _____

Одговор: _____

б) Ако непознати број X повећамо за збир бројева 286 и 439, добијемо 810. Одреди непознати број!

Једначина: _____

19. Ријеши неједначине!

а) $400 - X > 380$;

б) $X + 348 > 351$

$x \in \{ \text{_____} \}$
 $\{ \text{_____} \}$

$x \in$

в) $200 - X < 5$

$x \in \{ \text{_____} \}$

Е

20. Дора воли да пише пјесме. Прочитала је много књига. Међутим, математика јој не иде баш најбоље. Управо сада писмено сабира четвороцифрене бројеве. Потребна јој је твоја помоћ. На следећим примјерима покажи Дори како се сабирају четвороцифрени бројеви!

$$\begin{array}{r} 8354 \\ + 1754 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 4495 \\ + 3537 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 4887 \\ + 3534 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 1318 \\ + 8283 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 5798 \\ + 4277 \\ \hline \end{array}$$

21. У следећем низу пронађи највећи и најмањи четвороцифрени број, а затим те бројеве сабери писменим поступком потписивања у датом простору!

7 9 9 1 1 3 8 9 4 5 6 7 7 3 7 8 1 3 7 9

22. Израчунај збирове!

$$\begin{array}{r} 2447 \\ 4246 \\ + 353 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7529 \\ 356 \\ + 53 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6050 \\ 65 \\ + 154 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3956 \\ 65 \\ + 4010 \\ \hline \end{array}$$

23. Израчунајте збирове датих бројева, а затим у кружиће упишите знак $>$, $<$ или $=$.

$$\begin{array}{r} 6859 \\ + 2735 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 3524 \\ + 2941 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 3735 \\ + 4659 \\ \hline \end{array}$$

Ж



Прекрасна Пепељуга пожељела је да иде на бал. Међутим, зла маћеха јој је задала да ријеши неколико задатака. Кочије су спремне, а Пепељуга не може да крене. Будите добре виле и вилењаци, те помозите Пепељуги да оде на бал. Ријешите слjedeће задатке.

24. Попуни табеле!

a	30 756	15 788	15 232
b	20 367	17 434	6 198
a + b			

a	95 798	25 569	34 768
b	6 200	257	17 338
a - b			

25. Израчунајте збирове датих бројева, а затим у кружиће упишите знак $>$, $<$ или $=$.

$$\begin{array}{r} 366859 \\ - 273584 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 39524 \\ - 29941 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 13735 \\ + 4659 \\ \hline \end{array}$$

26. Израчунај!

a) $15\,500 + 23\,654 =$ _____

б) Примиијени својство замјене мјеста сабирака, па израчунај!

$15\,500 + 23\,654 =$ _____

в) Шта се догодило са збиром?

г) Примиијени својство здруживања сабирака (асоцијативност) тако да на најлакши начин израчунаш збир слједећих бројева!

$55\,560 + 2\,361 + 65\,540 =$ _____

27. Израчунај!

а) $23\,897 - (4\,567 + 8\,900) =$ _____

б) $15\,430 - (5\,430 + 45) =$ _____

3

Пчелица Маја се нашла у лавиринту. Кренула је лијево, а онда десно... Кренула је горе, а онда доље... Нашла је прави пут. Међутим, необично створење јој не дозвољава да дође до циља док не ријешити неке задатке. Помози јој да се извуче из невоље!



28. Израчунај изразе ако је $a = 40\,000$.

$a + 28\,536 =$ _____

$52\,000 - a =$ _____

29. Ријешити једначине!

а) $58\,136 + x = 61\,002$

б) $x + 120\,098 = 1\,120\,098$

в) $128\,542 - x = 39\,804$

г) $x - (562\,849 + 1\,068) = 120\,000$

30. Ријешити неједначине!

$41\,800 + x < 60\,000$

Презиме и име ученика: _____ Разред: _____
Основна школа: _____ Датум: _____

Т – ПУНКОВИ СиО (Б ФОРМА)

Драги учениче,
испред тебе се налази низ задатака. Пажљиво прочитај упутства и покушај да их ријешеш! Уколико не умијеш да ријешеш неки задатак, не губи вријеме већ пређи на сљедећи! Кад урадиш све задатке које знаш, врати се на онај који ниси ријешео и покушај поново!

Желимо Ти успјешан рад! ☺

Задаци А

1. Мачак Том и миш Џери су ушли у игру сабирања и одузимања! Придружи им се и израчунај:

а) $34 + 6 = \underline{\quad}$ б) $63 + 5 = \underline{\quad}$ в) $99 - 6 = \underline{\quad}$ г) $89 - 7 = \underline{\quad}$



2. Настави занимљиву игру сабирања и одузимања! Не дозволи да Том и Џери изгубе вољу за играњем!

а) $38 + 40 = \underline{\quad}$ б) $49 + 50 = \underline{\quad}$ в) $69 - 30 = \underline{\quad}$ г) $73 - 50 = \underline{\quad}$

д) $52 + 44 = \underline{\quad}$ е) $39 + 41 = \underline{\quad}$ ж) $67 - 34 = \underline{\quad}$ з) $98 - 35 = \underline{\quad}$

3. Пчелица Маја и Паво слијећу са цвијета на цвијет и скупљају мирисни полен за мед. Маја је слетјела на 54 цвијета, а Паво на 35 цвијетова. На колико укупно цвијетова су слетјели Маја и Паво?

Рачунам: _____

Одговор: _____



4. Израчунај збир сљедећих бројева! тобом!

$18 + 70 = \underline{\quad\quad}$ $70 + 18 = \underline{\quad\quad}$

Шта закључујеш?

5. Израчунај на најлакши начин (здруживањем сабирака)!

$13 + 45 + 17 = \underline{\quad\quad\quad\quad\quad\quad}$

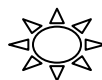
$35 + 38 + 25 = \underline{\quad\quad\quad\quad\quad\quad}$

Б

6. Спужва Боб Скоцкани је добио задатак. Покушава да га ријеш, али не успијева. Помози му! Израчунај и упореди добијене резултате записујући одговарајући знак (<, >, или =) у сунце.

$18 + 35$  $38 + 17$

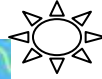
$88 - 17$



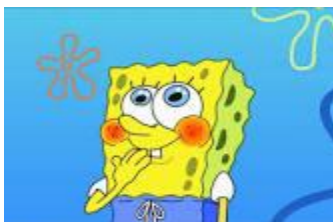
$96 - 25$

$13 + 68$  $18 + 67$

$96 - 39$



$69 - 17$



7. Скоцкани се и даље брине! Помози му да уради сљедеће задатке!

$(39 + 21) - 36 = \underline{\quad\quad\quad\quad\quad\quad}$

$98 - (44 + 44) = \underline{\quad\quad\quad\quad\quad\quad}$

$(27 + 23) - 18 = \underline{\quad\quad\quad\quad\quad\quad}$

$79 - (58 - 33) = \underline{\quad\quad\quad\quad\quad\quad}$

8. Спужва Боб је сада мало ведрији. Захваљује ти се за помоћ. Помози му још да попуни табеле!

САБИРАК	67		
САБИРАК		45	48
ЗБИР	67	89	93

УМАЊЕНИК	93		79
УМАЊИЛАЦ		28	
РАЗЛИКА	48	38	56

В

9. Израчунај!

а) $899 + 8 = \underline{\quad}$ б) $848 + 9 = \underline{\quad}$ в) $686 + 5 = \underline{\quad}$ г) $985 + 6 = \underline{\quad}$

д) $491 - 7 = \underline{\quad}$ е) $943 - 8 = \underline{\quad}$ ж) $888 - 9 = \underline{\quad}$ з) $595 - 7 = \underline{\quad}$

10. Израчунај и упореди добијене резултате записујући одговарајући знак (<, >, или =) у звјездицу.

а) $880 + 50$  $870 + 60$ б) $670 + 60$  $810 - 80$

в) $980 - 90$  $780 + 80$ в) $740 - 50$  $750 - 90$

11. Израчунај!

а) $385 + 97 = \underline{\quad}$ б) $799 + 66 = \underline{\quad}$ в) $333 + 99 = \underline{\quad}$ г) $199 + 19 = \underline{\quad}$

д) $675 - 94 = \underline{\quad}$ е) $291 - 19 = \underline{\quad}$ ж) $986 - 95 = \underline{\quad}$ з) $768 - 39 = \underline{\quad}$

Г

12. Попуни табеле!

а	200	285	395
б	594	678	346
а + б			

а	948	735	883
б	500	616	345
а - б			

13. Ријеши једначине!

$x + 299 = 483$

$x = \underline{\quad}$

$x = \underline{\quad}$

$945 - x = 781$

$x = \underline{\quad}$

$x = \underline{\quad}$

$x - 166 = 745$

$x = \underline{\quad}$

$x = \underline{\quad}$

$239 + x = 678$

$x = \underline{\quad}$

$x = \underline{\quad}$

14. Израчунај збир!

$385 + 475 = \underline{\quad}$

Шта ће се догодити са збиром ако се први сабирак увећа за 9, а други умањи за исти број?

Рачунам: _____

Одговор: _____

15. Израчунај разлику!

$$685 - 67 = \underline{\hspace{2cm}}$$

Шта ће се догодити са разликом ако умањилац повећамо за 8?

Рачунам: _____

Одговор _____

Д

16. Израчунај на најлакши начин!

$$266 + 384 + 307 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$575 + 139 + 215 = \underline{\hspace{2cm}}$$

17. Израчунај!

$$\begin{array}{r} 475 \\ 284 \\ +199 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 234 \\ 189 \\ +563 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 368 \\ 139 \\ +425 \\ \hline \end{array}$$

18. а) Пчелица Маја и Паво су утонули у дубок сан. Сањају како скидају звијезде са небеског свода и стављају их у златне врећице. Заједно су накупиле 698 звјездица. Маја је у своју златну врећицу ставила 438 звјездица. Колико звјездица је Пајо ставио у своју врећицу?

Састави једначину, а затим је ријеши!

Једначина: _____

Одговор: _____



б) Ако непознати број X повећамо за збир бројева 639 и 193, добијемо 999. Одреди непознати број!

Једначина: _____

19. Ријеши неједначине!

a) $500 - X > 290$;

$x \in \{ \text{_____} \}$

б) $X + 639 > 658$

$x \in \{ \text{_____} \}$

в) $300 - X < 16$

$x \in \{ \text{_____} \}$

Е

20. Дјечак Франк је изузетан виолиниста. До сада је имао три велика концерта. Многи му кажу да производи чаробне звуке на виолини. Нећете вјеровати, математика му не иде баш најбоље. Управо сада писмено сабира четвороцифрене бројеве. Потребна му је твоја помоћ. На слjedeћим примјерима покажи Франку како се сабирају четвороцифрени бројеви!

7 9 4 8	5 5 8 4	4 7 7 8	1 2 8 9	6 6 7 7
<u>+ 1 3 9 4</u>	<u>+ 3 2 3 7</u>	<u>+ 3 9 4 5</u>	<u>+ 7 3 6 7</u>	<u>+ 2 6 6 9</u>

21. У слjedeћем низу пронађи највећи и најмањи четвороцифрени број, а затим те бројеве сабери писменим поступком потписивања у датом простору!

6 9 4 9 1 9 9 8 5 2 3 1 6 9 3 8 1 9 8 9

22. Израчунај збирове!

3 5 3 4	8 7 3 8	7 0 4 3	4 6 7 5
4 8 3 3	6 6 7	7 9	3 5
<u>+ 2 9 6</u>	<u>+ 3 9</u>	<u>+ 1 9 9</u>	<u>+ 4 5 3 9</u>

23. Израчунајте збирове датих бројева, а затим у кружиће упишите знак $>$, $<$ или $=$.

$$\begin{array}{r} 1938 \\ + 7214 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 6593 \\ + 2559 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 5783 \\ + 3349 \\ \hline \end{array}$$

Ж

Усамљена дјевојчица је трагајући за друштвом доспјела у Оладанино цвјетно царство. Убрзо је схватила да јој недостаје мајка. Замолила је Олдану да је пусти кући. Она је обећала да ће је пустити чим уради математичке задатке. Помозите дјевојчици да уради задатке како би што прије видјела своју мајку!

24. Попуни табеле!

а	40 732	15 897	18 492
б	30 578	18 323	7 418
а + б			

а	85 819	28 699	63 999
б	7 300	738	18 488
а – б			

25. Израчунајте збирове датих бројева, а затим у кружиће упишите знак $>$, $<$ или $=$.

$$\begin{array}{r} 93859 \\ - 39732 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 86493 \\ - 34986 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 52835 \\ + 3720 \\ \hline \end{array}$$

26. Израчунај!

а) $19\,700 + 43\,863 =$ _____

б) Сада први сабирак увећај за 18, а други умањи за исти број!

$19\,700 + 43\,863 =$ _____

в) Шта се догодило са збиром?

г) Примиијени својство здруживања сабирака (асоцијативност) тако да на најлакши начин израчунаш збир сљедећих бројева!

$65\,340 + 1\,956 + 39\,860 =$ _____

27. Израчунај!

а) $45\,934 - (4\,693 + 6\,400) =$ _____

б) $17\,860 - (6\,740 + 55) =$ _____

3

Пчелица Маја се нашла у лавиринту. Кренула је лијево, а онда десно... Кренула је горе, а онда доље... Нашла је прави пут. Међутим, необично створење јој не дозвољава да дође до циља док не ријешити неке задатке. Помози јој да се извуче из невоље!



28. Израчунај изразе ако је $a = 30\,000$.

$a + 79\,663 =$ _____

$61\,000 - a =$ _____

29. Ријешити једначине!

а) $69\,249 + x = 71\,328$

б) $x + 140\,039 = 1\,110\,003$

в) $239\,620 - x = 45\,607$

г) $x - (326\,695 + 1\,603) = 130\,000$

30. Ријешити неједначине!

$59\,700 + x < 70\,000$

$x < 70\,000 -$ _____

$x <$ _____

$X \in \{ \text{_____} \}$

31. Ружица је замислила један број. Када том броју дода број 693, збир ће бити мањи од 890. Који све бројеви могу бити решења ове неједначине? Напиши скуп тих бројева!

Неједначина: _____

$x \in \{ \text{_____} \}$

И

32. У двије кутије је било подијењено 452 бомбоне тако да у свакој буде исти број. Петар је узео 240 бомбона. Међутим, из једне кутије узео да пута више него из друге. Колико је бомбона остало у једној, а колико у другој кутији?

33. Аница је рекла: „Замислила сам један четвороцифрени и један троцифрени број чија је разлика 9 863 и који имају највећи могући збир“. Које бројеве је Аница замислила и који је тај највећи могући збир?

34. Израчунај слjedeћи задатак!

$$12\ 345 - (13\ 456 - 504 : 9 - 9\ 876) = \underline{\hspace{10cm}}$$

35. Нађи збир највећег парног петоцифреног броја записаног цифрама 1, 2, 3, 4 и 5 (цифре се не могу понављати) и највећег четвороцифреног непарног броја записаног цифрама 6, 7, 8 и 9 (цифре се не могу понављати).

36. На картонима су записани слjedeћи бројеви!

90

42

33

1

0

9

Спајањем два или три картона могу да се добију, на примјер, слjedeћи четвороцифрени бројеви: 9042, 1429, 6006... Која је највећа разлика два четвороцифрена броја која могу настати спајање по два или три картона?

Презиме и име ученика: _____ Разред: _____
Основна школа: _____ Датум: _____

Т – ПУНКОВИ СиО

(В ФОРМА)

Драги учениче,

Испред тебе се налази низ задатака. Пажљиво прочитај упутства и покушај да их ријешис! Уколико не умијеш да ријешис неки задатак, не губи вријеме већ пређи на слjedeћи! Кад урадиш све задатке које знаш, врати се на онај који ниси ријешис и покушај поново!

Желимо Ти успјешан рад! ☺

Задаци

А

1. Лана Банана се заиграла бројкама! Придружи јој се и израчунај:

а) $45 + 3 = \underline{\quad}$ б) $52 + 6 = \underline{\quad}$ в) $89 - 5 = \underline{\quad}$ г) $97 - 5 = \underline{\quad}$

2. Настави занимљиву игру сабирања и одузимања! Не дозволи да Лани изгуби вољу за игром!

а) $35 + 60 = \underline{\quad}$ б) $29 + 70 = \underline{\quad}$ в) $99 - 40 = \underline{\quad}$ г) $84 - 30 = \underline{\quad}$

д) $56 + 43 = \underline{\quad}$ е) $38 + 21 = \underline{\quad}$ ж) $59 - 46 = \underline{\quad}$ з) $98 - 46 = \underline{\quad}$

3. Мона Лимона и Тина Купина су на обали мора. Скупљају шкољкице и стављају у корпицу. Мона је скупила 36, а Тина 43 шкољкице. Колико су укупно шкољкица накупили Мона Лимона и Тина Купина?

Рачунам: _____

Одговор: _____

4. Израчунај збир следећих бројева! Твоје пријатељице Мона Лимона и Тина Купина су са тобом!

$18 + 50 = \underline{\quad}$ $50 + 18 = \underline{\quad}$

Шта закључујеш?

5. Израчунај на најлакши начин (здруживањем сабирака)!

$13 + 64 + 17 = \underline{\hspace{10cm}}$

$48 + 39 + 12 = \underline{\hspace{10cm}}$

Б

6. Тина Купина је добила задатак.... Јако се забринула. Не осјећа се добро. Помози јој! Израчунај и упореди добијене резултате записујући одговарајући знак (<, >, или =) у сунце.



$13 + 38$  $32 + 19$

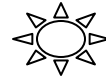
$76 - 18$



$98 - 39$

$19 + 63$  $16 + 69$

$63 - 24$



$81 - 46$

7. Тина се и даље брине! Помози јој да уради следеће задатке!

$(55 + 44) - 66 = \underline{\hspace{10cm}}$

$94 - (24 + 34) = \underline{\hspace{10cm}}$

$(18 + 32) - 14 = \underline{\hspace{10cm}}$

$94 - (68 - 34) = \underline{\hspace{10cm}}$

8. Тина је сада мало бољег расположења. Захваљује ти се за помоћ. Помози јој да још попуни и табеле!

САБИРАК	59		
САБИРАК		38	47
ЗБИР	59	98	93





УМАЊЕНИК	99		75
УМАЊИЛАЦ		25	
РАЗЛИКА	77	38	52

В

9. Израчунај!

- а) $668 + 7 = \underline{\quad}$ б) $799 + 6 = \underline{\quad}$ в) $583 + 8 = \underline{\quad}$ г) $329 + 7 = \underline{\quad}$
 д) $535 - 6 = \underline{\quad}$ е) $581 - 9 = \underline{\quad}$ ж) $498 - 9 = \underline{\quad}$ з) $824 - 5 = \underline{\quad}$

10. Израчунај и упореди добијене резултате записујући одговарајући знак (<, >, или =) у звјездицу.

- а) $890 + 40$  $860 + 70$ б) $580 + 90$  $750 - 80$
 в) $880 - 90$  $690 + 80$ в) $740 - 30$  $710 - 40$

11. Израчунај!

- а) $287 + 44 = \underline{\quad}$ б) $445 + 99 = \underline{\quad}$ в) $542 + 98 = \underline{\quad}$ г) $297 + 28 = \underline{\quad}$
 д) $669 - 94 = \underline{\quad}$ е) $218 - 39 = \underline{\quad}$ ж) $848 - 89 = \underline{\quad}$ з) $975 - 86 = \underline{\quad}$

Г

12. Попуни табеле!

a	400	194	349
б	538	693	548
a + б			

a	937	493	941
б	300	394	565
a - б			

13. Ријеши једначине!

$x + 384 = 596$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

$941 - x = 596$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

$x - 284 = 572$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

$277 + x = 485$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

14. Израчунај збир!

$395 + 426 = \underline{\hspace{2cm}}$

Шта ће се догодити са збиром ако се први сабирак увећа за 8, а други умањи за исти број?

Рачунам: _____

Одговор: _____

15. Израчунај разлику!

$634 - 84 = \underline{\hspace{2cm}}$

Шта ће се догодити са разликом ако умањеник повећамо за 12?

Рачунам: _____

Одговор _____

Д

16. Израчунај на најлакши начин!

$153 + 497 + 325 = \underline{\hspace{2cm}}$

$$494 + 382 + 116 = \underline{\hspace{10cm}}$$

17. Израчунај!

$$\begin{array}{r} 343 \\ 198 \\ +459 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 425 \\ 396 \\ +146 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 283 \\ 496 \\ +168 \\ \hline \end{array}$$

18. а) Дивна Малина и Наранџица живе у Јаго Ситном граду, прекрасног граду јагода и бобица. Данас су брале бобице. Заједно су накупиле 948 бобица. Наранџица је у своју корпицу ставила 493 бобице. Колико бобица је остало у корпици Дивне Малине?

Састави једначину, а затим је ријеши!

Једначина: _____

Одговор: _____

б) Ако непознати број X повећамо за збир бројева 365 и 486, добијемо 941. Одреди непознати број!

Једначина: _____

Одговор: _____

19. Ријеши неједначине!

а) $800 - X > 560$;

б) $X + 617 > 685$

 $x \in \{ \underline{\hspace{2cm}} \}$

 $x \in \{ \underline{\hspace{2cm}} \}$

в) $300 - X < 18$

 $x \in \{ \underline{\hspace{2cm}} \}$

Е



20. Мона Лимона је одлична глумица. У позоришној представи *Алисе у земљи чуда* је добила улогу Алисе. Међутим, математика јој не иде баш најбоље. Управо сада писмено сабира четвороцифрене бројеве. Потребна јој је твоја помоћ. На следећим примјерима покажи Мони како се сабирају четвороцифрени бројеви!

$$\begin{array}{r} 7\ 3\ 9\ 5 \\ + 1\ 8\ 5\ 6 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3\ 8\ 3\ 1 \\ + 4\ 9\ 4\ 9 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3\ 9\ 3\ 6 \\ + 5\ 4\ 9\ 4 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2\ 4\ 1\ 9 \\ + 7\ 3\ 4\ 6 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6\ 7\ 5\ 2 \\ + 4\ 2\ 7\ 7 \\ \hline \end{array}$$

21. У следећем низу пронађи највећи и најмањи четвороцифрени број, а затим те бројеве сабери писменим поступком потписивања у датом простору!

8 9 1 9

1 2 6 9

2 6 3 8

8 9 9 1

1 2 4 6

22. Израчунај збирове!

$$\begin{array}{r} 2447 \\ 4246 \\ + 353 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 7529 \\ 356 \\ + 53 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 6050 \\ 65 \\ + 154 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3956 \\ 65 \\ + 4010 \\ \hline \end{array}$$

23. Израчунајте збирове датих бројева, а затим у кружиће упишите знак $>$, $<$ или $=$.

$$\begin{array}{r} 6329 \\ + 2188 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 4835 \\ + 3693 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 4592 \\ + 3936 \\ \hline \end{array}$$

Ж

24. Попуни табеле!

a	40 957	18 798	19 254
b	30 569	15 447	8 378
a + b			

a	86 863	34 593	46 726
b	6 200	377	18 346
a - b			

25. Израчунајте збирове датих бројева, а затим у кружиће упишите знак $>$, $<$ или $=$.

$$\begin{array}{r} 773\ 813 \\ - 679\ 454 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 45\ 644 \\ - 39\ 985 \\ \hline \end{array}$$



$$\begin{array}{r} 19\ 745 \\ + 8\ 356 \\ \hline \end{array}$$

26. Израчунај!

a) $78\ 600 - 3\ 962 =$ _____

б) Шта ће се догодити са разликом ако умањилац умањимо за 45? Покажи то рачунањем!

$78\ 600 - 3\ 962 =$ _____

в) Шта се догодило са разликом?

г) Примиијени својство здруживања сабирака (асоцијативност) тако да на најлакши начин израчунаш збир слједећих бројева!

$$93\,940 + 2\,635 + 68\,255 = \underline{\hspace{10cm}}$$

27. Израчунај!

а) $48\,698 - (3\,149 + 7\,349) = \underline{\hspace{10cm}}$

б) $19\,640 - (8\,390 + 79) = \underline{\hspace{10cm}}$

3

Тина Купина је јако радознала. Сада рјешава задатке из математике. Размишља Тина...размишља... Дивна Малина је позива на зелену пољану да се играју. Тина је упорна у намјери да ријешити све задатке. Ипак, помози јој да што прије стигне у зелено царство у којем се играју њени другари!

28. Израчунај изразе ако је $a = 60\,000$.

$$a + 37\,698 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$84\,000 - a = \underline{\hspace{10cm}}$$

29. Ријешити једначине!

а) $75\,932 + x = 58\,006$

б) $x + 230\,005 = 1\,666\,032$

в) $245\,693 - x = 45\,903$

г) $x - (670\,593 + 2\,097) = 240\,000$

30. Ријешите неједначине!

$$38\,900 + x < 50\,000$$

$$x < 50\,000 - \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x < \underline{\hspace{2cm}}$$

$$X \in \{ \underline{\hspace{4cm}} \}$$

31. Лана Банана је замислила један број. Када том броју дода број 638, збир ће бити мањи од 720. Који све бројеви могу бити решења ове неједначине? Напиши скуп тих бројева!

Неједначина: $\underline{\hspace{4cm}}$

$\underline{\hspace{4cm}}$

$\underline{\hspace{4cm}}$

$$X \in \{ \underline{\hspace{4cm}} \}$$

И

32. Умањилац је смањен за 4 567. Како треба промијенити умањеник да би се разлика повећала за 1 234?

$\underline{\hspace{10cm}}$

$\underline{\hspace{10cm}}$

33. Ако је $X - 2\,012 = 3\,434$, израчунај:

а) $(X + 2\,000) - 2\,012$

б) $(X - 2\,000) - 2\,012$

в) $X - 2\,012 - 2\,000$

34. Одреди вриједности цифара А, В, С, D, тако да буде тачно сљедеће сабирање!

А В С D

А В С

2 0 1 5

35. Број 180180 напиши као збир два броја, тако да један буде 9 пута мањи од другог!

36. Између двије цифре броја 664422 упиши цифру 3 тако да добијени седмоцифрени број буде:

а) највећи могући _____

б) најмањи могући _____

К

37. Три пријатеља Милош, Урош и Јанош поклонили су 12 502 књиге школи. Милош је поклонио 4 260 књига, а Урош 456 књига више од Милоша. Колико књига је поклонио Јанош?

38. Одредити разлику најмањег непарног четвороцифреног броја чији је збир цифара 4 и највећег парног троцифреног броја чији је производ цифара 16.

Презиме и име ученика: _____ Разред: _____
Основна школа: _____ Датум: _____

Т – ПУНКОВИ МиД
(А ФОРМА)

Драги учениче, ☺
Испред Тебе се налази низ занимљивих задатака. Пажљиво прочитај упутства и покушај да их ријешис! Уколико не умијеш да ријешис неки задатак, не губи вријеме него пређи на слjedeћи! На крају се врати на оне задатке који ниси ријешис и покушај поново!

Желимо Ти успjешан рад! ☺

Задаци
А

1. Слјedeћи примјер показује операцију множења!

$$4 \cdot 5 = 20 \rightarrow \text{резултат множења}$$

↓

бројеви који се множе

Бројеви који се множе називају се _____, а резултат множења је _____.

2. Паво је упао у невољу! ☹ Рекао је Маји да је одличан математичар. Шта се десило? Маја му је задала неколико задатака, а он никако да почне. Помозите му! Биће јако срећан! ☺

$8 \cdot 2 = \underline{\quad}$

$9 \cdot \underline{\quad} = 63$

$9 \cdot 1 = \underline{\quad}$

$\underline{\quad} \cdot 6 = 42$

$7 \cdot 8 = \underline{\quad}$

$\underline{\quad} \cdot 3 = 24$

$5 \cdot 6 = \underline{\quad}$

$10 \cdot \underline{\quad} = 70$

$6 \cdot 3 = \underline{\quad}$

$9 \cdot \underline{\quad} = 54$

$0 \cdot 9 = \underline{\quad}$

$4 \cdot \underline{\quad} = 32$



Б

3. Кловн Боле има 9 балона, а кловн Жак за 5 више од Болета. Кловн Мики има 3 пута више балона од Болета.

Колико балона има кловн Жак, а колико кловн Мики?

а) Рачунам колико балона има Жак _____

б) Рачунам колико балона има Мики _____



4. Паво покушава да ријеши сљедеће задатке. Опет се збунио! Није му јасно како да рјешава задатке са заградама. Заборавио је и правило предности рачунских операција. Будите добре виле или вилењаци и учините добро дјело. Помозите нашем збуњеном Пави!

а) $3 \cdot 5 + 4 =$ _____

$3 \cdot (4 + 4) =$ _____

$5 \cdot 7 - 4 =$ _____

$5 \cdot (6 - 4) =$ _____

$4 + 5 \cdot 2 + 3 =$ _____

$(4 + 5) \cdot 3 + 4 =$ _____

$(5 + 2) \cdot 2 \cdot 3 =$ _____

б) Производ бројева 8 и 6 увећај 2 пута.

Збир бројева 16 и 12 увећај 3 пута.

Разлику бројева 51 и 24 увећај за 3.

В

5. У празна поља упиши одговарајуће бројеве!

$81 : 9 = \underline{\quad}$ $\underline{\quad} : 4 = 10$

$18 : 9 = \underline{\quad}$ $\underline{\quad} : 9 = 6$

$49 : 7 = \underline{\quad}$ $63 : \underline{\quad} = 9$

$25 : 5 = \underline{\quad}$ $72 : \underline{\quad} = 9$

$36 : 6 = \underline{\quad}$ $\underline{\quad} : 7 = 6$

$64 : 8 = \underline{\quad}$ $27 : \underline{\quad} = 3$

6. У звјездице упиши одговарајуће знакове $>$, $<$ и $=$.

$45 : 9 \star 9 \cdot 5$

$72 : 8 \star 8 \cdot 9$

$81 : 9 \star 9 \cdot 7$

$49 : 7 \star 7 \cdot 9$

Г

7. Ваш пријатељ Паво сада рјешава једначине. Без Твоје помоћи тешко ће се извући из ове „математичке невоље“. ☺ Шта ако замрзи математику? ☹ Не дозволи то! Помози му да ријеши једначине!

$x : 7 = 9$

$54 : x = 9$

$8 \cdot x = 64$

$7 \cdot x = 49$

$x = \underline{\quad}$

$x = \underline{\quad}$

$x = \underline{\quad}$

$x = \underline{\quad}$

$x = \underline{\quad}$

$x = \underline{\quad}$

$x = \underline{\quad}$

$x = \underline{\quad}$

8. У дубокој храстовој шуми три прасета су скупљала жир. Буца је у своју корпицу ставио 45 плодова, Дуца је ставио за 5 мање од Буце, а Васа 9 пута мање од Буце. Колико жирова је у своју корпицу ставио Дуца, а колико Васа?

а) Рачунам колико жирова има у Дуциној корпици _____

б) Рачунам колико жирова има у Васиной корпици _____

9. а) Заокружи бројеве дјелјиве бројем 5!

4, 5, 7, 15, 16, 18, 25, 28, 29, 30, 31, 42, 44, 45, 50

б)) Заокружи бројеве дјелјиве бројем 5!

6, 7, 12, 14, 15, 21, 22, 25, 42, 43, 49, 51, 63, 69, 70

10. Израчунај!

$$(63 - 57) : 3 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(55 + 8) : 7 = \underline{\hspace{10cm}}$$

Д

11. Учитељица је задала Јагодици Бобици пет задатака. Симпатична црвенокоса дјевојчица је дуго размишљала како да их ријеши, а онда је одлучила да Те замоли за помоћ. Биће ти јако захвална!

$$48 : 3 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$52 : 4 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$84 : 6 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$29 + 81 : 9 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$96 : 2 - 47 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$66 : 6 - 11 = \underline{\hspace{10cm}}$$

12. Плавокоса Лана Банана је добила нешто сложеније задатке него Јагодица Бобица. Забринула се и она. Помозите и њој!

Израчунајте вриједности израза, а затим у кружиће упишите знак $>$, $<$ или $=$!

$$4 \cdot 8 - 30 \quad \text{○} \quad 18 : 6 - 1$$

$$81 : 9 \cdot 3 \quad \text{○} \quad 27 : 9 \cdot 3$$

$$(40 + 9) : 7 \quad \text{○} \quad 35 : 5 \cdot 1$$

$$(59 + 4) : 7 \quad \text{○} \quad (54 - 5) : 7$$

Е

13. Попуни празна поља!

$$9 \cdot 3 = \underline{\hspace{1cm}} \cdot 9 \quad 15 \cdot 5 = 5 \cdot \underline{\hspace{1cm}} \quad 9 \cdot 100 = 100 \cdot \underline{\hspace{1cm}}$$

14. Израчунај производ здруживањем чинилаца два начина!

1. начин: $7 \cdot 3 \cdot 4 = \underline{\hspace{10cm}}$

2. начин: $7 \cdot 3 \cdot 4 = \underline{\hspace{10cm}}$

15. Ријеши сљедеће задатке са више рачунских операција!

$$48 \cdot 10 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(10 - 3) \cdot 30 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(30 + 6) : 6 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$48 \cdot (10 : 2) = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(48 : 6) \cdot 10 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(48 : 6) \cdot (10 \cdot 6) = \underline{\hspace{10cm}}$$

Ж

16. Писменим поступком израчунај сљедеће задатке! Уз тебе је прелијепа Звончица! Она ће те бодрити!



$$\underline{145 \cdot 2}$$

$$\underline{253 \cdot 3}$$

$$\underline{213 \cdot 4}$$

$$\underline{184 \cdot 5}$$

$$202 : 7 =$$

$$191 : 5 =$$

$$375 : 4 =$$

$$199 : 3 =$$

17. Ријеси сљедеће једначине! Не заборави да те вијерно прати Њушкало! Он зна да брзо нађуши грешке у рачунању, зато рачунај што пажљивије!

$$x : 5 = 184$$

$$x : 7 = 136$$

$$7 \cdot x = 875$$

$$x \cdot 6 = 336$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{1cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{1cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{1cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$



18. Њушкало има сестрицу Флекицу. Она ће те подржавати током рјешавања неједначина!



$$x \cdot 8 < 64$$

$$x \in \{ \underline{\hspace{3cm}} \}$$

$$x \cdot 5 > 70$$

$$x \in \{ \underline{\hspace{3cm}} \}$$

$$40 \cdot x < 390$$

$$x \in \{ \text{_____} \}$$

3

19. Израчунај производе и количник!

а) $55 \cdot 0 \cdot 235 \cdot 7 = \underline{\hspace{2cm}}$ б) $(228 + 383) \cdot 0 = \underline{\hspace{2cm}}$ в) $0 : 55 = \underline{\hspace{2cm}}$

20. Израчунај!

а) $45\,000 : 1000 = \underline{\hspace{2cm}}$

б) $8\,000\,000 : 10\,000 = \underline{\hspace{2cm}}$

в) $56\,000\,000 : 100\,000 = \underline{\hspace{2cm}}$

д) $1\,583 \cdot 100 = \underline{\hspace{2cm}}$

ђ) $5\,893 \cdot 1000 = \underline{\hspace{2cm}}$

21. Израчунај на најлакши начин!

$$50 \cdot 2 \cdot 5\,285 = \underline{\hspace{4cm}}$$

$$(250 + 25) \cdot 4 = \underline{\hspace{4cm}}$$

И

22. Израчунај на најлакши начин!

$$(900 - 27) : 9 = \underline{\hspace{4cm}}$$

$$(9\,999 + 1\,999) : 8 = \underline{\hspace{4cm}}$$

$$(199 + 401 - 27) : 3 = \underline{\hspace{4cm}}$$

23. Писменим поступком помножи следеће бројеве!

$$\underline{578} \cdot \underline{23}$$

$$\underline{356} \cdot \underline{25}$$

$$\underline{457} \cdot \underline{125}$$

$$\underline{368} \cdot \underline{238}$$

24. Писменим поступком потписивања израчунај количник!

$$\underline{12\ 6040} : 20 =$$

$$\underline{8\ 673} : 21 =$$

К

25. Дата је једнакост:

$$24 \cdot 18 = 432$$

Први чинилац повећај 4 пута и израчунај производ!

Шта се десило са производом?

Шта ћеш урадити да производ остане непромијењен, тј. да износи 432?

Докажи рачунањем!

26. Израчунај на најлакши начин!

$$(480 \cdot 3 \cdot 50) : 48 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(527 \cdot 270 \cdot 52) : 27 = \underline{\hspace{10cm}}$$

Л

27. Ријеши једначине, а затим провјери тачност рјешења!

$$x : 16 = 3\ 744 + 1\ 256$$

$$59\ 724 : x = 63$$

$$5\ 670 : x = 135$$

28. Ријеши неједначине!

$$x > 3\ 850 : 550$$

$$24 \cdot x \leq 144$$

$$x \in \{ \underline{\hspace{10cm}} \}$$

$$x \in \{ \underline{\hspace{10cm}} \}$$

Презиме и име ученика: _____ Разред: _____

Основна школа: _____ Датум: _____

**Т – ПУНКОВИ МиД
(Б ФОРМА)**

Драги учениче, ☺
испред Тебе се налази низ занимљивих задатака. Пажљиво прочитај упутства и покушај да их ријешеш! Уколико не умијеш да ријешеш неки задатак, не губи вријеме него пређи на сљедећи! На крају се врати на оне задатке који ниси ријешили и покушај поново!

Желимо Ти успјешан рад! ☺

Задаци

А

1. Сљедећи примјер показује операцију множења!

$$9 \cdot 8 = 72 \rightarrow \text{резултат множења}$$

↓

бројеви који се множе

Бројеви који се множе називају се _____, а резултат множења

је _____.

2. Том је невољи! ☹ Замислите, не може да ријеш чак ни једноставне математичке задатке. Џери жели да му помогне, али Том није баш најбоље воље! Будите хумани и заштитите Џерија! Помозите Тому да ријеш задатке! Биће јако срећан! ☺

$8 \cdot 3 = \underline{\quad}$

$8 \cdot \underline{\quad} = 64$

$8 \cdot 7 = \underline{\quad}$

$\underline{\quad} \cdot 3 = 27$

$6 \cdot 5 = \underline{\quad}$

$10 \cdot \underline{\quad} = 90$

$9 \cdot 3 = \underline{\quad}$

$6 \cdot \underline{\quad} = 54$



$0 \cdot 8 = \underline{\quad}$

$8 \cdot \underline{\quad} = 32$

$9 \cdot 7 = \underline{\quad}$

$\underline{\quad} \cdot 6 = 36$

$\underline{\quad} \cdot 6 = 36$

Б

3. Јагодица Бобица је убрала 9 висабаба, а Лана Банана 7 више од Јагодице Бобице. Наранџица је убрала 6 пута више висабаба од Јагодице Бобице.

Колико висабаба има Лана Банана, а колико Наранџица?



а) Рачунам колико висабаба има Лана Банана _____

б) Рачунам колико висабаба има Наранџица _____

4. Попај покушава да ријеши сљедеће задатке. Збунио се! Није му јасно како да рјешава задатке са заградама. Заборавио је и правило предности рачунских операција. Помислио је да ће му помоћи једна конзерва спанаћа, али није. Његова дјевојка Олива Вас моли да му помогнете!



а) $5 \cdot 8 + 4 =$ _____

$9 \cdot (7 + 2) =$ _____

$5 \cdot 8 - 9 =$ _____

$6 \cdot (7 - 3) =$ _____

$9 + 2 \cdot 3 + 9 =$ _____

$(6 + 3) \cdot 9 + 5 =$ _____

$(7 + 2) \cdot 3 \cdot 4 =$ _____

б) Производ бројева 9 и 5 увећај 3 пута. _____

Збир бројева 27 и 15 увећај 2 пута.

Разлику бројева 85 и 49 увећај за 3.

В

5. У празна поља упиши одговарајуће бројеве!

$63 : 7 = \underline{\quad\quad}$ $\underline{\quad\quad} : 9 = 10$

$27 : 3 = \underline{\quad\quad}$ $\underline{\quad\quad} : 7 = 6$

$48 : 8 = \underline{\quad\quad}$ $81 : \underline{\quad\quad} = 9$

$45 : 5 = \underline{\quad\quad}$ $72 : \underline{\quad\quad} = 8$

$24 : 3 = \underline{\quad\quad}$ $\underline{\quad\quad} : 6 = 7$

$56 : 8 = \underline{\quad\quad}$ $32 : \underline{\quad\quad} = 8$

6. У звјездице упиши одговарајуће знакове $>$, $<$ и $=$.

$45 : 9 \begin{array}{c} \text{★} \\ \text{★} \\ \text{★} \end{array} 48 : 6$

$72 : 8 \begin{array}{c} \text{★} \\ \text{★} \\ \text{★} \end{array} 81 : 9$

$81 : 9 \begin{array}{c} \text{★} \\ \text{★} \\ \text{★} \end{array} 63 : 9$

$49 : 7 \begin{array}{c} \text{★} \\ \text{★} \\ \text{★} \end{array} 35 : 5$

Г

7. Мргуд рјешава једначине. Без Твоје помоћи тешко ће се извући из ове „математичке невоље“. ☺ Јако је мрзовољан, а ови математички проблеми га чине још мрзовољнијим. ☹ Помози му да ријеши једначине!

$x : 8 = 9$

$54 : x = 6$

$7 \cdot x = 56$

$9 \cdot x = 81$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$



8. На цвјетној пољани три штрумфа су брала цвијеће за прекрасну Штрумфету. Свирко је направио букет од 86 цвјетова, Медени се често гледао у огледало, па је убрао 14 цвјетова мање, а Мргуд је био јако мрзовољан, па је убрао 8 пута мање цвјетова од Меденог.



Колико цвјетова је убрао Медени, а колико Мргуд?

а) Рачунам колико цвјетова је убрао Медени _____

б) Рачунам колико цвјетова је убрао Мргуд _____

9. а) Заокружи бројеве дјелјиве бројем 8!

7, 8, 12, 32, 16, 34, 44, 40, 72, 56, 60, 51, 71, 90, 48

б) Заокружи бројеве дјелјиве бројем 7!

5, 7, 21, 28, 19, 42, 55, 28, 42, 81, 49, 61, 63, 60, 69

10. Израчунај!

$$(75 - 59) : 4 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$(95 - 47) : 6 = \underline{\hspace{2cm}}$$

Д

11. Симпатични пужић Славко рјешава задатке.... Много размишља, али без успјеха. Помози му! Биће ти јако захвалан!

$$99 : 3 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$96 : 8 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$84 : 7 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$38 + 63 : 7 = \underline{\hspace{4cm}}$$

$$98 : 2 - 38 = \underline{\hspace{4cm}}$$

$$99 : 9 - 11 = \underline{\hspace{4cm}}$$

12. Спужва Боб Скоцкани је добио да ријеши нешто сложеније задатке од Славка. Скоцкани се озбиљно забринуо. Помозите му! Израчунајте вриједности израза, а затим у кружиће упишите знак $>$, $<$ или $=$!

$$5 \cdot 9 - 15 \quad \bigcirc \quad 21 : 3 + 9$$

$$64 : 8 \cdot 6 \quad \bigcirc \quad 32 : 4 \cdot 9$$

$$(40 + 9) : 7 \quad \bigcirc \quad 81 : 9 \cdot 1$$

$$(59 + 4) : 7 \quad \bigcirc \quad (54 - 5) : 7$$



Е

13. Попуни празна поља!

$$6 \cdot 8 = \underline{\hspace{1cm}} \cdot 6$$

$$17 \cdot 8 = 8 \cdot \underline{\hspace{1cm}}$$

$$6 \cdot 100 = 100 \cdot \underline{\hspace{1cm}}$$

14. Израчунај производ здруживањем чинилаца два начина!

1. начин: $5 \cdot 7 \cdot 9 = \underline{\hspace{4cm}}$

2. начин: $5 \cdot 7 \cdot 9 = \underline{\hspace{4cm}}$

15. Ријеши сљедеће задатке са више рачунских операција!

$$48 \cdot (10 - 5) = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(10 - 5) \cdot 40 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(35 + 7) : 6 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$98 \cdot (10 : 5) = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(72 : 8) \cdot 10 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(42 : 7) \cdot (9 \cdot 10) = \underline{\hspace{10cm}}$$

Ж

16. Писменим поступком израчунај сљедеће задатке! Уз тебе је прелијепа Пепељуга! Она ће те бодрити!



$$\underline{366 \cdot 2}$$

$$\underline{199 \cdot 5}$$

$$\underline{289 \cdot 3}$$

$$\underline{178 \cdot 5}$$

$$444 : 3 =$$

$$777 : 5 =$$

$$345 : 5 =$$

$$389 : 6 =$$

17. Ријеши сљедеће једначине! Не заборави да те прати Њушкало! Он зна да брзо нађуши грешке у рачунању, зато рачунај што пажљивије!

$$x : 5 = 195$$

$$x : 7 = 106$$

$$5 \cdot x = 995$$

$$x \cdot 3 = 927$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

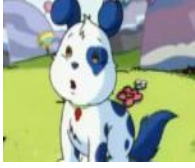
$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$



18. Њушкало има сестрицу Флекицу. Она ћете подржавати током рјешавања неједначина!



$$x \cdot 9 < 81$$

$$x \in \{ \text{_____} \}$$

$$x \cdot 6 > 72$$

$$x \in \{ \text{_____} \}$$

$$40 \cdot x < 390$$

$$x \in \{ \text{_____} \}$$

3

19. Израчунај производе и количник!

а) $65 \cdot 0 \cdot 432 \cdot 5 = \underline{\hspace{2cm}}$ б) $(777 + 199) \cdot 0 = \underline{\hspace{2cm}}$ в) $0 : 79 = \underline{\hspace{2cm}}$

20. Израчунај!

а) $95\,000 : 1000 = \underline{\hspace{2cm}}$

б) $9\,000\,000 : 10\,000 = \underline{\hspace{2cm}}$

в) $79\,000\,000 : 100\,000 = \underline{\hspace{2cm}}$

д) $2899 \cdot 100 = \underline{\hspace{2cm}}$

ђ) $9319 \cdot 1000 = \underline{\hspace{2cm}}$

21. Израчунај на најлакши начин!

$50 \cdot 2 \cdot 7435 = \underline{\hspace{2cm}}$

$(850 + 35) \cdot 4 = \underline{\hspace{2cm}}$

И

22. Израчунај на најлакши начин!

$$(1000 - 55) : 9 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(9\,898 + 1\,982) : 8 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(3\,297 + 483 - 25) : 5 = \underline{\hspace{10cm}}$$

23. Писменим поступком помножи следеће бројеве!

$$\underline{785 \cdot 26}$$

$$\underline{449 \cdot 37}$$

$$\underline{529 \cdot 444}$$

$$\underline{237 \cdot 287}$$

24. Писменим поступком потписивања израчунај количник!

$$\underline{22\,200} : 25 =$$

$$\underline{16\,569} : 21 =$$

$$\underline{22\,493} : 98 =$$

К

25. Дата је једнакост:

$$\mathbf{78 \cdot 16 = 1\,248}$$

Први чинилац повећај 5 пута и израчунај производ!

Шта се десило са производом?

Шта ћеш урадити да производ остане непромијењен, тј. да износи 1 248?

Докажи рачунањем!

26. Израчунај на најлакши начин!

$$(999 \cdot 4 \cdot 30) : 12 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(299 \cdot 493 \cdot 28) : 17 = \underline{\hspace{10cm}}$$

Л

27. Ријеши једначине, а затим провјери тачност рјешења!

$$x : 12 = 1\,207 + 1\,349$$

$$14\,896 : x = 98$$

$$10\,425 : x = 139$$

28. Ријеши неједначине!

$$x > 3\,125 : 125$$

$$11 \cdot x \leq 121$$

$$\underline{\hspace{10cm}}$$
$$x \in \{ \underline{\hspace{10cm}} \}$$

$$\underline{\hspace{10cm}}$$
$$x \in \{ \underline{\hspace{10cm}} \}$$

Презиме и име ученика: _____ Разред: _____
Основна школа: _____ Датум: _____

Т – ПУНКОВИ МиД (В ФОРМА)

Драги учениче, ☺
Испред Тебе се налази низ занимљивих задатака. Пажљиво прочитај упутства и покушај да их ријешиш! Уколико не умијеш да ријешиш неки задатак, не губи вријеме него пређи на сљедећи! На крају се врати на оне задатке који ниси ријешили и покушај поново!

Желимо Ти успјешан рад! ☺

Задаци

А

1. Сљедећи примјер показује операцију множења!

$$6 \cdot 7 = 42 \rightarrow \text{резултат множења}$$

$$42 : 7 = 6 \rightarrow \text{резултат дијелења}$$

Резултат множења назива се _____, а резултат дијелења _____.

2. Спужва Боб је упао у „математичку невољу“! ☹ Шта се десило? Управо је схватио да још није савладао таблицу множења. Помозите му! Биће јако срећан! ☺

$8 \cdot 3 = \underline{\quad}$

$5 \cdot \underline{\quad} = 45$

$7 \cdot 3 = \underline{\quad}$

$\underline{\quad} \cdot 6 = 42$

$\underline{\quad} \cdot \underline{\quad} = 36$

$8 \cdot 8 = \underline{\quad}$

$\underline{\quad} \cdot 8 = 24$

$6 \cdot 6 = \underline{\quad}$

$10 \cdot \underline{\quad} = 80$

$6 \cdot 4 = \underline{\quad}$

$6 \cdot \underline{\quad} = 54$

$0 \cdot 8 = \underline{\quad}$

$8 \cdot \underline{\quad} = 32$



Б

3. Мона Лимона, Тина Купина и Дивна Малина обожавају шешире. Мона Лимона има 8 шеширића, а Тина Купина за 6 више од Моне Лимоне. Дивна Малина има 4 пута више шеширића од Моне Лимоне.

Колико шешира има Тина Купина, а колико Дивна Малина?



а) Рачунам колико шешира има Тина Купина _____

б) Рачунам колико шешира има Дивна Малина _____

4. Спужва Боб покушава да ријеша слједеће задатке. Опет се збунио! Није му јасно како да рјешава задатке са заградама. Заборавио је и правило предности рачунских операција. Будите добре виле или вилењаци и учините добро дјело. Помозите нашем збуњеном Бобу!

а) $4 \cdot 4 + 4 =$ _____

$4 \cdot (3 + 5) =$ _____

$7 \cdot 6 - 8 =$ _____

$6 \cdot (9 - 2) =$ _____

$5 + 5 \cdot 6 + 6 =$ _____

$(6 + 4) \cdot 4 + 8 =$ _____

$(7 + 2) \cdot 3 \cdot 2 =$ _____

б) Производ бројева 8 и 7 увећај 2 пута.

Збир бројева 12 и 19 увећај 3 пута.

Разлику бројева 75 и 43 увећај 3 пута.

В

5. У празна поља упиши одговарајуће бројеве!

$72 : 8 = \underline{\quad\quad}$ $\underline{\quad\quad} : 5 = 10$

$27 : 9 = \underline{\quad\quad}$ $\underline{\quad\quad} : 6 = 9$

$36 : 6 = \underline{\quad\quad}$ $63 : \underline{\quad\quad} = 7$

$45 : 9 = \underline{\quad\quad}$ $81 : \underline{\quad\quad} = 9$

$48 : 6 = \underline{\quad\quad}$ $\underline{\quad\quad} : 6 = 7$

$81 : 9 = \underline{\quad\quad}$ $28 : \underline{\quad\quad} = 4$

6. У звјездице упиши одговарајуће знакове $>$, $<$ и $=$.

$72 : 8$  $63 : 7$ $48 : 8$  $32 : 4$
 $54 : 9$  $42 : 6$ $63 : 7$  $49 : 7$

Г

7. Ваш пријатељ Сужва Боб сада рјешава једначине. Без Твоје помоћи тешко ће се извући из ове „математичке невоље“. ☺ Шта ако замрзи математику? ☹ Не дозволи то! Помози му да ријеши једначине!

$x : 8 = 9$

$63 : x = 9$

$9 \cdot x = 81$

$6 \cdot x = 54$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$

$x = \underline{\quad\quad}$

8. У дубокој шуми Мона Лимона, Тина Купина и Дивна Малина су брале купине. Мона је у своју корпицу ставила 81 купину, Тина је ставила за 9 мање од Моне, а Дивна 8 пута мање од Тине.

Колико купина је у своју корпицу ставила Тина Купина, а колико Дивна Малина?

а) Рачунам колико купина има у корпици Тине Купине _____

б) Рачунам колико купина има у корпици Дивне Малине _____

9. а) Заокружи бројеве дјелјиве бројем 6!

6, 7, 18, 21, 32, 36, 39, 42, 44, 48, 52, 55, 56, 58, 60

б)) Заокружи бројеве дјeljиве бројем 8!

9, 12, 16, 18, 20, 23, 28, 32, 40, 50, 56, 63, 68, 69, 70, 79

10. Израчунај!

$$(81 - 9) : 9 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(63 + 9) : 8 = \underline{\hspace{10cm}}$$

Д

11. Учитељица је Тини Купини задала неколико задатака. Симпатична тамнокоса дјевојчица је дуго размишљала како да их ријеши, а онда је одлучила да Те замоли за помоћ. Биће ти јако захвална!

$$60 : 4 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$49 + 64 : 8 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$56 : 4 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$99 : 3 - 27 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$78 : 6 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$88 : 8 - 11 = \underline{\hspace{10cm}}$$

12. Плавокоса Мона Лимона је добила нешто сложеније задатке него Тина Купина. Забринула се и она. Помозите и њој! Израчунајте вриједности израза, а затим у кружиће упишите знак $>$, $<$ или $=$!

$$4 \cdot 8 - 30$$



$$18 : 6 - 1$$

$$81 : 9 \cdot 3$$



$$27 : 9 \cdot 3$$

$$(40 + 9) : 7$$



$$35 : 5 \cdot 1$$

$$(59 + 4) : 7$$



$$(54 - 5) : 7$$

Е

13. Попуни празна поља!

$$9 \cdot 6 = \underline{\hspace{1cm}} \cdot 9$$

$$19 \cdot 8 = 8 \cdot \underline{\hspace{1cm}}$$

$$4 \cdot 100 = 100 \cdot \underline{\hspace{1cm}}$$

14. Израчунај производ здруживањем чинилаца два начина!

1. начин: $3 \cdot 8 \cdot 4 = \underline{\hspace{10cm}}$

2. начин: $3 \cdot 8 \cdot 4 = \underline{\hspace{10cm}}$

15. Ријеши слjедеће задатке са више рачунских операција!

$$3 + 6 \cdot 7 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(10 - 4) \cdot 40 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(40 + 8) : 8 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$54 \cdot (9 : 3) = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(54 : 6) \cdot 10 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(54 : 9) \cdot (63 : 7) = \underline{\hspace{10cm}}$$

Ж

16. Писменим поступком израчунај следеће производе и количнике!

$$\underline{384 \cdot 2}$$

$$\underline{298 \cdot 3}$$

$$\underline{309 \cdot 3}$$

$$\underline{249 \cdot 5}$$

$$\underline{297 : 3} =$$

$$\underline{516 : 6} =$$

$$\underline{898 : 6} =$$

$$\underline{439 : 7} =$$

17. Ријеси следеће једначине! Не заборави да те вијерно прати Пчелица Маја! Она је јако пажљива и брзо уочава грешке у рачунању. Рачунај што пажљивије!

$$x : 5 = 184$$

$$x : 7 = 136$$

$$7 \cdot x = 875$$

$$x \cdot 6 = 336$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$



18. Пчелица Маја има мудрог пријатеља Флипа. Он ће те подржавати током рјешавања неједначина!



$$x \cdot 5 > 90$$

$$x \cdot 9 < 81$$

$$x \in \{ \underline{\hspace{10cm}} \} \quad x \in \{ \underline{\hspace{10cm}} \}$$

$$60 \cdot x < 480$$

$$x \in \{ \underline{\hspace{10cm}} \}$$

З

19. Израчунај производе и количник!

а) $66 \cdot 0 \cdot 239 \cdot 8 = \underline{\hspace{2cm}}$ б) $(669 + 413) \cdot 0 = \underline{\hspace{2cm}}$ в) $42 : 0 = \underline{\hspace{2cm}}$

20. Израчунај!

а) $95\,000 : 1000 = \underline{\hspace{2cm}}$

б) $6\,000\,000 : 10\,000 = \underline{\hspace{2cm}}$

в) $73\,000\,000 : 100\,000 = \underline{\hspace{2cm}}$

д) $9\,300 \cdot 100 = \underline{\hspace{2cm}}$

ђ) $4\,985 \cdot 1000 = \underline{\hspace{2cm}}$

21. Израчунај на најлакши начин!

$60 \cdot 2 \cdot 6\,945 = \underline{\hspace{2cm}}$

$(390 + 45) \cdot 5 = \underline{\hspace{2cm}}$

И

22. Израчунај на најлакши начин!

$(910 - 19) : 9 = \underline{\hspace{2cm}}$

$(8\,888 + 1\,888) : 8 = \underline{\hspace{2cm}}$

$(493 + 246 - 51) : 4 = \underline{\hspace{2cm}}$

23. Писменим поступком помножи следеће бројеве!

623 · 49

399 · 86

734 · 239

549 · 325

24. Писменим поступком потписивања израчунај количник!

$$\underline{996\ 580} : 65 =$$

$$\underline{275\ 931} : 69 =$$

К

25. Дата је једнакост:

$$\mathbf{63 \cdot 18 = 1\ 134}$$

Први чинилац повећај 6 пута и израчунај производ!

Шта се десило са производом?

Шта ћеш урадити да производ остане непромијењен, тј. да износи 1 134?

Докажи рачунањем!

26. Израчунај слjedeће изразе!

$$(390 \cdot 6 \cdot 40) : 45 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$(654 \cdot 320 \cdot 18) : 48 = \underline{\hspace{10cm}}$$

Л

27. Ријешите једначине, а затим провјерите тачност рјешења!

$$(X + 1\ 017) : 563 = 107$$

$$20\ 713 : x = 77$$

$$12\ 935 : x = 199$$

28. Ријешите неједначине!

$$3\ 850 : X > 55$$

$$56 \cdot x \leq 2\ 128$$

$$x \in \{ \underline{\hspace{10em}} \}$$

$$x \in \{ \underline{\hspace{10em}} \}$$

М

29. Довршите попуњавање табеле одговарајућим чиниоцима и производима!

·			
	25	55	
		66	42
			63

30. Дати су бројеви **192, 64, 32, 16** и **8**. Користећи те бројеве и рачунске операције сабирање, одузимање, множење и дијелење могу се саставити разни изрази чије су вриједности природни бројеви.

Који је: а) најмањи, б) највећи природни број који се може добити на тај начин? Сваки од датих бројева се мора користити само једанпут и свака рачунска операција само једанпут. Није дозвољено користити заграде.

а) _____

б) _____

Презиме и име ученика: _____ Разред: _____
Основна школа: _____ Датум: _____

Т – ПУНКОВИ ГеФ
(А ФОРМА)

Драги учениче,

Испред Тебе се налази низ задатака из геометрије. Важно је да припремиш свој геометријски прибор (љењир, троугао, шестар). Пажљиво прочитај упутства и покушај да ријешеш задатке! Уколико неке од њих не умијеш да ријешеш, не губи вријеме него пређи на сљедећи! На крају се врати на оне задатке који ниси ријешо и покушај поново!

Желимо Ти успјешан рад! ☺

Задаци

А

1. У празан простор нацртај:

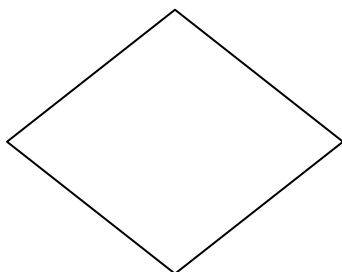
а) криву линију	б) праву линију (права)
в) отворену изломљену линију	г) затворену изломљену линију

2. Права је (заокружи слово испред тачног одговора):

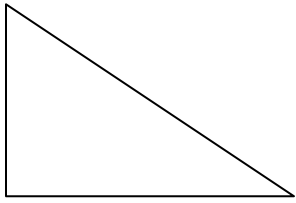
- а) права линија која нема свој почетак ни свој крај.
- б) права линија која нема свој почетак али има свој крај.
- в) права линија која има свој почетак али нема свој крај.
- г) права линија која има свој почетак и свој крај.

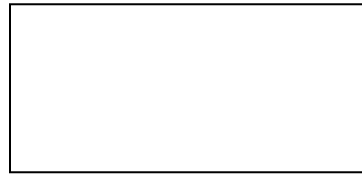
3. Нацртај дуж АБ!

4. Колико углова има сљедећа фигура? _____ Унутар сваког угла напиши број!



5. Именуј сљедеће геометријске фигуре!





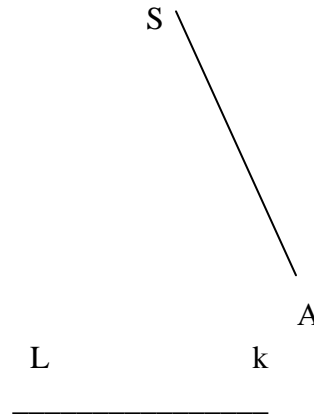
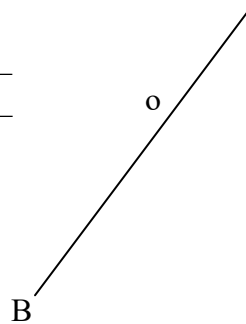
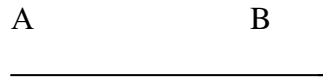
6. Нацртај квадрат!

Б

7. Дужи и полуправе обиљежавамо симболима (словима)! Именуј (означеним словима) све нацтане дужи и полуправе)!

а) дужи: _____

б) полуправе: _____



8. Нацртај:

а) праве a и b које су паралелне	б) праве e и f које се сијеку

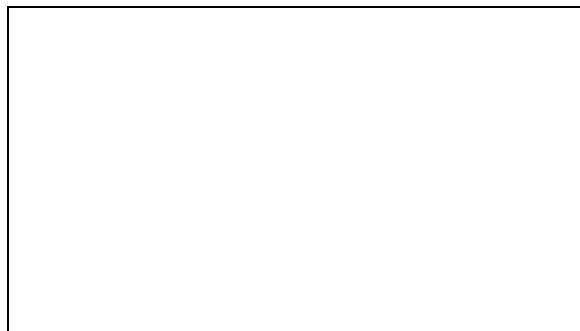
9. За које праве из претходног задатка можемо рећи да имају заједничку тачку? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

а) за праве e и f

б) за праве a и b

в) за праве a и b и за праве e и f

10. Нацртај праву e која је нормална на праву t !



В

11. а) Нацртај кружницу полупречника $r = 2$ cm, а затим на њој означи тачке А и В!

б) Шта можемо рећи за растојање тачке А и В од центра кружнице? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

а) Тачке А и В су једнако удаљене од центра кружнице.

б) Тачка А је више удаљена од центра кружнице него тачка В.

в) Тачка В је више удаљена од центра кружнице него тачка А.

Г

12. Нацртај:

а) прави угао	б) тупи угао	в) оштри угао

Д

13. Четвороугао који име све странице једнаке назива се _____.

14. Већ ти је познато да се ова геометријска фигура зове *правоугаоник*.

а) Његове странице су: _____, _____, _____, _____.

б) Његова тјемена су тачке: _____, _____, _____, _____.



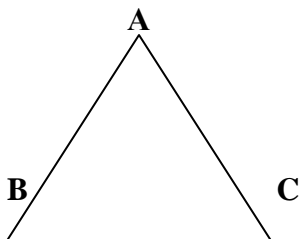
15. Нацртај квадрат чије су странице 4 cm 5 mm!

16. Нацртај правоугаоник чија је дужина 5 cm, а ширина 3 cm 5 mm!

17. Шестаром и троуглом нацртај квадрат уписан у кружницу пречника 3 cm!

Е

18. Троугао има ____ странице, ____ угла и ____ тјемепа.



19. а) Помоћу лењира и шестара нацртај троугао чија је једна страница 4 cm 5mm, 4cm и 3 cm!

б) Израчунај обим нацртаног троугла!

20. а) Помоћу лењира и шестара нацртај троугао чије су странице једнаке и износе 3 cm!

б) Израчунај обим нацртаног троугла!

Ж

21. Израчунај површину и обим правоугаоника чија је дужина 5 cm, а ширина 3 cm 5 mm!

а) површина правоугаоника	б) обим правоугаоника

22. Израчунај површину и обим квадрата чија је дужина странице 9 cm!

а) површина квадрата	б) обим квадрата

З

23. Израчунај запремину и површину коцке ако је њена ивица $a = 13$ cm.

P=

V=

24. Површина коцке је 54 cm². Колика је њена запремина?

V=

25. Дужина ивица квадра су 7 cm, 5 cm и 2 cm . Свака од ивица повећана је за 2cm . Колика је површина добијеног квадра?

P=

26. Колика је запремина квадра чије су дужине ивица које полазе из истог тјемења 4 cm, 3 cm и 2 cm?

И

27. Израчунај запремину квадра чије су ивице основе (страна на којој лежи) једнаке 19 dm и 25 dm, а висина једнака његовом полузбиру.

V=

28. Базен за купање има димензије 18 m, 8 m и 12 m. Колико литара воде стане у базен када је пун?

V=

Одговор: _____

29. Површина коцке је 216 cm^2 . Колика је њена запремина?

Презиме и име ученика: _____ Разред: _____
Основна школа: _____ Датум: _____

**Т – ПУНКОВИ ГеФ
(Б ФОРМА)**

Драги учениче,
испред Тебе се налази низ задатака из геометрије. Важно је да припремиш свој геометријски прибор (љењир, троугао, шестар). Пажљиво прочитај упутства и покушај да ријешеш задатке! Уколико неке од њих не умијеш да ријешеш, не губи вријеме него пређи на слjedeћи! На крају се врати на оне задатке који ниси ријешили и покушај поново!
Желимо Ти успjешан рад! ☺

**Задаци
А**

1. У празан простор нацртај:

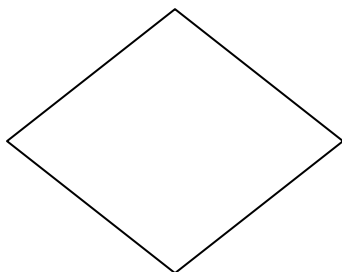
а) криву линију	б) праву линију (права)
в) отворену изломљену линију	г) затворену изломљену линију

2. Права је (заокружи слово испред тачног одговора):

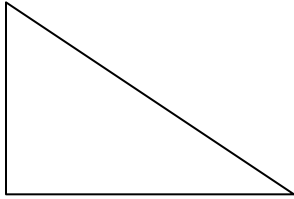
- а) права линија која нема свој почетак ни свој крај.
- б) права линија која нема свој почетак али има свој крај.
- в) права линија која има свој почетак али нема свој крај.
- г) права линија која има свој почетак и свој крај.

3. Нацртај дуж АБ дужине 3 cm!

4. Колико углова има слjedeћа фигура? _____ Унутар сваког угла напиши број!



5. Именуј следеће геометријске фигуре!





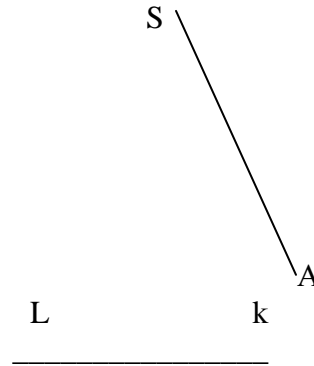
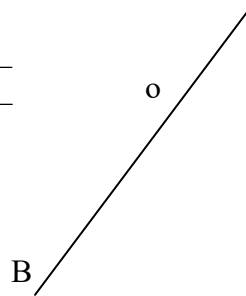
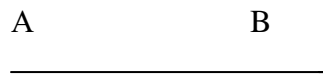
6. Нацртај квадрат!

Б

7. Дужи и полуправе обиљежавамо симболима (словима)! Именуј (означеним словима) све нацртане дужи и полуправе)!

а) дужи: _____

б) полуправе: _____



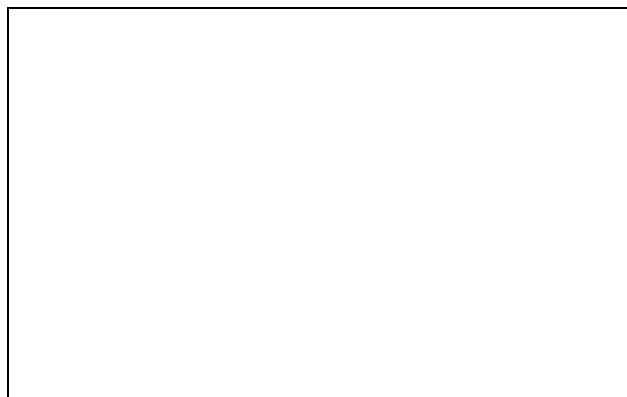
8. Нацртај:

а) праве a и b које су паралелне	б) праве e и f које се сијеку

9. За које праве из претходног задатка можемо рећи да имају заједничку тачку? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) за праве e и f
- б) за праве a и b
- в) за праве a и b и за праве e и f

10. Нацртај праву e која је нормална на праву t !



В

11. а) Нацртај кружницу полупречника $r = 2 \text{ cm } 5 \text{ mm}$, а затим на њој означи тачке А и В!

б) Шта можемо рећи за растојање тачке А и В од центра кружнице? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) Тачке А и В су једнако удаљене од центра кружнице.
- б) Тачка А је више удаљена од центра кружнице него тачка В.
- в) Тачка В је више удаљена од центра кружнице него тачка А.

Г

12. Нацртај:

а) прави угао	б) тупи угао	в) оштри угао

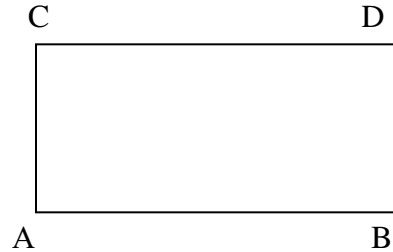
Д

13. Четвороугао који име све странице једнаке назива се _____.

14. Већ ти је познато да се ова геометријска фигура зове *правоугаоник*.

а) Његове странице су: _____, _____, _____, _____.

б) Његова тјемена су тачке: _____, _____, _____, _____.



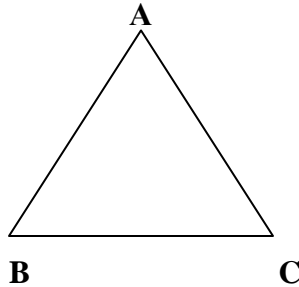
15. Нацртај квадрат чије су странице 5 cm 5 mm!

16. Нацртај правоугаоник чија је дужина 4 cm, а ширина 3 cm 5 mm!

17. Шестаром и троуглом нацртај квадрат уписан у кружницу пречника 3 cm!

Е

18. Троугао има ____ странице, ____ угла и ____ тјемена.



19. а) Помоћу лењира и шестара нацртај троугао чија је једна страница 5 cm 5mm, 4cm и 2 cm 5mm!

б) Израчунај обим нацртаног троугла!

20. а) Помоћу лењира и шестара нацртај троугао чије су странице једнаке и износе 3 cm 5mm !

б) Израчунај обим нацртаног троугла!

Ж

21. Израчунај површину и обим правоугаоника чија је дужина 6 cm, а ширина 4 cm 5 mm!

а) површина правоугаоника	б) обим правоугаоника

22. Израчунај површину и обим квадрата чија је дужина странице 8 cm!

а) површина квадрата	б) обим квадрата

З

23. Израчунај запремину и површину коцке ако је њена ивица $a = 17$ cm.

P=

V=

24. Површина коцке је 63 cm². Колика је њена запремина?

V=

25. Дужина ивица квадра су 8 cm, 6 cm и 3 cm . Свака од ивица повећана је за 2cm 5mm . Колика је површина добијеног квадра?

P=

26. Колика је запремина квадра чије су дужине ивица које полазе из истог тјемења 5 cm, 4 cm и 3 cm?

И

27. Израчунај запремину квадра чије су ивице основе (страна на којој лежи) једнаке 19 dm и 25 dm, а висина једнака његовом полузбиру.

V=

28. Базен за купање има димензије 19 m, 9 m и 13 m. Колико литара воде стане у базен када је пун?

V=

Одговор: _____

29. Површина коцке је 389 cm^2 . Колика је њена запремина?

Презиме и име ученика: _____ Разред: _____

Основна школа: _____ Датум: _____

Т – ПУНКОВИ МиМ (А ФОРМА)

Драги учениче,
испред тебе се налази низ задатака. Пажљиво прочитај упутства и покушај да их ријешиси! Уколико не умијеш да ријешиси неки задатак, не губи вријеме већ пређи на слjedeћи! Кад урадиш све задатке које знаш, врати се на онај задатак који ниси ријешиси и покушај поново!

Желимо Ти успjешан рад! ☺

Задаци

Маја је упитала Паву: „Колико си километара прешао да би дошао до цвјетног поља?“ Паво није знао шта је то *километар*. Маја се зачудила. Упорну и радозналу пчелицу је интересовало колико је *грама* меда направио Паво са својим другарицама пчелицама. Међутим, Паво није знао шта су то грами. Маја није одустајала, те је питала Паву: „Колико ти је *минута* било потребно да прелетиш пут од цвјетног поља до своје кошнице?“. Паво није знао. За њега вријеме и сат као да не постоје.



Јасно је да Паво има проблема са мјерама за дужину, масу и вријеме. Крајње је вријеме да нешто о томе научи. Помозите му! Док будеш рjешавао ове задатке Паво је са тобом. Пажљиво ћете пратити!

А

1. Основна (стандардна) јединица за мјерење дужине назива се _____.
2. Претвори задане мјере у одговарајући број мањих мјерних јединица!
 $1\text{ m} = \underline{\hspace{1cm}}\text{ dm}; \quad 1\text{ m} = \underline{\hspace{1cm}}\text{ cm}; \quad 1\text{ dm} = \underline{\hspace{1cm}}\text{ cm}.$

3. Нацртај линије дужине:

а) 7 cm

б) 11 cm

в) 1 dm

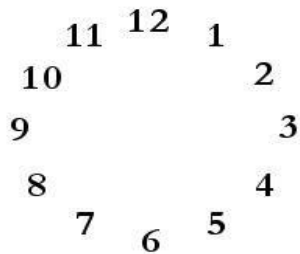
4. Основна (стандардна) јединица за мјерење времена је _____.

5. Једна седмица има _____ дана.

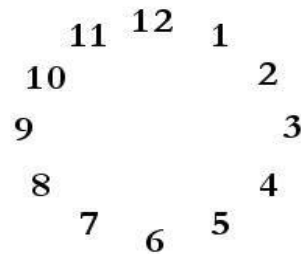
Један дан има _____ сати.

Један сат има _____ минута.

6. Нацртај положаје мале и велике казаљке тако да буде показано вријеме у правоугаонику!



9 h 15 min.



11 h 45 min.


Б

7. У звјездице упиши одговарајуће знакове $>$, $<$ и $=$.


а) 95 cm  60 cm + 34 cm


в) 86 m + 14 m  83 m + 16 m

б) 45 cm  79 cm - 34 cm

г) 93 dm - 31 dm  50 dm + 34 dm

д) 6 dm  60 cm

е) 72 cm  7 dm 2cm

ж) 6 m  50 dm

з) 94 cm  8 dm 12 cm

8. Израчунај!

12 мјесеци + 9 мјесеци = _____ мјесец

2 мјесеца и 3 дана = _____ дана

10 дана = _____ сати

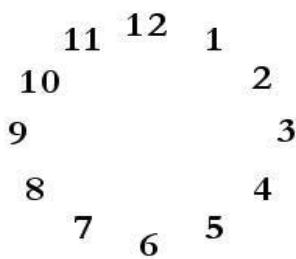
100 min. = _____ h _____ min.

1 h 20 min. = _____ min.

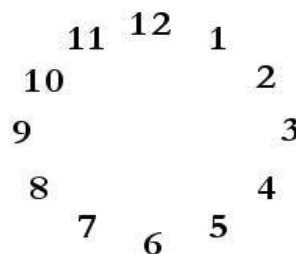
3 h = _____ min.

9. Тачан сат показује 13 сати и 20 минута, а нетачан сат жури 40 минута. Колико сати показује нетачан сат?

Нацртај положаје великих и малих казаљки у тачном и у нетачном сату!



Тачан сат






Нетачан сат

Нетачан сат показује _____.

В

10. У звјездице упиши одговарајуће знакове >, < и =.

а) 1000 m  1 km б) 890 m 90 m  1 km в) 790 m 250 m  1 km

11. Израчунај

а) 267 km – km = 37 km

б) km + 543 km = 747 km

в) 395 m – m = 175 m

- г) \square m + 330 m = 896 m
 д) 60 mm + \square mm = 430 mm
 е) \square mm - 435 mm = 245 mm

12. Израчунај!

- а) 146 t - \square t = 32 t
 б) \square + 623 t = 700 t
 в) 190 kg - \square kg = 75 kg
 г) \square kg + 330 kg = 980 kg
 д) 260 g + \square g = 430 g
 е) \square - 435 g = 245 g

Г

13. У звјездеце упиши одговарајуће знакове >, < и =.

а) 500 g  1 kg - 500 g

в) 1 kg - 330 g  530 g + 220 g

б) 775 g  1 kg - 225 g

г) 1 kg - 80 g  440 g + 470 g

14. Израчунај!

- а) $1 \text{ t} - 230 \text{ kg} \cdot 2 = \square \text{ kg}$ г) $1 \text{ kg} - 400 \text{ g} \cdot 2 = \square \text{ g}$
 б) $1 \text{ t} : 2 + 500 \text{ kg} = \square \text{ t}$ д) $1 \text{ kg} : 2 + 500 = \square \text{ kg}$
 в) $1 \text{ t} - 300 \text{ kg} \cdot 2 = \square \text{ kg}$ е) $1 \text{ kg} : 4 + 750 = \square \text{ kg}$

15. У продавници је било 1 kg љешника. Једног дана продано је 380 g, а другог 430 g. Колико је остало g љешника у продавници?

Рачунам: _____

Одговор: _____

16. Израчунај!

а) $1 \text{ km} - 250 \text{ m} = \boxed{} \text{ m}$

б) $75 \text{ dm} - 1 \text{ m} = \boxed{} \text{ dm}$

в) $12 \text{ mm} + 3 \text{ cm} = \boxed{} \text{ mm}$

г) $3 \text{ m} + 12 \text{ cm} = \boxed{} \text{ cm}$

д) $1 \text{ dm} + 3 \text{ cm} = \boxed{} \text{ mm}$

е) $7 \text{ m} - 120 \text{ cm} = \boxed{} \text{ cm}$

17. Колико је милиметара:

а) $5 \text{ dm } 5 \text{ cm } 6 \text{ mm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}$

б) $3 \text{ dm } 14 \text{ cm } 12 \text{ mm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}$

в) $9 \text{ dm } 17 \text{ cm } 13 \text{ mm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}$

Д

18. У једном камиону било је 20 врећа брашна од по 50 kg. Једна продавница је узела 350 kg брашна, а друга 450 kg. Колико је врећа остало у камиону?

Рачунам: _____

Одговор: _____

19. Колико ће износити маса воћне салате која садржи: 2 kg јабука, 1 kg банана, 1 kg мандарина, 500 g ананаса, 400 g кивија, 1 kg кајсија и 100 g шећера?

20. Дужина пута од Ивановине куће до хотела је 264 km, а пут од Маринине куће до хотела је 136 km дужи. Колика је дужина пута од Маринине куће до хотела?

Рачунам: _____

Одговор: _____

21. Када је пјешак прешао половину пута и још 12 km, остало му је а пређе још 16 km. Колика је дужина пута коју пјешак треба да пређе?

Е

22. Допуни!

- а) $1 \text{ m}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ dm}^2$ б) $1 \text{ dm}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ cm}^2$ в) $1 \text{ cm}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ mm}^2$
- г) $1 \text{ m}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ cm}^2$ д) $1 \text{ dm}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ mm}^2$ е) $1 \text{ m}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ mm}^2$
- ж) $1 \text{ ha} = \underline{\hspace{1cm}} \text{ a}$ з) $1 \text{ km}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ m}^2$ и) $1 \text{ km}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ ha}$

23. Попуни табеле!

а)

$250\,000 \text{ dm}^2$	=	$\underline{\hspace{1cm}} \text{ m}^2$
$500\,000 \text{ cm}^2$	=	$\underline{\hspace{1cm}} \text{ dm}^2$
$\underline{\hspace{1cm}} \text{ cm}^2$	=	4 dm^2
$\underline{\hspace{1cm}} \text{ cm}^2$	=	381 dm^2
$\underline{\hspace{1cm}} \text{ dm}^2$	=	12 m^2
$120\,000 \text{ dm}^2$	=	$\underline{\hspace{1cm}} \text{ m}^2$
$\underline{\hspace{1cm}} \text{ m}^2$	=	900 dm^2

б)

12 cm^2	=	$\underline{\hspace{1cm}} \text{ mm}^2$
13 dm^2	=	$\underline{\hspace{1cm}} \text{ cm}^2$
17 m^2	=	$\underline{\hspace{1cm}} \text{ dm}^2$
29 km^2	=	$\underline{\hspace{1cm}} \text{ ha}$
19 ha	=	$\underline{\hspace{1cm}} \text{ a}$
23 a	=	$\underline{\hspace{1cm}} \text{ m}^2$
$21\,200 \text{ ha}$	=	$\underline{\hspace{1cm}} \text{ km}^2$

Ж

24. Израчунај!

- а) $831 \text{ mm}^2 + 24\,169 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dm}^2$
- б) $183\,561 \text{ mm}^2 - 43\,561 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cm}^2$

- в) $520\,000\text{ mm}^2 + 480\,000\text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ m}^2$
 г) $283\,542\text{ mm}^2 - 193\,542\text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ cm}^2$
 д) $561\,425\text{ mm}^2 + 75\text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ cm}^2$

25. Израчунај!

- а) $12\text{ a} + 188\text{ a} = \underline{\hspace{2cm}}\text{ a} = \underline{\hspace{2cm}}\text{ ha}$
 б) $2\,830\text{ a} + 47\,170\text{ a} = \underline{\hspace{2cm}}\text{ a} = \underline{\hspace{2cm}}\text{ km}^2$
 в) $4\text{ km}^2 + 600\text{ a} = \underline{\hspace{2cm}}\text{ a} = \underline{\hspace{2cm}}\text{ ha} = \underline{\hspace{2cm}}\text{ km}^2 \underline{\hspace{2cm}}\text{ ha}$
 г) $2\,500\text{ ha} + 2\text{ km}^2 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ ha} = \underline{\hspace{2cm}}\text{ a} = \underline{\hspace{2cm}}\text{ km}^2$
 д) $2\text{ km}^2\ 32\text{ ha}\ 4\text{ a} + 2\text{ km}^2\ 3\text{ ha}\ 45\text{ a} = \underline{\hspace{2cm}}\text{ km}^2 \underline{\hspace{2cm}}\text{ ha} \underline{\hspace{2cm}}\text{ a} = \underline{\hspace{2cm}}\text{ a}$

3

26. Површина квадрата је 25 dm^2 . Колика му је страница?

27. Израчунај површину коцке којој је дужина ивице $a = 2\text{ dm}\ 6\text{ cm}$.

P =

28. Попуни празна поља у табели!

Квадрат	1.	2.	3.	4.
Страница	4 m		25 dm	
Обим		16 cm		
Површина				9 mm^2

И

29. Претвори мање јединице у веће!

- а) $5\,000\text{ cm}^3 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ dm}^3$
 б) $56\,000\,000\text{ cm}^3 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ m}^3$
 в) $275\,000\text{ dm}^3 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ m}^3$
 в) $357\,000\text{ mm}^3 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ cm}^3$
 г) $72\,000\,000\text{ mm}^3 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ dm}^3$
 д) $39\,000\,000\,000\text{ m}^3 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ km}^3$

30. У звјездице упиши одговарајуће знакове $>$, $<$ и $=$.

а) $37\text{ m}^3\ 546\ \text{dm}^3$  $37\ 545\ 015\ \text{mm}^3$

б) $7\ \text{m}^3\ 618\ \text{cm}^3$  $7\ 001\ 000\ \text{cm}^3$

31. Израчунај запремину квадра чије су димензије: $a = 7\ \text{cm}$, $b = 6\ \text{cm}$, $c = 5\ \text{cm}$!

$V =$

32. Површина коцке је $96\ \text{cm}^2$. Израчунај колика је запремина те коцке?

$V =$

Презиме и име ученика: _____ Разред: _____
Основна школа: _____ Датум: _____

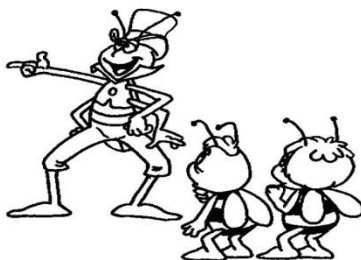
Т – ПУНКОВИ МИМ (Б ФОРМА)

Драги учениче,
испред тебе се налази низ задатака. Пажљиво прочитај упутства и покушај да их ријешиси! Уколико не умијеш да ријешиси неки задатак, не губи вријеме већ пређи на слjedeћи! Кад урадиш све задатке које знаш, врати се на онај задатак који ниси ријешиси и покушај поново!

Желимо Ти успjешан рад! ☺

Задаци

Мудри Флип је позвао своје мале пријатеље Пчелицу Мају и Паву да им саопшти занимљиве информације. „Драги моји, да ли сте знали да је пчели потребно 3 до 4 килограма нектара да би произвела 1 килограм меда?“ Маја је изненађено отворила очи, а Паво је био равнодушан јер није знао шта је то килограм. Флип је наставио: „Ако је паша удаљена од пчелињака 1 километар пчеле се са пуним товаром нектара враћају за 3 – 5 минута.“ Маја је била пресрећна што је научила тако важне ствари, а Пави било свеједно јер није знао ни шта су километри, ни минуте.



Јасно је да Паво има проблема са мјерама за масу, дужину и вријеме. Крајње је вријеме да нешто о томе научи. Помозите му! Док будеш рјешавао ове задатке Паво је са тобом. Пажљиво ћете пратити!

А

6. Основна (стандардна) јединица за мјерење дужине назива се _____.

7. Претвори задане мјере у одговарајући број мањих мјерних јединица!
 $1\text{ m} = \underline{\hspace{1cm}}\text{ dm}; \quad 1\text{ m} = \underline{\hspace{1cm}}\text{ cm}; \quad 1\text{ dm} = \underline{\hspace{1cm}}\text{ cm}.$

8. Нацртај линије дужине:
- а) 6 cm
 - б) 9 cm
 - в) 1 dm

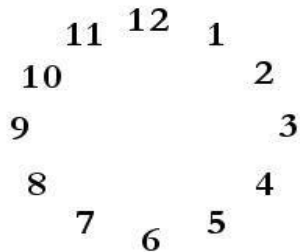
9. Основна (стандардна) јединица за мјерење времена је _____.

10. Једна седмица има _____ дана.

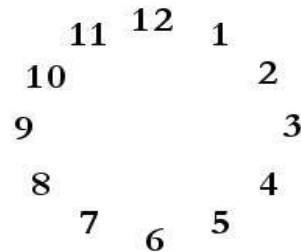
Један дан има _____ сати.

Један сат има _____ минута.

6. Нацртај положаје мале и велике казаљке тако да буде показано вријеме у правоугаонику!



12 h 35 min.



15 h 20 min.


Б

7. У звјездице упиши одговарајуће знакове $>$, $<$ и $=$.

а) 88 cm  $69 \text{ cm} + 18 \text{ cm}$

в) $59 \text{ m} + 28 \text{ m}$  $67 \text{ m} + 26 \text{ m}$

б) 67 cm  $93 \text{ cm} - 28 \text{ cm}$

г) $93 \text{ dm} - 31 \text{ dm}$  $29 \text{ dm} + 23 \text{ dm}$

д) 8 dm  80 cm

е) 84 cm  $8 \text{ dm} 4 \text{ cm}$

ж) 7 m  80 dm

з) 96 cm  $8 \text{ dm} 14 \text{ cm}$

8. Израчунај!

$1 \text{ година} + 9 \text{ мјесеци} =$ _____ мјесец

$3 \text{ мјесеца и } 4 \text{ дана} =$ _____ дана

$9 \text{ дана} =$ _____ сати

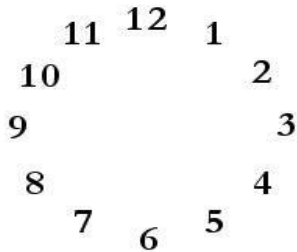
$110 \text{ min.} =$ _____ h _____ min.

$2 \text{ h } 15 \text{ min.} =$ _____ min.

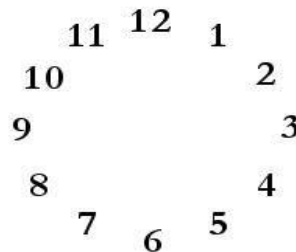
$3 \text{ h} =$ _____ min.

9. Тачан сат показује 17 сати и 15 минута, а нетачан сат жури 50 минута. Колико сати показује нетачан сат?

Нацртај положаје великих и малих казаљки у тачном и у нетачном сату!



Тачан сат






Нетачан сат

Нетачан сат показује _____.

В

10. У звјездице упиши одговарајуће знакове $>$, $<$ и $=$.

а) 1000 m  1 km б) $890 \text{ m} + 90 \text{ m}$  1 km

в) $790 \text{ m} + 250 \text{ m}$  1 km

11. Израчунај

а) $569 \text{ km} - \square \text{ km} = 112 \text{ km}$

б) $\square \text{ km} + 816 \text{ km} = 973 \text{ km}$

в) $429 \text{ m} - \square \text{ m} = 286 \text{ m}$

г) $\square \text{ m} + 420 \text{ m} = 736 \text{ m}$

д) $70 \text{ mm} + \square \text{ mm} = 560 \text{ mm}$

е) $\square \text{ mm} - 589 \text{ mm} = 318 \text{ mm}$

12. Израчунај!

а) $219 \text{ t} - \square \text{ t} = 96 \text{ t}$

б) $\square + 733 \text{ t} = 800 \text{ t}$

в) $178 \text{ kg} - \square \text{ kg} = 85 \text{ kg}$

г) $\square \text{ kg} + 668 \text{ kg} = 994 \text{ kg}$

д) $370 \text{ g} + \square \text{ g} = 475 \text{ g}$

е) $\square - 267 \text{ g} = 673 \text{ g}$

Г

13. У звјездице упиши одговарајуће знакове $>$, $<$ и $=$.

а) 700 g  $1 \text{ kg} - 300 \text{ g}$

в) $1 \text{ kg} - 420 \text{ g}$  $210 \text{ g} + 380 \text{ g}$

б) 885 g  $1 \text{ kg} - 115 \text{ g}$

г) $1 \text{ kg} - 70 \text{ g}$  $380 \text{ g} + 580 \text{ g}$

14. Израчунај!

а) $1 \text{ t} - 430 \text{ kg} \cdot 2 = \boxed{} \text{ kg}$

г) $1 \text{ kg} - 200 \text{ g} \cdot 3 = \boxed{} \text{ g}$

б) $1 \text{ t} : 4 + 750 \text{ kg} = \boxed{} \text{ t}$

д) $1 \text{ kg} : 2 + 500 = \boxed{} \text{ kg}$

в) $1 \text{ t} - 300 \text{ kg} \cdot 2 = \boxed{} \text{ kg}$

е) $1 \text{ kg} : 4 + 650 = \boxed{} \text{ kg}$

15. У продавници су била 2 kg сјеменки сунцокрета. Једног дана продано је 760 g , а другог 430 g . Колико је остало грама сјеменки сунцокрета у продавници?

Рачунам: _____

Одговор: У продавници је остало _____ g сјеменки сунцокрета.

16. Израчунај!

а) $1 \text{ km} - 470 \text{ m} = \boxed{} \text{ m}$

б) $68 \text{ dm} - 1 \text{ m} = \boxed{} \text{ dm}$

в) $14 \text{ mm} + 4 \text{ cm} = \boxed{} \text{ mm}$

г) $8 \text{ m} + 25 \text{ cm} = \boxed{} \text{ cm}$

д) $2 \text{ dm} + 6 \text{ cm} = \boxed{} \text{ mm}$

е) $8 \text{ m} - 160 \text{ cm} = \boxed{} \text{ cm}$

17. Колико је милиметара:

а) $6 \text{ dm } 6 \text{ cm } 5 \text{ mm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}$

б) $4 \text{ dm } 24 \text{ cm } 13 \text{ mm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}$

в) $8 \text{ dm } 18 \text{ cm } 12 \text{ mm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}$

Д

18. У једном камиону било је 20 врећа брашна од по 50 kg. Једна продавница је узела 350 kg брашна, а друга 450 kg. Колико је врећа остало у камиону?

Рачунам: _____

Одговор: _____

19. У продавници је било 180 m тканине. Једног дана продано је 17 m 20 cm тканине. Сљедећег дана продано је два пута више тканине него првог дана. Колико је материјала остало у продавници?

Рачунам: _____

Одговор: _____

20. Дужина пута од Ивановине куће до хотела је 264 km, а пут од Маринине куће до хотела је 136 km дужи. Колика је дужина пута од Маринине куће до хотела?

Рачунам: _____

Одговор: _____

21. Када је пјешак прешао половину пута и још 12 km, остало му је а пређе још 16 km. Колика је дужина пута коју пјешак треба да пређе?

Е

22. Допуни!

а) $1 \text{ m}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ dm}^2$

б) $1 \text{ dm}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ cm}^2$

в) $1 \text{ cm}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ mm}^2$

г) $1 \text{ m}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ cm}^2$

д) $1 \text{ dm}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ mm}^2$

е) $1 \text{ m}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ mm}^2$

ж) $1 \text{ ha} = \underline{\hspace{1cm}} \text{ a}$

з) $1 \text{ km}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ m}^2$

и) $1 \text{ km}^2 = \underline{\hspace{1cm}} \text{ ha}$

23. Попуни табеле!

а)

450 000 dm^2	=	$\underline{\hspace{1cm}} \text{ m}^2$
700 000 cm^2	=	$\underline{\hspace{1cm}} \text{ dm}^2$
$\underline{\hspace{1cm}} \text{ cm}^2$	=	6 dm^2
$\underline{\hspace{1cm}} \text{ cm}^2$	=	493 dm^2
$\underline{\hspace{1cm}} \text{ dm}^2$	=	18 m^2
190 000 dm^2	=	$\underline{\hspace{1cm}} \text{ m}^2$
$\underline{\hspace{1cm}} \text{ m}^2$	=	800 dm^2

б)

14 cm ²	=	_____ mm ²
16 dm ²	=	_____ cm ²
19 m ²	=	_____ dm ²
39 km ²	=	_____ ha
29 ha	=	_____ a
56 a	=	_____ m ²
34 200 ha	=	_____ km ²

Ж

24. Израчунај!

- а) $938 \text{ mm}^2 + 19\,062 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dm}^2$
 б) $230\,462 \text{ mm}^2 - 88\,462 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cm}^2$
 в) $680\,000 \text{ mm}^2 + 320\,000 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ m}^2$
 г) $374\,948 \text{ mm}^2 - 219\,948 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cm}^2$
 д) $672\,525 \text{ mm}^2 + 75 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cm}^2$

25. Израчунај!

- а) $4 \text{ m}^3 + 753 \text{ dm}^3 + 290 \text{ dm}^3 - 1260 \text{ dm}^3 = \underline{\hspace{2cm}}$
 б) $9 \text{ dm}^3 + 750 \text{ cm}^3 \cdot 2 + 12 \text{ dm}^3 + 600 \text{ cm}^3 \cdot 4 - 3 \text{ dm}^3 + 400 \text{ cm}^3 = \underline{\hspace{2cm}}$
 в) $5 \text{ km}^2 + 700 \text{ a} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ a} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ ha} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ km}^2 \underline{\hspace{2cm}} \text{ ha}$
 г) $4\,600 \text{ ha} + 4 \text{ km}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ ha} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ a} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ km}^2$
 д) $2 \text{ km}^2 + 32 \text{ ha} + 4 \text{ a} + 2 \text{ km}^2 + 3 \text{ ha} + 45 \text{ a} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ km}^2 \underline{\hspace{2cm}} \text{ ha} \underline{\hspace{2cm}} \text{ a} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ a}$

З

26. Површина квадрата је 43 dm². Колика му је страница?

27. Израчунај површину коцке којој је дужина ивице $a = 3 \text{ dm } 7 \text{ cm}$.

P =

28. Попуни празна поља у табели!

Квадрат	1.	2.	3.	4.
Страница	5 m		45 dm	
Обим		18 cm		
Површина				13 mm ²

И

29. Претвори мање јединице у веће!

а) $6\,000\text{ cm}^3 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ dm}^3$

б) $75\,000\,000\text{ cm}^3 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ m}^3$

в) $384\,000\text{ dm}^3 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ m}^3$

в) $439\,000\text{ mm}^3 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ cm}^3$

г) $68\,000\,000\text{ mm}^3 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ dm}^3$

д) $94\,000\,000\,000\text{ m}^3 = \underline{\hspace{2cm}}\text{ km}^3$

30. У звјездице упиши одговарајуће знакове $>$, $<$ и $=$.

а) $37\text{ m}^3\ 546\text{ dm}^3$  $37\ 545\ 015\text{ mm}^3$

б) $7\text{ m}^3\ 618\text{ cm}^3$  $7\ 001\ 000\text{ cm}^3$

31. Израчунај запремину квадра чије су димензије: $a = 8\text{ cm}^3$, $b = 7\text{ cm}^3$, $c = 6\text{ cm}^3$!

V=

32. Површина коцке је 88 cm^2 . Израчунај колика је запремина те коцке?

V=

СП - ПСП КАКАВ САМ?

Име и презиме: _____ Основна школа: _____
Разред: _____

Као што можете видјети из наслова који гласи КАКАВ САМ, нас занима како свако од Вас види себе. Овде нема тачних и нетачних одговора. Пошто се разликујете једни од других, различити ће бити и Ваши одговори.

Потпуно тачно за мене	Донекле тачно за мене	Тврдње		Донекле тачно за мене	Потпуно тачно за мене
		У слободно вријеме волим да се играм изван куће.		У слободно вријеме радије гледам ТВ.	

1. Пажљиво прочитај тврдње на лијевој и десној страни. Оно што треба да одлучиш јесте да ли се на тебе више односи тврдња на **лијевој страни** (*У слободно вријеме волим да се играм изван куће*), или на **десној страни** (*У слободно вријеме радије гледам ТВ*). Немој ништа означавати, већ одлучи која се тврдња више односи на тебе!
2. Пошто си одлучио која се тврдња односи на тебе, даље је важно да одлучиш да ли је то за тебе **ДОНЕКЛЕ ТАЧНО** или **ПОТПУНО ТАЧНО**. Ако је само донекле тачно онда **напиши** знак X у поље испод ријечи **ДОНЕКЛЕ ТАЧНО**, а ако је потпуно тачно онда **напиши** знак X испод ријечи **ПОТПУНО ТАЧНО**. Сада можеш написати знак X и то у оно поље које теби највише одговара.
3. **НАПИШИ САМО ЈЕДАН ЗНАК X У СВАКОМ ЗАДАТКУ**. Понекад ће бити знак на лијевој, а понекад на десној страни.
4. Ово је била само вјежба. Сада имамо још тврдњи. Ради потпуно самостално и за сваки задатак напиши само један знак и то на оној страни и у оном пољу које теби највише одговара. Можеш почети са радом.

Р.Б.	Потпуно тачно за мене	Донекле тачно за мене	Тврдње		Донекле тачно за мене	Потпуно тачно за мене
1.			Осјећам се јако успјешан/успјешна у школском раду.		Често сам забринут/а да ли ћу успјешно урадити школске задатке.	
2.			Тешко налазим себи пријатеље.		Лако налазим себи пријатеље.	

3.			Врло сам успјешан/успјешна у многим врстама спортова.	Не осјећам се добро када морам да учествујем у спортским активностима.		
4.			Задовољан/задовољна сам својим изгледом.	Нисам задовољан /задовољна својим изгледом.		
5.			Не свиђа ми се како се понашам.	Свиђа ми се како се понашам.		
6.			Знам како наћи пријатеље сличне себи.	Не знам како наћи пријатеље сличне себи.		
7.			Желим да будем много бољи/а у спортским играма.	Осјећам да сам успјешан/успјешна у спортским играма.		
8.			Јако сам задовољан/задовољна својом висином и тежином.	Желио/жељела бих да је моја висина и тежина другачија.		
9.			Прилично сам спор/а у извршавању својих школских задатака.	Доста сам брз/а у извршавању својих школских задатака.		
10.			Не знам како стећи пријатеље.	Знам како стећи пријатеље.		
11.			Мислим да би ми добро ишла било која нова спортска игра.	Мислим да ми не би добро ишла спортска активност коју раније нисам пробао/пробала.		
12.			Желио/жељела бих да је моје тијело другачије.	Задовољна сам својим тијелом.		
13.			Обично се понашам како се од мене очекује.	Обично се не понашам како се од мене очекује.		

14.			Лако заборављам оно што научим.	Лако памтим оно што научим.		
15.			Знам како да ме вршњаци прихвате.	Не знам како да ме вршњаци прихвате.		
16.			Мислим да сам успјешнији/успјешнија у спорту од својих вршњака.	Мислим да ми спорт не иде од руке.		
17.			Често сам у неприлици због онога што радим.	Обично не радим оно што ће ме довести у неприлику.		
18.			Желио/жељела бих да знам како стећи више пријатеља.	Знам како стећи пријатеља колико год желим.		
19.			Радије бих гледао/гледала како други учествују у неком спорту или игри.	Радије бих играо/играла него гледао/гледала како други играју неку игру или спорт.		
20.			Волио/вољела бих да су ми лице и коса другачији.	Свиђају ми се моје лице и коса.		
21.			Често радим оно што не бих смјела.	Скоро никада не радим оно што не бих смјела.		
22.			Имам потешкоће када одговарам на питања у школи.	Скоро увијек без проблема одговарам на питања у школи.		
23.			Знам како могу постати популаран/популарна.	Не знам како могу постати популаран/популарна.		
24.			Не иду ми добро игре на отвореном.	Успјешан/успјешна сам у играма на отвореном.		
25.			Мислим да изгледам добро.	Мислим да не изгледам добро.		

СП – МОНИТУ

Име и презиме: _____ Основна школа: _____
 Разред: _____

Драги ученици,

Пред вама се налази скала са тврдњама на које треба да одговорите. Овде нема тачних и нетачних одговора. Пошто се разликујете једни од других, различити ће бити и Ваши одговори.

Примјер:

Потпуно тачно за мене	Донекле тачно за мене	Тврдња		Донекле тачно за мене	Потпуно тачно за мене
		Досадно ми је када учим.		Занимљиво ми је када учим.	

1. Пажљиво прочитај тврдње на лијевој и десној страни. Оно што треба да одлучиш јесте да ли се на тебе више односи тврдња на **лијевој страни** (*Досадно ми је када учим*), или на **десној страни** (*Занимљиво ми је када учим*). Немој ништа означавати, већ одлучи која се тврдња више односи на тебе!
2. Пошто си одлучио која се тврдња односи на тебе, даље је важно да одлучиш да ли је то за тебе **ДОНЕКЛЕ ТАЧНО** или **ПОТПУНО ТАЧНО**. Ако је само донекле тачно онда **напиши** знак X у поље испод ријечи **ДОНЕКЛЕ ТАЧНО**, а ако је потпуно тачно онда **напиши** знак X испод ријечи **ПОТПУНО ТАЧНО**. Сада можеш написати знак X и то у оно поље које теби највише одговара.
3. **НАПИШИ САМО ЈЕДАН ЗНАК X У СВАКОМ ЗАДАТКУ**. Понекад ће бити знак на лијевој, а понекад на десној страни.
4. Ово је била само вјежба. Сада имамо још тврдњи. Ради потпуно самостално и за сваки задатак напиши само један знак и то на оној страни и у оном пољу које теби највише одговара. Можеш почети са радом.

Р. Б.	Потпуно тачно за мене	Донекле тачно за мене	Тврдње		Донекле тачно за мене	Потпуно тачно за мене
			СП – ИМ/ИН			
1.			Волим да рјешавам тешке математичке задатке.		Волим да рјешавам лагане математичке задатке.	
2.			Важно ми је да		Није ми важно	

			знам шта други мисле о мом успјеху у школи (наставници, родитељи, брат, сестра, вршњаци).	шта други мисле о мом успјеху у школи (наставници, родитељи, брат, сестра, вршњаци).		
3.			Учим само да бих добила добру оцјену.	Не учим само да бих добила добру оцјену, већ и да бих сазнала нешто ново.		
4.			Одговара ми када учим потпуно ново градиво.	Учење новог градива ми је напорно.		
5.			Обично учим јер се плашим да ћу добити лошу оцјену, а не зато што ми је учење забавно.	Не учим из страха да ћу добити лошу оцјену, већ зато што ми је учење забавно.		
6.			Очекујем да ми родитељи нешто купе када добијем добру оцјену.	Није ми важно да ли ће ми родитељи нешто купити за добијену оцјену.		
7.			Успјешније рјешавам задатке на основу примјера које ми је дао учитељ или примјера из уџбеника, него када сам/сама морам да трагам за начином рјешења.	За успјешно рјешавање задатака нису ми потребни примјери, већ сам/сама могу да пронађем рјешење.		
8.			Од сложених математичких задатака брзо одустајем.	Не одустајем брзо од тешких математичких задатака.		
9.			Срећан/срећна сам када учим.	Не осјећам се срећном када		

				учим.		
10.			Бити успјешан значи: бити бољи од других.	Бити успјешан значи: постићи највише што можеш		
СП – НИТУСЈЕ						
11.			Када учим пјесму напамет трудим се да је доживим и разумијем.	Када учим пјесму напамет, не размишљам о њеном садржају већ се трудим да је што боље запамтим.		
12.			Када учим пјесму напамет, обично читам и памтим строфу по строфу.	Обично учим пјесму напамет у цјелини, а не строфу по строфу.		
13.			Док читам басну обично размишљам које су то људске особине приказане кроз ликове животиња.	Док читам басну не размишљам које су то људске особине приказане кроз ликове животиња.		
14.			Док читам басну размишљам о поуци.	Док читам басну не размишљам о поуци.		
15.			Док читам бајку размишљам који ликови и догађаји су стварни, а који нестварни.	Док читам бајку не размишљам о томе који ликови и догађаји су стварни, а који нестварни.		
16.			Прије одговарања на питања, текст (причу, басну, бајку, пјесму...) обично прочитам наглас.	Прије одговарања на питања, текст (причу, басну, бајку, пјесму...) обично прочитам у себи.		

17.			Док читам текст (причу, басну...) обично размишљам зашто јој је писац дао тај наслов.	Приликом читања текста не размишљам о његовом наслову.		
18.			Када нађем непознате ријечи у тексту, обично замолим родитеље или учитељицу/учитеља да ми их објасни.	Не замарам се толико непознатим ријечима у тексту.		
19.			Све важне дефиниције у свесци подвучем или напишем другом бојом.	Важне дефиниције не подвлачим, нити их пишем другом бојом.		
20.			Док пишем писмену вјежбу (састав) стално размишљам о његовом наслову.	У писању састава пуштам мислима на вољу и не обраћам пажњу на дати наслов.		
21.			Када имамо говорну вјежбу, обично слушам како други ученици причају, јер тако и ја добијам идеје.	Причање других ученика не помаже ми много у осмишљавању моје приче.		
СП – НИТУМ						
22.			Математику углавном учим вјежбајући задатке.	Математику углавном учим гледајући и слушајући како други (учитељи, другари, родитељи) рјешавају задатке.		

23.			Без потешкоћа рукујем геометријским прибором (троугао, лењир, шестар, угломјер...).	Имам потешкоћа у руковању геометријским прибором (троугао, лењир, шестар, угломјер...).		
24.			Више ми одговара да математичке задатке рјешавам сам/сама, него уз помоћ других особа (учитељ, родитељи, вршњаци...).	Лакше ми је да рјешавам математичке задатке када претходно добијем неопходна упутства о начину њиховог рјешавања од старије особе (учитељ, родитељи) или вршњака.		
25.			Једва чекам да радим задаћу из математике.	Тешко ми је започети рјешавање математичких задатака које сам добио/ла за домаћу задаћу.		
26.			Када требам нешто на брзину израчунати код куће, то чиним уз помоћ дигитрона (калкулатора).	Не користим дигитрон (калкулатор), ма колико ми се журило, већ покушавам да „израчунам у глави“.		
27.			Једначине и неједначине које сам ријешо/ла одмах провјеравам.	Не провјеравам да ли сам добро ријешо/ла једначине и неједначина, јер сам сигуран/сигурна да не могу		

				погријешити.		
28.			Математику најбоље учим када другу/другарици објашњавам оно што им није јасно.	Математику не могу научити објашњавајући другима оно што им није јасно.		

Социометријски упитник

Прво питање

Прва страна картице

Име и презиме ученика:

Разред: _____

Са којим другом или другарицом из разреда
би највише желио да сједиш у клупи?



Друга страна картице

Име и презиме ученика:

Са којим другом или другарицом из разреда
никако не би желио да сједиш у клупи?



Друго питање

Прва страна картице

Име и презиме ученика:

Разред: _____

Са којим другом или другарицом из разреда
би највише желио да се дружиш на излету?



Друга страна картице

Са којим од својих другова из разреда
никако не би желио да се дружиш на излету?



Основна школа: _____

Име и презиме: _____

Разред: _____

Протокол интервјуа за ученике

1. Који ти је предмет најинтересантнији у школи? Зашто?
2. Који предмет ти се најмање допада? Зашто?
3. У којој мјери си задовољан својим успјехом из Српског језика? (Тражити образложење!)
4. Шта ти се посебно свиђа у учењу овог предмета?
5. Шта ти посебно представља препреку у учењу овог предмета?
6. Како би ти учитељ/учитељица могао помоћи да твоје учење садржаја овог предмета било успјешније?
7. Шта мислиш о томе да учитељ припреми вјежбе из Српског језика које ћеш ријешити уз његову помоћ или сам?
8. У којој мјери си задовољан својим успјехом из Математике?
9. Шта ти се посебно свиђа у учењу овог предмета?
10. Шта ти посебно представља препреку у учењу овог предмета?
11. Како би ти учитељ/учитељица могао помоћи да би твој успјех у овом предмету буде бољи?
12. Шта мислиш о томе да учитељ припреми вјежбе из Математика које ћеш ријешити уз његову помоћ или сам?

Школа: _____

Број наставника у групи: _____

Питања за фокус групни интервју са наставницима

1. Које моделе индивидуализоване наставе наставници најчешће примјењују?
2. Које су могуће предности индивидуално-планиране наставе?
3. Који су могуће препреке и евентуални недостаци индивидуално-планиране наставе?
4. Како видите позицију ученика у индивидуално-планираној настави?
5. Које би биле активности наставника у индивидуално-планираној настави?
6. У којој мјери сте мотивисани за извођење индивидуално-планиране наставе?
7. Перспективе индивидуално-планиране наставе? Како дисеминирати позитивна искуства о индивидуално-планираној настави и постићи да она буде масовнија у наставној пракси?

Семантички диференцијал – Идентификација специфичности учења у настави

(СД - ИСУ)

Иницијали ученика: _____
Разред: IV

Основна школа: _____
Име и презиме учитеља: _____

Молимо Вас да за сваког ученика упишете властите процјене наведених особина. Подаци ће се користити искључиво за истраживање и унапређивање основношколске наставе.

Нпр. Ученик је:

мотивисан 3 2 1 0 -1 -2 -3 немотивисан.

Уколико сматрате да је ученик **потпуно мотивисан** онда ћете означити 3. Овако: *мотивисан 3 2 1 0 -1 -2 -3 немотивисан.*

Ако сматрате да је ученик **претежно мотивисан** онда означите 2.

Овако: *мотивисан 3 2 1 0 -1 -2 -3 немотивисан.*

Ако сматрате да је ученик **више мотивисан него немотивисан** онда заокружите 1.

Овако: *мотивисан 3 2 1 0 -1 -2 -3 немотивисан.*

Ако не можете да процијените онда заокружите 0.

Овако: *мотивисан 3 2 1 0 -1 -2 -3 немотивисан.*

Ако сматрате да је ученик **потпуно немотивисан** онда ћете означити -3. Овако: *мотивисан 3 2 1 0 -1 -2 -3 немотивисан.*

Ако сматрате да је ученик **претежно немотивисан** онда ћете означити -2. Овако: *мотивисан 3 2 1 0 -1 -2 -3 немотивисан.*

Ако сматрате да је ученик **више немотивисан него мотивисан** онда означите -1.

Овако: *мотивисан 3 2 1 0 -1 -2 -3 немотивисан*

Ученик је:		
МС		
заинтересован	3 2 1 0 -1 -2 -3	незаинтересован
радознао	3 2 1 0 -1 -2 -3	равнодушан
досјетљив	3 2 1 0 -1 -2 -3	недосјетљив
иницијативан	3 2 1 0 -1 -2 -3	неиницијативан

ЛО		
оптимиста	3 2 1 0 -1 -2 -3	песимиста
истрајан	3 2 1 0 -1 -2 -3	неистрајан
марљив	3 2 1 0 -1 -2 -3	немарљив
срдчан	3 2 1 0 -1 -2 -3	резервисан
одговоран	3 2 1 0 -1 -2 -3	неодговоран
емоционално стабилан	3 2 1 0 -1 -2 -3	емоционално нестабилан
флексибиан	3 2 1 0 -1 -2 -3	нефлексибиан
критичан	3 2 1 0 -1 -2 -3	некритичан
ОА		
самосталан	3 2 1 0 -1 -2 -3	несамосталан
кооперативан	3 2 1 0 -1 -2 -3	некооперативан
мисаоно ангажован	3 2 1 0 -1 -2 -3	мисаоно неангажован
рјечит	3 2 1 0 -1 -2 -3	нерјечит
инвентиван	3 2 1 0 -1 -2 -3	неинвентиван
концентрисан на активност	3 2 1 0 -1 -2 -3	неконцентрисан на активност
продуктиван	3 2 1 0 -1 -2 -3	непродуктиван

Преглед статистичких показатеља

ТЕСТ СПОСОБНОСТИ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА СРПСКОГ ЈЕЗИКА - Т – СПОСУС

(А– форма за ученике четвртог разреда)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	255	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	255	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,855	23

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tss_1a_In_IV	11,53	23,014	,256	,855
tss_1b_In_IV	11,43	22,370	,536	,847
tss_1c_In_IV	11,43	22,370	,536	,847
tss_1d_In_IV	11,45	22,573	,442	,849
tss_2a_In_IV	11,80	22,681	,274	,856
tss_2b_In_IV	11,43	23,010	,336	,852
tss_2c_In_IV	11,82	22,828	,243	,857
tss_3a_In_IV	11,76	20,824	,690	,839
tss_3b_In_IV	11,65	21,633	,531	,845
tss_3c_In_IV	11,71	20,892	,685	,839
tss_3d_In_IV	11,69	20,820	,709	,838
tss_4a_In_IV7	11,63	22,718	,288	,855
tss_4b_In_IV	11,63	21,918	,473	,848
tss_5a_In_IV	11,55	23,093	,228	,856
tss_5b_In_IV	12,00	22,160	,434	,849
tss_5c_In_IV	11,67	22,307	,370	,852
tss_5d_In_IV	12,00	22,560	,339	,853
tss_5e_In_IV	11,76	22,144	,391	,851
tss_5f_In_IV	12,27	24,003	,167	,856
tss_5g_In_IV	12,22	23,493	,260	,854
tss_6a_In_IV	11,98	21,420	,602	,843
tss_6b_In_IV	11,90	22,050	,423	,850
tss_6c_In_IV	12,16	22,815	,396	,851

ТЕСТ СПОСОБНОСТИ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА СРПСКОГ ЈЕЗИКА - Т – СПОСУС –
(А– форма за ученике петог разреда и Б форма за ученике четвртог разреда)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	255	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	255	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,897	36

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tss_1a_In_V	23,18	50,354	,539	,892
tss_1b_In_V	23,05	50,945	,582	,892
tss_1c_In_V	23,10	51,239	,450	,894
tss_1d_In_V	23,06	50,663	,621	,892
tss_1f_In_V	23,08	50,306	,655	,891
tss_1g_In_V	23,12	50,318	,594	,891
tss_1j_In_V	23,09	50,398	,620	,891
tss_1i_In_V	23,19	50,632	,486	,893
tss_1h_In_V	23,11	50,435	,585	,892
tss_1e_In_V	23,07	50,547	,625	,891
tss_1k_In_V	23,49	52,148	,211	,898
tss_2a1_In_V	23,39	51,699	,271	,897
tss_1l_In_V	23,21	51,249	,376	,895
tss_2a2_In_V	23,34	50,893	,391	,895
tss_2a3_In_V	23,26	50,027	,543	,892
tss_2a4_In_V	23,28	49,911	,552	,892
tss_2a5_In_V	23,14	50,083	,613	,891
tss_2a6_in_V	23,60	51,451	,333	,896
tss_2b2_In_V	23,19	49,632	,650	,890
tss_2b4_In_V	23,22	49,880	,587	,891
tss_2b3_In_V	23,35	50,001	,520	,892
tss_2b1_In_V	23,25	49,688	,600	,891
tss_4b_In_V	23,81	52,611	,272	,896
tss45c_In_V	23,23	52,552	,170	,898
tss_4d_In_V	23,19	52,215	,233	,897
tss_4e_In_V	23,32	52,491	,165	,899
tss_4a_In_V	23,56	50,770	,423	,894
tss_4g_In_V	23,46	50,522	,441	,894
tss_3_In_V	23,04	51,894	,400	,895
tss_4f_In_V	23,51	52,211	,203	,898
tss_4h_In_V	23,14	52,500	,202	,897
tss_4i_In_V	23,54	51,293	,340	,896
tss_4j_In_V	23,11	51,372	,416	,894
tss_5a_In_V	23,11	52,435	,228	,897
tss_5b_In_V	23,11	51,685	,360	,895
tss_5c_In_V	23,21	52,790	,138	,899

ТЕСТ СПОСОБНОСТИ САМОСТАЈНОГ УЧЕЊА СРПСКОГ ЈЕЗИКА - Т – СПОСУС –
V (Б – форма)

		N	%
Cases	Valid	255	100,0
	Excluded ^a	0,0	,0
	Total	255	100,0

	N of Items
	50
	,939

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tss_1e_FIN_V	33,5524	136,192	,581	,938
tss_1g_FIN_V	33,5905	136,975	,460	,938
tss_1i_FIN_V	33,8762	136,552	,417	,939
tss_1h_FIN_V	33,5714	136,420	,535	,938
tss_1d_FIN_V	33,7143	137,610	,342	,939
tss_2b_FIN_V	33,6476	135,903	,528	,938
tss_2g_FIN_V	33,4571	138,616	,431	,939
tss_3b_FIN_V	33,6190	140,623	,084	,941
tss_3g_FIN_V	33,6286	136,505	,481	,938
tss_3a_FIN_V	33,6476	136,365	,483	,938
tss_2v_FIN_V	33,6095	136,856	,458	,938
tss_1f_FIN_V	33,5810	135,380	,635	,937
tss_1c_FIN_V	33,6286	136,120	,519	,938
tss_1b_FIN_V	33,5238	138,502	,351	,939
tss_1a_FIN_V	33,5238	136,848	,544	,938
tss_4b_FIN_V	33,5429	137,001	,502	,938
tss_2a_FIN_V	33,6381	135,887	,535	,938
tss_4a_FIN_V	33,8190	137,727	,316	,939
tss_3v_FIN_V	33,6476	134,557	,225	,945
tss_4g_FIN_V	33,7905	135,994	,470	,938
tss_4dj_FIN_V	33,6286	136,890	,443	,938
tss_4zz_FIN_V	33,8095	137,656	,323	,939
tss_4i_FIN_V	33,8095	138,598	,242	,940
tss_5a_FIN_V	33,8000	135,046	,552	,938
tss_5b_FIN_V	33,7048	136,864	,413	,939
tss_5v_FIN_V	33,6952	136,618	,438	,938
tss_5d_FIN_V	33,8000	136,469	,427	,939
tss_5dj_FIN_V	33,7810	135,442	,521	,938
tss_6a_FIN_V	33,6000	135,031	,652	,937
tss_6v_FIN_V	33,5810	134,707	,706	,937
tss_6g_FIN_V	33,6000	134,838	,671	,937
tss_6d_FIN_V	33,5905	134,917	,673	,937
tss_6e_FIN_V	33,5905	135,090	,655	,937
tss_6z_FIN_V	33,6000	135,531	,600	,937
tss_6zz_FIN_V	33,6000	135,300	,624	,937
tss_4v_FIN_V	33,5810	138,284	,331	,939
tss_4z_FIN_V	33,8571	138,931	,212	,940
tss_6k_FIN_V	33,6476	134,865	,628	,937
tss_6l_FIN_V	33,6190	134,700	,667	,937
tss_6m_FIN_V	33,8190	135,573	,504	,938
tss_4d_FIN_V	33,7619	135,318	,536	,938
tss_4e_FIN_V	33,5714	137,670	,402	,939
tss_6o_FIN_V	33,9429	136,574	,421	,939

tss_6nj_FIN_V	33,7524	134,419	,619	,937
tss_6n_FIN_V	33,8667	135,367	,520	,938
tss_6j_FIN_V	33,9048	135,568	,504	,938
tss_6i_FIN_V	33,6476	134,519	,662	,937
tss_6dj_FIN_V	33,5714	135,440	,640	,937
tss_6b_FIN_V	33,6190	134,507	,687	,937
tss_5g_FIN_V	33,7714	135,236	,541	,938

ТЕСТ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА МАТЕМАТИКЕ (А – ФОРМА)
(за ученике IV разреда)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	255	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	255	100,0

Cronbach's Alpha	N of Items
,924	29

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tms_1a_in_IV	19,22	51,284	,491	,922
tms_1b_in_IV	19,18	52,553	,268	,924
tms_2a_in_IV	19,40	51,556	,290	,924
tms_2b_in_IV	19,56	50,451	,419	,923
tms_3a_in_IV	19,27	51,654	,348	,923
tms_3b_in_IV	19,27	51,694	,341	,923
tms_3c_in_IV	19,25	51,765	,347	,923
tms_3d_in_IV	19,31	50,256	,562	,921
tms_3e_in_IV	19,35	50,149	,543	,921
tms_3f_in_IV	19,33	50,506	,499	,921
tms_3g_in_IV	19,33	50,304	,534	,921
tms_4a_in_IV	19,32	50,846	,449	,922
tms_4b_in_IV	19,47	48,979	,659	,919
tms_4c_in_IV	19,28	49,860	,674	,919
tms_4d_in_IV	19,51	48,535	,712	,918
tms_4e_in_IV	19,50	48,899	,660	,919
tms_4f_in_IV	19,52	49,101	,624	,919
tms_4g_in_IV	19,59	48,850	,653	,919
tms_4h_in_IV	19,53	48,171	,763	,917
tms_4i_in_IV	19,50	49,626	,550	,921
tms_5a_in_IV	19,38	49,895	,563	,920
tms_5b_in_IV	19,34	49,439	,673	,919
tms_5c_in_IV	19,65	49,199	,604	,920
tms_5d_in_IV	19,37	51,185	,361	,923
tms_5e_in_IV	19,53	48,817	,665	,919
tms_5f_in_IV	19,53	48,494	,714	,918
tms_6a_in_IV	19,41	50,729	,414	,923
tms_6b_in_IV	19,45	50,937	,368	,923
tms_7_in_IV	19,45	51,624	,266	,925

ТЕСТ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА МАТЕМАТИКЕ
(А – ФОРМА за ученике IV разреда и Б форма за ученике V разреда)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	255	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	255	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,982	20

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tsm_1_in	4,22	45,996	,944	,980
tsm_2_in	4,23	46,073	,939	,980
tsm_3_in	4,28	47,055	,828	,981
tsm_4_in	4,26	46,857	,844	,981
tsm_5_in	4,28	46,970	,854	,981
tsm_6_in	4,34	48,198	,717	,982
tsm_7_in	4,28	46,999	,849	,981
tsm_8_in	4,31	47,288	,829	,981
tsm_9_in	4,33	47,752	,778	,982
tsm_10_in	4,24	46,331	,910	,981
tsm_11_in	4,31	47,626	,765	,982
tsm_12_in	4,26	46,798	,855	,981
tsm_13_in	4,25	46,423	,903	,981
tsm_14_in	4,26	46,471	,904	,981
tsm_15_in	4,25	46,232	,937	,980
tsm_16_in	4,23	46,088	,936	,980
tsm_17_in	4,35	48,479	,674	,982
tsm_18_in	4,31	47,494	,790	,982
tsm_19_in	4,29	47,091	,843	,981
tsm_20_in	4,30	47,299	,815	,981

ТЕСТ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА МАТЕМАТИКЕ
(Б– ФОРМА за ученике V разреда)

		N	%
Cases	Valid	255	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	255	100,0

Cronbach's Alpha	N of Items
,800	15

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tsm_1a_fin_V	10,62	9,322	,377	,792
tsm_1b_fin_V	10,75	9,334	,310	,798
tsm_1v_fin_V	10,52	9,190	,569	,780
tsm_2b_fin_V	10,66	9,664	,222	,804
tsm_2a_fin_V	10,55	9,855	,211	,802
tsm_3a_fin_V	10,75	8,959	,445	,786
tsm_2v_fin_V	10,69	9,445	,290	,799
tsm_3v_fin_V	10,73	9,407	,290	,800
tsm_3b_fin_V	10,75	8,896	,468	,784
tsm_4a_fin_V	10,56	9,062	,557	,779
tsm_4b_fin_V	10,60	9,118	,480	,784
tsm_4v_fin_V	10,56	9,041	,566	,778
tsm_4d_fin_V	10,52	9,294	,516	,783
tsm_4g_fin_V	10,58	9,163	,483	,784
tsm_4e_fin_V	10,52	9,252	,537	,782

ТЕСТ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ

А – ФОРМА

(за ученике IV разред основне школе)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	255	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	255	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,852	10

a

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tbcus_3	7,26	5,251	,497	,849
tbcus_4	7,33	4,752	,610	,835
tbcus_5	7,29	4,926	,686	,836
tbcus_6	7,47	4,219	,706	,823
tbcus_7	7,60	4,147	,635	,832
tbcus_8	7,30	4,932	,580	,840
tbcus_9	7,56	4,504	,450	,853
tbcus_10	7,51	4,380	,560	,839
tbcus_11	7,52	4,315	,585	,837
tbcus_12	7,30	4,868	,643	,836

ТЕСТ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ
Б – ФОРМА
(за ученике IV разред основне школе)

		N	%
Cases	Valid	255	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	255	100,0

Cronbach's Alpha	N of Items
,836	10

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tbcus_majcin_2	6,84	5,247	,703	,815
tbcus_majcin_3	6,81	5,630	,507	,830
tbcus_majcin_4	6,90	5,081	,601	,816
tbcus_majcin_5	6,86	5,192	,648	,815
tbcus_majcin_6	6,86	5,273	,579	,820
tbcus_majcin_8	7,07	4,551	,675	,805
tbcus_majcin_7	7,14	4,728	,530	,823
tbcus_majcin_9	7,23	4,583	,579	,817
tbcus_majcin_10	7,12	4,794	,505	,825
tbcus_majcin_11	7,19	5,004	,373	,842

ТЕСТ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ
Б – ФОРМА
(за ученике V разред основне школе)

Cronbach's Alpha	N of Items
,704	10

		N	%
Cases	Valid	255	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	255	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tbcus_1	6,97	3,484	,298	,652
tbcus_2	6,58	4,004	,218	,662

tbcus_3	6,68	4,119	,021	,695
tbcus_5	6,77	3,371	,450	,617
tbcus_6	6,62	3,511	,580	,607
tbcus_7	6,73	3,856	,161	,675
tbcus_8	6,65	3,523	,495	,616
tbcus_9	6,98	3,474	,303	,651
tbcus_10	6,85	3,705	,197	,673
tbcus_12	6,76	3,013	,722	,555

Скорови ученика у иницијалном, интермедијалном и финалном испитивању постигнућа експерименталне и контролне групе у програмским подручјима Српског језика

R.B.	G	CIK_ IN	CIK_ IN	CIK_ IN	GIP_ IN	GIP_ IM	GIP_ FIN	PI_ IN	PI_ FIN	RJEC_ IN	RJEC_ IN
1.	E	3,00	17,00	19,00	19,00	36,00	51,00	13,00	23,00	13,00	17,00
2.	E	10,00	25,00	17,00	21,00	70,00	66,00	19,00	22,00	78,00	89,00
3.	E	4,00	21,00	20,00	30,00	72,00	75,00	32,00	24,00	68,00	60,00
4.	E	26,00	27,00	31,00	34,00	80,00	82,00	16,00	24,00	60,00	59,00
5.	E	28,00	27,00	32,00	49,00	88,00	95,00	15,00	37,00	60,00	48,00
6.	E	,00	19,00	20,00	11,00	58,00	55,00	6,00	17,00	10,00	9,00
7.	E	16,00	20,00	24,00	11,00	36,00	46,00	30,00	24,00	24,00	58,00
8.	E	20,00	22,00	20,00	8,00	33,00	60,00	29,00	17,00	64,00	62,00
9.	E	15,00	22,00	26,00	26,00	62,00	91,00	35,00	33,00	30,00	31,00
10.	E	14,00	25,00	24,00	59,00	63,00	82,00	35,00	32,00	79,00	83,00
11.	E	31,00	32,00	33,00	38,00	100,00	121,00	18,00	37,00	74,00	87,00
12.	E	30,00	31,00	31,00	43,00	107,00	124,00	11,00	37,00	88,00	87,00
13.	E	15,00	18,00	17,00	37,00	66,00	69,00	33,00	25,00	70,00	63,00
14.	E	17,00	25,00	22,00	33,00	74,00	74,00	32,00	17,00	27,00	32,00
15.	E	20,00	27,00	32,00	62,00	92,00	128,00	21,00	35,00	67,00	62,00
16.	E	31,00	30,00	32,00	82,00	106,00	123,00	18,00	35,00	73,00	67,00
17.	K	19,00	21,00	20,00	49,00	76,00	71,00	31,00	21,00	73,00	73,00
18.	K	15,00	23,00	21,00	48,00	97,00	101,00	34,00	18,00	78,00	78,00
19.	K	22,00	23,00	22,00	73,00	99,00	98,00	32,00	32,00	83,00	83,00
20.	K	22,00	24,00	24,00	79,00	89,00	96,00	18,00	34,00	96,00	96,00
21.	K	25,00	23,00	23,00	85,00	111,00	114,00	12,00	32,00	70,00	70,00
22.	K	13,00	19,00	19,00	35,00	66,00	74,00	32,00	18,00	85,00	85,00
23.	K	4,00	11,00	10,00	21,00	22,00	28,00	28,00	13,00	40,00	40,00
24.	K	28,00	25,00	25,00	80,00	90,00	95,00	35,00	32,00	86,00	86,00
25.	K	26,00	17,00	16,00	76,00	94,00	99,00	3,00	28,00	88,00	88,00
26.	K	25,00	22,00	22,00	40,00	58,00	68,00	27,00	35,00	81,00	82,00
27.	K	17,00	17,00	17,00	7,00	44,00	39,00	37,00	4,00	60,00	59,00
28.	K	23,00	21,00	21,00	40,00	57,00	67,00	27,00	27,00	67,00	65,00
29.	K	13,00	12,00	8,00	38,00	66,00	76,00	12,00	37,00	72,00	72,00
30.	K	12,00	9,00	9,00	24,00	55,00	60,00	3,00	27,00	61,00	61,00
31.	K	4,00	11,00	10,00	21,00	22,00	28,00	13,00	13,00	40,00	40,00
32.	K	17,00	17,00	17,00	7,00	44,00	39,00	19,00	4,00	60,00	59,00

*Скорови ученика у иницијалном, интермеђијалном и финалном испитивању постигнућа
експерименталне и контролне групе у програмским подручјима математике*

R.B.	G	SIO_I N	SIO_I M	SIO_F IN	MID_ IN	MID_ IM	MID_ FIN	GEF_ IN	GEF_ FIN	MIM_ IN	MIM_ FIN
1.	E	16,00	10,00	57,00	12,00	50,00	15,00	6,00	,00	7,00	16,00
2.	E	35,00	29,00	70,00	38,00	86,00	101,00	18,00	18,00	47,00	53,00
3.	E	58,00	72,00	83,00	66,00	79,00	89,00	13,00	20,00	53,00	61,00
4.	E	63,00	79,00	84,00	73,00	76,00	104,00	14,00	25,00	46,00	54,00
5.	E	60,00	82,00	88,00	57,00	88,00	108,00	18,00	25,00	39,00	55,00
6.	E	14,00	32,00	64,00	20,00	77,00	66,00	5,00	16,00	2,00	11,00
7.	E	17,00	32,00	74,00	14,00	71,00	87,00	6,00	22,00	29,00	66,00
8.	E	5,00	13,00	91,00	19,00	84,00	69,00	11,00	30,00	23,00	55,00
9.	E	46,00	51,00	93,00	47,00	69,00	99,00	14,00	24,00	32,00	96,00
10.	E	68,00	70,00	92,00	38,00	80,00	101,00	24,00	32,00	29,00	71,00
11.	E	73,00	114,00	97,00	70,00	109,00	103,00	23,00	39,00	48,00	91,00
12.	E	93,00	106,00	113,00	61,00	101,00	105,00	28,00	34,00	55,00	83,00
13.	E	79,00	68,00	79,00	58,00	65,00	80,00	16,00	15,00	39,00	37,00
14.	E	70,00	93,00	83,00	29,00	87,00	88,00	14,00	14,00	38,00	51,00
15.	E	110,00	111,00	112,00	98,00	103,00	111,00	32,00	47,00	79,00	85,00
16.	E	107,00	108,00	123,00	92,00	96,00	109,00	23,00	29,00	56,00	73,00
17.	K	96,00	79,00	60,00	57,00	74,00	74,00	25,00	25,00	32,00	73,00
18.	K	88,00	75,00	70,00	70,00	105,00	109,00	17,00	17,00	71,00	77,00
19.	K	99,00	105,00	97,00	78,00	105,00	109,00	22,00	22,00	73,00	80,00
20.	K	102,00	108,00	113,00	91,00	102,00	107,00	27,00	27,00	96,00	85,00
21.	K	99,00	75,00	88,00	83,00	103,00	103,00	20,00	20,00	55,00	85,00
22.	K	82,00	93,00	69,00	44,00	90,00	103,00	12,00	20,00	43,00	62,00
23.	K	87,00	80,00	83,00	27,00	45,00	76,00	21,00	14,00	14,00	32,00
24.	K	97,00	105,00	115,00	86,00	97,00	112,00	28,00	36,00	55,00	81,00
25.	K	103,00	101,00	116,00	62,00	97,00	110,00	23,00	28,00	57,00	77,00
26.	K	48,00	48,00	56,00	77,00	75,00	84,00	17,00	24,00	38,00	46,00
27.	K	18,00	26,00	47,00	63,00	3,00	3,00	21,00	18,00	24,00	7,00
28.	K	40,00	33,00	53,00	63,00	75,00	15,00	23,00	27,00	44,00	57,00
29.	K	34,00	27,00	54,00	55,00	69,00	101,00	24,00	24,00	35,00	39,00
30.	K	41,00	35,00	42,00	46,00	71,00	89,00	26,00	25,00	24,00	15,00
31.	K	87,00	80,00	83,00	27,00	45,00	104,00	21,00	14,00	14,00	32,00
32.	K	18,00	26,00	47,00	63,00	3,00	108,00	21,00	18,00	24,00	7,00

ПРИЛОГ 1

КОНТИНУУИМИ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У ПРОГРАМСКИМ ПОДРУЧЈИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И МАТЕМАТИКЕ

Проучавањем програмских садржаја Српског језика и Математике установили смо да није могуће идентификовати континууме образовно-васпитних исхода за наведене предмете у цјелини, већ за поједина програмска подручја унутар њих. Осим кључних исхода у текућем разреду, континуумом су дјелимично обухваћени исходи претходног и наредног разреда за свако програмско подручје поменутих наставних предмета.

КОНТИНУУИМИ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У ПРОГРАМСКИМ ПОДРУЧЈИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА

У наставку приказујемо континууме образовно-васпитних исхода у сљедећа два програмска подручја Српског језика: књижевност и граматика и правопис.

Континуум образовно-васпитних исхода у подручју књижевности (рада на тексту)

У оквиру програмских садржаја у подручју књижевности идентификовали смо сљедеће нивое континуума образовно-васпитних исхода (А–Б–В):

Континуум	Очекивани исходи (жељени резултати) наставног рада
А	<i>Техника читања и познавање основних књижевно-теоријских појмова</i> Могућност ученика да: <ul style="list-style-type: none">– правилно читају текстове,– одређују основне књижевно-теоријске појмове (бајка, басна, приповијетка, пјесма, строфа, стих и слично),– уочавају основну структуру текста,– одређују главне и споредне ликове у књижевно-умјетничком тексту,– уочавају мјесто и вријеме радње,– одређују редослијед догађаја,– идентификују основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој).
Б	<i>Изражајно читање и разумијевање и схватање информација</i> Оспособљеност ученика да: <ul style="list-style-type: none">– изражајно читају књижевно-умјетничке текстове (артикулација, интонација и дикција гласова; јачина, висина,

	<p>боја и темпо читања; наглашавање пауза и интерпункције; ритам и темпо читања; емоционална обојеност),</p> <ul style="list-style-type: none"> – идентификују особине ликова и доминирајућих осјећања у тексту, – идентификују узроке појава и догађаја, – уочавају узроке и посљедице понашања ликова у тексту, – идентификују позитивне и негативне поступке ликова, те да их пореде, – идентификују основне одлике басне (алегорија и наравоученије), – уочавају пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми, – доживе књижевни текст.
В	<p><i>Критичко и креативно читање и стваралачка прерада информација</i></p> <p>Могућност ученика да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – уочавају дјелимично скривена значења текста, – откривају нова значења текста (запажање ријечи које значе боју, звук, покрет), – мијењају, редефинишу сазнања и на нов начин интерпретирају дате информације (нпр. одређеним ријечима започињу текст супротног садржаја), – откривају имплицитне идеје у тексту (проналажење скривеног узрока расположења и понашања личности), – проналазе различите и нове релације између идеја (повезивање различитих текстова заједничким насловом, откривање сличности и разлика различитих текстова), – довитљиво предвиђају нове идеје и релације на основу прочитаног текста, те их примјењују у новим ситуацијама.

Континуум образовно-васпитних исхода граматике и правописа

У програмском подручју граматике и правописа идентификовали смо сљедеће нивое образовних исхода континуума: А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И

Континуум	Очекивани исходи (жељени резултати) наставног рада
А	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да идентификују врсте реченица по обиму и значењу, те да их правилно примјењују; – Оспособљеност ученика да правилно примјењују интерункцијске знакове на крају реченице; – Могућност ученика да препознају вршиоца радње и радњу, те да их правилно примјењују у говору и писму; – Могућност ученика да правилно пишу имена људи и велико слово на почетку реченице;

	<ul style="list-style-type: none"> – Оспособљеност ученика за правилно писање свих слова латиничног и ћириличног писма.
Б	<ul style="list-style-type: none"> – Оспособљеност ученика да правилно пишу ријечцу <i>не</i> уз глаголе и ријечцу <i>ли</i> у упитним реченицама; – Могућност ученика да правилно пишу имена животиња, географских појмова (градова, села, потока, језера, планина), празника и наслова књига; – Могућност ученика да идентификују именице и глаголе; – Оспособљеност ученика за правилно преношење ријечи у нови ред.
В	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да препознају и функционално примјењују субјекат и предикат у писму и говору, ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења.
Г	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да разликују и правилно употребљавају заједничке и властите именице, врсте глагола (радња, стање, збивање) и придјеве; – Оспособљеност ученика за правилно писање скраћеница.
Д	<ul style="list-style-type: none"> – Оспособљеност ученика за правилно писање <i>је</i> и <i>ије</i> у ријечима и ријечце <i>не</i> уз глаголе, именице и придјеве, те правилна употреба глагола у прошлом, садашњем и будућем времену.
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Оспособљеност ученика за правилно писање присвојних придјева, глаголских именица, правилну употребу лица, рода и броја глагола и личних замјеница; – Оспособљеност ученика за правилно писање имена улица, тргова, установа и празника.
Ж	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да идентификују и правилно употребљавају именице различитих врста, рода и броја (заједничке, властите, збирне и градивне); – Оспособљеност ученика да идентификују придјеве (описни, градивни и присвојни), те да их правилно примјењују у говору и писму; – Оспособљеност ученика за правилно писање назива народа, књига, листова и часописа.
З	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да идентификују и правилно примјењују субјекатски скуп ријечи (атрибут) и предикатски скуп ријечи (објекат, прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин).
И	<ul style="list-style-type: none"> – Оспособљеност ученика за правилно писање управног и неуправног говора, бројева и личних замјеница, повратних замјеница (себе, се), те глаголског и именског предиката.

КОНТИНУУИМИ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У ПРОГРАМСКИМ ПОДРУЧЈИМА МАТЕМАТИКЕ

У наставку приказујемо континууме образовно-васпитних исхода у сљедећа четири програмска подручја Математике: сабирање и одузимање природних бројева, множење и дијелење природних бројева, геометријске фигуре и мјере и мјерења.

Континуум очекиваних образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања природних бројева (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Континуум	Очекивани исходи (жељени резултати) наставног рада
А	<p>Могућност ученика да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сабирају и одузимају бројеве до 100, – сабирају десетице и једноцифрене бројеве, – сабирају двоцифрене и једноцифрене бројеве, – одузимају једноцифрене од двоцифрених бројева, – сабирају двоцифрене бројеве без прелаза, – одузимају двоцифрене бројеве без прелаза, – уочавају и успјешно примјењују комутативност сабирања до 100, – уочавају сталност збира и разлике (својства једнакости), – успјешно здружују сабирке, – уочавају везу између сабирања и одузимања и – правилно користе нулу као сабирак и умањилац.
Б	<p>Могућност ученика да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – одузимају број од збира, збир од броја, – упоређују збирове и разлике бројева и правилно примјењују знакове (<, >, или =), – рјешавају једначине са непознатим сабирком, непознатим умањеником и непознатим умањоцем.
В	<p>Оспособљеност ученика за:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сабирање троцифреног и једноцифреног броја, – одузимање једноцифреног од троцифреног броја, – сабирање троцифреног броја и десетица, – одузимање десетица од троцифреног броја, – сабирање троцифрених и двоцифрених бројева, те – одузимање двоцифреног броја од троцифреног.
Г	<p>Оспособљеност ученика за:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сабирање и одузимање троцифрених бројева, – уочавање зависности збира од сабирака и сталности збира, зависност разлике од умањеника и умањоца и сталност разлике, – рјешавање једначина са сабирањем и одузимањем.
Д	<p>Могућност ученика да:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> – рјешавају неједначине са сабирањем и одузимањем, – сабирају више троцифрених бројева, – рјешавају задатаке састављањем једначина и неједначина са сабирањем и одузимањем.
Е	<p>Оспособљеност ученика за:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сабирање и одузимање бројеве већих од 1000 (писмени и усмени поступак), – идентификацију основних својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак), те примјена истих у рачунању до 1000, – успјешно рјешавање бројевних израза са операцијама сабирања и одузимања.
Ж	<p>Могућност ученика да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – успјешно сабирају и одузимају бројеве веће од 10.000, – уочавају зависност збира од сабирака, – идентификују правила непромјенљивости збира и да их правилно примјењују, – уочавају зависност разлике од умањеника и умањилаца, – уочавају правила непромјенљивости разлике и правилно их примјењују, – одузимају збир од броја и разлику од броја.
З	<p>Могућност ученика да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – одреде вриједност бројевних израза са сабирањем и одузимањем који садрже промјенљиву (слово), – одреде непознати сабирак, умањеник и умањилац; – рјешавају једначине у вези са сабирањем и одузимањем: $x \pm a = b$, $a \pm x = b$, $(x \pm a) \pm b = c$, – рјешавају неједначине у вези са сабирањем и одузимањем: $x \pm a < b$, $a \pm x < b$, $x \pm a \leq b$, $x \pm a > b$, $a \pm x > b$, $x \pm a \geq b$.
И	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да рјешавају проблемске текстуалне задатке са рачунским операцијама сабирања и одузимања природних бројева већих од 10.000.

**Континуум образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења
природних бројева**

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – И – К – Л – М)

Континуум	Очекивани исходи (жељени резултати) наставног рада
А	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да идентификују чиниоце и производ, те да разликују производ од збира; – Оспособљеност ученика да идентификују комутативност множења, те успјешно множе једноцифрене бројеве (таблица множења).
Б	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да здружују чиниоце (асоцијативност множења), да увећавају збир, разлику или производ за одређени број, те да множе двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем.
В	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да идентификују дјеленик, дјелилац и количник, да примјењују таблицу дијелења, те успостављају везу између рачунских операција множења и дијелења.
Г	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да рјешавају једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем, да користе изразе два, три, четири... пута мањи број и за толико мањи број; – Оспособљеност ученика да на основу усвојених правила одређују дјеливост бројева, те да збир и разлику дијеле бројем.
Д	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да дијеле двоцифрене бројеве једноцифреним бројем, да дијеле са остатком, те да читају и записују изразе.
Е	<ul style="list-style-type: none"> – Оспособљеност ученика за множење и дијелење са 10 и 100, да рачунају производ здруживањем чинилаца; – Могућност ученика да примјењују дистибутивност множења према сабирању и одузимању; – Оспособљеност ученика за множење и дијелење двоцифрених бројева са једноцифреним бројем.
Ж	<ul style="list-style-type: none"> – Оспособљеност ученика за множење и дијелење троцифрених бројева једноцифреним бројем; – Могућност ученика да уочавају зависност производа од чинилаца, сталност производа, зависност количника од дјеленика и дјелиоца и сталност количника; – Оспособљеност ученика за дијелење са остатком; – Могућност ученика да рјешавају једначине са множењем и дијелењем, те неједначине са множењем.
З	<ul style="list-style-type: none"> – Оспособљеност ученика да идентификују правила дијелења са нулом и јединицом;

	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да множе број декадном јединицом и вишеструком декадном јединицом; – Оспособљеност ученика за дијелење броја декадном јединицом; – Оспособљеност ученика за множење збира и разлике бројем (дистрибутивност множења према сабирању и одузимању).
И	<ul style="list-style-type: none"> – Оспособљеност ученика за дијелење збира и разлике бројем, множење и дијелење природног броја једноцифреним бројем, множење и дијелење природног броја двоцифреним бројем, множење природног броја троцифреним бројем, те множење са олакшицама.
К	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да препознају и примјењују основна својстава множења – комутативност и асоцијативност; – Оспособљеност ученика за уочавање зависности производа од чинилаца; – Могућност ученика да идентификују и правилно примјењују правила непромјенљивости производа; – Могућност ученика да уоче зависност количника од дјелиоца; – Могућност ученика да идентификују правила непромјенљивост количника, те да их правилно примјењују; – Оспособљеност ученика за множење и дијелење производа бројем.
Л	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да одреде вриједност бројевних израза са множењем и дијелењем који садрже промјенљиву (слово); – Оспособљеност ученика да успјешно рјешавају једначине у вези са множењем и дијелењем природних бројева: $a \cdot x = b$, $x \cdot a = b$, $x : a = b$, $a : x = b$; – Могућност ученика да успјешно рјешавају неједначине у вези са множењем и дијелењем природних бројева: $a \cdot x > b$, $a \cdot x \geq b$, $a \cdot x < b$, $a \cdot x \leq b$, $x : a < b$.
М	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да рјешавају теоријске и практичне проблеме са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева већих.

**Континуум очекиваних образовно-васпитних исхода у подручју геометријских
фигура
(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – И – К)**

Континуум	Очекивани исходи (жељени резултати) наставног рада
А	Могућност ученика да препознају и нацртају криву и праву линију, дуж, изломљену линију, отворену изломљену линију, затворену изломљену линију, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те да их уочавају у непосредној околини.
Б	Оспособљеност ученика да идентификују тачке, полуправе, праве и равни, да их нацртају, да уочавају међусобне односе двије праве и једне равни, те да цртају паралелне и нормалне праве.
В	Могућност ученика да идентификују кружницу, центар круга и полупречник (радијус), да их уочавају у непосредној околини, те да цртају кружницу према задатим елементима; Оспособљеност ученика да примјењују шестар при упоређивању дужи.
Г	Оспособљеност ученика да идентификују угао и врсте углова и да их уочавају у непосредној стварности; Могућност ученика да правилно обиљежавају и цртају прави, оштри и тупи угао и уочавају однос правог угла са осталим угловима.
Д	Могућност ученика да идентификују однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице), те да нацртају правоугаоник и квадрат у квадратној мрежи.
Е	Оспособљеност ученика за цртање правоугаоника и квадрата троуглом и лењиром, правоугаоника и квадрата шестаром и троугаоником, цртање троугла, те рачунање обима троугла.
Ж	Могућност ученика да израчунају површину правоугаоника и квадрата (примјена у једноставнијим задацима).
З	Могућност ученика да идентификују својства рогљастих (квадар, коцка, купа) и облих геометријских тијела, те да израчунају површину коцке и квадра.
И	Могућност ученика да утврде запремину квадра и коцке, те да је изразе различитим мјерним јединицама (m^3 , dm^3 и cm^3).
К	Оспособљеност ученика да израчунају површину правоугаоника и квадрата, те запремину квадра и коцке (рјешавање сложенијих теоријских и практичних проблема).

Континуум образовно-васпитних исхода у програмском подручју мјера и мјерења
(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – И)

Континуум	Очекивани исходи (жељени резултати) наставног рада
А	<p>Могућност ученика да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – идентификују јединице мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужине, – мјере дужину изломљене линије и предмета из околине, – идентификују јединице мјере (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена, те да их правилно примјењују.
Б	<p>Могућност ученика да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – претварају мјерне јединице за дужину у мање или веће, – примјењују рачунске операције сабирања и одузимања са мјерним јединицама за дужину. – претварају мјерне јединице за вријеме у мање или веће.
В	<p>Могућност ученика да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – идентификују мање јединице од метра (m) у метарском систему дециметар (dm), центиметар (cm), милиметар (mm) и њихове ознаке, – примјењују рачунске операције сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за дужину, – идентификују мјерне јединице за мјерење масе и њихове ознаке (килограм, грам, тона), – примјењују рачунске операције сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за масу.
Г	<ul style="list-style-type: none"> – Оспособљеност ученика за: – претварање већих мјерних јединица за дужину у мање и мањих у веће, – претварање већих мјерних јединица за масу у мање и мањих у веће, – примјену рачунских операција сабирања и одузимања са различитим мјерним јединицама за дужину и масу.
Д	<ul style="list-style-type: none"> – Могућност ученика да рјешавају теоријске и практичне проблеме са свим мјерним јединицама за дужину и масу.
Е	<p>Могућност ученика да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – идентификују веће јединице од метра (m) за мјерење дужине у метарском систему и њихове ознаке: декаметар (dam), хектометар (hm), километар (km), – идентификују мање јединице од метра (m²) и њихове ознаке за мјерење површине у метарском систему: дециметар (dm²),

	<p>центиметар (cm^2), милиметар (mm^2) и</p> <ul style="list-style-type: none"> – претварају мање јединице мјере за дужину и површину у веће и веће у мање.
Ж	<p>Могућност ученика да примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са:</p> <ul style="list-style-type: none"> – јединицама мјере за дужину већих од метра (m) и – јединицама мјере за површину већих и мањих од квадратног метра (m^2).
З	<ul style="list-style-type: none"> – Оспособљеност ученика за утврђивање обима и површине квадрата, правоугаоника, те површине квадра и коцке.
И	<p>Могућност ученика да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – идентификују јединице за мјерење запремине мање од кубног метра (m^3) и њихове ознаке: кубни дециметар (dm^3), кубни центиметар (cm^3), кубни милиметар (mm^3). <p>Могућност ученика да:</p> <ul style="list-style-type: none"> – идентификују јединице за мјерење запремине веће од кубног метра (m^3) и њихове ознаке: кубни декаметар (dkm^3), кубни хектаметар (hm^3), кубни километар (km^3), – претварају мање јединице за мјерење запремине у веће и веће у мање, – израчунају површину коцке и квадра, – идентификују јединице мјере за запремину, – претварају мање јединице мјере за запремину у веће и обрнуто, – да израчунају запремину квадра и коцке.

ПРИЛОГ 2

ПРОФИЛИ И ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМИ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА УЧЕНИКА

ПРОФИЛ УЧЕНИКА Л. Р.

Иницијали ученика: Л. Р.

Разред: IV

Школска година: 2014/2015. год.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)
Дијете живи са родитељима и старијом сестром. Родитељи су му запослени. По преофесији су економисти. Веома су брижни и спремни за сарадњу.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)
Успорена моторика. Проблем са стопалима (ограничена физичка активност).
Проблеми са видом (теже преписује са табле).

2.2. Процјена физичког развоја дјетета
Код ученика су јасно видљиве физичке препреке приликом ходања, покрета, положаја уста и осмијеха. Неспретан је. Слабо види.

2.3. Процјена нивоа општих когнитивних способности
Ученик је на тесту *Модификација Равенових прогресивних матрица* постигао исподпросјечне резултате у односу на своје вршњаке. Остварио је 24 бода. Налази се на петнаестом перцентилу.

2.4. Доминирајући склоп особина личности дјетета
Ученик је углавном немотивисан за учење, равнодушан према наставним захтјевима, недосјетљив, неиницијативан, дјелимично оптимиста, углавном истрајан, претежно немарљив, више срдачан него резервисан, углавном неодговоран, емоционално стабилан, више флексибилан него нефлексибилан, углавном некритичан, изразито несамосталан, више некооперативан него кооперативан, углавном мисаоно неангажован и нерјечит, изразито неинвентиван, углавном концентрисан на активност и непродуктиван.
Додатна наставникова запажања особина ученика: стидљив, плашљив, повучен, неконфликтан.

2.5. Социјални статус дјетета у групи
Ученик је релативно прихваћен у групи. Његов индекс социометријског статуса (ISS) је 0,00. На социометријском тесту имао је подједнак број позитивних и негативних избора.

2.6. Самопроцјена слике о себи

Ученикова општа процјена властите компетентности је повољнија од оне коју има 57,93% ученика у одјељењу ($z = 0,20$). Своје академске компетенције ученик високо вреднује ($z = 1,16$), чак повољније од 87,70% ученика у одјељењу. Слично вреднује и своје „социјално ја“ ($z = 1,01$). Нешто је критичнији према свом понашању ($z = -0,13$), а изузетно је критичан према свом „спортском ја“. Добијена z -вриједност ($z = -1,48$) показује да је ученик незадовољнији својим спортским умјећима од 93,06% ученика у одјељењу. Ученик је прилично неспретан у спортским активностима, што значи да су његове самопроцјене доста реалне.

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученикова самопроцјена мотивације, навика и техника учења је исподпросјечна у односу на одјељење ($z = -1,04$).

Процјене наставника: Ученик је мотивисан за рад, али захтијева стални надзор и помоћ у учењу и писању, па чак га треба подстицати и за преписивање. Ученик је доста несигуран и захтијева сталну пажњу. Тешко отпочиње са радом. Често застаје у раду. Не тражи помоћ.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Са учеником много раде родитељи. Са доста труда и рада постиже резултате. Некада и не успијева задовољити минимум за довољну оцјену. Похађа допунску наставу из Математике. Посједује просјечну брзину писања, али се тешко укључује у рад.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Нема специфичних развојних тешкоћа.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Похађа музичку школу.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

Врло добар (4)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године
Врло добар (4)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године
Довољан (2)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ:

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика
Оспособљеност ученика за самостално учење српског језика је исподпросјечна. Добијена z -вриједност ($z = -1,89$) показује да је ученик по нивоу оспособљености за учење садржаја поменутог предмета лошији од 97,06% вршњака у одјељењу.

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике
Ученик је показао исподпросјечну оспособљеност за самостално учење садржаја Математике. Према z -вриједности ($z = -1,85$) ученик је показао нижи ниво оспособљености за самостално учење садржаја математике од 96% ученика у одјељењу.

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју граматике и правописа (А – Б – **В** – Г – Д – Е – Ж – З – И)

На континууму образовно-васпитних исхода у подручју граматике и правописа ученик се налази на тачки В. Постигао је слабије резултате од 82,38% ученика у одјељењу.

Ученик је могућности да:

- идентификује и правилно примјењује врсте реченица по облику и значењу,
- правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице,
- идентификује и функционално примјењује вршиоца радње и радњу у реченици,
- правилно пише имена људи и животиња, те велико слово на почетку реченице,
- препознаје и правилно употребљава именице и глаголе у писму и говору,
- правилно пише сва слова ћириличног и латиничног писма,
- правилно пише имена географских појмова (градова, села, планина, брда, ријека, језера, потока), те наслова књижевних дјела.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју читања и књижевности (**А** – Б – В)

На континууму образовно-васпитних исхода у подручју књижевности ученик се налази на тачки А. Успјешно је савладао 16,67% садржаја из подручја књижевности на том дијелу континуума. Ученик има потешкоћа са техником читања, самим тим и са разумијевањем прочитаног. Прилично споро чита. У могућности је да идентификује радњу углавном у књижевном прозном тексту.

9.2.1. Брзина читања наглас

Ученик је наглас тачно прочитао 32 ријечи у минути, што је према оријентационим стандардизованим нормама исподпросјечан резултат за ученика IV разреда.

Добијена z -вриједност ($z = -0,83$) показује да ученик спорије гласно чита од 79,67% ученика свог одјељења.

9.2.2. Ефективна брзина читања у себи

Ученик није остварио резултат на овом тесту ($ЕБЧ_уС = 0$).

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Ниво развијености рјечника ученика је исподпросјечан. Добијена z -вриједност ($z = -2,74$) показује да ученик има боље развијен рјечник од само једног ученика у одјељењу.

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

Ниво вербалне креативности ученика је исподпросјечан у односу на одјељење. Стандардизована z -вриједност ($z = -1,85$) показује да 96,78% ученика у одјељењу има виши ниво вербалне креативности од овог ученика.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе изражавања (А – Б – В – Г)

Ученик је на иницијалном испитивању у подручју културе писменог изражавања постигао слабије резултате од 62,17% ученика у одјељењу ($z = -0,31$).

10. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода подручју сабирања и одузимања природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у подручју сабирања и одузимања постигао исподпросјечне резултате у односу на своје одјељење ($z = -1,48$). Постигао је слабије резултате од 93% ученика у одјељењу.

Ученик је у могућности да:

- сабира бројеве до 100 (десетице и једноцифрене бројеве, двоцифрене и једноцифрене бројеве),
- одузима бројеве до 100 (једноцифрене од двоцифрених бројева),
- уочава и успјешно примјењује комутативност сабирања до 100,
- успјешно здружује сабирке и
- уочава и успјешно примјењује комутативност сабирања до 100.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л)

У програмском подручју множења и дијелења природних бројева ученик је остварио исподпросјечне резултате у односу на вршњаке у свом одјељењу ($z = -1,54$). Његови резултати у овом подручју су слабији од резултата 93,82% ученика у одјељењу.

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју геометријских фигура

(А – **Б** – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у подручју геометријских фигура постигао просјечне резултате ($z = 0,48$). У могућности је да препозна и нацрта криву и праву линију, дуж, изломљену линију, отворену изломљену линију, затворену изломљену линију, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те да их уочава у непосредној околини.

10. 4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју мјера и мјерења

(**А** – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

У подручју мјера и мјерења природних бројева ученик је постигао слабије резултате од 76,11% ученика у одјељењу.

Ученик је у могућности да препозна јединице мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужине ($z = -0,71$).

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА Л. Р.

Иницијали ученика: Л. Р.

Разред: IV

Временски период у којем ће програм бити реализован: Школска 2014/2015. год.

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

- Читање и књижевност (A – Б – В)
- Граматика и правопис (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе читања и књижевности

Читање и књижевност

Оспособљеност ученика за:

- течно и усмјерено читање краћих текстова,
- одређивање радње и основних књижевно-теоријских појмова (бајка, басна, приповијетка, пјесма, строфа, стих....),
- уочавање основне структуре текста,
- одређивање главних и споредних ликова у књижевно-умјетничком тексту,
- уочавање мјеста и времена радње,
- одређивање редосљеда догађаја,
- идентификацију основних обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој),
- идентификацију особина ликова и основних осјећања у тексту,
- идентификацију позитивних и негативних поступака ликова,
- поређење особина ликова, њихових поступака и осјећања и
- идентификацију основних одлика басне (алегорија и наравоученије) и бајке (реалистички и фантастични слој).

Граматика и правопис

Ученик ће бити у могућности да:

- препознаје и функционално примјењује субјекат и предикат у писму и говору, ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- правилно употребљава заједничке и властите именице, врсте глагола (радња, стање, збивање) и придјеве,
- правилно пише скраћенице,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечце *не* уз глаголе, именице и придјеве, те
- правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност:

- чита краће текстове,

- наводи радњу и објашњава основне књижевно-теоријске појмове (бајка, басна, приповијетка, пјесма, строфа, стих....),
- одређује основну структуру текста,
- именује главне и споредне ликове у књижевно-умјетничком тексту,
- наводи мјесто и вријеме радње,
- наводи редосљед догађаја,
- наводи примјере реченица или дијелова текста у којима се уочавају основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој),
- наводи особине ликова и основна осјећања у тексту,
- наводи позитивне и негативне поступке ликова,
- пореди особине ликова, њихове поступке и осјећања,
- наводи примјере реченица или дијелова текста у којима се уочавају основна обиљежја басне (алегорија и наравоученије) и
- усмено и писмено изражава доживљај прочитаног текста.

Грамматика и правопис:

- наводи врсте реченица по облику и значењу,
- класификује ријечи које означавају вршиоца радње и радњу у реченици,
- текст написан ћирилицом правилно пише латиницом и обрнуто,
- правилно пише ријечцу *не* уз глаголе и ријечцу *ли* у упитним реченицама,
- правилно пише имена животиња, географских појмова (градова, села, потока, језера, планина), празника и наслова књига,
- подвлачи именице и глаголе у тексту,
- наводи сугласнике и самогласнике,
- именује субјекат и предикат у реченици и наводи примјере реченица у којима су употребљени субјекат и предикат,
- именује ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- дате ријечи претвара у ријечи умањеног или увећаног значења, те
- задатим ријечима наводи ријечи супротног или истог значења.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и дјелотворног поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика подржан повременим наставниковим дјелотворним поучавањем,
- Процесуална евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Књижевни текстови, индивидуално планиране вјежбе из књижевности и граматике и правописа, уџбеник, прибор за писање.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Сабирање и одузимање природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Множење и дијелење природних бројева (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л)

Геометријске фигуре (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Мјере и мјерења (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе

Сабирање и одузимање природних бројева:

Могућност ученика да:

- идентификује сталност збира и разлике (својства једнакости) и успјешно здружује сабирке,
- уочава везу између сабирања и одузимања
- правилно користи нулу као сабирак и умањилац,
- рјешава теоријске и практичне проблеме примјеном својстава сталности збира и разлике,
- сабира троцифрене са једноцифреним бројем и троцифрене и двоцифрене бројеве с прелазом,
- одузима једноцифрени и двоцифрени број од троцифреног,
- уочава зависност збира од сабирака и сталност збира,
- уочава зависност разлике од умањеника и умањеоца и сталност разлике,
- правилно примјењује правила сталности збира и разлике,
- сабира и одузима бројеве веће од 1000 (писмени и усмени поступак),
- идентификује и правилно примјењује основна својства сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак),
- успјешно рјешава бројевне изразе са операцијама сабирања и одузимања,
- уочава законитости зависности разлике од умањеника и умањеоца и сталност разлике, те их правилно примјењује,
- уочава везу између сабирања и одузимања,
- правилно користи нулу као сабирак и умањилац,
- сабира троцифрене и једноцифрене бројеве,
- одузима једноцифрени број од троцифреног,
- сабира троцифрени број са десетицама,
- одузима десетице од троцифреног броја,
- сабира троцифрене и двоцифрене бројева,
- одузима двоцифрени од троцифреног броја.

Множење и дијелење природних бројева

Оспособљеност ученика да:

- примјењује асоцијативност множења.
- увећава збир, разлику или производ за одређени број, те множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем,
- успјешно рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем, користи изразе два, три, четири.... пута мањи број и за толико мањи број и
- на основу усвојених правила одређује дјелљивост бројева, те збир и разлику дијеле бројем.

Геометријске фигуре

Могућност ученика да:

- идентификује тачке, полуправе, праве и равни,
- уочава и црта међусобне односе двије праве и једне равни,
- црта паралелне и нормалне праве,
- идентификује кружницу, центар круга и полупречник (радијус) и уочава их у непосредној околини,
- црта кружницу према задатим елементима,
- уочава различите врсте углова у непосредној стварности,
- правилно обиљежава и црта прави, оштри и тупи угао,
- уочава однос правог угла са осталим угловима,
- идентификује однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице) и
- црта квадрат и правоугаоник и квадрат у квадратној мрежи.

Мјере и мјерења

Оспособљеност ученика да:

- идентификује јединице мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужи,
- мјери дужине изломљене линије и предмета из околине,
- идентификује јединице мјере (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена, те да их правилно примјењује,
- претвара мјерне јединице за дужину у мање или веће.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- примјерима илуструје сталност збира и разлике (својства једнакости), успјешно здружују сабирке,
- прикладно образлаже и примјерима доказује везу између сабирања и одузимања,
- правилно користи нулу као сабирак и умањилац,

- рјешава задатке примјеном својстава сталности збира и разлике,
- успјешно рачуна збир троцифрених и једноцифрених бројева и троцифрених и двоцифрених бројеве с прелазом,
- одузима једноцифрени и двоцифрени број од троцифреног броја,
- уочава зависност збира од сабирака и сталност збира,
- уочава зависност разлике од умањеника и умањиоца и сталност разлике,
- на примјерима конкретних задатака правилно примјењује правила сталности збира и разлике,
- сабира и одузима бројеве веће од 1000 (писмени и усмени поступак),
- у конкретним примјерима задатака правилно примјењује основна својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак),
- успјешно рјешава бројевне изразе са операцијама сабирања и одузимања,
- образлаже законитости сталности разлике и на примјерима задатака то показује,
- објашњава везу између рачунских операција сабирања и одузимања,
- успјешно рјешава задатке сабирања троцифреног и једноцифреног броја, троцифреног броја са десетицама, троцифреног и двоцифреног броја,
- успјешно рјешава задатке у којима се захтијева одузимање једноцифреног броја од троцифреног, десетице од троцифреног броја и двоцифреног броја од троцифреног.

Множење и дијелење природних бројева:

- успјешно рјешава задатке у којима је могуће примијенити асоцијативност множења,
- увећава збир, разлику или производ за одређени број,
- множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем,
- успјешно рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелиоцем или дјелиоцем,
- користи изразе два, три, четири... пута мањи број и за толико мањи број,
- на основу усвојених правила одређује дјеливост бројева, те да збир и разлику дијели бројем.

Геометријске фигуре:

- именује и правилно црта тачке, полуправе, праве и равни,
- образлаже и успјешно црта међусобне односе двије праве и једне равни,
- црта и образлаже појмове паралелне и нормалне праве,
- црта и именује кружницу, центар круга и полупречник (радијус) и наводи примјере за исте у непосредној околини,
- црта кружницу према задатим елементима,
- проналази прикладне примјере за угао и врсте углова и његовој у непосредној стварности,
- правилно обиљежава и црта прави, оштри и тупи угао, те образлаже однос правоугла са осталим угловима,
- објашњава однос правоугла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице) и
- црта квадрат и правоугаоник и квадрат у квадратној мрежи.

Мјере и мјерења:

- именује јединице мјере за мјерење дужи (метар, дециметар, центиметар) и јединице мјере за мјерење времена (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда),
- мјерне јединице за дужину у мање или веће.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја Математике предвиђених Наставним планом и програмом за ученике IV разреда, геометријски прибор и прибор за писање.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

- Усвајање елементарних математичких појмова и операција у програмским подручјима Математике: сабирање и одузимање природних бројева, множење и дијелење природних бројева, геометријске фигуре и мјере и мјерења.
- Разумијевање и примјена елементарних граматичких појмова и правила, функционално описмењавање.
- Усвајање основних књижевно-теоријских појмова за ученике IV разреда.

Поменути садржаји реализују се сљедећим током:

- упутства за индивидуално планирано учење у наведеним програмским подручјима Српског језика и Математике,
- самостално учење уз подршку наставника и често повратно информисање, континуирано праћење и
- интермедијална и финална евалуација индивидуалних програма образовно-васпитног рада.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

Испитивање је реализовано у три фазе:

- Иницијално испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Финално испитивање (јуни)

Између наведених испитивања:

- провођене су честе процесуалне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,

- вођени су разговори са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексije индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексija наставника и истраживача, кориговани су и допуњавани индивидуални програми образовно-васпитног рада.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА М. Б.₁

Иницијали ученика: М. Б.₁

Разред: IV

Школска година: 2014/2015. год.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Дијете живи у потпуној породици. Има двије године старијег брата. Отац је запослен, а мајка није. Родитељи су веома брижни.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Ученица је доброг здравља. Нема хроничних болести.

2.2. Процјена физичког развоја дјетета

Ученица је нормалног физичког развоја. Вишег је раста.

2.3. Процјена нивоа општих когнитивних способности

На тесту општих когнитивних способности (Г фактор) – *Модификација Равенових прогресивних матрица* ученица је остварила просјечне резултате (35 бодова). Налази се на 50-ом перцентилу.

2.4. Доминирајући склоп особина личности дјетета

Ученица је углавном заинтересована за наставу и учење, понекад досјетљива, углавном иницијативна и оптимистична, изразито истрајна, али углавном немарљива, веома срдачна и углавном неодговорна, углавном емоционално лабилна (лако се расплаче), углавном флексибилна и некритична, изразито самостална и кооперативна, углавном мисаоно ангажована и инвентивна, потпуно концентрисана на активност и углавном продуктивна.

Додатна наставникова запажања особина: Особењак, занесењак, воли да црта, свира, умјетнички оријентисана, упорна – настоји да постигне што боље резултате, прецењује често своје способности, умиљата, ведре и насмијана.

2.5. Социјални статус дјетета у групи

Ученица је углавном прихваћена у групи. То потврђује њен индекс социометријског статуса ($ISS = 0,00$). На иницијалном испитивању није имала позитивних, нити негативних избора.

2.6. Самопроцјена слике о себи

Ученица има углавном повољну општу слику о себи ($z = 1,07$). Позитивније процјењује своју општу компетентност од 85,77% својих вршњака. Слично процјењује и своје понашање, „спортско ја“ и „физичко ја“. Нешто је критичнија према свом „академском ја“ ($z = 0,54$) и социјалној прихваћености ($z = 0,20$).

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученица процјењује своју мотивацију и навике и технике учења негативније од 74,86% ученика у одјељењу ($z = -0,67$).

Напомене наставника: Ученица показује вишеструка интересовања за умјетност. Више је мотивисана за умјетничка подручја (посебно ликовну културу), него за наставу осталих наставних предмета.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Напомене наставника: Често заборавља да уради задаћу. Реагује плачем. На настави је одговорна и послушна. Помало збуњена. Неодлучна у одређеним ситуацијама.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Нема посебних развојних тешкоћа.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Ученица похађа музичку школу. Свира гитару.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

Одличан (5)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године
Врло добар (4)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године
Добар (3)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ:

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика
Стандардизована z -вриједност ($z = 0,30$) показује да је ученица по нивоу оспособљености за самостално учење Српског језика просјечна. Бољи резултат је постигла од 61,79% ученика у одјељењу.

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике
Ниво способности самосталног учења математике је исподпросјечан. Према z -вриједности ($z = -1,54$), ученица је по способности самосталног учења садржаја Математике слабија од 93,82% ученика у одјељењу.

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју граматике и правописа (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученица се налази на тачки В у континууму образовно-васпитних исхода у подручју граматике и правописа. Стандардизована z -вриједност ($z = -0,94$) показује да је ученица у овом подручју постигла слабије резултате од 82,64% ученика у одјељењу. Њен успјех у овом подручју је исподпросјечан.

Ученица је оспособљена да:

- идентификује врсте реченица по обиму и значењу и углавном правилно употребљава интерпункцијске знакова на крају реченице,
- великим словом започиње реченице и правилно пише имена људи и животиња,
- правилно пише сва слова ћириличног и латиничног писма,
- правилно пише ријечце *не* уз глаголе и ријечце *ли* у упитним реченицама,
- правилно пише имена животиња, градова, села, потока, језера, планина, брда, празника и наслова књига,
- идентификује именице и глаголе и
- препознаје све самогласнике и сугласнике.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју читања и књижевности (А – Б – В)

Ученица је у подручју читања и књижевности заузела позицију А. У том сегменту континуума успјешно је савладала око 45% садржаја. У односу на ученике одјељења у подручју књижевности постигла је лошије резултате од 83,40% ученика ($z = -0,97$).

9.2.1. Брзина читања наглас

Ученица је показала просјечну брзину гласног читања у минути (49 ријечи). Постигла је слабије резултате 96,33% ученика у одјељењу ($z = -1,79$).

9.2.2. Ефективна брзина читања у себи

Ученица је постигла просјечну ефективну брзину читања у себи (ЕБЧ,С = 25) у односу на стандардизоване узрасне норме, али у односу на своје одјељење исподпросјечну (Илић, 2013, стр. 306). Слабије резултате је постигла од 89,07% ученика свог одјељења ($z = -1,23$).

9.2.3. Ниво развијености рјечника

На *Тесту рјечника* (ТР) ученица је показала просјечан ниво развијености рјечника. Према стандардизованој z -вриједности ($z = 0,72$), ученица има развијенији рјечник од 76,42% ученика свог одјељења.

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

Ниво вербалне креативности ученика је нешто изнад просјека одјељења. Стандардизована z -вриједност ($z = 1,06$) показује да ученица има виши ниво вербалне креативности од 85,54% ученика у одјељењу.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода подручју културе писменог изражавања (А – Б – В – Г)

Ученица је на иницијалном испитивању у подручју културе писменог изражавања постигла исподпросјечне резултате у односу на вршњаке у одјељењу ($z = -1,60$).

10. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у настави Математике

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања природних бројева (А – Б – **В** – Г – Д – Е – Ж – З – И)

У програмском подручју сабирања и одузимања постигла је слабије резултате од 81,33% ученика у одјељењу.

- Ученица је у могућности да сабира бројеве до 100 (десетице и једноцифрене бројеве, двоцифрене и једноцифрене бројеве, двоцифрене бројеве без прелаза) и одузима бројеве до 100 (једноцифрене од двоцифрених бројева, двоцифрене бројеве без прелаза).
- Оспособљена је да уочава и успјешно примјењују комутативност сабирања до 100, идентификује сталност збира и разлике (својства једнакости), успјешно здружује сабирке, уочава везу између сабирања и одузимања и правилно користи нулу као сабирак и умањилац.
- Ученица успјешно одузима број од збира, збир од броја, упоређују збирове и разлике бројева, правилно примјењују знакове (<, >, или =) и успјешно рјешава једначине са непознатим сабирком, непознатим умањеником и непознатим умањиоцем.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења (А – **Б** – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л)

У програмском подручју множења и дијелења природних бројева ученица је постигла слабије резултате од 75,80% ученика у одјељењу ($z = -0,71$).

Ученица је у могућности да:

- идентификује чиниоце и производ и разликују производ од збира,
- идентификује комутативност множења,
- успјешно множи једноцифрене бројеве (таблица множења),
- здружује чиниоце (асоцијативност множења).

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних у подручју геометријских фигура (А – Б – **В** – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученица је у подручју геометријских фигура постигла је боље резултате 89,07% ученика у одјељењу ($z = 1,23$).

У могућности је да:

- препозна и нацрта криву и праву линију, дуж, отворену изломљену линију, затворену изломљену линију, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те да их уочава у непосредној околини,
- идентификује тачке, полуправе, праве и равни, да их правилно нацртају,
- уочава међусобне односе двије праве и једне равни, те да црта паралелне и нормалне праве.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних у подручју *мјера и мјерења* (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученица је у програмском подручју мјера и мјерења постигла слабије резултате од 78,52% ученика у одјељењу.

У могућности је да:

- идентификује јединице мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужи,
- мјери дужине изломљене линије и предмета из околине,
- идентификује јединице мјере (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена, те да их правилно примјењује.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА

М. Б.₁

Иницијали ученика: М. Б.

Разред: IV

Временски период у којем ће програм бити реализован: школска 2014/2015. година

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Читање и књижевност (A – Б – В)

Граматика и правопис (А – Б – B – Г – Д – Е – Ж – З – И)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Оспособљеност ученика за:

- течно и усмјерено читање краћих и дужих текстова,
- одређивање радње и основних књижевно-теоријских појмова (бајка, басна, приповијетка, пјесма, строфа, стих),
- уочавање основне структуре текста,
- одређивање главних и споредних ликова у књижевно-умјетничком тексту,
- уочавање мјеста и времена радње,
- одређивање редосљеда догађаја,
- идентификација основних обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој),
- идентификацију особина ликова и основних осјећања у прозном тексту узрока појава и догађаја,
- уочавање узрока и посљедица понашања ликова у тексту,
- препознавање позитивних и негативних поступака ликова,
- поређење особина ликова, њихових поступака и осјећања,
- идентификацију основних одлика басне (алегорија и наравоученије) и бајке (реални и фантастични слој),
- уочавање пјесничких слика и основних осјећања у лирској пјесми, те доживљавање прочитаних прозних или поетских текстова.

Граматика и правопис

Могућност ученика да:

- идентификује и функционално примјењује субјекат и предикат у писму и говору,
- препознаје ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- правилно примјењује придјеве,
- идентификује и правилно пише властите именице,
- правилно пише скраћенице,

- разликује и правилно пише властите и заједничке именице,
- препознаје и правилно примјењује глаголе који означавају радњу, стање и збивање,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечце *не* уз глаголе, именице и придјеве и
- правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност:

- течно и усмјерено чита текстове,
- наводи радњу и објашњава основне књижевно-теоријске појмове (бајка, басна, приповијетка, пјесма, строфа, стих....),
- одређује основну структуру текста,
- именује главне и споредне ликове у књижевно-умјетничком тексту,
- наводи мјесто и вријеме радње,
- наводи редосљед догађаја,
- наводи примјере реченица или дијелова текста у којима се уочавају основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој),
- наводи особине ликова и основна осјећања у тексту,
- наводи позитивне и негативне поступке ликова,
- наводи дијелове текста у којима се уочавају особине ликова, њихови поступци и осјећања,
- наводи примјере реченица или дијелова текста у којима се уочавају основна обиљежја басне (алегорија и наравоученије) и основна обиљежја бајке (фантастични и реални слој),
- усмено и писмено изражава доживљај прочитаног текста и
- именује пјесничке слике и основна осјећања у тексту.

Грамматика и правопис:

- наводи примјере реченица и именује субјекат и предикат,
- пише ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- подвлачи у тексту придјеве и користи их у писменом изражавању,
- класификује и правилно пише властите и заједничке именице,
- правилно пише скраћенице датих ријечи,
- разврстава и правилно примјењује глаголе који означавају радњу, стање и збивање,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве и
- правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена и персонализована објашњења наредних задатака,
- Самостални рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе
Индивидуално планиране вјежбе, књижевни текстови, уџбеник, прибор за писање.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Сабирање и одузимање природних бројева (А – Б – \square – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Множење и дијелење природних бројева (А – \square – В – Г – Д – Е – Ж – И – К – Л)

Геометријске фигуре (А – Б – \square – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

Мјере и мјерења (А – \square – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

Сабирање и одузимање природних бројева

Могућност ученика да:

- сабира троцифрене и једноцифрене бројеве и троцифрене и двоцифрене бројеве, одузима једноцифрене и двоцифрене од троцифрених бројева,
- сабира и одузима троцифрене бројеве, те рјешава практичне и теоријске проблеме са непознатим сабирком, умањеником и умањоцем,
- рјешава теоријске и практичне проблеме примјеном својстава сталности збира и разлике.

Множење и дијелење природних бројева

Могућност ученика да:

- увећава збир, разлику или производ за одређени број,
- множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем,
- примјењује таблицу множења и дијелења, те успоставља везу између ове двије рачунске операције,
- рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем,
- користи изразе толико пута мањи и за толико мањи број,
- одређује дјеливост бројева, те збир и разлику дијеле бројем,
- дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем, дијеле са остатком, читају и записују изразе,
- множи и дијели са 10 и 100 и рачуна производ здруживањем чинилаца,
- примјењује дистрибутивност множења према сабирању и одузимању и
- множи и дијели двоцифрене бројеве са једноцифреним.

Геометријске фигуре

Могућност ученика да:

- идентификује кружницу, центар круга и полупречник (радијус), да их уочава у непосредној околини,
- црта кружницу према задатим елементима,
- уочава различите врсте углова (прави, оштри и тупи) у непосредној стварности, да их обиљежава и црта, те уочава однос правога угла са осталим угловима.

- идентификује однос правоугла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице), те да нацрта правоугаоник и квадрат у квадратној мрежи.

Мјере и мјерења

Могућност ученика да:

- идентификује мјерне јединице за мјерење дужине (милиметар, центиметар, дециметар, метар, километар) и масе (килограм, грам, тона) и правилно пише њихове ознаке,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са истим и различитим мјерним јединицама за дужину и масу.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- успјешно ријешени задаци упоређивања збирова и разлика троцифрених и двоцифрених бројева,
- тачно ријешени задаци сабирања троцифрених и двоцифрених бројева и
- успјешно ријешени једноставнији текстуални задаци са операцијама сабирања и одузимања,
- тачно ријешени задаци примјеном својства сталности збира и разлике,
- успјешно изведена и на примјерима показана правила сталности збира и разлике,
- успјешно увећава збир, разлику или производ за одређени број.

Множење и дијелење природних бројева:

- успјешно рјешава задатке у којима се захтијева множење двоцифрених бројеве са једноцифреним бројем,
- примјерима показује да успјешно примјењује таблицу множења и дијелења, те објашњава везу између ове двије рачунске операције,
- успјешно рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем,
- користи и аргументовано образлаже изразе два, три, четири.... пута мањи број и за толико мањи број,
- на конкретним примјерима одређује дјеливост бројева, те збир и разлику дијели бројем,
- дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем, дијели са остатком, чита и записује изразе,
- множи и дијели са 10 и 100 и рачуна производ здруживањем чинилаца,
- примјењује дистрибутивност множења према сабирању и одузимању и
- рјешава задатке у којима се захтијева множење и дијелење двоцифрених бројева са једноцифреним бројем.

Геометријске фигуре

- идентификује тачке, полуправе, праве и равни,
- уочава и црта међусобне односе двије праве и једне равни,
- црта паралелне и нормалне праве,
- идентификује кружницу, центар круга и полупречник (радијус) и уочава их у непосредној околини,

- црта кружницу према задатим елементима,
- уочава различите врсте углова у непосредној стварности,
- правилно обиљежава и црта (прави, оштри и тупи) угао, те уочава однос правог угла са осталим угловима,
- идентификује однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице).

Мјере и мјерења:

- правилно именује мјерне јединице за мјерење дужине (милиметар, центиметар, дециметар, метар, километар) и масе (грам, килограм, тона),
- успјешно рјешава задатке у којима се захтијева претварање мјерних јединица за дужину и масу у мање или веће,
- рјешава задатке са рачунским операцијама сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за дужину и масу,
- рјешава сложеније текстуалне задатке у којима се захтијева рачунање са свим мјерним јединицама за дужину и масу,
- рјешава задатке у којима се захтијева претварање мјерних јединица за дужину и вријеме у мање или веће,
- успјешно рјешава текстуалне задатке којима су у фокусу рачунске операције сабирања и одузимања свих мјерних јединица за дужину и масу.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена и персонализована објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја Математике предвиђених Наставним планом и програмом за ученике IV разреда, геометријски прибор и прибор за писање.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

Усвајање основних математичких операција, разумијевање елементарних књижевно-теоријских, појмова и примјена граматичко-правописних правила.

Наведени садржаји остварују се путем:

- краћих персонализованих и усмјеравајућих инструкција,
- индивидуална вјежбања,
- честих формативних и сумативних евалуација.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

Испитивање је реализовано у три фазе:

- Почетно мјерење (септембар)
- Текуће мјерење (фебруар)
- Завршно мјерење (јуни)

Између наведених испитивања:

- провођене су честе процесуалне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су разговори са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексије индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексија наставника и истраживача, кориговани су и допуњавани индивидуални програми образовно-васпитног рада.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА С. М.

Иницијали ученика: С. М.

Разред: IV

Школска година: 2014/2015. година

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Дијете живи с мајком и оцем. Родитељи су у ванбрачној заједници. Мајка долази у школу, а оца учитељ још није упознао. Мајка је превише слободна у комуникацији, али показује бригу за дијете.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Ученик је доброг здравља.

2.2. Процјена физичког развоја дјетета

Ученик је нормалног физичког развоја и добро је ухрањен.

2.3. Процјена нивоа општих когнитивних способности

На тесту *Модификација Равенових прогресивних матрица* утврђене су просјечне опште когнитивне способности ученика. Ученик је на тесту остварио укупно 38 бодова. Налази се на 64. перцентилу.

2.4. Доминирајући склоп особина личности дјетета

Ученик је углавном заинтересован, веома радознао, углавном досјетљив, иницијативан, марљив и истрајан, више је немарљив него марљив, изразито срдачан, више неодговоран него одговоран, углавном емоционално стабилан, изразито флексибилан и критичан, више самосталан него несамосталан, изразито кооперативан и мисаоно ангажован, прилично нерјечит, углавном инвентиван, дјелимично фокусиран на активност и углавном продуктиван.

2.5. Социјални статус дјетета у групи

Ученик је релативно прихваћен у групи ($ISS = -0,07$). На иницијалном испитивању имао је два позитивна и четири негативна избора за «сједење у истој клупи», а један позитиван и четири негативна избора за «дружење на излету».

2.6. Самопроцјена слике о себи

Ученик има умјерено позитивну слику о себи ($z = -0,49$) у односу на своје вршњаке. Њих 31,21% има повољнију слику о себи од њега. Најкритичнији је према „спортском ја“ ($z = -1,23$) и према свом понашању ($z = -0,53$). У односу на поменуте, остале компоненте слике о себи ученик позитивније вреднује.

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученикове сапроцјене мотивације, навика и техника учења су просјечне ($z = -0,67$).

Процјене наставника: Ученик је средње мотивисан. Понекад заборавља да уради домаћу задаћу. Не извршава своје редарске обавезе. Повремено изостаје са наставе без озбиљнијег разлога (нпр. здравствени разлози).

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Просјечно је развијених навика. Поставља много питања за вријеме часа. Споро пише. Просјечно брзо ради задатке у школи.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Нема специфичних развојних потешкоћа.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

У фокусу интересовања овог ученика су радови око техничких уређаја.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

Врло добар (4)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године

Добар (3)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године

Врло добар (4)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ:

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика

По способности самосталног учења српског језика ученик је просјечан. Слабији од 52,79% ученика ($z = -0,46$) у одјељењу.

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике

Ученик је по нивоу оспособљености за самостално учење садржаја математике просјечан. Постигао је бољи резултат од 73,89% ученика ($z = -0,46$).

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју граматике и правописа (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик се налази на тачки Б континуума образовно-васпитних исхода. Ученик је постигао слабије резултате од 74,22% ученика у одјељењу.

Ученик је могућности да:

- идентификује и правилно примјењује врсте реченица по облику и значењу,
- правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице,
- идентификује и функционално примјењује вршиоца радње и радњу у реченици,
- разликује све самогласнике и сугласнике и правилно пише сва слова ћириличног и латиничног писма.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју читања и књижевности (А – Б – В)

Ученик је на континууму образовно васпитних исхода читања и књижевности заузео А позицију. Успјешно је остварио 22,22% жељених резултата. Остаје на тој позицији у континууму, с тендецијом бржег преласка на наредну. У поређењу са вршњацима из свог одјељења остварио је лошији резултат од 94,18 ученика ($z = -1,57$).

9.2.1. Ефективна брзина читања наглас

Ученик је тачно наглас прочитао 52 ријечи у минути, што је према оријентационим стандардизованим нормама просјечно постигнуће за ученика овог узраста (Илић, 2013, стр. 305). Добијена z -вриједност ($z = -0,90$) показује да ученик спорије гласно чита од 81,59% ученика свог одјељења.

9.2.2. Брзина читања у себи

Ученик је показао просјечну ефективну брзину читања у себи (ЕБЧуС = 30) у односу на стандардизоване узрасне норме, али у односу на своје одјељење исподпросјечну. Постигао је слабије резултате од 87,70% ученика у његовом одјељењу ($z = -1,16$).

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Развијеност рјечника је просјечна. На *Тесту рјечника* ученик је био успјешнији од 57,93% вршњака у одјељењу ($z = 0,20$).

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

Ниво вербалне креативности ученика је просјечан. Стандардизована z -вриједност ($z = 0,96$) показује да ученик има виши ниво вербалне креативности од 83,15% ученика у одјељењу.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе изражавања (А – Б – В – Г)

Ученик је на иницијалном испитивању постигао слабије резултате од 96,33% ученика у свом одјељењу ($z = -1,79$).

10. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања (А – Б – В – \square – Д – Е – Ж - З)

На иницијалном испитивању ученик је у програмском подручју сабирања и одузимања постигао просјечне резултате ($z = -0,19$).

Ученик је оспособљен да одузима број од збира, збир од броја, упоређује збирове и разлике бројева, правилно примјењује знакове (<, >, или =) и успјешно рјешава једначине са непознатим сабирком, непознатим умањеником и непознатим умањоцем.

Ученик је у могућности да сабира троцифрене и једноцифрене бројеве и троцифрене и двоцифрене бројеве, одузима једноцифрене и двоцифрене бројеве од троцифрених.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења (А – Б – В – Г – Д – Е – \square – З – И – К - Л)

Ученик је у подручју множења и дијелења природних бројева постигао изнадпросјечне резултате у односу на ученике у свом одјељењу ($z = 1,51$).

Ученик је у могућности да:

- рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем,
- користи изразе два, три, четири...пута мањи број и за толико мањи број,
- на основу усвојених правила одређује дјeljивост бројева, те да збир и разлику дијели бројем,
- успјешно дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем, дијели са остатком, те чита и записују изразе,
- множи и дијели са 10 и 100, рачуна производ здруживањем чинилаца,
- примјењује дистрибутивност множења према сабирању и одузимању,
- множи и дијели двоцифрене бројеве са једноцифреним.

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју геометријских фигура (А – Б – \square – Г – Д – Е – Ж – З – И)

У подручју геометријских фигура постигао је слабије резултате од 78,81% ученика његовог одјељења ($z = -0,80$)

Ученик је у могућности да:

- препозна и нацрта криву и праву линију, дуж, отворену изломљену линију, затворену изломљену линију, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те да их уочава у непосредној околини,
- идентификује и црта тачке, полуправе, праве и равни,
- уочава међусобне односе двије праве и једне равни, те да црта паралелне и нормалне праве.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју мјера и мјерења (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у програмском подручју мјера и мјерења постигао исподпросјечне резултате у односу своје одјељење ($z = -0,87$).

Ученик је у могућности да:

- препозна јединице мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужи,
- мјери дужину изломљене линије и предмета из околине,
- идентификују јединице мјере (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена, те да их правилно примјењују.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА С. М.

Иницијали ученика: С. М.

Разред: IV

Временски период у којем ће програм бити реализован: Школска 2014/2015. година

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Читање и књижевност (А – Б – В)

Грамматика и правопис (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Оспособљеност ученика за:

- течно, усмјерено и флексибилно читање краћих и дужих текстова,
- разликовање основних књижевно-теоријских појмова (бајка, басна, приповијетка, пјесма, строфа, стих),
- уочавање садржајно-логичких цјелина текста,
- одређивање главних и споредних ликова у књижевно-умјетничком тексту,
- уочавање мјеста и времена радње и одређивање редосљеда догађаја,
- идентификацију основних обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој),
- уочавање особина ликова и доминирајућих осјећања у прозном тексту,
- идентификацију узрока и појава и догађаја,
- уочавање узрока и посљедице понашања ликова у тексту,
- препознавање позитивних и негативних поступака ликова,
- поређење особина ликова, њихових поступака и осјећања,
- идентификацију основних одлика басне (алегорија и наравоученије),
- уочавање пјесничких слика и доминирајућих осјећања у лирској пјесми,
- те доживљавање прочитаног прозног или поетског текста.

Грамматика и правопис

Могућност ученика да:

- правилно пише ријечцу *не* уз глаголе и ријечцу *ли* у упитним реченицама,
- правилно пише имена животиња, географских појмова (градова, села, потока, језера, планина), празника и наслова књига,
- идентификује и функционално примјењује субјекат и предикат у писму и говору, те ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- препознаје и правилно примјењује придјеве,
- правилно пише скраћенице,
- разликује и правилно пише властите и заједничке именице,

- препознаје и правилно примјењује глаголе који означавају радњу, стање и збивање,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечце *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Књижевност и читање:

- течно, усмјерено и флексибилно чита краће и дуже текстове и одговара на конкретна питања везана за текст,
- појмовно одређује бајку, басну, приповијетку, пјесму, строфу, стих,
- означава у тексту и именује садржајно-логичке цјелине,
- именује главне и споредне ликове у књижевно-умјетничком тексту,
- наводи мјеста и времена радње,
- образлаже редосљед догађаја,
- примјерима илуструје основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој),
- наводи особине ликова и именује доминирајућа осјећања у прозном тексту,
- наводи узроке и појава и догађаја,
- образлаже узроке и посљедице понашања ликова у тексту и поткрепљује их сегментима књижевног текста,
- наводи и аргументовано образлаже позитивне и негативне поступке ликова,
- наводи сличности и разлике особина ликова, њихових поступака и осјећања,
- наводи одлике басне (алегорија и наравоученије) и илуструје примјерима из текста,
- илуструје примјерима из реалног живота ситуације у којима људи показују особине животиња из басне,
- именује пјесничке слике и доминирајућа осјећања у лирској пјесми,
- усмено и писмено износи доживљаје и рецепције прочитаног прозног или поетског текста.

Грамматика и правопис:

- правилно пише ријечцу *не* уз глаголе и ријечцу *ли* у упитним реченицама,
- правилно пише имена животиња, географских појмова (градова, села, потока, језера, планина), празника и наслова књига,
- идентификује и функционално примјењује субјекат и предикат у писму и говору, те ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- препознаје и правилно примјењује придјеве,
- правилно пише скраћенице,
- разврстава, именује и правилно пише властите и заједничке именице,
- наводи примјере властитих и заједничких именица,
- класификује глаголе који означавају радњу, стање и збивање и правилно их користи у говору и писању,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечце *не* уз глаголе, именице и придјеве,

- класификује глаголе у прошлом, садашњем, будућем времену и правилно их употребљава у контексту.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена и персонализована објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Текућа евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе, прибор за писање, уџбеници, књижевни текстови.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Сабирање и одузимање природних бројева (А – Б – **В** – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Множење и дијелење природних бројева (А – **Б** – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

Геометријске фигуре (А – Б – **В** – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

Мјере и мјерења (А – **Б** – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе:

Сабирање и одузимање природних бројева

- Оспособљеност ученика да сабира троцифрене и једноцифрене бројеве и троцифрене и двоцифрене бројеве с прелазом, те да одузима једноцифрене и двоцифрене бројеве од троцифрених, уочава зависност збира од сабирака и сталност збира.
- Могућност ученика да рјешава теоријске и практичне проблеме примјеном својстава сталности збира и разлике, те проблеме једначина и неједначина са рачунским операцијама сабирања и одузимања.
- Оспособљеност ученика да сабира више троцифрених бројева.

Множење и дијелење природних бројева:

- Могућност ученика да здружује чиниоце (асоцијативност множења), да увећава збир, разлику или производ за одређени број, те да множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем.
- Могућност ученика да идентификује дјеленик, дјелилац и количник, да примјењују таблицу дијелења, те успоставља везу између ове двије рачунске операције.
- Оспособљеност ученика да рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем, те да користи изразе два, три, четири... пута мањи број и за толико мањи број.
- Оспособљеност ученика да на основу усвојених правила одређује дјелљивост бројева, те да збир и разлику дијели бројем.

- Могућност ученика да дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем, да дијели са остатком, те да чита и записује изразе.

Геометријске фигуре:

- Оспособљеност ученика да уочава угао и врсте углова у његовој непосредној стварности.
- Могућност ученика да обиљежава и црта (прави, оштри, тупи) угао, те да уочава однос правоугла са осталим угловима.
- Могућност ученика да идентификује однос правоугла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице), те да нацрта правоугаоник и квадрат у квадратној мрежи.

Мјере и мјерења:

- Оспособљеност ученика да претвара мјерне јединице за дужину у мање или веће.
- Оспособљеност ученика да успјешно примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са мјерним јединицама за дужину.
- Могућност ученика да претвара мјерне јединице за вријеме у мање или веће.
- Могућност ученика да идентификује мјерне јединице и њихове ознаке – милиметар, километар.
- Могућност ученика да идентификује мјерне јединице за мјерење масе и њихове ознаке (килограм, грам, тона).
- Оспособљеност ученика за рачунске операције сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за масу.
- Оспособљеност ученика за претварање већих мјерних јединица за дужину и масу у мање и мањих у веће.
- Оспособљеност ученика за рачунске операције сабирања и одузимања са различитим мјерним јединицама за дужину и масу.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- успјешно ријешени задаци примјеном својства сталности збира разлике,
- успјешно изведена и примјерима илустрована и образложена правила сталности збира и разлике,
- успјешно постављени и ријешени задаци са једначинама и неједначинама.
- креативно ријешени теоријски и практични проблеми састављањем једначина и неједначина сабирањем и одузимањем и
- успјешно ријешени задаци са сабирањем три троцифрена броја.

Множење и дијелење природних бројева:

- у конкретним задацима примјењује асоцијативност множења, увећава збир, разлику или производ за одређени број, те множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем.
- именује дјеленик, дјелилац и количник и успјешно примјењују таблицу дијелења,
- објашњава везу између рачунских операција множења и дијелења.

- рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем, те да користи изразе толико пута мањи и за толико мањи број.
- одређује дјeljивост бројева, те збир и разлику дијеле бројем на основу усвојених правила,
- рјешава задатке множења и дијeљења двоцифреног броја једноцифреним бројем, те задатке дијeљења са остатком.

Геометријске фигуре:

- именује све врсте углова и наводи конкретне примјере у његовој непосредној стварности,
- обиљежава и црта (прави, оштри, тупи), те објашњава однос правог угла са осталим угловима.
- образлаже однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице), те црта правоугаоник и квадрат у квадратној мрежи.

Мјере и мјерења:

- претвара мјерне јединице за дужину у мање или веће,
- рјешава задатке са рачунским операцијама сабирања и одузимања са мјерним јединицама за дужину.
- претвара мјерне јединице за вријеме у мање или веће,
- именује мјерне јединице за дужину и њихове ознаке – милиметар, километар,
- именује мјерне јединице за мјерење масе и њихове ознаке (килограм, грам, тона),
- у конкретним задацима примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за масу,
- претвара веће мјерне јединице за дужину и масу у мање и мање у веће и
- успјешно рјешава задатке у којима се захтијевају рачунске операције сабирања и одузимања са различитим мјерним јединицама за дужину и масу.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе, прибор за писање, уџбеници, геометријски прибор.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

- Усвајање основних математичких операција и појмова.
- Разумијевање елементарних књижевно-теоријских, појмова и примјена граматичко-правописних правила.

Наведени садржаји остварују се путем:

- краћих личносно усмјерених упутстава,
- индивидуалних вјежбања и
- честих текућих и финалних евалуација.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

- Иницијално испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Финално испитивање (јуни)

Између наведених испитивања:

- провођене су честе формативне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су интервјуи са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексije индивидуално планираног наставног процеса са учеником,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексija наставника и истраживача, индивидуални образовно-васпитни програм је коригован и допуњаван с циљем постизања оптималних очекиваних исхода.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА Ђ. Ч.

Иницијали ученика: Ђ. Ч.

Разред: IV

Школска година: 2014/2015. год.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Живи са оба родитеља и са млађим братом. Родитељи су запослени. Мајка је наставник, а отац је економиста. Родитељи су брижни и одговорни.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Ученик је доброг здравља.

2.2. Процјена физичког развоја дјетета

Физички развој не одступа од развоја дјеце његовог узраста.

2.3. Процјена нивоа општих когнитивних способности

На тесту општих когнитивних способности (Г-фактор) – *Модификација Равенових прогресивних матрица* ученик је остварио просјечне резултате. Налази се на 36. перцентилу.

2.4. Процјена особина личности ученика

Ученик је углавном мотивисан за учење (али брзоплет), изразито радознао, досјетљив, иницијативан и оптимиста, углавном истрајан и марљив, изразито срдачан, углавном одговоран, потпуно емоционално стабилан, флексибилан и критичан, самосталан, кооперативан, мисаоно ангажован, углавном рјечит, изразито инвентиван, дјелимично концентрисан на активност и углавном продуктиван.

Додатна наставникова запажања особина: причљив, ироничан, нестрпљив (упада у ријеч), брзоплет.

2.5. Социјални статус ученика у групи

Ученик је релативно прихваћен у групи ($ISS = -0,05$). На иницијалном испитивању имао је један позитиван и три негативна избора за «сједење у истој клупи» и четири негативна избора за «дружење на излету».

2.6. Самопроцјена слике о себи

Ученик је примјетно критичан према себи ($z = -0,68$). Његова општа слика о себи је неповољнија од слике 75,17% вршњака. Најкритичнији је у самопроцјени својих спортских постигнућа ($z = -0,71$). У самопроцјенама осталих компоненти слике о себи ученик је умјеренији.

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученикове процјене властите мотивације, навика и техника учења су ближе доњој граници просјека у односу на вршњаке у одјељењу ($z = -0,78$).

Процјене наставника: Ученик активно учествује у наставним активностима. Жели да се доказује пред другима. Често се јавља. Понекад покушава да буде доминантан, па изазива негодовање других ученика.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Ученик мање учи код куће, а више памти на часу. Редовно ради задаћу. На вријеме извршава своје обавезе. Тежи томе да буде најбољи.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Ученик нема посебних развојних потешкоћа.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Ученик тренира фудбал.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

Одличан (5)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године

Одличан (5)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године

Одличан (5)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ:

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика

Према резултатима *Теста способности самосталног учења српског језика* ученик је слабији од 89,97% вршњака у одјељењу ($z = -1,28$).

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике

По способности самосталног учења математике ученик је просјечан и слабији је од 55,17% ученика у одјељењу ($z = -0,13$).

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *граматике и правописа* (А – Б – В – □ – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је на континууму образовно-васпитних исхода заузео позицију Г. Постигао је боље резултате од око 45% ученика у одјељењу ($z = -0,39$).

У могућности је да:

- идентификује и правилно примјењује врсте реченица по облику и значењу,
- правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице,
- правилно пише имена људи и животиња, те велико слово на почетку реченице,
- правилно пише сва слова ћириличног и латиничног писма,
- правилно пише имена географских појмова (градова, села, планина, брда, ријека, језера, потока), те наслова књижевних дјела,
- идентификује и правилно примјењује глаголе и именице,
- препознаје све сугласнике и самогласнике,
- идентификује и функционално примјењује субјекат и предикат у писању и говору, те ријечи увећаног, умањеног значања, супротног и истог значења,
- препознаје и правилно примјењује придјеве,
- идентификује и правилно пише властите именице,
- идентификује и правилно употребљава лице и број глагола, врсте, род и број именица (заједничке, властите, збирне и градивне), те врсте придјева (описни, градивни и присвојни).

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју читања и књижевности (А – **Б** – В)

Ученик се налази на тачки Б у континууму образовно-васпитних исхода читања и књижевности. Остварио је 58% очекиваних исхода у том сегменту континуума. Стандардизована z -вриједност ($z = 1,07$) показује да је ученик у овом подручју књижевности постигао боље резултате од 85,77% ученика.

Ученик је у могућности да:

- течно, усмјерено и изражајно чита дуже прозне текстове,
- одреди радњу и основне књижевно-теоријске појмове (бајка, басна, приповијетка, пјесма, строфа, стих),
- уочава основну структуру текста,
- одређује главне и споредне ликове, њихове особине и осјећања,
- уочава мјесто и вријеме радње,
- одређује редосљед догађаја,
- идентификује основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој),
- уочава узроке појава и догађаја и посљедице понашања ликова у тексту и
- идентификује позитивне и негативне поступке ликова.

9.2.1. Брзина читања наглас

Ученик је наглас прочитао 58 ријечи у минути, што је према стандардизованим нормама просјечан резултат за ученике IV разреда основне школе (Илић, 2013, стр. 305). Стандардизована z -вриједност ($z = -0,69$) показује да је 75,49% ученика постигло већу брзину гласног читања од овог ученика.

9.2.2. Ефективна брзина читања у себи

Ученик је остварио просјечну ефективну брзину читања у себи ($E_{\text{бчус}} = 86$). Према стандардизованим узрасним нормама ученик је просјечан, али и у односу на своје одјелење. Постигао је слабију ефективну брзину читања у себи од 57,72% ученика свог одјелења ($z = -0,47$).

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Ученик има просјечно развијен рјечник. Према стандардизованој z -вриједности ($z = -0,49$) ученик има слабије развијен рјечник од 68,79% ученика свог одјељења.

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

Ниво вербалне креативности ученика је изнадпросјечан. Стандардизована z -вриједност ($z = 2,30$) показује да је ученик готово на врху ранг-листе у одјељењу. На *Тесту вербалне креативности* (ТВК) био је успјешнији од 98,93% својих вршњака.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе изражавања (А – Б – В – Г)

Ученик је на иницијалном испитивању у подручју културе писменог изражавања постигао слабије резултате од 81% ученика у одјељењу ($z = -0,88$).

10. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у настави Математике

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних у подручју сабирања и одузимања природних бројева (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

На иницијалном испитивању ученик је постигао просјечне резултате у програмском подручју сабирања и одузимања природних бројева ($z = -0,04$).

Ученик је у могућности да:

- сабира троцифрене и једноцифрене бројеве и троцифрене и двоцифрене бројеве с прелазом,
- одузима једноцифрени и двоцифрени број од троцифреног, те уочава зависност збира од сабирака и сталност збира.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења природних бројева (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

Ученик је у подручју множења и дијелења природних бројева постигао боље резултате од 80,23% ученика у свом одјељењу ($z = 0,85$).

Ученик је у могућности да:

- рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем, да користи изразе два, три, четири...пута мањи број и толико пута мањи и за толико мањи број.
- на основу усвојених правила одређује дјеливост бројева, те збир и разлику дијели бројем.
- успјешно дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем,
- успјешно дијели са остатком, те да чита и записују изразе.
- множи и дијели са 10 и 100,
- одређује производ здруживањем чинилаца,
- примјењује дистрибутивност множења према сабирању и одузимању и
- множи и дијели двоцифрене бројеве једноцифреним.

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *геометријских фигура* (А – Б – **В** – Г – Д – Е – Ж – З – И)

У подручју геометријских фигура постигао је слабије резултате од 73,89 % ученика његовог одјељења ($z = -0,64$)

Ученик је у могућности да:

- препозна и нацрта криву и праву линију, дуж, изломљену линију, отворену изломљену линију, затворену изломљену линију, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те да их уочава у непосредној околини;
- идентификује и црта тачке, полуправе, праве и равни,
- уочава међусобне односе двије праве и једне равни, те да црта паралелне и нормалне праве.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *мјера и мјерења* (А – Б – **В** – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик се по резултатима иницијалног испитивања у подручју мјера и мјерења налази на горњој граници просјека. У односу на своје вршњаке постигао је просјечне резултате ($z = 1,00$). Остварио је боље резултате од 84,13% ученика у његовом одјељењу.

Ученик је у могућности да:

- идентификује јединица мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужи,
- мјери дужине изломљене линије и предмета из околине,
- идентификује јединице (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена,
- правилно примјењује мјерне јединице за дужину и вријеме,
- претвара вриједности изражених мјерним јединицама за дужину у мање или веће,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са мјерним јединицама за дужину и
- претвара мјерне јединице за вријеме у мање или веће.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА Ђ. Ч.

Иницијали ученика: Ђ. Ч.

Разред и одјелење: V

Временски период у којем ће програм бити реализован: Школска 2014/2015. година

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Читање и књижевност (А – Б – В)

Грамматика и правопис (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Могућност ученика да:

- изражајно, усмјерено, флексибилно и истраживачки чита књижевно-умјетничке текстове;
- упоређује особине, поступака и осјећања ликова, интерпретира значења појединих дијелова текста, идентификује основне одлике басне (алегорија и наравоученије),
- уочава пјесничке слике и доминирајућа осјећања у лирској пјесми, доживљава прочитани прозни или поетски текст,
- уочава дјелимично скривена значења текста, открива нова значења (запажање ријечи које значе боју, звук, покрет), мијења, редифинише знања и на нов, оригиналан начин интерпретира дате информације (нпр. одређеним ријечима започети текст супротног садржаја...),
- проналази скривене узроке расположења и понашања личности,
- повезује различите текстове заједничким насловом, открива сличности и разлике различитих текстова,
- довитљиво предвиђа нове идеје и релације на основу прочитаног текста примјењује их у новим ситуацијама.

Грамматика и правопис

Оспособљеност ученика да:

- разликује придјеве од осталих врста ријечи и правилно их примјењује,
- правилно пише скраћенице,
- разликује и правилно примјењује врсте глагола (радња, стање, збивање),
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- правилна употребљава глаголе у прошлом, садашњем, будућем времену,
- идентификује субјекатски и предикатски скуп ријечи,
- препознаје и правилно пише присвојне придјеве и глаголске именице,

- правилно употребљава род и број глагола и функционално користи личне замјенице,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника,
- идентификују и правилно употребљавају лице и број глагола, врсте, род и број именица (заједничке, властите, збирне и градивне) и врсте придјева (описни, градивни и присвојни),
- правилно пише називе народа, књига, листова, часописа и празника.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност:

- изражајно, усмјерено, флексибилно и истраживачки прочитани књижевно-умјетничке текстове,
- наводи особине, поступке и осјећања ликова,
- проналази дијелове текста у којима се јасно уочавају особине и поступци ликова,
- аргументовано образлаже и интерпретира значења поједних дијелова текста,
- у књижевном тексту одређује основне одлике басне (алегорија и наравоученије),
- именује пјесничке слике и доминирајућа осјећања у лирској пјесми,
- изражава своје доживљаје прочитаног прозног или поетског текста,
- открива и интерпретира дјелимично скривена значења текста, аргументовано образлаже нова значења (запажање ријечи које значе боју, звук, покрет),
- на оригиналан начин интерпретира информације (започиње или завршава причу на другачији начин, даје нови наслов књижевном тексту),
- именује имплицитне идеје у тексту (проналажење скривеног узрока расположења и понашања личности),
- аргументовано образлаже различите и нове релације између идеја (повезивање различитих текстова заједничким насловом, откривање сличности и разлика различитих текстова),
- антиципира нове идеје и релације на основу прочитаног текста.

Грамматика и правопис:

- наводи примјере придјева придјеве, подвлачи их у тексту,
- за дате ријечи пише скраћенице,
- класификује врсте глагола (радња, стање, збивање) и правилно их примјењује у тексту,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве у диктату или текстовима који садрже и правилно и неправилно написане ријечи,
- правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем, будућем времену у писаном тексту и у говору,
- именује субјекатски и предикатски скуп ријечи и наводи примјере реченица које садрже исти,
- правилно пише присвојне придјеве и глаголске именице,
- у датом тексту одређује род и број глагола и личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника,
- правилно употребљава лице и број глагола, врсте, род и број именица,

- класификује именице (заједничке, властите, збирне и градивне) и врсте придјева (описни, градивни и присвојни) и наводи примјере за исте и
- у датом тексту правилно употребљава велико слово у писању назива народа, књига, листова, часописа и празника.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна персонализована усмена објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Квалитативна анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја, уџбеници, књижевни текстови.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Сабирање и одузимање природних бројева (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Множење и дијелење природних бројева (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л)

Геометријске фигуре (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Мјере и мјерења (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе

Сабирање и одузимање природних бројева

- Оспособљеност ученика да рјешава неједначине са сабирањем и одузимањем, сабира више троцифрених бројева, те да рјешава сложеније практичне и теоријске проблеме састављањем једначина и неједначина са сабирањем и одузимањем.
- Могућност ученика да сабира и одузима бројеве веће од 1000 (писмени и усмени поступак), идентификује основна својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак), те примјењује иста у рачунању до 1000 и успјешно рјешава бројевне изразе са операцијама сабирања и одузимања.

Множење и дијелење природних бројева

- Могућност ученика да рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем, да користе изразе два, три, четири... пута мањи број и за толико мањи број.
- Оспособљеност ученика да на основу усвојених правила одређују дјеливост бројева, те да збир и разлику дијеле бројем.

- Могућност ученика да дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем, да дијели са остатком, те да чита и записује изразе.
- Оспособљеност ученика за множење и дијелење са 10 и 100, те да рачуна производ здруживањем чинилаца.
- Могућност ученика да примјењују дистрибутивност множења према сабирању и одузимању.
- Оспособљеност ученика за множење и дијелење двоцифрених бројева са једноцифреним.
- Оспособљеност ученика за множење и дијелење троцифрених бројева једноцифреним бројем.
- Могућност ученика да уочава зависности производа од чинилаца, сталност производа, зависност количника од дјелиоца и сталност количника.
- Оспособљеност ученика за дијелење са остатком.
- Могућност ученика да рјешава једначине са множењем и дијелењем, те неједначине са множењем.

Геометријске фигуре

- Могућност ученика да идентификује кружницу, центар круга и полупречник (радијус), те да их уочава у непосредној околини.
- Оспособљеност ученика да црта кружницу према задатим елементима.
- Оспособљеност ученика да уочава различите врсте углова у непосредној стварности, да их обиљежава и црта (прави, оштри, тупи), те уочава однос правог угла са осталим угловима.
- Могућност ученика да идентификује однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице), те да црта правоугаоник и квадрат у квадратној мрежи.

Мјере и мјерења

- Могућност ученика да идентификује мјерне јединице и њихове ознаке – милиметар (mm), километар (km).
- Могућност ученика да идентификују мјерне јединице за мјерење дужине (милиметар, центиметар, дециметар, метар, километар) и масе (килограм, грам, тона).
- Оспособљеност ученика за рачунске операције сабирања и одузимања са истим и различитим мјерним јединицама за дужину и масу.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- успјешно ријешене једначине и неједначине са сабирањем и одузимањем,
- успјешно ријешени теоријски и практични проблеми састављањем једначина и неједначина сабирањем и одузимањем,
- успјешно урађени задаци са операцијама сабирања и одузимања бројева већих од 1000 (писмени и усмени поступак),
- правилно примијењена основна својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак) у сабирању до 1000,
- успјешно ријешени бројевни изрази са операцијама сабирања и одузимања.

Множење и дијелење природних бројева:

- успјешно ријешава задатке у којима се захтијева дијелење двоцифреног броја с једноцифреним бројем,
- успјешно дијели бројеве са остатком,
- правилно чита и записују изразе,
- множи и дијели са 10 и 100 ,
- успјешно рачуна производ здруживањем чинилаца,
- на конкретним примјерима примјењује дистрибутивност множења према сабирању и одузимању),
- успјешно множи и дијели двоцифрене бројеве са једноцифреним,
- множи и дијели троцифрене бројеве једноцифреним бројем,
- практично примјењује и аргументовано образлаже зависност производа од чинилаца, сталност производа, зависност количника од дјелиоца и сталност количника,
- успјешно рјешава једначине са множењем и дијелењем, те неједначине са множењем,
- образлаже и примјерима поткрепљује правила дијелења са нулом и јединицом,
- успјешно множи број декадном јединицом и вишеструком декадном јединицом,
- успјешно дијели број декадном јединицом и
- успјешно множи збир и разлику бројем (дистрибутивност множења према сабирању и одузимању).

Геометријски облици:

- показује и именује кружницу, центар круга и полупречник (радијус),
- наводи примјере за исте у непосредној околини, те црта кружницу према задатим елементима,
- упоређује дужи уз помоћ шестара,
- наводи примјере врста углова у непосредној стварности (прави, оштри, тупи),
- успјешно црта (прави, оштри, тупи) угао, те објашњава однос правоугла са осталим угловима,
- образлаже однос правоугла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице),
- успјешно црта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадрат шестаром и троугаоником,
- успјешно црта троугао и рачуна његов обим и
- усмено образлаже однос правоугла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице).

Мјере и мјерења:

- правилно именоване мјерне јединице за мјерење дужине (милиметар, центиметар, дециметар, метар, километар) и масе (грам, килограм, тона),
- успјешно ријешени задаци у којима се захтијева претварање мјерних јединица за дужину и масу у мање или веће,
- ријешени задаци са рачунским операцијама сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за дужину и масу,

- ријешени сложенији текстуални задаци у којима се захтијева рачунање са свим мјерним јединицама за дужину и масу,
- ријешени задаци у којима се захтијева претварање мјерних јединица за дужину и вријеме у мање или веће,
- успјешно ријешени текстуални задаци којима су у фокусу рачунске операције сабирања и одузимања свих мјерних јединица за дужину и масу.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Квалитативна анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја, уџбеници и приручници, прибор за писање, геометријски прибор.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

- Стваралачка прерада информација у књижевно-умјетничким текстовима и функционална примјена граматичко-правописних правила и
- Рјешавање сложенијих проблема из различитих програмских подручја Математике.

Наведени садржаји остварују се сљедећим током:

- персонализована упутства за индивидуално планирано учење,
- самостално учење уз наставникову подршку,
- давање повратне информације,
- процесуална и сумативна евалуација постигнућа ученика.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

Испитивање је реализовано у три фазе:

- Почетно мјерење (септембар)
- Текуће мјерење (фебруар)
- Завршно мјерење (јуни)

Између наведених испитивања:

- провођене су честе процесуалне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су разговори са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексије индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексија наставника и истраживача, кориговани су и допуњавани индивидуални образовно-васпитни програми.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА А. Ж.

Иницијали ученика: А. Ж.

Разред: IV

Школска година: 2014/2015. год.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Дјевојчица живи у непотпуној породици. Јединче је. Родитељи су јој разведени. Отац јој је у иностранству. Није у контакту са кћерком. Не сјећа га се. Мајка је дипломирани економиста. Због обезбјеђивања материјалне сигурности превише је радно ангажована. Повремено долази у школу.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Има почетак сколиозе кичме. Носи ортопедске улошке.

2.2. Процјена физичког развоја дјетета

Физички је нормално развијена. Ситније је грађе.

2.3. Процјена нивоа општих когнитивних способности

На тесту општих когнитивних способности – *Модификација Равенових прогресивних матрица* ученица су дијагностиковане просјечне опште когнитивне способности. Ученица је налази на 31. перцентилу.

Напомена: Наставник је много оптимистичнији у процјени когнитивних способности ове ученице, те је изразио сумњу у добијене резултате. Бројни су субјективни и објективни фактори који могу утицати на резултат појединца (умор, незаинтересованост, емоционално стање ученика). Наведени показатељи у овом случају су условни и захтијевају поновну провјеру.

2.4. Доминирајући склоп особина личности дјетета

Ученица је мотивисана, радознала, досјетљива, иницијативна, оптимиста, истрајна, марљива, срдачна, одговорна, углавном емоционално стабилна, дјелимично флексибилна, изразито критична, одговорна, углавном кооперативна, потпуно мисаоно ангажована, фокусирана на активност, елоквентна, инвентивна и углавном продуктивна у наставним активностима.

Додатна запажања наставника: екстровертна, наглашено доминантна, отворена, интелигентна, информисана, ведра, шефовски наступа, емотивна (када је други не разумију и због немогућности доминације).

2.5. Социјални статус дјетета у групи

Ученица је углавном прихваћена у групи ($ISS = 0,00$). На иницијалном испитивању имала је по један позитиван избор за «сједење у истој клупи» и «дружење на излету». За свако од наведених питања имала је по два негативна избора.

2.6. Самопроцјена слике о себи

Ученица је на иницијалном испитивању самопроцјењивала властиту компетентност критичније од 75,17% својих вршњака ($z = -0,68$). Најкритичнија је према својој социјалној прихваћености ($z = -0,60$) и физичком ја ($z = -0,27$). Остале компоненте властите компетентности, као што су школско постигнуће, спортска умијећа и властито понашање, позитивније процјењује.

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученица процјењује своју мотивацију, навике и технике учења позитивније од 85,54% ученика у одјељењу ($z = 1,06$).

Процјене наставника: Ученица је врло мотивисана и одговорна у наставним активностима. Понекад је сувише наметљива на часу. Жели да буде доминантна..

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Дјевојчица учи „кампањски“. Обавезе извршава на вријеме. Веома је заинтересована за гимнастику и спорт.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Нема специфичних развојних потешкоћа.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

У фокусу интересовања ученице су спорт и математика. Тренира одбојку, а бави се и гимнастиком.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

Одличан (5)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године

Одличан (5)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године

Одличан (5)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење Српског језика

Према стандардизованој вриједности скорa ($z = 1,16$) ученица је у групи изнадпросјечних ученика. Показала је виши ниво оспособљености за самостално учење српског језика од 87,70% својих вршњака.

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике

Ученица је по нивоу оспособљености за самостално учење садржаја Математике просјечна ($z = -0,46$). Бољи резултат је постигла од 50,8% ученика у одјељењу.

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *граматике и правописа* (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

На континууму образовно-васпитних исхода у подручју граматике и правописа ученица се налази на тачки Г. Ученица је остварила боље резултате од 59,48% ученика у одјељењу ($z = 0,32$).

У могућности је да:

- идентификује и правилно примјењује врсте реченица по облику и значењу,
- правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице,
- правилно пише имена људи и животиња, те велико слово на почетку реченице,
- правилно пише сва слова ћириличног и латиничног писма,
- правилно пише имена географских појмова (градова, села, планина, брда, ријека, језера, потока), те наслова књижевних дјела,
- идентификује и правилно примјењује глаголе и именице,
- препознаје све сугласнике и самогласнике,
- идентификује и функционално примјењује субјекат и предикат у писању и говору, те ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- препознаје и правилно примјењује придјеве и
- идентификује и правилно пише властите именице.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *читања и књижевности* (А – Б – В)

Ученица се на континууму налази на тачки Б. Остварила је 50% очекиваних исхода у том сегменту континуума. Добијена z -вриједност ($z = 1,48$) показује да је ученица постигла боље резултате од 93,06% ученика у одјељењу.

Ученица је у могућности да: течно, усмјерено и изражајно чита дуже прозне текстове, одреди радњу и основне књижевно-теоријске појмове (бајка, басна, приповијетка, пјесма, строфа, стих), уочава основне структуре текста, одређује главне и споредне ликове њихове особине и осјећања, уочава мјесто и вријеме

радње, одређује редосљед догађаја, идентификује основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој), уочава узроке и појава и догађаја и посљедице понашања ликова у тексту, идентификује позитивне и негативне поступке ликова.

9.2.1. Брзина читања наглас

Ученица је према стандардизованим нормама брзине гласног читања постигла изнадпросјечан резултат за ученике IV разреда основне школе (74 ријечи у минути). Добијена z -вриједност ($z = 0,21$) показује да ученица брже чита од 58,32% ученика у одјељењу. У контексту одјељења њен резултат је просјечан.

9.2.2. Ефективна брзина читања у себи

Ученица је остварила изнадпросјечну ефективну брзину читања у себи (ЕБЧуС = 137) у односу на стандардизоване узрасне норме и у односу на своје одјељење просјечну. Остварила је боље резултате од 56,36% ученика свог одјељења ($z = 0,16$).

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Ученица има просјечано развијен рјечник. Према стандардизованој z -вриједности ($z = -0,33$) ученица има слабије развијен рјечник од 62,93% ученика свог одјељења.

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

Ученица је на *Тесту вербалне креативности* (ТВК) показала изнадпросјечан ниво вербалне креативности. Према стандардизованој z -вриједности ($z = 1,59$) ученица има виши ниво вербалне креативности од 94,41% ученика у одјељењу.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе изражавања (А – Б – В – Г)

Ученица је на иницијалном испитивању у подручју културе писменог изражавања постигла боље резултате од 83,65% ученика у одјељењу ($z = -0,88$).

10. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања природних бројева (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

У програмском подручју сабирања и одузимања природних бројева ученица је на иницијалном испитивању постигла просјечне резултате у односу на своје вршњаке у одјељењу ($z = -0,13$).

Ученица је у могућности да:

- сабира троцифрене и једноцифрене бројеве и троцифрене и двоцифрене бројеве с прелазом,
- одузима једноцифрени и двоцифрени број од троцифреног, уочава зависност збира од сабирака и сталност збира,

- уочава законитости зависности разлике од умањеника и умањеоца и сталност разлике и правилно их примјењује,
- рјешава једначине са сабирањем и одузимањем природних бројева,

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *множења и дијелења природних бројева*
(А – Б – В – Г – **Д** – Е – Ж – З – И – К - Л)

Ученица је у програмском подручју множења и дијелења постигла боље резултате од 82,12% ученика у свом одјељењу ($z = 0,92$).

Ученица је у могућности да:

- здружује чиниоце (асоцијативност множења),
- увећава збир, разлику или производ за одређени број,
- множи двоцифрене бројеве с једноцифреним бројем,
- идентификује дјеленик, дјелилац и количник,
- примјењује таблицу множења и дијелења, те успоставља везу између ове двије рачунске операције,
- рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем,
- користи изразе два, три, четири... пута мањи број и за толико мањи број,
- одређује дјелљивост бројева, те да збир и разлику дијели бројем на основу усвојених правила

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *геометријских фигура*
(А – Б – **В** – Г – Д – Е – Ж – З – И)

У подручју геометријских фигура постигао је слабије резултате од 78,81% ученика његовог одјељења ($z = -0,57$)

Ученица је у могућности да:

- препозна и нацрта криву и праву линију, дуж, изломљену линију, отворену изломљену линију, затворену изломљену линију, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те да их уочава у непосредној околини,
- идентификује и црта тачке, полуправе, праве и равни и
- уочава међусобне односе двије праве и једне равни, те да црта паралелне и нормалне праве.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *мјера и мјерења*
(А – Б – **В** – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученица је у програмском подручју мјера и мјерења постигла изнадпросјечне резултате ($z = 1,54$)

Оспособљена је за:

- идентификацију јединица мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужине,
- мјерење дужине изломљене линије и предмета из околине,
- идентификацију јединица (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена,
- правилну примјену мјерних јединица,
- претварање вриједности изражених мјерним јединицама за дужину и вријеме у мање или веће и
- примјену рачунских операција сабирања и одузимања са мјерним јединицама за дужину и вријеме.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА А. Ж.

Иницијали ученика: А. Ж.

Разред: IV

Временски период у којем ће програм бити реализован: Школска 2014/2015. година

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Читање и књижевност (А – Б – В)

Грамматика и правопис (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Могућност ученика да:

- изражајно, усмјерено, флексибилно и истраживачки чита књижевно-умјетничке текстове,
- упоређује особине, поступке и осјећања ликова,
- интерпретира значења поједних дијелова текста,
- идентификује основне одлике басне (алегорија и наравоученије),
- уочава пјесничке слике и доминирајућа осјећања у лирској пјесми, доживљава прочитани прозни или поетски тексту,
- уочава дјелимично скривена значења текста, открива нова значења (запажање ријечи које значе боју, звук, покрет),
- мијења, рedefинише знања и на нов, оригиналан начин интерпретира дате информације,
- открива имплицитне идеја у тексту (проналажење скривеног узрока расположења и понашања личности),
- проналази различите и нове релације између идеја (повезивање различитих текстова заједничким насловом, откривање сличности и разлика различитих текстова),
- антиципира нове идеје и релације на основу прочитаног текста и њихова примјена у новим ситуацијама.

Грамматика и правопис

Оспособљеност ученика да:

- препознаје и правилно употребљава придјеве у писму и говору,
- правилно пише скраћенице,
- разликује и правилно примјењује врсте глагола (радња, стање, збивање),
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- правилна употребљава глаголе у прошлом, садашњем, будућем времену,

- идентификује субјекатски и предикатски скуп ријечи,
- препознаје и правилно пише присвојне придјеве и глаголске именице,
- правилно употребљава род и број глагола и личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника,
- идентификује и правилно употребљава лице и број глагола, врсте, род и број именица (заједничке, властите, збирне и градивне) и врсте придјева (описни, градивни и присвојни) и
- правилно пише називе народа, књига, листова, часописа и празника.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност:

- изражајно, усмјерено, флексибилно и истраживачки чита књижевно-умјетничке текстове,
- наводи особине, поступак и осјећања ликова и илуструје исте дијеловима књижевног текста,
- аргументовано образлаже и интерпретира значења поједних дијелова текста,
- у књижевном тексту одређује основне одлике басне (алегорија и наравоученије),
- именује пјесничке слике и доминирајућа осјећања у лирској пјесми,
- изражава своје доживљаје прочитаног прозног или поетског текста,
- открива и интерпретира дјелимично скривена значења текста, аргументовано образлаже нова значења (запажање ријечи које значе боју, звук, покрет),
- на оригиналан начин интерпретира информације (започиње или завршава причу на другачији начин, даје нови наслов књижевном тексту),
- именује имплицитне идеје у тексту (проналажење скривеног узрока расположења и понашања личности),
- аргументовано образлаже различите и нове релације између идеја (повезивање различитих текстова заједничким насловом, откривање сличности и разлика различитих текстова),
- антиципира нове идеје и релације на основу прочитаног текста.

Грамматика и правопис:

- наводи примјере придјева и користи их у тексту и говору,
- за дате ријечи пише скраћенице,
- класификује врсте глагола (радња, стање, збивање) и правилно их примјењује у тексту,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечце *не* уз глаголе, именице и придјеве у диктату или текстовима који садрже правилно и неправилно написане ријечи,
- правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену у писаном тексту и у говору,
- именује субјекатски и предикатски скуп ријечи и наводи примјере реченица које садрже исти,
- правилно пише присвојне придјеве и глаголске именице,
- у датом тексту одређује род и број глагола и личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника,

- правилно употребљава лице и број глагола, врсте, род и број именица (заједничке, властите, збирне и градивне) и врсте придјева (описни, градивни и присвојни) и
- у датом тексту правилно употребљава велико слово у писању назива народа, књига, листова, часописа и празника.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена и персонализована објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Процесуална евалуација постигнућа ученика и
- Квалитативна анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе прилагођене позицији ученика на континууму образовно-васпитних исхода из програмских подручја књижевности и граматике и правописа, књижевни текстови, уџбеници и приручници, прибор за писање.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Сабирање и одузимање природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Множење и дијелење природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

Геометријске фигуре

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Мјере и мјерења

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе

Сабирање и одузимање природних бројева

- Могућност ученика да рјешава неједначине са сабирањем и одузимањем, сабира више троцифрених бројева, те да рјешава сложеније практичне и теоријске проблеме састављањем једначина и неједначина са сабирањем и одузимањем.
- Оспособљеност ученика за сабирање и одузимање природних бројева већих од 1000 (писмени и усмени поступак), идентификацију основних својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак), примјену истих у рачунању до 1000, те успјешно рјешавање бројевних израза са операцијама сабирања и одузимања.

Множење и дијелење природних бројева:

- Могућност ученика да дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем, да дијеле са остатком, те да чита и записује изразе.

- Оспособљеност ученика за множење и дијелење са 10 и 100 и рачунање производа здруживањем чинилаца.
- Могућност ученика да примјењује дистрибутивност множења према сабирању и одузимању.
- Оспособљеност ученика за множење и дијелење двоцифрених бројева са једноцифреним.
- Оспособљеност ученика за множење и дијелење троцифрених бројева једноцифреним бројем.
- Могућност ученика да уочава зависност производа од чинилаца, сталност производа, зависност количника од дјеленика и дјелиоца и сталност количника.
- Оспособљеност ученика за дијелење са остатком.
- Могућност ученика да рјешава једначине са множењем и дијелењем, те неједначине са множењем.
- Оспособљеност ученика да идентификује правила дијелења са нулом и јединицом.
- Могућност ученика да множи број декадном јединицом и вишеструком декадном јединицом.
- Оспособљеност ученика за множење збира и разлике бројем (дистрибутивност множења према сабирању и одузимању).

Геометријске фигуре:

- Могућност ученика да идентификује кружницу, центар круга и полупречник (радијус), те да их уочава у непосредној околини.
- Оспособљеност ученика да црта кружницу према задатим елементима.
- Оспособљеност ученика да уочава угао и врсте углова (прави, оштри, тупи) у непосредној стварности, обиљежава и црта их, те уочава однос правоугла са осталим угловима.
- Могућност ученика да идентификује однос правоугла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице), те да нацрта правоугаоник и квадрат у квадратној мрежи.

Мјере и мјерења:

- Могућност ученика да идентификује мјерне јединице и њихове ознаке – милиметар (mm) и километар (km).
- Могућност ученика да идентификује мјерне јединице за мјерење дужине (милиметар, центиметар, дециметар, метар, километар) и масе (килограм, грам, тона).
- Оспособљеност ученика за рачунске операције сабирања и одузимања са истим и различитим мјерним јединицама за дужину и масу.
- Могућност ученика да претвара вриједности већих мјерних јединица за дужину и масу у мање и мањих у веће.
- Могућност ученика да рјешава практичне проблеме рачунања са свим мјерним јединицама за дужину и масу.
- Оспособљеност ученика за рачунске операције сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за дужину.
- Могућност ученика да идентификује мјерне јединице за мјерење масе и њихове ознаке (килограм, грам, тона).
- Оспособљеност ученика за рачунске операције сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за масу.

- Могућност ученика да претварају веће мјерне јединице за масу у мање и мање у веће.
- Могућност ученика да рјешава сложеније теоријске и практичне проблеме рачунања са свим мјерним јединицама за дужину и масу.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева

- успјешно ријешене једначине и неједначине са сабирањем и одузимањем,
- успјешно ријешени теоријски и практични проблеми састављањем једначина и неједначина са рачунским операцијама сабирања и одузимања природних бројева,
- успјешно ријешени задаци са сабирањем и одузимањем бројева већих од 1000 (писмени и усмени поступак),
- правилно примијењена основна својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак) у сабирању до 1000,
- успјешно ријешени бројевни изрази са операцијама сабирања и одузимања.

Множење и дијелење природних бројева:

- успјешно рјешава задатке у којима се захтијева дијелење двоцифреног броја с једноцифреним бројем,
- успјешно дијели бројеве са остатком,
- правилно чита и записују изразе,
- множи и дијели са 10 и 100,
- успјешно рачуна производ здруживањем чинилаца,
- на конкретним примјерима примјењују дистрибутивност множења према сабирању и одузимању),
- успјешно множи и дијели двоцифрене бројеве са једноцифреним,
- множи и дијели троцифрене бројеве једноцифреним бројем,
- практично примјењује и аргументовано образлаже зависност производа од чинилаца, сталност производа, зависност количника од дјелиоца и сталност количника.
- успјешно рјешава једначине са множењем и дијелењем, те неједначине са множењем,
- образлаже и примјерима поткрепљује правила дијелења са нулом и јединицом,
- успјешно множи број декадном јединицом и вишеструком декадном јединицом и
- множи збир и разлику бројем (дистрибутивност множења према сабирању и одузимању).

Геометријске фигуре:

- показује и именује кружницу, центар круга и полупречник (радијус), наводи примјере за исте у непосредној околини, те црта кружницу према задатим елементима,
- упоређује дужи уз помоћ шестара,
- наводи примјере врста углова у непосредној стварности,

- успјешно црта (прави, оштри, тупи) угао, те објашњава однос правог угла са осталим угловима,
- образлаже однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице),
- успјешно црта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадрат шестаром и троугаоником,
- успјешно црта троугао и рачуна његов обим и
- усмено образлаже однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице).

Мјере и мјерења:

- правилно именоване мјерне јединице за мјерење дужине (милиметар, центиметар, дециметар, метар, километар) и масе (грам, килограм, тона),
- успјешно ријешени задаци у којима се захтијева претварање већих мјерних јединица за дужину и масу у мање или мањих у веће,
- ријешени задаци са рачунским операцијама сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за дужину и масу,
- ријешени сложенији текстуални задаци у којима се захтијева рачунање са свим мјерним јединицама за дужину и масу,
- успјешно ријешени текстуалне задатке којима су у фокусу рачунске операције сабирања и одузимања свих мјерним јединица за дужину и масу.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја Математике, уџбеници и приручници, прибор за писање, геометријски прибор.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

- Стваралачка прерада информација у књижевно-умјетничким текстовима и функционална примјена граматичко-правописних правила;
- Рјешавање сложенијих проблема из различитих програмских подручја Математике;

Наведени садржаји остварују се сљедећим током:

- упутства за индивидуално планирано учење,
- самостално учење уз повремену помоћ наставника,
- давање повратне информације након сваке индивидуално реализоване вјежбе,
- интермедијална и финална евалуација индивидуалних програма образовно-васпитног рада ученика.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

Испитивање је реализовано у три фазе:

- Иницијално испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Финално испитивање (јуни)

Између наведених испитивања:

- провођене су честе процесуалне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су разговори са наставницима и ученицима,
- наставници и истраживач вршили су рефлексије индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексија наставника и истраживача, кориговани су и допуњавани индивидуални образовно-васпитни програми.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА Б. Б.

Иницијали ученика: Б. Б.

Разред: IV

Школска година: 2014/2015. год.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Дјечак живи у потпуној четворчаној породици. Родитељи су му незапослени (повремено раде сезонске послове). Има старију сестру која похађа VII разред. Како би обезбиједио материјална средства за живот, отац повремено одлази у иностранство. Живи у скромним социо-економским условима. Родитељи ријетко долазе на индивидуалне разговоре.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Нема здравствених тешкоћа.

2.2. Процјена физичког развоја дјетета

Физички развој је нормалан и у складу са узрастом.

2.3. Процјена нивоа општих когнитивних способности

На стандардизованом тесту *Модификација Равенових прогресивних матрица* установљено је да су опште когнитивне способности ученика близу доње границе просјека. Ученик се налази на 32. перцентилу.

2.4. Процјене доминирајућих особина личности ученика

Учени је углавном незаинтересован за учење, равнодушан (индолентан) према наставним захтјевима, недосјетљив, неиницијативан, више оптимистичан него песимистичан, углавном истрајан, немарљив, изразито срдчан, изразито неодговоран, емоционално стабилан, флексибилан, углавном некритичан, углавном самосталан и кооперативан, дјелимично фокусиран на активност, више непродуктиван, него продуктиван.

Додатне напомене: ученик има лоше навике (често заборавља задаћу), спор је, неуредан, просјечно је отворен и неконфликтан је.

2.5. Социјални статус ученика у групи

Индекс социометријског статуса (ISS) овог ученика износи -0,33. Ученик није имао позитивних избора, али је имао 5 негативних избора за „сједење у истој клупи“ и 9 када је у питању „дружење на излету“.

2.6. Самопроцјена слике о себи,

Ученик има веома позитивну слику о себи ($z = 1,17$). Позитивније се самопроцјењује од 87,90% ученика у одјељењу. Од свих компоненти слике о себи, најкритичнији је према својој социјалној прихваћености ($z = -0,07$).

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученикова самопроцјена мотивација, навика и техника учења је исподпросјечна у односу на одјељење ($z = -1,29$). Лошије процјењује своју мотивацију, навике и технике учења од 90% ученика у одјељењу.

Напомене наставника: Ученик је углавном незаинтересован за учење и наставу. Не омета друге на часу. Пристојан је. Веома је спор у раду. Индолентан је и у ситуацијама успјеха и неуспјеха.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Неразвијене навике и технике учења. Веома лоше чита. Када је у питању техника читања, можемо рећи да се ученик налази на нивоу шчитавања. То свакако представља препреку у процесу учења. Похађа допунску наставу из Математике и Српског језика.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Нема специфичних развојних тешкоћа.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Свирање хармонике, вожња бицикла, поправљање ствари...

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

Добар (3)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године

Добар (3)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године

Довољан (2)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ:

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика

Ученикова способност самосталног учења српског језика је исподпросјечна. Према стандардизованој z -вриједности скорa ($z = -2,29$), ученик је по способности самосталног учења садржаја овог предмета лошији од 98,90% вршњака у одјељењу.

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике

Добијена z -вриједност ($z = -0,80$) показује да је ученик по способности учења садржаја математике ближи доњој граници просјека, те да је постигао слабије резултате од 81,06% вршњака у одјељењу.

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *граматике и правописа* (A – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик се налази на А тачки у континууму образовно-васпитних исхода граматике и правописа. Стандардизована z -вриједност ($z = -1,41$) показује да је ученик постигао слабије резултате од 92,07%.

Ученик дјелимично разликује реченице по облику и значењу, успјешно употребљава интерпункцијске знакове, те правилно примјењује вршиоца радње и радњу у реченици.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *читања и књижевности* (A – Б – В)

Ученик је на степену шчитавања, што му представља значајну препреку у самосталном одређивању основних чињеница у тексту, као што су идентификација главних ликова, времена и мјеста радње, уочавање редослиједа радње и догађаја у књижевном тексту и слично. Ученик није остварио бодове на овом тесту и налази се на тачки А континуума. Постигао је најлошији резултат у свом одјељењу ($z = -3,50$).

9.2.1. Брзина читања наглас

Ученик је тачно наглас прочитао 21 ријеч у минути, што је исподпросјечан резултат за ученика IV разреда. Најспорије гласно чита у свом одјељењу ($z = -3,73$).

9.2.2. Брзина читања у себи

Ученик је постигао исподпросјечну ефективну брзину читања у себи (ЕБЧуС = 25). У односу на вршњаке сопственог одјељења ученик је постигао лошије резултате од 88,88% ученика ($z = -1,23$).

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Ниво развијености рјечника ученика је исподпросјечан. Ученик има готово најслабије развијен рјечник у одјељењу ($z = -2,90$).

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

Стандардизована z -вриједност ($z = -0,83$) показује да 80,51% ученика има виши ниво вербалне креативности од овог ученика.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода подручју културе изражавања (А – Б – В – Г)

Ученик је на иницијалном испитивању у подручју културе писменог изражавања постигао исподпросјечне резултате ($z = -1,31$).

10. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

У подручју сабирања и одузимања природних бројева ученик је постигао исподпросјечне резултате у односу на вршњаке у одјељењу ($z = -1,54$).

Ученик је у могућности да:

- сабира бројеве до 100 (десетице и једноцифрене бројеве, двоцифрене и једноцифрене бројеве),
- одузима бројеве до 100 (једноцифрене од двоцифрених бројева),
- уочава и успјешно примјењују комутативност сабирања до 100 и
- успјешно здружују сабирке.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

У програмском подручју множења и дијелења природних бројева ученик је постигао исподпросјечне резултате у односу на своје одјељење ($z = -1,37$). Његови резултати у овом подручју су слабији од резултата од 91,47% ученика у одјељењу. Ученик је дјелимично усвојио таблицу множења. Разликује појмове чиниоци и производ.

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних у

подручју геометријских фигура (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у програмском подручју геометријских фигура постигао слабије резултате од 91,62% ученика у одјељењу ($z = -1,38$).

У могућности је да препозна и нацрта криву и праву линију, дуж, изломљену линију, отворену изломљену линију и затворену изломљену линију.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних у

подручју мјера и мјерења (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у програмском подручју мјера и мјерења постигао најслабије резултате у одјељењу ($z = -1,93$). Није остварио ниједан бод на иницијалном тесту.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА

Б. Б.

Иницијали ученика: Б. Б.

Разред: IV

Временски период у којем ће програм бити реализован: Школска 2014/2015. год.

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

- Читање и књижевност (А – Б – В)
- Граматика и правопис (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Оспособљеност ученика за:

- течно и усмјерено читање краћих текстова,
- одређивање радње и основних књижевно-теоријских појмова (бајка, басна, приповијетка) и појмова (пјесма, строфа, стих....),
- уочавање основне структуре текста,
- одређивање главних и споредних ликова у књижевно-умјетничком тексту,
- уочавање мјеста и времена радње,
- одређивање редосљеда догађаја,
- идентификацију основних обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој).

Уколико оствари претходно постављене жељене исходе очекујемо да евентуално буде у могућности да:

- идентификује особине ликова и доминирајућа осјећања у тексту,
- уочи узроке и посљедице понашања ликова у тексту,
- идентификује позитивне и негативне поступке ликова,
- пореди особине ликова, њихове поступке и осјећања,
- идентификује основне одлике басне (алегорија и наравоученије) и
- доживљава прочитани текст.

Граматика и правопис

Могућност ученика да:

- идентификује и именује врсте реченица по облику и значењу,
- правилно примјењује ријечи које означавају вршиоца радње и радњу у писању и говору,
- правилно пише сва слова ћириличног писма,
- правилно пише ријечцу *не* уз глаголе и ријечцу *ли* у упитним реченицама,
- правилно пише имена животиња, географских појмова (градова, села, потока, језера, планина), празника и наслова књига,
- препознаје и правилно употребљава именице и глаголе,

- разликује сугласнике и самогласнике,
- препознаје и функционално примјењује субјекат и предикат у писму и говору, те ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност:

- течно и усмјерено чита краће текстове,
- наводи радњу и објашњава основне књижевно-теоријске појмове (бајка, басна, приповијетка, пјесма, строфа, стих....),
- одређује основну структуру текста,
- именује главне и споредне ликове у књижевно-умјетничком тексту,
- наводи мјесто и вријеме радње,
- наводи редослед догађаја,
- наводи примјере реченица или дијелова текста у којима се уочавају основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој).
- наводи особине ликова и основна осјећања у тексту,
- наводи позитивне и негативне поступке ликова,
- пореди особине ликова, њихове поступке и осјећања,
- наводи примјере реченица или дијелова текста у којима се уочавају основна обиљежја басне (алегорија и наравоученије),
- усмено и писмено изражава доживљај прочитаног текста.

Граматика и правопис:

- наводи врсте реченица по облику и значењу,
- класификује ријечи које означавају вршиоца радње и радњу у реченици,
- текст написан ћирилицом правилно пише латиницом и обрнуто,
- правилно пише ријечцу *не* уз глаголе и ријечцу *ли* у упитним реченицама,
- правилно пише имена животиња, географских појмова (градова, села, потока, језера, планина), празника и наслова књига,
- подвлачи именице и глаголе у тексту,
- наводи сугласнике и самогласнике,
- именује субјекат и предикат у реченици и наводи примјере реченица у којима су употребљени субјекат и предикат,
- именује ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- дате ријечи претвара у ријечи умањеног или увећаног значења, те
- задатим ријечима наводи ријечи супротног или истог значења.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања:

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика подржан дјелотворним поучавањем наставника,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе Индивидуално-планиране вјежбе, уџбеници, прибор за писање.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ *МАТЕМАТИКЕ*

Сабирање и одузимање природних бројева

(A) – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Множење и дијелење природних бројева

(A) – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

Геометријске фигуре

(A) – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

Мјере и мјерења

(A) – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ *МАТЕМАТИКЕ* У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе

Сабирање и одузимање природних бројева

- Могућност ученика да сабира и одузима двоцифрене бројеве без прелаза до 100, да уочава везу између сабирања и одузимања, сталност збира и разлике, те да правилно користи нулу као сабирак и умањилац;
- Оспособљеност ученика да одузима број од збира, збир од броја, упоређује збирове и разлике бројева и правилно примјењује знакове (<, >, или =), успјешно одређује непознати број, односно рјешава једначине са непознатим сабирком, непознатим умањеником и непознатим умањоцем.
- Могућност ученика да сабира троцифрени и једноцифрени број, троцифрени и двоцифрени број, одузима једноцифрени од троцифреног броја и двоцифрени од троцифреног броја.

Множење и дијелење природних бројева

- Оспособљеност ученика да идентификује комутативност множења, те успјешно множи једноцифрене бројеве (таблица множења);
- Могућност ученика да здружује чиниоце (асоцијативност множења), да увећава збир, разлику или производ за одређени број, те да множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем;
- Могућност ученика да идентификује дјеленика, дјелиоца и количник, да примјењују таблицу дијелења, те успоставља везу између рачунских операција множења и дијелења;
- Оспособљеност ученика да идентификује комутативност множења, те успјешно множи једноцифрене бројеве (таблица множења);
- Могућност ученика да здружује чиниоце (асоцијативност множења), увећава збир, разлику или производ за одређени број, те множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем;
- Могућност ученика да рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем, да користе изразе два, три, четири.... пута мањи број и за толико мањи број;

- Оспособљеност ученика да на основу усвојених правила одређује дјелљивост бројева, те да збир и разлику дијели бројем.

Геометријске фигуре:

- Могућност ученика да препозна угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те да их уочава у непосредној околини.
- Оспособљеност ученика да идентификује тачке, полуправе, праве и равни, да их нацрта и уочава међусобне односе двије праве и једне равни, те да црта паралелне и нормалне праве.
- Могућност ученика да идентификује кружницу, центар круга и полупречник (радијус), да их уочава у непосредној околини, те да црта кружницу.

Мјере и мјерења

- Оспособљеност ученика за упоређивање дужи.
- Могућност ученика да идентификује јединице мјере (метар, дециметар, центиметар) за дужину.
- Оспособљеност ученика за мјерење дужине изломљене линије и предмета из околине.
- Могућност ученика да идентификује јединице мјере (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена, те да их правилно примјењује.
- Могућност ученика да претвара мјерне јединице за дужину у мање или веће.
- Оспособљеност ученика за примјену рачунских операција сабирања и одузимања са мјерним јединицама за дужину.
- Могућност ученика да претвара мање мјерне јединице за вријеме у веће и веће у мање.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- сабира и одузима двоцифрене бројеве без прелаза до 100,
- усмено објашњава везу између сабирања и одузимања,
- усмено образлаже сталност збира и разлике, те правилно користи нулу као сабирак и умањилац;
- одузима број од збира, збир од броја, усмено образлаже упоређене збирове и разлике бројева и правилно примјењује знакове (<, >, или =),
- успјешно рјешава једначине са непознатим сабирком, непознатим умањеником и непознатим умањоцем,
- сабира троцифрени и једноцифрени број, троцифрени и двоцифрени број, одузима једноцифрени од троцифреног броја и двоцифрени од троцифреног броја.

Множење и дијелење природних бројева:

- успјешно рјешава задатке у којима је могуће примијенити асоцијативност множења,
- увећава збир, разлику или производ за одређени број,
- множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем,
- успјешно рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем,
- користи изразе два, три, четири.... пута мањи број и за толико мањи број,

- на основу усвојених правила одређује дјелљивост бројева, те да збир и разлику дијели бројем.

Геометријске фигуре:

- на основу слике именује угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао и наводи примјере таквих геометријских облика у непосредној стварности,
- именује појмове као што су тачке, полуправе, праве и равни, црта исте,
- објашњава међусобне односе двије праве и једне равни и црта паралелне и нормалне праве,
- показује и именује кружницу, центар круга и полупречник (радијус),
- наводи примјере за исте у непосредној околини, црта кружницу према задатим елементима и
- упоређује дужи уз помоћ шестара.

Мјере и мјерења:

- именује јединице мјере за дужину (метар, дециметар, центиметар), јединице мјере (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена,
- рјешава задатке у којима се захтијева претварање већих мјерних јединица за дужину и вријеме у мање и мањих у веће и
- рјешава задатке са рачунским операцијама сабирања и одузимања мјерних јединица.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално-планиране вјежбе за сва програмска подручја Математике, уџбеник, прибор за писање, геометријски прибор.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

- Усвајање елементарних математичких појмова и операција у програмским подручјима Математике: сабирање и одузимање природних бројева, множење и дијелење природних бројева, геометријске фигуре и мјере и мјерења.
- Разумијевање и примјена основних граматичких појмова и правила и функционално описмењавање.
- Усвајање елементарних књижевно-теоријских појмова за ученике IV разреда.

Поменути садржаји реализују се:

- давањем персонализованих упутства за индивидуално планирано учење у претходно поменути програмским подручјима Српског језика и Математике,
- индивидуалним учењем уз интензивну подршку наставника,
- честим повратним информисањем и континуираним праћењем и
- интермедијалним и завршним евалуацијама индивидуалних програма образовно-васпитног рада.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

Испитивање је реализовано у три фазе:

- Иницијално испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Финално испитивање (јуни)

Између наведених испитивања:

- провођене су честе процесуалне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су разговори са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексије индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексија наставника и истраживача, кориговани су и допуњавани индивидуални програми образовно-васпитног рада.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА Ђ. К.

Иницијали ученика: Ђ. К.

Разред: V

Школска година: 2014/2015. год.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Родитељи овог ученика су разведени. Отац живи у иностранству и ријетко га виђа. Мајка је засновала нову породицу. Дјечак има млађег брата од три године и очуха. Мајка и очух су незапослени. Отац ради и финансијски подржава дијете.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Здравствено стање ученика је добро. Нема хроничних болести.

2.2. Процјена физичког развоја дјетета

Ученик је доста ситније грађе од осталих дјечака свог узраста.

2.3. Процјена нивоа општих когнитивних способности

На тесту *Модификација Равенових прогресивних матрица* установљене су просјечне опште когнитивне способности ученика. Ученик је остварио 32 бода или 31,83 перцентила.

Према процјенама наставника, ученик добро запажа, процјењује, закључује. Пажња му је краткотрајна. Когнитивне способности веома развијене. Лијепо се вербално изражава.

2.4. Доминирајући склоп особина личности дјетета

Ученик је углавном заинтересован и радознао, углавном досјетљив, више неиницијативан него иницијативан, углавном оптимиста, углавном није истрајан, више немарљив него марљив, потпуно срдчан, изразито неодговоран, више емоционално нестабилан него емоционално стабилан, углавном критичан, претежно несамосталан, више некооперативан него кооперативан, углавном мисаоно ангажован, рјечит, више инвентиван него неинвентиван, више неконцентрисан на активност него концентрисан, више продуктиван, него непродуктиван.

Додатна запажања наставника: Ученик је причљив и често тражи саговорника (учитеља или неког од другова). Пажљив је према дјевојчицама, али са дјечацама често долази у физичке сукобе. Увијек жели да је у центру пажње. Ако није по његовом, лако се наљути и одмах одустаје од свега.

2.5. Социјални статус дјетета у групи

Ученик је релативно прихваћен у групи ($ISS = -0,08$). На иницијалном испитивању имао је један позитиван и четири негативна избора за «сједење у истој клупи» и пет негативних избора за «дружење на излету».

2.6. Самопроцјена слике о себи

Ученик има умјерено позитивну слику о себи ($z = -0,39$) у односу на своје вршњаке. Њих 34,83% има повољнију слику о себи од овог ученика. У односу на друге најкритичнији је према свом академском постигнућу ($z = -0,86$) и социјалној прихваћености ($z = -0,61$)

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученик процјењује своју мотивацију и навике и технике учења негативније од 70% ученика у одјељењу ($z = -0,55$)

Напомена: Наставник процјењује да је ученик углавном немотивисан за наставни рад и неријетко истиче негативне ставове према школи. Често одбија да ради.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Ученик ријетко активност доведе до краја. Уколико се деси да једну и заврши, обавезно је у другима површан. Лекције не учи из књига, већ се сналази својим ријечима и често зна бити успјешан у томе. Некад има и пропуста (неки детаљи из лекције су му непознати).

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Нема специфичних развојних тешкоћа.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Ученик тренира борилачке вјештине ђиу-ђицу.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

Врло добар (4)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године

Врло добар (4)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године

Добар (3)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ:

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика

Ниво ученикове способности самосталног учења српског језика је исподпросјечан. Тестирањем је установљено да је ученик показао нижи ниво оспособљености за

самостално учење садржаја тог предмета од 86% ученика његовог одјељења ($z = -1,08$).

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике

Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике је нижи од 80% ученика у одјељењу ($z = -0,84$).

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у

подручју *граматике и правописа* (А – **Б** – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

У подручју граматике и правописа ученик је постигао слабије резултате од 86,43% ученика у одјељењу ($z = -1,141$). Налази се на тачки **Б** у континууму образовно-васпитних исхода.

Ученик је у могућности да:

- идентификује и правилно примјењује врсте реченица по облику и значењу,
- правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице,
- идентификује и функционално примјњује вршиоца радње и радњу у реченици,
- правилно пише имена људи и велико слово на почетку реченице, те
- правилно пише слова ћириличног писма.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у

подручју *читања и књижевности* (**А** – Б – В)

Стандардизована z -вриједност показује да је ученик у подручју књижевности постигао слабије резултате од 61% ученика у одјељењу. Налази се на тачки **А** у континууму образовно-васпитних исхода.

У могућности је да:

- спорије и усмјерено чита, разликује књижевне врсте (бајка, басна, приповијетка) и појмове (пјесма, строфа, стих и друге),
- уочава основну структуру текста,
- идентификује радњу, мјесто и вријеме радње, те главне и споредне ликове у књижевно-умјетничком тексту.

9.2.1. Брзина читања наглас

Ученик је тачно прочитао 37 ријечи у минути, што је према стандардизованим нормама исподпросјечан резултат за ученике V разреда (Илић, 2013, стр. 305). Стандардизована z -вриједност ($z = -2,14$) показује да је ученик читао наглас спорије од 98,43% ученика у одјељењу.

9.2.2. Ефективна брзина читања у себи

Ефективна брзина читања у себи (ЕБЧуС = 5) је исподпросјечна што потврђују стандардизоване норме за ученике овог узраста у градској средини. У односу на вршњаке свог одјељења ученик је постигао слабије резултате од 92,92,% ученика ($z = -1,47$).

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Учеников рјечник је исподпросјечно развијен. Према добијеној z -вриједности ($z = -2,17$) ученик има слабије развијен рјечник од 98,50% ученика у одјељењу.

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

По нивоу вербалне креативности, ученика можемо сврстати у групу просјечних ученика. Према z -вриједности ($z = -0,26$), ученик има нижи ниво вербалне креативности од 60,26% својих вршњака у одјељењу.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе изражавања (А – Б – В – Г)

Ученик је на иницијалном испитивању у подручју културе писменог изражавања постигао исподпросјечне резултате у односу на остале ученике у одјељењу ($z = -1,45$).

10. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у подручју сабирања и одузимања природних бројева постигао исподпросјечне резултате у односу на остале ученике у свом одјељењу ($z = -1,45$). У могућности је да сабира бројеве до 100 (десетице и једноцифрене бројеве, двоцифрене и једноцифрене бројеве, двоцифрене бројеве без прелаза) и одузима бројеве до 100 (једноцифрене од двоцифрених бројева, двоцифрене бројеве без прелаза), те да уочава и успјешно примјењује комутативност сабирања до 100.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

Ученик је у могућности да идентификује чиниоце и производ, да разликује производ и збир и успјешно множи бројеве до 100 (таблица множења).

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *геометријских фигура* (А – **Б** – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у програмском подручју геометријских фигура постигао слабије резултате од 79,39% ученика у одјељењу ($z = -0,82$).

Ученик је у могућности да препозна и нацрта криву и праву линију, дуж, отворену изломљену линију, затворену изломљену линију, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те да их уочи у непосредној стварности.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *мјера и мјерења* (А – **Б** – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у програмском подручју мјера и мјерења на иницијалном испитивању постигао боље резултате од 43,36 % ученика у одјељењу ($z = -0,43$)

У могућности је да:

- идентификује јединице мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужине,
- мјери дужину изломљене линије и предмета из околине,
- идентификује јединице (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена,
- правилно примјењује мјерне јединице.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА Ђ. К.

Иницијали ученика: Ђ. К.

Разред и одјељење: V

Временски период у којем ће програм бити реализован: 2014/2015. година

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Читање и књижевност (А – Б – В)

Грамматика и правопис (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – Ј)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Могућност ученика да:

- брже усмјерено и флексибилно, те изражајно чита текст,
- одређује редосљед догађаја и идентификује садржајно-логичке цјелине текста,
- идентификује основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој) и басне (алегорија и наравоученије),
- идентификује особине ликова и доминирајућа осјећања у тексту,
- идентификује узроке појава и догађаја,
- уочава узроке и посљедице понашања ликова у тексту,
- идентификује позитивне и негативне поступке ликова,
- уочава пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми и
- доживљава књижевни текст без обзира на врсту.

Грамматика и правопис

Могућност ученика да:

- правилно пише ријечцу не уз глаголе и ријечцу *ли* у упитним реченицама, имена животиња, називе градова, села, потока, језера, планина, празника и наслова књига,
- идентификује именице и глаголе,
- преноси ријечи у нови ред, те правилно пише сва слова латиничног писма,
- препознаје и функционално примјењује субјекат и предикат у писму и говору, ријечи увећаног и умањеног значања, те супротног и истог значења
- правилна употребљава заједничке и властите именице, врсте глагола (радња, стање, збивање), придјеве, те правилно пише скраћенице,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве, те правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену,
- идентификује субјекатски и предикатски скуп ријечи,
- уочава и правилно примјењује присвојне придјеве и глаголске именице,
- правилно употребљава род и број глагола и личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност:

- усмјерено и флексибилно и изражајно чита текст,
- наводи редосљед догађаја и именује садржајно-логичке цјелине текста,
- илуструје дијеловима текста основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој) и басне (алегорија и наравоученије),
- наводи особине ликова и основна осјећања у књижевном тексту,
- идентификује узроке појава и догађаја,
- образлаже узроке и посљедице понашања ликова у тексту,
- наводи и образлаже позитивне и негативне поступке ликова,
- именује пјесничке слике и наводи осјећања у лирској пјесми,
- усмено и писмено изражава доживљаје књижевног текста без обзира на врсту.

Граматика и правопис:

- правилно пише ријечцу *не* уз глаголе и ријечцу *ли* у упитним реченицама, имена животиња, називе градова, села, потока, језера, планина, празника и наслова књига,
- наводи примјере именица и глагола,
- правилно преноси ријечи у нови ред,
- правилно пише сва слова латиничног писма,
- наводи примјере реченица у којима користи субјекат и предикат,
- дате ријечи претвара у ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- разврстава заједничке и властите именице, врсте глагола (радња, стање, збивање), придјеве и наводи примјере за исте,
- правилно пише скраћенице датих ријечи,
- правилно писање *је* и *ије* у ријечима и ријечце *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- наводи примјере глагола употребљених у прошлом, садашњем и будућем времену,
- именује ријечи које чине субјекатски и предикатски скуп и наводи властите примјере реченица које садрже субјекатски и предикатски скуп ријечи,
- уочава и правилно примјењује присвојне придјеве, глаголске именице,
- правилно употребљава род и број глагола, личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из подручја књижевности и граматике и правописа, прибор за писање, уџбеници, књижевни текстови.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ *МАТЕМАТИКЕ*

Сабирање и одузимање природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Множење и дијелење природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л)

Геометријске фигуре

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

Мјере и мјерења

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ *МАТЕМАТИКЕ* У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе

Сабирање и одузимање природних бројева

Од ученика се очекује да:

- идентификује сталност збира и разлике (својства једнакости), успјешно здружује сабирке,
- уочава везу између сабирања и одузимања
- правилно користи нулу као сабирак и умањилац,
- рјешава теоријске и практичне проблеме примјеном својстава сталности збира и разлике,
- сабира троцифрене и једноцифрене бројеве и троцифрене и двоцифрене бројеве с прелазом,
- одузима једноцифрени и двоцифрени број од троцифреног, уочава зависност збира од сабирака и сталност збира,
- уочава зависност разлике од умањеника и умањеоца и сталност разлике,
- правилно примјењује правила сталности збира и разлике,
- сабира и одузима бројеве веће од 1000 (писмени и усмени поступак),
- идентификује и правилно примјењује основна својстава сабирања (комутативност, асоцијативност) и
- успјешно рјешава бројевне изразе са операцијама сабирања и одузимања.

Множење и дијелење природних бројева

Могућност ученика да:

- идентификује комутативност множења, те успјешно множи једноцифрене бројеве (таблица множења),
- здружује чиниоце (асоцијативност множења), да увећава збир, разлику или производ за одређени број, те да множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројевима,
- идентификује дјеленик, дјелилац и количник,
- примјењује таблицу дијелења, те успоставља везу између ове двије рачунске операције,
- успјешно рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем,

- користи изразе два, три, четири.... пута мањи број и за толико мањи број.
- на основу усвојених правила одређују дјелљивост бројева,
- збир и разлику дијели бројем.

Геометријске фигуре:

- препознаје угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те их уочава у непосредној околини.
- идентификује тачке, полуправе, праве и равни,
- успјешно црта тачке, полуправе, праве и равни,
- уочава међусобне односе двије праве и једне равни,
- црта паралелне и нормалне праве.
- идентификује кружницу, центар круга и полупречник (радијус) и уочава их у непосредној околини,
- црта кружницу према задатим елементима,
- пореди дужи уз помоћ шестара,
- уочава угао и врсте углова у непосредној стварности,
- црта прави, оштри и тупи угао, те уочава однос правог угла са осталим угловима,
- идентификује однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемења и странице),
- црта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадрат шестаром и троуглом,
- црта троугао, те успјешно одређује обим тругла.

Мјере и мјерења:

- идентификује мјерне јединице и њихове ознаке – милиметар, километар, килограм, грам, тона),
- успјешно сабира и одузима вриједности изражене истим и различитим мјерним јединицама за дужину и масу и
- претвара вриједности већих мјерних јединица за дужину и масу у мање и мањих у веће.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- образлаже сталност збира и разлике (својства једнакости) и правилно здружују сабирке,
- на примјерима конкретних задатака објашњава везу између сабирања и одузимања
- правилно користе нулу као сабирак и умањилац,
- рјешава задатке примјеном својстава сталности збира и разлике,
- рјешава задатке са сабирањем троцифрених и једноцифрених бројева и троцифрених и двоцифрених бројева с прелазом,
- одузима једноцифрени и двоцифрени број од троцифреног,
- образлаже зависност збира од сабирака и сталност збира,
- објашњава и примјерима поткрепљује зависност разлике од умањеника и умањеоца и сталност разлике,
- на примјерима конкретних задатака примјењује правила сталности збира и разлике,

- рјешава задатке са рачунским операцијама сабирања и одузимања бројева већих од 1000 (писмени и усмени поступак),
- образлаже и у задацима правилно примјењује основна својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак)
- успјешно рјешава бројевне изразе са операцијама сабирања и одузимања.

Геометријске фигуре:

- на основу слике именује угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао и наводи примјере таквих геометријских облика у непосредној стварности,
- именује појмове као што су тачке, полуправе, праве и равни, црта исте,
- објашњава међусобне односе двије праве и једне равни и црта паралелне и нормалне праве,
- показује и именује кружницу, центар круга и полупречник (радијус), наводи примјере за исте у непосредној околини, те црта кружницу према задатим елементима,
- упоређује дужи уз помоћ шестара,
- наводи примјере врста углова у непосредној стварности,
- успјешно црта прави, оштри и тупи угао, те објашњава однос правог угла са осталим угловима,
- образлаже однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемења и странице),
- успјешно црта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадрат шестаром и троугаоником,
- успјешно црта троугао и рачуна његов обим.

Мјере и мјерења:

- именује мјерне јединице и правилно пише њихове ознаке – милиметар, километар, килограм, грам, тона),
- успјешно рјешава задатке са рачунским операцијама сабирања и одузимања вриједности изражених истим и различитим мјерним јединицама за дужину и масу,
- успјешно рјешава задатке у којима се захтијева претварање вриједности већих мјерних јединица за дужину и масу у мање и мањих у веће.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја Математике предвиђених Наставним планом и програмом за ученике V разреда, геометријски прибор и прибор за писање.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

Усвајање основних математичких операција и елементарних књижевно-теоријских, појмова и примјена граматичко-правописних правила.

Наведени садржаји остварују се путем:

- персонализованих инструкција,
- индивидуалних вјежбања и
- континуираних вредновања.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

Фазе испитивања ученикових постигнућа:

- Иницијално испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Финално испитивање (јуни)

Између наведених испитивања:

- провођене су честе формативне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су интервјуи са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексије индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексија наставника и истраживача, кориговани су и допуњавани индивидуални образовно-васпитни програми.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА А. М.

Иницијали ученика: А. М.

Разред: V

Школска година: 2014/2015.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Дијете живи у потпуној породици. Мајка има ванбрачног сина од 20 година. Он живи са њеним родитељима. Дјечакова мајка је запослена, а отац незапослен.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

2.2. Здравствено стање ученика је добро. Има бронхијалних сметњи, а у посљедње вријеме проблеме са главобољама.

2.3. Процјена физичког развоја дјетета
Ученик је нормалне грађе за свој узраст.

2.4. Процјена нивоа општих когнитивних способности

На тесту *Модификација Равенових прогресивних матрица* установљене су просјечне опште когнитивне способности ученика. Од укупно 60 могућих бодова остварио је 33 бода или 40,91 перцентил.

Напомене наставника: Ученик теже схвата шта се тражи у задацима. Јављају се и проблеми памћења садржаја.

2.5. Доминирајући склоп особина личности дјетета

Ученик је више незаинтересован за наставу и учење, више равнодушан него радознао, више недосјетљив него досјетљив, више неиницијативан него иницијативан, више песимистичан него оптимистичан, више неистрајан и немарљив него истрајан и марљив, више срдачан него резервисан, углавном неодговоран, углавном флексибилан и емоционално стабилан, углавном некритичан, више самосталан него несамосталан, више кооперативан него некооперативан, више мисаоно неангажован него мисаоно ангажован, више неинвентиван него инвентиван, више рјечит него нерјечит, више нефокусиран на активност него фокусиран на активност и више непродуктиван него продуктиван.

Напомене наставника: Пуно прича и често смета другима. Груб је према дјечи и стално их наговара на неке „зобраћене“ игрице.

2.6. Социјални статус дјетета у групи

Ученик је релативно прихваћен у групи (ISS = -0,11). На иницијалном испитивању имао је један позитиван и три негативна избора за «сједење у истој клупи» и два позитивна и два негативна избора за «дружење на излету».

2.7. Самопроцјена слике о себи

Ученик се по самопроцјени слике о себи налази на самој средини стандардизоване нормалне криве ($z = 0,00$). Најповољније процјењује своје „физичко ја“ ($z = 0,99$), чак повољније од 83,89% ученика у одјељењу. Најкритичнији је у процјенама свог понашања ($z = -0,99$), социјалне прихваћености ($z = -0,61$) и школског постигнућа ($z = -0,58$).

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученик самопроцјењује своју мотивацију и навике и технике учења негативније од 96,25% ученика у одјељењу ($z = -1,78$).

Ученик је просјечно мотивисан за рад. Често је одсутан, јер му је, према исказу наставника, важније шта се дешава око њега.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Процјене наставника: Ученик је доста површан у раду. Често не уради домаће задатке или заборави књиге и свеске.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Нема специфичних развојних потешкоћа.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Није нам познато да ли има хоби.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

Врло добар (4)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године
Врло добар (4)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године
Врло добар (4)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ:

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика

Тестирањем је дијагностикована исподпросјечна способност самосталног учења Српског језика. Ученик је на *Тесту способности самосталног учења српског језика* постигао најлошије резултате у свом одјељењу ($z = -2,71$).

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике

Ученикова способност самосталног учења математике је исподпросјечна. Према добијеној z -вриједности ($z = -1,23$), ученик је по способности самосталног учења садржаја из тог предмета слабији од 89,07% ученика.

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју граматике и правописа (A – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик се налази на тачки А у континууму образовно-васпитних исхода у подручју граматике и правописа. Добијена z -вриједност ($z = -1,21$) показује да је ученик у овом подручју постигао слабије резултате од 88,50% ученика у одјељењу. Његов успјех у овом подручју је исподпросјечан.

Ученик дјелимично идентификује врсте реченица по облику и значењу и углавном правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице, те пише велико слово на почетку реченице. Правилно пише имена људи и животиња и сва слова ћириличног писма.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју читања и књижевности (А – Б – В)

Ученик је у подручју књижевности остварио боље резултате од 62,55% ученика у одјељењу. На континууму образовно-васпитних исхода налази се на тачки Б.

Ученик је у могућности да:

- спорије усмјерено чита краће текстове, одреди радњу и основне књижевно-теоријске појмове (бајка, басна, приповијетка, пјесма, строфа, стих),
- уочава основне структуре текста, идентификује ликове (главне и споредне) и њихове особине и осјећања,
- уочава мјесто и вријеме радње,
- одређује редосљед догађаја,
- идентификује основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој),
- уочава узроке појава и догађаја и посљедице понашања ликова у тексту и
- идентификује позитивне и негативне поступке ликова.

9.2.1. Брзина читања наглас

Ученик је тачно гласно прочитао 58 ријечи у минути, што је према стандардизованим нормама просјечно постигнуће за ученика V разреда (Илић, 2013, стр. 305). Стандардизована z -вриједност ($z = -0,69$) показује да ученик чита наглас спорије од 75,49% ученика у одјељењу.

9.2.2. Ефективна брзина читања у себи

Ефективна брзина читања у себи (ЕБЧуС = 41,2) је просјечна за ученике овог узраста. Према z -вриједности ученик је постигао слабије резултате у односу на 84,85,% ученика ($z = -1,03$) у одјељењу.

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Учеников рјечник је просјечно развијен. Према добијеној z -вриједности ($z = -0,38$) ученик има слабије развијен рјечник од 64,80% ученика у одјељењу.

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

Ниво вербалне креативности ученика је просјечан. Стандардизована z -вриједност ($z = 0,53$) показује да је ученик на *Тесту вербалне креативности* (ТВК) био успјешнији од 70,19% својих вршњака.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе изражавања (А) – Б – В – Г)

Ученик је на иницијалном испитивању у подручју културе писменог изражавања постигао најслабије резултате у односу на остале ученике у одјељењу ($z = -2,74$).

10. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у настави Математике

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања (А) – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З)

Ученик је у подручју сабирања и одузимања постигао готово најслабије резултате у одјељењу ($z = -1,82$).

У могућности је да:

- сабира бројеве до 100 (десетице и једноцифрене бројеве, двоцифрене и једноцифрене бројеве),
- одузима бројеве до 100 (једноцифрене од двоцифрених бројева),
- уочава и успјешно примјењују комутативност сабирања до 100 и
- успјешно здружују сабирке.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења природних бројева (А – Б) – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

У програмском подручју множења и дијелења ученик је постигао слабије резултате од 68,71% ученика у одјељењу ($z = -0,22$).

Ученик је у могућности да:

- идентификује чиниоце и производ, те да разликују производ од збира,
- идентификује комутативност множења, те успјешно множи једноцифрене бројеве (таблица множења)
- увећава разлику и збир за одређени број.

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју геометријских фигура (А – Б) – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у програмском подручју геометријских фигура постигао просјечне резултате ($z = 0,30$).

Ученик је у могућности да препозна и нацрта криву и праву линију, дуж, изломљену линију, отворену изломљену линију, затворену изломљену линију, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те да их уочава у непосредној околини.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних у подручју мјера и мјерења
(А – **Б** – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

У програмском подручју мјера и мјерења ученик је постигао слабије резултате од 73,89% ученика у одјељењу ($z = -0,64$).

Ученик је у могућности да:

- идентификују јединице мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужи,
- мјери дужине изломљене линије и предмета из околине и
- идентификује јединице мјере (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена, и да их правилно примјењује.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА А. М.

Иницијали ученика: А. М.

Разред: V

Временски период у којем ће програм бити реализован: Школска 2014/2015. година

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ *СРПСКОГ ЈЕЗИКА*

Читање и књижевност (А – **Б** – В)

Граматика и правопис (**А** – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ *СРПСКОГ ЈЕЗИКА* У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Могућност ученика да:

- брже усмјерено и флексибилно чита књижевно-умјетничке текстове, упоређује особине, поступке и осјећања ликова, интерпретира значења поједних дијелова текста,
- идентификује основне одлике басне (алегорија и наравоученије) и бајке (реални и фантастични слој),
- уочава пјесничке слике и доминирајућа осјећања у лирској пјесми,
- доживљава прозни или поетски текст,
- уочава узроке поступака ликова у књижевном тексту,
- проналази скривене узроке расположења и понашања личности.

Граматика и правопис

Могућност ученика да:

- идентификује врсте реченица по обиму и значењу, да правилно примјењује вршиоца радње и радњу у реченици,
- правилно пише ријечцу *не* уз глаголе и ријечцу *ли* у упитним реченицама, имена животиња, географских појмова (градова, села, потока, језера, планина), празника и наслова књига,
- идентификује именице и глаголе и правилно их примјењује,
- преноси ријечи у нови ред, те правилно пише сва слова латиничног писма,
- препознаје и функционално примјењује субјекат и предикат у писму и говору, ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- правилно употребљава заједничке и властите именице, врсте глагола (радња, стање, збивање) и придјеве,
- правилно пише скраћенице,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечце *не* уз глаголе, именице и придјеве, те правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену.

- 2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују
- објашњава разлике особина, поступака и осјећања ликова,
 - интерпретира значења поједних дијелова текста,
 - наводи примјере дијелова књижевног текста или реченица којима илуструје основне одлике басне (алегорија и наравоученије),
 - именује пјесничке слике и основна осјећања у лирској пјесми,
 - усмено и писмено изражава доживљаје прочитаног прозног или поетског текста,
 - уочава дјелимично скривена значења текста и
 - проналази и образлаже узроке расположења и понашања личности.

Грамматика и правопис

Могућност ученика да:

- именује врсте реченица по облику и значењу,
- именује, разврстава и правилно примјењује ријечи које означавају вршиоца радње и радњу у реченици,
- правилно пише ријечцу *не* уз глаголе и рјечцу *ли* у упитним реченицама, имена животиња, географских појмова (градова, села, потока, језера, планина), празника и наслова књига,
- класификује именице и глаголе,
- правилно преноси ријечи у нови ред, те правилно пише сва слова латиничног писма,
- наводи примјере реченица које садрже субјекат и предикат и правилно их именује,
- дате ријечи претвара у ријечи увећаног, умањеног, супротног и сличног значења,
- класификује и правилно пише заједничке и властите именице, врсте глагола (радња, стање, збивање) и врсте придјева,
- правилно пише скраћенице задатих ријечи,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечце *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- наводи примјере реченица у којима правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика подржан повременим наставниковим дјелотворним поучавањем,
- Процесуална евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе, књижевни текстови, уџбеници, прибор за писање.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Сабирање и одузимање природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Множење и дијелење природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л)

Геометријске фигуре

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

Мјере и мјерења

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе

Сабирање и одузимање природних бројева

Могућност ученика да:

- сабира и одузима бројеве до 100 (без прелаза у наредну десетицу), те примјењује својство комутативности (замјена мјеста сабирака) асоцијативности (здруживање сабирака).
- сабира и одузима бројеве до 100 са прелазом десетица, одузима број од збира, збир од броја, те да рјешава једначине са непознатим сабирком, умањеником и умањоцем,
- здружује чиниоце (асоцијативност множења) и
- увећава производ за одређени број, те да множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем.

Множење и дијелење природних бројева

Могућност ученика да:

- да идентификује дјеленик, дјелилац и количник,
- примјењује таблицу дијелења, те успоставља везу између ове двије рачунске операције,
- рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем, да користе изразе два, три, четири.... пута мањи број и за толико мањи број,
- одређује дјеливост бројева, збир и разлику дијели бројем на основу усвојених законитости и правила,
- дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем и дијели бројеве са остатком, те да чита и записује изразе,
- множи и дијели са 10 и 100,
- рачуна производ здруживањем чинилаца,
- примјењује дистрибутивност множења према сабирању и одузимању,
- множи и дијели двоцифрене бројеве са једноцифреним.

Геометријске фигуре

Могућност ученика да:

- идентификује тачке, полуправе, праве и равни и правилно их црта,
- уочава међусобне односе двије праве и једне равни и правилно их црта,
- идентификује кружницу, центар круга и полупречник (радијус), уочава у непосредној околини, те црта кружницу према задатим елементима,

- уочава врсте углова (прави, оштри, тупи) у непосредној стварности и правилно их црта,
- уочава однос правоугла са осталим угловима,
- идентификује однос правоугла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемења и странице),
- црта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадрат шестаром и троугаоником,
- црта троугао и успјешно рачуна његов обим.

Мјере и мјерења

Могућност ученика да:

- претвара мјерне јединице за дужину у мање или веће,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са мјерним јединицама за дужину,
- претвара мјерне јединице за вријеме у мање или веће,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за масу,
- претвара веће мјерне јединице за масу у мање и мање у веће,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са различитим мјерним јединицама за дужину и масу.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- успјешно ријешени задаци сабирања двоцифрених и једноцифрених бројева,
- успјешно рјешава задатке одузимања једноцифрених од двоцифрених бројева, сабирања и одузимања двоцифрених бројева (без прелаза у наредну десетицу),
- успјешно рјешава једноставнији текстуални задатак (сабирање двоцифрених бројева),
- правилно и у задатку примијењено правило комутативности и асоцијативности,
- успјешно израчунати зборови и разлике бројева,
- правилно упоређени зборови и разлике бројева и забиљежени одговарајући знакови ($<$, $>$, или $=$),
- правилно ријешени задаци у којима се захтијева одузимање збира од броја и броја од збира.

Множење и дијељење природних бројева:

- успјешно рјешава једначине са непознатим сабирком, умањеником и умањоцем,
- у конкретним задацима правилно примјењује и образлаже асоцијативност множења,
- ријешава задатке у којима се захтијева увећавање производа за одређени број, те задатке множења двоцифрених бројева са једноцифреним бројем,
- именује дјеленик, дјелилац и количник,
- примјењује таблицу дијељења, те објашњава везу између ове двије рачунске операције,

- успјешно рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем, да користи изразе два, три, четири.... пута мањи број и за толико мањи број,
- на конкретним примјерима одређује дјeljивост бројева, те збир и разлику дијели бројем на основу усвојених законитости и правила,
- рјешава задатке дијeљeња двоцифрених бројева једноцифреним бројем и дијeљeња бројеве са остатком,
- правилно чита и записује изразе,
- множи и дијели са 10 и 100,
- успјешно рачуна производ здруживањем чинилаца,
- на конкретним примјерима примјењује дистрибутивност множења према сабирању и одузимању,
- множи и дијели двоцифрене бројеве са једноцифреним.

Геометријске фигуре:

- на основу слике именује угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао и наводи примјере таквих геометријских облика у непосредној стварности,
- именује појмове као што су тачке, полуправе, праве и равни, црта исте,
- објашњава међусобне односе двије праве и једне равни и црта паралелне и нормалне праве,
- показује и именује кружницу, центар круга и полупречник (радијус), наводи примјере за исте у непосредној околини, те црта кружницу према задатим елементима,
- упоређује дужи уз помоћ шестара,
- наводи примјере врста углова у непосредној стварности,
- успјешно црта прави, оштри и тупи угао, те објашњава однос правог угла са осталим угловима,
- образлаже однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјeмена и странице),
- успјешно црта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадрат шестаром и троугаоником,
- успјешно црта троугао и рачуна његов обим и
- рачуна површину правоугаоника и квадрата.

Мјере и мјерења:

- успјешно ријешени задаци у којима се захтијева претварање мјерних јединица за дужину и масу у мање или веће,
- ријешени задаци са рачунским операцијама сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за дужину и масу.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна персонализована усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика подржан повременим наставниковим дјелотворним поучавањем,
- Процесуална евалуација постигнућа ученика и
- Квалитативна анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе
Индивидуално планиране вјежбе, геометријски прибор, уџбеници, прибор за писање.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ
Усвајање основних математичких операција, разумијевање елементарних књижевно-теоријских појмова и примјена граматичко-правописних правила.

Наведени садржаји остварују се путем:

- персонализованих инструкција,
- индивидуалних вјежбања и
- честих формативних и сумативних евалуација.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

Фазе мјерења:

- Иницијално испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Финално испитивање (јуни).

Између наведених испитивања:

- провођене су честе формативне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су интервјуи са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексије индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа и интерпретација постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексија наставника и истраживача, кориговани су и допуњавани индивидуални образовно-васпитни програми.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА Ј. Р.

Иницијали ученика: Ј. Р.

Разред: V

Школска година: 2014/2015. год.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Дијете живи са мајком. Родитељи су јој разведени. Отац је поново основао породицу и има брата и сестру (четири и једну годину). Често их спомиње и привржена им је. Оба родитеља су запослена.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

- 2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Здравствено стање ученице је добро. Нема хроничних болести.

- 2.2.Процјена физичког развоја дјетета

Ученица је просјечног физичког раста.

- 2.3. Развијеност општих когнитивних способности

На примијењеном тесту општих когнитивних способности *Модификација Равенових прогресивних матрица* ученица је остварила исподпросјечне резултате. Од укупно 55 бодова остварила је 13 бодова или 3,50 перцентила. Према резултатима поменутог теста, ученица има најслабије развијене опште когнитивне способности у свом одјељење ($z = -1,91$).

Напомене наставника: Ученица теже доноси закључке, лако ју је збунити и тешко се сналази у новим ситуацијама.

- 2.4. Процјена доминирајућих особина личности дјетета

Ученица је углавном заинтересована и радознала, више досјетљива него недосјетљива, више песимистична него оптимистична, више истрајна и марљива него неистрајна и немарљива, углавном срдачна и одговорна, више емоционално стабилна него емоционално нестабилна, више нефлексибилна и некритична него флексибилна и критична, углавном самостална и кооперативна, више мисаоно ангажована него мисаоно неангажована, више нерјечита него рјечита, више инвентивна него неинвентивна, више продуктивна него непродуктивна.

Додатне напомене наставника: Тиха је и повучена. Комуницира са дјевојчицама, али у играма више воли да учествује са дјечацима (фудбал, кошарка и слично). Веома је осјетљива и често заплаче због ситница.

2.5. Социјални статус дјетета у групи

Ученица је углавном прихваћена у групи. То потврђује њен индекс социометријског статуса ($ISS = 0,00$). Није имала ни позитивних, ни негативних избора.

2.6. Самопроцјена слике о себи

Самопроцјена слике о себи ученице Ј. Р. налази се веома близу аритметичке средине стандардизоване нормалне криве ($z = -0,19$). Од свих аспеката слике о себи ученица најнеповољније самопроцјењује понашање ($z = -0,92$) и школско постигнуће ($z = -0,61$).

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Мотивисана је за рад, али су неопходна додатна објашњења.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Ученица самопроцјењује своју мотивацију и навике и технике учења негативније од 74,86% ученика у одјељењу ($z = -0,67$).

Напомена наставника: Ученица се труди да обави све задатке, али површно и често без великог успјеха. Тешко учи са разумијевањем, више научи напамет, па често губи мотивацију за даљи рад.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Нема специфичних развојних потешкоћа.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Ученица се бави кошарком.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

одличан (5)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године врло добар (4)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године врло добар (4)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика

По дијагностикованој способности самосталног учења српског језика ученица спада у групу просјечних ученика. По нивоу способности самосталног учења садржаја српског језика је просјечна. Ипак, слабија је од 79,10% ученика њеног одјељења ($z = -0,81$).

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике
Стандардизована z -вриједност ($z = -1,23$) показује да је способност самосталног учења садржаја математике ове ученице исподпросјечна. По тој способности је слабија од 89% ученика у одјељењу.

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *граматике и правописа* (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученица се налази на тачки Б у континууму образовно-васпитних исхода граматике и правописа. Добијена z -вриједност ($z = -0,61$) показује да је постигла лошије резултате од 72,57% ученика у одјељењу.

У могућности је да:

- идентификује и правилно примјењује врсте реченица по облику и значењу,
- правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице,
- идентификује и функционално примјењује вршиоца радње и радњу у реченици,
- правилно пише имена људи, ријека, језера, потока, поља и празника, велико слова на почетку реченице и сва слово ћириличног писма,
- идентификује и употребљава именице и глаголе, субјекат и предикат, те све самогласнике и сугласнике.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *читања и књижевности* (А – Б – В)

Стандардизована z -вриједност ($z = -0,42$) показује да је ученица постигла слабије резултате од 66,28% својих вршњака. Налази се на тачки А у континууму образовно-васпитних исхода.

У могућности је да: умјерено брзо усмјерено и флексибилно чита, разликује књижевне врсте (бајка, басна, приповијетка) и појмове (пјесма, строфа, стих и др.), уочава основну структуру текста, идентификује радњу, мјесто и вријеме радње, главне и споредне ликове у књижевно-умјетничком тексту, те основна обиљежја бајке.

9.2.1. Брзина читања наглас

Ученица је тачно гласно прочитала 67 ријечи у минути што је према стандардизованим нормама просјечан резултат за ученика V разреда. Добијена z -вриједност ($z = -0,07$) показује да ученица чита наглас спорије од 52,49% ученика у одјељењу.

14.2.2. Брзина читања у себи

Ефективна брзина читања у себи (ЕБЧуС = 31,5) је просјечна за узраст ученика V разреда. Стандардизована z -вриједност ($z = -1,14$) потврђује да је ученица постигла слабије резултате ефективне брзине читања у себи у односу на 87,29% ученика у одјељењу.

9.2.3. Ниво развијености рјечника

На Тесту рјечника (ТР) ученици је дијагностикована исподпросјечна развијеност рјечника. Добијена z -вриједност ($z = -1,85$) показује да ученица има нижи ниво развијености рјечника од 96,78% вршњака у одјељењу.

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

По нивоу вербалне креативности ученицу можемо сврстати у групу просјечних ученика. Стандардизована z -вриједност ($z = -0,79$) указује да ученица има нижи ниво вербалне креативности од 78,52% вршњака у одјељењу.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе изражавања (А – $\overline{\text{Б}}$ – В – Г)

Ученица је на иницијалном испитивању у подручју културе писменог изражавања постигла просјечне резултате у односу на ученике у одјељењу ($z = 0,69$).

10. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања природних бројева

(А – Б – В – Г – $\overline{\text{Д}}$ – Е – Ж – З)

Ученица је у програмском подручју сабирања и одузимања природних бројева постигла просјечне резултате ($z = -0,56$)

У могућности је да:

- успјешно сабира троцифрене и једноцифрене бројеве и троцифрене и двоцифрене бројеве с прелазом,
- одузима једноцифрени и двоцифрени број од троцифреног, уочава зависност збира од сабирака и сталност збира,
- уочава законитости зависности разлике од умањеника и умањеоца и сталност разлике и правилно их примјењује,
- рјешава једначине са сабирањем и одузимањем природних бројева.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења природних бројева

(А – Б – $\overline{\text{В}}$ – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

Ученица је у подручју множења и дијелења постигла просјечне резултате у односу на одјељење ($z = -0,22$)

У могућности је да:

- сабира и одузима бројеве до 100, десетице и једноцифрене бројеве и двоцифрене и једноцифрене бројеве и двоцифрене бројеве без прелаза,
- одузима једноцифрене од двоцифрених бројева и двоцифрене бројеве без прелаза,
- уочава и успјешно примјењује комутативност сабирања до 100, сталност збира и разлике (својства једнакости), те уочава везу између сабирања и одузимања и

- одузима број од збира, збир од броја, упоређује збирове и разлике бројева и правилно примјењује знакове $<$, $>$, или $=$ и успјешно рјешава једначине са непознатим сабирком, непознатим умањеником и непознатим умањоцем.

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *геометријских фигура* (А – Б – **В** – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученица је у подручју геометријских фигура постигла просјечне резултате у односу на своје одјељење ($z = -0,26$). Слабији резултат је постигла од 60,26% ученика у одјељењу.

Ученица је у могућности да:

- препозна и нацрта криву и праву линију, дуж, отворену изломљену линију, затворену изломљену линију, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те да их уочава у непосредној околини;
- идентификује и црта тачке, полуправе, праве и равни,
- уочава међусобне односе двије праве и једне равни, те да црта паралелне и нормалне праве.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *мјера и мјерења* (А – **Б** – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученица је у подручју мјера и мјерења постигла слабије резултате од 78,52% ученика у одјељењу ($z = -0,79$).

Оспособљена је за:

- идентификацију јединица мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужине,
- мјерење дужине изломљене линије и предмета из околине,
- идентификацију јединица (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена и
- правилну примјену мјерних јединица.

ИНДИВИДУАЛНИ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИ ПРОГРАМ

Ј. Р.

Иницијали ученика: Ј. Р.

Разред и одјељење: V

Временски период у којем ће програм бити реализован: школска 2014/2015. година

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Читање и књижевност (А – Б – В)

Граматика и правопис (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Оспособљеност ученика да:

- изражајно чита текст (артикулација, интонација и дикција гласова; јачина, висина, боја и темпо читања; наглашавање пауза и интерпункције; ритам и темпо читања; емоционална обојеност),
- одређује редослијед догађаја и идентификује садржајно-логичке цјелине текста,
- идентификује основна обиљежја басне (алегорија и наравоученије),
- препознаје особине ликова и доминирајућа осјећања у тексту,
- идентификује узроке појава и догађаја,
- уочава узроке и посљедице понашања ликова у тексту,
- идентификује позитивне и негативне поступке ликова,
- уочава пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми,
- доживљава књижевни текст без обзира на врсту и
- открива дјелимично скривена значења текста.

Граматика и правопис

Могућност ученика да:

- правилно пише сва слова латиничног писма, имена животиња, градова, брда и наслова,
- правилно пише ријечце *не* уз глаголе и ријечце *ли* у упитним реченицама,
- препознаје и функционално примјењује ријечи увећаног и умањеног значања, те супротног и истог значења,
- разврстава и именује заједничке и властите именице, врсте глагола (радња, стање, збивање), придјеве,
- правилно пише скраћенице за дате ријечи,
- правилно пише *је* и *ије* у задатим ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве,

- наводи примјере реченица у којима су глаголи употријебљени у прошлом, садашњем и будућем времену,
- обиљежава ријечи које означавају субјекатски и предикатски скуп ријечи и наводи примјере реченица које садрже исте,
- наводи примјере реченица у којима су употребљени присвојни придјиви,
- обиљежава у тексту глаголске именице и наводи примјере реченица које садрже исте,
- у писаном тексту правилно употребљава род и број глагола и личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност:

- изражајно чита текст (правилно артикулише све гласове и ријечи, наглашава паузе, мијења темпо читања, висину и јачину гласа),
- хронолошки образлаже редосљед догађаја издваја садржајно-логичке цјелине текста и прикладно их именује,
- наводи дијелове текста у којима се уочавају основна обиљежја басне (алегорија и наравоученије),
- примјере животних ситуација аргументовано повезује са ликовима и догађајима у басни,
- именује особине ликова и основна осјећања у тексту,
- образлаже узроке појава и догађаја,
- образлаже узроке и посљедице понашања ликова у тексту,
- наводи позитивне и негативне поступке ликова,
- именује пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми,
- изражава доживљаје књижевног текста без обзира на врсту,
- интерпретира дјелимично скривена значења текста.

Граматика и правопис:

- правилно пише сва слова латиничног писма, имена животиња, градова, брда и наслова,
- правилно пише ријечце *не* уз глаголе и ријечцу *ли* у упитним реченицама,
- препознаје и функционално примјењује ријечи увећаног и умањеног значања, те супротног и истог значења,
- правилно употребљава заједничке и властите именице, врсте глагола (радња, стање, збивање), придјеве, те правилно пише скраћенице,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве, те правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену,
- идентификује субјекатски и предикатски скуп ријечи,
- уочава и правилно примјењује присвојне придјеве и глаголске именице,
- правилно употребљава род и број глагола и личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена и персонализована објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из подручја књижевности и граматике и правописа, прибор за писање, уџбеници и књижевни текстови.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Сабирање и одузимање природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Множење и дијељење природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л)

Геометријске фигуре

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

Мјере и мјерења

(А – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе

Сабирање и одузимање природних бројева

Оспособљеност ученика за:

- рјешавање неједначине са сабирањем и одузимањем,
- сабирање више троцифрених бројева,
- рјешавање сложенијих практичних и теоријских проблема састављањем једначина и неједначина са сабирањем и одузимањем,
- сабирање и одузимање бројеве већих од 1000 (писмени и усмени поступак),
- идентификацију и примјену основних својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак),
- успјешно рјешавање бројевних израза са операцијама сабирања и одузимања,
- успјешно сабирање и одузимање бројева већих од 10.000,
- уочавање зависности збира од сабирака и примјену правила непромјенљивости збира,
- уочавање зависности разлике од умањеника и умањеоца и примјена правила непромјенљивости разлике,
- одузимање збира од броја и разлике од броја.

Множење и дијелење природних бројева

Могућност ученика да:

- рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем,
- користи изразе два, три, четири.... пута мањи број и за толико мањи број,
- одређује дјеливост бројева, те збир и разлику дијеле бројем на основу усвојених правила,
- дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем,
- дијели са остатком, чита и записује изразе,
- множи и дијели са 10 и 100, рачуна производ здруживањем чинилаца,
- примјењује дистрибутивност множења према сабирању и одузимању,
- множи и дијели двоцифрене бројеве са једноцифреним,
- множи и дијели троцифрене бројеве једноцифреним бројем,
- уочава зависност производа од чинилаца, сталности производа, зависност количника од дјеленика и дјелиоца и сталност количника.

Геометријске фигуре

Оспособљеност ученика да:

- препознаје кружницу, центар круга и полупречник (радијус), те да их уочава у непосредној околини, те да црта кружницу према задатим елементима,
- идентификује угао и врсте углова и његово у непосредној стварности,
- црта све врсте углова (прави, оштри, тупи), те уочава однос правог угла са осталим угловима,
- идентификује однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемења и странице),
- црта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадар шестаром и троугаоником,
- црта троугао и успјешно рачуна његов обим,
- успјешно рјешава теоријске и практичне проблеме којима је у фокусу рачунање површине правоугаоника и квадрата.

Мјере и мјерења

Могућност ученика да:

- претвара мање мјерне јединице за дужину у веће и веће у мање,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са мјерним јединицама за дужину,
- претвара мјерне јединице за вријеме у мање или веће,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за масу,
- претвара веће мјерне јединице за масу у мање и мање у веће,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са различитим мјерним јединицама за дужину и масу,
- рјешава текстуалне задатке рачунања са свим мјерним јединицама за дужину и масу.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- успјешно ријешене једначине и неједначине са сабирањем и одузимањем,

- uspješno riješeni teorijski i praktični problemi sastavljanjem једначина и неједначина сабирањем и одузимањем,
- uspješno riješeni задаци са сабирањем и одузимањем бројева већих од 1000 (писмени и усмени поступак),
- правилно примијењена основна својства сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак) у сабирању до 1000,
- uspješno riješeni бројевни изрази са операцијама сабирања и одузимања.
- uspješno riješeni задаци са рачунским операцијама сабирања и одузимања бројева већих од 10.000,
- аргументована образложења зависности збира од сабирака,
- uspješno примијењена правила непромјенљивости збира,
- образложења зависности разлике од умањеника и умањиоца,
- објашњење правила непромјенљивости разлике и њихова примјена у конкретним задацима,
- riješeni задаци са одузимањем збира од броја и разлике од броја.

Множење и дијелење природних бројева:

- uspješno riješene једначине са непознатим чиниоцем, дјелиоцем или дјелиоцем,
- прикладно у конкретним примјерима примјењује изразе толико пута мањи и за толико мањи број,
- аргументовано образложена дјеливост бројева,
- riješeni задаци у којима је збир и разлику неопходно дијелити бројем на основу усвојених правила,
- riješeni задаци дијелења двоцифрених бројева једноцифреним бројем,
- riješeni задаци дијелења са остатком,
- прикладно читање и записивање израза,
- riješeni задаци у којима се захтијева множење и дијелење бројева са 10 и 100,
- uspješno одређен производ здруживањем чинилаца.
- на конкретним примјерима примијењена дистрибутивност множења према сабирању и одузимању,
- riješeni задаци множења и дијелења двоцифрених бројева са једноцифреним,
- riješeni задаци множења и дијелења троцифрених бројева једноцифреним бројем,
- доказана и примјером поткријепљена зависност производа од чинилаца, сталности производа, зависност количника од дјелиника и дјелиоца и сталност количника.

Геометријске фигуре:

- показује и именује кружницу, центар круга и полупречник (радијус), наводи примјере за исте у непосредној околини, те црта кружницу према задатим елементима,
- упоређује дужи уз помоћ шестара,
- наводи примјере врста углова у непосредној стварности,
- uspješno црта (прави, оштри, тупи) угао, те објашњава однос правог угла са осталим угловима,

- образлаже однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице),
- успјешно црта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадрат шестаром и троугаоником,
- успјешно црта троугао и рачуна његов обим,
- усмено образлаже однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице) и
- рачуна површину правоугаоника и квадрата.

Мјере и мјерења:

- успјешно ријешени задаци у којима се захтијева претварање већих мјерних јединица за дужину и масу у мање и мањих у веће,
- ријешени задаци са рачунским операцијама сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за дужину и масу.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена и персонализована објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе, уџбеник, прибор за писање и геометријски прибор.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

Усвајање основних математичких операција, елементарних књижевно-теоријских појмова и граматичко-правописних правила.

Наведено се остварује сљедећим оријентационим током:

- давање персонализованих и усмјеравајућих инструкција,
- индивидуално планирано вјежбање у зони учениковог наредног развоја и учестале формативне евалуације.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

- Иницијално испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Финално испитивање (јуни)

Између наведених испитивања:

- провођене су честе формативне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су интервјуи са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексије индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексија наставника и истраживача, кориговани су и допуњавани индивидуални образовно-васпитни програми.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА М. Б. 2

Иницијали ученика: М. Б. 2

Разред: V

Школска година: 2014/2015.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Дијете живи у потпуној породици. Отац је војно лице на служби у другом граду (долази викендом када може). Мајка је, такође, запослена. Друго дијете је по рођењу. Има годину дана старијег брата.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Здравствено стање ученика је добро. Нема хроничних болести.

2.2. Процјена физичког развоја дјетета

Ученик је доста ситније грађе од осталих дјечака свог узраста.

2.3. Процјена нивоа општих когнитивних способности

На тесту *Модификација Равенових прогресивних матрица* установљене су просјечне опште когнитивне способности ученика. Од укупно 60 могућих бодова остварио је 43 бода. Налази се на 85. перцентилу.

Процјене наставника се у многостлажу са резултатима теста. Наставник процјењује да ученик добро запажа, процјењује, закључује, те да су му когнитивне способности на високом нивоу.

2.4. Социјални статус дјетета у групи

Према индексу социометријског статуса, можемо рећи да је ученик веома прихваћен у свом одјељењу ($ISS = 0,13$). На иницијалном испитивању имао је четири позитивна избора за «сједење у истој клупи» и један за «дружење на излету». Није имао негативних избора.

2.5. Самопроцјена слике о себи

Ученик има умјерено позитивну слику о себи ($z = -0,39$) у односу на своје вршњаке. Њих 34,83% има позитивнију слику о себи од овог ученика. Најкритичнији је у процјени свог физичког изгледа ($z = -0,64$). Повољнију слику о свом физичком изгледу има 73,89% ученика у одјељењу од М.Б.

2.6. Доминирајући склоп особина личности дјетета

Ученик је више заинтересован него незаинтересован, више радознао него равнодушан, углавном досјетљив и иницијативан, више оптимистичан него песимистичан, више неистрајан и немарљив, него истрајан и марљив, углавном срдчан, више неодговоран него одговоран, више емоционално стабилан него емоционално нестабилан, више флексибилан него нефлексибилан, углавном

критичан, самосталан, кооперативан, изразито мисаоно ангажован, углавном рјечит и инвентиван, више нефокусиран на активност него фокусиран, више продуктиван него непродуктиван

Напомене наставника: Дјечак је повучен, често безвољан и уморан. Не намеће се у друштву, али га дјеца воле и не одбацују. Пажљив је према друговима. Лако му одвлаче пажњу на часу. Склон је сањарењу и маштању (одлутају му мисли за вријеме часа).

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученик самопроцјењује мотивацију и навике и технике учења позитивније од 42,47% ученика у одјељењу ($z = -0,18$).

Напомена наставника: Ученика није лако мотивисати за рад. Прихвата наставне обавезе, а дешава се и да одустане у току активности.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Како су већину времена брат и он сами у кући, не ради домаће задатке. Углавном минимално учи. Према увјерењу наставника, може постићи добре резултате. Склон је „кампањском“ учењу.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Нема посебних развојних тешкоћа, ни потреба.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Ученик тренира карате.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

одличан (5)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године врло добар (4)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године одличан (5)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ:

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика

Ученик се по нивоу оспособљености за самостално учење српског језика може сврстати у групу просјечних ученика. Напреднији је од 55,96% ученика у одјељењу, што потврђује скор изражен у стандардизованој z -вриједности ($z = 0,15$).

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике
Добијена z -вриједност ($z = 0,30$) показује да ученик по нивоу оспособљености за самостално учење математике спада у групу просјечних ученика. Напреднији је од 61,79% ученика у свом одјељењу.

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *граматике и правописа* (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик се налази на Г тачки континуума образовно-васпитних исхода. У подручју граматике и правописа постигао је боље резултате од 62,55% вршњака у одјељењу. Његово постигнуће у овом подручју је просјечно.

У могућности је да:

- идентификује и правилно примјењује врсте реченица по облику и значењу,
- правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице,
- идентификује и функционално примјењује вршиоца радње и радњу у реченици,
- правилно пише имена људи и животиња, те велико слово на почетку реченице,
- правилно пише сва слова ћириличног и латиничног писма,
- правилно пише имена географских појмова (градова, села, планина, брда, ријека, језера, потока), те наслова књижевних дјела,
- идентификује и правилно примјењује глаголе и именице,
- препознаје све сугласнике и самогласнике,
- идентификује и функционално примјењује субјекат и предикат у писму и говору, те ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- препознаје и правилно примјењује придјеве,
- идентификује и правилно пише властите именице и
- правилно пише скраћенице.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *читања и књижевности* (А – Б – В)

Ученик је у подручју читања и књижевности постигао слабије резултате од 70,19% својих вршњака ($z = -0,53$). Налази се на тачки А у континууму образовно-васпитних исхода.

У могућности је да: умјерено брзо усмјерено и флексибилно чита, разликује књижевне врсте (бајка, басна, приповијетка, пјесма) и појмове (строфа, стих и друге), идентификује радњу, уочава основну структуру текста, идентификује радњу, мјесто и вријеме радње, главне и споредне ликове у књижевно-умјетничком тексту, те основна обиљежја бајке.

9.2.1. Брзина читања наглас

Ученик је наглас тачно прочитао 72 ријечи у минути, што је просјечан резултат за ученика овог узраста. Добијена z -вриједност ($z = 0,28$) показује да ученик брже наглас чита од 61,03% ученика у одјељењу.

9.2.2. Брзина читања у себи

Ефективна брзина читања у себи (ЕБЧуС = 46,8) је просјечна за овај узраст. Стандардизована z -вриједност ($z = -0,95$) потврђује да је ученик постигао слабије резултате ефективне брзине читања у себи у односу на 82,28% ученика у одјељењу (Илић, 2013, стр. 306).

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Развијеност учениковог рјечника је просјечна. Према оствареној z -вриједности ($z = 0,51$) ученик је на *Тесту рјечника* (ТР) постигао боље резултате од 69,50% ученика у одјељењу.

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

Ученик је показао просјечан ниво вербалне креативности. Према z -вриједности ($z = 0,67$), видљиво је да има виши ниво вербалне креативности од 74,86% својих вршњака.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе писменог изражавања (А – Б – В – Г)

Ученик је на иницијалном испитивању у подручју културе писменог изражавања постигао просјечне резултате у односу на ученике у одјељењу ($z = 0,55$). Успјешнији је био од 70,88% ученика.

10. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – К)

Ученик је у програмском подручју сабирања и одузимања природних бројева постигао просјечне резултате ($z = 0,10$).

У могућности је да:

- успјешно сабира троцифрене и једноцифрене бројеве и троцифрене и двоцифрене бројеве с прелазом,
- одузима једноцифрени и двоцифрени број од троцифреног, уочава зависност збира од сабирака и сталност збира,
- уочава законитости зависност разлике од умањеника и умањеоца и сталност разлике, те да их правилно примјењује и
- рјешава једначине са сабирањем и одузимањем природних бројева.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

Ученик је постигао просјечне резултате у односу на одјељење ($z = 0,10$).

У могућности је да:

- здружује чиниоце (асоцијативност множења),
- увећава збир, разлику или производ за одређени број,
- множи двоцифрене бројеве једноцифреним бројем,

- идентификује дјељеник, дјелилац и количник и
- примјењује таблицу множења и дијелења, те успоставља везу између ове двије рачунске операције.

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *геометријских фигура* (А – Б – **В** – Г – Д – Е – Ж – З – И)

У подручју геометријских фигура постигао је просјечне резултате у односу на ученике његовог одјељења ($z = 0,45$).

Ученик је у могућности да:

- препозна и нацрта криву и праву линију, дуж, изломљену линију, отворену изломљену линију, затворену изломљену линију, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те да их уочава у непосредној околини;
- идентификује и црта тачке, полуправе, праве и равни и
- уочава међусобне односе двије праве и једне равни, те да црта паралелне и нормалне праве.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *мјера и мјерења* (А – **Б** – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у програмском подручју мјера и мјерења на иницијалном испитивању постигао слабије резултате од 66,64 % ученика у одјељењу ($z = -0,43$).

Ученик је оспособљен за:

- идентификацију јединица мјере (метар, дециметар, центиметар, милиметар) за мјерење дужине,
- мјерење дужине изломљене линије и предмета из околине,
- идентификацију јединица (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена,
- правилну примјену мјерних јединица,
- претварање вриједности изражених мјерним јединицама за дужину у мање или веће.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА М. Б.2

Иницијали ученика: М. Б.2

Разред и одјелјење: V

Временски период у којем ће програм бити реализован: 2014/2015. год.

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Граматика и правопис (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – Ј)

Читање и књижевност (А – Б – В)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Могућност ученика да:

- усмјерено и флексибилно и изражајно чита текст,
- одређује редослијед догађаја и идентификује садржајно-логичке цјелине текста,
- идентификује основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој) и басне (алегорија и наравоученије),
- идентификује особине ликова и доминирајућа осјећања у тексту,
- идентификује узроке појава и догађаја,
- уочава узроке и посљедице понашања ликова у тексту,
- идентификује позитивне и негативне поступке ликова,
- уочава пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми и
- доживљава књижевни текст.

Граматика и правопис

Оспособљеност ученика да:

- разликује и правилно примјењује врсте глагола (радња, стање, збивање),
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену,
- идентификује субјекатски и предикатски скуп ријечи,
- идентификује и правилно пише присвојне придјеве и глаголске именице,
- правилно употребљава род и број глагола и личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника,
- идентификује и правилно употребљава лице и број глагола, врсте, рода и број именица (заједничке, властите, збирне и градивне) и врсте придјева (описни, градивни и присвојни),
- правилно пише називе народа, књига, листова, часописа и празника,

- идентификује и правилно примјењује субјекатски (атрибут) и предикатског скуп ријечи (објекат, прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин),
- разликује и правилно пише управни и неуправни говор, бројеве, личне замјенице, повратне замјенице (себе, се), те глаголски и именски предикат,
- разликује и правилно пише редне и збирне бројеве.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност:

- усмјерено и флексибилно и изражајно чита текст,
- наводи редосљед догађаја и именује садржајно-логичке цјелине текста,
- дијеловима текста илуструје основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој) и басне (алегорија и наравоученије),
- наводи и образлаже особине ликова и доминирајућа осјећања у тексту,
- објашњава узроке појава и догађаја,
- образлаже узроке и посљедице понашања ликова у тексту,
- наводи и интерпретира позитивне и негативне поступке ликова,
- уочава пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми и
- износи доживљаје књижевног текста.

Грамматика и правопис:

- разврстава глаголе који означавају радњу, стање и збивање,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- правилно пише глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену,
- именује и правилно употребљава субјекатски и предикатски скуп ријечи,
- именује и правилно пише присвојне придјеве и глаголске именице,
- правилна употребљава род и број глагола, личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника,
- правилно употребљава лице и број глагола, врсте, рода и број именица (заједничке, властите, збирне и градивне) и врсте придјева (описни, градивни и присвојни),
- правилно пише назива народа, књига, листова, часописа и празника,
- именује и правилно примјењује субјекатски (атрибут) и предикатског скуп ријечи (објекат, прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин),
- правилно пише управни и неуправни говор,
- реченице написане у управном говору трансформише у неуправни говор и обрнуто,
- правилно пише бројеве, личне замјенице, повратне замјенице (себе, се),
- именује глаголски и именски предикат,
- разликује и правилно пише редне и збирне бројеве.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика подржан повременим наставниковим дјелотворним поучавањем,
- Процесуална евалуација постигнућа ученика и

- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из подручја књижевности и граматике и правописа, прибор за писање, уџбеници, књижевни текстови.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ *МАТЕМАТИКЕ*

Сабирање и одузимање природних бројева

(А – Б – \square – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Множење и дијељење природних бројева

(А – Б – В – \square – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

Геометријске фигуре

(А – Б – \square – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

Мјере и мјерења

(А – \square – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ *МАТЕМАТИКЕ* У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе

Сабирање и одузимање природних бројева

Оспособљеност ученика да:

- сабира троцифрене и једноцифрене бројеве и троцифрене и двоцифрене бројеве, одузима једноцифрене и двоцифрене од троцифрених бројева,
- сабира и одузима троцифрене бројеве, те рјешава практичне и теоријске проблеме са непознатим сабирком, умањеником и умањиоцем,
- рјешава теоријске и практичне проблеме примјеном својстава сталности збира и разлике.

Множење и дијељење природних бројева

Могућност ученика да:

- увећава збир, разлику или производ за одређени број,
- дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем, дијели са остатком, те чита и записује изразе,
- множи и дијели бројеве са 10 и 100,
- рачуна производ здруживањем чинилаца,
- примјењује дистрибутивност множења према сабирању и одузимању,
- множи и дијели двоцифрене бројеве са једноцифреним,
- множи и дијели троцифрене бројеве једноцифреним бројем,
- уочава зависност производа од чинилаца, сталност производа, зависност количника од дјеленика и дјелиоца и сталност количника,
- дијели бројеве са остатком,

- рјешава једначине са множењем и дијелењем, те неједначине са множењем.

Геометријске фигуре

Могућност ученика да:

- идентификује кружницу, центар круга и полупречник (радијус), те да их уочава у непосредној околини,
- црта кружницу према задатим елементима,
- идентификује угао и врсте углова и његово у непосредној стварности,
- црта све врсте углова (прави, оштри, тупи), те уочава однос правог угла са осталим угловима,
- идентификује однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемења и странице),
- црта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадар шестаром и троуглом,
- црта троугао и успјешно рачуна његов обим и
- успјешно рјешава теоријске и практичне проблеме којима је у фокусу рачунање површине правоугаоника и квадрата.

Мјере и мјерења:

- идентификује мјерне јединице за мјерење дужине (милиметар, центиметар, дециметар, метар, километар) и масе (килограм, грам, тона),
- успјешно рјешава теоријске и практичне проблеме примјењујући рачунске операције сабирања и одузимања са истим и различитим мјерним јединицама за дужину и масу,
- успјешно претвара вриједности већих мјерних јединица за дужину и масу у мање и мањих у веће и
- успјешно рјешава практичне проблеме рачунања са свим мјерним јединицама за дужину и масу.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева

- успјешно ријешени задаци упоређивања збирова и разлика троцифрених и двоцифрених бројева,
- успјешно ријешени задаци сабирања троцифрених и двоцифрених бројева,
- правилно ријешени једноставнији текстуални задаци.
- успјешно ријешени задаци примјеном својства сталности збира,
- успјешно ријешени задаци примјеном својства сталности разлике,
- успјешно изведена и н примјерима показана правила сталности збира и разлике.

Множење и дијелење природних бројева

- увећава збир, разлику или производ за одређени број,
- успјешно рјешава задатке у којима се захтијева множење двоцифрених бројеве са једноцифреним бројем,
- успјешно рјешава задатке дијелења двоцифрених бројева једноцифреним бројем, и дијелења са остатком,
- успјешно рјешава задатке у којима се захтијева множење и дијелење бројева са 10 и 100,

- рачуна производ здруживањем чинилаца,
- на конкретним примјерима задатака примјењује и аргументовано образлаже дистибутивност множења према сабирању и одузимању.
- успјешно реализоване вјежбе множења и дијелења двоцифрених бројева са једноцифреним,
- успјешно реализоване вјежбе множења и дијелења троцифрених бројева једноцифреним бројем,
- на основу усвојених правила образлаже и примјером показује зависност производа од чинилаца, сталност производа, зависност количника од дјеленика и дјелиоца и сталност количника,
- успјешно рјешава задатке дијелења бројева са остатком,
- успјешно рјешава једначине са множењем и дијелењем, те неједначине са множењем.

Геометријске фигуре:

- показује и именује кружницу, центар круга и полупречник (радијус),
- наводи примјере за исте у непосредној околини,
- црта кружницу према задатим елементима,
- упоређује дужи уз помоћ шестара,
- наводи примјере врста углова у непосредној стварности,
- успјешно црта (прави, оштри, тупи) угао, те објашњава однос правог угла са осталим угловима,
- образлаже однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице),
- успјешно црта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадрат шестаром и троуглом,
- успјешно црта троугао и рачуна његов обим,
- усмено образлаже однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице) и
- рачуна површину правоугаоника и квадрата.

Мјере и мјерења:

- именује и правилно обиљежава мјерне јединице за мјерење дужине (милиметар, центиметар, дециметар, метар, километар) и масе (килограм, грам, тона).
- рјешава задатке у којима се захтијева претварање мјерних јединица за дужину и времје у мање или веће,
- успјешно рјешава задатке примјењујући рачунске операције сабирања и одузимања са истим и различитим мјерним јединицама за дужину и масу.
- рјешава задатке у којима се захтијева претварање вредности већих мјерних јединица за дужину и масу у мање и мањих у веће,
- успјешно рјешава текстуалне задатке рачунања са свим мјерним јединицама за дужину и масу.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика подржан повременим наставниковим дјелотворним поучавањем,
- Процесуална евалуација постигнућа ученика и

- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе, уџбеник, прибор за писање и геометријски прибор.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

Усвајање основних математичких операција, елементарних књижевно-теоријских појмова и граматичко-правописних правила.

Наведено се остварује сљедећим оријентационим током:

- давање персонализованих и усмјеравајућих инструкција,
- индивидуално планирано вјежбање у зони учениковог наредног развоја,
- учестале евалуације током реализације програма.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

Фазе мјерења:

- Иницијално испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Финално испитивање (јуни)

Између наведених испитивања:

- провођене су честе формативне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су интервјуи са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексије индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексија наставника и истраживача, кориговани су и допуњавани индивидуални програми образовно-васпитног рада.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА Л. Л.

Иницијали ученика: Л. Л.

Разред и одјељење: V

Школска година: 2014/2015. год.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Родитељи разведени. Живи са мајком. Отац је поново засновао породицу. Има четворогодишњег брата по оцу. Родитељи су високообразовани и запослени. Комуникација дјетета са обје породице је оптимална.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Здравствено стање ученика је углавном добро. Има проблема са екземима по тијелу.

2.2. Процјена физичког развоја дјетета

Ученик је напредан за свој узраст, висок и добро ухрањен.

2.3. Процјена нивоа општих когнитивних способности

На тесту *Модификација Равенових прогресивних матрица* установљене су изнадпросјечне опште когнитивне способности ученика. Од укупно 55 могућих бодова остварио је 54 бода или 99,30 перцентила. Постигао је готово најбоље резултате у свом одјељењу ($z = 2,05$).

Према запажањима наставника, ученик добро запажа, процјењује и закључује. Когнитивне способности су му изразито развијене. Машта и креативност су посебно изражене.

2.4. Доминирајући склоп особина личности дјетета

Ученик је: изразито заинтересован, радознао, досјетљив, иницијативан и оптимиста, углавном истрајан и марљив, веома срдачан, више одговоран него неодговоран, углавном емоционално стабилан, изразито флексибилан и критичан, потпуно самосталан, више кооперативан него некооперативан, мисаоно ангажован, рјечит, инвентиван, фокусиран на активности и продуктиван.

Додатне напомене наставника: Доминантан је, воли да буде у центру пажње и «да је све по његовом». Активно учествује у свим активностима и неријетко не дозвољава другима да дођу до изражаја, те често долази у сукобе са другом дјецом.

2.5. Социјални статус дјетета у групи

Ученик је релативно прихваћен у групи ($ISS = -0,08$). На иницијалном испитивању имао је један позитиван и три негативна избора за «сједење у истој клупи» и два позитивна и један негативан избор за «дружење на излету».

2.6. Самопроцјена слике о себи

Ученик има умјерено позитивну слику о себи ($z = -0,39$) у односу на своје вршњаке. Њих 34,83% се позитивније самопроцењује од овог ученика. У односу на друге, најкритичнији је према свом понашању ($z = -0,92$), социјалној прихваћености ($z = -0,61$) и академском постигнућу ($z = -0,58$).

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученик самопроцењује своју мотивацију и навике и технике учења позитивније од 62,55% ученика у одјељењу ($z = 0,35$).

Напомена наставника: Ученик је увијек мотивисан за рад. Његовим процесима учења нису потребни додатни поткрепљивачи.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Код ученика је евидентан континуиран рад, тако да са лакоћом усваја нове садржаје и постиже одличне резултате у писменим провјерама.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Нема посебних развојних тешкоћа.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Кошарка.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

Одличан (5)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године

Одличан (5)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године

Одличан (5)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика

Стандардизована z -вриједност ($z = 1,10$) показује да је ученик по способности самосталног учења садржаја српског језика изнадпросјечан. Напреднији је од 86,43% ученика у овом одјељењу.

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике

Ученик је по способностима самосталног учења математике изнадпросјечан. Напреднији је од 92,65% ученика у одјељењу ($z = 1,45$).

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *граматике и правописа* (А – Б – В – **Г** – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је заузео Г позицију на континууму образовно-васпитних исхода граматике и правописа. Његов успјех у овом подручју је просјечан. Успјешнији је од око 45% ученика у одјељењу ($z = -0,13$).

Ученик је у могућности да:

- идентификује и правилно примјењује врсте реченица по облику и значењу,
- правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице,
- идентификује и функционално примјењује вршиоца радње и радње у реченици,
- правилно пише имена људи и животиња, те велико слово на почетку реченице,
- правилно пише сва слова ћириличног и латиничног писма,
- правилно пише имена географских појмова (градова, села, планина, брда, ријека, језера, потока), те наслова књижевних дјела,
- идентификује и правилно примјењује глаголе и именице,
- препознаје све сугласнике и самогласнике и правилно их изговара,
- идентификује и функционално примјењује субјекат и предикат у писању и говору, те ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- препознаје и правилно примјењује придјеве и
- идентификује и правилно пише властите именице.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *читања и књижевности* (А – Б – **В**)

На континууму образовно-васпитних исхода у подручју књижевности ученик се налази на тачки В. Постигао је боље резултате од 95,91% ученика у одјељењу ($z = 1,74$).

Ученик је у могућности да:

- изражајно чита књижевно-умјетнички текст (артикулација, интонација и дикција гласова; јачина, висина, боја и темпо читања; наглашавање пауза и интерпункције; ритам и темпо читања; емоционална обојеност),
- идентификује позитивне и негативне особине ликова и доминирајућа осјећања у тексту, узроке појава и догађаја,
- уочава разлоге и посљедице понашања ликова у књижевном тексту,
- пореди понашања, особине и осјећања ликова,
- успјешно идентификује основне одлике басне (алегорија и наравоученије),
- уочава пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми, те доживљава текст без обзира на књижевну врсту којој припада,
- уочава дјелимично скривена значења текста,
- открива нова значења (запажа ријечи које значе боју, звук, покрет).

9.2.1. Брзина читања наглас

Ученик је гласно правилно прочитао 63 ријечи у минути што је према стандардизованим нормама за ученике V разреда просјечан резултат (Илић, 2013, стр. 305). Према добијеној z -вриједности ($z = -0,34$) ученик спорије гласно и тачно чита од 63,31% ученика у одјељењу.

9.2.2. Ефективна брзина читања у себи

Ефективна брзина читања у себи (ЕБЧуС = 264,6) је према стандардизованим нормама изнадпросјечна за овај узраст, па и за узраст IX разреда основне школе. Стандардизована z -вриједност ($z = 1,75$) показује да ученик има већу ефективну брзину читања у себи од 96% ученика у одјељењу.

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Према оствареној z -вриједности ($z = 0,09$) ниво развијености учениковог рјечника је просјечан. Постигао је боље резултате од 53,59% ученика у одјељењу.

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

Ниво вербалне креативности ученика је просјечан. Стандардизована z -вриједност ($z = 0,67$) показује да је ученик на *Тесту вербалне креативности (ВТК)* остварио бољи резултат од 74,86% својих вршњака.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе изражавања (А – Б – **В** – Г)

Ученик је у подручју културе писменог изражавања постигао изнадпросјечне резултате у односу на вршњаке у одјељењу ($z = 1,40$). Успјешнији је био од 92% ученика у одјељењу.

10. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања (А – Б – В – Г – **Д** – Е – Ж – З – И)

Ученик се на континууму образовно-васпитних исхода у подручја сабирања и одузимања налази на тачки **Д**, што значи да је у могућности да сабира и одузима троцифрене бројеве, уочава зависност збира од сабирака, сталност збира, зависност разлике од умањеника и умањивоца, сталност разлике, те рјешава једначине са рачунским операцијама сабирања и одузимања.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења (А – Б – В – Г – Д – **Е** – Ж – З – И – К – Л – М)

Ученик је на иницијалном испитивању у подручју множења и дијелења остварио боље резултате од 56,36% ученика у одјељењу.

Ученик је у могућности да:

- здружује чиниоце (асоцијативност множења),
- увећава збир, разлику или производ за одређени број, те множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем,
- идентификује дјеленик, дјелилац и количник, те успоставља везу између ове двије рачунске операције.
- рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем и користи изразе и толико пута мањи и за толико мањи број,
- одређује дјеливост бројева на основу усвојених математичких правила
- збир и разлику дијели бројем,
- дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем,
- дијели бројеве са остатком, те чита и записује изразе.

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *геометријских фигура* (А – Б – В – Г – \square – Е – Ж – З – И)

Ученик је на иницијалном испитивању у програмском подручју геометријских фигура постигао просјечне резултате ($z = 0,64$).

У могућности је да:

- идентификују тачке, полуправе, праве и равни, те да их успјешно црта,
- уочава међусобне односе двије праве и једне равни,
- црта паралелне и нормалне праве,
- идентификује у непосредној стварности кружницу, центар круга и полупречник (радијус),
- црта кружницу према задатим елементима,
- уочава углове у својој непосредној стварности (прави, оштри и тупи),
- црта све врсте углова, те уочава однос правог угла са осталим угловима.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју мјера и мјерења (А – Б – В – \square – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у програмском подручју мјера и мјерења постигао је просјечне резултате у односу на своје одјељење ($z = -0,57$).

Ученик је у могућности да:

- идентификује јединице мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужи,
- идентификује јединице мјере (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена, те да их правилно примјењује.
- претвара мјерне јединице за дужину у мање или веће,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са мјерним јединицама за дужину,
- претвара мјерне јединице за вријеме у мање или веће,
- идентификује мјерне јединице и њихове ознаке (милиметар, километар) и мјерне јединице за мјерење масе и њихове ознаке (килограм, грам, тона),
- примјењује рачунских операција сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за дужину и масу.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА Л. Л.

Иницијали ученика: Л. Л.

Разред: V

Временски период у којем ће програм бити реализован: Школска 2014/2015. година

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Читање и књижевност (А – Б – В)

Грамматика и правопис (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Оспособљеност ученика да:

- на нов и оригиналан начин интерпретира поступке, понашања и осјећања у тексту,
- открива имплицитне идеје у тексту (проналажење скривеног узрока расположења и понашања личности),
- проналази различите и нове релације између идеја (повезивање различитих текстова заједничким насловом, откривање сличности и разлика различитих текстова),
- заузима нове перспективе о ликовима, догађајима и осјећањима у тексту,
- заузима и брани ставове о поступцима ликова у тексту,
- критички процјењује исправност поступака ликова.

Грамматика и правопис

Оспособљеност ученика да:

- правилно пише скраћенице,
- разликује и правилно примјењује врсте глагола (радња, стање, збивање),
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем, будућем времену,
- идентификује и правилно примјењује субјекатски и предикатски скуп ријечи,
- препознаје и правилно пише присвојне придјеве и глаголске именице,
- правилно употребљава род и број глагола и личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника,
- идентификују и правилно употребљава лице и број глагола, врсте, род и број именица (заједничке, властите, збирне и градивне) и врсте придјева (описни, градивни и присвојни),
- правилно пише називе народа, књига, листова, часописа и празника,

- идентификује и правилно примјењује субјекатски (атрибут) и предикатског скуп ријечи (објекат, прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин),
- разликује и правилно пише управни и неуправни говор, бројеве, личне замјенице, повратне замјенице (себе, се), те глаголски и именски предикат,
- разликује и правилно пише редне и збирне бројеве.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност:

- личне интерпретације поступака, понашања и осјећања у тексту,
- навођење имплицитних идеје у тексту (проналажење скривеног узрока расположења и понашања личности),
- креативно усмено и писмено изражава различите и нове релације између идеја (повезивање различитих текстова заједничким насловом, откривање сличности и разлика различитих текстова),
- заузима нове перспективе о ликовима, догађајима и осјећањима у тексту и усмено или писаним путем их изражава,
- аргументовано заузима и брани ставове о поступцима ликова у тексту,
- критички процјењује исправност поступака ликова.

Грамматика и правопис:

- правилно пише скраћенице датих ријечи,
- разликује и правилно примјењује врсте глагола (радња, стање, збивање),
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечце *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- наводи примјере реченица у којима су употребљени глаголи у прошлом, садашњем, будућем времену,
- класификује и правилно пише присвојне придјеве и глаголске именице,
- правилна употребљава род и број глагола и личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника,
- правилно употребљава лице и број глагола, врсте, род и број именица (заједничке, властите, збирне и градивне),
- класификује врсте придјева (описни, градивни и присвојни) и правилно их примјењује,
- правилно пише називе народа, књига, листова, часописа и празника,
- идентификује и правилно примјењује субјекатски (атрибут) и предикатског скуп ријечи (објекат, прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин),
- наводи примјере управног и неуправног говора,
- текст написан у управном говору преводи у неуправни и обрнуто,
- правилно употребљава личне замјенице, повратне замјенице (себе, се),
- именује ријечи које означавају глаголски и именски предикат и правилно их примјењује и
- правилно именује пише редне и збирне бројеве.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и

- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из подручја књижевности и граматике и правописа, прибор за писање, уџбеници, књижевни текстови.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Сабирање и одузимање природних бројева

(А – Б – В – Г – \square – Е – Ж – З – И)

Множење и дијелење природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – \square – Ж – З – И – К – Л)

Геометријске фигуре

(А – Б – В – Г – \square – Е – Ж – З – И – К)

Мјере и мјерења

(А – Б – В – \square – Д – Е – Ж – З – И – К)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе математике

Сабирање и одузимање природних бројева

Оспособљеност ученика за:

- сабирање и одузимање бројева већих од 1000 (писмени и усмени поступак),
- идентификацију основних својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак), те примјена истих у рачунању,
- успјешно рјешавање бројевних израза са операцијама сабирања и одузимања.
- успјешно сабирање и одузимање бројева већих од 10.000,
- уочавање зависности збира од сабирака,
- идентификацију правила непромјенљивости збира и правилну примјену истих,
- уочавање зависности разлике од умањеника и умањеоца,
- уочавање правила непромјенљивости разлике и њихова правилна примјена,
- одузимање збира од броја и разлике од броја.
- одређивање вриједности бројевних израза са сабирањем и одузимањем који садрже промјенљиву (слово),
- рјешавање једначина са рачунским операцијама сабирања и одузимања:
 $x \pm a = b$, $a \pm x = b$, $(x \pm a) \pm b = c$,
- рјешавање неједначине са рачунским операцијама сабирања и одузимања:
 $x \pm a < b$, $a \pm x < b$, $x \pm a \leq b$, $x \pm a > b$, $a \pm x > b$, $x \pm a \geq b$.
- рјешавање сложенијих теоријских и практичних проблема са рачунским операцијама сабирања и одузимања природних бројева већих од 10.000.

Множење и дијелење природних бројева

Оспособљеност ученика за:

- примјену дистрибутивности множења према сабирању и одузимању,
- множење и дијелење двоцифрених бројева са једноцифреним,
- множење и дијелење троцифрених бројева једноцифреним бројем,
- уочавање зависности производа од чинилаца, сталности производа, зависност количника од дјеленика и дјелиоца и сталност количника,
- дијелење са остатком.
- рјешавање једначине са множењем и дијелењем, те неједначине са множењем,
- идентификацију правила дијелења са нулом и јединицом.
- множење броја декадном јединицом и вишеструком декадном јединицом,
- дијелење броја декадном јединицом,
- множење збира и разлике бројем (дистрибутивност множења према сабирању и одузимању),
- дијелење збира и разлике бројем, множење и дијелење природног броја једноцифреним бројем,
- множење и дијелење природног броја двоцифреним бројем,
- множење природног броја троцифреним бројем, те множење са олакшицама,
- уочавање зависности производа од чинилаца,
- идентификују и правилну примјену правила непромјенљивости производа,
- уочавање зависности количника од дјеленика и дјелиоца,
- идентификацију правила непромјенљивост количника, те њихову правилну примјену,
- множење и дијелење производа бројем,
- одређивање вриједности бројевних израза са множењем и дијелењем који садрже промјенљиву (слово),
- рјешавање једначина са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева: $a \cdot x = b$, $x \cdot a = b$, $x : a = b$, $a : x = b$.
- рјешавање неједначина са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева: $a \cdot x > b$, $a \cdot x \geq b$, $a \cdot x < b$, $a \cdot x \leq b$ $x : a < b$
- рјешавање сложенијих математичких проблема са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева већих од 10. 000.

Геометријске фигуре

Могућност ученика да:

- идентификује однос правоугла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице),
- нацрта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадрат шестаром и троуглом,
- нацрта троугао и израчуна његов обим,
- израчуна површину правоугаоника и квадрата,
- идентификује својства рогљастих и облих геометријских тијела (квадар, коцка, купа), те израчуна површину коцке и квадра,
- израчуна запремину квадра и коцке по задатим димензијама, те да изрази запремину квадра и коцке у различитим мјерним јединицама (m^3 , dm^3 и cm^3)
- рјешава сложеније теоријске и практичне проблеме у фокусу којих је рачунање површине правоугаоника и квадрата, квадра и коцке, те запремине квадра и коцке.

Мјере и мјерења

Могућност ученика да:

- рјешава теоријске и практичне проблеме са свим мјерним јединицама за дужину и масу,
- идентификује мање јединице од метра (m^2) и њихове ознаке за мјерење површине у метарском систему: дециметар (dm^2), центиметар (cm^2), милиметар (mm^2) и
- претвара мање јединице мјере за дужину и површину у веће и већих у мање,
- идентификује веће јединице од метра (m) за мјерење дужине у метарском систему и њихове ознаке: декаметар (dkm), хектометар (hm), километар (km),
- претвара мање јединице мјере за дужину и површину у веће и већих у мање,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са јединицама мјере за дужину већих од метра (m),
- јединицама мјере за површину већих и мањих од квадратног метра (m^2),
- рачуна обима и површину квадрата, правоугаоника, те површину квадра и коцке,
- идентификује јединице за мјерење запремине мање од кубног метра (m^3) и њихове ознаке: кубни дециметар, кубни центиметар, кубни милиметар,
- идентификује јединице за мјерење запремине веће од кубног метра (m^3) и њихове ознаке: кубни декаметар (dkm^3), кубни хектаметар (hm^3), кубни километар (km^3),
- претвара мање јединице за мјерење запремине у веће и веће у мање,
- рачуна површину и запремину коцке и квадра.
- идентификује јединице мјере за запремину,
- претвара мање мјерне јединице за запремину у веће и веће у мање.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- сабира и одузима бројеве веће од 1000 (писмени и усмени поступак),
- усмено образлаже својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак) и респектује у задацима,
- успјешно рјешава бројевне израза са операцијама сабирања и одузимања.
- успјешно рјешава задатке са сабирањем и одузимањем бројева већих од 10.000,
- уочава зависност збира од сабирака,
- аргументовано образлаже правила непромјенљивости збира и респектује их у рјешавању конкретних задатака,
- објашњава зависност разлике од умањеника и умањиоца,
- образлаже правила непромјенљивости разлике и правилно их примјењује,
- успјешно одузима збир од броја и разлику од броја.
- успјешно одређује вриједности бројевних израза са сабирањем и одузимањем који садрже промјенљиву (слово),
- правилно рјешава једначине у вези са сабирањем и одузимањем: $x \pm a = b$, $a \pm x = b$, $(x \pm a) \pm b = c$,
- успјешно рјешава неједначине у вези са сабирањем и одузимањем: $x \pm a < b$, $a \pm x < b$, $x \pm a \leq b$, $a \pm x \leq b$, $x \pm a > b$, $a \pm x > b$, $x \pm a \geq b$.

- рјешава сложеније теоријске и практичне проблеме са рачунским операцијама сабирања и одузимања природних бројева већих од 10.000 и
- примјењује и успјешно образлаже дистрибутивност множења према сабирању и одузимању.

Множење и дијелење природних бројева:

- успјешно рјешава задатке у којима се захтијева множење и дијелење двоцифрених бројева са једноцифреним,
- успјешно рјешава прикладне индивидуално планиране задатке којима је у фокусу множење и дијелење троцифрених бројева са једноцифреним бројем.
- на прикладним примјерима задатака образлаже зависност производа од чинилаца, сталност производа, зависност количника од дјелиоца и сталност количника,
- успјешно рјешава задатке дијелења бројева са остатком.
- успјешно рјешава индивидуално планиране једначине са множењем и дијелењем, те неједначине са множењем,
- примјењује и прикладно образлаже правила дијелења са нулом и јединицом.
- успјешно рјешава задатке множење броја декадном јединицом и вишеструком декадном јединицом,
- рјешава задатке у којима се захтијева дијелење броја декадном јединицом,
- успјешно рјешава и образлаже множење збира и разлике бројем (дистрибутивност множења према сабирању и одузимању),
- дијелење збира и разлике бројем, множење и дијелење природног броја једноцифреним бројем,
- рјешава задатке множења и дијелења природног броја двоцифреним бројем,
- множење природног броја троцифреним бројем, те множење са олакшицама,
- образлаже зависност производа од чинилаца,
- објашњава и правилно примјењује законитости непромјенљивости производа,
- аргументовано образлаже зависност количника од дјелиоца и примјером доказује,
- примјењује и образлаже правила непромјенљивост количника, те њихову правилну примјену,
- рјешава једначине и неједначине у вези са множењем и дијелењем природних бројева,
- рјешава сложеније текстуалне задатке са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева већих од 10.000.

Геометријске фигуре:

- увјерљиво објашњава однос правоугла и четвороугла, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице),
- правилно црта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадрат шестаром и троуглом,
- правилно црта троугао и одређује његов обим,
- успјешно рјешава задатке у којима се захтијева рачунање површине правоугаоника и квадрата,

- усмено образлаже својства рогљастих (квадар, коцка, купа) и облих геометријских тијела, те успјешно рјешава задатке у којима се захтијева рачунање површине коцке и квадра.

Мјере и мјерења:

- успјешно рачуна запремину квадра и коцке по задатим димензијама,
- изражава запремину квадра и коцке у различитим мјерним јединицама (m^3 , dm^3 и cm^3),
- креативно рјешава проблемске задатке у којима се захтијева рачунање површине правоугаоника и квадрата, квадра и коцке, те запремине квадра и коцке,
- рјешава теоријске и практичне проблеме са свим мјерним јединицама за дужину и масу,
- именује веће мјерне јединице од метра (m) за мјерење дужине у метарском систему и правилно пише њихове ознаке: декаметар (dkm), хектометар (hm), километар (km),
- именује мање јединице од метра (m^2) и правилно пише њихове ознаке за мјерење површине у метарском систему: дециметар (dm^2), центиметар (cm^2), милиметар (mm^2) и
- претвара мање јединице мјере за дужину и површину у веће и већих у мање,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са јединицама мјере за дужину већих и мањих од метра (m) и јединицама мјере за површину већих и мањих од квадратног метра (m^2),
- рачуна обима и површину квадрата, правоугаоника, те површину квадра и коцке,
- именује јединице за мјерење запремине мање од кубног метра (m^3) и правилно пише њихове ознаке: кубни дециметар (dm^3) кубни центиметар (cm^3), кубни милиметар (mm^3),
- именује јединице за мјерење запремине веће од кубног метра (m^3) и правилно пише њихове ознаке: кубни декаметар (dkm^3), кубни хектометар (hm^3), кубни километар (km^3),
- претвара мање јединице за мјерење запремине у веће и веће у мање,
- рјешава задатке у којима се захтијева рачунање површине и запремине коцке и квадра.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја Математике предвиђених Наставним планом и програмом за ученике V разреда, геометријски прибор и прибор за писање.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

- Стваралачка прерада информација из прочитаних књижевно-умјетничких текстова и функционална примјена граматичко-правописних правила;
- Рјешавање математичких проблема из различитих програмских подручја.

Наведени садржаји остварују се сљедећим током:

- упутства за индивидуално планирано учење,
- самостално учење подржано наставниковим дјелотворним поучавањем,
- давање повратне информације после сваке индивидуално реализоване вјежбе и
- текућа и сумативна евалуација индивидуалних програма образовно-васпитног рада ученика.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

Фазе испитивања:

- Иницијално испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Финално испитивање (јуни)

Између наведених испитивања:

- провођене су честе формативне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су интервјуи са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексije индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексija наставника и истраживача, кориговани су и допуњавани индивидуални програми образовно-васпитног рада.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА А. Л.

Иницијали ученика: А. Л.

Разред: V

Школска година: 2014/2015. год.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Дијете живи у потпуној породици. Родитељи су му високообразовани и запослени.

Прво дијете је по рођењу, има млађег брата од пет година.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Здравствено стање ученика је добро. Нема хроничних болести.

2.2.Процјена физичког развоја дјетета

Ученик је доста ситније грађе од остале дјеце свог узраста.

2.3.Процјена нивоа општих когнитивних способности

На тесту *Модификација Равенових прогресивних матрица* установљене су изнадпросјечне опште когнитивне способности ученика. Остварио је 40 бодова. Налази се на 74. перцентилу.

Према процјенама наставника, ученик добро запажа, процјењује, закључује.

2.4.Доминирајући склоп особина личности дјетета

Ученик је изразито заинтересован за наставу и учење, досјетљив је и радознао, углавном иницијативан, оптимиста, истрајан, изразито марљив, срдчан, одговоран, емоционално стабилан, углавном флексибилан, више критичан него некритичан, изразито самосталан, кооперативан и мисаоно ангажован, углавном рјечит и инвентиван, изразито концентрисан на активности и продуктиван.

Пажљив је, осјећајан и добар друг. Свјестан је својих квалитета и радо помаже другима. На приредбама не воли да стоји у маси. Осјећа страх.

2.5. Социјални статус дјетета у групи

Ученик има повољан социометријски статус, што потврђује вриједност индекса социометријског статуса ($ISS = 0,08$). Ученик је имао два позитивна избора за „сједење у истој клупи“, а један позитиван избор за „дружење на излету“. Није имао негативних избора.

2.6. Самопроцјена слике о себи

Ученик је веома критичан у процјени властите слике о себи. Неповољније процјењује властиту компетентност од 96,78% ученика у одјељењу ($z = -1,85$).

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученик је увијек мотивисан за рад, нема потребе за додатним поткрепљивачима.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Ученик самопроцјењује своју мотивацију и навике и технике учења позитивније од половине ученика у одјељењу ($z = 0,07$).

Напомене наставника: Код ученика је евидентан континуиран рад. Са задовољством усваја нове програмске садржаје и постиже одличне резултате у писменим провјерама.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Нема специфичних развојних тешкоћа.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Карате.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

одличан (5)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године

одличан (5)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године

одличан (5)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ:

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика

По способности самосталног учења српског језика ученик је просјечан. Постигнути скор изражен у стандардизованој z -вриједности ($z = -0,56$) показује да ученик има слабију способност самосталног учења српског језика од 70,19% ученика у одјељењу.

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике

Ученикова способност самосталног учења математике је просјечна. Показао је већу оспособљеност за самостално учење математике од 75,49% ученика у одјељењу ($z = 0,69$).

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у

подручју *граматике и правописа* (А – **Б** – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – Ј)

Ученик се налази на Б тачки континуума образовно-васпитних исхода. У подручју граматике и правописа постигао је просјечне резултате ($z = -0,01$).

У могућности је да:

- идентификује и правилно примјењује врсте реченица по облику и значењу,
- правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице,
- идентификује и функционално примјењује вршиоца радње и радњу у реченици,
- правилно пише имена људи и велико слово на почетку реченице,
- правилно пише сва слова ћириличног и латиничног писма,
- идентификује и правилно примјењује глаголе и именице,
- препознаје све сугласнике и самогласнике,
- идентификује и функционално примјењује субјекат и предикат у писму и говору, те ријечи увећаног, умањеног значања, супротног и истог значења,
- препознаје и правилно примјењује придјеве,
- идентификује и правилно пише властите именице,
- разликује, правилно пише и употребљава властите и заједничке именице и правилно употребљава род и број глагола и личних замјеница.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју читања и књижевности (А – Б – **В**)

Добијена z -вриједност ($z = 1,66$) показује да је ученик у подручју књижевности постигао боље резултате од 95,15% ученика у одјељењу. Налази се на В тачки на континууму образовно-васпитних исхода.

У могућности је да:

- изражајно чита књижевно-умјетнички текст (артикулација, интонација и дикција гласова; јачина, висина, боја и темпо читања; наглашавање пауза и интерпункције; ритам и темпо читања; емоционална обојеност),
- идентификује позитивне и негативне особине ликова и доминирајућа осјећања у тексту, узроке појава и догађаја, уочава разлоге и посљедице понашања ликова у тексту,
- пореди понашања, особине и осјећања ликова,
- успјешно уочава основна обиљежја басне (алегорија и поука) и повезује са животним ситуацијама,
- уочава пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми, те доживљава текст без обзира на књижевну врсту којој припада,
- уочава дјелимично скривена значења текста,
- открива нова значења у тексту (запажа ријечи које значе боју, звук и покрет).

9.2.1. Брзина читања наглас

Број прочитаних ријечи у минути је 83, што је према оријентационим нормама броја тачно гласно прочитаних ријечи у минути за овај узраст изнадпросјечан резултат. Остварена z -вриједност ($z = 1,70$) показује да ученик има већу ефективну брзину читања у себи од 95,54% ученика у одјељењу

9.2.2. Брзина читања у себи

Ефективна брзина читања у себи (ЕБЧуС = 261) је изнадпросјечна за узраст ученика V разреда, чак и IX разреда (Илић, 2013, стр. 306). Стандардизована z -

вриједност ($z = 1,04$) потврђује да ученик има већу брзину гласног читања од 85,08% ученика у одјељењу.

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Ученик има просјечно развијен рјечник. На *Тесту рјечника* (ТР) постигао је боље резултате од 79,67% ученика у одјељењу ($z = 0,86$).

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

Ниво вербалне креативности ученика је изнадпросјечан. Стандардизована z -вриједност ($z = 3,00$) показује да ученик има готово највиши ниво вербалне креативности у одјељењу.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе изражавања (А – Б – **В** – Г)

Ученик је у подручју културе писменог изражавања постигао изнадпросјечне резултате у односу на вршњаке у одјељењу ($z = 1,40$). У овом подручју је један од успјешнијих ученика.

10. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања природних бројева (А – Б – В – Г – Д – Е – **Ж** – З – И)

Ученик је у програмском подручју сабирања и одузимања ученик је остварио изнадпросјечне резултате ($z = 1,41$). Постигао је боље резултате од 92,07% ученика у одјељењу.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења (А – Б – В – Г – **Д** – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

У програмском подручју множења и дијелења ученик је постигао просјечне резултате ($z = -0,06$).

Ученик је у могућности да:

- здружује чиниоце (асоцијативност множења),
- увећава збир, разлику или производ за одређени број, те да множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем.
- идентификује дјеленик, дјелилац и количник, примјењује таблицу дијелења, те успостављају везу између ове двије рачунске операције.
- рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем, да користи изразе толико пута мањи и за толико мањи број и

- одређује дјелљивост бројева на основу усвојених правила, те да збир и разлику дијели бројем.

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *геометријских фигура* (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је на иницијалном испитивању у програмском подручју геометријских фигура постигао резултате на горњој граници просјека ($z = 1,01$). Постигао је боље резултате од 84,13% ученика у одјељењу.

Ученик је у могућности да:

- идентификују тачке, полуправе, праве и равни, те да их успјешно црта,
- уочава међусобне односе двије праве и једне равни,
- црта паралелне и нормалне праве,
- идентификује у непосредној стварности кружницу, центар круга и полупречник (радијус),
- црта кружницу према задатим елементима,
- уочава врсте углова у својој непосредној стварности (прави, оштри, тупи),
- црта све врсте углова, те уочава однос правога угла са осталим угловима.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *мјера и мјерења* (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у програмском подручју мјера и мјерења постигао је просјечне резултате у односу на своје одјељење ($z = -0,41$).

Ученик је у могућности да:

- идентификује јединице мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужи и правилно их употребљава,
- идентификује јединице мјере (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена, те да их правилно примјењује,
- претвара мјерне јединице за дужину у мање или веће,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са мјерним јединицама за дужину,
- претвара мјерне јединице за вријеме у мање или веће,
- идентификује мјерне јединице и њихове ознаке (милиметар, километар) и мјерне јединице за мјерење масе и њихове ознаке (килограм, грам, тона) и
- примјењује рачунске операција сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за дужину и масу.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА

А. Л.

Иницијали ученика: А. Л.

Разред и одјелење: V

Временски период у којем ће програм бити реализован: Школска 2014/2015. година

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Читање и књижевност (А – Б – **В**)

Граматика и правопис (А – **В** – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – Ј)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Могућност ученика да:

- изражајно критички и истраживачки чита књижевно-умјетнички текст,
- на нов и оригиналан начин интерпретира поступке, понашања и осјећања у тексту,
- открива имплицитне идеје у тексту (проналажење скривеног узрока расположења и понашања личности),
- проналази различите и нове релације између идеја (повезивање различитих текстова заједничким насловом, откривање сличности и разлика различитих текстова),
- заузима нове перспективе о ликовима, догађајима и осјећањима у тексту,
- заузима и брани ставове о поступцима ликова у тексту и
- критички процјењује исправност поступака ликова.

Граматика и правопис

Оспособљеност ученика да:

- правилно пише имена животиња, географских појмова (градова, села, потока, језера, планина), празника и наслова књига, правилно пише ријечцу *не* уз глаголе и ријечцу *ли* у упитним реченицама,
- правилно употребљава глаголе који означавају радњу, стање, збивање,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- правилно пише скраћенице,
- правилна употребљава глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену,
- идентификује и правилно пише присвојне придјеве и глаголске именице,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника,
- идентификује и правилно употребљава лице и број глагола, врсте, род и број именица (заједничке, властите, збирне и градивне) и врсте придјева (описни, градивни и присвојни),
- правилно пише назива народа, књига, листова, часописа и празника,

- идентификује и правилно примјењује субјекатски (атрибут) и предикатски скуп ријечи (објекат, прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин),
- разликује и правилно пише управни и неуправни говор, личне замјенице, повратне замјенице (себе, се), те глаголски и именски предикат,
- разликује и правилно пише редне и збирне бројеве.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност:

- лично интерпретира поступке, понашања и осјећања ликова у тексту,
- наводи имплицитне идеје у тексту (проналажење и аргументовано образлагање скривеног узрока расположења и понашања личности),
- креативно усмено и писмено изражава различите и нове релације између идеја (повезивање различитих текстова заједничким насловом, откривање сличности и разлика различитих текстова),
- заузима нове перспективе о ликовима, догађајима и осјећањима у тексту и усмено или писаним путем их изражава,
- аргументовано заузима и брани ставове о поступцима ликова у тексту и
- критички процјењује исправност поступака ликова.

Граматика и правопис:

- правилно пише имена животиња, географских појмова (градава, села, потока, језера, планина), празника и наслова књига,
- правилно пише ријечцу *не* уз глаголе и ријечцу *ли* у упитним реченицама,
- правилно пише скраћенице датих ријечи,
- класификује и правилно примјењује врсте глагола (радња, стање, збивање),
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечце *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- наводи примјере реченица у којима су примијењени глаголи у прошлом, садашњем и будућем времену,
- класификује и правилно пише присвојне придјеве и глаголске именице,
- правилна употребљава род и број глагола и личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника,
- правилно употребљава лице и број глагола, врсте, род и број именица (заједничке, властите, збирне и градивне),
- класификује врсте придјева (описни, градивни и присвојни) и правилно их примјењује,
- правилно пише називе народа, књига, листова, часописа и празника,
- наводи примјере и правилно примјењује субјекатски (атрибут) и предикатског скуп ријечи (објекат, прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин),
- наводи примјере управног и неуправног говора,
- текст написан у управном говору преводи у неуправни говор и обрнуто,
- правилно употребљава личне замјенице и повратне замјенице (себе, се),
- именује ријечи које означавају глаголски и именски предикат и правилно их примјењује,
- правилно именује и пише редне и збирне бројеве.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе, прибор за писање, уџбеници, књижевни текстови.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Сабирање и одузимање природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – $\boxed{\text{Ж}}$ – З – И)

Множење и дијељење природних бројева

(А – Б – В – Г – $\boxed{\text{Д}}$ – Е – Ж – З – И – К – Л)

Геометријске фигуре

(А – Б – В – Г – $\boxed{\text{Д}}$ – Е – Ж – З – И – К)

Мјере и мјерења

(А – Б – В – $\boxed{\text{Г}}$ – Д – Е – Ж – З – И – К)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе

Сабирање и одузимање природних бројева

Могућност ученика да:

- успјешно сабира и одузима бројеве веће од 10.000,
- уочава зависност збира од сабирака,
- идентификује правила непромјенљивости збира и да правилно их примјењује,
- уочава зависност разлике од умањеника и умањиоца,
- уочава правила непромјенљивости разлике и правилно их примјењује,
- одузима збир од броја и разлику од броја.
- одреди вриједност бројевних израза са сабирањем и одузимањем који садрже промјенљиву (слово),
- одреди непознати сабирак, умањеник и умањилац;
- рјешава једначина у вези са сабирањем и одузимањем: $x \pm a = b$, $a \pm x = b$, $(x \pm a) \pm b = c$,
- рјешава неједначине у вези са сабирањем и одузимањем: $x \pm a < b$, $a \pm x < b$, $x \pm a \leq b$, $x \pm a > b$, $a \pm x > b$, $x \pm a \geq b$.
- рјешава сложеније проблеме са рачунским операцијама сабирања и одузимања природних бројева већих од 10.000 и

- дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем, дијели са остатком, да чита и записује изразе.

Множење и дијелење природних бројева

Оспособљеност ученика за:

- примјену дистрибутивност множења према сабирању и одузимању,
- множење и дијелење двоцифрених бројева са једноцифреним,
- множење и дијелење троцифрених бројева једноцифреним бројем,
- уочавање зависности производа од чинилаца, сталности производа, зависност количника од дјеленика и дјелиоца и сталност количника,
- дијелење са остатком,
- рјешавање једначина и неједначина са множењем и дијелењем, идентификацију правила дијелења са нулом и јединицом.
- множење броја декадном јединицом и вишеструком декадном јединицом,
- дијелење броја декадном јединицом,
- множење збира и разлике бројем (дистрибутивност множења према сабирању и одузимању),
- дијелење збира и разлике бројем, множење и дијелење природног броја једноцифреним бројем,
- множење и дијелење природног броја двоцифреним бројем,
- множење природног броја троцифреним бројем, те множење са олакшицама,
- уочавање зависности производа од чинилаца,
- идентификацију и правилну примјену правила непромјенљивости производа,
- идентификацију правила непромјенљивост количника, те њихову правилну примјену,
- множење и дијелење производа бројем,
- одређивање вриједности бројевних израза са множењем и дијелењем који садрже промјенљиву (слово),
- рјешавање једначина у вези са множењем и дијелењем природних бројева: $a \cdot x = b$, $x \cdot a = b$, $x : a = b$, $a : x = b$,
- рјешавање неједначина у вези са множењем и дијелењем природних бројева: $a \cdot x > b$, $a \cdot x \geq b$, $a \cdot x < b$, $a \cdot x \leq b$ $x : a < b$

Геометријске фигуре

Оспособљеност ученика да:

- идентификује однос правоугла и четвороугла, својства правоугаоника и квадрата (тјемења и странице),
- правилно нацрта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадрат шестаром и троуглом,
- нацрта троугао и израчуна његов обим,
- израчуна површину правоугаоника и квадрата,
- идентификује својства рогљастих (квадар, коцка, купа) и облих геометријских тијела, те да израчуна површину коцке и квадра.

Мјере и мјерења

Оспособљеност ученика да:

- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са јединицама мјере дужину већих од метра (m) и јединицама мјере за површину већих и мањих од квадратног метра (m^2).
- идентификују јединице за мјерење запремине мање од кубног метра (m^3) и њихове ознаке: кубни дециметар, кубни центиметар, кубни милиметар.
- идентификује јединице за мјерење запремине веће од кубног метра (m^3) и њихове ознаке: кубни декаметар (dkm^3), кубни хектаметар (hm^3), кубни километар (km^3),
- претвара мање јединице за мјерење запремине у веће и веће у мање,
- рачуна површину коцке и квадра.
- успјешно рачуна запремину квадра и коцке по задатим димензијама,
- изражава запремину квадра и коцке у различитим мјерним јединицама (m^3 , dm^3 и cm^3),
- стваралачки рјешава проблемске задатке у којима се захтијева рачунање површине правоугаоника и квадрата, квадра и коцке, те запремине квадра и коцке.
- израчуна запремину квадра и коцке по задатим димензијама, те изрази запремину квадра и коцке у различитим мјерним јединицама (m^3 , dm^3 и cm^3).
- рјешава сложеније теоријске и практичне проблеме у фокусу којих је рачунање површине правоугаоника и квадрата, квадра и коцке, те запремине квадра и коцке.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- успјешно рјешава индивидуално планиране задатке са сабирњем и одузимањем бројева већих од 10.000,
- објашњава зависност збира од сабирака,
- образлаже и примјењује правила непромјенљивости збира,
- уочава зависност разлике од умањеника и умањивоца,
- примјењује и аргументовано образлаже правила непромјенљивости разлике,
- рјешава задатке са одузимањем збира од броја и разлику од броја,
- успјешно одређује вриједност бројевних израза са сабирањем и одузимањем који садрже промјенљиву (слово),
- успјешно одређује непознати сабирак, умањеник и умањилац,
- рјешава задатке са једначинама у којима су у фокусу рачунске операције сабирања и одузимања $x \pm a = b$, $a \pm x = b$, $(x \pm a) \pm b = c$,
- рјешавају неједначине са рачунским операцијама сабирања и одузимања: $x \pm a < b$, $a \pm x < b$, $x \pm a \leq b$, $x \pm a > b$, $a \pm x > b$, $x \pm a \geq b$ и
- рјешава проблемске текстуалне задатке са рачунским операцијама сабирања и одузимања природних бројева већих од 10.000.

Множење и дијељење природних бројева:

- примјењује и успјешно образлаже дистрибутивност множења према сабирању и одузимању,

- успјешно рјешава задатке у којима се захтијева множење и дијелење двоцифрених бројева са једноцифреним,
- успјешно рјешава прикладне индивидуално планиране задатке којима је у фокусу множење и дијелење троцифрених бројева једноцифреним бројем.
- на прикладним примјерима задатака образлаже зависност производа од чинилаца, сталност производа, зависност количника од дјелиоца и сталност количника,
- успјешно рјешава задатке дијелења бројева са остатком.
- успјешно рјешава индивидуално планиране једначине са множењем и дијелењем, те неједначине са множењем,
- примјењује и прикладно образлаже правила дијелења са нулом и јединицом.
- успјешно рјешава задатке множење броја декадном јединицом и вишеструком декадном јединицом,
- рјешава задатке у којима се захтијева дијелење броја декадном јединицом,
- успјешно рјешава и образлаже множење збира и разлике бројем (дистрибутивност множења према сабирању и одузимању),
- дијелење збира и разлике бројем, множење и дијелење природног броја једноцифреним бројем,
- рјешава задатке множења и дијелења природног броја двоцифреним бројем,
- множење природног броја троцифреним бројем, те множење са олакшицама,
- образлаже зависности производа од чинилаца,
- објашњава и правилно примјењује законитости непромјенљивости производа,
- аргументовано образлаже зависност количника од дјелиоца и дјелиоца и примјером то доказује,
- примјером показује, образлаже и примјењује правила непромјенљивости количника,
- рјешава једначине и неједначине у вези са множењем и дијелењем природних бројева.

Геометријске фигуре:

- образлаже однос правог угла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице),
- успјешно црта правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадрат шестаром и троуглом,
- на основу датих димензија правилно црта троугао и одређује његов обим,
- успјешно рјешава задатке у којима се захтијева рачунање површине правоугаоника и квадрата,
- усмено образлаже својства рогљастих и облих геометријских тијела (квадар, коцка, купа), те успјешно рјешава задатке у којима се захтијева рачунање површине коцке и квадра.

Мјере и мјерења:

- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са јединицама мјере за дужину већих од метра (m) и јединицама мјере за површину већих и мањих од квадратног метра (m²).

- именује јединице за мјерење запремине мање од кубног метра (m^3) и правилно пише њихове ознаке: кубни дециметар (dm^3), кубни центиметар (cm^3), кубни милиметар (mm^3),
- именује јединице за мјерење запремине веће од кубног метра (m^3) и правилно пише њихове ознаке: кубни декаметар (dkm^3), кубни хектаметар (hm^3), кубни километар (km^3),
- претвара мање јединице за мјерење запремине у веће и веће у мање,
- израчунава површину коцке и квадра.
- успјешно рачуна запремину квадра и коцке по задатим димензијама,
- изражава запремину квадра и коцке у различитим мјерним јединицама (m^3 , dm^3 и cm^3),
- стваралачки рјешава проблемске задатке у којима се захтијева рачунање површине правоугаоника и квадрата, квадра и коцке, те запремине квадра и коцке.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе, уџбеници, геометријски прибор и прибор за писање.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

- Стваралачка прерада информација из прочитаних књижевно-умјетничких текстова и функционална примјена граматичко-правописних правила;
- Рјешавање сложенијих математичких проблема из различитих програмских подручја.

Наведени садржаји остварују се сљедећим током:

- упутства за индивидуално планирано учење у програмским подручјима Српског језика и Математике,
- индивидуално учење подржано наставниковим дјелотворним поучавањем
- давање повратне информације послје сваке индивидуално реализоване вјежбе,
- текућа и сумативна евалуација индивидуалних програма образовно-васпитног рада ученика.

6. ПЛАН ПРЕЂЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

Фазе испитивања ученикових постигнућа:

- Иницијално испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Финално испитивање (јуни)

Између наведених испитивања:

- провођене су честе формативне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су интервјуи са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексије индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексија наставника и истраживача, кориговани су и допуњавани индивидуални образовно-васпитни програми.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА Н. Р.

Иницијали ученика: Н. Р.

Разред: V

Школска година: 2014/2015.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Ученик живи у потпуној породици. Има старијег брата који има 19 година. Оба родитеља су му запослена.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Дијете је рођено с тјелесном масом од 750g. Био је у инкубатору. Није имао развијену моторику. Има лошу координацију покрета.

2.2. Процјена физичког развоја дјетета

Ученик је просјечног физичког развоја.

2.3. Процјена нивоа општих когнитивних способности

На тесту *Модификација Равенових прогресивних матрица* утврђене су просјечне опште когнитивне способности ученика. Ученик је остварио 24/55 бодова или 14,69 перцентила. Постигао је слабије резултате од 80,23% ученика у одјељењу ($z = -0,85$).

Напомена: Ученик тешко изводи закључке. Углавном заборавља научене чињенице. Према исказу наставника: „Данас научи, сутра већ заборави“.

2.4. Процјене доминирајућих особина личности дјетета

Ученик је углавном заинтересован за наставне активности, примјетно радознао и осјетљив, оптимистичан и истрајан, углавном марљив, потпуно срдачан, углавном одговоран и емоционално стабилан, потпуно флексибилан и критичан, углавном одговоран, потпуно кооперативан, примјетно мисаоно ангажован у наставним активностима, продуктиван и концентрисан на активност. Ниво његове инвентивности и иницијативности наставник није могао процијенити.

2.5. Социјални статус ученика у групи

Према индексу социометријског статуса можемо рећи да је ученик прихваћен у свом одјељењу ($ISS = 0,02$). На иницијалном испитивању имао је један позитиван избор за „сједење у истој клупи“, а негативних избора није било.

Није имао негативних, нити позитивних избора за „дружење на излету“.

2.6. Самопроцјена слике о себи

Ученик има неповољнију општу слику о себи од 61,41% својих вршњака у одјељењу ($z = -0,29$). Најкритичнији је према свом „спортском ја“ ($z = -0,71$). Напоменули смо да ученик има слабо развијену моторику и слабију координацију

покрета. Своја спортска умијећа процјењује слабијим од 76,11% ученика. Остале компоненте слике о себи позитивније вреднује у односу на „спортско ја“.

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученик процјењује своју мотивацију и навике и технике учења негативније од 61,80% ученика у одјељењу ($z = -0,30$).

Према наставниковим процјенама ученик је мотивисан за наставу, али му недостаје сигурности.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Ученик се труди да учи и да рјешава задатке. Не може да задржи научене информације више од неколико сати.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Има потешкоће у памћењу садржаја и сметње у говору.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Ученик нема хобија, нити изражених специфичних интересовања.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

Врло добар (4)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године
Добар (3)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године
Добар (3)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ:

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика
По способности самосталног учења српског језика ученика сврставамо у групу исподпросјечних ученика. Тестирањем је утврђен нижи ниво оспособљености ученика за самостално учење програмских садржаја српског језика од 70,20 % вршњака у свом одјељењу ($z = -0,53$).

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике
Према вриједности стандардизованог скорa ($z = 0,30$), ученик је показао виши ниво оспособљености за самостално учење математике од 61,79% ученика у одјељењу. Спада у групу просјечних ученика.

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *граматике и правописа* (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

На континууму образовно-васпитних исхода ученик се налази на тачки Б. Постигао је слабије резултате од 66,64% ученика у одјељењу ($z = -0,43$).

Ученик је у могућности да:

- идентификује врсте реченица по облику и значењу и углавном правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице,
- пише велико слово на почетку реченице и имена људи,
- правилно пише сва слова ћириличног и латиничног писма,
- идентификује и правилно примјењује глаголе и именице,
- препознаје и функционално употребљава субјекат и предикат,
- идентификује и прикладно примјењује ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју читања и књижевности (А – Б – В)

Ученик се на континууму образовно-васпитних исхода налази на тачки А. У овом сегменту остварио је 50,50% очекиваних исхода. Ученик је постигао боље резултате у подручју књижевности од 62,55% ученика у одјељењу ($z = -0,26$).

Ученик је у могућности да:

- разликује књижевне врсте (бајка, басна, приповијетка), као и појмове (пјесма, строфа, стих и друге),
- уочава основну структуру текста,
- одређује главне и споредне ликове у књижевно-умјетничком тексту и
- уочава мјесто и вријеме радње.

9.2.1. Брзина читања наглас

Ученик је прочитао 71 ријеч у минути. Према стандардизованим нормама брзине гласног читања ученика V разреда у градској средини. Ученик је остварио просјечан резултат (Илић, 2013, стр. 305). Стандардизована z -вриједност ($z = 0,21$) показује да ученик брже гласно чита од 58,32% ученика у одјељењу.

9.2.2. Ефективна брзина читања у себи

Ученик је постигао просјечну ефективну брзину читања у себи (ЕБЧуС = 103) у односу на стандардизоване норме за ученике овог узраста (Илић, 2013, стр. 306). У односу на вршњаке свог одјељења ученик је постигао слабије резултате од 60,26% ученика ($z = -0,26$).

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Развијеност учениковог рјечника је исподпросјечна ($z = -1,43$). Тестирањем је установљено да је ученик на *Тесту рјечника* (ТР) показао лошије резултате од 92,36% вршњака у свом одјељењу.

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

Ниво вербалне креативности ученика је исподпросјечан. Стандардизована z -вриједност ($z = -1,10$) показује да је ученик на *Тесту вербалне креативности* (ВТК) постигао слабије резултате од 86,43% својих вршњака у одјељењу.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе изражавања (А – Б – В – Г)

Према добијеној z -вриједности ($z = -1,03$), ученик је постигао слабије резултате 84,85% ученика у одјељењу.

10. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *сабирања и одузимања природних бројева*

Ученик је у подручју сабирања и одузимања природних бројева постигао просјечне резултате ($z = 0,46$). Постигао је боље резултате од 67,72% ученика у одјељењу.

У могућности је да:

- одузима број од збира, збир од броја,
- упоређује збирове и разлике бројева и правилно примјењују знакове ($<$, $>$, или $=$),
- успјешно одреде непознати број,
- рјешава једначине са непознатим сабирком, непознатим умањеником и непознатим умањоцем,
- сабира троцифрене са једноцифреним бројевима,
- одузима једноцифрени број од троцифреног,
- сабира троцифрени број и десетице,
- одузима десетице од троцифреног броја,
- сабира троцифрени и двоцифрени број, те
- одузима двоцифрени број од троцифреног.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *множења и дијелења природних бројева*

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

Ученик је у програмском подручју множења и дијелења природних бројева постигао просјечне резултате у односу на своје одјељење ($z = 0,11$).

Ученик је у могућности да:

- примјењује таблицу множења и дијелења и успоставља везу између ове двије рачунске операције,
- здружује чиниоце (асоцијативност множења), увећава збир, разлику или производ за одређени број, те успјешно множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем.

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *геометријских фигура* (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је постигао просјечне резултате у односу на одјељење ($z = 0,48$)

Ученик је у могућности да:

- препозна и нацрта криву и праву линију, дуж, отворену изломљену линију, затворену изломљену линију, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те да их уочава у непосредној околини;
- идентификује и црта тачке, полуправе, праве и равни,
- уочава међусобне односе двије праве и једне равни, те да црта паралелне и нормалне праве,
- уочава врсте углова у непосредној стварности, успјешно их црта (прави, оштри, тупи), те уочава однос правоугла са осталим угловима.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју мјера и мјерења (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у подручју мјера и мјерења постигао просјечне резултате у односу на своје одјељење ($z = -0,07$).

Ученик је оспособљен да:

- идентификује јединице мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужи,
- мјери дужину изломљене линије и предмета из околине,
- идентификује јединице мјере (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена, те да их правилно примјењује,
- претвара мјерне јединице за дужину у мање или веће,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са мјерним јединицама за дужину,
- претвара мјерне јединице за вријеме у мање или веће,
- идентификује мјерне јединице и њихове ознаке – милиметар, километар,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за дужину,
- идентификује мјерне јединице за мјерење масе и њихове ознаке (килограм, грам, тона) и
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за масу.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА Н. Р.

Иницијали ученика: Н. Р.

Разред: V

Временски период у којем ће програм бити реализован: школска 2014/2015. година

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Читање и књижевност (А – Б – В)

Грамматика и правопис (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Од ученика очекујемо да:

- брже, усмјерено, флексибилно и изражајно чита књижевно-умјетнички текст (артикулација, интонација и дикција гласова; јачина, висина, боја и темпо читања; наглашавање пауза и интерпункције),
- идентификује садржајно-логичке цјелине текста и редосљед догађаја,
- препозна основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој),
- идентификује особине ликова, доминирајућа осјећања у тексту и узроке појава и догађаја,
- уочава узроке и посљедице понашања ликова у тексту,
- идентификује и пореди позитивне и негативне поступке ликова,
- препознаје основне одлике басне (алегорија и наравоученије),
- уочава пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми и
- доживљава текст.

Грамматика и правопис

Ученик ће бити у могућности да:

- правилно пише ријечцу *не* уз глаголе и ријечцу *ли* у упитним реченицама, имена животиња, називе градова, села, потока, језера, планина, празника и наслова књига,
- идентификује именице и глаголе,
- правилно преноси ријечи у нови ред,
- правилно употребљава заједничке и властите именице, врсте глагола (радња, стање, збивање) и придјеве,
- правилно пише скраћенице,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечце *не* уз глаголе, именице и придјеве, те правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену,
- идентификује субјекатски и предикатски скуп ријечи,
- уочава и правилно примјењује присвојне придјеве и глаголске именице,
- правилно употребљава род и број глагола и личних замјеница и

- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност

- усмјерено, флексибилно и изражајно чита књижевно-умјетнички текст (артикулација, интонација и дикција гласова; јачина, висина, боја и темпо читања; наглашавање пауза и интерпункције),
- одређује и именује садржајно-логичке цјелине текста,
- успјешно одређује редослијед догађаја,
- образлаже основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој) и поткрепљује примјерима из текста,
- наводи особине ликова и доминирајућа осјећања у књижевном тексту,
- образлаже позитивне и негативне поступке ликова,
- објашњава узроке појава и догађаја,
- интерпретира узроке и посљедице понашања ликова у тексту,
- примјерима из текста илуструје основне одлике басне (алегорија и наравоученије),
- наводи поступке људи из стварног живота и повезује са онима у басни,
- именује пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми и
- усмено и писмено изражава властите доживљаје текста.

Грамматика и правопис

- правилно пише ријечцу *не* уз глаголе и именицу, ријечцу *ли* у упитним реченицама,
- правилно пише имена животиња, називе градова, села, потока, језера, планина, празника и наслова књига,
- у тексту подвлачи именице и глаголе,
- правилно преноси ријечи у нови ред,
- класификује заједничке и властите именице и правилно их употребљава у писаном тексту,
- именује врсте глагола (радња, стање, збивање) и правилно их примјењује у реченицама,
- подвлачи придјеве у тексту и правилно их примјењује у говору и писању,
- правилно пише скраћенице датих ријечи,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима,
- именује и правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем и будућем времену,
- именује субјекатски и предикатски скуп ријечи и пише реченице у којима употребљава ове двије групе ријечи,
- именује и правилно примјењује присвојне придјеве,
- у тексту подвлачи глаголске именице и наводи властите примјере реченица у којима су примијењене исте,
- наводи примјере реченица у којима су употребљени род и број глагола и личне замјенице,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,

- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

- Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја Српског језика: читање и књижевност (рад на књижевном тексту) и граматика и правопис.
- Књижевни текстови, уџбеници и приручници, прибор за писање.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ *МАТЕМАТИКЕ*

Сабирање и одузимање природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Множење и дијелење природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

Геометријске фигуре

А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Мјере и мјерења

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ *МАТЕМАТИКЕ* У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе

Сабирање и одузимање природних бројева

Оспособљеност ученика за:

- сабирање и одузимање троцифрених бројева,
- уочавање зависности збира од сабирака и сталности збира, зависности разлике од умањеника и умањеоца и сталности разлике,
- рјешавање једначина и неједначина са рачунским операцијама сабирања и одузимања,
- сабирање више троцифрених бројева,
- сабирање и одузимање бројева већих од 1000 (писмени и усмени поступак),
- идентификацију основних својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак), те примјену истих у рачунању до 1000,
- успјешно рјешавање бројевних израза са операцијама сабирања и одузимања,
- успјешно сабирање и одузимање бројева већих од 10.000,
- уочавање зависности збира од сабирака,
- идентификацију правила непромјенљивости збира,
- уочавање зависности разлике од умањеника и умањеоца,
- откривање правила непромјенљивости разлике и њихова правилна примјена,
- одузимање збира од броја и разлике од броја.

Множење и дијелење природних бројева

Могућност ученика да:

- рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем,
- одређује дјелљивост бројева на основу усвојених правила, те збир и разлику дијели бројем,
- дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем са остатком,
- множи двоцифрене бројеве са једноцифреним,
- множи и дијели троцифрене бројеве са једноцифреним бројевима,
- уочава зависност производа од чинилаца, сталност производа, зависност количника од дјеленика и дјелиоца и сталност количника.
- рјешава једначине и неједначине са множењем и дијелењем,
- идентификује правила дијелења са нулом и јединицом,
- множи број декадном јединицом и вишеструком декадном јединицом,
- дијели број декадном јединицом и
- множи збир и разлику бројем (дистрибутивност множења према сабирању и одузимању).

Геометријске фигуре

Могућност ученика да:

- израчуна површину правоугаоника и квадрата и
- идентификује својства рогљастих (квадар, коцка, купа) и облих геометријских тијела, те да израчуна површину коцке и квадра.

Мјере и мјерења:

Могућност ученика да:

- идентификује мање и веће мјерне јединице за дужину и масу,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са различитим мјерним јединицама за дужину и масу,
- рјешава практичне и теоријске проблеме примјеном различитих операција са свим мјерним јединицама за дужину и масу,
- идентификује веће јединице од метра (m) за мјерење дужине у метарском систему и њихове ознаке: декаметар (dam), хектометар (hm), километар (km),
- идентификује мање јединице од метра (m^2) и њихове ознаке за мјерење површине у метарском систему: дециметар (dm^2), центиметар (cm^2), милиметар (mm^2) и
- претвара мање јединице мјере за дужину и површину у веће и веће у мање.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- рјешава задатке са рачунским операцијама сабирања и одузимања троцифрених бројева,
- образлаже зависност збира од сабирака и сталност збира, зависност разлике од умањеника и умањеоца и сталност разлике,
- рјешава једначине и неједначине са сабирањем и одузимањем,
- сабирање више троцифрених бројева,
- рјешава задатака састављањем једначина и неједначина са сабирањем и одузимањем,

- сабира и одузима бројеве веће од 1000 (писмени и усмени поступак),
- аргументовано образлаже основна својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак), те примјењује иста у рачунању до 1000,
- успјешно рјешава бројевне изразе са операцијама сабирања и одузимања,
- у задацима примјењује рачунске операције сабирања и одузимања природних бројева већих од 10.000.

Множење и дијелење природних бројева:

- објашњава правила непромјенљивости збира и правилно их примјењује,
- образлаже зависност разлике од умањеника и умањιοца,
- образлаже правила непромјенљивости разлике и на примјерима их доказује,
- одузима збир од броја и разлику од броја,
- успјешно рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем,
- успјешно рјешава задатке дијелења двоцифрених бројева са једноцифреним бројем са остатком, множења двоцифрених бројева са једноцифреним, дијелења троцифрених бројева са једноцифреним бројевима,
- образлаже и примјерима доказује зависност производа од чинилаца, сталност производа, зависност количника од дјеленика и дјелиоца и сталност количника,
- рјешава једначине са множењем и дијелењем, те неједначине са множењем,
- на конкретним примјерима задатака примјењује правила дијелења са нулом и јединицом,
- рјешава задатке у којима се захтијева множење броја декадном јединицом и вишеструком декадном јединицом, дијелење броја декадном јединицом, те множење збира и разлике бројем (дистрибутивност множења према сабирању и одузимању).

Геометријске фигуре:

- правилно рачуна површину правоуганика и квадрата,
- именује и објашњава својстава рогљастих (квадар, коцка, купа) и облих геометријских тијела, те рачуна површину коцке и квадрата.

Мјере и мјерења:

- рјешава задатке у којима се захтијева претварање веће мјерне јединице за дужину и масу у мање и мање у веће,
- успјешно рјешава задатке са рачунским операцијама сабирања и одузимања са различитим мјерним јединицама за дужину и масу,
- успјешно рјешава текстуалне задатке са рачунским операцијама сабирања и одузимања свих мјерних јединица за дужину и масу,
- именује веће јединице од метра (m) за мјерење дужине у метарском систему и њихове ознаке: декаметар (dkm), хектометар (hm), километар (km),
- именује мање јединице од метра (m^2) и њихове ознаке за мјерење површине у метарском систему: дециметар (dm^2), центиметар (cm^2), милиметар (mm^2) и
- претвара мање јединице мјере за дужину и површину у веће и веће у мање.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја Математике:

- сабирање и одузимање природних бројева,
- множење и дијелење природних бројева,
- геометријске фигуре и
- мјере и мјерења.

Уџбеници и приручници, прибор за писање, геометријски прибор.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

Усвајање основних математичких операција, елементарних књижевно-теоријских појмова и граматичко-правописних правила.

Наведени садржаји остварују се путем:

- краћих персонализованих и усмјеравајућих инструкција,
- самосталних индивидуално планираних вјежбања и
- честих процесуалних и сумативних евалуација.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

Фазе испитивања:

- Почетно испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Завршно испитивање (јуни)

Између наведених испитивања:

- провођене су честе формативне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе резултата ученика,
- вођени су интервјуи са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексije индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима мјерења, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексija наставника и истраживача, кориговани су и допуњавани индивидуални програми образовно-васпитног рада.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА В. Д.

Иницијали ученика: В. Д.

Разред: V

Школска година: 2014/2015. година

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Дијете живи у потпуној породици. Има старијег брата који похађа девети разред. Запослена му је само мајка.

РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Дијете има страбизам. Иначе доброг је здравственог стања.

2.2. Процјена физичког развоја дјетета

Ученик је просјечне висине за свој узраст. Има потешкоће са координацијом покрета тијела. Слабо му је развијена моторика. Има увећане обје дојке.

2.3. Процјена нивоа општих когнитивних способности

На тесту *Модификација Равенових прогресивних матрица* утврђене су исподпросјечне опште когнитивне способности у односу на његове вршњаке. Ученик је остварио 31 бод и налази се на 32. перцентилу.

Напомена наставника: Ученик теже изводи закључке. Његова знања нису трајније вриједна и примјењива у свакодневном животу.

2.4. Доминирајући склоп особина личности дјетета

Ученик је: примјетно незаинтересован за наставне активности, веома је радознао, углавном неосјетљив, неиницијативан, више је песимистичан него оптимистичан, неистрајан, немарљив, примјетно резервисан, неодговоран, емоционално нестабилан, нефлексибилан, некритичан, несамосталан, примјетно некооперативан, на настави се теже мисаоно ангажује, неинвентиван, нерјечит, неконцентрисан на активност и непродуктиван.

2.5. Социјални статус дјетета у групи

Према индексу социометријског статуса можемо рећи да је ученик прилично неприхваћен у свом одјељењу ($ISS = -0,33$). На иницијалном испитивању имао је један позитиван и 10 негативних избора за „сједење у истој клупи“ и један позитиван и 14 негативних избора за „дружење на излету“.

2.6. Самопроцјена слике о себи

Ученик има повољнију општу слику о себи од 91,31% својих вршњака у одјељењу ($z = 1,36$). Најкритичнији је према свом „физичком ја“ ($z = -0,31$). Остале компоненте слике о себи позитивније вреднује од већине вршњака.

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученик процјењује своју мотивацију и навике и технике учења негативније од 93,70% ученика у одјељењу ($z = -1,53$).

Напомена: Ученик није мотивисан за наставу и учење. Воли да се игра и да измишља догађаје.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Напомена: Нема развијене радне навике. Не пише домаћу задаћу и не доноси редовно прибор за наставу.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Има поремећај пажње и концентрације и проблеме са видом. Налази офтамолога потврђују да ученик има страбизам. Дрхти му рука приликом писања.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Ученик нема хоби или нека посебна интересовања.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

Врло добар (4)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године
Добар (3)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године
Добар (3)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ:

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика
Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика је просјечна. Стандардизована z -вриједност ($z = -0,53$) указује да је ученик постигао нижи ниво оспособљености за самостално учење садржаја српског језика од 70,20 % вршњака у свом одјељењу. По нивоу дијагностиковане способности можемо га сврстати у групу просјечних ученика.

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике
Ниво оспособљености ученика за учење математике је просјечан. Стандардизована z -вриједности ($z = -0,46$) показује да је ученик постигао лошије резултате од 67,72% вршњака у одјељењу.

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *граматике и правописа* (А – Б – **В** – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик се налази на В тачки континуума образовно-васпитних исхода. У подручју граматике и правописа постигао је боље резултате од 62,55% вршњака у одјељењу. Његово постигнуће у овом подручју је просјечно.

У могућности је да:

- идентификује и правилно примјењује врсте реченица по облику и значењу,
- правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице,
- идентификује и функционално примјењује вршиоца радње и радњу у реченици,
- правилно пише имена људи и животиња, те велико слово на почетку реченице,
- правилно пише сва слова ћириличног и латиничног писма,
- правилно пише имена географских појмова (градова, села, планина, брда, ријека, језера, потока), те наслова књижевних дјела,
- идентификује и правилно примјењује глаголе и именице,
- препознаје све сугласнике и самогласнике.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју читања и књижевности (А – \boxed{B} – В)

Ученик је у подручју књижевности постигао слабије резултате од 62,55% ученика у одјељењу ($z = -0,32$). Ученик се на континууму образовно-васпитних исхода у овом подручју налази на мјесту Б. У том сегменту је остварио око 8% жељених резултата.

Он је у могућности да чита, али знатно спорије и с више напора него његови вршњаци у одјељењу. То му представља препреку за дубље разумијевање прочитаног текста.

Ученик успјешно:

- препознаје и уочава разлику између различитих књижевних врста (бајка, басна, приповијетка, пјесма) и појмова (строфа, стих, рима и др.),
- идентификује основну структуру текста, главне и споредне ликове у књижевно-умјетничком тексту,
- уочава мјесто и вријеме радње,
- уочава редослијед догађаја и
- идентификује основна обиљежја бајке (реалистички и фантастични слој).

9.2.1. Брзина читања наглас

Ученик у минути чита 40 ријечи, што је исподпросјечан резултат за ученике V разреда (Илић, 2013, стр. 305). Добијена z -вриједност ($z = -1,93$) показује да ученик спорије чита од 97,26% ученика у одјељењу.

9.2.2. Ефективна брзина читања у себи

Ученик је, према оријентационим нормама ефективне брзине читања у себи ученика V разреда у градској средини, постигао исподпросјечну ефективну брзину читања у себи (ЕБЧуС = 20). У односу на вршњаке свог одјељења постигао је слабије резултате од 90,15% ученика ($z = -1,29$).

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Развијеност учениковог рјечника је исподпросјечна. Стандардизована z -вриједност ($z = -1,96$). Показује да је ученик на *Тесту рјечника* (ТР) остварио лошије резултате од 97,50% ученика у одјељењу.

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

Ученикова вербална креативност је исподпросјечна. Добијена z -вриједност ($z = -1,80$) показује да је ученик на *Тесту вербалне креативности* (ВТК) постигао слабије резултате од 96,41% својих вршњака у одјељењу.

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе писменог изражавања (А – Б – В – Г)

Ученик је на иницијалном испитивању у подручју писменог изражавања постигао готово најслабије резултате у свом одјељењу ($z = -2,02$).

10. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања природних бројева (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

У програмском подручју сабирања и одузимања природних бројева ученик је постигао просјечне резултате ($z = 0,18$). Постигао је боље резултате од 57,14% ученика у одјељењу.

У могућности је да:

- одузима број од збира, збир од броја,
- упоређује збирове и разлике бројева и правилно примјењују знакове (<, >, или =),
- успјешно одреди непознати број,
- рјешава једначине са непознатим сабирком, непознатим умањеником и непознатим умањоцем,
- сабира троцифрене са једноцифреним бројевима,
- одузима једноцифрени број од троцифреног,
- сабира троцифрени број и десетице,
- одузима десетице од троцифреног броја,
- сабира троцифрени и двоцифрени број.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења природних бројева (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

Ученик је у подручју множења и дијељења природних бројева остварио исподпросјечне резултате ($z = -1,05$). Постигао је слабије резултате од 85,31% ученика у одјељењу.

Ученица је у могућности да:

- идентификује чиниоце и производ и разликује производ од збира,
- идентификује комутативност множења,
- успјешно множи једноцифрене бројеве (таблица множења) и
- здружује чиниоце (асоцијативност множења).

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *геометријских фигура* (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

У овом програмском подручју ученик је постигао исподпросјечне резултате у односу на остале ученике у одјељењу ($z = -1,23$).

Ученик је у могућности да препозна и нацрта криву и праву линију, дуж, отворену изломљену линију, затворену изломљену линију, угао, многоугао, квадрат, правоугаоник и троугао, те да их уочава у непосредној околини.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *мјера и мјерења* (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

На иницијалном испитивању ученик је постигао слабије резултате од 93,94% ученика у одјељењу ($z = -1,55$).

Ученик је у могућности да:

- идентификује јединице мјере (метар, дециметар, центиметар) за мјерење дужине,
- мјери дужину изломљене линије и предмета из околине,
- идентификује јединице мјере (мјесец, седмица, дан, час, минут, секунда) за мјерење времена, те да их правилно примјењује,
- претвара веће мјерне јединице за дужину у мање и мање у веће,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са мјерним јединицама за дужину,
- претвара веће мјерне јединице за вријеме у мање и мање у веће,
- идентификује мјерне јединице за дужину и њихове ознаке – милиметар, метар километар,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за дужину,
- идентификује мјерне јединице за мјерење масе и њихове ознаке (килограм, грам, тона) и
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са истим мјерним јединицама за масу.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА В. Д.

Иницијали ученика: В. Д.

Разред: V

Временски период у којем ће програм бити реализован: Школска 2014/2015. година

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Граматика и правопис (А – Б – **В** – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Читање и књижевност (А – **Б** – В)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Могућност ученика да:

- брже усмјерено и флексибилно чита,
- одређује мјесто и вријеме радње у књижевном тексту,
- идентификује особине ликова и доминантна осјећања у тексту,
- уочава узроке појава и догађаја,
- идентификује разлоге и посљедице понашања ликова у тексту, позитивне и негативне поступке ликова,
- пореди особине ликова у књижевним текстовима,
- уочи основне одлике басне (алегорија и наравоученије) и бајке (фантастични и реални слој),
- идентификује пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми и
- доживљава књижевни текст.

Граматика и правопис

Оспособљеност ученика да:

- разликује, правилно пише и повезује сва слова латинице и ћирилице,
- идентификује и функционално примјењује субјекат и предикат у писму и говору,
- идентификује и правилно употребљава ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- препознаје и правилно примјењује придјеве,
- правилно пише скраћенице,
- разликује и правилно пише властите и заједничке именице,
- препознаје и правилно примјењује глаголе који означавају радњу, стање и збивање,
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве и

- правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем, будућем времену.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност:

- успјешно рјешава задатке који захтијевају усмјерено и флексибилно читање књижевног текста,
- успјешно именује мјесто и вријеме радње у књижевном тексту,
- наводи особине ликова и доминантна осјећања у тексту,
- наводи примјере реченица које илуструју осјећања и особине ликова,
- образлаже узроке појава и догађаја,
- наводи разлоге и посљедице понашања ликова у тексту,
- образлаже и примјерима реченица из текста илуструје позитивне и негативне поступке ликова,
- примјерима дијелова текста илуструје основне одлике басне (алегорија и наравоученије) и бајке (фантастични и реални слој),
- именује пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми и
- усмено износи властите доживљаје прозног и поетског књижевног текста.

Грамматика и правопис:

- правилно пише и повезује сва слова латинице и ћирилице,
- именује субјекат и предикат и успјешно га примјењује у писму и говору,
- пише ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- именује и подвлачи придјеве у тексту,
- класификује и правилно пише властите и заједничке именице,
- правилно пише скраћенице задатих ријечи,
- подвлачи у тексту и именује глаголе који означавају радњу, стање и збивање, класификује их и примјењује у писаном тексту,
- разврстава и примјењује врсте глагола (радња, стање, збивање),
- пише *је* и *ије* у ријечима и ријечце *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- различитим бојама подвлачи глаголе који означавају прошло, садашње и будуће вријеме,
- наводи примјере реченица у којима користи глаголе који означавају прошло, садашње и будуће вријеме.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика подржан наставниковим дјелотворним поучавањем,
- Текућа евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Уџбеници, књижевни текстови предвиђени Наставним планом и програмом за V разред основне школе, индивидуално планиране вјежбе у складу са позицијом

ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју књижевности и граматике и правописа, прибор за писање.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ *МАТЕМАТИКЕ*

Сабирање и одузимање природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Множење и дијелење природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – И – К – Л – М)

Геометријске фигуре

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

Мјере и мјерења

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ *МАТЕМАТИКЕ* У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе

Сабирање и одузимање природних бројева

Оспособљеност ученика за:

- сабирање и одузимање троцифрених бројева,
- уочавање зависности збира од сабирака и сталност збира, зависности разлике од умањеника и умањеоца и сталности разлике,
- рјешавање једначина и неједначина са сабирањем и одузимањем,
- сабирање више троцифрених бројева,
- рјешавање задатака састављањем једначина и неједначина са сабирањем и одузимањем,
- сабирање и одузимање бројева већих од 1000 (писмени и усмени поступак),
- идентификацију основних својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак), те примјену истих у рачунању до 1000,
- успјешно рјешавање бројевних израза са операцијама сабирања и одузимања,
- успјешно сабирање и одузимање бројева већих од 10.000,
- уочавање зависности збира од сабирака,
- идентификацију правила непромјенљивости збира и њихову правилну примјену,
- уочавање зависности разлике од умањеника и умањеоца,
- откривање правила непромјенљивости разлике и њихову правилну примјену,
- одузимање збира од броја и разлике од броја.

Множење и дијелење природних бројева

Могућност ученика да:

- здружује чиниоце (асоцијативност множења),

- увећа збир, разлику или производ за одређени број, те да множи двоцифрене бројеве са једноцифреним бројем,
- идентификује дјеленик, дјелилац и количник, примјењује таблицу дијелења, те успоставља везу између ове двије рачунске операције,
- рјешава једначине са непознатим чиниоцем, дјелеником или дјелиоцем,
- користе изразе два, три, четири.... пута мањи број и за толико мањи број,
- одређују дјеливост бројева на основу усвојених правила, те збир и разлику дијели бројем,
- дијели двоцифрене бројеве једноцифреним бројем, дијели са остатком,
- правилно чита и записује бројевне изразе,
- ријешени задаци множења и дијелења са 10 и 100,
- рачунање производа здруживањем чинилаца,
- примјена дистибутивности множења према сабирању и одузимању,
- множи и дијели двоцифрене бројеве са једноцифреним.

Геометријске фигуре

Могућност ученика да:

- идентификује тачке, полуправе, праве и успјешно их црта,
- уочава међусобне односе двије праве и једне равни,
- црта паралелне и нормалне праве,
- идентификује кружницу, центар круга и полупречник (радијус), уочава их у непосредној околини, те црта кружницу,
- уочава угао и врсте углова у његовој непосредној стварности,
- обиљежава и црта (прави, оштри, тупи) угао, те уочава однос правоугла са осталим угловима,
- идентификује однос правоугла и четвороуглова, својства правоугаоника и квадрата (тјемена и странице),
- црта правоугаоник и квадрат у квадратној мрежи, правоугаоник и квадрат троуглом и лењиром, правоугаоник и квадрат шестаром и троуглом,
- црта троугао и рачуна његов обим,
- рачуна површину правоугаоника и квадрата (примјена у једноставнијим задацима).

Мјере и мјерења

Могућност ученика да:

- претвара веће мјерне јединице за дужину и масу у мање и мање у веће,
- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са различитим мјерним јединицама за дужину и масу,
- рјешава практичне и теоријске проблеме примјеном рачунских операција сабирања и одузимања са свим мјерним јединицама за дужину и масу.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- успјешно ријешени задаци упоређивања збирова и разлика троцифрених и двоцифрених бројева,
- успјешно ријешени задаци сабирања троцифрених и двоцифрених бројева и

- успјешно ријешени једноставнији текстуални задаци са операцијама сабирања и одузимања,
- успјешно ријешени задаци примјеном својстава сталности збира,
- успјешно ријешени задаци примјеном својства сталности разлике,
- успјешно изведена и примјерима доказана правила сталности збира и разлике и
- успјешно увећан збир, разлика или производ за одређени број.

Множење и дијељење природних бројева:

- успјешно ријешени задаци у којима се захтијева множење двоцифрених бројеве са једноцифреним бројем,
- примјењена таблица множења и дијељења, те аргументовано објашњена везу између ове двије рачунске операције,
- успјешно ријешене једначине са непознатим чиниоцем, дјелиоцима или дјелиоцем,
- аргументовано и на конкретним примјерима образложени изрази два, три, четири... пута мањи број и за толико мањи број,
- на конкретним примјерима одређена дјеливост бројева,
- ријешени задаци дијељења збира и разлике бројем,
- правилно ријешени задаци дијељења двоцифрених бројева једноцифреним бројем и дијељења са остатком,
- правилно прочитани и записани изрази,
- множи и дијели са 10 и 100 и рачуна производ здруживањем чинилаца,
- примјењује дистрибутивност множења према сабирању и одузимању и
- успјешно ријешени задаци у којима се захтијева множење и дијељење двоцифрених бројева са једноцифреним.

Геометријске фигуре:

- правилно нацртане полуправе, праве и равни,
- усмено образложени међусобни односи између двије праве и равни,
- правилно нацртане паралелне и нормалне праве,
- правилно нацртане кружнице према задатим елементима (пречник, полупречник),
- упоређене дужи уз помоћ шестара,
- правилно нацртане и именоване све врсте углова (прави, оштри, тупи),
- прикладно објашњен однос правоугла са осталим угловима,
- именована својства правоугаоника и квадрата (тјеме и странице),
- нацртан правоугаоник и квадрат у квадратној мрежи, а затим лењиром и шестаром,
- правилно нацртан тругао и израчунат обим истог,
- правилно израчуната површина правоугаоника и квадрата (примјена у једноставнијим задацима).

Мјере и мјерења:

- ријешени задаци у којима се захтијева претварање веће мјерне јединице за дужину и масу у мање и мање у веће,
- успјешно ријешени задаци са рачунским операцијама сабирања и одузимања са различитим мјерним јединицама за дужину и масу,

- успјешно ријешени текстуални задаци са рачунским операцијама сабирања и одузимања са свим мјерним јединицама за дужину и масу.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја Математике предвиђених Наставним планом и програмом за V разред, уџбеници, прибор за писање, геометријски прибор.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

- Усвајање елементарних математичких појмова и операција у програмским подручјима Математике: сабирање и одузимање природних бројева, множење и дијелење природних бројева, геометријске фигуре и мјере и мјерења);
- Разумијевање и досљедна примјена граматичко-правописних правила;
- Разумијевање и доживљавање књижевних текстова.

Поменути садржаји реализују се сљедећим током:

- упутства за индивидуално планирано учење у програмским подручјима Српског језика и Математике,
- самостално учење уз подршку наставника, често формативно евалуирање и континуирано праћење,
- интермедијална и финална евалуација индивидуалних програма образовно-васпитног рада ученика.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

- Иницијално испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Финално испитивање (јуни).

Између наведених испитивања:

- провођене су честе формативне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су интервјуи са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексije индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексija наставника и истраживача, индивидуални програми образовно-васпитног рада су кориговани и допуњавани индивидуални образовно-васпитни програми.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА Н. К.

Иницијали ученика: Н. К.

Разред: V

Школска година: 2014/2015.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)
Дијете живи у потпуној породици. Има сестру млађу три године. Оба родитеља су му високообразована и запослена.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Здравствено стање ученика је добро.

2.2.Процјена физичког развоја дјетета

Физички развој ученика је у складу са узрастом.

2.3.Процјена нивоа општих когнитивних способности

На тесту општих когнитивних способности – *Модификација Равенових прогресивних матрица* дијагностиковане су просјечне опште когнитивне способности ученика. Остварио је 40 бодова од могућих 55 или 73,08 перцентиала.

2.4. Процјене доминирајућих особина личности ученика

Ученик је потпуно заинтересован за наставне активности, изражено радознао, веома досјетљив и иницијативан, оптимиста, претежно истрајан, потпуно марљив, срдчан, одговоран, емоционално стабилан, флексибилан, критичан, самосталан, кооперативан, мисаоно ангажован, углавном рјечит и инвентиван, изразито продуктиван и фокусиран на наставне активности.

2.5. Социјални статус ученика у групи

Према индикаторима индекса социометријског статуса можемо рећи да је ученик доста прихваћен у свом одјељењу ($ISS = 0,08$). На иницијалном испитивању имао је три позитивна избора за «сједење у истој клупи» и један за «дружење на излету». Ученик није имао негативних избора.

2.6. Самопроцјена слике о себи

Ученик позитивније процјењује себе у односу на 57,93% ученика из одјељења ($z = 0,20$). Најнеповољније у односу на остале ученике у одјељењу процјењује своје „физичко ја“ ($z = -0,97$). Остале компоненте слике о себи вреднује позитивније.

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученик процјењује своју мотивацију и навике и технике учења позитивније од 67% ученика у одјељењу ($z = 0,44$).

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Ученик учи с разумијевањем.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Ученик нема специфичних развојних потешкоћа.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Воли пољопривредне послове. Доста времена проводи у селу.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

Одличан (5)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године
Одличан (5)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године
Одличан (5)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ:

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика
Ученик је по способности самосталног учења српског језика просјечан. Постигнути скор изражен у стандардизованој z -вриједности ($z = 0,56$) показује да ученик има већу способност самосталног учења српског језика од 71,23% ученика у одјељењу.

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике
По способности самосталног учења математике ученик је нешто изнад просјека. Показао је већу оспособљеност за самостално учење математике од 85,77% ученика у одјељењу ($z = 1,07$).

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју граматике и правописа (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)
Ученик се на континууму образовно-васпитних исхода налази на тачки Г. Стандардизована z -вриједност ($z = -0,69$) показује да је ученик постигао боље резултате у овом подручју од 71,23% ученика.

Ученик је у могућности да:

- идентификује и правилно примјењује врсте реченица по облику и значењу,

- правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице,
- идентификује и функционално примјењује вршиоца радње и радње у реченици,
- правилно пише имена људи и животиња, те велико слово на почетку реченице,
- правилно пише сва слова ћириличног и латиничног писма,
- правилно пише имена географских појмова (градова, села, планина, брда, ријека, језера, потока), те наслова књижевних дјела,
- идентификује и правилно примјењује глаголе и именице,
- препознаје све сугласнике и самогласнике,
- идентификује и функционално примјењује субјекат и предикат у писању и говору, те ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- препознаје и правилно примјењује придјеве и
- идентификује и правилно пише властите именице.

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју читања и књижевности (А – **Б** – В)

На континууму образовно-васпитних исхода у подручју књижевности ученик се налази на тачки Б. У сегменту од тачке Б до тачке В остварио је 33,33% очекиваних исхода. У подручју књижевности ученик је постигао боље резултате од 62,55% ученика у одјељењу ($z = 0,32$).

Ученик је у могућности да: усмјерено, флексибилно и критички чита текст, идентификује узроке појава и догађаја, уочава узроке и посљедице понашања ликова у тексту, идентификује позитивне и негативне поступке ликова, те доживљава текст.

9.2.1. Ефективна брзина читања наглас

Ученик је прочитао тачно 58 ријечи у минути. Према стандардизованим нормама брзине гласног читања ученика V разреда у градској средини ученик је остварио просјечан резултат (Илић, 2012, стр. 305). Стандардизована z -вриједност ($z = -0,69$) показује да ученик спорије гласно чита од 75,49% ученика.

9.2.2. Ефективна брзина читања у себи

Ученик је према оријентационим нормама ефективне брзине читања у себи ученика V разреда у градској средини постигао изнадпросјечну ефективну брзину читања у себи ($E_{БЧУС} = 200$). Његова ефективна брзина читања је изнадпросјечна, чак и за ученике VII разреда (Илић, 2012, стр. 306). Ученик је постигао боље резултате од 82,6% ученика у одјељењу ($z = 0,94$).

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Развијеност рјечника је просјечна ($z = 0,30$). Ученик има развијенији рјечник од 61,8% вршњака у свом одјељењу.

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

Ниво ученикове вербалне креативности је просјечан. У односу на вршњаке свог одјељења ученик је био мање успјешан од 65,17% ученика ($z = -0,39$).

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе изражавања (А – Б – **В** – Г)

Ученик је у подручју културе писменог изражавања постигао изнадпросјечне резултате у односу на вршњаке у одјељењу ($z = 1,12$). У овом подручју је један од неколико најуспјешнијих ученика у одјељењу.

10. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања (А – Б – В – Г – Д – Е – **Ж** – З – И)

Ученик је у подручју сабирања и одузимања остварио изнадпросјечне резултате ($z = 1,31$).

Оспособљеност ученика за:

- сабирање и одузимање бројева већих од 1000 (писмени и усмени поступак),
- идентификацију основних својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак), те примјена истих у рачунању до 1000,
- успјешно рјешавање бројевних израза са операцијама сабирања и одузимања.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју множења и дијелења (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – **И** – К – Л – М)

Ученик је у програмском подручју множења и дијелења природних бројева остварио боље резултате од 60% ученика у одјељењу ($z = 0,15$).

Ученик је оспособљен за:

- множење и дијелење троцифрених бројева једноцифреним бројем,
- уочавање и примјену зависности производа од чинилаца, сталности производа, зависност количника од дјеленика и дјелиоца и сталност количника,
- дијелење са остатком,
- рјешавање једначине са множењем и дијелењем, те неједначине са множењем,
- множење броја декадном јединицом и вишеструком декадном јединицом
- дијелење броја декадном јединицом и
- множење збира и разлике бројем (дистрибутивност множења према сабирању и одузимању)

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју геометријских фигура (А – Б – В – Г – Д – Е – **Ж** – З – И)

Ученик је у подручју геометријских фигура постигао просјечне резултате у односу на своје одјељење ($z = 0,48$).

Ученик је био у могућности да:

- идентификује тачке, полуправе, праве и равни, да их нацрта, да уочава међусобне односе двије праве и једне равни, те да црта паралелне и нормалне праве,
- идентификује кружницу, центар круга и полупречник (радијус), те да их уочава у непосредној околини,
- црта кружницу према задатим елементима,
- црта све врсте углова (прави, оштри, тупи),
- уочава однос правоугла са осталим угловима,
- црта правоугаоник, квадрат и троугао помоћу лењира и шестара,
- успјешно рачуна обим троугла.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју мјера и мјерења (А – Б – В – Г – Д – **Е** – Ж – З – И)

На иницијалном испитивању ученик је постигао слабије резултате од 61,79 ученика у одјељењу ($z = -0,30$).

Ученик је у могућности да:

- идентификује веће јединице од метра (m) за мјерење дужине у метарском систему и њихове ознаке: декаметар (dkm), хектометар (hm), километар (km),
- идентификује мање јединице од метра (m^2) и њихове ознаке за мјерење површине у метарском систему: дециметар (dm^2), центиметар (cm^2), милиметар (mm^2) и
- претвара мање јединице мјере за дужину и површину у веће и већих у мање.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА Н. К.

Иницијали ученика: Н. К.

Разред: V

Временски период у којем ће програм бити реализован: Школска 2014/2015. година

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Читање и књижевност (А – Б – В)

Грамматика и правопис (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Могућност ученика да:

- изражајно чита књижевно-умјетнички текст (артикулација, интонација и дикција гласова; јачина, висина, боја и темпо читања; наглашавање пауза и интерпункције; ритам и темпо читања; емоционална обојеност),
- идентификује доминирајућа осјећања у тексту,
- пореди особине ликова и њихове поступке,
- идентификује основна обиљежја басне (алегорија и наравоученије),
- уочава пјесничке слике осјећања у лирској пјесми,
- идентификује дјелимично скривена значења текста,
- открива нова значења (запажање ријечи које значе боју, звук, покрет),
- мијења, редефинише и на нов начин интерпретира дате информације,
- идентификује скривене узроке расположења и понашања личности,
- открива имплицитне идеје у тексту,
- идентификује различите и нове релације између идеја (повезивање различитих текстова заједничким насловом, откривање сличности и разлика различитих текстова) и
- довитљиво предвиђа нове идеје и релације на основу прочитаног текста и примјењује их у новим ситуацијама.

Грамматика и правопис

Оспособљеност ученика да:

- правилно пише скраћенице,
- разликује и правилно примјењује врсте глагола (радња, стање, збивање),
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- правилна употребљава глаголе у прошлом, садашњем, будућем времену,
- препознаје и правилно пише присвојне придјеве и глаголске именице,
- правилна употребљава род и број глагола и личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника,

- идентификује и правилно употребљава лице и број глагола, врсте, род и број именица (заједничке, властите, збирне и градивне) и врсте придјева (описни, градивни и присвојни),
- правилно пише називе народа, књига, листова, часописа и празника,
- идентификује и правилно примјењује субјекатски (атрибут) и предикатског скуп ријечи (објекат, прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин),
- разликује и правилно пише управни и неуправни говор,
- идентификује и правилно употребљава збирне и редне бројеве, личне замјенице, повратне замјенице (себе, се), те глаголски и именски предикат и
- препознаје и правилно примјењује редне и збирне бројеве.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност:

- изражајно чита књижевно-умјетничке текстове (артикулација, интонација и дикција гласова; јачина, висина, боја и темпо читања; наглашавање пауза и интерпункције; ритам и темпо читања; емоционална обојеност),
- именује доминирајућа осјећања у тексту и наводи примјере реченица из текста или дијелове текста у којима се она могу уочити,
- наводи особине ликова, образлаже њихове поступке,
- наводи примјере реченица у тексту којима илуструје особине ликова и њихове поступке, те их пореди са особинама и поступцима људи из своје животне стварности,
- илуструје обилежја басне (алегорија и наравоученије) примјерима реченица или дијелова текста и повезује их са стварним догађајима и особинама људи,
- именује пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми,
- образлаже дјелимично скривена значења текста,
- објашњава нова значења (запажање ријечи које значе боју, звук, покрет),
- мијења, редефинише и на нов начин интерпретира дате информације (започиње или завршава причу на другачији начин, даје нови наслов књижевном тексту и слично),
- образлаже скривене узроке расположења и понашања личности,
- наводи имплицитне идеје у тексту,
- повезује различите текстове заједничким насловом, наводи и образлаже сличности и разлике различитих текстова и
- стваралачки продукује нове идеје и релације на основу прочитаног текста.

Граматика и правопис:

- правилно пише скраћенице задатих ријечи,
- класификује врсте глагола (радња, стање, збивање) и наводи примјере реченица у којима употребљава исте,
- неправилно написане ријеч *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- наводи примјере реченица у којима употребљава глаголе у прошлом, садашњем, будућем времену,
- означава и именује субјекатски и предикатски скуп ријечи,
- примјери реченица у којима су правилно и стваралачки употријебљени присвојни придјеви и глаголске именице,
- примјери правилне употребе рода и броја глагола и личних замјеница,

- диктати у којима су правилно написана имена улица, тргова, установа и празника,
- примјери реченица и краћих текстова у којима су правилно написани лице и број глагола, врсте, род и број именица (заједничке, властите, збирне и градивне) и врсте придјева (описни, градивни и присвојни),
- диктати у којима су правилно написани називи народа, књига, листова, часописа и празника,
- наводи примјере за субјекатски (атрибут) и предикатски скуп ријечи (објекат, прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин),
- правилно написан текст у управном и неуправном говору (пребацивање управног у неуправни говор и неуправног у управни говор),
- наводи примјере реченица и краћих текстова у којима су правилно примијењени бројеви, личне замјенице, повратне замјенице (*себе, се*), те глаголски и именски предикат,
- наводи примјере реченица или текстова у којима су правилно написани редни и збирни бројеви.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

- Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја Српског језика: читање и књижевност (рад на књижевном тексту) и граматика и правопис.
- Књижевни текстови, уџбеници и приручници, прибор за писање.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ *МАТЕМАТИКЕ*

Сабирање и одузимање природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – **Ж** – З – И)

Множење и дијељење природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – **И** – К – Л – М)

Геометријске фигуре

(А – Б – В – Г – Д – Е – **Ж** – З – И – К)

Мјере и мјерења

(А – Б – В – Г – Д – **Е** – Ж – З – И – К)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ *МАТЕМАТИКЕ* У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе

Сабирање и одузимање природних бројева

Могућност ученика да:

- успјешно сабира и одузима бројеве веће од 10.000,
- уочава зависност збира од сабирака,
- идентификује правила непромјенљивости збира и правилно их примјењују,
- уочава зависност разлике од умањеника и умањиоца,
- уочава правила непромјенљивости разлике и правилно их примјењује,
- одузима збира од броја и разлику од броја,
- одреди вриједност бројевних израза са сабирањем и одузимањем који садрже промјенљиву (слово),
- одреди непознати сабирак, умањеник и умањилац;
- рјешава једначине са рачунским операцијама сабирања и одузимања:
 $x \pm a = b$, $a \pm x = b$, $(x \pm a) \pm b = c$,
- рјешава неједначине са рачунским операцијама сабирања и одузимања:
 $x \pm a < b$, $a \pm x < b$, $x \pm a \leq b$, $x \pm a > b$, $a \pm x > b$, $x \pm a \geq b$,
- рјешава теоријске и практичне проблеме са рачунским операцијама сабирања и одузимања природних бројева већих од 10.000.

Множење и дијелење природних бројева

Оспособљеност ученика за:

- дијелење збира и разлике бројем и множење и дијелење природног броја једноцифреним бројем,
- множење и дијелење природног броја двоцифреним бројем,
- множење природног броја троцифреним бројем,
- множење са олакшицама,
- примјену основних својстава множења – комутативност и асоцијативност,
- уочавање зависности производа од чинилаца,
- идентификацију и правилну примјену непромјењивости производа,
- уочавање зависности количника од дјеленика и дјелиоца,
- идентификовање и правилну примјену правила непромјенљивост количника,
- множење и дијелење производа бројем,
- одређивање вриједности бројевних израза са множењем и дијелењем које садрже промјенљиву (слово),
- успјешно рјешавање једначина са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева: $a \cdot x = b$, $x \cdot a = b$, $x : a = b$, $a : x = b$,
- успјешно рјешавање неједначина са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева: $a \cdot x > b$, $a \cdot x \geq b$, $a \cdot x < b$, $a \cdot x \leq b$, $x : a < b$,
- рјешавање проблемских текстуалних задатака са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева.

Геометријске фигуре

Могућност ученика да:

- израчуна површину правоугоника и квадрат (примјена у једноставнијим задацима),
- идентификује својства рогљастих и облих геометријских тијела (квадар, коцка, купа), те да израчуна површине коцке и квадра,
- израчуна запремину квадра и коцке по задатим димензијама, те да изрази запремину квадра и коцке у различитим мјерним јединицама (m^3 , dm^3 и cm^3),

- израчуна површину правоугаоника и квадрата, те запремину квадра и коцке (сложенији проблемски и текстуални задаци).

Мјере и мјерења

Могућност ученика да:

- идентификује јединице за мјерење запремине мање од кубног метра (m^3) и њихове ознаке: кубни дециметар (dm^3), кубни центиметар (cm^3), кубни милиметар (mm^3),
- идентификује јединице за мјерење запремине веће од кубног метра (m^3) и њихове ознаке: кубни декаметар (dkm^3), кубни хектаметар (hm^3), кубни километар (km^3),
- претвара мање јединице за мјерење запремине у веће и веће у мање,
- успјешно рачуна површину и запремину коцке и квадра,
- успјешно рјешава сложеније проблеме са обимом и површином правоугаоника и квадрата, те запремином квадра и коцке.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- успјешно ријешени задаци са рачунским операцијама сабирања и одузимања бројева већих од 10.000,
- образложени и примјерима поткријепљена зависност збира од сабирака,
- образложена и примјерима илустрована примјена правила непромјенљивости збира,
- објашњена правила зависности разлике од умањеника и умањеоца и примјерима илустрована,
- објашњена и примјерима илустрована примјена правила непромјенљивости разлике,
- ријешени задаци одузимања збира од броја и разлике од броја,
- одређена вриједност бројевних израза са сабирањем и одузимањем који садрже промјенљиву (слово),
- одређен непознати сабирак, умањеник и умањилац;
- успјешно ријешене једначине са рачунским операцијама сабирања и одузимања: $x \pm a = b$, $a \pm x = b$, $(x \pm a) \pm b = c$,
- успјешно ријешене неједначине са рачунским операцијама сабирања и одузимања: $x \pm a < b$, $a \pm x < b$, $x \pm a \leq b$, $x \pm a > b$, $a \pm x > b$, $x \pm a \geq b$,
- ријешени проблемски текстуални задаци са рачунским операцијама сабирања и одузимања природних бројева већих од 10.000.

Множење и дијелење природних бројева:

- ријешени задаци са рачунском операцијом дијелења збира и разлике бројем,
- успјешно ријешени задаци множења и дијелења природног броја једноцифреним бројем и двоцифреним бројем,
- успјешно реализовано множење природног броја троцифреним бројем,
- ријешени задаци којима је у фокусу множење са олакшицама,
- на примјерима конкретних задатака примјењује и образлаже основна својстава множења – комутативност и асоцијативност,
- образлаже зависност производа од чинилаца и примјерима поткрепљује,
- образлаже примјену правила непромјењивости производа,

- образлаже и примјерима илуструје зависност количника од дјелиоца,
- образлаже и у конкретним задацима примјењује правила непромјенљивост количника,
- рјешава задатке множења и дијелења производа бројем,
- успјешно одређивање вриједности бројевних израза са множењем и дијелењем које садрже промјенљиву (слово),
- рјешава задатке са једначинама у вези са множењем и дијелењем природних бројева: $a \cdot x = b$, $x \cdot a = b$, $x : a = b$, $a : x = b$,
- рјешава задатке са неједначине у вези са множењем и дијелењем природних бројева: $a \cdot x > b$, $a \cdot x \geq b$, $a \cdot x < b$, $a \cdot x \leq b$ $x : a < b$,
- рјешава проблемске текстуалне задатке са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева.

Геометријске фигуре:

- правилно израчуната површина правоуганика и квадрата,
- именована и објашњена својства рогљастих (квадар, коцка, купа) и облих геометријских тијела, те израчуната површина коцке и квадра.

Мјере и мјерења:

- успјешно ријешени задаци у којима се захтијева рачунање запремине квадра и коцке по задатим димензијама,
- израчуната запремина и изражена различитим мјерним јединицама (m^3 , dm^3 и cm^3),
- успјешно ријешени сложенији проблемски и текстуални задаци са површином правоуганика и квадрата, те запремином квадра и коцке,
- именује јединице за мјерење запремине мање од кубног метра (m^3) и правилно употребљава њихове ознаке: кубни дециметар (dm^3), кубни центиметар (cm^3), кубни милиметар (mm^3),
- именује јединице за мјерење запремине веће од кубног метра (m^3) и правилно пише њихове ознаке: кубни декаметар (dkm^3), кубни хектаметар (hm^3), кубни километар (km^3),
- именује јединице мјере за запремину претвара мање у веће и веће у мање,
- успјешно рачуна површину коцке и квадра и
- рјешава сложеније текстуалне задатке у којима се захтијева рачунање запремине квадра и коцке.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена и персонализована објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја Математике, уџбеници и приручници, прибор за писање и геометријски прибор.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ
- Стваралачка прерада информација у књижевно-умјетничким текстовима и функционална примјена граматичко-правописних правила;
 - Рјешавање сложенијих проблема из различитих програмских подручја Математике (сабирање и одузимање природних бројева, множење и дијелење природних бројева, геометријске фигуре и мјере и мјерења);

Наведени садржаји остварују се сљедећим током:

- упутства за индивидуално планирано учење у програмским подручјима Српског језика и Математике,
- самостално учење уз повремену помоћ наставника,
- давање повратне информације након сваке индивидуално реализоване вјежбе,
- интермедијална и финална евалуација индивидуалних програма образовно-васпитног рада ученика.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

Фазе испитивања:

- Иницијално испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Финално испитивање (јуни)

Између наведених испитивања:

- провођене су честе формативне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су интервјуи са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексије индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексија наставника и истраживача, флексибилно су кориговани су и допуњавани индивидуални програми образовно-васпитног рада.

ПРОФИЛ УЧЕНИКА С. Г.

Иницијали ученика: С. Г.

Разред: V

Школска година: 2014/2015.

1. ПОРОДИЧНИ СТАТУС (структура породице, број дјеце у породици, ред рођења дјетета, запосленост родитеља...)

Дијете живи у потпуној породици. Има млађег брата који похађа први разред. Често га спомиње и веома му је привржен. Оба родитеља су му запослена.

2. РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

2.1. Здравствено стање ученика (налази о здравственом стању)

Здравствено стање ученика је веома добро. Нема хроничних болести. За четири године школовања никада није одсуствовао са наставе због болести. Нема изостанака.

2.2. Процјена физичког развоја дјетета

Ученик је нормално физички развијен за свој узраст.

2.3. Нивоа општих когнитивних процјена способности

Према тесту општих когнитивних способности – *Модификација Равенових прогресивних матрица* овом ученику су дијагностиковане просјечне опште когнитивне способности. Ученик је остварио 33 бода. Налази се на 40,91 перцентилу.

Напомене наставника: Ученик лако закључује, има изражену способност анализе, синтезе и примјене научног. Има развијено дивергентно мишљење.

2.4. Доминирајући склоп особина личности дјетета

Ученик је потпуно заинтересован за наставне активности, радознао, досјетљив и иницијативан, углавном је оптимиста, потпуно истрајан, марљив, углавном срдчан, потпуно одговоран, углавном емоционално стабилан и флексибилан, потпуно критичан, самосталан, кооперативан, мисаоно ангажован, рјечит, углавном инвентиван и фокусиран на наставне активности, те продуктиван.

2.5. Социјални статус дјетета у групи

Индекс социометријског статуса ($ISS = 0,14$) је врло повољан. Ученик је сасвим прихваћен у свом одјељењу. На иницијалном испитивању имао је три позитивна избора за «сједење у истој клупи» и два за «дружење на излету». Није имао негативних избора, ни у првом, ни у другом случају.

2.6. Самопроцјена слике о себи

Ученик је прилично критичан у процјени властите слике о себи. Неповољније процјењује властиту компетентност од 68,79% ученика у одјељењу ($z = -0,49$). Најнеповољније вреднује „физичко ја“, а затим „спортско ја“ и своје понашање.

3. НИВО МОТИВАЦИЈЕ ДЈЕТЕТА ЗА НАСТАВУ И УЧЕЊЕ

Ученик процјењује своју мотивацију и навике и технике учења позитивније од 71,57% ученика у одјељењу ($z = 0,57$).

Напомена наставника: Ученик је мотивисан за рад. Никада не тражи додатна објашњења датих упутстава. Врло је радознао за откривање новог. Спреман је за све облике и начине рада.

4. СПЕЦИФИЧНОСТИ НАВИКА И ТЕХНИКА УЧЕЊА

Напомена: Има развијене радне навике. Редовно учи и ради домаће и школске задатке. Учи с разумијевањем. Тешко се може збунити.

5. ПОСЕБНЕ ПОТРЕБЕ (СПЕЦИФИЧНЕ РАЗВОЈНЕ ТЕШКОЋЕ)

Нема специфичних развојних тешкоћа.

6. ХОБИЈИ И ИНТЕРЕСОВАЊА ДЈЕТЕТА

Ученик тренира кошарку и похађа основну музичку школу.

7. ОПШТИ ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА НА КРАЈУ ПРЕТХОДНЕ ШКОЛСКЕ ГОДИНЕ

Одличан (5)

7.1. Закључна оцјена из Српског језика на крају претходне школске године
Одличан (5)

7.2. Закључна оцјена из Математике на крају претходне школске године
Одличан (5)

8. НИВО ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ:

8.1. Ниво оспособљености ученика за самостално учење српског језика
Према стандардизованој вриједности скорa ($z = 1,24$) ученик показује виши ниво оспособљености за самостално учење српског језика од 89,25% својих вршњака. По нивоу дијагностиковане способности ученик је изнадпросјечан.

8.2. Ниво оспособљености ученика за самостално учење математике

Оспособљеност ученика за самостално учење математике је изнадпросјечна. Тестирањем је утврђен бољи резултат од 85,77% ученика у одјељењу ($z = 1,24$).

9. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

9.1. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *граматике и правописа* (А – Б – В – Г – Д – Е – **Ж** – З – И – Ј)

Ученик је постигао изнадпросјечне резултате у подручју граматике и правописа. Био је успјешнији од 91% ученика у одјељењу ($z = 1,34$).

У могућности је да:

- идентификује и правилно примјењује врсте реченица по облику и значењу,
- правилно употребљава интерпункцијске знакове на крају реченице,
- идентификује и функционално примјењује вршиоца радње и радњу у реченици,
- правилно пише имена људи и животиња, те велико слово на почетку реченице,
- правилно пише сва слова ћириличног и латиничног писма,
- правилно пише имена географских појмова (градова, села, планина, брда, ријека, језера, потока), те наслова књижевних дјела,
- идентификује и правилно примјењује глаголе и именице,
- препознаје све сугласнике и самогласнике,
- идентификује и функционално примјењује субјекат и предикат у писму и говору, те ријечи увећаног, умањеног, супротног и истог значења,
- препознаје и правилно примјењује придјеве,
- идентификује и правилно пише властите именице,
- правилно пише скраћенице,
- разликује и правилно примјењује врсте глагола (радња, стање, збивање),
- правилно пише *је* и *ије* у ријечима и ријечцу *не* уз глаголе, именице и придјеве,
- правилно употребљава глаголе у прошлом, садашњем, будућем времену,
- идентификује субјекатски и предикатски скуп ријечи,
- препознаје и правилно пише присвојне придјеве и глаголске именице,
- правилно употребљава род и број глагола, личних замјеница,
- правилно пише имена улица, тргова, установа и празника,
- идентификује и правилно употребљава лице и број глагола, врсте, род и број именица (заједничке, властите, збирне и градивне) и врсте придјева (описни, градивни и присвојни).

9.2. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *читања и књижевности* (А – **Б** – В)

На континууму образовно-васпитних исхода у подручју књижевности ученик се налази на тачки Б. У сегменту од тачке Б до тачке В остварио је 66,70% очекиваних исхода. Ученик је остварио боље резултате у подручју књижевности од 97,67% ученика у одјељењу ($z = 1,99$).

Ученик је у могућности да:

- изражајно чита књижевно-умјетнички текст (артикулација, интонација и дикција гласова; јачина, висина, боја и темпо читања; наглашавање пауза и интерпункције; ритам и темпо читања; емоционална обојеност),
- идентификује узроке појава и догађаја, уочава узроке и посљедице понашања ликова у тексту,

- идентификује позитивне и негативне поступке ликова, те да доживљава текст.

9.2.1. Брзина читања наглас

Ученик је прочитао тачно 85 ријечи у минути. Према стандардизованим нормама брзине гласног читања ученика V разреда у градској средини, ученик је остварио изнадпросјечан резултат. То постигнуће је изнадпросјечно и за узраст ученика VI разреда. Стандардизована z-вриједност ($z = 1,17$) показује да ученик брже гласно чита од 87,90% ученика у одјељењу.

9.2.2. Ефективна брзина читања у себи

Ученик је постигао изнадпросјечну ефективну брзину читања у себи (ЕБЧуС = 348). Према оријентационим нормама ефективне брзине читања у себи ученика V разреда у градској средини, његово постигнуће је изнадпросјечно чак и за ученике IX разреда. У односу на вршњаке сопственог одјељења ученик је постигао најбоље резултате ефективне брзине читања у себи ($z = 2,77$).

9.2.3. Ниво развијености рјечника

Развијеност рјечника је просјечна ($z = 0,20$). Овај ученик има развијенији рјечник од 57,93% вршњака у одјељењу.

9.2.4. Ниво вербалне креативности ученика

По нивоу вербалне креативности ученик је просјечан. Показао је слабији резултат од 65,17% ученика у одјељењу ($z = -0,39$).

9.3. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју културе изражавања (А – Б – В – Г)

На иницијалном испитивању ученик је постигао боље резултате од 83,15% ученика у одјељењу ($z = 0,96$).

10. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

10.1. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју сабирања и одузимања природних бројева (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у подручју сабирања и одузимања остварио изнадпросјечне резултате ($z = 1,31$).

Оспособљеност ученика за:

- сабирање и одузимање бројеве већих од 1000 (писмени и усмени поступак),
- идентификацију основних својстава сабирања (комутативност, асоцијативност, нула као сабирак), те примјена истих у рачунању до 1000,
- успјешно рјешавање бројевних израза са операцијама сабирања и одузимања.

10.2. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *множења и дијелења природних бројева* (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – К – Л – М)

Ученик је у програмском подручју множења и дијелења природних бројева остварио боље резултате од 65,91% ученика у одјелењу ($z = 0,41$).

Ученик је оспособљен за:

- множење и дијелење троцифрених бројева једноцифреним бројем,
- уочавање и примјену зависности производа од чинилаца, сталности производа, зависност количника од дјелиоца и сталност количника.
- дијелење са остатком,
- рјешавање једначине са множењем и дијелењем, те неједначине са множењем,
- множење броја декадном јединицом и вишеструком декадном јединицом
- дијелење броја декадном јединицом и
- множење збира и разлике бројем (дистрибутивност множења према сабирању и одузимању)

10.3. Мјесто ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *геометријских фигура* (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у програмском подручју геометријске фигуре постигао боље резултате од 75% ученика у одјелењу ($z = 0,67$).

Ученик је био у могућности да:

- идентификује тачке, полуправе, праве и равни, да их нацрта, да уочава међусобне односе двије праве и једне равни, те да црта паралелне и нормалне праве,
- идентификује кружницу, центар круга и полупречник (радијус), те да их уочава у непосредној околини,
- црта кружницу према задатим елементима,
- црта све врсте углова (прави, оштри, тупи),
- уочава однос правоугла са осталим угловима и
- црта правоугаоник, квадрат и тругао помоћу лењира и шестара.

10.4. Позиција ученика на континууму образовно-васпитних исхода у подручју *мјера и мјерења* (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Ученик је у програмском подручју мјера и мјерења на иницијалном испитивању постигао боље резултате од скоро половине ученика у одјелењу ($z = -0,03$)

- Ученик је у могућности да:
- идентификује веће јединице од метра (m) за мјерење дужине у метарском систему и њихове ознаке: декаметар (dam), хектометар (hm), километар (km),
- идентификује мање јединице од метра (m^2) и њихове ознаке за мјерење површине у метарском систему: дециметар (dm^2), центиметар (cm^2), милиметар (mm^2) и
- претвара мање јединице мјере за дужину и површину у веће и већих у мање.

ИНДИВИДУАЛНИ ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА С. Г.

Иницијали ученика: С. Г.

Разред: V

Временски период у којем ће програм бити реализован: школска 2014/2015. година

1. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО- ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Читање и књижевност (А – Б – В)

Граматика и правопис (А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И – Ј)

2. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

2.1. Идентификација жељених резултата наставе

Читање и књижевност

Могућност ученика да:

- идентификује доминирајућа осјећања у књижевном тексту,
- пореди особине ликова и њихове поступке,
- идентификује основна обиљежја басне (алегорија и поука),
- уочава пјесничке слике и осјећања у лирској пјесми,
- идентификује дјелимично скривена значења текста,
- открива нова значења (запажање ријечи које значе боју, звук, покрет),
- мијења, редифинише и на нов начин интерпретира дате информације,
- открива имплицитне идеје у тексту,
- идентификује различите и нове релације између идеја (повезивање различитих текстова заједничким насловом, откривање сличности и разлика различитих текстова),
- досјетљиво стваралачки антиципира нове идеје и релације на основу прочитаног текста и примјењује их у новим ситуацијама.

Граматика и правопис

Оспособљеност ученика да:

- идентификује и стваралачки примјењује субјекатски (атрибут) и предикатски скуп ријечи (објекат, прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин),
- разликује и правилно примјењује управни и неуправни говор, бројеве, личне замјенице, повратне замјенице (себе, се), те глаголски и именски предикат,
- разликује и правилно пише редне и збирне бројеве.

2.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Читање и књижевност:

- наводи доминирајућа осјећања у тексту и илуструје дијеловима текста у којима су приказана,
- пореди особине ликова и њихове поступке и доказује то конкретним дијеловима текста,
- примјерима илуструје основна обиљежја басне (алегорија и поука),
- именује пјесничке слике и интерпретира осјећања у лирској пјесми;
- стваралачки интерпретира дјелимично скривене идеје у књижевном тексту,
- наводи ријечи које значе боју, звук, покрет,
- мијења, редифинише и на нов начин интерпретира дате информације (даје нове наслове књижевном тексту, мијења његов почетак и крај, заузима ове перспективе о догађајима у књижевном тексту и слично),
- успоставља различите и нове релације између идеја (повезивање различитих текстова заједничким насловом, откривање сличности и разлика различитих текстова),
- продукује нове идеје и релације на основу прочитаног текста и примјењује их у новим ситуацијама.

Грамматика и правопис:

- наводи примјере субјекатског (атрибут) и предикатског скупа ријечи (објекат, прилошке одредбе за мјесто, вријеме и начин),
- правилно пише управни и неуправни говор,
- текст написан у управном говору пише у неуправном говору и обрнуто,
- правилно пише и функционално примјењује личне замјенице и повратне замјенице (себе, се),
- наводи примјере за глаголски и именски предикат,
- правилно пише редне и збирне бројеве и правилно их примјењује у писму и говору.

2.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Индивидуални рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Процесуална евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумјевања усвојених програмских садржаја.

2.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе прилагођене позицији ученика на континууму образовно-васпитних исхода из програмских подручја књижевности (рада на тексту) и граматике и правописа, књижевни текстови, уџбеници и приручници, прибор за писање.

3. ПОЗИЦИЈА УЧЕНИКА НА КОНТИНУУМУ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ИСХОДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Сабирање и одузимање природних бројева

(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – И)

Множење и дијелење природних бројева
(А – Б – В – Г – Д – Е – Ж – З – **И** – К – Л – М)

Геометријске фигуре
(А – Б – В – Г – Д – **Е** – Ж – З – И – К)

Мјере и мјерења
(А – Б – В – Г – Д – **Е** – Ж – З – И – К)

4. СТАДИЈИ МАКРОПЛАНА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ

4.1. Идентификација жељених резултата наставе

Сабирање и одузимање природних бројева

Могућност ученика да:

- успјешно сабира и одузима бројеве веће од 10.000,
- уочава зависност збира од сабирака,
- идентификује правила непромјенљивости збира и правилно их примјењују,
- уочава зависност разлике од умањеника и умањеоца,
- уочава правила непромјенљивости разлике и правилно их примјењује,
- одузима збир од броја и разлику од броја,
- одређује вриједност бројевних израза са сабирањем и одузимањем који садрже промјенљиву (слово),
- одређује непознати сабирак, умањеник и умањилац,
- рјешава једначине са рачунским операцијама сабирања и одузимања:
 $x \pm a = b$, $a \pm x = b$, $(x \pm a) \pm b = c$,
- рјешава неједначине са рачунским операцијама сабирања и одузимања:
 $x \pm a < b$, $a \pm x < b$, $x \pm a \leq b$, $x \pm a > b$, $a \pm x > b$, $x \pm a \geq b$ и
- рјешава сложеније математичке проблеме са рачунским операцијама сабирања и одузимања природних бројева већих од 10.000.

Множење и дијелење природних бројева:

Оспособљеност ученика за:

- дијелење збира и разлике бројем и множење и дијелење природног броја једноцифреним бројем,
- множење и дијелење природног броја двоцифреним бројем,
- множење природног броја троцифреним бројем,
- множење са олакшицама,
- примјену основних својстава множења – комутативност и асоцијативност,
- уочавање зависности производа од чинилаца,
- идентификацију и правилну примјену правила непромјенљивости производа,
- уочавање зависности количника од дјеленика и дјелиоца,
- идентификовање и правилну примјену правила непромјенљивости количника,
- множење и дијелење производа бројем,
- одређивање вриједности бројевних израза са множењем и дијелењем које садрже промјенљиву (слово),
- успјешно рјешавање једначина са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева природних бројева: $a \cdot x = b$, $x \cdot a = b$, $x : a = b$, $a : x = b$,

- успјешно рјешавање неједначина са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева: $a \cdot x > b$, $a \cdot x \geq b$, $a \cdot x < b$, $a \cdot x \leq b$ $x : a < b$,
- рјешавање сложених математичких проблема са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева.

Геометријске фигуре

Могућност ученика да:

- израчуна обим троугла и површину правоугоника и квадрата,
- идентификује својства рогљастих (квадар, коцка, купа) и облих геометријских тијела, те да израчуна површину коцке и квадра,
- израчуна запремину квадра и коцке по задатим димензијама, те да је изрази различитим мјерним јединицама (m^3 , dm^3 и cm^3),
- израчуна површину правоугоника и квадрата, те запремину квадра и коцке (сложенији проблемски и текстуални задаци).

Мјере и мјерења

Могућност ученика да:

- примјењује рачунске операције сабирања и одузимања са јединицама мјере за дужину већих од метра (m) и јединицама мјере за површину већих и мањих од квадратног метра (m^2),
- одређује обим и површину квадрата, правоугоника, те површину квадра и коцке,
- идентификује јединице за мјерење запремине мање од кубног метра (m^3) и њихове ознаке: кубни дециметар (dm^3), кубни центиметар (cm^3), кубни милиметар (mm^3),
- идентификује јединице за мјерење запремине веће од кубног метра (m^3) и њихове ознаке: кубни декаметар (dkm^3), кубни хектаметар (hm^3), кубни километар (km^3),
- претвара мање јединице за мјерење запремине у веће и веће у мање,
- успјешно рачуна површину и запремину коцке и квадра,
- идентификује јединице мјере за запремину, претвара мање у веће и обрнуто.

4.2. Одређивање прихватљивих доказа да се жељени резултати остварују

Сабирање и одузимање природних бројева:

- успјешно ријешени задаци са рачунским операцијама сабирања и одузимања бројева већих од 10.000,
- образложена и примјерима поткријепљена математичка зависност зависност збира од сабирака,
- образложена и примјерима илустрована законитост непромјенљивост збира,
- објашњена правила зависности разлике од умањеника и умањιοца и примјерима илустрована,
- објашњена и примјерима илустрована примјена правила непромјенљивости разлике,
- ријешени задаци одузимања збира од броја и разлике од броја,
- одређена вриједност бројевних израза са сабирањем и одузимањем који садрже промјенљиву (слово),
- одређен непознати сабирак, умањеник и умањилац,

- успјешно ријешене једначине са рачунским операцијама сабирања и одузимања: $x \pm a = b$, $a \pm x = b$, $(x \pm a) \pm b = c$,
- успјешно ријешене неједначине са рачунским операцијама сабирања и одузимања: $x \pm a < b$, $a \pm x < b$, $x \pm a \leq b$, $x \pm a > b$, $a \pm x > b$, $x \pm a \geq b$ и
- ријешени проблемски текстуални задаци са рачунским операцијама сабирања и одузимања природних бројева већих од 10.000.

Множење и дијелење природних бројева:

- ријешени задаци дијелења збира и разлике бројем и множење и дијелење природног броја једноцифреним бројем,
- ријешени задаци са рачунским операцијама множења и дијелење природног броја двоцифреним бројем,
- успјешно реализовани задаци множења природног броја троцифреним бројем,
- ријешени задаци којима је у фокусу множење са олакшицама,
- примијењена и образложена основна својстава множења – комутативност и асоцијативност,
- образложена зависност производа од чинилаца и примјерима илустрована,
- образложе примјену правила непромјенљивости производа,
- образложена и примјерима илустрована зависност количника од дјеленика и дјелиоца,
- образложена и у конкретним задацима примијењена правила непромјенљивости количника,
- ријешени задаци множења и дијелења производа бројем,
- успјешно одређене вриједности бројевних израза са множењем и дијелењем које садрже промјенљиву (слово),
- ријешени задаци са једначинама са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева: $a \cdot x = b$, $x \cdot a = b$, $x : a = b$, $a : x = b$,
- ријешени задаци са неједначине са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева: $a \cdot x > b$, $a \cdot x \geq b$, $a \cdot x < b$, $a \cdot x \leq b$ $x : a < b$ и
- ријешени проблемски текстуални задаци са рачунским операцијама множења и дијелења природних бројева.

Геометријске фигуре:

- успјешно израчунат обим троугла,
- правилно израчуната површина правоугаоника и квадрата,
- именована и објашњена својства рођастих (квадар, коцка, купа) и облих геометријских тијела, те израчуната површина коцке и квадрата.

Мјере и мјерења:

- израчуната запремина квадрата и коцке изражена различитим мјерним јединицама (m^3 , dm^3 и cm^3),
- успјешно ријешени сложенији проблемски и текстуални задаци са површином правоугаоника и квадрата, те запремином квадрата и коцке.
- именоване јединице за мјерење запремине мање од кубног метра (m^3) и правилно употријебљене њихове ознаке: кубни дециметар (dm^3), кубни центиметар (cm^3) и кубни милиметар (mm^3).

- именоване јединице за мјерење запремине веће од кубног метра (m^3) и правилно написане њихове ознаке: кубни декаметар (dkm^3), кубни хектаметар (hm^3), кубни километар (km^3),
- успјешно израчуната површина коцке и квадра,
- именоване јединице мјере за запремину, те претворене мање у веће и обрнуто,
- ријешени сложенији текстуални задаци у којима се захтијева рачунање запремине квадра и коцке по задатим димензијама.

4.3. Планирана искуства индивидуално планираног учења и поучавања

- Уводна усмена објашњења наредних задатака,
- Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,
- Формативна евалуација постигнућа ученика и
- Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

4.4. Обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе

Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја Српског језика:

- читање и књижевност (рад на књижевном тексту) и
- граматика и правопис.

Књижевни текстови, уџбеници и приручници, прибор за писање.

Индивидуално планиране вјежбе из програмских подручја Математике:

- сабирање и одузимање природних бројева,
- множење и дијелење природних бројева,
- геометријске фигуре и
- мјере и мјерења.

Уџбеници и приручници, прибор за писање, геометријски прибор.

5. САДРЖАЈ И ТОК ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНОГ РАДА СА УЧЕНИКОМ

- Стваралачка прерада информација из прочитаних књижевно-умјетничких текстова и функционална примјена граматичко-правописних правила;
- Рјешавање сложенијих математичких проблема из различитих програмских подручја (сабирање и одузимање природних бројева, множење и дијелење природних бројева, геометријске фигуре, мјере и мјерења).

Наведени садржаји остварују се сљедећим током:

- упутства за индивидуално планирано учење у програмским подручјима Српског језика и Математике,
- индивидуално учење подржано наставниковим дјелотворним поучавањем,
- давање повратне информације након сваке индивидуално реализоване вјежбе,
- интермедијална и финална евалуација индивидуалних програма образовно-васпитног рада ученика.

6. ПЛАН ПРАЋЕЊА И ВРЕДНОВАЊА ПРОГРАМА

Фазе испитивања:

- Иницијално испитивање (септембар)
- Интермедијално испитивање (фебруар)
- Финално испитивање (јуни).

Између наведених испитивања:

- провођене су честе формативне евалуације,
- вршене су квалитативне анализе постигнућа ученика,
- вођени су интервјуи са наставницима и ученицима,
- вршене су рефлексije индивидуално планираног наставног процеса,
- у складу са резултатима испитивања, квалитативних анализа постигнућа ученика и садржаја интервјуа, рефлексija наставника и истраживача, кориговани су и допуњавани индивидуални програми образовно-васпитног рада.

ПРИЛОГ 3

ПРИМЈЕРИ ИНДИВИДУАЛНО ПЛАНИРАНИХ ВЈЕЖБИ ЗА УЧЕНИКЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ

С обзиром на то да је реализован велики број индивидуално планираних вјежби са свих 16 ученика експерименталне групе појединачно, нисмо у могућности да их све прикажемо. Оне се налазе у досијеима ученика. Извршили смо избор дијела вјежби из програмских подручја Српског језика и Математике, које у наставку приказујемо.

Примјери индивидуално планираних вјежби из Српског језика

У тексту који слиједи приказујемо дио индивидуално планираних вјежби из књижевности и граматике и правописа.

Иницијали ученика: Б. Б.

Разред: IV

Датум: _____

Драги Б.Б.,

пред тобом се налази једана басна. Као што знаш *басна је крака прича у којој животње имају особине људи*. Пажљиво и што правилније прочитај текст. Након тога још једном у себи прочитај текст, како би га што боље разумио.

Борко Спорко је уз Тебе. Покажи му како се може читати много брже, а правилно.

Желимо Ти много успјеха у раду!

Цврчак и мрав

Цврчак усред зиме закуца на прозор куће у којој је становао мрав. Кад мрав отвори прозор, цврчак га замоли за неколико зрна жита да се нахрани, да не би од глади умро.

- А шта си радио љетос? - упита мрав цврчка.

- Свирао сам.

- Свирао си? Онда играј сада да те глад прође - одговори мрав.

Народна басна

1. Ко је покуцао мраву на прозор куће? (Заокружи слово испред тачног одговора!)
 - а) мачак
 - б) цврчак
 - в) скакавац

2. Шта је цврчак тражио од мрава? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) виолину
- б) неколико зрна жита да се нахрани
- в) склониште од кише

3. Цврчак је био...

- а) жедан
- б) уморан
- в) гладан

4. Шта је цврчак радио цијело љето?

5. Шта је мрав рекао цврчку да ради како би га прошла глад?

- а) да игра
- б) да се шћућури и ћути
- в) да свира

6. Овај текст је:

- а) бајка
- б) басна
- в) народна приповијетка

7. Басна је

Б

Иницијали ученика: М. Б.

Разред: IV

Датум: _____

Пажљиво прочитај причу Десанке Максимовић „Прича о раку кројачу“, а онда се потруди да одговориш на сљедећа питања најбоље што можеш!

Желимо ти много успјеха у раду!

1. Шта је тема ове приче?

2. Какав је био Рак Кројач? Наведи његове особине!

3. Зашто је писац раку додијелио баш занимање кројача?

4. У причи се говори о нестварним догађајима. Које ситуације у причи би могле бити стварне? Наведи их!

5. Опиши како су се осјећали рачићи када је нестао њихов отац!

6. Зашто су плакале рибе: пастрмке, гргеч и штука?

7. Рак Кројач је успио да се спасе. Вратио се своме дому испод белутка. Зашто је одмах наставио да шије рибље хаљине?

8. Да Рак Кројач шије хаљину шумској вили, шта би му било потребно од материјала?

9. Који би други наслов дао овој причи?

10. Напиши причу *Догађаји Рака Кројача*. Напиши кратку причу у којој ћеш описати низ невоља кроз које је рак морао да прође да би се вратио својој кући!

А

Иницијали ученика: Л. Р.

Разред: IV

Датум: _____

Драги Л.Р.,

Пред тобом се налази једана кратка прича. О којој врсти приче се ради, сам ћеш сазнати чим је прочиташ. Пажљиво прочитај текст у себи, како би га што боље разумио. Уз тебе је Твој учитељ који те подржава, а и Твоји дугари.

Желимо Ти много успјеха у раду!

Корњача и зец

Корњача и зец такмичили су се у брзини. Тако утврде они рок и мјесто, те крену на пут. Знајући да је рођени тркач, зец се није толико бринуо за трку, него леже крај пута и задријема. А корњача, знајући своју спорост, трчала је без предаха. Тако она престигне зеца који је спавао и добије побједничку награду.

Езоп

Вјежба А

1. Текст који си прочитао/ла је:

- а) бајка
 - б) басна
 - в) народна прича
 - г) приповијетка
- (Заокружи слово испред тачног одговора!)

2. Зеџ је знао да је:

а) рођени пјевач

б) највећа спавалица

в) рођени тркач

(Заокружи слово испред тачног одговора!)

3. Ко се такмичио у трчању?

4. Шта је зеџ усред трке урадио?

5. Чегга је корњача била свјесна?

6. Ко је побиједио у трци?

7. Шта је басна?

8. Које су људске особине приказане кроз поступак зеџа?

9. Које су људске особине приказане кроз поступак корњаче?

10. Покушај исказати поуку ове басне?

Иницијали ученика: А. Ж.

Датум: _____

Разред: IV

КОРЊАЧА И ЗЕЦ

Корњача и зец такмичили су се у брзини. Тако утврде они рок и мјесто, те крену на пут. Знајући да је рођени тркач, зец се није толико бринуо за трку, него леже крај пута и задријема. А корњача, знајући своју спорост, трчала је без предаха. Тако она престигне зеца који је спавао и добије побједничку награду.

Езон

Вјежба Б

1. Зашто се зец није бринуо за трку?

2. Зашто је корњача пристала на трку са зецом?

3. Које су људске особине приказане кроз поступак зеца?

4. Које су људске особине приказане кроз поступак корњаче?

5. Покушај исказати поуку ове басне?

6. Која од наведених пословица је у највећој мјери повезана са поуком басне?

(Заокружи слово испред тачног одговора!)

а) По јутру се дан познаје.

б) Без рада не помаже ни молитва.

в) **Ко прати туђи посао, свој заборавља.**

г) Сваки почетак је тежак.

д) На млађима свијет остаје.

7. Објасни како особине које красе корњачу могу бити корисне у ђачком животу и раду?

8. Шта мислиш како се зец понашао према корњачи након проглашења побједника? Покушај да то замислиш и напишеш!

9. Шта мислиш шта је корњача након побједе рекла зецу?

10. Напиши нови наслов басне! Уколико будеш имао/имала идеја можеш написати и више наслова.

Б

Иницијали ученика: Ђ. Ч.

Разред: IV

Датум: _____

Ђ.Ч. ,

Још једном пажљиво прочитај бајку Ахмета Хромацића „Златокљуна птица“ а онда се потруди да одговориш на следећа питања најбоље што можеш!

Желимо Ти много успјеха у раду

1. Шта је тема ове бајке?

2. Зашто је златокљуна птица била несрећна?

3. Зашто су људи трагали за Златокљуном?

4. Зашто је Златокљуна само ноћу проналазила свој мир?

5. Шта је порука ове бајке?

6. Каква је била Златокљуна? Наведи њене особине!

7. Објасни помисао Златокљуне птице: „Боља је смрт у валовима него слобода у кавезу“!

8. Предпостави и напиши како би изгледао живот Златокљуне да су је ухватили соколи?

9. Писац је овој бајци дао наслов „Златокљуна птица“. Који би други наслов, према твом мишљењу, одговарао садржају ове бајке?

10. Покушај да промијениш крај приче тако да он не буде тужан и трагичан!

А

Иницијали ученика: **Б. Б.**

Разред : **IV**

Датум: _____

Драги Б. Б.,

Пажљиво прочитај драмски текст „Никад два добра“, а онда се потруди да одговориш на слједећа питања најбоље што можеш!

Желимо ти много успјеха у раду!

Питања

1. Овај текст је:
 - а) приповијетка
 - б) бајка
 - в) басна
 - г) драмски комад
 - д) епска пјесма

(Заокружи слово испред тачног одговора!)

2. Ко су ликови у овом драмском тексту?

3. О чему се говори у првој слици (сцени) овог драмског текста?

4. У првој слици (сцени) радња се одвија у _____, а у другој слици (сцени) радња се одвија на _____.

5. О чему су маштала дјеца која су остала у граду?

6. О чему се говори у другој слици (сцени) овог драмског текста?

7. О чему су маштала дјеца која су била на мору?

8. Како су се Бранкица и њени другари осјећали када су читали писмо које им је послала Милкица са мора? Зашто?

9. Како су се Милкица и њени другари осјећали када су читали писмо које су послале Бранкица и Светлана? Зашто?

10. Зашто овај драмски текст носи наслов „*Никад два добра*“?

Б

Иницијали ученика: С. М.

Разред и одјељење: IV

Датум: _____

Драги С. М.,

Пажљиво прочитај драмски текст „Никад два добра“, а онда се потруди да одговориш на слједећа питања најбоље што можеш!

Желимо ти много успјеха у раду!

Питања

1. Шта је тема овог драмског текста?

2. Зашто приповједач на почетку овог драмског текста каже да је *„велика завист кружила од једног малог љетовалишта до једног великог града ... и од великог града до љетовалишта...“*

3. Како су се Бранкица и њени другари осјећали када су читали писмо које им је послала Милкица са мора? Зашто су се тако осјећали?

4. Како су се Милкица и њени другари осјећали када су читали писмо које су послале Бранкица и Светлана? Зашто су се тако осјећали?

5. а) Објасни пословицу: „Завист види ружу, али не и трње!“

б) Покушај повежеш наведену пословицу са ситуацијама из овог драмског текста!

6. Зашто овај драмски текст носи наслов „*Никад два добра*“?

7. Шта је порука овог драмског текста?

8. Процијени у којој мјери су дјеца искрена у својим писмима! Зашто тако мислиш!

9. Писац је овом драмском тексту дао наслов „*Никад два добра*“. Шта мислиш како је другачије могао гласити овај наслов?

10. Којој дружини би се ти придружио, оној у великом граду или оној на љетовалишту? Образложи зашто!

B

Ime i prezime učenika: A. Ž.

Razred: IV

Datum: _____

Draga A. Ž.,

Još jednom pažljivo pročitaj pjesmu Dragana Lukića „Učitelju, vrati mi klikere” koja se nalazi u tvojoj Čitanci na 97. strani. Nakon čitanja pažljivo pročitaj pitanja i pokušaj da daš odgovore najbolje što možeš. Važno je da razmišljaš i da ne žuriš.

Želimo ti uspješan rad!



1. Koje osjećanje preovlađuje u ovoj pjesmi?

2. Zašto misliš da je baš to osjećanje?

3. Zašto dječak poredi svoje klikere sa „tri biserna zrna”? Šta želi time reći?

4. Zašto pjesnik kada govori o svojim klikerima koristi umanjene: staklenca, kolenca, kamenca, olovca...?

5. Zašto je učitelj oduzeo dječaku klikere?

6. Zašto sve na svijetu potone „kad tri kamenca skakuću, kad tri staklenca šapuću, kad tri olovca zazvone“?

7. Šta je pjesnik podrazumijevao pod riječima „u svakome po jedan dječak živi“?

8. Kako bi ti postupila da si na mjestu učitelja?

9. Da si ti na mjestu dječaka kako bi se obratila učitelju koji ti je oduzeo stvar (ili igračku) koja ti mnogo znači? Napiši mu kratko pismo u kojem ćeš iskazati svoja osjećanja!

Pismo učitelju

10. Pjesnik je ovoj pjesmi dao naslov „Učitelju, vrati mi klikere“. Kada bi ti mogla da promijeniš taj naslov kako bi on glasio?

Б

Иницијали ученика: А. Ж.

Разред: IV

Датум: _____

Драга А. Ж.,

Пажљиво прочитај драмски текст „Никад два добра“, а онда се потруди да одговориш на слjedeћа питања најбоље што можеш!

Желимо ти много успjеха у раду!

Питања

1. Шта је тема овог драмског текста?

2. Зашто приповjедач на почетку овог драмског текста каже да је „велика завист кружила од једног малог лjетовалишта до једног великог града ... и од великог града до лjетовалишта...“

3. Како су се Бранкица и њени другари осјећали када су читали писмо које им је послала Милкица са мора? Зашто су се тако осјећали?

4. Како су се Милкица и њени другари осјећали када су читали писмо које су послале Бранкица и Светлана? Зашто су се тако осјећали?

5. а) Објасни пословицу: „Завист види ружу, али не и трње!“

б) Покушај повежеш наведену пословицу са ситуацијама из овог драмског текста!

6. Зашто овај драмски текст носи наслов „*Никад два добра*“?

7. Шта је порука овог драмског текста?

8. Процијени у којој мјери су дјеца искрена у својим писмима! Зашто тако мислиш!

9. Писац је овом драмском тексту дао наслов „*Никад два добра*“. Шта мислиш како је другачије могао гласити овај наслов?

10. Којој дружини би се ти придружио, оној у великом граду или оној на љетовалишту? Образложи зашто!

Датум: _____

Пажљиво прочитај пјесму Ђуре Дамјановића „Зимско дрво“, а онда онда се потруди да одговориш на сљедећа питања најбоље што можеш!

Питања

1. Које особине пјесник приписује дрвету у овој пјесми?

2. Зашто на расцвјеталом дрвету није замирисао цвијет?

3. Напиши назив за пјесничку слику у првој строфи!

4. Напиши назив за пјесничку слику у трећој строфи!

5. Шта је порука ове пјесме?

6. Опиши са што више придјева како је изгледало зимско дрво у сну?

7. Опиши са што више придјева како је изгледало зимско дрво када се пробудило?

8. Покушај да замислиш и напишеш како се зимско дрво осјећало у сну?

9. Замисли и напиши како се зимско дрво осјећало када се пробудило?

10. Покушај да даш други наслов овој пјесми?

Иницијали ученика: А. Л.**Разред: V**

Датум: _____

Пажљиво прочитај бајку Гроздане Олујић „Олданини вртови“, а онда се потруди да одговориш на сљедећа питања најбоље што можеш!

Желимо Ти много успјеха у раду!

1. Мозгалица: Шта мислите шта су Олданини вртови?

2. Шта мислиш о вилинском свијету „у којем свако себе највише воли“? У којој мјери ти се допада? Образложи свој одговор!

3. Како би ти поступио да си на дјевојчицином мјесту? Да ли би прихватио живот у цвјетним Олданиним вртovima или би се вратио своме дому? Објасни зашто!

4. Шта мислиш да ли је Олдана у погријешила када је рекла да је дјевојчица „прихватила патњу да други не би патили“? Образложи свој одговор!

5. Откриј најљепшу реченицу (или мисао) у тексту. Препиши је на дате линије, а онда објасни зашто ти се највише допала!

В

Иницијали ученика: А. Л.

Разред: V

Датум: _____

Пажљиво прочитај пјесму Ђуре Дамјановића „Зимско дрво“, а онда се потруди да одговориш на сљедећа питања најбоље што можеш!

1. Напиши назив за пјесничке слике у:

а) првој строфи _____

б) другој строфи _____

в) трећој строфи _____

г) четвртој строфи _____

2. Шта је порука ове пјесме?

3. Покушај да замислиш и напишеш како се зимско дрво осјећало у сну?

4. Замисли и напиши како се зимско дрво осјећало када се пробудило?

5. Покушај да даш други наслов овој пјесми!

6. Претпостави и напиши како је дрво могло да заустави свој сан!

7. Процијени да ли је дрво више вољело да живи у сну или стварности! Образложи зашто!

8. Која строфа ти се највише допала у пјесми? Због чега?

9. Покушај да замислиш *себе* како стојиш испод зимског дрвета! Како би се осјећао? Зашто?

10. Покушај да замислиш *себе* како стојиш испод расцвјеталог дрвета из сна! Како би се осјећао? Зашто?

В

Иницијали ученика: Л. Л.

Разред: V

Датум: _____

Драги Л.,

Пажљиво прочитај пјесму Насихе Капицић Хацић „Везени мост“, а онда се потруди да одговориш на сљедећа питања најбоље што можеш!

Одговарајући на ова питања подубићеш своја размишљања о дјелу и покренућеш своју машту.

Желимо ти много успјеха у раду!

1. Зашто би баш ти био најдражи гост када би дошао у град од лишћа?

2. Претпостави и напиши у којих седам боја је мост ткан?

3. Која осјећања прожимају ову пјесму?

4. Шта је то што пјесму чини лијепом?

5. Осмисли и напиши наслове за сваку строфу!

1. строфа: _____

2. строфа: _____

3. строфа: _____

4. строфа: _____

5. строфа: _____

6. строфа: _____

6. Шта мислиш како се осјећа зелена ријека док се мост огледа у њој?

7. Шта би питао пјесникињу када би могао разговарати са њом?

8. Пјесник каже “нико му није пјевао љепше од бијелих багремова“. О чему то багремови пјевају мосту?

9. Пјесник у посљедњем стиху каже: „прећи ћеш и ти кораком лаким везени, витки мост“. Претпостави и напиши зашто сви прелазе везени мост лаким кораком!

10. Напишите кратку пјесму о мосту који ви волите и припремите се да је презентујете пред разредом!

В

Иницијали ученика: Л. Л.

Разред: V

Датум: _____

Пажљиво прочитај причу Скендера Куленовића „Шаренка“, а онда онда се потруди да одговориш на слједећа питања најбоље што можеш! Лазаре, важно је да не журиш!

Желимо ти много успјеха у раду!



1. Покушај да замислиш ситуацију у којој дјечак сазнаје да је отац продао његову Шаренку. Претпостави и напиши како се дјечак тада осјећао? О чему је размишљао?

2. Процијени да ли је дјечаку крава Шаренка више недостајала због неимаштине или због неизмјерне љубави коју је осјећао према њој? Образложи свој одговор!

3. Да си на дјечаковом мјесту, којим поступцима би показао своју љубав према Шаренки?

4. Претпостави и напиши шта би било са дјечаковом породицом да није продала Шаренку?

5. Замисли себе на мјесту дјечака у сљедећој сцени: „Стала напред калдрме и гледа ме. Као да ми не да проћи. Збиља ми не да проћи, и баш ме гледа! Шаренка! Мало подигла главу и гледа у мене росним очима.“
Напиши све оно што осјећаш док те Шаренка гледа „росним очима“!

6. Шта мислиш о дјечаковом поступку према Шаренки на крају приче?

7. Писац је овој причи дао наслов „Шаренка“. Да није дао тај наслов, који од наведених би, према твом мишљењу, био најприкладнији? (Заокружи слово испред тачног одговора!)
- а) Породична селидба
 - б) Осјећање кривице
 - в) Моје дјетињство
 - г) Хранитељка

Образложи свој избор!

8. Покушај да ти даш свој наслов овој причи?

9. Напиши другачији крај приче!

Б

Иницијали ученика: Ј. Р.

Разред: V

Датум: _____

Драга Ј.,

Још једном пажљиво прочитај приповијетку Бранка Ћопића „*Башта сљезове боје*“ а онда се потруди да одговориш на сљедећа питања најбоље што можеш!

Желимо Ти много успјеха у раду!

1. Шта је тема ове приповијетке?

2. Зашто је писац овој приповијечи дао наслов „Башта сљезове боје“?

3. Какав је био дјед? Наведи његове особине!

4. Наведи особине дјечака Бранка!

5. Каква је била учитељица? Наведи њене особине!

6. У овој приповијечи има много хумора. Која ситуација ти је најсмјешнија? Зашто?

7. Зашто писац на крају приповијетке каже да је дјед касније „био слијеп за боје и за све цвијеће овог свијета“?

8. Још једном прочитај посљедњи пасус приповијетке! Које пишчево осјећање је у њему описано? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

а) туге и сјете

б) радости и задовољства

в) дивљења и захвалности

г) стида и страха

Зашто мислиш да су изражена баш та осјећања?

9. Зашто писац на крају приповијетке каже: „ја још ни данас сигурно не знам какве је боје слез?“

10. Шта је порука ове приповијетке?

11. Овај текст садржи четири мање цјелине. Покушај их одредити и дати им наслове!

наслов прве цјелине _____

наслов друге цјелине _____

наслов треће цјелине _____

наслов четврте цјелине _____

12. Шта мислиш како је учитељица могла другачије реаговати на дјечакову изјаву да је вук зелен?

13. Шта мислиш о поступцима дједа Раде? Како је могао другачије поступити?

Датум: _____

Ђ. К.,

Још једном пажљиво прочитај одломак из аутобиографије Бранислава Нушића „Прва љубав“ а онда се потруди да одговориш на слједећа питања најбоље што можеш!

Желимо Ти много успјеха у раду



1. Шта је тема ове аутобиографске приче?

2. Каква је била Перса? Наведи њене особине!

3. Каква је био дјечак? Наведи дјечакове особине!

4. Зашто дјечак није могао измирити „љубав и рачуницу“?

5. Која те је сцена у причи посебно насмијала?

6. Шта је необично и неочекивано у овој причи?

7. Покушај да на свој начин искажеш поуку приче?

8. Дјечак је макар седмично куповао Перси кифлу како би изразио своје симпатије и показао пажњу. Шта мислиш о таквом начину исказивања љубави?

9. Дјечак је изабрао буре за изјављивање љубави дјевојчици Перси. Шта мислиш о том мјесту за исказивање љубави?

10. Писац је овој причи дао наслов „*Прва љубав*“. Који би други наслов, према твом мишљењу, одговарао садржају ове приче?

Образложи свој избор!

Иницијали ученика: А. М.

Разред: V

Основна школа: „Иван Горан Ковачић“

Датум: _____

Пажљиво прочитај народну пјесму „*Јетрвица адамско кољено*“, а онда се потруди да одговориш на сљедећа питања најбоље што можеш!

Желимо Ти много успјеха у раду!

1. Шта је тема народне пјесме *Јетрвица адамско кољено*?

2. Зашто се у овој пјесми понавља реченица: ... „*нек' се знаде да је сиротица, да мој Мирко своје мајке нема*“?

3. Примијетио си да народни певач говорећи о Мирку користи реч *сиротица*. Објасни зашто је ова именица употребљена у женском роду!

4. Каква је била Ковиљка? Наведи њене особине!

5. Наведи макар три ситуације у којима се те особине јасно виде!

1. ситуација

2. ситуација

3. ситуација

6. Зашто се народ дивео Ковиљки?

7. Ковиљка је изгубила сина у рату. Које особине испољава у несрећи која ју је задесила? Обрати пажњу на крај пјесме!

8. Шта је порука ове пјесме?

9. Шта мислиш одакле потиче Ковиљкина племенитост и доброта?

10. Покушај да даш другачији наслов овој пјесми!

В

Иницијали ученика: Л.Л.

Разред: V

Датум: _____

Пажљиво прочитај причу Светлане Велмар Јанковић „Златно јагње“, а онда онда се потруди да одговориш на слједећа питања најбоље што можеш!

Одговарајући на ова питања подубићеш своја размишљања о дјелу и покренућеш своју машту.

Желимо ти много успјеха у раду!

Питања

1. Шта мислиш о односу Вукана и Стефана према брату Растку?

2. Претпостави и напиши како су браћа могла помоћи Растку да се ослободи страха од вука!

3. Шта би се десило да се Растко обратио вуку слједећим ријечима: „Бјежи, вуче! Ти не можеш бити мој пријатељ јер си зао!“

4. Претпостави и напиши како би изгледао Растков живот да није послушао савјет златног јагњета?

5. Писац је овој причи дао наслов „Златно јагње“. Да није дао тај наслов, који од наведених би био најприкладнији? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

а) Расткова браћа

- б) Савладани страх
- в) Страшни вук
- г) Припитомљени вук

Образложи свој избор!

6. Покушај да ти даш свој наслов овој причи?

7. Како би изгледао свијет када би га посматрали само, како писац каже, „тјелесним очима“?

8. Процијени зашто је вредније духовно од материјалног богатства?

9. Напиши писмо дјечаку Растку у којем ћеш изразити своје одушевљење због његове несвакидашње храбрости!

10. Шта за тебе данас значи име Светог Саве?

Б

Иницијали ученика: М. Б.

Датум: _____

Још једном пажљиво прочитај бајку Гроздане Олујић „Белутак“ а онда се потруди да одговориш на сљедећа питања најбоље што можеш!

Желимо Ти много успјеха у раду!

1. Зашто је започео рат између ријеке и стијене?

2. Објасни како је настао Белутак?

3. Каква је била ријека? Наведи њене особине?

4. Какав је био Белутак! Наведи његове особине!

5. Зашто је Белутак често говорио: „Ја сам био и остајем Белутак!“

6. Зашто је Белутак стално ћутао?

7. Шта је порука ове бајке?

8. Шта би се десило са Коралном граном да није пронашла своју стијену, тј. Белутак?

9. Шта мислиш зашто се срце Белутка отварало једино на осмијех?

10. Писац је овој бајци дао наслов „Белутак“. Покушај да даш нови наслов овој бајци!

Образложи зашто си одабрао баш тај наслов!

В

Иницијали ученика: С. Г.

Разред: V

Датум: _____

Пажљиво прочитај пјесму Десанке Максимовић „Сребрне плесачице“, а онда се потруди да одговориш на слjedeћа питања најбоље што можеш!

Желимо Ти много успjеха у раду!

1. Која строфа ти се највише допала у пјесми? Зашто?

2. Колико пјесничких слика уочаваш у првој строфи? _____

Свакој пјесничкој слици дај назив!

3. Како би се ти осјећао да си на мјесту малих борова? Заокружи слово испред тачног одговора!

- а) задивљено
- б) равнодушно
- в) забринуто
- г) тужно
- д) срећно
- е) постиђено

Образложи свој избор!

4. Како би се ти осјећао да си на мјесту сребрних плесачица? Заокружи слово испред тачног одговора!

- а) равнодушно
- б) надмоћно
- в) забринуто
- г) поносно
- д) срећно

е) уображено

Образложи свој избор!

5. Покушај да чујеш музику уз коју плешу сребрне плесачице! Одреди њен темпо у свакој строфи!

Заокружи слово испред тачног одговора у свакој строфи!

Прва строфа: а) веома споро

- б) споро
- в) умјерено
- г) брзо (весело)
- д) веома брзо (весело)

Друга строфа: а) веома споро

- б) споро
- в) умјерено
- г) брзо (весело)
- д) веома брзо (весело)

Трећа строфа: а) веома споро

- б) споро
- в) умјерено
- г) брзо (весело)
- д) веома брзо (весело)

Четврта строфа: а) веома споро

- б) споро
- в) умјерено
- г) брзо (весело)
- д) веома брзо (весело)

6. Шта мислиш шта сребрне плесачице подстиче на плес?

7. Шта мислиш зашто пјесникиња није дала пјесми наслов „Бијеле плесачице“?

8. Који наслов би ти дао овој пјесми?

Образложи свој избор!

9. Покушај да замислиш себе на балу са сребрним плесачицама!

Напиши кратак састав под насловом „Сребрни бал“!

Иницијали ученика: Н. К.

Разред: V

Датум: _____

Драги Н.,

Пажљиво прочитај приповијетку Сергеја Јесењина „Бобиљ и Друшкан“, а онда се потруди да одговориш на слједећа питања најбоље што можеш!

Желимо Ти много успјеха у раду!

1. Шта је тема ове приповијетке?

2. Зашто Бобиљ није хтио примити помоћ од неких људи?

3. Шта је идеја ове приповијетке?

4. Какав је био старац Бобиљ? Наведи његове особине!

5. Наведи његове особине пса Друшкана!

6. За човјека се каже да је умро, а за пса да је угинуо. Зашто онда писац каже да је Друшкан умро, а не угинуо?

7. Пронађи и препиши дио текста у којем се види љубав старца према псу!

8. Претпостави и напиши шта би било да је Бобиљ послушао људе и оставио пса?

9. Како би се приповијетка завршила да је Бобиљ оздравио?

10. Напиши нови наслов овој приповиједи?

Иницијали ученика: Н. Р.

Разред: V

Датум: _____

Н.Р.

Пажљиво прочитај народну пјесму „Јеленче“, а онда се потруди да одговориш на слjedeћа питања најбоље што можеш!

1. О чему се говори у овој пјесми?

2. Чeга се плашила кошута?

3. Шта се догодило јелечету?

4. Шта се десило кад је јеленче у „трави извор спазило“?

5. Објасни поређење да је јеленче расло „ко у пољу цвеће шарено“!

6. Како је јеленче настрадало?

7. Како се мајка осјећала када се сазнала за судбину свог дјетета?

8. Шта је основна порука ове пјесме?

9. Зашто мајка брине што јеленче више воли поље него шуму?

10. Како је било јеленче? Наведи његове особине!

Иницијали ученика: С. Г.**Разред: V**

Датум: _____

Драги, С. Г.,

Пажљиво прочитај приповијетку Сергеја Јесењина „Бобиљ и Друшкан“, а онда се потруди да одговориш на сљедећа питања најбоље што можеш! Твом стваралаштву, заиста, нема краја... Браво, С. Г.!

Желимо Ти много успјеха у раду!

1. Претпостави и напиши шта би било да је Бобиљ послушао људе и оставио пса?

2. Како су Бобиљ и Друшкан могли учинити свој живот лакшим?

3. Бобиљ је Друшкану испричао о себи тужну причу. Која је то прича? Напиши је!

Бобиљева тужна прича

4. Замисли разговор Бобиља и богатог човјека који је дошао да купи Друшкана. Бобиљу нуди много новца. Ово је прилика да се старац ријеши сиромаштва. Како је текао тај разговор? Да ли је Бобиљ прихватио понуду? Покушај да напишеш њихов разговор у **управном говору!**

5. Смрт је закуцала на Бобиљева врата. Бобиљ се борио цијелим својим бићем, али је, ипак, изгубио битку. Замисли и напиши како је изгледала Бобиљева борба са смрћу?

6. Претпостави да Друшкан није умро. Какав би био његов живот након смрти Бобиља?

7. Како би се приповијетка завршила да је Бобиљ оздравио?

8. Писац је овој приповијечи дао наслов „Бобиљ и Друшкан“. Да није дао тај наслов, који од наведених би био најприкладнији ? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) Бобиљева понос
- б) Нераздвојни пријатељи
- в) Бобиљева усамљеност
- г) Живот у биједи

Образложи свој избор!

9. Напиши другачији наслов овој приповијечи?

10. Када би имао прилику напишеш посвету на спомен плочи двојице нераздвојних пријатеља, како би она гласила?

А

Иницијали ученика: В. Д.

Разред: V

Датум: _____

Драги В.,

Пажљиво прочитај народну приповијетку „У цара Тројана козје уши“, а онда се потруди да одговориш на слједећа питања најбоље што можеш!

Желимо Ти много успјеха у раду!

1. Зашто је цар Тројан био необичан?

2. Шта је цар Тројан питао сваког берберина?

3. Шта је цар Тројан урадио са берберима који су му искрено рекли шта виде на њему?

4. Младића је почело мучити сазнање да цар Тројан има козје уши. Пожалио се мајстору. Шта му је мајстор савјетовао да уради ?

5. Ко је први открио младићеву тајну?

6. Како је откривена берберина тајна?

7. Како је цар Тројан реаговао када је чуо да је његова тајна откривена?

8. Какав је био цар Тројан? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

а) поштен

б) суров

в) стидљив

Образложи свој избор!

9. Бербери који су цару Тројану отворено рекли да има козје уши су били:

а) кукавице

б) храбри

в) наивни

Образложи свој избор!

10. Шта је поука ове приповијетке?

Драги, Л.Л,

Још једном пажљиво прочитај пјесму Душана Радовића „Плави зец“ а онда се потруди да одговориш на сљедећа питања најбоље што можеш! Питања ће те увести у свијет маште у који је ушао и пјесник.

Желимо Ти много успјеха у раду!

Питања

1. Шта мислиш зашто је пјесник започео пјесму на бајковит начин?

2. Шта мислиш зашто је пјесник за свог јунака изабрао зеца плаве боје?

3. Шта мислиш зашто је ритам ове пјесме брз? Шта је тиме пјесник хтио да постигне?

4. Зец је на интересантан начин надмудрио ловца и побјегао. Како би ти то учинио да си на мјесту зеца?

5. Пјесник је овој пјесми дао наслов „Плави зец“. Да није дао тај наслов, који од наведених би био најприкладнији ? (Заокружи слово испред тачног одговора!)

- а) Лов на зечеве
- б) Уловио сам зеца
- в) Ловачка прича у стиху
- г) Досјетљиви зец

Образложи свој избор!

6. Покушај да даш нови наслов овој пјесми!

Датум: _____

Пажљиво прочитај народну пјесму „*Јетрвица адамско кољено*“, а онда се потруди да одговориш на сљедећа питања најбоље што можеш!

Желимо Ти много успјеха у раду!

1. Како би се осјећао мали Мирко да је стрина Ковиљка поступала онако како је на самрти говорила његова мајка?

2. Шта мислиш одакле потиче Ковиљкина племенитост и доброта?

3. Шта мислиш у којој мјери је стрина Ковиљка замијенила Мирку његову мајку? Образложи!

4. Ковиљка је због своје племенитости и несебичности заслужила да се вјечно помиње. У знак сјећања на њено добротинство тзв. „Ковиљкина медаља“ би се додјеливала храбрим и несебичним људима? Напиши макар три подвига која, према твом мишљењу, заслужују да буду награђена „Ковиљкином медаљом“?

1. подвиг

2. подвиг

3. подвиг

5. Шта мислиш како је стрина Ковиљка другачије могла реаговати када је Мирко саопштио шта се догодило са Маринком?

6. Како би се Мирко тада осјећао?

7. Претпостави и напиши којим ријечима утјехе би се Мирко тада обратио својој стрини Ковиљки!

8. Претпостави и напиши којим поступцима је у наставку живота Мирко исказао захвалност својој племенитој стрини Ковиљки!

9. Покушај да даш другачији наслов овој пјесми!

10. Сада покушај да напишеш писмо стрини Ковиљки у којем ћеш исказати своје поштовање према њеном лику и дјелима!

Писмо Ковиљки

Б

Иницијали ученика: Н. К.

Разред: V

Датум: _____

Драги Н.,

Пажљиво прочитај приповијетку Михајла Ражнатовића „У сунчаним брдима“, а онда се потруди да одговориш на сљедећа питања најбоље што можеш!

Желимо Ти много успјеха у раду!

1. Шта је тема ове приповијетке?

2. Зашто пјесник каже да „прољеће стиже тихо и чедно?“

3. Зашто писац каже да је прољеће стизало „некако крадомице, бојажљиво, провлачећи се кроз згрчено грмље?“

4. Писац каже: „Сунце је сијало само ради нас.“ Шта је овим ријечима желио да каже?

5. Писац каже: „Сунце нигдје тако не сија као у нашим брдима.“ Које његово осјећање уочаваш у овој реченици?

а) осјећање родољубља

б) осјећање туге

в) осјећање самоће

Заокружи слово испред тачног одговора!

Зашто мислиш да је баш то осјећање?

6. Шта је порука ове приповијетке?

7. Попуни табелу тако што ћеш ријечима које се налазе у тексту додати ријечи које описују какво је нешто (*придјеви*) или како се нешто дешава (*прилози за начин*), а које се, такође, налазе у тексту.

прољеће	тихо, чедно
птиче	
стручци љубичица	
брда	
куће	
дјеца	
вода	
гнијездо	
стране изнад села	
жбуње	
ваздух	
камен	
печурке	
прашина	
пламање	
конци	

8. Писац каже: „ Ми смо били дјеца сунца.“ Шта мислиш како се постаје дијете сунца?

9. Писац је овој приповиједи дао наслов „У сунчаним брдима“. Када би имао прилику да промијениш тај наслов, како би он гласио?

10. Писац каже: „И ми смо расли. На сунцу. И пели се ка сунцу.“ Замисли и опиши какви су то данас људи? По чему би их могли препознати?

Иницијали ученика: Н. Р.

Разред: V

Датум: _____

Драги Н.,

Пажљиво прочитај пјесму Моше Одаловића „Одбрамбена“, а онда се потруди да одговориш на слједећа питања најбоље што можеш! За помоћ, као и раније, можеш да се обратиш својој учитељици Наташи!

Питања

1. Против чега се у овој пјесми дјеца буне? (Заокружи слово испред тачног одговора!)
 - а) против својих родитеља који их кажњавају
 - б) против неправде која се дешава слабијим и немоћним
 - в) против нерада

2. Кома се дјеца супротстављају у првој строфи?
-

3. Против кога се намјеравају борити дјеца у тиховима друге строфе?
-

4. За кога пјесник каже да су пјегави генерали?
-

5. Пажљиво прочитај другу и трећу строфу, а онда препиши парове ријечи које се римују!

1. строфа: _____

2. строфа _____

6. Којим ријечима је пјесник исказао вољу и одлучност дјеце да бране домовину? Препиши те ријечи!
-

7. Шта пјесник у пјесми назива ријечном офанзивом?

8. Које је основно осјећање у овој пјесми?

9. Ова лирска пјесма је:

а) љубавна

б) родољубива

в) описна

(Заокружи слово испред тачног одговора!)

Зашто мислиш да припада баш тој врсти?

10. Какви су јунаци ове пјесме? Наведи њихове особине!

Б

Иницијали ученика: Н. К.

Разред: V

Датум: _____

Драги Н.,

Пажљиво прочитај пјесму Бранка Ћопића „Мјесец и његова бака“, а онда се потруди да одговориш на слједећа питања најбоље што можеш!

Желимо Ти много успјеха у раду!



1. Какав је био Мјесец у овој пјесми? Наведи његове особине!

2. Каква је била бака? Наведи њене особине!

3. Зашто је бака оптужила за Мјесечеву скитњу сандале, а не свог унука?

4. Које пјесничке слике уочаваш у петој строфи? Покушај да их именујеш!

I пјесничка слика _____

II пјесничка слика _____

5. Како се бака осјећала када је Мјесец отишао у скитњу?

6. Зашто је кућа у којој живе Мјесец и бака обасјана јаком свјетлошћу?

7. Зашто Мјесец у коси носи „звјездани прах“?

8. Пјесник је овој пјесми дао наслов „*Мјесец и његова бака*“. Да није дао тај наслов, који од наведених би био најприкладнији ? (Заокружи слово испред тачног одговора!)
- а) Бакина љубав
 - б) Непослушни мјесец
 - в) Радознали мјесец и забринута бака
 - г) Звјездана ноћ
 - д) Мјесечева скитња

Образложи свој избор!

9. Који би ти наслов дао овој пјесми?

Образложи свој избор!

10. Замисли да си Мјесец и да желиш у писму да објасниш баки своју потребу за вјечитом скитњом по небеском своду! Покушај да што више искажеш своја осјећања!

Inicijali učenika: M. B.

Razred: IV

Datum: _____

Draga M.,

Još jednom pažljivo pročitaj pripovijetku Skendera Kulenovića „Cesta” koja se nalazi u tvojoj Čitanci na 105. strani. Nakon čitanja pažljivo pročitaj pitanja i pokušaj da daš odgovore.

Srećno!

1. Šta je tema ove pripovijetke?

2. “Baš hoću nešto da vidim: dokle teče, kud vodi ova cesta, zavijugana u svijet.”

Ova rečenica na samom početku teksta otkriva jednu dječakovu osobinu.

Koja je to osobina?

3. Zašto pripovjedač, videći da sunce zalazi, sve brže ide cestom pa i trči?

4. Napiši još riječi koje imaju isto ili slično značenje kao riječ *cesta*?

5. Pažljivo pročitaj sljedeću rečenicu: „Sustizaćemo se, cesti kažem, dokle god se vidi, baš da vidim kako ti to ideš.“

Podvuci osobine dječaka koje su iskazane u navedenoj rečenici:

neodgovoran, uporan, ponosan, radoznao, osjećajan, sebičan, lukav, odgovoran, zlonamjoran, odlučan

Objasni zašto smatraš da su iskazane baš te osobine!

6. Kako objašnjavaš rečenicu: "odatle mora da se vidi nešto što ne mogu ni zamisliti"?

7. Šta bi to dječak mogao vidjeti što ne može ni zamisliti?

8. Na kraju pripovijetke pisac kaže „trčim sve bjesomučnije, da bih prije zalaska vido ono što treba da vidim.“ Pretpostavi i napiši, šta je to pisac trebao da vidi!

9. Pisac je ovoj pripovijetki dao naslov „Cesta“. Kada bi ti birao jedan od sljedećih naslova za ovu pripovijetku, koji bi to naslov bio:

- a) Berba drijenaka
- b) Čekanje drugova
- c) Igra s cestom
- d) Radoznali dječak

(Zaokruži slovo ispred naslova za koji misliš da najviše odgovara ovom tekstu!)

Objasni svoj izbor!

10. Pokušaj da daš svoj naslov ovom tekstu!

В

Иницијали ученика: Л. Р.

Разред: IV

Датум: _____

Драги Л.,

Твој учитељ јако цијени што си вриједан ученик и зато је за тебе припремио врло занимљиве вјежбе.

Жели Ти много среће и успјеха у раду!

Ријечи истог или сличног значења

У српском језику постоје ријечи које имају различит гласовни облик, а **исто или слично значење**.



Погледајмо примјере реченица у којима су употријебљене ријечи које имају **исто или слично значење**!

Мама је рекла: „Лука је вриједан **ђак**“.

Учитељица је рекла: „Лука је вриједан **ученик**“.

И мама и учитељица су рекле исто, али то је другачије звучало и другачије смо то написали.

ђак - ученик

Анђелина је рекла Луки: „Додај ми хљеб!“

Елена је рекла Луки: „Додај ми крух!“

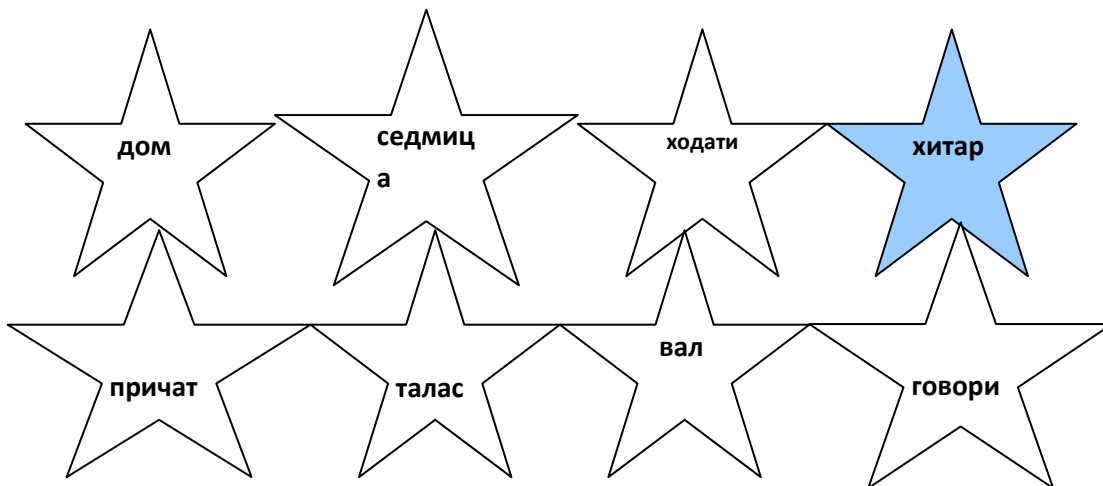
хљеб – крух

И Анђелина и Елена су исто тражиле од Луке, само што је то другачије звучало.

Вјежба 1.

а) Истом бојом обоји двије звјездице у којима се налазе ријечи које имају **исто или слично значење**.





б) Повежи линијама ријечи које имају **исто или слично значење!**

тужан

стаза

сат

аутомобил

пут

отаџбина

домовина

часовник

кикотати се

смијати се

кола

жалостан

весео

радостан

Тандемска вјежба

Иницијали ученика: М. Б. и Л. Р.

Разред: IV

Датум: _____

Драга М. и драги Л.,

Показали сте да можете вриједно извршавати своје школске обавезе. Испред вас се налази низ вјежби које ћете, надамо се, успјешно ријешити. Јако је важно да сарађујете. Договорите се ко ће уписивати одговоре на понуђене линије. Можете то чинити и наизмјенично. Уз вас је и ваш учитељ. Радо ће вам помоћи ако буде потребно.

Желимо Вам много успјеха у раду!

За почетак ћемо се
подсјетити шта су то
глаголи.



1. Глаголи су ријечи које означавају _____, _____ и _____.

2. Разврстај глаголе на оне који означавају радњу, стање и збивање:

сликати, грмити, скијати, куповати, боловати, глумити, свитати, пљуштати, лежати, обасјавати, маштати, жуборити, сјећи, чудити се, радовати се.

РАДЊА: _____

СТАЊЕ: _____

ЗБИВАЊЕ: _____

3. Прецртај глаголе који **не припадају** датим низовима:

а) дувати, ромињати, пиркати, грмити, пливати, сијевати.

б) поправљати, маштати, сијати, залијевати, косити, чупати.

в) мислити, радовати се, плакати, стидити се, тећи, уживати.

4. У сљедећим реченицама подвуци **глаголе**, а онда покушај да их разврсташ на оне који означавају **радњу, стање и збивање!**

Ишао је целу ноћ по стазама и пропланцима обасјаним месечином. Осећао се необично: први пут је могао да закорачи куд хоће, на ову или ону страну, улево или удесно. Уместо бича који би слушао целога живота, сада би му понекад с времена на време око ушију зазвиждао ветар.

Радња	Стање	Збивање

Иницијали ученика: А. Ж.

Разред: IV

Датум: _____

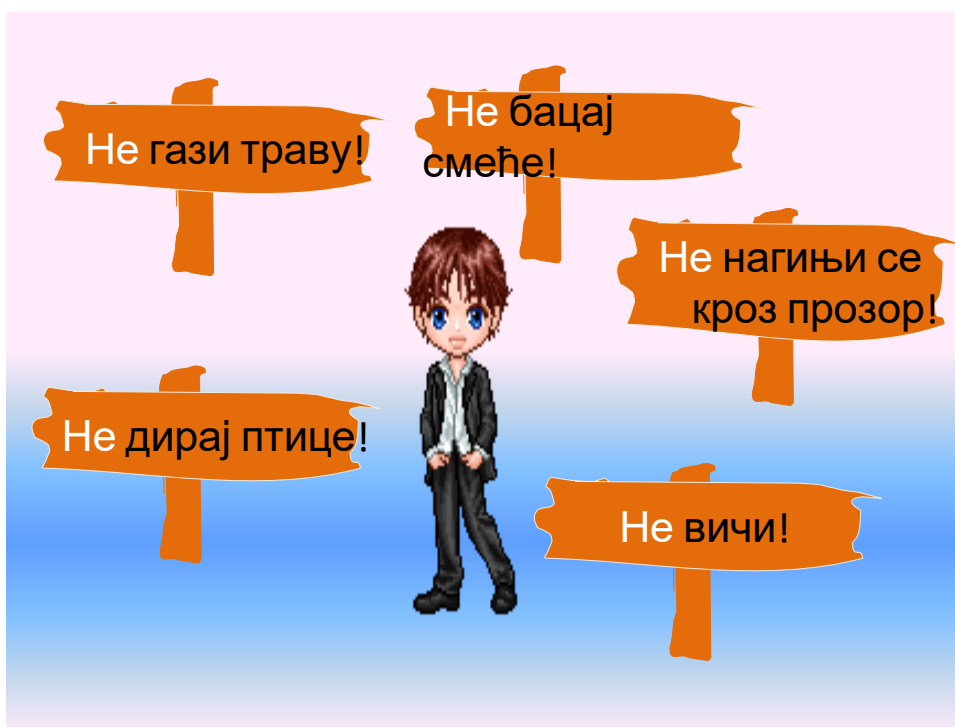
Драга А.,

Данас ћемо се подсетити како се пише ријечца НЕ уз глаголе, придјеве и именице. Јако је важно да обратиш пажњу на правила и успјех неће изостати. За помоћ се можеш обратити свом учитељу.

Желимо Ти успјешан рад!

Обратимо пажњу на натписе међу којима се нашао овај дјечак! Прочитај свако упозорење!

Не гази, не бацај, не нагињи се, не дирај, не вичи... Шта примјећујеш? Како се пише ријечца „не“ уз глаголе?



Изведи правило!

Ријечца не се пише _____.



Мргуде, гдје си?



Немој сада,
немам времена,
нисам чуо и
нећу погодити.

Мргуд је јако нерасположен. Нећемо га узнемиравати.
Обрати пажњу на глаголе које је изговорио Мргуд?
Ове ријечи су изузеци правила које си малочас извео.

 **Запамти!**

Ријечца „НЕ“ се не пише одвојено ријечи: НЕМОЈ, НЕМАМ, НИСАМ и НЕЋУ.



Мргуд је
нерасположен,
незадовољан,
незаинтересован...
недруштвене...

Штрумфета је описала Мргуда сљедећим ријечима: **нерасположен, незадовољан и незаинтересован**. Наведене ријечи су придјеви.

Шта примјећујеш? Како се пише ријечца „не“ уз придјеве, одвојено или састављено?

Изведи правило!

Ријечца „не“ се пише _____.



Драга моја гусјенице,
не волим **незнање,**
некултуру, нерад,
непоштење и
непријатељство.

Лијепа Штрумфета не воли **НЕзнање**, а воли **знање**.

Она не воли **НЕкултуру**, а воли **културу**.

Љупка Штрумфета не воли **НЕрад**, а воли **рад**.

Она не воли **НЕпоштење**, а воли **поштење**.

Дружељубива Штрумфета не воли **НЕријатељство**, а воли **пријатељство**.

Изведимо правило писање ријечце НЕ уз именице. Да ли рјечцу НЕ пишемо састављено или растављено од именица?

Ријечца не се пише _____.

Да се подсетимо правила!



РИЈЕЧЦА „НЕ“ СЕ ПИШЕ ОДВОЈЕНО ОД ГЛАГОЛА УЗ КОЈИ СТОЈИ.

ИЗУЗЕЦИ СУ ГЛАГОЛИ: НЕЋУ, НЕМАМ, НИСАМ, НЕМОЈ.



РИЈЕЧЦА „НЕ“ СЕ ПИШЕ САСТАВЉЕНО ИЛИ СПОЈЕНО С ПРИДЈЕВОМ УЗ КОЈИ СТОЈИ.



РИЈЕЧЦА „НЕ“ СЕ ПИШЕ САСТАВЉЕНО ИЛИ СПОЈЕНО С ИМЕНИЦОМ УЗ КОЈИ СТОЈИ.

Вјежбе

1. Препиши правилно сљедећи низ ријечи!

некултуран, не ћу, несмијем се, не правда, непогода, не слога, не човјек, нерадник, немој, неписмен, не задовољан, нисам, нечитам, не спавам, нешалим се, не славан, не тачан, невидљив, не човјечан, несањам, не воља, невјера, неприлика, не долазим, не моћ, неговорим, не искусан, не сналажљив, неплива, не уништив.

3. Правилно препиши сљедећи текст!
Данко је јако не пристојан, не обазрив и не зрео дјечак. Никада непоштује разредна правила понашања. Не ћу да се дружим са њим. Немогу дозволити да разговарам са тако некултурним дјечаком. У школи нежели да вјежба правопис и зато ће бити не писмен. Данко је не поправљив. Неслуша добронамјерне савјете своје учитељице Нине. Недозвољава никоме да му помогне. Данко је не искрен, непоштен и не пажљив. Неволим такве дјечаке. Не мам времена за њих.

Иницијали ученика: А. Ж. и Ђ.Ч.

Разред: IV

Датум: _____

Тандемска вјежба (индивидуални рад у пару)

Драга А.,

Пред тобом се налази низ интересантних задатака у којима ћеш вјежбати писање групе слова **ије** и **је**. Јако је важно да правилно говоримо и пишемо. Ове вјежбе ће ти помоћи да усавршиш своју културу писања.

Исте вјежбе ће радити и твој друг Ђ.Ч. Када урадите све вјежбе замијените се за радове. Тако ћете утврдити да ли се ваша рјешења разликују. Уколико се разликују још једном поразговарајте о њима. Онај ко је погријешо исправиће своје грешке. За помоћ се можете обратити и свом учитељу.



Желимо ти успјешан рад!

Вјежбе

1. У празна поља упиши **ије** или **је**!

усп__ти, усп__вати, хт__ти, захт__вати, нед__ља, дозр__вати,

д__те, осв__јетлити, м__њач, м__њати, осв__тљавати, осв__тљен,

оц__нити, оц__њен.

2. Подвуци црвеном бојом ријечи са тачним обликом **ије/је**.

Примјер:

Желим да обиђем свијет/свијет.

а) Прочитао је много **дијела/дјела**.

б) Пацијенткиња је попила **љекове/лијекове**.

в) **Смијешнији/смјешнији** је онај **смијехић/смјехић**.

г) Пријатељи су **замјенили/замјенили** мјеста/мијеста.

Иницијали ученика: Ђ.Ч.

Разред: IV

Датум: _____

Драги Ђ.,

Сада ћемо се подсјетити правила скраћеног писања ријечи. Показао си да можеш упорно вјежбати. Честитамо ти на томе! За сваку тачно урађену вјежбу Смјешко те награђује осмијехом.

Писање скраћеница

1. Напиши **скраћенице** за сљедеће групе ријечи!

доктор _____ на примјер _____

то јест _____ и слично _____

и други _____ и тако даље _____

метар _____ страна _____

година _____ множина _____

милиметар _____ једнина _____

женски род _____ средњи род _____

2. Напиши ријечи на основу датих скраћеница!

ОШ _____ РС _____

ФК _____ САД _____

ПТТ _____ гђица _____

бр. _____ тзв. _____

t _____ dm _____

kg _____ l _____

3. Сљедеће реченице препиши тако што ћеш за поједине ријечи употријебити скраћенице!

Марија је ученица четвртог разреда основне школе.

Тања је купила три килограма кајсија.

Доктор Марко Јовановић је оперисао госпођу Лидију.

Тања је висока 167 центиметара, а тешка 53 килограма.

Надежда је професорица енглеског језика.

Нина је рођена 2001. године.

4. Поред тачне тврдње напиши слово Т, а поред нетачне Н.

Скраћенице се пишу са тачком и без тачке. _____

Тачка се ставља иза скраћених назива јединица. _____

Ријечи се скраћују по утврђеним правилима. _____

Скраћенице су скраћене ријечи. _____

Правилно скраћење ријечи је н. пр. _____

Иницијали ученика: Б. Б.

Драги Б.,

сада ћеш упознати дјечака који се зове Борко Спорко. Сигурно наслућујеш како је добио овај надимак. Борко је страшно спор и јако неуредан. Увијек посљедњи долази у школу, посљедњи уради задатке, посљедњи излази из учионице.... Учитељица га је молила да мало брже рјешава задатке и да буде уреднији. Борко Спорко није обраћао пажњу на ријечи своје добронамјерне учитељице.



Борко Спорко

Бењамине, шта мислиш о томе да покажеш Борку Спорку како се задаци могу брже рјешавати? Твом учитељу Немањи ће бити драго што си научио Спорка како се може уредније писати.

Врсте реченица (понављање)

Подсјетићемо се врста реченица.

Реченице којима се нешто изјављује или обавјештава називају се **ИЗЈАВНЕ** реченице. На крају изјавних реченица увијек се пише **ТАЧКА**.

На примјер:

Маја и Софија су добре другарице.

Реченице којима се нешто пита називају се _____ реченице. На крају таквих реченица увијек се пише **УПИТНИК**.

На примјер:

Чије су ово зелене рукавице?



Реченице којима се изражава снажно осјећање радости, узбуђења, страха, бола или жалости називају се _____ реченице. На крају таквих реченица увијек се пише _____.



На примјер:

Ура, идемо на санкање!

Реченице којима се изражава заповијест, забрана или молба зову се **ЗАПОВЈЕДНЕ** реченице. На крају заповједне реченице пише се **УЗВИЧНИК**.



На примјер:

Мама, направи ми палачинке!

Вјежба 1.

У квадратић на крају реченице напиши одговарајући знак (тачка, упитник, узвичник), а затим повуци стрелицу од сваке реченице према одговарајућој врсти реченице!

Рода је на крову <input type="checkbox"/>	→ Изјавна реченица Узвична реченица Заповједна реченица Упитна реченица
Шетачи су у парку <input type="checkbox"/>	
Склони се од кише <input type="checkbox"/>	
Пожури <input type="checkbox"/>	
Зашто си појела чоколаду <input type="checkbox"/>	
Ура, стигао је поштар <input type="checkbox"/>	

Вјежба 2.

На црте испод напиши једну ИЗЈАВНУ, УПИТНУ, УЗВИЧНУ И ЗАПОВЈЕДНУ реченицу!

Изјавна реченица: _____

Упитна реченица: _____

Узвична реченица: _____

Заповједна реченица: _____

Иницијали ученика: Б.Б.

Драги Б.,

Борко Спорко је још увијек ту. Заједно ћете се подсјетити вршиоца радње и радње у реченици. Надам се да ћеш му помоћи да се ријешу својих лоших навика. Јако му је важно да га дјеца зову његовим именом, а не Борко Спорко. Важно је да му покажаш како се може брже учити и како се може уредније писати.

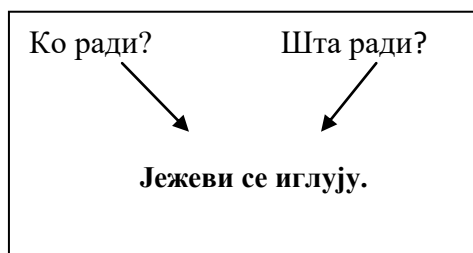
Вршилац радње и радња у реченици

Шта мислиш, шта раде животиње када хоће да се рукују?

На примјер:

Јежеви се иглују.

Ко врши радњу у овој реченици? *Јежеви*. Дакле, *јежеви* у овој реченици означавају или именују **ВРШИОЦА РАДЊЕ**. Подвуци једном цртом ријеч *јежеви*. Шта раде јежеви? Јежеви се иглују. Ријечи *се иглују* означавају **РАДЊУ**. Са двије црте подвуци ријечи *се иглују*.



Вјежба 3.

Бењамине, не жури, већ остани да се забављаш у свијету животињског царства!

Шта раде остале животиње које хоће да се рукују? Једном цртом подвуци ријечи које означавају или именују вршиоца радње, а са двије црте ријечи које означавају радњу!

Рибе се репују.

Птице се крилују.

Глисте се милују.

Мачке се репују.

Б., не одустај, већ настави да истражујеш како се остале животиње рукују?

Вјежба 4.

Споји стрелицом одговарајућег вршиоца радње са одговарајућом радњом!

Вршилац радње

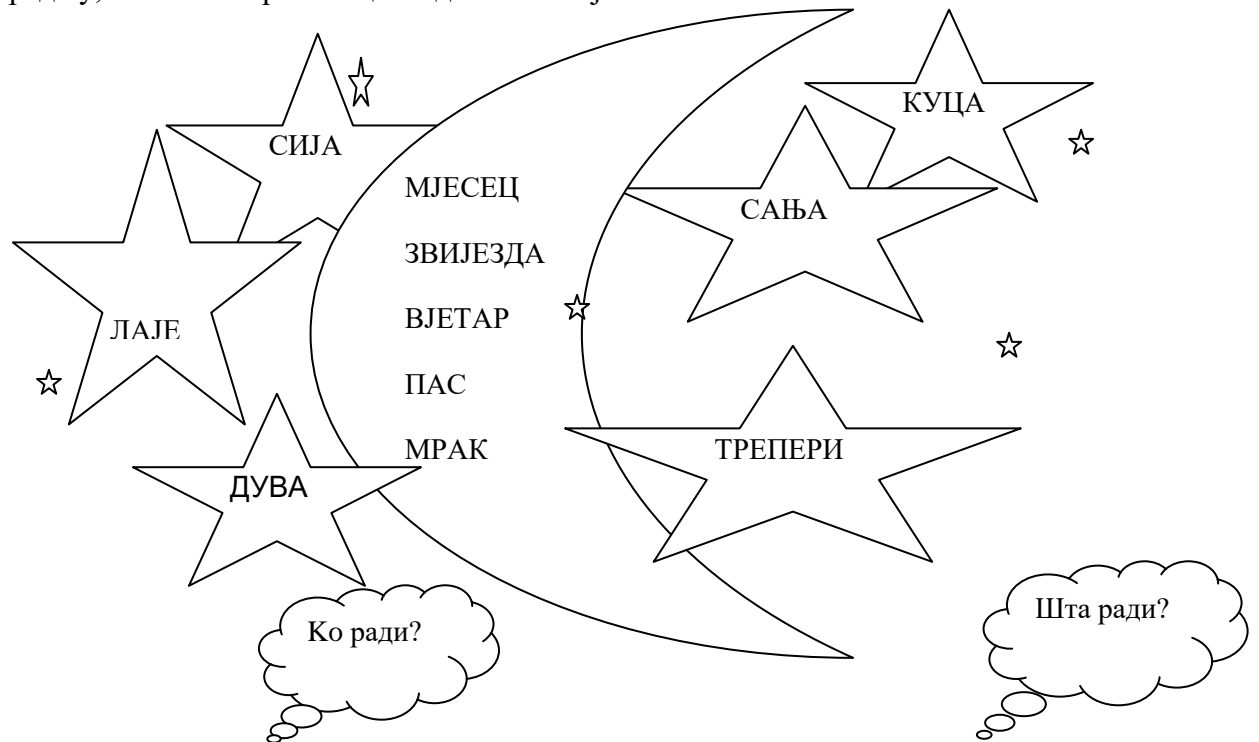
Радња

Стоноге
Слонови
Жирафе
Пијетлови
Роде

се крестују.
се вратују.
се ногују.
се сурлују.
се кљунују.

Вјежба 5.

Ријечима које означавају вршиоца радње додај одговарајуће ријечи које означавају радњу, те напиши реченице на датим линијама!



☆ _____
☆ _____
☆ _____
☆ _____
☆ _____
☆ _____
☆ _____

В

Иницијали ученика: Б. Б.

Разред: IV

Датум: _____

Б.,

подсетићемо се главних дијелова реченице. То су субјекат и предикат. Пажљиво погледај слике и реченице испод слика! КО РАДИ? ШТА РАДИ?



Возач вози.



Дјевојчица чита.



Кувар кува.



Балерина игра.



Бака везе.



Учитељ објашњава.

КО РАДИ?

ШТА РАДИ?

Учитељ

објашњава.

СУБЈЕКАТ

ПРЕДИКАТ

име лица које врши радњу

радња која се врши

1. У сљедећем тексту подвуци субјекат црвеном бојом, а предикат плавом бојом!

Стигло је прољеће. Миришу љубичице. Поток гласно жубори. Нема више снијега. Ливада се зелени. Враћају се ласте и роде. Сунце ведрије сија.

2. Напиши три реченице на основу слика, а затим субјекте подвуци, а предикате заокружи!





3. Пронађи у тексту субјекте и предикате и унеси их у табелу!

На полици дријемају двије лопте. Дуне вјетар.
Отвори се прозор. Жута лопта искочи на улицу.
Улица је кривудава и стрма. Лопта је радознала.
Поток уми лопту хладним таласима.

СУБЈЕКАТ	ПРЕДИКАТ

Иницијали ученика: М. Б.

Разред: IV

Датум: _____

Драга М.,

данас ћемо се подсјетити заједничких и властитих именица. Пажљиво прочитај сва упутства и успјех сигурно неће изостати. Ту је и твој учитељ који ће ти радо помоћи.

Желимо ти срећан и успјешан рад!

За почетак ћемо се подсјетити шта су **именице**.

Ријечи којима означавамо имена _____, _____ и _____ називају се **ИМЕНИЦЕ**.

Пажљиво прочитај сљедећи текст и обрати пажњу на именице!

Приче из Непричаве

Све што видиш, и вода и трава
беле куће и бели облаци
све је ово село Непричава
све су овде прави Непричавци.

Добрица Ерић (одломак)

Неке именице у овој пјесми су написане малим словом (**прича, трава, кућа, облак, село**), али именице **Непричава** и **Непричавци** написане су великим словом.

Именицом **прича** означавамо различите врсте прича.Именицом **облак** означавамо различите врсте облака.Именицом **кућа** означавамо различите врсте кућа.

Оне именице које представљају заједничко име за више предмета или бића са заједничким особинама називају се **ЗАЈЕДНИЧКЕ ИМЕНИЦЕ**. Заједничке именице пишу се **МАЛИМ ПОЧЕТНИМ СЛОВОМ**.

Именице **Непричава** и **Непричавци** написане су великим словом.

Именице које означавају властита имена и презимена људи, имена села, градова, ријека, планина, брда, поља, потока итд. називају се

ВЛАСТИТЕ ИМЕНИЦЕ.

1. У сљедећем тексту подвуци **заједничке именице!**

Песма ти се
до неба орила
Свака чесма
љубав жуборила!

Игле везле
а вретена плела
Комбајн жео
воденица млела!

2. У сљедећем тексту подвуци **властите именице!**

Сара Мирковић живи у Непричави.
Непричава је лепо село.
Сарина мама Вера рођена је у Ваљеву.
Кроз Ваљево протиче ријека Градац.
У близини је планина Дивчибаре.

3. Разврстај сљедеће именице на заједничке и властите:

Будимпешта, палма, мајмун, Немања, шоља, Козара, вјетар, обала, Боби, Нови Сад, славуј, Бањ брдо, град, село, Пријаковци, Мајкића поток, планина, продавница.

Властите именице: _____

Заједничке именице: _____

4. У сљедећем тексту **подвуци властите именице**, а **заокружи заједничке именице!**

Мој први излет

Тога јутра пробудио сам се прије него што се будилник огласио. Нестрпљиво сам очекивао почетак путовања. Ишли смо на излет у Нови Сад и Сремску Каменицу. У плану нам је био обилазак познатог новосадског музеја и љетњиковца чика-Јове Змаја у Каменици. Прву паузу направили смо у Сремским Карловцима. Чули смо причу о историји тога града. Возач је провјетрио аутобус и наставили смо вожњу. Слушали смо пријатну музику и пјевали омиљене пјесме. Учитељица нас је послужила бомбонама. На крају путовања добили смо похвалу за познавање домовине и показану саобраћајну културу. У повратку смо били уморни, али и радосни због свега што смо видјели. Дуго смо препричавали доживљаје са овог путовања.

Б

Иницијали ученика: Ђ. К.

Разред: V

Драги Ђ.,

сада ћемо се подсјетити неких важних правила писања имена, презимена и надимака људи, имена животиња, географских назива (села, градова, планина, брда, поља, ријека, језера, потока) наслова књига и празника. Наши драги пријатељи Пчелица Маја и Паво ће нам помоћи у томе.

Морам ти открити да је Паво страшно мрзио своју школу, иако су га сви другари у разреду вољели. Није хтио да ради задатке. Све му је било тешко док се у школу није уписала његова пријатељица Маја. Она му је задавала занимљиве задатке, а он их је с радошћу рјешавао. Заволио је и своје другаре и своју учитељицу. У почетку су га звали Паво Школомрзац, а сада га зову Паво Школољубац.



Паво и Маја су припремили неколико занимљивих задатака за тебе. Они ти предлажу да пажљиво прочиташ сваки задатак и да не журиш. Ово је прилика да покажеш својој учитељици Бојани и разиграним пријатељима Пави и Маји како можеш бити пажљив и посвећен својим школским обавезама.

Вјежба 1.



**Имена, презимена и надимци људи пишу се великим почетним словом.
На примјер: Ђорђе Копрена Ђоле, Јована Рогих Јоца.....**



**Имена животиња пишу се великим почетним словом (на примјер: пудлица Ина,
Школомрзац, Школољубац).**

Ми можемо да будемо маштовити, па да измишљамо и имена и презимена живоињицама као што су Маја и Паво.

На примјер: Паво Трутић Школољубац, Маја Цвијетић Цвјетка....

Пошто нисмо знали како се Маја и Паво презивају, као ни то да ли Маја има надимак ми смо им измислили презимена. Такође, Маји смо дали надимак Цвјетка.

Покушај да измислиш макар два презимена и два надимака за Паву! Обрати пажњу на правило писања презимена и надимака!

а) **Паво Трутић Школољубац**

Паво _____

Паво _____

б) Покушај да измислиш макар два презимена и два надимака за Мају!

Паво Трутић Школољубац

Маја _____

Маја _____

Настављамо с подсјећањем на правила правилног писања...



Имена насеља (градова и села) се пишу великим почетним словом. Ако име насеља (села или града) има двије ријечи, свака од тих ријечи се пише великим словом.

Градови: Москва, Париз, Београд, Бања Лука, Нови Сад.

Села: Јошавка, Карајзовци, Добро Поље, Доња Трамошиња.

в) Напиши назив града у којем си ти рођен: _____

г) Напиши назив села које си некада посјетио: _____

д) Пажљиво прочитај сљедећи текст, а онда га препиши писаним **латиничним словима!**

ЈЕЛЕНА МАРКОВИЋ, ЗВАНА ЈЕЦА, ПРИРЕДИЛА ЈЕ ИЗЛОЖБУ КУЋНИХ ЛЈУБИМАЦА. ГЛАВНИ СУДИЈА НА ИЗЛОЖБИ БИО ЈЕ РАДИВОЈ ПОПОВ, ПОЗНАТИЈИ КАО ЧИКА РАША. ПРВА НАГРАДА ДОДИЈЕЉЕНА ЈЕ БИЈЕЛОЈ ПУДЛИЦИ МАЗИ.

ЈЕЦА ЖИВИ У БАЧКОЈ ПАЛАНЦИ, А ЊЕНА БАКА У СЕЛУ КОЈЕ СЕ ЗОВЕ БАЧКИ ЈАРАК.

Вјежба 2.



И то није све... Хајде да се присјетимо како се пишу имена планина, брда, поља, ријека језера, потока...

Имена планина се пишу великим почетним словом (**Јахорина, Бјелашница, Ловћен, Дурмитор...**)

На примјер:

Тата ми је обећао да ћемо ове године ићи на **Копаоник**.

Имена брда се пишу великим почетним словом (**Буковица, Црниш, Височје...**).
Уколико се име брда састоји од двије ријечи, тада се само прва ријеч пише великим словом (**Медвеђе брдо, Баново брдо...**)

На примјер:

У близини куће моје баке налази се **Бабино брдо**.

Имена поља се пишу великим почетним словом (**Кнешпоље, Пољице, Сливље...**).
Уколико се име поља састоји од двије ријечи, тада се само прва ријеч пише великим словом (**Косово поље, Гламочко поље, Попово поље...**)

На примјер:

Много сам читао о **Косову пољу**.

Имена ријека, језера и потока се пишу великим почетним словом.

Ријеке: **Дунав, Морача, Уна, Тиса, Сава...**

Језера: **Скадарско језеро, Билећко језеро, Црно језеро...**

Потоци: **Бујица, Сушица, Зубин поток...**

Кроз мој град протиче ријека **Врбас**.

Да ли си чуо за **Златни поток**?

Пажљиво прочитај и препиши текст **латиничним словима**.

Прошло љето сам била на златибору. Купала сам се на златиборском језеру.

Посјетила сам и мокру гору. Уживала сам у љепотама ријеке таре. Пила сам воду из зеленог потока.

В

Иницијали ученика: J. P.

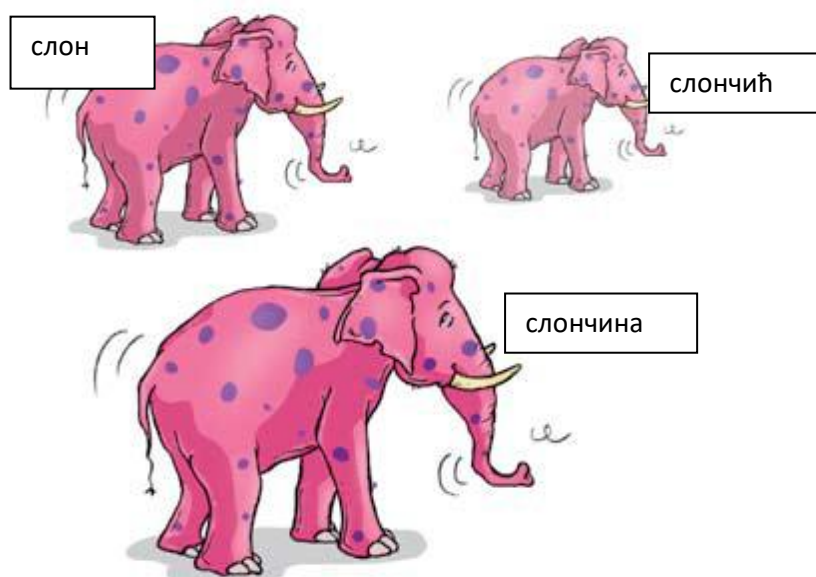
Разред: V

Датум: _____

Драга Ј.,

данас ћемо се подјетити ријечи које имају умањено и увећано значење. Биће јако занимљиво, зато се припреми за лијепе тренутке. Ако ти буде потребна помоћ, са тобом је твоја учитељица која је увијек спремна да ти помогне.

Желимо Ти много успјеха у раду!



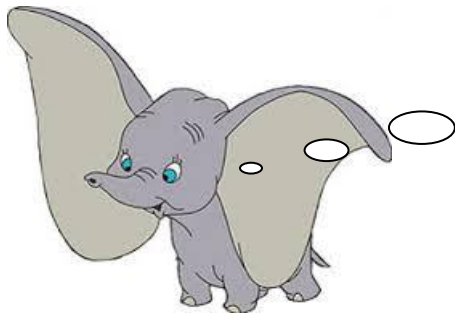
СЛОН НА СОКАКУ

(одломак)

Наређује
слончић,
слон,
слончина
нек дође
авиончић
авион
авиончина

Збиља имам
траумице
трауме
трауметине,
због те
прашумице
прашуме
прашуметине...

Драган Радуловић



Неке ријечи у овом тексту имају три значења.

На примјер:

слончић	слон	слончина
авиончић	авион	авиончина
прашумица	прашума	прашуметина

Шта је заједничко тим именицама, а по чему се разликују?

слончић = мали слон	слончина = огромни слон
авиончић = мали авион	авиончина = огромни авион
траумица = мала траума	трауметина = огромна траума
прашумица = мала прашума	прашуметина = огромна прашума

Треба да знаш

Ријечи које значе нешто умањено зову се УМАЊЕНИЦЕ.




Ријечи које означавају нешто увећано зову се УВЕЋАНИЦЕ.

1. На линије упиши одговарајуће ријечи!







_____		_____
_____		_____
_____		_____

2. На линије упиши одговарајуће облике ријечи!

УМАЊЕНО

ОСНОВНО

УВЕЋАНО

_____	риба	_____
_____	штука	_____
_____	змија	_____
_____	камен	_____
_____	буба	_____
_____	син	_____
_____	колац	_____
_____	прозор	_____
_____	вода	_____
_____	торба	_____
_____	коса	_____
_____	флаша	_____
_____	џемпер	_____

3. У датом низу речи пронађи умањенице и заокружи их, а увећанице подвучи:

шаренкаст, змијурина, куцкати, орлушина, жмиркати, зградетина, варошица, шумица, птичурина, лубеничица, коцкица.

4. Напиши умањенице од сљедећих ријечи, а затим их изговори наглас водећи рачуна о изговору сваког гласа:

а) поток _____

д) мајица _____

б) картон _____

ђ) кућа _____

в) ђак _____

е) чун _____

г) цак _____

ж) рука _____

5. На линије упиши одговарајуће облике ријечи!

Краћа _____ него брада.

_____ дужа него брада

Мања _____ него глава.

_____ већа него глава.



Ж

Иницијали ученика: М. Б.

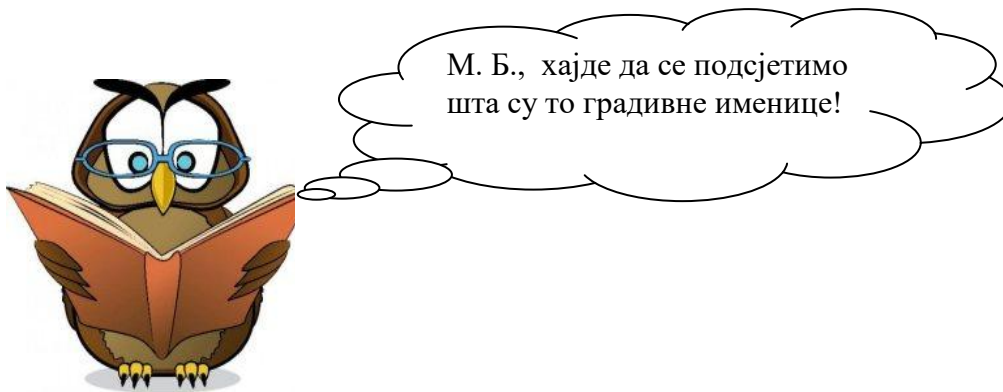
Разред: V

Датум: _____

Драги М.Б.,

Показао си да можеш вриједно извршавати своје школске обавезе. Сада ћемо се подсјетити *градивних именица*. Уз тебе је твоја учитељица Наташа. Радо ће ти помоћи ако буде потребно.

Желимо Вам много успјеха у раду!



Прочитајмо слједећу реченицу!

Људи су камионима довозили на градилиште: **камен, пијесак, креч, дрво и гвожђе**.

Именице **камен, пијесак, креч, дрво и гвожђе** означавају грађу или материју од које је нешто направљено. Такве именице називамо **градивним**.

ИМЕНИЦЕ КОЈИМА СЕ ОЗНАЧАВА НЕКА МАТЕРИЈА (ГРАЂА) ЗОВУ СЕ ГРАДИВНЕ ИМЕНИЦЕ.

Градивне именице означавају сваку количину материје: како најмању, тако и највећу. Зато градивне именице имају само облике једнине, а немају облике множине.

- а) *метале*, као на примјер: злато, сребро, гвођже, цинк
- б) *индустријске сировине*, као на примјер: кожа, дуван, памук, свила, гума...
- в) *течности*, као на примјер: бензин, вода, уље, вино, сок, млијеко....
- г) *намирнице*, као на примјер: шећер, со, бибер, кафа, маст...

1. Сљедеће реченице допуни градивним именицама:

Виолина је направљена од _____.

Бака је умјесила хљеб од бијелог _____.

Велика плажа је била од ситног _____.

Школске столице се најчешће праве од _____.

На Златибору сам стално пила минералну _____.

2. У сљедећи реченицама подвучи градивне именице:

а) Ове зиме су се једино дјеца радовала снијегу.

б) Данима је заобилазио гомилу пијеска пред кућом.

в) Памтим да је отац правио најбоље вино у крају.

г) Кад је разбио топлотјер жива се просула по поду.

д) „Гора га росом појила, кошута млијеком дојила“.

3. Сљедеће именице разврстај према врстама у табелу:

брашно, сирће, перје, дрвеће, биље, растиње, дјеца, јагњад, море, планине, шкољке, со, плажа, биљка, перо, столица, воће, уље, млијеко, жбуње, платно, свила.

ИМЕНИЦЕ		
заједничке	збирне	градивне

4. Напиши три реченице тако да у свакој од њих употребиш више градивних именица!

1. _____

2. _____

3. _____



Иницијали ученика: М. Б.

Разред: V

Датум: _____

Драги М.,

Показао си да можеш вриједно извршавати своје школске обавезе. Испред тебе се налази низ вјежби које ћеш, надамо се, успјешно ријешити.

Желимо Вам много успјеха у раду!

1. Именице имају три рода: _____, женски и _____.
Разликујемо два броја: _____ и множину.

2. Споји именице са одговарајућим родом:

кућа

МУШКИ РОД (ТАЈ)

шећер

Зорана

ЖЕНСКИ РОД (ТА)

јагње

СРЕДЊИ РОД (ТО)

дрво

облак

срце

3. Разврстај именице према броју у којем се налазе:

ИМЕНИЦЕ	РОД	БРОЈ
цвијеће		
вода		
Јахорина		
пилад		
бензин		
поток		
дијете		
телад		
занимање		
Наташа		

4. Сљедеће именице напиши у множини:

поље _____

столица _____

пас _____

флека _____

огледало _____

чамац _____

5. Подвуци именице у сљедећим реченицама и одреди њихов број, а затим препиши реченице тако да именице буду у другом броју.

Прочитао сам књигу. _____.

Рибар пеца рибу. _____

Ж

Иницијали ученика: Н. Р.

Разред: V

Датум: _____

Драги Немања,

Показао си да можеш вриједно извршавати своје школске обавезе. Ако се слажеш сада ћемо се подсетити **врста придјева!**

Желимо Вам много успјеха у раду!



Вријеме је да се подсетимо врста придјева!

Да, вријеме је... Знам да постоје **описни, присвојни и градивни** прилијеви.



Описне придјеве добијамо на питање: **КАКВО ЈЕ НЕШТО?**



1. Додај свакој именици неколико описних придјева!

школа _____

мачка _____

море _____
пријатељи _____
човјек _____



Присвојне придјеве
добијамо на питање:
ЧИЈЕ ЈЕ НЕШТО?

2. Напши реченицу тако што ћеш умјесто једне именице упоријевити **присвојни придјев!**

То је пас од сусједа.

Узела сам гумицу од Сање.

Пази, то је ваза од стакла!

Да ли си читала бајку о војнику од олова?



Градивне придјеве
добијамо на питање: **ОД**
ЧЕГА ЈЕ НЕШТО?

3. Од слједећих именица изведи градивне придјеве!

снијег _____

жељезо _____

себро _____

вода _____

стакло _____

4. Од наведених именица изведи описне придјеве!

ИМЕНИЦА	ОПИСНИ ПРИДЈЕВ
чешаљ	
љепота	
висина	
снага	
веселје	

5. Од наведених именица изведи гадивне придјеве!

ИМЕНИЦА	ГРАДИВНИ ПРИДЈЕВ
шећер	
вода	
млијеко	
злато	
уље	

6. Подвуци придјеве, а онда их разврстај на присвојне, описне и гадивне табели испод!

пространа пољана, дубока јама, дебеле гане, кућни праг, школска клупа, дрвена кућица, порцуланско посуђе, модро небо, мајчин загрљај, сеоски пут, гвоздена врата, Ањин кишобран, плави зумбул, земљани ћуп

ОПИСНИ ПРИДЈЕВИ	ПРИСВОЈНИ ПРИДЈЕВИ	ГРАДИВНИ ПРИДЈЕВИ

И

Иницијали ученика: Л. Л.

Разред: V

Датум: _____

Л. Л.,

Сада ћемо поновити врсте бројева. Пажљиво читај примјере и размишљај о сваком од њих! Након примјера слиједе интересантни задаци.

Желимо ти успјешан рад!



1. Пажљиво прочитај сљедећи текст, пронађи и подвуци све врсте бројеве, а онда их разврстај у табелу!

Зовем се Нина Срцулина. Идем у четврти три. У мом одјељењу има двадесет седморо ученика и сви су се у некога заљубили. И ја сам се први пут заљубила. Купила сам једно велико срце и поклониху га њему. Он иде у пети четири. Зове се Љупко Драгољупко. Данас ћемо се нас двоје шетати по школском дворишту. Мама ми каже: „Заљубићеш се ти и други пут и трећи пут....!“. Ја јој не вјерујем. Прва љубав је нешто најљепше и желим да траје вјечно.

БРОЈЕВИ		
Основни (главни)	Збирни	Редни

2. Нина Срцулина је јако заљубљена. Почела је да заборавља градиво из свих предмета. Сада покушава да се сјети врста бројева. Сјетила се да постоје: **основни (главни), редни и збирни** бројеви. Међутим, не може да се сјети шта означавају. Помози јој!

Срцулина!

Основним (главним) бројевима означавамо

Редним бројевима означавамо

Збирним бројевима означавамо

3. Поред именица напиши одговарајући редни број!

6. _____ кћерка

34. _____ теле

12. _____ дан

87. _____ бакин рођендан

1. Које родове редних бројева си уочио у претходним примјерима?

5. Поред именица напиши одговарајући збирни број!

10 _____ навијача

5 _____ дјече

64 _____ читалаца

13 _____ мачића

6. Састави кратак тест у којем ћеш употријебити све три врсте бројева (основни, редни, збирни)!

Можеш изабрати један од три понуђена наслова:

1. Моје одјељење
2. У луна парку
3. У зоолошком врту

2. Сљедећи текст који је написан у неуправном говору напиши у **управном говору!**

Мачак је рекао дједу Триши да му улови једног миша. Дјед Триша је зачуђено одговорио да никада није ловио мишеве. Мачак му је наредио да му онда испече погачу. Дјед му је одговорио да неће ни то.

3. Пажљиво погледај ову слику и на основу ње напиши најмање пет реченица у неуправном говору, а затим их пребаци у управни говор.



Неуправни говор

Управни говор

4. Погледај и ову слику и на основу ње напиши најмање пет реченица у управном говору, а затим их пребаци у управни говор.



Управни говор

Неуправни говор

6. Сљедећу реченицу написану у управном говору напиши на још **два начина**:

1. Јазавац упита: „Да ти ниси какав рођак псима?“

2. _____

3. _____

7. Сљедећу реченицу написану у неуправном говору напиши на **три начина управног говора!**

Лука је питао другове да ли хоће да играју фудбал са њим.

1. _____

2. _____

3. _____

8. На дате линије правилно напиши сљедеће реченице!

1. Драган рече: дођи на кафу.
2. Колико је сати пита дјед?
3. „Милош рече“: ја волим играти фудбал и трчати.
4. „Иди брже рече зец корњачи“.
5. „Када је пита Марко“ контролни из природе.

Иницијали ученика: Н. Р.

Разред: V

Датум: _____

Драги Н.,

Показао си да можеш вриједно извршавати своје школске обавезе. Ако се слажеш сада ћемо се подсетити личних замјеница!

Желимо Вам много успјеха у раду!

Вјежбе

Личне замјенице

Свака именица има своју замјеницу.



1. Да се подсетимо!

Када говориш о себи, рећи ћеш **ЈА**. Ако се обраћаш другару рећи ћеш _____.

Када говориш о свом другу рећи ћеш _____. Ако вас има више у игри, рећи ћеш _____. Када говориш о противничкој екипи, рећи ћеш _____. Ако неколико другара напусти игру, рећи ћеш _____. Ако се некоме обраћаш с поштовањем замјеницу ћеш написати _____ словом.



2. Заокружи личне замјенице!

Ја сам урадила домаћи задатак. А ти? Она и ја смо заједно радиле. Ми се увијек договарамо. Добро је што се и ви договарате о раду.



3. Напиши реченицу у којој ћеш употријебити замјеницу Ви из поштовања!



4. Допуни замјеницама следеће реченице!

_____ ми је поцијепао свеску.

_____ су били у позоришту.

Када је киша падала _____ ми је позајмила кишобран.

_____ сте посјетили градску библиотеку.
_____ његујемо цвијеће у нашој учионици.



5. Препиши сљедеће реченице, тако што ћеш именице замијенити замјеницама!

Марко је прочитао роман „Орлови рано лете“.

Милица је учлањена у школску библиотеку.

Софија и Петра су добре другарице.

Лука и Маја су брат и сестра.



6. Одреди род и број замјеница!

Реченица	Род	Лице
Она је нацртала цвијет.		
Ти лијепо свираш.		
Када ви путујете?		
Ја сам прехлађена.		
Оне јабуке су киселе.		
Ми ћемо то урадити.		

Тандемска вјежба (индивидуални рад у пару)

Пред тобом се налази низ интересантних задатака у којима ћеш вјежбати писање групе слова **ије** и **је**. Јако је важно да правилно говоримо и пишемо. Ове вјежбе

ће ти помоћи да усавршиш своју културу писања. Исте вјежбе ће радити и твој друг Л. Л.

Када урадите све вјежбе замијените се за радове. Тако ћете утврдити да ли се ваша рјешења разликују. Уколико се разликују још једном поразговарајте о њима. Онај ко је погријешно исправиће своје грешке. За помоћ се можете обратити и својој учитељици.



Желимо ти успјешан рад!

Вјежбе

1. У празна поља упиши **ије** или **је**!

усп__ти,

хт__ти,

д__те,

дозр__вати,

осв__јетлити,

оц__нити,

осв__тљавати,

оц__нити,

нед__ља,

нед__ља,

захт__вати,

м__њати,

усп__вати,

м__њач,

в__нчање.

2. Подвуци црвеном бојом ријечи са тачним обликом **ије/је**.

Примјер:

Желим да обиђем **свијет/свијет**.

а) Прочитао је много **дијела/дјела**.

б) Пацијенткиња је попила **љекове/лијекове**.

в) **Смијешнији/смјешнији** је онај **смијехић/смјехић**.

г) Пријатељи су **замјенили/замјенили** **мјеста/мијеста**.

д) Заручнички прстен је **скупоцијен/скупоцјен**.

3. У сљедећем тексту неке ријечи које садрже скупове слова ИЈЕ и ЈЕ су правилно написане, а неке неправилно. Правилно препиши текст водећи рачуна о поменутиим скуповима гласова.

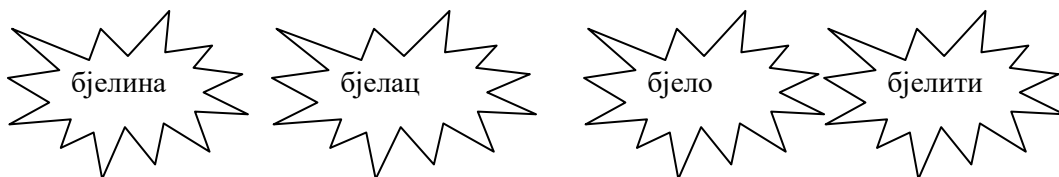
У Свјетланиној башти процвијетало је цвјеће. Нигдје на свјету нећеш наћи таквог цвјетњака.

У њему је један цвијетић увјек усамљен. Дијеца га радо полјевају водом. Он се насмјеши и запијева своју омиљену пијесму о звјездама и звијездицама. Навече блиједи мијесец се задовољно смјеши и гледа прелјепи цвијетњак. Освијетљава сваки његов кутак. Сваки цвјетак му шаље лијеп поздрав.

4. Пред тобом се налази *прогноза времена* написана екавским нарјечјем. Сљедећи текст препиши ијекавским и јекавским нарјечјем. Води рачуна о томе када се пише **ије**, а када **је**.

Снег је почео да пада још у среду у готово целој земљи. Пре подне је падао само у брдским пределима. Снежни наноси у многим местима још нису рашчишћени. Екипе које чисте снег радиће целе ноћи. Хидрометеоролошки завод прогнозира да ће суснежице и снега бити понегде током ноћи. Северозападни ветар ће дувати сутра, али ће температура ваздуха прећи нулти подеок. Време ће се од понедељка пролепшати, па се од средине недеље очекује сунчано, са температуром и до пет степени.

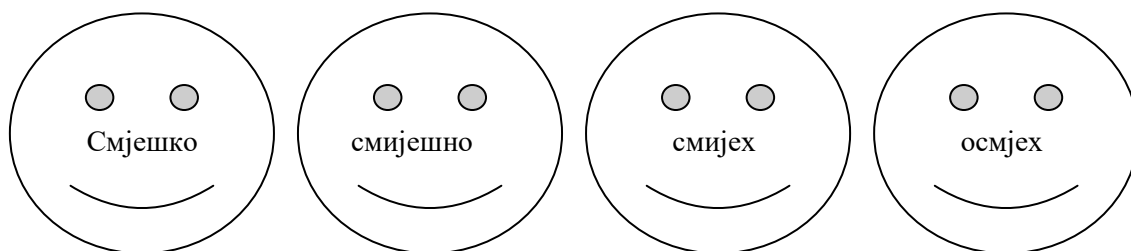
4. Пронађи и обоји жељеном бојом звјездицу у којој се налази ријеч која је правилно написана.



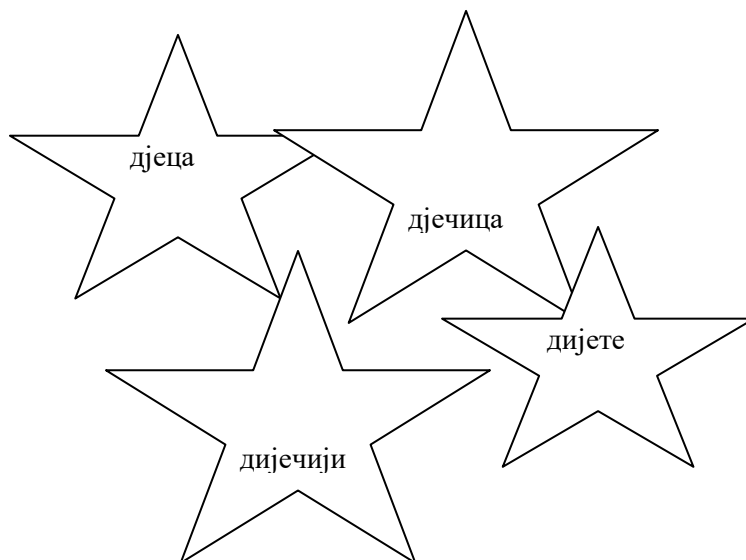
5. Пронађи и обоји жељеном бојом срце у којем се налази ријеч која је правилно написана.



6. Пронађи и обоји жељеном бојом смјешка у којем се налази нетачно написана ријеч!



7. Пронађи и обоји жељеном бојом звјездицу у којем се налази нетачно написана ријеч!



8. Напиши умењенице од сљедећих именица!

Примјер:
свијећа

свјећица

- а) цијев
- б) пијетао
- в) ријека
- г) коријен
- д) тијело
- е) звијезда

И

Иницијали ученика: С. Г.

Датум: _____

Разред: V

Драги С.,

Честитамо ти што постижеш изузетне резултате у рјешавању сложенијих задатака из граматике и правописа. Данас ћемо вјежбати **личне замјенице**. Желимо Ти много успјеха у раду!

Пчелица се заљубила

Она по цијели дан лети од цвијета

до цвијета и пјевуши: ”**Ја** га волим”!

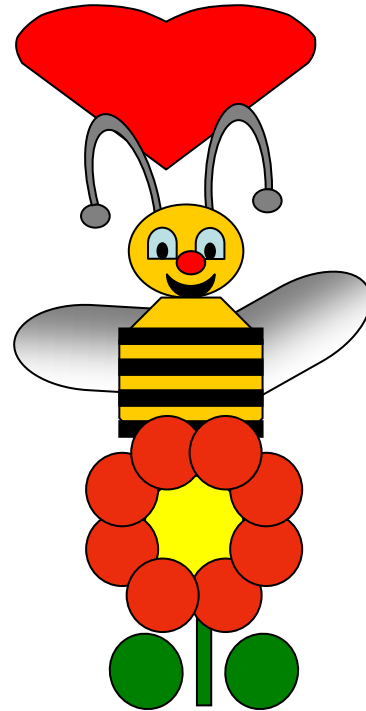
Млади господин се прави важан.

Он свима прича: ” **Ми** смо заљубљени пар”.

А када га види, каже му:

” Драги, **ти** си мој најљепши цвијет”.

Ах, љубав! **Они** се само смијеше и нешто шапућу.



Ријечи које најчешће замјењују именице зову се ЗАМЈЕНИЦЕ.

Ријечи **ја, ти, он, она оно** (једнина) и **ми, ви, они, оне, она** (множина) су замјенице које замјењују лица и зато се зову **ЛИЧНЕ ЗАМЕНИЦЕ**.

Личне заменице имају род (мушки, женски или средњи) и број (једнина или множина).

Лице	Једнина	Множина
1.	ЈА	МИ
2.	ТИ	ВИ
3.	ОН, ОНА, ОНО	ОНИ, ОНЕ, ОНА

Вјежбе

1. Попуните празнине користећи личне замјенице: **ја, ти, он, она, ми, ви, они, оне.**

_____ си Владимир.
_____ је Вера.
_____ сам Маја.
_____ је Зоран.
_____ смо Марина и Марко.
_____ су Владимир и Марко.
_____ си Марко.
_____ су Тања и Сања.

2. Препиши текст тако да прича буде у **првом лицу множине**. Прије тога подвуци све замјенице.

Ја живим у подножју Авале. Моја школа је мала, али лијепа.
Ја имам пуно другара. До школе ме увијек прати Мајин пас.

3. Препиши реченице тако што ћеш именице замијенити личним замјеницама.
Мирко слуша радио.

Милица и Јелена пјевају у хору.

Дечаци играју тенис.

4. Допуни реченице одговарајућим замјеницама!

Поштовани докторе!

Пишем _____, јер ми млађа сестра прави проблеме. _____ много воли чоколаду, али и моје књиге. Отисци _____ прстију су на свакој _____ свесци.



Молим _____ да ми пошаљете нешто што ће умањити _____ апетит. Тако би мало чоколаде остало и за _____, а _____ књиге би биле сачуване.

Унапријед _____ хвала!

5. Пред тобом се налази текст у којем се неке именице понављају. Шта мислиш како би изгледао овај текст када би поједине именице које се понављају замијенио одређеним **обликом личне замјенице**?

Данас сам извукао санке на брдо и сјео на санке. Санке су појуриле као вихор. Наједном санке лупише о неки камен и ја падох на санке. Одмах сам устао из снијега. Пришао сам санкама и погледао санке. Санке су биле поломљене...

ПАЗИ: замјенице ОНЕ може се појављивати у облицима: ЊИХ, ИХ, ИМ, ЊИМА!

6. Попуните празнине одговарајућим краћим обликом личних замјеница!

- Ја ____ питам, а он не одговара. **(он)**
- Да ли видиш Мају и Невену? Да, видим _____. **(оне)**
- Јанковићи су добри људи. Да ли ____ познајеш? **(они)**
- Мила је вриједна дјевојчица. Бака ____ воли. **(она)**
- Шта ____ интересује, Сањине? **(ти)** Интересују ____ басне. **(ја)**

7. На линије упишите одговарајући облик личних замјеница!

- Поп музика је јако занимљива. Лука много зна о _____. **(она)**
- Лука, да ли си размишљао некада о ____? Јесам, Нина, наравно. **(она)**
- Ви сте породица Лазаревић? Лука ми је много причао о _____. **(ви)**
- Лука је упознао Санелу и Милијану. Ја много знам о _____. **(оне)**
- И ми о _____. **(ви)**
- Ово је тај супермаркет. У _____ купујемо слаткише и воће. **(он)**

8. У празнине упишите одговарајуће облике личних замјеница!

Лука: Милијана, да ли желиш да идеш са _____ код Младена на журку? **(ја)**

Милијана: Ја волим свуда да идем са _____. **(ти)**

Милијана и Лука: Зоране, да ли желиш да идеш са _____ на журку код Младена? **(ја)**

Зоран: Да, врло радо ћу ићи са _____ на журку код Младена. **(ти)**

9. Попуните празнине одговарајућим краћим обликом личних замјеница!

- Да ли видиш ону старицу? Да, видим _____. **(она)**

- Некога чека. И ја чекам Мирослава већ 10 минута, али _____ нема. **(он)**
Чекаћу _____ **(он)** и ја са _____ **(ти)**
- . Волим _____. Дobar је друг. **(он)**
- Мој брат и ја смо добра дјеца. Мама и тата _____ јако воле. **(ми)**
- Питам _____ да ли знате гдје је Кина? **(ви)**

10. Попуните празнине одговарајућим краћим обликом личних замјеница!

- Татјана и Сара су жедне. _____ треба вода. **(оне)**
- Дobar дан! Драго _____ је да сте дошли. **(ми)**
- Како _____ се допада Бања Лука? **(ви)**
- Ја волим групу Бијело дугме. Слушам _____ од дјетињства. **(они)**
- Чекај _____! Ево, стижем! **(ја)**
- Мене занима фотографија, а шта _____ занима? **(ти)**
- Данас је мојој другарици Силвији рођендан. Поклонићу _____ књигу. **(она)**

11. Попуните празнине одговарајућим краћим обликом личних замјеница!

- Тања је Сњежанина кћерка. _____ Тања јако воли. **(она)**
- Дарко, да ли видиш оног човјека? _____ сваки дан видим у исто вријеме. **(он)**
- Да ли код _____, у вашој земљи, људи воле да раде? **(ви)**
- Лидија, ово су Анкица и Александар. Да ли _____ се сјећаш? **(они)** Ње се сјећам, али _____ не. **(он)**
- Учитељица Соња је јако строга. _____ се дјеца плаше. **(она)**
- Шта ради твој брат Милан. Често размишљам о _____. **(он)**

12. Ставите повратну замјеницу **СЕБЕ/СЕ** у одговарајући облик!

- Не волим да размишљам о _____.
- Милица воли да _____ облачи спортски.
- _____ сам направила топлу чоколаду.
- Она је заљубљена у _____. За њу онда можемо рећи да је нарцис.
- Зашто ниси задовољан _____?
- Много очекујете од _____.

13. Пажљиво погледај фотографију! Осмисли и напиши дијалог између ове двије наранце у којем ћеш употријебити што више личних замјеница! Након тога, подвучи све **личне замјенице** у тексту, без обзира на њихов облик!



14. Пажљиво погледај фотографију! Осмисли и напиши дијалог између мајке и кћерке у којем ћеш употрејeбити што више личних замјеница! Након тога, подвучи све **личне замјенице** у тексту, без обзира на њихов облик!



И

Иницијали ученика: С. Г.
Датум: _____

Разред: V

Драги С.,
Показао си изузетано интересовање за вјежбе из граматике и правописа. Данас ћеш још на интересантан начин вјежбати **управни и неуправни говор**. Пажљиво прочитај упутства и ријеши низ сљедећих вјежби.

Желимо Ти много успјеха у раду!

1. Пажљиво погледај ову слику на којој се налази Пепељуга и принц! На основу ње напиши најмање седам реченица у неуправном говору, а затим их пребаци у управни говор! Покушај да примијениш сва три начина управног говора у другом дијелу задатка.

О чему то сада разговарају принц и Пепељуга?



Неуправни говор

Управни говор

4. Погледај и ову слику и на основу ње напиши најмање седам реченица у управном говору, а затим их пребаци у неуправни говор. Покушај да примијениш сва три начина управног говора у првом дијелу задатка!

О чему то сада и како причају Паја патак и симпатични пачићи?



Управни говор

Неуправни говор

4. Погледај и ову слику на којој се налази Сњежана и шумске животиње. На основу ње напиши најмање седам реченица у неуправном говору, а затим их пребаци у управни говор. Било би добро када би успио примијенити сва три начина управног говора.



О чему прелијепа Сњежана разговара са овим умиљатим шумским животињама?

Неуправни говор

Управни говор

Иницијали ученика: Н. Р.

Разред:

Датум: _____

Сада ћемо се подсјетити додатака предикату тј. прилошких одредби за мјесто, вријеме и начин. За почетак, пажљиво прочитај сљедећи текст и обрати пажњу на истакнуте ријечи!

Једне вечери излетје **из жбуња** јато прекрасних великих птица.

Клизиле су по води **лако** и **љупко**. Паче **никада** није видјело тако лијепе птице.



Одакле су се појавиле?

ИЗ ЖБУЊА – прилошка одредба за мјесто - ПОМ

Када је из жбуња излетјело јато прекрасних великих птица?

ЈЕДНЕ ВЕЧЕРИ – прилошка одредба за вријеме - ПОВ

Како су клизнуле по води?

ЛАКО и ЉУПКО- прилошка одредба за мјесто – ПОН

Прилошке одредбе су додаци предикату. Оне означавају МЈЕСТО, ВРИЈЕМЕ и НАЧИН вршења радње.

Добијамо их на питања **ГДЈЕ**, **КАДА** и **КАКО** се врши радња.

1. У сљедећим реченицама прилошке одредбе за вријеме (ПОВ) подвуци црвеном бојом, прилошку одредбу за мјесто плавом бојом (ПОМ), а прилошку одредбу за начин (ПОН) зеленом бојом!

У соби је одједном завладао мрак. Те вечери је Растко послјије молитве лако и безбрижно утонуо у сан. Послије много мјесеци први пут му није пало напамет да ослушкује чују ли се вуци, оданде, из шуме.

2. Наведене прилошке одредбе распореди у табели:

јутрос, прошлог мјесеца, у парку, весело, са радошћу, око школе, дуж пута, свом снагом, прије два мјесеца, прошлог септембра, дуж плаже, синоћ, снажно, на пропланку, уморно, у зору, сањиво.

Прилошка одредба за вријеме	Прилошка одредба за мјесто	Прилошка одредба за начин

3. а) Напиши реченицу у којој ћеш употријебити прилошку одредбу за вријеме!

- б) Напиши реченицу у којој ћеш употријебити прилошку одредбу за мјесто!

- в) Напиши реченицу у којој ћеш употријебити прилошку одредбу за начин!

Иницијали ученика: В. Д.

Разред: V

Датум: _____

Драги В.,

Сада ћемо се подсјетити атрибута – именског додатка. Показао си да можеш упорно вјежбати. За сваку тачно урађену вјежбу Смјешко те награђује осмијехом.



Пажљиво прочитај текст и обрати пажњу на означене ријечи!

Блиједо и **немоћно** Сунце обоји у зору исток **слабим** руменилом, да се тек пред крај **сивога** дана јави на западу, као **мало жућкасте** свјетлости, прије него **сиви** дан пређе у **црну** ноћ.





Ријечи које стоје уз субјекат (именицу) и ближе га одређују зову се **АТРИБУТИ**.

Атрибуте тражимо на питања **ко, какав, који, чији**.

Атрибути додати субјекту чине са њим **СУБЈЕКАТСКИ СКУП**.

Обратимо пажњу на сљедећи примјер!



Снажан вјетар је у **нашем** воћњаку оборио **два** стабла.

особина

припадност

количина

Вјежбе

1. Атрибут је _____ додатак.
2. У служби атрибута најчешће су сљедеће врсте ријечи:
_____.
3. У сљедећим реченицама подвуци атрибуте:
Два умјетника су препознала чудотворну музику.
Гаравко је чистио зачепљена грла вулкана.
Четири фигурице голубова красиле су славски колач.
4. Пронађи атрибуте у тексту. Пази да их не помијешаш са именским дијелом предиката!

Јоцина сестра Мина је плавокоса. Има крупне очи. Бака Мила често је води у оближњи парк. Носе велику црвену торбу. Крупне, зелене

крошње праве им хлад док се играју. Мина је срећна. Задовољна бака се смјешка.

3. Прошири реченице додајући атрибуте уз субјекат и објекат!

Вјетар носи лишће. _____.
Дјечаци примијетише пса. _____.
Облаци прекривају небо. _____.
Тврдица зашкргута зубима. _____.
Мама је направила ручак. _____.
Сања погледа у мајку. _____.



Вања, честитамо ти!

В

Иницијали ученика: М. Б.

Разред: IV

Датум: _____

Драга М.,

До сада си се показала успјешном у рјешавању математичких задатака. Пчелица Маја је то примијетила. Припремила је за тебе много занимљивих задатака. Није случајно тебе одабрала. Изабрала је Тебе зато што си вриједна и упорна у рјешавању задатака као и она. Пчелица Маја је уз тебе. Она ће ти помоћи. Ту је и Ваш учитељ од којег увијек можете тражити помоћ.

Желимо Вам успјешан рад!



Задаци

1. Израчунај и упореди добијене резултате записујући одговарајући знак (<, >, или =) у звјездицу.

а) $560 + 70$ ☆ $590 + 30$

б) $230 + 90$ ☆ $590 - 70$

в) $970 - 80$ ☆ $790 + 50$

в) $630 - 20$ ☆ $650 - 90$

2. Израчунај! Маја је уз тебе. Можеш рачунати на њену помоћ.

а) $224 + 87 = \underline{\quad}$ б) $589 + 52 = \underline{\quad}$ в) $677 + 45 = \underline{\quad}$ г) $299 + 17 = \underline{\quad}$

д) $563 - 82 = \underline{\quad}$ е) $167 - 18 = \underline{\quad}$ ж) $954 - 76 = \underline{\quad}$ з) $876 - 27 = \underline{\quad}$

3. Разлици бројева 319 и 70 додај разлику бројева 110 и 80!

4. Од броја 334 одузми разлику бројева 80 и 30!

5. Броју 70 додај збир бројева 145 и 60!

6. Збиру бројева 219 и 30 додај збир бројева 130 и 90!

7. Од разлике бројева 599 и 30 одузми збир бројева 110 и 80!

Иницијали ученика: Ђ. Ч.

Разред: IV

Датум: _____

Драги Ђ.,

Испред тебе се налази неколико рачунких прича. Свака крије неку тајну коју ћеш покушати да откријеш. Пажљиво прочитај упутства! Потруди се да не журиш! Петко Брзоплетко је имао сличне навике.....

Желимо ти много успјеха у раду!

1. Медјвед се прикрао кошници и узео саће. Напао га је рој од 526 пчела. Колико пчела није излетјело из кошнице, ако их је у кошници било 1 000? Састави једначину, а затим израчунај!

2. На љетњем концерту познатог цврчка Зврлета присуствовало је 386 мрава из једног мравињака и 267 из другог. Колико је укупно мрава било на концерту? Израчунај писменим поступком потписивања бројева!
Рачунам:

На концерту је било укупно _____ мрава.

1. На великој шумској прослави, поводом рођендана лава Леона, било је 218 званица из његовог царства и 197 званица више из другог царства. Колико званица је учествовало у слављу?

Рачунам:

На слављу је учествовало укупно _____ званица.

- Магарац Њако је помагао свом газди, тако што је преносио пшеницу до млина. Прва три дана преносио је по 120 килограма пшенице, а четвртог дана пренио је још 110 килограма. Колико пшенице је Њако пренио до млина за 4 дана?

Рачунам:

За четири дана магарац Њако је пренио до млина _____ килограма пшенице.

- Бака Лела у дворишту има 2 кокошињца. Из једног кокошињца покупила је 118 јаја, а из другог 8 јаја више. Колико јаја је покупила из оба кокошињца?

Рачунам:

Из оба кокошињца бака Лела је покупила _____ јаја.

В-Г

Иницијали ученика: Ђ. Ч.

Разред: IV

Датум: _____

Драги Ђ.,

Испред тебе се налази неколико текстуалних задатака. Пажљиво прочитај упутства и потруди се да их ријешеш. Важно је да не журиш.

Желимо ти много успјеха у раду!



1. Збиру бројева 272 и 384 додај разлику бројева 196 и 79.

2. Од разлике бројева 919 и 248 одузми збир бројева 179 и 384.

3. Од разлике бројева 1000 и 398 одузми разлику бројева 558 и 399.

4. Умањеник је 772, а умањилац је разлика бројева 197 и 49.

5. У винограду је првог дана убрано 415 kg грожђа, другог дана 88 kg више, а трећег дана 160 kg мање него другог дана. Колико килограма грожђа је убрано другог, а колико трећег дана?
-
-

Другог дана је убрано _____ kg.

Трећег дана је убрано _____ kg.

6. У пекари су пекари у понедељак продали 539 векни црног хљеба, у уторак 77 више него у понедељак, у сриједу 25 више него у уторак, у четвртак 145 више него у понедељак, а у петак 76 више него у уторак Израчунај и упиши у табелу број проданих векни хљеба.

ДАН	БРОЈ ПРОДАНИХ ВЕКНИ ХЉЕБА
ПОНЕДЈЕЉАК	
УТОРАК	
СРИЈЕДА	
ЧЕТВРТАК	
ПЕТАК	

7. Од највећег троцифреног броја одузми разлику највећег броја прве стотине и броја 48.
-

8. Сада састави један текстуални задатак, а онда га ријеши!

Пишем текст:

Рачунам:

Иницијали ученика: Ђ.Ч.

Разред: IV

Датум: _____

Драги Ђ.,

Испред тебе се налази неколико рачунких прича. Свака крије неку тајну коју ћеш покушати да откријеш. Пажљиво прочитај упутства! Потруди се да не журиш! Петко Брзоплетко је имао сличне навике.....

Желимо ти много успјеха у раду!

3. Медјвед се прикрао кошници и узео саће. Напао га је рој од 526 пчела. Колико пчела није излетјело из кошнице, ако их је у кошници било 1 000? Састави једначину, а затим израчунај!

4. На љетњем концерту познатог цврчка Зврлета присуствовало је 386 мрава из једног мравињака и 267 из другог. Колико је укупно мрава било на концерту? Израчунај писменим поступком потписивања бројева!
Рачунам:

На концерту је било укупно _____ мрава.

3. На великој шумској прослави, поводом рођендана лава Леона, било је 218 званица из његовог царства и 197 званица више из другог царства. Колико званица је учествовало у слављу?
Рачунам:

В-Г**Иницијали ученика: А.Ж.****Разред: IV**

Датум: _____

Испред тебе се налази неколико једначина и неједначина са троцифреним бројевима. Пажљиво рјешавај сваки задатак.

Желимо ти срећан и успјешан рад!



1. Ријеши сљедеће једначине!

а)

$x + 349 = 984$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

Провјера: _____

б)

$745 - x = 582$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

Провјера: _____

в)

$894 - x = 286$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

Провјера: _____

г)

$x + 249 = 889$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

Провјера: _____

д)

$909 - x = 610$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

Провјера: _____

ђ)

$804 - x = 286$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

$x = \underline{\hspace{2cm}}$

Провјера: _____

2. Ако непознати број X повећамо за збир бројева 619 и 153, добијемо 988. Одреди непознати број!

Једначина: _____

3. Ако непознати број X повећамо за разлику бројева 548 и 298, добијемо 743.
Одреди непознати број!

Једначина: _____

4. Ријешите неједначине!

а) $900 - X > 295$;

$x \in \{ \text{_____} \}$

б) $X + 739 > 798$

$x \in \{ \text{_____} \}$

в) $400 - X < 19$

$x \in \{ \text{_____} \}$

г) $350 - X < 66$

$x \in \{ \text{_____} \}$

Д

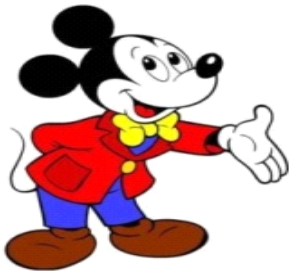
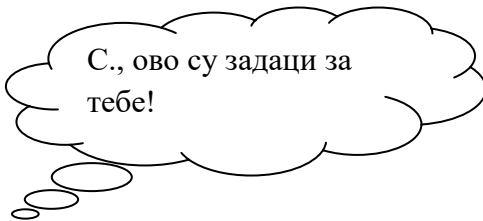
Иницијали ученика: С. М. Разред: IV

Датум: _____

Драги С.,

показао си се успјешним у рјешавању математичких задатака. Мики Маус је припремио неколико занимљивих задатака. Важно је да пажљиво прочиташ сваки задатак и да размислиш о томе како ћеш га ријешити.

Желимо Ти успјешан рад!



Задаци

1. Израчунај збир!

$$245 + 375 = \underline{\hspace{2cm}}$$

Шта ће се догодити са збиром ако се први сабирак повећа за 14, а други умањи за 14?

Рачунам: $(245 + 14) + (375 - 14) = \underline{\hspace{4cm}}$

Шта закључујеш? _____



Ако се један сабирак повећа за неки број, а други сабирак смањи за исти број **збир**

_____.

2. Израчунај збир следећих бројева!

$$188 + 298 = \underline{\hspace{2cm}}$$

Први сабирак ћемо увећати за 9.

$$(188 + 9) + 298 = \underline{\hspace{4cm}}$$

Шта се догодило са збиром када смо први сабирак повећали за 9?

Шта ћеш урадити, па да збир остане исти, то јесте да буде 486?

Рачунам: _____

3. Користећи правило сталности збира израчунај!

$$295 + 378 = (295 + 5) + (378 - \quad) = \underline{\hspace{4cm}}$$

$$508 + 313 = (508 - 8) + (\quad) = \underline{\hspace{4cm}}$$

$$457 + 285 = (\quad) + (285 + 15) = \underline{\hspace{4cm}}$$

$$276 + 387 = (\quad) + (\quad) = \underline{\hspace{4cm}}$$

4. Израчунај разлику!

a) $594 - 74 =$ _____

Шта ће се догодити са разликом ако умањилац повећамо за 3?

Рачунам: $594 - (74 + 3) =$ _____

Одговор _____



Ако умањилац смањимо за неки број, разлика _____
_____.

б) $594 - 74 =$ _____

Шта ће се догодити са разликом ако умањилац смањимо за 3?

Рачунам: _____

Одговор _____



Паја Патак је успио да изведе правило.

Стефане, допуни следеће реченице и покажи нам како је и теби јасно правило!

Ако умањилац _____, разлика се смањи за тај број.

5. Израчунај разлику!

$$567 - 234 = \underline{\hspace{2cm}}$$

а) Шта ће се догодити са разликом ако се умањеник и умањилац повећају за 16?

Рачунам: $(567 + 16) - (234 + 16) = \underline{\hspace{4cm}}$

Одговор _____

б) Шта ће се догодити са разликом ако се умањеник и умањилац смање за 16?

Рачунам: _____

Одговор _____



6. Користећи својство сталности разлике израчунај!

$$449 - 378 = (449 + 5) - (378 + \underline{\quad}) = \underline{\hspace{10em}}$$

$$918 - 413 = (918 - 80) - (\underline{\quad} - 80) = \underline{\hspace{10em}}$$

$$357 - 255 = (\quad) - (\quad) = \underline{\hspace{10em}}$$

$$776 + 197 = (\quad) - (\quad) = \underline{\hspace{10em}}$$

А

Иницијали ученика: Б. Б.

Драги Б.,

Разред: IV

Датум: _____

Борко Спорко ти се захваљује што си га научио да брже ради задатке. Може он бити још бржи и уреднији. Твоја помоћ му још потребна. Када Спорко буде радио задатке довољно брзо и уредно, онда ћу ти открити његово право име.



ЗАДАЦИ:

1. Борко Спорко се заиграо бројкама! Придружи му се и израчунај:

а) $34 + 5 = \underline{\quad}$ б) $45 + 3 = \underline{\quad}$ в) $89 - 3 = \underline{\quad}$ г) $99 - 5 = \underline{\quad}$

2. Настави занимљиву игру сабирања и одузимања! Не дозволи да Борко Спорко изгуби вољу за игром!

а) $27 + 50 = \underline{\quad}$ б) $39 + 50 = \underline{\quad}$ в) $89 - 40 = \underline{\quad}$ г) $74 - 30 = \underline{\quad}$

д) $43 + 56 = \underline{\quad}$ е) $27 + 32 = \underline{\quad}$ ж) $57 - 42 = \underline{\quad}$ з) $98 - 34 = \underline{\quad}$

3. Борко Спорко и Марко Немарко пишу поруке својим пријатељима. Спорко је послао је 23 поруке, а Немарко 26. Колико су укупно порука послали Борко Спорко и Марко Немарко?

Рачунам: _____

Одговор: _____

4. Помози Борку Спорку да израчуна збир сљедећа два броја!

$$18 + 70 = \underline{\quad}$$

Сабирци су се заиграли и замијенили мјеста. Израчунајте поново збир!

$$70 + 18 = \underline{\quad}$$

Шта закључујеш? Сабирци су замијенили мјеста, а:

а) збир је остао исти

б) збир се повећао

в) збир смањило

(Заокружи један од понуђених одговора!)

5. Израчунај на најлакши начин (здруживањем сабирака)!

Примјер:

$$11 + 34 + 29 = (11 + 29) + 34 = 40 + 34 = 74$$

$$12 + 53 + 18 = \underline{\hspace{10em}}$$

$$45 + 27 + 15 = \underline{\hspace{10em}}$$

Б-В

Иницијали ученика: Л. Р.

Разред: IV

Датум: _____



Драги Лука,

Испред тебе се налази неколико задатака. Пажљиво прочитај упутства и потруди се да их све ријешис. Смјешко ће бити уз тебе!

Желимо ти много успјеха у раду!

1. Израчунај!

$$3 \cdot 3 + 4 = \underline{\hspace{10em}}$$

$$12 + 7 \cdot 4 = \underline{\hspace{10em}}$$

$$5 \cdot (20 - 17) = \underline{\hspace{10em}}$$

$$6 \cdot (14 - 5) = \underline{\hspace{10em}}$$

$$9 \cdot (19 - 6) = \underline{\hspace{10em}}$$

$$7 \cdot (18 - 5) = \underline{\hspace{10em}}$$



2. Израчинај!

а) Збир бројева 9 и 10 увећај три пута!

б) Разлику бројева 47 и 28 повећај осам пута!

в) Један сабирак је 62 а други производ бројева 10 и 2. Израчунај збир!

г) Умањеник је производ бројева 19 и 5 а умањилац збир бројева 4 и 7.
Одреди разлику!

д) Количник бројева 20 и 4 увећај 3 пута!

е) Дјељеник је збир бројева 14 и 13, а дјелилац 3. Израчунај количник!



3. У башти је процвјетало 35 љубичица и 5 пута мање висабаба. Колико је у башти процвјетало висабаба?

Одговор: У башти процвјетало _____ висабаба



4. У три вагона има укупно 24 купеа. Колико купеа има сваки вагон?

Одговор: Сваки вагон има _____ купеа.



5. Ријеши једначине!

а) Производ два броја је 72. Први чинилац је 9. Одреди други чинилац!

Једначина: _____

X = _____

X = _____

Пр: _____

б) Производ је број 20, а други чинилац његова половина. Одреди први чинилац.

Једначина: _____

X = _____

X = _____

Пр: _____

Г

Иницијали ученика: А.Ж.

Разред: IV

Датум: _____



Драга А.,

Испред тебе се налази неколико задатака. Пажљиво прочитај упутства и потруди се да их ријешеш.

Желимо ти много успјеха у раду!

1. Израчунај:

а)

$943:6=$

$860:4=$

$507:3=$

$956:4=$

$942:6=$

б)

$483:7=$

$693:7=$

$294:3=$

$552:8=$

$608:8=$

в)

$462:6=$

$742:7=$

$872:8=$

$798:6=$

$930:6=$

г)

$927:3=$

$801:6=$

$700:5=$

$888:3=$

$603:9=$



2. Ријеши и слједеће задатке!

а) Количник бројева 588 и 6 увећај за њихов збир.

б) Производ бројева 5 и 186 умањи два пута.

в) Количник бројеве 882 и 6 умањи за 189.

г) Три пута умањи производ бројева 149 и 6.



3. Број 5 пута мањи од 735 увећај 3 пута, па добијени број подели са 7.

4. Два брата су сакупила 566 ораха. Први брат је затим очистио 119, а други брат два пута више ораха . Колико је ораха остало неочишћено.

Остало је неочишћено _____ ораха.

5. Маја је одлучила да од својих 567 салвета другарици да 183 а да преостале салвете са сестром једнако подијели. Колико ће салвета Маја тада имати?

Маја ће имати _____ салвета.

6. Збир бројева 158 и 249 умањи за онолико колико је пута број 3 мањи од броја 975.

7. У складишту је било 578 телевизора. Из складишта је одмах продано 82 телевизора, а преостали телевизори су у једнаком броју отпремљени у 8 продавница. Колико је телевизора стигло у сваку продавницу?

У продавницу је стигло _____ телевизора.



Драга А., Смајли ти поклања овај цвјетић због уложеног труда и успјеха који си постигла!

Иницијали ученика: С.М.

Разред: IV

Датум: _____

Драги Стефане,

Испред тебе се налази неколико задатака. Пажљиво прочитај упутства и потруди се да их ријешеш.

Желимо ти много успјеха у раду!



1. Израчунај:

а)	б)	ц)	д)
$546 : 3 =$	$996 : 2 =$	$430 : 5 =$	$942 : 6 =$

$792 : 6 =$	$306 : 9 =$	$658 : 2 =$	$810 : 6 =$
-------------	-------------	-------------	-------------

$891 : 3 =$	$520 : 8 =$	$531 : 3 =$	$889 : 7 =$
-------------	-------------	-------------	-------------

$812 : 7 =$	$744 : 8 =$	$548 : 4 =$	$522 : 6 =$
-------------	-------------	-------------	-------------

$508 : 4 =$	$704 : 8 =$	$642 : 6 =$	$776 : 8 =$
-------------	-------------	-------------	-------------

2. Запиши математички израз и одреди његову вриједност:

а) Један сабирак је 702, а други је три пута мањи. Одреди збир.

б) Удвостручи количник бројева 957 и 3.

в) Одреди количник збира бројева 475 и 389 и разлике бројева 232 и 226.

г) Количник бројева 752 и 8 увећај за њихову разлику.

д) Разлику бројева 1 000 и 348 умањи 2 пута.

ђ) Одреди разлику производа бројева 4 и 139 и броја 89.

е) Количник бројева 588 и 6 увећај за њихов збир.

ж) Производ бројева 5 и 186 умањи два пута.

К

Иницијали ученика: В. Д.

Разред: V
Датум: _____

Драги В.,

Испред тебе се налази неколико занимљивих задатака. С обзиром да волиш математику, надамо се да ћеш се осјећати пријатно.

Желимо Ти пуно успјеха у раду!

1. Дата је једнакост:

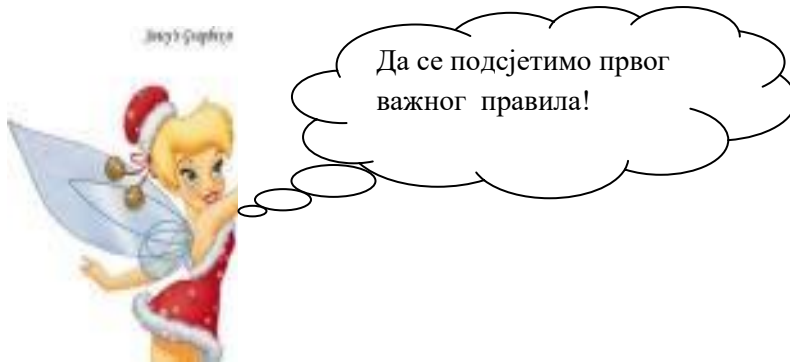
$$24 \cdot 18 = 432$$

Први чинилац повећај 4 пута и израчунај производ!

Шта се десило са производом?

Шта ћеш урадити да производ остане непромијењен, тј. да износи 432?

Докажи рачунањем!



Ако се један чинилац **повећа неколико пута**, при непромијењеном другом чиниоцу, тада се **вриједност производа повећа толико пута**.



Друго врло важно
правило гласи:

Ако се један чинилац производа **смањи неколико пута**, при непромијењеном другом чиниоцу, тада се вриједност производа _____.



Треће важно правило
гласи:

Ако се један чинилац **повећамо неколико пута**, а други **смањимо исти толико пута** вриједност производа ће бити _____.

2. Користећи „сталност производа“ израчунај:

$$25 \cdot 88 = (25 \cdot 4) \cdot (88 : 4) = \underline{\quad} \cdot \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

$$125 \cdot 168 = (125 \cdot 8) \cdot (168 : \underline{\quad}) = \underline{\quad} \cdot \underline{\quad} = \underline{\quad}$$

$$266 \cdot 50 = (266 : \underline{\quad}) \cdot (50 \cdot \underline{\quad}) = \underline{\quad}$$

$$500 \cdot 8\,240 = \underline{\quad}$$

$$2\,500 \cdot 416 = \underline{\quad}$$

$$900 \cdot 1\,98 = \underline{\quad}$$

$$2\,50 \cdot 650 = \underline{\quad}$$



3. Размисли и допуни реченице!

а) Ако један чинилац повећамо 18 пута, а други чинилац _____, производ ће се повећати 18 пута.

б) Ако један чинилац остане непромијењен, а други чинилац _____, производ ће се смањити 18 пута.

в) Ако један чинилац повећамо 18 пута, а други смањимо 18 пута, производ се _____.

г) Ако један чинилац _____, а други остане непромијењен, производ ће се смањити 27 пута.

Ж-3



Иницијали ученика: С. Г.

Датум: _____

Разред: V

Драги учениче,

Пошто твојој математичкој радозналости нема краја, за тебе смо припремили неколико интересантних задатака.

Желимо Ти много успјеха у раду!

З а д а ц и

1. Израчунај!

$$45\ 000 : 1000 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$8\ 000\ 000 : 10\ 000 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$56\ 000\ 000 : 100\ 000 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$1\ 583 \cdot 100 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$5\ 893 \cdot 1000 = \underline{\hspace{2cm}}$$

2. Упиши број који недостаје тако да једнакости буду тачне:

$$35 \cdot \underline{\hspace{2cm}} = 350\ 000$$

$$470 \cdot \underline{\hspace{2cm}} = 4\ 700\ 000$$

$$564 \cdot \underline{\hspace{2cm}} = 56\ 400\ 000$$

$$450\ 000 : \underline{\hspace{2cm}} = 45$$

$$6\ 200 \cdot \underline{\hspace{2cm}} = 62\ 000\ 000$$

$$\underline{\hspace{2cm}} : 10\ 000 = 230\ 0$$

3. Израчунај на најлакши начин!

$$50 \cdot 2 \cdot 5 \cdot 285 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$25 \cdot 4 \cdot 9284 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$200 \cdot 5 \cdot 284 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$250 \cdot 284 \cdot 4 = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$500 \cdot 678 \cdot 2 = \underline{\hspace{10cm}}$$

4. Ријеши следеће једначине! Не заборави да те вијерно прати Њушкало! Он зна да брзо нађуши грешке у рачунању, зато рачунај што пажљивије!

$$x : 5 = 184$$

$$x : 7 = 136$$

$$x : 25 = 199$$

$$x : 48 = 256$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$



$$528 : x = 132$$

$$696 : x = 116$$

$$2\,255 : x = 41$$

$$7\,700 : x = 10$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$x = \underline{\hspace{2cm}}$$

И



Иницијали ученика: С. Г.

Разред: V

Датум: _____

Драги С.,

Показао си изузетано интересовање за задатке из математике. Вјежбајући можеш постићи изванредне резултате. Радујемо се томе, а посебно твоја учитељица Наташа. За тебе смо припремили низ задатака како би твоја математичка радозналост била још већа.

Желимо Ти много успјеха у раду!

1. Израчунај на најлакши начин!

$$(900 - 27) : 9 = \underline{\hspace{15em}}$$

$$(9\ 999 + 1\ 999) : 8 = \underline{\hspace{15em}}$$

$$(199 + 401 - 27) : 3 = \underline{\hspace{15em}}$$

2. Писменим поступком помножи следеће бројеве!

$$\underline{694 \cdot 5}$$

$$\underline{53\,845 \cdot 4}$$

$$\underline{699 \cdot 7}$$

$$\underline{465 \cdot 8}$$

$$\underline{3\,275 \cdot 3}$$

$$\underline{18\,622 \cdot 5}$$

$$\underline{25\,839 \cdot 7}$$

$$\underline{9\,479 \cdot 8}$$

$$\underline{7\,649 \cdot 5}$$

$$\underline{53\,845 \cdot 9}$$

$$\underline{65\,859 \cdot 8}$$

$$\underline{4\,678 \cdot 6}$$

$$\underline{578 \cdot 23}$$

$$\underline{356 \cdot 25}$$

$$\underline{457 \cdot 125}$$

$$\underline{368 \cdot 238}$$

$$\underline{998 \cdot 45}$$

$$\underline{796 \cdot 55}$$

$$\underline{759 \cdot 323}$$

$$\underline{998 \cdot 432}$$

3. Писменим поступком потписивања израчунај количник!

$$\underline{126040 : 20} =$$

$$\underline{8673 : 24} =$$

$$\underline{9579 : 85} =$$

$$\underline{926946 : 56} =$$

$$\underline{7693 : 21} =$$

$$\underline{66888 : 35} =$$

$$\underline{7260047 : 36} =$$

$$\underline{7994 : 38} =$$

$$\underline{56198 : 67} =$$



4. Нећеш ми повјеровати, Надо – рекао је Петар – ја сам сада с једног стабла убрао 720 јабука!

Дај мени четвртину твоје четвртине јабука – казала је Нада - тада ћу ти повјеровати.

Мислиш да ми је жао? – одговорио је Петар и одбројао јој јабуке.

Колико је јабука Петар дао Нади ?

Рачунам:

Одговор: Петар је Нади дао _____ јабука.

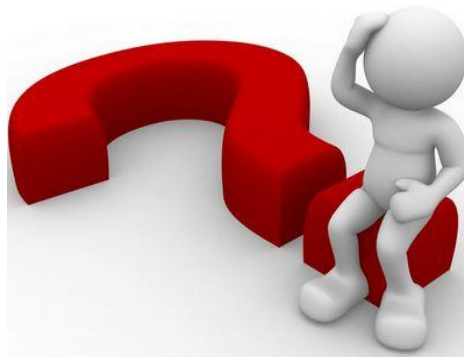
5. Производ бројева 42 106 и 6 смањи за производ бројева 20 902 и 5 .

6. Један пчелар исциједио је 5 2 5 kg меда, други три пута више, а трећи за 6 9 8 kg мање од другог пчелара.

Колико kg меда су исциједила сва три пчелара заједно?

Рачунам:

Одговор: Пчелари заједно су исциједили _____ kg меда.



7. Петар је имао 4 168 сличица. Ацо је имао три пута више, а Милан за 3 956 мање од Аце. Нешо је имао 2 пута мање од Милана. Колико сличица имају сви заједно?

Рачунам:

Одговор: Петар, Ацо, Нешо и Милан заједно имају _____ сличица.

8. На пчеларској фарми у једној кошници презими 265 пчела. Укупно је 2 000 кошница. Колико пчела презими на тој пчеларској фарми?

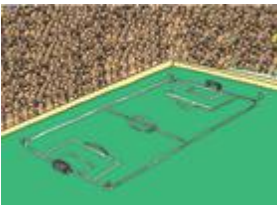
Рачунам:

Одговор: На пчеларској фарми презими укупно _____ пчела.

9. За гостујућу екипу навијала су 154 навијача, а за домаћу 213 пута више.

Колико је навијача било на стадиону?

Рачунам:



Одговор: На стадиону је било _____ навијача.

Ж

Иницијали ученика: J. P.

Разред: V

Датум: _____

Драга J.,

Рекла си да су ти у Математици најтежи задаци са операцијама множење и дијељења. Само вјежбањем оног што нам не иде најбоље можемо напредовати. Испред тебе се налази неколико задатака. Пажљиво прочитај упутства и потруди се да их све урадиш.

Желимо ти много успјеха!



Задаци

1. Број 7 помножи са сваким бројем у табели:

234	678	4 678	2 765

2. Фабрика је добила 15 708 kg бакра за продају, а 5 пута више челика. Колико је фабрика добила челика?

Фабрика је добила _____ kg челика.

3. У силосу има: 75 245 kg ражи, јечма 2 пута више од ражи, а пшенице 3 пута више од јечма. Колико има kg пшенице?

Раж

Јечам

Пшеница

У силосу има _____ kg пшенице.

4. Производ бројева 42 106 и 6 смањи за производ бројева 20 902 и 5!

5. Израчунај!

$$50\,276 : 4 = \underline{\hspace{2cm}} \quad 113\,301 : 9 = \underline{\hspace{2cm}} \quad 79\,000 : 8 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$109\,761 : 3 = \underline{\hspace{2cm}} \quad 159\,306 : 7 = \underline{\hspace{2cm}} \quad 182\,730 : 5 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$75\,522 : 6 = \underline{\hspace{2cm}} \quad 275\,904 : 4 = \underline{\hspace{2cm}} \quad 89\,960 : 8 = \underline{\hspace{2cm}}$$

6. Израчунај количник ако је дјелилац 5, а дјељеник 305 670.

Рачунам:

7. Збир бројева 26 732 и 58 416 умањи 4 пута.

Рачунам:

8. Израчунај колико пута је број 3 мањи од производа бројева 9 и 12 639?

Рачунам:

9. Израчунај количник разлике бројева 3 000 505 и 243 293 и броја 2.

Рачунам:

И

Иницијали ученика: Н. К.

Разред: V

Датум: _____

Показао си изузетано интересовање за задатке из математике. Вјежбајући можеш постићи изванредне резултате. Радујемо се томе, а посебно твоја учитељица Наташа. За тебе смо припремили низ задатака како би твоја математичка радозналост била још већа.

Желимо Ти много успјеха у раду!



1. У камион носивости 40 тона натоварено је 436 кутија од по 48 килограма и 103 вреће од по 128 килограма. Колико још терета може да стане у тај камион?
Рачунам:

Одговор:

2. У четири града живи укупно 471 236 становника. У другом граду живи 84 516, а у четвртом 92 000 становника. Колико је становника у првом,
а колико у трећем граду ако се зна да је у трећем граду 3 пута
више становника него у првом граду?

Рачунам:

Одговор:

3. У сваком од 6 вагона теретног воза доведено је до магацина по 1 250 паковања шећера. Сав шећер из магацина треба превести до продавница. Колико је камиона било потребно ако у један камион може да стане 250 паковања шећера?

Рачунам:

Одговор:

4. У три библиотеке било је укупно 10 320 књига. У првој библиотеци било је 3 пута више књига него у другој, а у трећој је било 2 пута више књига него у прве двије библиотеке заједно. Колико је књига било у првој, колико у другој, а колико у трећој библиотеци?

Рачунам:

Одговор:

5. Када се непознати број помножи разликом бројева 243 и 194, добија се производ који је већи од 2 401. Одреди непознати број!
6. На сату у учионици је 16:15. Ивану је досадно на часу па је ријешио да се забави. Када је помножио број дана до краја школске године са бројем сати колико тренутно има на сату и од тога одузео пет пута више минута него што је на сату, добио је број који је мањи од 677. Колико највише дана има до краја школске године?

Рачунам:

Одговор:

7. У једној фабрици у три смјене ради укупно 780 радника. У другој смјени ради три пута више радника него у трећој смјени, а у првој смјени ради 2 пута више радника него у другој и трећој смјени заједно. Колико радника ради у свакој од ове три смјене?

Рачунам:

Одговор:

Иницијали ученика: Л. Р.

Разред: IV

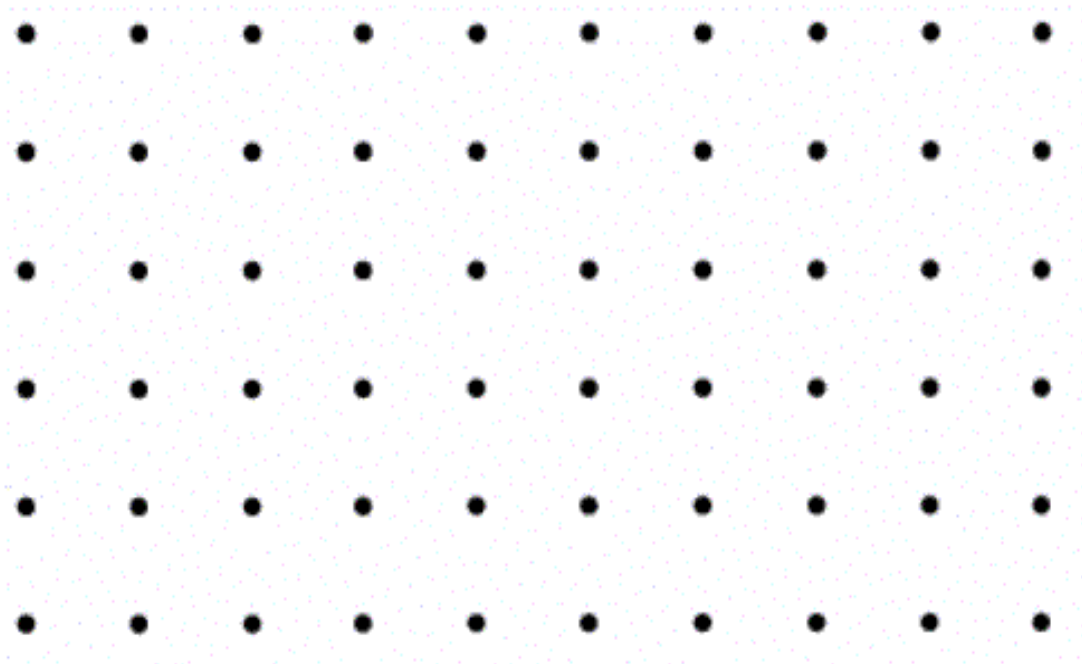
Датум: _____

Драги, Л.,

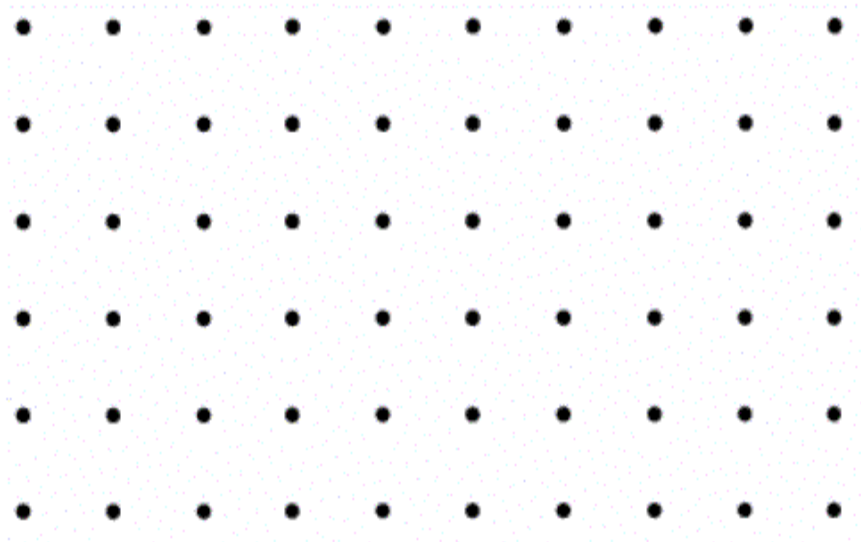
Пред тобом се налази неколико занимљивих задатака из геометрије. За рад ти је потребан један троугао и оловка. Ако ти буде потребна помоћ, можеш се обратити свом учитељу Немањи. Важно је да будеш прецизан.

Желимо ти успјешан рад!

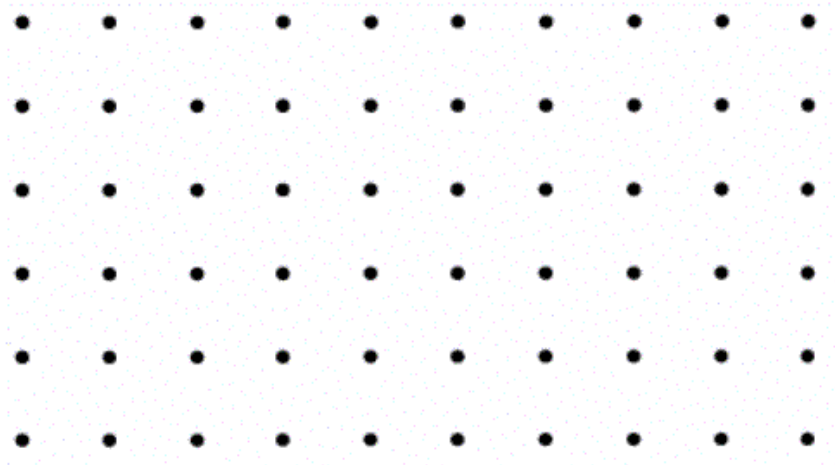
1. На тачкастој подлози лењиром нацртај два правоугаоника.



2. На тачкастој подлози лењиром нацртај два квадрата.



3. На тачкастој подлози лењиром нацртај два троугла.



4. Троуглом (или лењиром) нацртај и **квадрат** обиљежи словима његова тјемена!

5. Нацртај правоугаоник и словима обиљежи његова тјемена!

6. Нацртај троугао и обиљежи његова тјемена!

Иницијали ученика: Б. Б.

Разред: IV

Датум: _____

Драги Б.,

Пред тобом се налази неколико занимљивих задатака из геометрије. За рад ти је потребан један троугао, шестар и оловка. Ако ти буде потребна помоћ, можеш се обратити свом учитељу.

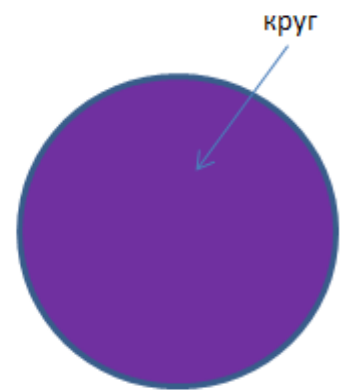
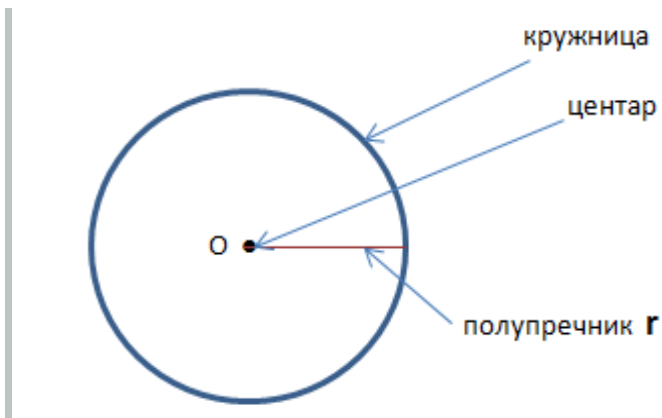
Б., ДА СЕ ПОДСЈЕТИМО!

КРУЖНИЦА је крива линија у равни чије су тачке једнако удаљене од **центра**.

Геометријска фигура која се састоји од кружнице и

она обухвата назива

се **КРУГ**.



Растојање од било које тачке кружнице до центра назива се **ПОЛУПРЕЧНИК** кружнице (круга).

1. Нацртај кружницу полупречника $r = 2 \text{ cm}$!

2. Нацртај кружницу полупречника $r = 4 \text{ cm}$

3. Крива затворена линија назива се _____ или _____.

4. Геометријска фигура која се састоји од кружнице и дијела и равни који она обухвата назива се _____.

5. Растојање од ма које тачке кружнице од њеног центра назива се _____.

Иницијали ученика: С. М.

Разред: IV

Датум: _____

Драги С.,

Пред тобом се налази неколико занимљивих задатака из геометрије. За рад ти је потребан геометријски прибор. Важно је да будеш прецизан и да не журиш. Ако ти буде потребна помоћ, можеш се обратити свом учитељу Немањи.

Цртање правоугаоника и квадрата

(помоћу лењира)

1. Помоћу троугла нацртај квадрат чије су странице дужине 4 cm. Тјемена обиљежи жељеним словима!

Странице: _____

Тјемена: _____

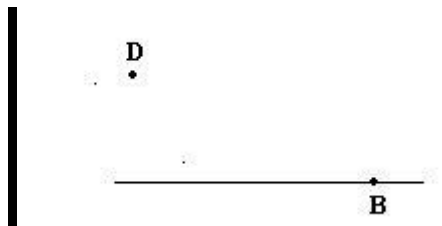
Сусједне странице: _____

Наспрамне странице: _____

2. Помоћу троугла нацртај правоугаоник чије су странице 5 cm и 3 cm .

3. Помоћу троугла нацртај правоугаоник чија је дужина 8 cm, а ширина за 5 cm краћа од дужине.

4. Нацртај правоугаоник:



5. Нацртај правоугаоник чије су странице $|AB|$ 4 cm и $|BC|$ 2 cm.

Странице: _____

Тјемена: _____

Сусједне странице: _____

Наспрамне странице: _____

6. Дата је дуж АВ. Нацртај правоугаоник чија је друга страница 25 mm.



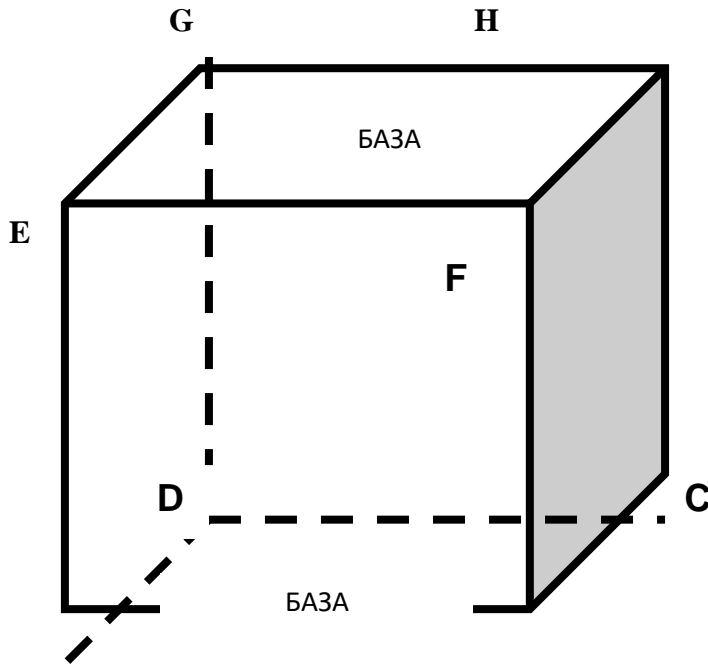
Иницијали ученика: А. М.

Разред: V

Датум: _____

Драги А.,

Пред тобом се налазе два геометријска тијела: коцка и квадар. Ово понављање ће ти помоћи да разумијеш сложеније задатке који ће ти се постављати на наредним часовима.



А В

Шта је коцка?

Шта су базе коцке и колико их има?

Која страна је супротна страни ABCD? _____

Напиши све странице које су исте дужине као и страница I АВ I!

Напиши сва тјемења горње стране! _____

Напиши сва тјемења доње стране! _____

Напиши све стране које су сусједне страни BCFH! _____

Иницијали ученика: А. М.

Разред: V

Датум: _____

Драги А.,

Испред тебе се налази неколико задатака који се односе на површину коцке.

Пажљиво прочитај упутства и потруди се да их све урадиш.

Желимо ти много успјеха у раду!



1. Израчунај површину коцке ако је $a = 3\text{cm}$.

$$a = 3\text{cm}$$

$$P = ?$$

$$P = 6 \cdot (\underline{\quad} \cdot \underline{\quad})$$

$$P = 6 \cdot (\underline{\quad} \cdot \underline{\quad})$$

$$P = \underline{\quad} \cdot \underline{\quad}$$

$$P = \underline{\quad} \text{cm}^2$$

2. Израчунај површину коцке ако је $a = 8\text{cm}$.

$$a = 8\text{cm}$$

$$P = ?$$

3. Израчунај површину коцке ако је $a = 56 \text{ mm}$.
 $a = 56 \text{ mm}$
 $P = ?$

4. Израчунај површину коцке ако је $a = 4 \text{ cm } 5 \text{ mm}$.
 $a = 4 \text{ cm } 5 \text{ mm}$.
 $P =$

Иницијали ученика: Л. Л.

Разред: V

Датум: _____

Драги Л.,

Показао си изузетано интересовање за задатке из математике. Вјежбајући можеш постићи одличне резултате. Радујемо се томе, а посебно твоја учитељица Бојана

1. Израчунај површину коцке са датом дужином њене ивице:

КОЦКА	ПОВРШИНА КОЦКЕ	ИВИЦА КОЦКЕ
1.		4 cm
2.		2 dm
3.		2 m 5 dm
4.		5 cm 5 mm
5.		6 dm 2 cm
6.		16 cm 6 mm

2. Свака ивица коцке увећана је за 5cm. За колико је увећан збир дужина свих ивица те коцке?

Одговор:

3. Ако је површина коцке 384cm^2 , колика је дужина ивице те коцке?

Одговор:

Б

Иницијали ученика: А. М. и Ђ. К.

Разред: V
Датум: _____

Драги, А. и Ђ.,

Данас ћете имати прилику да радите заједно. Важно је да сарађујете. Одговор на дато мјесто пишете тек када се договорите. Такође, договорићете се ко ће оловком уписивати одговоре. Можете то чинити наизмјенично. Уколико Вам буде потребна помоћ, са вама је ваша учитељица. Са вама ће бити и Марко Немарко. Изгледа да још није научио како се може упорније учити. Надамо се да ћете му Ви помоћи.

**Задаци**1. У кругове упишите одговарајуће знакове $>$, $<$ и $=$.

а) 95 cm  $60 \text{ cm} + 34 \text{ cm}$

в) $86 \text{ m} + 14 \text{ m}$  $83 \text{ m} + 16 \text{ m}$

б) 45 cm  $79 \text{ cm} - 34 \text{ cm}$

г) $93 \text{ dm} - 31 \text{ dm}$  $50 \text{ dm} + 34 \text{ dm}$

д) 6 dm  60 cm

е) 72 cm  $7 \text{ dm } 2 \text{ cm}$

ж) 6 m  50 dm

з) 94 cm  $8 \text{ dm } 12 \text{ cm}$

и) 10 cm  120 mm

ј) 15 dm  150 cm

3. Размислите и израчунајте!

$12 \text{ мјесеци} + 9 \text{ мјесеци} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ мјесец}$

$2 \text{ мјесеца и } 3 \text{ дана} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ дана}$

$10 \text{ дана} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ сати}$

$100 \text{ min.} = \underline{\hspace{1cm}} \text{ h } \underline{\hspace{1cm}} \text{ min.}$

1 h 20 min. = _____ min.

3 h = _____ min.

120 дана = _____ мјесеца.

96 h = _____ дана

4. Размислите и израчунајте!

359 dm = _____ m _____ dm.

386 cm = _____ m _____ cm.

563 dm = _____ m _____ dm.

845 cm = _____ m _____ cm.

970 cm = _____ m _____ cm.

830 cm = _____ m _____ dm.

5. Воз је кренуо из станице у 8 h и 15 min. У другу станицу је ушао у 11 h и 18 min. Колико времена је трајала вожња?

6. Планети Земљи је потребно 24 h да се окрене око своје осе. Колико часова је прошло, ако се Земља 4 пута окренула око своје осе?

Тандемаска вјежба

Иницијали ученика: Л. Л. и А. Л

Разред: V

Датум: _____

Драги Л. и драги А.,

До сада сте се показали веома успјешним у рјешавању математичких задатака и зато вам честитамо. Рачунко је припремио за вас неколико занимљивих задатака. Данас ћете радити заједно, зато је јако важно да се договорате и сарађујете.

Одговор на дато мјесто пишете тек када се договорите. Такође, договорићете се ко ће оловком уписивати одговоре. Можете то чинити наизмјенично. Уколико Вам буде потребна помоћ, са вама је ваша учитељица.

Желимо Вам много успјеха у раду!



Рачунко

З а д а ц и

1. Израчунајте! Обратите пажњу на редослијед рачунских операција!

$$1 \text{ t} - 230 \text{ kg} \cdot 2 = \boxed{} \text{ kg}$$

$$1 \text{ kg} - 400 \text{ g} \cdot 2 = \boxed{} \text{ g}$$

$$1 \text{ t} : 2 + 500 \text{ kg} = \boxed{} \text{ t}$$

$$1 \text{ kg} : 2 + 500 = \boxed{} \text{ kg}$$

$$1 \text{ t} - 300 \text{ kg} \cdot 2 = \boxed{} \text{ kg}$$

$$1 \text{ kg} : 4 + 750 = \boxed{} \text{ kg}$$

$$1 \text{ t} : 5 + 470 \text{ kg} = \boxed{} \text{ kg}$$

$$1 \text{ kg} - 800 \text{ g} \cdot 3 = \boxed{} \text{ g}$$

2. У продавници је било 1 kg љешника. Једног дана продано је 380 g, а другог 430 g.

Колико је остало g лешника у продавници?

Рачунамо: _____

Одговор: _____

3. Израчунајте!

$$1 \text{ km} - 250 \text{ m} = \boxed{} \text{ m}$$

$$75 \text{ dm} - 1 \text{ m} = \boxed{} \text{ dm}$$

$$12 \text{ mm} + 3 \text{ cm} = \boxed{} \text{ mm}$$

$$3 \text{ m} + 12 \text{ cm} = \boxed{} \text{ cm}$$

$$1 \text{ dm} + 3 \text{ cm} = \boxed{} \text{ mm}$$

$$7 \text{ m} - 120 \text{ cm} = \boxed{} \text{ cm}$$

$$8 \text{ m} + 150 = \boxed{} \text{ cm}$$

$$19 \text{ mm} + 8 \text{ cm} = \boxed{} \text{ mm}$$

4. Колико је милиметара?

$$5 \text{ dm } 5 \text{ cm } 6 \text{ mm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}$$

$$3 \text{ dm } 14 \text{ cm } 12 \text{ mm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}$$

$$9 \text{ dm } 17 \text{ cm } 13 \text{ mm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}$$

$$8 \text{ dm } 14 \text{ cm } 8 \text{ mm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}$$

$$7 \text{ dm } 27 \text{ cm } 19 \text{ mm} = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}$$

5. У продавници је било 180 m тканине. Једног дана продано је 17 m 20 cm тканине. Сљедећег дана продано је два пута више тканине него првог дана. Колико је материјала остало у продавници?

Рачунам: _____

Одговор: _____

Иницијали ученика: В. Д.

Разред: V

Датум: _____

Драги В.,

Испред тебе се налази неколико занимљивих задатака у којима се од тебе тражи да претвараш веће мјерне јединице у мање и мање у веће. Показао си да можеш бити истрајан и на томе ти честитамо.

Желимо Ти пуно успјеха у раду!



Задатак

Израчунај, а онда претвори мање јединице у веће!

а) $938 \text{ mm}^2 + 19\,702 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dm}^2$

б) $230\,462 \text{ mm}^2 - 88\,462 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cm}^2$

в) $680\,000 \text{ mm}^2 + 320\,000 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ m}^2$

г) $374\,948 \text{ mm}^2 - 219\,032 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cm}^2$

д) $672\,525 \text{ mm}^2 + 75 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cm}^2$

е) $25\,831 \text{ mm}^2 + 24\,169 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ dm}^2$

ж) $183\,561 \text{ mm}^2 - 43\,561 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cm}^2$

з) $520\,000 \text{ mm}^2 + 480\,000 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ m}^2$

и) $283\,542 \text{ mm}^2 - 193\,548 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cm}^2$

ј) $561\,425 \text{ mm}^2 + 75 \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ mm}^2 = \underline{\hspace{2cm}} \text{ cm}^2$

БИОГРАФИЈА

Љиљана Јерковић рођена је 5. новембара 1976. године у Бихаћу, гдје је завршила основну школу. Гимназију и Вишу школу за образовање васпитача завршила је у Новом Саду. Додипломске студије завршила је просјечном оцјеном 9,52 и магистарске студије педагогије просјечном оцјеном 9,90 на Филозофском факултету у Бањој Луци. Магистарски рад под насловом *Утицај интерактивног стручног усавршавања на савјетодавно-педагошке компетенције наставника у раду са родитељима* одбранила је 09.07.2012. године на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци.

Од марта 2009. године запослена је на Филозофском факултету у Бањој Луци на радном мјесту сарадника/асистента у настави. У звању вишег асистента за двије научне области Дидактика и Општа педагогија је од 2013. године. Изводи наставу из следећих наставних предмета: Основи дидактике, Увод у дидактику, Наставни системи, Дидактичке иновације, Дидактичке теорије, Докимологија, Школска педагогија и Породична педагогија.

У фокусу њене научне и истраживачке дјелатности су питања савремене наставе, посебно индивидуализоване и инклузивне, те проблеми стручног усавршавања и професионалног развоја наставника. Подносила је саопштења на научним скуповима, конгресима педагога и конференцијама. Објавила је око 30 ауторских и коауторских научних радова и научну монографију под насловом *Интерактивно усавршавање савјетодавних компетенција наставника*. Члан је Друштва педагога Републике Српске.

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ПОДАЦИ О АУТОРУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Име и презиме аутора дисертације: Љиљана Јерковић

Датум, мјесто и држава рођења аутора: 5. 11. 1976. година, Бихаћ, СФРЈ

Назив завршеног факултета аутора и година дипломирања: Филозофски факултет,
2008. године

Датум одбране магистарског рада аутора: 9. 7. 2012. године

Наслов магистарског рада аутора: *Утицај интерактивног стручног усавршавања на савјетодавно-педагошке компетенције наставника у раду са родитељима*

Академска титула коју је аутор стекао одбраном магистарског рада: магистар педагошких наука

Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације: доктор педагошких наука

Назив факултета на коме је докторска дисертација одбрањена: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Назив докторске дисертације и датум одбране: *Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе*

Научна област дисертације и датум према CERIF шифрарника: S270 – Педагогија и дидактика

Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације:

1. Проф. др Светозар Богојевић, редовни професор Филозофског факултета у Бањој Луци за ужу научну област Општа педагогија, члан, предсједник;
2. Проф. др Бранка Ковачевић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву, за ужу научну област Дидактика, члан;
3. Проф. др Миле Илић, редовни професор Филозофског факултета у Бањој Луци за уже научне области Дидактика, Општа педагогија, Методика разредне наставе, члан, ментор

У Бањој Луци,

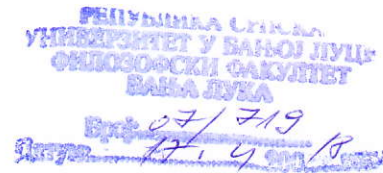
године



Декан

проф. др Бранка Микановић

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
 ФАКУЛТЕТ: ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



ИЗВЈЕШТАЈ

о оцјени урађене докторске дисертације

І ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Наставно-научно вијеће Филозофског факултета у Бањој Луци је на сједници одржаној 12.04.2018. године именовало Комисију (Рјешење бр. 07/3.695-2/18) за оцјену докторске дисертације **Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе** кандидаткиње **мр Љиљане Јерковић** у сљедећем саставу:

1. Проф. др Миле Илић, редовни професор Филозофског факултета у Бањој Луци за уже научне области Дидактика, Општа педагогија, Методика разредне наставе, предсједник
2. Проф. др Светозар Богојевић, редовни професор Филозофског факултета у Бањој Луци за ужу научну област Општа педагогија, члан
3. Проф. др Бранка Ковачевић, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Источном Сарајеву, за ужу научну област Дидактика, члан.

- 1) Навести датум и орган који је именовao комисију;
- 2) Навести састав комисије са назнаком имена и презимена сваког члана, научно-наставног звања, назива уже научне области за коју је изабран у звање и назива универзитета/факултета/института на којем је члан комисије запослен.

ІІ ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

- 1) Кандидат: Љиљана (Спасе) Јерковић
- 2) Датум рођења, општина, држава; 05.11.1976. године, Бихаћ, БиХ
- 3) Магистарски студиј: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, студијски програм педагогије, магистар педагошких наука
- 4) Магистарски рад: *Утицај интерактивног стручног усавршавања на савјетодавно-педагошке компетенције наставника у раду са родитељима*, одбрањен је 09.07.2012. године на Филозофском факултету у Бањој Луци, научна област

Педагошке науке

5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука су Педагошке науке, а из уже научне области Дидактика и Општа педагогија.

6) Година пријаве теме докторске дисертације на студијском програму педагогије: 2015. година.

Кандидаткиња је објавила научну монографију: *Интерактивно усавршавање савјетодавних компетенција наставника* (2013). Филозофски факултет у Бањој Луци и Графомарк Лакташи.

Поред поменуте монографије публиковала је око 30 научних и стручних радова, из чега посебно издвајамо радове које су из научне области докторске дисертације (Дидактика), а објављени су на просторима БиХ и изван овог подручја у одговарајућим часописима. Тиме је задовољен други услов за одбрану докторске дисертације на Универзитету у Бањој Луци из Одлуке Сената.

То су сљедећи радови:

Јерковић, Лј. (2012). *Утицај интерактивног стручног усавршавања на савјетодавно-педагошке компетенције наставника у раду са родитељима*: Београд: „*Pedagogija*“ 4, стр. 566-579. (M51)

Јерковић, Љ. (2017). *Инклузивна индивидуално планирана настава*. Зборник радова Филозофског факултета Косовска Митровица Универзитета у Приштини, Број XLVII (2) стр. 355-373. (M51)

Јерковић, Љ. (2018). *Индивидуално планирана настава у свјетлу дидактичких парадигми и савремених наставних система*. Зборник радова Филозофског факултета Косовска Митровица Универзитета у Приштини, Број XLVIII (1) стр. 317-336. (M51)

Јерковић, Љ. (2010). *Интерактивно обучавање васпитача за савјетодавно-педагошки рад са родитељима*. Бања Лука: „*Наша школа*“, бр. 3-4, стр. 37-53.

Јерковић, Љ., Илић, М. (2017). *Рецепција инклузивне наставе*. Бања Лука: „*Наша школа*“, Вол. XXIII, бр. 3-4, стр. 25-39.

1) Име, име једног родитеља, презиме;

2) Датум рођења, општина, држава;

3) Назив универзитета и факултета и назив студијског програма академских студија II циклуса, односно последијипломских магистарских студија и стечено стручно/научно звање;

4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада;

5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука/академско звање мастера;

6) Година уписа на докторске студије и назив студијског програма.

III УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Докторска дисертација мр Љиљане Јерковић под насловом *Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе* одобрена је одлуком Сената Универзитета у Бањој Луци одржаној 03.09.2015. године (Одлука бр. 02/04-3.2551-27/15).

Докторска дисертација има укупно 915 страна и састоји се из два дијела:

I *Докторска дисертација* (стр. 10-526) и

II *Прилози докторској дисертацији* (527-915).

Структуру *докторске дисертације* чини следећих девет поглавља:

1. Увод (стр. 10-11)
2. Општа теоријска полазишта индивидуално планиране наставе (стр. 12 – 46)
3. Осврт на претходна тангентна истраживања (стр. 47 – 55)
4. Методологија теоријског проучавања и експерименталног истраживања (стр. 56 – 94)
5. Резултати теоријског проучавања индивидуално планиране наставе (стр. 95 – 175)
6. Резултати експерименталног акционог истраживања (стр. 176 – 283)
7. Закључци (стр. 284 – 292)
8. Литература (стр. 293 – 300)
9. Истраживачки и развојно дијагностички инструменти (стр. 301 – 526)

Прилози докторској дисертацији имају укупно 389 страна. Састоје се из следећа три сегмента:

Прилог 1 – Континууми образовно-васпитних исхода програмских подручја Српског језика и Математике (стр. 527 – 536)

Прилог 2 – Профили и индивидуални образовно-васпитни програми ученика експерименталне групе (стр. 537 – 720)

Прилог 3 – Примјери индивидуално-планираних активности за ученике експерименталне групе (стр. 721 – 915)

Поглавље докторске дисертације *Опита теоријска полазишта индивидуално планиране наставе* састоји се из следећих пет потпоглавља: Појмовна одређења и терминолошка разграничења, Историјски преглед настанка и развоја индивидуализоване наставе, Индивидуално-планирана настава у свјетлу педагошких праваца и покрета XIX и XX вијека, Индивидуално планирана настава у свјетлу психолошких теорија и Индивидуално учење и поучавање у теоријским основама и концептима алтернативних школа.

У претходно наведеним потпоглављима, кандидаткиња је дала цјеловито одређење појама индивидуално планиране наставе, а критички је размотрила и остале тангентне појмове. Сагледала је зачетке и развој те наставе. Елементе обиљежја индивидуално планиране наставе идентификовала је у правцима

педагогије „есенције“ у XIX и XX вијеку (педологија, индивидуална педагогија, персоналистичка педагогија, прогресивистичка педагогија и педоцентризам), савременим психолошким теоријама учења и хуманистичким теоријама личности, те у концепцијама појединих алтернативних школа (Школа живота, Квалитетна школа, Школа у Самерхилу).

У поглављу *Осврт на претходна тангентна истраживања* дала је преглед и критички осврт на резултате репрезентативних истраживања варијанти система индивидуализоване наставе, а једна од њих је индивидуално планирана настава. Детаљније је приказала истраживање индивидуално планиране наставе у оквиру пројекта на Универзитету у Питсбургу, схвативши га, с правом, зачетком идеје те варијанте индивидуализоване наставе.

У поглављу *Методологија теоријског проучавања и експерименталног истраживања* приказана је специфична методологија теоријског проучавања дидактичких основа индивидуално планиране наставе и емпиријског истраживања њених образовно-васпитних ефеката. Поменуто поглавље садржи стандардне методолошке елементе сагледане у посебним поднасловима: Проблем и предмет истраживања, Значај истраживања, Варијабле у истраживању, Циљ теоријског проучавања и експерименталног истраживања, Задаци теоријског проучавања и експерименталног истраживања, Хипотезе истраживања, Методе, технике и инструменти истраживања, Популација и узорак истраживања, Организација и ток истраживања, Статистичка обрада података.

У поглављу *Резултати теоријског проучавања индивидуално планиране наставе* по први пут су научно утемељене цјеловите дидактичке основе индивидуално планиране наставе. Научно заснивање дидактичких основа индивидуално планиране наставе обухватало је идентификацију елемената савремених дидактичких парадигми (феноменолошка и конструктивистичка), дидактичких теорија и наставних система на којима су заснована обиљежја индивидуално планиране наставе, експликацију положаја и активности ученика, позиције, активности, стила и компетенција наставника у таквој настави, те презентацију специфичности њене макроструктуре и микроструктуре.

У поглављу *Резултати експерименталног акционог истраживања* детаљно су и аргументовано приказани, те критички интерпретирани резултати истраживања образовно-васпитних ефеката индивидуално планиране наставе у оквиру три кључна потпоглавља: Ефекти индивидуално планиране наставе српског језика, Ефекти

индивидуално планиране наставе математике и Васпитни ефекти индивидуално планиране наставе. Такође, извршен је критички осврт на токове и резултате експерименталног акционог истраживања.

У *Закључцима* је извршена рекапилтулација налаза теоријског проучавања дидактичких основа индивидуално планиране наставе и експерименталног акционог истраживања њених ефеката. Критички је валоризована апликативна вриједност индивидуално планиране наставе у нашим материјално-техничким, кадровским и организационим условима. Идентификовани су могући изазови наставника у таквој настави. Експлициране су андрагошко-дидактичке импликације резултата истраживања. Отворени су бројни проблеми које би у наредним пројектима било вриједно истражити.

У претпоследњем поглављу *Литература* налази се списак 130 домаћих и страних библиографских јединица које су кориштене у расвјетљавању дидактичких основа и образовно-васпитних ефеката индивидуално планиране наставе.

У последњем поглављу докторске дисертације операционализоване су дидактичке основе индивидуално планиране наставе у серије развојно-дијагностичких и истраживачких инструмената који су кориштени у експерименталном акционом истраживању са статистичким показатељима њихових мјерних карактеристика.

У *Прилозима докторској дисертацији* приказани су континууми образовно-васпитних исхода за поједина подручја Српског језика и Математике. Такви континууми били су основа за креирање профила и индивидуалних програма образовно-васпитног рада свих 16 ученика експерименталне групе, који се налазе у Прилогу 2. У Прилогу 3 на основу претходно научно утемељених програма образовно-васпитног рада ученика креирани су конкретни примјери индивидуално планираних активности ученика експерименталне групе у зони наредног развоја. Текст докторске дисертације садржи 77 табела (не укључујући табеле са статистичким показатељима), 22 графикона, 7 шематских приказа и 10 фуснота.

- 1) Наслов докторске дисертације;
- 2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације
- 3) Садржај докторске дисертације са страничењем;
- 4) Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обим, број табела, слика, шема, графикона, број цитиране литературе и навести поглавља.

IV УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

У дидактичкој литератури било је покушаја да се одреди основно значење појма индивидуално планирана настава и да се начелно укаже на потребе њеног

извођења. До сада није било покушаја експлицирања теоријских дидактичких основа индивидуално планиране наставе, нити експерименталне верификације њених токова и ефеката у специфичним организационим, материјално-техничким и кадровским условима на нашим просторима.

Разлози за теоријско проучавање и експериментално истраживање индивидуално планиране наставе су:

1. развијање потпунијих теоријских дидактичких основа, структуре, процеса, исхода и других незаобилазних елемената ове нове варијанте система индивидуализоване наставе,
2. конципирање методологије идентификације позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода у настави одређеног предмета, његових способности за учење, степена мотивације, доминирајућих навика и техника учења и других индивидуалних потенцијала, као и специфичних персоналистичких склопова личности релевантних за стимулативни и максимално могући напредак у учењу, стваралаштву и дјелотворном поучавању,
3. утврђивање могућности операционализације теоријских дидактичких основа у системе и моделе индивидуално планираних вјежби продуктивног учења и стваралаштва ученика у зони наредног развоја и
4. експериментална верификација образовно-васпитних ефеката индивидуално планиране наставе за ученике млађег основношколског узраста у оквиру различитих наставних предмета.

Проблем истраживања је конципирање дидактичких основа и утврђивање образовно-васпитних ефеката експериментално изведене индивидуално планиране наставе.

Предмет истраживања конкретније је дефинисан у односу на проблем и обухвата:

- научно утемељено развијање цјеловитих и нових дидактичких основа индивидуално планиране наставе (приказ положаја и активности ученика, расвјетљавање позиције, активности, стила, функција и компетенција наставника, презентација специфичности макроструктуре и микроструктуре);
- конкретизацију дидактичких основа у серије дијагностичко-истраживачких инструмената, индивидуалне профиле ученика, адекватне програме индивидуалног учења и комплементарног поучавања, те у систем вјежбања;
- провођење индивидуално планиране наставе и утврђивање показатеља о евентуалном утицају такве наставе на образовна постигнућа ученика у

појединим подручјима српског језика и математике и васпитна постигнућа (способност самосталног учења српског језика, способност самосталног учења математике, слика о себи, мотивација, навике и технике учења, социометријски статус у групи, вербална креативност ученика).

С обзиром на то да је предмет истраживања варијанта система индивидуализоване наставе чије дидактичке основе до сада нису операционализоване, експерименталном истраживању претходило је теоријско проучавање и расвјетљавање истих. *Циљ теоријског проучавања* је развијање и операционализација нових дидактичких основа индивидуално планиране наставе.

Циљ емпијског истраживања је експериментално утврђивање утицаја индивидуално планиране наставе на образовна постигнућа ученика у појединим подручјима Српског језика и Математике, те на њихова васпитна постигнућа (способности самосталног учења српског језика и математике, вербална креативност ученика, слика о себи, мотивација, навике и технике учења, социометријски статус ученика у групи).

Предмет истраживања је методолошки адекватно операционализован кроз хипотезе истраживања. Прецизно је одређена главна хипотеза и три посебне хипотезе. Прва посебна хипотеза разложена је на три, друга на четири, а трећа на шест појединачних хипотеза.

Главна истраживачка хипотеза гласи: Претпостављамо да ће ученици експерименталне групе под утицајем дидактички утемељеног система индивидуално планиране наставе постићи боље образовне резултате из српског језика и математике и боље васпитне ефекте у односу на своје иницијално стање, као и у односу на ученике са којима је реализована уобичајена (неиндивидуализована) настава.

Посебне (и појединачне) хипотезе гласиле су:

1. Претпостављамо да ће ученици под утицајем дидактички утемељене индивидуално планиране наставе постићи значајно боље резултате у односу на своје иницијално стање, као и постигнућа ученика са којима нису реализовани индивидуални образовно-васпитни програми у оквиру сљедећих програмских подручја Српског језика: 1.1. граматика и правопис, 1.2. читање и књижевност (позиција на континууму, брзина читања наглас, брзина читања у себи) и 1.3. култура изражавања (развијеност рјечника, писмено изражавање)
2. Вјерујемо да ће ученици под утицајем дидактички утемељеног система индивидуално планиране наставе постићи значајно боље резултате у односу на

своје иницијално стање, као и постигнућа ученика са којима нису реализовани индивидуални образовно-васпитни програми у оквиру сљедећих програмских подручја Математике: 2.1. сабирање и одузимање природних бројева, 2.2. множење и дијељење природних бројева, 2.3. геометријске фигуре и 2.4. мјере и мјерења.

3. Очекујемо да ће ученици под утицајем индивидуално планиране наставе постићи боље васпитне ефекте у односу на своје иницијално стање, као и постигнућа ученика контролне групе на које није утицао такав систем наставе у оквиру сљедећих варијабли: 3.1. способности самосталног учења српског језика, 3.2. способности самосталног учења математике, 3.3. вербална креативност, 3.4. слика о себи, 3.5. мотивација, навике и технике учења и 3.6. социометријски статус ученика у групи.

Индивидуално планирана настава је најсложенија варијанта система индивидуализоване наставе, јер подразумијева оптималну индивидуализацију процеса учења и дјелотворног поучавања. Остале варијанте индивидуализоване наставе, које подразумијевају дјелимичну индивидуализацију, на нашим просторима и у свијету проучаване су у већој мјери, него индивидуално планирана настава. Овде је посебно важно нагласити научно утемељивање и експерименталну валоризацију варијанти система индивидуализоване наставе: настава различитих нивоа тежине (Илић, 1988), настава различитих нивоа сложености (Илић, 1998) и настава на високом нивоу тешкоћа (Muminović, 2000), примјена наставе на више нивоа сложености мултимедијалним приступом (Станковић, 2005). У овом вијеку можемо издвојити научно заснивање и експерименталну верификацију инклузивне наставе (Пић, 2012). Допринос развоју индивидуализоване наставе у новије вријеме на нашим просторима и у региону дали су сљедећи аутори: Василијевић, 2007; Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н., 2016; Ђукић, 2003; Јерковић, 2017; Matijević и Topolovčan, 2017; Рудакова, 2005; Slatina, 2005; Taylor, 2015; Topolovčan, Rajić и Matijević, 2017; Шпановић, 2017; Хуторској, 2004 и други.

Систем индивидуално планиране наставе (Individually Prescribed Instruction – IPI) експериментално је провјерен давне 1969. године у оквиру пројекта на Универзитету у Питсбургу – САД. Истраживање је обављено у подручјима: читања, писања, спелинга, елементарне математике и природних наука. Резултати указују на ефикасност пројекта индивидуално планиране наставе (Duane, 1975).

У индивидуално планираној настави кориштена су четири типа дијагностичких инструмената: I – Инструменти за пласирање ученика, II –

Инструменти претходног тестирања, III – Инструменти за накнадно тестирање, IV – Тест цјелокупног програма (Scanlon, 1975; Cardarely, 1975). У наведеном пројекту нису расвијетљене дидактичке основе индивидуално планиране наставе, нити је прецизирана методологија идентификације ученика на континууму образовно васпитних исхода. У индивидуално планираној настави у пројекту Универзитета у Питсбургу преовлађују тестирања способности и предзнања ученика, као и интермедијална и завршна испитивања. Нису истакнуте разлике између тестова и вјежби за ученике. Нису операционализовани профили и образовно-васпитни програми за сваког ученика. С друге стране, пројекат је провођен у доста другачијим материјално-техничким, кадровским и организационим условима у односу на услове у нашим школама.

Поред индивидуално планиране наставе (IPI) у САД-у су развијени и други пројекти индивидуализоване наставе: Блумова стратегија учења овладавањем, PLAN систем (Flangan, 1975), PLATO (Duane, 1975), LAP (Arena, 1975).

Допринос теоријског проучавања и експерименталног истраживања истраживања огледа се у покушају да се по први пут конципирају и експлицирају дидактичке основе индивидуално планиране наставе, као и да се експериментално верификују њени ефекти. Научном валоризацијом њених ефеката могуће је допринијети рјешавању сљедећих питања:

- дидактичка и педагошко-психолошка утемељеност индивидуално планиране наставе – варијанте система индивидуализоване наставе,
- идентификација елемената дидактичке заснованости индивидуално планиране наставе у теоријским основама савремених наставних система,
- експликација позиције и активности ученика у индивидуално планираној настави,
- расвјетљавање позиције, активности, функција, компетенција, те стила рада наставника у овој варијанти система индивидуализоване наставе,
- идентификација макроструктуре и микроструктуре индивидуално планиране наставе,
- теоријско заснивање идентификације развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика, планирања, припремања, извођења и евалуације индивидуално планиране наставе,
- идентификација методолошких специфичности истраживања индивидуално планиране наставе,

- расвјетљавање могућности и перспектива, те евентуалних препрека у примјени различитих врста индивидуално планиране наставе (редовна, допунска, додатна, инструктивна, припремна, курсна и настава на даљину) у нашој школи.

Позитивни ефективеденог истраживања указују на хуманија и ефикаснија рјешења у припремању, извођењу и евалуацији различитих врста наставе: редовне, допунске, додатне, те инструктивне, припремне, курсне наставе и наставе на даљину. Вриједност индивидуално планиране наставе посебно би се уочавала у комбинованим одјелењима са малим бројем ученика. Елементе индивидуално планиране наставе могуће је интегрисати и у друге наставне системе, као што су: инклузивна, менторска, хеуристичка, проблемска, откривајућа настава, те друге варијанте индивидуализоване наставе. На тај начин би се интензивирала персонализација и хуманизација процеса и исхода учења и њему комплементарног дјелотворног поучавања.

- 1) Укратко истаћи разлог због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе;
- 2) На основу прегледа литературе сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету);
- 3) Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања;
- 4) Навести очекиване научне и прагматичне доприносе дисертације.

V МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

Примјерено предмету истраживања у овом акционом експерименталном истраживању примијењене су адекватне научноистраживачке методе, а то су: метода теоријске анализе и синтезе, експеримент са паралелним групама, сервеј истраживачки метода и акциона или дјелатна метода.

Метода теоријске анализе и синтезе кориштена је у упознавању, селекцији и синтези тематски релевантних елемената дидактичких основа индивидуално планиране наставе, као и приликом заснивања методологије истраживања, интерпретације и анализе, те уопштавања резултата акционог експерименталног истраживања. Покушај парадигматског и дидактичког заснивања индивидуално планиране наставе, те идентификације елемената дидактичке заснованости такве наставе у савременим наставним системима захтијевао је стваралачки приступ различитим теоријским сазнањима из подручја педагошке науке, али и других наука.

Експеримент са паралелним групама је примарна метода у овом истраживању. Реализацији експеримента претходило је:

- теоријско проучавање и развијање дидактичких основа индивидуално

- планиране наставе,
- прелиминарно утврђивање потреба, могућности и евентуалних препрека у имплементацији индивидуално планиране наставе,
 - иницијално испитивање зависних варијабли, идентификација развојних потенцијала образовних постигнућа ученика и израда профила ученика,
 - планирање и припремање индивидуално планиране наставе и
 - уједначавање експерименталне и контролне групе ученика путем спаривања у речлевантним варијаблама.

Експеримент са паралелним групама реализован је кроз сљедећих пет међусобно повезаних етапа: 1. иницијално испитивање свих релевантних варијабли, 2. уједначавање експерименталне и контролне групе, 3. увођење експерименталног фактора (Е група), 4. интермедијално испитивање и 5. финално испитивање.

Експериментални фактор или независна варијабла у истраживању била је индивидуално планирана настава. У контролној групи ученика реализована је настава са обиљежјима претежно традиционалног (неиндивидуализованог) усвајања истих програмских садржаја, као и у експерименталним одјељењима. Такво претежно недиференцирано учење стимулисано је комплементарним предавачко-приказивачким поучавањем.

Незаобилазна метода у акционом истраживању била је *акциона или дјелатна метода*. Ова метода је отворила могућности за флексибилнију организацију истраживања и валоризацију и адаптацију експерименталног фактора. У свакој истраживачкој етапи истраживач и експериментатори (који су такође истраживачи) су на основу објективних и субјективних показатеља критички и рефлексивно процјењивали токове реализације и дјелотворност експерименталног фактора, те равноправно одлучивали о могућим промјенама. И ученици (испитаници – суистраживачи) су индиректно својим изјавама током интервјуа и неформалних разговора доприносили унапређивању експерименталног фактора и самог тока истраживања.

Сервеј истраживачки метод је кориштен у иницијалном и финалном испитивању ефеката васпитног процеса индивидуално планиране наставе, тј. у утврђивању самопроцјена ученикове слике о себи, мотивације, навика и техника учења, наставникових процјена ученичких писаних састава, те испитивања социометријског статуса појединаца. С обзиром на то да је ријеч о експерименталном акционом истраживању, дескриптивном методом је обухваћено и

континуирано прикупљање наставникових процјена понашања, активности и резултата ученика експерименталне групе и њихово биљежење у тематске дневнике посматрања, те интервјуисање ученика и наставника с циљем унапређивања процеса индивидуално планираног учења и дјелотворног поучавања, те отклањања насталих препрека. Добијени индикатори доприносили су и евентуалним корекцијама методологије истраживања овог сложеног феномена.

Аналогно врсти истраживања које је и квантитативно и квалитативно, као и методама истраживања, примијењене су следеће истраживачке технике:

1. Тестирање, 2. Скалирање, 3. Интервјуисање, 4. Систематско посматрање, 5. Социометријска техника, 6. Квалитативна анализа садржаја, 7. Фокус групе и 8. Студија случаја.

Не умањујући вриједност осталих техника истраживања које су незаобилазне за цјеловитије расвјетљавање овог сложеног проблема истраживања, издвојили бисмо студију случаја јер у овом истраживању је наглашен идиографски приступ. Анализа случаја је с једне стране помогла бољем разумијевању цјелокупности испољавања и аутентичности индивидуалитета сваког ученика, а с друге стране унапређивању експерименталног фактора тј. извођења програма индивидуално планиране наставе. Очекивани исходи у индивидуалним образовно-васпитним програмима су рефлексивно преиспитивани, допуњавани и кориговани. Са њима су усклађивани и наставни садржаји, начини учења и наставничког дјелотворног поучавања, те формативне евалуације. Студија случаја помогла је контроли и бољем разумијевању контекста у којем појединац живи и ради, његовог „феноменалног поља“, као и образовно-васпитних ефеката индивидуално планиране наставе.

С обзиром на изузетну сложеност истраживаног феномена у експерименталном акционом истраживању примијењени су бројни инструменти. Сврстани су у двије групе: 1. развојно-дијагностички инструменти и 2. истраживачки инструменти.

Развојно-дијагностичким инструментима утврђивани су релевантни показатељи који су биљежени у персоналне профиле ученика на основу којих су креирани индивидуални програми образовно-васпитног рада ученика у зони наредног развоја. Примјеном истраживачких инструмената утврђивани су ефекти индивидуално планиране наставе упоређивањем резултата интермедијалног и финалног испитивања са резултатима иницијалног испитивања.

Инструменти који су у овом истраживању имали искључиво развојно-дијагностичку функцију су: *Модификација Равенових прогресивних матрица* (Вујас,

1966), *Семантички диференцијал – Идентификација специфичности учења* (СД – ИСУ), те *Протоколи фокус групног интервјуа за наставнике*. Сви остали наведени инструменти су и развојно-дијагностички и истраживачки:

- Тест способности самосталног учења математике – Т-СПОСУМ-IV (А и Б – форма)
- Тест способности самосталног учења математике – Т-СПОСУМ-V (А и Б – форма)
- Тест способности самосталног учења српског језика – Т-СПОСУС-IV (А и Б – форма)
- Тест способности самосталног учења српског језика – Т-СПОСУС-V (А и Б – форма)
- Тест позиције ученика на континууму образовно васпитних исхода читања књижевности – Т- ПУНКОВИ ЧиК (А, Б и В форма)
- Тест позиције ученика на континууму образовно васпитних исхода граматике и правописа – Т-ПУНКОВИ ГиП (А, Б и В форма)
- Тест брзине читања у себи – ТБЧуС – IV разред (Форма А, Б и В)
- Тест брзине читања у себи – ТБЧуС – V разред (Форма А, Б и В)
- Тест брзине читања наглас (Форма А, Б и В)
- Тест рјечника – ТР (Форма А и Б)
- Тест вербалне креативности – ТВК (Форма А и Б)
- Чек листа – Критерији вредновања писмених радова ученика
- Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода сабирања и одузимања – Т- ПУНКОВИ СиО (А, Б и В форма)
- Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода множења и дијељења – Т – ПУНКОВИ МиД (А, Б и В форма)
- Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода геометријских фигура – Т-ПУНКОВИ ГиФ (Форма А и Б форма)
- Тест позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода мјера и мјерења – Т-ПУНКОВИ МиМ (А, Б ФОРМА)
- Скала процјене – Мотивација, навике и технике учења (СП – МОНИТУ)
- Скала процјене – Профил самоперцепције за дјецу – Какав сам?
- Социометријски упитник
- Протокол везаног интервјуа за ученике
- Тематски дневник посматрања.

Наведене методе, технике и инструменти истраживања су адекватно одабране и прикладно примијењиване у овом квантитативно-квалитативном истраживању.

Узорак истраживања чинило је 150 ученика IV и V разреда. С обзиром на то да је ово истраживање и квантитативно и квалитативно, наведени узорак био је намијењен за идентификацију ученика који ће учествовати у експерименталном програму и њима еквивалентних парова из контролних одјељења, те за сагледавање позиције тих ученика у односу на вршњаке из њиховог одјељења за појединачне варијабле.

Експериментални узорак чинила су 32 ученика IV и V разреда, а у узорку је било 16 ученика експерименталне групе и 16 ученика контролне групе. Са ученицима експерименталне групе реализована је индивидуално планирана настава, а са ученицима контролне групе уобичајена (претежно неиндивидуализована) настава.

Експерименталне узорак је намјеран по ибору школе и узраста. У узорак су бирани ученици различитих категорија (исподпросјечни, просјечни и изнадпросјечни). Експериментална и контролна група испитаника имају обиљежја малих испитних узорака, што је условљено специфичностима експерименталне провјере индивидуално планиране наставе. На основу персоналног профила сваког појединца креирани су индивидуални образовно-васпитни програми у зони наредног развоја и одговарајуће индивидуално планиране активности током цијеле школске 2014/2015. године. У овом пројекту је у суштини било 16 студија случаја.

У квантитативном дијелу истраживања примјењени су статистички поступци и то: *једнофакторска анализа варијансе поновљених мјерења (ANOVA)* и *једнофакторска анализа коваријансе (ANCOVA)*.

За квалитативну анализу резултата појединаца и њихове позиције у односу на ученике у одјељењу у све три фазе мјерења (иницијално, интермедијално, финално) у оквиру конкретних варијабли, кандидаткиња је примијенила *стандардизоване z-вриједности*.

1) Објаснити материјал који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала;

2) Дати кратак увид у примијењени метод истраживања при чему је важно оцијенити следеће:

1. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетским нивоима;
2. Да ли је дошло до промјене у односу на план истраживања који је дат приликом пријаве докторске тезе, ако јесте зашто;
3. Да ли испитивани параметри дају довољно елемената или је требало испитивати још неке, за поуздано истраживање;
4. Да ли је статистичка обрада података адекватна;

VI РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Резултати теоријског проучавања у овој докторској дисертацији обухватају експликацију дидактичких основа индивидуално планиране наставе. Такве основе студиозно, врло критички и аргументовано су експлициране у шест потпоглавља.

Кандидаткиња је идентификовала елементе дидактичких парадигми на којима су заснована обиљежја индивидуално планиране наставе. Установила је да је индивидуално планирана настава претежно утемељена на феноменолошкој дидактичкој парадигми, затим на конструктивистичкој, а врло малим дијелом на рационалистичкој дидактичкој парадигми (Галперина теорија етапног формирања умних радњи која се посебно истиче у раду са ученицима с препрекама у учењу и учешћу). Апострофирала је да је таква настава претежно развијајућег и личносно-оријентисаног типа.

У другом потпоглављу расвијетлила је обиљежја индивидуално планиране наставе заснована на елементима савремених дидактичких теорија, које су чак по својим усмјерењима различите, па и противрјечне (позитивистичке, инструменталистичке и материјалистичке, те индивидуалистичке и интерактивистичке). То су сљедеће дидактичке теорије: кибернетичко-информацијска теорија Феликс фон Кубеа (Cube, 1994), Винкелова критичко-комуникативна теорија (Winkel, 1994), Клафкијева критичко-конструктивна теорија (Klafki, 1994), теорија курикулума Кристине Мелер (Möller, 1994), теорија развијајуће наставе (Занков, Ељкоњин), теорија конфлуентног образовања (Slatina, 2005).

Елементи дидактичких теорија на којима смо засновали обиљежја индивидуално планиране наставе су:

- настава усмјерена ка очекиваним исходима који су изведени из дијагностикованих образовних постигнућа, потенцијала и потреба ученика,
- улога наставника је да прикладним планирањем, припремањем, организацијом и евалуацијом процеса индивидуалног учења и дјелотворног поучавања оптимално доприноси остваривању очекиваних исхода,
- учење и поучавање су комплементарни процеси који теже да постану комуникативнији и више усмјерени на потребе и потенцијале ученика,
- учење у зони наредног развоја с претпоставком да ученик постане индивидуални субјекат наставне дјелатности,

- критички однос према наставној стварности с тенденцијом њеног континуираног унапређивања,
- хуманизација и еманципација у процесима учења и дјелотворног поучавања која се остварује интензивним развијањем способности самоодређења, солидарности, суодлучивања и самоусмјеравајућег учења и
- сједињеност когнитивних, емоционалних, социјалних и конативних компоненти развоја ученика.

У трећем поглављу кандидаткиња је критички размотрила елементе дидактичке заснованости индивидуално планиране наставе у теоријским основама сљедећих савремених наставних система: настава различитих нивоа сложености (Илић, 1998) и друге варијанте индивидуализоване наставе (Dotran, 1962; Orlov и Bakovljev, 1970), инклузивна настава (Илић, 2012), проблемска настава, респонсибилна настава (Илић, 2002) и развијајућа настава (Давидов, 1995; Вилотијевић М. и Вилотијевић, Н., 2016).

Издвојила је сљедеће елементе дидактичке заснованости индивидуално планиране наставе у теоријским основама савремених наставних система:

- идентификација позиције ученика на континууму образовно-васпитних исхода и њима комплементарних програмских садржаја, те осталих варијабли релевантних за профил ученика (холистички приступ личности и процесу учења и дјелотворног поучавања),
- креирање персоналног профила ученика и индивидуалних образовно-васпитних програма,
- креирање и извођење прикладних индивидуално планираних вјежби праћених одговарајућим наставниковим инструкцијама,
- достизање зоне наредног развоја и њена трансформација у зону актуелног развоја ученика,
- стваралачко рјешавање проблема на нов и оригиналан начин (изнадпросјечни и даровити ученици),
- самоактивност ученика прожета дјелотворним наставниковим поучавањем,
- суодговорност ученика и наставника за процесе и исходе индивидуално планиране наставе,
- честе формативне евалуације у функцији унапређивања процеса индивидуалног учења и дјелотворног поучавања, те остваривања очекиваних исхода.

У четвртом потпоглављу расвијетљени су позиција и активности ученика у индивидуално планираној настави. Према закључцима кандидаткиње, индивидуално планирана настава намијењена је свим ученицима. Без обзира на то што просјечни ученици постижу сличне резултате у одређеном предмету и заузимају блиска мјеста у континууму, ипак међусобно се разликују по педагошко-психолошким варијаблама. Разлике су још израженије код ученика са препрекама у учењу и учешћу (тзв. посебним потребама) и даровитим (или талентованим) ученицима, гдје су разлози за индивидуално планирану наставу још и већи.

У петом поглављу идентификоване су позиције, активности, стил и компетенције наставника у индивидуално планираној настави. Функције наставника класификоване су у двије групе – основне и додатне. Основне функције су: педагошко-дијагностичка, планерско-програмерска, водитељско-иноваторска и докимолошко-евалуацијска функција. Оне су једнако важне и неизоставне су. Додатне функције су: медијаторско-социјализацијска, координаторско-терапеутска и савјетодавно-педагошка. Оне се испољавају мање или више у зависности од профила конкретног ученика.

Поред општих компетенција, кандидаткиња је идентификовала специфичне компетенције наставника у индивидуално планираној настави, а то су: педагошко-психолошке компетенције, методолошке компетенције и дидактичко-методичке компетенције. Креирала је теоријски утемељен програм стручног усавршавања наставника за индивидуално планирану наставу.

У шестом поглављу идентификована је макроструктура и микроструктура индивидуално планиране наставе. У макроструктури индивидуално планиране наставе установљене су следеће глобалне, самосталне, али и међусобно прожете и повезане етапе:

1. Идентификација развојних потенцијала и образовних постигнућа ученика,
2. Планирање и припремање индивидуално планиране наставе,
3. Извођење индивидуално-планиране наставе (усвајање нових програмских садржаја, понављање и вјежбање) и
4. Евалуација постигнућа ученика у индивидуално планираној настави.

Микроструктура персонализованог учења и дјелотворног поучавања у индивидуално планираној настави садржи следеће етапе:

1. Уводна усмена објашњења наредних задатака,
2. Самосталан рад ученика са повременим дјелотворним поучавањем,

3. Формативна евалуација постигнућа ученика и

4. Анализа евентуалних препрека, начина учења и разумијевања усвојених програмских садржаја.

Уколико се индивидуално планирана настава интегрише у други иновативни наставни систем (хеуристичка, проблемска, откривајућа настава и слично) онда ће дидактичко-методичка микроструктура имати, за тај систем, типичне етапе.

Након операционализације дидактичких основа индивидуално планиране наставе експериментално су верификовани образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе.

Послије једногодишње примјене експерименталног програма индивидуално планиране разредне наставе српског језика, ученици експерименталне групе су постигли претежно статистички значајно боље резултате у односу на сопствено иницијално стање и ученике са којима је извођена уобичајена (традиционална, неиндивидуализована) настава, чиме је потврђена прва посебна хипотеза.

Разлике у корист ученика експерименталне групе евидентне су у сљедећим релевантним варијаблама: рад на књижевном тексту ($F=34,91$; $p=0,00$), брзина читања у себи ($F=9,91$; $p=0,00$), и наглас ($F=11,85$; $p=0,00$), граматика и правопис ($F=15,87$; $p=0,00$) и култура писменог изражавања ($F=35,51$; $p=0,00$).

Индивидуално планирана настава српског језика није значајно утицала на развијање рјечника ученика.

Под утицајем индивидуално планиране наставе математике ученици експерименталне групе су углавном статистички значајно напредовали у односу на своје иницијално стање и ученике контролне групе. Такве разлике уочљиве су у подручјима сабирања и одузимања природних бројева ($F=17,97$; $p=0,00$), и геометријских фигура ($F=10,06$; $p=0,00$). Ученици експерименталне групе су у подручјима множења и дијељења природних бројева и мјера и мјерења напредовали у односу на своје почетке, али не и у односу на ученике контролне групе. Према претходним показатељима, друга посебна хипотеза је углавном потврђена.

У индивидуално планираној настави углавном су остварени бољи васпитни ефекти у односу на иницијално испитивање и у односу на контролну групу ученика са којима је реализована уобичајена (неиндивидуализована) настава у оквиру сљедећих варијабли:

- способност самосталног учења математике ($F = 12,99$; $p = 0,00$),
- способност самосталног учења српског језика ($F = 11,59$; $p = 0,00$),

- вербална креативност ученика ($F = 9,89; p = 0,00$) и
- самопроцјена мотивације, навика и техника учења ($F = 6,64; p = 0,02$).

Индивидуално планирана настава није значајно утицала на побољшање слике о себи и социометријског статуса ученика експерименталне групе, у односу на ученике контролне групе. Према претходним резултатима трећа помоћна хипотеза је претежно потврђена.

Према претходним резултатима експерименталног истраживања и верификација посебних хипотеза, изведен је закључак да је главна хипотеза углавном потврђена тј. да су ученици под утицајем дидактички утемељеног система индивидуално планиране наставе постигли боље образовно-васпитне резултате у односу на своје иницијално стање и ученике за које нису планирани, нити реализовани индивидуални образовно-васпитни програми.

У цјелини гледано, резултати истраживања су систематично, јасно, вјеродостојно и методолошки јасно изложени, аргументовано интерпретирани, те упоређени са резултатима других теоријских проучавања и емпиријских истраживања. У излагању и тумачењу резултата кандидаткиња се руководила проблемом свог истраживања, те постављеним хипотезама истраживања.

Без обзира на могуће приговоре на величину узорка, стечена искуства у планирању, извођењу и евалуацији експерименталног програма индивидуално планиране наставе, утврђени индикатори повећаних ефеката истог указују на потребе даљег истраживања ове варијанте система индивидуализоване наставе на различитим нивоима и врстама школа (основне, средње, специјалне), те у различитим предметима и оквирима других иновативних наставних система.

С обзиром на комплексност планирања и припремања, те бројне препреке у извођењу и евалуацији индивидуално планиране наставе у редовним одјељењима (са бројем ученика већим од 24), апликативна вриједност индивидуално планиране наставе видљива је у:

- допунској, додатној, инструктивној, припремној, курсној настави (нпр. учење страних језика), настави на даљину,
- специфичним облицима организације рада школе (настава у тзв. комбинованим одјељењима, у школи у природи и продуженом и цјелодневном боравку),
- умјетничким школама (музичким, балетским, глумачким, ликовним, дизајнерским) и спортским школама, те

- гимназијама и средњим стручним школама.

Кандидаткиња је закључила да је елементе индивидуално планиране наставе могуће интегрисати у друге иновативне наставне системе међу којима се издвајају: инклузивна, менторска, хеуристичка, проблемска, откривајућа, витагена настава, те остале варијанте система индивидуализоване наставе (настава различитих нивоа сложености, настава индивидуализована примјеном наставних листића, микронастава, разгранати модел програмиране наставе и друге). Индивидуално планирана настава је најкомплекснија варијанта система индивидуализоване наставе јер захтијева оптималну персонализацију и индивидуализацију процеса и исхода учења и дјелотворног поучавања.

Претходни резултати указују на могуће изазове наставника у индивидуално планираној настави. Издвајамо сљедеће:

- реализација индивидуално планиране наставе са даровитим и талентованим ученицима, те са ученицима с потешкоћама у учењу и учешћу у редовним одјељењима с већим бројем ученика,
- оцјењивање ученика у индивидуално планираној настави,
- унапређивање васпитне димензије индивидуално планиране наставе.

Ово истраживање има и андрагошко-дидактичке импликације. Издвојене су сљедеће:

- идентификација ефикасних модела и програма континуираног стручног усавшавања педагошко-психолошких, методолошких и дидактичко-методичких компетенција наставника за планирање, припремање и имплементацију индивидуално планиране наставе,
- оспособљавање стручних сарадника (педагога, психолога, дефектолога) за пружање стручне подршке у планирању, припремању и извођењу индивидуално планиране наставе и
- унапређивање компетенција персоналних асистената за дјелотворно поучавање и подршку појединцима у процесима учења у индивидуално планираној настави,

Кандидаткиња је извела закључак да резултати експерименталног истраживања отварају бројне друге проблеме које би било вриједно научно истражити, од којих је издвојила:

- методолошке специфичности идентификације индивидуалних разлика дјече предшколског узраста,

- васпитно-образовни ефекти индивидуално планираних игроликих и учећих активности у предшколским установама,
- креативна индивидуално планирана настава са даровитим и талентованим ученицима у редовним одјељењима,
- инклузивна индивидуално планирана настава с ученицима с потешкоћама у учењу и учешћу,
- методолошке и дидактичко-методичке специфичности истраживања индивидуално планиране наставе на даљину,
- менторска индивидуално планирана основношколска, средњошколска или универзитетска настава,
- индивидуално планирана настава примјеном рачунарских образовних софтвера,
- компетенције и улоге персоналних асистената у имплементацији инклузивне индивидуално планиране наставе.

Апострофирала је да је изузетна сложеност планирања, припремања, извођења и евалуације индивидуално планиране наставе. Још увијек је спорија дисеминације научних достигнућа и дидактичких иновација у нашим школама. Примјена ове хуманизационо-еманципирајуће варијанте система индивидуализоване наставе подразумијева презентовање резултата научних истраживања њених ефеката у реализацији програма различитих предмета у основној и средњој школи, њено инкорпорирање у студијске програме наставничких факултета и перманентног стручног усавршавања и професионалног развоја наставника свих профила. Тако би макар послје дужег времена постала примјењива у образовно-васпитној пракси.

- 1) Укратко навести резултате до којих је кандидат дошао;
- 2) Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући са резултатима других аутора и да ли је кандидат при томе испољавао довољно критичности;
- 3) Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, као и који нови истраживачки задаци се на основу њих могу утврдити или назирати.

VII ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација мр Љиљане Јерковић под насловом **Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе** је оригинално научно дјело у којем су први пут развијене цјеловите интердисциплинарно утемељене дидактичке основе индивидуално планиране основношколске наставе. На тим основама инвентивно је операционализован тематски прикладан методолошки концепт научне валоризације ове нове

варијанте индивидуализоване наставе. Успјешно је провјерен дидактички експеримент са паралелним групама, током једне школске године, у оквиру два наставна предмета. У иницијалним, интермедијалним и финалним испитивањима примијењене су серије одговарајућих мјерних инструмената у оквиру адекватних истраживачких техника и тематски прикладних научноистраживачких метода. Квантитативни показатељи и квалитативне интерпретације омогућили су извођење научно поузданих генерализација о образовно-васпитним ефектима индивидуално планиране наставе, чиме су отворене могућности имплементације ове дидактичке иновације у савременој школи и дат допринос продубљивању научних сазнања савремене дидактике.

На основу свега изложеног у овом извјештају, Комисија са посебним задовољством предлаже Наставно-научном вијећу Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци да одобри јавну одбрану докторске дисертације мр Љиљане Јерковић **Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе.**

- 1) Навести најзначајније чињенице што тези даје научну вриједност, ако исте постоје дати позитивну вриједност самој тези;
- 2) На основу укупне оцјене дисертације комисија предлаже:
- да се докторска дисертација прихвати, а кандидату одобри одбрана,
 - да се докторска дисертација враћа кандидату на дораду (да се допуни или измијени) или
 - да се докторска дисертација одбија.

У Бањој Луци,
16.04.2018. године

Потписи чланова комисије:

1. проф. др Миле Илић, редовни професор за уже научне области Дидактика, Општа педагогија и Методика разредне наставе, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, председник

2. проф. др Светозар Богојевић, редовни професор за ужу научну област Општа педагогија, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, члан

3. проф. др Бранка Ковачевић, ванредни проф. за ужу научну област Дидактика, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, члан

Изјава 1

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем
да је докторска дисертација

Наслов рада - Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе

Наслов рада на енглеском језику - The didactic foundations and educational effects of individually planned instruction

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци, дана 16.04.2018. године

Потпис докторанта
Љиљана Јерковић



Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

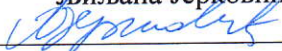
Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

- Ауторство
- Ауторство – некомерцијално
- Ауторство – некомерцијално – без прераде
- Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима
- Ауторство – без прераде
- Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, дана 16.04.2018. године

Потпис докторанта
Љиљана Јерковић



Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора Љиљана Јерковић

Наслов рада:

Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе

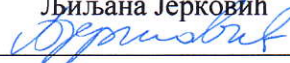
Ментор проф. др Миле Илић

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, дана 16.04.2018. године

Потпис докторанта

Љиљана Јерковић



ТИПОВИ ЛИЦЕНЦИ КРЕАТИВНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Ауторство (CC BY)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

Ауторство - некомерцијално (CC BY-NC)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - некомерцијално - без прерада (CC BY-NC-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дјела.

Ауторство - некомерцијално - дијелити под истим условима (CC BY-NC-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дијела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада

Ауторство - без прерада (CC BY-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - дијелити под истим условима (CC BY-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Напомена: Овај текст није саставни дио изјаве аутора.

Више информација на линку: <http://creativecommons.org.rs/>