

Рад примљен: 6. 8. 2024.

Рад прихваћен: 31. 10. 2024.

Оригинални
научни радМирјана М. Стакић¹ Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет,
Ужице, Србија

Бошко Љ. Миловановић

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица,
Учитељски факултет, Призрен – Лепосавић, Србија

Мојућносћи књижевних тѣксѣова у интѣративној наставѣ из ѣрсѣкѣивѣ учѣѣља²

Резиме: Полазишѣ унутѣрѣдметној и међуѣредметној ѣовезивања моју бѣи књижевни тѣксѣови различѣиѣх жанрова. Реализовано је истраживање којим је обухваћен узорак од 225 учѣѣља да би се устѣановило: 1) како ѣракѣичари ѣроцењују мојућносћи различѣиѣх врста књижевних тѣксѣова као ѣолазишѣа интѣѣратије у наставѣ и 2) какве сѣавове имају о ѣоме како ѣримена књижевној тѣксѣа као ѣолазишѣа интѣѣратије уѣиче на орѣанизацију и динамику наставѣ. Добијени резултѣаѣи ѣоказују да учѣѣљи најѣозиѣивније ѣроцењују мојућносћи које ѣружа ѣроза књижевносћ као ѣолазишѣе интѣѣратије, ѣрвенсѣивно ауѣорска ѣрича и народна бајка. Када је реч орѣанизацији и динамѣи наставѣ, највећи број је саѣласан (у ѣоѣѣуносћѣи или уѣлавном) у следећем: сви млађи разреди основне школе су ѣоѣодни да се у ѣима корисѣи књижевни тѣксѣи као ѣолазишѣе интѣѣратије; књижевни тѣксѣи се може корисѣиѣиѣи као ѣолазишѣе интѣѣратије и ван наставѣ срѣској језика; ѣримена књижевној тѣксѣа као ѣолазишѣа интѣѣратије уѣиче на већу динамику наставѣ. Знаѣан број саѣласан је и са ѣиме да у наставној ѣракси ѣроцес интѣѣратије оѣежава избор адекватној књижевној тѣксѣа, али је ѣрилично и оних који су неодлучни, када је реч о овом ѣиѣању. Добијени резултѣаѣи ѣоказују да учѣѣљи ѣозиѣивно ѣроцењују мојућносћи књижевних тѣксѣова као ѣолазишѣа интѣѣратије у наставѣ, али ѣокрећу и ѣиѣање недовољне

¹ mirjanastakic073@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-4184-3285>² Истраживање је реализовано у оквиру пројектних активности на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, које подржава Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (број уговора 451-03-65/2024-03 од 26. 1. 2024. године).

Copyright © 2024 by the publisher Faculty of Education, University of Belgrade, SERBIA.

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

йримене у йракси йтаквој начина рада и йоййреду за годайном йодршком йпракйичарима у извођењу инййејрације.

Кључне речи: интeгративна настава, књижевни йтекст, методика наставе српској језика, млађи разреди основне школе, српски језик

Увод

У литератури се наглашава да „подучавање деце кроз спојене дисциплине припрема их за примену нових знања и искустава” (Aslan, 2016, p. 1797), па не чуди важност коју књижевни текстови имају у интегративној настави. Они представљају значајна полазишта унутарпредметног и међупредметног повезивања. Када је реч о унутарпредметном повезивању, семантичка структура књижевног текста и језичке јединице којима се она остварује могу на много начина повезати наставу књижевности са наставом језика и наставом језичке културе (Stakić, 2021a; 2023a). Примери за то су бројни на свим нивоима обавезног школовања. Навешћемо само неке: (1) у млађим разредима основне школе Пушкинова „Бајка о рибару и рибарици” може представљати полазиште за организовање игролике активности током које ће се обрадити глаголи (Stakić, 2021b); (2) у старијим разредима основне школе песма „Ратар” Вељка Петровића може бити предлогак од кога је „згодно поћи при обради именица и придева, односно при утврђивању и увежбању знања о њима”, а такође, током анализе ове песме може се побољшати квалитет читања код ученика, те се организовати и „усмене и писмене вежбе у којима се описује пејзаж” и слично (Пић, 2006, str. 101); (3) у средњој школи током анализе поеме „Стражилово” Милоша Црњанског може се „истраживачки приступити естетичкој функцији запете” (Nikolić, 2012, str. 794) и др. Претходно наведени примери показују да књижевни текстови омогућавају да се успоставе везе унутар предметних подручја наставе Српског језика. Ваља истаћи да и многи функционални поступци у настави граматике

које је описао Милија Николић, попут поступка да уметнички доживљаји изазвани књижевним текстом могу послужити као мотивација за учење језика (Nikolić, 2012, str. 636–637), „чврсто међусобно повезују наставу језика и наставу књижевности” (Stakić, 2023b, str. 192). Осим тога, књижевни текстови могу представљати полазишта којима се повезују различити школски предмети. Чак и када је реч о предметима који се чине удаљеним од књижевности, попут математике, постоје бројна истраживања о значају интеграције литерарних елемената у њену наставу, па је тако истраживање којим је обухваћена база података Scopusа у периоду од 1951. до септембра 2021. године довело до приступа у укупно 484 студије које се баве овим питањима (Durmaz, 2023). Улога и значај књижевних текстова су добро описани и када је реч о учењу страног језика, где истраживачи такође указују да је дошло до експанзије интересовања да се књижевни текстови укључе у наставне планове и програме (Bobkina & Dominguez, 2014), наглашавају да је реч о аутентичном материјалу који помаже да се побољша комуникативна компетенција (Takahashi, 2015, p. 27) и да поједине врсте књижевних текстова, попут кратких прича, могу да мотивишу ученике да створе позитиван став према учењу циљаног језика (Barzani, 2020). Истиче се и то да су књижевни текстови важни за развијање „културолошког знања” (Hussein et al., 2021, p. 27), да су „репрезентација језика” и откривају културу и друштво, и да те културне аспекте кроз анализу дискурса ваља узети у обзир у настави (Khawlah, 2014, p. 218). И резултати истраживања потврђују да ученици имају позитивно мишљење о укључивању књижевних текстова у наставу страног језика јер то по-

већава њихову мотивацију и интересовања за учење (Barzani et al., 2021). Могућности књижевних текстова се наглашавају и када је реч о учењу историје, јер се истиче да употреба историјске фикције у оквиру курикулума промовише већу активност ученика и повећава разумевање, пружајући људски поглед на стварност у одређеном историјском периоду (Crawford & Zygoris-Soe, 2008). При томе ваља бити опрезан, јер у објашњењу историјских догађаја „књижевни текстови уводе имагинацију и сликовитост, али често доносе и искривљену слику о прошлости, наводећи ученике да их поистовете са истином“ (Blagdanić i sar., 2019, str. 35). Резултати истраживања којим је обухваћен узорак од сто ученика четвртог разреда, како би се утврдило како књижевноуметнички текстови утичу на учење историјских садржаја у настави Природе и друштва, показују да испитаници поистовећују уметничку фикцију са чињеницама из историје када је реч о историјским личностима „о којима су читали и говорили прво у настави књижевности, а тек касније у настави Природе и друштва“, те ауторке овог истраживања Благданић, Станић и Цветановић имплицирају да је потребно водити рачуна о временској усклађености, па такве садржаје „треба или истовремено обрађивати из оба предмета или их обрадити прво у настави Природе и друштва“ (Blagdanić i sar., 2019, str. 35). Слично је и са географијом, јер се књижевност може посматрати и као извор географског знања и помоћу ње се може разумети идентитет места (Briwa, 2018). Промовише се интердисциплинарност *литерарне географије* (Hones, 2015) и то да књижевност упућује на друштвене, културне и политичке димензије простора (Acharya & Panda, 2015). Међутим, и овде ваља водити рачуна о временској усклађености објашњавања географских садржаја који се јављају у књижевним текстовима са њиховом обрадом из других предмета (предметом Природа и друштво у млађим разредима основне школе и предметом Географија у старијим разредима).

У нашој научној и стручној методичкој литератури су теоријски описане могућности које књижевни текстови пружају као полазишта интегративног приступа у настави и дати прегледи радова у којима је приказано како се посредством различитих књижевних текстова може остварити међупредметно повезивање (Stakić, 2021a; 2023a). Међутим, поставља се питање какво мишљење о томе имају непосредни организатори и реализатори интеграције у пракси. Да би се интеграција остварила, потребно је да наставник који предаје српски језик и књижевност сарађује са наставницима других предмета, да тимови планирају исходе и наставне садржаје посредством којих ће их остварити. У млађим разредима основне школе није тако, јер учитељ преноси ученицима знања из различитих предмета. Дакле, једна особа планира, повезује исходе и садржаје, али и вреднује ефекте таквог начина рада када је реч о ученицима, тј. резултатима које они остварују, па не чуди што се у литератури наглашава да се учитељи налазе у бољој ситуацији за примену интеграције у односу на наставнике (Stakić, 2021a; 2023a), јер бирају „садржаје који су сродни и логично повезани“ и тако „наставу чине разноврснијом, научно вреднијом, јер се појаве, процеси и догађаји не посматрају изоловано, већ у њиховој комплексности“ (Cenić i Vidosavljević, 2022, str. 480). Због тога је мишљење учитеља о томе какве могућности пружају различите врсте књижевних текстова као полазишта интеграције у настави важно јер може пружити ширу слику о предностима и потенцијалним недостацима таквог начина рада.

Методологија истраживања

Предмет истраживања је улога књижевног текста у интегративној настави да би се установило како учитељи процењују могућности књижевног текста као полазишта интеграције. Ис-

траживачки задаци су усмерени на то да се утврди: 1. како учитељи процењују могућности различитих врста књижевних текстова као полазишта интеграције у настави и 2. какве ставове имају о томе како примена књижевног текста као полазишта интеграције утиче на организацију и динамику наставе.

Истраживање је део ширег истраживања о коришћењу књижевног текста у интеграцији које је организовано у периоду 2021–2022. године на територији Републике Србије. Обухваћен је узорак од 225 учитеља. Независну варијаблу чинио је разред у коме испитаници реализују наставу како би се утврдио утицај узраста ученика и прописаних школских захтева на њихове процене и ставове.

Структура узорка према разреду у коме испитаници реализују наставу приказана је у Табели 1.

Табела 1. Структура узорка према разреду у коме се реализује настава.

Разред	f	%
Први	60	26,7
Други	59	26,2
Трећи	50	22,2
Четврти	56	24,9
Укупно	225	100

У истраживању је коришћена дескриптивна метода. Учитељи су испитани техником анкетања са скалирањем, а као инструмент је конструисан упитник који је садржао питања и петостепену скалу процене. Подаци су обрађени у програму IBM SPSS Statistics 25 уз примену фреквенције (f) и процената (%) као дескриптивних статистичких мера. Осим тога, примењен је непараметријски хи-квадрат тест (χ^2) како би се утврдила статистичка значајност утицаја варијабле разреда у коме учитељи реализују

наставу, а на нивоу $p < 0,01$ установљен је критеријум за статистичку значајност.

Резултати истраживања са дискусијом

Првим истраживачким задатком испитиване су могућности које пружају различите врсте књижевних текстова као полазишта унутар-предметног и међупредметног повезивања у настави која се реализује интегративним приступом. Испитаницима су понуђене различите врсте лирских и епских књижевних текстова које су заступљене у настави српског језика у млађим разредима основне школе, а они су њихове могућности процењивали просечном вредношћу од 1 до 5 (1 је представљало најмању, а пет највећу вредност). Подаци приказани у Табели 2 показују да учитељи процењују да прозни књижевни текстови пружају веће могућности у односу на поетске, а када је реч о поетским, вредност дају ауторској лирици у односу на народну и најслабије вреднују могућности које пружају народне епске песме као полазиште интеграције у настави.

Из приказаних података (Табела 2) запажа се да су испитаници позитивно проценили и вредновали могућности свих понуђених књижевних текстова у интеграцији, чиме је потврђен методички став да се у интеграцији може користити било која књижевна врста (Maričić & Stakić, 2019, p. 298). Иако позитивне, вредности се разликују, највиша вредност износи 4,37, а најнижа 3,51. Највиша вредност дата је могућностима које у интегративном повезивању пружају различите врсте ауторских прича (4,37 – ранг I), затим следи народна бајка (4,08 – ранг II), па роман и басна, чије могућности у интеграцији испитаници једнако вреднују (4,07 – ранг III), а нешто слабије вредноване су могућности које пружају прича о животињама (3,96 – ранг IV) и шаљива народна прича (3,89 – ранг V). Од претходно наведених прозних врста слабије су

Табела 2. Могућности различитих врста књижевних текстова као полазишта интегративне наставе.

Врсте књижевних текстова	N	Min	Max	M	Sd	Rang
Роман	225	1,00	5,00	4,07	1,13	III
Ауторске приче	225	1,00	5,00	4,37	0,99	I
Народна бајка	225	1,00	5,00	4,08	1,24	II
Шаљива народна прича	225	1,00	5,00	3,89	1,10	V
Басна	225	1,00	5,00	4,07	1,14	III
Прича о животињама	225	1,00	5,00	3,96	1,17	IV
Ауторска лирика	225	1,00	5,00	3,76	1,05	VI
Народна лирика	225	1,00	5,00	3,58	1,09	VIII
Епска народна песма	225	1,00	5,00	3,51	1,18	X
Кратке говорне умотворине	225	1,00	5,00	3,56	1,42	IX
Драмски текстови	225	1,00	5,00	3,64	1,28	VII

Легенда: N – број испитаника; Min – минимална вредност процене; Max – максимална вредност процене; M – вредност аритметичке средине; Sd – стандардна девијација.

процењене и вредноване могућности које у интегративном повезивању пружају ауторска лирика (3,76 – ранг VI), драмски текстови (3,64 – ранг VII), народна лирика (3,58 – ранг VIII), кратке говорне умотворине (3,56 – ранг IX) и епска народна песма (3,51 – ранг X).

На основу претходно приказаних резултата запажа се да књижевне врсте чије су могућности у интеграцији испитаници најбоље вредновали припадају прозној књижевности. И резултати истраживања које је вршено у региону, у Црној Гори, на узорку од 120 наставника основних школа, показују да у предлозима књижевних текстова које су испитаници наводили као погодне за интеграцију доминирају дела у прози, што ауторка истраживања објашњава тиме да је можда „наративне елементе најједноставније идентификовати као тематско језгро за часове интеграције” (Vučković, 2017, str. 42). У нашем истраживању испитаници су најбоље вредновали ауторске приче (4,37 – ранг I), што се можда може објаснити тиме што су оне због бројности и савремености тема које обрађују блиске ученицима и омогућавају уживљавање у њихову предметност и идентификацију са ликовима. Поред тога, ученици лакше усвајају инфор-

мације које су уткане у наративу. И у литератури се истиче да се научне информације које имају високи степен когнитивног оптерећења могу ученицима успешно пренети методом приповедања прича јер су „информације представљене у наративном облику убедљивије и уверљивије од статистичких доказа” (Csikar & Stefaniak, 2018, p. 43). Наративни елементи и семантичко повезивање садржаја услов су и да се оствари међупредметно повезивање. Међутим, наративна представља „доминантан облик казивања и у епском десетерцу” (Petković, 2017, str. 333), а у нашем истраживању учитељи су најслабије вредновали могућности које пружају епске песме као полазиште интеграције. То привлачи пажњу нарочито ако узмемо у обзир то да се у методичкој литератури наглашавају могућности које у међупредметној корелацији и интеграцији пружа народна књижевност, првенствено „бајка или епска песма”, чија обрада изискује „и одређену разину спознаја о повијесном раздобљу” или да учитељ објасни „и неки народни обичај и вјеровање” (Ivanović i Nađ-Olajoš, 2014, str. 221) и дају примери епских песама које су погодне за међупредметно повезивање (Stakić, 2023a; Stojanović, 2017; Mrkalj, 2011). Осим тога, зачеци „наратив-

ног приступа” у литератури виде се у томе што је „најстарији начин на који су се младима преносила сазнања о прошлости управо учење на основи извора који се ослањају на фикцију, који комбинују истинито и имагинарно у наративној форми” (Blagdanić i sar., 2019, str. 27).

Уочава се да постоји раскорак између интегративних могућности епске поезије које су описане у литератури и процене могућности примене епске поезије у пракси. Може се поставити питање због чега су учитељи најслабије проценили могућности које пружа епска поезија у интеграцији, јер управо ова књижевна врста обилује елементима који омогућавају интегративно повезивање (за тумачење скоро сваке епске песме потребно је разумевање контекста у коме је настала). У тражењу одговора може се поћи од претпоставке да су потенцијални разлози најслабијег вредновања епске поезије као интегративног полазишта можда условљени читалачким склоностима ученика које су препознали учитељи. Новија истраживања читалачких преференција ученика млађих разреда основне школе показују да се они на основу препоруке вршњака најчешће опредељују да читају прозу и поезију, а „најмање интересовања показују за драмске текстове. Од прозних жанрова, најчешће се опредељују за бајке, затим романи и басне” (Purić i Stojanović, 2019, str. 281). Такође, и родитељи имају најпозитивније ставове када је реч о басни и бајци као врстама књижевних текстова које треба да читају ученици млађих разреда основне школе (Milanović i Matejević, 2022, str. 89). Из претходно наведеног запажа се да ученици имају склоност ка читању наративних текстова. Међутим, претпоставки о потенцијалном утицају читалачких склоности ученика на ставове учитеља не иду у прилог резултати дела истраживања којим је обухваћен узорак од „439 ученика III разреда и 499 ученика IV разреда, као и 100 учитеља који раде са млађим основношколским узрастом”, који показују да ученици у Србији воле да читају дела народне књижевности, а компара-

цијом је утврђено „да су народне бајке у просеку најчитаније, онда следе народне песме, басне, шаљиве народне приче, загонетке, пословице и питалице” (Stojanović, 2017, str. 126–127). Из наведених података видимо да ученици више воле да читају епске песме од басни, чије су могућности као интегративног полазишта у нашем истраживању учитељи високо вредновали (вредност 4,07 – ранг III). Такође, резултати претходно наведеног истраживања су указали и на читав низ потешкоћа када је реч о обради народне књижевности у млађим разредима основне школе, попут „недовољне заступљености у програму и читанкама, неадекватног избора, неусклађености са интересовањима ученика [...]” (Stojanović, 2017, str. 125). Осим тога, оно што се чини као најважније за наше истраживање јесте то да су резултати истраживања ауторке Стојановић показали и да учитељи имају проблеме при интерпретацији народне књижевности и то „највише са тумачењем *ејске*, те потом и *лирске њесме*” (Stojanović, 2017, str. 128). Да би се добила потпунија слика о разлозима који су условили процену могућности које различите врсте књижевних текстова имају у интегративном повезивању, потребно је додатно истражити шта учитељима отежава да примене интегративни приступ код сваке књижевне врсте коју обрађују у настави.

Другим истраживачким задатком утврђивани су ставови учитеља о томе како примена књижевног текста као полазишта интеграције утиче на организацију и динамику наставе. Када је реч о организацији наставе, испитивани су њихови ставови о томе: а) да ли су сви млађи разреди основне школе погодни да се примени књижевни текст као полазиште интегративног приступа; б) да ли је примена књижевног текста као интегративног полазишта ограничена само на наставу српског језика и в) да ли избор адекватних књижевних текстова отежава њихово коришћење у настави из других школских предмета.

Учитељи имају позитиван став о погодности свих млађих разреда основне школе да се у њима користе књижевни текстови као полазиште интеграције јер се већина испитаника (70,6%) у потпуности или углавном слаже са тврдњом о томе (Табела 3), и разред у коме реализују наставу не утиче статистички значајно на њихове ставове (Табела 4).

Табела 3. Погодност разреда за коришћење књижевног текста у интеграцији.

Сви млађи разреди су погодни да се књижевни текст у настави користи као полазиште за интегративни приступ.		
Ставови	f	%
У потпуности се слаже	93	41.3
Углавном се слаже	66	29.3
Неодлучни	38	16.9
Углавном се не слаже	18	8.0
Уопште се не слаже	10	4.4
Укупно	225	100

Из података датих у табелама 3 и 4 запажа се да се са тврдњом о погодности свих млађих разреда основне школе да се у њима користи књижевни текст као полазиште интегративне наставе у потпуности слаже 41,3% испитаних

учитеља, а углавном слаже 29,3%. Иако није велики проценат испитаника који су неодлучни (16,9%) или се не слажу са овом тврдњом (углавном се не слаже 8,0%, а уопште се не слаже 4,4%), он може сведочити и о томе да је наставни кадар потребно додатно обучити о могућностима примене интеграције на свим узрастима. Ово се истиче, нарочито ако се узме у обзир и то да су резултати претходног истраживања у овој области показали да „9,8% испитаних процењује да су недовољно компетентни”, а „36,4%” исказује потребу „за додатним обукама када је реч о примени књижевног текста као полазишта интегративног приступа” (Stakić, 2023a, str. 43).

У целини, позитивни ставови учитеља о томе да се књижевни текст као полазиште интегративног приступа може користи у свим млађим разредима показују да се интегративна настава може организовати на различитим нивоима образовања. Без интеграције нема суштинског учења (Fink, 2003) и добијени резултати су у складу са методичким настојањима да интеграција погодује свим разредима и да нема узрачних ограничења када је реч о њеној примени. У систему предшколског васпитања и образовања она је представљала природни начин учења које је холистичко јер су повезане „разли-

Табела 4. Погодност разреда за коришћење књижевног текста у интеграцији у односу на варијаблу разред у коме се реализује настава.

Сви млађи разреди су погодни да се књижевни текст у настави користи као полазиште за интегративни приступ.												
Разред	Ставови											
	У потпуности се слаже		Углавном се слаже		Неодлучни		Углавном се не слаже		Уопште се не слаже		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Први	26	43,3	16	26,7	10	16,7	5	8,3	3	5,0	60	26,7
Други	21	35,6	21	35,6	9	15,3	5	8,5	3	5,1	59	26,2
Трећи	26	52,0	11	22,0	9	18,0	3	6,0	1	2,0	50	22,2
Четврти	20	35,7	18	32,1	10	17,9	5	8,9	3	5,4	56	24,9
Укупно	93	41,3	66	29,3	38	16,9	18	8,0	10	4,4	225	100

$$\chi^2 = 5,705, df = 12, p = 0,930.$$

чите области сазнања” (Stakić i Maričić, 2018, str. 369). Такав начин рада се наставља и на самом почетку школовања, у првом разреду, а касније интегративни захтеви се постепено усложњавају у складу са узрастом ученика и програмским захтевима. И у систему високог образовања нарочито је важно повезати теоријска знања са праксом. Резултатима истраживања потврђено је да студенти који се школују за учитеље имају позитивне ставове према интеграцији и „сматрају да примена интегративног приступа у реализацији универзитетске наставе доприноси квалитету стечених знања јер им омогућава боље разумевање садржаја које усвајају у наставном процесу“ (Čekić-Jovanović & Marković, 2021, str. 94). Такви позитивни ставови охрабрују, јер је реч о будућим практичарима који ће наставити да у свом раду примењују интеграцију као приступ који је њима лично допринео учењу и разумевању садржаја, те и у пракси ваља да постоји перманентно методичко усавршавање наставног кадра из ове области.

У оквиру другог истраживачког задатка утврђивани су и ставови испитаника о томе да ли је примена књижевног текста као полазишта интегративне наставе ограничена само на наставу српског језика. Познато је методичко настојање да се књижевни текст може примењивати „не само у настави књижевности већ и у настави других предмета” и став да је „наставнике потребно мотивисати и додатно обучити за такав начин рада” (Stakić, 2021a, str. 19), али је упитно колико се у пракси примењује овакав начин рада ван наставе матерњег језика. Због тога је важно испитати шта о овом настојању мисле практичари, јер уколико учитељи имају рестриктивне ставове и ограничавају примену књижевног текста само на наставу српског језика, то би могло да пружи и негативну слику о примени књижевног текста као полазишта интеграције у организацији предметне наставе која није из српског језика у старијим разредима. Нарочито ако узмемо у обзир то да се од предметних наставни-

ка, који су специјализовани за своје области, не очекује да познају књижевност и њено тумачење и да имају специјализована књижевнотеоријска и методичка знања.

Резултати показују да учитељи имају позитивне ставове о примени књижевног текста као полазишта интеграције у настави која се организује из других предмета (Табела 5).

Табела 5. Примена књижевног текста као полазишта интеграције у настави.

Књижевни текст као полазиште интегративног приступа може се користити само у настави предмета Српски језик.		
Ставови	f	%
У потпуности се слаже	38	16,9
Углавном се слаже	37	16,4
Неодлучни	29	12,9
Углавном се не слаже	38	16,9
Уопште се не слаже	83	36,9
Укупно	225	100

Подаци из Табеле 5 показују да се већина испитаника (36,9% уопште, а 19% углавном) не слаже са тврдњом о примени књижевног текста као полазишта интегративног приступа само у настави српског језика. Међутим, будући да није занемарљив проценат оних који се у потпуности (16,9%) или углавном (16,4%) слажу са овом тврдњом, као и оних који су неодлучни (12,9%), потребно је још током иницијалног школовања будућим учитељима помоћи да схвате „значај интеграције садржаја и деловања” како „би могли да отворе простор у свом раду за уплив различитих елемената наизглед удаљених области знања и вештина” (Lazić i sar., 2019, str. 35). Анализа је показала да у ставовима испитаника по овој тврдњи не постоји статистички значајна разлика у односу на варијаблу разред у коме изводе наставу (Табела 6).

Упркос томе што не постоји значајност разлике, пажњу привлачи податак (Табела 6) да највећи проценат учитеља (26,8%) који се углав-

Табела 6. Примена књижевної шекспира као полазишта интеграције у настави у односу на варијаблу разред у коме се реализује настава.

Разред	Књижевни текст као полазиште интегративног приступа може се користити само у настави предмета Српски језик.											
	Ставови											
	У потпуности се слаже		Углавном се слаже		Неодлучни		Углавном се не слаже		Уопште се не слаже		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Први	6	10,0	6	10,0	13	21,7	14	23,3	21	35,0	60	26,7
Други	12	20,3	10	16,9	5	8,5	7	11,9	25	42,4	59	26,2
Трећи	10	20,0	6	12,0	4	8,0	10	20,0	20	40,0	50	22,2
Четврти	10	17,9	15	26,8	7	12,5	7	12,5	17	30,4	56	24,9
Укупно	38	16,9	37	16,4	29	12,9	38	16,9	83	36,9	225	100

$$\chi^2 = 18,199, df = 12, p = 0,110$$

ном слаже са тврдњом да се књижевни текст као полазиште интегративног приступа може користити само у настави српског језика реализује наставу у четвртог разреда основне школе. Такође, ово је и разред из кога долази најмање испитаника (30,4%) који се уопште не слажу са овом тврдњом. То се може објаснити тиме што учитељи у четвртог разреда припремају ученике за други ниво основношколског образовања и упознају их са садржајима чији степен сложености премашује претходне разреде и може им се чинити да је теже успоставити садржинске везе између различитих предметних области. Такође, тешкоћу им може представљати и сложеност таквог начина рада. Он захтева већу припрему, која укључује и избор адекватног књижевног текста који би представљао полазиште интеграције на другим школским предметима, па је испитаницима понуђена и тврдња која се односила на избор адекватних текстова као потенцијалу потешкоћу у организовању интегративне наставе (Табела 7).

Табела 7. Избор адекватног шекспира као смејња интеграције у настави.

Избор адекватног књижевног текста који ће представљати полазиште интегративног приступа отежава његово коришћење у неким школским предметима.		
Ставови	f	%
У потпуности се слаже	44	19,6
Углавном се слаже	62	27,6
Неодлучни	59	26,2
Углавном се не слаже	29	12,9
Уопште се не слаже	31	13,8
Укупно	225	100

Подаци дати у Табели 7 показују да се са тврдњом да избор адекватног књижевног текста може отежати његово коришћење, а тиме и организовање и извођење интеграције у неким школским предметима углавном слаже мање од трећине испитаника (27,6%), следе неодлучни (26,2%), па они који се у потпуности слажу (19,6%), затим који се уопште не слажу (13,8%), и на крају, најмање је оних који се углавном не слажу (12,9%). Наведени подаци показују да у наставној пракси избор адекватног књижевног текста отежава организацију интегративне наставе када је реч о не-

ким школским предметима, а испитивање утицаја варијабле разред у коме се изводи настава указује на постојање статистички значајне разлике (Табела 8).

Подаци приказани у Табели 8 показују осцилације када је реч о истим категоријама слагања са тврдњом у оквиру различитих разреда. На пример, у четвртм и трећем разреду 50% испитаника се слаже (обједињене категорије *у ѿишћуносћи* и *у ѿлавном*) са тврдњом, у другом разреду тај проценат износи 47,4, а у првом разреду – 41,7. Наведени резултат се може тумачити тиме да управо усложњавање садржаја различитих предмета у завршним разредима првог нивоа основношколског образовања, на које смо претходно указали, утиче и отежава избор адекватних књижевних текстова који би испунили критеријум засићености семантичког садржаја елементима који омогућавају међупредметно повезивање. Таквом тумачењу иду у прилог и резултати истраживања интегративног хоризонталног повезивања предмета Музичка културе са Српским језиком, којим је утврђено да могућности за повезивање опадају из разреда у разред, па је највише могућности уочено у првом разреду (48 наставних јединица), а најмање у четвртм разреду (18 наставних јединица)

(Zdravković, 2016, str. 147). Међутим, проценат испитаника који се не слажу са овом тврдњом (обједињене категорије *у ѿлавном* и *у ѿишћи*) исказан по разредима не иде у прилог оваквом тумачењу, јер показује да највише је оних који реализују наставу у трећем разреду (34%), затим следе испитаници који реализују наставу у другом разреду (30,5%), па у првом (23,4%) и на крају, у четвртм разреду (19,6%). Запажају се и разлике у степену слагања и неслагања са тврдњом у оквиру истог разреда које показују да су ставови испитаника по овом питању поларизовани, на пример, наставу у трећем разреду реализује највећи проценат испитаника (50%) који се слаже, али и највећи проценат испитаника (30,5%) који се не слаже са тврдњом да избор адекватног текста отежава његово коришћење ван наставе српског језика. У интерпретацији овог резултата ваља узети у обзир и претходно истакнуту сложеност оваквог методичког приступа, а и резултати претходног истраживања указују на то да примена књижевног текста као полазишта интегративног приступа захтева веће ангажовање и припрему наставника (Stakić, 2023a). Добар практичар при избору адекватног књижевног текста може исказати и високи степен креативности и иновативности, на пример, приме-

Табела 8. Избор адекватној текстоа као смејиња интелектуацији у настави у односу на варијаблу разред у коме се реализује настава.

Избор адекватног књижевног текста који ће представљати полазиште интегративног приступа отежава његово коришћење у неким школским предметима.												
Разред	Ставови											
	У потпуности се слаже		Углавном се слаже		Неодлучни		Углавном се не слаже		Уопште се не слаже		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Први	10	16,7	15	25,0	21	35,0	7	11,7	7	11,7	60	26,7
Други	14	23,7	14	23,7	13	22,0	3	8,5	13	22,0	59	26,2
Трећи	12	24,0	13	26,0	8	16,0	13	26,0	4	8,0	50	22,2
Четврти	8	14,3	20	35,7	17	30,4	4	7,1	7	12,5	56	24,9
Укупно	44	19,6	62	27,6	59	26,2	29	12,9	31	13,8	225	100

$$\chi^2 = 21,905, df = 12, p = 0,039$$

ри у литератури показују да се и стрип може користити када се обрађују садржаји из историје у разредној настави у оквиру предмета Природа и друштво у трећем разреду основне школе (Trbojević, 2016). Поред тога, истраживачи истичу да и наставници и ученици „подједнако уживају у читању и учењу о темама и идејама које су занимљиве и изазовне” (Aslan, 2016, p. 1798).

Адекватан избор књижевног текста сам по себи не гарантује успех интегративног повезивања, јер је потребно методичко знање и умешност да се овакав приступ реализује у настави. У тумачењу и анализи књижевних текстова се непосредно дешава процес који је у педагогији описао Херберт Гудјонс. Реч је о томе да практичар дословно не примењује неку теорију, већ је на различите начине трансформише и даје значења различитим концептима (Gudjons, 1994, str. 14). Ти различити концепти у процесу тумачења и књижевне анализе су заправо различити приступи књижевним текстовима који се морају темељити на њиховим доминантним вредностима, а које је потребно повезати са различитим садржајима из других предмета. Наведено захтева комбинацију специјалних метода којима се проучава контекст, али истовремено и примену оних метода и приступа којима се

проучава сам књижевни текст јер, без обзира на то о ком предмету да је реч, не сме се занемарити уметничка вредност. Због свега тога примена књижевног текста као полазишта интегративног приступа подразумева добру методичку оспособљеност учитеља да примене овакав начин рада, да интегративне садржаје уклопе у књижевну анализу чији се степен сложености увећава са сваким новим разредом, а све то захтева коришћење различитих наставних метода и облика рада, што нужно утиче и на саму динамику наставе, те је у оквиру другог истраживачког задатка испитивано и какви су ставови учитеља о томе (Табела 9).

Табела 9. Утицај књижевног текста као полазишта интегративног приступа на динамику наставног часа.

Коришћење књижевног текста као полазишта интегративног приступа омогућава већу динамику на наставном часу (измену и коришћење различитих облика и метода рада).		
Ставови	f	%
У потпуности се слаже	110	48,9
Углавном се слаже	81	36,0
Неодлучни	31	13,8
Углавном се не слаже	3	1,3
Укупно	225	100

Табела 10. Утицај књижевног текста као полазишта интегративног приступа на динамику наставног часа у односу на варијаблу разред у коме се реализује настава.

Коришћење књижевног текста као полазишта интегративног приступа омогућава већу динамику на наставном часу (измену и коришћење различитих облика и метода рада).										
Разред	Ставови								Укупно	
	У потпуности се слаже		Углавном се слаже		Неодлучни		Углавном се не слаже			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Први	25	41,7	27	45,0	8	13,3	0	0	60
Други	27	45,8	22	37,3	9	15,3	1	1,7	59	26,2
Трећи	27	54,0	13	26,0	9	18,0	1	2,0	50	22,2
Четврти	31	55,4	19	33,9	5	8,9	1	1,8	56	24,9
Укупно	110	48,9	81	36,0	31	13,8	3	1,3	225	100

$$\chi^2 = 7,152, df = 7, p = 0,621$$

Подаци приказани у Табели 9 показују да се већина учитеља (48,9%) у потпуности слаже са тврдњом о позитивној корелацији коришћења књижевних текстова са динамиком наставних часова, затим следе они који се углавном слажу са тврдњом (36,0%), па неодлучни (13,8%) и, на крају, врло је мало оних који се углавном не слажу (1,3%). За потпуно неслагање са тврдњом није се определио нико од испитаника, и не постоји значајан утицај независне варијабле на њихове ставове (Табела 10).

Добијени резултат показује да испитаници препознају утицај примене књижевних текстова као полазишта интеграције на динамику наставе. И када нема интеграције, анализа и тумачење књижевних текстова представљају динамичан процес који захтева измену и коришћење различитих наставних метода. Ауторка Андоновска-Трајковска истиче да се наставне методе стално мењају и усавршавају и „да се савремене стратегије састоје од метода заснованих на мишљењу” (Andonovska-Trajkovska, 2017, р. 58), а у литератури се предлажу и иновативне технике, попут „трансформативних” у којима је нагласак на машти, па ученици постају „активни кокреатори књижевних текстова са којима се сусрећу” (Rifqi, 2023, р. 281). Књижевни материјал код ученика подстиче машту, емоције, личну укљученост, критичко размишљање и вишеструко тумачење (Mitsigkas, 2017). Код интегративног повезивања важно је да се са аспекта личних доживљаја књижевног текста приступи међупредметном повезивању и учењу. Током испитивања рецепције нема погрешних одговора, увиђају се везе и односи између доминантних значењских и естетских елемената и одговарајућих мисаоних и емотивних реакција које су они изазвали, што представља подстицај даљој активности ученика, интегративном повезивању, истраживању и трагању, мисаоној и читалачкој радозналости. Потребно је неговати динамично окружење за учење које подстиче активност ученика, јер, када

су ученици активни, „истински ангажовани, они улажу своје когнитивне и емоционалне ресурсе, што доводи до дубљег разумевања, критичког размишљања и дуготрајних исхода учења” (Rifqi, 2023, р. 281).

Закључак

„Школе и наставници треба да покушају да изграде мост између живота ученика и школе” (Aslan, 2016, р. 1797) јер „учење је много више од садржаја” (Wirth & Perkins, 2013, р. 10). И књижевни текстови представљају много више од садржаја и омогућавају да се „изгради мост” између личног искуства ученика и наставним програмима прописаних садржаја. Резултати спроведеног истраживања показују да учитељи препознају и позитивно вреднују могућности које у интеграцији пружају различите врсте књижевних текстова, али и да постоје извесна размимоилажења између могућности одређених књижевних врста које су описане у теоријској литератури и процене тих могућности од стране практичара. То се првенствено односи на процесну могућности које пружа епска поезија као интегративно полазиште јер практичари свим другим књижевним врстама које су биле обухваћене испитивањем (чак и кратким говорним умотворинама) дају предност у односу на њу. Иако су у раду изнете различите претпоставке шта може бити узрок томе, од којих је једна и могући проблеми које практичари имају при обради епске поезије у настави, а који могу настати због неразумевања лексике (присутност архаизама, историзама...) или рецептивних сметњи, да би се донео закључак шта је условило слабије вредновање епске поезије у односу на друге књижевне врсте, потребно је додатно истражити шта отежава њену примену као интегративног полазишта у наставној пракси. Осим тога, резултати истраживања су показали да практичари имају позитивне ставове када је реч о примени књижевног текста као полазишта интегра-

тивне наставе у свим млађим разредима основне школе и позитивне ставове о таквом начину рада не само у оквиру наставе матерњег језика већ и на часовима из других школских предмета. То имплицира да се интеграција може применити на различитим нивоима школовања и да књижевни текст може бити полазиште интегративног повезивања и ван наставе српског језика. Да би се тај процес остварио, потребно је да наставник буде оспособљен да примени интегративни приступ у настави, а потенцијалну тешкоћу може представљати избор адекватних књижевних текстова. Ставови учитеља о томе да избор адекватног књижевног текста који ће представљати полазиште повезивања може да отежа примену интеграције у настави су подељени, али велики проценат оних за које то представља тешкоћу (47,2%) упућује да је учитељима потребна додатна подршка. Такву подршку би представљали наменски рађени избори књижевних текстова, одабраних тако да њихова семантичка структура омогућава успостављање

међупредметних веза у различитим разредима. Подршку би чинили и методички приручници који би пратили те изборе, али првенствено уџбеници који подржавају интеграцију и искуствено учење.³

Закључак истраживања је да учитељи имају свест о значају интеграције и препознају могућности књижевних текстова у том процесу. Међутим, такав закључак повлачи и питање због чега се такав начин рада не користи више у наставном процесу, нарочито ако узмемо у обзир податке из претходног истраживања, који показују да само „38,2% испитаних учитеља редовно користи књижевни текст као полазиште интегративног приступа” (Stakić, 2023a, str. 39). Очито је да постоји раскорак између ставова практичара и саме наставне праксе и да је за овакав начин рада, који захтева веће ангажовање и активност, нашим наставницима потребна додатна подршка.

3 Истраживање које је извршила Александра Трбојевић о садржајима друштвених наука у уџбенику из предмета Природа и друштво показује да ученици желе да уче из уџбеника који их мотивише за учење, који садржи информације „обликоване тако да значајније мотивишу (посебно да укључе примере из живота) и повезују њихова социјална искуства” (Trbojević, 2019, str. 271), а једна учесница истраживања (ученица 4. разреда) такав уџбеник упоредила је са путовањем (v. Trbojević, 2019, str. 267). И читање сваког доброг књижевног текста за ученике представља имагинарно путовање, јер се они пројектују и уживљавају у радњу, сањаре и маштају, а истовремено повезују садржаје и уче, па би и методичка апаратура уџбеника ваљало да што више подржи такве захтеве.

Литература

- Acharya, I., & Panda, U. K. (2022). *Geographical Imaginations: Literature and the 'Spatial Turn'*. Oxford University Press.
- Andonovska-Trajkovska, D. (2017). The Impact of the Students' Age on the Literary Text Analysis Approach: Teaching Methods and Approaches in Primary Education. *Inovacije u nastavi*, 30(3), 57–66. <https://www.doi.org/10.5937/inovacije1703057A>
- Aslan, Y. (2016). The Effect of Cross-curricular Instruction on Reading Comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1797–1801. <https://www.doi.org/10.13189/ujer.2016.040808>
- Barzani, S. H. H. (2020). The perceptions of EFL teachers and students on the use of short stories to enhance reading comprehension. *Asian EFL Journal*, 27(3.1), 325–341.
- Barzani, S. H. H., Meena, R. S., & Ali, H. F. (2021). Integration of Literature in English Language Teaching: Learners' Attitudes and Opinions. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 27–43. <https://doi.org/10.53103/cjlls.v1i1.12>
- Blagdanić, S., Stanić, A., i Cvetanović, Z. (2019). Povijesni sadržaji u nastavi prirode i društva i književnougjetnički tekstovi povijesne tematike – osnova za integraciju ili zabunu. U M. Kolar Billege, i A. Letina (ur.). *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2019. Zbornik radova simpozija Metodički pristupi odgoju i obrazovanju* (str. 26–38). Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Bobkina, J., & Dominguez, E. (2014). The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 248–260. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.248>
- Briwa, R. (2018). Teaching Literary Geography: An American Perspective. *Literary Geographies*, 4(1), 50–56.
- Cekić-Jovanović, O., & Marković, S. (2021). Possibilities of University Teaching Enhancement – Integration of Methods and Approaches in Teaching Literature with Science and Social Studies. *Inovacije u nastavi*, 34(1), 80–94. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101080C>
- Cenić, D., i Vidosavljević, S. (2022). Primena integrativnog modela razvijajuće nastave u predmetu priroda i društvo. *Baština*, 57, 475–487. <https://doi.org/10.5937/bastina32-38653>
- Crawford, P. A., & Zygouris-Coe, V. (2008). Those Were the Days: Learning about History through Literature. *Childhood Education*, 84(4), 197–203. <https://doi.org/10.1080/00094056.2008.10523007>
- Csikar, E., & Stefaniak, J. E. (2018). The Utility of Storytelling Strategies in the Biology Classroom. *Contemporary Educational Technology*, 9(1), 42–60. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6210>
- Durmaz, B. (2023). The Use of Literary Elements in Teaching Mathematics: A Bibliometric Analysis. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(1), 152–172. <https://doi.org/10.51535/tell.1232736>
- Fink, L. D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. CA: Jossey-Bass.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Educa.
- Hones, S. (2015). Literary Geographies, Past and Future. *Literary Geographies*, 1(2), 1–5. <https://doi.org/10.4324/9781315778273>

- Hussein, S., Meena, R. S., & Ali, H. F. (2021). Integration of Literature in English Language Teaching: Learners' Attitudes and Opinions. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 27–43. <https://doi.org/10.53103/cjlls.v1i1.12>
- Ilić, P. (2006). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Zmaj.
- Ivanović, J., i Nađ-Olajoš, A. (2014). Bajka u korelacijsko-integracijskom sustavu. U Lj. Raffai (ur.). *A mese és kontextusai: VIII Nemzetközi tudományos konferencia tanulmánykötete (Bajka, priča i njeni konteksti: Zbornik radova VIII međunarodne naučne konferencije)* (str. 212–223). Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku.
- Khawlah, A. (2014). Literary Texts and the EFL/ESL Classrooms. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2(5), 217–229.
- Lazić, S., Matović, M., i Velišek-Blaško, O. (2019). Integracija pokreta u metodičkim aktivnostima studenata – budućih vaspitača. *TIMS Acta* 12, 27–36. <https://doi.org/10.5937/timsact13-20421>
- Maričić, S., & Stakić, M. (2019). Learning Mathematic and Language through an Integrated Approach in Preschool Education. In S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić, & G. Jelovčan (Eds.). *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja (Early Childhood Education and Care of Children under the Age of Three)* (pp. 295–309). Založba Univerze na Primorskem.
- Milanović, N., i Matejević, M. (2022). Stavovi roditelja prema čitalačkoj kulturi učenika mlađih razreda osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 35(4), 85–98. <https://doi.org/10.5937/inovacije2204085M>
- Mitsigkas, N. (2017). Using Literature as a Key Determinant to Enhance Learners' Motivation. *Humanising Language Teaching*, 17(4). <http://old.hltmag.co.uk/aug15/sart09.htm>
- Mrkalj, Z. (2011). *Na časovima srpskog jezika i književnosti*. Zavod za udžbenike.
- Nikolić, M. (2012). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Zavod za udžbenike.
- Petković, D. (2017). Narativne tehnike pevača epskog deseterca. *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 46(2), 333–344. <https://doi.org/10.18485/msc.2017.46.2.ch35>
- Purić, D., i Stojanović, B. (2017). Čitalačke preferencije učenika mlađeg školskog uzrasta. *Nasleđe*, 16(42), 281–296.
- Rifqi, M. (2023). Students' motivation and engagement in the learning process of literature teaching using imaginative re-creation technique. *EduLite: Journal of English Education, Literature, and Culture*, 8(2), 280–294. <http://dx.doi.org/10.30659/e.8.2.280-294>
- Stakić, M. (2021a). Mikroplaniranje integrativnog pristupa u nastavi srpskog jezika. *Baština*, 55, 15–29. <https://doi.org/10.5937/bastina31-33229>
- Stakić, M. (2021b). Obrada glagola u mlađim razredima osnovne škole. *Književnost i jezik*, 68(2), 433–446. <https://doi.org/10.18485/kij.2021.68.2.13>
- Stakić, M. (2023a). Primena književnog teksta kao polazišta integrativnog pristupa u nastavi u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Inovacije u nastavi*, 36(2), 35–47. <https://doi.org/10.5937/inovacije2302035S>
- Stakić, M. (2023b). Funkcionalni metodički postupci Milije Nikolića u nastavi gramatike kao polazište integrativne nastave. U Lj. Bajić, Z. Mrkalj, i V. Brborić (ur.). *Naučno delo i nasleđe profesora dr Milije Nikolića* (str. 181–196). Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.

- Stakić, M., i Maričić, S. (2018). Poezija Dragana Lukića kao integrativni element razvoja govora i matematičkih pojmova u predškolskom obrazovanju i vaspitanju. U V. Jović, i B. Ilić (ur.). *Književnost za decu u nauci i nastavi, knjiga 21.* (str. 369–385). Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Stojanović, B. (2017). Integrativni pristup narodnoj književnosti – potrebe i mogućnosti. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(2), 121–140. <https://doi.org/10.5937/gufv1702121S>
- Takahashi, K. (2015). Literary Texts as Authentic Materials for Language Learning: The Current Situation in Japan. In M. Teranishi, Y. Saito, & K. Wales (Eds.). *Literature and Language Learning in the EFL Classroom* (pp. 26–40). Palgrave Macmillan.
- Trbojević, A. (2016). Upotreba stripa u obradi istorijskih sadržaja u razrednoj nastavi. *Metodički vidici*, 7(7), 65–88. <https://doi.org/10.19090/mv.2016.7.65-88>
- Trbojević, A. (2019). Sadržaji društvenih nauka u udžbeniku Prirode i društva iz ugla učenika. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 49(1), 253–275. <https://doi.org/10.5937/zrffp49-18127>
- Vučković, D. (2017). Literature as a „Core“ of Integrated Teaching in Lower Elementary School Grades Curriculum. *Proceedings Book – ICESS 2017* (pp. 32–48). https://www.researchgate.net/publication/328874834_Literature_as_a_Core_of_the_Integrated_Curriculum
- Wirth, K. R., & Perkins, D. (2013). *Learning to Learn*. https://www.montana.edu/rmaher/barrier_courses/Learning%20to%20Learn%20Wirth.pdf.
- Zdravković, V. (2016). *Integrativni pristup početnoj muzičkoj nastavi u osnovnoj školi* (Neobjavljena doktorska disertacija). Pedagoški fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu. <https://eteze.ni.ac.rs/application/showtheses?thesesId=4383>

Summary

Literary texts of different genres can be the starting point for intra-curricular and inter-curricular connections. Our research, that included a sample of 225 primary school teachers, was conducted to establish the following: 1) how practitioners evaluate the potential of different types of literary texts as a starting point for integration in teaching and 2) what attitudes they have about how the application of a literary text as a starting point for integration affects the class organisation and dynamics. The obtained results show that teachers most positively evaluate the possibilities provided by prose literature as a starting point for integration, primarily the tales written by authors and folktales. When it comes to the class organisation and dynamics, the largest number of teachers agree (completely or mostly) on the following: all lower grades of primary school are suitable for using a literary text as a starting point for integration; the literary text can be used as a starting point for integration even beyond Serbian language classes; the application of the literary text as a starting point for integration affects the greater dynamics of teaching. A considerable number also agrees with the fact that in teaching practice the process of integration makes it difficult to choose an adequate literary text, but there are quite a few who are undecided when it comes to this issue. The obtained results show that primary school teachers positively evaluate the potential of literary texts as a starting point for integration in teaching, but they also raise the issue of an insufficient application in practice of this form of work and the need for additional support for practitioners in performing integration.

Keywords: integrative teaching, literary text, Serbian language teaching methodology, lower grades of primary school, Serbian language