



др Наталија Ј. Брајковић¹
Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет, Никшић

Стручни
рад

Айарайтура индивидуализације у уџбеницима руској језика Давайџе дружиџь!

Резиме: У даџом раду извршили смо дескрипцију и анализу школских књига из уџбеничкој комилеџа „Давайџе дружиџь!“ које су (осим уџбеничких стџрукџура „Ордиџа, „Родничок“ и „Диалоџ“) у уџоџреџи у основним школама Црне Горе и Срџије у џоследњих двадесет џ година. Циљ овоџ рада џреवासходно се оџлеџа у саџледавању индивидуализације, која је уџрађена у анализиране уџбеничке стџрукџуре, указује се на џројне резулџтаџе исџраживања айарайтуре индивидуализације до којих смо доџшли на основу експерџизе наведеноџ уџбеничкоџ корџуса, а џонудили смо и низ констџрукцијских рџешења која обезџеђују стџварање адекватних околности за џостџизање разноврсних стџраџеџија и нивоа индивидуализације.

Кључне ријечи: уџбеник руској језика, индивидуализација, настџавни џроцес, семантиџација лексике, основношколска узрасна формација.

Увод

Радећи на тумачењу и сагледавању концепције поменутих уџбеника руског језика, овом приликом определијели смо се да нашу пажњу превасходно усмјеримо на уочавање свих корисних и релевантних аспеката, чијим би изучавањем, тумачењем, третирањем и анализом допринијели бољем, компетентнијем и квалитетнијем приступу изради и реализацији уџбеничких структура страних језика, а потом и да утврдимо у њима степен присуства индивидуализације и диференцијације језичкој траџива, као важног и јединственог дидактичког начела.

Приступајући поступку изучавања структура наведених школских књига, настојали смо језичку грађу тумачити и анализирати поступком којим смо се управљали до краја, дакле, сагледавали смо анализирани материјал поступно, редом, према лекцијама датим у уџбенику.

У овом дијелу спроведеног истраживања настојали смо да наставницима пружимо богатије и компетентније податке о уџбеничким структурама из анализираних уџбеничких серија *Давайџе дружиџь!* (аутори – П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић), којом се служе у настави ради оспособљавања ученика за остваривање ваљане комуникативне компетенције. Наведени уџбеници представљају својеврстан „уџбенички

¹ natalijab@t-com.me

склоп“ са аудио-касетома, Радном свеском и Приручником за наставнике. У вези са овим напоменућемо да већина школа у Црној Гори нијесу снабђевене ни Приручником, ни аудио-касетама. С друге стране, истаћи ћемо да су анализирани уџбеници настали из потребе да се у складу с основним циљевима и задацима наставе страних језика за основну школу и лингвистичке, лингводидактичке и дидактичке теорије и праксе реализује и конципира јединствен спој различитих метода и приступа настави страног језика.

Усљед конципирања једне уџбеничке структуре неопходно је чувати чистоту оба језика (матерњег и страног), његовати и подстицати осјећај диференцирања међу њима, усмјеравати пажњу на коришћење ријечи у говору и паралелном грађењу и развоју двају јединствених, цјеловитих језичких осјећања. Поштовање утврђених језичких законитости, максимално приближавање аутентичном говору, чување јасне границе између руског и српског језика – актуелни су и у наше вријеме. У анализираним уџбеницима руског језика за основну школу (ДД) који се активно примјењују у српској/црногорској говорној средини, наилазимо на текстове чија је тематика блиска и занимљива ученицима, а у складу је са потребама и интересовањима узрасне групације којима су анализирани уџбеничке структуре намијењене. У њима се третирају теме из свакодневног живота, а лексика и граматика су адекватно повезани и испреплетани.

Давайџе дружитџь! је корпус уџбеника руског језика који је нашао активну примјену у основношколској настави безмало двије деценије, укључујући и његова поновљена, допуњена и измијењена издања. Дуг временски период коришћења наведене генерације уџбеничких структура свједочи о њиховим веома добрим, квалитетним и адекватним конструкцијским и функционалним рјешењима, ваљаној практичној примјени и њиховој адаптивности у нас-

тавној пракси, правилно конструисаним и представљеним лексичко-граматичким и културолошким материјалима. Стога, критички осврт на њихову садржину посебно је интересантан и привлачан, а поступак уочавања позитивних и негативних аспеката, добрих и лоших страна у погледу структурирања и конструкцијских рјешења уџбеника изазива, покреће и усмјерава нас да дамо и понудимо новији и модернији концепцијски приступ рјешења у правцу обликовања и састављања нове серије уџбеника руског језика за основну школу. Да не заборавимо да истакнемо и то да, у сваком случају, наведена генерација уџбеника и све претходне чине наше значајно педагошко и дидактичко-методичко наслеђе. У њима је уочљива концизност излагања језичке и друге грађе, а ријетки су и изузеци и мања одступања у погледу актуелности садржаја и језичких образаца. Усклађеност уџбеника с наставним програмом остварена је у извјесном степену, а конструкцијска рјешења и понуђена грађа имају за циљ изграђивање правилног мишљења, ваљаних ставова и погледа на свијет, самосталности ученика, обезбјеђивање основних знања и података о земљи и народу чији се језик учи као страни, формирање комуникативно-социокултуролошке компетенције, образовног и интелектуалног профила ученика. Све ово нам потврђује стручан и ваљан методичко-дидактички приступ у конструисању, конципирању и структурирању наведених уџбеника руског језика. Обим и састав цјелокупне лексичке грађе примјерен је и одговарајућ, у складу са узрасном формацијом ученика (Раичевић, 2006).

Аутори уџбеника настојали су да презентују уџбеничку грађу одржавајући тематско-лексички лингвокултуролошки континуитет од разреда до разреда, по принципу „малих“ корака, тј. поступком од лакшег ка тежем.

Анализирани корпус уџбеника руског језика за основну школу

Корпус уџбеника руског језика, који је у овом раду био подвргнут експертизи и процјени са различитих аспеката, подразумева четири уџбеничке књиге намијењене ученицима основношколског узрасног профила. То су сљедећи уџбеници (да напоменемо да смо после назива анализираних уџбеника истакли и скраћенице које ћемо у даљем раду користити услед валоризације наведеног уџбеничког корпуса):

- П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић, *Давайће дружити!* – руски језик за 5. разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2003. (ДД-5)
- П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић, *Давайће дружити!* – руски језик за 6. разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1995. (ДД-6)
- П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић, *Давайће дружити!* – руски језик за 7. разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2003. (ДД-7)
- П. Пипер, М. Петковић, С. Мирковић, *Давайће дружити!* – руски језик за 8. разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2005. (ДД-8)

Резултати експертизе анализираних корпуса уџбеника руског језика за основну школу и апаратура индивидуализације у њему

Индивидуализација и диференцијација наставе се у уџбенику изграђује путем:

- 1) *варијантност и представљања текстова;*

- 2) *варијантност семантизације лексичких јединица;*
- 3) *индивидуализације преко комуникативне активности;*
- 4) *варијантност у појединцима планирања, осмишљавања и организовања комуникативног рада;*
- 5) *јерархија, селекције и релативне слободе у редоследу тумачења и обрађивања уџбеничке грађе* (Кончаревић, 2002: 170).

1) **Варијантност представљања текстова** очитује се у пружању могућности да школска књига ваљано предаје информације путем неколико канала перцепције, што указује на то да се уџбенички текст истовремено даје, уводи и представља у виду штампаног текста, звучног снимка и илустративне представе. То нам говори о чињеници да концепт индивидуализације заправо чини основу у праксео семиотичком аспекту оне унутрашње структуре уџбеника. На основу анализе указаних уџбеничких структура за основну школу (ДД), више пута смо могли примјетити презентовање уџбеничке текстотеке путем неколико канала перцепције, на примјер, у оралној настави текстови се представљају и *аудијивним и графичким путем, потом аудијивним, графичким и илустративним појединцима* у пројекцији основних текстова уџбеничких параграфа, који су звучно забиљежени и представљени на касети и визуелно приказани, *графички и илустративно* у приказу других текстуалних садржаја, вјежбања и задатака. Ово нас и усмјерава на закључак да *анализиране уџбеничке структуре руског језика за основну школу у појединцима обезбеђују комбиноване и ваљане услове за остваривање индивидуализације наставног процеса.*

2) **Варијантност семантизације лексичких јединица** се у уџбеницима остварује на више начина: примјеном визуелне очигледности, предочавањем контекста, давањем коментара, обја-

шњења на страном језику уз помоћ дефиниција, превођењем на матерњи језик ученика, истицањем творбене структуре итд.

Сада ћемо се укратко осврнути на питање како се у анализираним уџбеничким *структурама* постиже семантизација лексичких јединица?

У ДД-5, осим визуелног тумачења и појашњавања значења ријечи датих у илустрацијама оралног и букварског периода, могли смо уочити и друге поступке семантизације који се реализују: а) помоћу специјалних (*намјенских*) илустрација најчешће укључених у тематске речнике (животиње, стр. 33 и 117; инструменти, стр. 44; одјевни предмети, стр. 76–77, 136; зимске игре, стр. 78; боје и укуси, стр. 85; спортови, стр. 112; дјелови куће, стр. 127; објекти у граду и превозна средства, стр. 131–132; дјелови тијела, стр. 113); б) уз помоћ приказивања лексема у тематским низовима (нпр. родбинска терминологија, стр. 49); в) поступком усмјеравања на унутар-лексичку системност (стр. 85–86, антонимија) и г) помоћу преводне семантизације лексичких јединица, синтагми и реченица из текстова (одјељак *Зайомни*, стр. 38, 56, 63, 64, 70, 76, 82, 88, 95, 101, 106, 107 и 126). И следећи уџбеник (ДД-6) има у својој структури примјере системске ликовне презентације (називи јела, стр. 52; биљке, стр. 63–64; дјелови дрвета, стр. 68; обућа и ствари неопходне за одлазак на љетовање, стр. 108–109). Након текстова дати су парцијални речници (*Слова и выражения*) са беспреводном и преводном семантизацијом (стр. 21, 44, 47, 48 и 52), а преводна семантизација ријечи, синтагми и реченица дата је у одјељку *Зайомни*, стр. 80, 83, 95, 97, 103 и 121. У ДД-7 лексичке јединице и изрази се семантизују у одјељцима: *Зайомни* (стр. 119 и 137); *Пояснения к тексту* (стр. 7, 63, 87, 103–104, 113–119, 126 и 135); *Слова и словосочетания* (стр. 53, 55, 60 и 76); *Слова и выражения* (стр. 12, 14, 16, 19, 23, 25, 29, 39, 51, 90 и 108) – у којима се даје превод руских ријечи на српски језик. Одјељак *Внимание* појашњава уче-

ницима појаву међујезичке хомонимије и паронимије (стр. : 13, 19, 25, 30, 48, 54, 95, 108, 119 и 127). И у овом уџбенику наилазимо на специјалне (*намјенске*) илустрације које служе поступку семантизације лексике укључене у тематске речнике (стр. 28, назив просторија у стану). У уџбенику ДД-8 семантизација одређеног броја ријечи се врши у одјељцима: *Зайомни* (стр. 34) и *Словарик* (стр. 110 и 146), али овдје наилазимо и на тенденцију аутора уџбеника да значење највећег броја лексичких јединица појашњавају одмах након представљеног текста, не групишући их тако и не селектирајући их у неку засебну рубрику (стр. 16, 59, 60, 61, 108, 109, 115, 116, 123 и 143). Овдје не наилазимо на поступак семантизације лексике путем специјалних (*намјенских*) илустрација укомпонованих у поједине тематске речнике. Све се своди на преводну семантизацију ријечи, синтагми и реченица, која по нашем мишљењу треба бити заступљена у много вишем степену и на много већем броју мјеста, што сматрамо крупним пропустом и недостатком.

У вези са анализираним уџбеницима и семантизацијом лексике у њима, могли смо уочити и то да је осим назначених парцијалних рјечника у уџбеницима ДД-5, 6, 7 и 8 дат и кумулативан рјечник (*Русско-сербский словарь*) у којем се врши преводна семантизација руске лексике и који омогућава ученицима самосталан рад над датим уџбеничким садржајима.

На основу цјелокупне експертизе дате серије уџбеника руског језика за основну школу констатоваћемо да је поступак семантизације лексичких јединица у основношколским уџбеничким структурама, нажалост, великим дијелом запостављен, игнорисан и заборављен, често сведен на повремено давање директног превода на матерњи језик ученика, при чему су сви облици индивидуализације остали најчешће неискоришћени и неупотребљени. Оно што би се у вези са указаном проблематиком могло ријешити јесте практиковање системске и планске се-

мантизације одређеног броја лексичких јединица у саставу сваког параграфа, спроводећи притом разне поступке појашњавања страних ријечи ученицима и пружајући више методичких поступака, сугестија и рјешења за оне комуникативно и методички најрелевантније лексичке јединице (Кончаревић, 2002: 172). У вези са овим, истаћи ћемо да се наше претпоставке огледају у томе да узрок запостављања и игнорисања појашњавања значења руске лексике произлази из интенција и жеља аутора анализираних уџбеничког корпуса да на тај начин подстичу и развијају самосталан рад, учење и образовање ученика уз помоћ сопственог проналажења и откривања семантичке стране лексичких јединица уз помоћ рјечника руског језика.

3) Даље, наша анализа свих наведених уџбеника потврдила је сазнање да је **индивидуализација преткомуникативног рада** добрим дијелом остварена интегрисањем више облика презентовања граматичке, фонетске и графичко-ортографске језичке грађе.

4) Што се тиче **индивидуализације у планирању и реализовању комуникативне активности**, констатоваћемо да је она постигнута онда када комуникативни задаци, захтјеви и вјежбања могу бити ријешени на више различитих начина и могућности. Ученику се представља неколико ваљаних и важних подстицаја, тако да он прави слободан одабир оног или оних на које ће реаговати или када се ученицима показује који су дјелови задатка обавезни, а који факултативни, који су намијењени искључиво за усмени, а који за усмени и писмени рад. Да бисмо што боље презентовали указано, навешћемо примјер из уџбеника ДД-8:

* *Расскажи о њом, чџо увидели Невена и Виџья на своей џервой џроџулке џо Москве:*

- а) достопримечательности Красной площади,
- б) достопримечательности Кремля (ДД-8: 74).

У највећем броју анализираних комуникативних вјежбања ученик добија могућност самог одабира форме рада (писмена или усмена израда). Тачније, она је евидентна и уочљива свуда гдје се не истиче изричита нужност писменог рјешавања.

5) Индивидуализација и диференцијација се остварују и путем **одабира, издвајања и селектирања у процесима обраде и тумачења предложених текстова**. Текстурални садржаји, издвојени у засебне дјелове уџбеничких параграфа, осмишљени за ученике који постижу бољи успјех у школи и који имају већи ниво мотивисаности за учење руског језика као страног, необавезног су карактера.

У уџбеничкој серији *Давайџе дружиџь!* грађа која је намијењена за индивидуални или диференцијални рад није на неки особит начин означена, већ се очекује да селекцију и одабир учини сам наставник зато што је, због великог броја текстова и њихове богате садржајности, немогуће у предвиђеном фонду часова прећи и обрадити сву текстуралну материју са џелокупном разредном групацијом. Такви текстови су у анализираним уџбеничким корпусима издвојени у специјалне дјелове уџбеничких параграфа у виду додатних блокова смјештених на крају књиге. На њих наилазимо у уџбеничкој серији *Давайџе дружиџь!* у одјељку *Текстџы для доџольной чџтения* (ДД-7: 141–152) и (ДД-8: 157–170).

Индивидуализација и диференцијација се могу остварити и препознати и у самом редоследу презентовања и усвајања уџбеничке грађе (линеарни редослед – „лекција за лекцијом“ и нелинеарни редослед – „тема за темом“). А. Р. Арутјунов у вези са овим истиче следеће: „Експерт процењује индивидуализацију уџбеника по броју тактика усвајања и обучавања инкорпорираних у њега односно према броју могућих редоследа обраде сваке појединачне лекције“ (Арутјунов, 1987: 741; Кончаревић, 2002: 173). У ана-

лизираним уџбеницима руског језика ради се на перманентном формирању новог знања и активирању старог. Поступак усвајања граматичке материје у свим анализираним уџбеницима је *линеаран*, јер се она даје и приказује ученицима уз помоћ принципа „од лакшег ка тежем“, тј. „од простијег ка сложенијем“, тако да се свака лекција из граматике заправо ослања на претходну и сама чини чврсту и ваљану припрему у процесу усвајања сваке наредне лекције.

Што се тиче тематско-ситуативног плана, могу постојати извјесна варирања, сем ако састављачи школских књига децидно не истакну нешто другачије. Тако у ДД-7 аутори дају могућност одабира редоследа обраде тематске и текстуалне грађе: „Звездице унутар сваког одељка упућују на могућну оријентациону поделу градива по недељама, али те ознаке дају могућност да наставник направи другачију поделу према конкретним условима рада“ (Предговор: 3).

У ДД-5 редослед тема и текстова је перманентан и одређен, што је очигледно покренуто сазнањем да је у питању почетни уџбеник и да су аутори много радили на томе да понуде ваљан и одговарајућ редослед грађе по сопственом степеноу тежине. „Треба имати у виду да редослед у распореду наставног градива по лекцијама није произвољан него мотивисан пре свега принципом поступности [...] те га не би требало нарушавати“ (Приручник: 7).

Школска књига треба да у својој структури укључи и она конструкцијска рјешења која ће градити и подстицати индивидуализацију способности аутоконтроле и аутокорекције код ученика.

У анализираном уџбеничком корпусу не постоји такав методички апарат који би у потпуности допринео ваљаном и правилном грађењу и развоју *навике самоконтроле* као важне компоненте индивидуализације наставног процеса. И сам процес *персонализације излајања* умногоме доприноси индивидуализацији наставног

процеса уз помоћ уџбеника. Писац уџбеника се – у текстовима, инструкцијама за израду вјежбања, коментарима, инструктивним текстовима, скалама за самосталну валоризацију остварења – непосредно обраћа сваком ученику појединачно (најчешће користећи „ти“ варијанту и инклузивни императив типа: *погледајмо, прочитаймо, зачитаймо се...*), настојећи да га покрене и интелектуално и емоционално-доживљајно (Кончаревић, 2009: 169). У вези са овим осврнућемо се на тенденцију сагледавања проблематике успостављања индивидуалног контакта између аутора школске књиге и ученика.

Писац школских уџбеника осмишљава и конципира текстове по мјери више категорија ученика, он перманентно сагледава индивидуалне разлике у сфери мотивације, афинитетима, нивоима предзнања ученика, когнитивним стилевима (Плут, 2003: 232–235; Кончаревић, 2009: 169).

На крају ћемо истаћи и то да су за рад под надзором и руководством наставника намијењени уџбеник, магнетофонска вјежбања и апликације за фланелограф, док су за *индивидуални рад* – радна свеска, рјечник и граматика. Дакле, индивидуализација наставе и учење страног језика могу се остварити и кроз друге компоненте уџбеничког комплета.

У анализираном уџбеничком корпусу ученик се усмјерава на *аудио-материјале* уз помоћ симбола који му обезбјеђују сазнање које садржаје предвиђене текстотеке може да одслуша код куће (што умногоме пружа већи степен дјелотворности учења страног језика и чини уношење још једног важног елемента у индивидуални рад). Међутим, оно што смо могли примијетити јесте и изостављање могућности *чвршћећ иовезивања уџбеника и аудио-материјала*, што се могло постићи укључивањем разноврсних вјежбања типа:

* *Одредити која слика одговара садржају аудио-текста* итд.

За адекватно и успјешно планирање и осмишљавање индивидуалног рада ученика од посебне важности је и то да ли и у коликом степену уџбеник уз помоћ система упућивања „комуницира“ са осталим дјеловима уџбеничког комплекта (Кончаревић, 2002). Сагледавајући садржај анализираних уџбеничке серије, могли смо уочити и тенденцију аутора уџбеника да пропуштају могућност остваривања комплементарности и чврсте интегрисаности уџбеника са осталим компонентама уџбеничког комплекта, као и увођења ученика у њихову структуру, значај и функцију, чиме би их припремили и оспособили за *саморад, самоучење и самоконтролу*, градећи на тај начин код њих и културу служења књигом и рјечником и развијајући навике интелектуалних активности.

Што се тиче диференцијације задатака намијењених за рад на часу и за самосталну (домаћу) израду у анализираним уџбеничким структурама, скренућемо пажњу на сљедеће:

У ДД-5 писци уџбеника су предвидјели задатке претежно за усмени рад, а оно што смо могли уочити јесте и то да се ни на једном мјесту не истиче који су садржаји у уџбенику предвиђени за фронтални и групни, а који за индивидуални рад. **Разлика између домаћих и школских задатака није истакнута ни у другим анализираним уџбеницима из назначене уџбеничке серије.** Питања и задаци који су намијењени ученицима треба да подстичу *процес интелектуализације*. Уџбеник треба да обухвати све радње и процесе који ће градити умијеће правилног резоновања код ученика. Дакле, уџбеничка структура треба да је осмишљена и конципирана тако да планирањем и организацијом текста издваја све оне релевантне информације, усмјерава ученике да уоче и сагледају основне идеје, да извуку закључке, да на прави и очекиван начин дају своје разматрање и сагледавање одређеног про-

блема. Да би се ваљано изградиле способности за анализу, особито је важна правилна организација уџбеничке структуре. Она треба да представља један цјеловит, кохерентан и повезан систем у ком је отворен и прегледан ток мишљења, јасна и уочљива тема и прецизан и прегледан однос између дјелова текста. Уџбеник треба да обухвати ваљану, исправну и аргументовану валоризацију сопствене језичке грађе, да код ученика подстиче и гради висок степен критичности у процесима мишљења и грађења сопствених знања, умијећа и навика.

Истичући све наведене тенденције, на крају ћемо скренути пажњу на то да смо у анализираним уџбеничким структурама руског језика за основну школу могли уочити бројне пропусте по питању тумачења, третирања и сагледавања апаратуре индивидуализације (оскудност на пољу семантизације лексике, диференцијације задатака за разредни и домаћи рад и постизања контролно-корективне функције сваке анализираних уџбеничке структуре). Међутим, оно што овом приликом треба особито нагласити јесте тенденција да, у односу на уобичајене уџбенике из прошлости, у савременим уџбеничким структурама јасно је препознатљиво присуство појединих елемената индивидуализације, а бројна ваљана и посве корисна и важна конструкцијска рјешења доприносе стварању адекватних околности за постизање разноврсних стратегија и нивоа индивидуализације. Пред модеран комуникативно-индивидуализовани уџбеник руског језика као страног поставља се јасан и децидан захтјев – да адекватно моделира разне стратегије индивидуализоване и диференциране наставе – савладавање програма индивидуално различитим темпом, унутарразредну и унутаргрупну диференцијацију (индивидуални приступ инкорпорирани у фронтални рад, групне активности, рад у паровима и самостални рад ученика).

Литература

- Арутюнов, А. Р. (1987). *Конџируирование и екџерџиза учебников русскоџо языка для иносџранцев*. Москва: Институт русскоџо языка им. А. С. Пушкина.
- Кончаревић, К. (2002). *Савремени уџбеник сџираноџ – рускоџ језика: сџрукџура и садржај*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кончаревић, К. (2009). Функција индивидуализације и диференцијације у уџбенику страног (руског) језика: теоријски принципи и конструкцијска решења. *Individualizacija i diferencijacija u nastavi stranog jezika i književnosti* (162–171). Никшић: Филозофски факултет.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као кулџурно-џџиорни сисџем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Раичевић, В. (2006). *Прилози методџци насџаве рускоџ језика: од теорије ка џракси*. Београд: Завет.

Извори

- Пипер, П., Петковић, М. и Мирковић, С. (2003). *Давайџе дружџиџь!* – руски језик за 5. разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пипер, П., Петковић, М. и Мирковић, С. (1995). *Давайџе дружџиџь!* – руски језик за 6. разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пипер, П., Петковић, М. и Мирковић, С. (2003). *Давайџе дружџиџь!* – руски језик за 7. разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пипер, П., Петковић, М. и Мирковић, С. (2005). *Давайџе дружџиџь!* – руски језик за 8. разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Summary

In the paper, we have done description and analysis of schoolbooks from the course set Давайџе дружџиџь! which have been (apart from course book structures Орџиџа, Родничок and Диалоџ) in use in primary school in Montenegro and Serbia in the last twenty years. The aim of this paper is to primarily analyze individualization, which has been established in analysing course book structures, and these points at many results of the researched apparatus of individualization, which we see. They are based on the expertise of the stated course book corpus, and we offered a sequence of construction solutions, which enable creating construction solutions, which enable creating adequate possibilities for achieving various strategies and levels of individualization.

Key words: *Russian language course book, individualization, taching process, semantisaion of lexical issues, primary school age.*