
Симона Кањевац
Учитељски факултет
Универзитет у Београду

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса број 1/2018.
УДК: 371.3::811.163.41'36
371.671: 811.163.41'36
стр. 53 - 62.

ЛИНГВОМЕТОДИЧКИ ТЕКСТОВИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ЧЕТВРТОМ РАЗРЕДУ (МЕТОДИЧКИ АСПЕКТ)

Резиме: Уобичајено је и методички функционално да се у настави граматике језичке појаве уводе кроз анализу полазног, односно лингвометодичког текста. Осим што треба да буде засићен одређеном језичком појавом (ради њеног уочавања, именовања и дефинисања), овакав текстби понекад требало и да повеже садржаје из различитих области наставе српског језика. У раду смо се усредсредили на такозване везане лингвометодичке текстове који су се нашли у уџбеницима за наставу граматике у четвртој разреду основне школе. Ови текстови проучени су са становишта методичких принципа и захтева, али и лингвистичких сазнања на којима почива настава граматике и правописа. Циљ истраживања био је утврђивање природе и функције везаних лингвометодичких текстова и кроз њих представљеног садржаја у одабраним уџбеницима за наставу граматике, као и утврђивање квалитета пратеће методичке апаратуре која би требало да повеже конкретни текст и дефинисање појма.

Кључне речи: настава српског језика, настава граматике, лингвометодички текст, уџбеник у настави граматике, методичка апаратура.

УВОД

Свођење граматике на напорно, тешко учење правила и дефиниција напамет, усмереност ка вербализму, бубалачком стилу што доводи до граматизовања јесу неки од проблема у настави граматике. „Проучавање језика често постаје само себи циљ, удаљава се од своје праве функције и постаје формализам. Чак и у школским програмима настава граматике и правописа није још увек ни теоријски, ни практично понајбоље утемељена.” (Милатовић 2013: 373). Да би се избегли недостаци настали услед удаљавања језичких правила и дефиниција од њене појаве у писаним и говорним ситуацијама, методички адекватан приступ би био увођења језичке грађе преко лингвометодичког, односно полазног текста у настави граматике. На тексту би се језичка појава уочавала, а након схватања њеног садржаја и значења би се долазило до именовања, уопштавања и дефинисања. „Лингвометодички текст омогућава да се језичка појава опише на живом језичком материјалу, а не да се преузима и учи као готова граматичка дефиниција” (Јанићијевић 2014: 357). Да би се ученик водио на путу од уочавања до уопштавања и дефинисања важна је и адекватна методичка апаратура (низ захтева, питања и налога) која би требало да се нађе у уџбенику након лингвометодичког текста. Оваквим текстом требало би да почне сваки час обраде (отуда се у методичкој литератури он назива и полазни текст), али би га ваљало користити и као основ за часове утврђивања, провере и систематизације. Као језички предложак⁵ могу послужити књижевноуметнички текстови (бајке, басне, приче, песме, више пословица груписаних око исте теме итд.), говор, информативни текстови (чланак из часописа, новина), енциклопедијски садржаји, стрип, ученички радови, а да као такви представљају *везани лингвометодички текст*, једну тематски и садржински повезану целину, за који предлажемо да што чешће буде заступљен у настави граматике и правописа. Међутим, некад је неопходно језичку грађу уочити на примерима или реченицама које нису тематски повезане, па тако настају *невезани лингвометодички текстови*. Битно је да ученик познаје садржај и разуме текст пре него што започне његову језичку, односно граматичку анализу. Да би полазни текст био ученику што разумљивији и да би испунио своју функцију, добро је да он буде кратак, садржајан, занимљив и што је најважније, засићен адекватним примерима језичке појаве.

Многобројни су разлози зашто је тешко, не само наставницима, већ и ауторима уџбеника да се изборе са одабиром, састављањем и коришћењем лингвометодичког

⁵ *Језички предложак* је још један синоним који налазимо у различитој литератури али и у самом програму: „Обрада нових наставних (програмских) јединица подразумева примену следећих методичких радњи: Коришћење погодног *полазног текста* (језичког предлошка) на коме се увиђа и објашњава одговарајућа језичка појава.” (Правилник 2006).

текста.⁶ Једна од тешкоћа јесте и проналажење одговарајућег текста за класификације одређених врста речи у разредној настави. Тако у програмима за разредну наставу имамо поделеименица на властите, заједничке, збирне и градивне, а придева на описне, присвојне и градивне, за које је тешко наћи на пример књижевноуметнички текст који неће укључити и неке друге врсте. Дешава се и да сами уџбеници понуде поделе које искључују одређени садржај, па тако у неким налазимо, на пример, поделу именицана властите, заједничке и мисаоне (Драгићевић 2006: 22) или властите, заједничке, збирне и градивне(Драгићевић 2006: 25, Срдић / Петковић Живановић 2006: 14–33).⁷ С друге стране, због садржаја прописаних програмом, постоји ограничење да се глаголи наводе као речи које означавају радњу, стање и збивање. Тако се различите тешкоће у настави граматике, које су у вези и са лингвистичким проблемима, али иса непрецизностима из програма, огледају и у избору лингвометодичких текстова, а тога су свесни учитељи у свом свакодневном раду у школи, али и студенти учитељских факултетакоји треба да за своје огледне часове пронађу што боље и методички ваљане лингвометодичке текстове за наставу граматике и правописа.

Наставни принципи и пракса су показали да уколико се, на пример, пође од конкретне говорне ситуације, односно текста из ученицима познатих дела, а потом се преко њихове анализе иде до уопштавања и дефинисања језичке појаве, може се знатно утицати на отклањање недостатака које настава граматике са собом носи. „Поетски текстови пружају посебне могућности да се ученици заинтересују за многе наставне јединице из области граматике. При томе се подразумевају услови да се језичке појаве посматрају у оквиру литерарног контекста и да се под тим околностима појачано откривају њихове *стилске функције*”⁸ (Николић 1992: 475–476) Све су то били разлози што смо као проблем проучавања одабрали анализу лингвометодичких текстова из уџбеникакоји су одобрени за школску2017/2018.годину.У раду смо се определили за анализу уџбеника за четврти разред због претпоставке да су ученици савладали највише садржаја из књижевности, говорне културе и других области у односу на осталемлађе

⁶ Видети више: Радојичић 2014.

⁷У поменутом уџбенику Рајне Драгићевић налазимо следећу поделу: „Именице су променљиве речи које означавају бића (жена, дете, храст, Јован, мачка), предмете (сто, касета, лампа), појаве (топлота, љубав, невреме, писање), материју (песак, злато, шећер).” (2006: 22). Категорије обухваћене дефиницијом се не подударају са онима које се појављују у захтевима који следе, а то је да се поменути примери именица разврстају у табелу где се предмети и појаве налазе у првој, бића у другој, а материја у трећој колони. Овде уочавамо проблем сажимања различитих категорија што лако доводи до конфузије не само код ученика, већ икод наставника.

⁸*Поетски текст* је термин који се појављује код Милије Николића (1992) када говори о његовој улози у настави граматике, где посебно наглашава значај уметничког текста као полазног за уочавање језичких садржаја чиме се остварује и веза наставе граматике са наставом књижевности. Функцију поетског текста, као и могућности његове примене посебно дискутује у поглављу „Коришћење поетског текста у настави граматике и стилистике”, те је то још један разлог да се овај термин разуме као претеча и синоним лингвометодичког текста.

разреде основног образовања, чиме су неки проблеми смањени, а могућности за избор лингвометодичког текста повећане.⁹

ВРСТА, АУТОРСТВО И ЗАСТУПЉЕНОСТ ЛИНГВОМЕТОДИЧКИХ ТЕКСТОВА

Уколико је функционалније поћи од познатих текстова на којима би ученици сами закључивали, питали смо се које се врсте текстова (тематски и жанровски) налазе у уџбеницима за наставу језика, затим ко су аутори тих текстова, колика је дужина и како се ученици од текста воде ка апстраховању, до дефиниције, односно каква је методичка апаратура која их прати.

Дужина лингвометодичких текстова се у уџбеницима креће од две реченице, као на пример, за наставне јединице под називом „Глаголи”:

Мама спрема, кува, пева. Беба расте, спава, снева.

А напољу ветар дува, киша лије, грми, сева. (Маринковић 2016: 36)

или више реченица за наставну јединицу „Субјекат”:

Ја учим.

Ти ћеш доћи.

Ана је паметна.

Петар је кошаркаш. (Драгићевић 2006: 84)

до дужих текстова у форми дијалога, нпр. за усвајање појмова *управни* и *неуправни говор* (Маринковић 2016: 4 Драгићевић 2006: 73). Ту су и лирске песме или одломци из књижевноуметничких дела, па тако имамо пример да усвајање глаголау уџбенику једног од издавача почиње одломком из текста Бранислава Црнчевића „Босоноги и небо” (Аранђеловић 2008: 33), а појављују се и други прозни текстови. Има случајева да неке наставне јединице почињу примером или синтагмом, као она код обраде глаголског предиката:

Марија је поранила.

Милош је закаснио.

Ненад није дошао.

Учитељица је опоменула оне који су закаснили. (Маринковић 2016: 42)

Питање ауторства, односно *врсте* лингвометодичких текстова је у вези и са наставом књижевности. Тако се за поменути наставну јединицу „Глаголи” у два различита уџбеника наводе одломци из дела „Чувари планете Акраш” Божидара

⁹Сагледали смо све одобрене уџбенике за четврти разред, али ћемо се у раду због илустративних примера посебно осврнути на уџбенике следећих издавачких кућа: Завода за уџбенике и наставна средства (Рајне Драгићевић) због његове дуге издавачке традиције, Klett-а (Радмиле Жежељ Ралић) и Креативног центра (Симеона Маринковића) јер су у великој мери заступљени на тржишту, као и Новог Логоса (Јелене Срдић и Зоране Петковић Живановић) не само због велике заступљености, већ и због разноврсних текстова који се појављују као лингвометодички.

Пешева и „Босоноги и небо”. Примећено је да је у делу уџбеника под насловом „Реченице” Радмиле Жежељ Ралић, која често сама осмишљава полазне текстове, једини пут уводи садржај из књижевноуметничког текста, где, иако су преузети само делови и представљени кроз стрип, ништа не упућује ни на назив дела („Свитац тражи пријатеља”) нити на аутора (Сун Ју Ђин). Сматрамо да би било добро да ученици буду упознати са делом у целини да би се његови елементи представили у форми стрипа зарад потребе увођења језичке појаве.¹⁰

Са друге стране, имамо пример уџбеника који користи књижевноуметничке текстове као што су: песма „Има једна Марија” Драгомира Ђорђевића – за наставну јединицу „Променљиве и непроменљиве речи”, ненасловљени текст Воје Царића – за „Род и број именица”, одломак из дела „С децом око света” Татјане Родић – за „Писање имена држава и њених становника”, одломак из дела „Приче о речима” Милана Шипке – за „Род и број придева” и за „Датум”, песма „Плави зец” Душана Радовића – за „Лице, број и род глагола” (Драгићевић 2006: 20, 22, 29, 38, 58, 59, 73). Добро је што се оваквим избором дела признатих писаца настава граматике повезује са књижевношћу и говорном културом и што се уведе чак и енциклопедијски текстови који нису програмом предвиђени. Приметили смо да се у овом уџбенику често појављују ученички радови, и то не само као полазни већ и као текстови смештени у средишњем и крајњем делу уџбеничке странице, као и да аутор наводи да је у питању рад ученика. Такво опхођење је похвално јер омогућава да ученици који читају дате текстове виде сврху и својих састава, те се мотивишу за њихово састављање, као и сагледавање функције коју могу да имају и у настави граматике. Оваквим приступом остарује се и веза између говорног изражавања (наставе говорне културе) и граматике и правописа.

Не чуди што аутори неких уџбеника састављају пригодне текстове јер их и сам програм ограничава непрецизним усмерењима. Пример непрецизног одређивања садржаја на који наилазимо у програму је: „Именице – збирне и градивне; род и број – појам и препознавање.” (Правилник 2006). Овакво навођење садржаја искључује неке врсте именица као што су нпр. властите, заједничке и апстрактне. Уџбеник Јелене Срдић и Зоране Петковић Живановићима највеће варијације у дужини лингвометодичких текстова: ауторке користе најразличитије врсте као што су одломци из књижевноуметничких дела (прозних и поезије), дела из народне књижевности (загонетке), ученички радови (састави, делови из дневника вршњака, пример дописивања преко интернета), информативни текстови (мали огласи, рецепт), биографски енциклопедијски садржаји из часописа за децу, текстови чији аутор није назначен, потом стрип и текстови блиски ученицима јер представљају говорне

¹⁰ Изненадило нас је да се у садржају последња два израња Klett-ове читанке ово дело не налази. То јесте оправдано, јер програм прописује обраду текста „Свитац тражи пријатеља” за трећи разред. Ваљало би у уџбенику граматике изоставити овакав текст (прво, због захтева да ученицима текст буде познат, а друго због ауторства самог текста и везе са наставом књижевности), назначити аутора и назив дела или наводити на обнављање садржаја дела, те тако ученике упутити на његово читање у целини.

ситуације или захтеви (некад и на основу илустрација) за усмено или писмено ученичко састављање полазних текстова, при чему њихова дужина зависи и од креативности и језичке умешности ученика.¹¹

Некад су оваква решења више, а некада мање функционална, на пример правила у вези са писањем сугласника *J* (Срдић / Петковић Живановић 2016: 120) су уведена кроз текст од четири реченице којем се може замерити што није довољно засићен језичком појавом. Такође, примери који се у њему налазе, а има их само три (писање сугласника *j* у речима *био*, *виолинистаи долазио*) не представљају репрезентативне* примере из говорне праксе. Добро би било постојећи полазни текст обогатити навођењем још неких речи у којима се такође не појављује сугласник *j* (на пример: *фиока*, *каши*, *радио*¹², *авион*), а који се често неправилно изговарају или шишу. Након таквог текста би било добро да се нађу издвојени поменути примери као правилни, а упоредо и примери њихове честе неправилне употребе (*бијо*, *вијолиниста*, *долазијо*, *фијока*, *кајиш*, *радијо*, *авијон*), посебно од стране ученика у њиховом свакодневном говору. Полазни текст би могао садржати другачији начин истакнуте речи у којима се сугласник *j* јавља (на пример: *моји*, *твоји*, *дијета*, *Милијин*), а на основу којих би се, посредством адекватне методичке апаратуре, дошло до уопштавања, односно постављања правила применљивих у новим примерима. Приметили смо да су уџбеници неодлучни кад је у питању не само увођење, већ и обрада ове језичке грађе, што и не чуди јер се чак ни у теоријској литератури из граматике и правописа не могу наћи најпре типични примери које би лингвометодички текст требало да садржи, а потом дефиниције нису усклађене, односно дешава се да се појављују чак и оне које су веома сложене, а изузеци од правила се не наводе.¹³ Ово је још један пример лингвистичког проблема са којим се образовна пракса сусреће, акоји може бити разлог неметодичких стратегија којима се у уџбеницима прибегава.

Аутори уџбеника се различито опходе према *методичкој апаратури* и издвајају језичке појаве у самом тексту. Дешава се да методичка апаратура након полазног текста постоји, али да није довољно разрађена као што је случај у наставној јединици „Градивне именице”, у оквиру које се од ученика тражи да закључи: „Зашто су неке речи у Марковој причи написане другом бојом? Шта оне означавају?” (Жежељ Ралић 2016: 38). Разлога зашто су неке речи написане другом бојом може бити више, те се функционалност тако формулисаних питања смањује јер не упућују на граматичке карактеристике издвојених речи. Питања би се могла поставити и на другачији начин: „Које речи су у тексту обележене другом бојом? Шта оне означавају?” Одговори на овако постављена питања би требало да доведу до поступног закључивања о

¹¹Примере оваквих текстова налазимо на више места у готово целом уџбенику (Срдић / Петковић Живановић 2016: 29, 34, 36, 41, 45, 49, 53, 58, 63, 65, 69, 76, 78, 84, 87, 94, 104, 111, 123).

¹²Овде се реч *радио* предлаже у значењу апарата, уређаја, или институције.

¹³Приказ увида у стање теоријске основе за наставну јединицу писање сугласника *J* није био предмет овог истраживања, али њиме планирамо да се детаљније позабавимо у даљем раду.

карактеристикама дате језичке појаве, чиме би се остварило уопштавање и приближило постављању правила и дефинисању, што јесте улога методичке апаратуре.

Дешава се да аутори након текста уопштавање врше и на другачије начине, а то је случај са лекцијом „Градивни придеви”, у којој се након текста не јављају ниналози, нити дефиниције, већ покушај да се графички разјасни језички садржај (Жежељ Ралић 2016: 48). Добро је што такво разјашњавање постоји, али није добро да је само то део методичке апаратуре јер не наводи ученика да сам дође до правила.

Непостојање валјане методичке апаратуре срећемо често у неким уџбеницима, као на пример у уџбенику издавача Завод за уџбенике и наставна средства, што и не чуди, јер ретко нову језичку грађу уводи преко лингвометодичког текста. Међутим, дешава се и да се полазни текст појављује, а да адекватне методичке апаратуре нема. То је случај са лекцијом „Променљиве и непроменљиве речи”, где се након једног, слободно можемо рећи нефункционалног текста не појављује ниједан налог. Одмах се прелази на дефиницију: „Речи се деле на променљиве и непроменљиве.”; што свакако није валјан методички приступ јер се ученик не упућује на самостално повезивање примера из текста и дефиниције која следи.

Постоје текстови који су изоловани, без методичке апаратуре, што је случај и у уџбенику Симеона Маринковића за наставне јединице, „Лепа реч и гвоздена врата отвара”, „Дијалог”, „Телефонски разговор”, као и поглавље „Прича о речима”. (Маринковић 2016: 3, 5, 6, 14) Придодајући им одговарајућу методичку апаратуру, овакве текстове би требало ставити у функцију увођења језичких појава чиме би се оснажила веза између граматике, књижевности и говорне културе.

У проучавању одобрених уџбеника за четврти разред посебно нас је занимало *колико често* се у њима полази од лингвометодичког текста приликом увођења нових појмова.¹⁴ Тако се у уџбенику Радмиле Жежељ Ралић налази 58 наставних јединица из граматике и правописа, а свега 16 почиње лингвометодичким текстом, док код Симеона Маринковића од њега се полази у 12 од 37 наставних јединица. Изненађује ситуација у уџбенику Рајне Драгићевић, где од 30 само 9 наставних јединица садржи полазни текст за увођење нове језичке појаве.¹⁵

Уџбеници често почињу правилима, дефиницијама, па чак и задацима који подразумевају да је садржај већ усвојен, што није адекватан методички пут, јер би до уопштавања и примене требало доћи тек након уочавања и разумевања језичке појаве на основу текста.

¹⁴Број лекција које почињу лингвометодичким текстом у уџбеницима могу варирати зависно од тога шта се сматра лингвометодичким текстом, тако да овреде представљамо прелиминарне резултате.

¹⁵Наведених 58 наставних јединица у уџбенику Радмиле Жежељ Ралић укључује 32 лекције посвећене обради и 26 вежбању и утврђивању, док 37 код Симеона Маринковића укључује 31 наставну јединицу посвећену обради и 6 које представљају систематизацију кроз графички приказ до сада научног под називом „Сети се шта смо научили”.

ЗАКЉУЧАК

Увидом у одабране уџбенике за наставу граматике у четвртом разреду уочен је недовољно функционалан методички приступ када је у питању избор лингвометодичких текстова, али и пратеће методичке апаратуре и постављање правила и дефиниција. Примећено је да се појављују полазни текстови који својим квалитетом (нпр. недовољним бројем или неадекватним примерима) не остварују улогу повезивања језичке појаве са контекстом у ком се она јавља, што је основна улога оваквог текста. Кад је у питању методичка апаратура, дешава се да буде изостављена или да својим захтевима не повезује примере који се у њему појављују са дефиницијама, односно, не остварује се поступно вођење ученика на путу од уочавања језичког садржаја у тексту, преко именовања до апстраховања, што би требало да је њена основна функција. Уочава се и раскорак између примера језичких садржаја и постављања правила и дефиниција које се на њих односе. Тако имамо случајеве да дефинисањем нису сви примери обухваћени, а у неким поделлама долази до изостављања одређених категорија или њиховог неправилног сажимања. Узрок оваквог опхођења аутора уџбеника према садржајима наставе граматике и правописа може се тражити у лингвистичкој литератури у којој налази нису усклађени, затим у самим програмима који нуде нове или непотпуне поделе, али и у недовољно развијеном методичком приступу током обликовања језичке грађе у уџбеницима.

Врсте текстова као и њихов број разликују се од издавача до издавача. Неки уџбеници за рад у настави граматике и правописа су богати лингвометодичким текстовима, док се у другима они једва могу и наћи. Похвално је што је, тамо где су полазни текстови чести, понударазноверсна: користе се одломци из књижевноуметничких текстова, информативни и енциклопедијски садржаји, примери говорних ситуација представљени кроз дијалог (у облику разговора или у форми стрипа), заступљени су и ученички радови или захтеви за стварање говорних или писаних текстова. Однос према ауторству је различит па се у одређеним уџбеницима назначавачу назив и аутор дела, или се упућује на читање дела у целини, док се у другима навођење извора изоставља. Такав приступ је методички неадекватан јер је непрецизан, али и не промовише везу са наставом књижевности. Док неки аутори често уводе језичку грађу преко лингвометодичког текста, други лекције започињу дефиницијама, задацима или нефункционалним текстовима, непоштујући тако један од важних наставних принципа, а то је принцип поступности који изискује поступно вођење од познатог ка непознатом, од једноставнијег ка сложенијем, али и индуктивни приступ који је посебно препоручљив за млађи основношколски узраст. Уочили смо да постоје случајеви где се текст јавља на почетку наставне јединице, али није засићен језичком појавом уопште, или је, пак, нема, или се примери које текст садржи не издвајају и на основу њих се даље знање не уопштава, те се и основна улога оваквог текста доводи у питање. Такође, неки текстови обухватају само део садржаја који треба

обрадити. Због примера на које смо наишли намеће се питање: Да ли се може сматрати лингвометодичким онај текст који не испуњава ниједан захтев који би текст као такав требало да задовољи? Односно, можемо се запитати: Да ли су текстови чија је функција доведена у питање само лоши или они уопште нису лингвометодички? У раду смо преметили неадекватне приступе и кад је у питању постављање правила и дефиниција у случајевима када се то чини одмах након полазног текста, без посредовања методичке апаратуре, тачније питања и задатака за рад на тексту, те се на тај начин не остварује поступно вођење ученика од примера до уопштавања. Резултати указују да аутори неких уџбеника не користе довољно могућности обраде садржаја преко лингвометодичког текста, што може утицати на смањен квалитет усвајања језичке појаве, односно усвајање правила изоловано од контекста у ком се она јавља. Сматрамо да управо такав, методички неадекватан приступ доводи до проблема као што су граматизовање, бубалачки начин усвајања језичке грађе и неповезивање са језичком праксом, дакле појава против којих се савремена методика наставе граматике бори и које тежи да искорени.

Добро би било да аутори уџбеника за наставу језика више пажње посвете полазним, односно лингвометодичким текстовима, односно поштовању принципа *од конкретног ка општем* у настави, те да се број ових текстова повећа, а постојећи учине функционалнијим (што се остварује и кроз постављање адекватних захтева у методичкој апаратури). Такође, важно је и оснажити везе са садржајима из књижевности и говорне културе (навођењем аутора, назива текста и упућивање на читање текста у целини, стављањем говорних ситуација у функцију језичког предлошка). Аутори уџбеника за наставу језика требало би да буду свесни с једне стране потешкоћа на које се наилази приликом одабира самих текстова, издвајања језичких појава и њиховог уопштавања и дефинисања преко методичке апаратуре, а с друге стране начина да се на такве проблеме успешно одговори управо познавањем методичких, психолошких и лингвистичких налаза, али и кроз ослушкивање потреба саме наставне праксе.

Литература

1. Јанићијевић, В. (2014). „Лингвометодички текст”, у: Пијановић, П. (ур.) *Лексикон образовних термина*. (стр. 123–124). Београд: Учитељски факултет.
2. Милатовић, В. (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Учитељски факултет.
3. Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
4. Радојичић, Ј. (2014). „Везани и невезани лингвометодички текстови у настави граматике у млађим разредима основне школе”, у: Цветановић, З. (ур.) *Методичка пракса*, бр. 2, (стр. 161–172). Београд: Учитељски факултет у Врању и „Школска књига” ДОО.
5. „Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и

- васпитања”, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2006, број 3.
6. Аранђеловић, Ј. М. (2008). *Српски језик 4, уџбеник*. Београд: БИГЗ.
 7. Драгићевић, Р. (2006). *Српски језик и језичка култура – уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 8. Жежељ-Ралић, Р. (2015). *Маша и Раша – О језику 4 – српски језик за четврти разред основне школе*. Београд: Klett.
 9. Маринковић, С. (2008). *Забавна граматика – уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
 10. Срдић, Ј., Петковић-Живановић, З. (2016). *Дар речи – граматика за четврти разред основне школе*. Београд: Нови Логос.
 11. Трнавац, М. (2008). *Кућа у разреду – српски језик и култура изражавања за 4. разред основне школе*. Пожега: Епоха.
 12. Ћук, М., Арсенијевић, Д., Марковић, Д. (2013). *Српски језик – граматика, правопис, језичка култура за четврти разред основне школе*. Београд: Nova škola.
 13. Цветковић, М., Првуловић, Б. (2008). *Поуке о језику за четврти разред основне школе*. Београд: Едука.

Simona Kanjevac
Faculty of Teacher Education
University of Belgrade

LINGVOMETODICAL TEXTS IN TEACHING LANGUAGE LANGUAGE IN
FOURTH DISTANCE (METHOD ASPECT)

Abstract: It is commonly and methodically functional to introduce the grammar of linguistic phenomena through the analysis of the starting or the linguistic text. In addition to having to be saturated with a certain language appearance, such texts sometimes needed to link content from different areas of Serbian language teaching. In this paper, we refer to the so-called related language textbooks found in grammar textbooks in the fourth grade of elementary school. These texts were studied from the point of view of the methodological principles and requirements, but also of the linguistic knowledge on which grammar and spelling is taught. The aim of the research was to determine the nature and function of the related linguistic texts and to present them in the selected textbooks for grammar teaching, as well as to determine the quality of a supporting methodology device that should link the concrete text and the definition of the concept.

Key words: Serbian language teaching, grammar teaching, linguistic text, grammar textbook, methodical equipment.

Рад је примљен 17. 04. 2018. године, а рецензиран 15. 05. 2018. године.