

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Жељко С. Тешић

**МЕТОДОЛОГИЈА ИЗРАДЕ ЗАДАТАКА ЗА ПРОВЕРУ  
ЗНАЊА ИЗ КЊИЖЕВНОСТИ У СТАРИЈИМ  
РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

Докторска дисертација

Београд, 2023.

UNIVERSITY OF BELGRADE  
FACULTY OF PHILOLOGY

Željko S. Tešić

**METHODOLOGY OF DESIGNING ASSIGNMENTS FOR  
LITERATURE KNOWLEDGE ASSESSMENT IN UPPER  
PRIMARY SCHOOL CLASSES**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2023

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Желько С. Тешич

**МЕТОДОЛОГИЯ СОСТАВЛЕНИЯ ЗАДАНИЙ ДЛЯ  
ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В СТАРШИХ  
КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Докторская диссертация

Белград, 2023.

UNIVERSITÉ DE BELGRADE

FACULTÉ DES LETTRES

Željko S. Tešić

**LA MÉTHODOLOGIE POUR L'ÉLABORATION  
D'EXERCICES D'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES EN  
LITTÉRATURE AU COLLÈGE**

Thèse de doctorat

Belgrade, 2023

Ментор:

проф. др Зона Мркаљ, редовни професор Филолошког факултета Универзитета у Београду

Чланови комисије:

---

---

---

Датум одбране: \_\_\_\_\_

## Изјаве захвалности

Посебно захваљујем својој менторки проф. др Зони Мркаљ која ме је искрено упућивала и храбрила да се посветим овој важној теми и да научним оквиром обухватим и своја сазнања и искуства из наставничке праксе, као и праксе писца задатака током различитих пројеката. Хвала за велико разумевање, подршку и ванредан менторски рад.

Захвалност дугујем Кати Симић Мишић и Тањи Трбојевић из Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања на пруженој подршци и саветима. Нажалост, међу нама више није Ана Пејић, дугогодишњи саветник у Заводу, која је препознала моја интересовања и укључила ме у пројекте Завода не слутећи тада колико ће то вишегодишње искуство бити значајно за ову докторску дисертацију. На томе јој заувек неизмерно хвала.

Желим да захвалим својим колегама на Универзитету Сорбона. Посебно су ми значили савети проф. др Александра Стефановића, управника одсека за БЦМС језике на коме тренутно радим.

Хвала свим мојим пријатељима који су ми свесрдно помагали, као и мојој породици која је увек била уз мене. Хвала професорки Анђи Ђорђевић која ме је давне 2002. године подржала да упишем студије књижевности. Успомени на њу посвећујем овај рад.

И на крају, хвала свим мојим ученицима и студентима јер је вишегодишњи, инспиративан и пријатан рад са њима био стални подстицај за мене приликом писања докторске дисертације.

## **Методологија израде задатака за проверу знања из књижевности у старијим разредима основне школе**

### **Сажетак**

Предмет истраживања јесте испитивање места и значаја задатака који се креирају за ученике старијих разреда основне школе приликом проучавања књижевних, али и научнопопуларних и информативних текстова. Циљ рада јесте указивање на врсте задатака према различитим критеријумима и преиспитивање употребне функције тих задатака у процесима провера знања и вештина ученика у вези са књижевним делима из обавезних програмских садржаја или ван њих. У првим целинама рада задаци се осветљавају кроз опште психолошке и педагошке перспективе, разматрају се њихове могућности унутар оквира који су одређени образовним стандардима за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик и књижевност, затим из перспективе програма наставе и учења и исхода учења. У обзир се узимају и предметне и међупредметне компетенције које ученици треба да стекну. Даље се проматрају задаци у различитим перспективама свог обликовања и у оправданости и сврси примене. Због тога се задаци анализирају како као изоловане структуре, тако и као делови ширих структура – тестова, домаћих задатака и уџбеника. Истом методом приступа се обради података о тестирањима, добијених од Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања. Уводе се ауторски примери задатака и тестова како би се потврдили теоријски закључци. Резултати истраживања указују да се ваљано креираним задацима ученици подстичу да самостално читају и тумаче књижевна дела. Показује се да тест из књижевности треба да садржи задатке различите тежине. Потврђује се претпоставка да уз задатке затвореног облика у тесту из књижевности треба да буду и задаци отвореног облика. Долази се до закључка да адекватна питања и налози воде ђаке ка достизању наставних исхода и компетенција из области књижевности, али и кључних компетенција за целоживотно учење. Такви задаци су увек усклађени са узрастом и способностима ученика.

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** књижевност, старији разреди основне школе, Српски језик и књижевност, методика наставе књижевности, задатак, тест, образовни стандарди, завршни испит, домаћи задаци, уџбеници

### **НАУЧНА ОБЛАСТ:**

Српска књижевност

### **УЖА НАУЧНА ОБЛАСТ:**

Методика наставе српског језика и књижевности

### **УДК:**

# **Methodology of designing assignments for literature knowledge assessment in upper primary school classes**

## **Abstract**

The object of the research is presents an examination of the place and significance of assignments created for students of upper primary school classes, while studying literary and also popular science and informative texts. The goal of the thesis is to indicate different types of assignments on the basis of various criteria and to review the usefulness of those assignments within the processes of checking students' knowledge and skills related to literary works, which are included in mandatory curriculum content and literary works that are outside of it. In the first few sections of the thesis the assignments are elucidated through general psychological and pedagogical perspectives, their potentials are considered within the framework determined by the educational standards intended for the end of compulsory education for the subject "The Serbian language and literature", and also from the perspectives of teaching and learning programs and learning outcomes. Both subject and cross-subject competencies that students should acquire are taken into account. Furthermore, the assignments are observed from various perspectives of their design and from the points of justification and purpose of their use. With that regard, assignments analyse both as isolated structures as well as the parts of wider structures - tests, homework and textbooks. We use the same method to approach processing data about the tests received from the institution for the evaluation of education quality. The author's examples of assignments and tests are created in order to assess the theoretical conclusions. The results of the research have shown that well prepared tests encourage students to read independently and thereby interpret a literary work. It has been shown that a well prepared literature test is supposed to contain exercises of various levels of difficulty, and an open/close type of exercises as well. Thus, a conclusion has been reached that those adequate questions and directives direct students into achieving educational goals and competences in the field of literature, but also into achieving key competences for lifelong learning. The assignments of this kind are always in accordance with the students' aged and their abilities.

**KEY WORDS:** literature, primary schools' upper primary school classes, the Serbian language and literature, methodology of teaching literature, an assignment, a test, educational standards, a final exam, homework, textbooks

### **SCIENTIFIC FIELD:**

Serbian literature

### **NARROW SCIENTIFIC FIELD:**

Methodology of teaching Serbian language and literature

### **UDC:**



# **La méthodologie pour l'élaboration d'exercices d'évaluation des connaissances en littérature au collège**

## **Résumé**

L'objectif de la présente thèse est d'examiner du point de vue de leur rôle et de leur valeur différentes tâches créées pour des élèves du collège. Ces tâches seront analysées par rapport à des textes littéraires mais également des textes de vulgarisation scientifique. La problématique principale est d'identifier les types d'exercices en fonction de divers critères ainsi que d'en questionner l'utilité dans les processus d'évaluation des compétences des élèves au regard d'œuvres littéraires prescrites ou non dans le programme scolaire. Dans la première partie de notre travail, les exercices sont examinés dans la perspective des principes généraux pédagogiques et psychologique. Il s'agit d'analyser leurs potentialités, en premier lieu, au vu des objectifs éducatifs fixés à la fin du programme scolaire obligatoire pour la matière « langue et littérature serbes », et en second lieu, au vu du programme général d'apprentissage. Nous avons pris en considération à la fois les compétences disciplinaires et les compétences interdisciplinaires que les élèves doivent acquérir. Ensuite, nous avons examiné les différents aspects de l'élaboration des exercices et la légitimation de leur mise en place. C'est pourquoi les exercices sont analysés soit isolément, soit en tant que parties de structures plus larges – textes, devoirs et manuels. La même démarche est appliquée dans le but de valoriser les résultats d'épreuves obtenues par le Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (Institut national de la qualité dans l'éducation en Serbie). Des exemples d'exercices et d'épreuves inventés sont introduits afin d'illustrer les conclusions de certains aspects théoriques. Les résultats d'une telle recherche indiquent que les tâches adéquatement constituées encouragent les élèves à lire et à interpréter les œuvres littéraires en autonomie. L'on s'aperçoit par ailleurs qu'une épreuve de littérature devrait contenir des exercices à niveau de difficulté variée tandis que s'avère confirmée une hypothèse prétendant que, dans la même épreuve, un format d'exercices ouvert devrait accompagner celui d'exercices fermés. L'on est amené à la conclusion que les tâches et les consignes adéquates incitent les élèves à atteindre d'une part des compétences et des objectifs envisagés dans le domaine de la littérature, mais aussi des compétences clés pour l'apprentissage continu à vie d'autre part. Ces tâches sont toujours conformes à la tranche d'âge d'élèves visée ainsi qu'à leurs capacités.

**MOTS-CLES :** littérature, collège, langue et littérature serbes, méthodologie de l'enseignement de la littérature, tâches, test, standards éducatifs, évaluation, devoirs, manuels

**DOMAINE :**

Littérature serbe

**DOMAINE SPÉCIALITÉ :**

Didactique de l'enseignement de la langue et de la littérature serbes

**UDC :**

## Садржај

1. УВОД	1
2. НАУЧНИ ОКВИРИ И ЗАДАЦИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ	6
2.1. Оквири педагогије и психологије и задаци из књижевности	6
2.1.1. Блумова таксономија и њена примена приликом израде задатака из књижевности	15
2.2. Задаци из књижевности и образовни стандарди за крај обавезног образовања	24
2.2.1. Основни ниво	28
2.2.2. Средњи ниво	30
2.2.3. Напредни ниво	31
2.3. Задаци из књижевности и остваривање наставних циљева и исхода у оквиру Програма наставе и учења за предмет Српски језик и књижевност	32
2.3.1. Пети разред	41
2.3.2. Шести разред	47
2.3.3. Седми разред	53
2.3.4. Осми разред	58
2.4. Развијање компетенција ученика посредством задатака у настави књижевности	63
2.4.1. Развијање општих предметних компетенција	66
2.4.2. Развијање специфичних предметних компетенција	69
2.4.2.1. Основни ниво	69
2.4.2.2. Средњи ниво	70
2.4.2.3. Напредни ниво	70
2.4.3. Развијање међупредметних компетенција	71
2.5. Књижевни, књижевнонаучни и научнопопуларни текстови као полазни текстови за задатке	85
3. ОБЛИКОВАЊЕ И ТИПОВИ ЗАДАТАКА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ	95
3.1. Обликовање и структура задатака	101
3.1.1. Специфичности у обликовању задатака за ученике којима је потребна додатна подршка (ИОП 1, ИОП 2, ИОП 3)	105
3.2. Задаци затвореног типа	111
3.2.1. Задаци двочланог избора	112
3.2.2. Задаци вишеструког избора	114
3.2.2.1. Задаци асоцијативног избора	118
3.2.2.2. Задаци групне алтернације	119
3.2.2.3. Задаци модификованог алтернативног избора	121
3.2.2.4. Задаци налажења аналогije	123
3.2.2.5. Задаци налажења грешке	123

3.2.2.6. Задаци наративног алтернативног избора -----	125
3.2.2.7. Задаци уочавања сличности и разлика-----	126
3.2.2.8. Задаци уочавања узрока и последице -----	127
3.2.3. Задаци спаривања -----	129
3.2.3.1. Задаци класификовања-----	131
3.2.3.2. Остале варијанте задатака спаривања-----	134
3.2.4. Задаци уређивања -----	137
3.3. Задаци отвореног типа -----	140
3.3.1. Задаци допуњавања-----	140
3.3.1.1. Задаци допуњавања једном речју/појмом-----	141
3.3.1.2. Задаци допуњавања табела -----	145
3.3.2. Есејски задаци-----	145
3.3.2.1. Есејски задаци кратког одговора -----	146
3.3.2.2. Есејски задаци дужег одговора-----	147
<b>4.ТЕСТОВИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ -----</b>	<b>155</b>
4.1. Оправданост употребе тест-методе при провери знања из књижевности -----	156
4.2. Критеријуми за састављање тестова из књижевности -----	160
4.3. Типови задатака у тесту из књижевности-----	163
4.4. Тестирање ученика у циљу провере знања из књижевности -----	165
4.4.1. Тест из књижевности за проверу знања из тематске области-----	166
4.4.2. Полугодишњи и годишњи тест из књижевности -----	169
4.4.3. Коментар на задатке у оквиру тестова за такмичење Књижевна олимпијада -----	170
4.4.4. Коментар на задатке из књижевности у оквиру тестова за завршни испит на крају основног образовања и васпитања -----	177
4.4.5. Тест из књижевности за ученике са особеностима у развоју (ИОП 2) -----	186
<b>5. ДОМАЋИ ЗАДАЦИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ-----</b>	<b>189</b>
5.1. Улога и значај домаћих задатака-----	190
5.2. Типови задатака погодни за домаћи рад-----	194
5.2.1. Домаћи задаци као припрема за час обраде књижевног текста -----	199
5.2.1.1. Припремни задаци за час обраде лирског текста на примеру песме Мирослава Антића „Плава звезда”-----	201
5.2.1.2. Припремни задаци за час обраде епског текста на примеру приповетке Симе Матавуља „Пилипенда”-----	207
5.2.1.3. Припремни задаци за час обраде драмског текста на примеру комедије Јована Стерије Поповића <i>Покондирена тиква</i> -----	215
5.2.2. Задаци за домаћи рад после обраде књижевног текста-----	222

5.2.2.1. Задаци за домаћи рад после обраде лирског текста на примеру упутства за изражајно казивање песме Милована Данојлића „Шљива” -----	226
5.2.2.2. Задаци за домаћи рад после обраде епског текста на примеру компаративне анализе романа (Бранко Ћопић <i>Орлови рано лете</i> ; Ференц Молнар <i>Дечаџи Павлове улице</i> )-----	232
5.2.2.3. Задаци за домаћи рад после обраде драмског текста на примеру извођења одломка из комедије Бранислава Нушића <i>Сумњиво лице</i> -----	239
<b>6. ЗАДАЦИ ИЗ КЊИЖЕВНОСТИ КАО ДЕО УЦБЕНИКА</b> -----	<b>250</b>
6.1. Задаци у читанкама-----	256
6.2. Задаци у радним свескама -----	271
<b>7. ЗАКЉУЧАК</b> -----	<b>281</b>
<i>Сагласност Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања</i> -----	<i>294</i>
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> -----	<b>295</b>
Штампана литература-----	295
Електронска литература и извори-----	301
<b>ПРИЛОЗИ</b> -----	<b>304</b>
Прилог А -----	304
Прилог Б-----	310
Прилог В -----	318
Прилог Г-----	325
<b>БИОГРАФИЈА</b> -----	<b>329</b>

## 1. УВОД

Предмет истраживања биће приступи књижевном тексту у оквиру наставног предмета Српски језик и књижевност у старијим разредима основне школе кроз примену задатака за проверу знања из књижевности, како у оквирима провере знања ученика на завршном испититу, школским тестовима или такмичењима, тако и приликом саме обраде књижевног дела на часу и припреме ученика за наставу књижевности или за самостално тумачење и рад на уметничком тексту. Проблематизоваће се различити аспекти тестирања ученика у области Књижевности, различити типови задатака, методологија успешне израде задатака за тест или друге облике провере знања и вештина. Сагледаће се могућности креирања низова домаћих задатака као припремних истраживачких пројеката. Посебно ће се испитати улога задатака из књижевности у оквирима уџбеника (читанки) и њихових методичких апаратура, као и унутар радних свезака као помоћних уџбеничких јединица. Рад ће сагледати досадашњу праксу провере ученика из области Књижевности, преиспитаће традиционалне моделе тестирања, али ће упутити и на савремене тенденције и приступе настави књижевности кроз осврт на новине у наставним програмима и образовању у Републици Србији. Методологија израде задатака из књижевности довешће се у везу са оријентацијом наставе књижевности према исходима учења и образовним стандардима за крај основног образовања, али и са развијањем општих и специфичних предметних и међупредметних компетенција код ученика. Биће понуђени примери и модели задатака и тестова за ученике од петог до осмог разреда основне школе.

Постављени су следећи циљеви у истраживању ове теме:

- Указати на теоријска полазишта у вези са састављањем задатака (за проверу знања из књижевности) из угла психологије, педагогије и методике наставе;
- Указати на могућности праћења Блумове таксономије приликом састављања теста из књижевности;
- Указати на спрегу методологије израде задатака за проверу знања из књижевности и образовних стандарда за крај обавезног образовања из области Књижевност;
- Испитати повезаност употребе различитих типова задатака у циљу достизања наставних исхода у оквиру области Књижевност;
- Показативажност ваљаних задатака за остваривање општих и специфичних предметних компетенција у оквиру области Књижевност;
- Показати како различита питања и захтеви (задаци) у вези са књижевним текстовима воде ка стицању међупредметних компетенција;
- Осветлити везу задатака за проверу знања из књижевности и тенденције образовања усмерене ка тзв. целоживотном учењу;
- Показати како књижевни текст може послужити као полазни текст за састављање задатака у сврху провере вештине читања и разумевања прочитаног;
- Проблематизовати наставне ситуације и поступке у којима се ученицима дају задаци из области Књижевности;

- Објаснити методологију израде различитих типова задатака за проверу знања из књижевности;
- Омогућити да наставници добију корисне смернице за састављање задатака и тестова из књижевности;
- Испитати оправданости употребе тест-методе приликом провере ученичких знања из књижевности;
- Указати на најчешће грешке приликом креирања задатака и састављања тестова;
- Објаснити и диференцирати поступке приликом састављања тестова из књижевности;
- Указати на примере и значај задатака који подстичу проблемске и стваралачке приступе у настави књижевности;
- Проблематизовати приступе израде задатака за ученике са особеностима у развоју, тј. ученике који наставу похађају по индивидуалном образовном плану (ИОП 1 и ИОП 2);
- Указати на потребу креирања задатака који се могу користити у раду са надареним ученицима (ИОП 3);
- Навести и представити облике провере ученика из области Књижевност;
- Показати на примерима конкретних тестова или корпуса задатака на који начин би се могла проверити знање ученика из књижевности на крају одређене тематске области или на крају одређеног класификационог периода (полугодишта);
- Показати на примеру конкретног теста на који начин се може вршити провера знања ученика који наставу похађа по измењеном програму наставе и учења (ИОП 2);
- Испитати типове задатака за такмичење ученика седмог и осмог разреда основне школе (Књижевна олимпијада);
- Представити типове задатака за проверу знања из књижевности на завршном испиту на крају основног образовања и васпитања;
- Размотрити податке у вези са процентом решености задатака из теста на завршном испиту;
- Показати које су вредности домаћих задатака у настави књижевности;
- Осветлити ситуације у којима се ученицима дају на израду домаћи задаци из књижевности;
- Испитати типове задатака из књижевности погодне за домаћи рад ученика;
- Упутити на неке примере креативнијих приступа домаћим задацима;
- Показати да улога ваљаних задатака из домена књижевности може ученике подстицати да самостално бирају и читају дела ван обавезних програмских садржаја;
- Испитати улогу и значај задатака у оквиру методичке апаратуре уџбеника (читанке);
- Размотрити улогу и значај различитих врста провера ученичких постигнућа унутар уџбеника (читанке и радне свеске).

Постављене су следеће хипотезе приликом истраживања:

Главна хипотеза:

- Свеобухватан приступ методологији израде задатака за проверу знања из књижевности у складу са важећим програмима наставе и учења за старије разреде основне школе обезбеђује дубље увиде у постојећа искуства и резултате рада у овој области и даје јасне смернице у погледу унапређивања методике наставе књижевности у основној школи (припрема и провера ученика у вези са обрадом књижевних текстова, национална тестирања ученика, као и такмичења из књижевности).

Остале хипотезе:

- Само добро осмишљени задаци у складу са узрастом и индивидуалним особеностима ученика, затим нивоима постигнућа, наставним исходима и образовним стандардима (у оквирима различитих провера или ван њих) могу омогућити ваљан наставни процес.
- Начини на које се обликују задаци за ученике у многоме одређују и ниво тежине задатака, па тако утичу и на сагледавање резултата наставе и учења.
- Подстицајним задацима усмереним ка књижевним делима подстичу се ученичка креативност и машта, а самим тим и потпуна репрезентација њихових когнитивних потенцијала, а наставнику се пружа могућност за реализацију квалитетних часова и евалуацију наставног процеса.
- Праћењем усвајања знања и вештина преко решавања адекватних задатака могу се препознавати и отклањати потешкоће и недостаци наставног процеса.
- Одређени задаци везани за проучавање књижевних дела показују могућности рецепције тих дела у оквирима основношколског тумачења уметности речи.
- Посредством добро осмишљених припремних домаћих задатака поспешује се комплекснија анализа књижевног дела током часа.
- Преко домаћих задатака који се решавају после анализе једног или више књижевних текстова на часу шире се спектри рецепције тог/тих дела.
- Различити типови задатака утичу на то да се ученици шире заинтересују за неке књижевноисторијске појаве, ауторе, конкретна књижевна дела или одређене феномене и теме у књижевности.
- Континуирано коришћење адекватних и подстицајних задатака директно је повезано са јачањем читалачких компетенција ученика.
- Континуитет решавања добро осмишљених и узрасту примерених задатака различитог типа од почетка до краја другог циклуса основног образовања и васпитања у вези је са припремљеношћу ученика за полагање завршног испита.
- Ваљано креирање задатака дугорочно помаже процесе рада са ученицима који слабије напредују и у јасној је вези са наставом која се одвија у складу са индивидуалним образовним планом рада (ИОП-ом).
- Осмишљеним задацима подржава се рад даровитих ученика и омогућава се њихов рад по посебном индивидуалном образовном плану (ИОП-у 3).

- Провера ученичког знања у области Књижевност може се успешно вршити путем тестирања.
- Редовним сусретањем са ваљано креираним задацима ученици се подстичу да учествују на такмичењима из књижевности.
- Методологија израде задатака тзв. отвореног типа из области Књижевности може се посматрати као начин да се преко књижевних предлогака за задатке креирају такви задаци који би испитивали стицање међупредметних компетенција код ученика.

Рад ће чинити седам поглавља.

У првом поглављу биће указано на главни предмет истраживања, као и на могућности које тема израде задатака за проверу знања из књижевности у старијим разредима основне школе има у савременом образовању. Указаће се на главне циљеве истраживања. Уз то предочиће се главна хипотеза од које се полази, као и остале хипотезе које треба доказати.

У другом поглављу рада тема методологије израде задатака за проверу знања из књижевности у старијим разредима основне школе осветлиће се најпре посредством извесних научних поставки како би се на тај начин указало на нека од кључних психолошких полазишта која су у вези са појмовима учења, па затим и наставе и ученика. У овом поглављу указаће се на спрегу која се остварује на пољу креирања задатака за ученике и остваривања исхода учења који су део програмских садржаја за старије разреде основне школе. Следом прегледа тих програмских садржаја и поменутих исхода, доћи ће се до питања образовних стандарда за крај основног образовања и васпитања, те предметних и међупредметних компетенција. На нивоима свих ових докуманата и њихових садржаја сагледаваће се место задатака у настави књижевности, параметри који утичу на природу и улогу тих задатака. На крају целине указаће се на чињеницу како књижевни текст може послужити и као текст-предлогак за креирање задатака који испитују вештину читања и разумевања прочитаног.

Треће поглавље рада требало би да расветли сам појам задатка, те његово обликовање у настави књижевности. Најпре ће се указати на општа питања креирања задатака у настави, а затим ће се оквири сузити како би се у центру истраживачке пажње нашли задаци за проверу знања из књижевности. Појасниће се и структура задатка. Указаће се затим на све оно што би састављач задатка за проверу знања из књижевности требало да има током свог рада. Упутиће се на више подела задатака према облику, али и психолошко-сазнајним активностима ученика приликом решавања тих задатака. Уз различите врсте задатака биће наведени и одговарајући илустративни примери. Посебна пажња биће посвећена специфичности обликовања задатака за ученике којима је потребна додатна подршка у раду, односно онима који наставу похађају по индивидуалним образовним програмима наставе и учења (ИОП).

Унутар четвртог поглавља истраживачки ток биће усмерен првенствено ка тестовима у настави књижевности. Проблематизоваће се најпре питање оправданости тест-методе у настави књижевности. Размотриће се критеријуми за састављање теста из књижевности, а потом и типови задатака који су погодни као део таквог теста. Наставак овог поглавља биће посвећен разматрању различитих тестова из књижевности са којима се ученици могу сусрести, односно које за њих припремају њихови наставници или извесни стручни тимови. Испитаће се природа теста који ученици решавају као вид провере која следи после обраде књижевних дела из једне тематске целине, затим ће бити проматрани полугодишњи и годишњи тестови из књижевности. У поглављу Прилог биће дати примери оваквих тестова. Последњи сегмент четвртог поглавља посвећен је анализи тестова за такмичење из књижевности (Књижевна олимпијада), а на крају и



задацима за проверу знања из књижевности из тестова за завршни испит на крају основног образовања и васпитања. И у овом поглављу посветиће се пажња ученицима којима је у раду и учењу потребна додатна подршка. Биће размотрена природа теста (уз пример у Прилогу) за ученике који наставу похађају по измењеном програму наставе и учења (ИОП 2).

Пето поглавље рада донеће нову перспективу задатака посматраних у оквирима наставе књижевности од петог до осмог разреда основне школе. Овде ће се сагледати задаци који се традиционално одређују појмом *домаћи задаци* и који се најчешће обликују као својеврсни истраживачки пројекти који помажу ученицима да лакше прочитају, разумеју и интерпретирају уметнички текст. У првом делу овог поглавља сагледаће се улога и значај домаћих задатака у настави књижевности старијих разреда основне школе. После тога пажња ће се усмерити ка типовима задатака који се могу користити када је реч о оваквом раду. Други део овог поглавља биће посвећен анализи припремних домаћих задатака (истраживачких пројеката), као и анализи домаћих задатака које ученици решавају после извршене школске интерпретације текста. Уз општа разматрања, ови задаци биће осветљени и посредством конкретних примера у вези са више жанровски различитих уметничких текстова који се обрађују у старијим разредима основне школе.

Међу важна питања у вези са методологијом израде задатака за проверу знања из књижевности сврстава се и оно које се односи на уџбеничку литерартуру, односно питања, захтеве и налоге – задатке које аутори уџбеника спремају засвоје кориснике. Због тога ће се шесто поглавље рада бавити темом улоге и природе задатака у оквиру методичке литературе, једне од главних јединица уџбеничког комплета (читанке) али и задацима који се тичу књижевности а део су радних свезака. У овој целини извршиће се анализа задатака у уџбеницима неколико домаћих издавача међу којима је и државни издавач Завод за уџбенике.

Седмо поглавље објединиће закључна разматрања до којих ће се доћи током истраживања.

## 2. НАУЧНИ ОКВИРИ И ЗАДАЦИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Психологија и педагогија кроз дуг период свог трајања, уз разноврсне предмете бављења, теже да утврде начине, моделе и вредности учења – усвајања знања и стицања вештина од стране ученика. Пређен је велики пут у сагледавању образовања и школе у друштвеној заједници, везе напретка и унапређивања образовања и те заједнице, однос индивидуалног и јавног у школама и другим институцијама које се на било који начин баве образовањем и подучавањем. Тако се у 21. веку долази до маркирања различитих становишта и погледа на школу и учење. Ова становишта крећу се од незнатно другачијих до изузетно поларизованих и сукобљених ставова у вези са начином функционисања школе и ученика у њој, моделима вредновања знања, приступима подучавања. Стиже се и до постављања питања о томе да ли је школа, као таква, односно онаква каквом је знамо кроз векове, икада (или данас) потребна.

У својој књизи *Школа са људским лицем, реалност и визија* Хубертус фон Шенебек истиче:

„Сваки човек, па тако и сваки млади човек и свако дете у школи, ради увек нешто што има смисла, са разлогом, на основу свог сопственог закључивања и тумачења света” (Шенебек 2017: 25).

Зато се овде, полазећи од веровања у истинитост претходно реченог, истиче став да је психологија образовања одувек тежила управо томе да сагледа из каквих се потреба и разлога приступа учењу, чак и у најранијем узрасту, односно каквим се стимулансима и, условно речено, интересима покреће дете или одрасла особа да усваја знања и стиче вештине. Проверава се управо оно о чему говори Шенебек – процеси закључивања и тумачења себе и света у коме се појединац развија, у коме ствара и који гради како би га (ре)конструисао спрема сопствених убеђења. Ту нит треба да пронађе психологија и да покуша да објасни процес учења. Опет, учење је у јасној спрези са појмом наставе и школе, па тако и решавања задатака за оне који су тим процесима обухваћени. На овом месту, када се отварају општа питања научних и формалних оквира у којима ће се разматрати задаци за проверу знања из књижевности у старијим разредима основне школе, делује врло пригодно и описно тврдња методичара књижевности Звонимира Диклића:

„Готово цјелокупан наставни процес темељи се на систему задатака и питања. Њима се потиче интелектуална, емотивна, фантазијска и изражајна (говорна) компонента ученикове личности” (Диклић 1978: 196).

Зато задатке, па и оне усмерене ка проучавању књижевности, за почетак треба разматрати на базама које су утемељила психолошка и педагошка трагања.

### 2.1. Оквири педагогије и психологије и задаци из књижевности

Како би се ближе допрло до саме теме коју ова целина треба да осветли и видело каква је спрега између задатака за ученике и њиховог менталног развоја, требало би најпре кренути кроз помен двеју, у психологији кључних претпоставки које, с једне стране, долазе од бихевиориста и, с друге стране, од когнитивиста. Док бихевиористи сматрају да се уче само нова понашања и да је утицај средине пресудан, когнитивисти сматрају да се учи знање и да промене у знању доводе до промена у понашању. Учење трансформише и проширује ниво разумевања који човек

већ поседује. За истраживања унутар овог рада посебно су интересантни погледи двојице когнитивиста – Жана Пијажеа и Лава Виготског.

Швајцарски развојни психолог Жан Пијаже у својој теорији когнитивног развоја полази од четири фактора који су у вези са сазревањем и променом мишљења: биолошко сазревање, активност, социјална искуства и уравнотежавање. Он издваја две тенденције у мишљењу: једну као тежњу човека да организује своје мишљење у психолошку структуру (тзв. менталне схеме) и другу као вид адаптације, односно прилагођавање околини. Сама адаптација подразумева асимилацију (када се користе већ готове менталне схеме како би се нешто осмислило) и акомодацију (промену готових менталних схема да би се одговорило на новонастало). Пијаже види промене у мишљењу као успостављање баланса (равнотеже) између организације и адаптације. Када се не може применити организација, потребно је да се поремећена равнотежа, до које долази јер менталне схеме као такве не могу да буду употребљене, успостави кроз адаптацију и акомодацију.

Развој когниције Пијаже дели на сензомоторни (од рођења до друге године), преоперационални (од друге до седме године), стадијум конкретних операција (од седме до једанаесте године) и стадијум формалних операција (од једанаесте године, па даље). За потребе овог рада посебно је битна фаза формалних операција јер одговара узрасној популацији која је у фокусу проучавања. Ако је дете од седме до једанаесте године могло да решава извесне конкретне и практичне проблеме, могло да врши класификацију и серијацију и да разуме реверзибилност, оно би од једанаесте године требало да решава апстрактне проблеме, да се постепено ближи научном мишљењу, да се интересује за социјална питања и питања идентитета. Каменски још у 17. веку истиче: „Дијалектици се до шесте године морају поставити такви темељи да дете у том узрасту добро разуме шта је питање, а шта одговор ” (Заниновић 1985: 84).

По другој, културно-историјској теорији, оној коју заступа Лав Виготски, развој човека разматра се кроз призму социокултурних аспеката људског живота и веровања да се људске активности одређују културним окружењем и интеракција са другим особама. Тако се дечји развој одвија кроз однос са особама које су мисаоно супериорније у свом мишљењу – искључиво са родитељима и наставницима. „Детету само треба мало структуре, назнака, подсећања, помоћи да запамти детаље или кораке, охрабрења да истраје у покушајима и тако даље” (Вулфолк и др. 2014а: 110–111). Тако Виготски долази до тога „да је учење активан процес који не мора да чека на спремност” (Вулфолк и др. 2014а: 112).

Постаје значајно оно до чега долазе Пијаже и Виготски, с тим што ће се овде посебна пажња, како је проучавање окренуто питањима поучавања и онога што води ка учењу, поклањати разматрањима Виготског. Према когнитивистичким учењима „ученик се посматра као централна фигура у конструисању свог сопственог учења, уместо као фигура која реагује на награде и казне из свог окружења” (Вулфолк и др. 2014б: 91) како су сматрали бихевиористи. Управо у овоме јесте могућност наставника и задатака када се разматра учење у школским условима.

Учење, као процес, требало би да обезбеди стицање дугорочних знања и вештина. Зато ће и сами задаци које наставник користи бити начин постизања и побољшања процеса учења. Ако се сагледава учење уопште, као део развоја детета, доћи ће се до гледишта психологије на појам дугорочне меморије као трајног складиштења знања. Најчешће се говори о експлицитној и имплицитној дугорочној меморији, где би прва било знање ког се особа/дете сећа и које

разматра, док је имплицитна дугорочна меморија оно знање које није у сфери свесног, али га ми ипак користимо. Експлицитна меморија се посматра кроз два вида – семантичку и епизодичку. Семантичка се тиче „меморије за значење, укључујући ту и речи, чињенице, теорије и концепте – декларативно знање” (Вулфолк и др. 2014б: 117), а таква сећања се чувају као пропозиције (знања за која се може дати суд јесу ли тачна или нетачна), слике (довођење у свест слике нечег познатог) и схеме као комбинацију пропозиција и слика. Схеме су „апстрактне структуре знања које организују велики број информација” (Вулфолк и др. 2014б: 119). Као пример овакве једне схеме може се навести структура приче и повезивања елемената у њој што помаже ученицима да боље памте оно што су чули или прочитали.

Епизодичка меморија тиче се памћења догађаја. Оно што је на особу оставило снажан утисак, било да је позитивно или негативно, вероватно ће постати трајни део сећања. Ако се рачуна на то, имаће се у виду да ће ученици, исто тако, приликом читања романа и приповедака, добро памтити оне епизоде из текста које су најдраматичније и најемотивније. На пример, ученици на крају осмог разреда, приликом припреме за завршни испит на крају основног образовања и васпитања, када се обнавља о писцима и делима, боље могу да се сете неких епских дела, него лирских. Разлози обично буду ти да се ученици присећају самих догађаја чак и када не могу да се сете наслова дела или аутора. На пример, врло се добро памти приповетка „Дечак и пас” Данила Киша јер се драматични и тужни растанак између Андреаса Сама и пса Динга доживљава врло емотивно и стресно. Исто тако епска народна песма „Мали Радојица” бива упамћена по Радојичиним мукама које преживљава како би се избавио из ропства. С обзиром на то да су муке на које га стављају изузетно сурове, а да је његова издржљивост хиперболисана, ученици Радојицу доживљавају као хероја и по овој сцени памте песму, односно по наведеној епизоди присећају се касније овог дела.

Доспевање информација у дугорочну меморију зависи од тога шта се памти и на који начин се памти. Уколико је реч о новим информацијама које се разумеју, таква знања моћи ће да се користе за осмишљавање неких нових информација. Сам начин складиштења информација у дугорочно памћење може бити и кроз тзв. механичко учење или памћење информација које особа не разуме, што свакако постаје знање, али оно кога се теже присећамо и оно које не постаје функционално за продукцију неких нових информација, доношење закључака и сл. „Другим речима смисленост онога што учимо побољшава учење, задржавање информација и присећање истих” (Визек Видовић и др. 2020: 46).

За складиштење знања у дугорочну меморију значајан је појам *стратегије учења*. „То су мисаони поступци који нам омогућавају да градиво које желимо запамтити прерађујемо тако што га повезујемо у постојеће схеме у дугорочном памћењу” (Визек Видовић и др. 2020: 46). У том смислу постоји неколико стратегија учења које се издвајају. То су понављање, организација и елаборација информација.

Понављање се базира на прелажењу информација, најчешће без тежње ка њиховој преради, како би се садржај упамтио дословно. Из перспективе наставног предмета Српски језик и књижевност овај вид стратегије учења свакако је присутан, па и неопходан ако је реч о учењу напамет песама, драмских реплика и сл. Ако остаје у домену механички запамћених садржаја и не доводи се у везу са другим подацима, информацијама и потребама, односно ако се не надограђује промишљањем, упамћено се лако заборавља и на неки начин постаје бескорисно. У том смислу важно је код онога што се памти дословно, тј. напамет, инсистирати на

надоградњи која ће превазићи саму стратегију понављања и ићи ка сложенијим мисаоним процесима. Уколико ученик памти песму напамет, потребно је усмерити га ка разумевању њеног садржаја, довођењу наученог у везу са личним емоцијама, ставовима и знањима. Драмски текст, ако је базиран на колективности, то јест већем броју учесника, мора се промишљати и доводити у везу са преосталим садржајима које ће остали учесници учити напамет.

Стратегија учења која се у доменима психологије означава као организација полази од сазнања да се информације које су организоване боље уче. Организација подразумева тражење веза међу информацијама које се усвајају, „односно успостављање хијерархије међу кључним информацијама” (Визек Видовић и др. 2020: 47). Примери за то, када је реч о настави књижевности, могу бити у вези са усвајањем књижевнотеоријских садржаја. Уколико ће ученици учити појмове у вези са књижевним родовима и врстама, поделу на лирику, епику и драму, свакако боље ће разумети ако оно што ови појмови подразумевају, доведу у међусобну везу – уочавање сличности и разлика између, на пример, народне бајке „Биберче” и истоимене драме Љубише Ђокића. Уочиће се сличности на плану мотива, јунака, моралних вредности, али и разлике у смислу самог текста, његове структуре и форме. Исто тако могу се уочавати и унутрашње везе на плану лирике и разумевања и уочавања тога да постоје различите врсте лирских песама. Ако ученик уочава у више лирских песама, њихове главне особине – говорење о осећањима, он ће онда идентификацијом тих осећања доћи до свести о различитим врстама лирских песама.

Трећа стратегија јесте елаборација као проширивање постојећих знања новим информацијама и повезивање новог са оним што се већ зна. Тако ће се и у настави књижевности теоријска знања проширивати и поступно увећавати како би се функционално користила приликом тумачења књижевног текста. Ако се за пример узме усвајање појмова везаних за стилска средства, врло је важно да се ка усвајању оног првог регистра појмова у петом разреду, у који спада и појам епитет, не иде кроз давање готових дефиниција и објашњења. Напротив, објашњење појма треба заснивати на ранијем искуству ученика као што је, најпре, способност да у одређеној мери тумачи књижевни текст, али и познавање граматичког појма придев. Ученици ће разумети да су описни придеви у књижевном делу функционално употребљени када им наставник, на пример, укаже на верзију песме из које је уклонио све те придеве које песник користи. Дакле, кроз оно што ученик познаје, зна и разуме, постепено ће се тежити новом регистру знања.

Наука тврди да је дугорочна меморија снажна и трајна и онда када долази до њеног пропадања.

„Изгледа да су стратегије поучавања које подстичу ангажовање ученика и воде вишим нивоима почетног учења (као што су честа понављања и тестирања, детаљно образложене повратне информације, високи стандарди, учење овладавањем и активно укључивање у пројекте учења) повезане са дужим задржавањем” (Вулфолк и др. 2014б: 132).

Тако се у одељку *Практична примена* књиге *Психологија у образовању II* дају практични савети за рад са ученицима где се као кључно наводи: „Задајте задатак који конкретно захтева употребу нових информација, заједно са информацијама које су већ научене” (Вулфолк и др. 2014б: 133). Овде се исто тако истиче и неопходност задавања кратких тестова како би се обрађени садржаји боље савладали, а оне информације чијем памћењу и каснијој функционалној

употреби тежимо, трајније складиштиле у дугорочној меморији. Такви тестови врло су корисни у савладавању садржаја које предвиђа настава граматике, али исто тако се ови тестови могу користити и у оквирима онога што обухвата део програма насловљен као Књижевност. Наиме, један књижевни текст који је обрађен у току претходног часа може врло лепо послужити за проверавање различитих аспеката тумачења уметничког текста. Тако се, на пример, у току часа после часа обраде лирске песме „Село” Јована Дучића, у шестом разреду, ученицима може дати кратка и функционална провера заснована на тумачењу кључних мотива и стилских средстава у песми. Стилски богата, ова песма одлична је прилика да се провери колико ученици познају стилска средства, односно на који начин препознају (и да ли препознају) њихову важност за естетски аспект дела. Функција епитета, персонификације, ономатопеје, хиперболе и других стилских средстава овде је репрезентативна, па се тако ученици, кроз ваљано осмишљене задатке, могу водити до тога да умеју да саопште чему у поезији уопште (или у конкретној песми) служе ова средства.

Ако се имају у виду раније описани процеси развоја, учења и памћења, може се онда размишљати и о томе како је најбоље ученике водити кроз наставно градиво које одређени наставни програми предвиђају, узимајући обзир исходе те наставе и учења који се предвиђају.

„Смислене лекције су представљене речником који је занимљив за ученике. Нови термини су разјашњени преко веза са познатијим речима и идејама. Смислене лекције су добро организоване, са јасним везама између различитих елемената лекције. Коначно, смислене лекције природно користе старе информације како би помогле ученицима да разумеју нове информације, путем примера и аналогича” (Вулфолк и др. 2014б: 138).

Зато поменуто песму „Село” Јована Дучића и кратки тест у вези са њом не треба посматрати као стриктно тумачење једне песме и проверу тога колико су ученици разумели (само) ту песму – проверава се разумевање поезије, песничких слика, стилских средстава, дакле лирске песме уопште, и најзад, књижевности уопште. Све се доводи у видокруг ученика тако да буде повезано и међусобно допуњујуће. Задатак наставника и јесте у томе да методичким поступцима олакша учење и да се оно што се третира као тзв. ново градиво логично, ненаметљиво и пријемчиво везује за ранија знања и вештине.

За разматрања задатака који се дају ученицима за рад у школи или код куће у различитим фазама учења и обрада и провера садржаја важан је и појам метакогниције. Психологија је види као „когницију о когницији, или знање о знању и учењу” (Вулфолк и др. 2014б: 135). Као таква, метакогниција је регулишућа нит разумевања и учења. Тим процесом научено добија свој смисао и, рекло би се, онај ко учи, осећа сатисфакцију што нешто зна, разуме и уме. Метакогниција обухвата свест о себи као ученику/ученици, као и свест о ономе што је доступно или потребно за решавање проблема (декларативно знање); затим подразумева и стратегије које се користе при учењу (процедурално знање), а на крају и то када и због чега применити одређене стратегије (кондиционално знање). Све то је у служби „регулација мишљења и учења” (Вулфолк и др. 2014б: 135), а да би се то постигло психологија наводи три вештине: планирање, праћење и евалуација. „Постоји мишљење да су расуђивање и метакогниција од пресудног значаја за учење. Они помажу у надгледању и саморегулацији учења, нарочито када ученици имају могућност да бирају начин на који ће учити” (Годину и Вилсон 2014: 10).

Планирање подразумева фазу у којој треба освестити оно што је неопходно како би се приступило задатку, када се одређује време, редослед извршења и сл. Праћење је процена тога у

којој фази решавања задатка налази ученик и да ли се креће добрим путем ка решењу, док је евалуација сагледавање онога што је урађено и онога што се можда могло урадити другачије. Сам ток метакогнитивних вештина може бити освешћен или задржан у домену несвесног, али је у оба случаја важан јер представља модел по коме се и наставник у школи, приликом припреме задатака за тестирања или друге облике рада, може управљати. Ако наставник ученицима даде реше задатак у коме се од њих очекује да објасне функцију персонификације у песми „Село” Јована Дучића, имаће у виду најпре (ниво *планирања*) да они знају и разумеју појам *персонификација*, да су већ у усменом или писаном облику одговарали на питања у вези са функцијом неког стилског средства, као и то да су већ на примерима из ове и других песама јасно разумели шта је персонификација и зашто се користи. Ученици ће током писања одговора моћи да увиде да ли су на трагу добре процене јер би требало да оно што се персонификује (нпр. „спава море”) доведу у везу са атмосфером песме, дакле са сликом и миром ноћи у приморском месту. Море у ноћи делује смирено као и човек који спава; човек и природа се тако повезују како би слика ноћи у рибарском селу постала боље доживљена и замишљена. У односу на то да ли су стекли или нису стекли овакав увид, ученици ће (фаза *праћење*) моћи да одреде да ли се крећу у добром смеру, односно да ли су довољно/недовољно размислили и удубили се у свет песме. Тек када дођу до коначног одговора, моћи ће да сагледају свој учинак јер ће се (фаза *евалуација*) питати о томе да ли је њихов одговор добро тумачење, да ли је још нешто требало да имају у виду итд.

У претходном примеру постоје различити аспекти учења – меморисање чињеница и дефиниција (шта је персонификација и чему служи), али и ниво разумевања (која је функција персонификације у песми „Село” Јована Дучића, те какви се уметнички ефекти производе њеном употребом итд.). Ученицису до ваљаног одговора морали доћи пажљивим освртом на оно што знају до почетка израде задатка (појмови: стилске фигуре, персонификација, анализа песме). Уз то што су знали до тада, требало је и да сткну нова сазнања, да дођу до нових и компликованијих увида у функцију персонификације. Дакле, морали су разумети песму, разумети, условно речено, дефиницију персонификације (коју најчешће имају у свом уџбенику), па да тек захваљујући томе дају добар одговор. „Разумевање подразумева адекватно *трансформисање* и *коришћење* знања, вештина и идеја” (Вулфолк и др. 2014б: 160).

Когнитивисти су и на плану разумевања начинили више осврта и ваља их сагледати и довести у везу са непосредним тренуцима наставне праксе и ученика. Заправо, ваља се позабавити појмом *концепта* о којем психолози говоре.

Концепти су најчешће сагледани као могућности да се сличне догађаје, појаве, структуре групишу, категорисамо и запамтимо. Махом се концепти творе на нивоу несвесног. Ако се пред ученике постави десет папира међу којима су на три папира лирске песме, на једном епска песма, а на осталим прозни текстови, већина ученика ће, вероватно, без много премишљања, одговорити на захтев: узмите све папире са песмама и ставите их у ову кутију. Дакле, ученици су усвојили, рекло би се, концепт *песма*. У наставној пракси ће се десити, и код старијих ученика, да они непогрешиво умеју да препознају песму, да ли визуелно (када је виде на папиру / електронском уређају) или аудитивно (када је само чују) иако не виде текст. Ипак, када их наставник упита да кажу шта је то песма, у покушају да смисле мудар и, како им се чини, школски пожељан ученички одговор, биће збуњени и често ће одговор изостати. Разлози за то свакако ће бити у ономе да су ученици, слушајући песме од раног детињства и долазећи с њима у сусрет у кући или у предшколском и школском периоду, усвојили концепт *песма*. Концепт је

свакако заснован на свим кључним карактеристикама песме (ритмичност, мелодичност, осећајност и др.), а запамћена је и по томе што се састоји од стихова (визуелни моменат).

Претходно описаним примером, који би се учинио као какав оглед, показују се две важне тезе. Најпре, освешћује се то да ученици кроз часове на којима се баве књижевним делима, а овоме придружујемо и ваншколске сусрете са књижевношћу, несвесно врше поделе, категорисања, уочавају структуру литерарног текста, што је све важно, првенствено с аспекта теорије књижевности. Они пре него што се сусретну са појмовима родова и врста у књижевности, пре разговора о жанровској разноврности у свету књижевности, на изразито несвесном нивоу стичу важне увиде. И управо је с тим у вези и друга констатација, логички се надовезује на прву – ако се прихвати претходно описана теза да се увиди о жанровима и природи књижевних облика несвесно стичу кроз различите сусрете са књижевним делима, постаће нам у настави књижевности важно то шта ученици знају кроз искуства која нису тежила, бар не експлицитно, теоријским увидима. И то ће бити неопходно управо приликом упознавања ученика са књижевнотеоријским појмовима, па ће се у добро осмишљеним облицима рада и кроз одабир погодних метода увек рачунати на она, такозвана, предзнања. Само бављење теоријом књижевности могло би почети оним, на почетку говора о концептима наведеним примером, у вези са одабиром папира на којима су песме. То може бити и, чини се, нешто сложенији задатак да наставник чита дело по дело, а да ученици утврђеним знаком (на пример подизањем руке) укажу на то да је наставник прочитао песму (неко прозно или драмско дело). Добри задаци ће потећи од оваквих увида и увода. Зато се никада не сме приступати ученику као некоме ко не зна одлике лирике, на пример. Истина је на другом полу и на чињеници да ученици све њене одлике на изванштан начин познају. Наставник не треба да их научи, наставник треба да им помогне да свој концепт *лирике* освесте и преведу у теоријска одређења.

Концепти постају структурни део учениковог знања. „Када ученици развију добар осећај за дати концепт, требало би да га употребљавају. То може да подразумева извршавање задатака, решавање проблема, објашњавање, поучавање или било коју другу активност која од њих захтева да примене своје ново разумевање”. (Вулфолк и др. 2014б: 170). Дакле, кроз концепте ученици иду ка усвајању и разумевању нових садржаја, односно ка решавању нових проблема. Нови проблем у наставним оквирима може се схватити и као нови задатак који ученик добија да уради. Као такав, задатак има свој захтев, али постоји и исход који се очекује после пређеног пута решавања, уз технике и стратегије које је потребно користити да би се дошло до коначног решења. Пут ка решењу проблема психолози најчешће виде као најактивнији део учења, односно као највећи део учења. Психолози Џон Брансворд и Бери Стајн за решавање проблема предвиђају неколико фаза које именују заједничким Акронимом ИДЕАЛ<sup>1</sup>: (1) идентификација проблема, (2) дефинисање циљева и представљање проблема, (3) истраживање могућих стратегија, (4) антиципација исхода и акција и (5) осврт уназад.

---

<sup>1</sup>У књизи *Психологија у образовању II* (од стр 182) наведени су и детаљно представљени кораци у решавању проблема које именују Брансворд и Стајн. Наведени кораци могу бити повод за размишљање о проблему методологије задатака у настави књижевности.



Проблем који се поставља у задатку добра је прилика за ученике да унапреде своје вештине и употребе своја знања, али и да се потврде пред собом и другима, да открију сопствени напредак и могућности. Зато је у првој фази потребно да се проблем јасно идентификује и означи као решив и као, како је у претходној реченици примећено, добра прилика за ђаке. Проблем ће бити у складу са узрастом и исходима наставе којима ће наставник тежити. Ако је ученицима задат задатак да објасне функцију персонификације у песми „Подне” Јована Дучића, која се обрађује у седмом разреду, они би требало да проблем виде као решив с обзиром на познавање појма персонификације и искуства у тумачењу поезије, а конкретно и Дучићевих песама.

Како би проблем био решен, потребно је сагледати важне доступне информације, разумети појмове којима је проблем представљен, употребити ваљан концепт и дефинисати циљеве. Ако ученици решавају задатак у вези са функцијом коју има персонификација у песми „Подне”, они најпре разматрају у које све аспекте њиховог дотадашњег знања задире нови проблем. Могу се присетити тога шта је персонификација, када се и с којом функцијом користи, због чега је важна у поезији и који су то репрезентативни примери по којима се персонификација памти. Затим се ученици присећају неких ранијих Дучићевих песама које су самостално или на часовима Српског језика и књижевности читали. Присећају се песме „Село” где су такође разматрали значај персонификације. Дакле, наставник, па и сам ученик, мора на почетку сваког проблема имати некакве хоризонте познавања проблема којим се бави. Слични мотиви међу песмама често воде и ка сличној функцији стилских средстава, њиховој употреби у служби сликовитости израза, сугестивности и појачавања емоционалности песме. Ученици који су до седмог разреда, када се песма „Подне” обрађује, научили како да приступају песничком тексту и да у њему траже константене или типичне елементе, моћи ће да решавају проблеме у новим уметничким текстовима. То је процес усмеравања ка важним информацијама којима се до тог тренутка располаже и које ће омогућити да се у свести ученика активира и одређена схема која ће омогућити разумевање проблема у целини. Исто тако је важно да се елементи целе конструкције, односно инструкције којом се задатак обликује разумеју како би се ушло у суштину онога што се заиста тражи, да је фокус пажње на важним елементима (на пример: лирска песма, песма „Подне”, Јован Дучић, персонификација). Психолози ово разумевање проблема одређују речју *превод* јер се конкретни проблем, условно речено, преводи на ниво менталних схема које се разумеју. И управо тиме, тим преводом на конкретну схему, ученичкој пажњи омогућено је усмеравање на кључно у задатку, јер, тврде психолози: „ ми често морамо да пређемо са општих стратегија решавања проблема на оне специфичне за дату област, јер су схеме специфичне за области датих садржаја” (Вулфолк и др. 2014б: 188). Нетачан одговор (на пример да ученик одговори о функцији персонификације уопштено у поезији, а не конкретно у примерима из Дучићеве песме „Подне”) показаће да се за решавање проблема ученик водио погрешном схемом.

Једна од могућности у овом другом кораку решавања проблема могла би да буде то да ученици добијају урађене примере и да на тај начин усвајају схему. Тако се ученицима могу дати текстови из књижевне критике и литературе везане за књижевна дела. Читањем и разматрањем добрих тумачења дела ученици могу развијати вештину адекватног приступа решавању проблема. Ако су раније имали прилику да се сусретну са ваљаним тумачењем дела, свакако ће те, рекло би се, механизме тумачења моћи да примене и када сами тумаче дело. Наиме, циљ је усвајање структура и значења, а не пуко пресликавање туђих тумачења и тежња

ка флоскулативности. У том смислу готова решења сличних проблема могу послужити као аналогија или модел и то може одвести ка стварању општих схема решавања проблема, дакле схема заснованих на структури проблема. Зато ученике увек ваља усмеравати ка примерима и тако успостављати неопходне везе. Код нас је то чест случај у настави граматике, али када је реч о тумачењу књижевних дела у основној школи, ретке су ситуације да и сами уџбеници указују на примере секундарне литературе којих треба да буде, свакако у ограниченом броју, обиму и у складу са узрасним нивоом.

Када освести проблем који треба да реши и околности у којима се проблемска ситуација простире, ученик/ученица би требало да, уколико не може применити неку схему, конструише стратегије за решавање постављеног проблема и да истражује. Сама употреба схеме омогућила би ученику/ученици да лакше реши проблем, али уколико је то, из било ког разлога немогуће, мораће да трага како би се стигло до решења. У случају задатака који се тичу области Књижевности, важна је једна од две<sup>2</sup>, како се у психологији одређују, процедуре трагања за решењем проблема. Наиме, чини се да ће ученик/ученица процедуром хеуристике долазити до решења јер ће своје искуство које има у тумачењу књижевности користити да склопи у пут до решења. Наиме, користећи податке о томе шта је персонификација, али и пажљиво читајући стихове песме „Подне” и повезујући их са личним животним ситуацијама (на пример летовање на мору и сл.), ученик/ученица ће моћи да дође до решења проблема, а то је функција персонификације. Ако се није покренула схема која би, условно речено, премрежила нови проблем, ученик ипак може разматрањем сегмената и одабиром потциљева у току решавања задатка (пажљиво читање стихова, тражење термина *персонификација* у појмовнику уџбеника и сл.) доћи до решења. На крају, и схема мора укључити неки сегмент хеуристичког јер сам модел не може бити увек пресликан на нову ситуацију, бар када је реч о задацима који се тичу књижевности и где, упркос тежњи ка егзактности, увек треба рачунати на удео релативизације и субјективног.

Последња етапа до решења која захтева осврт уназад и проверу решења на навођеним примерима није једноставна. Када су психолози објашњавали ову фазу, они су махом наводили примере из природних наука и егзактних области. Међутим, тамо где се не може одговор проверити рачунским операцијама, врло је важно проценити како одговор вреднује онога који га је креирао (ученика), али и претпостављеног, прегледача задатка. Зато ће се често, а о томе ће више речи бити у наредним поглављима, наилазити на навођење више могућих одговора или на указивање на оно што би одговор требало да садржи да би био третиран као тачан. У јазу који се отвара између ове фазе на нивоу математике, физике, хемије и других природних наука и, на другом полу, књижевности и уметности стоји изазов за стручњаке и научнике – психологе, дидактичаре, методичаре у доменима наставе књижевности. Зато ће, не само структури и природи задатка, него структури и природи одговора на тај задатак, посебно у случају есејских задатака, бити дата посебна пажња и место у овом раду.

---

<sup>2</sup>Наводе се две процедуре у трагању за решењем: алгоритми и хеуристика. Алгоритми се одређују као инструкције које се дају да се проблем реши корак по корак; инструкције за решења. За разлику од алгоритама, хеуристика је пут ка решавању проблема заснован на откривању новог и на (ранијем) искуству.

### 2.1.1. Блумова таксономија и њена примена приликом израде задатака из књижевности

Једна од важних активности сваког наставника јесте састављање задатака за ученике. Било да је реч о задацима који се дају како би се ученици истраживачки и проблемски приближили новим наставним садржајима које наставник треба да предаје или ти задаци служе за проверу усвојености онога што је обрађено, увек је важно да се сваки захтев или питање које се упућује ученицима добро осмисли, припреми и провери. Задаци као део теста или као појединачни захтеви ван шире структуре (теста) у току часа обраде или утврђивања увек служе истој сврси – сагледавању успешности савладавања наставних садржаја. Како у процесу сагледавања стечених знања и вештина бива укључено више актера међу којима су најважнији наставници, ученици и родитељи ученика, потребно је да се задатак сагледа из више перспектива, односно да се његова, на послетку, корист и ваљаност мери управо из позиције оних којима је он важан. Наставник који га је саставио и хтео њиме да провери свој учинак кроз учинак својих ученика треба да буде задовољан задатком у смислу његове кореспонденције са наставним садржајима, с једне стране, и потребама и могућностима ученика, с друге стране. Ученицима је потребно да баш путем задатака сагледају сопствени напредак и измере свој учинак, док је њиховим родитељима задатак који њихово дете решава, иако не једини, свакако један од важнијих арбитра у сагледавању дететовог напретка на путу образовања. Зато се често у литератури усмереној ка проблемима тестирања и провере знања ученика истиче, када је реч о провери усвојености градива – „за сваку информацију или појам нађите одговарајуће питање или задатак који ће на најбољи начин навести ученике да покажу шта знају” (Вокер и Шмит 2006: 17).

Поред искуства које наставник кроз своје образовање, рад, стручно усавршавање и друге начине стиче, важно је да се ослони и на релевантна научна истраживања и да у својој пракси користи сазнања и препоруке до којих је психологија образовања досегла. У том смислу најпознатија и највише коришћена у пракси често су била сазнања до којих је дошао Бенџамин Блум<sup>3</sup> који је кроз свој рад конституисао таксономију циљева образовања и васпитања и то на нивоу когнитивног, афективног и психомоторног подручја.

Различити нивои когниције које Блум издваја тичу се нових информација и мисаоних вештина које ученици усвајају и до којих расуђивањем долазе. Блум хијерархијски уређује шест категорија когнитивног подручја. Он даје оквир за креирање различитих питања и задатака из којих могу „проистећи многи подаци на основу којих ћете проценити не само шта ученици знају него и шта је то што захтева додатно учење” (Вокер и Шмит 2006: 17). Блумова таксономија когнитивних процеса предвиђа следеће нивое: знање, схватање/разумевање, примену, анализу, синтезу, евалуацију.

*Знање* подразумева памћење и познавање чињеница и информација. Ученик опажа и именује појмове, бића, зна информације везане за садржај у вези са којим је провера, попут места, датума и сл. Дакле, на овом првом нивоу одвија се процес присећања. Кључни глаголи у оваквим задацима, тј. инструкцијама задатака су: дефинисати, навести, описати, поновити, присетити се, идентификовати, показати, означити, скицирати, изабрати, именовати, набројати

---

<sup>3</sup> Бенџамин Блум (1913–1999) био је амерички образовни психолог и једна од најважнијих личности у психологији образовања 20. века. Блум је најпознатији као креатор таксономије различитих когнитивних домена.

и др. Сами задаци због тога тичу се најчешће дефинисања, упаривања термина, обележавања дијаграма, прављење списка и др.

На овом нивоу много је примера у којима се, када је реч о задацима у вези са књижевним делима, може проверити сам ниво знања ученика, тога колико су упамтили основне информације у вези са књижевним текстом као што су имена јунака који учествују у радњи, место и време у коме се одвија радња дела и сл. Ти почетни приступи књижевном делу послужиће као основа за даљи рад и задатке са наредних нивоа у хијерархији коју Блум предвиђа. Када са ученицима проучава епске народне песме, наставник ће тежити томе да уочи колико су ученици могли да допру до информација о догађајима и јунацима, с обзиром на извесну архаичност језика песама и временске удаљености онога о чему се говори у односу на тренутак када је ученици, савремени појединци, читају. Ако се као конкретни пример узме тематски круг епских песама о Косовском боју, наставника ће интересовати да ли ученици знају ко су главне епске личности које се помињу у овим песмама, где се одвија кнежева вечера, на ком месту се одвија битка са Турцима, који догађаји претходе боју, а који су догађаји после боја. На примеру песме „Смрт Мајке Југовића” ученици могу указати на трагичну слику бојишта после боја на коју Мајка Југовића наилази, што ће се касније проблематизовати приликом разматрања семантичких нивоа песме. Затим, како би ученици касније могли да разумеју функцију градације у песми, битно је да могу да се присете ситуација у којима затичу Мајку Југовића, као и њених реакција на оно што види, чује и сазнаје. Основни подаци из садржаја епске песме биће темељ на коме се може надоградити процес тумачења и откривање уметничких својстава песме.

Интересантна и изазовна за креирање задатака из оквира нивоа знања (Блумове таксономије) јесте уметничка лирика. За разлику од епике где се информације јасно везују за јунака и догађај, у лирској песми, која ће се анализирати посредством тумачења песничких слика и мотива, чини се да је тешко креирати задатак из домена знања и памћења. Али ако се пође од неопходности познавања садржаја текста и уочавања елемената песничке слике, што ће одвести ка њеном даљем тумачењу. Ученицима се, управо у задацима из овог нивоа, могу постављати питања која ће потпомоћи каснију дубљу анализу песме. Тако се као пример задатка може навести захтев да ученици у песми „Похвала” Стевана Раичковића, која се обрађује у шестом разреду основне школе, идентификују елементе природе које лирски субјект наводи и чему се захваљује. Ученици тако уочавају и издвајају речи: сунце, земља, трава, ваздух, мрав и др. Тиме их наставник усмерава на елементе природе који постају основно семантичко тежиште песме. Без тог примарног захтева не може се кренути даљим корацима у проучавању песничког текста.

Следећи ниво Блумове таксономије јесте *разумевање* које подразумева схватање информација, основно тумачење података, њихово разликовање и груписање, уочавање каузалитета. Од ученика се у захтевима задатака тражи да објасне, препознају, опишу, упореде. Може се очекивати да укратко препричају текст, да направе низ главних догађаја, резиме и сл. На тај начин се показује колико су ученици разумели чињенице које су усвојили на нивоу *знања*.

У примерима епских песама о Косовском боју који су разматрани на првом нивоу Блумове таксономије, проналазе се могућности за постављање питања и састављање задатака за

ниво *схватања/разумевања*. Тако ће се од ученика у задатку очекивати да одреди разлоге јунакових поступака, да именује узроке и последице:

- Због чега Мајка Југовића моли Бога да јој подари соколове очи и лабудова крила?
- Зашто се у ноћи оглашава Дамјанов коњ Зеленко?
- Шта је узрок смрти Мајке Југовића?
- Зашто Косовка Девојка у истоименој песми тражи три јунака – Милоша Обилића, Ивана Косанчића и Милана Топлицу?
- Из ког разлога кнегиња Милица жели да јој Лазар остави једног брата и да га не одведе у бој?
- На основу садржаја песме „Косовка Девојка” наведи бар две последице Косовске битке.

Ученици могу да резимирају догађаје у епској песми и да је укратко препричају, да уоче след догађаја у тексту, да схвате главне односе међу јунацима. Тако се од ученика може захтевати следеће:

- Следећа имена јунака епских песама о Косовском боју упиши на дате линије према томе како су окарактерисани.  
Јунаци: Милош Обилић, Вук Бранковић, кнегиња Милица, кнез Лазар, султан Мурат.  
Позитивно окарактерисани: \_\_\_\_\_  
Негативно окарактерисани: \_\_\_\_\_

Трећи когнитивни ниво јесте *примена*. Тај ниво подразумева располагање информацијама и подацима у новим ситуацијама, односно примену онога што се већ *зна* и *схвата* али у неким новим околностима. На овом нивоу очекује се да ће ученици знати да одговоре на захтеве у којима се тражи да се нешто примени, покаже (демонстрира), реши преиспита, преобликује, илуструје, драматизује и сл.

Наставни предмет Српски језик и књижевност види се као погодно подручје за давање задатака овог нивоа. Тако ученици у петом разреду обрађују прозни текст, бајку „Биберче”, али и драму *Биберче* Љубише Ђокића. То је прилика да се упознају са одликама жанра, уоче сличности и разлике између два текста који се доводе у везу по основним мотивима, али се разликују по структури и форми. Обрада ових текстова одлична је прилика да се ученици уведу у подручје основних књижевнотеоријских проматрања, те да се упуте у појмове књижевних родова и врста, као и њихових одлика. Тако ученици запажају које су особености епског, а које драмског дела, те утврђују сличности и разлике. Само разматарње у наведеном смислу може се продубити управо задацима са нивоа *примене*, па ученици могу одговарати на задатке који би се тicali жанровског преобликовања књижевног текста. На пример, с обзиром на то да се уз „Биберче” у петом разреду раде и друге народне бајке, ученици могу на основу неке од тих бајки написати драмски текст, односно могу драматизовати бајку. Тиме ће се на изузетно креативан и посредан (и врло захвалан) начин упознавати са одликама књижевних родова. Уместо да ученицима наводи и исписује одлике епског или драмског текста, наставник ће задатком у коме се захтева драматизација наводити ученике да сами долазе до особина књижевних родова и да своја запажања преводе на ниво разумевања одлика епике и драме. Може се радити и обрнуто, па се у истом разреду радио-драма Душана Радовића *Капетан Џон Пиплфокс* може преобликовати у прозни текст. Овакви задаци могу бити у свим смеровима (лирика–епика,

епика–лирика, драма–епика, епика–драма, лирика–драма, драма–лирика). Користи су овде вишеструке, јер се проверава језичка култура ученика, али њихово познавање књижевних текстова у смислу података/чињеница у њима (*знање*) и разумевања односа међу јунацима (*схватање*). Као крајњи исход долази и разумевање особина одређених књижевних родова и врста.

Задаци *примене* могу се користити и приликом читања самог књижевног текста (првенствено епског или драмског). Налози могу бити усмени или у писаном облику као део корпуса истраживачких задатака којима ће се ученик бавити пре и током читања дела. Мисли се најпре на то да се ученици, у једном тренутку читања/слушања текста, замоле да, на основу онога што је до тада прочитано, предвиде догађаје који ће уследити. Када је наставник сигуран да ученици разумеју текст и догађаје у њему, тј. када су задовољили захтеве *знања* и *схватања* – упознали су јунаке и главне односе међу њима, као и вредности којима су приклоњени: добро и зло – моћи ће да им дâ налог да предвиде потоње догађаје. Тако ће, читајући приповетку „Јаблан” Петра Кочића, моћи да прекине читање текста у тренутку који претходи борби бикова Јаблана и Рудоње. Ученици ће имати задатак да предвиде исход и последице борбе, а наставник ће на основу тога моћи да провери колико су ученици разумели текст, као и то да ли је текст, својом израженом сугестивношћу, покренуо у ученицима осећање наклоности према дечаку Луји и његовом љубимцу Јаблану. Слично се може поступити код великог броја драмских и прозних дела с циљем да се имагинација ученика, али и процес закључивања, као и примене онога што разуме на нове ситуације, провери. У склопу истраживачких задатака за тумачење драме *Сумњиво лице* било би врло корисно овакве задатке, где се очекује предвиђање, укључити на неколико места фабуле (на почетку када Јеротије добија информацију о сумњивом лицу, затим на крају првог чина и последњи пут онда када ухвате Ђоку).

Когнитивни ниво означен као *примена* изузетно је важан када је реч о провери усвојености књижевнотеоријских појмова, што је донекле у претходном делу назначено кроз примере задатака са жанровским преобликовањем текста. Међутим, за разумевање књижевног текста важно је имати у виду његове различите слојеве, односно сагледати га кроз примену различитих методологија тумачења. Тежина оваквог задатка пред наставницима у основној школи често се поставља као проблем коме треба пажљиво приступити, осветлити га уз коришћење онога што нуди наука о књижевности, али и методика наставе књижевности. У том погледу неопходно је ученицима различите појмове из књижевне теорије не наметати као нешто што постоји у виду изоловане структуре и што се учи зарад самог упамћивања и потоње репродукције. Напротив, да бисмо избегли тако непожељне приступе, неопходно је увек поћи од тога да се књижевнотеоријски појмови, односно примери за њих, разоткривају у току тумачења уметничког текста. Зато је задатак наставника да ове појмове, када их ученици разумеју и почну да препознају, почне да у својим задацима функционално користи, да ученике оријентише ка откривању функције стилских фигура, облика казивања, риме и сл. Ваљана анализа лирске песме „Међу својима” Владислава Петковића Диса (седми разред) вршиће се кроз анализу метафора које ученици уочавају, до којих долазе тумачењем или на које наставник скреће пажњу својим задатком – Објасните коју функцију има метафоре у песми „Међу својима” Владислава Петковића Диса. Дobar пример је и песма „Шљива” Милована Данојлића (шести разред) где је важно да се пажња посвети функцији персонификације или у епској народној песми „Мали Радојица” где се разматра функција хиперболе. Ако су ученици учили да је својеврсни лирски јунак песме шљива, а да у епској песми доминира јунак Мали Радојица,

они треба да буду у позицији да своје знање о персонификацији или хиперболи доведу у везу са овим главним јунацима. Ако се претпостави да су раније, а тако би требало, открили на примерима књижевних текстова какав је механизам ових стилских средстава, онда ће у новонасталој ситуацији бити могуће да они своја теоријска знања и знање података из конкретног текста подигну на виши ниво сагледавања, рекло би се, својеврсне синтезе, те да дође до *примене*. Због тога не треба анализу књижевних дела схематизовати и увек је водити на исти начин. Задацима који подстичу ученике да примене оно што знају добићесe то да ће они каткад откривати много важније и дубље слојеве од оних који ће се постићи пуким идентификовањем и набрајањем стилских средстава.

Когнитивни ниво *анализа* подразумева ниво на коме је ученик у стању да „одређује структуру; организује делове; препознаје главни смисао; идентификује компоненте” (Савовић и др. 2007: 14). У приручницима се наводе радње које би ученици могли да остваре у оквиру различитих захтева, задатака и питања: „анализирати, сучелити, упоредити, испитати, оспорити, повезати, проучити, препознати” (Гоцину и Вилсон 2014: 11). Ове ученичке својеврсне акције на пољу решавања проблема и остваривања когнитивних потенцијала примењиве су у различитим областима којима се бави настава уопште. Ипак, настава књижевности могућности види управо у оним сегментима тумачења уметничких текстова где се задира у питање идентитета и карактера књижевног јунака, проблематизације његових поступака, тежње ка осветљавању узрока одређених догађаја који су били важна сижејна окосница и који утичу на судбину јунака. Самим тим многоструки и разноврсни су задаци који се на овом нивоу могу креирати. Сам поступак анализе, један од стожерних у науци о књижевности, различито дефинишу теоретичари. Поставља се питање колико се појам анализе у оквирима Блумове таксономије (као један од њених нивоа) може повезати или изједначити са истоименим појмом у оквирима науке о књижевности. У теорији књижевности анализа се разматра на неколико нивоа сагледавања.

„Формална а. – нарочито ако је реч о затвореним формама – омогућује сагледавање употребе појединих појединих стилских јединица, правилност и одступање одређеног стилског изражајног средства унутар књижевне конвенције из које оно потиче, те тако нуди поуздане естетичке претпоставке ширих критичких одређења и разматрања. [...] Семантичка а. У свом лошијем виду може да постане препричавање дела *својим речима*; у свом бољем виду она указује на релевантне елементе историјског и асоцијативног контекста одређене формалне или семантичке јединице дела, разматра функцију те јединице унутар дела као целине, открива семантичке могућности дела и омогућује потпуније уочавање његовог унутрашњег богатства. Темелита формална и семантичка а. Обично су предуслови научно засноване интерпретације. Стога је а. постала у новије време не један од могућих, него саставни део свих приступа књижевном делу, свих критичких, научних и наставних метода у изучавању књижевности” (РКТ 1992: 26).

Слично о *анализи* проналази се и у другим изворима. Код Тање Поповић у *Речнику књижевних термина* наглашава се да анализа „треба јасно да утврди природу узајамних односа свих појединачних делова унутар проучаване целине, односно да допре до начела целине дела” (Поповић 2007: 36). Радослав Катичић примећује да се током анализе књижевног дела мора рачунати на то да је књижевни текст структурна целина. „Унутрашњи свијет књижевног дела мора бити рашчлањена цјелина” (Шкроб и Стамаћ 1998: 118). Тако структурни сегменти

добијају важност у склопу анализе како би се осветлило дело у свеукупности својих значења и свог облика. Долази се до закључка да је управо *анализа* као средишњи когнитивни ниво Блумове таксономије важан ниво и на пољу тумачења књижевне уметности. Ако се тај поглед пренесе на наставно тумачење књижевности, уз уважавање онога што чини Блумову когнитивну хијерархију, али и оно што тврде проучаваоци књижевности, најпре теорије књижевности, може се приближити ваљаним видовима школског разматрања књижевних текстова. Ти текстови, које ученик/ученица, спрам свог узраста, знања, склоности и других фактора треба да анализира треба да се пред њега/њу поставе као структуре. У основној школи ученици први пут постају, у току наставног процеса, вођени тако да уочавају структурне делове и појмове који се тичу структуре књижевног дела. Наставник књижевности овде проналази своју улогу јер ученика, на неки начин, преводи са нивоа „наивног читаоца” на раван онога који дело анализира видећи га и даље као целовити имагинарни свет, али разумејући шта је све уграђено у тај свет како би он био прихваћен као довршен, самосталан, иако је фикција.

Задачи који би испитивали ниво *анализе* јесу они који се сматрају најчешће заступљеним у току часова обраде или часова провере садржаја из књижевности. Процена јунакових одлука или разматрање његове изградње у делу, као јунака који поседује уверљив карактер, јесте подручје анализирања. Када се пред ученике постави задатак да искажу своје мишљење о томе због чега Стојанова мајка у епској народној песми „Ропство Јанковић Стојана” не препознаје свог сина када се он враћа из деветогодишњег ропства, они бивају постављени у позицију да рашчлане целину епске песме коју су прочитали. Те појединачне догађаје који претходе овом делу песме, као и оне који ће уследити после сусрета мајке и сина, треба да сагледају као микроцелине једне макроструктуре, те да су та два нивоа (појединачни догађај и целина) у нераскидивој вези. Анализа не треба да буде заснована на произвољним пројекцијама, него изнијансирана уважавањем података из песме (ниво *знања*), разумевањем односа који владају међу јунацима (ниво *схватања*), позивањем на проучавалачка искуства из ранијих ситуација (анализа дела народне књижевности, анализа песама у којима се опевају последице турских активности на тлу Србије од краја 14. века) – ниво *примене*. Песма се обрађује у седмом разреду, онда када су ученици већ прочитали и анализирали, у ранијим разредима, песме из тематских кругова који се тичу Косовског боја и Марка Краљевића. То омогућује хијерархијски ниво *примене* после кога ће уследити *анализа* ситуације од које смо кренули – непрепознавање сина од стране његове мајке.

Многобројност примера потврђује претпоставке да ће се у настави књижевности и задацима из те области изузетно лако препознати могућности таксономије Бенцамина Блума. Како је тренутно реч о *анализи*, као когнитивном нивоу, важно је напоменути да ће се управо различите врсте задатака у различитим фазама тумачења књижевног дела базирати управо на овом нивоу, било да је реч о задацима у оквиру тестова, завршних испита, домаћих задатака, методичке апаратуре у уџбеницима, истраживачких припремних задатака и др. Тако ће питање које захтева од ученика разумевање стихова: „Очију твојих да није / не би било неба” из песме „Очију твојих да није” Васка Попе од ученика захтевати промишљање онога што песник све износи у песми као податак (*знање*), да разумеју да се он са симпатијом обраћа тој особи (*схватање/разумевање*), да примени елементе које зна и разуме (на пример симболи и метафоре – очи, небо) и да рашчлањене мотивске компоненте песме (заљубљен лирски субјект; особа којој се обраћа; симпатија; традиционално повезивање очију и душе; небо као бескрај, слобода). Све то омогућиће прелазак на ниво *синтезе* – ученик ће доћи до закључака – до тога да је снага



љубави, присуство вољене особе, комуникација са њом (и посредством погледа; најпре погледа) довољна/неопходна да се субјект осећа неспутано и срећно.

*Синтеза* ће бити ниво где ученик „користи старе идеје за стварање нових; генерише из датих података; повезује знања са другим областима; предвиђа закључке/закључује (Савовић и др. 2007:14), ниво који подразумева „покретање нових идеја, планирање и деловање” (Гоцину и Вилсон 2014: 11) Чини се да је овде једно од кључних питања питање „Шта ако...?” (Савовић и др. 2007: 14) које на неки начин бива садржано у свим задацима и питањима којима наставник жели да провери ниво *синтезе*. Ученици долазе до идеја о питањима књижевних текстова, бивају подстакнути оним што су сазнали, разумели, применили и рашчланили како би изrekli свој суд заснован на тексту. Због тога се у задацима који очекују све набројано, а као крајњи исход идеју на основу књижевног дела, инсистира на позивању на текст. Ти садржински сегменти треба да омогуће синтетисање у судове, идеје, закључке. Зато у току анализе Попиних стихова из песме „Очију твојих да није” неће лако доћи до одговора / тумачења / идеје. Потребно је остварити више когнитивних нивоа како би се херметизовани свет Попине песме препознао у својим значењима. Исто тако, и када се тражио одговор на питање о проблему непознавања сина у епској песми „Ропство Јанковић Стојана”, ваљало је рачунати на пажљиво разматрање текста, али и на оствареност исхода, предвиђених кроз раније разреде и чија је оствареност потпомогла решавање проблема.

Вокер и Шмит у књизи *Паметни задаци* наводе примере задатака за сваки когнитивни ниво Блумове таксономије, заправо наводе предлоге за природу задатака. За *синтезу* то су „план рада, проналазак, предлог, скица, оглас, песма, прича” (Вокер и Шмит 2006: 17). План рада, који се наводи овде, као пример наведен је и за ниво *примене*. Очито је на нивоу *примене* реч о плану који се изводи на основу знања података и основног разумевања тих података, док је план рада на нивоу *синтезе* заснован на закључцима и идејама, на синтези свега што се зна, разуме, примењује и што је прошло процес анализе.

Од примера за задатке које наводе Вокер и Шмит, пажњу треба посветити *предлогу, песми и причи*. Сам појам *предлог* разуме се у контексту управо описаних карактеристика когнитивног нивоа *синтезе*, односно нових идеја које проистичу из анализе неког проблема, конкретно овде проблема унутар књижевног дела. И чини се да би погодан пример задатка за то могло бити упућивање ученика да напишу наставак неког епског дела. Наиме, тиме што су стигли до ступња анализе и дошли до нивоа разумевања односа, ситуација и узрочно-последичних веза међу јунацима, ученици ће бити у стању да напишу оригинални рад ослоњен на обрађени књижевни текст. Тиме ће, најзад, на добар начин показати како су и да ли су (добро) разумели дело које су проучавали. Примера књижевних дела из програма за старије разреде основне школе је више јер је велики број дела погодан за овакав приступ.

Може се навести пример новеле „Пилипенда” Симе Матавуља, дела које открива изграђеног јунака Пилипа, човека сазданог од непоколебљиве оданости принципима у које верује и које сматра правичним. Аутор сугестивним описима различитог типа (екстеријер, ентеријер, пејзаж, портрет) и вешто обликованим кратким дијалозима (Јела–Пилип, Пилип–Кљако) успева да пажњу читалаца веже за свет дела и да у тим читаоцима пробуди осећај разумевања, саосећање и тугу поводом јунакових проблема који варирају на нивоима социјалне и психолошке мотивације. Када такав свет упознају и када у целини дела запазе његове важне структурне чиниоце на плану стила и језика, као и на плану семантичком, ученици ће успети да

одговоре на постављени задатак. Тим задатком од њих се очекује да напишу наставак новеле „Пилипенда” и он ће бити адекватно урађен само ако је све претходно, што је било потребно, испуњено – што се може сагледати преко хијерархијских нивоа Блумове таксономије. Написани наставак показује да ли су и који су нивои остварени, односно достигнути. Ученик тако може написати причу у којој се само појављују тачни подаци из приповетке (имена јунака, топоними) а да све остало склизне у произвољност због неразумевања односа и сл.

Писање песме или приче могло би се узети као једно од креативнијих решења, односно као пример, за ученике, интересантнијих задатака на коме ће се на успешан начин проверити ниво *синтезе*. Реч је о опробаној пракси у оквиру часова Српског језика и књижевности. Језичка култура и писање радова као незаобилазни део наставне праксе често се реализују преко задатка да ученици напишу песму или причу. Када је реч конкретно о настави књижевности, овде се може креирати више задатака којима се постиже остваривање различитих исхода. Ако се обрађују појмови из домена теорије књижевности, као што су они који се тичу различитих књижевних жанрова, ученицима се може дати да напишу своју басну, бајку и др. Кроз елементе које ће користити и то колико ће свој рад довести до одређеног жанровског обликовања, може се проверити да ли ученици разумеју природу конкретне књижевне врсте и појмове који се за њу везују. Ако ученици петог разреда треба да се упознају са природом народне бајке као прозне књижевне врсте, те ако треба да, читајући бајке и анализирајући их, уоче њихове типичне елементе, онда ће најбољи начин за уочавање учинка рада бити управо писање бајке по кључним моделима онога што се читало и анализирано. Наставник, ако је то потребно, може заједно са ученицима саставити листу препознатих одлика бајке, но сама *синтеза*, рекло би се, боље ће бити остварена и препозната ако се ученицима не дају, у току писања бајке тезе, односно списак елемената народне бајке. Наставна пракса често показује да је разумевање народне бајке добро, па ученици без додатних подсетника углавном лако долазе до решења и пишу сопствене бајке у којим се пронађе највећи број оних елемената о којима се говорило на часу.

Песма као начин провере и задатак може се користити исто у настави теорије књижевности. Наиме, кроз старије разреде ученици се упознају са различитим стилским средствима и уочавају природу и функцију тих средстава. Већ од петог разреда, када се упознају са епитетима и персонификацијом, ученици могу писати песму на задату тему, али тако да сопствене песничке слике обликују коришћењем обрађених стилских фигура.

По Блумовој таксономији последњи и највиши хијерархијски ниво јесте *евалуација*. Она представља „критиковање, доношење суда о доследности процеса, онога што је урађено или идеје” (Гоцину и Вилсон 2014: 11). Највиши когнитивни ниво подразумева активности вредновања и рангирања, одлучивања и тога да ученик уме нешто да препоручи, да о нечему расправља и да то вредносно процењује. Задаци за проверу овог когнитивног нивоа одређују се као „одлука, процена, препорука, расправа, извештај” (Вокер и Шмит 2006: 17), а глаголи који се препоручују за креирање задатака су: „процени, одлучи, оцени, провери, тестирај, измери/одмери, предложи, изабери, просуди, објасни, разликуј, закључи, компарирај, резимирај” (Савовић и др. 2007: 14).

Један од задатака који испитује ниво *евалуације* јесте тумачење цртежа и слика. „Цртежи морају бити јасни, без детаља који би ученике могли навести на погрешне закључке” (Вокер и Шмит 2006: 89). Иако се чини да овакав модел задатка примену проналази у настави других

наставних предмета, управо се он може користити и у настави књижевности. Када припрема цртеж који ученици треба да процене, тумаче и вреднују, наставник књижевности мора имати у виду да цртеж треба да на адекватан начин кореспондира са књижевним делом кроз више аспеката. Мисли се искључиво да оно што је језиком дочарано у књижевном тексту, треба да буде у ликовном делу остварено визуелним средствима. Зато се као добар пример може навести коришћење дела српских сликара као помоћног средства у тумачењу народне епике. Уколико се ученицима да на увид и тумачење слика *Косовка Девојка* Уроша Предића, они ће моћи да анализу слике доведу у везу са анализом истоимене епске народне песме. Могу се довести у везу осећања која се запајају у песми и на слици. То ће свакако бити захтев који ће одговарати највишем когнитивном нивоу, а захтеваће од ученика да доводе у везу различите врсте уметности.

Провера нивоа *евалуације* подразумева и употребу задатака који обухватају заузимање тачке гледишта на одређени проблем, односно сагледавање неког феномена из различитих перспектива. Тако у књизи *Паметни задаци* аутори Кетрин Вокер и Едгар Шмит наводе приме задатка из српског језика<sup>4</sup> у коме се наводи текст који се даје ученицима да га сагледају из две перспективе. Наиме, текст се односи на држање делфина у акваријумима и противљење великог броја људи томе као, како они сматрају, нехуманом чину. У тексту се наводи став госпође која потписује текст, а задатак од ученика тражи да опишу две тачке гледишта – тачку гледишта оних који би се сагласили са ставовима госпође, потписнице писма, и тачку гледишта оних који се са тим не би сложили. Следећи захтев је да ученик/ученица искаже свој став о увођењу закона у вези са проблемом предоченим у тексту и да тај став објасни. Последње питање гласи: „Да си ти одборник у Скупштини града, шта би урадио поводом овога?” (Вокер и Шмит 2006: 92).

Блумова таксономија, уз то што је свесрдно коришћена за процену когнитивних нивоа и што је своју корист и примену пронашла и у школској пракси, доживела је и неколико преиспитивања и провера. Аутори Кроп и Стокер „изучавали су ваљаност хијерархијских структура у когнитивном подручју и нашли углавном исти редослед, осим редоследа у усвајању природних наука – евалуација је хијерархијски нижа структура од синтезе” (Савовић и др. 2007: 15). Такође, приликом ревизије Блумове таксономије дошло се и до мишљења да су прва три нивоа повезана, док се виши нивои гранају, те да је *анализа* „релативно независна, а синтеза и евалуација чине посебан ток сазнавања и засићене су општим интелектуалним фактором” (Савовић и др. 2007: 17).

Једна од ревизија Блумове таксономије – аутора Андресона и Кратвала (према Савовић и др. 2007: 15) – иде ка томе да предвиђа две димензије: знање и когнитивне процесе. Димензија знања подразумева четири нивоа: знање чињеница, концептуално знање, процедурално знање и метакогнитивно знање. Димензија когнитивних процеса подразумева: памћење, разумевање, примену, анализу, евалуацију, креирање. „Коришћењем ревидиране таксономије наставнику се олакшава да достигне захтеве засноване на стандардима” (Савовић и др. 2007: 16). Ова таксономија самим тим корисна је и за наставнике приликом креирања задатака и тестова.

Узимајући у обзир Блумову таксономију, као и њене ревизије, долази се до закључака о вредности њене употребе у наставној пракси, а посебно за „одређивање критеријума

---

<sup>4</sup>Књига је за издање у Србији измењена у мери да су одређени термини у њој и друге речи или одређења прилагођени онима који се користе у школском систему Републике Србије.

остварености исхода образовања, али и за разврставање питања, тестовских задатака, поступака проверавања и оцењивања” (Савовић и др. 2007: 17). Важно је истаћи да овладавање различитим когнитивним нивоима често не мора пратити хијерархијски редослед. Када је реч о настави књижевности, она врло лако може доћи до примене Блумове таксономије, како у проверама, тако и приликом припреме за анализу књижевног текста. Важност узимања у обзир хијерархијских нивоа Блумове таксономије у настави књижевности јесте у томе да се сам приступ књижевном тексту може одвијати на начин да се полази од познавања чињеница и структуре текста (његове фабуле, мотивског склопа), а да се онда то преводи на ниво *схватања, примене* и повезивања, који воде ка *анализи, синтези* и *евалуацији*. Може то потврдити и тумачење сложенијих дела као што је приповетка „Све ће то народ позлатити” Лазе Лазаревића где ће се најпре уочити чињенице које приповетка открива (српско-турски рат из друге половине 19. века; хијерархијски односи у војсци тог времена; јунаци – Благоје, капетан и Благојев син; кључни елементи фабуле). Ученици разумеју основне догађаје и чинове јунака (на пример то што је Благоје продао све што је имао осим алата), а затим их примењују на разговор и објашњења Благојевог карактера (за Благоја је син једина вредност коју поседује, само му је он вредан). Даље, поставља се питање значаја онога што јунак говори капетану. Дакле, после примене онога што се схватило, следи запитаност о томе због чега аутор жели да читалац чује све то што Благоје чини и мисли. Таквим аналитичким током долази до синтезе и одговора – да би Благојев удес био интензивније и трагичније доживљен од стране читалаца, али и из перспективе капетана Јеличића. Највиши ниво био би однос ученика према књижевним и социјалним проблемима. Књижевни: Став према коришћеним Лазаревићевим поступцима и уметничким средствима. Социјални: Какво је данашње друштво према инвалидима?

## **2.2. Задаци из књижевности и образовни стандарди за крај обавезног образовања**

Ученичка постигнућа из Српског језика и књижевности током свих циклуса образовања проверавају се континуирано помоћу различитих видова провера и задатака који се за ученике креирају. За крај циклуса образовања припремљени су образовни стандарди „који представљају одређене инструменте, слободније речено, елементарне оријентире током школовања да би постигнућа на крају одговарајућих циклуса била мерљива” (Јанићијевић 2013: 86). У том смислу се стандарди посматрају као мерила квалитета.

„Стандардизација је последица постављања стандарда тако да се униформишу и укалупе исходи. Стандардизација води бирократизацији покушаја да се унапреди учење, униформисању програма, уџбеника и начина тестирања, све у покушају да се сви ученици доведу до једнаких образовних постигнућа” (Пешикан 2012: 14).

У свом тексту *Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања* Ана Пешикан (Пешикан 2012) осветљава извесне друштвено-политичке и економске аспекте који се могу размотрити када се посматра терен увођења стандарда у образовање. Кренувши преко образовних промена у Сједињеним Америчким Државама, политика креирање стандарда као нечега што ће омогућити мерљивост знања и учења проширила се ка осталим деловима света, те је овај процес постао актуелан и у образовној политици Србије у првој деценији 21. века где су такође усвојени стандарди постигнућа ученика. За тему овог рада посебно су значајни

образовни стандарди за крај обавезног образовања. Њих је Национални просветни савет Републике Србије усвојио 19.5.2009. године. „Објављивањем у *Просветном гласнику Републике Србије* 5. јула 2010. постали су обавезујући за примену” (Мркаљ 2016а: 101)<sup>5</sup>.

У вези са становиштима и намерама којима се водило приликом увођења стандарда Пешикан тврди:

„Аргументи за реформу су били да сва деца морају добити квалитетно образовање које ће им омогућити да боље функционишу у животу, да се образовањем мора смањити јаз који постоји у постигнућу ученика из различитих друштвених група (*equity and excellence*), да се мора унапредити квалитет наставника и да ученици морају стећи знања” (Пешикан 2012: 7).

Ова ауторка наводи низ предности, али и извесних мањкавости увођења образовних стандарда и истиче да се у многим земљама показало како су захваљујући оваквим реформама ученици више мотивисани за рад, да је повећана одговорност школа и наставника за исходе образовања. Ово се посебно доводи у везу и са оним ученицима који потичу из економски и социјално неафирмативних средина, као и са ученицима са особеностима у развоју. Стандарди се у великом броју земља доводе у везу са матурским и завршним испитима, односно са добијањем дипломе о завршеном нивоу образовања. Уз све то Пешикан истиче: „Посебно у последње две деценије<sup>6</sup> образовање се све више третира као алатка за поспешивање економије земље преко подизања квалитета радне снаге” (Пешикан 2012: 9).

Уз све предности утврђивања образовних стандарда за крај основног образовања треба поменути и неке од ставова који су изнети, а негативно су усмерени ка примени стандарда и функционисању школе према њима, односно вредновању ученика, наставника и школа према учинку на тестирањима заснованим на мерењу остваривања образовних стандарда. Пешикан истиче неколико кључних замерки тако уопштавајући више истраживања која су оспоравала политику стандардизације у школским системима. Критике су тако ишле у смеру да се покаже како усмереност актера школског живота према тесту, који ће бити израђен према стандардима, на изванредан начин као да сужава наставни план и програм. То значи да ученик (како од теста зависи рангирање, на пример на завршном испиту на крају основног образовања) бива током процеса образовања искључиво фокусиран на она знања која ће се тражити на тесту. Даље се наводи како је на овај начин сужена и наставникова слобода и креативност јер се и његова делатност самарава спрам резултата на тесту његових ученика. Постоје мишљења и да сами стандардизовани тестови нису најбољи начин за проверу постигнућа ученика, те да не рачунају на креативност и више нивое учења, да су то „испити високог притиска са задацима

---

<sup>5</sup>У тренутку писања овог рада чека се на усвајање нових образовних стандарда који су, објављивањем на сајту Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, били дати на увид јавности. Када је реч о образовним стандардима који се тичу наставе књижевности, у њима се могу препознати садржаји тренутно важећих стандарда с тим што се тежило да се нови стандарди више приближе духу времена оних на које се односе (ученике) те се запажа указивање на важност и сврху аудио-визуелних и дигиталних садржаја у изградњи читалачких навика. У листи стандарда запажа се и указивање на потребу да се знања из језика и књижевности користе и за учествовање у различитим културним садржајима. Кроз компетенције које стичу проучавајући језик и књижевност ученици се виде као они који изграђују моделе поштовања и вредновања личних и културних разлика, али и очување личне традиције и баштине. Иде се ка томе да се током обавезног образовања код ученика развијају навике за упознавањем, преиспитивањем и вредновање садржаја културе.

<sup>6</sup> Овај текст објављен је 2012. године па одредницу „последње две деценије” треба узети у односу на ту годину.

вишеструког избора, где ученици треба да заокруже тачан одговор” (Пешикан 2012: 11). Најзад, постоје тезе да тестирања уз осврт на стандарде, која су школама наметнута, смањују образовну ефикасност. „Када школе постану опседнуте тестирањем, оне сужавају интересовање за оно што наставник ради у разреду и ограничена им је способност да служе ширим потребама деце и њихових заједница” (Пешикан 2012: 12). Овде се искључиво мисли на примену наученог у реалном животу.

Стандарди се, наводи Пешикан, могу посматрати на два начина – као циљ реформе образовања или као средство те реформе. Први начин иде ка томе да се наставни програми изводе на основу стандарда, а други подразумева креирање курикулума „из различитих извора (нпр. неопходна цивилизацијска знања, васпитно-образовни потенцијал одређених садржаја, интересовање ученика и наставника, релевантност одређених садржаја и умења за лични и професионални развојили живот у заједници итд.) али уз вођење рачуна чему би тачно тај програм требало да служи, која су то знања, умења и ставови које би ученици из њега требало да науче и развију због себе лично и због развоја своје заједнице” (Пешикан 2012: 15).

Због тога Пешикан сматра да је стално преиспитивање стандарда у служби њихове веће сврховитости и користи за образовање, за адекватније коришћење образовних ресурса, за омогућавање веће креативности у раду ученика и наставника чија делатност неће бити ограничена пуком усмереношћу ка тесту. Управо у вези са тим је и такозвана „постстандардизација” коју ауторка наводи као вид новог сагледавања овог проблема, а све у циљу повећавања флексибилности и виђења стандарда које ће боље кореспондирати са учењем и природом оних којима је образовање усмерено.

Из претходног, могло би се рећи, сагледавања не само природе него и извесног историјата стандардизације у оквирима образовних система, проистиче и питање коме је окренута тема овог рада, а то јесте проблем методологије израде задатака у настави књижевности уз узимање у обзир стандарда. За ту прилику важно је да се има у виду и све оно што долази под кровну конструкцију заједно са стандардима, а о чему ће бити речи у наредним потцелинама овог поглавља – програми наставе и учења, наставни исходи и предметне и међупредметне компетенције којима образовање тежи.

Међу карактеристике ваљаних стандарда наводе се:

„предметност (стручност), фокусираност на тзв. језгро курикулума, односно подручја; кумулативност (осноси се на систем појмова, умрежено учење које резултује развијеним компетенцијама); обавезност за све (у облику минималних стандарда); диференцираност (степен развоја компетенција); операционалност (изражена преко јасних индикатора); разумљивост и могућност реализације” (Пешикан 2012: 16).

У том смислу стандарди би требало да су надређени програмима наставе и учења, али и да се посредством њих сагледа које су компетенције достигнуте током циклуса образовања.

У приручнику који је објавио Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања *Образовни стандарди за крај основног образовања за српски језик* појашњава се природа улога образовних стандарда за наставу српског језика и књижевности:

„Образовни стандарди за Српски језик су искази о основним знањима и умећима из области Српског језика, која ученици треба да стекну до краја основног школовања. У листу стандарда улазе генеративна и трансферна знања из ове области. У Српском језику

то су она знања и умећа која су важна за разумевање саме области и која су од значаја за даље школовање, за формирање културног идентитета, као и за снажање у различитим животним ситуацијама” (Марчетић и др. 2010: 7).

Аутори приручника резултате свог рада засновали су на емпиријским потврдама да су: „стандарди својеврсни превод образовних циљева и задатака на конкретно описивање ученичких постигнућа” (Мркаљ 2016г: 31) и да је њихова најважнија карактеристика; „ то што су емпиријски засновани – одређени су у оквиру понашања и постигнућа ученика које је проверљиво и мерљиво из године у годину” (Мркаљ 2016г: 31).

Говорећи о имплементацији стандарда ученичких постигнућа у наставу српског језика и књижевности Зона Мркаљ најпре истиче извесне недоумице/питања на која би требало дати одговор како би сви учесници образовног система били јасно упућени у улогу и значај стандарда.<sup>7</sup> Најпре покушава да одговори на питање због чега је извршена имплементација стандарда у образовни систем Републике Србије и која је улога стандарда, те као главни разлог реформе образовања и увођења образовних стандарда наводи „припремање ученика за продуктивни радни живот” (Мркаљ 2016а: 102), а у вези са тим и поспешивање појединаца да наставе са образовањем, да учење за њих постане и остане целоживотни процес, те да на тај начин допринесе животу у друштвеној заједници.

Мркаљ наводи кораке који воде ка имплементацији образовних стандарда, имајући првенствено у виду наставу српског језика и књижевности: дефинисање стандарда као циљева наставе, разумевање стандарда као натпрограмских целина, увиђање тога да сваки следећи ниво стандарда апсорбује претходни, континуирано повезивање свих области у оквиру наставног предмета, рачунање на стандарде приликом редовне, допунске и додатне наставе, припремања за час и др. (Мркаљ 2016а: 105–106). У својим најновијим истраживањима ова ауторка даље појашњава:

„Приликом израде предлога стандарда за крај основног образовања, стручни тим се определио за следећи методолошки приступ: дефинисање пожељних резултата учења на крају осмогодишњег образовног циклуса и њихово усклађивање с актуелним наставним програмима за основну школу; израда испитног инструментаријума (задатака, тестова) који поседују проверене метријске карактеристике (операционализација дефинисаних пожељних резултата)” (Мркаљ 2022: 57).

Овде је, између осталог, поменуто да се управо креирање задатака за ученике и методологија њихове израде доводи у спрегу са образовним стандардима. На крају основног образовања и васпитања ученици у оквиру завршног испита решавају и тест из српског језика и књижевности где су задаци креирани према образовним стандардима из одређене области. Такви задаци биће анализирани у посебном поглављу овог рада, али на овом месту уводног и општег погледа вреди истаћи да је познавање садржаја, улоге и вредности образовних стандарда за наставника књижевности, између осталог и као састављача задатака, једна од кључних компетенција.

Образовни стандарди за крај обавезног образовања, када је реч о настави српског језика и књижевности, подељени су у четири области: Вештина читања и разумевање прочитаног, Писано изражавање, Граматика, лексика, народни и књижевни језик и Књижевност. „Искази о стандардима приказани су у групама које представљају посебне, хијерархијски организоване нивое постигнућа” (Марчетић и др. 2010: 8). Према поменутом приручнику *Образовни стандарди за крај основног образовања за српски језик* (Марчетић и др. 2010: 8–9) дефинисани

<sup>7</sup> Детаљније о овоме видети у: Мркаљ 2016а: 99–106

су уз уважавање три критеријума: према званичним знањима из дате области и према томе како се из њих изводе друга, сложенија знања; проценом когнитивне сложености захтева и задатака; статистиком насталом на основу претходних решавања одређених захтева/задатака од стране ученика.

„Најкраће речено (и донекле поједностављено), нивои постигнућа су и нивои тежине појединих захтева (и задатака који се на основу њих праве и користе приликом тестирања)” (Марчетић и др. 2010: 9).

Та дефинисаност на различитим нивоима когнитивних процеса у складу је са ревизијом Блумове таксономије (Андерсон–Кратвол 2001), која је раније поменута у овом раду. У том смислу и за наставника је важно да разуме, али и уважи природу захтева која се предвиђа за сваки од поменутих нивоа. Имајући у виду и поменути таксономију, сагледава се како се у њој наведени когнитивни процеси нижу идући од захтева почетног до највиших захтева напредног нивоа (присећање, разумевање, примена, анализирање, евалуирање, стварање).

Како ће се овде пажња посветити искључиво стандардима у вези са облашћу Књижевност, важно је нагласити да ће се управо са описима знања, вештина и способности (компетенција) из образовних стандарда усклађивати наставникова пракса креирања задатака за ученике. Како су одређени за крај обавезног образовања, ти стандарди ће бити стални оријентир коме ће се тежити кроз достизање различитих наставних исхода за одређени разред и кроз стицање предметних компетенција, а о чему ће бити речи у наставку овог поглавља.

„У области Књижевност имплицитно су дефинисане три области: познавање обавезне лектире, познавање књижевнотеоријских појмова и способност тумачења књижевноуметничког текста” (Марчетић и др. 2010: 11).

На тај начин наставнику је омогућено да јасније сагледа то што је неопходно да ученици усвоје и чиме треба да овладају током основног образовања. Аутори стандарда истичу да су резултати њиховог рада засновани на емпиријским резултатима и тестирањима ученичке популације. Наглашавају и неопходност да се стандарди на одређен број година ревидирају и усклађују са новим испитивањима и резултатима тих испитивања. Због свега тога чини се добрим да се наставници оваквим резултатима руководе и приликом састављања тестова за своје ученике уз, свакако, рачунање и на специфичне карактеристике заједнице за коју се задаци припремају.

Сваки стандард са сваког нивоа има посебну ознаку. „Стандарди су и нумерички означени, па се у наставној пракси углавном и исказују на тај начин, при чему први број означава ниво, средњи се односи на област, а последњи је редни број стандарда ” (Јанићијевић 2013: 87). На овај начин олакшано је њихово разликовање и начињена прегледност.

### **2.2.1. Основни ниво**

Погледом на листу стандарда из области Књижевност запажа се да образовни стандарди са основног нивоа постигнућа подразумевају елементарна знања и способности која се тичу књижевности, односно познавања књижевних дела и аутора, али и тумачења књижевноуметничких текстова. Креирајући задатке на основу стандарда са основног нивоа наставник треба да има у виду да је на пољу основних знања и вештина која се очекују од ђака. Ученици треба да су у стању да доведу у везу дело са његовим аутором, односно да дате податке повежу тако да покажу да су им наслови дела и аутори тих дела обрађених од петог до осмог разреда познати. На основном нивоу ученици би требало да разликују дела усмене од дела ауторске књижевности, да покажу да су овладали препознавањем књижевних родова, као и других



базичних појмова из теорије књижевности на којима ће се даље изграђивати сложенија знања и на чему ће се заснивати комплексније вештине, под чим се првенствено мисли на процес тумачења дела. Аутори су тако одредили минимални корпус знања којим би требало да је овладао највећи број, односно 80 % (+/-20%) ученика.

Стандарди из области Књижевност за основни ниво (према Марчетић и др. 2010: 20):

- CJ.1.4.1. повезује наслове прочитаних књижевних дела (предвиђених програмима од V до VIII разреда) са именима аутора тих дела;
- CJ.1.4.2. разликује типове књижевног стваралаштва (усмена и ауторска књижевност); CJ.1.4.3. разликује основне књижевне родове: лирику, епику и драму;
- CJ.1.4.4. препознаје врсте стиха (римовани и неримовани; осмерац и десетерац);
- CJ.1.4.5. препознаје различите облике казивања у књижевноуметничком тексту: нарација, дескрипција, дијалог и монолог;
- CJ.1.4.6. препознаје постојање стилских фигура у књижевноуметничком тексту (епитет, поређење, оноματοпеја);
- CJ.1.4.7. уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик...;
- CJ.1.4.8. има изграђену потребу за читањем књижевноуметничких текстова и поштује национално, књижевно и уметничко наслеђе;
- CJ.1.4.9. способан је за естетски доживљај уметничких дела.

Како ће у наставку овог рада бити осветљени задаци према облику и према когнитивној активности ученика који их решавају, важно је напоменути да ће се у задацима основног нивоа најчешће очекивати од ученика да повежу дате информације или да препознају основне податке у њима. То ће показати и примери таквих задатака.

Стандарди који су овде наведени, а тичу се књижевнотеоријских појмова, послужиће не само за задатке унутар тестова већ и за истраживачке задатке приликом анализе текста на часу где ће се најпре поставити, на пример, захтев да се препозна одређено стилско средство (основни/средњи ниво). После тога уследиће виши захтеви (на пример захтев са напредног нивоа) да се протумачи и објасни функција тог стилског средства.

Поједини стандарди са основног нивоа, посебно стандард CJ.1.4.7. чини се прилично разумљиво у смислу онога што мери и процењује. Њиме се оставља могућност за више различитих задатака којима би се испитивало базично познавање структурних елемената дела, важних елемената на којима је изграђен приповедни свет или на коме се заснива песничка слика. Ако се прихвати став да је реч о елементима (мотив, тема, фабула, време и место радње, лик) који су незаобилазни приликом тумачења сваког дела, долази се до закључка да задаци који се тичу овог, али и осталих стандарда основног нивоа, треба да покажу да ли су ученици разумели суштинску природу и структуру уметничког текста. Тек се на таквој основи може тежити даљим продубљивањима и анализама (према стандардима наредна два нивоа).

Аутори истичу да последња два стандарда нису испитана емпиријски. Увидом у њихов садржај запажа им се специфичност. Уврштени међу стандарде основног нивоа, они упућују на важан аспект наставе књижевности и то да највећи број ученика (ако не сви ученици) треба да оствари овај стандард кроз континуирани процес рада и читања. Улога наставника ту је посебно важна, јер се његовим подстицањем и упућивањем ученици упознају са светом књижевности и упознају његову естетску димензију. Последњи стандард је на истом трагу и он треба да буде

стални постулат у наставничком раду. До достизања последња два стандарда доведиће остваривање свих претходно наведених, али и оних са средњег и напредног нивоа.

Како показују која су то основна знања, вештине и компетенције које ученик треба да стекне у току основне школе, стандарди основног нивоа за питање методологије израде задатака у настави књижевности постају полазиште и темељни оквир из кога ће се развијати сложенији задаци.

### 2.2.2. Средњи ниво

Образовни стандарди са средњег нивоа указују на ширење поља знања, вештина и компетенција ученика. Овај ниво подразумева знања која је достигло 50% (+/-20%) ученика. Стандарди другог нивоа апсорбују раније захтеве са основног нивоа ширећи ученичке погледе на комплексност књижевности као уметности, али се развијање креће и у смеру продубљивања књижевнотеоријских и донекле књижевноисторијских аспеката књижевних текстова. Природа овог нивоа може се разумети и из једног од појашњења аутора стандарда:

„Закључци о нивоима ученичких постигнућа, до којих смо дошли после анализе резултата добијених на тестирањима, показали су да се чињенична знања као што су препознавање стилских фигура, препознавање књижевног опуса појединих писаца, препознавање дела и епохе у којој је дело настало, сврставају на други (ређе први) ниво, док је именовање тих појмова стандард вишег нивоа” (Марчетић и др. 2010: 11–12).

На овај начин указано је на градативност захтева, што се анализом садржаја стандарда средњег нивоа може и приметити. Дијапазон знања шири се ка довођењу дела у контекст историјског периода који тематизује. Подаци о делу које ученик треба да познаје бројнији су и захтева се познавање садржаја текста. Шири се и корпус књижевнотеоријских појмова, иде се ка граничним врстама (балада, поема), књижевнонаучним врстама, новим стилским фигурама, елементима структуре дела, али и разликовању појмова анализирања и препричавања. Зато је за састављаче задатака важно да имају у виду оно што су ученици морали да савладају на основном нивоу како би ваљано креирали задатке средњег нивоа. Ученици који овладају овим нивоом могу се одредити као просечно успешни ученици.

Стандарди из области Књижевност за средњи ниво (према Марчетић и др. 2010: 22):

- CJ.2.4.1. повезује дело из обавезне лектире са временом у којем је настало и са временом које се узима за оквир приповедања;
- CJ.2.4.2. повезује наслов дела из обавезне лектире и род, врсту и лик из дела; препознаје род и врсту књижевноуметничког дела на основу одломака, ликова, карактеристичних ситуација;
- CJ.2.4.3. разликује лирско-епске врсте (баладу, поему);
- CJ.2.4.4. разликује књижевнонаучне врсте: биографију, аутобиографију, дневник и путопис и научно-популарне текстове;
- CJ.2.4.5. препознаје и разликује одређене (тражене) стилске фигуре у књижевноуметничком тексту (персонификација, хипербола, градација, метафора, контраст);
- CJ.2.4.6. одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност;
- CJ.2.4.7. разликује облике казивања у књижевноуметничком тексту: приповедање, описивање, монолог/унутрашњи монолог, дијалог;
- CJ.2.4.8. уочава разлику између препричавања и анализе дела;
- CJ.2.4.9. уме да води дневник о прочитаним књигама.

И овде последњи стандард није испитан у току креирања листе документа коме припада. Чињеница да се не може проверавати путем теста, постаје важна за наставнике да наведени стандард испитају кроз другачије видове свог рада приликом обраде књижевних дела на часу или као форму домаћег задатка. Уз овај стандард наставник ће континуирано проверавати и остале имајући могућност да кроз различита методичка решења испитује знања и умења својих ученика. Креирајући задатке према постојећим понуђеним моделима и сам ће приступати том процесу имајући у виду конкретан разред са којим ради, способности, интересовања и навике његових чланова. Аутори стандарда у том смислу и напомињу да је наставник слободан да бира методе рада, уџбенике, да сам одређује временску организацију и све оно од чега зависи то како ће са својим ученицима достићи средњи ниво, дакле просечан ниво ученичких знања и способности.

### 2.2.3. Напредни ниво

Знања са овог нивоа требало би да је достигло 20% ученика (+/-10% ученика), па је тако реч о задацима који се на завршном испиту, али и у тестовима наставника срећу у најмањем броју. Самим тим оваквим задацима се проверавају више когнитивне способности које би, гледано према Андерсен–Кратвол таксономији било разумевање, примењивање, анализирање, евалуирање. Ако се од ученика на претходним нивоима у доброј мери очекивало препознавање и подсећање, са тенденцијама разумевања, на напредном нивоу очекује се да ученици разумеју и објасне оно што препознају, да му открију функцију, да примене вештину тумачења текста на познатим или непознатим књижевним делима. Због тога ће и инструкције задатака садржати глаголе којима се ученици упућују ка комплекснијим радњама како би дошли до одговора, што ће показати примери у трећем и четвртном поглављу овог рада.

На напредном нивоу наставник задацима испитује познавање дела, али путем одломака, тако да ученик не треба да поседује елементарно чињенично знање, тј. да као на основном нивоу повезује дело и писца који су му понуђени, већ да чита одломак и да на основу њега препозна дело из лектире од петог до осмог разреда. То да се стандарди са нижих нивоа препознају као базични на вишим нивоима показују стандарди у којима се ученици проверавају на плану разумевања жанровских карактеристика дела, где на основу одломака или дела у целини процењују одлике књижевних родова и врста, уочава и тумачи функцију стилских средстава до тога да просуђује о делу аргументовано.

Стандарди из области Књижевност за напредни ниво (према Марчетић и др. 2010: 24):

- CJ.3.4.1. наводи наслов дела, аутора, род и врсту на основу одломака, ликових карактеристичних тема и мотива;
- CJ.3.4.2. издваја основне одлике књижевних родова и врста у конкретном тексту;
- CJ.3.4.3. разликује аутора дела од лирског субјекта и приповедача у делу;
- CJ.3.4.4. проналази и именује стилске фигуре; одређује функцију стилских фигура у тексту;
- CJ.3.4.5. одређује и именује врсту стиха и строфе;
- CJ.3.4.6. тумачи различите елементе књижевноуметничког дела позивајући се на само дело;
- CJ.3.4.7. изражава свој став о конкретном делу и аргументовано га образлаже;
- CJ.3.4.8. повезује књижевноуметничке текстове с другим текстовима који се обрађују у настави.

Прегледом стандарда напредног нивоа уочава се да се од ученика очекује *издвајање, разликовање, одређивање функције, тумачење/анализа, изражавање става* и др. Ученици треба да су стекли знања, вештине и компетенције са основног и средњег нивоа како би на напредном нивоу дошли до највиших домета и показали се као најуспешнији. У том смислу образовни стандарди у области Књижевности показале се као једно од тежишта рада и важан оријентир за

састављаче задатака из књижевности. Уз наставне исходе за конкретне разреде, стандарди за крај другог циклуса обавезног образовања постају интегрална нит приликом различитих видова провера ученика – током тестова, али и приликом израде истраживачких и других задатака што настава књижевности баштини.

### **2.3. Задаци из књижевности и остваривање наставних циљева и исхода у оквиру Програма наставе и учења за предмет Српски језик и књижевност**

Програми наставе и учења<sup>8</sup> у старијим разредима основне школе теже континуираном и градивном усвајању садржаја и стицању вештина од стране ученика. У овим програмима, оријентисаним на исходе, где је важан резултат који ученик постиже, истиче се како ће ученици тежити упознавању како српског језика и језичке културе, тако и књижевности у националним и светским оквирима, како ће различите области које обухвата предмет Српски језик и књижевност повезивати у симбиозу знања и увида, те које ће касније користити да би самостално, истраживачки могао да допуњује кроз самостално читање, додатна интересовања и како би сва стечена знања и вештине користио и у различитим животним сферама којима се окреће током свог живота. Посебно треба истаћи да се као циљ види „да кроз читање и тумачење књижевних дела из српске и светске баштине, развија читалачке компетенције које, уз књижевно знање, обухватају емоционално и фантазијско уживљавање, живо памћење, истраживачко посматрање, подстичу имагинацију и уметнички сензибилитет, естетско доживљавање и критичко мишљење, морално просуђивање и асоцијативно повезивање” (Програм 2017: 2). Исто тако, запажа се и тежња ка примени различитих стратегија читања књижевних текстова како би се њихова слојевитост, асоцијативност и естетски потенцијал открили, а ученици оснажили као самостални тумачи књижевности. Текст циља унутар програма завршава се истицањем потребе за функционалним повезивањем свих предметних области.

У програмима од петог до осмог разреда наводе се, у делу после *Циља, целине Област/тема, Исходи, Садржаји*. Област којом ће се овај рад бавити јесте Књижевност, а тежиће се преиспитивању исхода и садржаја који су у оквиру ове области заступљени од петог до осмог разреда основне школе. Кроз проучавање истакнутих исхода и садржаја, односно кроз разматрање тога која су дела и аутори заступљени у програму и шта њиховом обрадом треба постићи, сагледаће се и могућности наставниковог рада из позиције методологије израде задатака у настави књижевности. Наиме, већ претходно разматрање циљева програма довољно је да се укаже на то како је срж сваког задатка који ће ученици добити у току наставног и ваннаставног рада дубоко садржана у самом програму по коме наставници у Републици Србији реализују наставни процес у школама. Континуиран и поступан рад сваког наставника биће добро осмишљена и пажљиво разрађена спрега између исхода чијем се остваривању тежи и књижевних и некњижевних текстова преко којих управо до тих исхода треба доћи. У тој спреси, односно на том путу између књижевних (и других – научнопопуларних и информативних) текстова и исхода налазе се управо задаци за ученике у најширем могућем смислу. Различитим стратегијама рада, осмишљавањем часова обраде и утврђивања, долазиће се до одређених исхода поступно и систематично. Задаци који се овде наводе у најширем смислу својих садржинских и формалних могућности могу испратити сваки корак ка испуњењу исхода. Од припремних захтева (задатака), преко оних у току часова обраде књижевних дела, до задатака у оквиру теста из књижевности или домаћих задатака који су базирани на задацима есејског типа итд. – тежи се темељном раду иза кога би требало да уследе квалитети који се наводе у

<sup>8</sup>У наставку текста за Програм наставе и учења биће коришћен назив – програм.

циљевима наставног предмета Српски језик и књижевност, али и у делу који садржи исходе (за област Књижевност).

Задаци које ће ученици добијати од својих наставника биће пут ка реализацији прописаних садржаја и пут ка достизању исхода које програм предвиђа. На том путу неопходно је сагледати и остале предметне области, па и могућности корелације са другим наставним предметима који се у програму поменути (страни језик, Историја, Музичка култура, Ликовна култура, Грађанско васпитање, Верска настава). Уз наведене, често је могућа корелација и са осталим наставним предметима. Зато је важно осврнути се и на онај део програма под поднасловом *Унутрство за остваривање програма* у коме се наводи препоручени број часова по областима, као и констатација: „Све три области се прожимају и ниједна се не може изучавати изоловано и без садејства са другим областима” (Програм 2017:4). На изванредан начин програм дефинише исходе: „Исходи представљају опис интегрисаних знања, вештина, ставова и вредности које ученик гради, проширује и продубљује кроз све три предметне области овог предмета” (Програм 2017: 5). У наставку се истиче како исходи кореспондирају са образовним стандардима, те су распоређени на оне који би требало да буду достижни за све ученике, оне које може достићи већина ученика и најзад оне које ће достићи мали број ученика. „Исход заправо представља очекивани резултат учења, који треба да буде повезан са компетенцијама и стандардима” (Запутил и Лазаревић Милошевић 2018: 499). У том погледу отвара се могућност за разматрање теме израде задатака које наставник креира и користи током рада са ученицима, јер ће управо и задаци, посебно они у оквирима тестова, бити формиран тако да одговарају различитим нивоима постигнућа ученика и да се посредством њих, као једне од могућности, достигну одређени исходи.

У наставку програма његови корисници (наставници) упућени су и на то да се одређени исходи теже и спорије достигну, те да је за њих потребно урадити више садржаја и сагледати више проблема који се баве истом или сличном тематиком. Истиче се да се претходно наведено посебно односи на област Књижевност. Дакле, кроз бављење различитим књижевним текстовима долазиће се до одређених исхода који ће бити проверени различитим задацима, али чије ће задовољење бити потпомогнуто управо различитим задацима за ученике. Када ученици, на пример, треба да разумеју природу и функцију одређене стилске фигуре у књижевном тексту, они то неће лако уочити на изолованим примерима књижевних дела, него управо кроз континуирани рад и тумачење књижевности током наставног процеса. Некада није толико важно именовање неког средства колико уочавање његове сврховитости унутар дела. „Језикостилским изражајним средствима прилази се с доживљајног становишта; полазиће се од изазваних уметничких утисака и естетичке сугестије, па ће се потом истраживати њихова језикостилска условљеност” (Програм 2017: 6). Хипербола је стилско средство које, по програму, ученици треба да обраде у шестом разреду, али то свакако не ограничава наставника да у петом разреду укаже на места где се одређеним преувеличавањима и претеривањима појачава уметнички утисак и захваљујући чему се слика јунака (у епици) или некакво осећање унутар дела (лирске песме) на нарочит и сугестиван начин изграђује, приближава читаоцу и његовом осећању. На овај начин наставник неће имати потешкоће када у аналитички дискурс поводом књижевног дела уведе конкретан књижевнотеоријски појам. У томе ће од велике користи бити управо функционални и адекватно креирани задаци. Њима ће наставник поспешити то да се у петом разреду, приликом анализе песме „Женидба Душанова” уочи пренаглашена снага Милоша Војиновића, његова ненадмашна вештина и свако друго умеће које га чини супериорним у односу на све остале. Када се задатком затражи од ученика да уоче места где се нешто преувеличава, обезбеђује се то да ученици касније лако резумеју природу изградње личности типичног епског јунака (ненадмашан, најснажнији, највештији и

најмудрији). Схватају на који начин се тако нешто у епској песми, па и у другим жанровима, успешно постиже. Ученици тако разумеју да се у књижевности, као каткад и у свакодневном говору, нешто преувеличава да би се оно основно осећање потцртало и на неки начин профилисало међу осталим осећањима. Када наставник буде увео појам хиперболе у шестом разреду, ученици ће овај појам једноставно повезати са оним што већ знају и препознају као стилски механизам у књижевности. Посредством нових примера, као што су епске песме о Марку Краљевићу, утврдиће своје увиде и знања или ће их проширити.

Целина *Остваривање наставе и учења* доноси, за потребе овог рада значајне садржаје. У њој се врло јасно дају упутства наставницима и образлажу се извесне промене у односу на раније програме. Истиче се да је одабир дела сачињен, уз друге критеријуме, највише на основу прилагођености одређеном узрасту. Напомиње се да се дела разврставају према књижевним родовима којима припадају, затим да постоји целина *Домаћа лектура*, али и део који се односи на допунски избор књижевних и нефикционалних и научнопопуларних текстова, који пружа наставнику могућност да буде креативнији и слободнији у свом раду. Тај допунски списак књижевних текстова подразумева могућност наставника да изабере, спрам својих ученика и њихових интересовања, личности и сл. шта ће обрађивати на часу, али и могућност да уведе регионалне и завичајне писце који нису део програма, али су ученицима блиски због своје припадности датој регији, дијалекту, темама којима се бави. Зато ће се, како би садржаје програма реализовао, кроз своје припреме за рад (методичке припреме за часове, истраживачке задатке, домаће задатке, тестове, усмене активности) увек враћати питању креирања и одабира адекватних задатака којима ће ученике подстићи да упознају дело и аутора, време и место о коме се говори, друштвено-политички контекст представљених ситуација, језичке специфичности текста, културолошке аспекте, етичке и естетске слојеве и друго. И као што ће се задаци прилагођавати и градити спрам конкретног одељења или конкретних ученика, тако ће, истиче се у програму, садржаји и приступи анализи књижевног текста бити увек у дослуху са оним што одликује конкретни ђачки колектив и појединце у њему. Да би се ова препорука достигла, неопходно је да захтеви за ученике у смислу задатака преко којих се воде кроз процес интерпретације књижевног текста или посредством којих се проверава савладаност градива буду диференцирани према особеностима одељења и појединаца у тим одељењима.

Како би осигурало то да садржаји унутар предметних области (Језик, Књижевност, Језичка култура) кореспондирају и да се никако не проучавају као изоловане јединице рада, неопходно је опет проблематизовати питање задатака. „Правилно уклапање градива предвиђеног за обраду, практично повезивање наставних јединица у сродне целине, прожимање наставе књижевности и језика чине наставу српског језика занимљивом, динамичнијом, а увид у ученичке могућности и способности стиче се све време рада са ђацима, а не само путем појединачних испитивања” (Мркаљ 2011а: 18). Сваки књижевни текст може бити повод да се разговара са ученицима о језику и језичкој култури. Свест о тексту као језичкој творевини блиска је ученицима, те наставнику неће бити тешко да повезује три предметне области. Ипак, како би рад ученика тежио озбиљним проблематизацијама природе језика, сврхе и важности језичке културе, као и читања и тумачења књижевности, треба нагласити важност тога да задаци за ученике морају бити изузетно пажљиво осмишљени, никако схематизовани. Не смеју бити сведени на везу језика и књижевности у том смислу да се књижевно дело посматра као пуки извор језичких структура погодних за писање задатака из граматике. То не осујећује могућност да се реченице из књижевних текстова разматрају из угла морфологије, фонетике, синтаксе, лексикологије, у домену да се у њима одређују врсте речи, препознају примери у којима је дошло до вршења гласовних промена, уочавају реченични чланови и др. Међутим, до озбиљног сагледавања односа између језика и књижевности долази тек онда када се сагледа то

како одређене језичке структуре, одређене лексеме, тип реченица и сл. утичу на књижевно дело у смислу да га чине сложенијим, херметичнијим или комуникативнијим (према читаоцима). Ако у том контексту разматра песму „Јутутунска јухахаха” Јована Јовановића Змаја, која се обрађује у седмом разреду, наставник може различите граматичке садржаје обрадити на основу ове песме, али је једна од најсврховитијих активности која ће осветлити, како могућности српског језика тако и намере песника унутар овог сатиричног лирског текста, јесте бављење лексиком и речима које Змај измишља и твори даби песма постала, што данас и јесте, универзална порука на рачун апсолутистичког начина владања. Управо је језичким механизмима песник постигао да природа песме постане алегоријска, те да се њен смисао и њене идеје не вежу само за власт Змајевог доба.

О овом проблему говоре методичари; па тако Милија Николић у *Методици наставе српског језика и књижевности* истиче често формализован и површан приступ обради одређених наставних јединица из језика што саме те наставне јединице, односно садржаје које треба усвојити, ученици доживљавају врло често као стране и одбојне, јер су им представљени и објашњени тако да су изузети често из сваког могућег контекста у коме би се показали управо супротно – као логични и смислени. У том смислу Николић наводи пример обраде именског предиката где се често приступа ређању, пред ученике, више примера који су у тој мери површни да ученика никако не везују за тему и њен садржај. Николић зато истиче:

„Кад се зна да именски предикат има посебну примену у описном стилу и да се обилато сусреће у уметничкој дескрипцији, као врло продуктиван стваралачки поступак, онда је и самим тим сагледана неопходност и докучена стилистичка мотивација за његову инвентивнију обраду” (Николић 2012: 647).

Овакво виђење повезаности језичких/граматичких садржаја и уметничких текстова иде ка органској вези језика и књижевности, нераскидивом прожимању које задира у слојеве где се одређеним језичким средствима која су предмет наставе граматике постижу важни уметнички ефекти у књижевном тексту. Зато речи поменутог методичара јасно наглашавају оно што, рекло би се, захтева програм за предмет Српски језик и књижевност у старијим разредима основне школе. У тој спрези чињеница и логичких веза леже и могућности наставника да све претходно наведено остварује преко ваљаних и пажљиво креираних задатака за ученике, инструкција којима ће се граматички појмови ученицима приближити кроз најприродније могуће контексте, посредством анализе фикционалних или нефикционалних текстова, наравно и помоћу анализе самог живог свакодневног говора. За онога ко се посебно бави тиме какона креирање задатака у настави предмета Српски језик и књижевност утичу садржаји званичних програма по којима наставници раде, учиниће се управо ови сегменти важним. Најпре ће оно што програм наводи као важне поставке рада у датом разреду утицати на наставнике да знају којим смером да се руководе када креирају задатаке, а затим ће помоћу адекватних задатака упутства из програма бити испуњена. Задатак којим се од ученика захтева једноставна и површна идентификација граматичких садржаја, термина или феномена по свом саставу може бити оцењен као коректан, односно онај који јасно кореспондира са извесним исходом или стандардом (када се, на пример, креирају задаци за завршни испит), али такав задатак биће немерљиво мањег квалитета јер изостаје суштинско проучавање језика. Зато се ни задаци из граматике који се чине као најједноставнији не морају формирати кроз стереотипне примере и захтеве. Уместо примера *Мој брат од стрица вредно чита књигу у својој соби*, где ће се од ученика тражити да идентификују субјекат, сигурно је да ће истим тим ученицима више одговарати, бити емотивно блискија и никако техницистичка (за разлику од примера о брату од стрица) нека од реченица из књижевног дела које су у то време читали и анализирали у школи, дела које им се посебно допало и сл. Сигурно је да ће природнијим путем ученици доћи до тачног одговора на примеру

реченице из омиљене лектире, него на примеру који је заправо језичка творевина што би се ретко или никако чула у реалној комуникацији. Зато на овакве упуте, садржане и у програмима, треба обратити посебну пажњу у сваком кораку наставног процеса – од планирања до евалуације садржаја. А на овом путу наставника чека више припремних задатака за ученике, као и оних задатака који ће бити део различитих, краћих или дужих провера.

Традиционална настава, уз све темељне постулате без којих се наставни рад не би могао замислити, има своје недостатке и чини се да се тренутним важећим програмима то жели отклонити, те наставнике што боље упутити у начине превазилажења проблема који су запажени у настави српског језика и књижевности. Методичар Симеон Маринковић у својој *Методици креативне наставе српског језика и књижевности* наводи недостатке традиционалне наставе, када је реч о приступу садржајима којима се ученици баве.<sup>9</sup> Развијајући даље своје тезе и износећи увиде, Маринковић даје моделе стваралачког приступа настави граматике где између осталог на првом месту наводи: „Повезати граматiku са уметничким текстом и наставом књижевности, како би се језичка правила сагледала у функцији стварања језичке лепоте” (Маринковић 1994: 130).

Исходи до којих ће се стизати различитим наставним поступањима, а понајвише адекватним задацима за ученике, како истичу програми за старије разреде основне школе, утемељени су на читању. Кроз читање и разумевање, тумачење тематско-мотивског, стилског и семантичног слоја књижевног текста ученици ће продубљивати своје увиде који неће гравитирати једино у оквирима које предвиђају исходи или стандарди предмета Српски језик и књижевност; тежиће се достизању и онога што се означава као међупредметне компетенције.<sup>10</sup> Зато програм наглашава то да су различити облици читања, као начин приступања књижевним текстовима, најбољи пут за достизање исхода. Кроз читање, истиче се у тексту програма за пети разред, ученици усвајају знања и вештине које се тичу књижевности, али њиме „подстичу и развијају емоционално и фантазијско уживљавање, имагинацију, естетско доживљавање, богате асоцијативне моћи, уметнички сензибилитет, критичко мишљење и изграђују морално просуђивање” (Програм 2017: 7). У овом смислу припремни задаци, задаци у оквирима методичких апаратура уџбеника, усмени налози током анализе, задаци унутар контролних и писмених задатака (о чему ће детаљно бити говора у наредним поглављима овога рада) морају бити компатибилни са интенцијама које теже унапређивању и неговању различитих облика читања. Разматрајући стицање вештина читања код ученика, методичар Зона Мркаљ у књизи *Од буквара до читанки (методичка истраживања)* објашњава :

„Оспособљавање ученика да постану добри читаоци свакако представља задатак који тражи активирање многих методичких радњи, пре свега мотивисање ученика за читање, доживљавање и тумачење књижевноуметничког и других типова текстова; затим читање (изражајно и интерпретативно, читање у себи, тихо и истраживачко читање); локализовање, тумачење непознатих и мање познатих речи, стварање плана текста” (Мркаљ 2016а: 138).

---

<sup>9</sup>Маринковић истиче да се недостаци традиционалне наставе граматике односе на пренаглашено инсистирање на формалним садржајима, занемаривање функционалних страна језика и изузимање личног ученичког језичког искуства.

<sup>10</sup> Десет међупредметних компетенција: компетенција за учење, компетенција за комуникацију, компетенција за рад са подацима, дигитална компетенција, компетенција за решавање проблема, компетенција за сарадњу, компетенција за одговорно учешће у демократском друштву, компетенција за одговоран однос према здрављу, естетичка компетенција и компетенција за предузимљивост и оријентација према предузетништву.



Наставник, који наставу српског језика и књижевности реализује у старијим разредима основне школе, пратећи исходе и садржаје у оквиру програма за сваки разред, има важан задатак да свој рад заснује на више важних принципа којима ће обезбедити квалитет наставе чему ће пропорционално бити и остваривање исхода који су у програмима наведени. То су свакако наставни принципи које традиционална методика наставе познаје (Николић 2012: 90–182): принцип научности и васпитности, принцип поступности и систематичности, принцип свесне активности, принцип индивидуализације, принцип чулности, принцип повезивања теорије и праксе, принцип рационализације и економичности, принцип трајности знања и умења, принцип условности. Сви ови принципи треба да буду уважени приликом приступа испуњењу задатих исхода, али и избора различитих задатака (у различитим фазама рада и у оквиру часова свих типова). Зато када креира задатаке на основу конкретних садржаја из програма, наставник треба да се оријентише ка двома, рекло би се, инстанцама од којих ће зависити успешност тих задатака, па тако и резултати наставног процеса.

*Прва важна инстанца* била би та да приликом писања питања или задатака наставник узима у обзир конкретан исход који програм за одређени разред садржи и тако управља садржај којим се бави. „Наставнику је остављена могућност да изабере дела којима ће достигати исходе” (Мркаљ 2017: 146). Током обраде романа *Мој дека је био трешња* Анђеле Нанети, у шестом разреду, наставник ће тежити достизању више исхода. То могу бити неки од следећих исхода (Програм 2018: 271).

По завршетку разреда ученик ће бити у стању да:

- повеже књижевне термине и појмове обрађиване у претходним разредима са новим делима која чита;
- чита са разумевањем; парафразира прочитано и описује свој доживљај различитих врста књижевних дела и научно-популарних текстова;
- одреди род књижевног дела и књижевну врсту;
- прави разлику између дела лирског, епског и драмског карактера;
- разликује ауторску приповетку од романа;
- уочава основне елементе структуре књижевноуметничког дела: тема, мотив; радња, време и место радње;
- разликује заплет и расплет као етапе драмске радње;
- разликује појам песника и појам лирског субјекта; појам приповедача у односу на писца;
- разликује облике казивања;
- анализира узрочно-последичне односе у тексту и вреднује истакнуте идеје које текст нуди;
- анализира поступке ликова у књижевноуметничком делу, служећи се аргументима из текста;
- уочава хумор у књижевном делу;
- препоручи књижевно дело уз кратко образложење.

Исходи, уз садржај и интерпретативни хоризонт дела, биће основа за креирање задатака различитих типова<sup>11</sup> у различитим фазама рада посвећеног књижевном делу (овде роману Анђеле Нанети). Као такви, исходи постају извориште кључних речи за креирање задатака и оријентир оквира за задатке. „Они су усмерени на ученике и њихове активности и треба да омогуће сагледавање производа учења, односно да покажу која знања, вештине и способности ученици имају по завршетку обраде одређене теме и/или садржаја рада” (Мркаљ 2016а: 128). Анализом

---

<sup>11</sup> Различити типови задатака, кроз адекватне примере у настави књижевности, осветљени су у трећем поглављу овог рада.

наведених исхода, који могу бити остварени приликом обраде романа *Моја дека је био трешња*, показаће се да се одабиром исхода бира начин на који се приступа делу. Када буде писао истраживачке задатке преко којих ће се ученици припремати за час обраде, наставник ће (у складу са наведеним исходима) захтевати од ученика да се присете и напишу наслове ранијих романа које су читали у шестом, петом или у млађим разредима, да укажу на целине у роману (поглавља), дакле, своје захтеве усмериће према (првом наведеном) стандарду који подразумева повезивање нових садржаја са онима који су раније обрађени. Следећи наведени исход подразумева да ће ученик/ученица бити у стању да чита текст са разумевањем, да парафразира прочитано и да опише свој доживљај дела, па ће зато ученици добити задатак да направе план романа и истакну главне догађаје у њему по хронолошком редоследу. Наредни задатак, ослоњен на исти исход, захтеваће од ученика да напишу како су доживели догађаје у роману (на пример шта им је било посебно лепо у роману *Моја дека је био трешња*, када су / због чега су били тужни/срећни. Трећи наведени исход тиче се одређивања књижевног рода и врсте, а четврти прављења разлике између епског, лирског и драмског карактера. Задаци које наставник креира тежиће уочавању епских елемената дела и препознавању његове основне (епске) природе, али ће сугерисати ученицима да укажу и на места где роман открива своје лирску природу. У оквиру истог низа задатака и питања може се наћи и налог који би кореспондирао са (петим) наведеним исходом који предвиђа да ученици разликује ауторску приповетку од романа (дати им да сагледају разлике између неке недавно обрађене ауторске приповетке и романа *Мој дека је био трешња*).

Као што претходни примери приказују да ће наставник каткад у истом задатку или групи/низу задатака објединити оно што предвиђају различити исходи, тако ће у случају неких других исхода, као што је онај који подразумева да ће ученик/ученица бити у стању „да уочава основне елементе структуре књижевноуметничког дела: тема, мотив; радња, време и место радње” (Програм 2018: 271) бити у прилици да више задатака развија и креира на основу садржаја тог једног исхода. На основама управо наведеног исхода ученик ће посредством датих задатака одредити тему романа, затим ће у наредном задатку трагати за основним мотивима и писати о томе где се ти мотиви запажају, које ситуације у роману су на тим мотивима засноване и сл. Указаће се на фабулативни ток, разматраће се време и место радње романа. Даље ће наставник из основних исхода за крај разреда изводити исходе за конкретни час, условно речено, уситњаваће исходе из програма како би што боље приступио делу, али олакшао и остваривање исхода из програма. Наведени примерпоказује то да се некада читав тест из књижевности може заснивати на само једном исходу разгранатом у више подисхода које је наставник одредио за једно дело, једну тематску целину и сл. Наиме, кроз различите облике задатака отвореног и затвореног типа наставник ће садржај конкретног исхода употребити за писање задатака. Ти задаци неће бити увек сведени на једноставне налоге да се нешто одреди и пронађе, већ се могу осмислити креативније. Ученицима се могу навести реченице које представљају опис различитих етапа радње романа *Мој дека је био трешња*, а задатак за њих биће да се испред реченица упишу редни бројеви тако да се укаже на редослед догађаја у делу. Сегмент исхода који предвиђа уочавање мотива у књижевном тексту и откривање улоге тих мотива у изградњи романескног света биће извориште за велики број различитих задатака отвореног или затвореног типа, на различитим нивоима постигнућа (основном, средњем и напредном). Примери: одабир мотива који се могу препознати у роману (задатак вишеструког избора); навођење мотива поред описа ситуације из романа (мотив храбрости у ситуацији када се јунак Тонино пење високо на трешњу како би је одбранио); есејски задатак отвореног типа где ће ученик писати тумачење одређеног мотива из дела и др.

Уз исходе *друга важна инстанца*, односно друго битно усмерење коме наставник тежи да преко садржаја из програма креира задатке за своје ученике јесте уважавање различитих методичких принципа који су претходно овде наведени према *Методици наставе српског језика и књижевности* Милије Николића (Николић 2012). Уз стални оријентир – исходе, о чему је претходно говорено, задаци креирани за ученике на основу садржаја програма мораће да буду ослоњени и на принципе којима ће се обезбедити ваљаност наставног процеса. „Наставни принципи поничу из три групе чинилаца: једни су у струци (природи градива), други у психологији учења, а трећи у сврховитости наставе” (Николић 2012: 91). С тим у вези и јесте потребно да наставник, када креира задатке на основу садржаја које програм прописује, има у виду сва три аспекта свог рада (стручни, психолошки и друштвени) и да тако буде аутор задатака заснованих на постулатима струке (науке о књижевности и језику), задатака који ће кореспондирати са психолошким и узрасним особеностима ученика, као и задатака који ће имати сврховитост и повезивање са другим областима (ван језика и књижевности), тежити примени наученог у свакодневном животу и бити у служби тзв. целоживотног учења<sup>12</sup>.

Ако се задаци, који ће се темељити на одредбама програма о којима је овде реч, разматрају из перспективе поменутих дидактичких принципа, наставни садржај се успешно може обрадити, утврдити и увежбати у току једне школске године, али тако да уз тежњу ка испуњењу исхода, ти задаци у свим својим облицима, уз присуство у свим фазама рада (као припремни, као они током обраде и утврђивања, као и задаци унутар будућих провера и евалуација рада) буду у јасној пропорцији са свим што свака ваљана дидактичка визура предвиђа. Зато, водећи се наставним принципима, наставник обезбеђује то да задаци из књижевности које креира за своје ученике буду легитимни захтеви засновани на историји и теорији књижевности (науци о књижевности). Уз научност, поступност и систематичност битан су аспект рада наставника, па и његове активности у вези са креирањем задатака за ученике. Поступност подразумева избор корака где се садржаји савладавају идући смером од лакшег ка тежем, од познатог ка непознатом, од конкретног ка апстрактном итд. Тако задатак који од ученика захтева да у неком књижевном тексту препозна његову лирску / епску / драмску природу увек креће од једноставнијег и жанровски кохерентнијег текста. Како би ученици могли да у осмом разреду у овом смислу процењују народне баладе и тако уочавају због чега су то лирско-епске песме, они морају да у претходном периоду и претходним разредима јасно уоче одлике епике и лирике. У том смислу, када се обрађује епска песма у шестом разреду, наставник треба да се позива на она знања која датирају из ранијих разреда и да полазну основу за тумачење постави из те перспективе. У прилици кад ученик/ученица треба да одговори на задатак где се захтева препознавање одлика романа у *Малом Принцу* Антоана де Сент Егзиперија (седми разред) свакако се не сме први пут са оваквим захтевом сусрести приликом анализе *Малог Принца*, који није типичан роман (епско дело) јер је у њему удео лирског изузетно приметан.

Како би одређени садржаји из програма били обрађени и утврђени преко адекватних задатака, неопходно је имати у виду и психолошке аспекте које задатак производи па он мора бити усклађен са узрасним и психолошким карактеристикама ученика, као и индивидуалним ђачким разликама, што је опет у складу са методичким принципима од којих се кренуло. Зато ће се и сам садржај програма, односно књижевна дела, обрађивати тако да ће се за ту анализу изнаћи одговарајући задаци на психолошком/узрасном плану ученика. Ако се као пример размотри приповетка „Јелена, жена које нема” Иве Андрића (седми разред), доћи ће се до

---

<sup>12</sup>Под целоживотним учењем у савременим студијама образовања подразумевају се знања, ставови и вештине потребни како у личном тако и у професионалном развоју током целог живота.

закључка да се аналитички ниво до кога ученици доспевају кроз читање и анализу ове/овакве приповетке мора одмерити и сагледати у реалним оквирима и могућностима таквих рецепијената дела. Оправдано се намеће питање да ли је ова приповетка уопште погодна за обраду у основној школи. Но, како је овај књижевни текст део обавезног програма за седми разред, принцип усклађености наставе са узрастом и способностима ученика, као и принцип индивидуализације овде ће бити од велике важности. Ваљаним задацима који ће подстаћи истраживачки дух и имагинацију ученика може се постићи одређена мера разумевања Андрићеве приповетке.

Принцип свесне активности који подразумева то да учење мора бити вољно и да се за њега морају пробудити интересовање и мотивација у случају спреге: *програмски садржаји – задаци – исходи* има важну улогу. Управо се адекватно креираним, интересантним, разноврсним задацима у различитим фазама рада на књижевним и другим текстовима предвиђеним за обраду могу пробудити пажња, рад и резултати код ученика. Настава оријентисана на исходе тежи ученичком постигнућу које је засновано на континуираном разноврсном раду и сарадничком односу наставника и ученика, где је нарочито важно да је у том односу наставник онај који мотивише ученике да приступају садржајима као нечем вредном и смисленом. Зато програмске садржаје (књижевна и друга дела и теоријске појмове) треба сматрати за полазне основе које ће код ученика будити интересовања за књижевност и које ће их усмеравати ка томе да сами откривају вредности књижевних дела, да их пореде са неким другим делима из програма или са делима ван програма, прочитаним у слободно време. Ученици ће тако, мотивисани, с убеђењем да се баве нечим што је за њих важно, интересантно и лепо, каткад премашити оквире (од стране наставника) задатих исхода, па ће наставник моћи да у своје методичке припреме за час уведе измењене и допуњене исходе, што може указати на квалитетан наставни рад и напредак ученика.

„Предложени исходи су подложни провери у непосредној пракси; они су еволутивни, те су и њихове корекције могуће и пожељне, уколико се покаже потребним. Наставници и ученици сарађују у процесу постављања циљева, провере њихове остварености и редефинисања циљева (у односу на исходе) у складу са оствареним напредком” (Мркаљ 2015: 75).

Зато се принцип свесне активности проткива кроз сваку наставникову праксу, па и кроз ону која се односи на методологију израде задатака. Овакве вредности наставне праксе свакако потпомажу и други фактори који су наставнику на располагању, а мисли се на различите (креативне) видове рада и приступа књижевним, научнопопуларним и информативним текстовима – радионичарски рад, рад ван учионичког и школског простора (музеји, библиотеке), видови пројектне наставе, додатне наставе, секција итд. О оваквим и сличним могућностима рада биће више речи у наредним поглављима овог рада.

Сврховитост целокупног наставног рада посвећеног књижевности не сме остати у оквирима једног наставног предмета (Српског језика и књижевности), већ мора ићи у смеру достизања поменутих међупредметних компетенција, што ће свакако проблематизовати посебна целина овог рада. Тренутак васпитности рада такође је изузетно важан и не сме се никако занемарити јер је то рад који се одвија у установи чија је улога не само образовна већ и васпитна. У том смислу ни задаци које креира наставник не треба да буду искључиво у чврстим оквирима теоријских појмова или књижевних и других текстова из програма. Њихова далекосежност може бити садржана у различитим задацима у којима ће ученици, на пример, бити усмерени ка сајтовима музеја, ка установама културе у локалној заједници, ка додатној литератури која се може пронаћи у школској библиотеци и сл. Сви ти задаци биће у вези са

програмским садржајима, циљаће својом суштином ка испуњењу једног или више исхода, а задовољиће и оно што се као важно чини из перспективе наставних принципа.

### 2.3.1. Пети разред

У петом разреду, унутар документа који садржи програме за све предмете које ученици изучавају у школи, пре појединачних планова налази се списак циљева образовања и васпитања који мора бити легитимна основа за промишљање сваког облика наставе и наставног поступања. Циљеви су следећи (Програм 5 2017: 9):

- пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета, ученика и одраслог, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањем;
- стицање квалитетних знања, вештина и ставова, где се издваја и развијање основних компетенција у погледу комуникације на матерњем језику;
- развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса;
- развој способности проналажења, анализирања, примене и саопштавања информација;
- оспособљавање за решавање проблема;
- развој мотивације за учење;
- развој свести о себи, самоиницијативе, способности самовредновања и изражавања свог мишљења;
- оспособљавање о доношењу одлука по питању избора даљег образовања, као и занимања;
- оспособљавање за рад и занимање стварањем стручних компетенција;
- развој и практиковање здравих животних стилова;
- развој свести о значају одрживог развоја;
- развој способности комуницирања, дијалога, осећања солидарности;
- развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву;
- формирање ставова, уверења и система вредности; поштовање светске и националне културне баштине;
- развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрастне равноправности, толеранције и уважавања различитости;
- повећање образовног нивоа становништва.

Циљеви се за потребе овог рада наводе јер су управо они тежишта на којима ће се изграђивати наставни процес у петом (али и осталим) разредима. Њиховом ширином и комплексношћу заокружују се све сфере живљења и добија се могућност да сваки наставник, спрам онога што долази из његове области и у складу са његовим компетенцијама, радом и мотивацијом за рад, допринесе постигнућу и резултатима ученика. Из перспективе наставе књижевности, сама природа књижевних текстова, као и осталих који се обрађују, доприноси остваривању набројаних циљева. У тој симбиози ових надређених циљева, затим циљева програма за сам предмет Српски језик и књижевност, као и исхода, који комуницирају са образовним стандардима за крај основног образовања и васпитања, али и самог садржаја за пети разред, ученик се, у првом разреду другог циклуса обавезног образовања и васпитања, види као тежишна тачка. Њега треба изградити и обликовати, пратити његов развој у сваком смислу и њему треба обезбедити да несметано стаса у онога који ће своје сутрашње компетенције, свој духовни капацитет, на најбољи могући начин репрезентовати у односу на себе и друге. Наставник књижевности зато треба да преко адекватних и правовремених приступа, преко књижевних текстова дође до остваривања свих наведених циљева, а то му неће бити тешко с

обзиром на многоликост и богатство уметничког света књижевности. Зато су и сви поступци које наставник практикује важни и сврсисходни, а ако се у тој пракси посебно сагледа припрема задатака за ученике у различитим фазама рада, може се рећи да је наставник онај ко својим задацима директно мотивише, подстиче ученике, пружа им прилику да науче, да истражују, да испитују сопствене вештине, али и навике, ставове, креативност и др.

Укупан годишњи фонд часова у петом разреду за наставни предмет Српски језик и књижевност износи 180 часова. У оквиру тог броја потребно је обрадити и утврдити садржај из области Језика, Књижевности и Језичке културе. Према Програму наставе и учења за предмет Српски језик и књижевност, када је реч о области Књижевност, препоручен број часова за ову област у току петог разреда јесте 70. У току овог разреда требало би достићи више исхода који се наводе у наставку текста (Програм 2017: 2–3).

По завршетку разреда ученик ће бити у стању да:

- разликује књижевни и некњижевни текст;
- упоређује одлике фикционалне и нефикционалне књижевности;
- чита са разумевањем и опише свој доживљај различитих врста књижевних дела;
- чита са разумевањем одабране примере осталих типова текстова;
- одреди род књижевног дела и књижевну врсту;
- разликује карактеристике народне од карактеристика уметничке књижевности;
- разликује реалистичну прозу и прозу засновану на натприродној мотивацији;
- анализира елементе композиције лирске песме (строфа, стих); епског дела у стиху и у прози (делови фабуле – поглавље, епизода; стих); драмског дела (чин, сцена, појава);
- разликује појам песника и појам лирског субјекта; појам приповедача у односу на писца;
- разликује облике казивања;
- увиђа звучне, визуелне, тактилне, олфакторне елементе песничке слике;
- одреди стилске фигуре и разуме њихову улогу у књижевно-уметничком тексту;
- процени основни тон певања, приповедања или драмске радње (шалвив, ведар, тужан и сл.);
- развија имагинацијски богате асоцијације на основу тема и мотива књижевних дела;
- одреди тему и главне и споредне мотиве;
- анализира узрочно-последично низање мотива;
- илуструје особине ликова примерима из текста;
- вреднује поступке ликова и аргументовано износи ставове;
- илуструје веровања, обичаје, начин живота и догађаје у прошлости описане у књижевним делима;
- уважава националне вредности и негује српску културноисторијску баштину;
- наведе примере личне добити од читања;
- напредује у стицању читалачких компетенција;
- упореди књижевно и филмско дело, позоришну представу и драмски текст.

Наведене исходе наставник треба да испуни кроз различите типове часова посредством следећег садржаја (Програм 2017: 2–3).

## **ЛИРИКА**

### **Лектира**

1. Народна песма: *Вила зида град*
2. Народне лирске песме о раду (избор); народне лирске породичне песме (избор)
3. Бранко Радичевић: *Певам дању, певам ноћу*
4. Милица Стојадиновић Српкиња: *Певам песму*
5. Душан Васиљев: *Домовина* / Алекса Шантић: *Моја отаџбина*

6. Војислав Илић: *Зимско јутро*
7. Милован Данојлић: *Шљива* / Десанка Максимовић: *Сребрне плесачице*
8. Пеђа Трајковић: *Кад књиге буду у моди*

### Књижевни термини и појмови

Песник и лирски субјекат.

Мотиви и песничке слике као елементи композиције лирске песме.

Врста строфе према броју стихова у лирској песми: катрен; врста стиха по броју слогова (десетерац и осмерац).

Одлике лирске поезије: сликовитост, ритмичност, емоционалност.

Стилске фигуре: епитет, оноματοпеја.

Врсте ауторске и народне лирске песме: описне (дескриптивне), родољубиве (патриотске); митолошке, песме о раду (посленичке) и породичне.

### ЕПИКА

#### Лектира

1. Народна песма: *Свети Саво*
2. Народна песма: *Женидба Душанова* (одломак о савладавању препрека заточника Милоша Војиновића)
3. *Еро с онога свијета*
4. *Дјевојка цара надмудрила*
5. Милован Глишић: *Прва бразда*
6. Стеван Сремац: *Чича Јордан* (одломак)
7. Бранко Ћопић: *Поход на Мјесец*
8. Иво Андрић: *Мостови*
9. Данило Киш: *Дечак и пас*
10. Горан Петровић: *Месец над тепсијом* (први одломак приче „Бели хлеб од претеривања” и крај приче који чине одељци „Можеш сматрати да си задобио венац славе” и „Мрави су вукли велике трошице тишине”)
11. Антон Павлович Чехов: *Шала*

### Књижевни термини и појмови

Писац и приповедач.

Облици казивања: приповедање у првом и трећем лицу.

Фабула: низање догађаја, епизоде, поглавља.

Карактеризација ликова – начин говора, понашање, физички изглед, животни ставови, етичност поступака.

Врсте епских дела у стиху и прози: епска народна песма, бајка (народна и ауторска), новела (народна и ауторска), шаљива народна прича.

Врста стиха према броју слогова: десетерац.

### ДРАМА

#### Лектира

1. Бранислав Нушић: *Кирија*
2. Душан Радовић: *Капетан Џон Пиплфокс*
3. Љубиша Ћокић: *Биберче*

## Књижевни термини и појмови

Позоришна представа и драма. Чин, појава, лица у драми, драмска радња. Сцена, костим, глума, режија. Драмске врсте: једночинка, радио-драма.

## НАУЧНОПОПУЛАРНИ И ИНФОРМАТИВНИ ТЕКСТОВИ

(бирати до 2 дела)

1. Вук Ст. Караџић: *Моба и прело* (одломак из дела *Живот и обичаји народасрпскога*)
2. Доситеј Обрадовић: *О љубави према науци*
3. М. Петровић Алас: *У царству гусара* (одломци)
4. Милутин Миланковић: *Успомене, доживљаји, сазнања* (одломак)
5. Избор из енциклопедија и часописа за децу

## ДОМАЋА ЛЕКТИРА:

1. *Епске народне песме* (о Немањићима и Мрњавчевићима – преткосовски тематски круг)
2. *Народне бајке, новеле, шаљиве народне приче* (избор); кратке фолклорне форме (питалице, брзалице, пословице, загонетке)
3. Бранислав Нушић: *Хајдуци*
4. Данијел Дефо: *Робинсон Крусо* (одломак о изградњи склоништа)
5. Марк Твен: *Доживљаји Хаклберија Фина / Краљевић и просјак / Доживљаји Тома Сојера*
6. Избор ауторских бајки (Гроздана Олујић; Ивана Нешић: *Зеленбабини дарови* (одломци))
7. Игор Коларов: *Аги и Ема*
8. Избор из савремене поезије за децу (Александар Вучо, Мирослав Антић, Драгомир Ђорђевић, Владимир Андрић, Дејан Алексић...)

### Допунски избор лектире

(бирати до 3 дела)

1. Јован Јовановић Змај: *Песмо моја* (из *Ђулића*)
2. Стеван Раичковић: *Велико двориште* (избор) / *Мале бајке* (избор)
3. Иван Цанкар: *Десетица*
4. Љубивоје Ршумовић: *Ујдурме и зврчке из античке Грчке* (избор) / Густав Шваб: *Приче из старине*
5. Џон Р. Р. Толкин: *Хобит* (одломци)
6. Никол Лезије: *Тајна жутог балона*
7. Корнелија Функе: *Господар лопова* (одломак)
8. Вида Огњеновић: *Путовање у путопис* (одломак)
9. Владислава Војновић: *Приче из главе* (избор, осим приче *Позориште*)
10. Дејан Алексић: *Музика тражи уши* (избор) / *Кога се тиче како живе приче* (избор)
11. Јован Стерија Поповић: *Лажа и паралажа* (одломак о Месечевој краљици) и Едмон Ростан: *Сирано де Бержерак* (одломак о путу на Месец)
12. Дело завичајног аутора по избору.

Анализом наведеног увиђа се изузетна могућност наставника да на основу програма осмисли свој рад и предвиди његове координате. Из перспективе наставничке праксе која се, између осталог, заснива и на изради различитих задатака у више фаза приступа књижевним и научнопопуларним и информативним тестовима, треба се осврнути на препоруке из програма. Пратећи целину *Остваривање наставе и учења* наставник ће лакше креирати оперативне



месечне планове рада, а тако ће моћи да трасира и начин на који ће проверавати како су ученици разумели књижевни или научнопопуларни текст, његову тему, мотивски склоп, стилске особености и идејну равн. Као што је у уводној целини овог дела рада истакнуто, инсистира се, унутар програма, на повезивању наставе књижевности са наставом граматике и језичке културе, затим се дају објашњења о томе како је лектира у програму разврстана по књижевним родовима и врстама, али да програм предвиђа и део посвећен научнопопуларним и информативним текстовима, као и домаћој лектури. Наглашено је и да дати допунски корпус текстова служи томе да наставник, спрам природе одељења коме предаје или појединачних интересовања ученика, треба да изабере одређено дело како би му то помогло да олакша достизање исхода. На плану књижевности инсистира се, о чему се већ говорило, да се сам процес читања види као најбољи начин за упознавање са књижевношћу, али и као подстицај развоја сваког другог плана напредовања ученика.

Сваки наставник ће креирати своје годишње и месечне оперативне планове по којима ће претходно наведене садржаје и исходе организовати у току школске године. Наставници се најчешће опредељују за тематски приступ организацији и распореду дела, што и сам програм препоручује, наглашавајући при том самосталност, иновативност и стручност наставника, који током планирања не узима у обзир само оно што чини програм, већ има у виду и карактеристике својих одељења у којима предаје, конкретних разреда и њихових могућности и интересовања.

Пратећи упутства и препоруке у целини *Остваривање наставе и учења*, а имајући у виду садржаје који се обрађују и исходе које треба досегнути, наставник са сигурношћу може одредити шта би ученици требало да знају и умеју да ураде, за које захтеве би требало да имају одговоре, те и ваљане резултате у случају тестирања и других начина провера (од стране предметног наставника), као и услед евентуалних националних тестирања, а свакако и (у будућности) завршног испита на крају основног образовања и васпитања. С тим у вези јесте и претпоставка да се већ на основу овог дела програма могу издвојити тачке које ће касније одредити задатке у различитим фазама наставног процеса усмереног ка проучавању књижевности.

Кроз поглед на целину која садржи исходе и ону насловљену као *Остваривање наставе и учења*, посредством њихове логичне повезаности, запажа се шта ће чинити будуће задатке у настави књижевности. У програму се наводи: „Обрада књижевног дела треба да буде проткана решавањем проблемских питања која су подстакнута текстом и уметничким доживљавањем” (Програм 2017: 9) и тај упут као да обједињује све друге поступке, чини симбиозу различитих (или свих осталих) могућности у приступању обради уметничких текстова. Наведени поступак да се уметничком тексту приступа преко разматрања проблема (ситуација, слика, тема, мотива итд.) које открива пред својим читаоцима, односно одговарања на проблемска питања, јесте суштина самог проучавања књижевности и приступа књижевном делу и у некој мери може се разумети и као потенцирање на унутрашњем приступу књижевном делу који „обухвата пре свега анализу језика, стила, теме, карактера, радње, те међусобних релација свих других елеменатаједног дела, њиховог свеукупног уметничког смисла и значења” (РКТ 1992: 898). Наука о књижевности увек захтева откривање, каткад не (или не само) онога што текст свакако нуди и сам открива већ „онога што текст заборавља, што жели да прећути, што дубоко крије или што сматра неочигледним или чак непроблематичним” (Бужињска и Марковски 2009: 38). С друге стране, то проблемско приступање лежи и у бази сваког ваљаног процеса сазнавања и учења. Проучаваоци самог чина учења виде управо у решавању проблема унутар школског учења пут ка добром напредовању, сазревању и креирању будућности појединаца у друштвеној заједници. Тако се и приликом промишљања наставе језика и књижевности често наилази на овакав дискурс. У својој књизи *Мислим, дакле учим* канадски наставници и проучаваоци

наставног процеса Фостер, Савицки, Шејфер и Зелински на врло интересантан, нов и оптимистичан начин анализирају могућности у којима настава књижевности може бити окренута проблемском приступу, те тако долазити до својих циљева. Они истичу да у савремено доба, односно пред крај 20. века аутори широм света у настави не препознају само склоности (и потребе за склоностима) према когницији него и метакогницији, односно томе да се под лупу анализе стави не само проблем него и начини доласка до проблема. Истиче се да стручњаци који се баве образовањем „сматрају да анализа задатака, самостално мишљење и решавање проблема јесу основе успеха у каријери, тако да их требе више истицати у програмима језика и књижевности” (Фостер и др. 2007: 22).

Све што ће наставник урадити приликом креирања задатака на основу садржаја, а са усмерењем ка исходима, треба, дакле, да буде усмерено ка проблемској настави и њеним комплексним могућностима. Исходи врло детаљно усмеравају наставника и он кроз одабрани корпус књижевних, научнопопуларних и информативних текстова које обрађује у одређеном периоду може лако формирати базу задатака (писмених и усмених питања и налога) којима ће тежити испуњењу исхода. У одељку *Остваривање наставе и учења* аутори програма дају следеће битне тачке, односно важне смернице за наставнике који ће адекватну и квалитетну анализу уметничких текстова потпомоћи и ваљаним задацима:

- Дела су у програму разврстана према књижевним родовима којима припадају.<sup>13</sup>
- Тежи се проучавању, између осталог, и регионалне / локалне / завичајне књижевности).
- Програм обједињује дела из традиције и дела из савремене књижевности која још нису део канона, па се у томе препознају различите наставне могућности, попут сагледавања исте теме у различитим временским периодима. Ако у једном периоду наставник обрађује *Хајдуке* Бранислава Нушића, „Поход на Мјесец” Бранка Ћопића, „Десетицу” Ивана Цанкара, роман *Аги и Ема* Игора Коларова и приповетку „Дечак и пас” Данила Киша, ученици ће слику детињства са свим изазовима и околностима тог периода живота моћи да сагледају врло широко јер ће бити представљена кроз судбине јунака који живе у различитим временима.
- Тежи се уочавању разлика између књижевних и некњижевних текстова.
- Подстиче се наставник да тежи компаративном приступу различитих врста уметности (књижевности и филма на примеру дела која су послужила за писање филмских сценарија и настанак филма – пример су књига и филм *Аги и Ема*).
- Истиче се потреба за активностима усмереним ка медијској писмености (часопис, радио и др.), што ће омогућити самостално читање и проучавање различитих часописа примерених деци; слушање радио-драме *Капетан Џон Пуплфокс* Душана Радовића.
- Повезивање наставе књижевности и наставе историје, као и доменима других хуманистичких области види се као логична, потребна и веома корисна, па се наводи пример обраде епских народних песама о Немањићима и Мрњавчевићима.
- Књижевно дело треба разумети кроз његову фикционалну природу и аутономност, па је зато добро тежити уочавању и разумевању разлика између лирског субјекта и песника, као и између приповедача и писца.

---

<sup>13</sup> Ова ће одредба наставнику послужити да осмисли корпуре или целине текстова које ће у истом периоду обрађивати. Он то може чинити на више начина. Један јесте да обрађује у једном периоду различита књижевна дела која припадају истом књижевном роду. Друга и, чини се по искуствима из праксе, боља и за ученике интересантнија, јесте груписаност дела по теми којом се баве (што и сам програм за пети разред препоручује и даје примере). У оквиру ове друге могућности опет су важни појмови жанра и књижевних родова јер ће ученици проучавати и поредити дела тематски блиска, али жанровски различита. То ће им омогућити сложеније увиде у природу саме лирике, епике и драме, те њиховог односа прожимања и разилажења.

- У раду са ученицима, а током проучавања књижевног или некњижевног текста ученици треба да сопствене утиске, ставове и судове о књижевном делу заснивају на чињеницама из текста, дакле на садржају текста. Зато ће често у задацима који овоме теже бити налог за ученике да се позивају на садржај текста када дају свој одговор, тј. износе сопствено тумачење.
- Континуирано мотивисање ученика за читање и проучавање уметничких текстова – далекосежна тежња програма која превазилази оквире школског деловања, надноси се над свим осталим тежњама и претендује ка ономе што се види као општи животни, духовни капацитет појединца.
- Функционална примена стечених знања – важан изазов за наставника, свакако и ученике. Ова потреба јесте врло значајна и мора се рационализовати такода задаци које ученици решавају увек треба да покажу сврховитост онога што је научено. Процес рада не сме се завршити на усвајању и разумевању чињеница, карактеристика, поступака у вези са књижевним делима, већ наставник мора изнаћи оне захтеве који ће њему, али и самим ученицима, показати зашто је учење било потребно, због чега је дело читано и анализирано. Сврховитост наставних поступања може ићи од наизглед једноставних, али не мање важних, резултата попут тзв. уживања у читању (ученици истичу да је читање књиге за њих било драго емоционално искуство), до тога да ученици умеју сами да саставе литерарни текст, да напишу расправу/есеј о теми која је у тексту осветљена и да ту тему сагледају из различитих аспеката, позиција из којих осветљавају проблем; да уочавају сопствене заблуде у погледу ставова које су до тада заступали; да се усмеравају ка вредностима демократског друштва и осећањима емпатије и толеранције, жељи за позитивним друштвеним активизмом итд. Уз овакве опште смерове, наставник може бити задовољан када уочи да је аналитички поступак над једним текстом омогућио, односно оспособио ученике да текст сличне мотивске или неке друге природе у наредном периоду самостално тумаче. Све набројане активности водиће ка самом откривању природе и функције књижевности, као истинском упознавању уметничких, књижевних дела. „Јер је право књижевно дело, поезија у најопштијем смислу те речи, израз, духовни, једног доживљавања, духовног, и то двоструко: израз духовне личности и духовне средине; као израз, оно је последица импулса да се изрази доживљавање душе и света, дакле нагона коме се не може, или може али врло тешко супротставити” (Вујић 1995: 439).

Наведене садржинске целине програма за пети разред из дела *Оставривање наставе и учења* уз целине посвећене садржајима и исходима постају три места која наставник стално треба да разматра, користи и уважава током свог рада. За потребе теме овог рада и проблематизације методологије израде задатака у настави књижевности важно је било истаћи шта ће наставник у петом разреду користити као ресурсе када методологију израде својих задатака буде развијао уз уважавање различитих наставних принципа о којима је такође говорено у оквирима овог поглавља. Наставник ће зато још од припреме ученика за читање, усмерено читање преко истраживачких задатака, па кроз различите фазе даљег рада (задаци у виду усмених налога и питања током часова интерпретације, као и каснијих часова утврђивања када ће ученици радити тестове, писати писмене или домаће задатке, бити учесници пројектне наставе, припремати се за одлазак у музеје, библиотеке и др.) моћи да одреди могућности свог рада.

### 2.3.2. Шести разред

Ученици добро утемељени процес рада у петом разреду настављају током шестог разреда где се даље развија њихово ангажовање на подручју проучавања књижевности. Ученици су у петом разреду упознали више аутора и дела из традиције, као и из савремене књижевности. Такође су започели упознавање природе и функције књижевних дела, односе

књижевних родова и врста, усвојили су основну књижевнотеоријску терминологију, односно упознали су се са средствима и облицима који чине структуру дела, потпомажу изградњу и профилизацију његових тема и идеја, потпомажу аналитички процес и ученике уводе у комплексност фикције, те њене легитимности као изграђеног света који почива на каузалности, чак и када је реч о упливу надреалног, фантастичног.

Како би се сагледала перспектива коју наставник у шестом разреду има у виду када развија своју методологију израде задатака за своје ученике, неопходно је као и у случају претходно представљеног разреда сагледати најпре исходе за крај шестог разреда и садржаје који су део програма. Затим се кроз целину *Остваривање наставе и учења* може увидети шта то још треба имати у виду и како поступати при радњама које се чине како би се изградио и у континуитету квалитетно водио наставни процес.

Ученици у шестом разреду имају 144 часа наставног предмета Српски језик и књижевност, где су за област Књижевност препоручена 54 часа.

Исходи за крај шестог разреда (Програм 2018: 271) – по завршетку разреда ученик ће бити у стању да:

- повеже књижевне термине и појмове обрађиване у претходним разредима са новим делима која чита;
- чита са разумевањем; парафразира прочитано и описује свој доживљај различитих врста књижевних дела и научно-популарних текстова;
- одреди род књижевног дела и књижевну врсту;
- прави разлику између дела лирског, епског и драмског карактера;
- разликује ауторску приповетку од романа;
- анализира структуру лирске песме (строфа, стих, рима);
- уочава основне елементе структуре књижевноуметничког дела: тема, мотив; радња, време и место радње;
- разликује заплет и расплет као етапе драмске радње;
- разликује појам песника и појам лирског субјекта; појам приповедача у односу на писца;
- разликује облике казивања;
- увиђа звучне, визуелне, тактилне, олфакторне елементе песничке слике;
- одреди стилске фигуре и разуме њихову улогу у књижевноуметничком тексту;
- анализира узрочно-последичне односе у тексту и вреднује истакнуте идеје које текст нуди;
- анализира поступке ликова у књижевноуметничком делу, служећи се аргументима из текста;
- уочава хумор у књижевном делу;
- разликује хумористички и дитирамбски тон од елегичног тона;
- илуструје веровања, обичаје, начин живота и догађаје у прошлости описане у књижевним делима;
- уважава националне вредности и негује културноисторијску баштину;
- препоручи књижевно дело уз кратко образложење;
- упореди књижевно и филмско дело, позоришну представу и драмски текст.

Садржаји преко којих треба остварити наведене исходе су (Програм 2018: 271–272):

## **ЛИРИКА**

### **Лектира**

1. Обредне лирске народне песме (избор)
2. Ђура Јакшић: *Вече*

3. Јован Дучић: *Село*
4. Мирослав Антић: *Плава звезда*
5. Вељко Петровић: *Ратар* / Алекса Шантић: *О, класје моје*
6. Десанка Максимовић: *Грачаница* / Војислав Илић: *Свети Сава*
7. Стеван Раичковић: *Хвала сунцу, земљи, трави*
8. Милован Данојлић: *Овај дечак зове се Пено Крста*
9. Сергеј Јесењин: *Песма о керуши*

### Књижевни термини и појмови

Врста строфе према броју стихова у лирској песми: дистих; терцет; врста стиха по броју слогова (лирски и епски десетерац).

Одлике лирске поезије: нагласак речи и ритам; рима – парна, укрштена, обгрљена; улога риме у обликовању стиха.

Стилске фигуре: контраст, хипербола.

Врсте ауторске и народне лирске песме: социјалне песме, дитирамб, елегија; обредне песме (коледарске, краљичке, додолске, божићне).

## ЕПИКА

### Лектира

1. Народна песма: *Смрт Мајке Југовића*
2. Народна песма: *Марко Краљевић укида свадбарину*
3. Петар Кочић: *Јаблан*
4. Исидора Секулић: *Буре* (одломак) / Бранко Ћопић: *Чудесна справа*
5. Иво Андрић: *Аска и вук*
6. Антон Павлович Чехов: *Вањка* / Итало Калвино: *Шума на ауто-путу* (из збирке прича *Марковалдо или годишња доба у граду*)
7. Светлана Велмар Јанковић: *Сирото ждребе* (из *Књиге за Марка*)

### Књижевни термини и појмови

Основна тема и кључни мотиви.

Облици казивања: нарација (хронолошко приповедање), описивање, дијалог, монолог.

Фабула/радња, редослед догађаја.

Врсте епских дела: приповетка, роман.

Културно-историјско предање (нпр. *Смрт Марка Краљевића*)

## ДРАМА

### Лектира

1. Коста Трифковић: *Избирачица* (одломак)
2. Миодраг Станисављевић: *И ми трку за коња имамо* (одломак)
3. Бранислав Нушић: *Аналфабета* (одломак)

### Књижевни термини и појмови

Драмске врсте: комедија – основне одлике. Монолог и дијалог у драми. Дидаскалије, реплика. Етапе драмске радње (заплет и расплет).

## НАУЧНОПОПУЛАРНИ И ИНФОРМАТИВНИ ТЕКСТОВИ

(бирати 2 дела)

1. Вук Караџић: Живот и обичаји народа српскога: *Божих* (одломак); *Ђурђевдан* (одломак); *Додоле, прпоруше и чарошце* (одломци)
2. Владимир Хулпах: *Легенде о европским градовима* (избор)
3. Никола Тесла: *Моји изуми* (поглавље по избору)
4. Жан-Бернар Пиј, Серж Блок, Ан Бланшар: *Енциклопедија лоших ђака, бунтовника и осталих генијалаца* (избор)
5. Гроздана Олујић: *Били су деца као и ти* (избор)

## ДОМАЋА ЛЕКТИРА

1. Епске народне песме о Косовском боју (избор)
2. Епске народне песме о Марку Краљевићу (избор)
3. Бранислав Нушић: *Аутобиографија*
4. Анђела Нанети: *Мој дека је био трешња*
5. Весна Алексић: *Каљави коњ* (*Прича о богињи Лади – Звездана вода; Прича о богу Сварогу – Небески ковач и Прича о богу Стрибору – Сеченско светло*)
6. Бранко Ћопић: *Орлови рано лете*
7. Ференц Молнар: *Дечаци Павлове улице*

### Допунски избор лектире

(бирати 3 дела)

1. Добрица Ерић: *Месечеви миљеници(песме о свицима)* (избор)
2. Бранислав Петровић: избор из антологија песама за децу (*Морава, Влашићи, Дунав, Говор дрвећа, Грађење куће, Па шта, па шта и друге*)
3. Владимир Стојиљковић: *Писмописац (Писмо Бранку Ћопићу)*
4. Владимир Андрић: *Пустолов*
5. Тиодор Росић: *Приче старог чаробњака* (једна прича по избору)
6. Вилијем Саројан: *Зовем се Арам*
7. Хенрик Сјенкијевич: *Кроз пустињу и прашуму*
8. Џејмс Крис: *Тим Талир или Продати смех*
9. Џек Лондон: *Зов дивљине / Бели очњак*
10. Реј Бредбери: *Маслачково вино* (избор)
11. Добрица Ерић: *Месечеви миљеници(песме о свицима)* (избор)
12. Бранислав Петровић: избор из антологија песама за децу (*Морава, Влашићи, Дунав, Говор дрвећа, Грађење куће, Па шта, па шта и друге*)
13. Владимир Стојиљковић: *Писмописац (Писмо Бранку Ћопићу)*
14. Владимир Андрић: *Пустолов*
15. Тиодор Росић: *Приче старог чаробњака* (једна прича по избору)
16. Вилијем Саројан: *Зовем се Арам*
17. Џејмс Крис: *Тим Талир или Продати смех*
18. Џек Лондон: *Зов дивљине / Бели очњак*
19. Реј Бредбери: *Маслачково вино* (избор)
20. Ивана Брлић Мажуранић: *Приче из давнина* (избор)

## 21. Александар Поповић: *Снежана и седам патуљака*, драмска бајка

Као и у програму за пети разред, тако се и у програму за шести разред истиче: „Наставник може груписати и повезивати по сродности дела из обавезног и допунског програма на много начина” (Програм 2018: 273). Зато се и овде наставник труди да буде добар креатор тематских или неких јединица које ће представљати корпусе дела обједињених и повезаних. Да би такву једну целину обрадио и садржаје утврдио са својим ученицима, наставникова пракса у великој мери укључује и обезбеђивање ситуација преко којих ће ученици на што сложенији и креативнији начин приступити наставним садржајима. То чини најчешће кроз давање различитих задатака којима се ученицима може пружити могућност да уче и да достигну различите исходе.

Шести разред требало би да продуби и теоријске увиде ученика и да тумачење књижевног дела учини потпунијим. Зато се са сваким разредом у задацима из књижевности увећава и регистар књижевнотеоријских појмова. Њих, као што је и раније напоменуто, треба функционално користити и не давати им важност примарног знања. У први план увек истаћи књижевно дело, па тек преко његових особености и разоткривања његових слојева указивати на одређене механизме којима се дело изграђује, средства којима се постижу одређени стилски ефекти и сл. Програм наводи да се књижевном делу треба приступати доживљајно, те да се термини усвајају управо кроз утиске и емоције.

Уколико наставник програму приступа плански и уз стално сагледавање колико су ученици спрам тог програма напредовали, моћи ће да се добро оријентише и када је реч о сваком наредном кораку у смислу нових садржаја којима ће обогаћивати ученичка знања и вештине. Зато је методологија израде задатака у области Књижевности важна јер ученик треба да своја стечена знања и оно што се достигло (ако се као параметар узимају исходи) надограђује у сваком новом разреду проширујући тако своје хоризонте. Хоризонте не само онога што се сазнало и усвојило, него и онога што је постало нова сфера интересовања. Како би се то остварило, методологија израде задатака мора бити развијена и усмерена, како према садржајима, исходима и циљу наставе који је на почетку програма, тако и према индивидуалним карактеристикама одређеног одељења или, најзад, појединачна и њихових специфичности.

Пример тога како ће се програм за шести разред, као такав, рефлектовати на методологију израде задатака у настави књижевности може се објаснити преко примера обраде епске народне поезије у шестом разреду. Анализом садржаја и погледом на оно што би ученици до шестог разреда требало да познају, може се доћи до идеје о неприкосновеном континуитету на линији од млађих разреда, преко петог, па до шестог разреда.<sup>14</sup> У петом разреду ученици су читали и анализирали епске народне песме о Немањићима и Мрњавчевићима, док у шестом читају епску која се тиче Косовског боја и Марка Краљевића. Поменути линија континуитета успоставља се на више нивоа и зато је неопходно да наставник, када буде осмишљавао истраживачке и друге припремне задатке за своје ученике, има у виду да су песме о Марку Краљевићу и песме о Косовском боју вишеструко повезане са тематским круговима епских песама предвиђених за пети разред. Најпре, рачуна се на чврсту историјску нит и контекст средњовековља, те догађаја и личности важних за националну историју. У једној од песама које ће у оквиру домаће лектире у петом разреду ученици читати важан, и један од главних јунака, постаје Марко Краљевић чија ће се епска биографија детаљније упознати у шестом разреду. Ипак, утисак који ће ученици стећи о Марку Краљевићу када буду анализирали епску народну

---

<sup>14</sup>Континуитет о коме је овде реч (постепено упознавање дела и природе усмене књижевности) траје до краја основне школе, али се наставља и у периоду средњошколског образовања.

песму „Урош и Мрњавчевићи” свакако ће одредити и њихов хоризонт очекивања који ће пре читања и анализе песама о Марку имати у шестом разреду. На тај утисак свакако ће утицати и анализа још једне песме предвиђене у оквиру лектуре за пети разред. То је песма „Женидба краља Вукашина”, која такође припада преткосовском тематском кругу. У тој песми се на врло сугестиван начин профилише лик Вукашина Мрњавчевића, оца Марка Краљевића, и то на негативан начин, као онај који до материјалног богатства и победе долази на превару. Вукашин постаје носилац негативних особина, стаје на страну зликоваца и ученици се према њему одређују као према примеру свега што је супротно моралним начелима попут истине, правде, храбрости и др. У контрастном валу насупрот Вукашина свакако је Војвода Момчило који часно гине и кога красе племенитост, храброст и честитост. Како су и ликови жена на исти начин, контрастно грађени, ученици на оном вредносном полу где је Момчило виде и његову пожртвовану сестру Јевросиму, док Видосаву, Момчилову супругу, смештају на страну којој припада Вукашин. Зато је у петом разреду уз све друге исходе којима наставник тежи и које операционализује и за конкретне часове и активности предвиђа посредством исхода из програма, битно постићи и то да ученици буду у стању да уоче, разумеју и објасне основе епске биографије Марка Краљевића, односно да разумеју откуд то да је Марко Краљевић, потекао од таквог оца, постао (а то уочавају у песми „Урош и Мрњавчевићи”) честит, праведан и храбар. Дакле, када буде писао или усмено саопштавао налоге, питања (задатке) везане за проблем Марковог идентитета, наставник треба да подстакне ученике да овај задатак контекстуализују у оквирима вредносних одређења Маркове мајке Јевросиме (честити саветодавац у песми „Урош и Мрњавчевићи” и пожртвована сестра у песми „Женидба краља Вукашина”) и Марковог ујака Момчила (с посебном освртом на последње стихове песме у којима се каже како је управо Марко онај који личи на ујака Момчила). Задатак у петом разреду, који ће довести до осветљавања проблема Маркових моралних особина, ако је ваљано осмишљен с освртом на претходно указане садржаје и аспекте тумачења песама, биће важна веза која ће се успоставити између садржаја (па тако и исхода) петог и шестог разреда.

Пример обраде епских песама није интересантан само због, рекло би се, комуникације на садржинском и тематско-мотивском плану. И стилски гледано, у овим песмама долази се до сличног обликовања ликова, стилизације одређених видова саопштења, попут монолога јунака и сл. Наставник и у овом случају креира за ученике задатке који ће подстицати њихово разумевање епског песништва, и то не само у смислу онога о чему говоре, већ и начина на који се говори и стилизује тај говор. Зато програми, који су овде предмети анализе, врло градивно приступају истим/сличним темама и проблемима тежећи да се ученик кроз постепено упознавање и откривање, кроз личну потребу за сазнавањем припрема за увид у целину (овде епског песништва) који би требало да достигне на крају осмог разреда (или средње школе).

Хипербола је једно од основних средстава којима се ликови епских јунака представљају. У песмама о Марку Краљевићу ово стилско средство доминира и постаје тежа сагледавања вероватно најпознатијег јунака наше усмене епске поезије. Међутим, хипербола је књижевнотеоријски појам који се уводи у шестом разреду док га нема у програму за пети разред. Овај пример треба сагледати као одличан начин да се ученици (што је у претходном пасусу истакнуто) поступно воде ка продубљивању анализе песама. Наиме, наставник треба да са ученицима петог разреда, кроз различите задатке, које пред њих поставља, дође до увида у то на који начин су јунаци приказани у песмама. Ђаци треба да уоче да се у песми „Женидба краља Вукашина” Момчило и Вукашин представљају као супротности у физичком и моралном смислу, те да та два аспекта кореспондирају међусобно (физичка супериорност одговара моралној величини), а да се при томе у значајној мери указује на њихове разлике, толико да се *претерује* у представљању тога колико је био крупан Момчило, а сићушан Вукашин. Овде је



свакако осветљен механизам хиперболе, али кроз то што су ученици, посредством налога да уоче како су јунаци физички и морално представљени, открили чиме се користио неименовани даровити појединац из народа, својеврсни аутор песме. Када се у шестом разреду буду анализирале особине јунака и то како су јунаци представљени, ученици ће лако препознати примере за претеривања и преувеличавања у служби изградње слике о јунаку, па ће се тада лако научити и да се такав стилски поступак, фигура, назива хипербола. Дакле, никако, што каткада наставна пракса бележи као појаву, не треба теоријским појмовима, а наведено је да то и програми, који се овде анализирају, наглашавају, не треба у анализи књижевног дела полазити из перспективе књижевнотеоријског појма, већ се кроз дело, уочавањем онога до чега читањем и својом доживљајношћу ученици долазе, мора приступати и самоме појму. Најзад, основна намера наставе књижевности јесте да буде окренута стварању читалаца, разумевању важности и лепоте књижевности као уметности и анализи уметничких текстова кроз њихову сложеност и прожимање његових различитих слојева. Анализу дела зато не треба спроводити схематски и техницистички. Да би тако било и да би се наставник окренуо приступу који једини има смисла јер једини кореспондира са природом књижевности, као уметности речи, потребно је најпре добро промишљање наставног програма и сопствене праксе, те промишљање особености ученика којима тај наставник предаје. После таквог нивоа уследиће управо оно што жели да потцрта и осветли овај рад, а то је важност задатака које наставник, условно речено, предаје ученицима и којима одређује на који ће начин ученици сагледати књижевно дело и да ли ће уопште сагледати његове суштинске нивое или ће му приступити крајње схематски и немотивисано. Зато су задаци који подстичу ученичка интересовања, али и усмеравају ка кључним питањима природе уметничког текста она која треба да буду део наставног процеса. То значи да се у епској песми увек и свакако одређују теме, мотиви, врши анализа ликова, стилских и идејних аспеката песме, али кроз промишљен и целовит приступ, а не кроз идентификацију слојева без свести о томе због чега се нешто тражи или идентификује. У том смислу и хипербола као појам који ученици шетог разреда треба да упознају постаје валидан у тумачењу само онда када су интерпретатори, у овом случају ученици, до њега дошли логично и поступно, такорећи наставнику је преостало тек да доврши њихов процес именовањем овог поступка.

Многа друга места у програму свакако на сличан начин упућују на повезаност програма и методолошког приступа задацима у настави књижевности. Малопрепоменути појам контраста такође је предвиђен програмом за шести разред, те му се може на исти начин, још од петог разреда, приступати као и хиперболи. На тај начин се и другим појмовима може приближити и доћи до њих уз континуитет рада и мотивисање ученика да кроз радне налоге трагају за значењима дела и да уочавају његове структурне и стилске елементе.

### 2.3.3. Седми разред

У седмом разреду годишњи број часова за наставни предмет Српски језик и књижевност износи 144, од тога за област Књижевност препоручена су 54 часа. У току овог разреда ученици требало би доћи до испуњавања следећих исхода (Програм 2019а: 62–63):

- користи књижевне термине и појмове обрађиване у претходним разредима и повезује их са новим делима која чита;
- истакне универзалне вредности књижевног дела и повеже их са сопственим искуством и околностима у којима живи;
- чита са разумевањем различите врсте текстова и коментарише их, у складу са узрастом;
- разликује народну од ауторске књижевности и одлике књижевних родова и основних књижевних врста;

- разликује основне одлике стиха и строфе – укрштenu, обгрљenu и парну риму; слободни и везани стих; рефрен;
- тумачи мотиве (према њиховом садејству или контрастивности) и песничке слике у одабраном лирском тексту;
- локализује књижевна дела из обавезног школског програма;
- разликује етапе драмске радње;
- разликује аутора књижевноуметничког текста од наратора, драмског лица или лирског субјекта;
- разликује облике казивања (форме приповедања);
- идентификује језичко-стилска изражајна средства и разуме њихову функцију;
- анализира идејни слој књижевног дела служећи се аргументима из текста;
- уочи разлике у карактеризацији ликова према особинама: физичким, говорним, психолошким, друштвеним и етичким;
- разликује хумористички од ироничног и сатиричног тона књижевног дела;
- критички промишља о смислу књижевног текста и аргументовано образложи свој став;
- доведе у везу значење пословица и изрека са идејним слојем текста;
- препозна националне вредности и негује културноисторијску баштину;
- размотри аспекте родне равноправности у вези са ликовима књижевно-уметничких текстова;
- препоручи књижевно дело уз кратко образложење;
- упореди књижевно и филмско дело настало по истом предлошку, позоришну представу и драмски текст.

Наведене исходе треба остварити посредством следећег садржаја (Програм 2019а: 62–63):

## **ЛЕКТИРА**

### **ЛИРИКА**

1. Јован Дучић: *Подне*
2. Милан Ракић: *Божур*
3. Владислав Петковић Дис: *Међу својима*
4. Милутин Бојић: *Плава гробница*
5. Десанка Максимовић: *Крвава бајка*
6. Стеван Раичковић: *После кише*
7. Јован Јовановић Змај: *Јутутунска јухахаха*
8. Рабиндранат Тагоре: *Папирни бродови*
9. Вислава Шимборска: *Облаци*

### **ЕПИКА**

1. Народна бајка (једна по избору): *Међедовић / Чудотворни прстен / Златоруни ован*
2. Стефан Митров Љубиша: *Кањош Мацедонових* (одломак)
3. Радоје Домановић: *Вођа* (одломак)
4. Петар Кочић: *Кроз мећаву*
5. Иво Андрић: *Јелена, жена које нема* (одломак)
6. Данило Киш: *Прича о печуркама / Еолска харфа*
7. Алфонс Доде: *Последњи час* / Владимир Набоков: *Лош дан*
8. *Дневник Ане Франк* (одломак)
9. Ефраим Кишон: *Код куће је најгоре* (једна прича по избору)
10. Афоризми (Душан Радовић и други)

## ДРАМА

1. Бранислав Нушић: *Власт* (одломак)
2. Вида Огњеновић: *Кањош Мацедоновић* (одломак о сусрету Кањоша и Фурлана)

## НАУЧНОПОПУЛАРНИ И ИНФОРМАТИВНИ ТЕКСТОВИ

### Обавезна дела

1. Михајло Пупин: *Са паињака до научењака* (одломак)
2. Јелена Димитријевић: *Седам мора и три океана* (одломак) / Милош Црњански: *Наша небеса* („Крф, плава гробница“ – одломак)

### Једно дело по избору

1. Јован Цвијић: *Охридско језеро* (одломак) / Пеђа Милосављевић: *Потера за пејзажима*
2. Светлана Велмар Јанковић: *Српски Београд деспота Стефана (Капија Балкана)*
3. Уметнички и научнопопуларни текстови о природним лепотама и културноисторијским споменицима завичаја
4. Избор из енциклопедија и часописа за децу

## ДОМАЋА ЛЕКТИРА

1. Епске народне песме покосовског тематског круга (*Смрт војводе Пријезде, Диоба Јакшића* и песма по избору)
2. Епске народне песме о хајдуцима и ускоцима (*Мали Радојица, Стари Вујадин, Старина Новак и кнез Богосав; Иво Сенковић и ага од Рибника, Ропство Јанковић Стојана*)
3. *Свети Сава у књижевности*:
  - одломак из *Житија Светог Симеона* (о опроштају оца од сина);
  - избор из народних прича и предања (на пример *Свети Сава и ђаво*, легенде о Светом Сави);
  - избор из ауторске поезије о Св. Сави (на пример Матија Бећковић: *Прича о Светом Сави*)
4. Мирослав Антић: *Плави чуперак и Шашава књига* (избор)
5. Антоан де Сент Егзипери: *Мали Принц*; Момо Капор: *Мали Принц*
6. Јован Стерија Поповић: *Покондирена тиква*
7. Душан Ковачевић: *Свемирски змај*
8. Дејан Алексић: *Ципела на крају света* / Игор Коларов: *Дванаесто море*

## ДОПУНСКИ ИЗБОР ЛЕКТИРЕ

(бирати 3 дела)

1. Милорад Павић: *Руски хрт* (одломак)
2. Тургенев: *Шума и степа*
3. Антон Павлович Чехов: *Чиниошкова смрт*
4. Јанко Веселиновић: *Хајдук Станко* (одломак из првог дела романа)
5. Гордана Малетић: *Катарке Београда* (прича *Зебња* и друге)
6. Урош Петровић: *Загонетне приче*
7. Александар Манић: *У свитање света*
8. Јасминка Петровић: *Лето кад сам научила да летим*
9. Градимир Стојковић: *Хајдук у Београду*
10. Корнелија Функе: *Срце од мастила*

11. Душица Лукић: *Земља је у квару* (избор)
12. Гордана Брајовић: из збирке песама *Индија, Индија (Пролази слон пун мириса, Пролази слон пун Хималаја)*
13. Душан Поп Ђурђев: *Лет лионског Икара*

## КЊИЖЕВНИ ТЕРМИНИ И ПОЈМОВИ

Опкорачење. Рефрен.Цезура.

Везани и слободни стих.

ауторске лирске песме: рефлексивна и сатирична песма.

Језичко-стилска изражајна средства: метафора, алегорија, градација, словенска антитеза, фигуре понављања (асонанца и алитерација).

Функција мотива у композицији лирске песме.

Песма у прози.

Фабула и сиже.

Статички и динамички мотиви.

Композиција. Епизода.

Идејни слој књижевног текста. Хумор, иронија и сатира.

Врсте карактеризације књижевног лика.

Унутрашњи монолог. Хронолошко и ретроспективно приповедање.

Дневник. Путопис. Аутобиографија. Легендарна прича. Предања о постанку бића, места и ствари.

Афоризам.

Пословице, изреке; питалице; загонетке.

Драмска радња; етапе драмске радње: увод, заплет, врхунац, перипетија, расплет. Драмска ситуација. Драма у ужем смислу.

Као што је у целини посвећеној шестом разреду било речи о повезивању и континуитету садржаја кроз разреде, те како је и сама методологија израде задатака требало да са тим буде усклађена, потребно је држати се истих теза и у седмом разреду. Свакако, знања ученика проширују се и усложњавају, али они, у складу са својим особеним развојем, постају компетентнији тумачи књижевних и осталих текстова. На тај начин испуњавају се раније поменути циљеви наставе књижевности и српског језика, који, подразумева се, важе и за седми разред, а тичу се стицања читалачких компетенција, изградње критичког мишљења, естетског доживљавања и других циљева. Међу тим циљевима, наведеним у овој целини рада, можда, посебно из угла теме којом се бави овај рад треба размотрити циљ који је одређен као истраживачко посматрање. Ако из перспективе усмерења које тежитоме да се ученик подстакне да проматра, посматра, истражује и тако долази до ширих увида, изградње сопствене личности и богатих сазнања и искустава, може се рећи да је настава књижевности једна од најбољих прилика за остваривање оваквих циљева. Ученици у седмом разреду, спрам свог развоја и сазревања, могућности да апстрахују и проматрају домене метапојавности сусрећу се и са књижевним делима сложеније структуре, озбиљније тематике, али свакако имају прилику да и даље читају она дела која се сматрају или се могу сматрати и књижевношћу за децу. Ако се уочи списак књижевнотеоријских термина који је наведен у програму за седми разред, запажа се више оних термина који уводе ученике у стручније и комплексније анализе текстова из програма. Између осталог, ученици уче о стилском средству метафори, па ће анализу, на пример лирске песме, базирати на примерима који уводе метазначења и метаслојеве песама. То су свакако чинили и анализирајући текстове у претходним разредима где су указивали на значење одређених појмова који су имали метафоричну позадину. Ипак, у седмом разреду комплексност

песме биће обogaћена новим теоријским сазнањима, свакако не с тенденцијом давања предности теоријским знањима над доживљајним аспектом песме. Као што је раније наглашено, управо се до теоријских увида и сазнања долази преко доживљаја текста, односно спонтаног учачавања уметничких механизма у тексту до којих наставник доводи ученике добрим налозима и питањима. То потврђују и глаголи који се од петог до осмог разреда јављају по принципу поступности и систематичности – од једноставнијих ка компликованијим способностима ученика (од учачавања до анализе и састављања текста и сл.). Зато се опет ваља вратити на већ поменути циљ наставе језика и књижевности, наведен и на почетку програма за седми разред – истраживачко посматрање. Једино таквим посматрањем, посматрањем које сеже кроз свеукупност уметничких појава, интерпретација књижевног дела добија пуни смисао у настави. Како се овај циљ кроз различите формулације ишчитава и у општим циљевима основног образовања и васпитања, треба нагласити да је настава књижевности само један од изузетно важних арбитра који ће ка остваривању тих циљева водити. С друге стране, настава треба да обезбеди и то да ученици стекну способност да радне задатке и налоге које им наставник даје умеју да промисле и да испитају стратегије преко којих ће том задатку приступити и доћи до одговора. Тиме ће се додатно поспешити њихово истраживачко посматрање. Зато ће они изналазити методе самостално, спрам сопствених осећаја, навика или способности или ће им и у томе помагати наставник. „У свим разредима и у настави свих предмета наставници могу примењивати методе чији је циљ да подстакну ученике на то да размишљају о најбољим начинима обављања неког задатка” (Фостер и др. 2007: 11). О различитим приступима задацима свакако ће бити речи и у наредним поглављима овога рада, али оно што се у овом тренутку може нагласити јесте да би ученици седмог разреда требало да имају формиране сопствене технике преко којих ће долазити до одговора и тиме, како исходи кажу, *бити у стању* да нешто уоче, разумеју, ураде итд. Тако ће знатно озбиљнијим лирским песмама као што су песме песника модерне Дучића, Диса и Ракића, песме савремених песника попут Раичковића или Шимборске, морати да се на комплекснији начин посвете. Чуеном драмском делу *Покондирена тиква* Јована Стерије Поповића или одломку Нушићеве *Власти* прилазиће кроз методолошки добро осмишљене задатке које ће добити посредством наставника или методичке апаратуре читанке, који ће се укрстити са оним што је доживљајни ниво, што су утисци изазвани читањем дела. У тој симбиози вођеног, пројектованог и унапред методички добро осмишљеног (од стране наставника или посредством уџбеника) и онога што долази из сазнајно-емотивног личног ученичког увида после читања дела ствара се основа за све циљеве које, на почетку, пред своје кориснике поставља и програм за седми разред.

Пратећи садржај програма за седми разред запажа се да су симптом усложњавања и ширења хоризонта образовно-васпитног рада управо књижевни текстови, на шта је указано кроз примере аутора лирских и драмских дела. Ако се погледа списак дела из области епике, и ту се проналазе примери књижевних текстова чија слојевитост и особеност захтевају компетентније читаоце, а самим тим и сложеније задатке преко којих ће ти читаоци долазити до увида у семантичке и друге нивое уметничких текстова. Тако се већ на почетку срећу епска дела усмене књижевности, односно обрада једне народне бајке по избору. Понуђени наслови су „Међедовић”, „Чудотворни прстен” и „Златоруни ован”. Ако се сада начини подсећање на епска дела усмене књижевности у петом разреду, доћи ће се до закључка да су и тада ученици читали народне бајке, али у поређењу оних које су тада биле у програму, са делима истог жанра из седмог разреда, примећује се јасна разлика у сложености једне типичне народне бајке која задовољава највећи број елемената те књижевне врсте, као што је бајка „Биберче”, и бајке „Међедовић” која се пред ученицима најчешће указује као необична и нетипична. Зато ће се задаци, креирани за тумачење бајке „Међедовић”, најпре окренути оним знањима која потичу из ранијих разреда, па ће на основама тога постепено тежити учачању особености новог текста.

Илустративан пример за седми разред може бити и обрада ауторских приповедака као што су „Вођа” Радоја Домановића, „Кроз међаву”, Петра Кочића, „Јелена, жена које нема” Иве Андрића или приповетке Данила Киша. Како је реч о делима сложене садржине и интерпертативне многоликости, методологија израде задатака треба да буде у служби уочавања комплексне природе ових дела, као што је алегоријска структура наведене Домановићеве приповетке преко које ће се ученици упознати са појмом алегорије. Задаци које ученици добијају, а тичу се интерпретације приповетке „Вођа”, свакако треба да теже подстицању ученика да препознају природу овог дела, удео иронијских и хумористичких деоница у њему, да укажу на посебан начин приказивања личности и друштвених појава у виду сатире. Такав појам, појам сатиричног, зато се доводи и у везу са другим делима која су ученицима позната јер су већ обрађена или са новим делима која ће бити читана и анализирана после Домановићеве сатире. У седмом разреду се ова приповетка може обрадити у тематској целини која би се односила на критику друштва, односно негативних друштвених појава или личности које су представници власти и сл. У такву тематску целину би свакако ушле Нушићева *Власт* и Змајева „Јутутунска јухахаха”. С обзиром на овакву повезаност тих текстова важно је доћи до општијих закључака о сатири, алегорији, иронији, па зато читанке и радне свеске за старије разреде основне школе врло често садрже тестове или другачије организоване задатке којима се тежи да се различита дела, која су блиска по одређеним карактеристикама, пронађу у промишљању које надилази ниво појединачног и тежи општим увидима и идејама.

Пут који се усложњава од петог до седмог разреда евидентан је па је, како се да закључити, и сам корпус задатака (које ће ученици решавати у виду радних налога, истраживачких пројеката, креативних активности, питања која захтевају анализу текста и његових различитих елемената и аспеката) сложенији, али и разноврснији. Та апаратура којом ће наставник оперисати на подручју наставе и тиме обезбеђивати смислено, квалитетно тумачење књижевних текстова, види се из наведених примера, у великој мери зависи од онога што је садржај програма, односно која дела ученици читају и које појмове кроз читање и обраду тих дела усвајају. Исто тако, наведени садржаји само ће бити пут ка достизању исхода, који опет, када се подробно изврши њихово читање и анализа, теже јасном циљу – обезбедити резултате рада ученика; резултате који су у смеру препознавања и разумевања различитих елемената књижевних текстова, али и ка развијању ширих духовних капацитета код ученика, што се ишчитава кроз исход који подразумева препознавање вредности културне баштине, или онај који тежи да ученик освести важност родне равноправности; најзад, да уме сам да препоручи неке књижевно дело и да ту своју препоруку аргументује. Зато је наставни програм важан документ за сваког наставника.

Исто као што исходи крећу од конкретног (проналажење стилских средстава и других елемената књижевног текста) да би дошли до општих исхода који се односе на културну баштину или родну равноправност, тако ће и наставникови задаци или задаци у оквирима читанки, као помоћ при читању и анализи текстова, морати да увек (мисли се на скуп задатака у оквиру истраживачке фазе, током анализе на часу или у оквиру некакве провере морати да садрже различите захтеве који ће водити ка остваривању свих наведених исхода, од појединачног ка општем.

#### **2.3.4. Осми разред**

Као завршни разред основне школе и последњи од четири разреда другог циклуса основног образовања и васпитања, осми разред се пред наставника поставља као вишеструки изазов. По завршетку осмог разреда ученици полажу Завршни испит на крају основног

образовања и васпитања. Предвиђени број часова за овај разред јесте 136, а препоручени број часова за реализацију садржаја из области Књижевност јесте 52.

У претходним целинама које се односе на програме и оно што они кроз своје циљеве, исходе, садржаје и даља упутства и препоруке предвиђају дошло се до више закључака и када је реч о методологији израде задатака у настави књижевности. Поступно и систематично, у складу са принципима наставе, долази до усложњавања програма, ученици читају уметнички сложенија књижевна дела и постају компетентнији проучаваоци уметничких (и неуметничких) текстова. Усложњавање програма или пак уврштавање у програм комплекснијих текстова прати и сазревање ученика у смислу њихових менталних могућности и когниције и метакогниције. Програм за осми разред зато треба да буде сабирање свега онога што се достигло у претходним разредима – „целовите систематизације градива” (Програм 2019б: 67), уз одређена теоријска и методолошка проширивања, а преко нових књижевних текстова. Важност програма за наставника и његове методе рада, па и за онај аспект рада који је предмет овог истраживања, неприкосновена је. Уз претпоставку да су програми ваљани и креирани уз учешће спектра фактора који сежу у подручја психологије, педагогије и методике наставе, могла би се овде, као додатна аргументација, навести сликовита перспектива ауторке припручника *Заинтересујте ђаке за учење* Кетлин Гулд Ланди:

„Ако ученика посматрамо као станара сопствене личности, образовање треба да му омогући да кроз прозор види стварност других, а у огледалу одраз своје стварности. Када наставни програм посматрамо на тај начин, уважавамо и разлике и сличности, а уз то повећавамо могућности ђака да сагледају себе и свој положај у односу на друге” (Гулд Ланди 2007: 8).

Ландијева осветљава наведеним исказом наставни програм као нешто што кореспондира са различитим плановима личности ученика, односно нешто што ће помоћи да ученици изграде однос како према себи, тако и према другима и друштву/свету у коме живе. То је заправо целовитост могућности које подразумевају човеково истинско бивање у свету, те наставном програму дају тежину каква изузетно обавезује. И сам процес реализације програма (наставни процес) мора бити квалитетан и дубоко освешћен као важан; најзад, као нешто што се чини у најопштијем интересу. Ауторка за метафору сопственог вођења наставе узима реч *врата*. Наводи различите врсте и позиције врата (врата с мрежом, стаклена врата, врата са горњом и доњом половином) као метафоре за различите могућности наставника према ученицима. Она говори о томе како ће се наставници наћи и у лагодним позицијама, али и у отежаним покушајима да нешто ураде, обраде, утврде, али не укључује могућност о наставном процесу као праволинијској путањи која се темељи на понављању поступака и на поступању увек на исти начин. Зато је и програм са свим оним што га чини стални изазов за наставника. На посредан начин, изазов је и за ученике. Зато и онај који промишља своју праксу састављања задатака за ученике увек мора да рачуна на све олакшице и потешкоће које има. Многе околности утичу на реализацију програма и крећу се од индивидуалних карактеристика ученика до индивидуалних карактеристика наставника. Између ове две инстанце, или око њих, свакако јесу разне друштвене околности и ситуације. Тако и задатак који гравитира око исхода који предвиђа да је ученик у стању да препозна и негује своју културну баштину и културну баштину других народа, неће у свакој локалној средини имати исти задатак, већ ће се радни налози давати у складу са околностима и условима (град/село, мали град / велики град, национално хетерогене заједнице / национално хомогене заједнице и др.).

Када је реч о исходима у осмом разреду основне школе које предвиђа програм за овај разред, по завршетку разреда ученик ће бити у стању да (Програм 2019б: 63):

- чита са разумевањем књижевноуметничке текстове и остале типове текстова, примењујући различите стратегије читања;
- тумачи значења, језичке, естетске и структурне особине уметничких текстова, користећи књижевне термине и појмове;
- критички промишља о стварности на основу прочитаних дела;
- истакне универзалне вредности књижевног дела и повеже их са сопственим искуством и околностима у којима живи;
- повеже писце и дела из обавезног дела програма од 5. до 8. разреда;
- издвоји основне одлике књижевног рода и врсте у конкретном тексту, као и језичко-стилске карактеристике текста у склопу интерпретације;
- уочи слојевитост књижевног дела и међужанровско прожимање;
- повеже књижевна дела са историјским или другим одговарајућим контекстом;
- одреди временски оквир у којем је писац стварао;
- разликује аутора књижевноуметничког текста од наратора, драмског лица или лирског субјекта;
- препозна националне вредности и негује културноисторијску баштину, поштујући особености сопственог народа и других народа;
- учествује у избору књижевних дела и начина њихове обраде и представљања.

Садржај програма за осми разред (Програм 2019б: 63–64):

## ЛЕКТИРА

### Лирика

1. Ђура Јакшић: *Отаџбина*
2. Јован Јовановић Змај: *Светли гробови*
3. Јован Јовановић Змај: *Ђулићи* (избор)
4. Десанка Максимовић: *Пролетња песма / Опомена*
5. Момчило Настасијевић: *Труба*
6. Иван В. Лалић: *Ветар*
7. Марина Цветајева: *Месечев сјај*

### ЕПСКО-ЛИРСКЕ ВРСТЕ

1. Бранко Радичевић: *Ђачки растанак* (одломак *Ој Карловци, место моје драго...*)
2. Народна епско-лирска песма: *Женидба Милића Барјактара*

### ЕПИКА

1. Вук Стефановић Караџић: *О народним певачима*
2. Вук Стефановић Караџић: *Житије Ајдук Вељка Петровића* (одломак)
3. Доситеј Обрадовић: *Живот и прикљученија* (одломак)
4. Прота Матеја Ненадовић: *Мемоари* (одломак)
5. Петар Петровић Његош: *Горски вијенац* (одломак *Бадње вече*)
6. Симо Матавуљ: *Пилипенда*
7. Лаза Лазаревић: *Све ће то народ позлатити*
8. Милош Црњански: *Сеобе* (одломак) / *Роман о Лондону* (*Пролеће је стигло у Лондон*)
9. Бранимир Ћосић: *Покошено поље* (одломак из прве књиге *Читава једна младост*)
10. Дино Буцати: *Колумбар*



11. Херман Хесе: *Магија књиге* / Нил Гејмен: *Зашто наша будућност зависи од библиотека, читања и сањарења* / Милорад Павић: *Роман као држава* (избор одломака из огледа: *Кратка историја читања, Последњих сто читалаца, Нова генерација електронске књиге, Скакутаво читање или повратак фусноте, Романи без речи*)

## ДРАМА

1. Данило Киш: *Ноћ и магла*
2. Петар Кочић: *Јазавац пред судом* (одломак)
3. Жан Батист Поклен Молијер: *Грађанин племић* (одломак)

## НАУЧНОПОПУЛАРНИ И ИНФОРМАТИВНИ ТЕКСТОВИ

1. Веселин Чајкановић: *О ускрићим обичајима*
  2. Милутин Миланковић: *Кроз васиону и векове* (одломак)
  3. Хилда Дајч: *Писма* – одломак, (обавезна напомена о власнику права: ©Јеврејски историјски музеј)
  4. Споменка Крајчевић: *Кругом двојке* (избор одломака: „Унутрашња пруга”: „Станица пристаниште” – „Почетак и крај” „Одлазак”; „Станица Калемегдан” – „Гозбе”, „Теорија”; „Станица Браће Барух” – „Извесност” „Тајна”; „Станица Вуков споменик” – „Простор”, „Булеварска бајка”)
  5. Герман Титов: *25 сати у свемиру*
- Са наведеног списка, обавезан је избор два дела за обраду.

## ДОМАЋА ЛЕКТИРА

1. Народне епске песме новијих времена (тематски круг о ослобођењу Србије: *Почетак буне против дахија, Бој на Мишару, Бој на Чокешини...*)
2. Љубавне народне лирске песме (*Српска дјевојка, Љубавни растанак...*); обичајне народне лирске песме (избор)
3. Избор из савремене српске поезије (нпр. Васко Попа: *Очију твојих да није*, Бранко Миљковић: *Критика метафоре*, Војислав Карановић: *О читању поезије*, Момчило Мошо Одаловић: *Ршуме, јеси ли знао Црњанског*, Ана Ристовић: *Гледајући у дрвеће...*)
4. Иво Андрић: *Деца (Деца, Књига и Панорама)*
5. Бранислав Нушић: *Сумњиво лице*
6. Клод Кампањ: *Збогом мојих петнаест година*
7. Давид Албахари, *Мамац*

## ДОПУНСКИ ИЗБОР ЛЕКТИРЕ

(бирати 3–6 дела)

1. Милош Црњански: *Ја, ти и сви савремени парови*
2. Оскар Давичо: *Србија/Детињство* (избор)
3. Бранко Ћопић: *Мала моја из Босанске Крупе*
4. Станислав Винавер: *Ратни другови (Аритон)*
5. Народна приповетка: *Усуд*
6. Вук Стефановић Караџић: *Српски рјечник* (избор, нпр. *Отмица...*);
7. Растко Петровић: *Африка* (одломци)
8. Радослав Братић: *Мајсторова рука* (одломак)
9. Милорад Павић: *Хазарски речник*, одреднице о Тирилу и Методију (одломци)

10. Душан Ковачевић: *Ко то тамо пева*
11. Гроздана Олујић: *Гласам за љубав*
12. Џон Селинџер: *Ловац у жити*
13. Ричард Бах: *Галеб Џонатан Ливингстон*
14. Кајо Ритер: *Дечко који није био из Ливерпула*
15. Џон Бојн: *Дечак у пругастој тици*
16. Сју Таузенд: *Дневник Адријана Мола*.

## КЊИЖЕВНИ ТЕРМИНИ И ПОЈМОВИ

Стилска средства: анафора и епифора, апострофа.

Лирске врсте: народне љубавне песме, обичајне песме (сватовске, тужбалице и здравице); љубавна песма (ауторска).

Епско-лирске врсте: поема, балада.

Драмски спев.

Мемоари. Биографија.

Већина наведених исхода садржана је и у програмима за претходне разреде, што значи да датим садржајима треба достићи исто, али на сложенији начин, помоћу текстова који су обимнији и уметнички комплекснији. Књижевни термини и појмови присутни су тек у невеликом броју и они се тичу највише стилских и жанровских особености књижевних текстова из програма. Тако ће ученици упознати епско-лирске књижевне врсте баладу и поему, док ће се и у овом разреду увећати фонд стилских средстава (анафора, епифора, апострофа). Зато ће и задаци у различитим фазама рада на књижевним текстовима захтевати обнављање старог и осврт и долазак, кроз доживљај и тумачење дела, до нових термина и појмова. Анализом народне баладе „Женидба Милића Барјактара” ученичка дотадашња искуства у проучавању лирике и епике сусрешће се у задатку да се у балади уоче различити епски и лирски аспекти, те да се уметнички утисак који балада оставља после читања доведе у везу са елементима фабуне, односно епског у њој и са примесима лирског које постаје тежа песме. Епско остаје тек оквирна конструкција у којој лирска осећања постају важна мера света и човека. Кроз многострукост митских слојева, па тако и различитих нивоа значења ове песме, ученици се могу повезати са различитим садржајима којима су се бавили и у претходним разредима (као што су митолошке песме из петог разреда). Тиме се и могућности за истраживачко посматрање и за подстицање и усложњавање активности ученика повећавају. Добрим налозима и питањима наставник креира пут којим се програм реализује, којим се достижу исходи и представљају садржаји. Како је историја књижевности у сталном преплитању утицаја међу епохама или типовима стваралаштва (усмена и ауторска), онда се широка перспектива у сагледавању већине књижевних дела из програма доводи у контекст епохе/времена (чему одговара један од исхода), традиције и културе којих се тиче и у којима се темељи (чему такође одговара један од исхода). Тако народна балада не бива схваћена као склоп новина које треба изнети пред ученике, него сплет интегративних чинилаца које ученици проналазе и тумаче ослањајући се на своја ранија искуства и компетенције кроз та искуства стечене.

Експресивност лирских песама које се обрађују у осмом разреду свакако се постиже коришћењем многобројних стилских средстава. Постепено вођени кроз процесе тумачења, уз нова средства која примећују и откривају њихову функцију, ученици постају легитимни тумачи књижевног текста и достижу исходе који су прописани за осми разред. Начин на који ће се овом слоју књижевног текста приступати свакако је важан јер ће ученици превидети сав смисао и тумачење стилског слоја текста ако се рад на стилским средствима сведе само на идентификова-

ње стилске фигуре у тексту песме. Ако изостаје проблематизација њене употребе, односно сврхе у књижевном делу, ученици ће остати ускраћени за једино смислено тумачење. Зато је много важније да ученик уочи како анафора и епифора потпомажу текст у смислу ритма и значења, него да тај појом једноставно познају у равни површног дефинисања, али не и домену применене те, условно речено, дефиниције.

*Горски вијенац* Петра Петровића Његоша, односно одломак „Бадње вече”, планиран за обраду у осмом разреду, показаше колико су ученици изградили праксу интерпретације књижевних текстова до тада. Језички компликовано за ученике, ово дело представаше изазов за све учеснике наставног процеса, али ће показати и дотадашњи учинак тог процеса. Зато се овом делу у току истраживачке фазе или у току часа приступа кроз текст и уочавање његових епских слојева, драмске структуре, проблема који имају јунаци итд. Ако наставник једноставно, на почетку часа, информисаше ученике да је ово дело по врсти драмски спев, он је онда поништио мноштво корака (па самим тим и различитих налога и питања који би драгоцено претходили жанровском одређењу дела). Наставник тиме ученицима даје информацију која њима, или бар већини, неће помоћи у разумевању. Разумевање ће бити боље ако би се управо путем кроз дело, тј. дати одломак, анализирао структура текста, његов садржај и ликови, догађајност, форма стиха итд. Ипак, постоји могућност да се ово почетно изговарање жанровске одреднице постави пред ученике као својеврсни изазов, па да се уобличи као задатак/налог: Објасни(те) на основу анализе текста због чега тумачи *Горског вијенца* ово дело одређују као драмски спев. Тиме би ученици добили врло озбиљан и обиман задатак да проникну у дело и његове различите слојеве. За такав задатак мора се обавезно захтевати аргументација и инсистирање на продубљеној анализи да се ученички одговори не би сводили на лаке и једноставне закључке да је ово дело драмски спев зато што се запажа подела на лица и што постоје догађаји. Такав приступ свакако предвиђа и програм, те тиме усмерава и профилише наставникове налоге, односно инструкције у задацима – „ученике треба навикавати да своје утиске, ставове и судове о књижевном делу подробније доказују чињеницама из самога текста” (Програм 2019б: 67).

Поступност која се водила од петог разреда и која траје до осмог омогућиће и смислену методологију писања задатака из књижевности које ће наставник припремати за ученике. У наредним поглављима биће представљене различите ситуације, фазе у којима наставник креира задатке, али исто тако ће се разматрати и различити типови и облици задатака и разматраће се где ти задаци, као такви, добијају свој пуни смисао и сврху. Због тога су претходна уопштена разматрања наставних програма од петог до осмог разреда послужила да се покаже како су управо програми за тему којом се овај рад бави незаобилазна тачка – извор и оријентир за све налоге и питања – задацима за ученике у свим фазама рада на књижевним и некњижевним текстовима.

#### **2.4. Развијање компетенција ученика посредством задатака у настави књижевности**

Тежећи да преко различитих књижевних, научнопопуларних и информативних текстова оствари одређене циљеве и достигне својеврсне исходе, настава књижевности води ученике ка стицању различитих компетенција које представљају „скуп повезаних знања, вештина, ставова и особина личности које једној особи омогућавају да делује ефикасно на послу или у одређеној ситуацији” (Глишић и др. 2013: 10)<sup>15</sup>. Тако се ближи ономе што савремено образовање у великом броју (европских) земаља означава као целоживотно учење; дакле сва знања и вештине

---

<sup>15</sup> Значајна академска промишљања појма компетенција (у духу наведене дефиниције) датирају из седмдесетих година 20. века, али постоје примери употребе овог појма или његових варијанти и у даљој прошлости, чак до античке филозофије и Платона (Глишић и др. 2013: 8–12).

које ће бити употребљиве током живота и које ће ученике водити и ка новим сазнајним могућностима, ка новим увидима, постизању резултата у друштвеној заједници којој ће припадати. Зато савремени теоретичари образовања говоре о потребама да се мењају начини на које се школи и учењу приступа, те да се заузимају ставови где ће се одређивати знатно дугорочнији циљеви учења и образовања. Тако се у погледу савремених културних образаца и промена које утичу и на сагледавање онога што се подразумева под целоживотним учењем истичу различита гледишта.

„То су индивидуално (усмјерено на раст и развој појединаца), демократско (усмјерено на друштвену правду, једнакост и друштвену развој судјелујућим демократским ангажманом) и адаптивно гледиште (усмјерено на процес цјеложивотне прилагодбе промјењивом културном контексту)” (Чепић 2012: 56–57).

У књизи *Како развијати вештине подучавања* аутори истичу: „Учење данас није више само припрема за живот – учење прати цео живот, а образовни систем мора омогућити различите начине преласка с једног организацијског нивоа образовања на други” (Визек Видовић и др. 2020: 191) и додају да „промене у традиционалним обрасцима живљења (поменимо само ефекте глобализације) траже од нас боље разумевање других људи и света око нас” (Визек Видовић и др. 2020: 191). Према овој књизи, која се позива на концепцију Унеска о целоживотном учењу за 21. век, дефинисане су четири одредбе целоживотног учења (Визек Видовић и др. 2020: 191):

- Научити живети заједно – створити нов дух који ће подстаћи људе да у пракси спроведу заједничке пројекте и паметно и мирно разреше неизбежне сукобе;
- Учити знати: подстицати обједињавање широког општег образовања с могућношћу специјализације у одабраном броју предмета;
- Учити чинити: осигурати усвајање компетенција које људима омогућују сналажење у разним ситуацијама, често непредвидивим, као и рад у тимовима;
- Учити бити: развити самосталност у доношењу одлука и веће осећање одговорности у остваривању заједничких циљева; упознати себе и искористити све своје таленте.

Према наведеном целоживотно учење се сагледава у свеукупности знања и вештина које стиче сваки појединац и то не само током школовања него кроз цео живот. Зато и компетенције које стичу ти појединци треба да буду досегнуте не само кроз формално образовање већ да се развијају и када се формално школовање заврши. „Сам појам целоживотно учење развио се из сличних појмова као што су доживотно образовање, континуирано образовање, трајно образовање, повратно образовање, образовање одраслих и слично” (Миљковић и Ситарница 2016: 289). Но баш због тога школски систем и начин учења у школи – као видови формализованог система који води ка образовању – имају врло значајну улогу. Тај систем треба да води ка стицању како предметних<sup>16</sup> (општих и специфичних) компетенција, тако и развијању међупредметних компетенција.

Требало би утврдити колико ће се кроз наставу књижевности развијати и достизати предметне и међупредметне компетенције које су одређене многобројним знањима и вештинама. С друге стране, оно чему савремено образовање тежи јесте и тзв. образовање за развој које „наглашава потребу изградње глобалног друштва као циљ учења” (Визек Видовић и др. 2020: 186) и које се огледа у тежњи ка томе да се младима промовишу врхунске друштвене и

---

<sup>16</sup>Мисли се на компетенције које се односе на конкретне наставне предмете у школи. У овом раду у наставку реч ће бити о општим и специфичним предметним компетенцијама за наставни предмет Српски језик и књижевност (у старијим разредима основне школе).

моралне вредности као што су: заједништво, солидарност, мир, социјална правда, еколошка освешћеност и др. Очекује се да они које овакво образовање обухвата даље шире идеје и вредности и у будућности доприносе стабилном и равноправном друштву. образовање за развој недвосмислено кореспондира са предметним и међупредметним компетенцијама којима се у раду са ученицима тежи и оно (према Визек Видовић и др. 2020: 186–189) подразумева одређена знања, вештине и ставове којима тежи.

Када је реч о знањима, говори се о следећим концептима: концепту међузависности (свет је виђен као целина у којој је апсолутно све повезано); концепту познавања других и поштовања различитости; концепту социјалне правде који се односи на људска права; концепту сукоба и њиховог разрешавања мирним путем; концепту промена и будућности – разумевање проблема развоја и његовог будућег правца и промена).

Вештине које се у оквиру образовања за развој профилишу јесу: сарадничко и ефикасно деловање унутар група; умеће тумачења различитих појава, њихових узрока и последица; препознавање и превазилажење предрасуда (личних и у окружењу); критичко промишљање информација; вештина комуникације и др.

Позитивни ставови које у оквирима образовања за развој треба развијати односе се на препознавање, заступање и промовисање позитивног односа према емпатији, прихватању и поштовању различитости, вери у мир и у сопствене способности које ће водити ка личном и општем добру. У том смислу се наводи потреба за сталним подстицањем ученика да изразе своје мишљења и ставове, да изграде свест о сопственом праву на приватност, да информацијама приступају из различитих извора, да се боре за права мањина и оних који имају потешкоће у развоју, да теже солидарности и сарадњи и да се унапреде њихови механизми заштите од физичког и психичког насиља.

Сва наведена знања, вештине и ставови у сагласју су са раније описаним и предоченим садржајима и идејама програма за старије разреде основне школе (циљевима и исходима у оквиру њих), као и са образовним стандардима за крај обавезног образовања, а своје утемељење наћи ће и у предметним и међупредметним компетенцијама којима формално и неформално образовање тежи. Штавише, истраживачки изазовно постаје проналажење оваквих значајних постулата демократског друштва у описима компетенција на које наставник књижевности рачуна у оквирима свог предмета, али и као практичар који своју улогу види много шире од граница конкретног наставног предмета (међупредметне компетенције). У везу и сагласје са претходно реченим може се довести констатација приређивача приручника *Оцењивање засновано на компетенцијама у стручном образовању* да је концепт компетенција важан за „разматрање значајних циљева и садржаја учења који треба да поспеше лични развој ученика и да их позиционирају у домену знања и вештина, на начин који омогућава најбољу припрему ученика за ефикасно функционисање у друштву” (Глишић и др. 2013: 9). Због тога наставник себе треба да посматра као сегмент јединственог образовног процеса којим се тежи највреднијим циљевима људског живота и вођењу појединаца ка позицији чланова друштва утемељеног на томе да индивидуаланост и општост не буду на линији конфликта.

Наставничка пракса да се за потребе ученика кроз више фаза наставног рада припремају адекватни задаци (налози и питања за рад на пољу истраживања, проучавања, креирања и др.) из поља разматрања предметних и међупредметних компетенција добија јасне назнаке. Методологија израде задатака у настави књижевности мора се ослонити и на оно што се открива кроз компетенције које треба развијати. Због тога се задаци из књижевности увек морају пројектовати и у следећа два смера – смер достизања онога што је у оквирима наставног

предмета и смер који иде ка превазилажењу датости конкретног предмета, те ближењу знањима и вештинама који ће ићи ка ономе што је блиско малопре поменутом целоживотном учењу и компетенцијама из образовања као таквог.

У тренутно важећим званичним документима за основну школу, доступним за истраживање, не постоје описи предметних и међупредметних компетенција. Ови садржаји срећу се у јавно доступној документацији која је дата у нацрту или их има у стручним текстовима одређених аутора који их наводе уз јасно наглашавање да је реч о нечему што је у том тренутку у процедури усвајања. Када је реч о описима предметних и међупредметних компетенција за средњу школу, они су део приручника *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета за предмет Српски језик и књижевност* (Стандарди 2015) који је објавио Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања у Београду. За потребе овог рада се, у складу са свим управо наведеним, узимају у разматрање сви доступни материјали јер се полази од два важна уверења. Најпре, за проблем методологије израде задатака у настави књижевности изузетно је важно имати у виду које би све компетенције ученици требало да досегну на крају обавезног образовања. Такви увиди помажу развијање те методологије, односно чине да наставник увек има, уз све остало, оријентир током наставног процеса и да задацима (у најопштијем могућем смислу) учини да његови ученици превазилазе границе једног предмета и области унутар тог предмета, те да теже целоживотном учењу и свему што је у вези са њим овде истакнуто. С друге стране, упркос томе што се не налазе у важећим документима и што ће се овде наводити као изводи из нацрта курикулума, аутор овог рада полази од недвосмисленог уверења да ће документ, условно речено, нових стандарда за крај обавезног образовања садржати описе предметних и међупредметних компетенција који ће бити у складу са оним што већ постоји у (ранијим) нацртима. Такво уверење темељи се на садржајима који следе у наредним целинама, а који су у складу са свим областима, циљевима и могућностима наставе српског језика и књижевности.

#### **2.4.1. Развијање општих предметних компетенција**

Компетенције су резултати до којих се долази кроз рад са ученицима током процеса образовања; резултати на основу којих ће се ученици као чланови друштва понашати у ситуацијама када се захтева решавање реалних животних пробелема, у ситуацијама учења или испољавања различитих ставова и мишљења. „Компетенције имају интегративну улогу јер обједињују знања, вештине, умења, понашања, ставове и вредности” (Мркаљ 2016а:120). Предметним компетенцијама развијају се и опште предметне компетенције, о чему ће бити речи у наставку овог поглавља. Општа предметна компетенција за наставни предмет Српски језик и књижевност у основној или средњој школи рекло би се да означава скуп оних циљева наставе који се традиционално у радовима методичара одређују као образовни, васпитни и функционални циљеви.

Општа предметна компетенција<sup>17</sup> подразумева да ученик/ученица: примењује основна знања о српском језику и основна начела тумачења дела из српске и светске књижевности.

---

<sup>17</sup> Опште и специфичне предметне компетенције које се овде наводе и разматрају преузете су из књиге Зоне Мркаљ *Од буквара до читанки (методичка истраживања)* (Мркаљ 2016а: 120–125). Ауторка предочава и објашњава тадашњи статус општих и специфичних предметних компетенција, као и изворе који су јој били доступни приликом писања: „Љубазношћу Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, за потребе извођења методичке радионице на Републичком зимском семинару (2015) и писања овог текста, примери описа компетенција делимично су преузети из радног материјала још неусвојеног документа који представља нове описе стандарда ученичких постигнућа за крај обавезног образовања. (Овај документ је био доступан јавности као предмет јавне

Влада основним вештинама усмене и писане комуникације, уобличава складан говорени или писани текст, поштујући књижевнојезичку норму; разуме и вреднује текстове прикладне свом узрасту, стиче одговарајући речник. Чита, доживљава и тумачи дела српске и светске књижевности; користи читање да боље разуме себе, друге и свет око себе; прочитао је најважнија дела из књижевности за децу и дела из националне и светске културне баштине заступљена у школским програмима, постепено формирајући читалачке способности и укус. Има потребу да развија говорну и читалачку културу ради учешћа у друштву (у животу школе, породице, вршњачке групе и сл.).

Општа предметна компетенција<sup>18</sup> сагледава се на три нивоа<sup>19</sup>.

На основном нивоу ученик/ученица: Редовно чита дела предвиђена програмом. Зна ауторе обрађених дела и познаје уметничку вредност њихових одабраних дела. Прави разлику између усмене и ауторске књижевности. Уочава основне елементе тематске, композиционе и стилске структуре епског, лирског и драмског књижевног текста из обавезне школске лектире, наводећи примере. Тумачи тематске слојеве књижевног дела и свој доживљај уметничког дела. Посећује школску библиотеку и на предлог наставника и библиотекара одабира дела за читање.

На средњем нивоу ученик/ученица: Развија читалачку радозналост и креативност у тумачењу књижевног дела. Тумачи кључне чиниоце структуре књижевног текста као и његове тематске, идејне, стилске, језичке и композиционе особине. Познаје основне књижевне термине и адекватно их примењује у тумачењу књижевних дела предвиђених програмом. Уочава и анализира проблеме у књижевном делу и уме да аргументује своје ставове на основу примарног текста. Примењује стратегије читања примерене типичним жанровима. Радо посећује библиотеке и самостално одабира дела за читање из опуса књижевности за децу.

На напредном нивоу ученик/ученица: Критички чита, тумачи и вреднује књижевна дела средње сложености, како из обавезног школског програма тако и из додатног, изборног корпуса који предлажу наставник и библиотекар. Самостално уочава проблеме у књижевном делу. Користи више гледишта у тумачењу књижевног текста. Свој суд о књижевном делу аргументовано износи стално имајући на уму примарни текст, као и друге текстове, анализирајући и поредећи њихове истакнуте тематске, композиционе и стилске одлике. Доводи их у везу са различитим врстама уметности из истог правца, школе или епохе којој књижевно дело припада. Користи препоручену секундарну литературу у тумачењу дела предвиђених програмом. Примењује стратегије читања које су усаглашене са читалачким задатком.

---

расправе.)” (Мркаљ 2016а: 120). С друге стране, у обзир је узет и документ *Оквир предметног курикулума – обавезни предмети у основном образовању* доступан на интернету, а креиран у оквиру пројекта *Подришка развоју људског капитала и истраживању – Опште образовање и развој људског капитала – Развионица* (Развионица 2014). Овај документ окарактерисан је као нацрт и у његовом уводу се наводи да „предложени нацрти општих/међупредметних и предметних компетенција, ревидираних стандарда постигнућа и предметних исхода биће огледно примењени у одабраним основним школама укљученим у оглед у току шк. 2014/15. године. На основу резултата огледне примене биће урађен завршни предлог компетенција, стандарда постигнућа и предметних исхода у основном образовању” (Развионица 2014: 5). У тренутку писања овог рада чека се на усвајање новог документа *Стандарди образовних постигнућа за крај основног образовања* који ће садржати опште и специфичне предметне компетенције.

<sup>18</sup> За потребе овог рада наводе се делови текста који се директно односе на област Књижевност.

<sup>19</sup> Нивои постигнућа у основној школи тичу се тога колики део ученичке популације може да достигне одређени део компетенција или онога што предвиђају стандарди: основни ниво требало би да достигне највећи број ученика, средњи ниво више од половине, а напредни ниво односи се на мањи проценат ученика – „талентоване појединце” (Мркаљ 2016а: 125).

Имајући у виду наведене садржаје опште предметне компетенције на сва три нивоа, наставник развија сопствене моделе рада и води свој наставни процес тако да и део активности који се тиче израде различитих задатака за ученике кореспондира са оним што ове компетенције предвиђају. Своју методологију израде задатака сваки наставник креира, као што је више пута овде наглашено, најпре у складу са ђачким колективом који му је поверен у оквирима наставничког посла. Ако крене од самог почетка описа опште предметне компетенције, увидеће да се, када је реч о настави књижевности, као важне способности и компетенције ученика виде процеси читања, разумевања, доживљавања, тумачења и вредновања књижевних текстова – све то зарад бољег разумевања различитих аспеката људског живота (однос према себи, према другима и према свету коме се припада). Глаголи *чита*, *разуме*, *доживљава*, *тумачи*, *вреднује* усмерени су ка кључним сегментима рада, па тако и кључним сегментима задатака из књижевности. Анализа уметничког текста почива управо на наведеним глаголима, па је наставникова улога да мотивише и води ученике адекватним напорима и питањима ка осветљавању ових сегмената ваљаног бављења књижевним делом у школским оквирима. Задаци које креира треба да обезбеде управо достизање тога да ученик најпре уме да прочита књижевни текст, да разуме његов садржај, да затим на себи својствен начин доживи дело, да се упусти у процес његовог тумачења, те да на крају стекне вредносни суд о делу, о његовој уметничкој успелости, идејној универзалности итд. Ови процеси се, као што је у ранијим поглављима објашњено, лако доводе у везу са Блумовом таксономијом, па наставник има прилику да свој посао учврсти кроз својеврсно усаглашавање и компарацију онога што је аспект науке о књижевности и тога што домена резултата психологије образовања.

Поређењем основног, средњег и напредног нивоа у оквиру општих предметних компетенција може се приметити логичан градативни ток који укључује у себе оно што се дало приметити и анализом образовних стандарда. Тумачење дела креће се од уочавања најелементарнијих сегмената структуре књижевног текста (основни ниво), преко напредовања у смислу познавања и коришћења књижевних термина до коначних критичких проматрања. Тако ће, на пример, ученици достићи корпус основног нивоа општих предметних компетенција ако уоче јунаке и етапе у развоју радње драме *Сумњиво лице* Бранислава Нушића, средњи ниво када буду у стању да користе и примене током анализе текста појмове као што су експозиција, заплет, кулминација, перипетија и расплет, а напредни ниво када доведу у питање то ко је главни јунак дела и може ли се као главни јунак посматрати лик који је носилац негативних особина – Јеротије Пантић који подлеже Нушићевој критици и чији лик сублимира мноштво негативних друштвених појава и кризу морала. Јасно је да свака радна инструкција за ученике мора тежити оваквим нивоима рада на тексту. Наставник преко доступних му смерница, у шта се убрајају и предметне компетенције, рашчлањује захтеве, повезује их путањом: од лакшег ка тежем. Тако се од ученика на средњем нивоу очекује да проблемски приступе делу, да примене различите стратегије читања, док се тек на напредном нивоу, дакле од најмањег броја ученика старијих разреда основне школе, може очекивати да своју аргументацију неких тврдњи поводом књижевног дела поткрепе и другим изворима (секундарном литературом), те да уочене проблеме разматрају у ширем контексту различитих врста уметности, периода у коме дело настаје или о коме говори. Тако ће задатак који од ученика захтева да сагледају проблем трагедије мушкараца и жена, непосредних и посредних учесника Косовског боја и да консеквенце те трагедије осветле на примеру епских народних песама припадати средњем нивоу, док ће опште предметне компетенције напредног нивоа бити достигнуте (у основној школи) тек кроз уочавање историјских и друштвених околности Косовског боја, дакле његову историјску перспективу и однос те и перспективе усмене епике. Ученици на овом нивоу треба да разумеју због чега су одређени јунаци и догађаји представљени тако да одступају од историјске истине (пр. проблем Вука Бранковића као издајника). Исто тако, проблем трагедије



косовских јунака и јунакиња може се довести и у везу са сликарством преко примера епске песме „Косовка Девојка” и истоимене слике Уроша Предића. Као највиши захтеви и компетенције били би разумевање мотивске везе песме и слике, затим односа усменог и ауторског дела, као и разумевање комуникације епоха (песма записана у 19. веку, преношена усменим путем из ранијих времена – слика из 20. века).

#### **2.4.2. Развијање специфичних предметних компетенција**

Специфичне предметне компетенције такође се сагледавају на основном, средњем и напредном нивоу и тичу се двеју области – Језика и Књижевности. Оне „представљају наративни опис специфичних способности ученика које му омогућавају да развије општу предметну компетенцију” (Стандарди 2015: 6). Овде ће бити наведене и разматране компетенције из домена области Књижевност.

На путу да достигне опште предметне компетенције посредством специфичних, за наставника је изузетно важна методологија његовог рада, а посебно она која је усмерена ка различитим видовима задатака за ученике, јер се добрим истраживачким напорима и задацима у различитим фазама бављења књижевним делима тежи да ученици уочавају различите композиционе и стилске елементе дела, да се оспособљавају за примену различитих стратегија читања и примену терминологије коју с временом усвајају. Тако наставни процес бива усмерен на различите специфичне сегменте наставне интерпретације књижевности. Познавање специфичних предметних компетенција постаје важно из визуре њиховог повезивања са исходима наставе и учења и образовним стандардима за крај обавезног образовања, јер се тако и из перспективе из које овај рад сагледава наставу књижевности откривају различите могућности и поступања. Те могућности своју актуелност потврђују не само у оквирима индивидуалног рада сваког наставника, већ и на нивоу тестирања ученика попут оног на крају основне школе у оквиру завршног испита на крају основног образовања и васпитања. Зато се, то ће у једној од наредних целина рада бити размотрено, увиђа и јасна и, рекло би се, стална / утврђена / праксом проверена спецификација задатака на тесту из књижевности у смислу броја задатака у тесту који припадају одређеном нивоу постигнућа (основном, средњем и напредном). Задаци ће из ове перспективе бити сагледани и у целини која се односи на истраживање корпуса задатака у оквирима збирки задатака за припрему завршног испита на крају основног образовања и васпитања.

##### **2.4.2.1. Основни ниво**

За основни ниво (према Мркаљ 2016а: 124)<sup>20</sup> наводи се да ученик/ученица: Редовно чита књижевна дела предвиђена програмом и препознаје њихову уметничку вредност. Зна имена аутора обрађених књижевних дела. Прави разлику између усмене и ауторске књижевности. Уочава основне елементе тематске, композиционе и стилске структуре епског, драмског и лирског књижевног дела из обавезне школске лектуре и уме да их правилно термилошки

---

<sup>20</sup> Основни ниво (према Развионица 2014) представљен је на следећи начин: (ученик) Разговетно и течно чита. У различите сврхе чита, разуме и парафразира краћи једноставнији књижевни и неуметнички текст из обавезног школског програма. Уме укратко да опише свој доживљај књижевног дела и издвоји тражене информације у неуметничком тексту. Познаје ауторе књижевних дела предвиђених програмом. Прави разлику између усмене и ауторске књижевности. Уочава основне елементе тематске, композиционе и стилске структуре епског, лирског и драмског књижевног дела из обавезне школске лектуре. Анализира издвојен проблем у краћем једноставнијем књижевном тексту. Своје утиске и закључке илуструје основним примерима из књижевног и неуметничког текста.

именује. Тумачи основне тематске слојеве књижевног дела. Своје утиске и уочавања илуструје основним примерима из књижевног и неуметничког текста.

Према оваквим специфичним компетенцијама (а у складу са исходима и стандардима) наставник развија код ученика базична знања, вештине и моделе по којима ће се даље учити. Самим тим је и из угла методологије израде задатака важно истаћи да ће се таквим задацима проверавати онај ниво напредовања који би требало да је остварила већина ученика, односно који се подразумева као минималан и основни. У том смислу и сами захтеви задатака и инструкција треба да буду једноставни и конкретни. У њима ће се од ученика захтевати да повежу дела и ауторе, да уоче тему, основне елементе композиције као што су тематске целине, да препознају узрочно-последични тока догађаја и сл. Ученици на овом нивоу могу тумачити основне тематске слојеве текста, а задаци се могу формирати као задаци затвореног типа где ће ученику/ученици бити понуђени одговори. Пример може бити то да ће на основном нивоу ученици имати задатак да одаберу тачан одговор, тј. реченицу која се у задатку вишеструког избора<sup>21</sup> може изабрати као (тачна) тема књижевног дела. (Примери оваквих задатака одговарају задацима који су као примери навођени у делу рада посвећеном образовним стандардима за крај обавезног образовања.)

#### **2.4.2.2. Средњи ниво**

Средњи ниво за област Књижевност (према Развионица 2014: 16–17) предвиђа да ученик/ученица: Тумачи и критички промишља дужи једноставнији књижевни и неуметнички текст из обавезног школског програма. Истраживачки тумачи кључне чиниоце структуре књижевног дела, као и његове тематске, идејне, стилске, језичке и композиционе особине. Познаје основне књижевне термине и адекватно их примењује у тумачењу књижевних дела. Самостално анализира издвојен проблем у књижевном тексту и уме да аргументује своје мишљење. Познаје основне стратегије читања и уме да их примени у типичним читалачким ситуацијама. Заузима јасан став према тексту који чита. Самостално одабира дела за читање из опуса књижевности за децу. Испољава читалачку радозналост (нпр. радо посећује библиотеке) и схвата значај читања за развој сопствене опште културе и знања.

Када је реч о адекватности задатака који ће потпомагати развијање ових компетенција, важно је истаћи да се на средњем нивоу очекују виши захтеви за ученике па ће се самим тим у инструкцијама задатака и налозима (као и у случају образовних стандарда на средњем нивоу) захтевати критичко промишљање и тумачење књижевних дела, самосталнија интерпретација кључних чинилаца текста у смислу његових тематско-мотивских, стилских и идејних аспеката. Задаци треба да теже проблемском истраживању унутар текста, па ће тако, на пример, ученик имати задатак да сам напише тему књижевног дела које проучава (док је, како је наведено, на основном нивоу имао избор између понуђених одговора).

#### **2.4.2.3. Напредни ниво**

На напредном нивоу ученик/ученица: Доживљајно, истраживачки и критички чита, тумачи и вреднује књижевне и неуметничке текстове средње сложености из школског програма. Самостално уочава и анализира проблеме у таквим књижевним текстовима. Користи више гледишта у тумачењу књижевног дела. Пореди истакнуте тематске, композиционе и стилске одлике анализираног књижевног дела са другим делима. Аргументовано износи свој суд о

---

<sup>21</sup> Више о типовима и облицима задатака у трећем поглављу овог рада.

тексту. Користи препоручену основну и секундарну литературу у тумачењу књижевних дела предвиђених програмом. Примењује стратегије читања које су усаглашене са читалачким задатком. Има развијену читалачку културу; чита ради уметничког доживљаја књижевног дела, знања, богаћења лексичког фонда, способности аргументације и исказивања мишљења и ставова. Уме да препоручи књижевно дело и да образложи свој избор. Исказује љубав и поштовање за књижевност и вредности националне културе и културе других народа.

С обзиром на то да су усмерени на мањи број ученика, задаци који су у служби развијања специфичних предметних компетенција са напредног нивоа треба да се заснивају на комплекснијој анализи књижевних дела што би значило да се кроз више гледишта разматра одређени проблем из дела. Такви задаци могу бити задаци отвореног есејског типа који захтевају више ангажовања и компетенција. Као и за образовне стандарде са напредног нивоа, овде је много примера којима се често испитује семантичка перспектива уметничког текста (на пример изузетно важан проблем усамљености у роману *Мали Принц* Антоана де Сент Егзиперија, проблем пријатељства у роману *Дечаци Павлове улице* Ференца Молнара, проблем идентитета у приповеци „Пилипенда” Симе Матавуља и многи други).

### 2.4.3 Развијање међупредметних компетенција

*Европски оквир кључних компетенција за целоживотно учење* из 2006. године предвиђа компетенције на основу којих су и у Републици Србији дефинисане и наведене тзв. опште међупредметне компетенције као део *Закона о основама система образовања и васпитања*. Опште међупредметне компетенције јесу оне компетенције чијем се развијању тежи посредством наставе свих предмета који се изучавају у школи. „Неопходне су свим ученицима за лично остварење и развој, укључивање у друштвене токове и запошљавање и чине основу за целоживотно учење.” (Стојановић 2019) Према *Закону о основама система образовања и васпитања*<sup>22</sup> опште међупредметне компетенције, дефинисане за крај обавезног основног образовања, као и за крај средњег образовања, јесу:

- Компетенција за целоживотно учење;
- Комуникација;
- Рад с подацима и информацијама;
- Дигитална компетенција;
- Решавање проблема;
- Сарадња;
- Одговорно учешће у демократском друштву;
- Одговоран однос према здрављу;
- Одговоран однос према околини;
- Естетичка компетенција;
- Предузимљивост и предузетничка компетенција.

Свака од једанаест међупредметних компетенција представљена је кроз оно на шта се односи и чему тежи.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Опште међупредметне компетенције наводе се према *Закону о основама образовања и васпитања*, стр. 6–7 [https://www.paragraf.rs/propisi\\_download/zakon\\_o\\_osnovama\\_sistema\\_obrazovanja\\_i\\_vaspitanja.pdf](https://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf) приступљено 9. 5. 2022.

<sup>23</sup> Описи компетенција преузети су из приручника *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета за предмет српски језик и књижевност* (Стандарди 2015: 10–15).

## Компетенција за целоживотно учење

Лични и професионални развој појединца превасходно почива на његовој способности да управља процесом учења. Ученик треба да буде оспособљен да иницира учење, да изабере стратегије учења и дизајнира контекст у којем учи, да прати и контролише напредак током учења, да управља учењем у складу са намерама и циљем који има. Ученик уме да пронађе и асимилује нова знања и вештине користећи претходно учење и ваншколско искуство. Свестан је процеса учења, могућности и тешкоћа у учењу; уме да превазиђе тешкоће и да истраје у учењу. Примењује знања у различитим ситуацијама у зависности од карактеристика ситуације и сопствених циљева.

- Ученик уме да планира време за учење и да организује процес учења и управља њим.
- Активно конструише знање; уочава структуру градива, активно селекује познато од непознатог, битно од небитног; уме да резимира и елаборира основне идеје.
- Ефикасно користи различите стратегије учења, прилагођава их природи градива и циљевима учења.
- Познаје различите врсте текстова и уме да изабере адекватну стратегију читања.
- Разликује чињенице од интерпретација, ставова, веровања и мишљења; препознаје и продукује аргументацију за одређену тезу, разликује аргументе према снази и релевантности.
- Уме да процени сопствену успешност у учењу; идентификује тешкоће у учењу и зна како да их превазиђе.

## Сарадња

Ученик влада различитим модалитетима комуникације и користи их на сврсисходан и конструктиван начин када комуницира у приватном, јавном, образовном и професионалном контексту. Ученик прилагођава начин и средства комуникације карактеристикама ситуације (сврси и предмету комуникације, комуникационим капацитетима и карактеристикама партнера у комуникацији, итд.). Користи на одговарајући и креативан начин појмове, језик и стил комуникације који су специфични за различите научне, техничке и уметничке дисциплине. У комуникацији с другима уме да изрази себе (своје мишљење, осећања, ставове, вредности и идентитет) и да оствари своје циљеве на позитиван, конструктиван и аргументован начин поштујући и уважавајући другог. Критички процењује садржај и начин комуникације у различитим комуникативним ситуацијама. Ученик има развијену свест о значају позитивне и конструктивне комуникације и активно доприноси неговању културе дијалога у заједницама којима припада.

- Активно доприноси неговању културе дијалога, уважавању и неговању различитости и поштовању основних норми комуникације.
- Ученик познаје специфичне карактеристике различитих модалитета комуникације (усмена и писана, непосредна и посредна комуникација, нпр. телефоном, преко интернета).
- Уме јасно да искаже одређени садржај, усмено и писано, и да га прилагоди захтевима и карактеристикама ситуације: поштује жанровске карактеристике, ограничења у погледу дужине, намену презентације и потребе аудиторијума.
- Уважава саговорника – реагује на садржај комуникације, а не на личност саговорника; идентификује позицију (тачку гледишта) саговорника и уме да процени адекватност аргументације и контрааргументације за ту позицију.
- У ситуацији комуникације, изражава своје ставове, мишљења, осећања, вредности и идентитет на позитиван, конструктиван и аргументован начин како би остварио своје циљеве и проширио разумевање света, других људи и заједница.

- Ученик користи на одговарајући и креативан начин језик и стил комуникације који су специфични за поједине научне, техничке и уметничке дисциплине.

#### Рад с подацима и информацијама

Ученик разуме значај коришћења поузданих података за рад, доношење одлука и свакодневни живот. Користи знања и вештине из различитих предмета да представи, прочита и протумачи податке користећи текст, бројеве, дијаграме и различите аудио-визуелне форме. Ученик користи различите изворе информација и података (библиотеке, медије, интернет, личну комуникацију, итд.) и критички разматра њихову поузданост и ваљаност. Ефикасно проналази, селекује и интегрише релевантне информације из различитих извора.

- Зна да је за разумевање догађаја и доношење компетентних одлука потребно имати релевантне и поуздане податке.
- Уме да пореди различите изворе и начине добијања података, да процењује њихову поузданост и препозна могуће узроке грешке.
- Користи табеларни и графички приказ података и уме да овако приказане податке чита, тумачи и примењује.
- Користи информационе технологије за чување, презентацију и основну обраду података.
- Зна разлику између података и њиховог тумачења, зна да исти подаци, у зависности од контекста, могу имати различита тумачења и да тумачења могу да буду пристрасна.
- Разуме разлику између јавних и приватних података, зна које податке може да добије од надлежних институција и користи основна правила чувања приватности података.

#### Дигитална компетенција

Ученик је способан да користи расположива средства из области информационо-комуникационих технологија (уређаје, софтверске производе, електронске комуникационе услуге и услуге које се користе путем електронских комуникација) на одговоран и критички начин ради ефикасног испуњавања постављених циљева и задатака у свакодневном животу, школовању и будућем послу. Познаје основне карактеристике расположивих информационо-комуникационих технологија (у даљем тексту: ИКТ) и могућности њихове примене у свакодневном животу, раду и образовању, односно њихов утицај на живот и рад појединца и заједница. Имајући у виду сврху постављених циљева и задатака уме да одабере одговарајуће ИКТ средство и да га користи на одговоран и креативан начин у активностима које ради тога спроводи (комуникација; сарадња; учешће у животу заједница; учење; решавање проблема; трансакције; планирање, организација и управљање самосталним и заједничким активностима; стварање, организација, обрада и размена информација), а да истовремено приступ решавању проблема прилагоди могућностима технологије. Приликом коришћења ИКТ-а свестан је ризика за сопствену и туђу сигурност и добробит и одговорним поступањем себе и друге штити од нежељених последица.

- Уме да претражује, процењује релевантност и поузданост, анализира и систематизује информације у електронском облику користећи одговарајућа ИКТ средства (уређаје, софтверске производе и електронске услуге).
- Изражава се у електронском облику коришћењем одговарајућих ИКТ средстава, укључујући мултимедијално изражавање и изражавање са елементима формално

дефинисаних нотација карактеристичних за коришћена ИКТ средства (нпр. адресе, упити, команде, формуле, процедуре и сл. изражене у одговарајућој нотацији).

- Помоћу ИКТ уме да представи, организује, структурира и форматира информације користећи на ефикасан начин могућности датог ИКТ средства.
- Приликом решавања проблема уме да одабере одговарајућа ИКТ средства, као и да прилагоди начин решавања проблема могућностима тих ИКТ средстава.
- Ефикасно користи ИКТ за комуникацију и сарадњу.
- Препознаје ризике и опасности при коришћењу ИКТ и у односу на то одговорно поступа.

### Решавање проблема

Ученик ангажује своје индивидуалне капацитете (знање из различитих предмета, искуство стечено изван школе, као и интелектуалне, емоционалне и социјалне способности) и друге ресурсе који му стоје на располагању (различити извори информација, алати, књиге, искуство других ученика, наставника и других особа из школског и ваншколског окружења, итд.), селективно и сврсисходно их користи, истражује у решавању проблема и проналази/осмишљава делотворно решење за јасно или релативно јасно дефинисане проблемске ситуације за које не постоји очигледно решење, а које се јављају током учења и приликом учешћа у животу школе.

- Испитујући проблемску ситуацију, ученик идентификује ограничења и релевантне карактеристике проблемске ситуације и разуме како су оне међусобно повезане.
- Ученик проналази/осмишљава могућа решења проблемске ситуације.
- Ученик упоређује различита могућа решења проблемске ситуације преко релевантних критеријума, уме да објасни шта су предности и слабе стране различитих решења и да се определи за боље решење.
- Ученик припрема примену изабраног решења, прати његову примену усклађујући се са новим сазнањима које стиче током примене датог решења и успева да реши проблемску ситуацију.
- Ученик вреднује примену датог решења, идентификује његове добре и слабе стране и формулише препоруке за наредно искуство са истим или сличним проблемским ситуацијама.

### Сарадња

Ученик је способан да се у сарадњи са другима или као члан групе ангажује на заједничком решавању проблема или реализацији заједничких пројеката. Учествује у заједничким активностима на конструктиван, одговоран и креативан начин афирмишући дух међусобног поштовања, равноправности, солидарности и сарадње. Активно, аргументовано и конструктивно доприноси раду групе у свим фазама групног рада: формирање групе, формулисање заједничких циљева, усаглашавање у вези са правилима заједничког рада, формулисање оптималног начина за остварење заједничких циљева на основу критичког разматрања различитих предлога, подела улога и дужности, преузимање одговорности за одређене активности, надгледање заједничког рада и усклађивање постигнутих договора са новим искуствима и сазнањима до којих се долази током заједничког рада и сарадње. У процесу договарања уме да изрази своја осећања, уверења, ставове и предлоге. Подржава друге да изразе своје погледе, прихвата да су разлике у погледима предност групног рада и поштује друге који имају другачије погледе. У сарадњи са другима залаже се да се одлуке доносе заједнички на основу аргумената и прихваћених правила заједничког рада.

- Конструктивно, аргументовано и креативно доприноси раду групе, усаглашавању и остварењу заједничких циљева.
- Доприноси постизању договора о правилима заједничког рада и придржава их се током заједничког рада.
- Активно слуша и поставља релевантна питања поштујући саговорнике и сараднике, а дискусију заснива на аргументима.
- Конструктивно доприноси решавању разлика у мишљењу и ставовима и при томе поштује друге као равноправне чланове групе.
- Ангажује се у реализацији преузетих обавеза у оквиру групног рада на одговоран, истрајан и креативан начин.
- Учествује у критичком, аргументованом и конструктивном преиспитивању рада групе и доприноси унапређењу рада групе.

#### Одговорно учешће у демократском друштву

Ученик је способан да активно, компетентно, критички и одговорно учествује у животу школе, заједница којима припада, као и у ширем демократском друштву, руководећи се правима и одговорностима које има као припадник заједнице и као грађанин. Прихвата и поштује друге као аутономне и једнако вредне особе. Својим активностима у заједници доприноси заштити и неговању људских и мањинских права, хуманистичких вредности и основних демократских вредности и принципа. Користи право избора културе, субкултуре и традиције које ће неговати и афирмисати, поштујући право других да негују и афирмишу другачије културе, субкултуре и традиције. Поштује равноправност различитих заједница и њихових традиција и идентитета. Посебно води рачуна о могућој маргинализацији или дискриминацији своје или других заједница и активно изражава солидарност са онима који су дискриминисани или маргинализовани. Уме да се удружује са другима како би ангажовано, толерантно, аргументовано и критички заступали одређене ставове, интересе и политике поштујући права оних који заступају супротстављене иницијативе, као и правила и процедуре за доношење одлука.

- Активно учествује у животу школе и заједнице тако што поштује друге учеснике као једнако вредне аутономне особе и њихова људска и мањинска права и тако што се супротставља различитим формама насиља и дискриминације.
- Својим активностима у школи и заједници афирмише дух толеранције, равноправности и дијалога.
- Критички и аргументовано учествује у разматрању отворених питања за која је заинтересован поштујући разлике у мишљењу и интересима и даје лични допринос постизању договора.
- Има осећање припадности одређеним културним заједницама, локалној заједници, региону у којем живи, ширем друштву, држави Србији и међународним организацијама у које је Србија укључена.
- Изражава на афирмативан начин свој идентитет и поштује другачије културе и традиције и тако доприноси духу интеркултуралности.
- На изборима уме да се определи за политичке идеје и програме за које сматра да на најбољи начин доприносе остварењу личне и друштвене добити и поштује право других на другачије опредељење.
- Залаже се за солидарност и учествује у хуманитарним активностима.

## Одговоран однос према здрављу

Ученик прикупља информације о темама у вези са ризицима, очувањем и унапређењем психофизичког здравља. Просуђује релевантне околности и, по потреби, доноси одлуке и/или се укључује у активности значајне за превенцију болести и очување здравља. Свестан је свих димензија здравља (физичко, ментално, социјално, емоционално здравље). Познаје факторе који доприносе здрављу или га угрожавају и импликација њиховог деловања по појединца, групу или заједницу. Својим понашањем, као појединац и део различитих група и заједница, промовише здравље, заштиту здравља и здраве стилове живота.

- Познаје основне састојке хране и промене које утичу на њен квалитет; разуме значај правилне исхране и адекватне прераде хране за очување здравља.
- Познаје карактеристике основних заразних болести, њихове изазиваче и мере превенције.
- Разуме значај лекова и правилног начина њихове употребе за очување здравља.
- Познаје могуће последице коришћења никотина, алкохола и других психоактивних супстанци.
- Бира стил живота имајући на уму добре стране и ризике тог избора (нпр. активно бављење спортом, вегетаријанска исхрана).
- Уме да пружи прву помоћ.

## Одговоран однос према околини

Одговоран однос према околини подразумева познавање и непосредан доживљај природе; увиђање значаја који природа има за одржавање живота на Земљи; разумевање међузависности живог света, природних ресурса и климатских услова за одржање живота; очување његове разноврсности, еколошких станишта и климатских услова; активно учествовање у неговању здравих заједница. Ученик познаје како људске активности могу да унапреде или угрозе животну средину и одржив развој. Спреман је да се укључи у активности усмерене ка очувању окружења у којем живи, ради и учи.

- Разуме концепт здравог и безбедног окружења (вода, ваздух, земљиште) за живот људи и спреман је да се активно ангажује у заштити и унапређењу квалитета живота у заједници.
- Показује разумевање и спремност за ангажовање у заштити природе и управљању ресурсима тако да се не угрожава могућност будућих генерација да задовоље своје потребе.
- Процењује ризике и користи од употребе неких супстанци по околинину и здравље људи и одговорно поступа са њима (правилно их складишти и одлаже отпад).
- Познаје факторе који утичу на загађење земљишта, воде и ваздуха, разуме и предвиђа последице њихове употребе.
- Увиђа предности и недостатке коришћења различитих извора енергије.
- Разуме значај и користи могућности рециклирања.

## Естетичка компетенција

Ученик је упознат са културним наслеђем људске заједнице, има свест о вредности уметничких и културних дела и њиховог значаја за развој друштва. Естетичка компетенција иде корак даље од тога, ка препознавању међуповезаности различитих форми и средстава уметничког изражавања. Свестан је значаја естетске димензије у свакодневном животу, има



критички однос према употреби и злоупотреби естетике. Ученик се оспособљава да исказује опажања, осећања и идеје у вези са уметничким изразима у различитим медијима, да култивише културне навике, да изграђује аутономне естетске критеријуме и преференције и суди у скаду с њима.

- Позитивно вреднује допринос културе и уметности развоју људске заједнице; свестан је међусобних утицаја културе, науке, уметности и технологије.
- Показује осетљивост за естетску димензију у свакодневном животу и има критички однос према употреби и злоупотреби естетике.
- Има изграђене преференције уметничких и културних стилова и користи их за обогаћивање личног искуства.
- Повезује уметничка и културна дела са историјским, друштвеним и географским контекстом њиховог настанка.
- Уме да анализира и критички вреднује уметничка дела која су представници различитих стилова и епоха, као и дела која одступају од карактеристика доминантних праваца.
- Вреднује алтернативне уметничке форме и изразе (субкултурна дела).

### Предузимљивост и предузетничка компетенција

Кроз образовање за предузетништво, ученик се учи организационим вештинама и способностима, укључујући различите интерперсоналне вештине, као и организацију простора, управљање временом и новцем. Ученик је оспособљен за комплексно планирање и одлучивање које подразумева поштовање више услова истовремено. Уме да осмишљава пројекте у складу са унапред постављеним захтевима. Зна како да се упозна са карактеристикама одређених послова и радних места, спреман је на волонтерско ангажовање и коришћење различитих могућности за стицање радног искуства.

- Ученик разуме важност личне активације и показује иницијативу у упознавању са карактеристикама тржишта рада (захтеви појединих радних места, начин функционисања институција, позиционирање у свету бизниса).
- Разуме принципе функционисања тржишта рада и схвата неопходност сталног усавршавања у складу са развојем тржишта и захтевима послодавца.
- Уме да идентификује и адекватно представи своје способности и вештине („јаке стране“); уме да напише CV и мотивационо писмо.
- Уме да искаже и заступа своје идеје, и да утиче на друге, кроз развој вештине јавног говора, преговарања и решавања конфликта.
- Има способност постављања адекватних и реалних циљева процењујући и прихватајући ризике; планира ресурсе и управља њима (знања и вештине, време, новац, технологије и други ресурси) и усредсређен је на постизање циљева.
- Зна да комуницира с послодавцима; уме да преговара; спреман је да обавља праксу и волонтира поштујући договоре.

С обзиром на то да је усредсређена ка уметничким творевинама у којима се проблематизују различити аспекти друштвене стварности, али и онога што се посматра као индивидуални и духовни аспект сваког човека, настава књижевности изузетно је погодна за развијање свих међупредметних компетенција. Због свог остваривања у видовима усмене или писане анализе књижевних дела, као и због мноштва тематских смерова у којима се грана (спрам конкретних књижевних текстова), она подједнако подржава ученике у смеру достизања компетенција које се тичу комуникације, сарадње, решавања проблема, одговорног односа

према себи и другима (здрављу и околини), у доменима је обраде информација и података, одлична решења присваја из света модерних информационо-комуникационих технологија и у сталном је усмерењу ка самом (целоживотном) учењу као таквом. Корпус књижевних дела која ученици читају у старијим разредима основне школе, биран спрам узраста, али и различитих циљева који су у овом раду наведени у делу посвећеном програмима наставе и учења, потпомаже целокупни процес наставе, односно школовања у другом циклусу обавезног образовања и васпитања. Темом међупредметних веза методика наставе књижевности традиционално се бави и упућује на њих као важан аспект свог лика. Ваља поменути *Методику књижевног одгоја и образовања Драгутина Росандића* из 1986 (Росандић 1986) где се у једној од целина заступа становиште да информације и знања до којих ученик долази у различитим разредима и посредством различитих наставних предмета бивају повезане, надограђене и пренесене ка даљим токовима образовања и васпитања.

„Тако се успоставља спознајни ланац у проучавању теме који увјетује успостављање синтезе у завршној фази њезина проучавања. Спознаје до којих се долази у свим разредима и свим предметима затварају се у интегрисани систем спознаја. Полазне информације (спознаје) непрестано се допуњавају и међусобно повезују. Таквим се повезивањем спознаја развија нова квалитета синтетичког мишљења” (Росандић 1986: 196).

Милија Николић говорећи о васпитним циљевима наставе књижевности истиче да садржаји којима се бави настава српског језика и књижевности доспевају „у све видове човековог испољавања, па самим тим представљају солидну основу и јаке подстреке за остваривање многих циљева са подручја моралног, радног, интелектуалног, естетског, и уопште хуманистичког васпитања” (Николић 2012: 17). Традиционално, методика наставе књижевности усмерена је и ка овим темама као важним и неопходним, па се и данас, када наводи из текстова аутора из друге половине прошлог века термилошки не кореспондирају у потпуности са модерним и актуелним курикулумима, може основано заступати став да је то што се тренутно подразумева под појмом међупредметних компетенција за ову дисциплину увек било важно подручје истраживања.

Зарад илустративности и јаснијих потврда претходно изречених афирмативних могућности наставе књижевности по питању тежњи ка достизању међупредметних компетенција, било би добро овде навести примере књижевних текстова који се обрађују у старијим разредима основне школе и указати на то како рад на њима (читање, доживљавање, тумачење) кореспондира са тежњама ка различитим међупредметним компетенцијама. Изабрани примери биће у функцији показивања потенцијала који има сваки књижевни текст често и као полазна основа за рад у доменима пројектне наставе, о чему ће бити речи касније, затим тематских часова више наставника који предају различите наставне предмете, али и уопште тога како се оно до чега ученици долазе приликом рада на књижевном тексту транспонује у више нивое јединственог процеса образовања (наставе свих предмета).

Компетенција за целоживотно учење на неки начин рефлектује се кроз свако поступање поводом одређеног књижевног, научно-популарног или информативног текста јер се управо упознавањем са различитим књижевним жанровима и облицима ученици усмеравају ка чињеници о постојању различитих врста текстова и различитом начину њиховог писања, обликовања, различитим елементима који диктирају структуру и природу тог текста. Тако ће се читањем народне бајке запажати удео фантастике, затим стереотипна места (устаљени почетак и завршетак и др.), читањем шаљивих прича или басни уочаваће се мање разгранати фабулативни токови; уопште узев примере из усмене традиције, ученици ће бити у прилици да

уоче на који начин се дело стварало, како се захваљујући формулативности памтило и преносило даље. У одређеном смислу, сам начин настанка и преношења дела народне књижевности показује различите механизме учења, конструисања испричаног/испеваног, његове утемељености у колективу у коме и за који настаје. С друге стране, анализа књижевног дела у јасној је кореспонденцији са оним што се сагледава како у предметним компетенцијама, тако и у међупредметним – разликовање чињеница и коментара / ставова / интерпретација. Наставници зато у свом раду, приликом интерпретације књижевних дела, обично од ученика захтевају да уоче слој чињеница и да наспрам њега стичу ставове, формирају мишљења, али и да процењују туђа мишљења. У том смислу је и за методологију израде задатака важно да почива, између осталог, и на погледу ка међупредметним компетенцијама којима образовање треба да води. Наставник може креирати задатке у којима се захтеви односе на идентификацију чињеница у примарном тексту и на тумачење тих чињеница у тексту који је из домена литературе, књижевне критике посвећене том тексту.

Када је реч о комуникацији и вештинама да се препознају различити начини и модели комуникације, управо књижевност, због свог заснивања на тексту и говору јесте један од праваца који води ка подстицању дијалога, међусобног уважавања саговорника и критичком промишљању различитих комуникативних ситуација. Тако је час обраде приповетке „Све ће то народ позлатити” Лазе Лазаревића одличан пример где ће наставник, имајући у виду и друге аспекте дела, креирати низ задатака који ће се тицати управо чина комуникације између два јунака – Благоја казанције и капетана Јеличића. Ученицима ће задатак бити да опишу како тече разговор између јунака, да утврде због чега дијалог с времена на време више подсећа на монолог јунака Благоја и због чега су реченице у тексту недовршене, кратке, граматички непотпуне. Таквим налозима се ученици усмеравају да уоче најпре природу комуникације, начин исказивања мисли, успевају да се идентификују са саговорником и да преузму његову перспективу у сагледавању онога што се у делу дешава. Они изражавају своје ставове и осећања поводом прочитаног дијалога, користећи при томе више гледишта. Све то јесте у складу са предметним компетенцијама из домена предмета Српски језик и књижевност, али се јасно везује и за међупредметну компетенцију одређену као Комуникација. Имајући у виду део приповетке који је обликован као нарација моћи ће да увиде различите стилове казивања и комуникације. Због дијалога као облика казивања у епским и драмским књижевним текстовима ученици, чак и када то наставник не зада као експлицитан задатак, посредно и несвесно процењују механизме комуникације. Тако у Стеријиној *Покондиреној тикви* уочавају начин на који говори Фема, те контраст између њеног говора и говора осталих из њеног непосредног окружења (Јована, Евице, Митра), а у Нушићевом *Сумњивом лицу* наилазе на различите начине комуникације који каткад зависе од узрасних, образовних, емоционалних фактора (Јеротије–Анђа, Анђа–Марица, Јеротије–Вића и др.).

Пошто компетенција која се тиче рада с информацијама и подацима иде ка томе да ђаци користе разноврсне изворе информација и да проблематизују њихову поузданост, односно да знају да је за разумевање различитих ситуација неопходно поседовање легитимних информација, више примера из књижевности потпомаже овакав смер, односно развој оваквих знања и вештина. Најпре, да би разумео само дело и дошао до његовог идејног слоја, сатиричне, алегоричке природе, хуморног односа према представљеном итд., ученик мора поседовати релевантне податке о настанку дела, о историјским приликама које су утицале на његов настанак, али које су свакако диктирале начин на који ће дело бити обликовано и стићи до читалаца. Добри примери јесу сатирична приповетка „Вођа” Радоја Домановића, „Јутутунска јухахаха” Јована Јовановића Змаја, Нушићеве комедије – дела која критикују власт из друге половине 19. века. Без података о апсолутистичком начину владања Обреновића, о социјалним

приликама тог доба, животу нижих друштвених слојева и др. не могу се разумети сатирични валери ових дела, али ни њихова универзалност. Управо откривањем потребних информација и долажењем до неопходних података, дело се указује у својој интегралности и уметничкој пуноћи, а ученик осим тога што осећа сатисфакцију успешног тумача текста, на неки начин, можда и без рационализације тога, разуме да је за утврђивање, јасно разумевање и добро тумачење потребно имати валидне податке. Тако ће уочити и разлику на разини податак–тумачење. Постепено, преко многобројних примера, али и кроз наставу осталих предмета који са своје стране активирају развијање оваквих компетенција, ученици напредују, развијају се, образују и васпитавају.

Дигитална компетенција постала је неопходна у савременом друштву и без ње ће у будућности бити незамислив сваки вид деловања. У Србији се у основним и средњим школама у последњој деценији изузетно афирмише ученичка активност и стицање знања на пољу ИКТ-а. Саме информационо-комуникационе технологије прожимају ученичку свакодневицу независно од тога да ли се има у виду време проведено у школи или ван ње. Од школске 2017/2018. године Информатика и рачунарство је обавезни наставни предмет за ученике старијих разреда основне школе, али су ученици и пре тог периода информатичка знања могли да стичу кроз изборне предмете. С друге стране, у наставној пракси у поменутом периоду, наставници осталих предмета такође афирмишу употребу ИКТ садржаја у наставном процесу, било да сами креирају едукативне материјале за ученике или да подстичу ученике да своје радове и одговоре на различите задатке представљају путем мултимедијалних садржаја или да до решења задатака долазе претражујући садржаје на интернету. У том смилу и настава књижевности врло успешно налази погодности у свету ИКТ-а и наставници предмета Српски језик и књижевност имају прилику да остваривање различитих исхода наставе и касније образовних стандарда постижу управо у сфери дигиталних садржаја и вештина. Ове новине и модерни токови свакако не искључују могућности традиционалних приступа. „Ако се намера да се очува дух учења кроз сазнајно-стваралачки процес буде реализовала кроз озбиљне кораке образовних установа, неминовно је да ће у школи овог века бити простора за све видове учења, кроз симбиозу традиционалних и модерних приступа. Тако ће и ученик бити вођен кроз моделе који ће му омогућити да прати наставу осмишљену у духу свега што постоји од првих трагова писмености до модерних технолошких достигнућа” (Тешић 2016: 237). Настава књижевности остаће на јасно утврђеним квалитетима наставних поступања која се примењују кроз њену историју, али ће отворити могућности за то да координате свог рада усмери и ка модерним, те и неопходном садржајима и активностима 21. века.

Наставни процес се може реализовати на различите начине, али када се настава осмишља и одвија на креативан и, за њене учеснике, интересантан начин, онда свакако бива успешнија и пријемчивија. О неким примерима креативне наставе биће речи у овом раду, али оно што на овом месту треба истаћи јесте то да се дигиталне компетенције ученика развијају највише у таквој (креативној) настави и да су дигитални алати, умрежавање и прикупљање информација, као и комуникација путем интернета, добили своје место у наставној пракси. Учење на даљину које је некада избор и додатни вид рада са ученицима, а каткад и нужна и једина могућност, показује да су управо информационо-комуникационе технологије те које обезбеђују мноштво добрих резултата у наставном процесу. Од практичних примера тога да су многа књижевна дела ученицима доступна у електронским базама, до тога да одређене модерне платформе за учење нуде тзв. алате посредством којих се могу креирати задаци и тестови за ученике, интерактивне лекције, могу се постављати текстуални, аудио и видео материјали. Платформе за учење, каква је на пример Мудл (Moodle), пружају наставницима прилику да креирају задатке различитих типова, да проверавају ученичка постигнућа кроз статистичке податке које платформа приказује

на основу активности ученика, да комуницирају са ученицима и делују корективно и подстицајно на њих.

Када наставник књижевности обрађује у шестом разреду текстове који су тематски у домену словенске митологије<sup>24</sup>, најпре може усмерити ученике да истражују о митологији Словена у школској библиотеци у градским библиотекама, али после тога и да претраже електронске базе података које су јавно доступне на интернету. Да би контролисао и усмерио ученичку активност у виртуелном простору на адекватне, легалне и легитимне сајтове и друге изворе, наставник и сам мора проверити који су подаци доступни и тачни, те на које би интернет странице требало да усмерава своје ученике. Преко платформи за учење може ученицима поставити интернет адресе страница за претрагу, затим може им понудити припрему за читање дела и за часове обраде путем разноврсних материјала (текстова, звучних записа, филмова, стрипова, видео-игрица и др.). Све то се кроз различите могућности дигиталног света може приближити и учинити интересантним и доступним ученицима, а с друге стране, мотивисаће их (наставник, али и сам материјал који проучавају) да и сами креирају дигиталне садржаје или да их бар разумеју, односно разумеју начин њиховог функционисања, њихов значај и могућности примене у различитим животним ситуацијама. Зато задаци које наставник ствара за своје ученике неизоставно треба да буду креирани у методички оправданим ситуацијама тако да подстичу ученике да бирају и користе погодна ИКТ средства како би умели да објасне, обликују, организују и презентују одређене информације.

У наведеним предметним компетенцијама наставе књижевности могло се запазити како је проблемски приступ књижевном тексту, односно решавање проблема у њему, нешто на чему треба да буде заснована школска интерпретација. Да ученици уочавањем одређених важних питања и тема, мотива или идеја приметних у књижевном делу развијају своје интерпретаторске вештине. У том погледу ће се посредством континуираног рада и напредовања достизати и ниво ове компетенције на општем нивоу, с обзиром на то да се и настава осталих предмета у доброј мери темељи на решавању проблема, тј. на томе да ученици треба да истражују у тражењу делотворних решења за проблеме којима се баве. Због тога је и настава књижевности усмерена на промишљање проблемских ситуација, уочавање интерпретаторских могућности, али и ограничења, на потребу за додатним изворима информација и доказа за извесна тумачења. Вођени кроз поступак анализе књижевног текста ученици постају свесни различитих могућности приступа проблему у књижевности и различитим становиштима са којих се тај проблем сагледава. Тако се овде оно што је домен образовних политика и психологије образовања усаглашава са природом књижевности и природом књижевне критике као делом науке о књижевности. Зато је и за методолошку страну израде задатака из књижевности важна ова, рекло би се, тачка сусретања општих тежњи у образовању, дидактичко-методичких радњи из угла самог предмета Српски језик и књижевност, а и из перспективе основношколског образовања као јединственог процеса. С обзиром на то да се бави уметношћу која је често несклона категоризацијама и одређивању оквира и да је некада и на страни веровања да се уметност (књижевност) не сме посматрати као наука где су актуелне класификације, дефинисања и појмовни начин мишљења, настава о књижевности успева да изведе тежак задатак. Тај задатак огледа се у томе да се ученику пружи прилика да истовремено напредује на сазнајно-едукативном плану (стиче компетенције и бива у домену целоживотног учења), али и на плану изграђивања себе као читаоца – реципијента уметничког (књижевног) дела.

---

<sup>24</sup> У овај тематски оквир могу ући следећи књижевни текстови: народне лирске обредне песме, Ивана Брлић Мажуранић *Приче из давнина*, Весна Алексић *Каљави коњ*, Тиодор Росић *Приче старог чаробњака*, Вук Стефановић Караџић *Живот и обичаји народа српскога* („Божих”, „Ђурђевдан”), песме Бранислава Петровића (нпр. песме „Морава” и „Влашићи”).

Компетенција за сарадњу и усмеравање ученика да буду грађани који ће подржавати друге да изразе своје ставове, да рад са другима у групи и заједништву виде као предност, помоћ и могућност за сопствени развитак, свакако је блиска и настави књижевности. Када обликује различите радне задатке за ученике, наставник треба да има у виду могућности рада у групи и сарадњу која доприноси да се оствари и тзв. вршњачко учење, односно да ученици кроз тимски рад уче једни од других и да усвајају став како је сарадња у свакој животној ситуацији пожељна, те да је способност поштовања другог и другачијег једна од врхунских вредности која се може достићи. При анализи књижевних текстова управо промишљеним задацима наставник може да подстиче сарадњу и комуникацију међу ученицима, да тако и васпитно делује на њих посредно им шаљући поруку о важности сарадничког односа и његовом развијању и неговању. Задаци могу бити писани или изречени тако да садрже налоге који ученике воде да откривају слојеве књижевног текста кроз заједничке увиде, те да исти проблем сагледају из својих перспектива, сабраних и усаглашених кроз заједничке одговоре. У есеју Иве Андрића „Мостови”, који се обрађује у петом разреду, проблем вредности мостова ученици треба да открију на основу текста који нуди више одговора. Кроз више закључака иставова поткрепљених наводима из текста есеја ученици саопштавају различите одговоре који се сабирају у јединствени одговор на задатак. Задатак којим се од ученика захтева да одреде главни узрок јунаковог/дечаковог несрећног стања у новели „Вањка” Антона Павловича Чехова може бити различито процењен и ученици могу дати разнолике одговоре који се одређују као прихватљиви уколико се за њих могу наћи аргументи у самом делу, али чињеница о томе да их може бити више (недостатак родитеља, чежња за дедом, усамљеност, насилништво домаћина код којих станује и служи и др.) наставнику пружа прилику да код ученика развија свест о заједништву и томе да се истом циљу може служити из различитих перспектива и мишљења, каткад и супротних, а уз уважавање и свест о квалитету тих различитости. То што ће различито видети решење проблема који је задатак поставио (разлози Вањкине несреће) значиће да ће се на датом часу обраде тог дела формирати сложени, комплексни, заједнички одговор и тиме комплекснији и продубљенији поглед на Чеховљево дело.

Компетенција за одговорно учешће у демократском друштву, спрам онога како је објашњена и описана, подразумева развијање свести појединаца о томе да се други људи морају прихватити као аутономни и једнаки и да се права различитих заједница морају уважавати и разумети као квалитет, а не мана или опасност. Због тога се ова компетенција суштински односи на развијање духа толеранције, на неговање културе дијалога, размене мишења у коме доминира солидарност и разумевање. И све то књижевност сама по себи подразумева јер кроз фиктивне светове у које уводи своје читаоце тежи највишим моралним вредностима, бива на путу истине, разумевања, изражава и/или буди наду у могућност савршеног света, па макар и утопијског, каткад фантастичног. Читалац књижевног дела има прилику да кроз јунаке и њихове судбине, кроз прототипове стварности и референце на реални свет, спозна несавршености тог света, историјске грешке, заблуде и неправде, да уочи места која опомињу или критикују како би напослетку дошао до виших увида и проникао у семантичке нивое текста.

„Све ово доводи до моралног и естетског мењања и усавршавања читаочеве личности. У сусрету са сваком новом књигом он доживи по једно ново духовно преиспитивање себе. У таквом сусрету он „узима” књигу, књига „узима” њега; притом књига њега чини племенитијим, он књизи омогућује да живи својим пуним животом” (Илић 2003: 196).

Још од Аристотелове дефиниције трагедије сврха књижевности сагледава се кроз своју уметничку сугестивност којом делује на читаоце и у њима изазива осећања која их наводе на

преиспитивање односа који имају према себи, другима и свету коме припадају. Зато се и овде тежња ка достизању компетенција у једном тренутку рада у оквиру наставе књижевности сједињује са самим тумачењем уметничког текста и оним што тај текст изазива у својим реципијентима. Проблем којим се бави текст тежи разрешењу и тежи стицању увида. У приповеци „Деца” Иве Андрића (осми разред) насиље постаје облик понашања који се током одмицања кроз радњу приповетке види као неприхватљив и погрешан. У приповеци су жртве насиља припадници јеврејске заједнице и та чињеница на самом часу обраде овог дела отвара могућност да наставник постави питање, односно задатак да се промисли и објасни то како ученици виде моделе суживота различитих заједница и култура на истом простору. Наставник тако подстиче ученике да под утисцима књижевног дела преиспитају сопствене ставове, да те ставове упореде са ставовима других и да у атмосфери дијалога дођу до закључака о томе да само међусобно уважавање и разумевање омогућује суживот и благостање сваке друштвене заједнице, свих људи који живе у оквирима заједничког простора.

Када је реч о компетенцији за одговоран однос према здрављу, прегледом садржаја програма за старије разреде основне школе, запажа се да ће више књижевних текстова, спрам тема којима се баве, унапређивати знања, вештине и ставове који се у опису ове компетенције наводе. Тако ће ученици читајући у осмом разреду приповетку „Све ће то народ позлатити” кроз пример Благојевог сина, инвалида, увидети вредности здравља и тешкоће које болести и повреде носе, као што ће у седмом разреду у роману Јасминке Петровић *Лето када сам научила да летим* „присуствовати” болести и смрти ноне Луце. Како ова компетенција подразумева и умеће избора стилова живота, али и познавање последице коришћења алкохола, цигарета и других психоактивних супстанци, ученици ће бити у прилици да кроз читање текстова увиђају последице које овакве супстанце имају како на кориснике, тако и на њихово окружење. Добар пример је песма „Овај дечак зове се Пепо Крста” Милована Данојлића у којој се кроз пример оца алкохоличара указује на трагичност такве појаве.

Одговоран однос према околини такође се развија кроз симбиозу онога што ученици усвајају током школовања. Они би требало да разумеју шта се све подразумева под појмом здравог живота и окружења које је безбедно; да познају и доживљавају природу у њеном значају. Књижевност има много примера дела у којима се слави управо природа, њена комплексност и лепота. У књижевности човек и природа су у сталном контакту, садејству и прожимању. Природа се сагледава кроз животне фазе (песма „Шљива” Милован Данојлић – пети разред), указује се као она која човеку даје све, али му све може и узети, па и живот (приповетка „Кроз мећаву” Петар Кочић – седми разред). Природа је човеку узор, њено јединство и лепота подсећају га на то да и сам мора тежити лепоти; песници стварају као што природа ствара (песма „Чудесни свитац” Добрица Ерић – шести разред). Природа буди у човеку осећања (песма „Пролетна песма” Десанка Максимовић, поема „Ђачки растанак” Бранко Радичевић – осми разред). Често у књижевности сликама идиличне природе контрастирају призори урбаног простора великих градова (роман *Мој дека је био трећиња* Анђела Нанети – шести разред). Јединственост и лепота природе подстичу човека да ту лепоту слави, да спозна сопствену срећу и привилегованост што је управо он тај који разуме природу, њену лепоту и што је у могућности све то и да саопшти (песма „Похвала” Стеван Раичковић – шести разред). У поетским делима Јована Дучића где се преплићу дескриптивно и рефлексивно („Село” – шести разред, „Подне” – седми разред) човек и природа су у јединству. У песми „Село” људи из села спавају, ноћ је, али лирски субјекат, посматрач ноћног пејзажа рибарског сеоца, схвата колико је природа величанствена и колико плени у својој лепоти, док у песми „Подне” долази до прожимања природе и бића лирског субјекта, те управо слике природе постају рефлектоване кроз емоције лирског субјекта. Тако ученици, читаоци и пручаваоци књижевног текста,

посредством наставе књижевности долазе до дубоких увида у вредности природе и у значај њеног познавања и очувања, а наставник треба да их ваљаним радним наложима/задацима усмери ка аспектима које треба размотрити, разумети и доживети. Важно је да наставник захтевом да ученик/ученица утврди како је природа представљена у делу или какав је однос природе и човека у тексту, поспешује уочавање уметникових интенција у делу, али и шире и интензивније – достизање међупредметних компетенција.

Развијање естетичке компетенције суштински је у природи књижевности као уметности, тако да ће ученик/ученица достизати оно што ова компетенција подразумева. (У)познавање културно наслеђе, учиће да процењује и вреднује уметничка дела и да увиђа њихов значај у друштвеној заједници. Анализом песме „Грачаница” Десанке Максимовић (шести разред) биће у прилици да анализом уметничких сегмената текста песме, његове експресивности и сугестивности, разуме вредности средњовековне грађевине и да упозна/препозна идентитет (свог) народа и његовог духовног, културног простора. Моћи ће да даље развија своје увиде, па да поетско дело повеже са архитектонским делом (манастир Грачаница), са ликовном уметношћу (фреске у манастиру и њихова уметничка вредност) и тако се усмери ка уочавању повезаности различитих облика уметничког рада, односно различитих врста уметности, што је дато и као део предметних компетенција.

Како би развио естетичке компетенције ученик треба да учи да исказује своја осећања, идеје, ставове поводом различитих видова уметничког изражавања, да дела уметности повезује са историјским и географским контекстом њиховог настанка. Наставник књижевности зато увек у делима као што је песма „Грачаница” својим задацима треба да упуту ученике да истраже историјске и друге околности везане за изградњу и трајање манастира, да упознају дух времена у коме се Грачаница изградила и да тако разумеју и оно што лирски субјекат жели да искаже када говори о жељи за дематеријализацијом (уздицањем ка небу) Грачанице. У истом аналитичком кључу и уз исте захтеве могу се проучавати сва дела која од ученика захтевају разумевање уметности и културе и њихових споменика, као и нових дела која настају. Примера је много, али ваља у њих убројати практично све епске народне песме које се обрађују у основној школи, затим песму „Плава гробница” Милутина Бојића (седми разред), роман *Орлови рано лете* (шести разред) итд.

Последња у низу, једанаеста међупредметна компетенција, тиче се предузимљивости и предузетништва. Као и у животу, и у свету књижевности много је примера где се јунаци дела боре за своје идеале, постају предузимљиви како би избегли невоље или се из њих избавили, како би разрешили различите ситуације које од њих захтевају да пронађу решење и да управљају својим временом и другим ресурсима (положајем, новцем, чашћу итд.), али и да заступају и одбране своје идеје. Тако дечак Лазар Мачак из романа *Орлови рано лете* Бранка Ћопића има своју радионицу и његова умешност помаже у тешким ситуацијама које ће живот пред дечаке, јунаке ове књиге, поставити. Народна књижевност баштини много песама и прича у којима су јунаци предузимљиви и способни да на основу онога чиме располажу (или не располажу) дођу до решења. Тако се у шаливој народној причи „Еро с онога свијета” (пети разред) јунак избавио из невоље, али и стекао корист. Девојка из народне новеле „Дјевојка цара надмудрила” (пети разред) показала се као предузимљиви помоћник своје оцу и себи, па на неки начин и самом цару. Њој сличан је и јунак Кањош Мацеџовић из истоимене приповетке Стефана Митрова Љубише (седми разред), али и овчица Аска из Андрићеве приповетке „Аска и вук” (шести разред). Сви ови примери и многи други из дела која ученици читају у школи или ван ње биће показатељи идеје о неминовности тога да се човек мора снаћи и бити предузимљив. Наставникови задаци, када се анализира ова приповетка, ваљало би да подстакну ученике на именовање особина које имају наведене предузимљиве личности / јунаци књижевних дела, на



откривање начина размишљања и односа према проблему у различитим ситуацијама. Ти захтеви подстаћи ће и саму интерпретацију дела, осветлиће је и показаће нам јунака који би, као такав, могао бити прототип реалног човека.

## **2.5. Књижевни, књижевнонаучни и научнопопуларни текстови као полазни текстови за задатке**

Како је раније у овом раду истакнуто, настава књижевности треба да је у сталној вези и прожимању са осталим областима које наставни предмет Српски језик и књижевност обухвата. У том смислу је и за учење и стицање компетенција код ученика важно да се књижевни, књижевнонаучни и научнопопуларни текстови користе и приликом наставе језичке културе, посебно приликом унапређења ученичких компетенција на плану читања и разумевања прочитаног. У програмима наставе и учења за старије разреде основне школе, у делу за наставни предмет Српски језик и књижевност истиче се да је уз фикционалне, дакле уметничке текстове лектира „обогаћена избором нефикционалних, научнопопуларних и информативних текстова” (Програм 5 2017: 5). Само читање и разумевање текстова који су у корпусу програма за одређени разред или ван њега подстиче ученике да напредују не само у смеру развијања предметних компетенција, већ и шире – остварује се учинак и у погледу достизања онога што се подразумева под општим међупредметним компетенцијама. У том погледу, настава књижевности кореспондира и са осталим наставним предметима јер се само бављење текстом и чин читања сматрају важним поступањем из перспективе раније поменутог целоживотног учења, односно виде се као потреба сваког човека у оквирима савремене друштвене заједнице.

Чином читања и односом читалац–текст баве се стручњаци из различитих научних и уметничких области. За потребе проблема којим се овај рад бави, важне су две научне стране – теорија књижевности и педагошка психологија. За задатке које ће наставник састављати на основу књижевних, књижевнонаучних и научнопопуларних и информативних текстова биће важно да се размотри начин на који се чин читања остварује кроз рецепцију и доживљај текста, кроз конструисање значења, те каква је улога читаоца у томе и како на њега делује текст својом природом, али ће у исто време важност имати и много фактора који у том чину зависе од узраста ученика, његових когнитивних способности, нивоа постигнућа у оквирима кога је задатак.

У савременим теоријама читања и анализе дискурса посебно место од осамдесетих година прошлог века добијају два теоријска оквира, две лингвистичке дисциплине – когнитивистичка теорија читања и критичка анализа дискурса које показују и тенденцију међусобне комуникације и прожимања когнитивистичка лингвистика одбацује тезу о језику као објективном моделу ума, већ се приликом теоријских разматрања и емпиријских истраживања узимају у обзир нивои когниције који су засновани на телесним и културним искуствима. С друге стране, критичка анализа дискурса се према Питеру Стоквелу, једном од когнитивних теоретичара, може сагледати као усмереност ка уочавању и разоткривању инстанци које желе да над појединцима остваре сваку врсту надмоћи, те да се обезбеде средства за критички отпор против тога (Тасић 2019). У том смислу се став да оваква „анализа текста захтева разматрање свих нивоа текста, од фонолошког до виших нивоа текстуалне организације” (Тасић 2019: 269) чини основаним. Тај став може се узети и приликом усмерења теоријских поставки когнитивистичких теорија читања и на проблем школског читања текстова, односно онога што наставник или друге инстанце у оквиру система образовања очекују од ученика када приступају тексту. Акцент на критичком сагледавању и могућностима разоткривања/разумевања ауторове

намере, а затим и заузимање става према томе, јесу тежње на којима почива и избор текста који ће наставник понудити ученицима или који ће за њих припремити тим стручњака у оквирима радних тела у различитим институцијама које током различитих пројеката припремају тестове и провере постигнућа ученика (ПИСА<sup>25</sup> тестирања, завршни испит у обавезном образовању и васпитању и др.).

Нивои разумевања текста одређују и нивое задатака, њихово формирање, ниво језичке сложености и сложености захтева – све спрам узраста ученика и њиховог менталног развоја. Како се у комуникацији између когнитивне лингвистике и критичке анализе дискурса посебно место даје метафори и метонимији, као показатељима сложености и особености језичких кодова, може се рећи да ће се ова посматрања учинити корисним и за оне који задатке читања и разумевања текстова припремају за ученике. На вишим нивоима постигнућа од ученика ће се очекивати да разумеју, тумаче и изводе закључке на основу одређених текстуалних целина које су примери за метафорична и метонимијска обликовања. Постаје важно то како се текст значењски усмерава ка читаоцу посредством средстава која обезбеђују, рекло би се, пренос значења, намећући метајезичку раван текста.

„Когнитивна поетика се управо бави оваквим приступом: стилистичким и реторичким одликама уметничких текстова у оквирима науке о књижевности и лингвистике, са посебним освртом на конструкт читања као когнитивни феномен” (Мркаљ 2016г: 121).

Текстуалне деонице помоћу поређења, метафоре, алегорије, симбола, метонимије, синестезије, оксиморона и других средстава постају интегративни чиниоци текста који своју сврховитост, осим у уметничким и естетским компоновањима фикционалних текстова, остварују и у комуникацијском чину текста и када он није уметнички или када сврха његовог читања није примарно у служби разоткривања на плану теорије књижевности и књижевне критике. Зато ће се у области Језичке културе инсистирати на разумевању текстова, а не на именовању стилских средстава и уочавању његове литерарности (што би се, између осталог у вези са тим, захтавало у задацима из области Књижевност). Свакако да ће поменута литерарност / уметнички израз утицати на читање и разумевање, те и на уочавање информација, доношење закључака, писање/саопштавање тумачења и формирање ставова.

У књизи *Демон теорије* Антоан Компањон (Компањон 2007), разматрајући Прустов текст *Дневни записи о читању* из 1907. у коме велики француски писац заступа идеју да читалац заправо читајући књигу чита самог себе, пише да је читање „емпатијско, пројектовано, идентификацијско. Неумитно нарушава књигу, прилагођава је читатељевим бригама” (Компањон 2007: 165). Даље наводи да ће очекивање онога који чита зависити не само од текста који се тренутно чита, већ и од других прочитаних текстова, а да догађаји који ће се показати непредвиђенима, односно неусклађенима са очекивањима читаоца, утичу на то да тај читалац преусмери свој мисаони ток и да наново тумачи догађаје о којима је читао у том, али и свим ранијим текстовима. Тако Компањонова идеја о међусобној зависности тренутног од свих ранијих читања покреће питања о могућностима и моћима текста, односно поставља питање читалачког искуства и начина на који се формира читалац. Читалац се развија, човеков психофизички развој се укршта и тече заједнички са развојем читаоца у њему, а одсуство прилика за читање које потичу од породичних и друштвених околности свакако ће утицати на то да у одраслом добу појединац теже одговара на оне изазове које пред њега постављају

---

<sup>25</sup>Међународни програм процене ученичких постигнућа ПИСА – PISA (Programme for International Student Assessment)

хегемонистичке институције о којима говори поменути Стоквел. Онај други лик могућности, дакле појединац који се развијао и као читалац, моћи ће да боље одговори на потенцијалне манипулације и покушај стављања под окриље надмоћи (економске, психолошке, културне). Зато је улога школе, улога наставног предмета Српски језик и књижевност, али и осталих предмета, значајна у развијању свести о важности бављења текстом, приступима тексту; школа треба да обезбеди моделе рада који ће ученике водити ка разумевању текста, ка примени онога што се из текста прикупља (информације и подаци) и учи. То ће бити важан предуслов и за остваривање исхода током наставног процеса, образовних стандарда на крају одређеног циклуса образовања, за развијање општих и специфичних, као и општих предметних компетенција. Због тога и задаци које ће ученици самостално решавати на основу текстова увек морају бити адекватно осмишљени, било да је реч о базичном тражењу информација или о уочавању проблема и изношењу аргументованих одговора/тумачења која ће производити закључке и ставове.

Читање и разумевање прочитаног чини се да је за ученике у одређеној мери изазовније уколико је реч о књижевном тексту. Књижевни текст због своје фикционалности, своје језичке комплексности која често долази од поменутих механизма метафоре и метонимије, бива комплекснији читалачки корак у односу на читање неког информативног текста. Погледом на тестове које ученици осмог разреда решавају у оквиру завршног испита на крају основног образовања и васпитања<sup>26</sup> у последњих пет година се за област Вештина читања и разумевања прочитаног углавном у тесту наводе одломци из прозних књижевних текстова или књижевнонаучних текстова (нпр. из дневника). У тесту за завршни испит школске 2016/2017. године ученици су се најпре сусрели са инструкцијом: „Прочитај одломак из романа *Доживљаји Тома Сојера* Марка Твена, а потом одговори на следеће захтеве” (Завршни испит 2017: 3), да би потом уследио одломак<sup>27</sup> који треба да прочитају. Према спецификацији теста<sup>28</sup> прва два

---

<sup>26</sup> У овом делу рада начиниће се коментар на задатке из тестова за завршни испит на крају основног образовања и васпитања (у даљем тексту: завршни испит) из области Вештина читања и разумевања прочитаног, док ће се у петом поглављу рада анализирати задаци из области Књижевност у оквиру ових текстова.

<sup>27</sup> – Хајд’мо да видимо шта је! – Њипише на ноге Том и Хак и појурише са осталим дечацама на ону обалу, са градске стране. Размакоше шибље на обали и устремише поглед преко воде. Мала парна дереглија-скела показа се отприлике на миљу од градића. Пловила је низводно. Широка палуба њена изгледала је сва начичкана народом. Око ње читаво јато малих чамаца, једни се све врзмају тамо-амо, други се просто пустили низа струју крај саме дереглије. Али шта тај читав свет ради – то дечаци нису могли да разабере. [...]

Одједном Тому сину мисао која му све откри! Он завика:

– Знате ли ви, децо, ко се то удавио: ми!

За трен ока они се осетише као прави правцати јунаци. Зар да се не кликне од силног ликовања!? Утврдило се да их нигде нема; све их живо оплакује; због њих и само због њих срца се цепају а сузе лију; колико их је који сад оптужују сами себе што су били груби према тим кукавним изгубљеним дечацама, па их свако жали, свако се каје. И сад што је лепше: читав градић само о њима говори, а што је год деце, све им завиди; није, браћо, шала изаћи на такав глас, прославити се до неких висина – до неба!

Силна ствар! Е, баш вреди бити гусар, па нека каже ко шта хоће!

Спуштао се мрак и дереглија се поново даде на свој уобичајени посао, а чамци ишчезоше. Гусари се вратише у логор. Већ нису знали шта ће од таштине што су испали тако знаменити и што је због њих настала толика хука и бука.

Они наловише риба, спремише вечеру, смазаше је и онда ударише у нагађање: шта ли се сад у њиховоме градићу о њима мисли и говори. И било им је слатко да измишљају слике о свеопштој жалости због њиховог нестанка, а те слике, наравно, носиле су сасвим лично обележје.

Али када их ноћне сенке већ сасвим обавише, они мало-помало прекинуше разговор, и седели су тако буљећи у ватру, а њихове су се мисли на сваки начин разлутале ко зна куда. Прошло је сад оно прво слатко узбуђење, те Том и Џо нису били у стању да избаце из главе како сада неки тамо њихови у дому, због ове успеле враголије, не осећају исто овакво уживање као они сами. Појавише се и зле слутње; они се снуждише,

задатак припадају области *Вештина читања и разумевања прочитаног*; први задатак писан је према образовном стандарду са основног нивоа: СЈ.1.1.7. повезује информације и идеје изнете у тексту, уочава јасно исказане односе (временски след, средство – циљ, узрок – последица и сл.) и изводи закључак заснован на једноставнијем тексту, а други задатак према образовном стандарду са напредног нивоа: СЈ.3.1.3. издваја из текста аргументе у прилог некој тези (ставу) или аргументе против ње; изводи закључке засноване на сложенијем тексту.

#### **Први задатак:**

Због чега је дружина Тома Сојера сматрала да „баш вреди бити гусар, па нек каже ко шта хоће”?

Заокружи слово испред тачног одговора.

- а) Успели су као гусари да пређу скелом реку и домогну се скривеног блага.
- б) Били су поносни што могу да стоје на палуби лађе у гусарском оделу.
- в) Прославили су се као гусари скупивши јата чамаца да помогну мештанима.
- г) Срећни су што о њима као гусарима сви у месту говоре а деца им и завиде.

(Тачан одговор: г) Срећни су што о њима као гусарима сви у месту говоре а деца им и завиде. )

#### **Други задатак:**

Шта читалац сазнаје о мислима и осећањима дечака гусара док за њима траје потрага?  
Заокружи слова испред тачних одговора.

- а) Том и Хак су равнодушно посматрали „јата малих чамаца” начичканих народом.
- б) Њихово осећање надмоћи и уображености није се смањивало како је време одмицало.
- в) Упорно су се трудили да прикрију колико су узнемирени што њихове породице страхују.
- г) Иако су на почетку гусарске игре били срећни, ноћне слутње су их онерасположиле.
- д) Отворено су један другом говорили како се осећају као гусари и о чему размишљају.
- ђ) Том и Хак су прихватили Џоов мудар предлог о повратку кући.

(Тачни одговори: в) Упорно су се трудили да прикрију колико су узнемирени што њихове породице страхују. г) Иако су на почетку гусарске игре били срећни, ноћне слутње су их онерасположиле.

Први задатак, као што и опис образовног стандарда предвиђа, захтева од ученика да повезују информације из текста и да изводе једноставне закључке у вези са ситуацијама и поступцима/осећањима јунака у наведеном одломку из Твеновог романа. Пажљивим читањем текста ученици увиђају да дечаци / јунаци романа у једном тренутку схватају да су они и њихове судбине тренутно најважнија преокупација мештана, да због тога осећају узбуђење, понос, рекло би се и гордост. Осећају се важно и у том смилу привилеговано. Ученици то уочавају када у читалачки фокус уведу део текста где се експлицитно, приповедачевим гласом, саопштава како су Том и његови пријатељи доживели чињеницу да их мештани траже и да страхују да су се утопили. На тај начин ђаци успевају да прозни уметнички текст размотре из

---

осетише се несрећни; и сасвим неприметно оте се из груди уздах-два. Џо, све полагаано, стаде бојажљиво да „испишава” како би она двојица примила помисао о повратку у цивилизацију – истина, не баш сад одмах, али...

Том га смрви, с поругом! Хак, који се до сада још није изјаснио шта мисли, придружи се Тому, а колебљиви другар „објасни ствар” и био је срећан што му је пошло за руком да се извуче из шкрипца, с тим да на њему и његовоме руку остане што мање љаге: да се, ето, жутокљунац био разболео од чежње за кућом. (Завршни испит 2017: 3)

<sup>28</sup> Извор: [http://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/zavrzni/ZI-2017/Specifikacija %20testa%20ZI%202017%20Srpski%20jezik.pdf](http://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/zavrzni/ZI-2017/Specifikacija%20testa%20ZI%202017%20Srpski%20jezik.pdf) приступљено 3. 5. 2022.

перспективе области Језичка култура, иако ће се исти поступци разматрања применити и током књижевне анализе, само што ће се тада очекивати да ученик своје читалачке вештине надогради применом књижевнотеоријских и књижевноисторијских знања. Овај задатак требало би да је у стању да уради око 80% (+/-20%) ученичке популације осмог разреда.

Сличан захтев, само сложенији, у другом задатку намењен за мањи број ученичке популације (она која достиже напредни ниво – 20% ученика (+/-10%). Тражи од ђака дубље промишљање текста и односа међу јунацима који су сагледани кроз приповедање у трећем лицу и назнаке доживљеног говора. У односу на оно што је требало прочитати и увидети у првом задатку и што је било на неки начин експлицирано, за потребе другог задатка ученици треба да проникну у наслућени дијалог јунака, амбивалентност њихових осећања, колебање, страх, али и жељу да се то осећање не открије пред осталима, те да се задржи став храброг „гусара”. Поклекнуће Цоа (знака могућности да се врате кући) коштало га је поруге од стране Тома, што је подржао и Хак, с тим што је и за њих двојицу речено да су размишљали о својима код куће, о бризи и страху који њихови најмилији осећају јер их нису пронашли и не знају где су и да ли су добро. Овако сложене односе ученик треба да пажљиво размотри, сагледа, да упореди извесно удвајање Томовог и Хаковог бића на оно приватно (туга и знаке бојазни) и јавно (када нападају Цоа и глуме да су храбри). Зато приликом решавања оваквог задатка, како пише и у образовном стандарду према коме је креиран, ученик/ученица треба да дође до сложенијих закључака и да изнађе аргументе за своје закључке, односно, у случају овде наведеног задатка, за одговоре које сматра тачним. Потребно је да у тексту пронађе реченице и делове текста који несумњиво оправдавају његов избор тачних одговора – да се позива на текст приликом одговарања.

У својој књизи *Теорија прозе* Миливој Солар између осталог сагледава какав однос има читалац према прозном књижевном тексту. Том приликом као пример користи причу о сељаку и закону коју у претпоследњем поглављу романа *Процес* Франца Кафке свештеник прича главном јунаку романа Јозефу К. Солар поставља питања о томе шта је уметничка проза и по чему се она разликује од неуметничке прозе или од поезије. У том смеру идући, позива се на значај појма контекст и посебну пажњу посвећује важности читаоца и процесу разумевања текста говорећи да је потребно да се „приликом разматрања књижевних текстова који треба да служе као примјери уметничке прозе узму у обзир осим самих текстова и они начини њихова разумијевања који омогућују да се у тексту оствари одређени смисао. Смисао текста није, наиме, напросто дан једном за свагда него се непрестано остварује у читању и разумијевању, а баш читање и разумијевање успоставља у текстовима одређени смисао који се може разабрати у оквирима одређене традиције” (Солар 1989: 33). Зато Солар истиче како онај систем и корпус значења који се књижевним текстом нуди мора бити прихватљив читаоцу како би га могао доживети, разумети и тумачити, да читалац мора имати „увјете” за читање и да дело не може имати само некакав властити језик којим би се представљало пред читаоцима, јер га у том случају онда нико не би читао и не би ни долазило до остваривања његовог смисла. Објашњава условност тога узимањем у обзир традиције којој читалац припада, као и оне у којој дело настаје, с тим што традицију не види као некакав утврђени, херметични систем, већ увек као извесну „интерпертацију традиције”, као прихватљиву традицију. Проблематичност контекста дела (или „општа криза коментара”) долази отуд што се управо поменута традиција стално преиспитује, што се стално покушава наново схватити и сагледати кроз односе старо – ново, стално – променљиво. Зато је, сматра хрватски проучавалац књижевности, текст само једна од компоненти у књижевном делу, а да много тога другог утиче на његово разумевање и схватање.

Превођењем претходних теоријских разматрања на план разумевања уметничке прозе у оквирима школских задатака из језичке културе, долази се до могућих питања и дилема у

погледу тога како ће се уметнички текст разумети када се од ученика не очекује да за решавање задатака у вези са тим текстом користе одређена знања и вештине тумачења засноване на књижевнотеоријским корпусима. Како ће ученик, користећи се својим когнитивним механизмима, читалачким искуством, оруђем које му (код њега на најчешће плану несвесног) пружа традиција којој припада, приступати тексту? И шта је за ученика основне школе та традиција – да ли се она може одредити само контекстима којим он културолошки припада, на традицији књижевности (доминантно националној) коју проучава или се у овај проблем „смеју” укључити и карактеристике доба у коме је ученик и онога што се кроз време сагледава као карактеристике узраста/детинства, посебно када имамо у виду приступање тексту и чин читања дела из преводне књижевности (у датим задацима реч је о америчком писцу, дакле читању текста у преводу). Ако је такав поглед прихватљив, онда ваља истаћи да прозни књижевни текст за читаоца који је у добу старијих разреда основне школе текст може бити прихватљив на неколико начина. Ако се остане при примеру романа *Доживљаји Тома Сојера* може се рећи да ће ученицима ово дело читалачки и рецепцијски одговарати, јер припада приповедачкој традицији авантуристичке прозе за децу коју познају и из ранијих разреда (кроз читање у оквирима школских захтева, али и уз слободно читање из личних побуда); биће им познати елементи заплета, извесна приповедачка решења (опасност из које се јунак избави), начин описивања јунака и њихових особина које су у сразмери са њиховим поступцима. Даље ће за разумевање овог текста бити важан појам традиције у оном смислу како је сагледава Солар – номенклатура односа и вредности који је у сталној варијабилности када је реч о њеном доживљају. Тако ће читаоци Твеновог романа уочити неке друштвене и приватне односе из прошлости који су и данас актуелни, иако се тежи њиховом мењању. Примери би могли бити доминација мушког пола као онога који је носилац активности и маргинализација жене у њене стереотипне позиције (домаћица, мајка/старатељка, наглашено осећајно биће); однос деце и одраслих и др. Посебно би било интересантно из ове перспективе размотрити, а о чему не постоје званични подаци, како су дечаци и девојчице урадили наведене задатке из завршног теста, те да ли су поменути аспекти традиције осенчили њихов рад у том погледу.

Ваља се опет вратити на когнитивистичке теорије и њихово виђење читаоца, те на тезу да се у процесу читања догађа читаочево „преношење” у свет приче, „у имагинарне ситуације, придавањем мисли књижевним ликовима, предвиђањем будућих доживљаја и догађаја, интензивнијим доживљајем „дешавања” у свету приче и креирањем богатог чулног поља наратива” (Бојанић Ћирковић 2020: 250) и то довести у везу са претходно описаним виђењем читаоца као онога који процесу читања приступа са баластом традиције, узраста и навика. Затим се са ове основе ваља усмерити ка практичним корацима у читању текстова и ономе како се из угла психологије (образовања) сагледава шта ученик тражи и шта треба да тражи у тексту, како чита текст и које аспекте читања том приликом емпиријска и теоријска психологија запажа.

У целини *Увод* својих приручника *Разумем шта читам*<sup>29</sup> аутори на неки начин дефинишу читалачке вештине:

„Под читалачком вештином или читалачком писменошћу подразумева се коришћење писаних текстова, њихово разумевање и размишљање о њима да би се

---

<sup>29</sup>Приручници *Разумем шта читам*, одређени као „радни листови за српски језик” и „увежбавање читалачке писмености”, садрже корпус књижевних и некњижевних текстова уз које су наведени адекватни задаци и питања у вези са тим текстовима. Приручници су намењени ученицима старијих разреда основне школе како би, према тексту из *Увода*, допринели „увежбавању и провери читалачке вештине, односно разумевања прочитаног текста. Постоје четири приручника: *Разумем шта читам 5* (за пети разред), *Разумем шта читам 6* (за шести разред), *Разумем шта читам 7* (за седми разред) и *Разумем шта читам 8* (за осми разред). Текст *Увода* исти је у сва четири приручника.

постигли лични циљеви, развила знања и потенцијали и учествовало у јавном животу заједнице” (Стефановић и др. 2012: 4).

С обзиром на то да је у претходном делу указано на специфичности употребе уметничке прозе која је спрам оне некњижевне надограђена фиктивним уделом, у наставку ће се текстови независно од тога да ли су књижевни или некњижевни сагледати кроз призму аспеката њиховог читања. Ти аспекти су (Стефановић и др. 2012: 4–5): разумевање општег смисла текста, проналажење информација у тексту, тумачење текста, вредновање садржаја самог текста и вредновање форме текста.

Разумевање општег смисла текста односи се на одређивање главних тема и идеја, околности догађаја, разумевање смисла и сврхе текста, осмишљавање наслова за текст или разумевање графикона, када је реч о нелинеарним текстовима<sup>30</sup>. Када су читали одломак из романа *Доживљаји Тома Сојера*, ученици су учили да су његове теме дечачка авантура и потрага мештана за дечацима; на значењском и идејном плану учили су да дечја игра и забава (гусарско одметништво) бивају ужитак за оне који су у томе, али да се та игра у једном тренутку може прећи у велику опасност и бригу итд.

Проналажење информација представља уочавање и проналажење различитих информација унутар текста; уочавање информација сличног или различитог значења; класификација информација. У одломку из теста за завршни испит ученици су учили кључне или мање кључне информације у вези са јунацима и догађајима (мештани траже дечаке, дечаци долазе до закључка да су они предмет потраге, одлазак мештана, долазак ноћи, страх у дечацима, Џоова назнака повратка, Томова и Хакова реакција). Они категоришу информације према сличности или супротности. На пример, у спрези сличности су појединачна осећања дечака (сви осећају неспокојство), а у супротности информација о Џоовој реакцији спрам Томове и Хакове реакције. Категоризација се врши према заједничким именитељима – информације које се тичу реакције на долазак ноћи и сл.

Тумачење текста односи се на упоређивање и супротстављање информација, на ниво разумевања различитих језичких јединица у тексту, затим на закључивање о односима између јунака и догађаја, уочавање временских планова и др. Под тумачење се подводи и аргументација закључака, као и препознавање намера и аргумената аутора. У тексту одломка из Твеновог романа ученици треба да упореде озбиљност потраге за дечацима са првобитним, али и потоњим доживљајем те потраге од стране младих јунака (најпре усхићеност и осећај важности; касније свест о забринутости породица). Могу да уоче на који начин се представља лик Тома, а на који Џоа, те по чему су слични, а шта их разликује. Када изведу закључак о томе да су тачни одговори (у другом задатку) они који се односе на то да су почетну срећу дечака помутиле мисли о забринутим породицама и страх који је произвео долазак ноћи, они морају имати аргументе за те одговоре, односно треба да су у стању да укажу на места у тексту по којима се недвосмислено намећу закључци до којих су дошли. Намере аутора у одломку откривају се кроз текст који није обликован дијалогски или монологски (што је било могуће с обзиром на то да се каже да су јунаци разговарали). Може се претпоставити да је аутор могао имати намеру да сам читалац замисли и доживи тај (непостојећи) дијалог и/или унутрашњи монолог дечака, па је можда због тога више тежио доживљеном говору.

Вредновање садржаја текста обједињује процену текста на основу дотадашњих знања, искустава и ставова, анализу аргумената и контрааргумената, уочавање противуречности унутар текста, повезивање текста са другим изворима по сличности и разлици, сагледавање

---

<sup>30</sup> Овај рад се усмерава искључиво ка линеарним књижевним и некњижевним текстовима.

информација датих у тексту и савремених моралних и културних вредности. Поводом овог аспекта на примеру текста из романа Марка Твена може се рећи да ученици приликом рада на тексту уочавају ситуације које су им од раније познате из живота или књижевности (авантуристичко књижевно штиво); могу проверити и подвргнути анализи аргументе или противаргументе за неке закључке или за неке од понуђених одговора који и јесу тачни/нетачни закључци везани за дати одломак. Тако ће понуђени закључак из другог задатка – Њихово осећање надмоћи и уображености није се смањивало како је време одмицало – моћи да оповргну навођењем противаргументата из текста (дечаци почињу да осећају неспокојство и њихов почетни осећај усхићености се прилично умањује како време одмиче). Ученици могу селектовати информације према важности и указати на делове текста који су својим садржајем погоднији за извођење закључака и процену стања јунака, или пак за давање одговора на постављена питања/захтеве. Тако ће пажљивим проматрањем уочити велику важност претпоследњег пасуса за решавање другог задатка. Напослетку, поступке и осећања јунака ученици могу довести у везу са правилима понашања и васпитања, принципима одговорности појединаца у породичној или широј друштвеној заједници. Дечачка игра, наивност и непромишљеност довела је у опасност њих саме, увела у несрећно стање и проблем њихове породице, али очито и читаву локалну заједницу која је у потрази за њима.

Вредновање форме текста у вези је са одређивањем жанровских карактеристика текста, разматрањем форме и структуре текста, стила писања, разликовањем чињеница и интерпретације, уочавањем става аутора према ономе о чему говори (непристрасност/пристрасност, сугестивност) и др. У одломку из *Доживљаја Тома Сојера* ученици могу уочити одлике прозног текста у односу на пример на поетски, уочиће повезаност и логику догађаја, позицију аутора који коментарише осећања и поступке јунака и на тај начин се не може одредити као деперсонализовани приповедач јер даје своју процену стања јунака, на пример када при крају одломка каже за Цоа „био је срећан” у ситуацији када је успео да се „извуче из шкрипца”.

Добри примери задатака за читање и разумевање текста могу се наћи у ПИСА тестовима. Анализом таквог једног текста ученик може доћи до различитих информација и закључака. Ако текст није сведен на информативност, већ има и полемичку природу или се заснива на проблематизацијама одређених феномена из друштвене стварности, науке, културе и др., ученицима ће послужити као прилика да покажу своје читалачке вештине и да на тај начин остваре и одређене бенефите на плану развијања општих међупредметних компетенција. Гледано из перспективе претходно наведених аспеката читања текста и некњижевни текст може се узети за вежбе из домена језичке културе, односно може се користити у настави српског језика и књижевности.

Разматрањем наредног ПИСА задатка<sup>31</sup> могу се сагледати аспекти читања на примеру некњижевног текста. У том задатку ученици треба да одговоре на задатке/питања у вези са текстом *Машина за копирање живих бића?*<sup>32</sup>, а уводна инструкција, која претходи тексту, гласи:

<sup>31</sup> Задатак је преузет из *Додатка плус* дневних новина *Данас* за 27. 1. 2017. [https://www.danas.rs/wp-content/uploads/2018/01/PISA\\_web\\_NBS\\_novinarnica.pdf](https://www.danas.rs/wp-content/uploads/2018/01/PISA_web_NBS_novinarnica.pdf) приступљено 3. 5. 2022.

<sup>32</sup> Машина за копирање живих бића?

Нема сумње: да се бирала животиња 1997. године, Доли би сигурно победила! Доли је шкотска овца коју видите на слици. Али Доли није обична овца. Она је клон друге овце. Клон означава истоветну копију. Клонирање значи „копирање оригинала“. Научници су успели да створе овцу (Доли) идентичну овци која је послужила као „оригинал“. Шкотски истраживач Јан Вилмут је аутор тог механизма за копирање оваца. Он је извадио сићушан део из вименаодрасле овце (овца 1). Из тог малог дела је извадио језгро, затим је то језгро пренео у унутрашњост јајашца друге овце (овца 2). Претходно је из тог јајашца извадио сав материјал који би могао дати карактеристике овце 2 јагњету које је требало да се роди из те јајне ћелије. Јан Вилмут је потом усадио то направљено јајашце



„Прочитај новински чланак и одговори на питања” (ПИСА 2017: 6). Уз текст о овци Доли и о теми клонирања дата су два задатка – први у коме треба одабрати један (тачан) од четири понуђена одговора на питање „Којој овци је Доли идентична?”. Други задатак гласи: „Последња реченица чланка истиче да су бројне владе већ утврдиле законе који забрањују клонирање људи. Два могућа разлога за ову одлуку дата су испод. Да ли су ово научни разлози? Заокружи „Да” или „Не” за сваки од понуђених разлога.”

Оба задатка захтевају од ученика да изводе закључке на основу текста. У тексту су и аргументи којима могу одбранити свој одговор. Ученици најпре читају текст и у њему запажају различите информације које су у међусобној спреси уграђене у дискурс текста; уочавају тему/теме текста, односе међу описаним појавама, њихов смисао и значење, схватају да је аутор текста прилично непристрасан, јер наводи чињенице без претензије да изрази лични став о описаним догађајима, односно да изрази своје мишљење о клонирању. Ученик/ученица информације упоређује, класификује их према сличности или супротности (веза овце Доли са овцом 1, овцом 2 и овцом 3). Запажа и закључује под утицајем текста и увиђа оно што се не каже експлицитно у тексту. На пример, у тексту се врло директно наглашава да је клонирање људи забрањено, али пошто је извршено клонирање животиње, а у тексту се не наводи да је то било или да је у међувремену, после клонирања које је извео истраживач Вилмут, забрањено, ученици могу доћи до закључка да се клонирања животиња и даље врше. Ипак, њихова пажња би требало да буде вођена захтевима постављених питања. Тако ће се за одговор на прво питање до одговора доћи пажљивим праћењем описаног тока клонирања и примењених научних метода и радњи. Ученици су имали да бирају између четири понуђена одговора за питање којој је овци идентична Доли: а) овци 1, б) овци 2, в) овци 3 и г) свом оцу. До тачног одговора „овци 1” ученик долази тако што уочава како се читав процес применио како би се од прве овце у низу добио клон, те да су друга и трећа овца послужиле за реализацију тих намера.

У другом задатку ученик је заокруживањем „Да” или „Не” потврђивао/негирао научност наведених разлога у вези са клонирањем људи. Први разлог: „Клониране особе могу бити осетљивије на извесне болести него нормлане јединке” ученици треба да препознају као научни, а други: „Људима не треба давати улогу Створитеља” као ненаучни. Они до одговора треба да дођу на основу својих до тада стечених компетенција, дакле овакав ПИСА задатак, за разлику од задатака у вези са одломком из романа *Доживљаји Тома Сојера*, очекује да ученици начине процену и да праве разлику између научног мишљења, емпиријски поткрепљеног и коментара, односно личног мишљења/става према нечему. Читањем и ваљаном проценом датих разлога, као и њиховом контекстуализацијом у оквирима датог текста о клонирању, њиховим поређењем и уочавањем супротности, млади читаоци долазе до одговора.

Различити приручници и аутори указују на више могућности како да се унапреди вештина разумевања текста. Многи од њих дају наставницима практичне савете и упутства за рад. Згодно је у погледу тога навести како Лук Продрому и Кландфилд у својој књизи *Технике подучавања*, у краткој целини *Отворите књиге / затворите књиге* (Продрому и Кландфилд 2011: 54) упућују наставнике у вежбу слушања текста са циљем његовог разумевања (под одредницом *вештине* наводе – разумевање текста). У овој вежби они теже да потпомогну сам приступ тексту и његово боље разумевање и онда када ученик буде у позицији читаоца. Вежба коју Продрому и Кландфилд предлажу треба да буде усмерена на „ученике чије је знање на вишем нивоу” и састоји се у томе да наставник ученицима понуди да одаберу један од два

---

овце 2 у трећу овцу (овца 3). Овца 3 је постала бременита и ојагњила је Доли. Неки научници мисле да ће за неколико година бити могуће клонирати и људска бића. Међутим, бројне владе већ су утврдиле законе који забрањују клонирање људи.

задатак при чему се један види као мањи, а други као већи изазов. Ученици сами бирају задатак, али аутори наглашавају да их треба мотивисати да одаберу тежи. Први (лакши) задатак је да наставник одабере вежбу у уџбенику и да да налог ученицима да је ураде („Отворите своје књиге на тој и тој страни и урадите ту и ту вежбу.”). Други (тежи) задатак гласи: „Немојте отворати књиге. Након што чујете снимак, забележите пет информација кључних за разумевање текста.” Када су се ученици определили за задатак, наставник за оне који су одабрали тежу могућност пушта снимак текста, а ученици бележе информације. Зарад провере и употпуњавања одговора снимак се пушта још једном. Последња активност је распоређивање ученика у парове и поређење одговора. Та активност у својој завршној фази обезбеђује да се информације упоређују, да се аргументује став о њиховој важности или мањој важности. Посебно је важно да ученици који нису одабрали истих пет информација образложе своје изборе. Тенденција поређења може се пренети на завршни разговор читавог одељења, те овакав вежба може доживети више корисних допуна и модификација. Ипак, сама њена суштина, рекло би се, јесте у претпоставци да ће ученици, посебно ако су мотивисани, бирати задатак слушања (можда ће им се учинити интересантније и креативније, динамичније), а да ће наставник захваљујући томе имати прилику да их приближи тексту на нешто мање очекиван или устаљен начин.

Добро је још једном истаћи да читање (посебно некњижевних) текстова не сме бити доживљено само као активност у оквиру наставе српског језика и књижевности, већ да је у складу са природом и курикулумима осталих предмета да унапређују читалачке компетенције ученика чак и ако се то експлицитно не захтева. Ова обавеза лежи у усмерености свих наставних предмета ка развијању општих предметних компетенција и принципима целоживотног учењајер „читање није унитарна вештина већ склоп процеса, приступа и вештина које варирају у зависности од читаоца, типа текста, као и циља или ситуације у којој се чита” (Павловић Бабић и Бауцал 2009: 6). Зато се често кроз корелације наставних предмета и друге активности као што су и оне које пружа пројектна настава ученици на различите начине могу доводити у позицију да уче како да се правилно читалачки крећу кроз текст, да запажају сврху текста, разликују важно од неважног, да изводе закључке, изграђују ставове, уче се да проналазе аргументе за тврдње и да одређују вредност текста.

### 3. ОБЛИКОВАЊЕ И ТИПОВИ ЗАДАТАКА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Методологија израде задатака и питања у настави књижевности у комплексној је вези са свим методичким поступањима и радњама које чине наставни процес усмерен ка проучавању и тумачењу књижевности. Континуитет у раду сваког наставника чини и континуитет креирања различитих задатака којима ће у свим фазама свог рада, односно рада својих ученика, доприносити бољем упознавању књижевности као уметности, те остваривању многобројних циљева који гравитирају, како је у претходном поглављу овог рада објашњено, не само у оквирима наставног предмета Српски језик и књижевности него и шире, у сумативним нивоима, у општим доприносима обавезног основног образовања и васпитања. Добрим задацима и обликованим налозима за истраживање, тумачење, процењивање, стимулисање за даљи рад, наставник српског језика и књижевности у основној школи припрема своје ученике и за средњошколско образовање.

Методика наставе књижевности, показује се кроз текстове различитих методичара, посветила се питањима, налозима, инструкцијама, уопште узев задацима које наставник продукује за потребе наставне интерпретације уметничких текстова. Велика пажња посвећује се тако истраживачким задацима у настави, разматра се вредност и природа домаћих задатака, различити приручници за наставнике нуде корпус више или мање добрих питања и задатака који подстичу тумачење књижевног дела у школским оквирима. Више стручних и научних часописа даје простор методичким темама у вези са проучавањем књижевности. Школски час књижевности најчешће је време живе и динамичне атмосфере у којој се кроз разговор покреће анализа текста, уочавају његови различити слојеви, књижевнотеоријски и књижевноисторијски домени. Може се рећи да је тај час комуникативна ситуација у чијем је средишту уметнички текст којим се баве наставник и његови ученици. Како би се тај процес одвијао, наставник мора бити припремљен на различите начине. Прочитао је текст, лично га проучавао и анализирао, своја тумачења сагледао у контексту секундарне литературе о том делу, осмислио је на којим тежишним проблемима ће се базирати анализа у току часа итд. Најзад, уз све то наставник мора припремити читав низ адекватних, подстицајних задатака и питања прилагођених узрасним, културолошким, социјалним и другим важним аспектима ђачког колектива са којим ради. Не би ли своје ученике што боље приближио књижевном делу, па код њих развио интересовања за то дело, његовог аутора, те за књижевност уопште, како би развијао навике читања и неговао културу књиге и свести о њеној вредности, наставник ће морати да осмисли више сложених поступака и о свему томе методика наставе књижевности у својој историји даје много материјала који ће наставницима користити. Ипак чин личне процене, самосвојности, личне иницијативе, замисли, увида, искустава и планова јесу својеврсне надвредности које уз све знање, проучавање и усвајање из разноврсних извора треба да буду у спрези са личношћу наставника. Тек у таквој симбиози личне изграђености и црпљења из науке о књижевности и методике наставе књижевности постоји наставник који би се могао одредити као тзв. рефлексивни практичар. Тај наставник је онај који ће у току свог рада бити и креатор, рекло би се, личних збирки питања, задатака, радних пројеката и других материјала које ће осмислити уређивати сам, у сарадњи са другим стручњацима или уз ослањање на литературу. Те задатке он ће понудити на процену другима, али ће их и сам увек проверавати, мењати, усавршавати, прилагођавати, олакшавати или отежавати. Све то биће у вези са његовим (новим) осећајем за наставни процес и оно што он у току тог процеса жели да постигне, али и у вези са конкретним учеником/ученицом и његовим/њеним индивидуалним карактеристикама.

Међу методичарима књижевности више њих разматра проблем задатака и питања које наставници користе у процесу школског проучавања књижевности. Ипак, чини се да се овој

теми није посветила толика пажња да се може рећи како су дати јасни оквири, модели и принципи рада из перспективе сагледавања различитих задатака који се пишу или усмено продукују за рад на књижевном тексту или тестова и других оквира за задатке. Чини се да се питање и задатак подразумевају као јасан сегмент рада, да се не оспорава њихова вредност, да се упућује на значај њиховог подстављања и њихове адекватности спрема књижевног дела, узраста ученика, материјално-техничких могућности школе и др. Међу онима који посвећују посебну пажњу самом задатку у настави књижевности вредно је издвојити врло студиозно разматрање Звонимира Диклића у оквиру његове књиге *Књижевни лик у настави* (Диклић 1978). Ова књига данас улази у корпус незаобилазне методичке литературе, када је реч о настави књижевности. Објављена пре више од 40 година и данас се пред проучаваоцима наставе књижевности указује као незобилазно и студиозно штиво. Она баштини традиционална методичка и дидактичка гледишта, узима у разматрање више аспеката који су у спреси са феноменом књижевног лика, па тако и уопште са наставом књижевности. У посебној целини Диклић разматра задатке и питања у настави књижевности. Ослоњен на истраживања и резултате совјетских аутора Галупкова и Бреже, као и својих савременика међу којима је познати методичар Драгутин Росандић, Диклић врло опсежно даје систематизацију и описе различитих врста задатака и питања притом их сагледавајући према садржају и према форми. Овај методичар задатке систематизује тако што их дели на рекогнитивне (препознавање појава и појмова кроз мисаоне поступке), репродуктивне (понављање и утврђивање градива – одговори су експлицитно садржани у тексту), реконструктивне (поновна организација познатог садржаја, али преко нових принципа) и продуктивне (усмерене ка истраживачком и стваралачком чину). Када говори о усмерености задатака и питања према методичким поступцима и садржају (у вези са књижевним ликом), Диклић предвиђа следеће поступке: бележење података о физичким и психолошким карактеристикама лика, учачавање важних чињеница које одређују суштинска својства књижевног јунака, цитирање делова књижевног текста како би се аргументовале тврдње о књижевном делу, истраживање речи и израза који потпомажу тумачење дела, аналитички поступци којима се проверавају резултати интерпретације дела, критичко читање зарад сагледавања литерарних проблема и вредности књижевног текста, изражајно и интерпретативно читање, упоређивање ликова, учачавање стилских слојева дела и везе тог слоја са карактеризацијом лика, читање по улогама, ликовна конкретизација и илустрација дела и др.

Симеон Маринковић у *Методици креативне наставе српског језика и књижевности* полази од става немачког педагога Петерзена да су управо питања највреднија средства школе. Као и Диклић, Маринковић се позива на совјетског педагога Галупкова и то да овај методичар питања дели на оријентацијска, аналитичка и синтетичка. Такође се позива и на поделу Драгутина Росандића на питања која покрећу ученичка запажања, она која покрећу интелектуалну делатност, која покрећу имагинацију, затим критичку рефлексију, асоцијативне процесе, која траже аналогije и разграничења и најзад на питања која се могу одредити као програмска (Маринковић 1994: 31). У новије време код нас у методици наставе проблемима питања и задатака своју истраживачку пажњу посвећује Зона Мркаљ која је покренула и афирмисала и такмичење из књижевности *Књижевна олимпијада* ученика седмог и осмог разреда основне и свих разреда средње школе<sup>33</sup>. У више својих методичких приручника Мркаљ наводи примере задатака и тестова из књижевности дајући предлоге, коментаре, ваљане методичке увиде и корисне савете за наставнике. Уз њу би требало поменути и приручнике *Квизови у настави српског језика и књижевности* и *Асоцијације у настави српског језика и књижевности*, објављених у протеклих 10 година, у којима ауторски тим наводи примере и предлоге задатака из свих области којима је наставни предмет Српски језик и књижевност

<sup>33</sup>О задацима у вези са *Књижевном олимпијадом* биће више речи у шестом поглављу.

посвећен. И ту је значајан удео задатака из књижевности где се кроз одређену форму креирају задаци што се односе на наставно градиво старијих разреда основне школе. Корисни за ученике и наставнике, ови приручници могу се разматрати и из угла методике наставе књижевности (и српског језика).

Полазећи од психолошких разматрања задатака и појма метакогниције, раније поменутог и означеног као важног за савремену психологију образовања, задатак треба најпре сагледавати у његовој психолошкој суштини. Задатак је увек прилика да се мишљење, когниција ученика активира како би се дошло до решења, али се највиша вредност задатка ипак сагледава кроз то да ли је он у спрези и са метакогнитивним нивоима. То би значило контролисање когнитивних процеса кроз свест о њима, њиховој неопходности и важности, односно посредством освешћености себе као носиоца тих процеса. Зато метакогниција укључује ученикову свест о себи као ученику, о томе које стратегије учења треба примењивати и најзад како доћи до решења, односно зашто одређене стратегије треба применити. Ако се прихвати теза да је овај надниво важан као вид контролисања когнитивног усмерења ученика на проблем (задатак/питање) који им наставник поставља, онда се сам задатак, овде задатак из књижевности, сагледава као вредносно врло значајан сегмент у раду са ученицима, онај који се указује као некакав склетни део школске интерпретације књижевног дела.

Раније помињано учење кроз концепте на које указује Брунер (према Вулфолк и др. 2014б) помаже ученицима да открију и разумеју принципе и идеје уместо да их једноставно прихватају јер им их наставник презентује. Тако, на пример, читав један тип књижевног стварања као што је усмена књижевност, може се проучавати кроз запажање различитих концепата. Ученици увиђају важност одређених оквира у којима се изграђује, на пример, епски јунак, запажају шта све постаје важан део његовог физичког изгледа, а посебно колико су важни његови епски атрибути и морална начела којима се води. Ученици који се уче да проблематизују уочено и да га контекстуализују, те преводе у концепте, јасно ће, у седмом разреду (после петог и шестог где ће се срести са књижевним ликовима Војводом Момчилом, Марком Краљевићем и другим епским јунацима) разумети због чега су соко и коњ постали разлог заваде браће који су претходно успешно поделили очеве територије. Ако се концепт епског атрибута усвојио, ако је симболичка вредност тих атрибута уочена, онда ће ученици разумети повод сукоба. Ван тог концепта, у епској песми „Диоба Јакшића”, која и није типична епска песма јер се сукоб са физичког транспонује у емотивна искуства јунака и тако инсинуира своју баладичну природу, соко и коњ остају тек бића чије се поседовање не доживљава као вид супериорности јунака који их наследи / поседује. У том смислу учење преко концепата увек је у домену инсистирања на томе да ученици треба да праве претпоставке, па макар оне биле и нетачне, а да их онда оповргавају или потврђују. Задатак који активира овакав вид учења уводи ученика у тзв. зоне учења јер се према Брунеру на основу формулисања општих принципа, интуитивног мишљења, акција у смислу откривања, конституишу претпоставке које ће се на крају, кроз проверу, филтрирати у адекватна решења и закључке. Исто тако Аусубел (према Вулфолк и др. 2014б) види да ће се дедуктивним резонавањем у решавању проблема ићи од општих претпоставки ка појединачним случајевима, а Булгерен (исти извор) у новијим истраживањима говори о тзв. аналогном поучавању чије се вредности препознају посебно код ученика са потешкоћама у напредовању и које се огледа у коришћењу старих знања зарад усвајања нових.

Решавање проблема је из угла психологије формулисање нових одговора, превазилажење једноставне примене раније научених правила да би се постигао циљ, оно што се чини када решење није очигледно, када га треба достићи; тако да највећи део људског учења подразумева решавање проблема (Вулфолк и др. 2014б: 181). Проблем се у *Психолошком речнику* Д. Крстића

одређује као „постављено питање, загонетка, задатак који тражи решење” (Крстић 1988: 464), а у одредници којом се објашњава појам проблемског учења запажа се следеће:

„Састоји се од постављања проблема (задатака) у настави који су тако конципирани да ученици са претходним знањем могу да започну решавање, али да им је за даљи рад неопходно накнадно знање, које они сами морају да уоче, дефинишу и потраже као информацију” (Крстић 1988: 660).

Ова важна аналогија на линији проблем – задатак омогућава и бољи пут истраживања у оквирима методике наставе књижевности. Проблем или задатак који се поставља пред ученике има своје почетно стање, односно тренутну проблемску ситуацију коју треба разрешити. У вези са њом је и циљ или разрешење коме се тежи. Ка циљу воде различите операције и активности којима до циља треба стићи. Задаци могу бити чвршће или слабије структурирани што зависи од тога колико је поменути циљ јасан и колико структура олакшава или отежава његово решење. За тај процес решавања од велике важности за ученике биће и опште и специфичне особине које поседују. Психологија сматра да се у чин решавања проблема полази од општих вештина или стратегија – идентификације проблема, дефинисања циљева, потраге за стратегијама решавања, антиципације исхода и акције решавања, те на крају извесног вида осврта и евалуације. Специфичне вештине за ученике који решавају проблем/задатак у вези са књижевним делом потицаће из онога што су до тог тренутка усвојили као знање о књижевности (књижевноисто- ријско и књижевнотеоријско), као и из вештине тумачења књижевног текста која се изграђивала на ранијим читалачким и интерпретацијским искуствима.

Како би се задатак који се креира у циљу тумачења уметничког текста што боље осмислио, написао, обликовао, како би се предвидела решења и евентуалне потешкоће његовог решавања, потребно је промислити што више аспеката тог задатка. Најпре треба поставити проблем и тај проблем, односно задатак ваља сагледати као прилику за долажење до нечег корисног за ученика / наставника / књижевни текст. Наставник кроз добро структурне и осмишљене задатке побољшава своју наставничку праксу и изграђује се, сазрева његова наставничка личност и постаје компетентнији и професионалнији. Ученици напредују на различитим плановима и усмеравају се тако ка достизању предметних и међупредметних компетенција. Књижевни текст кроз овакав начин бива боље и (све) шире сагледан на различитим својим плановима, па се његови интерпретацијски хоризонти шире. Пошто се сагледава као добра прилика, онда треба тежити томе да се одабере ваљан и легитиман проблем/питање које ће се поставити као срж задатка. То мора бити недвосмислено решив проблем који неће укључивати недоумице и произвољности.

Зарад представљања проблема пажња се приликом креирања задатка усмерава ка важним информацијама у вези са уметничким текстом и нивоима тумачења која су у вези са тим информацијама. Искључују се све неважне информације које би могле да угрозе или методички неоправдано отежају решавање. Одабира се погодна лексика којом ће се задатак представити спрам узрасних и когнитивних могућности ученика. У том смислу он мора бити разумљив на плану делова и целине – ученици морају схватити шта се од њих заиста захтева у задатку. Активира се права схема којом ће се проблем организовати, односно погодни концепт задатка или начин на који ће се представити ученицима. Ово је у директној спреси са менталним схемама у смислу у коме их користи Пијаже – механизми да се нешто осмисли или одговори на новонасталу ситуацију. Захваљујући томе ученици ће бити у стању да на основу својих знања и вештина предвиде начин решавања проблема и да предвиде његово могуће решење. Избор погрешне схеме јесте пут ка нетачном одговору. Зато се ученици припремају за решавање задатака, пружа им се прилика да упознају различите схеме и могућности, па да неку од њих

примене када је то потребно. Сам облик и тип задатка, о чему ће бити речи касније, утиче на одабир схеме. Ако се ученицима за постављено питање понуде одговори (задатак вишеструког избора), они ће се ослањати, при решавању, на неке раније коришћене схеме, решавање задатака сличних структура. Задатак који ученик решава у оквиру теста не сме бити у потпуности различит од раније рађених задатака својим изгледом, структуром и потребним схемама које воде ка решењу. Сличност тих задатака не треба да се своди на површно опонашање његовог изгледа, већ на промишљено увођење аналогних структура и типова проблемских ситуација. Захтеве треба конкретизовати и ученицима дати јасне смернице. Према препорукама које даје Мејер (Вулфолк и др. 2014б: 189) може се развијати свест о општим структурама и то најпре категорисањем и препознавањем различитих типова проблема, затим представљањем проблема визуелним средствима (сликама, графиконима, симболима) и најзад издвајањем важних и неважних информација. У том смислу ће проблем/питање главног лика у песми „Диоба Јакшића” за ученике бити прилика да уоче све проблеме у песми (подела браће, Дмитрово наређење Анђелији да отрује Богдана, Анђелијин монолог у коме изражава своја морална начела, решење проблема кроз молбу Богдану и поклањање молитвене чаше, Дмитрово отрешњујуће искуство у лову – соколове речи). Наставник или ученици сами могу графички представити јунаке где би Анђелија била у средишту као спона између браће који се најпре, мада индиректно, кроз речи небеских тела на почетку песме виде кроз призму негативног – браћа су и деле се после смрти оца. Тиме се Анђелија визуелно централизује и маркира да би се кроз селекцију важних информација које се ње тичу – жели поновну слогу, против убиства је, налази мирно решење, зарад мира даје Богдану предмет који за њу има изузетну емотивну вредност, њено име је у складу са њеном личношћу – профилисала као централна личност.

Ученици захваљујући добро обликованом задатку истражују, проверавају различите схеме и у потрази су за решавањем проблема. У настави књижевности обично ће се на овом путу користити структура која се може одредити као хеуристичка, као она која ће довести до тачног одговора кроз својеврсно уситњавање проблема на више потпитања и потциљева које треба достићи како би се стигло и до главног циља, односно одговора за задатак. Ученици анализирају Анђелијин однос према свом супругу и његовим захтевима, затим однос Анђелије према деверу Богдану, следи истраживачки поступак на плану тога како јунакиња доживљава себе и своју улогу у замршеним породичним односима који прете да се трагично окончају и шта чини да дође до позитивног исхода по све (Дмитра, Богдана и њу саму). Тако ученици долазе до одговора на ова потпитања назиром обрисе коначног проблема о главној личности песме. На тај начин ће они обезбедити и оно што је важно за проблемски приступ настави књижевности, а тиче се аргументације и позивања на садржај књижевног текста. Исто тако, хеуристика подразумева и извесна „скретања с пута” али с претензијом да се управо на тај начин ученици приближе коначном решењу. Такав поступак подразумева додатно учење о нечему како би се проблем лакше решио. У примеру песме „Диоба Јакшића” то би било истраживање ученика о молитвеној чаши, на пример кроз записе Вука Караџића у којима се говори о вредности и функцији тог предмета, затим о симболици јунакињиног имена и томе ко су анђели и како су виђени у хришћанској и другим традицијама, али и о положају и (не)могућностима жене у патријархалној заједници. Кроз информисање, учење и освешћивање важности тих додатних знања за анализу песме ученици долазе до решења. Одговор да је главна јунакиња песме Анђелија учвршћују аргументи који су постигнути потциљевима „молитвена чаша”, „симболика имена”, „положај жене у патријархалном друштву”. Ученици разумеју колико је молитвена чаша важна успомена за јунакињу, да је то њено духовно богатство, део девојачке спреме који добија симболичку конотацију и зато додатно даје на снази јунакињиним племенитом чину. У вези са тим је и незавидна позиција жене у друштву које не ставља много тога на располагање њеној вољи већ је третира као безрезервну послушницу свог мужа. Анђелијин чин појачава и

симболика њеног имена, јер тражењем порекла и значењења речи *анђео* ученици долазе до тога да она (у преводу) означава посланика, весника, гласника, онога који служи Богу. Та значења лако ће се уклопити у интерпретацијски поступак и потцртаће то да је Анђелија на страни живота, мира, љубави, те да је тако и на путу Бога као некакав посланик божанских вредности у свом дому. Она свом мужу Дмитру саопштава лепе вести о томе да му није отровала брата, те да га је помирила с њим.

Претходно размотрене и наведене важне вредности и механизми обликовања задатка и тога о чему се при том обликовању мора водити рачуна свакако се могу односити на све задатке које наставник књижевности поставља. Ипак, из угла методологије израде задатака у настави књижевности претходна сагледавања могу се односити на све врсте задатака, с тим што би се за одређену врсту захтевао мањи/већи напор на путу достизања решења. У том погледу би се рекогнитивни и репродуктивни задаци препознавали кроз једноставније односе елемената који су предочени као важни чиниоци за формирање, а после и решавање задатака, док би у свом широком спектру односа и могућности ти процеси били присутни у оним врстама задатака у које спадају истраживачки, стваралачки и проблемски задаци – продуктивни задаци. Рекогнитивни задаци ће тако бити сведени често на уочавање недвосмислених информација о томе ко је главни јунак дела (када то није тешко открити и када јунак на сваки начин тим делом доминира, као што је случај Марка Краљевића у епским песмама тематског круга о овом јунаку), ко је позитиван, а ко негативан јунак и сл. Репродуктивни задаци захтеваће од ученика/ученице да понови оно што је исказано у тексту експлицитно (на пример да каже шта је јунак рекао и сл.). Продуктивни истраживачки су они задаци који ангажују ученике да сами трагају и проналазе решења и такав процес укључиваће механизме који се тичу примене менталних схема и сложених приступа проблему кроз постављање циљева и потциљева. Истраживачки задаци (Маринковић 1994) подразумевају уочавање проблема, одабирање најважнијих проблема, постављање хипотеза, прикупљање података о књижевном делу и њихова организација и распоређивање, увиђање односа, извештавање, критичко процењивање и др. Тако би се могла оваквим задацима интерпретацијски осветлити улога ликова жена у Косовском боју. С друге стране, стваралачки задаци теже „изналажењу нових, необичних решења, путева и средстава за решавање” (Маринковић 1994: 35), што би као пример био захтев да се напише наставак приче. Проблемски задаци захтевају виши ниво активности које су потребне за истраживачке и стваралачке задатке јер се за долазак до њиховог решења не очекује само примена наученог и опробаних аналитичких поступака, већ изналажење нових решења и сагледавање нових односа. У том смислу би се могла као пример навести проблематизација победе/пораза у Косовском боју из перспективе епских народних песама. Ученици ће тај проблем морати да осветле кроз више димензија и посредством више података, као и свести о томе да се на победу или пораз не посматра на исти начин из перспективе Мурата/Турака и Лазара/Срба.

На овом месту ипак је важно истаћи да ће управо уметничка природа и самосвојност неког дела и аналитичких изазова које оно пред своје читаоце поставља често одредити и природу и тежину задатака у вези са тим делом. Сама уметничка комплексност дела, његове форме, структуре, стилске специфичности, тематско-мотивске разгранатости или гранања његових семантичких досезања некада се надноси над све врсте правила и научности којима се тежи ако се креатор задатака / наставник књижевности чврсто везује за оно што долази из теоријских и експерименталних домена, из психологије првенствено. Зато се увек мора рачунати на уметнички приоритет који треба, упркос егзактности коју методологија израде задатака носи са собом, увек уважити у раду за ученике и са ученицима. У том смислу раније поменуто питање, а које се односи на проблем главног јунака у тексту, не може се никако



свести за свако дело у исту врсту задатка. Пример који је наведен и размотрен – питање тога ко је главни јунак у песми „Диоба Јакшића” постаје дубоко истраживачко и сеже до проблемског нивоа и никако се не може сврстати у ниво рекогнитивних задатака где ће свакако бити, на пример, питање главног јунака народне бајке „Златна јабука и девет пауница”. Овакви односи у настави књижевности зависе од многобројних фактора, а многи се могу довести у везу и са природом дела и његовом сложености. Тако ће у петом и шестом разреду ученици тумачити уметнички једноставније књижевне текстове из корпуса књижевности за децу, док ће се касније (у седмом и осмом разреду) уз дела из књижевности, која је писана за децу и младе, све више сретати са сложеним уметничким текстовима као што су дела Петра Кочића, Лазе Лазаревића, Симе Матавуља, Петра Петровића Његоша, Милоша Црњанског и других значајних аутора. Због тога ни задаци неће бити на исти начин структурирани, неће захтевати исто ученичко ангажовање, као ни исту врсту задатка.

### 3.1. Обликовање и структура задатака

Задатак за ученике увек је важно осмислити, обликовати, предвидети начин његовог решавања / стратегије решавања, важно је предвидети његова решења, али и припремити ученике за одређени тип задатака. Све наведено односи се на задатак независно од наставног предмета или области у оквиру тог предмета. Када је реч о настави књижевности чини се да ће ту рад наставника на креирању ваљаних и из перспективе методике наставе адекватних задатака бити нешто сложенији и компликованији. Оваква теза долази од овде више пута поменуте природе уметничког текста, његовог, каткад, опирања егзактности, свођењу на једно тумачење, једно гледиште на проблеме које доноси кроз литарарни свет, кроз фикционализацију, често и фантазмагоризацију стварности. Задаци из књижевности моћи ће да се обликују као и они за остале области које се изучавају у оквиру наставног предмета Српски језик и књижевност или у оквирима осталих наставних предмета. Они ће моћи да испуне очекивања која долазе са стране образовне психологије и њених мерила, истраживања и знања, али ће увек задржавати ниво специфичности, посебно када је реч о проблемским задацима, о оним задацима које, како је раније истакнуто, методичар Диклић одређује као продуктивне, а који укључују истраживачко-проблемски приступ уметничком тексту и који на својеврстан начин уводи ученика у суштинско поднебље књижевности и њених могућности. Такви задаци за ученике увек су окосница наставниковог рада, они су тежиште структуре методичких припрема наставника, те његових оперативних планова за часове. Тим задацима се откривају читалачке могућности, рецепцијски нивои књижевног дела и надасве – тако се стварају, негују и подржавају будући читаоци и тумачи књижевних дела, што и јесте крајњи циљ наставе књижевности. Откривање књижевности као уметности и њених појавних облика који воде ка важним читалачким ужицима, сазнањима, формирању ставова, уочавању амбивалентних појава јесте у покретачкој сржи добрих задатака које наставник формира још од предшколског нивоа образовања. Ти компликовани проблемски задаци опет, као на каквој чврстој основи, ослоњени су на различите нивое знања која се усвајају у склопу наставног процеса, а која ће се проверавати и оним рекогнитивним и репродуктивним задацима. Како је у некаквој медијалној позицији, а и обухвата период интензивних психофизичких промена код ученика, опсег старијих разреда основне школе треба да подразумева, рекло би се, прелазак са нивоа једноставнијих текстова који су писани искључиво за децу публику ка оним књижевним делима која спадају у корпус високе уметности чије су естетске вредности потврђене кроз време и улазе у оквире класичног.

Подела задатака према форми, односно облику заснована је на начину на који се задатак обликује и на томе како он графички изгледа. Задаци се према облику деле на задатке

затвореног типа и задатке отвореног типа. У задацима затвореног типа понуђени су одговори, па је ученикова активност у процесу доласка до решења усмерена ка одабиру тачног/тачних одговора. У задацима отвореног типа ученик сам формулише одговор усмено или писмено. У оба типа задатка важно је испунити више параметара, односно уважити значајна мерила квалитета и упуте које стручњаци (психолози, педагози, методичари наставе) предлажу. Сви ти савети, упутства, каткад и правила, потврђени су у непосредној пракси наставника или приликом различитих масовних тестирања ученика током националних тестирања и сл.

Задатак се састоји од две основне целине. Прва целина јесте основа/корен задатка. Она садржи основне информације проблема који се задатком третира, као и налог / инструкцију / захтев којим се ученици усмеравају ка проблему, начинима његовог решавања и доласку до решења. Овај део задатка може бити оформљен као (1) један или више захтева за извршење, (2) у виду реченице која није довршена (па се од ученика очекује да је доврше кроз одабир једног или више тачних одговора међу понуђеним одговорима/решењима или тако да сами напишу одговор) и (3) у облику питања. Кореном задатка ученици се уводе у проблем, од њега зависи хоће ли се правилно кретати ка решењу проблема. Друга целина задатка јесу понуђени одговори или простор за писање одговора. Међу понуђеним одговорима треба да се налази један или више тачних одговора и нетачни одговори или дистрактори. Некада се задатак може компоновати кроз неколико делова или подзадатака тако да се све те потцелине тичу истог проблема и да су смисаоно повезане.

Методичари у својим текстовима дају различита упутства за састављање задатака, њихово обликовање; упозоравају на могуће странпутице и заблуде и труде се да саветодавним упутима потпомогну рад наставника практичара у различитим ситуацијама када су аутори задатака. Тако С. Маринковић (Маринковић 1994), наводи низ тзв. погрешки у постављању питања међу којима су, између осталих, брзе промене у формулисању питања која ометају учеников мисаони ток; усмено обраћање само једном ученику/ученици, а не читавом одељењу, сугестивна; формалистичка, уопштена и неодређена питања питања (нпр. Да ли ти се допала песма?); постављање више питања одједном, у једној реченици; сугерисање одговора које умањује важан ученички истраживачко-мисаони ток. С друге стране, наводи одлике добре комуникације приликом постављања питања ученицима (стваралачке паузе и одлагање решавања задатка/питања када се ученицима даје време за размишљање или када се ученицима којима је потребно више времена за одговор то време обезбеђује, те се поштује индивидуалност сваког члана/чланице одељења; поштовање погрешних одговора које треба искористити за учење и побољшање рада ученика, а не као прилику за критику).

Зона Мркаљ (Мркаљ 2016в: 63) у виду својеврсног подсетника наводи више важних питања помоћу којих наставници могу извршити процену ваљаности својих задатака:

- Да ли задатак припада домену који се тестира (нпр. Књижевност) и да ли мери одређени стандард (дескриптор у тесту)?
- Да ли је јасно шта се тестира? Да ли је задатак репрезентативан за област која се испитује?
- Да ли је задатак погодан за повратну информацију о стандарду?
- Да ли задатак одговара предвиђеном нивоу?
- Да ли је задатак сувише стручан / сложен / једностран?
- Да ли је језик примерен узрасту ученика?
- Да ли је ситуација (контекст) у оквиру компетенције/искуства већине ученика?
- Да ли ученици могу да реше задатак у предвиђеном времену?
- Да ли је у задатку поштована граматичка и правописна норма?
- Да ли је инструкција довољно информативна и прецизна?

- Да ли је дужина инструкције у функцији конкретног задатка?
- Да ли задатак и његов стимулативни материјал (нпр. инструкције за писање неког есеја) садрже све потребне податке како би испитаник одговорио тачно и прецизно, маштовито и креативно?
- Да ли је стимулативни материјал, типа: текстови, дијаграми, табеле, слике... одговарајући?
- Да ли је задатак са вишеструким избором у форми питања/налога?<sup>34</sup>
- Да ли су алтернативе код типа задатака вишеструког избора доследно означене?
- Да ли сте сигурни да ниједан дистрактор (пример који представља нетачан одговор, ометач у задатку) није погрешан или потпуно ирелевантан?
- Да ли све алтернативе међусобно искључују једна другу (не преклапају се)?
- Да ли постоји *ехо* у одговору (понављање речи из питања и стабла задатка)?
- Да ли су све алтернативе граматички (и логички) усклађене са питањем или уводним делом реченице (стаблом)?
- Да ли су избегнути апсолутни квалификатори као што су *никад* и *увек*?
- Да ли је јасно где ученици треба да упишу своје одговоре?
- Да ли број линија прати очекивану дужину одговора?
- Да ли постоје примери како решавати задатак (тамо где је то потребно)?
- Да ли су урађени примери одговора (кратак одговор и вишеструки избор)?
- Да ли су примери одговора веродостојни?
- Да ли је јасно шта је потпуно тачан одговор и прихватљив одговор (нпр. у тумачењу и вредновању текста)?
- Да ли су упутства за бодовање/кодирање прецизна (недвосмислена, једнозначна)?
- Да ли су код задатака који се субјективно оцењују дати (1) критеријуми за оцењивање и (2) примери за оцењивање (есејски одговори)?
- Да ли такав задатак садржи један или више ајтема (подзадатака) и њихова решења са прецизним упутством за кодирање? (Да ли се есејски одговор аналитички или холистички вреднује?)
- Да ли је критеријум оцењивања довољно јасан да поуздано обезбеђује информације о тестираним компетенцијама?
- Да ли је схема оцењивања тако постављена да су параметри/маркери лако разумљиви?

Сваки задатак који наставник припрема за своје ученике требало би да садржи опис проблема који треба да се реши; захтев за ученике, услове/средства; очекиване резултате; време почетка и време завршетка задатка, и тај задатак мора „укључити интеграцију наставног плана и програма (комбинација знања, вештина и ставова) општих исхода образовања [...] и рефлексију ученика на сопствени процес рада” (Глишић и др. 2013: 54). Наставник најпре сам јасно одлучује шта жели да пита ученике задатком. Не поставља више питања у истом задатку губећитиме смисао питања у целини – да оно што ученик/ученица зна не буде урушено оним што не зна. Формом задатка доприноси се јасноћи захтева и њоме се не сме отежавати решавање задатка. Инструкција треба да буде јасна и да води ученика ка правилном решавању (у смислу тога да ли нешто треба подвући, заокружити, прецртати и сл.). Задатак не сме да дискриминише ниједну групу ученика (на основу пола, живота у урбаној/руралној средини итд.) – треба да је свима подједнако јасан. Треба га формулисати у позитивној форми јер негација отежава разумевање инструкција. За задатке са понуђеним одговорима/алтернативама треба пазити да су те алтернативе уједначене стилски и према дужини текста, али и по смислу уједначене. Добро је избегавати бесмислене алтернативе или инструкције којима ће се ученик

<sup>34</sup> Низ наредних неколико питања који се тиче искључиво задатака са вишеструким избором биће нарочито важан за осветљавање управо тог типа задатака, а о чему ће бити речи у целини 3.2.2. овог рада.

намерно збуњивати како би се отежало решавање задатка. Отежавање решавања задатка може бити оправдано, али само ако се заснива на самој природи проблема који се третира, а не формом и начином на који је формулисана инструкција. У том смислу задатак јасно треба да проверава ученичко постигнуће према, на пример, одређеном образовном стандарду и због тога се наставник усредсређује на проблем који ће поставити (на пример на уочавање стилског средства у подвученом стиху), а не на то како ће инструкцију учинити тежом; њоме треба да јасно каже ученику шта жели да провери задатак који решава. Та инструкција је зато важна али у сврси помоћи и обезбеђивања јасности.

Понуђене одговоре у задацима према препорукама одређених аутора ваљало би заснивати на ранијим ученичким одговорима које су давали када су одговарали на нпр. задатке есејског типа и сами формулисали одговоре. Ти понуђени одговори, али и наставниково постављање проблема/питања у уводној инструкцији/налогу никада не сме бити тривијално, већ треба инсистирати, како је већ наглашено, на релевантним питањима и проблемима, на научно верификованим и дефинисаним садржајима. Зато се никада не пита ни оно што наставник процењује као недовољно обрађено и недовољно утврђено. (Савовић и др. 2007: 39). Било би добро да се ученику олакша пут доласка до одговора и кроз сигнализирање инструкцијом (нпр. Заокружи *слово* испред тачног одговора / Заокружи *слова* испред тачних одговора). Задатак/питање за ученике треба да буде подстицај, прилика за учење и проверавање сопственог напредовања на основу кога ће они моћи да одреде своје даље циљеве рада и предузму мере за одржање/побољшање резултата, а не логичка замка која се обезбеђује компликованом инструкцијом или замагљеним бројем одговора (један или више). Ученик ће, захваљујући задацима који су за њега промишљено, једноставно, јасно и прецизно формулисани, моћи да стиче дубље увиде у област којом се бави, књижевно дело које проучава. У настави књижевности задаци треба да пробуде свест ученика о важности питања која има се постављају у контексту њихове вредности за процену уметничких вредности одређене песме, приповетке, романа и сл. Добро конструисани задаци посебно ће бити важни онда када се њима проверава знање и вештина анализе на одломку из књижевног дела. Када се ученици таквим задацима и питањима мотивишу да одломку приступе с пажњом и интересовањем, биће очекивано да пожелеле да прочитају цело то дело. Због тога је неопходно да најпре сам текст задатка ваљано разумеју. У смислу овога корисно је запажање С. Дубљанина који у свом раду *Значај разумевања у настави* између осталог наводи:

„За успех у решавању задатака у настави, претпоставка је да ученик прво разуме текст јер он изражава унутрашње везе и односе елемената структуре задатка. Пажљивим читањем текста задатка добијају се полазне информације на основу којих се доноси закључак и гради унутрашњи модел проблемске ситуације који одговара конкретної ситуацији у спољашњем свету” (Дубљанин 2015: 16).

Тако ће се ученичка пажња зарад што бољег приближавања уметничком тексту обезбеђивати разноврсним типовима и облицима задатака, задатака различите тежине, али оно што им мора бити заједничко јесте да својом формом и својим садржајем обезбеђују да се школско тумачење књиженог дела учини озбиљнијим, интересантнијим и мотивишућим за откривање и сазнавање, доживљавање и искуства која се преносе даље, ка наредним нивоима образовања, али и уопште ка животу појединца у савременој друштвеној заједници. Због тога задаци морају бити засновани на разумевању захтева. Једино ће на такав начин водити ка жељеним исходима учења и компетенцијама.

### 3.1.1. Специфичности у обликовању задатака за ученике којима је потребна додатна подршка (ИОП 1, ИОП 2, ИОП 3)

Тема ове целине изузетно је важна у савременом образовању када постоји тенденција да се ученици са особеностима у развоју укључе у редовно образовање, односно да похађају наставу, васпитавају и образују се са својим вршњацима који такве посебности немају. Такав вид инклузије оних којима је у току наставног процеса и учења потребна додатна подршка озакоњен је у Републици Србији 2009. године. Уз ученике који имају потешкоће и због својих развојних и других проблема не могу на уобичајен начин да прате наставу, препознати су и они ученици који се одређују као даровити. Такви ученици су традиционално били окупљени око различитих секција и били укључени у рад додатне наставе, али се данас за њаке, које стручни тимови процене као оне изузетних способности, могу радити посебни програми и планови за рад. Због изузетног значаја ове теме и њене комплексности, као и актуелности и недовољне осветљености, долази се до уверења да јој треба посветити значајну пажњу и поклонити разматрање, вредно много дужих радова и књига, но што ће ово разматрање бити. С обзиром на то да се овај рад бави методологијом израде задатака у настави књижевности, он ће свакако пажњу усмерити и ка ученицима којима је потребна додатна подршка, те указати на неке основне смернице које стручњацима и практичарима/наставницима могу бити корисне. Циљ је да се размотри могућност наставног проучавања књижевности и код оних ученика за које се данас у школама припремају посебни индивидуални образовни планови – ИОП 1<sup>35</sup>, ИОП 2<sup>36</sup> или ИОП 3<sup>37</sup>.

Када је реч о ученицима којима је потребна додатна подршка због особености у развоју најчешће се могу евидентирати следеће категорије ученика (Николић и др. 2017):

- ученици из аутистичног спектра;
- поремећај пажње и хиперактивности (ППХ);
- ученици са специфичним тешкоћама у учењу;
- ученици са интелектуалним развојним поремећајима;
- слепи и слабовиди ученици;
- глуви и наглуви ученици;
- ученици са поремећајем у остваривању комуникације;
- ученици са церебралном парализом;
- ученици са тешким (сложеним) сметњама у развоју.

Независно од тога о ком индивидуалном образовном плану је реч, сваки се припрема на тај начин да се прилагођава/мења већ постојећи програм наставе и учења с циљем да се ученицима који слабије напредују или онима чије су способности изузетне помогне да у складу са својим могућностима и особеностима прате пун наставни процес. „Користећи један и јединствен наставни план, наставници, стручни сарадници други стручњаци и родитељи имају обавезу да за сваког ученика коме је то потребно направе ИОП и пруже му онолико колико он може да научи” (Николић и др. 2017: 61).

---

<sup>35</sup> ИОП 1 је прилагођени програм наставе и учења који предвиђа пружање подршке у смислу прилагођавања и обogaћивања простора за рад и учење, прилагођавање метода рада, уџбеничке литературе, наставних средстава и др.

<sup>36</sup> ИОП 2 је измењени програм наставе и учења где се промена и прилагођавање врше на плану садржаја учења, као и исхода учења.

<sup>37</sup> ИОП 3 је проширени програм наставе и учења за даровите ученике, односно оне који поседују изузетне способности.

Важни су и образовни циљеви које наставници постављају пред своје ученике. Управо на примеру задатака уочиће се колико је један ђачки колектив, једно одељење, скуп различитих појединаца чије способности, начини рада и решавања задатака нису исти. У том смислу за сваког ученика, а не само за оне који имају потешкоће или су даровити, треба обезбедити диференциран приступ. Тај приступ ће у случају ђака којима је потребна додатна подршка због особености у развоју бити компликован, али исврсисходан уколико се предузме све оно што ће помоћи ученику/ученици. Наставници су међу главнима који треба да се побрину за то да ученици са потешкоћама добију адекватну и стимулативну средину за учење, да користе нове или измењене стратегије за решавање различитих проблема/задатака и да теже остваривим циљевима наставе. Добро је да се ученицима са одређеним особеностима посвети већа пажња како би остваривали сопствени максимум и напредовали.

У својој књизи *Подучавање деце са тешкоћама у учењу у редовној настави* Сузан Вајнбренаер наводи да ће неко бити успешан наставник ђака који уче с потешкоћама ако схвати да је реч о деци која не морају бити обавезно мање интелигентна или мање способна. Она верује да су нека деца не мање интелигентна него само неспособна за примену одговарајућих метода и техника учења. Када их научимо одговарајућим техникама учења, њихови се проблеми у учењу знатно смањују (Вајнбренаер 2010). Као пример доброг рада и наставног поступања у стручној литератури наводи се кооперативно учење када се задаци на решавање поверавају групи ученика која их заједно решава. Осим што води ка добрим исходима кооперативно учење побољшава и социјалне и друге односе у одељењу јер ученици заједнички раде и сарађују како би испунили заједнички циљ кроз интеракцију, кроз заједничке евалуације рада и видове пожељне међузависности (Николић 2017: 69). „Ђаци с проблемима у учењу постижу знатно боље резултате у учионицама у којима се редовно примењује заједничко учење, јер деци постаје прихватљиво да помажу једна другој у учењу” (Вајнбренаер 2010: 13).

Поменути диференцирани приступ ученицима са интелектуалним, физичким и другим особеностима у развоју и свакодневном функционисању види се и као кључна наставничка стратегија на пољу израде задатака и сагледавања методологије те израде. Посебност задатака у настави књижевности, због саме природе књижевности и њеног каткад опирања свођењу у оквиру и схематизације већ је поменута, а у случају ових ученика треба изнаћи што функционалније и погодније начине, чак пријемчивије начине да се важност, лепота и емотивно-сазнајна корисност читања и тумачења књижевности освети и осети. Кроз диференциране наставничке поступке и сагледавање ученичких потреба, ограничења и могућности треба доћи до наставе књижевности у коју ће равноправно бити укључени и ученици који имају одређене здравствене и развојне проблеме. Књижевност чак може бити начин да се ученик приближи и свом колективу/одељењу, школској средини и свакодневним обавезама. Одабиром додатних текстова и прилагођавањем захтева у вези са књижевним делима из обавезне лектире, могу се постићи васпитни резултати у смислу социјализације и освешћивања личних вредности и могућности.

Текстови које наставник даје ученицима са особеностима у развоју треба да буду за њих прилагођени у степену у коме то њихово обољење / стање / хендикеп потражује. Савети психолога у погледу тога увек иду ка поједностављивању апстрактних садржаја, ка видовима креативних задатака, као сталном понављању и враћању на опробане, а успешне стратегије рада и типова задатака за конкретног ученика/ученицу. Препознају се нивои прилагођавања садржаја (Николић и др. 2017) – подела лекција и истицање битног; поједностављивање лекција у смислу обима и семантике текста; коришћење илустрација и једноставних схема које ће олакшати учење или задатке учинити јаснијим и једноставнијим за разумевање. Уз прилагођавање садржаја неопходно је водити рачуна и о нивоу оптерећености ученика, посебно оних са

успореним интелектуалним развојем или са поремећајем концентрације. Зато је и број задатака који се ученицима даје да ураде у оквиру какве провере или истраживачког рада важно јасно проценити и стално проверавати, односно смањивати или повећавати спрам конкретних ситуација, здравственог стања, тренутног (нпр. болешћу изазваног) расположења итд.

Задаци за ученике који слабије напредују биће утолико бољи уколико се у ученичком осећању утемеље као конкретни, јасани, смислени, оправдани/корисни, интересантни, повезани са њиховим интересовањима или нечим што их окружује. Ка томе свакако треба да се усмерава и прилагођавање/измена садржаја и исхода. Добро је да ученик/ученица задатак доживи као циљ који ваља достићи и чије решавање има вредност. На овај начин се може водити и наставник књижевности приликом састављања задатака за ђаке којима је потреба додатна подршка због тешкоћа које имају. Настава књижевности, односно књижевни текстови лако се могу довести у везу са свакодневицом ученика, њиховим пријатељима, породицом, њиховим главним интересовањима. Задатак мора бити постављен у контекст животних околности и подређен ученичком напретку на плану развијања општих компетенција образовања. Тако ће ученик/ученица који има бабу и деду у селу лакше разумети и осећања дечака Тонина из романа Анђеле Нанети *Мој дека је био трешња*. Када то зна, наставник ће му/јој, основано и уз сигурност да ће ученик/ученица радо одговорити у интерпретацијски фокус, поставити управо те аспекте романа – дечакову приврженост селу. Поставиће му/јој задатак: „Објасни због чега је све Тонино волео да буде код деке и баке у селу.”, убеђен да ће такав задатак бити инспиративан и подстицајан за ученика/ученицу и да ће тако на најбољи начин тежити предвиђеним исходима наставе и учења.

Ученика/ученицу треба водити кроз задатак, помоћи му/јој да сам/сама одреди које нивое задатка разуме, а шта треба појаснити. Наставник зато треба да преко истих/сличних типова задатака води процес обраде нових наставних садржаја и процес утврђивања и провера. Ученике треба довести у ситуацију да процењују колико им је времена потребно да реше одређене сегменте задатка и задатак у целини. Тако поводом наведеног задатка у вези са романом Анђеле Нанети ученик/ученица наводи више разлога због којих Тонино воли село тако да се сваки разлог/став може третирати као једна етапа у решавању задатка. Најбоље је ипак када је задатак креативно обликован или обликован тако да буде усклађен са потешкоћом коју ученик има. Вајнбренаер тако наводи неколико интересантних, могло би се рећи, модела или схема задатака из области Књижевности за овакве ученике. Она помиње и објашњава примере мапе приче, мапе ликова, креативне драматизације и др. Мапа приче служи да ученици кроз нелинеарни текст, односно схематску форму сагледају фабулу. Исто тако ће и мапа ликова у тексту бити јасније разграничена, а форма у којој је задатак биће интересантнија. Ученици могу илустровати, бојити, дакле, ликовно допуњавати свој доживљај књижевног дела. Важно је постепено уводити ђаке у анализу дела и да се проблеми у вези са тим делом пред њих не постављају као дугачки низ питања/налога, већ да се полази од мањег броја једноставнијих питања (нпр. одређивање теме дела; навођење јунака; именовање особина јунака итд.) која ће се уводити и понављати и за будуће текстове који се читају и анализирају. Тиме ће наставник неосетно и ненаметљиво усмеравати ученике да формирају менталну схему по којој ће приступати новим уметничким текстовима. То ће им помоћи и да се оспособе за извесне компликованије захтеве попут задатка да наставе причу или да после неке етапе приче предвиде оно што ће се даље десити. Такав задатак тзв. предвиђања биће добар из више разлога, међу којима су најважнији јачање ученичких читалачких компетенција, развијање фантазијског уживљавања у текст и уочавање његове фабуле, али и идејних слојева. Наставнику ће овакав задатак бити користан да провери ниво разумевања текста, резултате дотадашњег рада, могућности за даљи напредак, али и евентуалне погрешке и заблуде. Полазећи од неколико

основних и једноставних питања везаних за књижевно дело, ученик се, у складу са својим могућностима на различитим плановима, може постепено водити кроз процес истинског упознавања књижевности, њеног разумевања и развијања утиска да је уметност речи важна и интересантна, да је вредна тога да јој се поклати пажња.

Вајнбрелер одлично објашњава сврху наставникових поступања на часовима књижевности. Гледајући шире, следећи ставови не односе се само на ученике са потешкоћама већ на све ученике. Ти ставови заправо се могу посматрати и као практична упутства за свакодневни рад, али и позив за преиспитивање сопствене праксе:

„Који год модел или методу користите, одвојте најмање тридесет минута сваког дана за читање књижевних текстова. Немојте то звати *слободним читањем* или *рекреативним читањем*. Шта би онда било друго читање? (*Неслободно читање? Ропско читање? Досадно, обавезно читање?*) Увек имајте на уму да је сврха сваког читања да се ђаци оспособе да једном могу да читају оно што желе. У неким учионицама деца проводе мање од седам минута у стварном читању. Како бисте се ви осећали када би вам неко отео књигу, часопис или новине после седам минута и терао вас да вежбате задатак?” (Вајнбрелер 2010: 82).

Наведени савети и мишљења важни су за школску праксу и не треба их разумети као стриктно и дословно примењиво упутство, већ пре подстицај на размишљање о томе шта је заиста важно, или чак најважније у настави књижевности. Сигурно да је то сам чин читања и читалачке посвећености књижевном делу, препуштање читалаца, у овом случају ученика, сугестивном свету уметничког текста, моћи тог текста да у младим читаоцима подстакне питања, пружи одговоре, унапреди многе вештине и оствари своје естетско дејство. Посебно је важно да се ученици, који имају потешкоће у погледу слабе концентрације или нпр. Дислексије, што више приближе књижевном делу, да чином читања у коме се осећа емотивна сатисфакција, тај ученик/ученица превладава потешкоћу у мери у којој је то могуће. Најуспешније достизање исхода наставе и учења доћи ће управо уз посвећеност примарном тексту, а тек на таквој основи могуће је понудити задатке, односно проблеме који су у вези са књижевним текстом. У старијим разредима основне школе наставник није увек у могућности да сваког часа да много времена за читање, али је добро да и такве часове планира или да их, посебно са ученицима који имају развојне и друге проблеме, реализује током одређених додатних часова или уз помоћ дефектолога или персоналног асистента тог ученика/ученице.

Аутори *Приручника за наставнике за рад са ученицима са сметњама у развоју од 5. до 8. разреда основне школе* (Николић и др. 2017) указују на то како се може ученицима за које је то неопходно прилагодити наставна јединица кроз пример методичке припреме за час обраде лирске песме „Шљива” Милована Данојлића (пети разред). За потребе овог истраживања посебно је важно уочити задатке и питања за ученике који су предвиђени током овог часа. Тако се ученици подстичу на рад већ у уводном делу часа кроз неколико активности које садрже одређене задатке. Прва активност предвиђа да се ученици једни другима представе кроз цртеж омиљног воћа које воле. Друга активност односи се на то да сваки ученик/ученица треба да, шетајући се кроз учионицу, пронађе оног друга/другарицу из одељења који воли исто воће те да образују пар/групу. Трећа активност предвиђа читање песме шљива и одговарање на питање „Шта сте од података запамтили?”. Анализом предвиђених активности се кроз наведени пример може уочити неколико важних интенција аутора припреме: намера да час започне на креативан и интересантан, радионичарски начин; полазак од ученичних личних искустава и њихове личности; подстицање заједништва, сарадње, комуникације и размене информација; антиципација теме и главних књижевног текста који се обрађује; читање књижевног текста;



захтев за основним информацијама/подацима из прочитаног књижевног текста. Упркос чињеници да би питање у вези са подацима из песме требало прецизније и јасније обликовати<sup>38</sup>, истакнуте активности и подаци на поступан начин приступају ученицима и уводе их у процес интерпретације песме.

Главни део часа предвиђен је за даљи низ активности. Четврта активност по реду представља тумачење мање познатих речи у песми. После наставникових речи да је песник шљиву представио речима, а не цртежом, ученици треба да одговоре на питање „Има ли неких међу тим речима које нисте разумели?“, а затим и да пантомимом објасне реч „клонуле“ из песме. Следећа активност мења приступ тексту и кроз табелу ученици уочавају тематске целине песме (повезују активност шљиве са месецом у години када је та активност актуелна). Тиме се чини да час буде динамичнији, а задатак интересантнији због своје нелинеарности. Даље активности до краја часа иду ка уочавању места персонификације и уочавања механизма те стилске фигуре, али онога што се њоме постиже – песник оживљава и читаоцима чини ближим оно што нема моћ да се креће или на други начин понаша као човек. Наведено је: „ПЕРСОНИФИКАЦИЈА као стилска фигура. ПЕСНИЧКИ ЈЕЗИК.“ Ако је намера аутора да се са ученицима који имају потешкоће обради овај књижевнотеоријски појам, ваља нагласити да ће његово упознавање (именовање и дефинисање, чак и у најпожељнијем виду, посредством текста и преко примера) бити најмање важан тренутак часа. Важност заиста почива на појму песничког језика у смислу тога да је циљ да ученици уоче својства уметничког, поетског текста, да развијају свет о његовој посебности и лепоти. Следи одличан задатак да ученици оживе своје омиљено воће кроз реченице у којима ће се воће персонификовати. Наставак часа односи се на уочавање риме (може бити пожељно само у мери стварања додатних утисака о песничком језику и песми), а крајње активности (завршни део часа) опет теже сарадничким, заједничким, игровним активностима којима ће ученици једни друге похвалити за рад и труд током часа.

Приказани пример упућује на начин на који се приступа ученицима који наставу похађају по индивидуалним образовним програмима. Њихово сналажење у ситуацијама решавања задатака, односно тражења одговора на питања врло је комплексно и зависи највише од индивидуалних карактеристика детета које има потешкоће и потребна му је додатна подршка. Због тога су и примери наведених задатака током анализе песме „Шљива“ тек усмеравајући и тешко примењиви (без додатних модификација) за већи број ученика. Увек је неопходно сагледати тзв. педагошки профил ученика (оно што је о њима записано у документацији за ИОП), али и лична запажања до којих се долази током непосредног рада и комуникације. Потребно је да се увек рачуна на оно шта је до тада постигнуто током рада, како су ученици навикли/научили да приступају књижевним делима, да ли имају отпор/интересовање за читање књижевних текстова, на ком нивоу је њихов лексички фонд, шта познају из корпуса књижевнотеоријске терминологије итд. Зато је неопходно уважити став методичара да је „важно одмерити тежину задатка и спрам тога шта све ученик мора да покаже као предзнање да би могао да одговори тачно на понуђени задатак“ (Мркаљ 2016в: 62). У случају ученика са потешкоћама у праћењу наставе, учењу и показивању одређених вештина, ученика који имају

---

<sup>38</sup> Питање „Шта сте од података запамтили?“ није у потпуности добро осмишљено. Делује уопштено упркос томе што долази непосредно после читања текста и није у духу претходних креативних игровних активности. Чини се да неће мотивисати ученике да саопште одговоре и да укажу на основне податке из песме. Посебно треба рачунати на то да је питање првенствено усмерено ка ученицима са потешкоћама. Питање треба учинити сугестивнијим, подстицајнијим, потпунијим, али уз једноставнију лексику. Реч податак делује сувише уопштено и за ученике без потешкоћа, посебно за узраст петог разреда. Питање би се могло разложити у више краћих и конкретнијих питања са краћим одговорима. Пример: Наведите шта сте све запамтили из песме „Шљива“. Опишите слику коју сте замислили док сте слушали песму.

развојне поремећаје или поремећаје пажње или понашања, додатно је појачана потреба за сагледавањем онога што они знају или не знају, умеју или не умеју, могу или не могу да ураде (на било који начин). Ово је врло важно у фази осмишљавања и припреме задатака јер ће се само конкретном ученику/ученици примереним задацима помоћи да напредују, покажу све своје могућности, таленте и поступке у пуном капацитету и да школску средину и наставу доживе као простор и време који су пријатни и подстицајни.

Све наведено ваљало би применити и у раду са даровитим ученицима, онима који су изузетних способности и чије су могућности тако процењене да је за њих неопходно припремити тзв. ИОП 3, односно индивидуални образовни план где ће се садржаји рада проширити и где ће исходи тежити компликованијим поступцима и стицању комплекснијих увида. Рад са таквим ученицима није једноставан, али јесте подстицајан за наставника, јер може унапредити и своје компетенције, мотивисати га да трага за новим садржајима како би даровитог ученика/ученицу упознао са компликованијим и аналитички изазовнијим књижевним текстовима. Као што је у претходним деловима овог рада напоменуто, у програмима наставе и учења за основну школу наставницима је уз обавезну лектуру предложен и списак допунских, изборних текстова који ће потпомоћи достизање наставних исхода, те на крају циклуса образовања и образовних стандарда, а ученицима ће пружити могућност упознавања нових књижевника и нових књижевних дела. Из ове програмске целине могу се бирати и текстови за рад са ученицима који наставу похађају по ИОП-у 3. Рад са овим ученицима може се унапредити и кроз избор текстова који нису у програму, а за које се процени да ће бити читалачки и интерпретацијски изазов за даровите ученике. Уз наставникове изборе, биће врло важно подстицање оваквих ученика да сами истражују, трагају и да читају нова књижевна дела. У настави књижевности рад са даровитим ученицима може се одвијати у смеру два главна циља: (1) подстицање ученика да упознају и читају нове ауторе и нова књижевна дела и (2) унапређивање вештине тумачења дела посредством рада на компликованијим књижевним текстовима. Први смер свакако се остварује у међусобној комуникацији и раду са даровитим ученицима и тежи томе да уз наставникове препоруке шта да читају, ученици самостално развијају интересовања и врше селекцију књига које ће читати. Наставник притом делује корективно и уз упутства и објашњења указује на присуство/одсуство уметничких вредности у текстовима које ученици бирају, примереност/непримереност одабраних књига за узраст ученика. Када је реч о раду на продубљивању интерпретацијских вештина, наставник може ученике више усмеравати ка секундарној литератури у вези са одређеним текстовима који се читају и анализирају и може проширивати књижевнотеоријске и књижевноисторијске оквире у вези са тим књижевним делима. Зато ће и задаци који се припремају за овакве ученике увек имати ниво који надилази очекивано школско бављење књижевним делом. Гледајући нивое Блумове таксономије, даровити ученици могли би да ураде задатке са нивоа евалуације, односно могу бити у стању да просуде о вредностима неког књижевног дела, да издвоје критеријуме и стандарде процене писаних уметничких творевина, па би и задаци у вези са тим били креирани тако да захтевају рангирање, оцењивање, доказивање, препоручивање.

На пример, даровити ученик/ученица може добити задатак да оцени и одреди уметничке вредности или да докаже одсуство тих вредности у неким делима. Можда би било најбоље за овакве активности узимати дела савремене књижевности за децу, односно текстове примерене узрасту и једноставније за процењивање. Исто тако, када се у току редовне наставе на часовима посвећеним књижевности обрађују текстови из обавезне лектуре, односно када се сви ученици из разреда баве истим текстом, ваљало би да наставник припреми задатке и за ученике који наставу имају према ИОП-у 3. Када у седмом разреду наставник обрађује приповетку Петра Кочића „Кроз мећаву” и припрема блок истраживачких задатака за све ученике како би се боље

припремили за час анализе, као додатак томе за оне по ИОП-у 3 може бити следећих неколико захтева/задатака:

- У библиотеци пронађи збирку приповедака Петра Кочића *Јауци са Змијања* и у њој, осим приповетке „Кроз међаву”, прочитај још најмање две приповетке.
- Уочи и објасни шта је заједничко за све те приповетке, а по чему се оне разликују. Позивај се на садржај приповедака.
- Протумачи наслов збирке имајући у виду приповетке које си прочитао/прочитала и анализирао/анализирала.
- Пронађи и прочитај у *Историји српске књижевности* Јована Деретића део који се односи на књижевни рад Петра Кочића. Одабери и запиши најважније одлике Кочићеве књижевности о којима говори Деретић.
- Процени и објасни какав став Деретић заузима према Кочићу као писцу и као човеку (његовом друштвеном деловању). Приликом писања одговора позивај се на садржај текста *Историје српске књижевности*.
- Напиши препоруку за читање Кочићевих приповедака.

Претходни примери задатака допуна су оних питања и задатака које ће решавати и остали ученици из одељења. Вредност ових додатних задатака за ученике по ИОП-у 3 јесте двострука. Тим задацима се унапређују читалачке компетенције даровитих ученика, програмски садржаји и исходи се проширују и усложњавају, ученик/ученица има могућност да се развија спрам своје даровитости те тако добија адекватан образовни третман. С друге стране, активности даровитих ученика унапредиће школски час анализе дела новим подацима и тумачењима што ће побољшати разумевање дела и код оних ученика који наставу прате по редовном програму. Иста корист постиже се и у случају задатака за ученике са потешкоћама и особеностима у развоју. Уз васпитне и аспекте општих вештина / компетенција (развијање емпатије и заједништва, сарадничких и вештина комуникације), сви ученици се на овај начин ближе јаснијим увидима у књижевно дело које се интерпретира. Овде се опет активира могућност помена идеје о кооперативном учењу и његовим могућностима у мање или више хетерогеним одељењским заједницама које обједињују појединце чији се наставни рад усмерава према редовном програму и оне којима је потребна додатна подршка (ИОП 1, ИОП 2, ИОП 3). Напоследку, свака се одељењска заједница може/мора сагледати као спој различитих појединаца који ће тумачењу књижевних текстова увек давати допринос како кроз профилисање онога што долази из плана индивидуалног, тако и из домена у којима се активност појединца поспешује кроз сарадњу, комуникацију и друге могућности међуутицаја.

### 3.2. Задаци затвореног типа

Задаци који се састоје од корена задатка (захтева) и понуђених одговора (тачних и дистрактора) јесу задаци затвореног типа/облика. Ученикове главне активности по питању ових задатака огледају се у (1) разумевању основне информације/проблема задатка, дакле захтева задатка и (2) процене понуђених одговора од којих треба одабрати тачан/тачне. Формулација задатка, његова инструкција треба да буде јасна и да садржи све информације неопходне за његово решавање. У том захтеву је представљен / назначен / постављен проблем према коме ученици треба да усмере своју пажњу и да користећи своја знања и вештине, своје когнитивне способности и метакогнитивне увиде дођу до решења. За наставника књижевности важно је да усклади тзв. књижевни проблем, проблемски аспект књижевног текста са оним што жели да испита одређеним задацима. Својим задатком усмерава се ка одређеном (нпр. мотивском, стилском, семантичком итд.) слоју дела и ту идентификује могућности за формирање задатака.

Задаци тако настају у намери да се провери познавање одређених садржаја (важних података) или да се сагледа како ученици користе/примењују стечена знања и вештине у вези са тумачењем уметничког текста.

У задатке затвореног облика убрајају се: задаци двочланог избора, задаци вишеструког избора, задаци спаривања и задаци уређивања.

### 3.2.1. Задаци двочланог избора

Међу задацима затвореног облика задаци двочланог, односно алтернативног избора предвиђају опредељивање ученика за једну од двеју идеја, података, најчешће некаквих опонентних тврдњи. Задаци двочланог избора могу се јавити у два вида – један је одређивање тачности некаквог исказа/реченице, а други је обликован тако да ученик/ученица бира између две тврдње које се међусобно искључују. У приручницима се за њих најчешће тврди да мере концептуално мишљење, фактографска знања, да се релативно брзо решавају, лако формулишу, обезбеђују за ученике висок степен погађања, да је за њих некада тешко пронаћи тврдње/исказе који би били апсолутно нетачни или апсолутно тачни (Савовић и др. 2007). Вредност ових задатака најбоље се показује када ученике треба тестирати на плану онога што је конкретно и уско усмерено (Вокер и Шмит 2006). Приликом њиховог састављања ваља водити рачуна да се унутар понуђених исказа не користе двоструке негације, што збуњује ученике и чини да задатак мери интелигенцију, а не знање (Мркаљ 2016в). Зато се приликом креирања ових најчешће кратких задатака наставничка пажња мора тицати одабира добрих алтернатива, сигурних избора информација, недвосмислено тачних/нетачних тврдњи како би ученик могао бити на сигурном пољу решавања, без притиска оних аспеката задатка који нису релевантни у погледу тога шта је проблем задатка и који се исход/стандард проверава.

#### Пример 1

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 5. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак двочланог избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.6. препознаје постојање стилских фигура у књижевноуметничком тексту (епитет, поређење, ономатопеја)
Ако је следећа тврдња тачна, заокружи ДА, а ако је нетачна, заокружи НЕ.	
У једном од следећих стихова из песме <i>Шљива</i> Милована Данојлића употребљени су епитети.	
Шљива се буди крајем априла, Развија широка пребела крила, На крају села, уврх голети, Она се спрема да полети.	
ДА    НЕ	
<b>Решење:</b> ДА	

Задаци алтернативног избора у настави књижевности често постају један део, прва фаза сложенијих задатака, који најчешће захтевају ангажовање на вишим когнитивним нивоима. Ти задаци се обично одређују као задаци отвореног типа јер се у њима после прве фазе (одабира једне од алтернатија) захтева образложење и аргументација тог одабира. Ученици треба да се одреде према избору: тачно/нетачно (да/не) или да се одлуче за један од два става који су на неки начин супротстављени. Често се баш мањкавост овог типа задатака у погледу тога да је некада немогуће тврдити да је нешто потпуно тачно или нетачно у задацима књижевности може врло функционално користити. Ученици добијају алтернативни избор и треба да се одреде за једну од две дате тврдње, али тачност задатка не зависи од одабира било које од тих тврдњи, него од писања/саопштавања образложења одлуке да се та тврдња одабере. Овде се на неки начин урушава основна сврха задатка двочланог избора и он се крајње оправдано користи као механизам подстицања ученика на то да за свој избор/став пронађу релевантно образложење. Оваква употреба овог облика задатка указује се као функционалнија, методички оправдана и у наглашенијој вези са процесом тумачења књижевности. Како је свеједно за коју се од две тврдње ученици одређују, а важно какво је образложење тог одабира, ученици добијају, импликацијом задатка, поруку да је тумачење дела такво да се каткад о њему могу изрећи и супротни ставови који се могу узети као легитимни само уколико се за њих да добро образложење.

#### Пример 2<sup>39</sup>

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 8. разред
<b>Тип задатка:</b> Есејски задатак дужег одговора <sup>40</sup>	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.3.4.7. изражава свој став о конкретном делу и аргументовано га образлаже
<p>Да ли је Пилипенди, главном јунаку истоимене приповетке Симе Матавуља, одлука да остане веран православљу пружила задовољство и срећу?</p> <p>Заокружи ДА или НЕ, а затим образложи одговор позивајући се на приповетку.</p> <p style="text-align: center;">ДА    НЕ</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p><b>Решење:</b> Ученик/ученица може заокружити ДА или НЕ, а одговор је тачан уколико се за њега наводи одговарајуће образложење уз позивање на садржај приповетке.</p> <p>Уколико је одабран одговор ДА, ученик/ученица би требало да укаже на Пилипендино осећање захвалности Богу и задовољства због тога да је упркос материјалној беди и сиромаштву остао одан православљу, па тако и себи и сопственим начелима, јер је православље део јунаковог идентитета.</p> <p>Уколико је одабран одговор НЕ, ученик/ученица би требало да укаже на недаће које су задесиле главног јунака, а описане су у приповеци (материјална беда и сиромаштво, глад, притисак власти на православни живаљ и др.).</p>	

<sup>39</sup> Овај задатак може бити део истраживачких задатака које наставник даје ученицима како би се боље припремили за часове обраде приповетке „Пилипенда” Симе Матавуља у осмом разреду. Задатак се решава после читања приповетке.

<sup>40</sup> Овај тип задатка биће размотрен у целини 3.3.2.2.

### 3.2.2. Задаци вишеструког избора

У задацима који се подводе под тип задатака вишеструког избора ученици добијају могућност да од понуђених одговора бирају један или више тачних, а да при томе уз когнитивну напрегнутост и располагање знањима и вештинама које су стекли покажу своја постигнућа. Ове задатке, који су највише присутни у различитим тестовима, на добар начин користи и настава књижевности, те они најчешће постају део тестова, али се њихова модификација у задатке отвореног типа можда посебно спецификује за провере из књижевности. Наиме, ученик који решава задатак вишеструког избора, може добити додатни задатак (уз тај основни) да адекватним аргументима образложи због чега сматра да је одређени одговор тачан.

Оно што се показује као позитивна страна оваквих задатака (Савовић и др. 2007) јесте да они мере нивое постигнућа ученика, да се њима може обухватити обимније наставно градиво, да се могу објективно и лако бодовати; њима се смањује могућност погађања. Негативни аспекти задатака вишеструког избора тичу се првенствено тога што се не сматрају погодним за проверу вештина и виших нивоа различитих способности. Баш због тога је поменута надоградња ових задатака погодна и њоме се могу продубити ученички увиди, а наставник ће доћи до информација о томе колико је градиво ученицима разумљиво, колико могу да располажу и манипулишу подацима које су упамтили. Ако се на проблем вредности задатака вишеструког избора гледа из перспективе Блумове таксономије, виши нивои као што су примена, анализа, синтеза и евалуација теже ће се проверити овим задацима. Ипак, такви задаци ће, као основа и полазна тачка за ученике, уз даље задатке који ће, ако су, на пример отвореног типа, моћи да пруже безбедан градивни пут, односно постепено откривање тога шта ученик зна и уме, преко коришћења тих знања и вештина за нове ситуације и проблеме, до коначних нових увида и открића која ће моћи да провери и докаже.

Како ће у следећем поглављу овог рада бити разматрани задаци унутар тестова из књижевности, увидеће се и функционалност задатака вишеструког избора. Основни слојеви књижевног текста се унутар сетова истраживачких задатака које наставници креирају за ученике не мора увек сводити на добро позната питања и задатке који ће бити искључиво отвореног типа и тражити да ученици на њих одговарају кроз писање/смишљање одговора. Такви истраживачки задаци биће мање интересантни, у својој хомогености (јер су истог типа) монотони и непривлачни, наметаће се као обавеза и ученицима се чинити као тежак и напоран посао. Како би се овакве праксе предупредиле, добро је користити и остале типове задатака, па и облик затворених задатака. Међу њима важна је сврховитост задатака вишеструког избора. Када ученик прочита књижевни текст и приступи његовом проучавању, задаци вишеструког избора усмеравају његову пажњу ка важним аспектима дела својом инструкцијом, а понуђеним одговорима подстичу ученике да врше селекцију података, ставова, да размишљају о основности неке тврдње и да се у потпуности посвете делу у његовој вишеслојности. Преко следећих примера ученици петог разреда могу се добро усмерити ка различитим аспектима сагледавања народне епске песме „Свети Саво”. Кроз први задатак (Пример 3) ученици треба да уоче ко су јунаци / ко разговара у песми.

### Пример 3

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 5. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.7. уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик...
<p>Ко учествује у разговору у песми <i>Свети Саво</i>?</p> <p>Заокружи слова испред тачних одговора.</p> <p>а) Свети Саво          б) Стефан Немања          в) монаси из Грачанице          г) хришћанска господа          д) царица Јелена</p>	
<p><b>Решење:</b></p> <p>а) Свети Саво          г) хришћанска господа</p>	

Оваквим задатком наставник је увео у хоризонт ученичке претраге више података од којих су два тачна, односно то су одговори на постављено питање, док су нетачни одговори (дистрактори) подаци који јесу у вези са песмом, помињу се у њеном тексту, па ученике подстичу да и њима сагледају функцију и да их разумеју. Тако се у песми не помињу монаси из Грачанице, али се спомиње сам манастир поред кога се води разговор. Стефан Немања је повод разговора између Саве и госпде, док се царица Јелена одређује као Немањина мајка којој је изградио задужбину. У оваквом контексту сагледан, задатак који наизглед захтева пуко препознавање информација, подстиче ученике сазнајно и помаже им да боље стекну увид у свет уметничког дела.

Следећи задатак (Пример 4) тежи увођењу ученика у тумачење намере народног певача да покаже добродетел и честитост Стефана Немање кроз одговоре које господи даје његов син Сава.

### Пример 4

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 5. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.7. уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик...
<p>Шта господа хришћанска може да схвати на основу Савиних одговора?</p> <p>Заокружи слово испред тачних одговора.</p> <p>На основу Савиних одговора господа хришћанска може да схвати:</p> <p>а) да је Стефан Немања користио благо како би материјално обезбедио своју породицу;          б) да је Стефан Немања користио благо за изградњу светиња – цркава и манастира;          в) да је Стефан Немања користио благо за куповину оружја (буздовани, сабље и др.).</p>	

**Решење:**

б) да је Стефан Немања благо користио за изградњу светиња – цркава и манастира.

После овог задатка могу уследити задаци и питања усмерена ка објашњењу вредности тога што је Немања „седам кула гроша и дуката” потрошио на подизање грађевина које су симболи духовности, оданости Богу и хришћанским вредностима, свему што се узима као контраст материјалном и пропадљивом.

Трећи задатак (Пример 5) захтева потрагу ученика ка информацијама које се тичу задужбина које се помињу и чије се ктиторство приписује Стефану Немањи.

## Пример 5

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 5. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.7. уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик...
Заокружи слова испред имена цркава и манастира који се у песми <i>Свети Саво</i> наводе као Немањине задужбине.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>а) Грачаница</li> <li>б) Студеница</li> <li>в) Сопоћани</li> <li>г) Хиландар</li> <li>д) Милешева</li> <li>ђ) Манасија</li> </ul>	
<b>Решење:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>б) Студеница</li> <li>г) Хиландар</li> <li>д) Милешева</li> </ul>	

Ученици уз овакав задатак могу добити истраживачки налог да проуче историју, значај и културно богатство манастира и цркава о којима Сава говори; да припреме зидне новине или мултимедијалне презентације о овим светињама. Вредност оваквог задатка превазилази оно што га у основи чини – захтев да се уоче одређени подаци / покаже знање. Додаје се фина надоградња која ученике води ка различитим сазнајним, истраживачким и сврсисходним активностима. Задатак се овим осветљава не само кроз то што тежи развијању одређених предметних компетенцијама, већ се указује и као база за даље развијање и усмереност ка општим међупредметним компетенцијама као што је естетичка компетенција.

Четврти задатак (Пример 6) је задатак средњег нивоа постигнућа и наставнику може послужити да ученике подстакне да интерпретирају податке до којих су дошли (што је ниво *схватања/разумевања* по Блуму). Претходна два задатка одговарају основном нивоу постигнућа, док за Пример 6 ученик треба да је овладао и вештином тумачења идејног слоја текста.



## Пример 6

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 5. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> CJ.2.4.6. одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност
<p>Једна од следећих реченица представља Савин став према начину на који је његов отац потрошио благо.</p> <p>Подсети се Савиног одговора хришћанској господи па заокружи слово испред одговарајуће реченице.</p> <p>а) Благо је потрошено за добро народа: за изградњу духовних грађевина, путева и мостова, али и за помоћ болеснима.</p> <p>б) Благо је потрошено да би владар показао своју моћ: велелепне цркве, путеве и мостове, дељење милостиње болеснима.</p> <p>в) Благо је потрошено да би се избегли куповина оружја и ратови, а да би се обезбедио миран живот у црквама и манастирима.</p>	
<b>Решење:</b>	
а) Благо је потрошено за добро народа: за изградњу духовних грађевина, путева и мостова, али и за помоћ болеснима.	

Задатак мотивише и усмерава ученике ка главним идејним слојевима текста. Ученици анализирају понуђене одговоре који су (чак и као нетачни) утемељени на самом садржају текста. Крива тумачења не смеју бити у великој мери контрастна тачном одговору. Та контрастност подразумева да је, на пример, тачан одговор визуелно знатно доминантнији (дужи) или да је упадљиво сведенији и краћи. Понуђени одговори не смеју да се значајно разликују ни на плану садржаја, односно, у датом примеру одговори треба да буду јасне и потпуне мисли, да буду легитимни ставови који могу произићи из адекватне ситуације. Сврха задатака свакако је да ученици препознају онај став/реченицу која је заснована на тексту који се проучава. Радећи овакав задатак, ученици проверавају и показују своје разумевање књижевног дела, његов кључни тематско-мотивски оквир који води ка сазревању идеја које су у семантичким слојевима текста. Зато се задаци вишеструког избора не смеју сводити на форму погодну искључиво на проверу познавања података. Ако и јесте реч о провери података, ученицима се важност тог познавања (података) потцртава даљим захтевима који могу бити задаци где ће ученици писати свој одговор (отворени облик задатка).

Задаци вишеструког избора појављују се у више варијаната. С обзиром на то добро је представити неке варијанте, односно облике задатака вишеструког избора кроз примере и указивање на њихову погодност када је реч о проучавању књижевности у школи на овај начин. Неке од варијаната задатака вишеструког избора које се могу применити приликом обликовања задатака из књижевности су: задаци асоцијативног избора, задаци групне алтернатије, задаци модификованог алтернативног избора, задаци налажења аналогича, задаци налажења грешке, задаци наративног алтернативног избора, задаци процене метода и поступака, задаци

учавања сличности и разлика, задаци учавања узрока и последица, задаци учавања супротности.<sup>41</sup>

### 3.2.2.1. Задаци асоцијативног избора

Типична варијанта задатка вишеструког избора јесу задаци асоцијативног избора. У корену задатка дат је налог или питање да би уследили понуђени одговори од којих треба обележити тачан одговор – податак или тврдњу. У литератури (Савовић и др. 2007) тврди се да им је најважнија сврха испитивање знања, те да нису погодни за нивое *разумевања* и *примене*. Ипак, као што је и у претходној целини наглашено, њихов потенцијал лежи у чињеници да захтевају од ученика да у богатству асоцијативности које процес решавања овог задатка нуди могу бити укључени у много шире опсеге знања. Комбинацијом ових задатака са сложенијим задацима долази се до изузетно вредних провера постигнућа приликом којих ученици препознају сопствени учинак, могу да процене своје знање о траженом у задатку, али и да (уз наставничко или лично) мотивисање наставе да уче, истражују и стичу знања и вештине.

Како је процес достизања виших когнитивних нивоа поступан и како се задаци који се припремају за ученике увек комбинују, у смислу да теже провери више нивоа, задаци асоцијативног избора могу бити примењени у различитим сегментима и фазама рада. Често часови обнављања о књижевним делима која су обрађена захтевају уводна утврђивања тога који су се текстови у оквиру неког периода или тематске целине обрадили, који су аутори упознати том приликом или који су то нови теоријски појмови што су послужили да се одређена вишеслојност књижевног текста упозна, како је помоћу одређеног средства остварен извешан уметнички ефекат у песми и слично. Тако се у шестом разреду наставник може одредити за читање и анализу књижевних текстова који су обједињени темом *Човек и природа*. У ту целину могли би ући следећи аутори и дела: Јован Дучић „Село”, Вељко Петровић „Ратар” / Алекса Шантић „О, класје моје”, Стеван Раичковић, „Хвала сунцу, земљи, трави”, Исидора Секулић „Буре” (одломак), Никола Тесла „Моји изуми” (одломак).

Ако се наставник одреди да путем писмене провере која се оцењује / не оцењује или примењује само у једном делу часа обнављања, ваљало би да проверу ученичког рада, напретка, знања и вештина започне задацима који ће омогућити увид у то колико су ученици упамтили важне податке и информације, релевантне за рад на делима, али и да се увери да су ученици добро разумели дела, упамтили начин на који, на пример, у тексту функционише одређено стилско средство итд. Наредни задаци ће и самом ученику указати на то шта је важно упамтити, унапређиваће његове компетенције и на пољу целоживотног учења (битно/небитно и др.).

---

<sup>41</sup> У наставку целине о задацима вишеструког избора биће представљене, објашњене и илустроване примерима оне варијанте задатака које се чешће користе или бар могу користити (сматрати погодним у оригиналном или модификованом облику) у настави књижевности.

### Пример 7

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 6. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.1. повезује наслове прочитаних књижевних дела (предвиђених програмима од V до VIII разреда) са именима аутора тих дела
Заокружи слово испред аутора песме <i>О, класје моје</i> .	
а) Стеван Раичковић б) Јован Дучић в) Исидора Секулић г) Алекса Шантић	
<b>Решење:</b> г) Алекса Шантић	

Овај задатак ће ученике најпре подсетити на ауторе са којима су се сусрели. За њим може уследити задатак који у корену има име једног аутора кога треба повезати са његовим обрађеним делом. (Наводе се као тачан одговор и дистрактори наслови књижевних текстова).

Следећи задатак (Пример 8) биће подсећање на кључне мотиве ове наведене тематске целине.

### Пример 8

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 6. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.7. уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик...
Заокружи слово испред мотива који је заједнички за следећа књижевна дела: <i>Село, Хвала сунцу, земљи, трави и Буре</i> .	
а) детињство б) игра в) природа г) машта	
<b>Решење:</b> г) природа	

### 3.2.2.2. Задаци групне алтернатије

Задаци групне алтернатије такви су да се за одређену тврдњу нуди већи број одговора / допуна / исказа који се на њу односе. Ученици бирају тачне допуне. У ову варијанту задатака вишеструког избора улазе и задаци који захтевају разврставање одређених података према задатом критеријуму. Облик који је чест у тестовима наставнику књижевности помоћи ће да са

ђацима обнови градиво које је обрађено и да провери њихово знање, а да на то надогради и дубља промишљања. За разлику од задатака асоцијативног избора у којима је могућност погађања тачног одговора већа, овде је она мања и ученици су у већој прилици да промишљају понуђена решења како би се определили за оно што је тачно.

У првом задатку (Пример 9), ако се и даље остане у оквирима наведене тематске целине *Човек и природа* у шестом разреду, наставник преко низа алтернација проверава то колико ученици познају главне одлике обрађених дела. Анализом понуђеног, ученици разматрају различите аспекте приповетке „Буре” Исидоре Секулић. Понуђене тврдње доводе се у везу и тако да их ученици разврставају према одређеним критеријумима што омогућује дубље задирање у текст и проблемски приступ делу. Ученици повезују тврдње које покривају различите сегменте познавања дела (од аутора, преко тематских и идејних слојева), те се тако подстичу да управо те различите аспекте промишљају. Зато ће за овакве задатаке бити тешко одредити стандард и ниво постигнућа (јер их може бити више), али њихова вредност јесте управо у отклону од схематизације и у давању предности квалитативном, а не квантитативном приступу задацима у вези са књижевним текстовима.

### Пример 9

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 6. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.1. повезује наслове прочитаних књижевних дела (предвиђених програмима од V до VIII разреда) са именима аутора тих дела; СЈ.1.4.7. уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик...; СЈ.2.4.6. одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност
Заокружи слова испред тврдњи које се могу довести у везу са приповетком <i>Буре</i> .	
<p>а) Написао ју је Јован Дучић.</p> <p>б) Написала ју је Исидора Секулић.</p> <p>в) Људи и појаве се сагледавају из перспективе једне девојчице.</p> <p>г) Описани су беспрекорна слога и заједништво брата и сестре.</p> <p>д) Природа је богатство и извор маштовитих визија и спокоја.</p> <p>ђ) Лепота природе једино се види у лето када све расте и цвета.</p>	
<b>Решење:</b>	
<p>б) Написала ју је Исидора Секулић.</p> <p>в) Људи и појаве се сагледавају из перспективе једне девојчице.</p> <p>д) Природа је богатство и извор маштовитих визија и спокоја.</p>	

Задаци вишеструког избора у својим варијантама каткад могу да збуне ученике и да сам начин на који треба решити задатак буде ометач за долазак до решења. Тако се знање ученика може замаглити и у свести наставника створиће се крива слика о учинку конкретног ученика/ученице. Зато се у приручницима за наставнике увек инсистира на уношењу прецизног захтева у вези са тим да ли дате одговоре треба заокружити, подвући, прецртати (Мркаљ 2016в). Наставник, као и у осталим школским ситуацијама, постепено упознаје своје ђаке, разматра

њихове специфичности, проматра индивидуалне црте којима они креирају атмосферу у свом одељењу. Држећи се општих принципа и савета, каквих је и у овом раду, он ствара полазне основе за приступ (кроз задатке) својим ученицима, али суштинску тежу, рекло би се, увек ваља видети у диференцираности захтева, усаглашавању са навикама ученика, проматрањем тестова које добијају из осталих предмета, какве су имали код претходних наставника српског језика и књижевности итд. Каткад је важно да се процени какав тип задатака ученици највише воле да раде, шта им је интересантно и шта их покреће да с више воље приступе задатку. У том смислу се код задатака групне алтернације може применити такав принцип/облик да задатак остане у типу вишеструког избора, али да у одређеној мери подсети и на (раније описане) задатке алтернативног двочланог избора.

#### Пример 10

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 6. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.1.повезује наслове прочитаних књижевних дела (предвиђених програмима од V до VIII разреда) са именима аутора тих дела; СЈ.1.4.7. уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик...; СЈ.2.4.6. одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност
<p>Приповетка <i>Буре</i> садржи епске и лирске елементе. Ако се дата реченица из приповетке тиче епског, на линију упиши Е, а ако је реч о лирском, упиши Л.</p> <p>___ Између дасака сам завиривала у њега, штапићем гуркала и пипкала огромну и као камен тврду пачурку, размицала лишће густог и угасито зеленог корова [...]</p> <p>___ Једног раног летњег јутра дограбим собне мердевине, чекић и сикирицу, попнем се на кров и размакнем даске по њему да може сунце унутра [...]</p> <p>___ У овом меком шупљикавом дворцу бујала је нека лака, мека и тиха фантазија [...]</p> <p>___ Волела сам сунце, светлост, лептире, бубице и цврчке.</p> <p>___ Покушала сам да у тањирићу оставим мрвица, од хлеба, од колача, воћа и шећера, али се птица увек једнако понашала и никад ништа није додирнула.</p>	
<b>Решење:</b> Е, Е, Л, Л, Е	

### 3.2.2.3. Задаци модификованог алтернативног избора

Модификација задатака алтернативног избора и њихова појавност у облику питања/задатка вишеструког избора среће се у тестовима и своди се на препознавање и обележавање тачних одговора, али с циљем да се нетачни одговори замене тачним. Како се практично свде на решавање два проблема, сам пут њиховог вредновања и процене ученичког постигнућа може се парцијализовати на два нивоа. Најпре се сагледава да ли су ученици у могућности да селектују одговоре тако да процене њихову тачност. Уколико је тај први ниво тачно решен, отвара се могућност да се оно што је препознато као нетачно прикаже, од стране ученика, у својој правилној/тачној варијанти. Следећи пример (Пример 11) то показује.



разуђености на плану самих инструкција/налога ваљало би овај тип задатака користити у мањој мери. Ако је реч о тесту, овакав тип не би требало да буде значајно заступљен из наведених разлога. Као такав, овај подтип/варијанта задатака вишеструког избора може се учинити погодним за задатке намењене ученицима који похађају часове додатне наставе и сл.

### 3.2.2.4. Задаци налажења аналогije

Ова варијанта задатака вишеструког избора огледа се у томе да се од ученика очекује изналагање веза међу појмовима, аналогija које треба уочити. Због своје природе која подразумева каткад компликоване инструкције за решавање није га погодно давати често и не за све ученике (Савовић и др. 2007). Самим тим ови задаци се најбоље показују на часовима додатне наставе, а знатно мање успешно приликом примене код ученика слабијих способности.

#### Пример 12

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 8. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.7. разликује облике казивања у књижевноуметничком тексту: приповедање, описивање, монолог/унутрашњи монолог, дијалог
<p>На линију упиши један од понуђених појмова тако да се успостави исти однос као у датом примеру.</p> <p>Пример: стих – десетерац</p> <p>Облик казивања – _____</p> <p style="margin-left: 150px;">а) осмерац</p> <p style="margin-left: 150px;">б) катрен</p> <p style="margin-left: 150px;">в) монолог</p>	
<b>Решење:</b> в) монолог	

За наставу књижевности овакви задаци где се од ученика очекује да уочавају аналогije и да дописују појмове како би успоставили својеврсни парови могу помоћи да се подсети садржаја књижевних текстова, мотива у њима, примере контраста и сл. Можда због тога такве задатке треба мање доводити у везу са тестовима, односно проверама из књижевности. Њихова ће одлична улога, осим за ученике изузетнијих способности, бити користан подстицај и током уводног дела часа када наставник ученицима жели да приближи ново књижевно дело, те да га доведе у везу са раније читаним делима која са новим мотивски или на неки други начин кореспондирају.

### 3.2.2.5. Задаци налажења грешке

У задацима налажења грешке од ученика се очекује да пронађу нетачан међу тачним одговорима. Наиме, у овој врсти задатка вишеструког избора који се одређује и као задатак обрнутог вишеструког избора (Савовић и др. 2007) у скупу више одговора који су понуђени налази се један или више нетачних. Овакви задаци углавном су погодни за тестове знања и могу бити добри као вид провере тога колико ученици познају обрађене садржаје. Наставник књижевности може их згодно користити приликом обнављања одређене тематске целине из

књижевности, може њима проверавати и садржај прочитане домаће лектире или ниво разумевања неког књижевног или другог текста. У том погледу овакви задаци се могу комбиновати и са другим врстама задатака како би тест био ученицима интересантнији и на неки начин динамичније израде. Добро је некада овакве задатке допунити задацима отвореног облика. Зато о њима Вокер и Шмит истичу следеће:

„Код питања са тачним/нетачним одговором ученици треба да одлуче да ли је одређени исказ тачан или није. Оваква питања усредсређују се на конкретне и уско одређене појмове који се могу разврстати у те две крајности. Од старијих ученика можете тражити да објасне зашто је неки исказ тачан, односно нетечан” (Вокер и Шмит 2006: 25).

Као пример ситуације која се адекватно уклапа у оно што је природа задатака са налажењем грешке може се узети обрада романа *Хајдуци* Бранислава Нушића у петом разреду. Ученицима се на почетку часа обраде могу дати наставни листићи којима наставник може проверити да ли су прочитали књигу и како су је разумели. Следећи пример задатка (Пример 13) биће погодан за такав начин рада.

### Пример 13

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 5. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.6. одређује мотиве, идеје, композицију, форму карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност
<p>Заокружите слово испред нетачног описа јунака из романа <i>Хајдуци</i> Бранислава Нушића.</p> <p>а) Жика Дроња је био доста вредан и увек је ревносно учио лекције, али му некако бог није дао да упамти што учи. Он, на пример, научи лепо лекцију из земљописа и да га тога часа запиташ, одговорио би ти реч по реч.</p> <p>б) Мита Трта је био врло добар друг и био је врло добра и мекана срца. Кад пред њим говориш нешто жалосно, а он се одмах заплаче. Пре неки дан Врабац добио јединицу из рачунице, па место да он заплаче, заплакао се Трта.</p> <p>в) Лаза Цврца – Био је некако и највеселији, умео је да нас све насмеје. Умео је да иде на рукама, умео је да пребаци ногу око врата; умео је да се искези и избуљи очи као жаба; умео је пљувачком да гађа; умео је да звижди као да има свираљку у устима.</p> <p>г) Чеда Брба – Али кад је видео да му добро пролази, а он се избеобразио па почео да претерује. Пре се бар држао истога предмета, па професор га пита једну лекцију а он одговара другу, ону коју зна, али сад почео чак и предмете да брка. Професор га пита зоологију, а он одговара земљопис.</p>	
<b>Решење:</b> г) – Реч је о опису Симе Глуваћа.	

Упркос својој погодности и примени у појединим ситуацијама, чини се да је за ученике основне школе боље користити задатке где ученик тражи тачан одговор, односно где се на афирмативнији начин, рекло би се, приступа датим садржајима, а не кроз потрагу за оним што је погрешно и нетачно. Због тога задатак са налажењем грешке не треба да



буде доминантни тип задатка и свакако ученике увек ваља раније упознати са таквим задацима, односно пре каквог теста у коме ће они бити присутни.

### 3.2.2.6. Задаци наративног алтернативног избора

У оваквој варијанти задатака вишеструког избора ученици бирају тачан одговор као и у осталим задацима овог типа, с тим што се код ове варијанте понуђени одговор обликује као наративна деоница, условно речено нешто дужи текст него иначе код задатака вишеструког избора. Тај текст треба прилагодити ученицима најпре тако да им буде разумљив и јасан. Наставнику ће овакви задаци бити корисни посебно када је реч отумачењу књижевних дела, приликом тематско-мотивске анализе књижевног текста, анализе ликова и ситуација и др. Ученици треба да пажљиво прочитају понуђене одговоре, да их анализирају тако да у њима уоче кључне информације, да те информације повежу у јединство које чини понуђени одговор. Задаци наративног алтернативног избора погодни су за тестове, али и за различите наставне ситуације у вези са обрадом или обнављањем књижевности.

Пример 14

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 8. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.6. одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност
<p>Током Првог светског рата песник Владислав Петковић Дис далеко је од своје породице, у туђини. У том периоду настаје песма <i>Међу својима</i> која представља дубоко, интимно песниково лирско сведочанство о личном болу, али и уопште о болу свакога ко је одвојен од својих највољенијих и брине за њихов живот и опстанак. Међу следећим тумачењима одабери оно које у највећој мери упућује на универзалност песме и заокружи слово испред њега.</p> <p>а) У песми се посредством метафора звезде, зоре, живота и др. указује на вредност коју вољена жена има за лирског субјекта, те како је њен живот у свеопштој ратној атмосфери страха и смрти нешто чисто, вредно и нешто што лирском јунаку даје наду и смисао. Песмом провејава мисао о вредности љубави и заједништва, тога да се упркос свим недаћама света до извора смисла и вере у опстанак и живот долази кроз искрене и чисте емоције.</p> <p>б) У песми се говори како лирски јунак тешко подноси прилике Првог светског рата јер је раздвојен од своје деце и жене и како наслућује слику свакодневице своје породице. Субјект песме пати и брине, као што пати и брине и његова жена која је сама са децом у ратом захваћеној Србији. Слика Србије дата је кроз помене „улица страха”, гробова, сироте гозбе на столу. Све то показује колико је Први светски рат био велико попрште страдања и бола.</p> <p>в) У песми се кроз контраст живота (пролеће које означава рађање и препород) и смрти (гробови) указује на страхоте рата у домовини лирског субјекта. На том простору се страда, пати, гладује, а он није ту да подели тешке ратне прилике са својим најмилијима. Слика вољене жене гради се највише кроз перспективу мајке, заштитнице њихове заједничке деце. Приватни посед који одише љубављу и блискошћу прети да уништи рат.</p>	

**Решење:** а) У песми се посредством метафора звезде, зоре, живота и др. указује на вредност коју вољена жена има за лирског субјекта, те како је њен живот у свеопштој ратној атмосфери страха и смрти нешто чисто, вредно и нешто што лирском јунаку даје наду и смисао. Песмом провејава мисао о вредности љубави и заједништва, тога да се упркос свим недаћама света до извора смисла и вере у опстанак и живот долази кроз искрене и чисте емоције.

### 3.2.2.7. Задаци уочавања сличности и разлика

Од ученика се у задацима вишеструког избора често захтева да уопште и саберу, да синтетишу, а онда и кроз нове облике прикажу усвојена знања. Тако постоји варијанта задатака вишеструког избора где се од ученика очекује да препознају сличности и разлике или да обједине одређене појмове према заједничким критеријумима. Када се пред њих постави захтев да уоче сличности и разлике између књижевних текстова или неких аспеката/елемената у једном делу, потребно је да они, осим знања о садржајима који се испитују, покажу и вештину анализе текста и његових уметничких слојева. Када се ученици упућују на епске јунаке из епских песама које су читали од петог до осмог разреда, може има се дати захтев/задатак да уоче сличности међу кључним јунацима, да процене које поступке користи народни певач како би их представио као припаднике истог система друштвених и моралних вредности. Такав задатак биће изузетно погодна прилика за обнављање усмене епике. Ученици осмог разреда тако ће, после обраде и епских песама млађих времена (песама насталих у 19. веку) моћи да стекну добре увиде у природу наше епике, њене принципе типичности и формулативности. Иста варијанта задатка вишеструког избора може се применити и на само један тематски круг и сагледавање јунака и догађаја у њему. Следећи пример (Пример 15) могао би илустровати ову варијанту задатка вишеструког избора.

#### Пример 15

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 7/8. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.6. одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност
<p>Епски јунаци у песмама које си читао/читала од петог до осмог разреда често су на исти начин и у сличним ситуацијама показали своје карактерне особине.</p> <p>Заокружи слова испред тврдњи које су заједничке за <b>све</b> следеће епске јунаке у песмама читаним од петог до осмог разреда: Војвода Момчило, Марко Краљевић, Милош Обилић, Мали Радојица, Иво Сенковић.</p> <p>а) Своје моралне особине показују када је потребно одбранити личну част и част других.</p> <p>б) Своју доброту, племенитост и честитост показују кроз свој однос према женама.</p> <p>в) Сваки јунак показује своју храброст и јунаштво у непосредној борби са непријатељима.</p> <p>г) Да би се учинио реалнијим, јунак је у ретким ситуацијама негативно представљен.</p> <p>д) Кроз приказ јунакове смрти показују се његова посебност, необичност и вредност.</p>	

**Решење:**

- а) Своје моралне особине показују када је потребно одбранити личну част и част других.
- в) Сваки јунак показује своју храброст и јунаштво у непосредној борби са непријатељима.

**3.2.2.8. Задаци уочавања узрока и последице**

Када се жели проверити виши ниво знања ученика који подразумева сложеније когнитивне процесе попут анализе, синтезе и евалуације, добро је користити задатке вишеструког избора који од ученика захтевају препознавање узрока и последица одређених процеса или догађаја. Чини се да су овакви задаци погодни у највећој мери за наставне предмете који се тичу природних наука, стога је интересантно ову варијанту задатка вишеструког избора сагледати у оквирима употребе у настави књижевности, током провера или других видова рада. Прегледом различитих збирки задатака уочава се да оваквих задатака нема превише, сем у мери где се од ученика захтева да уоче фабулативни ток у каквом епском делу, те да више етапа /догађаја / ситуација поређају тако да оне чине јасан, каузално утемељен ток приче. Чињеница је да се таквим задацима постиже више вредних увида код ученика. Они схватају природу епике, различите могућности приповедања, односно приповедачке поступке којима се постиже да прича почне, траје и заврши се, а да се јунаци приче функционално уклопе у фиктивне ситуације за њих осмишљене.

Задаци уочавања узрока и последица у литератури (Савовић и др. 2007) описани су тако да се узрок и последица схватају у оном смислу у коме их сагледавају природне науке и, примера ради, наводи се задатак из хемије. У том смислу се за потребе наставе књижевности може приредити посебна варијанта оваквог задатка уз задржавање свих вредности таквог типа, посебно што се те вредности везују за активирање ученика на вишим когнитивним нивоима. То да ученик различите наративне деонице епског дела поређа пратећи узрочно-последични ток активирање код њега постојеће менталне схеме (фабулу), што је у спрези са његовим искуством читаоца прозе или епике у стиху. Такви задаци ће бити и у складу са самом природом књижевног дела, са његовом несводивошћу на јасне и недвосмислене тврдње, а што је ипак могуће на подручју емпиријски потврђених резултата природних наука. Због тога ће дати пример (Пример 16) бити у духу онога што кореспондира са потребама наставе књижевности и самог тумачења уметничког текста.

Пример 16

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 7/8. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.7. уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик...
<p>На линије упиши бројеве од 1 до 5 тако да укажеш на узрочно-последични ток догађаја у приповеци <i>Јаблан</i> Петра Кочића.</p> <p>___ Бакови стадоше букати, копати предњим ногама, заносити се, ребрити, док силно не грунуше рогови о рокове. Стоји прасак, лом! Земља се круни, угиба под њима.</p> <p>___ Сјутра ће се његов Јаблан бости с царским баком. У њему већ одавно букти, пламти жеља: да се Јаблан и с Рудоњом пободе. Преклињао је кнеза, да му испуни жељу.</p> <p>___ Испод врата Рудоњина шикну велики млаз крви. Лујо задолига. Јаблан стоји поносито на мејдану и риче, а планински врхунци силно – силно одјекују.</p> <p>___ Лујо иде замишљено за Јабланом. Удубио се у мисли – не чује он те галаме, тог живота који се око њега шири. Он мисли о Јаблану и мејдану.</p> <p>___ – Јабо, бате, ако данас платиш главом, не зажали на ме! – уздахну Лујо, припи се уз вола, па поче опет, кријући од људи, мјерити штап. Изиће да ће Јаблан надбости!</p>	
<b>Решење:</b> 4, 1, 5, 2, 3	

Упркос поменутој природи уметничког текста и његовом опирању схематизацији, каткад је добро са ученицима сагледати мотивске слојеве текста управо кроз однос тога што узрокује и онога што се поставља као последица тог узрока. У том погледу би се овакав тип задатака у настави књижевности донекле приближио оној природи коју ти задаци имају у настави физике, хемије и других природних наука. Ако се тумачи роман *Орлови рано лете* Бранка Ћопића онда се може поставити питање о узроку тога што дечаци беже из школе (долазак учитеља Паприке уместо учитељице Лане). У песми „Међу својима” Владислава Петковића Диса главни узрок свих несрећа лирског субјекта и његове породице јесте рат, што се као исто види и у песми Милутина Бојића „Плава гробница”. Пример који следи (Пример 17) потпомоћи ће илустрацију управо реченог. У њему ће се од ученика захтевати да одреде последице, али на сложенијем нивоу – на основу више књижевних текстова. Иако се наводе само наслови текстова, задатак се ученицима указује као изузетно сложен јер од њих захтева трансфер знања о више књижевних дела ка једном смеру, односно истом мотиву (мотиву рата). Ученици морају познавати садржај дела и морају бити у могућности да садржинске елементе повежу у систем значења, аналитичких рукаваца како би дошли до (не)препознавања рата као узрока људских трагедија.

## Пример 17

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 8. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак вишеструког избора	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.6. одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност
<p>Заокружи слова испред наслова и аутора књижевних дела у којима је рат непосредни или посредни узрок проблема, несрећа и страдања људи.</p> <p>а) <i>Кроз мећаву</i>, Петар Кочић          б) <i>Међу својима</i>, Владислав Петковић Дис          в) <i>Орлови рано лете</i>, Бранко Ћопић          г) <i>Вањка</i>, Антон Павлович Чехов          д) <i>Све ће то народ позлатити</i>, Лаза Лазаревић          ђ) <i>Кирија</i>, Бранислав Нушић</p>	
<p><b>Решење:</b></p> <p>б) <i>Међу својима</i>, Владислав Петковић Дис          в) <i>Орлови рано лете</i>, Бранко Ћопић          д) <i>Све ће то народ позлатити</i>, Лаза Лазаревић</p>	

Као допуна оваквом задатку или његова својеврсна надоградња могао би доћи задатак отвореног облика, есејски задатак у коме би ученици могли да аргументују/објасне свој избор међу понуђеним одговорима. У том смислу овакав задатак може бити део теста, али и део истраживачких припремних домаћих задатака за обраду дела на часу и сл.

### 3.2.3. Задаци спаривања

Задаци спаривања подразумевају онај облик задатака за које је карактеристично постојање два низа појмова које треба међусобно спарити. Овај релативно чест тип задатка у тестовима омогућује да ученици кроз повезивање одређених појмова доводе у везу садржаје из наставног градива, да анализирају однос тих појмова и њихову сличност/супротност. Како се оваквим задацима може обухватити обиман регистар садржаја, важно их је конструисати тако да омогуће не само препознавање обрађених садржаја, већ да приликом решавања задатака разумеју однос појмова, да анализирају њихово садејство у целини којој припадају, те њихову важност за битне проблеме које ти садржаји износе и преко којих се стичу важни увиди, захваљујући којима се учи, развија даља жеља за сазнавањем и истраживањем и најзад тежња ка ономе што води развијању међупредметних компетенција.

Када су ученици у прилици да сагледају понуђене појмове из два низа, у добрим задацима овог типа треба да се оствари трансфер учења кроз његову примену у новим ситуацијама или у другачијим концептима. Приликом традиционалне анализе књижевних дела на часу наставници кроз постављање питања и преко различитих налога воде разговор са ученицима о различитим аспектима уметничког текста. Тако се, на пример, разматрање јунака у делу одвија кроз представљање њихових физичких и карактерних особина што се доводи у везу са догађајима и ситуацијама у тексту. При томе јунаци се међусобно пореде, сагледавају се њихови поступци када су пред њих постављени исти циљеви / изазови / препреке. Врши се анализа поступака и ти јунаци се каткад одређују као носиоци одређених особина, ставова и

погледа на живот. Оваква анализа могућа је и са млађим ученицима старијих разреда, али се она логично усложњава у старијим разредима основне школе. И ако се у контексту овог примера – јунаци као носиоци особина – сагледају позиције задатака спаривања (најчешће унутар провера за ученике), доћи ће се до става да сам задатак (спаривања) за који се чини да је једноставан или лако решив постаје изазов за ученика и показатељ тога како он тумачи књижевност. Када се ученицима у задатку понуди да спаре Ера и Туркињу, јунаке шаљиве народне приче „Еро с онога свијета”, са њиховим особинама (лукавство, наивност) ученици неће бити тестирани тако да се од њих очекује некаква репродукција садржаја, већ их овакав задатак води управо ка анализи претходно изучаваних садржаја, интерпретацијски осветљеног књижевног дела. Такав задатак спаривања свакако не пружа наставнику оне увиде које ће пружити задатак отвореног типа где ће ученици писати о тим особинама, али као и код претходних задатака затвореног типа, може се увек извршити надоградња додатним захтевима за аргументацијом одабраног одговора чиме се на неки начин модификује сам тип задатка, а постиже се функционалнија провера ученичких постигнућа. Када треба да конституишу парове Еро – лукавство и Туркиња – наивност, ученици морају проћи кроз низ процеса како би дошли до одговора. Најпре се подсећају садржаја дела, његових јунака, ситуација у којима се јунаци срећу и где испољавају своје особине. Даљи корак јесте диференцирање особина тих јунака, сагледавање њихових међусобних контаката, последица тих контаката итд. Да би се определили за лукавство као Ерину особину, ученици треба да увиде како се Еро понаша када среће Туркињу, на који начин води разговор са њом, како вешто препознаје могућности за превару и добитак (поклони које Туркиња шаље покојнику за кога Еро каже да је у оскудици на оном свету). Кроз однос двоје јунака полако се профилише Еро као неко ко је вербално супериоран над Туркињом, ко користи своју мудрост да се окористи. Даље се Еро показује као лукав и домишљат и током дела приче у којој доминира Турчин, који схвата да је његова жена преварена и на неки начин покрадена. У жељи да стигне Еру, Турчин ће у неколико ситуација и сам постати Ерина жртва; и њега ће преварити. После свег тог сабирања, анализирања и сагледавања ученици треба да именују особину која се везује за Еру, односно да од понуђених у задатку одаберу ону која је репрезентативна у овом примеру. Исти поступак се одвија и на плану уочавања особина Туркиње. Током анализе ситуација и Ериних поступака профилишу се и њене особине, односно она их јасно показује не препознавши, рекло би се, лажни идентитет и намере Ерине. Коначни корак јесте повезивање два појма која су као пар одговарајућа. Све то води ученике ка дубљим увидима у уметнички текст. Тиме што су препознали ситуације, сагледали односе међу јуницима и идентификовали их као носиоце одређених особина, они су разматрали и друге аспекте дела као што је сиче приче. У *Структури уметничког текста* Лотман, говорећи о сичејним пољима у којима су јунаци постављени у одређене односе од којих зависи и сиче, препознаје две групе: дејствоваоце и услове, околности деловања. „Да би се ове две групе сичејних функција очовечиле, потребан је особити тип разумевања света – схватање по коме човек представља делотворну снагу и у исто време се као препрека појављује сам човек” (Лотман 1976: 315). Први тип су оне динамичне личности, активне у односу на своју властиту средину (Еро), а други су оне личности које су та препрека/окожење, средина за њега (Туркиња). „Међутим, сама та динамичност представља резултат једног суштственог својства: динамична се личност разликује од статичних тиме што јој је дата дозвола за неке радње које су другима забрањене” (Лотман 1976: 316). Ученици препознају да је Еро представник народа; у контексту великог дела наше усмене књижевности којом се баве у току основне школе препознају га као онога који је, упркос преварама које чини, на страниправде. Њему је дозвољено да чини оно што другима не би било дозвољено, јер спрам околности (Турци су поробили Србију и народ под њиховом влашћу пати и тешко живи) он се у сичејним координатама, као каква шаховска фигура, помера (из перспективе колектива) пожељним

потезима који омогућују успех. Еро је типизирани јунак који као да прелази из једне приче у другу у оном контексту Лотмановог дејствоваоца. Оно што Лотман тврди говорећи о примерима из приче о Фролу Скобејеву могло би се довести у везу и са Ером – да понашање његових жртава разобличава њихова глупост, те да то оправдава његове преваре. Ученици се подсећају свих Ериних превара и управо кроз то подсећање долазе до одговора на питање коју особину са којим јунаком/јунакињом спарити. Овај (за ученике основне школе свакако) сложен процес анализе доводи до одговора и показује да наизглед једноставан задатак, задатак сведеног текста као што је задатак спаривања, може бити изузетно користан покретач за интерпретацију уметничког текста.

Сложени психолошки ток који претходи спаривању појмова показује да се за овакве задатке добијени резултат никад не треба сводити само на фактографка бележења тога шта су ученици „научили”, односно не би им ни требало често давати задатке где изостаје тај позадински аналитички ток. Задаци спаривања који имају за циљ да провере пуко усвајање информација (нпр. формирање парова: строфа – катрен, стих – осмерац, рима – обгрљена и сл.) могу бити оправдани само у минималном обиму и никако као једини у тесту. Тест из књижевности не сме се сводити на провере репродуктивног знања јер ће такав тест урушити суштинску слику књижевности и њене уметничке, сазнајне, етичке и васпитне димензије. Зато се и задаци спаривања, иако се наводи да „нису најпогоднији за тестирање вештина, способности, знања вишег нивоа” (Савовић и др. 2007: 28), могу врло функционално користити у настави књижевности. Због своје текстуалне сведености, они ће се лако наћи не само у тестовима, већ и у етапама рада на часу или у домаћим истраживачким (припремним) задацима, али као основа за задатке отвореног облика.

Како би се указало на вредности задатака спаривања у настави књижевности, показаће се неколико варијанти овог типа с тежњом да се осветле, како могућности провере ученичког разумевања књижевних дела, тако и могућности које наставник има када је реч о методологији израде задатака, а у вези с тим и тестова и другачијих начина провера.

### 3.2.3.1. Задаци класификовања

У варијанти задатака спаривања, означеној као задаци класификовања, ученицима се дају два низа појмова за спаривање. Леви низ има мање појмова, док десни више. У левом су општији појмови, често категорије, док су у десној примери за те класе и категорије, представници тих категорија. Овакви задаци погодни су за подстицање ученика да кроз више когнитивне процесе (анализу и синтезу) дођу до одговора. Приликом разматрања књижевних проблема у овом облику, тј. оваквим задацима повољно је то што ће кораци решавања задатка бити уједно и кораци тумачења текста. Ако је реч о провери која се даје ученицима после обраде једног или више књижевних дела, интерпретација која је већ протекла на изврстан начин може се проширити. Заправо ће ученици бити у прилици да поновним сагледавањем уметничких чинилаца и конкретних аспеката дела увиде или схвате оно што до тада можда нису. Чак и да изостане овај ниво при решавању задатка, резултат и оправданост задатка класификовања биће у томе да се, када се провера тиче више књижевних текстова (на пример једне тематске целине) изврши компаративно сагледавање и повезивање дела. Иако полазе од врло конкретних појмова/речи, на пример имена јунака и (с десне стране) њихових особина, ученици неминовно апстрахују те конкретне садржаје јер их доводе у шири контекст разматрања и сложене проблематизације. Чак и да је решавање од стране ученика брзо, тј. да им није потребно превише времена за давање тачног одговора, остаје константа о томе да је

ученик, да би одговорио тачно и формирао одговарајуће парове, мора разумети дело, доћи до његових одређених интерпретацијских нивоа и јасних представа о значењима тог дела.

Следећи пример (Пример 18) тежи да поткрепи претходно изнета уверења. Наставник, када заврши обраду домаће лектуре у петом разреду (народне епске песме из тематског круга о Немањићима и Мрњавчевићима), ученицима може дати наставни листић којим ће проценити разумевање читане и анализираних епике. Током проверавања одговора може се развити компаративна анализа ликова што ће омогућити додатне увиде у саму природу усмене епике, моделе изградње јунака, специфичности овог тематског круга и др.

### Пример 18

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 5. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак спаривања	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.6. одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност
<p>На линију испред имена епских јунака и јунакиња тематског круга о Немањићима и Мрњавчевићима напиши слово испред особине која том јунаку/јунакињи одговара.</p> <p>а) подлост _____ Видосава          б) племенитост _____ Момчило          _____ Марко Краљевић          _____ Вукашин          _____ Јевросима          _____ Гојковица          _____ Милош Војиновић</p>	
<b>Решење:</b> а) Видосава, б) Момчило, б) Марко Краљевић, а) Вукашин, б) Јевросима, б) Гојковица, б) Милош Војиновић	

Сам појам класификовања у случају задатака за испитивање знања из књижевности, посебно када је реч о примерима у којима се испитује разумевање дела, одређивање особина јунака, мотива, тема и других структурних и уметничких елемената треба узети условно. Овом типу задатка, како се он представља на општем плану, када се обично узимају примери из природних наука, одговараће највише следећи пример (Пример 19), али се ипак чини да се вредност овог облика види управо у претходном примеру (Пример 18) који би био некакав модификовани или специфично за наставу књижевности примењени задатак где би као такав највише кореспондирао са интерпретацијом књижевног текста.

У Примеру 19 ученици не анализирају конкретна књижевна дела, али задатак служи и бива користан у мери да обезбеђује да ученици доведу у везу неке од кључних књижевнотеоријских појмова који су неопходни за разумевање жанровске природе дела, па тако даље и за различите нивое анализе.



Пример 19

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 8. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак спаривања	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.2. повезује наслов дела из обавезне лектире и род, врсту и лик из дела; препознаје род и врсту књижевноуметничког дела на основу одломака, ликова, карактеристичних ситуација
<p>На линији испред назива књижевне врсте напиши слово које се налази испред књижевнотеоријског појма карактеристичног за ту врсту. Ако некој од књижевних врста не одговара ниједан од понуђених појмова, на линији напиши X.</p> <p>а) стих _____ приповетка          б) дидаскалија _____ комедија          _____ епска песма          _____ лирска песма          _____ предање          _____ трагедија</p>	
<b>Решење:</b> X приповетка, б) комедија, а) епска песма, а) лирска песма, X предање, б) трагедија	

Некада се оваквим задацима (Пример 20) може проверавати и то колико ученици располажу одређеним подацима за које се очекује да су део њиховог знања. Међу основним таквим регистрима јесте познавање аутора и њихових дела из оквира Програма наставе и учења.

Пример 20

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 8. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак спаривања	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.1. повезује наслове прочитаних књижевних дела (предвиђених програмима од V до VIII разреда) са именима аутора тих дела
<p>На линији испред наслова дела напиши слово које се налази испред аутора тог дела. Ако наслов дела не одговара ниједном од понуђених аутора, напиши X.</p> <p>а) Десанка Максимовић _____ <i>Јутутунска јухахаха</i>          б) Петар Кочић _____ <i>Јаблан</i>          в) Јован Јовановић Змај _____ <i>Чудесна справа</i>          _____ <i>Кроз међаву</i>          _____ <i>Светли гробови</i>          _____ <i>Плава гробница</i>          _____ <i>Крвава бајка</i></p>	
<b>Решење:</b> в) <i>Јутутунска јухахаха</i> , б) <i>Јаблан</i> , X <i>Чудесна справа</i> , б) <i>Кроз међаву</i> , в) <i>Светли гробови</i> , X <i>Плава гробница</i> , а) <i>Крвава бајка</i>	

### 3.2.3.2. Остале варијанте задатака спаривања

Када је реч о осталим варијантама задатака спаривања, препознаје их се неколико<sup>42</sup> које се у настави књижевности могу користити када се тежи провери познавања података (нпр. имена аутора, наслова дела, књижевнотеоријских појмова). Тако се посредством тзв. задатака анализирања текста може проверавати да ли ученици препознају стилска средства у књижевном делу (Пример 21).

#### Пример 21

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 6.
<b>Тип задатка:</b> Задатак спаривања	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.6. препознаје постојање стилских фигура у књижевноуметничком тексту (епитет, поређење, оноματοпеја)
У следећој реченици из приче <i>Буре</i> Исидоре Секулић уочи све примере за стилске фигуре. Затим те примере напиши испод текста на одговарајућа места.  Сањала сам о великим морима по којима се коралска острва љуљају као котарице цвећа.  Примери за епитете: _____ Пример за поређење: _____	
<b>Решење:</b> Примери за епитете: великим, коралска Пример за поређење: се коралска острва љуљају као котарице цвећа	

Познавање значења одређених појмова згодно се може сагледати помоћу задатака спаривања судова и појмова (Пример 22) где се наводе дефиниције/објашњења која треба спарити са одговарајућим појмовима/терминима. Сви ти облици остају у доменима коришћења спрам потребе, ситуације или методичке процене у датим ситуацијама. Вредност задатака спаривања, који су у приличној мери заступљени у различитим тестовима наставника, често остаје у доменима нижих когнитивних процеса, па стога ови задаци не би требало да доминирају у тестовима.

<sup>42</sup> Задаци познавања примене инструмената, задаци познавања формула, описа, дефиниција, идеја и задаци спаривања судова и појмова (анализа релације), задаци анализирања текста

Пример 22

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 8. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак спаривања	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.3.4.4. проналази и именује стилске фигуре; одређује функцију стилских фигура у тексту
<p>На линији испред назива стилских фигура напиши слово које се налази испред објашњења тих стилских фигура. Назив једне стилске фигуре је вишак.</p> <p>а) Давање људских особина биљкама, животињама, предметима итд.          б) Преувеличавање и претеривање зарад појачавања слика и значења.          в) Довођење два појма у везу по сличности, најчешће везником <i>као</i>.          г) Опонашање звукова из природе; звукова животиња, појава итд.          д) Постепено појачавање слика или интензитета осећања.</p> <p>___ хипербола          ___ градација          ___ персонификација          ___ метафора          ___ ономатопеја          ___ поређење</p>	
<p><b>Решење:</b> б) хипербола, д) градација, а) персонификација, / метафора, г) ономатопеја, в) поређење</p>	

У односу на претходни задатак (Пример 22), следећи пример задатка (Пример 23), иако одступа од модела задатка спаривања судова и појмова, чини се много функционалније и из перспективе анализе књижевних текстова пожељније. То је задатак спаривања у коме ученици добијају примере за стилске фигуре (присутне у Примеру 22) из текстова обрађених на часовима књижевности или из књижевних дела ван програма. Те примере треба да спаре са одговарајућим појмовима, тј. називима стилских фигура.

Пример 23

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 8. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак спаривања	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.3.4.4. проналази и именује стилске фигуре; одређује функцију стилских фигура у тексту
<p>На линији испред назива стилских фигура напиши слово које се налази испред примера за те стилске фигуре. Назив једне стилске фигуре је вишак.</p> <p>а) Рибарско сеоце полегло на стену.          б) Све је утонуло у тишину вечну.          в) Облаци као бели коњи небом плове.          г) Зашто ноћас тако шуме јабланови...          д) За Ђурђем је косу одрезала / за дјевером лице изгрдила / а за братом очи извадила.</p> <p>___ хипербола          ___ градација          ___ персонификација          ___ метафора          ___ ономотопеја          ___ поређење</p>	
<p><b>Решење:</b> б) хипербола, д) градација, а) персонификација, / метафора, г) ономотопеја, в) поређење</p>	

Интересантно је истаћи да Звонимир Диклић, говорећи о задацима уређивања (што је тема овог рада у целини која следи), наводи примере какви су у савременијој литератури описани као задаци спаривања. Диклић управо за задатке уређивања наводи примере где требе спојити (спарити) јунаке са особинама које су за њих карактеристичне. Овај методичар овакве задатке одређује као задатке сређивања, распоређивања и разврставања што најбоље показује да су код њега на неки начин синтетисани типови спаривања и уређивања у контексту у коме се овде о њима говори. У својој књизи *Књижевни лик у настави књижевности* аутор истиче да се оваквим задацима од ученика захтева сређивање (разврставање) књижевних ликова према њиховим структурним (етичким, психолошким, говорним) особеностима, према друштвеној (класној, сталешкој) припадности, према књижевном жанру (врсти) којем лик припада (авантуристички роман, историјски роман итд.). Треба истаћи да Диклић наводи како овакви задаци произилазе из истраживачког и стваралачког рада ученика који читају и анализирају књижевна дела (Диклић 1978: 236). Управо то јесте у дослуху и са раније, на више места, изнетим ставовима да се задатак из књижевности, па ваљда ни генерално задатак из било које области, никада не сме сводити на задовољавање форме, већ управо дату форму треба функционално користити како би се и сама (формалност/обличност) превладала, а задатак суштински доносио добит за ученике. У оквирима школског проучавања књижевности та се сврховитост огледа у мотивацији ученика да читају и тумаче, па тако и доживљавају и даље препоручују књижевна дела.

### 3.2.4. Задаци уређивања

Задаци уређивања најпогоднији су облик задатака за испитивање узрочно-последичних односа и њима се, када је реч о књижевности, може проверити колико су ученици разумели процес изградње јунака, његове промене и развој. Као један од важних проблема који пред своје читаоце поставља епски или драмски књижевни текст јесте сам начин на који се јунак мења, еволуира, шта на те промене утиче и како те промене утичу на остатак приповедног света (остале јунаке, њихове односе, као и однос главног јунака са осталим јунацима). Догађаји који се нижу зависиће управо од чинова јунака и њиховог делања. Често књижевно дело даје биографску перспективу јунака и догађаја, па се ликови прате кроз процесе одрастања и сазревања. Такав пример среће се у роману *Дечаџи Плавлове улице* Ференца Молнара. Дечак Немечек се временом мења, постаје доминантнији, сигурнији, храбрији; трансформише се од јунака кога остали малтретирају до онога кога ће исти ти јунаци касније поштовати. Роман *Зов дивљине* Цека Лондона такође крије обрисе књижевности у којој се кроз наслаге обимног романеског ткива прати пут јунака. Бак је кућни пас на богатом имању, води лагодни живот који као да је угасио у њему оне анималне и развио, рекло би се, социјалне пориве. На почетку га приповедач врло тенденциозно поставља, уз фину иронијску нит, у слику лењог господина који ужива у изобиљу које није сам стекао, чиме се та пасивност (ка којој је иронијска оштрица усмерена) потцртава. А онда ће се од тренутка прекида тако угодног живота Бак извести из знаног окружења, он ће спознати суровост људи, откриваће у себи постепено све оне утишане, али не и угушене, анималне пориве, инстинкте предатора. Удаљаваће се од људи кроз два паралелна тока. Први, опет на неки начин социјално усмерен – упознаће негативну страну оних за које је раније могао помислити да су ту да би му служили. Други ток ће бити управо зов природе, биолошке позадине која бива пробуђена. Кроз прожимање та два тока Бак ће се развијати, у одређеном смислу сазревати, у њему ће бујати његова суштина животиње, те ће завршетак романа (Бак у дивљини као вођа чопора) бити последња тачка романа и тачка константе природе. Задатком уређивања (Пример 24) ученици се могу подстаћи да размишљају о свим наведеним интерпретацијским аспектима романа. Решавање задатка захтеваће разумевање, анализу и синтезу чинилаца изградње јунака у роману.

Пример 24

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 6. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак уређивања	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.7. уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик
<p>На линије испред препричаних делова романа <i>Зов дивљине</i> Џека Лондона напиши бројеве од 1 до 5 тако да редослед одговара фабули романа.</p> <p>___ Бак остаје да живи с Џоном који се бринуо о њему и чувао га. Пас му постаје одан, а чак му једном спасава и живот.</p> <p>___ Бак безбрижно и лагодно живи у на имању судије Милера у Калифорнији. Безбрижан је и весео пас.</p> <p>___ Убиство Џона и Баково придруживање чопору вукова где постаје њихов вођа.</p> <p>___ Баков власник постаје службеник Франсоа, који је преносио пошту по пределима Аљаске.</p> <p>___ Бак осећа глас дивљине који га вуче даље у шуму, који га удаљава од Џона иако према њему осећа велику наклоност.</p>	
<b>Решење:</b> 3, 1, 5, 2, 4	

Задацима овог облика (уређивања) књижевна дела се могу доводити у везу и са историјским променама / периодима / догађајима који су им тематска потка. Слика историјског догађаја, његови узроци, токови и последице каткад се могу разумети живље, сугестивније и интензивније управо кроз обликовање песме / приче / драме о њему. Кроз судбине јунака, учесника догађаја, дакле када се историјска, општа, објективна перспектива укршта са индивидуалном, специфичном перспективом, јасније буду схваћени аспекти догађаја. Уз сву свест о немогућности изједначавања историјске (реалне) приче и књижевности (фикције) природа сваког историјског периода добила је своје утемељење у колективном памћењу у многама захваљујући књижевности. Пример Косовског боја и косовске епике довољан је да недвосмислено потврди овакве тезе. Зато ће ученици често бити у прилици да уочавају хронолошки, историјски план и да на тај начин разврставају и да у некој мери на основу тога и тумаче уметничке текстове (Пример 25).

Пример 25

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 8. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак спаривања	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.1. повезује дело из обавезне лектире са временом у којем је настало и са временом које се узима за оквир приповедања
<p>Испред наслова књижевних дела упиши бројеве од 1 до 5 тако да укажеш на хронологију историјских догађаја који су тема у овим делима.</p> <p>___ <i>Плава гробница</i>, Милутин Бојић</p> <p>___ <i>Смрт Мајке Југовића</i>, народна песма</p> <p>___ <i>Лето када сам научила да летим</i>, Јасминка Петровић</p> <p>___ <i>Крвава бајка</i>, Десанка Максимовић</p> <p>___ <i>Бој на Мишару</i>, народна песма</p>	
<p><b>Решење:</b> 3. <i>Плава гробница</i>, Милутин Бојић; 1. <i>Смрт Мајке Југовића</i>, епска песма; 5. <i>Лето када сам научила да летим</i>, Јасминка Петровић; 4. <i>Крвава бајка</i>, Десанка Максимовић; 2. <i>Бој на Мишару</i>, народна песма</p>	

Како је настава књижевности у средњој школи усмерена ка периодизацијском сагледавању књижевних токова, промена, аутора и дела, овај облик задатка за средњошколце могао би бити у честој употреби. Наиме, задаци овог типа често служе за проверавање тога колико ученици разумеју књижевна дела у погледу на њихов хронолошки редослед. Такође се њима може проценити да ли су ученици у стању да уоче сличности и разлике међу делима истог жанра (на пример роман кроз историју и сл.). У основној школи задатак који од ученика захтева да епске песме одреде хронолошки, спрам тематског круга и историјског периода коме припадају, чини се погодним за облик уређивања (Пример 26).

Пример 26

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 8. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак спаривања	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.1. повезује дело из обавезне лектире са временом у којем је настало и са временом које се узима за оквир приповедања
<p>Испред наслова народних епских песама напишите бројеве од 1 до 4 како бисте их поређали према историјском периоду о коме говоре и тематском кругу коме припадају.</p> <p>___ <i>Почетак буне против дахија</i></p> <p>___ <i>Цар Лазар и Царица Милица</i></p> <p>___ <i>Ропство Јанковић Стојана</i></p> <p>___ <i>Женидба Душанова</i></p>	

**Решење:**

4. Почетак буне против дахија; 2. Цар Лазар и Царица Милица; 3. Ропство Јанковић Стојана; 1. Женидба Душанова

### 3.3. Задачи отвореног типа

Иако се задацима затвореног типа може прецизније проверити велики обим градива, посебно када се припремају тестови знања, тек задаци отвореног типа ученике значајније подстичу да досегну више когнитивне нивое приликом израде задатака (анализу, синтезу, евалуацију). Оваквим задацима пред ученике се поставља структура коју чини захтев / инструкција / упутство и простор за рад. Сврховитост ових задатака углавном се сагледава у оквирима њихових могућности и вредности приликом процеса интерперетације уметничког текста, као и приликом провере ученичких постигнућа и методичари често истичу њихову вредност. Зона Мркаљ наводи да се оваквим задацима наставницима пружа прилика да увиде да ли је ученик разумео суштину проблема којим се бави, односно како организује и уопштава, уочава ли узрочно-последичне токове и сл. „Мада нису нарочито погодни за укључивање у целовит тест у којем ће преовладавати задаци затвореног типа, такве задатке треба постављати ученицима и наравно, претходно их увежбавати” (Мркаљ 2016в: 61). Претходни став налази своја оправдања у пракси јер се показује да је каткад у току тестирања тешко одредити прецизна решења, па с тога састављачи задатака пишу обимна упутства за прегледање – првенствено у вези са задацима аргументације и дужих одговора. Мркаљ препоручује да у оваквим задацима наставник треба да претходно издвоји све критеријуме по којима ће се ученички одговори оцењивати и да издвоји кључне речи које ће се односити на књижевни проблем који се сагледава и одговор у вези са њим.

Владимир Диклић говорећи о типу тзв. ланчаних питања и задатака<sup>43</sup> и наводећи примере, посредно говори и о вредности задатака отвореног облика. Диклић ланац питања у вези са књижевним јунацима и ситуацијама види као добар начин да анализа дела поступно тече и дуби се, да се прати логички редослед у сагледавању слојева уметничког текста. „Тим се питањима ученик активира на мисаону активност, на самостално запажање битних чинилаца о лику” (Диклић 1978: 238). С тим у непосредној вези јесте систем који је развио Блум, а о чему је овде било речи раније. Наиме, пратећи табеле које представљају Блумову таксономију глаголи који се доводе у везу са вишим когнитивним нивоима у оквиру ове таксономије јесу неки од најчешћих глагола који се и користе када се обликује задатак отвореног типа, посебно есејски задатак, па ће о овоме бити више речи када се буду разматрали управо есејски задаци.

Разликују се две врсте задатака отвореног типа – задаци допуњавања / задаци кратког одговора и есејски задаци.

#### 3.3.1. Задачи допуњавања

У задацима отвореног типа често се среће питање/инструкција и простор (најчешће линија) за одговор који ученик уписује. Такви задаци се у приручницима и методичкој литератури обично одређују као задаци допуњавања или задаци кратког одговора. Први појам (задаци допуњавања) користе аутори приручника *Примена тестова знања* (Савовић и др. 2007).

<sup>43</sup> Диклић под појмом ланчаних (развојних, дијалектичких) питања и задатака подразумева низ/ланац питања/налога којима се ученик води кроз процес разматрања проблема унутар књижевног дела, односно низ питања и задатака којима се на неки начин руководи интерпретацијски ток. У примерима које наводи (Диклић 1978: 238) запажа се да је реч задацима отвореног облика где се захтева да ученик одговори на низ питања која се тичу и угледа и позиције књижевног јунака, одређених узрочно-последичних веза између ситуација у делу и сл.



Ту се задаци допуњавања сагледавају у неколико варијанти (задаци допуњавања речи, симбола, слика, задаци допуњавања таблица и хијерархијских структура, задаци допуњавања сликовних форми). Остали приручници најчешће говоре о задацима кратког одговора.

Задаци допуњавања показују се као погодни за тестове јер се у њима очекује недвосмислен и јасан одговор. Евентуално се у решењу задатка може понудити алтернација решења уколико ученик може дати неколико валидних одговора, као што то може бити у случају захтева да се одреде доминантни мотиви у књижевном тексту и сл. Ученици треба да напишу одговор на питање или да допуне неку тврдњу/реченицу. И овде, као и код свих осталих типова задатака, треба пажљиво и недвосмислено обликовати питање/инструкцију. „Форма задатка треба да допринесе јасноћи захтева, а не да омета разумевање. Треба избегавати такве задатке у којима је одгонетање тога шта питамо већи захтев од онога што стварно питамо” (Збирка 2006: 8).

Задацима допуњавања испитују се нижи нивои постигнућа (по Блуму), мада се у одређеној мери могу постићи и виши. Најзад, као и код задатака затвореног облика наставник увек може после овог задатка или пак као његову надоградњу (други део задатка) захтевати образложење одговора. Тако се од ученика може захтевати да на линији напишу одговор на питање ко је главни јунак приповетке „Све ће то народ позлатити” Лазе Лазаревића, а да затим образложе свој одговор. Посебно је важно да се оваква модификација/надоградња задатка допуњавања врши када је реч о оним захтевима где сама природа књижевности или специфичност конкретног књижевног текста тако нешто захтева. На пример када се ученицима да инструкција да издвоје мотиве у песми, каткад није лоше задатак допуњавања обликовати тако да се свесно тежи могућности давања више различитих одговора, али и уз писање образложења за тај одговор. Често ће ти одговори бити речи сличног значења, но наставник се одређује према одговорима као тачним ако заиста имају упориште у књижевном тексту. Такав би могао бити задатак у вези са мотивима из песме „Шљива” Милована Данојлића где би се захтевало да ученици напишу који је кључни мотив у песми. Ученици би могли да наведу више мотива који складно кореспондирају у уметничком тексту (шљива, природа, живот и др.) и тако (свако од њих) дати тачан одговор. То наставник треба да предвиди у решењу, а ако од ученика захтева и образложење одговора, биће на сигурном путу књижевне анализе, јер ће ученици показати како наведени мотив сагледавају у структури и значењским аспектима песме.

### 3.3.1.1. Задаци допуњавања једном речју/појмом

Ова целина требало би да укаже на неке од примера задатака који су претходно описани, а огледају се у томе да ученик на предвиђено место (на линију / у оквир) упише реч, односно појам којим ће дати одговор на постављено питање, односно на задати налог или ће допунити реченицу како би комплетирао (тачну) тврдњу. Овакви задаци су у тестовима чести и део су збирки задатака доступних ученицима или тестова које имају прилику да решавају. Већ је изречено мишљење да ови задаци треба да буду јасних питања/захтева и да се пажљиво мора предвидети решење. Када је то решење каква чињеница (на пример када ученик треба да одреди врсту строфе), онда је оно недвосмислено, али ако је реч о неким значењским аспектима дела (као што је претходно наведени пример одређивања мотива у песми), треба бити пажљив и део за решење ваљано обликовати.

Преко неколико примера ваља представити ову варијанту задатака допуњавања како би се упутило на различите потребе за њима. Прва три примера упућују на испитивање знања ученика. На овај начин се може проверити књижевнотеоријско знање ученика, као и познавање књижевних дела у смислу навођења наслова дела, аутора, имена ликова и сл.

Пример 27

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 7. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак допуњавања	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.3.4.5. одређује и именује врсту стиха и строфе
Одреди врсту строфе у песми <i>Божур</i> Милана Ракића и одговор напиши на датој линији.	
<p>Како је лепа ова ноћ! Гле, свуда,          С тополе, раста, багрема и дуда,          У млазевима златокосим пада          Несуштаствена месечина. Сада,</p> <p>Над ливадама где трава мирише,          У расцветаним гранама, врх њива          Које се црне после бујне кише,          Велика душа месечева снови.</p> <p>Све мирно, тајац. Ћути поље равно          Где некад паде за четама чета.          – Из многе крви изникнуо давно,          Црвен и плав, Косовом божур цвета.</p> <p>Врста строфе: _____</p>	
<b>Решење:</b> катрен	

Пример 28

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 7. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак допуњавања	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.2. повезује наслов дела из обавезне лектире и род, врсту и лик из дела; препознаје род и врсту књижевноуметничког дела на основу одломака, ликова, карактеристичних ситуација
<p>На линији напиши име јунакиње која изговара следећу реплику у комедији <i>Покондирена тиква</i> Јована Стерије Поповића: „Али забога, мајко, није ли ме и покојни отац учио да није срамота радити?”</p> <p>Име јунакиње: _____</p>	
<b>Решење:</b> Евица	

Пример 29

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 8. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак допуњавања	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.5. препознаје различите облике казивања у књижевноуметничком тексту: нарација, дескрипција, дијалог и монолог
<p>На линији напиши који облик казивања преовлађује у следећем одломку из приповетке <i>Поход на Мјесец</i> Бранка Ћопића.</p> <p>Самарџија уздахну и погледа ме преко чаше.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Па нека, има дјечак право.</li> <li>– Шта има право?</li> <li>– Па нек опроба. Камо среће да сам и ја некад тако радио, можда би ми друге тице данас пјевале.</li> <li>– Ма шта тице, шта... Ти се већ напио ко мој весели Ницо. Јок, побратиме, тмурно дочека старац.</li> <li>– Сјећам се као да је вечерас било: помоли се мјесец над гајем, сто метара над нашом кућом, а мене ноге саме понесу к њему.</li> </ul> <p>_____</p>	
<b>Решење:</b> дијалог	

Како је претходно објашњено, пуна сврховитост оваквих задатака у настави књижевности, односно њихово истинско укључивање у процес тумачења дела, посебно његових семантичких перспектива, уследиће када се задатак допуњавања прошири, односно модификује или надогради задатком кратког или дугог одговора – есејским задатком (Пример 30). Овакав задатак погодан је организовати тако да се састоји из два дела. Први део ће бити задатак типа допуњавања, а други есејског типа. Наведени пример требало би да буде део наставног листића за ученике петог разреда и могао би бити дат у оквиру истраживачких задатака пре обраде приповетке, али и током рада на часу или после тога као део корпуса домаћих задатака којима ће се проверити како су ученици разумели дело. Свакако, овај задатак може бити и део теста из књижевности. Када би се припремао за тест који је део *Завршног испита на крају основног образовања и васпитања* ученицима би требало дати дужи одломак како би на основу њега могли да се шире информишу о догађајима и јунацима у књижевном тексту и да лакше протумаче текст и дођу до одговора. У условима свакодневног рада, посебно онда када су ученици у могућности да се врате књижевном тексту у смислу да се подсети његовог садржаја (имају га код себе у читанкама), довољно је дати краћи одломак који је жижно место проблема који се задатком третира.

Пример 30

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 5. разред
<b>Тип задатка:</b> Задатак допуњавања	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.6. одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност
<p>А. На линији напиши које осећање је испољио Петрак у следећем делу приповетке <i>Поход на Мјесец</i> Бранка Ћопића.</p> <p>Самарција уздахну и погледа ме преко чаше.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Па нека, има дјечак право.</li> <li>– Шта има право?</li> <li>– Па нек опроба. Камо среће да сам и ја некад тако радио, можда би ми друге тице данас пјевале.</li> <li>– Ма шта тице, шта... Ти се већ напио ко мој весели Ницо. Јок, побратиме, тмурно дочека старац.</li> <li>– Сјећам се као да је вечерас било: помоли се мјесец над гајем, сто метара над нашом кућом, а мене ноге саме понесу к њему. Куда? – дрекне ћаћа па за машице, за камцију, за... Не бира чиме ће. Затуче ме тако, утуца, изгубих душу још од малих ногу. А да сам се једном отео и пошао. Раде, брате мој...</li> </ul> <p>Петраково осећање: _____</p> <p>Б. У неколико правописно и граматички исправних реченица објасни на основу чега сматраш да је Петрак испољио осећање које си навео/навелa. Свој одговор напиши тако што ћеш се подсетити текста приповетке и позивати на њега.<sup>44</sup></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p><b>Решење:</b> А. Ученик/ученица може навести једно од следећих осећања: туга, носталгичност, незадовољство. Може навести и друго осећање које се препознаје као релевантно у односу на дати садржај приповетке.</p> <p>Б. Прихватљив је одговор у коме ученик/ученица пише образложење одговора под А. користећи правописно и граматички исправне реченице и позивајући се на текст приповетке.</p> <p>Пример прихватљивог одговора ако је под А. написано да је Петрак испољио осећање туге: Петрак је тужан јер се присетио свог детињства. За детињство га веже тешка успомена када нису имали разумевања за његова маштања и дечачке снове. Присећа се како је због тога био и физички кажњаван.</p> <p>Неприхватљив је одговор који не даје адекватно образложење одговора под А. Одговор није</p>	

<sup>44</sup> Како је у обрасцу за овај задатак наведено, он је намењен за ученике петог разреда те се због тога сама инструкција поједностављује у односу на ону која је чешћа и на неки начин се препознаје (посебно у тестовима за *Завршни испит у обавезном образовању и васпитању* као устаљена – У неколико правописно и граматички исправних реченица образложи свој одговор – и сл. Свакако наставник и овако може обликовати своју инструкцију, али је важно да је такав тип задатака ученицима од раније познат, односно да су ученици већ били у прилици да се „позивају” на садржај дела, односно да им је наставник јасно објаснио шта се под тим подразумева и од њих очекује.

заснован на садржају приповетке; произвољан је или нетачан.  
 Пример неприхватљивог одговора ако је под А. написано да је Петрак испољио осећање туге: Петрак је тужан јер му деда Раде каже да је пијан. Не воли што га је Раде упоредио са Ницом.

### 3.3.1.2. Задаци допуњавања табела

У форми задатака допуњавања среће се и таква варијанта где се облик табеле користи како би се испитивала постигнућа ученика. Овакви задаци често се користе и унутар тестова из књижевности. Пошто се свде на уписивање података у табелу, могу бити корисни за преглед и проверу чињеница на различитим нивоима у смислу испитивања већег броја података у вези са неким појмом или темом. Тако се унутар тестова који садрже задатке из књижевности најчешће срећу задаци у облику табела када се проверавају подаци о књижевним делима као што је наслов дела, аутор, књижевни род и врста (Пример 31). И задаци у виду табела могу имати надоградњу кроз задатке есејског типа, али се такви примери ретко срећу управо због обима података којима се табеле испуњавају.

#### Пример 31

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност		<b>Разред:</b> 8. разред	
<b>Тип задатка:</b> Задатак допуњавања		<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.2. повезује наслов дела из обавезне лектуре и род, врсту и лик из дела; препознаје род и врсту књижевно-уметничког дела на основу одломака, ликова, карактеристичних ситуација	
Попуни дату табелу тако што ћеш на одговарајућа места уписати име и презиме аутора, као и књижевни род и књижевну врсту за наведена дела.			
Наслов дела	Име и презиме аутора	Књижевни род	Књижевна врста
<i>Дечак и пас</i>			
<i>Орлови рано лете</i>			
<i>Покондирена тиква</i>			
<i>Отаџбина</i>			
<i>Мамаџ</i>			
<b>Решење:</b>			
Наслов дела	Име и презиме аутора	Књижевни род	Књижевна врста
<i>Дечак и пас</i>	Данило Киш	Епика	Приповетка
<i>Орлови рано лете</i>	Бранко Ћопић	Епика	Роман
<i>Покондирена тиква</i>	Јован Стерија Поповић	Драма	Комедија
<i>Отаџбина</i>	Ђура Јакшић	Лирика	Родољубива песма
<i>Мамаџ</i>	Давид Албахари	Епика	Роман

### 3.3.2. Есејски задаци

Есејски задаци су задаци отвореног типа који се састоје од питања/налога и простора за писање. Појављују се у облицима задатака кратких одговора и задатака дужих одговора. Како је истакнуто на почетку овдашње целине о задацима отвореног облика, а то се посебно односи на есејске задатке, њима се могу мерити оне вештине и постигнућа ученика за које је потребно да

ученик достигне више когнитивне нивое (примену, анализу, синтезу и евалуацију). Ако се ова чињеница сагледа из перспективе Блумове таксономије у инструкцијама (корену) есејских задатака, биће коришћени глаголи као што су: испитај, истражи (примена) анализирај, објасни, упореди (анализа), формулиши, припреми, уопшти (синтеза), процени, резимирај (евалуација). У извесном погледу овакви задаци се одређују когнитивним питањима/задацима вишег реда у односу на задатке когнитивно нижег реда, тј. задатке затвореног типа (Гоцину и Вилсон 2014: 9). Гоцину и Вилсон полазе од става да су питања од кључне важности за то да ученици науче како се учи и како да учење постане саставни део живота. Када говоре о успешном постављању питања предлажу: „Постављајте питања која су претежно отвореног типа, она која подстичу на размишљање и немају за циљ доношење коначног суда о нечему или коначне оцене нечега” (Гоцину и Вилсон 2014: 5). Овакав став посебно бива интересантан из перспективе разматрања методологије израде задатака у настави књижевности јер он као да у некој мери кореспондира са природом тумачења књижевности да се коначни судови о смислу уметничког текста не могу исцрпети. Или кореспондира са одређењем Умберта Ека: „Књижевна дела нас позивају да их слободно интерпретирамо зато што нам нуде дискурс који се може читати на више нивоа и суочавају нас са бесмисленостима и у језику и у животу” (Еко 2017. 11).

Када решавају есејске задатке, ученици морају да анализирају само питање/инструкцију и због тога им је важно омогућити довољно времена за решавање / писање одговора. Како се овим задацима тестирају сложени мисаони процеси, критичко мишљење, решавање проблема, вештина језичког изражавања (Савовић и др. 2007: 35) тај временски период за решавање свакако ће бити дужи него у случају задатака допуњавања једном речју или на пример за типичне задатке вишеструког избора. Када је реч о задацима у вези са различитим проблемима књижевних дела, може се рећи да се оваквим задацима школска анализа приближава комплексном тумачењу књижевности јер се том приликом сагледавају и тумаче различити нивои уметничког текста али у форми (посебно код есејских задатака дужег одговора) обимнијих интерпретацијских деоница.

### 3.3.2.1. Есејски задаци кратког одговора

У овим задацима се очекује да ученици напишу кратак одговор у једној реченици или да наведу низ одговора као решење за питање. Треба их прецизно конструисати како би се јасно усмерила ученичка активност. Њима је онемогућено погађање одговора, па се тако знање ученика може реално сагледати. Приручници (Савковић и др. 2007) наводе да се њима обично захтева репродукција. У настави књижевности могу се користити као део тестова где ће се уврстити у виду задатака којима наставник проверава разумевање основних чињеница и података у делу. Тако је овај тип задатака, на пример, погодан за проверавање тога да ли су ученици упамтили ко су јунаци књижевног дела (Пример 32).

Пример 32

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 7. разред
<b>Тип задатка:</b> Есејски задатак	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.7. уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик...
На линији напишите имена јунака из епске народне песме <i>Диоба Јакшића</i> . _____	
<b>Решење:</b> Анђелија, Дмитар, Богдан	

У мноштву могућности и примера за есејске задатке кратког одговора чини се да ове задатке у настави књижевности ваља посматрати као тзв. помоћне задатке и да таквом начину испитивања треба прибегавати у мери да се њима обезбеди логичан след наредних, есејских задатака продужених одговора. Тако се, на пример, задатком у коме се захтева да ученици наведу мотиве из неке песме (Пример 33) ствара основа за тумачење тих мотива које ће уследити у наредним задацима (продуженог есејског одговора). У томе треба видети основну вредност оваквих задатака; њихов потенцијал да провере основна, важна знања о књижевним делима која ће се даље промишљати, контекстуализовати и употребити током интерпретације.

### Пример 33

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 6. разред
<b>Тип задатка:</b> Есејски задатак	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.1.4.7. уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик...
Наведи три мотива који се могу открити тумачењем приповетке <i>Аска и вук</i> Иве Андрића. _____	
<b>Решење:</b> лепота, игра, смрт (Прихватају се и други мотиви које ученик/ученица наведе уколико су утемељени у садржају приповетке.)	

### 3.3.2.2. Есејски задаци дужег одговора

Задаци отвореног типа где се од ученика очекује одговор на задати захтев или питање у виду (најчешће) неколико реченица, одређују се као есејски задаци дужег одговора. За овакве задатке мишљења су обично обједињена у то да је код њих уплив субјективности у току прегледања већи, те да се због тога мора ваљано осмислити решење задатка у виду прихватљивих и неприхватљивих одговора, да ученицима треба понудити довољно времена за писање одговора и да се сам задатак мора врло јасно формулисати. Формулисање захтева изискује наставникову посвећеност, а сам избор проблема из књижевног дела, који наставник третира задатком, треба да је пажљиво одабран и јасно утемељен у интерпретацијским оквирима дела. Есејским задацима дужег одговора проверава се вештина тумачења књижевног текста. Такви задаци захтевају разумевање, анализу и синтезу и као такви спадају у ред оних којима наставник на добар начин може проверити у којој мери су ученици разумели уметнички текст и различите његове слојеве на тематско-мотивском, композиционом, стилском и семантичком плану. Обично се оваквим задацима дотиче и осветљава ниво идеја у књижевном тексту на начин да ученик не бира неко од понуђених тумачења/одговора, него је неопходно да сам вербализује (и пише) своје тумачење и процену књижевног дела. Због тога је важно у самом захтеву задатка ученицима јасно објаснити шта се од њих очекује, односно упутити их у проблем којим треба да се баве у вези са књижевним делом, нагласити како одговор треба оформити (нпр. у неколико реченица), истаћи да је обавезно да се изнети ставови у вези са третираним проблемом аргумендују адекватним примерима, навођењем ситуација из текста, парафразом реченица/стихова, цитирањем и сл. С обзиром на то да ученик не пише есеј о задатом проблему, већ одговара у неколико реченица, добро је да је оно чиме се ученици баве већ разматрано у

току часа или ако је реч о тексту који је ученицима непознат, важно је да наставник недвосмислено буде сигуран да је дати захтев пропорционалан реалним знањима и вештинама ученика.

Задачи овог облика могу се пронаћи у различитим приручницима и уџбеницима за ученике – збиркама задатака, читанкама и радним свескама. Често је овакав задатак присутан у тестовима за *Завршни испит на крају основног образовања и васпитања* и као такав увек је у вези са образовним стандардима средњег или напредног нивоа постигнућа, па се у том смислу и не очекује да га на том тесту ураде сви ученици, већ искључиво они који су најбоље овладали знањима и вештинама. Задачи из уџбеничких комплета и других приручника биће разматрани у једном од наредних поглавља овог рада, па ће се том приликом посебна пажња посветити есејским задацима дужих одговора док ће овде бити учињен покушај да се кроз неколико примера представи структура таквог задатка и модел по коме се он у различитим наставним ситуацијама може креирати.

Пошто отворени задаци дужих одговора могу бити креирани тако да се тичу свих слојева уметничког текста, наставници треба да их користе често, како приликом провера, тако и у оквирима истраживачких или домаћих задатака где овај облик и доминира. Тако се може проверити да ли су ученици у стању да самостално процене тематски аспект дела и да сами формулишу његову тему (Пример 34). Оно што је претходно описаним типовима задатака било тешко за комплекснију проверу, уколико иза тога не би уследила надоградња есејским задатком дугог одговора, јесте мотивска анализа дела (Пример 35). Тек у задатку где ће ученици у неколико реченица објаснити како разумеју одређени мотив и његову важност за разумевање и значења књижевног текста може се сагледати колико је мотивска анализа од стране ученика успешна.

#### Пример 34

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 6. разред
<b>Тип задатка:</b> Есејски задатак	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.6. одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност
На линији напиши тему приповетке <i>Аска и вук</i> Иве Андрића.	
<p><b>Решење:</b> Прихватљив је одговор у коме ученик/ученица обликује смислену реченицу у којој саопштаванеку од главних тематских одредница приповетке – смисао уметности, њена виталистичка и покретачка димензија; игра и њена лепота која пркоси злу и смрти; овчица Аска и њена борба за живот.</p> <p>Пример прихватљивог одговора: Овчица Аска и њена игра као уметност која пркоси смрти оличеној у лику вука.</p> <p>Неприхватљив је одговор у коме се одликује нејасна реченица, она која не одговара тематским аспектима приповетке.</p> <p>Пример неприхватљивог одговора: Учење балета у присуству вука.</p>	

Овакав задатак може за ученике шестог разреда бити део истраживачких задатака који претходе обради Андрићеве приповетке „Аска и вук”, али и део провере која би уследила после



анализе дела. Ученик/ученица треба да освести и разуме шта су тематски слојеви текста како би кроз даљу анализу дела уочавао/уочавала важне мотиве, њихову међусобну повезаност, важност за јунаке, али и за значењски ниво дела. Наведени пример неприхватљивог одговора могао би показати да ученик/ученица не разуме основне односе у приповеци, да не уочава основне пишчеве интенције и спрегу значењских и стилских слојева – метафоричност и алегоријску слику овце и вука као симболе живота и уметности/стварања и смрти и разарања.

### Пример 35

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 7. разред
<b>Тип задатка:</b> Есејски задатак	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.3.4.6. тумачи различите елементе књижевноуметничког дела позивајући се на само дело
<p>Подсети се текста епске народне песме <i>Ропство Јанковић Стојана</i>. У неколико реченица објасни да ли се у везу са ликом Стојана Јанковића може довести мотив племенитости. Образложи свој одговор позивајући се на садржај песме.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p><b>Решење:</b> Прихватљив је одговор који мотив племенитости доводи у везу са Стојаном Јанковићем и у коме се даје адекватно образложење засновано на садржају песме – нпр. да Стојан није реаговао љутито када је у свом двору затекао сватове који су дошли да одведу његову жену, већ је нашао мирно решење проблема на обострану добробит.</p> <p>Пример прихватљивог одговора: Мотив племенитости се доводи у везу са Стојаном Јанковићем. То показује начин на који он разрешава проблем у свом двору када затиче сватове који желе да одведу његову жену. Стојан своје племените намере најављује и речима: „Ласно ћемо, ако јесмо људи.”</p> <p>Неприхватљив је одговор у коме се Стојан не доводи у везу са мотивом племенитости или се не наводи адекватно образложење засновано на тесту.</p> <p>Пример неприхватљивог одговора: Мотив племенитости у вези је са ликом Стојана Јанковића. Стојан је познат у народу као храбар и племенит. / Стојан се може довести у везу са мотивом племенитости. Овај јунак је у песми певао песму, а то је племенито када је свадба.</p>	

Овакав задатак ученици седмог разреда ће добити у току провере или као истраживачки задатак пред анализу песме. Задатак предвиђа да ученик најпре одреди да ли је Стојан у вези са наведеним мотивом, а затим и да напише адекватно образложење. У том смислу је у њега најпре инкорпориран задатак двочланог избора (Стојан се доводи у везу са мотивом племенитости – да или не?), а после тога се изриче захтев за аргументацијом. Тако је први део инструкције задатка на неки начин захтев на основном нивоу где ученик тек треба да се одлучи за то да ли се у везу са ликом Стојана може довести мотив племенитости, што се може третирати као основни ниво разумевања ове епске песме (уочавање основних мотива и карактеристика главног јунака дела). Други део налога из корена задатка захтева већи напор од ученика јер је потребно да разложно размотре текст, да сагледају поменути мотив и јунака у сплету ситуација и догађаја у делу, проникну у јунакове намере, да разумеју алегоријске деонице (Стојанова попевка) и гномичност стиха „Ласно ћемо, ако јесмо људи”. Ученици се захваљујући оваквим аналитичким процесима воде важним путевима унутар песме, постају уверени у то да је мотив племенитости један од

кључних који се огледа кроз то шта главни јунак песме чини и говори. Дакле, потребно је и самог јунака, да би се потпуно указао као племенит, сагледати на различитим плановима. На плану акције јунак чини конкретне потезе којима показује своју пламенитост и тако, на пример, у значајној мери одступа од интернационалне матрице мужа на свадби своје жене (не убија просце као Одисеј). Стојан изналази решење тако што најпре мудро обликује алегоријску попевку о ластавици и соколу како би својој жени Јели на посредан начин јавио да је ту. Јела радосне вести јавља Стојановој сестри која трчи ка брату пуна љубави и среће што се вратио. Овде ученици треба да запазе да се обе жене радују повратку свог мужа и брата, али да то морају запазити и присутни сватови. Ово ствара основу за помисао да ће намера сватова пропасти, посебно када они запитају Стојана шта ће бити са благом (материјалним богатством) које су уложили у просидбу. Баш тада би се од Стојана могла очекивати реакција која није необична за епског јунака – сукоб/борба зарад одбране части своје куће и своје супруге. Ипак, реакција јунака постаје пример честитости и племенитости, вере у то да је договор вредност на којој ће се заснивати разрешење компликоване и непријатне ситуације у којој су се сви нашли. Тако ученици, пратећи низ догађаја и исказа и стичући став о главном јунаку, долазе до адекватног образложења свог одговора описивањем ситуација из песме или цитирањем њених важних делова.

Исти текст могао би послужити и за задатак (Пример 36) у коме би се карактеристични и важни стихови епске песме „Ропство Јанковић Стојана”, стихови „Ласно ћемо ми за ваше благо / ласно ћемо, ако јесмо људи” довели у везу са јунаком и његовим карактерним особинама и моралним начелима. Тако ће ученици анализом стихова у којима јунак изриче важан став који га детерминише као племенитог моћи да се приближе суштини Стојанове личности.

У другој варијанти оваквог задатка могли би бити дати само (претходно наведени) стихови песме и од ученика би се очекивало тумачење тих стихова. Дакле, не би се експлицирао захтев да се ти стихови доведу са Стојановим ликом, али би то свакако, на неки начин било подразумевано. Међутим, за ученике основне школе увек је боље што прецизније написати захтев и навести важне смернице за ученике, посебно у задацима који су на напредном нивоу и где се не очекује да највећи број ученика буде у стању да тачно одговори (иако сваки наставник томе тежи).

#### Пример 36

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 7. разред
<b>Тип задатка:</b> Есејски задатак	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.3.4.6. тумачи различите елементе књижевноуметничког дела позивајући се на само дело
У неколико реченица објасни шта наведени стихови из епске песме <i>Ропство Јанковић Стојана</i> говоре о карактеру Стојана, главног јунака дела.	
„Ласно ћемо ми за ваше благо, Ласно ћемо, ако јесмо људи.”	
_____	
_____	
_____	

**Решење:** Прихватљив је одговор у коме се дати стихови доводе у везу са карактерним особинама Стојана Јанковића тако да се указује на његове особине као што су мирољубивост, човекољубивост, честитост.

Пример прихватљивог одговора: Наведени стихови показују да је Стојан сталожен и мирољубив човек. Он се позива на то да се лако може доћи до договора ако се свако води правим људским вредностима и часним намерама. Тиме показује да је племенит и човекољубив.

Неприхватљив је одговор у коме се објашњење не заснива на адекватном повезивању значења стихова са карактером јунака или где се стихови тумаче произвољно.

Пример неприхватљивог одговора: Наведени стихови говоре да је Стојан плашљив човек јер је сватова много, а он је сам. Он нема храбрости да им се супротстави и да их надјача.

Ученици сами образују одговор и вербализују своје мисли о делу, начин на који уочавају његове значењске димензије, судбине јунака и односе међу тим јунацима, универзалне мисли и идеје поводом догађаја, песничких слика, реплика (у драмском тексту) и др. Следећа два примера односе се на лирски текст (Пример 36) и драмски текст (Пример 37). Овим задацима показује се могућност да се жанровски различити уметнички текстови на разини својих семантичких и других могућности могу, унутар школске интерпретације, осветлити кроз задатке које наставник припрема, посебно кроз модел есејских задатака дугог одговора. Зато се методологија израде ових задатака увек мора сагледати кроз разноликост самих књижевних текстова на које се они односе.

### Пример 37

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 6. разред
<b>Тип задатка:</b> Есејски задатак	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.3.4.6. тумачи различите елементе књижевноуметничког дела позивајући се на само дело
<p>Пажљиво прочитај песму <i>Хвала сунцу, земљи, трави</i> Стевана Раичковића и размисли о ономе што нам саопштава лирски субјект. У неколико реченица објасни с којом намером се у песми више пута на почетку стихова понавља реч <i>хвала</i>.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p><b>Решење:</b> Прихватљив је одговор у коме се понављање речи <i>хвала</i> тумачи као вид наглашавања захвалности природи и њеним елементима што су њему, лирском субјекту – човеку/људима, пружили уживање у таквој лепоти и разноликости; у богатству које нуди природа.</p> <p>Пример прихватљивог одговора: У песми се више пута понавља реч <i>хвала</i> како би се нагласила жеља лирског субјекта да покаже како је захвалан због лепоте у којој ужива. Он се захваљује различитим елементима природе (сунцу, земљи, трави, ваздуху и др.) јер жели да нагласи колико је природа разнолика у својим облицима и бојама. Захвалан је што може све то да види, чује и осети.</p> <p>Неприхватљив је одговор који не даје адекватно тумачење наглашене употребе речи <i>хвала</i> и где се погрешно или произвољно тумачи овај аспект песме.</p> <p>Пример неприхватљивог одговора: Реч <i>хвала</i> се понавља више пута јер је лирски субјект лепо васпитан. Он се захваљује свему што види како би свима показао да је добар човек.</p>	

Пример 38

<b>Предмет:</b> Српски језик и књижевност	<b>Разред:</b> 8. разред
<b>Тип задатка:</b> Есејски задатак	<b>Стандард/дескриптор:</b> СЈ.2.4.6. одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност
<p>Пажљиво прочитај дати одломак из драме <i>Ноћ и магла</i> Данила Киша и на основу њега у неколико реченица објасни како је изгледало детињство Младића (Андреаса Сама). Приликом писања одговора позивај се на дати текст драме.</p> <p>МАРИЈА РИГО: Анди, извини што те прекидам, сећаш ли се ти како сам ти једном дала Антонове ципеле, па си морао да их режеш позади, јер су ти биле мале... Био си збиља ногат још тада... Ех, ех, исти мој Ото ...она мала црнка, она твоја Јулија, била ти је сасвим попила памет...</p> <p>МЛАДИЋ: Сећам се, госпођо Риго, свега се сећам... Јулија је имала дуге плаве плетенице...</p> <p>МАРИЈА РИГО: Чујеш ли га, Емиле, молим те! Она је за њега плава, па плава ...</p> <p>МЛАДИЋ: ...ситне пегице по лицу и била ми је памет попила... Ви сте ми дали Антонове старе ципеле и рекли сте ми: Ако су ти мале, мало их засеци позади, боље и то него да идеш бос по овој зими... Па се сећам да сте рекли свим ђацима – то сам тек после сазнао – за онај хлеб, рекли сте им да донесу за мене по једно парче хлеба, иначе ће помрети од глади и зиме она несрећна породица Сам... И сигурно сте рекли, то нисам чуо, али сигурно сте рекли...</p> <p>МАРИЈА РИГО: Само немој да претерујеш, Анди...</p>	
<p><b>Решење:</b> Прихватљив је одговор у коме се наводи и образлаже да је детињство јунака чинило сиромаштво, али и љубав према девојчици Јулији.</p> <p>Пример прихватљивог одговора: Младићево детињство било је тешко јер је његова породица била сиромашна, па је учитељица организовала другу децу да помогну Андреасу. Такође је његово детињство обележила и љубав према Јулији које се младић и даље живо сећа.</p> <p>Неприхватљив је одговор који не даје адекватно тумачење и образложење; где виђење јунаковог детињства није засновано на садржају датог одломка или је произвољно.</p> <p>Пример неприхватљивог одговора: Андреасово детињство било је као и код сваког другог детета. Говори се о томе какву је обућу носио и шта је јео.</p>	

Важно је напоменути и то да сам изглед задатка, посебно се мисли на корен задатка, неће бити увек исти ни у ситуацији када се односи на исто књижевно дело и на исто питање/проблем у њему. Од чега то зависи? Сам задатак и инструкције у њему условљене су највише узрастом ученика и типом провере, односно сврхом испитивања ученичких постигнућа.

Узраст ученика, а тако и њихове когнитивне могућности, као и ниво знања који поседују, утицаће на то да наставник тако обликује корен задатка да га највећи број ученика без потешкоћа разуме.<sup>45</sup> Ученици петог разреда усвојили су у претходним разредима одређени

<sup>45</sup> За ученике са потешкоћама у развоју, као што је било речи раније у овом раду, наставник припрема посебне задатке или модификовану варијанту задатака које решавају остали ученици. Свакако, наставник и осталим

корпус књижевнотеоријских појмова, али је њима најбоље понудити задатке где ће се што дескриптивније представити проблем на који треба да се фокусирају и то избором лексики која неће бити строго стручна. Никада не треба изгубити из вида да је основна улога оваквих задатака управо у подстицају, подршци да се читају и тумаче дела, а не у мерењу и проверавању. Провере и процене су можда неминовне у образовно-васпитном процесу, али се и кроз њих тежи томе да ученици, а не само наставници, процене своја постигнућа и да буду мотивисани да даље напредују и уче – да се баве књижевношћу, препознају њене уметничке и друге аспекте и да, колико год то каткад колоквијално звучало, уживају у читању. Због тога се ни ученицима старијих разреда задатак не сме отежавати компликованим конструкцијама оптерећеним стручном интернационалном лексиком. Када се то и користи, мора постојати адекватно оправдање, односно очекивани циљеви и исходи таквог поступања.

Под типом провере у овом контексту искључиво се мисли на то да ли састављач задатка овакав задатак припрема за своје ученике (конкретна одељења) или за неке општије провере (*Завршни испит на крају обавезног образовања и васпитања*, национална тестирања и сл.). У првом случају задатак може бити креиран за тест из књижевности или као део низа истраживачких припремних задатака, или задатака који следе после анализе дела у виду домаћег задатка. Тестови могу бити у сврхе оцењивања или за проверу знања и вештина ученика у циљу евалуације рада и добијања смерница за даље активности (нпр. иницијални тест, полугодишњи/годишњи тест). Осим за тестове и истраживачке задатке пре/после анализе, есејски задаци дугих одговора бивају корисни и током саме интерпретације дела на часу када се ученицима презентује задатак и да време за писање и рад. После израде задатка, читају се и разматрају одговори који могу одредити и даљи ток анализе односно фокусирати је на одређене аспекте текста. Све наведене ситуације јасно одређују и извесне разлике у самом изгледу задатка. Тако ће задатак који се припрема за тестирања на националном нивоу морати да садржи адекватан одломак из књижевног дела, односно довољно дуг одломак да се на основу њега (а не присећањем на дело које је раније обрађено на часу) да одговор. Тако ће у примеру задатака у вези са епском песмом „Ропство Јанковић Стојана” бити потребан дужи одломак из песме, а не као у овде датим задацима који су припремљени за истраживачки рад код куће или рад на часу када је ученику доступан текст дела. Управо то значи да наставник, када припрема задатак само за своје ученике, треба да сам одреди дужину одломка. Ако је текст управо обрађен или се врше припремни поступци за његову анализу, довољно је мањим репрезентативним одломцима или тек једном, или посредством неколико реченица из дела подстаћи ученике да се подсети текста и да реше задатке. Уколико је реч о полугодишњим или годишњим тестирањима или иницијалним тестовима на почетку школске године, неопходно је одабрати одломак којим ће се ученицима дати довољно података и могућности за долазак до одговора. Како есејски задаци имају велику важност за почетак, ток и сам исход анализе књижевног дела, неопходно је увек проверавати овакве задатке, мењати их на основу тога како их ученици решавају, на какве потешкоће наилазе. Треба за наредне генерације ученика тежити побољшаним верзијама задатка, измењеним тако да захтев буде што јаснији и да ученицима инструкција буде подстицај и користан упут, а не нешто што им отежава да разумеју на какав се проблем из књижевног дела мисли и шта у вези са тим они треба да разумеју, објасне и аргументују.

У вези са задацима отвореног типа, а посебно за есејске задатке дугог одговора треба поменути и то да се често у корену оваквог задатка, уз остале захтеве додаје и захтев за тим да ученици свој одговор формирају од правописно и граматички исправних реченица. Овакав

---

ученицима може и треба да омогући диференциране задатке, посебно у току самог рада на часу и нарочито када су то задаци који се усмено саопштавају и исто тако (усмено) добијају свој одговор.

захтев није у вези са тумачењем књижевног дела и приликом вредновања тога како ученик тумачи књижевне проблеме то се неће узимати у обзир. Ипак наведени захтеви имају велики значај за језичку културу ученика и примену граматичких правила која се у настави српског језика обрађују, те се писање одговора било које врсте (па и у есејским задацима из књижевности) види као прилика да се провере и постигнућа из граматике, правописа и језичке културе. Због тога сваки од ових аспеката есејског задатка треба посебно вредновати.

#### 4. ТЕСТОВИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

До сада је у овом раду указано на који се начин могу обликовати задаци за ученике у најширем смислу одређења задатак када је реч о настави књижевности. Тежило се извесној систематизацији, јасном прегледу облика и типова задатака које наставници могу користити у раду са ученицима током самог часа тумачења текста, затим у оквирима припреме за час обраде књижевног дела, али и за период после часа обраде, када се кроз својеврсне видове утврђивања може вршити провера тога како ученици разумеју и тумаче дело. Таквим проверама сагледава се каква је рецепција уметничког текста и колико се сваки ученик на индивидуалном плану, може удаљити од оне тачке која је била досегнута током рада у неком претходном периоду. Често се постигнућа ученика сагледавају путем тестирања.

У психологији сам појам теста користи се у контексту средства за процењивање интелигенције, личности, моторике и знања.<sup>46</sup> А. Брковић врши поделу на тестове способности, личности, знања и готовости/спремности (Брковић 2011: 29). Тестови на основу одређеног корпуса задатака подстичу на активност оне којима су дати на израду и теже да процене њихове карактеристике и постигнућа као и разлике између тих карактеристика или постигнућа. У *Психолошком речнику* Д. Крстић (Крстић 1988) истиче да постоје велике разлике међу тестова ако се има у виду оно што се њима испитује, али да сви они почивају на заједничким принципима које у различитој мери задовољавају. Оно што за предмет истраживања овог рада бива важно јесте да Крстић истиче дистинкцију између тестова који мере интелигенцију и оних који мере знање бивајући на становишту да је основни захтев да у тесту морају бити заступљене оне врсте операција које су релевантне за особину коју треба мерити.

„Не може се мерити интелигенција задацима који садрже велике количине знања, као што ни знање не можемо мерити задацима који се стварно односе на интелигенцију. Те или друге особине не могу се никада потпуно развојити, али је неопходно да оне буду чисте онолико колико је то могуће” (Крстић 1988: 616).

Како су за наставу књижевности првенствено важни тестови знања, већ је и раније у овом раду напоменуто да начин на који је задатак обликован не сме да омета његово решавање, дакле, задатак не треба да мери интелигенцију, већ познавање и разумевање самог наставног градива, односно образовних исхода/стандарда који се кроз тест проверавају.

Тестови знања мере ниво знања или вештина стечених у оквиру појединих области (Брковић 2011: 29). Могу бити стандардизовани и нестандардизовани. Стандардизовани (баждарени) тестови јесу они у којима су утврђене њихове метријске карактеристике, претходна провера, утврђен начин задавања и норме оцењивања. Такве тестове обично саставља тим стручњака. Нестандардизовани/небаждарени тестови или „низови задатака објективног типа” употребљавају се за мерење знања као и стандардизовани, али овакве провере нису прошле претходну проверу и директно се употребљавају за процену знања ученика. Обично је за њих утврђен начин задавања и бодовања и најчешће се тичу једне наставне теме или целине (Бјекић и Папић 2013).

Аутори различитих приручника наводе и друге врсте подела тестова. Тако се може извршити подела на објективне и субјективне тестове где би се у оквиру првих искључивала, а у оквиру других могла бити укључена субјективност прегледача (Савовић и др. 2007: 8). Ова

---

<sup>46</sup> Реч тест долази из латинског језика (testoar) у значењу – посведочити, доказати, али је у широј употреби захваљујући енглеском језику где му је опште значење – проба, испитивање.

подела може бити значајна за наставника књижевности као састављача теста посебно у домену тумачења значења књижевних текстова или вредновања дела.

Д. Бјекић и Ж. Папић у књизи *Докимолошки оквири наставе: оцењивање и тестови знања* наводе разгранату поделу тестова позивајући се и на друге ауторе и њихове поделе (Бјекић и Папић 2013: 89–91)<sup>47</sup>:

- према општој намени: дијагностички (за сагледавање постигнућа), прогностички (за предвиђање даљих корака у настави и учењу) и истраживачки тестови (за процене одређених веза и токова елемената наставног процеса);
- према утицају на наставни процес: формативни (у сврхе формативног оцењивања) и сумативни (у сврхе сумативног оцењивања)<sup>48</sup>;
- према димензији процес-продукт мерења: тестови процеса (аналогни формативним тестовима) и тестови продукције (аналогни сумативним тестовима);
- по обухвату градива: ревизиони (провере постигнућа за дужи временски период) и инвентарни тестови (односе се на краћи временски период).

Тест би требало да буде репрезент ваљаности (валидности), објективности, поузданости и осетљивости. То значи да заиста треба да мери оно чему је намењен (валидност), да не полаже на субјективност већ да објективно процењује (више испитивача долази до једнаких резултата са истим испитаницима), да два узастопна мерења добијају исти или сличан резултат и најзад да тестови буду дискриминативног типа, односно да указују на индивидуалне разлике међу испитаницима.

Због свега претходно наведеног, што је општег типа и што се каткад чини да је пре примењиво у настави граматике или правописа, важно је размотрити употребну вредност тестова из књижевности и оправданост те употребе, критеријуме за састављање тестова, типове задатака који се за ове тестове користе, као и различите тестове, са примерима тих писаних провера, које наставници у старијим разредима основне школе најчешће користе.

#### **4.1. Оправданост употребе тест-методе при провери знања из књижевности**

Тестови знања, уз друге облике провере ученичких постигнућа – усменим испитивањем, писањем есеја и сл. – један су од најчешћих начина да се процене ефекти наставног процеса и досеђност предвиђених исхода наставе и учења. Опредељење наставника за тест као начин провере долази најчешће због економичности теста (већи број ученика испитати/оценити истовремено), али и могућности да сви ученици добију јединствене/исте захтеве и најзад да само оцењивање које следи на крају буде уједначено за све ученике. Тестом се каткад могу проверити и неке нове наставне методе или добити информација о томе како су ученици усвојили неки део градива (Брковић 1984).

Уз претходно наведене разлоге долазе и они који тест-методу у настави књижевности могу осветлити као неподесну. Они крећу од самих наставникових компетенција као састављача теста, што важи за све наставне предмете, а не само за наставу српског језика и књижевности. Недовољна обученост наставника да конструишу ваљан тест често је узрокована недовољним

<sup>47</sup> Из корпуса подела тестова које наводе Д. Бјекић и Ж. Папић овде су наведене оне поделе за које аутор овог рада сматра да могу бити релевантне за наставу књижевности.

<sup>48</sup> Сумативно оцењивање обавља се обично на крају неког класификационог периода или после завршетка одређене области, током / у последњој фази обраде књижевног дела и сл. Ученик/ученица добија бројчану оцену.

Формативно оцењивање има описни карактер и континуирано се врши како би се пратили рад и напредак ученика.



знањима стеченим током примарног образовања, али и каснијим изостајањем стручног усавршавања у овом сегменту рада. Ипак, последњих година уочава се више семинара и других програма стручног усавршавања у циљу овладавања техникама креирања тестова. С друге стране, разлог који јесте у значајној спреси са наставом књижевности представља немогућност теста (задатака у њему) да кореспондира са током и природом школске интерпретације књижевног дела, већ се чини да тест ту интерпретацију фрагментира на изоловане секвенце које, као такве, катакад делују недовољно повезано. Некада посредством теста није могуће, или бар не у таквој мери као када је реч о усменом излагању, или писању школских и домаћих задатака/састава, сагледати пуни ученички доживљај књижевног дела и његових елемената. Зато се вредност одговора добијених у тесту може учинити инфериорнијом у односу на проверу усменим путем или помоћу школских и домаћих задатака/састава јер се тестовским одговорима онемогућује увиђање пута/процеса доласка до одговора и увођење ученика у шире проблемске ситуације. Најзад, сама индивидуалност и креативност ученика могу бити спутане оквирима теста, док том приликом изостаје и додатна подршка и подстицај наставника које ученик има када се провера врши кроз усмено излагање. Ипак, ако се као пример узме поређење задатака из књижевности унутар тестова које су ученици радили у оквиру пријемних и квалификационих испита пре неколико деценија и задатака из данашњих тестова у оквиру завршног испита на крају основног образовања и васпитања, уочавају се разлике које управо иду у смеру превазилажења оних непогодности које традиционална гледишта износе. Оправданост теста из књижевности повезана је са свим наведеним за/против аргумената – тест јесте економичан као вид провере и јесте нешто што ће омогућити исте услове и исте захтеве за све ученике – извесну објективност провере и њену праведност на нивоу разреда/колектива који тест решава. Међутим, оно што је тест из књижевности донекле одбацивало, управо у перспективи савремених методичара књижевности постаје обавезујући принцип приликом састављања теста – у тесту треба тежити провери чињеничног знања, али и комплекснијих нивоа когниције путем адекватних задатака који ће омогућити да се сагледа како ученик размишља, који га процеси тумачења воде до конституисања тачног/нетачног одговора, колико је креативан (стваралачки задаци) и сл. У превладавању онога што се у првом тренутку чини као аргумент за одбацивање теста лежи оправданост његове употребе. Ако тест садржи смислене и пажљиво формулисане задатке, ако су ти задаци у вези са различитим нивоима постигнућа или нивоа когниције (нпр. према Блумовој таксономији) и ако су добро међусобно повезани, тј. ако је над њима унапред осмишљен оквир у коме ће се проверавати одређени садржај / тематска целина / збир удружених исхода и сл., онда је тестирање, уз све остале могућности провере постигнућа, неопходно и пожељно.

У свом тексту *Испитивање књижевности путем текста* (Мркаљ 2011б) Зона Мркаљ проблематизује питање присуства теста као вида испитивања знања из књижевности. Она поставља низ кључних питања којима маркира значајна поља својих потоњих, у тексту изнетих закључака и ставова. Ауторка најпре истиче да се одговорима на задатке отвореног типа, којима се износи суд о делу, тумаче поступци јунака, анализира композиција или идејни слој дела, често сви могу узети као тачни, наравно ако су засновани на конкретном књижевном тексту. Затим поставља питања о томе шта се може проверавати тестом у настави књижевности, које су форме задатака погодне за тестирање и да ли је важно проверавати колико ученици познају одређене књижевнотеоријске и књижевноисторијске чињенице предвиђене за разред који похађају (Мркаљ 2011б: 85). У наставку рада врло разуђено и детаљно наводи се читав низ могућности примене теста и тога шта се тест-методом може проверавати.

По 3. Мркаљ текст из књижевности може да садржи:

- одређивање књижевних родова и врста и њихових одлика на основу одломака, ликова, карактеристичних ситуација;
- разликовање типова књижевног стваралаштва (усмена и ауторска књижевност);
- одређивање тематског круга (циклуса) коме припада одређена епска песма;
- повезивање наслова књижевних дела и њихових аутора;
- истицање важних библиографских података о значајним писцима;
- одређивање културноисторијских и биографских чињеница које су утицале на дело или су његова тема;
- препознавање језичкостилских средстава;
- одређивање особина јунака књижевног дела;
- издвајање мотива у књижевном тексту;
- утврђивање хронолошког редоследа догађаја;
- разумевање порука текста;
- одређивање различитих форми приповедања (нарација, описивање, дијалог монолог);
- разликовање аутора дела од лирског субјекта и приповедача у делу;
- препознавање и именовање врсте стиха;
- уочавање битних елемената књижевног текста и њихове међусобне повезаности: тема, фабула, време и место радње, лик... (Мркаљ 2011б: 85–86).

Наведеним низом онога што ће тестови из књижевности укључити у своје оквире, односно ка чему се све могу усмерити, ауторка се у духу савремених разматрања како књижевности, тако и наставе уопште (поглед ка исходима учења и стандардима постигнућа) јасно опредељује и доказује да тест треба да буде вид провере у старијим разредима основне школе када је реч о настави књижевности.

Пратећи токове овог проблема важно је сагледати и ранија гледања на проблем провере знања и вештина које ученици стичу током часова књижевности. У *Методици књижевног одгоја и образовања* (целина посвећена часу проверавања и оцењивања) Драгутин Росандић експлицитно исказује став да се знања из/о књижевности могу објективно проверавати и оцењивати. Наводи шта је то што се испитује и проверава – књижевни подаци и чињенице, дефиниције, теорије, називи дела писаца и појмова, тврдње и судови о делима и писцима, структурни елементи књижевног дела, поступци у интерпретацији књижевног дела и др. Тиме аутор одређује кључне сегменте интересовања у настави књижевности да би затим истакао начине проверавања – усмено и аналитичко (писано) проверавање. У делу који се односи на писани вид провере Росандић набраја неколико аргумената у прилог оваквом типу провере; предности такве провере над усменим видом:

- виши ниво објективности;
- уједначеност по тежини;
- могућност проверавања ученикове писане речи;
- мања „узбуђеност” ученика у односу на усмену проверу (Росандић 1986: 128).

У даљем говору о писаним проверама аутор упућује и на економичност таквих облика, мада и сам признаје могућност релативизације претходно истакнутих аргумената. Оно што је за потребе овог рада посебно важно у Росандићевој *Методници* јесте указивање на видове контролних задатака за испитивање различитих садржаја у вези са књижевним делима, теоријом и историјом књижевности, као и са тзв. тестовима знања које аутор врло прецизно одређује: „То су стандардизирани облици провјеравања који имају провјерене мјерне карактеристике. Тестови знања припадају когнитивном подручју, тј. обухваћају знање и менталне процесе којима се остварује њихова употреба и обрада” (Росандић 1986: 129).

Методичар Милија Николић у својој *Методици наставе српског језика и књижевности* кратко наводи функцију тестова и др. сличних облика провера: „Контролни задаци, практични радови и тестови омогућавају брз увид у текуће знање и умење, па могу да послуже као коректив кумулативном оцењивању” (Николић 2012: 162). Овим потцртава једну од најважнијих вредности тестова, а то је управо лакша процена тренутних знања и вештина ђачког колектива, односно увид у евентуалне проблеме у вези са наставним градивом који се откривају и даље испитују с тенденцијом отклањања.

Питање тестова, њихове употребе и начина састављања разматра и Павле Илић у књизи *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси* где у невеликој целини *Примена тестова и задатака објективног типа* аутор полази од употребе теста као објективног начина сагледавања постигнућа. Најбоље могућности и погодности примене тестова Илић види у доменима провере знања из језика, стилистике, теорије и историје књижевности. С обзиром на то да инсистира на *објективном* типу теста, истиче да су у таквој провери присутни искључиво задаци затвореног типа. Илић сматра да је овакав начин провере неподесан за преиспитивање естетског доживљаја и перцепције књижевног дела. За тај вид проверавања, тврди, неопходна су питања отвореног типа која нису погодна за тест, те се такав тест, како наводи, „у пракси ретко примењује”, што поткрепљује наводом да овакви задаци захтевају већи простор за рад, одговори на њих неподесни су за статистичку обраду и сл. Илић зато каже:

„Из овога је јасно видљиво да се строгом тестовном техником (затвореног типа) којом се траже чврста знања, када је у питању књижевност, може заправо вредновати ученичко познавање онога мање важног (фактографског) дела књижевне грађе. То је онај део књижевне грађе који се може меморисати и репродуковати и у коме се у малој мери може сагледати ниво примене знања и стваралачки однос ученика према изучаваној грађи” (Илић 2003: 156).

У наставку истиче како у тестовима састављеним од стране надлежних институција „једва да се може наћи неко питање отвореног типа” и (у фусноти) се позива на „тест из српскохрватског језика за VIII разред који је сачинио Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања, Београд, 1969, или тест за исти разред који је сачинио Завод за основно образовање и образовање наставника СРС, исте године”. Овакви ставови и наведене чињенице (у вези са тестовима из 1969. године) можда на најбољи начин бивају кориговани, ако не и оповргнути, чињеницом о изгледу тестова из српског језика и књижевности које у оквиру завршног испита на крају основног образовања и васпитања последњих десетак година припрема Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, односно у којима ученици решавају и задатке отвореног типа. О таквим задацима било је говора раније у овом раду, указано је на њихову специфичност, а биће речи и у наставку овог поглавља када се буде разматрао управо њихов статус унутар теста из књижевности. Управо се таквим задацима постиже да тест из књижевности достигне своју целовитост, али и оправданост, усаглашеност са осталим задацима (затвореног типа). Тако се успоставља хармонична провера знања и вештина из области Књижевности кроз присуство свих оних елемената књижевног дела (које наводи З. Мркаљ), а управо се комплексношћу, повезаношћу и сразмерношћу задатака у смислу нивоа постигнућа и тежине оповргава и онај став П. Илића у коме се елементи погодни за задатке затвореног/објективног типа виде као мање значајни део књижевне грађе.

Ако се тежило утврђивању и показивању тога да је тест-метода оправдана (и) у настави књижевности као вид провере знања, може се онда даље развијати ово питање/проблем на нивоу сагледавања тога како тест треба формирати, какве му оквире и структуру дати и које је критеријуме добро имати у виду при састављању теста. С друге стране, овде се заступа став да

је тест само један од начина да се сагледа ниво ученичких постигнућа, те да он своју пуну сврховитост постиже управо у контексту свих других начина провера, првенствено кроз усмене провере и разговор о важним елементима књижевног дела или о писању радова/састава о одређеним књижевним темама у оквиру писмених вежби на часу или у виду домаћих или писмених задатака.

#### 4.2. Критеријуми за састављање тестова из књижевности

Тестови знања ученицима се могу давати у различитим фазама часа. То могу бити тестови које ученици раде на почетку часа како би се проверило колико су усвојили раније обрађене наставне садржаје или како би се на неки начин припремили за активности које су планиране за тај час. Тестови се могу одредити и за завршни део часа као вид провере онога што су ђаци разумели – да ли су у стању да употребе информације, закључке, ставове до којих су дошли током рада на часу. Најзад, тест може бити планиран као посебан вид провере у трајању целог школског часа зарад контроле усвојености одређене наставне целине планиране у том разреду, тематске целине, вештина које су биле предвиђене и сл. Сви ови тестови могу бити у служби сумативног и формативног оцењивања ученика, али и зарад евалуације рада (за шта би било добро да служе иницијални, полугодишњи и годишњи тестови).

Учесталост тестова из књижевности треба размотрити и одредити на основу наставникових и ученичких потреба, али и фреквентности осталих писаних провера (на пример из граматике, правописа и језичке културе). Већ претходно поменути иницијални, полугодишњи и годишњи тестови биће на крају школске године, односно (полугодишњи) у медијалној позицији. Остале провере ове врсте заузимаће места спрам потреба из којих долазе – на пример тест после обраде књижевних дела из једне тематске целине, или после обраде дела истог жанра (нпр. родољубивих песама), по завршетку часова анализе једног обимног књижевног дела и сл.

Како би сваки тест, па тако и онај из књижевности био ваљан, корисно је уважити смернице до којих се дошло путем психолошких, педагошких и методичких истраживања, а која су и сама добрим делом заснована на преиспитивању наставне праксе и сагледавања тестова које наставници састављају за своје ученике (ако није реч о стандардизованим проверама). Процес креирања теста за потребе школских процена постигнућа, о чему ће овде бити највише речи, требало би да протиче кроз неколико етапа при којима ће се водити рачуна о различитим аспектима теста и намерама његовог састављача. Те етапе могле би се сагледати на следећи начин и следећим редом:

- утврђивање наставних садржаја који ће бити обухваћени тестом у складу са наставних исходима које је наставник предвидео током оперативног планирања у фази која је претходила тесту;
- одређивање нивоа постигнућа (почетни, средњи и напредни) и тежине задатака;
- писање задатака;
- утврђивање начина оцењивања;
- састављање решења/кључа теста.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> У приручнику *Документологија* Г. Гојков наводи се детаљнији и разуђенији низ етапа у састављању теста: познавање циља који се жели постићи применом теста знања; одређивање садржаја теста; одређивање дужине теста; одређивање тежине тестовских питања; избор пута питања, задатака; израда задатака; сређивање задатака по одређеном реду; одређивање места питањима; предвиђање обраде теста; вредновање задатака у тесту

Процес одређивања и бирања наставног градива књижевности за тест врло је важан иницијални корак ка креирању квалитетног теста, оног који ће поуздано показати постигнућа ученика, ниво њихових знања и вештина; првенствено нивое разумевања кључних структурних и композиционих чинилаца уметничког текста, садејство тих чинилаца које производи естетски доживљај и потпомаже тумачење семантичких нивоа дела и доношење вредносних судова о делу. „Тест знања треба да буде састављен од репрезентативног узорка питања из области коју мери” (Брковић 2011: 28). У овом процесу неопходно је да су извесни важни чиниоци испуњени, а то је најпре глобално и оперативно планирање садржаја, издвајање/избор исхода којима наставник марkira оно што ће ученик „бити у стању” да уради – да познаје одређени слој чињеница, да разуме различите нивое (тематско-мотивске, стилске, значењеске, културолошке) текста. Како би уважио прву етапу ка формирању теста, наставник треба да је окренут најпре ка циљевима и задацима наставе књижевности у датом разреду, а који су део прописаног програма за тај разред. Нешто уже и конкретније биће сагледавање наставних исхода (евентуално стандарда постигнућа, мада су они искључиво усмерени ка крају циклуса образовања). Сва наведена усмерења удружиће се у суштинску улогу овог почетног корака у креирању теста – да наставник на основу дотадашњег процеса рада зна/предвиђа која знања и вештине ученик треба да покаже.

Тест ће бити хармонична целина ако садржи задатке који одговарају различитим нивоима постигнућа (о чему је раније било речи) и који ће бити одређеног нивоа тежине<sup>50</sup>. Тако унутар теста треба да буде задатака који испитују познавање података и информација, оних који мере ниво разумевања обрађених садржаја, али и задатке који теже примени наученог. Ова етапа сагледава се како на основу садржаја/исхода за тај разред, тако и уз уважавање карактеристика саме ђачке групе за коју се тест припрема. Ипак, задатке је добро у тесту рангирати по тежини. Разматрајући овај аспект теста Зона Мркаљ полази од претпоставке да би сви ђаци требало да реше минимум 51% задатака (што би одговарало позитивној оцени) па да спрам тога треба одређивати тежину теста, односно кренути од корпуса задатака које ће бити у стању да реше сви ученици. „Тест не мора увек имати десет или двадесет задатака, нити сваки задатак мора да носи само један бод, али је важно да ученик унапред зна који задатак носи колико бодова” (Мркаљ 2011б: 86). Последњих година усаглашавају се критеријуми оцењивања и бодовања тестова и на нивоу стручних већа у школама (а у складу са важећим законским одредбама) где наставници усаглашавају своје ставове и доносе заједничке закључке и одлуке што доприноси објективнијем оцењивању теста, а на тај начин се олакшава и сам избор задатака према тежини.

Етапа писања задатака јесте кључни ток у састављању теста. Тест ће бити добар ако се у виду има потреба да се наставник стално усавршава као креатор задатака. Одабир типова задатака за тест биће размотрен у наредној целини овог поглавља, али је на овом месту битно још једном поменути неке од кључних смерница дате у трећем поглављу овога рада, које се

---

(пондерисање); предвиђање начина коректуре нетачних одговора; пробно испитивање, састављање дефинитивне форме теста (Гојков 2009: 278).

<sup>50</sup>Поставља се питање да ли су нивои постигнућа исто што и нивои тежине. Чини се да ауторски тим приручника *Збирка модела задатака по нивоима постигнућа; српски језик и математика за трећи разред основне школе* у предговору наводи адекватно објашњење: „Тежину можемо дефинисати на различите начине. Задатак може бити тежак зато што је сложен, има много да се ради на њему (али није неосвојив) или зато што је субјективно осећање ученика који раде на задатку „патња”, или зато што је задатак потпуно нов и ученик има много тога да открива. Статистички гледано тежак је онај задатак који успешно уме да уради мали број испитаника. Црту шта је тешко, а шта не, арбитрарно повлачимо. Можемо да одлучимо да ћемо тешким сматрати оне задатке које уради мање од 10% ученика, или оне које уради мање од 20% ученика и сл. У конкретном одељењу, тежину задатка одређује и састав одељења, и ниво знања ученика” (Збирка 2006: 6).

тичу начина креирања задатака и савета за његово обликовање, и које у етапи састављања конкретних задатака за одређени тест морају показати своју легитимност.

- сваки задатак мора бити у вези са конкретним наставним садржајем који се испитује у тесту, односно са исходима наставе и учења или образовним стандардима који се проверавају;
- добро је да један задатак буде усмерен на један исход/стандард;
- задатак мора садржати јасну и једноставну инструкцију којом ће се ученику показати шта треба да уради како би решио задатак;
- инструкција својом формулацијом не сме отежавати решавање задатка;
- у задацима вишеструког избора потребно је да тачни одговори и дистрактори буду уједначени и визуелно и садржински, односно да ни на који начин неки одговор не делује као очигледно тачан/нетачан;
- задаци отвореног типа треба да садрже (као део инструкције) јасне упуте како одговор треба обликовати;
- потребно је обезбедити довољно простора за писање одговора.

Наставник из корпуса задатака које је саставио треба да одабере оне који ће на репрезентативан начин својим садржајем, али и обликом и нивоом постигнућа најбоље представљати његове намере, односно циљеве које тест има. Сваки задатак треба проверити као засебну формацију, па онда и као део шире целине у којој ваља да постоји сагласје на формалном и садржинском плану. Важно је и то како ће се задаци распоредити унутар теста – један задатак налази се на једној страници. Питања треба да буду визуелно уједначена (писана истим обликом слова, са истим параграфским уређењем итд.). Одступања у смислу овога легитимна су само када постоји посебна намера да се (и) квантитативно допринесе квалитету теста. На крају је потребно извршити процену правописне и граматичке исправности текста задатака.

Коначна етапа долази после формирања провере и представља обезбеђивање решења за задатке, тзв. кључа. Ова етапа треба да претходи решавању теста од стране ученика и никако се не сме остављати као посао који ће уследити после тога. Разлози за ово долазе од могућности да ће приликом утврђивања и записивања решења наставник уочити и евентуалне погрешке у задацима, те да ће их отклонити пре него што тест стигне до ученика. Уз то, наставник ће увидети и да ли су решења задатака, односно одговори на њих, уједно и презентер целокупног регистра садржаја и вештина које желео да провери код ученика. Због тога ће бити у прилици да тест коригује и побољша га. Измена кључа јесте могућа и после решавања теста уколико се покаже да су одређени ученички одговори или начини решавања прихватљиви/тачни. Тако ће тест бити побољшан.

Тестови који су састављени поступно, пажљиво и уз уважавање низа претходно наведених и описаних критеријума и смерница од велике су важности за наставни процес и ефекте школе како за ученике, тако и за наставнике. Добар тест унапређује наставничке компетенције и помаже наставницима да предвиде даље кораке наставног процеса, да побољшају рад са неким наредним генерацијама ученика и да своја искуства и вештине преносе на млађе колеге кроз разне врсте менторског рада. За ученике тестови постају вишеструко важни. „С обзиром на то да су основа учења с разумевањем три облика селекције (селективно кодирање, селективно комбиновање и селективно компарирање) тестови усмеравају процес учења” (Савовић и др. 2007: 11). Ученици и сами, на основу ваљаних тестова, могу да процене сопствена знања и вештине, да одреде даљи ток и интензитет свог рада, да заузму став према одређеним садржајима и да кроз анализу учинка захтевају од наставника додатна појашњења и

смернице. Зато је важно да се сваки наредни тест преиспитује и допуњује на основу искустава која је наставник стекао самосталном анализом, али и током анализе теста са ученицима.

### 4.3. Типови задатака у тесту из књижевности

Тест из књижевности за ученике треба да је очекивана фаза у раду, а тестирање један од поступака који ће се повремено обављати како би се проценила ученичка постигнућа. Ипак, било би добро да се ученици осим у току теста са задацима какви су у њему, сусрећу и на ранијим часовима књижевности независно од тога да ли је реч о обради или утврђивању наставних садржаја. То се односи и на упознавање различитих типова задатака. Аутори књиге *Паметни задаци* тврде:

„Контролни задатак треба да садржи питања и задатке који су слични, и по форми и по садржају, онима из редовне наставе током школске године. Кад год је то могуће, током обраде градива деци треба давати примере различитих типова питања и задатака. Тако ученици вежбају да показују колико су овладали одређеним садржајима” (Вокер и Шмит 2006: 9).

Овакво мишљење показује своју репрезентативност и у настави књижевности. Час интерпретације сваког књижевног текста може бити прилика да се ученицима као вид провере доживљаја и разумевања дела понуде разноврсни задаци. То се може чинити у уводном делу часа, после читања текста, када се ученици припремају за разговор; током часа посредством припремљених наставних листића са питањима, али и у завршном делу часа као поступак провере рецепције књижевног текста. Такви задаци свакако могу бити и део задужења која су предвиђена за рад код куће. Свакако су у томе наставнику од помоћи уџбенички комплети који у оквиру методичке апаратуре (читанке) садрже различите задатке или садрже сетове задатака (радне свеске) у вези са конкретним књижевним делом, тематским целинама и сл. Тек када се ученици пре тестирања упознају са различитим типовима задатака и када те исте задатке решавају самостално или уз помоћ наставника, постаје смислен и сам тест. Уколико то изостане, ученицима ће бити компликованији процес тестирања пошто ће се провера додатно отежати упознавањем са моделима задатака. Улагаће се знатнији напор за разумевање инструкција. Постојаће могућност да се предвиђено време за решавање теста покаже као недовољно.

Избор типова задатака који ће бити саставни део теста из књижевности, с једне стране, може се ослањати на опште препоруке које долазе од стране стручњака (психолога и педагога), дакле на препоруке за избор задатака независно од тога за који школски предмет се провера припрема. С друге стране, тест из књижевности на више начина је специфичан, па су и они који се баве методиком наставе књижевности каткад различитих ставова по том питању. Свакако да одабир типова задатака зависи и од врсте теста, као и од намене тог теста.

Најчешће се (према: Бјекић и Папић 2013) наводе два основна критеријума за сагледавање задатака у тестовима. Први се односи на то који се психички/когнитивни процеси ангажују приликом решавања задатака. Други критеријум тиче се облика задатка (затворена или отворена форма).

Према психичким процесима које ангажују у тестовима (па и онима из књижевности) првенствено може се говорити о задацима репродукције и задацима рекогниције. О оваквим задацима се раније у некој мери говорило тако да су они сагледавани кроз разматрања различитих аутора/методичара и то у општијем смислу употребе. То се чинило независно од

фаза у приступу проучавања књижевног дела или начина провере постигнућа. Ипак, у овој потцелини истраживачка пажња усмерава се искључиво ка задацима унутар различитих тестова (из књижевности), па би због тога било би добро сагледати на који начин ове задатке (унутар теста) одређују стручњаци на пољу докимологије<sup>51</sup>. Задаци репродукције „захтевају да испитаник сам осмишљава одговор, да комбинује усвојене информације и одговор самостално формулише; репродуктивно памћење и мисаоне операције анализе, синтезе и генерализације су основни сазнајни процеси ” (Бјекић и Папић 2013: 97). С друге стране, задаци рекогниције „захтевају да испитаник препознаје понуђене одговоре, уочава односе и везе, повезује, али не формулише самосталан одговор. Рекогницијско мишљење и памћење по аналогiji су основни процеси” (Бјекић и Папић 2013: 97). Оба наведена типа неопходна су зарад диференцирања захтева у тестовима; омогућују да се креирају задаци где се ангажују различите когнитивне активности. Обезбеђују постојање задатака који одговарају основном, средњем и напредном нивоу постигнућа, што ће примери, који ће се овде анализирати или наводити као прилози, и показати.

Када је реч о облицима задатака у тестовима из књижевности, тада се говори о задацима затвореног и отвореног типа. Како су ови задаци раније у трећем поглављу овог рада детаљно осветљени уз указивање на њихове погодности и непогодности, било би добро проценити како такви задаци функционишу у садејству, тачније у односу који остварују унутар теста. Раније описани ставови методичара наставе књижевности разнолики су, али се усаглашавају у потреби да се књижевност проверава и путем тестова. Занимљив је, с друге стране, њихов однос према типовима задатака, посебно према задацима отвореног типа – од тога да таквих задатака скоро да нема у тестовима ранијих деценија (Павле Илић) до тога да би се искључивањем задатака отвореног типа изгубила прилика да наставник провери да ли је ученик разумео суштинске аспекте књижевног дела и то уме писаним путем да покаже (Зона Мркаљ). Иако напомиње да овакви задаци каткад могу бити непогодни за тест у коме су у заједници са задацима затвореног типа. Мркаљ напомиње да се управо тим типом задатака наставнику омогућује да провери како ученик организује и уопштава своје утиске о делу, да ли уочава узрочно-последични след догађаја, како организује податке, процењује дужину одговора, диференцира битно од небитног и др. (Мркаљ 2011б: 86). Зато се пред наставником књижевности као састављачем теста указује више погодности задатака отвореног типа, али и потешкоће које уз то долазе. Наставник ће најпре морати да процени који садржаји / проблеми / питања обрађених књижевних дела бивају погодни за задатке отвореног типа. У етапи која се тиче нивоа постигнућа и тежине захтева управо ће се задаци отвореног типа профилисати као они који су најтежи и где ће најмање ученика бити у стању да да адекватан одговор. Само креирање есејског задатка захтеваће више пажње и времена, а састављање решења/кључа додатни напор због предвиђања прихватљивих и неприхватљивих одговора.

У тестовима из књижевности најчешће се креће од задатака затвореног типа да би се идући ка крају теста уводили задаци отвореног типа. Ако се има у виду подела задатака предочена у трећем поглављу овог рада, може се рећи да тамо понуђени примери показују да се највећи број варијаната задатака затвореног типа може користити у настави књижевности, али да су неке од њих погодније када их треба употребити за проверу постигнућа из области Књижевности. Тако је истакнуто да се задаци двочланог избора могу користити у настави књижевности (дакле, и у тестовима), али да је ова врста задатака затвореног облика

---

<sup>51</sup> Докимологија је психолошка дисциплина која обухвата проучавања усмерена ка питањима оцењивања, испита/тестирања ученика.



најпогоднија када се на њих прикључи део који представља налог отвореног типа.<sup>52</sup> Када је реч о задацима вишеструког избора и врстама тог облика, као најподеснији за тестове из књижевности чине се задаци асоцијативног избора, задаци групне алтернатије и задаци уочавања узрока и последица. Остали задаци вишеструког избора показују се као адекватни тек у одређеним ситуацијама. Тако је, када је реч о ученицима старијих разреда основне школе, задатке са налажењем грешке и задатке уочавања сличности и разлика добро користити за такмичења или у раду са напреднијим ученицима. Уз то што могу донети корист и бити интересантан део теста, задаци групне алтернатије, модификованог алтернативног избора, наративног алтернативног избора и они са налажењем аналогije могу некада збунити ученике и когнитивни ток сувише оптеретити разумевањем инструкције више него размишљањем о решењу. Због тога, ако се користе, ови задаци не смеју доминирати у тесту.

Задаци спаривања и задаци уређивања стални су део тестова, па тако и оних из књижевности. Корпус знања и вештина из области Књижевности може бити проверен кроз овакве типове задатака тако да покаже не само чињенично знање, већ да подстакне ученике на то да шире промишљају проблем на коме се питање заснива. Зато су сви задаци затвореног типа важан део теста не само због тога што ће самерити колико ученици владају познавањем извесних података и информација већ што ће се њима проверити како се дело разуме, да ли се адекватно разматрају ликови у њему, препознају ли се мотиви, умеју ли ученици да дела групишу према жанровској и тематско-мотивској сродности, могу ли да уоче функцију употребе одређених стилских средстава и осталог што ће се наћи у читалачком фокусу. Све ово упућује на став да се проблемски приступ настави књижевности може потпомоћи не само усменим проверама разумевања и интерпретације дела или питањима отвореног типа, већ и поступно и разложно осмишљеним задацима затвореног типа.

Претходно на неколико места поменута питања и задаци отвореног типа (задаци допуњавања и есејски задаци) треба да буду део теста из књижевности. Традиционално, задаци допуњавања у обе варијанте (једном речју или у облику табеле) део су писаних провера из књижевности. Есејски задаци кратког одговора где ученик самостално пише одговор кратком реченицом или чешће набрајањем појмова (на пример имена јунака) такође су стални део тестова. Статус друге врсте есејских задатака (оних дужег одговора) већ је сагледан кроз перспективе методичара књижевности, али и навођењем аргумената у прилог потреби да овакви задаци треба да буду унутар тестова. Њихова позиција остаје специфична из назначених разлога (детаљна припрема и писање решења), али остаје и неминовност тога да се највиши нивои разумевања књижевног дела који су најчешће у домену семантичких слојева и вредновања књижевног теста могу једино (или бар најбоље) њима проверити.

#### **4.4. Тестирање ученика у циљу провере знања из књижевности**

Имајући у виду образовне стандарде за крај основног образовања, дакле за крај другог циклуса образовања, наставник књижевности може стећи комплетан увид у то у ком смеру треба обликовати знање и за које вештине ваља да оспособи ученике. Наставник узима у обзир и *Програм(е) наставе и учења* за сва четири старија разреда и њихове компоненте (опис и циљеве предмета, садржаје и одређене исходе), а уз све ово чини осврт и ка општим, специфичним и међупредметним компетенцијама у вези са предметом Српски језик и

---

<sup>52</sup> У трећем поглављу овог рада (целина 3.2.1.) указано је да на то да ће ученик/ученица одговорити на понуђену алтернатију ДА/НЕ, али да ће у наставку добити нови захтев да своје опредељење/одговор образложи, па ће сам задатак тако добити надоградњу у виду задатка отвореног типа где се захтева аргументација.

књижевност и уопште основним образовањем. Ако све претходно има у перспективи свог свакодневног рада, такав наставник је на легитимној позицији за састављача теста који ће бити користан за ученике. Уз стално стручно усавршавање на пољу развијања методичких и педагошких вештина наставник ће унапредити и своју праксу креирања тестова. Не сме се изоставити ни лични развој који се огледа у стицању искуства, учењу на грешкама, анализи сопственог рада зарад стицања нових увида и увођења евентуалних промена, консултовању релевантне литературе и сл. Такав практичар треба да буде у сталној рефлексiji усмереној ка побољшању наставе коју изводи. У наставном процесу таквих наставника сигурно је да ће и тестови из књижевности постати комплексни и јасно промишљени материјали који ће развијати ученичке увиде у књижевност, склоности ка проучавању књижевних дела, па и ка самосталним активностима у вези са књижевним текстовима са којима ће се сусретати и ван школе.

Сваки наставник на неки начин креира збирке или корпуре својих тестова које у таквој личној бази стално проверава, допуњује или редукује – прилагођава конкретним ученицима којима предаје. Иако последњих година издавачке куће које објављују уџбенике, припремају за наставнике адекватне и корисне додатне материјале за рад, а међу којима су и тестови из књижевности, важно је напоменути да је наставникова дужност да сваки готов едукативни материјал сагледа уз критички осврт. Готове тестове треба прилагодити конкретном разреду на више начина. Најпре је неопходно проверити садржаје из таквог теста у смислу да ли у потпуности одговарају ономе што је наставник са својим ученицима обрадио. Затим се мора сагледати да ли ће задаци у тесту задовољити намере наставника у смислу исхода наставе и учења које жели да провери, као и да ли је тежина задатака адекватна за ту ђачку групу. Битно је уочити и које типове задатака користи аутор теста и да ли је реч о задацима са каквима су се ученици већ сусретали и решавали их. Најзад, треба проверити и решења/кључ теста и сагледати у којој мери ће ученици бити у стању да такве одговоре дају за задатке, посебно за задатке есејских дужих одговора и уопште задатке који се тичу тумачења дела. Може се десити да је интерпретација коју је наставник реализовао на часу ишла у смеру тумачења одређених аспеката дела, дакле не свих, па да у тесту који је преузет као готов и на том плану дође до неусаглашености.

Ако се претходни упуту прихвате као релевантни, онда постоји потреба да се на овом месту нагласи како су тестови које ће аутор рада наводити у прилогу тек примери који служе да илуструју писану проверу у вези са неком тематском целином, провером на нивоу једног класификационог периода током школске године и др.

#### **4.4.1. Тест из књижевности за проверу знања из тематске области**

Тематски приступ настави књижевности већ је у овом раду описан као ваљан начин који се препоручује и у тексту програма за старије разреде основне школе. Дела груписана према заједничким тематско-мотивским аспектима или оријентисана око једне личности у ученичком искуству креирају бољу слику како целине, тако и књижевних текстова појединачно. На такав начин потпомаже се упоређивање више књижевних текстова, као и могућност доласка до општих идеја и увида у књижевност. Управо о томе говори Милија Николић у књизи *Искусства из наставе матерњег језика* где посебну целину посвећује тематском планирању и наводи примере за могуће тематске организације књижевних дела. Истиче да је основношколска пракса усмерена ка развијању интересовања за књижевна дела, као и ка њиховом васпитно-образовном коришћењу, те да је због тога у основној школи најпогодније тако планирати градиво (Николић 1968: 179). Уз примере тематских целина, као што је она целина која обједињује дела са мотивом природе као главним, или дела у вези са народноослободилачком борбом у Другом

светском рату, Николић наглашава да ће после обраде на тај начин повезаних дела, конкретно овде приповедака, следити извесни видови провера ученика. „После обраде штива (поменутих приповедака) може се повлачење паралеле између ликова применити у облику говорне вежбе, а за писмену вежбу и домаћи задатак биће погодне теме”<sup>53</sup> (Николић 1968: 180), дакле као методички промишљена радња види се обрада дела исте теме после којих долазе различити начини да наставник провери како доживљај и разумевање дела, као и очекивани/предвиђени ниво знања. Николић предлаже да целину чине три до четири дела јер ако је у њој много текстова, ученичко интересовање пада и пажња се смањује.

У вези са тематским планирањем Зона Мркаљ у *Наставној теорији и пракси 1* напомиње: „Ово планирање чини основицу или полазиште за уклапање даљих садржаја из језика и језичке културе” (Мркаљ 2011а: 31) и тако упућује на важну чињеницу да су различите области које предмет Српски језик и књижевност обухвата у чврстој спреси и прожимању. Ауторка наведеног приручника упућује на потребу да се дела групишу по мотивској сродности. Та дела ће се свакако функционално користити и у настави граматике, правописа, као и језичке културе, што ће тематску целину, када се погледа оријентациони распоред градива конкретног наставника, чинити прегледном, смисленом и ваљаном у погледу структуре. Зато ће и тестови које наставник планира бити један од начина за синтезу рада у оквирима конкретне тематске деонице.

Када наставник припрема тест као финалну фазу рада на једној тематској целини, неопходно је да план теста усмери као различитим нивоима проучавања дела из те целине. Тако је важно утврдити шта је све урађено на часу са ученицима, шта је чинило њихов самостални рад код куће, да ли је перцепција дела на задовољавајућем нивоу, колико су ученици били мотивисани да учествују у процесу тумачења дела, да ли су у том периоду показивали и активности које се огледају у самоиницијативним ширим интересовањима за обрађену тему и др. На основу тога ће се утврдити и које податке у вези са делима ученици треба да познају, шта је потребно из књижевнотеоријског корпуса усвојити и разумети, па функционално користити приликом тумачења; докле се стигло приликом сагледавања семантичких слојева текста и др. Тест ће се структурирати тако да буде тест знања, али ће се избором питања његова природа уздићи од показивања тога колико су усвојене чињенице. Заправо, сагледаће се колико су те чињенице ученици разумели, умеју ли да их употребе приликом тумачења, тачније – које су вештине развили. То ће се постићи увођењем у тест задатака отвореног типа уз задатке затвореног типа. Увешће се задаци који се односе на више дела из тематске целине или на појединачне књижевне текстове из тог корпуса и њихове специфичности.

Уз мотивско обједињавање дела у тематску целину, важан вид груписања уметничких текстова јесте и онај где се као корелатив узима књижевни јунак, што најчешће бива нека историјска личност. Тако у шестом разреду ученици читају књижевне текстове где је главни јунак Марко Мрњавчевић, у народној епици и колективном памћењу (у култури) транспонован у Марка Краљевића. Уз епске песме о овом јунаку које у тематској целини доминирају, програм за шести разред предвиђа за обраду и приповетку Светлане Велмар Јанковић „Сирото ждребе”, где је Марко Краљевић главни јунак. У делу програма који наводи књижевнотеоријске појмове из домена епике наводи се појам културно-историјско предање и пример за њега – „Марко Краљевић”. У део програма који се односи на епику уврштена је народна епска песма „Марко Краљевић укида свадбарину”, а у делу посвећеном домаћој лектури наставнику се пружа

---

<sup>53</sup> Николић у наставку наводи конкретне теме у вези са књижевним текстовима које наводи као пример – дело *Доживљаји Николетине Бурсаћа*.

могућност да сам одреди избор епских народних песама о Марку Краљевићу које ће ученици читати.

Припрема теста у вези са сваком тематском целином започиње још у периоду наставничког планирања рада и креирања оперативног плана. Треба одредити која ће се дела читати и тумачити током часа, да ли за одређена дела треба дати налог да се прочитају код куће уз истраживачке задатке или без њих; мора се осмислити редослед обраде књижевних текстова, предвидети довољан број часова за обраду и утврђивање, проценити да ли ће се часови анализе књижевних текстова смислено оделити часовима граматике, правописа или језичке културе. Процењује се које ће се наставне методе и средства користити, да ли ће ученици писати радове у вези са делима која се обрађују (писмене вежбе и домаћи задаци). Набројано неће одредити само природа књижевних дела или теме, већ и карактеристике ђачког колектива за који се тај посао обавља. У том смислу тест који долази после часова обраде и утврђивања за ученике треба да буде скуп питања и задатака који ће они доживети као логични финални ток бављења тематском целином. На примеру књижевних текстова о Марку Краљевићу, тест ће, ако је све претходно адекватно урађено, бити вид изражавања завршних, можда чак и нових, погледа на Марку Краљевића и његову судбину у свету уметничких текстова. Тај тест би требало да обједини оно што су ученици научили и савладали и што постаје ниво усвојених знања и вештина. У њему ће се наћи задаци препознавања дела или сегмената фабуле, затим задаци који ће бити у вези са тематско-мотивским, семантичким или стилским слојевима текста. Дела ће послужити и за проверу до тада усвојених књижевнотеоријских појмова и њихове важности за разумевање у тумачење текста.

Све претходно наведено улази у оквире прве етапе у састављању теста, односно одређивање садржаја на основу којих ће се тест креирати и исхода које је наставник предвиђао у вези са делима из тематске целине. Када ову етапу успешно осмисли, одређиваће се, према узрасту, могућностима, па и индивидуалним карактеристикама одељења оквири броја задатака према нивоима постигнућа и тежини, уследиће писање задатака, а на крају и састављање кључа. Састављени тест за процену постигнућа ученика у вези са једном тематском целином захтеваће проверу тога да ли су сва дела заступљена, да ли постоје задаци који иду ка довођењу текстова у саоднос и има ли задатака усмерених на дела као самосталне уметничке целине. Тест који се наводи у овом раду (Прилог А), а који је у вези са тематском целином о Марку Краљевићу, тежи да буде парадигматичан и кроз њега се може сагледати низ проблема који се постављају пред ученике како би они показали да ли су разумели садржај књижевних дела у вези са Марком Краљевићем, као и то јесу ли дела упознали на нивоима њихових жанровских одређења, књижевнотеоријских појмова који су у вези са њима, а важни су. Тест садржи задатке затвореног и отвореног типа, међу њима и есејски задатак који је у домену напредног нивоа (најтежи). Као таква ова провера израђена је у сврху показивања тек једне од многих могућности теста на основу књижевности о Марку Краљевићу<sup>54</sup>. Ипак, своју релевантност такав тест достиже тек када га креира наставник за своје ученике, дакле када је та провера осмишљена уз процену рада са конкретним одељењем и индивидуама које га чине. Могло би се рећи да природа рада у једном одељењу и специфичности које се током евалуације тог рада евидентирају јесу најбоље основе или смернице за осмишљавање теста.

---

<sup>54</sup> Тест дат у прилогу представља тематску целину коју чине народне епске песме из тематског круга о Марку Краљевићу („Марко Краљевић укида свадбарину”, „Марко Краљевић и вила”, „Марко Краљевић и Муса Кесеџија”, „Орање Марка Краљевића”), приповетка Светлане Велмар Јанковић „Сирото ждребе” и културно-историјско предање „Марко Краљевић”.

#### 4.4.2. Полугодишњи и годишњи тест из књижевности

Провере ученичких постигнућа из области Књижевности старијим разредима основне школе наставници врло често припремају у виду полугодишњих и годишњих тестова из књижевности. Уз оне тестове којима ће се обухватити мањи број дела, најчешће тестове везане за тематске целине, полугодишњи и годишњи тестови представљају добар начин да се провере знања и вештине ученика. И ови тестови планирају се и креирају тако да се уваже све етапе припреме теста како би провера обухватила садржаје предвиђене за обраду током једног полугодишта или читаве школске године, показала оствареност исхода посредством задатака различите тежине и различитог типа/облика. Међутим, како је проверавање ученичких постигнућа континуиран процес и како се због тога и тестови из књижевности не смеју концентрисати само у време краја једног класификационог периода школске године, већ током читаве школске године, питање је какав статус треба дати полугодишњим и годишњим тестовима.

У наставној пракси најчешће се срећу примери тестова за полугодишње и годишње провере који обједињују задатке из српског језика, књижевности, правописа и језичке културе. Као такви, из позиције наставника, ови тестови представљају добар начин за сагледавање ученичких постигнућа током једног класификационог периода за наставни предмет Српски језик и књижевност. Док је број писмених задатака прописан, број тестова зависи од начина на који наставник организује провере. Наставник се може одредити за честе и краће провере и то да својим ученицима не даје на израду тестове на крају полугодишта или школске године. Исто тако се ови тестови могу дати не са циљем оцењивања, већ као какви дијагностички поступци којима ће наставник стећи бољи увид у рад ђака и свој рад, али ће и ученици добити увиде у сопствено знање и вештине. Пошто је начина и приступа више, било би добро доћи до што јаснијег виђења ових тестова; увида у то када су они афирмативно средство у настави, а када неподесни вид рада са ученицима.

Независно од тога да ли ће се дати као део завршних провера из свих области које се на часовима Српског језика и књижевности изучавају или у оквирима (самосталног) теста из књижевности, регистар задатака из области Књижевност треба да буде такав да представља проверу најважнијих исхода предвиђених за полугодиште/школску годину. Тако би задаци у оваквим тестовима требало да се односе на познавање и препознавање обрађених књижевних текстова и на аспекте њихове анализе. Тим тестовима остварују се најшире провере постигнућа и због тога би њихови резултати требало да буду показатељ рада током једне школске године. Ипак, ученици уз Српски језик и књижевност изучавају у школи и више других предмета који такође подразумевају, уз све остало, провере ученичких постигнућа. Чини се да је највећа концентрација провера управо у време завршетка тромесечја и првог/другог полугодишта. Због тога, ако би и из осталих предмета ученици радили полугодишње/годишње тестове, сигурно је да би се то показало као велико и непотребно оптерећење. Тако би очекивани учинак могао бити незадовољавајући, а само тестирање контрапродуктивно.

Имајући у виду наведене вредности полугодишњих и годишњих тестова (из књижевности), али и мане таквих тестирања, стиче се закључак да је овакве тестове најбоље дати тек као дијагностичке провере; дакле, не треба их сумативно оцењивати, већ их на сваки други начин вредновати и објаснити ученицима њихову корисност (формативни приступ). Ако овакве провере знања из књижевности послуже наставницима да евалуирају наставни процес, а ученицима да процене своје тренутна знања и вештине, онда ће се оне указати као позитивни

видови сагледавања заједничког рада. Тек прихватањем оваквог погледа, може се се са сигурношћу говорити о оправданости полугодишњих/годишњих тестова.

Тестови који се као примери полугодишњих и годишњих провера наводе у овом раду (Прилог Б и Прилог В) тек су могући видови нечега што дубоко зависи од конкретних ђака за које се тест припрема иако су програми и садржаји за све ученике исти. Њима се упућује на примере организованих низова задатака, диференцираних захтева и тежине којима се може приступити провери и којима се могу обухватити различити садржаји (више књижевних дела). Полугодишњи тест тако постаје извесна медијална тачка унутар процеса рада којом се могу сагледати претходни и одредити даљи токови, извесне реорганизације, усмеравање на одређене аспекте књижевне анализе и сл. Дати полугодишњи тест (Прилог Б) прожима део садржаја предвиђених за седми разред<sup>55</sup> и тежи да задацима провери колико ученици познају дела, књижевне термине, како тумаче обрађене текстове и како разумеју и селекују тачна/нетачна тумачења, колико умеју да увиде функцију одређених стилских фигура у делу, да препознају мотиве итд. Годишњи тест (Прилог В), састављен као провера за осми разред обухвата више нивоа рада на књижевним делима који се не односе само на осми разред, већ на неки начин обухватају стечене компетенције током свих старијих разреда основне школе. Као и остали, ова два теста морају се ограничити на временске оквире једног школског часа. То оправдано ограничење може се учинити као каква препрека пошто се се не могу обухватити сви или највећи део обрађених садржаја. Напротив, наставник креира тест искључиво ослоњен на исходе које жели да провери посредством одређених садржаја који су из програма за тај разред, али који могу бити и ван обавезног програма.

Добра и континуирана припрема ученика за више усмених или писаних провера током године резултираће и успехом на тестовима којима се обухвата градиво полугодишта или целе школске године. Припрема оваквих тестова, независно од тога што их је боље не оцењивати сумативно, захтева исте етапе у састављању и организацији. Ти тестови, између осталог, могу бити и резултат увида и искустава стечених кроз припрему, реализацију и евалуацију свих ранијих тестирања током полугодишта, односно школске године.

#### 4.4.3. Коментар на задатке у оквиру тестова за такмичење Књижевна олимпијада

Такмичење ученика старијих разреда основне школе из књижевности – Књижевна олимпијада представља у последњих десет година изузетну прилику за ученике који показују више интересовања за књижевност и читање. Ово такмичење покренуло је Друштво за српски језик и књижевност Србије, а намењено је ученицима седмог и осмог разреда основне школе, као и ученицима свих разреда средње школе. Прва Књижевна олимпијада одржана је школске 2012/2013. године. Организована је по нивоима/ранговима – школско, општинско, окружно и Републичко такмичење. Претходило јој је пробно такмичење из књижевности реализовано током другог полугодишта школске 2010/2011. године на Филолошком факултету у Београду за неколико екипа из београдских основних школа. Пре такмичења објављена је и књига Зоне Мркаљ *Колико познајеш књижевност* осмишљена као збирка која се састоји од по седам тестова за седми, осми и за све разреде средње школе. У *Уводној речи* своје књиге ауторка

---

<sup>55</sup> Полугодишњи тест за седми разред (Прилог Б) обухватио је садржаје који се обрађују у првом полугодишту, а према *Плану реализације наставе у случају непосредне ратне опасности, ратног стања, ванредног стања или других ванредних ситуација и околности за основну школу* израђеном од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања, који се може преузети на адреси: <https://zuov.gov.rs/plan-realizacije-nastave-os-skolska-2021-22-godina/>

наводи значајне податке који откривају намеру Друштва за српски језик и књижевност Србије да се покрене такмичење на коме би ученици показали своја знања из књижевности.

„Основна замисао аутора ове књиге била је да скрене пажњу наставницима и ученицима на начин на који се могу испитивати она знања из књижевности која су такве природе да је њихове резултате могуће самерити и евентуално статистички обрадити, као и да укаже на постојање различитих модела задатака, по узору на које би наставници, самостално, могли да стварају „банке” задатака погодних за вежбање и утврђивање градива” (Мркаљ 2012: 10).

Тако тестови понуђени у овој књизи постају добра и незаобилазна тачка припреме за будуће такмичаре.

Књижевна олимпијада је прилика за ученике да кроз рад са својим наставницима унапреде компетенције из области Књижевности, односно да ојачају своје увиде у књижевну историју, теорију и критику, да осветле књижевна дела кроз призму ширег спектра података у вези са њиховим настанком, рецепцијама кроз време и вредносном позицијом која тим делима припада у савременом добу. Књижевна олимпијада тако подстиче ученике да се током припреме за такмичење укључе у богата истраживања примарне и секундарне литературе, да уз помоћ својих наставника или библиотекара (у школским и другим библиотекама) упознају не само књижевност већ и делове књиге који су важни за истраживање (индекс, појмовник, библиографију и др.), начине савремених компјутерских претрага података итд. Ово такмичење је створило значајно чвршће везе између ђака и школске библиотеке јер су се ђачка интересовања проширила, а обим рада увећао. Тако ученици уче да се до одговора на књижевнотеоријска и књижевноисторијска питања долази током опсежног увида у више извора података, испитивањем доступних библиотечких фондова, као и савремених дигиталних база података различитих институција које су усмерене ка књижевности, њеној промоцији и проучавању.

Ђаци на такмичењу из књижевности сваке школске године и на сваком рангу такмичења решавају тест који садржи двадесет задатака. Иза тестова за општинско, окружно и Републичко такмичење у својству састављача стоји Друштво за српски језик и књижевност Србије<sup>56</sup>, док тестове за школски ниво такмичења, по узору на оне које припрема Друштво, састављају стручна већа наставника српског језика и књижевности у школама. Друштво је објавило *Програм такмичења из књижевности* у коме су дата упутства у вези са сваким рангом такмичења, односно у вези са природом тестова које ће ученици решавати и за које треба да се припреме уз помоћ својих наставника. У овом програму налазе се садржаји (списак књижевних и осталих текстова) које ће одређени ниво такмичења обухватити. Концизно су наведени књижевни термини који се у тестовима за седми/осми разред могу проверавати, а наведени су и исходи које ће такмичар/такмичарка бити у стању да достигне (Републички зимски семинар 2022: 62–71). Сви наведени подаци усклађени су и јасно комуницирају са важећим Програмима наставе и учења за седми и осми разред основне школе, а дистрибуција садржаја по месецима усклађена је са *Планом реализације наставе у случају непосредне ратне опасности, ратног стања, ванредног стања или других ванредних ситуација и околности за основну школу* који је израђен од стране Завода за унапређивања образовања и васпитања. Припрема ученика седмог разреда за решавање тестова на такмичењу подразумева и познавање обрађених садржаја у претходна два разреда (петом и шестом).

---

<sup>56</sup> У даљем тексту Друштво.

Анализом досадашњих тестова за Књижевну олимпијаду на свим нивоима такмичења могу се утврдити неке њихове заједничке карактеристике:

- сваки тест садржи двадесет задатака типичне структуре (инструкција, тело задатка, простор за одговор);
- инструкције у задацима су јасне и прецизне, подстицајно воде ка решењу задатка;
- заступљени су различити типови задатака;
- задаци у тесту су средњег и напредног нивоа постигнућа;
- тестови захтевају показивање знања и вештина;
- задаци у тесту су најчешће репродуктивни и рекогнитивни;
- за сваки тачно урађен задатак добија се један поен<sup>57</sup>;
- постоје задаци где је потребно тачно одговорити на све захтеве, али и они код којих је могуће изоставити одговор на један од захтева, а добити поен;
- ученик/ученица не добија поен уколико је одговор делимично или у целости нетачан.

Типична структура сваког задатка унутар теста за Књижевну олимпијаду подразумева то да се задаци састоје од ваљане инструкције, тела и адекватног простора за писање одговора, ако је потребно да ученици упишу одговоре. Тако се ученици сусрећу са питањима и захтевима који би требало да су им познати јер их њихови наставници користе у раду.

Када се тестови за такмичење из књижевности сагледају из перспективе типова задатака које садрже, може се запазити да састављачи тестова за сваки ниво такмичења и сваку школску годину уједначавају задатке и по том критеријуму. Тако су заступљени задаци отвореног и затвореног типа са већим бројем подтипова, тј. различитих варијанти у оквирима једног типа. Када је реч о задацима затвореног типа, њима се проверавају различити сегменти садржаја предвиђених за такмичење: познавање информација у вези са делима и ауторима, временом настанка, историјским догађајима који су тема дела, тематско-мотивским и идејним аспектима дела, књижевним терминима и др. Присутне су све подврсте задатака затвореног типа: задаци двочланог избора, задаци вишеструког избора, задаци спаривања и задаци уређивања.

Задаци вишеструког избора у тестовима за Књижевну олимпијаду међу најбројнијим су. Од раније описаних варијанти ових задатака најчешће се наилази на задатке асоцијативног избора, задатке групне алтернације и задатке уочавања узрока и последица. Тако следећи задатак асоцијативног избора из теста за општинско такмичење у седмом разреду (школска 2014/2015. година) постаје типични представник своје варијанте на такмичењу из књижевности:

Заокружи слово испред имена необичног јунака који има три главе из народне епске песме *Женидба Душанова*:

- а) Валас;
- б) Балас;
- в) Балачко;
- г) Валачко.

(Тестови 2017:10).

Овим задатком проверава се ученичко познавање садржаја књижевног дела и тако се добија информација о томе колико и да ли су ученици (у петом разреду) запазили и упамтили

---

<sup>57</sup> У *Уводној речи* из збирке *Тестови са Књижевне олимпијаде* напомиње се следеће: „Посебну пажњу скрећемо на систем бодовања у тестовима за такмичења на свим ранговима у школској 2012/2013. години када је постојало бодовање и са пола бода у одређеним задацима. Овај систем бодовања је измењен за такмичења одржана у школској 2013/2014. години па је тако одобрено само оцењивање целим бодовима и тај принцип ће важити и убудуће” (Тестови 2014: 9).



име јунака који је грађен на основама фантастике, а у песми „Женидба Душанова” има изразиту и важну функцију као последња у низу потешкоћа у формули женидбе са препрекама. То је највећи изазов за јунака Милоша Војиновића који, савладавши Балачка војводу, у очима колектива – слушалаца/читалаца постаје велики епски јунак попут осталих сличних епских јунака, подобан противник не само људи, него и митских бића.

Сличан је и следећи задатак из теста за седми разред на Републичком такмичењу у школској 2017/2018. години.

На ког се јунака наше народне епике односе следећи стихови? Заокружи слово испред тачног одговора.

„На њему је руво страховито:  
рисовина и самуровина,  
а на коњу сама међедина,  
бојно копље вуком покројено...”

а) Ага од Рибника б) Муса Кесеџија в) Иво Сенковић г) Бећир-ага

(Тестови 2018: 44).

Овде такође треба препознати јунака, али је задатак нешто тежи од претходног пошто је опис дат у одломку из епске песме. Архаичност израза, потенцијално непознате речи за ученике (самуровина, покројено и др.) захтевају од њих бољу припрему и веће знање, па и општу културу. Упечатљивост описа аге из наведене епске песме чини да ученици лако повежу опис и личност којој се те карактеристике приписују, јер управо дескриптивни део служи да појача утисак о опасности којој иде у сусрет млади Иво Сенковић. Функционалност наведених стихова, тј. њихова уметничка улога у песми чини овај задатак добро промишљеним. Њиме се ученику потцртава важност агиног изгледа, односно тежња да се овај негативни јунак представи као страхан и опасан противник, онај који на себи има крзно опасних звери, док се Иво наспрам њега доживљава као исувише млад и неискусан, без борбених вештина.

Задаци групне алтернатије чести су у тестовима из књижевности, а како су углавном засновани на одабиру тачних допуна/одговора за неку започету реченицу/тврдњу или питање, показују се као врло погодни за испитивање знања ученика чије бављење књижевошћу превазилази оквире редовне наставе. Добар пример може бити задатак из теста са окружног такмичења за седми разред (школска 2014/2015. година):

Заокружи слова испред три особине ЛИРИКЕ као књижевног рода:

а) објективност, б) комичност, в) емотивност, г) описивање,  
д) трагичност, њ) субјективност, е) извођење на сцени

(Тестови 2017: 22).

Овај задатак проверава теоријска знања ученика до којих су они дошли током проучавања лирских књижевних текстова. Како је већ раније у трећем поглављу овог рада напоменуто, каткад се чини да овакви задаци проверавају фактографско знање, али пажљивијим погледом на њих, долази се до недвосмисленог става да ће ученици морати да преиспитају сваки од понуђених одговора како би их јасно разделили на тачне и дистракторе, односно биће у стању да провере које се од датих особина односе на лирику. Ученици ће се присетити лирских текстова које су читали и анализирали на часовима редовне или додатне наставе, наведене особине контекстуализоваће на нивоу тих дела и тек тада доћи до избора тачних одговора. Због тога овакви задаци превазилазе пуко познавање чињеница. Они би требало да подстакну ученике да повезују и анализирају обрађене садржаје.

У тестовима за Књижевну олимпијаду нарочито су приметни задаци вишеструког избора где је наведено више тврдњи у вези са једним делом или више њих, а од ученика се очекује да за сваку тврдњу одреде да ли је тачна и нетачна. Такав би задатак био извесна модификација настала удруживањем задатака асоцијативног избора и двочланог избора по принципу тачно – нетачно:

Пажљиво прочитај следеће реченице. Ако је тврдња тачна, заокружи Т, а ако је нетачна заокружи Н.

- |   |   |   |
|---|---|---|
| а) Свети Сава је први српски књижевник.   | Т | Н |
| б) Фантастика се не појављује у бајкама.  | Т | Н |
| в) Антагонист је главни лик у драмској радњи.   | Т | Н |
| г) Радња приповетке „Све ће то народ позлатити” одвија се за време Првог балканског рата. | Т | Н |

(Тестови 2017: 66).

Овај задатак из теста са Републичког такмичења за осми разред (школска 2014/2015. година) захтева од ученика важне информације о делима и ауторима. Задатак отежава то што су тврдње из различитих нивоа сагледавања књижевних текстова (књижевноисторијског и жанровског) па је због тога погодан за тест на такмичењу.

Задаци узрока и последице, како је већ речено, у настави књижевности најбоље се могу применити приликом сагледавања редоследа догађаја у делу. Такви задаци се креирају и за такмичења из књижевности, а обично у тесту служе да провере колико ученик познаје фабулу и уопште садржај дела, да ли уочава узрочно-последични ток догађаја, да ли препознаје природу хронолошког приповедања. Управо то проверава следећи задатак са окружног такмичења за седми разред (школска 2015/2016. година).

Следеће реченице поређај тако да сачињавају везани текст. Испред сваке реченице напиши редни број који јој одговара.

\_\_\_\_\_ На Бака глас његова господара произведе дејство електричног удара. Он скочи на ноге и потрча брже од људи према месту одакле је први пут пошао. Опет му привезаше уже и спустише у воду, те он заплива, али овога пута тачно у матицу.

\_\_\_\_\_ Био је у пола угушен, и Ханс и Петар скочише на њега да му поврате дах и избаци из њега воду.

\_\_\_\_\_ Он се придиже на ноге, па опет паде. До ушију им допре слаб Торнтонов глас, и мада нису могли разумети речи, знали су да му је снага на измаку.

\_\_\_\_\_ Ханс прво затеже уже као да је Бак чамац. Кад се уже тако нагло затеже око њега усред матице, он оде под воду и остаде под њом све док му тело не извукоше на обалу.

(Тестови 2017: 29).

Задаци спаривања користе се учестало у тестовима који су тема ове целине. Њима се на згодан начин сагледавају различити подаци или разумевање односа међу појмовима. Тако се као пример може навести варијанта задатка спаривања – задатак класификовања којим се на општинском такмичењу за седми разред (школска 2012/2013. година) проверава да ли су ученици у стању да доведу у везу (класификују) ауторе и јунаке њихових књижевних дела.

Повежи писца са ликом из његовог дела.

Стефан Митров Љубиша  
Бранко Ћопић  
Ана Франк  
Јанко Веселиновић

Јовица Нинковић  
Фурлан  
Бранка  
Мип

(Тестови 2014: 12).

Посебну пажњу у тестовима за Књижевну олимпијаду треба обратити на задатке отвореног типа. Међу њима најзаступљенији су задаци допуњавања, односно задаци кратког одговора. Уз задатке вишеструког избора, ово је најчешћи тип питања и захтева на такмичењу из књижевности. Њима се може проверити сваки ниво сагледавања дела, од навођења важних података до извесних одговора који би захтевали анализу текста (уочавање главног мотива, на пример). Тако наредни задатак из теста за општинско такмичење за осми разред (школска 2013/2014. година) поставља пред ученике захтев да на основу датог примера из песме препознају врсту стиха и да два назива за тај стих упишу на места за одговоре.

Прочитај следеће стихове и на линији напиши два назива за ову врсту стиха.

„Површина шушти и целива стене;  
Свод се светли топал, стаклен, изнад вода”

и(ли)

\_\_\_\_\_ (два назива за ову врсту стиха)

(Тестови 2014: 142).

Ученици показују знање, али у извесној мери и вештину препознавања врсте стиха. Они најпре треба да знају шта је стих и да га у складу са тим препознају; да констатују постојање два стиха. Затим треба да се присете како стихове морају поделити на слоге, односно одредити број слогова у њима. Када утврде да се сваки стих састоји од дванаест слогова, биће потребно да покажу знање и присете се врсте стиха – (симетрични) дванаестерац, александринац. Да би дошли до тачног одговора, требало би да на путу до решења уоче да је цезура стиха иза шестог слога, те да се тако дели у два симетрична полустиха.

И задаци допуњавања табела, као посебна варијанта задатака допуњавања, чести су у тестовима који су овде предмет анализе. Они се овде неће наводити јер су углавном усмерени ка бележењу података за разне аспекте књижевних питања – сагледавање наслова текстова и аутора, књижевних родова и врста, ликова и др.

Есејски задаци знатно мање су заступљени у проверама ученика на Књижевној олимпијади. Најчешће су дати као допуна задатка који по типу највише одговара вишеструком избору. После одабира тачног одговора ученици треба да напишу образложење свог избора; да објасне, наведу аргументе или доказе за оно што су обележили као тачно. Такав модел врло функционално користе и састављачи тестова за такмичење из књижевности. Овакву надоградњу, условно речено, отварање задатка затвореног типа илуструје пример из теста за Републичко такмичење у осмом разреду (школска 2014/2015. година):

Подвуци књижевнотеоријски појам који не припада датом низу и укратко објасни критеријум на основу којег тај појам представља „уљеза”.

БАЈКА ДНЕВНИК ПЕЈЗАЖ МЕМОАРИ ПУТОПИС

\_\_\_\_\_ (Тестови 2017: 69).

Посредством овде приложених примера, али првенствено увидом у тестове у целини које Друштво објављује периодично у виду збирки, док тестове са Републичког такмичења поставља и на свој сајт, уочава се да ученици приликом њиховог решавања бивају подстакнути да покажу знање, али и да репрезентују различите вештине које током часова књижевности (редовних и

додатних) стичу. Следећи задатак из теста за републичко такмичење у школској 2017/2018. години показује да су ученици некада у прилици да дају одговоре на питања која се тичу важних сегмената/деталја из текста, као што је писмо у приповеци Лазе Лазаревића „Све ће то народ позлатити”:

Присети се приповетке „Све ће то народ позлатити”, па одговори на питање тако што ћеш заокружити слово испред тачног одговора.

Зашто је писмо које је Благоје казанција добио од Јола, друга Благојевог сина, масно и изгужвано?

- а) Благоје је алкав човек, па није претерано водио рачуна о писму.
- б) Благоју су, због природе његовог посла, стално масне руке.
- в) Благоје је писмо читао и враћао у цеп хиљаду пута, па се оно испрљало.
- г) Благоје је изгужвао писмо, али је заборавио да га баци.

(Тестови 2018: 82).

Писмо у овом делу представља динамички мотив и његова важност је у антиципацији каснијих догађаја у делу. Благоје се све време позива на писмо као извор неповољне вести да му је син рањен, али и потребе да ту чињеницу релативизује инсистирањем да је „лако” рањен. Тиме Лазаревић појачава драматичност онога што долази у наставку приповетке.

Такмичарски задатак који следи, а припада истом тесту као и претходно наведени, захтева тумачење идејног слоја дела. Обликован је тако да подстиче ученике на комплексно разматрање датих података из инструкције и понуђених одговора. Како би га тачно решили, ђаци осмог разреда морају се присетити четири обрађена књижевна дела и њихове идејне слојеве довести их у везу са значењем народне пословице.

На коју се приповетку односи следећа народна мудрост: „Злато се у ватри пробира, а човек у несрећи”? Заокружи слово испред тачног одговора.

- а) „Све ће то народ позлатити”, Лаза Лазаревић
- б) „Књига”, Иво Андрић
- в) „Пилипенда”, Симо Матавуљ
- г) „Усуд”, народна приповетка

(Тестови 2018: 81).

Преиспитујући семантичке слојеве књижевних текстова који су понуђени као одговори, ђаци унапређују сопствене увиде у та дела јер их контекстуализују на плану метафора из дате пословице. Уочавањем семантичке паралеле између пословице и идејног слоја приповетке Лазе Лазаревића / Симе Матавуља (решење предвиђа да се може заокружити слово испред једног од ова два дела) ученици показују да су овладали вештинама тумачења уметничког текста.

Наредни пример показаће како се појединим задацима на Књижевној олимпијади поред препознавања књижевних дела и њихових аутора на основу кратког информативног текста захтевају и ванкњижевни подаци/објашњења, важни за разумевање дела. Пример припада тесту за окружно такмичење у осмом разреду (школска 2016/2017. година).

На основу следећег описа закључи о којој се песми ради, па њен назив и име и презиме аутора напиши на линијама.

А. Обраћање лирског субјекта „браћи младој” ауторитативно, из перспективе искуства, стиховима у епском десетерцу прати одговор младог нараштаја испеван у осмерцу. Песма је лирска, рефлексивна, али и

патриотска и симболична. Имајући у виду околности у којима је настала, она је пригодна, а имајући у виду циљ – дидактична.

---

(назив песме)

---

(име и презиме аутора)

Укратко напиши који је био повод за њено настајање.

---

---

(Тестови 2018: 61).

Осим што ће објаснити околности настанка дела, односно прилику за коју је песма написана (свечаност у част Ђуре Јакшића), ученици би требало да познају и разумеју више књижевнотеоријских појмова наведених у налогу: лирски субјект, (епски) десетерац, осмерац, лирска / рефлексивна / патриотска / симболична / пригодна / дидактична песма. Овим примером се на добар начин показује разлика између задатака за такмичење, за ученике који показују додатна интересовања за проучавање књижевне баштине и задатака за редовне школске тестове који су представљени кроз неколико прилога примера у овом раду. Задаци за проверу постигнућа у редовној настави кретаће се у границама остварености исхода који су ужи у односу на исходе додатне наставе.

Задаци из ранијих тестова за Књижевну олимпијаду последњих година су дигитализовани и обликовани тако да буду интерактивни и погодни за решавање преко електронских уређаја. Ова дигитална база ученицима омогућава једноставнију и интересантнију припрему за такмичење. Наставницима је то прилика да и сами стекну ширу слику о такмичењу и јасније одреде начин на који ће приступати књижевној грађи током додатног рада са ученицима.

#### **4.4.4. Коментар на задатаке из књижевности у оквиру тестова за завршни испит на крају основног образовања и васпитања**

У *Извештају о резултатима Завршног испита на крају основног образовања и васпитања у школској 2019/2020. години* наводи се да завршни испит на крају основног образовања и васпитања<sup>58</sup> организују и прате Министарство просвете, науке и технолошког развоја и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Овај испит прописан је *Законом о основама система образовања и васпитања* („Сл. гласник РС – Просветни гласник”, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 27/2018 – др. закон, 6/2020 и 129/2021). Први пут је спроведен 2011. године (Извештај 2020).

Поменути извештај доноси карактеристике завршног испита које постају значајне и за потребе овог рада. У њему се сагледава концепт испита, његов садржај, као и тестови које ученици решавају. „Концепт завршног испита је утврђен 2010. године у намери да се обезбеде подаци о степену остварености општих и посебних постигнућа, односно образовних стандарда за крај обавезног образовања и васпитања” (Извештај 2020: 7). Садржаји испита одређују се

---

<sup>58</sup> У даљем тексту ове целине: завршни испит

према *Програму завршног испита* у чијем образовању учествују Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (даје предлог овог програма), Министарство просвете (доноси програм) и Национални просветни савет (разматра програм). Тестове за завршни испит чине низови задатака који служе за проверу остварености образовних стандарда за други циклус обавезног образовања. Како су стандарди сагледани кроз три нивоа постигнућа, тако се и задаци на тесту могу градити на три нивоа. Задаци у тесту полазе од основног нивоа да би дошли до напредног нивоа постигнућа, односно до најтежих задатака. Тежи се да ученици најпре приступају једноставнијим захтевима, мање комплексним и мање обимним задацима за које се предвиђа да ће их највећи број ученика тачно решити. Задаци напредног нивоа, због своје високе дискриминативности, у мањем су броју заступљени од задатака основног и средњег нивоа. Тако је за сваку област у оквиру теста из српског језика – Вештина читања и разумевања прочитаног, Писано изражавање, Граматику, лексику, народни и књижевни језик и Књижевност.

Тестове за завршни испит састављају стручни тимови које формира Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Ови тимови се у свом раду на припреми тестова воде општим циљевима и исходима образовања, као и специфичним циљевима и исходима за сваки наставни предмет. „Будући да се завршним испитом проверава степен остварености стандарда постигнућа, стручни тимови припремају задатке који репрезентују изабране стандарде постигнућа” (Извештај 2020: 19). Предвиђа се да ће тестове решавати и ученици са особеностима у развоју, а то ће захтевати израду нових тестова или прилагођавање услова за решавање теста. Сви ученици се припремају на више начина за завршни испит. Између осталог треба навести то да сваке године завршном испиту претходи пробно тестирање, али и да Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања сваке године припрема збирке задатака које прате нивое постигнућа / образовне стандарде и где су задаци креирани по моделу оних које ученици решавају на завршном испиту. Тестови су у периоду откако се обавља завршни испит углавном уједначене структуре, а када је реч о делу који се тиче задатака из књижевности најизразитије разлике међу тестовима су у погледу тога да ли садрже или не садрже задатке отвореног типа.

Вредност завршних тестова вишеструка је и огледа се не само у селекцији ученика приликом уписа у средњу школу него и у могућности прибављања података у вези са протеклим циклусом обавезног образовања једне генерације ученика. Ови подаци могу унапредити сам завршни испит за будуће генерације, али ће исто тако бити значајни и за школе и њихов начин и квалитет рада (вредновање/самовредновање). Чини се да наставницима резултати ових испита могу помоћи да евалуирају и унапреде своју праксу. Када је реч конкретно о задацима из књижевности, посебно о задацима отвореног типа, наставници ће добити на увид примере добро осмишљених, структурираних задатака који ће бити ваљан модел за задатке које сами састављају за своје ђаке.

Тестови за завршни испит<sup>59</sup> из српског језика састоје се од двадесет задатака који су у вези са четири претходно наведене области. У тестовима за школске године 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013, 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019. и 2019/2020. налази се десет задатака основног, шест задатака средњег и четири задатка напредног нивоа. Незнатне разлике бележе школске године 2014/2015, 2015/2016, 2020/2021. и 2021/2022 – девет задатака основног, седам задатака средњег и четири задатка напредног нивоа, док је тест за школску 2013/2014. годину садржао девет задатака основног, шест задатака средњег и пет задатака напредног нивоа. Део

---

<sup>59</sup> Ученици полажу тест из математике, српског језика / матерњег језика и комбиновани тест комбиновани тест из физике / хемије / биологије / историје / географије.

теста који је у вези са задацима из књижевности, овде ће бити осветљен/прокоментарисан кроз два аспекта. Први ће подразумевати анализу структуре свих досадашњих тестова (2011–2022) у смислу тога колико је у њима задатака из књижевности, какви су ти задаци према нивоу постигнућа, на које се образовне стандарде најчешће односе и какви су према психолошко-сазнајној активности ученика, али и према типу/облику у коме се формирају. Други аспект сагледавања односиће се на примере конкретних задатака (као представника свог нивоа постигнућа, али и типа задатка) и њихову анализу.

Задаци припремани да преко теста за завршни испит провере ученичка постигнућа из области Књижевност од 2011. године до данас углавном су на устаљен начин обликовани и структурирани. Ови задаци увек су завршна целина теста и заступљени су приближно једнаком броју сваке школске године. У прве три школске године (2010/2011, 2011/2012, 2012/2013) у тесту се налази пет задатака из књижевности, следеће 2013/2014. године седам, да би од школске 2014/2015. до 2021/2022. тај број био непромењен – шест задатака.

Приликом сагледавања нивоа постигнућа запажа се да се у прве три школске године (када је у тесту било по пет задатака из књижевности) налазе два задатка основног, два средњег и по један задатак напредног нивоа. Школске 2013/2014. од седам задатака из књижевности три су основног, два средњег и два напредног нивоа. Од школске 2014/2015. године уједначеност се осим према броју задатака, бележи и у перспективи нивоа постигнућа – два задатка основног, два средњег нивоа и један задатак напредног нивоа.

Анализом података о задацима из књижевности унутар *Спецификације теста знања из српског језика за ученике осмог разреда, Теста и Упутства за оцењивање*<sup>60</sup> увиђа се да су стручни тимови, када је реч о задацима основног нивоа, најчешће проверавали оствареност образовног стандарда *СЈ.1.4.7. уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик...* (сваке школске године од школске 2012/2013. до 2021/2022). Овај стандард састављачима понудио је више могућности да поставе питања/задатке на која би требало да одговори највећи број ђака, а да при томе захтеви буду на нивоу елементарног сагледавања књижевних дела. Уз поменути, најчешће се срећу задаци у вези са образовним стандардом *СЈ.1.4.1. повезује наслове прочитаних књижевних дела (предвиђених програмима од V до VIII разреда) са именима аутора тих дела* – сваке школске године од 2013/2014. до 2021/2022 – и стандардом *СЈ.1.4.5. препознаје различите облике казивања у књижевноуметничком тексту: нарација, дескрипција, дијалог и монолог* (школске 2010/2011, 2012/2013, 2014/2015, 2018/2019, 2020/2021. и 2021/2022. године). Задаци у вези са стандардом *СЈ.1.4.3. разликује основне књижевне родове: лирику, епику и драму* део су тестова за школску 2015/2016. и 2019/2020. годину; са *СЈ.1.4.4. препознаје врсте стиха (римовани и неримовани; осмерац и десетерац)* школске 2010/2011. и 2016/2017. године, а у вези са *СЈ.1.4.6. препознаје постојање стилских фигура у књижевноуметничком тексту (епитет, поређење, ономатопеја)* школске 2010/2011, 2011/2012. и 2013/2014. године.

Задаци средњег нивоа анализом претходно наведених извора углавном се током досадашњих дванаест година завршног испита везују за образовне стандарде *СЈ.2.4.5. препознаје и разликује одређене (тражене) стилске фигуре у књижевноуметничком тексту (персонификација, хипербола, градација, метафора, контраст)* – школске 2012/2013, 2014/2015, 2016/2017. па сваке наредне завршно са школском 2021/2022. годином – и *СЈ.2.4.6.*

<sup>60</sup> Спецификације тестова, тестови и упутства за оцењивање за завршни испит из српског језика (период од 2011. до 2022. године) јавно су доступни на интернет страници Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања: <https://ceo.edu.rs/zavrшни-ispit-u-osnovnom-obrazovanju/testovi-sa-pretходних-zavrшних-isp/#>

одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност (школске 2011/2012, 2014/2015. и сваке следеће године завршно са 2021/2022).

На напредном нивоу сваке школске године (од 2010/2011. до 2021/2022) у тесту се налази задатак који проверава оствареност стандарда *CJ.3.4.6. тумачи различите елементе књижевноуметничког дела позивајући се на само дело*. Уз то једино се још школске 2013/2014. године јавља један задатак у вези са стандардом *CJ.3.4.3. разликује аутора дела од лирског субјекта и приповедача у делу*. Као што је напоменуто, то је једина школска година када је у тесту било (највише у односу на остале године) седам задатака из књижевности од чега два на напредном нивоу. Остали образовни стандарди који се овде не наводе нису проверавани до сада на завршном испиту.

Значајна у вези са претходним може бити и анализа процента решености задатака на тесту из српског језика. Пре израде теста у *Спецификацији теста знања из српског језика за ученике осмог разреда*<sup>61</sup> одређује се колико ће у њему бити задатака за сваки од нивоа постигнућа. Међутим, после прегледања тестова и њихове анализе за неке задатке се може утврдити да према проценту решености не одговарају нивоу постигнућа за који су планирани<sup>62</sup>. На пример, реч је о томе да одређени задатак у спецификацији одговара напредном нивоу, а према проценту ученика који га је тачно решио припада средњем нивоу. Овакву ситуацију на пример показује анализа теста за школску 2014/2015. годину где је последњи задатак 52,5% ученика у потпуности тачно решило. Супротан овоме јесте пример 15. задатка из истог теста који је у спецификацији планиран за проверу знања из књижевности на основном нивоу. Тачан одговор дало је 50,1% ученика, па би према том податку овај задатак припао средњем нивоу постигнућа. С друге стране, задаци су често у равнотежи између онога што је планирано (спецификација) и тога што је показао проценат решености. Тако у школској 2017/2018. години 20. задатак (затворени тип; вишеструки избор) решава тек 22,2% ученика што указује на његову велику дискриминативност. Оваква анализа важна је за евалуацију рада састављача тестова. Повратне информације обезбеђују то да наредни тестови буду поузданији, да дају објективнију слику о постигнућу ученика, да се унапреди њихов квалитет на нивоу целине али и појединачних задатака.

Задаци из књижевности у завршном тесту, као што су показали претходно наведени стандарди, покривају различите аспекте сагледавања уметничких текстова, од познавања наслова дела и аутора, књижевних ликова, места радње, жанровских карактеристика, преко сагледавања и тумачења тематско-мотивских слојева дела, композиције, стилског и идејног текста и др. Због тога би их ваљало одредити и према психолошко-сазнајној активности ученика приликом поступка решавања. Имајући у виду раније поделе задатака које су описане у овом раду, задатке из књижевности које ђаци решавају приликом завршног испита можемо поделити на репродуктивне и рекогнитивне, односно на оне којима се проверава колико су ученици усвојили податке и чињенице (аутори, наслови дела и др.) и на једноставније или сложеније захтеве што подстичу ученике да кроз мисаоне процесе препознају појмове и појаве (уочавање особина јунака, идеја у делу, препознавање стилских средстава употребљених у књижевном тексту и сл.).

На завршним испитима задаци из књижевности обично су затвореног типа. Таква форма

<sup>61</sup> У наставку текста – спецификација

<sup>62</sup> Тврдње и закључци се износе на основу података добијених из Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, а за потребе овог рада. Подаци су у вези са процентом решености задатака на тесту из Српског језика у оквиру завршног испита у периоду 2015/2016–2021/2022. школска година.



омогућила је низ задатака објективне процене посредством којих се проверавају знања. Захтеви у тим задацима врло су јасни и прецизни и потпомажу усмеравање ученика ка решењу. Графички/визуелно маркирани/одвојени у тесту, са инструкцијама које су разумљиве и телом задатка које је прегледно, са понуђеним одговорима сличне дужине и уједначених формулација, задаци из књижевности на завршном испиту могу послужити наставницима као узорни и парадигматични примери. Наставници тако своју праксу састављања задатака и обликовања теста могу унапређивати прегледом завршних тестова где се у сваком задатку пажљиво разматра сваки дистрактор, као и понуђен одговор и где се ваљаним упутима укида могућност двосмисленог, нејасног и отежавајућег за рад. Уз задатке вишеструког избора, од задатака затвореног типа евидентирају се и облици задатака спаривања/повезивања. Овакви задаци затвореног типа срећу се на свим нивоима – основном, средњем и напредном и обухватају процену тачности података и чињеница или процену тачности/прихватљивости тумачења одређеног аспекта књижевног дела, односно повезивање података према предоченим критеријумима у инструкцији задатка.

Најпре се могу сагледати задаци вишеструког избора и њихово обликовање у равни различитих садржаја и различитих нивоа постигнућа. Тако следећи задатак вишеструког избора, 13. задатак из теста за школску 2017/2018. годину, захтева од ученика да препознају аутора на основу биографских података.

Заокружи слово испред имена књижевнице на коју се односи наведена реченица.

Она је наша најзнаменитија песникиња XX века и ауторка збирке песама *Тражим помиловање*. Њене најпознатије песме су: *Крвава бајка*, *Стрепња*, *Предосећање*, *Покошена ливада*, *О пореклу* и друге.

- а) Исидора Секулић
- б) Светлана Велмар Јанковић
- в) Гроздана Олујић
- г) Десанка Максимовић

(Завршни испит 2018: 7).

Наведени задатак одговара стандарду СЈ.1.4.1. и у њему ученици најпре наилазе на јасну инструкцију – упућивање на то да треба заокружити *слово* (сугерише се да је један од понуђених одговора тачан) и да до тачног решења могу доћи на основу дате реченице. Дакле, све информације о томе како и на основу чега треба решити задатак добијају се у концизној и краткој инструкцији. После тога ученици читају дату реченицу која сагледава неколико важних података о Десанки Максимовић. Између осталог наведени су наслови књижевних дела која су обрађена претходних година у школи, што ђацима олакшава долазак до решења. Сами дистрактори (Исидора Секулић, Гроздана Олујић и Светлана Велмар Јанковић) доносе пред ученика имена ауторки чија су дела такође читали и тумачили у школи у периоду од петог до осмог разреда.

Следећи задатак је на разини средњег нивоа (образовни стандард: СЈ.2.4.6.) и у њему се од ученика очекује да уложи нешто више знања и вештине тумачења књижевног текста како би одабрали тачан одговор на постављено питање. То је 19. задатак у тесту за школску 2014/2015. годину.

Прочитај одломак из комедије *Сумњиво лице* Бранислава Нушића и одговори на захтев.

ВИЋА (Чита): „Мој отац, иако је срески капетан, старовремски је човек или, ако хоћеш искрено да ти кажем, глуп је и ограничен. Он је пре био поштар, па је тамо нешто забрљао, те су га најурили из службе, па је доцније прешао у полицију...”

КАПЕТАН (Најпре с радозналошћу, затим са запрепашћењем слуша почетак писма, прелазећи испитујућим погледом све редом. Најзад му се на лицу изражава јасно сазнање и он очајнички дрекне): Чекај! (Збуни се, не зна шта ће.) Овај, како да кажем... Чекај, молим те! Ко пише то писмо?

ВИЋА (Загледао је крај писма. Злобно): Пише га ваша ћерка, господине капетане!

КАПЕТАН: Шта кажеш? То не може бити! Откуд моја ћерка може бити тако писмена?

ВИЋА: Ето, видите потпис, ако не верујете. (Даје му писмо.)

КАПЕТАН (Загледа потпис): „Марица!“... (Поражен, сломљен, хукће и шета узбуђено, најзад застане пред Вићом и више поверљиво): А овај... Шта би ти рекао, господин Вићо, на кога се као односи ово што она пише?

ВИЋА: Па на вас, изгледа.

КАПЕТАН: И ја бих тако рекао. Одмах сам познао себе.

Какав је капетан у овом одломку?

Заокружи слова испред тачних одговора.

- а) Радознао је.
- б) Спокојан је.
- в) Сумњичав је.
- г) Поносан је.
- д) Самоуверен је.

(Завршни испит 2015: 10).

Ученици у уводној реченици задатка добијају налог за читање текста (одломка из комедије *Сумњиво лице* Бранислава Нушића као и информацију да их после (читања) одломка чека питање на које треба да одговоре. Када прочитају текст, сусрећу се са јасним питањем и после њега са инструкцијом о начину обележавања једног од понуђених одговора („заокружи слово”). Понуђени одговори су такви да се уз тачан наводе ваљани дистрактори који нису видно нетачни, већ ученика враћају на прочитани одломак, чине да он пажљиво разматра дати дијалог између Јеротија и Виће, да процени и пронађе тврдње, јасне за своје опредељење, односно тачан одговор. Самим тим, задатак активира учениково присећање на књижевно дело из корпуса обавезних у осмом разреду која се најчешће тумаче на неколико школских часова, а опет ученик се концентрише и брижљиво усмерава ка конкретном одломку који му је понуђен у тесту. Потребно је да провери за свако наведено расположење/особину може ли се приписати капетану у прочитаном одломку. За разлику од претходно наведеног примера за тест из 2018. године, који би био репродуктивни, овај задатак је рекогнитивни јер ученике подстиче на истраживање и процену која самим тим мора подразумевати и аргументацију пошто се тачан одговор одабира уз јасно позивање на текст и представљену ситуацију из Нушићеве драме. Кроз исте когнитивне процесе морају се одбацити и показати као нетачни остали одговори.

Претходно сагледавање пунији облик добија када се има у виду задатак вишеструког избора на напредном нивоу. За пример се може узети следећи задатак, последњи (20) из теста за школску 2020/2021. који је писан с циљем да се провери образовни стандард СЈ.3.4.6.

Прочитај одломак из приповетке *Дечак и пас* Данила Киша. Док читаш, размишљај о **улози приповедача** у тексту.

Иако ми је званично газда био господин Берки, ја сам ипак, душом и телом, припадао дечаку. Од свих људи на свету с њим сам се најбоље слагао и најбоље споразумевао. Мислим да су томе допринеле, осим његових година, и неке наше заједничке особине. Верујем да не грешим душу ако кажем да смо он и ја били по много чему слични; по лењости, по разузданости, по оданости, по жељи за авантуром. Мислим да не грешим ако кажем и то да је тај дечак имао у себи нечег псећег: што се тиче његовог њуха и његове преосетљивости на мирисе, сигуран сам да не грешим. Усамљеност и туга спојише наше животе. Његова туга за оцем и моја туга за родитељима створише међу нама неку врсту пријатељства заснованог на сродности. Како сам почео нагло да растем и да стичем углед међу сеоским цукцима, као мудар и учен пас

свог малог мудрог господара, дечак је постајао све мање усамљен, све поноснији на мене и све одважнији. Јер ја сам га ослободио не само његовог урођеног страха од паса, него је и уопште постао храбрији, јер је знао да у мени има сигурног и оданог заштитника. Заузврат, он ме научио разним корисним вештинама које изазивају поштовање. Умео сам да дотерам залутале краве, да откопавам кртичњаке, да јурим зечеве, да ловим дивље патке, жабе, лептире, змије. Чак сам научио од дечака да разговарам са њим у часовима усамљености! Чим бисмо били јако несрећни, одмах смо ковали план да бежимо у свет. А нисмо, ето, доспели никад даље од трећег атара. Дечак је знао каткад да ми прича приче или да ми их чита. Мислим да не претерујем ако кажем да сам већ био научио напамет онај роман Човек, коњ, пас, што га је дечак толико пута прочитао чобанима, измишљајући често и дотерујући га.

Примећујем у последње време да је дечак тужан. Постао је и према мени некако хладнији, обазривији. Видим, крије нешто од мене. Али сам ускоро схватио у чему је реч. Дечак се опет спремао да оде у свет. Овога пута изистински! Схватам и зашто ме избегава: хтео би да олакша себи тај растанак. А и ја сам се од те изненадне туге разболео. Куњам пред дечаковим прагом како ми не би побегао без опроштаја. Куњам и размишљам о свом животу. Осећам, овај растанак нећу преживети.

Обој **кружиће**<sup>63</sup> испред одговарајућих тумачења **улоге приповедача** у наведеном одломку.

Пријатељство између дечака и пса приказано је из перспективе пса, због чега се о дечаковим осећањима ништа не наслућује.

Избор пса за приповедача омогућио је да се на необичан начин опишу и истакну дечакове карактерне црте.

Кроз доживљај приповедача испричана је прича о пријатељству дечака и пса заснованом на сродности њихових особина.

Приповедање у првом лицу истиче пса, његову судбину, авантуре и пријатељство са власником Беркијем.

Приповедач открива своју одлучност да се осамостали тако што ће напустити свој дотадашњи живот и заувек се одселити.

(Завршни испит 2021: 8).

Овакав задатак, слично претходно наведеном у вези са образовним стандардом СЈ.2.4.6., захтева ученичку мисаону посвећеност тексту, анализу приповедног ткива Кишове приповетке „Дечак и пас”. Као рекогнитивни задатак, у складу са нивоом постигнућа ка коме је усмерен, постаје дискриминативан у погледу резултата ученика. Због тога што подразумева показивање највиших постигнућа / напредног нивоа у погледу интерпретације уметничког текста, не очекује се да га реши више од 20% ученика. У инструкцији која претходи одломку из приповетке ученици добијају јасне смернице о томе какав иницијални корак треба начинити (прочитати текст и размишљати о улози приповедача). Састављачи теста дебљим словима означили су кључни појам инструкције: улога приповедача). Када тако усмерено прочитају текст (са јасним фокусом на улогу приповедача), ученици осмог разреда добијају задатак – треба да уоче одговарајућа (ваљана, заснована на тексту) тумачења улоге приповедача.

Задаци из књижевности који су отвореног типа срећу се унутар тестова за завршни испит, али не сваке школске године. У тесту из јуна 2017. године налазе се два задатка отвореног типа. Оба ће бити наведена овде јер се једино у овом тесту може пронаћи задатак из књижевности који се може сврстати у задатке допуњавања, док је други задатак есејског типа и такође се први пут тада јавља на завршном испиту. Задатак допуњавања, 14. по реду у тесту гласи:

---

<sup>63</sup> Због графичког уређења текста, не наводе се *кружићи* испред понуђених тумачења већ се она нижу једно испод другог.

Којом **врстом стиха** (према броју слогова) почиње прва строфа у песми *Срећа* Десанке Максимовић?

Не мерим више време на сате,  
ни по сунчевом врелом ходу;  
дан ми је кад његове се очи врате  
и ноћ кад поново од мене оду.  
Не мерим срећу смехом, ни тиме  
да ли је чежња моја од његове јача;  
срећа је моја кад болно ћутим с њиме  
и кад нам срца бију ритмом плача.  
Није ми жао што ће живота воде  
однети и моје гране зелене;  
сад нека младост и све нека оде:  
он је задивљен стао крај мене.

Назив врсте стиха: \_\_\_\_\_

(Завршни испит 2017: 7).

Ученицима се у питању маркира кључни појам (врста стиха) и прецизира се критеријум по коме врсту стиха треба одредити. Задатак је основног нивоа и одговара стандарду СЈ.1.4.4.

У истом тесту налази се и задатак отвореног типа који се, као такав, први пут среће на завршном испиту. У њему се очекује есејски одговор, односно тумачење и образложење. Овакав отворени задатак јавља се и у тестовима из 2018, 2019. и 2020. године. Године 2018. есејским задатком проверавала су се постигнућа на средњем нивоу (образовни стандард: СЈ.2.4.6.), а у наредне две године био је предвиђен за напредни ниво (образовни стандард: СЈ.3.4.6.).

Есејски задатак из 2017. године послужио је састављачима теста да приликом провере тога што је ученик написао о осећањима и расположењима приповедача из датог одломка (18. задатак), утврде и учениково познавање граматичких (19. задатак) и правописних правила српског језика (20. задатак). У вези са истим одломком из приповетке Иве Андрића „Панорама” јесте из 17. задатак (вишеструки избор; средњи ниво). Због те композитности овде се наводе сва четири задатка.

Прочитај одломак из приповетке *Панорама* Иве Андрића и одговори на захтеве.

У доба мога детињства, дакле врло давно, у наш град је дошла стална панорама. [...]

У невидљивој унутрашњости те зграде биле су кружно распоређене слике у боји; помоћу нарочито постављених огледала и јаког електричног осветљења оне су пред гледаочевим очима постајале увеличане, јарко осветљене и веома живе и пластичне. Свака слика задржавала се пред сваким гледаоцем два до три минута, а онда се кретала даље удесно, и на њено место долазила је нова слика, слева. Тако, док сваки гледалац не види све слике. Програм се састојао од петнаест слика једне одређене земље или једног великог града, и мењао се сваке недеље. [...]

Имао сам најбољег и најближег друга. Били смо нераздвојни и волели се како се само дечаци у тим годинама воле. Тај мој друг, Лазар, био је снажан, отресит дечак. Чим сам видео први програм, ја сам, у свом одушевљењу, зажелио да ту радост поделим са другом. Наговорио сам га да идуће недеље одемо заједно у панораму.

Сели смо један поред другог, тако да су слике, у свом окретању, наилазиле прво на мене па онда на Лазара. Гледајући једну слику, ја сам, поред уживања које ми она пружа, уживао и у помисли да ће ту слику мој друг гледати за који тренутак, а да сада гледа ону у којој сам ја мало пре толико уживао. [...]

Кад су се изређале све слике и почеле да поново наилазе оне већ виђене, Лазар се дигао и изашао, без речи и знака. Ја сам га гледао зачуђено, али сам остао на свом месту и још једном видео цео круг слика, иако са смањеним задовољством. А кад сам, најзад, и ја устао и изашао, затекао сам друга на улици. Прљав снег и југовина. Лазар је одмах изнео своје мишљење о панорами. Он је налазио да ту нема ничег нарочитог. Слике, као и друге слике, слике градова и места о којима ништа не знаш, где ниси био и нећеш никад бити. Шта вреди све то и чему служи? Ништа и ничему!

Поражен тим неочекиваним судом, ја сам гледао свога друга као да га први пут видим. То што је он говорио било је у таквој опреци са оним што сам ја осећао, мислио и веровао, док сам гледао слике у панорами, и после тога, да нисам налазио ни једне речи да му одговорим. Видео сам само да ми најбољи друг затвара најлепши видик и разара најбогатију наду. Избегавао сам његов поглед и осећао физички бол у грудима.

Тек мало доцније, у ходу, развио се између нас разговор, али ни та кратка и искидана расправа није могла донети споразума ни објашњења. Лазар је тврдио да то „чучање” у панорами не вреди тих пара које се дају за улазницу. У мени се све бунило и против те ружне речи и против целог таквог гледања, али нисам рекао ништа, мислећи само о једном: о разлици која може да постоји између човека и човека, и онда кад су најбољи пријатељи. Убијен тим неочекиваним открићем, ја сам само муцао нешто о лепоти света... Где? Каква лепота? Којег света? – питао је Лазар, као да нисмо били у истој панорами и гледали исте слике. На та питања ја нисам могао да одговорим. А друг је мирно и мрзовољно закључио: тих неколико насликаних мртвих призора и предела, то није ништа. Слика је слика, а свет је свет.

И сам поколебан, збуњен и сломљен, ја сам корачао механички, не мислећи ништа. Нисам знао ни кад сам се растао са Лазаром, ни како сам нашао своју кућу, после ударца који ми је за то вече одузео и пријатеља и „свет” из панораме.

Али већ идуће недеље тај свет је васкрснуо у свој својој моћи и лепоти, а и са Лазаром сам нашао свој некадашњи пријатељски тон. Ипак, о панорами нисмо више разговарали. Само би се Лазар, који никад више није отишао у панораму, понекад нашалио на њен рачун преда мном, али све је то било сада ублажено и подношљиво. Ја нисам бранио свој свет са слика, али се нисам дао ни одвојити од њега.

17. Размисли о односу приповедача према Лазару.

Заокружи слова испред одговарајућих тумачења.

- а) Приповедач одустаје од „света” из панораме да би сачувао пријатељство са Лазаром.
- б) Приповедач се мири са тим да је пријатељство са Лазаром краткотрајно и пролазно.
- в) Приповедач се не супротставља Лазаревом мишљењу, али не одустаје од сопственог.
- г) Приповедач намеће Лазару свој став и покушава да промени његово мишљење.
- д) Приповедач наставља да се дружи са Лазаром иако га је разочарао његов став о панорами.

Сада ћеш решавати 18, 19. и 20. задатак тако што ћеш у неколико реченица одговорити на захтеве.

Размисли како је Лазарево мишљење о панорами утицало на приповедача. Наведи најмање два осећања или расположења која су обузела приповедача. Образложи свој одговор.

Води рачуна да напишеш одговор који је:

18. целовит и заснован на тексту;

19. састављен од јасних, разумљивих и граматички исправних реченица;

20. у складу са правописним правилима српског језика.<sup>64</sup>

(Завршни испит 2017: 10–11).

Захтев под бројем 18 очекује од ученика тумачење књижевног текста, односно одломка из Андрићеве приповетке. Они се најпре интерпретацијски усмеравају на одломак решавајући 17. задатак и анализирајући однос приповедача према Лазару, свом другу са којим одлази у панораму. Потребно је изабрати одговарајућа тумачења тог односа (вишеструки избор). Због тога је прелазак на 18. задатак оснажен чињеницом да је текст који се тумачи прочитан и у некој мери аналитички осветљен, само што му се сада опет треба вратити у намери сагледавања приповедачевих осећања и расположења. Два задатка су у спречи и у погледу аспекта текста који се тумачи. Оба разматрају позицију приповедача, његове поступке и то како он доживљава Лазареве поступке. Ученици у 18. задатку сами смишљају и обликују одговор, трудећи се при томе да уваже основна граматичка и правописна правила свог језика. У наредне три школске године наилази се на примере истог концепта – отворени тип задатка есејског облика с

<sup>64</sup> Овде се не наводе део задатка који представља простор за одговор.

тенденцијом провере остварености поменутог образовног стандарда СЈ.3.4.6. Састављачи су зато морали да за ове задатке припреме детљана и прецизна упутства за прегледаче и да наведу примере прихватљивих и неприхватљивих одговора. То су чинили у намери да се одговор сваког ученика/ученице вреднује што објективније и уједначеније. Како специфичност есејских задатака почива управо на, рекло би се, немогућности њихове потпуно објективне процене, посао прегледача ових задатака изузетно је тежак. Зато се поставља питање о томе да ли је потребно да овакви задаци буду део тестова за завршни испит. Можда се назнака тог питања, својеврсна дилема, огледа и у податку да после 2020. године, дакле у тестовима из 2021. и 2022, нема задатака из књижевности који су отвореног типа, а за проверу остварености стандарда СЈ.3.4.6. користе се задаци затвореног типа (вишеструки избор). Ипак, ваља рачунати на то да су овакви задаци обично најтежи задаци, напредног нивоа, па су самим тим и селективни, односно добри показатељи разлика унутар испитиване популације. Ова чињеница одбрањује став да су задаци отвореног типа у вези са тумачењем књижевних дела потребни на завршном испиту.

Завршни тестови из српског језика које решава већина ученика осмог разреда састављају се уз уверење да су наставници припремали своје ученике за овај испит. Те припреме не подразумевају само пробни тестови и анализа тих тестова или решавање задатака из поменуте збирке, већ и остале вежбе и задаци које сами наставници креирају. Та пракса треба да је део континуираног процеса од почетка петог до краја осмог разреда. Ученици се преко тестова које решавају у току четири године упознају са различитим врстама захтева, разноврсно обликованих питања и задатака, бивају у прилици да науче како да реше задатак, како да приступе сваком сегменту задатка откривајући његов значај. Требало би да разумеју због чега је потребно пажљиво читати инструкције у задацима, затим проверавати тачност неког податка или неке тврдње/тумачења у вези са књижевним делом; зашто је добро обратити пажњу и на визуелно маркиране (подвучене, подебљане) делове текста из задатка. Тако припремљеним ученицима осмог разреда ни рад на решавању отворених (есејских) отвореног типа не мора бити велика потешкоћа.

#### **4.4.5. Тест из књижевности за ученике са особеностима у развоју (ИОП 2)**

За ученике са особеностима у развоју наставник прилагођава тестове тако да они кореспондирају са могућностима и другим психолошким аспектима конкретног ученика/ученице. Такви тестови неће садржати велики број задатака, али ће често захтевати више времена за израду, процену и контролу задатака и теста као целине. Уз праћење индивидуалних образовних програма креираних за ученике могуће је јасно одредити које исходе учења треба проверити, каквим тестом и којим типовима задатака то чинити. У тесту задатке ваља градирати према нивоима постигнућа одређеним за конкретног ученика/ученицу у складу са његовим/њеним способностима, уз рачунање на особености којему/јој отежавају свакодневно функционисање, па тако и процес усвајања знања и вештина.

У раније помињаној књизи Сузан Вајнбрер *Подучавање деце са тешкоћама у учењу у редовној настави*, у делу који проблематизује питање тестова за ове ученике, тврди се да су за децу којој је потребна додатна подршка тестови нешто што они доживљавају као компликовано и тешко.

„Контролни задаци и тестови представљају посебан изазов за љаке с тешкоћама у учењу, од којих се одједном очекује да ураде много тога што им и у најповољнијим условима представља тешкоћу. Морају да читају брзо, да одмах одговарају, а све у

ограниченом времену. Очигледно је да тим ђацима треба да помогнемо највише што можемо” (Вајнбрeнер 2010: 133).

Због овде наведених изазова или, рекло би се, препрека, како за ученике, тако и за наставнике, неопходно је наставни процес који претходи тестирању, само тестирање, па и период после теста (његову анализу) јасно планирати и што боље организовати. Ако се пажљиво размотри свака од потешкоћа коју наводи Сузан Вајнбрeнер, може се доћи и до извесних смерница за припрему, ток и анализу тестирања ученика са потешкоћама у раду и учењу. У овој целини имаће се у виду првенствено они ученици за које се мења програм наставе и учења, дакле наставни садржаји и исходи (ИОП 2).

С. Вајнбрeнер одређује тестирање ученика са особеностима као посебан изазов за ђаке јер такав чин, који обично води и ка оцењивању, може у различитим видовима изазвати противљење. Управо због тога проверу треба учинити што пријатнијом, а сам тест визуелно прилагодити ученику тако да то комуницира са његовим особинама, талентима, интересовањима и сл. Задатке ваља обликовати тако да остављају утисак интересантних изазова за ученике, да их подстичу на решавање, да делују као креативно обликоване целине.

Добро је осмислити мање задатака који ће одавати утисак решивих проблема. Уз визуелно прилагођавање, све инструкције унутар задатака треба да буду изузетно јасне и једноставне. Захтеви изражени у њима морају бити конкретни, фокусирани на један појам/проблем. Не треба једним задатком обухватати веће целине или више књижевних текстова, а добро је на основи једног погодног или прилагођеног одломка из неког књижевног текста креирати више задатака.

Како С. Вајнбрeнер као једну од неповољности истиче и ограниченост времена које је потребно за рад, овде опет треба истаћи да ће мањим бројем задатака бити постигнута квалитетнија (објективнија и поузданија) провера. Тест који се у овом раду наводи као пример (Прилог Г) требало би да чини целину која ће деловати интересантно и подстицајно за ученике, где ће се мањим бројем задатака извршити провера одређених знања и вештина из књижевности. Ипак, дати прилог представља пример који није стваран према потребама конкретног ученика/ученице. То је извесна пројекција чија је сврха да открије могућности за креирање тестовских провера и за ученике са особеностима у развоју. У тесту се на основу прилагођеног одломка из приповетке „Дечак и пас” Данила Киша решавају прва три задатка различите тежине. У првом, најједноставнијем, од ученика се захтева да допуне списак ликова; други проверава да ли су схватили да се дечаку Андију допао пас Динго; док трећи проверава разумевање дела текста са донекле пренесеним значењем. Четврти задатак заснива се на уочавању механизма персонификације, али без употребе самог књижевног термина. У петом питању, да би тачно решили задатак, ученици треба да знају шта је стих.

Вајнбрeнер указује на начине превазилажења различитих проблема приликом тестирања ученика са потребом додатне подршке. Указује на могућу реализацију тестирања као што мање мукотрпне активности за ученике. Између осталог ова ауторка најпре предлаже креирање својеврсне листе са саветима које би ученици добили и којој би се посветили увек пре тестирања.<sup>65</sup> Затим истиче да је добро да ученици тест раде у средини у којој се одвијало и

---

<sup>65</sup> Листа савета коју наводи Вајнбрeнер обухвата предлоге за ученике који се не односе само на наставно градиво и начин решавања задатака у тесту већ и на свакодневне физиолошке и емотивне потребе ученика. Тиме она скреће изузетну пажњу на важну улогу наставника као онога који приликом рада има у виду како да делује у различитим педагошким ситуацијама. Савети су подељени у три категорије. Прва је категорија *Пре теста* у којој су практични савети за ученике да се наспавају, доручкују, понесу потребан прибор и на време дођу у школу. Следећа категорија

учење (наводи пример учења / израде testa уз слушање музике и др.). Један од начина помоћи приликом решавања задатака у тесту јесте и то да се ученицима дозволи читање задатака наглас или да им наставник прочита те задатке. Оваквим ученицима, наглашава се, не би требало ограничавати време за рад (посебно је због тога важно дати мањи број задатака). Било би добро, верује С. Вајнбрер, ученицима дозволити и омогућити да користе „сву расположиву информатичку технологију” (Вајнбрер 2010: 133).

Припрема ученика за писану проверу, као и састављање задатака за тест који ће решавати ученици са потешкоћама теку у складу са оним за шта се процени да је ученик у стању да искаже, уради и др., дакле према наставним исходима одређеним за њега. У литератури се наводи да се оцењивање ових ученика врши кроз дијагностичке, формативне и сумативне процене (Николић и др. 2017: 78), па због тога тест, који доноси сумативну оцену, ваља усагласити са претходним дијагностичким запажањима и формативним оценама. Дијагностичко сагледавање је део педагошког профила детета и подручје је за одређивање исхода који се желе досегнути. Њиме се постављају први концепти каснијих тестирања. Формативним оценама сагледћа се исходи који се достижу или не достижу, односно знања и вештине које ученик/ученица показује. Ако је дошло као продукт сагледавања свих карактеристика ученика и током наставног процеса показаних знања/вештина, тестирање из перспективе ђака са потешкоћама може бити прихватљива наставна ситуација коју и сами сагледавају као потребну и као логичну карику процеса рада. Уз испуњење мноштва предуслова, који свакако не зависе увек само од наставника, тест за ученике којима је потребна додатна подршка и за које се пише индивидуални образовни програм постаје погодан начин провере.

За ученике којима је потребна додатна подршка због развојних или стечених потешкоћа наставник прилагођава тестове тако да они кореспондирају са могућностима и другим психолошким аспектима конкретног ученика/ученице. Такви тестови неће садржати велики број задатака, али ће често захтевати више времена за израду, процену и контролу задатака и testa као целине. Уз праћење индивидуалних образовних програма креираних за ученике могуће је јасно одредити које исходе учења треба проверити, каквим тестом и којим типовима задатака то чинити. У тесту задатке ваља градирати према нивоима постигнућа одређеним за конкретног ученика/ученицу у складу са његовим/њеним способностима и уз рачунање на особености које му/јој отежавају свакодневно функционисање, па тако и процес усвајања знања и вештина.

---

савета подведена је под одредницу *Кад добијеш тест*. Савети за њу тичу се записивања на полеђини testa или на додатном папиру података за које ученик/ученица сматра да ће му бити важни током решавања testa. Трећа група савета *Приликом израде testa* доноси смернице за начин рада – процена колико ће времена бити потребно за решавање задатака, обележавање оних питања на која се брзо може дати одговор, пажљиво читање упутстава у задацима, проверавање одговора и др. Последњи савет у вези је са тиме како се ученик осећа током testa: „Ако осетиш напетост, направи картку паузу да би се опустио. Затвори очи и дубоко диши” (Вајнбрер 2010: 135). Сви савети који се наводе корисни су, али се ни у овом случају не може правити списак општих савета, већ се савети морају писати у складу са особинама и способностима ученика/ученице за ког/коју се креира тест. Најзад, биће ученика где ће због особености које их одликују, писани савети бити неподесни, већ ће наставник пратити како ученик решава тест и биће му од помоћи. Листе савета могу бити добро решење за све ученике, а не само за оне са потешкоћама.



## 5. ДОМАЋИ ЗАДАЦИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Настава књижевности традиционално је усмерена, између осталог, и ка домаћим задацима које ученици решавају. Појам домаћи задатак својом значењском константом указује да је реч о активностима ученика које се обављају код куће, дакле ван школе. Овим задацима обликује се, допуњује или припрема интерпретација књижевног текста. Домаћи задатак је прилика да наставник провери ефекте процеса рада који води, али је и могућност да ђаци процене резултате своје посвећености одређеном књижевном тексту.

Само питање шта се све може подвести под појам домаћег задатка, односно које све ученичке активности, њихова знања и умења, могу бити (и) део рада код куће, доводи до широког спектра одговора. Милија Николић говори о схватању домаћих задатака у ужем и ширем смислу. Наиме, наводи тзв. уобичајене домаће задатке писменог карактера (ужи смисао) спрам свих оних задатака које ученици треба да реше код куће и да резултате тог рада покажу у школи (шири смисао). Тако наводи више примера домаћих задатака у ширем смислу који се тичу рада на књижевном тексту: читање домаће или школске лектире, увежбавање изражајног читања, драматизовање, учење текста напамет, илустрација на основу књижевног дела, проналажење значајних појединости у тексту итд. (Николић 1968: 112–113). Овај би се списак активности могао допунити многим другим које баштини како традиционална, тако и савремена настава. Последњих година у оквиру домаћег рада за ђаке све више се уводе тековине информатичке науке. У дигиталном окружењу ученици постају креатори мултимедијалних презентација, видео-садржаја и другог што им помаже да на креативнији, али и комплекснији начин приступе богатој књижевној грађи са којом се сусрећу током школовања. У многобројности тих активности огледа се могућност да се афирмише самосталан рад ученика, да им се пружи прилика за истраживање, за решавање проблема и за активно учење.

Колико год били економичан вид рада, домаћи задаци треба да буду сразмерни реалним потребама ученика и наставника. Важно је самерити свеукупно оптерећење деце у школи и према томе одређивати број домаћих задатака, њихов обим и обавезност. М. Николић говори о две крајности или два опречна става наставника о домаћим задацима. С једне стране, постоји уверење о томе да су задаци за рад код куће непотребни, па се зато занемарују.

„У другу крајност иду они који прецењују вредност домаћих задатака, па их врло често практикују, и то већином по устаљеној навици, тако да њима оптерећују ученике, дајући им да раде код куће и оно што би се могло лакше, брже и успешније обавити у школи” (Николић 2012: 826).

Методичар Николић заузима став о томе да овај проблем треба гледати из перспективе која је стручна и заснована на реалном сагледавању циљева, начина и времена давања и садржаја домаћих задатака. У том духу он набраја низ погодности домаће средине, при томе посебно наглашавајући могућност да ученици искусе индивидуални рад, рад без надзора и вођења наставника, али у складу са сопственом динамиком и планом. Истиче и да би најоптималније време за израду домаћих задатака требало да буде између двадесет и четрдест минута.

Павле Илић (Илић 2003) домаће задатке дели на дугорочне и краткорочне (текуће). Дугорочни задаци искључиво се тичу читања и тумачења књижевних текстова, а краткорочни или текући јесу они који се дају на крају једног часа да се ураде за наредни час. Њих добро илуструје одређење *текући* с обзиром на то да често служе за довршавање посла који је започет на часу.

У наставној пракси рад код куће огледа се кроз припрему онога што ће ученици у школи излагати усменим путем (нпр. припрема за разговор о књижевном делу, рецитација песме и сл.) или нечег што ће подразумевати записивање (у свеску или у електронској форми). Оба вида пожељна су у старијим разредима основне школе и због тога их ваља имати у погодној сразмери како би се унапређивала говорна култура, али и вештина обликовања текста, примене граматичких и правописних правила и сл.

Схваћени у ширем смислу домаћи задаци у настави књижевности омогућиће да се књижевно дело осветли на различите начине и да се уз све оне важне и неизоставне садржаје који се у највећој мери тичу интерпретације уметничког текста ђаци посвете и стицању вештина које су у вези и са осталим областима проучавања у оквиру наставног предмета Српски језик и књижевност. Таква унутарпредметна повезивања обезбедиће се неком од управо наведених активности као што је, на пример, припрема за изражајно казивање лирске песме. Најпре је неопходно да учењу песме напамет претходи комплексна анализа тог дела на часу, односно разумевање садржаја и стилских и идејних слојева песме. Затим се испуњавају извесни језички услови као што је правилан изговор гласова, уважавање акцента речи, поштовање интерпункције/пауза и сл. Такав задатак се указује као комплексна и корисна активност којом се сам доживљај и тумачење песме продубљују.

Када се у контексту промишљања домаћих задатака поглед окрене првенствено ка чину/часу интерпретације уметничког текста, запажа се да наставници књижевности за ове потребе најчешће припремају низове питања и задатака којима се читање и анализа истраживачки подстичу, усмеравају и продубљују. Уз њих се срећу и задаци којима се проверавају рецепција дела и ученичка постигнућа у току или после часова обраде, а где ће бити пожељни и задаци усмерени ка компаративним анализама више обрађених дела, затим припреми за изражајно казивање текста, сценско извођење дела и сл. Овакви задаци који претходе тумачењу или долазе после њега, значајни су за ученике јер подстичу достизање предметних и међупредметних компетенција. Они у великој мери помажу наставнику да процени оствареност исхода наставе и учења, па ће из тог разлога бити главни предмет разматрања у овом делу рада. Како савремена настава велику пажњу посвећује проблемском приступу учењу и виђењу ученика као активног субјекта у наставном чину, поменути задацима, који често имају облик својеврсних истраживачких пројеката, ваља посветити значајну пажњу.

### **5.1. Улога и значај домаћих задатака**

Већ је више пута у овом раду истакнута теза о потреби наставе књижевности, као и наставе уопште, да ученике води ка развијању оних компетенција који ће им обезбедити знања и вештине из конкретних области, али и приближавање ономе што јесте оквир међупредметних компетенција и тзв. целоживотног учења. Ако се образовање посматра кроз низ парцијализованих области изучавања, а настава постави као процес који подстиче и проверава искључиво репродукцију програмских садржаја, школовање остаје без стварних додира са животним, друштвеним, духовним и свим другим потребама човека. Љиљана Бајић истиче:

„Свеукупна школска настава треба да у највећој мери развија унутрашњу(интринзичку) мотивацију. На њој се заснива и савремено проучавање књижевног дела, које се афирмише као стваралачки чин проистекао из читалачког задовољства” (Бајић 2008:40).

Освртом на проучавања начина рада у школама, која потичу из времена од пре више деценија, запажа се истицање потребе да се тај рад заснива на решавању проблема. У данашњем времену само се понављају и потврђују намере великог броја стручњака из области образовања да помогну школама и наставницима у циљу унапређивања наставничке праксе, односно да је усмере ка суштински важним циљевима. За пример се овде узима истраживачки и теоријски рад Милана Баковљева (Баковљев 1982) који у књизи *Мисаона активизација ученика у настави* пре тачно четрдесет година говори о томе како је неопходно да ученик/ученица:

„и поред наставникове руководеће улоге у настави, *мора бити и субјект*, а не само објект, образовног процеса, да мора, уз наставникову помоћ, стицати и сређивати одговарајућа искуства, расуђивати и верификовати своје појмове, судове и закључке. Зато се педагози све бескомпромисније залажу за активно стицање знања, односно за то да ученици у настави до научних истина о стварности долазе властитим интелектуалним радом, а не усвајањем и запамћивањем готових резултата туђе сазнајне активности” (Баковљев 1982: 24).

Баковљев истиче да је активно учење стари дидактички захтев, али да се на том захтеву никада није инсистирало у мери у којој се то чини „данас” када се убрзано иде ка научно-технолошким достигнућима. Четири деценије после тога, у трећој деценији 21. века, чини се да су ти захтеви не само инкорпорирани у курикулуме већ врло логични спрам високог развоја информационо-комуникационих технологија. Те технологије омогућавају једноставан и брз приступ подацима које у школској свакодневици треба доводити у одређене контексте, активно сагледавати, проблематизовати и анализирати како би се долазило до доказа, закључака и како би се напредовало на путу образовања и васпитања.

Баковљев констатује да је настава усмерена ка активном учењу у сталној интенцији да се од учења уз туђу помоћ иде ка самосталном стицању знања и вештина, дакле да се образовни процес постиже на плану комбиновања поучавања и самоучења. Наглашава да се такав пут одвија постепено, уз увежбавање ученика да се осамостаљују и да буду активни учесници у процесу сопственог образовања још од почетка школовања. „Да завршетак школовања не би представљао и завршетак учења, самообразовање треба да почне кад и настава” (Баковљев 1982: 26). У таквом настојању чини се да је један од начина осамостаљивања ученика и њиховог усмеравања ка активном откривању, анализи, синтетичким погледима, развијању ставова и доказивању тих ставова, између осталог и задавање домаћих истраживачких задатака. Ако су ваљано припремљени, што значи пажљиво обликовани и усклађени са наставним исходима, компетенцијама, али и са особеностима ђака којима су намењени, домаћи истраживачки задаци у настави књижевности потпомоћи ће да се ученик/ученица мисаоно и радно активира, да се погодним питањима, налозима и усмерењима доведе до нивоа самоучења о коме говори Баковљев.

У приручнику *Активно учење* (Ивић и др. 2001) наводи се одређење:

„Активна школа у изворном значењу је школа која је више центрирана, усмерена на дете, које се третира као целовита личност, а не само као ученик, тј. разни аспекти његове личности су ангажовани у наставном процесу” (Ивић и др. 2001: 19).

Овде се детаљно описују аспекти функционисања и деловања такве школе, па се тврди да у њој не мора постојати у потпуности унапред строго утврђен план и програм, већ нешто што ће бити јасан оријентир рада. (Аутори наводе пример образовних стандарда.) Требало би да су доминантне „методe активне наставе/учења – практичне, радне, мануелне активности, експресивне активности” и др. Циљ таквог рада био би „развој личности и индивидуалности

сваког детета, а не само усвајање неког школског програма”. Из перспективе данашње образовне ситуације, рекло би се да се овакав рад може постизати кроз окренутост исходима наставе и учења, односно ка образовним стандардима, ако се у виду има циклус образовања и васпитања. У таквом усмерењу истраживачки рад као вид домаће/ваншколске активности омогућиће активизацију ученика и проблемски приступ садржајима, а анализа тог рада у школи потпомоћи ће да се индивидуални учинци процене током заједничких расправа или неких других облика провера.

Значај и улога домаћих задатака у настави књижевности где се првенствено мисли на истраживачке, проблемске и стваралачке задатке за рад пре и после анализе књижевног текста, огледају се управо у оријентацији ка активној настави. Ако се у виду имају претходно изнети увиди методичара књижевности и српског језика Милије Николића и управо предочене поставке активне наставе, могло би се тврдити да приступченика књижевном делу треба да буде активан и јасно промишљен. Како се активно учење темељи и на уважавању претходних знања и искустава, наставник књижевности тежиће да ученицима пружа прилику да то раније стечено активно примењују, те да тако откривају и препознају сопствене могућности и учинке. Далекосежно гледано, могло би се очекивати да се захваљујући активној настави књижевности ученици и после завршетка формалног школовања могу развијати као тумачи књижевних текстова које читају из приватних побуда. Такве способности свакако ће обликовати и њихов књижевни укус и водити их ка одабиру за читање дела која поседују уметничку вредност, што и јесте један од основних циљева наставе књижевности.

Када наставници књижевности припремају домаће истраживачке задатке, треба да имају у виду специфичности ђачког колектива са којим раде и да теже диференцираности захтева спрам одређених индивидуалних особина појединаца из тог колектива. У погледу тога психолози говоре о постојању извесних когнитивних стилова. Р. Квашчев (Квашчев 1977) наводи: „Под когнитивним стилем се подразумевају индивидуалне разлике и особености личности у начину опажања, мишљења, учења и решавања проблема” (Квашчев 1977: 387). То подразумева да се људи међусобно разликују по начину на који нешто перцепирају, уче, решавају проблеме са којима се сусрећу и др.

„когнитивни стил се односи на карактеристичне особености личности које она манифестује у току опажајне и интелектуалне активности. Когнитивни стил се третира као индивидуална особеност типична за посебно субјектово прилажење решавању проблема. Когнитивни стил се односи на дуготрајну стратегију учења и решавања проблема и ова стратегија зависи од мотивације и од особина личности” (Квашчев 1977: 387).

Долази се до закључка да се различите личности показују кроз различите стилове истраживања и решавања проблема.

У више подела когнитивних стилова које Квашчев наводи, описујући радове и истраживачка искуства различитих аутора, запажа се да особеност у погледу когнитивног стила утиче и на начин свакодневног функционисања појединца. За пример се могу узети својеврсне дистинкције међу појединцима о којима говори Френч, а биле би:

„стил систематизације или анализовања насупрот подробном истраживању у току решавања проблема; употреба хипотеза у току решавања задатка насупрот чињеници да се проблеми решавају путем покушаја и грешака; дедуктивно и индуктивно резонување; тежња да се примењују правила и у измењеним ситуацијама у току решавања проблема” (Квашчев 1977: 388).

Ако се ова искуства контекстуализују на пољу наставе и задатака, то би значило како ће једно школско одељење чинити појединци који одређеним задацима и истраживањима приступају – свако према свом когнитивном стилу. Зато пут до решења/одговора за свако дете неће бити исти. Домаћи задаци виде се као могућност да ученици спрам флексибилнијих (него у школи) временских оквира, у условима за рад које лакше (него у школи) себи прилагођавају, могу бити више истраживачки и радно продуктивни.

Домаћи истраживачки задаци у настави књижевности водиће ученике ка различитим слојевима књижевних текстова с циљем упознавања дела као целине чији су аспекти у сагласју и доприносе његовој уметничкој комплексности. То су задаци којима се рачуна на „*трагање за нечим непознатим*, по угледу на начела и елементе истраживачке методе у науци” (Маринковић 1994). У наредној целини овог поглавља осветлиће се значајније природа и начин састављања ових задатака, као и уопште типови погодних задатака за истраживачки рад и домаћи рад у циљу анализе књижевног дела. Тим задацима наставници ће ученике припремати за часове обраде, тј. школске интерпретације књижевних текстова, тако што ће их осмишљеним питањима и радним налозима мотивисати да откривају проблеме у књижевном тексту, да утврђују начине на који тај текст постиже свој уметнички ефекат, да се одређују према јунацима и изричу суд о њима. Уколико их даје током рада на делу, на пример после првог часа обраде као вид припреме за наредни час, наставник ће ученике овим задацима упутити на даљи (преостали) ток анализе текста, подстицаће их да користе закључке до којих се дошло на првом часу и да их продуктивно користе током другог часа. У тој медијалној позицији времена посвећеног интерпретацији текста ученици ће преиспитати сопствене увиде, ставове и ниво разумевања садржаја у делу. Ако су задаци на решавање дати после часова обраде, биће важна прилика да се сагледа урађено, да се изнесене тезе, ставови и аргументи размотре. Књижевно дело указаће се пред ученицима кроз више сегмената извршене анализе као сложена целина чија се рецепција не окончава завршетком њене анализе у школи. Ученици тако настављају рад на тексту, откривају нове слојеве, ваљаним задацима се истраживачки усмеравају на нове перспективе сагледавања, приступе тумачења и сл. Оваква активност у раду ученика изузетно је важна јер се тиче могућности дубљег сагледавања писаних уметничких творевина, позиције ученика да испитују њене естетске карактеристике и да просуђују о њеној вредности. Захваљујући овим, али и раније поменутиим другачијим видовима домаћих задатака (у ширем смислу) настава књижевности успоставља пунији однос према ђацима, утиче на развијање различитих образовних и васпитних циљева, развија аналитичке вештине потребне за свакодневни живот. Из перспективе међупредметних компетенција о којима је овде већ било речи, може се рећи да домаћи задаци треба да су на путу развијања различитих компетенција управо због своје синкретичности у погледу захтева. То ће показати примери који ће овде бити узети у разматрање.

Како је наглашено, домаћи задаци утемељени на истраживачкој методи рада на уметничким текстовима одлика су проблемске наставе јер ова метода „доживљава у проблемској настави нарочиту афирмацију. Она уједно означава највиши ступањ самосталности у раду” (Росандић 1986: 238). Из тог разлога на њихову вредност упућују савремени методичари књижевности, али и остали стручњаци из домена образовања који у претходно изреченом (првенствено подстицању самосталности ученика) виде основе активне наставе. Верују да се посредством таквих задатака, тежи активном и стваралачком учешћу ученика у настави (књижевности), „остваривању веза између животног и естетског искуства, постизању разноврсних васпитних циљева” (Мркаљ 2016а: 89). Остваривање значајних исхода током рада на тумачењу књижевних дела долази из комуникацијске мреже коју чине књижевноуметнички текст, ученик/ученица и наставник. „Ова комуникација се заснива на посебном односу између

примаоца и дела и обухвата све активности којима се тај однос остварује” (Стакић 2002: 16). Домаћи задаци управо су један од највреднијих сегмената поменутих активности. Њима се ученици постављају у позицију која их подстиче да решавају проблем<sup>66</sup> у вези са књижевним текстом, односно да процењују свој доживљај прочитаног дела, затим да размотре садржајне нивое који производе такав доживљај, али и да открију идејне нивое текста

## 5.2. Типови задатака погодни за домаћи рад

У ранијим поглављима овде је било речи о задацима у настави књижевности независно од наставних ситуација када се они користе у раду са ученицима. Касније је употребна слика тих задатака сагледана у домену тестирања из књижевности. Када је реч од домаћем раду и како је већ наглашено, разноврсност различитих радних налога везаних за наставу књижевности долази од саме многоликости књижевних дела и њихове важности, не само за аспект образовања него и васпитавања ученика. Поменути су задаци који у највећој мери чине да настава књижевности буде на трагу активног учења, рада заснованог на решавању проблема где ђаци постају доминантни учесници наставног процеса, а наставници они који тај рад усмеравају и подстичу, проверавају постигнућа и заједнички са ученицима одређују даље правце рада. Такви задаци у методичкој литератури одређују се појмом истраживачки задаци и зато их треба шире осветлити и проверити на који начин су до сада сагледавани, те могу ли у данашњој настави бити обогаћени неким новим захтевима или облицима активности, посебно ако се рачуна на тренутни убрзани развој информационо-комуникационих технологија којима су млади узраста старијих разреда основне школе изузетно склони.

Добро је приликом сагледавања домаћих истраживачких задатака имати у виду раније описане поделе задатака према мисаоној активизацији ученика где су (Диклић 1978) задаци класификовани на репродуктивне, рекогнитивне, реконструктивне и продуктивне и где су истраживачки задаци виђени као врста продуктивних задатака. У домаћим задацима који теже да обухвате свеукупност ученичких активности биће питања и захтева који су различите природе и нивоа когнитивне активности. Низови задатака које наставници припремају за домаћи рад пре или после интерпретације текста у школи обухватају налоге на нивоу репродукције, рекогниције, реконструисања, али и истраживачких, проблемских и стваралачких радњи (продуктивни тип). Чини се да је појам истраживачки задаци на неки начин, можда због тога што је врло дескриптиван и указује на основне намере савремене методике наставе књижевности, постао доминантан у дискурсу методичара и означава комплексне нивое рада на књижевном тексту. Владимир Диклић врло детаљно представља ове задатке сагледавајући их кроз њихову многоликост у оквиру продуктивног типа. Врши поделу на једноставније и сложеније продуктивне задатке и детаљно их рашчлањује (Диклић 1978: 209). Ако се сагледају описи истраживачких задатака код других методичара, као и примери тих задатака који се у литературни наводе, Диклићева подела може се сажетије одредити кроз следеће врсте: аргументацијске, компаративне, аналитичке, експликацијске, имагинацијске, стваралачке, проблемске и синтетичке.

Аргументацијска истраживачка питања и задаци захтевају образлагање и доказивање различитих тврдњи изречених поводом неког књижевног текста. Доказивање се врши или на

<sup>66</sup> Аутори приручника *Активна настава* наводе карактеристике проблемске ситуације: познати су неки елементи те ситуације; неки елементи су непознати; треба јасно видети, уочити у чему је проблем; ученици сами одабирају шта им је потребно за решавање тог проблема, креирају или бирају пут/начин решавања проблема и проверу добијеног решења (Ивић и др.: 31).

основу непосредних животних искустава или на основу знања из књижевности које ученици поседују. Диклић као примере наводи питања у вези са одликама фабуле, идејним порукама, карактеризацијом ликова и др. Између осталих помиње пример задатка у коме се од ученика захтева да докажу осећања главног лика Чеховљеве приповетке „Чиновникова смрт” на основу његовог понашања, говора и сл.

Компаративни задаци се огледају у поређењу одређених сегмената дела. Њима се развијају вештине рашчлањивања, анализе, али и уопштавања. Као примери помињу се поређења ликова у једном или више књижевних дела – њихове сличности и разлике у погледу етичких, моралних, психолошких и др. особина које поседују. Уопште гледано, ови задаци теже компаративном сагледавању елемената дела међу којима се успоставља контраст или паралелизам. Тако је наведен задатак у коме ученик/ученица треба да доведе у везу и упореди слику зимског пејзажа и мећаве са спољашњим изгледом Реље Кнежевића у приповеци Петра Кочића „Кроз мећаву”.

Аналитички задаци и питања баве се „рашчлањавањем књижевног лика на компоненте”. Под овим Диклић подразумева све сегменте који су у вези са карактеризацијом и начинима изградње, структурирања лика. Свакако да се аналитички поступак усмерава и ка осталим питањима у оквиру интерпретације књижевног текста. Ученици кроз подробну анализу треба да разложе сегменте у делу и тако открију његову естетску комплексност и лепоту. Тек анализом успостављају се критеријуми и за вредновање дела. Примери које поменути методичар наводи показују сврховитост оваквих задатака (на пример анализа социјалне позадине догађаја у роману или анализа карактерних особина јунака).

Експликацијски истраживачки задаци: „укључују такве мисаоне поступке којима се ученик наводи на исцрпно разјашњавање, објашњавање и тумачење увјетних ознака (појава и појмова) о књижевном лику (примјена ставралачке технике у обликовању лика, психолошке, социјалне и друге одреднице лика, говорна обиљежја и сл.)” (Диклић 1978: 217). Међу понуђеним примерима задатака може се поменути онај у коме је потребно да се одреди веза између карактера јунака Абидаге из романа Иве Андрића *На Дрини ћуприја* и спорог одмицања радова на изградњи моста.

Имагинацијска питања и захтеви заснивају се на сликовитом замишљању и измишљању и погодни су за развијање маште. „Обично су потакнути *доживљајем лика, идентификацијом с ликом или спознајама о књижевном лику у конкретном књижевном дјелу*” (Диклић 1978: 218). Овакви задаци обично подстичу ученике да на основу садржаја дела нешто замисле и опишу – на пример физички изглед јунака. Диклић више примера почиње инструкцијом *замислите* чиме се ученицима даје изванредан налог/молба да се имагинацијски уживе у свет дела.

Стваралачки задаци тичу се креативнијих приступа анализи књижевноуметничког текста. „Њих карактеризира изворност, стваралачка машта и способност транспозиције. Стваралачки задаци захтијевају од ученика оригиналност, самосталност, инвентивност и критички однос” (Диклић 1978: 218). То су радни захтеви усмерени на приказивање унутрашњих особина јунака на основу спољашњег изгледа, драматизацију текста и сл.

Последњи у низу, проблемски задаци активирају доживљајно-спознајну активност. Пред ученика се поставља проблем, тј. ситуација коју треба разрешити. Диклић овде истиче како задатак мора имати „контровезне одреднице” да би заиста био проблемски, односно како би у пуној мери подстакло мисаоне активности и истраживачки приступ. Можда би овакву одредницу могло објаснити Росандићево (Росандић 1986) размишљање о проблемској настави и проблемским задацима. Овај методичар наводи задатке који се састоје у развијању дискусије

поводом неког проблема где се, на пример, треба одредити између две интерпретације књижевног дела, упоредити дело и филм настао по њему. Такви и њима слични захтеви виде се као најкомпликованији за ученике<sup>67</sup>.

Синтетички задаци и питања воде ка уочавању и издвајању типичног – теже уопштавању. На пример, њима се од ученика захтева да уоче сличности и разлике између јунака различитих књижевних дела с циљем да се дође до општих закључака. Ту су и примери којима се ученици воде ка издвајању карактеристика јунака које би га чиниле типским или га показале као продукт одређених друштвених и социјалних појава.

Упркос оваквом издвајању подврста истраживачких задатака и сам Диклић приликом њиховог описивања примећује да су они каткад такви да се у њима прожимају карактеристике наведених подврста и да су суштински сви ти задаци више у логичкој спрези, него у некаквим дистинкцијама. Због тога је вредност наведене поделе више у уочавању различитих истраживачких компоненти приликом процеса тумачења књижевног дела, него ли у потреби да се ти задаци диференцирају према врсти којој припадају. Претходно наведеном поделом пројектује се мрежа поступака које ученици углавном самостално обављају код куће и тако се спремају за обраду дела или се тим задацима проверава разумевање већ интерпретираног текста. У том погледу В. Диклић наводи: „У вишим разредима основне школе, посебно у VII и VIII разреду, као и у средњој школи, у процесу интерпретативно-аналитичке активности треба да доминирају разне врсте рекогнитивних (нарочито у V и VI разреду) и продуктивних питања и задатака” (Диклић 1978: 224).

Вредност продуктивних задатака (истраживачких, стваралачких, проблемских) и погодност њихове употребе у домаћим задацима и уопште наставном процесу истичу и савременији методичари књижевности. Милија Николић у својој *Методици наставе српског језика и књижевности* (Николић 2012) цело поглавље, у оквиру целине *Настава књижевности*, посвећује истраживачким задацима, а потом и проблемској настави. Говори о потреби да постоји „организација мишљења о књижевном делу” која ће обезбедити подробније истраживање и трајније чување књижевних дела и њихове предметности са својим значењима у сећању ученика/читалаца. То ће се постићи, сматра Николић, употребом истраживачких задатака, јер ће се њима појачати читалачка пажња ђака, побудити критичка и истраживачка радозналост, обезбедити ваљано учешће у књижевној интерпретацији – подстаћи проблемска и стваралачка настава. Такви задаци обично „имају облик *развијеног проблемског* питања. Основни (глобални) проблем рашчлањује се у неколика радна захтева. Тим скупом саодносних подстицаја ученици се усмеравају на истраживање неког значајног уметничког поступка или доминантне вредности у делу” (Николић 2012: 273).

Ова, из перспективе мисаоне активизације ученика, најпогоднија врста захтева обично се ђацима може понудити за рад као *група истраживачких задатака* (М. Николић) или *истраживачки пројекат* (З. Мркаљ). Таквом целином, која на различитим плановима тежи разрешавању проблема на које тумач наилази током анализе књижевног дела, развија се код

---

<sup>67</sup> Росандић наводи четири фазе решавања литерарног проблема у којима се ученици емоционално и интелектуално ангажују: (1) проблем улази у оквиру ученичке пажње, изазива осећај тешкоће и недоумице; ствара се интелектуална напестост и подстиче радозналост и постављање питања на која треба наћи одговор; (2) успостављање везе са важним информацијама и чињеницама које ће потпомоћи решавање проблема; проблем с еразлаже у намери да буде решен; (3) покушај решавања проблема кроз профилисање питања, хипотеза и проналажења аргумената за потврду тих теза; упоређивање проблема са неким њему сличним проблемом; (4) верификација хипотеза – прихватање оних за које постоје релевантни докази/аргументи и одбацивање осталих које нису поткрепљене аргументима заснованим на књижевном тексту у вези са којим је проблем.



ученика свест о доминантним уметничким чиниоцима тог дела. Овај пут свакако бива потпомогнут и репродуктивним захтевима, али такво ангажовање ученика „води ка нижој врсти знања, па добија оправдање само када представља увод и припрему за неку вишу и целисходнију делатност, која ће непосредно следити у виду продуктивног и проналазачког испољавања ученика” (Николић 2012: 281).

Питање погодности врста задатака за домаћи рад у великој мери зависи и од особености одељења за које наставник припрема задатке. Некада ће више репродуктивних задатака, посебно за ученике петог разреда, бити корисно јер ће им помоћи да систематизују информације у вези са садржајем дела, те да током часа интерпретације то функционално употребе. Старији ученици у другом циклусу обавезног образовања, од раније припремани и навикнути на задатке продуктивног усмерења важно је да за домаћи рад добију захтеве који ће им омогућити што опсежнији увид у природу естетске целине којом се баве. Симеон Маринковић (Маринковић 1994) систематично наводи низ радњи које би требало да обухвате ови задаци: *учавање* (проблема), *одабирање* (значајних проблема), *планирање* (план истраживања), *постављање хипотезе*, *прикупљање* (података важних за конституисање аргумената), *организација и распоређивање* (идеја и чињеница по сличности), *испитивање*, *упоређивање*, *увиђање односа* (везе – временске, узрочне, последичне), *закључивање*, *проверавање* (прибављање додатних примера за изведени закључак), *извештавање* и *критичко процењивање*. Наведене глаголске именице кореспондирају са поменутиим поделама и одређењима задатака код В. Диклића, а Маринковићева напомена да „ови задаци могу бити на различитим нивоима интелектуалне активности – *обавештења*, *тумачења* и *стваралаштва*” показује приличну усаглашеност погледа методичара. И Павле Илић (Илић 2003) говори о задацима репродуктивног и продуктивног типа унутар домаћег рада усмереног на тумачење дела. За прве тврди: „У репродуктивне задатке спадају, на пример, препричавање садржине дела и знање о писцима и делима стеченим на часовима” (Илић 2003: 166). Продуктивне задатке одређује као оне који обезбеђују трансфер знања на ситуације које су за ученике нове и који помажу ђацима да доспеју до нових сазнања.

Уз претходне учавају се и друге погодности задатака истраживачке природе. Зона Мркаљ (Мркаљ 2016а) истиче да су ови задаци подесни за групни облик рада уз већ описани индивидуални облик. Наглашава да се опсежнији истраживачки задаци дају у рационалном броју, и то најчешће за рад на тумачењу књижевноуметничких текстова обимније садржине (наводи пример књижевних дела из оквира домаће лектуре) или неких књижевних текстова посебно истакнутих по својој вредности. Говори о погодностима коју нуде различите форме ових задатака – писана и усмена – и о потреби комбиновања обе могућности, јер се писана показује као рационалнија и економичнија, а усмена је важна због присуства живе речи, могућности давања додатних упутстава и обавештења.

Приликом припреме домаћих задатака важно је водити бригу и о томе да истраживачки пројекти садрже захтеве који су усклађени са најмање три нивоа постигнућа – основним, средњим и напредним нивоом постигнућа ученика.

„На првом нивоу постављају се захтеви на које, претпоставља се, уме да одговори сваки ученик/ученица одређеног разреда. Они се тичу истицања личних утисака, расположења и размишљања насталих поводом прочитаног текста и, уз претпоставку да су образложени, сви ученички одговори, могу се сматрати одговарајућим и тачним јер су засновани на субјективном полазишту, уз поштовање, уз поштовање рецепције читаоца” (Мркаљ 2010: 72).

На овом нивоу јесу задаци препознавања и разумевања важних садржаја из дела који су експлицитно саопштени. Већ на средњем нивоу од ученика би се очекивало тумачење извесних узрочно-последичних процеса у делу, тематско-мотивска разматрања (одређивање теме, доминантних мотива), уочавање кључних карактеристика књижевних јунака уз доказивање тих тврдњи на основу садржаја текста. Напредни ниво тицао би се комплекснијих семантичких слојева дела и такви задаци усмеравали би се ка решавањау проблемских ситуација које захтевају шири поглед на контекст уметничког текста, импликације које дело нуди у виду метафоричних слојева, антиципације, ретардације. На напредном нивоу ученици су спремни да, користећи и књижевнотеоријску терминологију, образлажу употребу одређених облика казивања, врсту приповедача, садејство уметничких елемената у структури песничке слике и др. Такви задаци, ако су јасно формулисани и рационално сагледани (спрам узрасно-психолошких могућности ученика) мотивишу ученике и подстичу њихов напредак. Некада је исти текст могуће анализирати на нивоу различитих узраста, али је важно да истраживачки задаци за сваки узраст буду у складу са нивоима знања и вештина које та ђачка популација поседује, као и са њеним когнитивним могућностима.

Према начину како су обликовани домаћи задаци у настави књижевности, ако се првенствено мисли на описани вид истраживачких задатака/пројеката, углавном су отвореног типа. Овај облик пружа могућност да се ученици укључе у разговор који се тиче интерпретације књижевног дела на часу. Посебно се потреба за, рекло би се, отвореношћу оваквих задатака показује када се одговори саопштавају у усменој форми, односно када су задаци заправо путоказ и водич за промишљање књижевног дела које ће се анализирати на часу. Ипак, раније описани задаци затвореног типа, попут оних који су обично присутни у тестовима из књижевности, могу послужити, мада знатно ређе, и у сврхе креирања домаћих истраживачких задатака. То се најчешће потврђује у примерима задатака где се се подстиче хеуристичко проматрање код ученика. Као што су били присутни у тестовима, тако и у истраживачким пројектима може бити задатака двочланог избора или вишеструког избора где се ученик/ученица опредељује за тачан одговор, а затим пише образложење свог опредељења. У овом раду такви примери одређени су као модификовани задаци затвореног типа јер су засновани на бази (задатку) затвореног облика, али се њихова даља интенција усмерава кроз налог отвореног типа. Посебно су интересантни задаци где су ученицима понуђени одговори од којих се сваки може узети као тачан, па одабир зависи од (субјективне) процене онога ко решава и треба да образложи своје опредељење. Примери таквих задатака већ сунавођени у овом раду и они представљају добар подстицај за ученике јер је приликом њиховог решавања најпре потребно сагледати све одговоре који су понуђени (или, на пример, двочлану алтернацију: да – не), затим се определити за један од њих и на крају написати ваљано образложење.

Припремајући истраживачке пројекте за своје ученике, наставници сагледавају аспекте узрасног и интелектуалног нивоа ученика, пазе на обим и временску артикулацију давања задатака, усклађују своје захтеве са природом уметничког текста који се тумачи. Креирајући таква питања и задатке, комбинују захтеве различитог мисаоног ангажовања, различитог нивоа постигнућа и у одређеној мери теже да уведу и разноврсне облике (затворене/отворене) задатака. Уз све то сваки наставник као тзв. рефлексивни практичар, дакле онај који је у сталном промишљању своје наставничке праксе, имаће у виду и то да ли су задаци које саставља намењени за приступ делу које ће се тек читати, односно тумачити на часу или се задацима проверава рецепција уметничког текста који је интерпретиран током једног или више часова.

### 5.2.1. Домаћи задаци као припрема за час обраде књижевног текста

У целини поменуте методике наставе Милија Николић (Николић 2012) једну потцелину насловљава као *Припремни и истраживачки домаћи задаци*. У њој указује на основне карактеристике истраживачких задатака и њихово развијање у тзв. радне пројекте. На почетку истиче да се домаћи задаци дају пре и после обраде наставних садржаја. Оне који претходе часу школске интерпретације књижевног дела одређује као припремене задатке, наводећи да им је основни циљ „да се ученици спреме за обраду наставних јединица, управо да самостално стекну, *полазно знање*, те да дођу у школу са жељом да га покажу, повере и прошире” (Николић 2012: 835). Тако припремљени ученици долазе у школу како би извештавали о садржајима свог домаћег рада и како би, припремљени, разговарали о књижевном делу са осталим ученицима и наставником, те како би свако од ученика извршио сагледавање и проверу свог рада, кориговао евентуалне грешке, одбацио аргументе у прилог неке своје тезе јер су га противаргументи осталих ученика на то навели. На часу ће се преиспитивати информације, увиди, идеје, ставови, вредносни судови – све оно до чега су ученици током самосталног рада код куће истраживачки дошли.

Припремни задаци имају облик јасних и концизних упутстава за проучавање књижевног текста. Уз обавезност тога да су ученици прочитали дело, важно је да му се увек, приликом доласка до одговора на припремна питања читалачки враћају, да проверавају своје тезе и прикупљају својеврсне доказе којим ће поткрепити своје тезе и судове. Једино тако ће на сигурно долазити до одговора. Наставник ће овакав ученички рад вредновати према критеријумима које одреди, али ће, ако је о писаној форми реч, сагледати и граматичке и правописне аспекте рада. Ако се одговори усмено излажу, оцену ће, осим самог садржаја изреченог, одређивати и начин говорења, односно показани ниво говорне културе. М. Николић истиче, разматрајући однос ове две форме, да је важно не оптерећивати ученике честим и преопширним захтевима за писање, већ их користити у мери његове јасно процењене функционалности. За усмено излагање предлаже да се ученици навикавају на прављење/писање подсетника који ће им послужити за рад на часу.

Проматрајући природу и функцију задатака за истраживачко и проблемско проучавање књижевних текстова, Зона Мркаљ наводи да се у наставни књижевности „најчешће осмишљавају и практично користе концепти за истраживачко читање на нивоу интерпретације и приказа”, а да „разноврсност захтева у истраживачком пројекту ваља да иде у сусрет остваривању принципа индивидуализације у настави” (Мркаљ 2010: 73). Зато се истраживачки задаци диференцирају на различите начине. Већ је објашњена потреба да се диференцирање задатака изврши на нивоу узраста, као и нивоа постигнућа. У том смислу припремне задатке треба оријентисати од лакших ка тежим, од рекогнитивних и репродуктивних ка реконструктивним, да би се кроз захтеве највишег нивоа дошло до продуктивних задатака. Као и раније, када је било речи о типовима задатака, ваља поновити захтев да се инструкције и радни налози за ученике увек морају пажљиво и јасно обликовати кроз једноставније или сложеније исказе, зависно од узраста ученика и нивоа задатка. У том смислу од помоћи је и поглед на (у другом поглављу) описану Блумову таксономију. Захтеви и питања могу се састављати и према глаголима / глаголским именицама које се препоручују за достизање и проверавање когнитивних нивоа унутар ове таксономије, као што је то раније показано кроз дате примере из књижевности.

„Сматра се да је налог лак ако је ученик већ овладао знањима и компетенцијама потребним да се он реши. Налог је по тежини адекватан ако ангажује баш она знања и способности којима ученик управо овладава [...] или је у зони напредног развитка

ученика, када ангажује способности којима ученик само што није овладао или тиме већ влада уз асистенцију наставника. Налог је претежак ако се односи на садржаје о којима дете нема потребне информације или захтева способности које су одређеном узрасту још увек недоступне. Није лако утврдити оптимални тежине неког налога, поготово кад се имају у виду индивидуалне разлике међу ученицима којима се обраћамо. Зато је важно омеђити захтеве доњом и горњом границом ученичког постигнућа за одређени узраст и ослонити се на програмске садржаје у којима су осмишљени посебни кораци у усвајању одређених области које се уче, као и путања напредовања ученика” (Мркаљ 2010: 77–78).

Када ученици прочитају књижевни текст, пред њима је процес тумачења који наставник организује, води, усмерава према одређеним исходима наставе и учења и према развијању различитих компетенција. Умеће тумачења текста се развија добро пројектованим низовима питања, тема за разматрање, постављањем проблема пред младе читаоце како би се припремили за тумачење дела на часу у школи. Но, ученика ваља сагледати и као сваког другог тумача и реципијента уметничког текста који треба да уочи естетску природу тог дела и значењске слојеве што један текст чине оригиналном уметничком творевином. Зато постаје важно да се истраживачки рад ученика осветли и у домену самог проматрања улоге читаоца и његове позиције у односу на књижевноуметнички текст, посебно ако се има у виду да су сви истраживачки, проблемски задаци и питања који се за ученике припремају увек усмерени ка искључиво самом тексту и његовој естетској природи. (Ако се и потражују и разматрају неки подаци и околности ван текста, то се чини опет зарад осветљавања њега самог.) У оваквим хтењима интересантно је сагледати виђења Умеберта Ека који у књизи *Границе тумачења* (Еко 2001) износи важно промишљање намера и могућности читаоца, поставља питање статуса многобројних тумачења заснованих на тексту и уводи дистинкцију између семантичког тумачења и критичког тумачења текста.

„Семантичко, или тумачење везано за семиозу, представља резултат тумачења у коме се прималац суочава с линеарном манифестацијом текста и испуњава је значењем. Критичко или семиотичко тумачење је оно у коме се покушава објаснити из којих структурних разлога текст може да производи та (или нека друга, алтернативна) семантичка тумачења” (Еко 2001: 29).

Текст се може тумачити или семантички или критички, али се само за одређене текстове, оне који имају естетску функцију, очекују оба типа тумачења. Еко читаоца који стоји иза првог типа тумачења одређује као наивног, узорног читаоца, док други тип тумачења захтева тзв. критичког читаоца. Еко показује како одређени искази имају своје једно семантичко значење (они који нису естетске творевине), а како се продуковање значења, тј. постојање мноштва њих догађа када је реч о истом таквом исказу у уметничком тексту. Да би показао како делује семантички и када се јавља критички читалац италијански писац и теоретичар књижевности наводи пример романа Агате Кристи *Десет малих црнаца*. Еко показује који су домени ког читаоца. Наивни, семантички читалац читајући дело прати глас наратора за кога се на крају романа открива да је убица. Све време приповедног тока тај приповедач тежи да у наивном читаоцу развије сумњу да је неко од осталих актера у роману онај за којим се све време трага. На неки начин он није прикривао своје злодело, али наивни читалац на њега уопште није обраћао пажњу. На крају такав приповедач упућује позив за поновно читање текста с циљем да се он препозна као убица. Еко тврди да баш тада „ауторка призива критичког читаоца да се задиви вештини с којом је текст довео у заблуду наивног читаоца” (Еко 2001: 29). Критички читати, односно критички анализирати значи тежити откривању тзв. тајног кода, како га Еко одређује – тежити откривању стратегије „произвођења бесконачних могућности да се текст семантички исправно протумачи” (Еко 2001: 31). Критичко читање је базирано на „нагађању”,

па се види као трагање за „стратешким матрицама” услед којих се јавља више семантичких тумачења. Дакле, теорија критичког тумачења је усмерена на објашњење појаве да један текст допушта и наводи на много семантичких тумачења. „Ја сматрам да постоји поступак прикладан за анализу с естетским финалитетом као параметром (макар и подложним нагађању и ревидирању) његових тумачења” (Еко 2001: 127) – истиче Умберто Еко који сматра да ће поменута нагађања управо сама кохезија уметничког текста потврдити/одбацити. Тајни код дела очито постаје његова интенција да произведе читаоца који ће пронаћи мноштво значења, али који ће се, условно речено, повући у тренутку у тренутку када текст његове – како их италијански теоретичар назива – најразумданије покушаје.

Задаци који се припремају за ученички истраживачки рад на трагу су да развијају критички однос према тексту, да подстакну на тумачење и подсети на важност доношења закључака о одређеним аспектима дела искључиво уз усмерење на сам садржај (текста). У том смислу у оваквим питањима и задацима обично се после инструктивног дела / налога помиње најважнија инстанца – текст. Неопходно је да се изнесена мишљења и тумачења морају заснивати на садржају дела; да се треба позивати на текст приликом изрицања теза, тврдњи, тумачења.

### **5.2.1.1. Припремни задаци за час обраде лирског текста на примеру песме Мирослава Антића „Плава звезда”**

Тумачење лирске песме у старијим разредима основне школе често представља методички изазов, јер због своје херметичности поезија ученицима каткад делује неразумљиво и неподстицајно за читање. Како су то често први утисци, важно је да наставник предвиди на које начине ће приволети своје ђаке конкретном лирском делу или уопште поезији. Треба се сагласити са Драгутином Росандићем који каже: „Заступници неповјерења у наставу поезије узимају као полазиште методички приступ традиционалне наставе која је лирско дјело узимала као предлогак за учење тропа и фигура, за развијање памћења и декламаторских способности” (Росандић 1978). Сам рад на лирском уметничком тексту и тумачење песме значајан је како за оснаживање ученика на пољу књижевности, тако и за васпитна усмерења којима школа тежи. Милија Николић (Николић 1975) истиче да је управо лирска песма важна за остваривање више наставних циљева. То који ће се циљеви имати у виду зависи и од природе конкретног лирског текста што се чита и тумачи. Добро је овде навести циљеве које Николић наводи као најважније:

- Остварити доживљајно схватање песме и истаћи њене битне уметничке вредности.
- Подстицати радозналост и богатити чулни и поетски сензибилитет.
- Развијати смисао за интимно сусретање са ситним, запостављеним и привидно безначајним стварима и бићима.
- Подстицати ученике да пријатељском маштом оживљавају предметни свет и да га „дограђују” у хуманом смислу.
- Уметничким доживљајем побудити сазнање да је у нашој суседности увек пуно неопажене лепоте и да занемарене појаве скривају примамљиве дражи.
- Радознало око изоштрено ухо и разиграна машта могу на сваком кораку да нађу животну радост и присне пријатеље (Николић 1975: 42).

Сам читалачки чин који тежи рецепцији песме постаје најважнији почетни корак ка упознавању лирског света и његове уметничке сугестивности и емотивности. Песма би током читања требало да комуницира са осећајним у читаоцу и да својом богатом асоцијативношћу закупи његову пажњу и подстакне запитаност о значењима. У свом познатом есеју „Умеће тумачења” Емил Штајгер (Штајгер 1978) проблематизује питање тумачења лирске песме

инсистирајући на томе да се она тумачи искључиво на основу онога што је у њој исказано, што је створио језик песме, а не нешто што би долазило из биографије аутора или нечег ванкњижевног. Штајгер описује процес у коме се на изванредан начин одвија сусрет читалаца са природом лирске песме:

„Читамо стихове, нешто нам говоре. Речи нам се чине схватљивима. Но још их нисмо разумели. Једва да знамо шта ту заправо стоји и како је целина повезана. Али стихови нам нешто говоре; желимо да их поново читамо, да усвојимо њихову чар, њихов садржај, који смо нејасно осетили. [...] У први мах не разумемо готово ништа. Само смо дирнути; али ова дирнутост говори о томе шта ће нам песник значити у будућности” (Штајгер 1978: 205).

Чини се да се осећајност којом песма располаже доводи у везу са првим симптомима њене рецепције. Тако ученици треба да се доведу у позицију оних који ће препознати извесне емоције у песми. Да би се то развијало, некада је добро да наставник процени каква би песма конкретном ђачком колективу побудила пажњу. Та песма не мора бити из прописаних програмских садржаја, нити планирана према раније утврђеном распореду наставних јединица (оперативном плану). Можда ће наставник препознати одређену, специфичну ситуацију која ће бити погодна за читање и разговор о некој песми – да се захваљујући природи конкретне ситуације у одељењу, лепом или тужном поводу, у доживљајни простор ученика уведе одабрано лирско дело. Већ помињана ауторка Сузан Вајнбрер, док пише о читању које усмерава наставник, предлаже:

„Изаберите нешто за шта знате да ће привући ђаке који се опиру читању. Они воле авантуре, мистерије, борбу за опстанак, машту, догађај из стварног живота, хумор. Прескочите све остале врсте штива или планирајте да их радите касније током школске године” (Вајнбрер 2010: 66).

Пажљивом анализом набројаних интересовања деце и контекстуализацијом тога на плану лирске поезије, може се стећи утисак да лирика, подједнако као и епика и драма, нуди мноштво уметничких текстова у којима доминира машта или хумор, или социјална мотивација и сл. То се у извесном смислу поклапа и са различитим жанровским поделама лирских песама које описује наука о књижевности (рефлексивне, љубавне, социјалне, родољубиве, елгије и др.). Због тога је важно осмишљавање подстицаја који ће довести до, условно речено, прихватања лирске песме од стране ученика – потребе за њеним читањем и тумачењем.

Када препозна потребу да за одређену лирску песму понуди задатке за истраживачки рад код куће, наставник може, на часу када дели задатке, прочитати песму и ђаке увести у доживљајни и емотивни круг тог лирског дела. Иако се подразумева да ће је ученици и код куће прочитати, пре саме анализе (то ће бити први задатак) добро је да наставник у школи обави интерпретативно (доживљајно) читање „да би се њиме постигла снажна рецепција песме и тиме обезбедио даљи успешан рад на њеном проучавању” (Илић 2004: 43). Овакав вид читања бива један од главних подстицаја за (поновно, самостално) читање и тумачење лирског текста од стране ученика.

Штајгер говори како први сусрет са песмом неће бити такав да ће читаоцу понудити „пун садржај” песничког текста, већ ће му помоћи да опази „дух који оживотворује целину”. Али наводи да ће пун садржај песничког дела бити опажен тек кроз чин тумачења текста. Почетно опажање лепоте песме (оно што је Штајгер назвао *дирнутошћу*) важно је за њену интерпретацију. „Задатак тумачења је да ово опажање разјасни у саопштљиво сазнање и да га до танчина докаже” (Штајгер 1978: 208). У својој књизи *Књижевност у основној школи* методичар

Драгутин Росандић (Росандић 1978) управо на овакав начин сагледава ток школске интерпретације лирске песме. Говори о две фазе у том раду. „У првој фази превладава спонтано, имагинативно, слушно и визуелно поимање поезије” (Росандић 1978: 25). Дакле, на почетку је важан доживљај, док би друга фаза тежила ономе што Росандић назива *спознајом* и што укључује (и) увођење књижевнотеоријских увида. Успешна анализа се сагледава кроз усаглашавање та два тока, а чини се да се и задаци за ученике могу припремати у складу са таквим погледом.

Када дође до интерпретације, наставник треба да адекватним питањима и задацима мотивише ученике да протумаче различите слојеве књижевноуметничког текста. „Комбинацијом питања и задатака ученик се усмјерава према проматрању и истраживању, према упорном запажању неких појава, или догађаја, или особина у вези са ликом и слично” (Диклић 1978: 226). У случају лирске песме ђаци се тако усмеравају да препознају своје почетне доживљаје и то због чега су *дирнути*, па затим да изврше анализу која ће осветлити тематско-мотивски аспект песме и друге њене слојеве. Посредством уочавања теме и мотивске мреже у песми ученици ће бити спремни да анализирају композиционе целине лирског дела, и да у њима откривају актуелност и функцију одређеног мотива. Наставиће да трагају кроз специфичне нивое песничког језика усмеравајући истраживачку пажњу ка проблемима форме, ритма и стила песме. Сагледаће се оправданост и функција употребе одређених поступака који ће се одредити адекватним књижевнотеоријским терминима. Доћи ће се до идејних слојева текста и препознавања значењских нивоа. Уз позивање на садржај песме, тј. сталном усмереношћу ка песничком тексту, ученици ће препознати његову естетску вредност, биће у стању да саопште вредносни суд о делу адекватно поткрепљујући свој став аргументима.

На примеру песме Мирослава Антића „Плава звезда” која се чита и тумачи у шестом разреду може се показати низ примера задатака којима се ученици усмеравају ка важним тежиштима и аспектима лирске песме. Ти задаци би требало да су истраживачке, проблемске и стваралачке природе, дакле да буду продуктивни задаци. Репродуктивни и рекогнитивни захтеви биће функционални у оној мери у којој обезбеђују основу за продуктивна питања и задатке. Наставак ове целине понудиће примере задатака који ће бити тек неки од могућих путева анализе познате и важне Антићеве песме која је деценијама део програмских садржаја у основној школи. Ти задаци схваћени су као подстицаји за доживљавање, читање, тумачење песме које ће уследити на часу и одговори на њих биће усмени, мада се могу и записивати. Зато се после сетова питања и задатака разматрају, аналитички рашчлањавају или једноставно наводе садржаји ученичких одговора, указује се на могућа тумачења или се сами радни налози коментаришу како би им се открила функција.

*У својој читанци пронађи песму „Плава звезда” Мирослава Антића. Удобно се смести и осами. У позадини можеш пустити тиху класичну музику, на пример Бетовенову „Месечеву сонату”. Пажљиво читај песму трудећи се да замишљаш оно што песник саопштава. Наведи призоре које си замислио/замислила у току читања песме.*

Песма води у бајковите просторе у којима се замишља плава звезда што блиста и призива трагаче. Може се очекивати да ученици саопште како су песму видели као леп сан, путовање кроз машту или некакву фантастичну причу, да су и сами могли да се ослободе стега реалности и физичке датости, па да се препусте тајанству ноћи када се виде (и траже) звезде.

*Где се налази звезда за којом треба трагати? На коју врсту прича нас могу подсетити делови првог стиха „иза гора”, „иза мора”? Објасни свој одговор. Размисли, па објасни због чега песник предлог иза понавља четири пута у првом стиху.*

Плава звезда је у далеким просторима „иза шума, иза гора, иза река, иза мора”. Ове просторне одреднице могу подсетити на таква одређења из бајке (иза седам гора, седам мора). Она су јасан знак удаљености и симптом труда и времена које је потребно уложити у потрази за неким вредним и племенитим циљем. На тој линији Антић постиже бајковиту атмосферу песме. Тиме што предлог *иза* понавља четири пута, односно испред сваке месне одреднице, упућује на неминовност савладавања тих шума, гора, река и мора. Већ се на почетку уводи алузија на пут, потрагу, жељу за достизањем нечега.

*Коме се лирски субјект обраћа у трећем стиху? Због чега употребљава прилог опет? Које епитете приписује именици звезда? Објасни шта се постиже употребом ових епитета.*

Лирски субјект се обраћа читаоцу, трагачу, сневачу – свакоме ко трага за (плавом) звездом чак и када тога можда није свестан. Коришћењем прилога *опет* оправдава се претходни став. Њиме се указује на сталност те потребе, на то да свакога чека његова звезда за којом неминовно трага. Звезда се одређује епитетима *чудна*, *плава* и *права*. Стиче се утисак да је та потрага/звезда необична (*чудна*), да није из домена прозаичних, свакодневних ситуација, већ је одређена за посебна стања и тренутке људског духа. Одређење *плава* уводи извесну симболику, везу са, на пример, небом које се у људском доживљају чини као бескрајно, као симбол неспутаности и слободе. Придевом *права* назначена је вредност потраге за звездом као извориштем смисла. За њом је оправдано и неопходно трагати.

*Објасни зашто лирски субјект инсистира да плава звезда постоји упркос томе што неко можда у њу не верује. У којим тренуцима ће свако препознати плаву звезду (када ће је чути)? Због чега су ти тренуци значајни за сваког од нас?*

Плава звезда постоји пошто би без ње људски живот био тужан; без потраге за њом обесмишљен и празан. Инсистирање на томе да таква звезда постоји долази из дубоког уверења лирског субјекта како свако може и треба да препозна (да чује) своју звезду у тренуцима када зажмури и кад заспи, дакле у времену које постоји ван реалности – у машти и сновима. Такви тренуци су, закључује се приликом тумачења песме, важни јер тек у њима, у осамљености, свако постаје истински посвећен себи и усмерен на сопствене мисли. Тада може да машта, да превазиђе све оне препреке које стварност пред њега поставља. Песма поручује да се тек у сну може обистинити и оно што је у стварности немогуће, па су њени стихови позив на сањарење и на маштање.

*На који начин субјект песме описује потрагу за плавом звездом? Наброј редом све глаголе из друге строфе и на основу тога опиши како изгледа пут до плаве звезде и назад. Објасни због чега је важан последњи глагол из овог низа.*

У другој строфи глаголима – (не) веровати, пробати, сетити се, зажмурити, заспати, покушати, чути, ухватити, одлетети, стићи и сачувати – наглашава се пут од почетне неверице, преко позива да свако покуша да се сети своје звезде (можда из неког ранијег сна или маштарења), да је опази (чује), да крене у потрагу за њом („да одлетиш”). Плаву звезду треба



стићи и ухватити – није, дакле, лако доћи до ње. Последњи глагол (сачувати) говори о важности да се то што је досегнуто верно чува јер је драгоценост.

*На основу досадашњег разматрања Антићевих стихова, размисли на саопшти шта би, по твом мишљењу, представљала плава звезда и у чему је њена вредност. Објасни своју тврђу тако што ћеш се позивати на садржај песме.*

Звезда из Антићеве песме може представљати срећу и смисао за којима се трага, намере које сежу ка највећим жељама и плановима. „Плава звезда је симбол снова и неслућене, а недосегнуте лепоте” (Обрадовић 2005: 358) Као таква плава звезда је ознака за смисао живота, а људски живот се у песми сагледава као потрага за највишим вредностима. Одговори на овакав задатак могу бити разноврсни, што је добро и што треба подстицати код ученика како би се песма што комплексније протумачила, а почетни доживљај продубио кроз аналитички поступак. Ученици треба да се позивају на Антићеве стихове у којима се истиче вредност потраге за плавом звездом и да тако аргумендују своје тврђе.

*На основу следећег стиха уочи како лирски субјект представља плаву звезду – „да је ухватиш и сачуваш кад се вратиш”. Које стилско средство он том приликом користи? Шта жели да постигне употребом ове стилске фигуре?*

Често се у наставној пракси стилски аспекти песме скоро насилно одвајају од осталих слојева песничког текста. Наиме, анализа тога која стилска средства песник користи долазе тек на крају уз набрајање, идентификовање примера и често без јасне сврхе за ученичко разумевање песме. Претходно цитирани став Драгутина Росандића требало би да подсети на то да се током интерпретације песме сагледава свеукупност њених елемената и садејство свега што песничко ткиво преображава у уметничку целину. Зато је добро да на овом месту ученици уоче како се плава звезда у извесној мери персонификује, да тако песма добија на сугестивности. Доживљај појма/симбола *плава звезда* постаје интензивнији и ближи ученичким емоцијама јер звезда као да је оживљена.

*На шта нас све лирски јунак упозорава у трећој строфи? Због чега је важно да плава звезда буде сасвим плава и сасвим права? Шта је потребно да учинимо како бисмо достигли ту праву, своју звезду? Какав треба бити у тој потрази? Докле треба трагати, односно у какве просторе стићи ако је потребно? Објасни значење стиха „и још даље иза краја – до бескраја”.*

Лирски глас из песме упозорава и истиче да треба бити пажљив како би се пронашла она звезда која је *сасвим* плава и права. Таква звезда је важна јер може представљати највећи сан, жељу, циљ. Та звезда може бити потпуно испуњење могућности и онога што је за људски живот пуни смисао. Песмом се изражава идеја да свако треба да је упоран у потрази („мора лепше да се сања”), да не одустаје, да верује у сопствене способности. За плавом звездом треба трагати „и још даље иза краја – до бескраја” – дакле до слободе, до потпуног укидања стега и граница. Смисао ће се пронаћи тек при ослобађању од сваке сумње, када се буде тежило искрености, лепоти и племенитим циљевима.

*Које мотиве препознајеш у трећој строфи? Објасни свој одговор помоћу примера из текста песме.*

Строфа се обликује уз коришћење мотива потраге / жеље / истрајности итд. Ученике треба подстицати да наводе више одговора међу којима би се уочила синонимност или повезаност на плану значења песме. Уз одговоре ученици наводе или парафразирају стихове у којима Антић говори о потрази као неспутаној (нпр. стихове: „мора даље да се лута / – тристо пута, / петсто пута”).

*Пажљиво прати мисли лирског субјекта у четвртој строфи. Одабери стих који је по твојој мишљењу кључна мисао ове целине песме. Имајући у виду досадашње закључке до којих си дошао/дошла током тумачења песме, образложи свој избор.*

Ученици су у позицији да одаберу било који од стихова и да не погреше. Језгровитост мисли у четвртој строфи, извесна смиреност, али и озбиљност у тону лирског ја на неки начин сабира све раније наговештаје. Због тога ће бити интересантна ситуација на часу када ученици буду читали (свако свој) одабрани стих и када свој став буду образлагали тако што ће се позивати на увиде и закључке из претходног тока интерпретације. Четврта строфа наглашава важност онога што се достигне и освоји. Како је пут до тога захтевао одрицање и упорност, препознаје се став да је неопходно стечену срећу сачувати и бити свестан њене вредности.

*Објасни како разумеш последњу целину песме. Шта то не жели да нам саопшти песнички јунак? Због чега не жели да нам открије оно што све време наговештава и сматра важним? Уочи последњу реч у песми. Ко треба да открије тајну? Када ће се то десити? Објасни због чега тако мислиш.*

У последњој целини Антић поентира и упућује завршно обраћање читаоцу/читатељки. Реч с краја песме *тајна* наткриљује све до тада речено. „Песник је завршио песму постављањем загонетке коју предвиђањем ваља решити” (Николић 1980: 98). Само по себи, питање шта је плава звезда постаје важан циљ – метациљ чијим ће се достизањем омогућити све остале важне потраге.

*Још једном прочитај песму „Плава звезда”. Одреди које се од следећа три тумачења може сматрати одговарајућим када је реч о њој. Образложи свој избор позивајући се на садржај дела.*

*а) Песма истиче идеју о човековој сталној потрази која се судара са границама стварности и зато му не даје наду да ће достићи и испунити своје жеље.*

*б) Кроз идеју о непрестаном трагању, лирски субјект проговара о важности човекове упорности и жеље да превазиђе препреке и достигне своју срећу.*

*в) Плава звезда може бити било која звезда коју видимо на небу, коју одаберемо за себе и која се, уз упорност и вештине, може ухватити и чувати.*

Овакав захтев (напредног нивоа) садржи две целине. Најпре се ученици сусрећу са задатком затвореног типа (вишеструког избора), а потом следи отворена форма – захтева се образложење начињеног избора међу понуђеним тумачењима. Ученицима неће бити тешко да после детаљне анализе песме дођу до тачног одговора (под б), али овакав задатак ефекте те анализе може проверити и наставнику дати сигнал о резултатима рада у конкретном одељењу. С друге стране, биће важно да ученици саопште одговарајућа образложења која ће поткрепити примерима из песме. Ваљаним аргументима ученици ће још једном указати на све кључне сегменте дотадашње анализе текста. Биће важно да се укаже због чега је друго по реду тумачење једино одговарајуће, али ће се исто тако врло функционално бити проблематизација

осталих понуђених тумачења. Тако ученици, ако разумеју основне семантичке нивое песме, трба да уоче како други део тумачења (под а) није у сагласности са оним што лирски субјект „Плаве звезде” поручује. Треће тумачење као да у одређеној мери буквализује потрагу за звездом (небеским телом) и одузима песми важан дискурзивни део.

*Размисли о томе какав би се још наслов могао дати овој песми. Смисли један или више наслова и објасни због чега га/их сматраш одговарајућим.*

Задатак тежи облику стваралачки продуктивних активности којима се подстиче ученичка имагинација и способност уопштавања. Дајући наслов/насловe песми, ученици показују како су је доживели, разумели и који су доминантни појмови у њиховој рецепцији Антићеве песме. Да би задатак био заиста такве природе потребно је да ученици објасне оно што су смислили и обликовали као (нови) наслов песме, и то на основу њених кључних мотива, значења, доживљаја итд.

*Илуструј песму трудећи се да том приликом ликовно дочараш њена значења и идеје. Спречи се да објасниш свој цртеж/слику на часу.*

Датим захтевом додатно се показује рецепција песме. Осим што је материјал који може послужити за оплемењивање учioniчког простора, али и као повремено подсетник на песму „Плава звезда”, илустрације ће помоћи деци да употребе своју машту, креативност и да се стваралачки изразе, а да то буде погодно и за испуњење основних намера наставника – комплексна анализа књижевног текста.

Претходно наведени истраживачки пројекат, као што је напоменуто, ваља посматрати једино као пример низа истраживачки и проблемски усмерених задатака за могуће видове анализе Антићеве песме „Плава звезда”. Сваки наставник би требало да спрам конкретног одељења и индивидуалних особина његових чланова процени да ли ће све приложене задатке или тек део њих понудити ученицима. Неки задаци могу бити искоришћени и током самог рада на часу. Тако, на пример, задатак у коме ученици треба да препознају одговарајуће тумачење песме или онај у коме се од њих захтева да смисле другачији наслов овог дела може бити дат у фази анализе када се разматра идејни слој. Поједини задаци могу се користити и као наставни материјал за додатни рад.

### **5.2.1.2. Припремни задаци за час обраде епског текста на примеру приповетке Симе Матавуља „Пилипенда”**

У својој жанровској разноликости епика се пред читаоцима школског узраста најчешће указује као занимљиво подручје интересовања. Због своје заснованости на догађајима и јунацима који су носиоци тих догађаја, дела епике ученицима основне школе делују разумљивије и лакше им приступају, него када је реч о поезији. Већ од прешколског узраста епска дела постају редован извор интересантних прича, ликова и њихових судбина. Као и за остала књижевна дела, тако је и за епске текстове важно да се ученици најпре приволе читању, а потом и анализи тих дела како би се спознала њихова естетска вредност и остварили бројни исходи које наставници предвиђају у свом раду.

До сада су више пута у овом раду наведени примери из епских дела како би се указало на методологију израде задатака из књижевности у старијим разредима основне школе, као и на усмереност тих задатака ка развијању ученичких компетенција (општих и специфичних).

Тежило се осветљавању различитих облика и врста задатака преко илустративних примера којих је много у епској књижевности. Један од тестова у вези са садржајима четвртог поглавља посвећен је епици (тест који се односи на књижевна дела чији је главни јунак Марко Краљевић). Због тога на овом месту треба уопштити погледе ка ономе што би задаци усмерени на анализу дела епске књижевности требало да обухвате. Уз то, добро је преко илустративног примера показати како се ти задаци групишу, рашчлањују у појединачне захтеве који граде јединствени истраживачки пројекат.

Када говори о обради дела епске књижевности у основној школи Д. Росандић (Росандић 1978) на почетку свог проматрања методичке основе за интерпретацију таквих текстова указује на постојање три епске форме – мале, средње и велике. Поделу врши на основу начина на који се у делима приказују животни токови које насељавају књижевни ликови. Мала епска форма представља краћи период из живота јунака заснован на једном или неколико догађаја. Таква дела би биле новеле. У средњој епској форми су приповетке – дела заснована на више догађаја и јунака. Великој форми припада роман, епска врста која обухвата знатно обимнији временски период, велики број јунака чији се животи преплићу.

Росандић наводи низ појмова и садржајних ресурса које предвиђа за сваки разред основне школе. У млађим разредима рад на анализи књижевног дела усмерен је искључиво на доживљајне аспекте уз увођење основних књижевнотеоријских термина и других појмова који су потребни да би постојала структура тумачења. Између осталих, наведени су појмови: догађај, књижевни јунак (лик), поступци и особине ликова. Тек у старијим разредима основне школе уводе се термини који служе за функционалније и комплексније тумачење дела. Сами наставни исходи, раније наведени у овом раду, каткад су усмерени искључиво ка епским делима. Због тога би се задаци оријентисани ка епици могли састављати према исходима наставе и учења, затим увидом у програмске садржаје, као и уз рачунање да задаци треба да ојачају развијање општих и специфичних предметних и међупредметних компетенција и достизање образовних стандарда за крај другог циклуса основног образовања.

Специфичности епског текста свакако долазе из његовог приповедног света, од фикције коју ствара средствима језика. Било да је реч о краћим или дужим формама, читалац епских дела увек је у сусрету са фиктивном збиљом у коју треба да се имагинацијски укључи и да упозна околности у којима делују јунаци. У *Типичним формама романа* Франц Штанцл (Штанцл 1987) напомиње да је још античка реторика указивала на то да „различити начини приповедања различито делују на слушаоца или читаоца” (Штанцл 1987: 5–6). Овај теоретичар, разматрајући роман као једну од најзначајних епских књижевних врста, инсистира на епском делу као естетској творевини, одбацујући тезу да је то текст који служи за приказ стварносних и историјских прича.

„Јер нова теорија романа утврдила је једном за свагда и неопозиво: могућност романа да на свој особен и јединствен начин буде књижевност не лежи у приказивању неког посебног подручја спољашњег света, неке посебне грађе, него у језичком формирању и приповедачком уобличавању неке грађе” (Штанцл 1987: 9).

Историја, социологија, судски записници, криминалистички извештаји, тврди Штанцл, све то се указало као супериорно у односу на роман када је реч о приказивању стварности, те због тога ову књижевну врсту не треба посматрати у кључу презентовања емпиријске стварности већ приказивања оне стварности што је сродна (овде наглашава своје позивање на Хегела) уметности и лепоти, збиље која је надмоћна у односу на историју и емпирију. „Тамо где стварност свакодневног искуства делује значењски сиромашно, без унутрашње повезаности,

нерашчлањено, хаотично, књижевно обликована стварност показује смисаони склоп богат значењем (Штанцл 1987: 11)

Чини се да се последња тврдња може односити на приповедни свет уопште, независно од дужине епске форме. Тај свет ни у ученичком поимању не треба да се креира тек као штиво испуњено реалијама иако се обриси тих реалија запажају. Епска књижевна дела и њихове јунаке треба базирати искључиво на њиховој литерарности и деловању у збиљи изграђеној у медијуму језика. С друге стране, приближавање ученика делу, па и у домену припремних задатака, може ићи ка позивању на њихова животна искуства и доживљаје што кореспондирају мотивски и садржински са догађајима из епског текста који треба читати и интерпретирати. Ипак, ти корисни уводни подстицаји не треба да замагле интерпретацију једноставним изједначавањем онога што је у стварности ученика са елементима фикције романа, приповетке, епске песме и др. врста. Припремним питањима и задацима за читање епског књижевног текста неопходно је усмерити ученике управо ка видовима уметничке стварности. Историјске, друштвено-политичке или социјалне премисе стварности које су историјски факти, а своје обресе транспонују и у књижевне текстове треба тумачити као поводе и мотивске изворе да се уобличи виша литерарна стварност.

Када се ђаци припремају посредством задатака да разложе одређене слојеве епских текстова, важно их је усмеравати ка оним сегментима тих текстова који добијају своју функционалност по питању структуре дела, осветљавања својеврсних хронотопа у њему, изградње ликова, представљања етичких и других ставова и сл. У приповеци Симе Матавуља „Пилипенда”, која ће се узети као предлогак у овој целини, биће важно ученике упутити на специфично обликовање јунака који се смешта у одређени простор и време. У просторно-временској детерминисаности, која открива своје изазове, јунак треба да одреди своју позицију и помири оно што чини са оним што му се због тога што чини (или не чини) може десити. Како би га доживели и разумели, ђаци осмог разреда мораће да у невеликом приповедном ткиву открију мноштво механизма које Матавуљ користи како би свог јунака уздигао од несрећника Пилипа до Пилипенде. Од човека који у неповољним приликама Далмације 19. века не жели да промени веру ни по коју цену до књижевног јунака естетске целине која надилази емпиријску конкретност – мотивску базу аутора Матавуља. Тако ће се осим преко етичких ставова или идеја и мисли које изражава (о судбини човека уопште или о себи) до јунака допирати и преко његовог односа према другима, али и посредством дескриптивних делова текста с почетка приповетке. Читаоце најпре очекује сусрет са јунаком који спава, његовом спољашњошћу, затим ентеријером његовог дома, а потом и са окућницом у коју је позиционирана јунакова супруга – својом убогом појавом складно уклопљена у окружење. Уследиће затим и опис јунака који се пробудио. У таквом сплету уочених детаља биће потребно заузети позицију читаоца посматрача који тражи везу између приказане предметности и јунакових поступака и ставова и тежи да сегменте визуелног преведе на ниво метафоре.

Ролан Барт (Барт 1990) у свом есеју „Ефекат стварног” разматра детаље описа у делима значајних приповедача као што је Флобер. Проблематизује дескриптивне делове текста код Флобера, односно издваја конкретне детаље из датог описа (помињање барометра) „које структурална анализа, заокупљена издвајањем и систематизацијом великих привредних склопова, за сада обично оставља по страни било зато што из пописа избацује (не говорећи ништа) све (у односу на структуру) сувишне детаље, било зато што те детаље посматра (као што је покушао аутор ових редова) као попуњавања (катализме), којима приписује посредну функционалну вредност, уколико њихов скуп представља одлику одређеног карактера или атмосфере, па се тако у крајњој линији може обухватити структуром” (Барт 1990: 191).

Барт поставља питање да ли је све у приповедном исказу носилац значења и, ако постоји оно што није, као што се чини да су детаљи које кроз примере из текстова наводи, какву функцију онда ти детаљи имају. Сагледавајући их, долази до закључка да је реч о деловима текста који носе такву поруку (и функцију) да једноставно саопштавају – „ми смо стварност”. Њима се остварује *ефекат стварног*, како га Барт назива. Тим ефектом одређени детаљи дескриптивног текста добијају своју релевантност у приповедном свету и бивају оправдани управо кроз усмереност ка појачавању *литерарне* стварности. Не мора се нужно сваки детаљ из описа доводити у везу са конкретним карактерима или нивоом метафора унутар књижевног дела. То ваља имати у виду и приликом тумачења дела у школи, са ученицима. Интенције наставника изражене кроз припремне задатке треба најпре да иду ка осветљавању уметничке, приповедне стварности уз рачунање на све што је чини, независно од тога хоће ли улога запажених сегмената бити да се створи веза са неком другом (вишом) структуром или тек да се читалац учврсти у уверењу да је свет који открива чином читања могућ. На почетку се и у приповеци „Пилипенда” упознаје стварност јунака, шири се поглед од успаваног Пилипа Бакљине ка унутрашњем и даље ка спољашњем простору. Тек даљим развијањем истраживачког пројекта ученици ће се подстицати да уоче извесне синапсе међу различитим структурама из описа са нечим што је у домену поступака и сл.

На почетку приповетке „Пилипенда” међу елементе ентеријера, екстеријера и портрета који постају јасне назнаке јунаковог сиромаштва, уплетени су у наративно ткиво и они сегменти предметности без такве функције, али којима се појачава ефекат стварног у приповеци. Пример за то би био позидак који се помиње када се описује окућница. Њиме се даје утемељење/уверљивост свету који се изграђује током читања. На њега се постављају пањеви које су јунаци тешко прикупили и којих је мало:

„У дворишту, домаћица, Јела Пилипова, ситна жена, ружна, поспремаше на позитку два бременца смрекових пањева помијешаних са неколико ситних грабових цјепаница, што су њих двоје са великом муком за два дана насјекли и прикупили по забрежју, над селом” (Матавуљ 1968: 147).

Тако целокупна слика добија за читаоца уверљиве обресе; он је прихвата и наставља своје кретање кроз свет дела.

Припремни задаци биће усмерени ка тумачењу различитих елемената епског књижевног дела: композиције, тема и мотива, облика казивања, ликова, стилских карактеристика, идејног слоја и др. Међутим, ови се слојеви неће проучавати као раздвојени, већ се кроз задатке морају имплицирати њихова међусобна повезаност и садејство.

Новела Симе Матавуља „Пилипенда” заступљена је у *Антологији српских приповедача XIX и XX века* коју је приредио Мирослав Јосић Вишњић. И не само овде, својим уметничким вредностима ово Матавуљево дело профилисало се као незаобилазно у сагледавању српске књижевности периода реализма. Годинама, и упркос протеклим изменама програмских садржаја за старије разреде основне школе, ова новела незаобилазна је лектира за ученике. Предвиђена је за читање и тумачење у осмом разреду. Ученици су до тада прешли дуг пут читања и школске интерпретације књижевности, стекли извесна теоријска знања и, требало би, овладали вештином тумачења различитих аспеката књижевноуметничког текста. Ако је за своју антологију изабрао новелу „Пилипенда” (уз њу још једино приповетку „Наумова слутња”), могло би се претпоставити да аутор антологије сматра како су ова дела неки од репрезентативних примера Матавуљевог приповедачког умећа.

Говорећи о Матавуљевој прозној збирци из 1901. *С мора и с планине* Велибор Глигорић (Глигорић 1966) тврди: „Објављене су у овој збирци и приповетке *Поварета* и *Пилипенда*, које спадају у најлепше и најуспелије приповетке Симе Матавуља” (Глигорић 1966: 243). Одређења приповетка и новела – оба су присутна у литератури. То донекле прецизније означавање овог дела као новеле долази од њене сведености на један кључни догађај, тј. на новелистичку, сведенију структуру у односу на типичне приповетке код којих је она разгранатија на више догађаја.

Опредељење за ову приповетку као књижевни текст који ће репрезентовати задатаке за час анализе епике потиче од тога што је реч о делу истакнуте позиционираниости у прегледима српске књижевности, али и међу Матавуљевим делима. Уз то, оно је читалачки изазов за ученике основне школе, па је ђаке неопходно адекватним истраживачким задацима припремити за анализу. Различити сегменти текста доводе се у комплексну везу и као што је већ истакнуто, много тога из света предметности постаје индикатор јунаковог живота, његове позиције у властитој и егзистенцији друштвене заједнице којој припада.

„У касним приповијеткама Матавуљ је доспео до новог идеала – уз што мања средства постићи што већи учинак: тако су настајале приче прегнантне упечатљивости, које су донијеле Матавуљу глас мајстора приповједача, како га је назвао Андрић. Неке од тих приповиједача имају отада култно мјесто у српској прози (*Пилипенда*, *Поварета*)” (Иванић 1996: 87).

Ученици треба да допру до поменуте упечатљивости, да је освесте тако што ће истраживачки и проблемски приступити делу. У наставку ће се наводити питања и задаци конципирани као репродуктивни, рекогнитивни и продуктивни захтеви. Образлагаће се проблеми из задатака, а наводиће се и могући одговори на њих.

*После пажљивог читања дела врати се на почетак текста и обрати пажњу на дескриптивне делове. Који типови описа су присутни на почетку приче? На основу чега то закључујеш?*

Детаљним увидом у дескриптивне делове текста запажају се описи на плану унутрашњости Пилипендине куће (ентеријер), затим изглед онога што је уз кућу – окућница (екстеријер), али и изглед самих јунака (портрет). Дескриптивна деоница текста изузетно је мозаична (слика намештаја, посуђа, хране, животиња, људи и др.). Важно је да ученици истраживачки приступе овом сегменту текста како би се уочила слика сиромаштва и да би се разумело развијање социјалне мотивације у делу, што ће кореспондирати са линијом психолошке и етичке мотивације.

*Обрати пажњу на ентеријер јунакове куће. Уочи све детаље тог простора. Какво осећање у теби буди та слика? Размисли па саопшти чиме је оно изазвано. Да ли се исто осећање везује и за слику окућнице? Аргументуј свој одговор позивајући се на текст.*

Пажљивим проматрањем текста и визуелизацијом описаног ученици ће уочити простор испуњен димом, јунака који је покривен „хаљком”, оскудно покућство. Требало би да таква слика побуди осећање непријатности, жалости, саучесништва, саосећања и сл. Како се очекују различити одговори, биће добро да их ђаци адекватно аргументују. Призор унутрашњости куће доводи се у везу са оним што је споља и тиме се читаоци подстичу на увиђање тога колико је живот јунака оскудан, што Матавуљ вешто са предумишљајем развија како би касније Пилипендине одлуке и речи добиле узвишеност и статус високих моралних порука.

*Опиши физички изглед јунака. Том приликом обрати пажњу на епитете који су употребљени како би се јунаци представили. Какав утисак о ликовима стичемо на основу тог описа? Уочи, размотри и објасни везу између претходних описа (ентеријеар и екстеријера) са портретом.*

Могло би се рећи да је оваква портретизација јунака, где се користе придеви који су из домена естетике ружног, у некој мери изненађујућа ако се претпостави дотадашње читалачко искуство ученика. Посебно се мисли на епитет „ружна” који се приписује Јели, али је и Пилип донекле карикатурално физички осликан. Зато ученике треба мотивисати да доведу у везу физички изглед јунака и оквира његовог живота, све што је условљено материјалним и друштвеним предусловима.

*Имајући у виду садржај дела, објасни с којом намером је Матавуљ на сам почетак приповетке увео детаљан опис који смо до сада разматрали.*

Невоље и тегобе, сиромаштво и недостатак хране утицали су на то да јунаци физички и материјално ослабе. Матавуљ на самом почетку приповетке уводи детаљан опис како би читалац кроз упечатљиву дескрипцију био уведен у свет дела и како би се тих првих слика, утисака и осећања присетио када буде читао делове који се односе на друштвено-политичку ситуацију у Далмацији, али и целине посвећене Пилипендиним изборима и његовим опсервацијама своје позиције.

*У приповеци је у једном од почетних пасуса наведен опис православне цркве и катедрале. Коју стилску фигуру уочаваш у слици те две богомоље? Објасни функцију те стилске фигуре у овом делу.*

Важно је проблематизовати однос двеју богомоља које су осликане по принципу контраста. Православна је „мала старинска”, међу кућама својих верника, док је друга издвојена, „у зачељу села”. Прва је људима блиска, везује се за традицију, генерације оданих јој верника, док је нова, католичка туђа, али силна у својој величини, са чим кореспондира и ниво моћи који она има. Два објекта као да постају метафоре два народа и односа њихових моћи.

*Обрати пажњу на приповедачеве коментаре током описивања ентеријера, екстеријера и портрета. Прочитај следеће две тврдње и определи се за ону коју сматраш одговарајућом:*

*Тврдња 1: Приповедач објективно сагледава изглед људи и њиховог окружења.*

*Тврдња 2: Приповедач показује ниво субјективности док представља јунаке и њихово окружење.*

*Свој избор поткрепи адекватним аргументима.*

Опредељење ученика можда ће се разликовати. Они који се одлуче за прву тврдњу, позиваће се на верну, објективну слику просторије у којој јунаци живе – намештаја, дима који загушује простор, предмета и бића око куће и др.

Сви који се определе за другу тврдњу, моћи ће да се позивају на коментаре аутора („И то бијеше цијело покућанство!”) или на нека прилично субјективна виђења која су имплицирана кроз описе, на пример, јунака. Поменути атрибут приписан Јели добар је аргумент за ову тврдњу. Јела је „ситна жена, ружна”. Да је изостао други епитет, читалац не би помислио да је то ружна жена, јер први (ситна) нема такву конотацију.



Добро је да наставник додатним питањима развије дискусију о позицији приповедача у тексту, али само ако процени да су ученици у могућности да тај ниво анализе пропрате и да у њему активно учествују.

*Спреси се да протумачиш функцију дијалога између Јеле и Пилипа. (О чему њих двоје разговарају? Како Јела доживљава чин промене вере? Уочи и наведи реченицу којом она изражава свој став о томе. Објасни како си разумео/разумела ту реченицу.)*

Ученици би требало да осим нарације и дескрипције запазе дијалог (Јела – Пилипенда; Кљако – Пилипенда) и монолог (Пилипенда). Дијалог између супружника Матавуљ вешто своди на кратке реченице пуне немира и алузија које се до краја конкретизују у главни проблем – промену вере. За Јелу је помисао о промени вере недопустива. То потврђује кратком узвичном реченицом кроз коју се ишчитавају емотивни набој и огорченост. Њен узвик („Сачувај Господе!“) доводи се у контекст свих збивања у приповеци. Питања у загради зато не морају бити део раније датих истраживачких задатака, него се могу постављати током часа како би се подстакла дискусија.

*Због чега се после дијалога између Пилипенде и Јеле прекида хронолошки ток приповедања? Шта нам открива наративни део који следи? Објасни везу између опште ситуације у Далмацији и појединачних судбина (Пилипенда и Јела).*

Хронолошки ток прекида део који читаоца упознаје са општим историјским и политичким околностима 19. века. Циљеви власти (унијаћење некатоличког живља) прерастају у извор мука и патњи конкретних људи, православаца из Далмације. Тако се опсег наративног спектра, који се изласком јунака из приватног простора ширио на догађаје општег карактера, опет сужава на горњу Далмацију, Петрово поље и село К. чији је становник Пилип Бакљина. Говор о томе како је ко у селу К. поступио позиционира Пилипа и до краја га одређује у односу на друге. Стога је важно да се ученичка пажња тада усмери ка Пилипендином монологу јер ће овај део текста најбоље показати однос јунака према себи. Истаћи ће кључне Пилипендине погледе на живот, веру и морал.

*Анализирај Пилипендин монолог. Откриј кључни мотив у њему и објасни свој одговор. Наведи шта све сазнајемо о погледима и карактеру јунака Пилипа који говори док је сам. Објасни Пилипендин поглед на живот.*

Пилипендин монолог недвосмислено упућује на (логичну) запитаност о несрећи која га је задесила уз свест да се трудио да буде добар хришћанин. Јунак се мири са божјом вољом неприкосновено верујући у њену непогрешивост. У овој монолошкој целини кључни је мотив вере мада ученици могу навести и друге мотиве (живот, страдање и сл.) уз адекватна образложења.

*Још једном прочитај дијалог између Јована Кљака и Пилипа. Обрати пажњу и на оно што од приповедача сазнајемо о Јовану. Спреси се да тумачиш функцију овог дела текста тако што ћеш сагледати ставове двојице јунака и разлоге њиховог сукоба.*

Дијалог између Кљака и Пилипенде уводи се у тренутку када је читаоцу потпуно јасно какав је поглед главног јунака на изазов/проблем који му се наметнуо. Зато не изненађује оно

што говори и то како реагује. „Пилипенда неће ни да тактизира с вером, јер је он у томе моменту инстинктивно идентификује са националношћу” (Глигорић 1966: 244). Више забрињава чињеница о другима (осталим сељанима) чији је представник Јован Кљако, некадашњи борац против унијаћења православаца. Овим дијалогом Матавуљ своју невелику приповетку приводи расплету. Зато је то погодан тренутак да ученици запазе како је за тумачење „Пилипенде” важно и само именовање јунака (њихови надимци).

*Обрати пажњу на надимке јунака, односно имајући у виду ситуације у којима изражавају своја морална уверења и како образлажу своје одлуке, протумачите због чега је Пилип – Пилипенда, а Јован – Кљако<sup>68</sup>? Због чега је за наслов дела узет јунаков надимак, а не име?*

Почетно инсистирање на Пилипендиној висини (рукама скоро да дохвати шевар на крову), кроз приповетку се усаглашава са уверењем да је Пилип морално узвишена особа. У вези са тим је и одговор на питање о наслову дела. За наслов се узима надимак јер је у њему садржана и метафоричка димензија заснована на узвишености карактера јунака. Јованов физички деформитет као да се усаглашава са деформацијом његових моралних погледа и поступака (пад из хероја у издајника).

*Уочи шта се догађа на крају приповетке када Кљако одлази. Протумачи Пилипов поступак и реакцију коју је такав поступак изазвао. Које осећања на крају прожимају главног јунака? Покажи то кроз примере из текста.*

Крај приповетке, када Пилипенда удара магарца, а затим плаче, као да сабира више осећања. Јунаков бес, очај и немоћ сусрећу се у једном наглом, непромишљеном поступку и кулминирају.

*Ово књижевно дело неки тумачи одређују као приповетку, а други као новелу. Подсети се тога шта је новела<sup>69</sup>, па објасни разлоге таквог одређења.*

Датим задатком ученици се подстичу да активно дођу до одговора. У својој уџбеничкој литератури или посредством других извора најпре сагледавају особине новеле, а потом то доводе у однос са конкретним делом. Другачији задатак истог усмерења могао би бити такав да наставник ученицима понуди дефиниције приповетке и новеле постављајући их пред проблем да одреде које од тих одређења погодније сажима структурне одлике „Пилипенде”.

Из датог корпуса задатака који се усмеравају од репродуктивних (уочавање приказаног предметног света дела) ка продуктивним захтевима (истраживања, тумачења, решавање проблема) наставник ће обратити оне који су усклађени са његовим намерама (које аспекте приповетке тежи да осветли у раду са децом). С друге стране, могло би се формирати више нових задатака усмерених ка анализи „Пилипенде”. Било би добро у већој мери испитати

---

<sup>68</sup> Ову и остале речи које ученицима могу бити непознате, треба предвидети, па њаке упутити на објашњења тих речи која се налазе у читанци. Уколико је потребно, наставник ће допунити регистар непознатих речи и понудити га ученицима или ће их усмерити ка релевантним изворима за претрагу.

<sup>69</sup> Овде би се могао навести конкретан извор, мада се чини да је некада функционалније ученицима упутити захтев који треба да реше тако што ће самостално трагати. Тако рационализују неопходност проучавања и консултовања различитих извора приликом решавања проблема. Ученици постају субјекти процеса рада, а наставник ствара околности које им омогућују овакву позицију (субјекта).

језичке особености текста и важност тога за разумевање јунака и њихових односа. Тако би се утврдило да су по комуникативној функцији реченице из дијалога и монолога углавном упитне и екскламативне, што би се функционално користило приликом сагледавања емотивног стања јунака. Уз језичке анализе дошли би и задаци за опсежније разматрање стилског слоја дела, филмичности датих описа и др. Истраживачки рад ученика могао би се надоградити и стваралачким задацима, на пример да се текст преобликује у драмски или да ученици напишу песму чији је наслов Пилипенда, а која би се заснивала на мотивском регистру приповетке. Мноштво даљих могућности за анализу, захтева и продуковање нових задатака.

### **5.2.1.3. Припремни задаци за час обраде драмског текста на примеру комедије Јована Стерије Поповића *Покондирена тиква***

Уз задатаке усмерене на проучавање лирике и епике, добро је указати и на извесне методичке и методолошке претпоставке задатака усмерених ка осветљавању естетских вредности драмских дела. Говорећи о драми у најширем смислу М. Солар наводи: „заједничким именом драма називамо књижевне текстове особите врсте, такве текстове који су изравно или посредно намијењени изведби на позорници” (Солар 1980: 177). Припремни задаци које наставници састављају за своје ученике могли би се оријентисати преко наведене, условно речено, дефиниције драме. Уз усмерење ка литерарним вредностима дела, наставник треба да има у виду и сценске могућности текста када ученике припрема за час обраде.

Приликом интерпретације драмских текстова наставник ће одређивати наставне исходе које жели да досегне. Уз оне који су усмерени ка мотивском, стилском и значењском аспекту дела, задаци у вези са драмским текстом ускладиће се и са неким специфично драмским појмовима као што су позоришна представа, драма, чин, појава, лица у драми, драмска радња, етапе драмске радње, сцена, костим, глума, режија, реплике, комедија, трагедија, драма у ужем смислу<sup>70</sup>. Важност наведених појмова за задатке креиране да потпомогну тумачење драмског текста двојака је. С једне стране, провераваће се да ли, на пример, ученици умеју да препознају дидаскалије у тексту, да уоче поделу текста на чинове, сцене итд. То би илустровао задатак у коме се од ученика захтева да у тексту подвуку дидаскалије или да утврде колико одређени чин садржи сцена. С друге стране, биће ситуација у којима се разматра неки општији (на пример семантички) проблем текста путем задатка који у инструкцији садржи књижевнотеоријски појам типичан за драму. У том случају очекује се да тај појам ученици познају, да их његово присуство не омета приликом доласка до одговора. Такав би био захтев да се објасни важност догађаја у неком *чину*. Ако ученик/ученица не зна шта је чин, вероватно му/јој задатак делимично или у потпуности неће бити јасан.

У основној школи ученици често читају и тумаче драмске текстове који су по врсти најчешће у оквирима комедиографског стваралаштва. Због тога ће се у овој целини примери задатака за проучавање драме односити на комедију Јована Стерије Поповића *Покондирена тиква* која се обрађује у седмом разреду и део је домаће лектире. То дело послужиће да се укаже на неке од видова припреме ученика за школску интерпретацију и дати примери тежиће да осветле посебно жанр комедије.

Своју књигу *Стеријиних 80 комичких ликова* Сава Анђелковић почиње речима:

„И поред истоветне структуре, засноване на миметичкој категорији, ликови у драмском тексту имају посебан статус у односу на ликове из других књижевних родова.

---

<sup>70</sup> Појмови се наводе према, у овом раду већ разматраним, програмима (Програм наставе и учења) у старијим разредима основне школе.

Док у приповедном тексту, са временском осовином наравије најчешће у прошлости, наратор извештава о ликовима у акцији, ликови у драми делују увек у садашњем времену и у своје име. Монолошко-дијалошки исказ (који није својствен само драмском тексту) јесте место непрестаног деловања; захваљујући њему драмска радња напредује, али, истовремено, он је боравиште обележја ликова и његових карактера, колико и покретач драмске радње” (Анђелковић 2003: 7).

У даљем тексту Анђелковић говори о специфичности драмског дијалога. То је дијалог који је другачији од свакодневног разговора јер је „подложен законима драмске ефикасности”, али другачији и од дијалога у лирском или прозном делу јер је „он истовремено увек говор једног лика намењен другом и говор писца намењен рецептору”.

Карактере ликова из Стеријиних комедија поменити проучавалац сагледава као статичне тврдећи да се не мењају како драмски ток тече; само се испољавају у свакој новој сцени. Та ће констатација, као и претходна о драмском дијалогу, бити важна за креирање припремних задатака и анализу *Покондирене тикве*. Упркос промењеним околностима на крају, открићу да је све време жртва Сарине и Ружичићеве преваре, те да они нису то за шта јој се представљају, Фема не жели да се врати старом погледу на свет и начину живота на који је људи из непосредног окружења непрестано подсећају. То одсуство промене вишеје од јунакињине тврдоглавости и нереалног сагледавања сопствених основа, способности и могућности. Њена се оданост великој жељи да буде „милостива госпоја” огледа у изразито дубљим валерима свих догађаја који су претходили времену драме. У дијалозима током драме васкрасавају информације о злосрећној прошлости главне јунакиње, о начину живота у потлаченој позицији што је обликовало њен говор, понашање, произвело одсуства манира, али што јој није одузело мисао о лепшем животу.

Упознати драмског јунака често јесте процес својеврсног оживљавања тог јунака на сцени. Структуром драмског текста као да се на томе инсистира, а ако се прихвати став да драма своју коначну довршеност доживљава на позоришној сцени, онда наставник има важан задатак да уз саму анализу текста рачуна и на гледање и анализу поставке тог текста у театру. Чак и када не постоји могућност да се ученици одведу у позориште како би погледали представу насталу на основу дела које се обрађује, наставници ће углавном бити у прилици да захваљујући могућностима интернета и дигиталних база доступним јавности ученике усмере ка снимку неке од изведби.

Анђелковић јунаке Стеријиних комедија сврстава у седам категорија према критеријуму њиховог идентитета<sup>71</sup>. У тим категоријама наводи за примере и јунаке из *Покондирене тикве*. Тако је Фема у категорији „ликова пољуљаног идентитета”, док су Сара и Ружичић „ликови лажног идентитета”. Јован је „лик идентитета у транзицији”, Василије припада „ликовима у трагању за сопственим идентитетом”, Евица и Анчица су у оквиру категорије „браниоци сопственог идентитета”, док Митар припада „браниоцима туђег идентитета”. Ова би се категоризација, која се током књиге у којој је изнета детаљно осветљава, могла имати у виду током припреме задатака за ученике. Тачније, задаци и питања, посебно они који су усмерени на анализу ликова, могли би се ослањати на предочена сврставања и подстицати ученике да сагледају улоге појединаца из Стеријиног дела. Када се аналитичка усмереност тиче Феме, потребно је нарочито проблематизовати пољуљаност њеног идентитета јер расцеп до кога у њој долази није довршен. Иако инсистира на промени, кроз Фемине поступке и речи непрестано се

<sup>71</sup> Видети у Анђелковић 2003: 14–16

манифестују одблесци идентитета који жели да одбаци, а који је заправо суштински детерминише.

Током проучавања комедије ученике треба упућивати на удео и улогу хумора у њима. Разобличавајућа и корективна функција хумора доводи читаоца/гледаоца до бољих увида у карактер јунака и ситуације у којима они делују. Смехом се демаскира онај који покушава да свој истински идентитет замени неким другим, повољнијим, жељенијим, али недостижним. Тиме што се производи смех, показује се да је јунак са линије жељене идентификације склизнуо у идентитет који покуша да одбаци. Тако Хуго Клајн, говорећи о хумору код Стерије, разматра ситуацију сусрета Евице и Ружичића која доводи до неспоразума јер високопарне Ружичићеве речи о узлету песника на узвишени престо поезије Евица разуме крајње буквално, па га пита да ли им је (песницима) тамо хладно. „Овде се смејемо и Евичиној неспособности или неспремности да се одлепи од тла прозаичне свакидашњице, да се са својим сабеседником уздигне изнад мисли о задовољавању физиолошких потреба, али још више Ружичићевом превиђању тих ‚ниских‘ али битних животних фактора” (Клајн 1956: 229). Тако се личности двоје јунака разобличавају јер Евица оно што је високопарно и узвишено преводи на ниво емпиријских оквира, док на то Ружичић одговара мистификујући прозаично Евичино питање:

ЕВИЦА: Шта је то поезија?

РУЖИЧИЋ: Ниже неба и превише људи, превише прегрдних планина лежи пачеземни престол, на којему песнословије тихо торжествује. Тамо се ми стихотворци на воздушни крилипењемо и дух пачеземно услаждавамо.

ЕВИЦА: Није вам зима тамо?

РУЖИЧИЋ: Огњ стихотворства своје љубимце обилно греет.

(Стерија Поповић 1974: 58).

Хумору посебно подлеже Фема у ситуацијама када одбацује прошлост. Она том приликом тежи да промени не само себе, већ и друге како би у потпуности свој свет транспоновала у нови вид егзистенције.

ЈОВАН: Ево ме мајсторице!

ФЕМА: Гледај опет овог! Сад да не свиснем од једа. *Подбочи се*. Море, имаш ли ти памети или немаш? Море, зар ме не видиш како сам обучена? Кад си јошт' овакву мајсторицу у твом веку видио?

ЈОВАН: Па добро, а што сам ја крив што ме је покојни мајстор тако научио?

ФЕМА: Твој је мајстор био, да ти кажем, магарац; ти треба да будеш паметнији.

ЈОВАН: Шегрт од мајстора?

ФЕМА: Дакако, медведе! – Видиш и ја како сам се променила. Да знаш, ја ти више нисам мајсторица. Госпођо, фрау фон, или ма... ма..., како врагу француски кажу, не могу од љутине да погодим.

ЈОВАН: Шта сте ме дакле звали, ма... мајс... госпођа, хоћу да рекнем.

ФЕМА: Тако сваки магарац ради да га виче милостива госпоја по три сата

(Стерија Поповић 1974: 38).

Дати одломак указује на неколико значајних симптома одсуства или немогућности промене: Фема незграпно и грубо реагује, безуспешно покушава да говори стране језике, слугу вређа именујући га називима животиња. Фема инсистира на промени; о њој говори Јовану, али до промене не долази.

Претходна разматрања показују да ће посао креирања припремних истраживачких пројеката од самог наставника захтевати ваљану припрему. Тек тада ће задаци који настају

помоћи ученицима до протумаче дело и да га после анализе трајније памте. Те своје увиде ђаци ће касније применити и приликом анализе нових драмских текстова.

Наредни задаци и питања, као што је наговештено, биће усмерени ка тумачењу кључних аспеката комедије *Покондирена тиква* остављајући могућност за то да се дати истраживачки пројекат проширује или сужава, или надограђује опсежнијим анализама, на пример, стила, језика и сл. Како за лирско, тако и за драмско дело, после низова задатака и питања, уследиће њихово разматрање, али и могући одговори. С обзиром на велики број израза и речи које припадају језичкој прошлости или су из страних језика, за ученике треба обезбедити адекватан речник тих речи или их упутити на изворе који могу бити од помоћи.

*Током читања комедије „Покондирена тиква” Јована Стерије Поповића размисли о временском периоду, као и о месту на коме се одвија радња дела. Потруди се да пронађеш што више података о историјској, друштвеној и политичкој слици тог времена како би о њима говорио/говорила на часу. Уз помоћ школског библиотекара можеш доћи до књига које се баве Стеријиним животом и околностима у којима су настајала његова дела.*

Добро је да се ученици самостално информишу о Стеријином раду, али и околностима које се везују за комедију *Покондирена тиква*, као и период и друштвену стварност представљене у овом делу. Постоји више података о самој комедији и то ученицима може бити интересантно, али и корисно да се шире осветли стваралаштво једног од најзначајнијих српских писаца. Могу се упутити да у библиотеци прочитају текст о *Покондиреној тикви* у књизи Јосипа Лешића *Стерија драмски писац* (Лешић 1998).

*Прочитај Посвету, Предисловије и Додатак који претходе тексту драме. Каква су осећања исказана у Посвети архимандриту С. Георгиевском? Због чега је то тако? Изнад текста посвете постоји одређење Стеријиног и архимандритовог односа. Уочи га. Шта сазнајемо из Предисловија и Додатка? Због чега су та сазнања важна за разумевање дела коме претходе?*

Посвета је упућена пријатељу и одликују је речи похвале и пријатељске љубави. Архимандритове особине пример су доброг и племенитог, па аутор жели да таква буде и његова књига.

У *Предисловију* се кроз разговор са читатељкама износе неке од намера аутора драме и за ученике то могу бити важна полазишта за разумевање и продубљивање тумачења дела. Даме се љуте што Стерија у својим делима ружи жене, а аутор негира такве оптужбе говорећи како он заправо критикује разне негативне појаве и претеривања која сматра непотребним и штетним за друштво. Подаци из *Додатка* упутиће на историју текста драме и на разлоге зашто није објављена одмах по настанку.

*Како почиње комедија Покондирена тиква? О чему разговарају мајка Фема и ћерка Евица? Објасни разлоге мајчине љутње и ћеркине збуњености. Замисли јунакиње на сцени позоришта, па опиши њихов изглед, покрете, начин на који говоре и сл.*

Почетни део драме доноси суштину проблема који има главна јунакиња Фема. Она жели да свој досадашњи живот радикално мења, док ту промену не схватају чланови њене породице и остали блиски јој. Први дијалог јесте са Евицом која мајку подсећа на покојног оца и оно што је уз њега научила, док Фема жели да заборави прошлост и да се посвети новом животу који ће

бити господски. За себе и Евицу не предвиђа тешке послове које су до сада радиле, већ искључиво лагодан живот у дотеривању изгледа и другим уживањима.

Ученици ће, истражујући о Стеријином времену, бити у прилици да замисле јунакиње на сцени, да опишу њихов начин понашања и говора. То ће рад учинити интересантнијим и ученике ефектније приближити драмском тексту.

*Како теку почетни сусрети Феме и осталих ликова који припадају њеној прошлости (разговори са Василијем, Јованом и Анчом)? Детаљно опиши начин на који ти јунаци реагују на Фемину промену. Покушај да појасниш разлоге таквих реакција.*

После Евице Фема ће на исти начин разговарати и са Василијем, Јованом и Анчом. Василија више не прихвата за зета јер он не припада свету чији она жели да постане део. Јован и Анча, послуга, треба да задрже свој статус у кући, али да се прилагоде новонасталим околностима. Јованова реакција делује изразито бурно, он по сваку цену инсистира на прошлости и помиње ситуације које су и даље актуелне (нпр. брига о крави), али све то Фему брине и изазива реакцију којом показује своју суштинску природу. Анча је најпре изненађена, али врло брзо се прилагођава новим околностима, свесна користи коју од тога може имати.

*Именуј јунака драме који никако не прихвата Фемину промену и највише је критикује. Пронађи у тексту део када тај јунак коментарише Фемино понашање. Објасни метафорично значење израза „покондирена тиква” доводећи га у везу са главном јунакињом дела.*

Митар здраворазумски и прилично одсечно реагује на промену своје сестре. За то нема разумевања, сматра да Фема тако уништава кућу и све што је њен покојни муж мукотрпно стекао. Он је одређује насловном синтагмом дела – *покондирена тиква*, што постаје, већ од почетка, метафорични ниво на који се пресликавају Фемини поступци. Тиква као ознака за незграпно у јасном је контрасту са финим контурама кондира. За овај задатак наставник може дати додатне материјале ученицима како би јасније разумели пренесени смисао насловне синтагме.

*Какав је Митаров однос према Евичиним жељама? Због чега је и за њега Василије неприхватљив као Евичин муж?*

*Шта Митар каже о младима тог времена? Шта им све замера?*

Ипак, Митар не подржава ни жељу своје сестричине да се уда за Василија, јер је тај младић сиромашан, а и за њега се плаши да ће подлећи утицају савременог доба. Интересантно је и то како у наставку Митар говори о младима и њиховој жељи да се дотерују, да прате моду. Он постаје истакнути критичар свега новог и томе супротставља прошла времена у којима људе види као много скромније.

*Интерпретирај улогу Саре у делу. Врати се на списак лица из драме и уочи како је одређена Сара. Упореди то одређење са оним што чини Сара и што се на крају разоткрива. Образложи своје закључке на основу Сариних поступака.*

У списку лица Сара је одређена као „чанколиза код Феме” што је у директној вези са оним што она чини и што је у складу са њеним главним намерама. Сара долази код Феме како би стекла корист. Све време се лажно представља и постаје Фемин узор и едукатор. Она

потхрањује Фемину сујету чинећи да ова јунакиња потпуно изгуби представу о својим реалним способностима и могућностима.

*Објасни ко је Ружичић и какву улогу има у драми. На који начин његово увођење утиче на развој радње у делу? Објасни због чега Фема радо прихвата да своју кћер уда за Ружичића, а касније и да му сама постане супруга. На основу драмског текста замисли и опиши Ружичића на сцени.*

Ружичићева појава подстиче код јунакиње јасније и конкретније одлуке. Она у удаји своје кћери за Ружичића, а потом и у сопственој удаји за њега, види директан начин за улазак у свет високе друштвене класе којој тежи. Иако је Ружичић „лажни идентитет”, у својој заслепљености Фема ни Сару, ни њега не разоткрива и безрезервно им верује. Због функције коју има у делу, добро је да ученици разговарају о изгледу и понашању овог јунака на сцени.

*Ко разоткрива стварни идентитет и намере Саре и Ружичића? Упореди њих двоје са Фемом. Које се сличности запажаш?*

Митар разоткрива и упућује Фему на прави идентитет Саре и Ружичића. Поређењем, уочава се да и ови јунаци, као и Фема, своје господство заснивају на лажи и спољашњим манифестацијама.

*Определи се за један од следећа два става и образложи свој избор позивајући се на садржај драме.*

*Став 1: Фемин живот је пре мужевљеве смрти био испуњен насиљем и тешким физичким радом, па се због тога Фемини поступци после његове смрти могу разумети и оправдати.*

*Став 2: Упркос томе што је имала тежак и мучан живот са мужем, то не оправдава Фемину промену која узнемирује и збуњује њене ближње и прети да је уведе у неприлике.*

Чини се да оба става могу бити прихватљива, па би ученици за онај који одаберу као одговарајући требало да наведу аргументе. Први став могао би се поткрепити уочавањем података о Фемином животу са мужем (тешки физички послови, физичко насиље које трпи од мужа). После његове смрти јунакиња има искрену жељу да спозна лагоднији и лакши живот, онај што га неће чинити тешки послови који утичу на њено физичко (Јован јој коментарише испуцале руке од рада) и емотивно стање.

За други став аргументи би се тicali одговорности коју Фема има као одрасла, зрела особа, мајка, која непромишљено троши тешким радом стечен новац.

*Протумачи завршетак „Покондирене тикве”. Да ли код Феме долази до промене намера и ставова? Образложи свој одговор.*

Фема не мења своје намере, већ остаје у истом расположењу – жели свет великог господства. Она сања Париз који јој обећава Митар.

*Пронађи више примера на којима се заснива хумор овог дела. Које ситуације постају извор комике? Објасни због чега се смејемо.*



Као што је у уводним оквирима ове целине наведено, ситуације у којима се сусретну помодно и трезвено постају извор смеха. Такође, Фемине реплике, које су најчешће сусрет истинске и оне нове/лажне Феме имају комичко рухо.

*Наведи шта све Фема покушава да промени код себе, својих ближњих и у свом свакодневном начину живота. Направи разлику између онога што успева да промени и ситуација у којима показује свој стари лик. Испитај због чега Фема никако не успева да се ослободи своје прошлости. Објасни своје увиде. Направи кратак план суштинских промена које је неопходно да Фема уведе како би постала то што жели. Наводећи адекватне аргументе за свој одговор, закључи да ли је могућа Фемина промена?*

Овде се тежило да читав низ задатака усмерених на један проблем (могућност Фемине промене) буде конципиран тако да се у инструкцијама користе глаголи карактеристични за когнитивне нивое према Блумовој таксономији.

Фема мења начин одевања и говорења тако што почиње да, често неправилно, користи речи француског и немачког језика; захтева да јој се сви обраћају речима „милостива госпоја“; модификује или даје нова имена ћерки и послузи; послуга добија нове послове и нов изглед (начин одевања); мења се ентеријер куће; негира се икаква веза (Митар, Василије) са онима који не припадају класном слоју ком јунакиња тежи. Тако Фема успева да делимично промени спољашње манифестације свог живота, док све што се тиче духовне и васпитне промене остаје исто. До стварне промене не долази јер је Фема нејаких васпитних и образовних основа. Главна јунакиња не успева да се ослободи прошлости пошто кроз говор свих јунака искрсавају подаци о немилој прошлости, а те навике из прошлости и сама она несвесно потврђује својим дрским и увредљивим опхођењем према другима, па и непристојним узречицама/псовкама („враг му матери“). Добар пример за то је што сваки пут своје ближње вређа одређујући их именима животиња која се традиционално употребљавају у негативном контексту и са увредљивим намерама (крава, свиња, медвед). Да би се променила, Фема треба да регулише и упристоји свој начин комуникације и опхођења према другима, да квалитетно приступи побољшању своје говорне културе и образовног нивоа, али најважније је да усвоји начин мишљења који се неће заснивати на представи господства као искључиво вида материјалне доминације. Ипак, Фемина промена није могућа јер је она јасан продукт одређеног вида културе и начина живота који ју је обликовао и одредио кроз оно што свакодневно показује не бивајући тога довољно свесна.

*Погледај представу „Покондирена тиква“. Покушај да процениш и да током часа разговараш о томе у којој мери је позоришно извођење успело да оживи јунаке из драме, њихове карактере, као и представљене ситуације.*

Гледана у позоришту или као видео-запис позоришна представа послужиће да се сагледа пример оживљавања јунака и догађаја на сцени. Коментарисаће се различити аспекти представе (глума, костими, сцена и др.), а све у намери да се јасније и дубље разуме сам драмски текст из кога је представа настала.

Датим задацима ученици се баве припремним радом за час обраде на коме ће наставник уводити и нове садржаје, можда теоријска одређења комедије, поделу на врсте комедије, све са циљем да се ближе одреди Стеријина *Покондирена тиква*. Због тога је важно да ученици код куће, као вид домаћих задатака, размотре најважнија питања драмске радње, ситуација и карактера јунака.

Улога припремних домаћих задатака сагледава се управо кроз значење њиховог одређења/атрибута *припремни* – тим задацима ученици се код куће спремају за разговор о књижевном делу, мада се одговори на задатке могу и читати уколико је требало на њих одговорити у писаном облику. Припремним задацима ученици се усмеравају ка важним проблемима и различитим нивоима дела како би се главни рад одвијао на школском часу који ће уследити и како би се остварили исходи наставе и учења које је наставник одредио. Оно што ће ученици припремити за час када ће се дело интерпретирати биће важна полазна основа његове интерпретације.

### 5.2.2. Задаци за домаћи рад после обраде књижевног текста

Док се домаћи припремни задаци ученицима дају пре обраде дела, они који долазе после обраде књижевног текста имаће нешто другачију улогу. Задаци за домаћи рад после часова интерпретације користе се како би се утврдио ниво рецепције дела, ефекти рада, да би наставник сагледао сопствени учинак, а уједно проверио и постигнућа својих ђака. Један од циљева тих задатака може бити и даље продубљивање тумачења и разумевања дела.

Разматрања домаћих задатака у методичким радовима Милије Николића треба поменути и на овом месту. Николић упућује на природу, општу сврху и погодност задатака који се ђацима дају за рад код куће када је школска анализа већ обављена: „Тако многи домаћи задаци долазе као наставак и даље гранање оног истог рада који је започео на претходном часу” (Николић 2012: 835). У наведеном одређењу реч *грاناње* као да постаје кључна и својом илустративношћу наводи на препознавање основне сврхе домаћих задатака које ученици добијају после часова обраде. Тумачењима у школи никако се неће исцрпети могућности даље анализе, већ ће се различити увиди и закључци даље гранати и отварати ка новим погледима и доживљајима дела. Рад ће бити самосталан као и код припремних задатака, али ће сада ученици користити као основу не само текст дела, већ и садржај, односно резултате интерпретације са часа. У томе и јесте основна разлика између припремних задатака и оних за рад после часова школске анализе. Ипак, заједничка страна свих домаћих задатака јесте што се њима проблемски, активно приступа тумачењу уметничког текста. Наставник у оба случаја тежи да активира ученике, потпомогне њихов истраживачки рад захтевима који су репродуктивни, рекогнитивни и продуктивни.

И када решавају задатке после обраде дела, ученици треба да буду укључени у активни истраживачки процес захтевима који ће одговарати различитим когнитивним нивоима. Иако је аналитички ток у некој мери остварен и чини се довршеним, кроз нове етапе истраживачког и стваралачког рада прошириће се, такође извршити и провера његове успешности. Погодно је и корисно када задаци што их ученици добијају после обраде књижевног текста, повезују неколико дела која су сродна мотивски или на други начин. Компаративним приступом ученици се доводе пред теже захтеве и тада се подстичу на комплексније интерпретацијске кораке.

Један од модела истраживачког принципа у учењу јесте и учење откривањем потекло из когнитивних теорија раније поменутог Церома Брунера, „а односи се првенствено на оне ставове наставника и ученика према учењу који повећавају вероватноћу да ће се појавити понашање усмерено на истраживање. Према Брунеру (1966) овај став садржи шест елемената:

1. уверење да учење значи откривање односа, а не само усвајање чињеница;
2. спремност ученика да ново учење учини *својим* кроз повезивање с већ постојећим знањем и уверењима;
3. уверење да такво учење само по себи представља награду за ученика;

4. познавање различитих начина коришћења информацаја за откривање – за постављање и тестирање хипотеза;
5. вештине изражавања постојећег знања, без обзира да ли смо га свесни или не;
6. способност управљања новим информацијама које долазе тако да и оне могу бити укључене у процес откривања” (Визек Видовић и др. 2020: 172–173).

Када се наведени елементи сагледају, чини се да се и у настави књижевности примењује овакав модел, односно да се он огледа у активизацији ученика о чему је већ било речи. „Брунер је уверен да ће се трансферна вредност наставе највише повећати ако се у први план истакне процес сазнавања – ако ученицима не дајемо готова знања, већ их учимо да их сами проналазе. Зато се и опредељује за учење путем открића” (Брковић 1998: 24). Због тога се на овом месту може се испитати како се истраживачким моделом – учењем откривањем (имајући у виду набројане елементе) ученици могу водити кроз самостални домаћи рад који долази *после* обављене школске анализе књижевног текста.

### 1. Уверење да учење значи откривање односа, а не само усвајање чињеница

Час интерпретације дела за ученике је био сусрет њихових дотадашњих знања и вештина, онога што су били у стању да ураде и нечег новог што је донео час обраде. Тако ученици у шестом разреду упознају градацију као стилско средство којим се у књижевности често постиже интензивирање осећања јунака, драматичности догађаја и сл. Пошто на часу обраде упознају појам градације и њену функцију, преко домаћих истраживачко-проблемских задатака моћи ће да се самостално баве уочавањем њене функције у књижевном тексту.

Биће добро за ученички напредак и стицање знања и вештина ако интерпретација на часу не разреши све проблеме, не искристалише у потпуности све увиде у одређене аспекте дела. Добро је неке теме за размишљање или проблеме поставити, назначити их, подстаћи ученике на разговор о њима, а затим их обавестити да ће кроз домаћи рад самостално доћи до решења проблема. У том смислу наставник може приликом анализе епске народне песме „Смрт Мајке Југовића” подстаћи ученике да уоче понављање стиха у коме се мајчино срце одређује као тврдо срце. Мајка скрива свој бол, храбро подноси изузетно болне ситуације (слика мртвог мужа и синова; оглашавање Дамјановог коња који тражи господара). Сам епитет тврда може се ученику шестог разреда учинити као неприкладно одређење с обзром на коначни исход – мајчину смрт. Али управо то наставник може поставити као проблем који ученици треба да разреши у оквиру домаћег задатка код куће.

### 2. Спремност ученика да ново учење учини сопственим кроз повезивање већ постојећим знањем и уверењима

По тумачењу одређеног књижевног дела на часу, ученици проучавање тог дела настављају код куће помоћу низова задатака које су добили од наставника. Наставник се побринуо да током часа интерпретације постави основе за даље самостално разматрање књижевног дела. Тако је омогућио да се надогради оно што ђаци носе као доживљаје и утиске, као сазнања и увиде везане за дело. Дакле, ствара се основа за откривање нових аспеката дела, долази до новог учења које се заснива на самосталном раду.

### 3. Уверење да такво учење само по себи представља награду за ученика

Када досегну нова знања и увиде, ученици ће осећати сатисфакцију због тога што су открили. На пример, уочиће везе међу јунацима и њиховим поступцима које нису поменуте

на часу. Ако наставник није планирао да током часа детаљно осветљава језичке структуре у делу, а погодним задатком на то подстакне ученике током рада код куће, постићи ће се ефекат тога да ученик/ученица доживи тзв. *Еурека доживљај* под чиме Брунер подразумева увид настао открићем. Тако ђаци могу препознати у приповеци Лазе Лазаревића „Све ће то народ позлатити” немир и страх у Благоју док чека сина не само на основу садржаја његових реченица него и посредством језичке анализе тих реченица. Аутор на неколико места у једној реченици користи интерпункцијски знак три тачке, указујући на испрекиданост мисли, то да онај који говори због својих осећања није у стању да артикулише јасне и целовите мисли/реченице.

Добар пример за овај корак јесте задатак за ученике да после обраде лирске песме спреме рецитацију те песме или да по обради драме спреме сценско извођење дела. Кроз извођење рецитације/представе ђаци ће освестити то колико су разумели и прихватили дело на плану емоција које су изнете у њему, његових јунака и сл.

4. Познавање различитих начина коришћења информацаја за откривање – за постављање и тестирање хипотеза

Када су упознали књижевни текст и у одређеној мери га протумачили, ученици могу проширити своје увиде тако што ће их наставник ваљаним задацима подстаћи да долазе до нових закључака, да спознају још неке вредности дела, да га критички вреднују тако што ће имати у виду различите изворе попут секундарне литературе коју поседује школска библиотека, затим претрагом релевантних дигиталних база података у виду електронских књига, часописа, прегледом различити сајтова, каткад и посредством дела других уметности. Рад се не мора састојати једино у откривању значења дела или других му слојева, него се може усмеравати и ка општој култури ученика кроз упознавање рецепције дела кроз време, што ће опет развити неке нове увиде и у ученичком памћењу боље усталити конкретни књижевни текст, помоћи му да ствара везе са другим делима истог периода, књижевним, ликовним, музичким и другим уметничким делима.

5. Вештине изражавања постојећег знања, без обзира да ли смо га свесни или не

Каткад ће наставник учити током часа анализе да су ученици прозрели одређене идеје из дела, да су на трагу ваљаних увида. Задацима који ће уследити у оквиру домаћег рада он може пред своје ђаке изнети захтеве и налоге којима ће, најзад, проверити до којих се мера ученици успевају приближити откривању одређених слојева текста. Десиће се да се кроз ученичке одговоре недвосмислено репрезентују увиди и знања које су стекли током рада на часу. Тако ће ти задаци показати да су ученици у стању да изразе своје знање, а да тог знања каткад нису ни свесни. Због тога је добро стално их усмеравати да процењују свој учинак и напредак. Наставник добрим задацима то чини, помаже ученику да схвати како је унапредио своје компетенције у вези са анализом књижевних текстова. Ово се посебно може постићи компаративном анализом два дела, као што ће један од наредних примера показати.

6. Способност управљања новим информацијама које долазе тако да и оне могу бити укључене у процес откривања

У току истраживачког рада код куће ученици ће наићи на појмове који нису обрађени на часу, а нису до тада ни били предвиђени да буду део ученичког знања. Ипак, откривалачким, истраживачким активностима ученици треба да самостално пронађу објашњења нових информација и сл. Када се рад заснива на проблемском приступу и активном стицању знања и

умења, онда ученик/ученица не одустаје пред новим, већ га открива и користи за решење проблема. Ово јесте један од корака предвиђен за ученике који су досегли средњи, а можда пре напредни ниво постигнућа.

Имајући у виду овакве перспективе сагледавања активне наставе књижевности, могло би се рећи како све оне теже томе да се ученици са књижевним делима упознају кроз самостално трагање за проблемима и њиховим решењима. Ипак, да би предупредио извесне странпутице, а свакако и да би подстакао ученике на рад, наставник припрема задатке који ће доћи после тумачења текста и чија ће улога бити да се доврше и продубе аналитички рукавци који воде ка том тексту. Због тога ће бити добро да се укаже на неке примере задатака који би се могли понудити за рад ђацима, а уследиће после заједничке интерпретације лирског, епског или драмског дела. Сваки наставник креира задатке за своје ученике усмеравајући тако њихов рад, подржавајући их да активно уче и стичу компетенције.

Требало би пре конкретних задатака усмерених ка делима напоменути и следеће. Сваки наставник своју школску интерпретацију организује према сопственим плановима, увидима, према потребама својих ученика. Та ће интерпретација, њени оквири, мера и донети зависити од мноштва околности које нису предмет разматрања овог рада, али је то важно напоменути како би се разумели задаци предвиђени за наредне потцелине овог поглавља. Наиме, да би се саставили задаци за ученички домаћи рад после тумачења на часу, требало би имати у виду интерпретацију која је обављена на часу, тј. опсеге и смерове анализе који су извршени или у одређеној мери предочени. Тек би се на основу тога могла саставити листа задатака којима ће се аналитички процес наставити кроз самостални рад ученика. Зона Мркаљ, говорећи о диференцираним припремним задацима за истраживачко и проблемско читање књижевних текстова повремено наводи значајне смернице и за оне задатке који би се ученицима могли понудити после часа интерпретације књижевног дела у школи.

„Поред задатака за истраживачко и проблемско проучавање књижевних текстова, издвајају се и задаци за припрему изражајног читања одломка из одабраног дела. Овај тип задатака укључује се у наставу након завршене интерпретације. Текст који је прихваћен, пошто је прочитан, доживљен, а потом интерпретиран, оставља могућност за даље шире бављење њиме” (Мркаљ 2010: 79).

Даље се наглашава како ће се оваквим радним наложима ученици додатно афирмисати у смислу бављења књижевним текстовима, те да ће то од посебно великог значаја бити за децу нижих когитивних способности која нису увек у стању да напамет уче текстове како би их изражајно казивала (рецитовала). Тако ће и ова деца дати свој допринос у раду на разумевању и осветљавању уметничког текста – лакше ће се радно интегрисати у оквире одељењске заједнице. Слична ће бити и припрема за рецитовање књижевних текстова, јер ће ђаци, да би рецитација била успешна, учити текст тако да своје учење не заснивају на механичком запамћивању, већ на основама интерпретације која је томе претходила. Поновним повратком на текст и његовим учењем напамет, вршиће се својеврсно продубљивање извршене анализе.

Често ће се истраживачки пројекти планирани за рад после обраде заснивати и на компаративним приступима. Задаци ће објединити погледе на два или више мотивски или на други начин сродних текстова. Пројектоваће се у смеру откривања онога што међу делима кореспондира или не кореспондира, па ће се сваки од тих текстова додатно осветлити. То се може чинити после различитих тематских целина, али и радним наложима за два текста која су обрађена у скорије време, а жанровски су, на пример, блиски, па је дотадашњи интерпретативни учинак прилично свеж и ученицима ће бити изазов да их упореде.

И креативни стваралачки задаци су пожељни за период после часова обраде. Истраживачки рад се може наставити у институцијама културе, месним библиотекама, у позориштима и сл. Иза часова тумачења комедије *Покондирена тиква* наставник може наставити рад тако што ће ученици припремати позоришну представу, а кроз сарадњу школе и локалних позоришта ђацима може бити омогућено да прате пробе за представе. Тако ће најлакше уочити како се одвија припрема сценског извођења и шта је све за њега потребно.

Следећи примери покушаће да представе неке од облика продуктивног рада који се може обављати како би се ученици шире и комплексније бавили књижевним делом после његовог проучавања на часу. Ипак, добро је држати се става који је више пута у овом раду изречен – рефлексивни практичар из домана извођења наставе базираће сваку, па и ову етапу свог рада на разумевању потреба и могућности својих ученика и задатке ће креирати на основу обављених тумачења. Најзад, иницијатори, организатори даљег рада посвећеног књижевном делу, па и аутори задатака, могу бити сами ученици који су у свим претходним фазама проучавања тог дела били подстицани да му истраживачки и проблемски приступају.

#### **5.2.2.1. Задаци за домаћи рад после обраде лирског текста на примеру упутства за изражајно казивање песме Милована Данојлића „Шљива”**

Једна од наведених могућности за ученички домаћи рад после часова обраде на којима се интерпретирало неко књижевно дело јесте припрема за изражајно казивање тог дела. Миодраг Павловић у вези с тим наводи: „Такође је у наставном раду пожељно и ангажовање ученика да остварују разноврсна вежбања у усменом облику. У тим приликама ученици реферишу о различитим појавама, појмовима, књижевноуметничким делима, рецитују, казују, изражајно и интерпретативно читају књижевноуметничке и друге текстове” (Павловић 2014: 10). Прве и суштинске основе оваквих стваралачких задатка увек су садржане у процесу интерпретације и разумевања дела као сложене естетске структуре. Имајући у виду природу језика књижевних дела, с посебним погледом на поезију, Лотман наводи: „Свака семантичка јединица која у неуметничком језику представља засебну јединицу, у поетскоме језику се појављује само као функцив сложене семантичке функције” (Лотман 1976: 227). Разматарјући структурне аспекте текста, тврди да се реч у поетском тексту увек сагледава кроз међусобну зависност са другим речима, те да су те речи у позицијама паралелизама.

„Различите речи се налазе у положају еквивалентности и захваљујући томе између њих настаје сложена семантичка корелативност, издвајање заједничког семантичког језгра (које у обичноме језику није изражено) и контрастног пара диференцијалних семантичких обележја” (Лотман 1976: 227).

Могло би се онда рачунати да ученици процес изражајног казивања ипак не треба да поистовете са другим свакодневним говорним чиновима када нешто усмено саопштавају. Приликом казивања песме мора се уважити њена уметничка структура којом ће се деловати на слушаоце. Лотман уводи појам односа између стварне структуре дела и структуре коју слушалац очекује, на коју рачуна када приступа делу.<sup>72</sup> У том погледу тврди да све врсте

---

<sup>72</sup> Лотман ово објашњавам примером одласка у биоскоп. Када неко крене у биоскоп, он већ има одређене представе о филму које је стекао кроз упознавање са плакатом, уочавањем тога ко је редитељ, глумци, затим су за то важни и утисци других које он чује о том филму, а најзад и његова дотадашња искуства везана за одређени жанр, редитеља и сл. Када филм заиста буде гледао, тај ће већ прве делове филма доживљавати из позиције структуре с којом је дошао у биоскоп, па ако се до краја филма унапред креирана структура покаже као таква да се у њу филм заиста и уклопи, гледалац филма кући одлази с осећајем незадовољства јер дело није дало ништа ново; уклопило се у очекивани клише. Друга могућност је да та „донета” структура, дакле оно предубеђење какав ће филм бити, у

књижевних дела можемо поделити на две класе. У једној би била дела која се заснивају на тзв. естетици истоветности и где је структура унапред задата, па су читаочева очекивања / модели / клишеи оправдани. Они су најчешће утемељени у традицији. Друга класа тиче се естетике супротности где се говори о делима „чија кодна природа публици није позната пре почетка уметничкога перцепирања” (Лотман 1976: 373). Утврђеним моделима, моделима читалаца уметник супротставља своју оригиналну структуру. Ипак, наглашава се да се тежња ка одбацивању уобичајених правила никада не сме свести на стварање без правила јер би то било у супротности са природом уметничког дела, његовом знаковном природом – тако би се „онемогућило да се свет спознаје помоћу уметности и да се резултати ове спознаје пренесе публици” (Лотман 1976: 373). Када аутор уводи нешто ново у текст дела (наводи се увођење у текст – неуметничких – докумената) то ново ипак поштује „принцип системности” и постаје структурни елемент. Поделу на класе – естетику истоветности и естетику супротности – Лотман види погоднијом од појма *уметнички метод*. Он, разматрајући уметничко дело као структуру, указује на важност садејства свих чинилаца у њему. Због тога и за приступ делу, на пример епској песми постаје важно како и у којој мери ће, у условима школског проучавања, ученици успети да препознају структуре дела као оне засноване на одређеним традицијским моделима или на оригиналним супротстављањима моделима. Када буду били у прилици да се спремају за казивање текста ученици треба да покажу његово разумевање, а што би се могло видети и као разумевање једне уметничке структуре. Због тога је анализа текста важна као увод у структуру текста, пошто ће се у чину казивања уважавати и оно што ће бити интеграциони чиниоци самог говорног чина.

У наставној пракси су најчешћи часови на којима се казују лирске песме. Такође, има наставника који својим ђацима дају радни налог да науче напамет и да казују стихове епских песама, одломке из неког спева, као што је *Горски вијенац* Петра Петровића Његоша у осмом разреду или одломак поеме, на пример „Ђачког растанка” Бранка Радичевића. Такви задаци обезбедиће додатни рад на већ тумаченом књижевном тексту. Н. Новаковић у вези с тим тврди: „Оживјети у говорену облику пјесникову ријеч у сваком је новоме случају и за интерпретатора нов корак, па ће и начини његова прилажења интерпретацији бити различни” (Новаковић 1980: 190). Уз ове активности унапређиваће се говорна култура ученика, примењиваће се и граматичка правила српског језика.

У књизи *Умеће рецитовања* (Живковић 2009) наведено је како се рецитовање сагледава као прелазна група уметности – између поља деловања ликовне уметности, музике и књижевности. За успешност рецитовања као кључни предуслов издваја се образованост, док се таленат посматра као помоћно средство. Под образованшћу мисли се најпре на усавршавање и континуиран и систематичан рад онога ко унапређује своју говорну културу, па тако и технике изражајног казивања. Како се све то најпре и најчешће развија кроз процес образовања којим је појединац обухваћен (почев од предшколског нивоа) настава српског језика и књижевности утиче на то да се појединци изграђују као они који су у стању да изражајно и доживљајно казују књижевне текстове. С друге стране, у поменутој књизи истиче се и на неки начин понавља оно што је овде у раду већ делимично назначено као став: „Уз помоћ креативног казивања књижевних текстова код ђака се, без обзира на појединачну обдареност, развија љубав према књижевности, као и говорна култура” (Живковић 2009: 10). Тако се рецитовање указује као подручје за унутарпредметно (али и међупредметно) повезивање садржаја.

---

једном тренутку улази у сукоб са стварном структуром филма, те тада долази до рушења тог модела који се конституисао пре почетка филма, разарање старог модела света – и стварање новог, савршенијег модела стварности. После овог примера Лотман говори управо о саоднесу између стварне и очекиване структуре у књижевности (Лотман 1976: 369)

Као уметнички медијум наглашене емотивности и сугестивности, а сведеније садржајности, лирика се види као најпогоднија за рецитовање у односу на књижевна дела остала два рода. Р. Дамјановић наводи да се рецитовање темељи на искуствима позоришта и глуме, али и књижевности и реторике, те да представља укрштање свега тога. Затим даје важан осврт:

„О рецитацији можемо размишљати у три основна смера: а) као испољавање нашег унутрашњег говора који је изазван песмом и у својој логичкој и емотивној обојености неодвојив од песме; б) рецитацији као спољној манифестацији (нашег) естетског доживљаја песме која остаје у равни тумачења песме; в) рецитацији као специфичном облику комуникације између публике и песника, књиге и читаоца” (Дамјановић 2007: 19).

Овде се може назрети значај рецитације за наставу језика, језичке културе и књижевности. Задаци које ученици добијају у оквиру упутстава за рецитовање песама могу се у приличној мери ослањати на Дамјановићево гледиште. Ти задаци/упутства треба да потпомогну да ученик/ученица приступи песми, да у што већој мери уважи њене језичкостилске посебности које доприносе доживљају, па и тумачењу песме, али и сама значења песничких слика и изнете идеје. „Обука у изражајном читању и казивању обавља се по ваљаним *говорним* узорима, с тим што они служе само за угледање, а не за подражавање” (Николић 2012: 146). Наставник је тај који указује на ваљане примере да ли кроз сопствене казивање или указивањем на тонски забележене примере успешних рецитација. Али он не тежи да наметне један облик и начин казивања. Напротив, пример рецитације треба да представи као тек једну од могућности, да заједнички, кроз разговор са ученицима, анализира одслушану рецитацију највише зарад уочавања елемената који су важни и који показују шта је рецитовање.

З. Грушановић примећује да рецитовањем ђаци постижу да „уметничко дело говори кроз њих. Зато ученицима не треба наметати модел рецитовања, већ им треба помоћи да кроз доживљај текста пронађу свој говорни облик песме (Грушановић 2011: 34). Ако се овакав став прихвати, онда би упутства и задаци као вид припреме за час изражајног казивања, а уједно и провере рецепције обрађеног дела, требало да буду конструисани тако да понуде смернице и потпомажу откривање најпогоднијег вида рецитације на нивоу сваког појединца (принцип индивидуализације). Задаци не морају увек бити у писаној форми, наставник их некада саопштава усмено, а најбоље је када подстиче ученике да учествују у смишљању инструкција за рецитаторе. То би сада био виши ниво рада који опет захтева од наставника да осмисли питања и задатке којима би мотивисао ученике да трагају за упутствима за припрему рецитације. Требало би зато овде навести неколико таквих радних захтева:

*Размислите, на саопштите шта је важно да имамо у виду када се спремамо за час рецитовања књижевног текста. Наведите савете које бисте упутили ђацима рецитаторима када се припремају и уче песму напамет. Објасните због чега су та упутства и инструкције важни. Образложите свој одговор.*

*Или: Испитајте књижевни текст који смо сада тумачили и сачините листу задатака-смерница којима ћете помоћи себи и својим другарицама и друговима да се што боље спреме за час када ће се рецитовати. Правила поделите на она која подстичу да се нешто уради и она која подсећају на оно што би требало избегавати. Објасните важност сваког правила. Како по вашем мишљењу треба да изгледа добра рецитација?*



Говорећи о основним чиниоцима говорне интерпретације уметничког текста Н. Новаковић (Новаковић 1980) најпре истиче, попут других аутора, да ће се успешном рецитацијом у слушаоцима подстаћи интензиван доживљај уметничког текста који је говорен. „Кад кажемо да интерпретатор мора пружити слушаоцима *свој доживљај* текста, истичемо тиме његов *лични однос* према ономе што интерпретира” (Новаковић 1980: 132). За такав доживљај неопходно је да је онај који изражајно казује претходно прошао процес тумачења текста. Такав став Новаковић истиче на следећи начин:

„Интерпретација као говорноуметнички чин мора, дакле, сазрети у свијести интерпретатора на подлози личног односа. Да би под таквим увјетом овладао текстом, претпостављамо да ће прије свега и хтјети и моћи продријети с довољно способности у оно што је писац хтио казати [...] Лични однос интерпретатора према тексту одражава се у свему ономе што сачињава интерпретативни чин, и све су појединости тога односа, као и захтјеви који иза њега произлазе, за добру интерпретацију једнако важни” (Новаковић 1980: 133).

Код М. Николића наводе се елементи важни за успешност изражајног казивања уметничког текста: [...]наглашавање у речима и реченицама, интонацију, варијације у јачини говора, паузирање, темпо; усклађеност значења, звука и ритма, степен уживљавања; уверљивост, природност и сугестивност казивања” (Николић 2012: 147). Опширније и прегледно З. Мркаљ (Мркаљ 2016а) наводи елементе за вредновање изражајног читања и казивања:

- поузданост у познавању садржине песме, прозног или драмског текста, у целисти или одломку;
- јасност и прецизност;
- правилно акцентовање речи;
- правилан реченични акценат и дикција;
- динамика говора;
- тон (интонација) казивања који одражава унутрашњи свет песме, доживљаје, ставове и гледишта лирског субјекта;
- оригиналност у интерпретацији ауторских начела и ставова саопштених у делу посредством лирског субјекта;
- уважавање водећих поетичких и естетских посебности песме;
- способност испољавања језичке сугестивности током рецитовања, односно усменог језичког дочаравања сложених значења у лирској песми;
- активно коришћење вербалних (говорних) и невербалних знакова комуникације (став тела, израз лица, мимика, гестови, контакт са слушаоцима, односно са аудиторијумом) (Мркаљ 2016а: 218–219).

Следећи примери инструкција и упутстава у оквиру комплексног стваралачког задатка за припрему изражајног казивања песме Милована Данојлића „Шљива”, која се обрађује у петом разреду, требало би да усмере ка наведеним елементима.

*Подсети се песме „Шљива” коју смо читали и анализирали на часу. Најпре је пажљиво прочитај. Затим обнови о свему што је у песми речено током нашег заједничког рада на часу. Присети се која смо осећања препознали у песми, тога на који начин је шљива представљена, како се мења кроз годишња доба. Од помоћи може да буде запис из свеске за школски рад.*

Р. Дамјановић наглашава: „Рецитоване је стваралачки чин, а не дупликат текста, не обично читање наглас. Елементи песме су попут детаља у мозаику. Од њих треба начинити складан облик, хармоничан склоп текста и гласа” (Дамјановић 2007: 45). Зато ученике наставник у својим упутствима (или усмено) најпре подсећа на саму интерпретацију текста која је претходила припреми рецитације. Значења песме, учени мотиви, кључна осећања – све то одређује чин казивања – рачуна на то да је песма схваћена и читалачки прихваћена од стране рецитатора, да постоји задовољавајући ниво рецепције. Код песме Милована Данојлића „Шљива” важно је да се дочара утисак озарености природом и њеним променама које се овде манифестују кроз слике шљиве у свим годишњим добима. Шљива је персонификована. Ученици ће се са појмом персонификација сусрести у шестом разреду, али је неопходно да током анализе Данојлићеве песме у петом разреду дођу до закључка – шљива добија особине људи – и схвате да је она између осталог и због тога, као својеврсна лирска јунакиња, блиска читаоцу.

*Размисли о томе која осећања у слушаоцима песме „Шљива” треба пробудити. Ако желиш, можеш да на интернету или у својој дигиталној читанци пронађеш и одслушаи пример казивања ове песме. То је једна од могућности њене рецитације. Ти песму казуј на основу свог доживљаја и расположења које је у теби изазвала песма.*

Осећања се у песми заснивају на подлози блискости субјекта и персонификоване шљиве, визуелне представе добро познате воћке која се развија, расте, рађа плодове и опет на крају, зими, улази у вегетативно мировање. Биће то, на пример, осећање разиграности, радости, топлина, богатство (плодова; живота) и сл. Наставник пушта снимак на часу па га са ђацима анализира, а ученици и код куће могу проматрати тај пример казивања. Као што је у задатку речено – ученици заснивају сопствено казивање на интерпретацији песме и сопственом доживљају. Постојећа рецитације која се сматра успешном не служи само као добар пример, већ је корисна и за уочавање правилног изговора гласова и речи.

*Увежбавај рецитоване песме „Шљива” тако што ћеш стајати и трудити се да смисао и осећања из песме дочараш својим гласом – не покретима тела. Важно је да са слушаоцима оствариш такав однос да препознају промене у природи. Они треба да осете лепоту песничког текста. Тако ће наслутити и смисао песме.*

Сваки приручник за рецитоване даје смернице о потреби за правилним држањем тела и важности прављења разлике између рецитоване и глуме, што је већ поменуто. Ученици треба да разумеју и прихвате чињеницу о казивању као говорном чину који треба да буде сугестиван, доживљајан, да подстиче у слушаоцима мисли и осећања у вези са књижевним текстом који слушају.

*На часу смо описивали шљиву и запазили смо у њој епитете. Подсети се улоге коју ова стилска фигура има у књижевном тексту. Потруди да слику која се гради замисли сваки слушалац твог говорења и да је што дуже носи у сећању. То се постиже успешном рецитацијом.*

Наглашавање епитета важно је после напомене о потреби да се дочара лепота песничког текста. Њиховим јасним истицањем употпуњује се песничка слика која се приликом казивања дочарава.

*Труди се да казујеш песму тако да слушаоци твој глас доживе као глас онога који говори у песми. Не говори брзим ритмом! Нека публика поверује да ти природним тоном и темпом саопштаваши лично искуство. Поступај тако да твој говор буде јасан, без пожуривања и наглих прелазака с речи на реч и са стиха на стих. Рецитацијом дочарај промене ритма у песми. Размисли/подсети се како ритму песме „Шљива” доприносе глаголи које је песник употребио. Покушај да то изразиш док говориш.*

Спонтано, кроз смернице, наглашава се важност природности ритма, тона, говора, темпа којим се казује. Једино се природношћу онога што слушаоци чују постиже дочаравање слика, осећања, идеја из песме. Одступање од тога оставља утисак декламовања и површног, механичког навођења текста. Глаголи су врло важни јер дају разиграност песми, указују на доживљај природе као непрестаних промена и витализма. Шљива се најпре *буди* па *развија* крила, па се *спрема* да *полети*. Затим *засту*. И тако до краја песме – све је промена, каткад у виду спонтаног, тихог прелазак, а понекад је нагла и неочекивана. Те промене успешан рецитатор/рецитаторка треба да дочара.

*Пази на паузе обележене у тексту (интерпункција: запета, тачка, црта). Пауза у тексту је знак за тебе да направиш кратки предах пре него што наставиш док казујеш. Посебно обрати пажњу на почетак петог стиха. Имајући у виду промену која се у том стиху уводи, размотри због чега је на овом месту изразито јака пауза.*

После наглашавања важности тога да је говорење природно и да треба уважити ритам песме, ускладити тон са оним о чему се говори и др., добро је поменути паузе које ће потпомоћи да се остваре претходни захтеви који ће допринети природности, али и сугестивности изговореног.

*Правилно изговарај гласове, речи и реченице из песме. То можеш утврдити тако што ћеш се присетити како је наставник читао на часу или помоћу постојећих казивања песме из дигиталне читанке.<sup>73</sup> Велику пажњу поклони правилном изговору гласова *ћ, ђ, ч, џ, џ, ж, ш*.*

Дати налози побољшаће говорну интерпретацију песме, а изузетно су корисни и из перспективе побољшања језичке културе ђака.

Уз ове увек је могуће понудити још детаљније смернице или доћи до оних општих које ће се примењивати кад год се спрема нека рецитација. Наставници процењују да ли је и у којој мери ученицима потребна помоћ. Очекује се и само развијање ученичких увида кроз разреде, стицање компетенција на пољима говорне културе и тумачења дела, усвајање језичких правила (нпр. акценат). Због тога се дати примери односе на узраст петог разреда. Било би добро да се до краја основне школе дође до појединаца који су остварили то што је потребно уважити и уложити за успешно казивање књижевног дела и којима овакви задаци (као писани и детаљни) више неће бити потребни, те да ће бити неопходно тек подсећање на кључне захтеве.

---

<sup>73</sup> Због промене ритма, јер треба дочарати различита годишња доба, чини се да је добро да за ову песму ученици имају доступан пример ваљаног казивања како би увидели потребу промене ритма..

### 5.2.2.2. Задаци за домаћи рад после обраде епског текста на примеру компаративне анализе романа (Бранко Ћопић *Орлови рано лете*; Ференц Молнар *Дечаџи Павлове улице*)

На примеру задатака за истраживачко и проблемско читање Матавуљеве приповетке „Пилипенда” указано је на који начин се епском књижевном делу може приступити посредством припремних домаћих задатака, односно како се ученици могу припремити за школску интерпретацију текста. Када је наставна интерпретација већ извршена, такође се ученицима могу понудити адекватни задаци којима би се могла сагледати рецепција дела. Такви задаци треба да развију даљи ток тумачења, да се усмере ка слојевима текста који нису на часу разматрани зато што је наставник то планирао за самостални домаћи рад.

Примери задатака који ће се наводити и разматрати односиће се на обимнију епску врсту – роман. Биће то задаци за компаративну анализу романа Бранка Ћопића *Орлови рано лете* и романа Ференца Молнара *Дечаџи Павлове улице*. Ова два књижевна дела из корпуса школске лектуре за шести разред свакако спадају у најобимнија и најкомплекснија дела тог програма. Најпре, захтевају од ученика више времена за читање, али им обезбеђују и дужи читалачки ужитак, обитавање у свету деце која су њиховог узраста и која се сусрећу са различитим изазовима детињства, али и неких виших историјских или друштвених и социјалних појава које то детињство стављају у нови контекст. Овде се првенствено мисли на дехуманизоване урбане оквире Будимпеште у Молнаровом роману и Други светски рат у Ћопићевом делу. Ако је наставник у једном месецу обрадио са ученицима један, а у наредном месецу други од наведених романа, моћи ће да сагледа како су ученици разумели природу оба дела и да ли су упознали одређене специфичности романа као жанра.

М. Бахтин (Бахтин 1989) одређује роман као састав више стилских јединстава. Као основне типове композиционо-стилских јединстава унутар структуре романа издваја следеће:

1. непосредно ауторско књижевноуметничко приповедање;
2. стилизација различитих облика усменог приповедања у свакодневици (сказ);
3. стилизација различитих облика полукњижевног (писаног) приповедања усвакодневици (писма, дневници и др.)
4. различити облици књижевног, али вануметничкогауторског говора (морална, филозофска, научна разматрања, реторичка декламација, етнографски описи и др.)
5. стилски индивидуализовани говор јунака (Бахтин 1989: 15).

Наведена јединства уклопљена су складно у уметничку творевину, тврди Михаил Бахтин, и као таква она се потчињавају вишем стилском јединству целине. Али тај надниво не сме се изједначавати са овим потчињеним му стилским јединствима. Оригиналност романа долази управо од садејства тих потчињених јединстава унутар вишег јединства.

„Стил романа је у слагању стилова; језик романа је у слагању језика. Сваки издвојени елемент језика романа најтачније одређује оно потчињено стилско јединство у које непосредно улази: стилски индивидуализовани говор јунака, свакодневни сказ приповедача, писмо и сл.” (Бахтин 1989: 16).

Тако се пред ученицима старијих разреда основне школе указује епска структура коју треба разумети и сагледати спектар догађаја у њој, као и већи број јунака који у тим догађајима учествују.

Романи за децу Ференца Молнара и Бранка Ћопића јесу стилско вишегласје и сложене епске структуре. Када ученици шестог разреда читају роман *Орлови рано лете*, у њему најпре треба да сагледају делове – први што говори о доживљајима дечака који беже из школе, јер не

желе да трпе учитеља Паприку, и други део у коме се деца налазе у ратној стварности, спремни да сазру и дају свој допринос борби против окупатора. Галерија дечака који чине Јованчетову дружину сагледава се на плановима њеног заједништва, али и појединачних личности осветљених кроз физички изглед и карактер дечака, преко специфичности говора одређених јунака (нпр. Ника Ђулибрка) и др. Док је амбијент у коме се дешава радња Ћопићевог романа пасторалан, сеоски и пријатан, у *Дечацима Павлове улице* градилиште делује као нешто што није место за децју игру, а управо је такво место оно што недостаје деци из романа. Туробност атмосфере града у коме су као да се преноси и на дечачки доживљај света – нетрпељивост, насиље, дискриминацију. Уз децу су у оба дела и одрасли, свакако на извесној маргини читалачке пажње, па својим присуством служе да јасније (контрастно) истакну свет деце. Бахтин говори о унутрашњој раслојености језика романа на различите начине где између осталог указује и на језик генерација и узраста што је, рекло би се, у романима за децу и младе најчешће присутно. „Говор аутора, говор других приповедача, уметнути жанрови, говор јунака – то су само основна композициона јединства помоћу којих се говорна разноликост уводи у роман” (Бахтин 1989: 16). Сагледавањем наративних деоница и дијалогских или монолошких делова приликом читања романа *Дечац Павлове улице* и *Орлови рано лете* освешћује се комплексност књижевних јунака. У другом поглављу Ћопићевог романа, када је у учионици код учитеља Паприке, дечак звани Стриц бива представљен кроз оно што каже у току дијалога, али прилично и у свом монологу (некакав врста молитве коју говори у себи како би учитељ нестао, а појавила се вољена учитељица Лана). Кроз монолог се читава оно што дечак жели и што сазрева у њему као једина врста освете невољеном учитељу – даје му надимак Паприка. Тек тада он проговара и обраћа се Јованчету наводећи га да даље шири вест о (новом) имену учитеља. Док је у себи промишљао/говорио о ономе што га мучи, приповедачки глас у трећем лицу је читаоце обавештавао и коментарисао осећања младог јунака (да је он желео да Паприка ишчезне и да је молитва коју је изнедрио у себи била искрена). Ћопићев свет тако се заснива на спектру стратегија које посвећени читаоци, ученици, треба да наслуте, да се уведу у фиктивни свет романа. Село Липово постаће позорница романескних јунака, док ће Будимпешта 19. века бити хронотопско одређење јунака из романа Ференца Молнара. И ту ће јунаци бити представљени кроз различите перспективе сагледавања, ако се има у виду позиција читаоца. Када на почетку романа Немечек треба да проследи писмо даље, наратор ће за њега рећи да је карактеран и истицањем те особине наговестиће читаоцу угао посматрања који ће се кроз поступке или говор јунака даље потврђивати.

Компаративном анализом два романа могу се сагледати њихове заједничке тематске, структурне и идејне окоснице.

„Одабир жанровски сродних дела књижевности за децу и омладину са тематско-мотивским слојем који је у вези са дружином активира познате и ученицима омиљене сижее о летњим авантурама, безбројним пустоловним открићима, нестварним сусретима, са наглим обртима, уз опис промена и стасавања индивидуе (елементи васпитно-образовног романа), као и дефинисање развоја појединца унутар дружине која преживљава модификације у односу на друштвене околности (социо-реалистички, ратни роман). Интегрисањем поменутих елемената у меланхолично-хумористичком тону карактеристичном за расположења детињства конституише се посебан жанр *романа о дружини* (Ђурић 2013: 17).

Посредством сродности овакве жанровске природе ученицима шестог рарета се омогућава да обухватније сагледају два дела – једно из (класичне) домаће, друго из стране (класичне) књижевности за децу. Како су Ћопићев књижевни свет спознали још у петом разреду („Поход на Мјесец”), али и у млађим разредима, ученици ће се радо бавити овим делом и

поредити доживљаје Јованчетове дружине са пустоловинама јунака из дружина у роману Ференца Молнара *Дечаџи Павлове улице*.

У погледу овако назначене анализе два књижевноуметничка дела која се читају у истом разреду и преко којих се жанр романа може прилично упознати, потребно је да наставник припреми адекватне задатке и питања којима ће сагледати оба дела, при чему ће имати у виду све оно што је на часовима анализе и једног и другог већ речено. Зато ће наредни низ задатака, уз објашњења и садржаје кроз које би требало да се огледају и потенцијални ученички одговори, могао да понуди ниво сагледавања два романа из позиције њихове сродности, али и опозитних примера.

*Подсети се садржаја романа Ференца Молнара „Дечаџи Павлове улице”, као и романа Бранка Ћопића „Орлови рано лете”. Присети се анализе коју смо вршили током часова посвећених овим делима<sup>74</sup> – садржаја дела, његове композиције, ликова, тема и мотива, идеја итд. Наведи заједничке утиске и осећања који те везују за ове романе. Објасни свој одговор.*

Ученици најпре треба да се подсети садржаја дела, а потом и аргументованих тумачења на основу примера из текста. Тиме се постиже неопходни почетни корак ка компаративном сагледавању два романа. Кроз тај процес ђаци се подсећају да оба романа говоре о дечачким дружинама, да су приказане њихове пустоловине, ситуације у којима доминирају мотиви пријатељства, заједништва, али да роман говори и о опасностима и другим немилим темама. Кроз одговоре на питања о заједничким утисцима наставник процењује колико су ученици на трагу онога на чему ће заснивати своје задатке. Подстиче ученике да искажу своја утиске и осећања и на њима заснована иницијална компаративна сагледавања. Ученици треба да образложе своје утиске, што ће додатно обезбедити подсећање на садржај романа.

*Уочи тематско-мотивску сродност романа „Орлови рано лете” и „Дечаџи Павлове улице”. Наведи мотиве који су заједнички за оба романа и припреми примере из текста који те мотиве откривају.*

Пријатељство, упорност, храброст – мотиви су у оба романа. Уз више осталих треба их открити поређењем романа. Изналажење заједничких мотива отвориће пут кроз компаративно сагледавање.

*Упореди дечје дружине у оба романа. Наведи по чему су сличне, а по чему се разликују. Која дружина ти је емотивно блискија и дража? Објасни због чега је то тако.*

Ученици треба да уоче да је реч о групама дечака у оба романа, с тим што је код Ћопића у роману важна и улога девојчице Луње. Односи у самим групама у одређеној мери су слични (питање хијерархије је изражено код Молнара). Дечаџи удружено наступају у многим ситуацијама. Ђаци наводе примере из оба дела тежећи да их упореде, а наставник их подстиче и додатним питањима усмерава. Ипак, домаћи рад предвиђа да се самостално дође до закључака, да се ти закључци аргументују помоћу примера из текста, али и да се на часу поставе у раван разматрања и дискусије. Овде би се очекивало да ученици у дружини из романа *Орлови рано лете* препознају топлије и срдачније односе, тј. да уоче како је у роману *Дечаџи Павлове*

---

<sup>74</sup> Ученици би требало да имају записе кључних сегмената анализе за оба дела у својим школским свескама, а пожељно је ученицима дати и припремне задатке који би и за ову прилику били корисни јер би подсетили на важне проблеме и аспекте сагледавања.

улице присутно вршњачко насиље у различитим облицима (изоштатавање, физичко и психолошко малтретирање). Питање о емотивно блиској дружини тежи томе да процени ученички доживљај и разумевање дела, али тако да се сагледа које је од два дела у њима изазвало дубље емоције, причинило виши читалачки ужитак и др. Најзад, то ће наставнику помоћи и да упозна своје ученике у смислу њиховог емоционалног ангажовања и уживљавања док читају.

*Да ли јунаци у обе књиге имају задатак који желе да испуне? Аргументуј свој одговор примерима из текста. Упореди начине на које дечје дружине у обе књиге делују током заједничких подухвата.*

У обе књиге дечје групе теже да остваре неки задатак. Орлови желе да се супротставе учитељу Паприки и да врате вољену учитељицу Лану. Касније, њихова активност усмерена ја на помоћ у борби против окупатора. Дружине из Молнаровог романа боре се за свој простор за игру.

Ученици се позивају на примере у текстовима, укратко препричавају одређене делове текста тежећи да тако аргументују своје увиде. Приметиће да дечаци у оба романа показују здушан напор и храброст када желе нешто да остваре. Пример дечака Немечека из *Дечака Павлове улице* то недвосмислено доказује, као и, на пример, активности Лазара Мачка током рата.

*Упореди јунаке из оба дела. Покушај да издвојиш парове јунака (један из Ђопићевог, а један из Молнаровог романа) указујући на њихове сличности и разлике.*

Многострукост односа у романима, те живописност и аутентичност јунака омогућиће ученицима да лако уоче везе међу њима. Тако се могу издвајати парови које би требало објаснити. На пример, пар Јованче – Бока (вође, они који промишљају, који одлучују и који преиспитују своје поступке); Немечек и Лазар Мачак итд.

*У ком роману постаје значајан лик једне девојчице? Присети се њеног имена. Имајући у виду оба књижевна дела, испитај због чега је лик те девојчице значајан за дружину у Ђопићевом роману. Припреми се да о томе говориш на часу.*

Луња је у роману *Орлови рано лете* једина девојчица која има значајну улогу. Она је Ђопићу на више места послужила да осветли карактере дечака. Кроз однос према Луњи и дечаци показују своје врлине и мане. У односу према Луњи вероватно је најбоље окарактерисан дечак Стриц. Мене односа између њих двоје показују како се и сам Стриц мења с временом, а захваљујући односу према Луњи.

*Где живе јунаци романа „Дечаци Павлове улице”? У које време се дешава радња дела? У које место и време је Ђопић сместио своје јунаке? Опиши како изгледају места на којима се деца окупљају. Како деца доживљавају Прокин гај, односно градилиште у Будимпешти? Када би требало да насликаш ова места, којим би бојама обојио/обојила једно, а којим друго место? Објасни због чега би одабрао/одабрала такве боје.*

Ђопић је своје јунаке сместио у село Липово, у Босну пред Други светски рат и током њега, док се Молнарови јунаци налазе у Будимпешти с краја 19. века. Поређењем места и амбијента у коме су, уочава је изразит контраст између сеоске средине (природе) у једном и

урбаног и све више дехуманизованог града у другом роману. Сама атмосфера код Ћопића, чак и док траје рат, чини се ведрије, за разлику од урбаног простора града. У Прокином гају дечаци су пронашли све што им је било потребно – место за бежање из школе, за скривање чак и од вештог пољара Лијана; простор за игру, истраживање и многе друге подухвате. Смештена у такав амбијент, који је уз сву природну лепоту обавијен и причама о демонским бићима, сујеверјем и избегавањем од стране (одраслих) сељана, Јованчетова дружина репрезентује типску, ведру слику детињства. У вези са тим ће вероватно бити и боје које би ученици користили при сликању Прокиног гаја. Већ у случају градилишта и Будимпеште из Молнарвог романа могли би се се одредити за тамније боје због непријатне стешњености простора на којој аутор као да инсистира не би ли појачао осећај тескобе који и без тога изазивају слике насиља и Немечекова смрт. На почетку другог поглавља наратор врло субјективно и са примесама јасног саучесништва приповеда:

„Градилиште... О, ви лепа здрава алфелдска ђаци, који треба само да коракнете па да се нађете на бескрајној равници [...] ви који не живите стешњени између великих кућа, ви и не знате шта значи за пештанску децу један празан плац! То је равница, поље пештанске деце” (Молнар 2008: 20).

Тако се већ на почетку романа указује на оно што је деци најважније – слободан, природни простор за игру, па градилиште тиме добија на вредности из перспективе свега онога што ће касније уследити.

*Прочитај следећу тврдњу, па одреди може ли се односити на оба романа.  
Деца су рано спознала опасности и немили догађаји утицали су на то да брже сазре.  
Објасни зашто тако мислиш.*

Ученици дату тврдњу могу приписати и једном и другом роману. У књизи *Орлови рано лете* то би било суочавање, привикавање на рат и давање доприноса народноослободилачкој борби. У *Дечацима Павлове улице* Немечекова смрт открива осталим дечацима тужну страну живота и та смрт у њима изазива дубоко преиспитивање и води бржем сазревању. На крају романа наратор за Боку тврди да се „први пут у његовој једноставној детињој души поче стварати слутња о томе шта је заправо живот” (Молнар 2008: 210). Тако назначавача промену која се из перспективе догађаја (у оба романа) чини неминовном.

*Проучи слику школе и школског живота у оба романа. По чему су школе у овим делима сличне?*

У обе књиге школа и професори делују строго и, рекло би се, одвојено, сувише хладно и дистанцирано од ђачког колектива. Ипак, у роману *Орлови рано лете*, повратком учитељице Лане и та се слика мења. У оба романа школа као да не пружа деци ужитке које би требало, те се назире извештан критички однос оба аутора (Молнара и Ћопића) према њој. Своја интересовања, радозналост, сазнања, дружење, дечаци дислоцирају из школских простора на градско градилиште или у пасторални амбијент Прокиног гаја.

*Како су представљени ликови одраслих људи? Издвој неке од њих – опиши их и упореди. Како је у делима сагледани породични односи? Подсети се породице Немечек и објасни њену важност за разумевање друштва у коме јунаци живе.*



Деца доминирају у романескном оквиру. Одрасли тек треба да потцртају ту слику деце и да покажу каква је стварност у којој млади јунаци егзистирају. Интересантни су за поређење чувар градилишта и пољар Лијан, на пример. Родитељи су тек у назнакама присутни, осим код Молнара где се појављује Геробов отац, а посебно је слика и промишљање о оцу Немечку упечатљиво. Кроз судбину породице Немечек из *Дечака Павлове улице* склапа се друштвено-социјална слика Будимпеште тог времена. Кроз нити сиромаштва, класне минорности, убогог живота и најзад смрти развија се свест о друштву где је обичан појединац жртва система. У Ћопићевом делу породични односи (односи родитеља према деци) осветљени су на крају првог дела романа када бегунце треба казнити.

*Упореди крајеве романа. Шта се десило на крају сваког од њих? У ком погледу су се чланови дружина променили. Шта је утицало на ту промену?*

Ни један од романа не завршава се сликом оптимизма и наде. Код Ћопића дечаци одлазе у рат, а нараторски глас појашњава и потцртава страхоте које могу уследити:

„Иза брда тресу и одјекују топови. Бије се велика битка. На слободну партизанску територију наваљује њемачка дивизија *Принц Еуген*. Омладински ударни батаљон креће на пут. Још ноћас биће убачен у борбу на најопаснијем сектору бојишта” (Ћопић 1981: 194).

Дечаци одлазе у рат, а Луња и Лазар Мачак их испраћају. Завршни део прожет је речима и порукама приповедача: „Држите се добро, моји дјечаци! Јованче, Стриче, Ћоко, Ник, Вањка Широки, ми вас чекамо да се опет вратите” (Ћопић 1981: 195). Он ипак, дубоко и сам емотиван, изговара речи пуне наде о повратку, о поновном окупљању.

Последњи део романа *Дечаци Павлове улице* обележен је смрћу најистакнутије личности – Немечека. Та смрт утиче на погледе и ставове осталих дечака, утиче на то да у њима долази до промене. Међутим, уз праћење разговора између Барабаша и Колнаиа, који се брину за испитивање из латинског језика, нараторским коментаром потцртава се неминовност заборављања људске окренутости себи и свест о томе да се свакодневни живот наставља упркос страшним трагедијама као што је смрт детета: „Ето, овима је већ лекција на уму. Они брзо заборављају. Иако је Немечек умро, остао је у животу господин професор Рац, а што је главно, остали су у животу и они” (Молнар 2008: 208). Финални део књиге прати Боку и његова два поразна сазнања – на месту игре његове дружине гради се зграда, а с друге стране, он размишља о Немечку и његовој судбини. Последња реченица романа као да најављује крај детињства у Боки и његово болно сазревање и одрастање.

*Размотри начин на који се приповеда у оба дела и то какву улогу има приповедач у трећем лицу. Пронађи примере где се може уочити његов однос према ликовима из романа. Објасни какав је тај однос.*

Два романа повезује и начин приповедања. Свезнајући нараторски глас прати јунаке, открива оно што они чине, али и њихове мисли и ставове, како кроз дијалог када експлицирају оно што мисле или путем доживљеног говора и нараторских коментара када се расветљавају најтананије мисли, када наратор каткад оголи оно што је истинска мука и разлог патње. Због тога ученици треба да укажу на неке од многих примера за то када приповедач показује свој однос према јунацима. Тај однос је некада, како је то већ наведено, пун саучешћа и охрабрења, наде, а каткад обојен критиком – разговор о латинском језику после Немечекове смрти код Молнара или однос према учитељу Паприки код Ћопића када га одређује као *злоћудног* човека.

*Пронађи у оба романа примере за делове који не представљају говор наратора или јунака. Испитај улогу писма, записника, графичког приказа ратног плана у „Дечацима Павлове улице” или натписа (на пример на Стричевом шеширу или на колиби у Прокином гају) у роману „Орлови рано лете”. Објасни на који начин ови неуметнички текстови употпуњују текст романа.*

Како је ово прилика да се укаже на саму романескну структуру и то што обимну грађу обједињује у оно што Бахтин види као *вишегласје*, добро је да ученици размотре и улогу коју у уметничком тексту имају документарни, неуметнички делови као што је записник или писмо из *Дечака Павлове улице*, па и нелинеарни текст (графички приказ, тј. цртеж ратног плана). Ученици треба да разумеју да се ти сегменти укључују у текст и добијају своју уметничку улогу у њему како би се јасније представили јунаци и догађаји. Тако се увидом у делове записника из књиге гит-удружења, којима почиње девето поглавље *Дечака Павлове улице*, увиђа однос према Немечку, помиње се његова храброст у борби, као и то да га је дружина раније без разлога вређала. Овакви задаци у равни су напредног нивоа постигнућа и као такви дискриминативни су – њима ће се препознавати они ученици који су у највећој мери овладали вештином истраживачког и проблемског разматрања уметничког текста.

*Повежи романе на плану идеја које у њима откривамо. Наведи идеје које су заједничке за обе књиге. Поткрепи своје одговоре одговарајућим примерима из текста романа. Позивајући се на текст Ћопићевог и Молнарвог романа препознај позитивне и негативне стране удруживања деце (дружина).*

Романи најпре истичу идеју о вредности заједништа и пријатељства, али и идеју о постојању дискриминативних облика понашања међу децом. Мали Немечек је на почетку изузетно дискриминисан, трпи увреде и насиље. И Луња није одмах примљена међу дечаке, у дружину:

Једини Николица напући усне.

– Их, да ми женско дође у логор!

– А твоја Жуја? Ваљда ми је она неки мушкарац! – заједљиво дочека Стриц  
(Ћопић 1981: 58).

На идејном плану вредно је размотрити и сам појам дружине и удруживања зарад заједничких циљева. Дружина у оба романа има развијену организацију, чланови се у њој осећају сигурно и збринуто, посебно у Ћопићевом делу.

*Процени ког би јунака из „Дечака Павлове улице” могао да замислиш у дружини из Ћопићевог романа, а који би јунак из „Орлова” могао наћи своју улогу у „Дечацима Павлове улице”. Објасни своје изборе.*

Оваквим задатком од ученика се захтева имагинацијски напор и то јесте продуктивни задатак који захтева ниво креативности, али чији одговори морају бити јасно засновани на садржају дела и односима који су у њему исказани на плану ликова и ситуација. Зато је неопходно да се сваки одговор адекватно образложи. Ученици који, на пример, кажу да би Лазар Мачак могао бити јунак романа *Дечаки Павлове улице* требало би да свој одговор заснују на информацијама о овом јунаку и посредством анализе његовог лика – проналази решења, вешт је и користан члан дружине, али и одан пријатељ.

За овакве прилике наставници могу смислити и креативне задатке где би, на пример, ученици представљали одређене групе дечака и сл. Рад могу организовати и у оквиру специјално осмишљење радионице. Овде је намера била да се укаже на начин на који се могу сагледати два епска књижевна текста кроз упоредну анализу. Интерпретација оба дела обављена је, али се ученици воде ка стицању нових увида, а свакако и вештина на пољу тумачења књижевности. Њихов се рад тиме продубљује, а анализе појединачних дела не остају сепаратне, већ се успоставља фина линија повезивања кроз сагледавање сродности и разлика на више планова.

### **5.2.2.3. Задаци за домаћи рад после обраде драмског текста на примеру извођења одломка из комедије Бранислава Нушића *Сумњиво лице***

На примеру Стеријине комедије *Покондирена тиква* указано је на важност проучавања драмског текста у настави, али и појмова које би ученици кроз проучавање драмских текстова требало да усвоје и функционално користе. Једна од могућности да наставник књижевности ученике приближи драмском тексту, да прошири поље увида у његову структуру и у важност његових елемената јесте да их подстакне на припрему школске представе или извођење одломка драме на часу.

Наставник оперативно планира своје часове, те ће том приликом рачунати и на овакав важан и захвалан час на коме ће ђаци додатно (и практично) упознати драмски текст који су претходно анализирали на часовима.

Припремом сценске изведбе интензивније ће се доживети јунаци драме. Ученици који изводе одломак имаће задатак да добро упознају јунака ког играју, да пред својом публиком оживе драмски лик. Зато је овакве задатке погодно и потребно припремити за рад после интерпретације дела на школским часовима. Ако се не определи да укључи све ученике у школску представу, наставник у току школске године обрађује довољан број драмских дела, па има прилику да сву децу из једног одељења постави у позицију оних који на неком часу изводе текст пред остатком одељења. Ученици, гледаоци представе, постају исто тако важни учесници часа јер добијају улогу оних који процењују извођење. Задатке би требало креирати за ученике, учеснике у извођењу и за остале, посматраче. Улога гледалаца огледа се у процени, коментарисању, дискусији по завршетку те својеврсне представе. Тек на такав начин – активацијом кроз припрему – цело одељење остварује напредак и бива продуктивно укључено у час. Овакви домаћи задаци предају се ученицима када се оствари школска анализа дела коју је наставник предвидео, организовао и водио. Ђаци су упућени у то како ће изгледати час, то да немају сви исте задатке и да је главни циљ рада додатно упознавање са књижевним текстом, околностима и захтевима неопходним да се тај текст постави на сцену, да се спозна трансфер из књижевне у позоришну уметност, односно у јединство те две уметности. Ученици треба да увиде синкретичност таквих подухвата, па ће се задаци усмеравати не само ка што бољој припреми театарске интерпретације/приказа јунака на сцени, већ и припреми сценографије, костима и других материјално-техничких предуслова за успешну реализацију позоришне представе. Ученицима се не нуде готова решења – како треба нешто припремити и урадити, већ наставник подстиче стваралачки напор код ученика, упућује на оно што ваља имати у виду, ка којим се изворима информација и материјалним ресурсима ваља усмерити. Уз саме задатке, који вероватно не могу увек све предвидети, наставник ће и додатним усменим упутствима помагати ђацима да дођу до решења свих проблемских ситуација на путу ка реализацији изведбе.

Драгутин Росандић (Росандић 1978) сценско извођење драмског текста види као финални корак интерпретације тог уметничког текста. Ипак, такву ученичку активност предвиђа за ваннаставни рад и види као посебну проблематику књижевно-естетског васпитања: „Тај облик рада излази из оквира редовне наставе и укључује се у слободне активности у којима ученици развијају своје склоности за различите облике стваралаштва” (Росандић 1978: 140). Сам рад на припреми позоришне представе, односно сценског извођења дела у целини мораће да се одвија у времену ван редовне наставе, али ће извођење карактеристичног, важног одломка из драме и анализа тога бити погодни за реализацију на једном редовном школском часу. Ваљано ће кореспондирати са претходним активностима и поспешити напредак свих ученика. И код ученика са особеностима у развоју и учењу моћи ће кроз заједнички, стваралачки, креативни рад да се на лакши начин постигне остваривање наставних исхода.<sup>75</sup>

Пишући о стваралачким активностима ученика, Миодраг Павловић (Павловић 2014) говори о потреби да се у наставном процесу максимално ангажују емотивни и интелектуални потенцијали ученика.

„Истицањем у први план водећих посебности дела, као и уважавањем могућности ученика, њихових предзнања и способности, ваљани методички приступи омогућују примену и унапређивање литерарних вештина и способности интерпретације књижевних дела свих жанрова, различитих структурних карактеристика, поетичких и естетских својстава. Квалитетна је она настава књижевности која има стваралачки карактер.” (Павловић 2014: 7).

Када се овако приступа ученичким активностима, онда се, сматра Павловић, код ученика лакше формирају стваралачке навике и потребе за таквим активностима – ученици поседују стваралачки дух. Наставни овакве тенденције подстиче и развија адекватним методичким садржајима. Истиче се, међутим, да не треба поистоветити овакве задатке са онима који подстичу уметничку активност (нпр. литерарно стваралаштво) и који су искључиво резервисани за талентоване појединце. Стваралачке активности у настави књижевности су такве да рачунају на могућност и допринос сваког ученика. Ипак, ни уметничке активности се не запостављају и диференцираним приступом свако се оснажује да се развија кроз сопствене таленте, потенцијале, уз улагање труда и активним стицањем знања и вештина. Тако ће се уважити и они уметнички таленти ученика који се не тичу једино књижевности као уметности, већ и сликарства, музике, стрипа итд. Таквим уметничким изражавањем може се показати и доживљај књижевног дела. Овим увидима могао би се придружити и подстицај ученика који поседују таленат за глуму. Таквима се могу понудити додатни задаци, изазовније активности, с тим што се свима скреће пажња на вредности припреме и реализације сценске изведбе неког драмског дела – оснажује се процес разумевања, тумачења и прихватања тог дела, увежбавају се технике јавног наступа и др.

Сложеност задатака за припрему извођења драмског текста огледа се у поменутом путу тог текста до позорнице. „Код проучавања драме отежавајућу околност представља њен двоструки статус – она је и књижевно, али и сценско дело, које има предиспозицију да буде изведено у позоришту” (Грушановић 2011: 8). Текст драме заснива се на примарном и

---

<sup>75</sup> У књизи *Подучавање деце са потешкоћама у учењу у редовној настави* наводе се типови ученика према начину изражавања онога што знају: аудитивни, визуелни и тактилно-кинестетички тип. (Вајнбренаер 2010: 58). Уважавајући овакве податке, може се претпоставити да ће припрема и извођење драмског дела на часу одређеним ученицима са развојним поремећајима, поремећајима пажње или другим врстама особености (нпр. инвалидитет) помоћи не само у показивању знања и вештина из области Књижевности него ће омогућити појачану партиципацију у одељењску заједницу, способност јавног наступа и сл.

секундарном тексту где први чини дијалог међу ликовима, а секундарни је све оно што се не реализује на позорници у вербалном виду. Оба су важна за припрему представе. Првим се експлицира оно што јунак говори. Пред гледаоцима јунак показује своја осећања, своје увиде – упућује на свој емотивно-интелектуални склоп, на потенцијал онога што ће даље рећи или остварити. У исто време јунак даје важне информације о догађајима у делу, о свом и о делању осталих јунака; он може да антиципира догађаје или да чини реминисценције на прошло. С друге стране, помоћу текста који се на сцени неће вербално изразити сви који учествују у припреми представе добијају важне смернице. Зато наставник у својим задацима за ученике који ће спремат изведбу, али и осталима што ће је пратити треба да потцрта важност свих садржаја драмског дела. Како би ученици усвојили и разумели важност појмова које предвиђају програмски садржаји старијих разреда (нпр. представа, сцена, костим, глума, режија и др.) и како то не би било пасивно усвајање знања већ истраживачки, проблемски и стваралачки рад, ученици ће иза часова тумачења активно примењивати своје стечено знање, увиде, умења, радећи на припреми и реализујући изведбу дела на часу (или у некој другој прилици). Тако ће ученици стећи јасније представе о сценском простору и увиде у време које је време представе у односу на време у коме се одвија представом приказана радња. Оно што се није десило у простору сцене, а важно је за то што публика види на сцени и што треба да разуме како би се приказано најпре логички устројило, а онда да би се дошло и до нивоа идеја, јесу простор и време о којима се сазнаје из говора јунака. За потребе примера у овој целини биће коришћена комедија Бранислава Нушића *Сумњиво лице*. За припрему њеног извођења креираће се домаћи задаци за ученике. Када се простор и време ове драме анализирају, увиђа се да се пред очима гледалаца (док читају – читалаца) неће одвијати подухват хапшења сумњивог лица. О том догађају сазнаје се из разговора јунака у другом чину, док се први чин завршио одласком ка месту где сматрају да је лице које треба ухапсити. Имајући у виду тезу о постојању примарног, секундарног и терцијарног времена драме<sup>76</sup>, онда се у време Нушићевог *Сумњивог лица* неће урачунати само догађаји што теку од тренутка када драма почиње разговором Јеротија и Анђе о писму које је адресирано именом њихове ћерке и који се завршавају тиме што Анђа одводи у своју собу Марицу и Ђоку, остављајући очајног Јеротија. У то време би се укључили и сегменти прошлости који су важни како би се читалац/гледалац уверио у изграђеност Јеротијевог лика, да би се мотивисали јунакови поступци који ће бити приказани на сцени. Првенствено се мисли на развој Јеротијеве каријере о којој се подаци добијају читањем наглас Маричиног писма Ђоки:

ВИЋА (чита): „Мој отац, иако је срески капетан, старовремски је човек или, ако хоћеш искрено да ти кажем, глуп је и ограничен. Он је пре био поштар, па је тамо нешто забрљао те су га најурили из службе, па је доцније прешао у полицију”... (Нушић 1989: 73).

Та прошлост је назначена још на почетку драме када Анђа пита Јеротија како је смео да отвара писмо адресирано на Марицу:

ЈЕРОТИЈЕ: Ето ти сад! Чудо божје! Отварао сам ја писма мало веће господе, па нећу Ђокино.

АНЂА: Отварао си, ал' си због тога и службу изгубио.

ЈЕРОТИЈЕ: Изгубио, па шта? Поседео мало, колико да се заборави, па после опет добио службу.

---

<sup>76</sup> „Примарно време је обухваћено радњом која се збива на сцени и садржано је у секундарном фикционалном времену. Секундарно време подразумева сва времена хронолошки скривене радње. Терцијарно време се односи на фикционално време, од најдаљих изнетих догађаја из прошлости до најдаљег догађаја у будућности. Ова категорија времена обухвата и секундарно време” (Грушановић 2011: 23).

АНЂА: Па јесте, ал' немој сад опет да отвараш писма. (Грушановић 2011: 20)

Нушић је морао брижљиво одређивати садржај наведених реплика. Јеротије каже да је „*поседео* мало, колико да се заборави” чиме аутор жели да укаже на то како је време текло, те да су се ствари по питању његове друштвене и моралне позиције/статуса промениле. Исту ће вредност имати и делови у којима се посредством писма сазнаје о историји Маричине и Ђокине љубави. Писмо, као средство проширења временског оквира дела, али и вид динамичког мотива, драмску радњу води ка расплету и појачава напетост међу јунацима. Пружа им могућност да до крајњих граница прикажу своје карактере, али и имлицитно упуте на мањкавост државног система у коме су они представници власти.

До оваквих увида ученици могу доћи посредством интерпретације дела на часу, али чини се да мноштво визура из којих се може осветлити ова Нушићева комедија, каткад не дозвољава наставнику да све то могуће за анализу уведе као предмет разговора. С друге стране, добро је после указивања на основне композиционе, тематско-мотивске и значењске слојеве, ученике усмерити на стваралачке активности кроз које ће доћи до дубљих увида. Најзад, препознавање важности одређених проблема у делу може бити показано током изведбе на часу, а да ученик-глумац не буде свестан свог открића. Наставник ће овакву ситуацију функционално користити током анализе сценског приказа. Најзад, он адекватним инструкцијама и упутима за глумце или публику може подстицати ученике да проблематизују питања драме као што су њени временски оквири.

Вредност припреме за драмско извођење и анализу тог извођења огледа се и у посебности облика ученичког рада. Ученици који припремају сценски приказ делују као група; кроз сарадничке односе заједнички утврђују организацију сценског простора, осмишљавају fine нијансе у покретима, говору, мимици, емотивним експресијама ликова и сл. Баштине вредности индивидуалног, али и групног рада.

„Групни рад обављају групе ученика оформљене ради истраживања тешких и сложених проблема. [...] Група се најчешће формира *према намени* тако да сваку групу сачињавају појединци који одређени задатак или део посла могу најбоље да обаве” (Николић 2012: 130).

Овим обликом рада на припреми извођења драмског дела ученици вршњачки уче, заједнички истражују, здружено обављају редитељски посао, али свако има и индивидуални задатак да се припреми за своју улогу. Овакав рад добар је пут и ка стицању међупредметних компетенција. Последњих деценија у свету се све више у образовању примењују технике драме; дакле кроз драмски модел приступа се организацији часова из свих школских предмета.<sup>77</sup>

Примери задатака који ће уследити у наставку, као и њихова образложења, требало би да све актере из једног школског одељења укључе у активан рад. Као што је већ речено, функција гледалаца не сме никако бити запостављена јер су ученици који не учествују у сценском извођењу (публика) они који ће проблематизовати реализовани сценски приказ, анализирати представљање различитих сегмената драмског текста на сцени. „Многи су писали о гледаоцу као чиниоцу драме без којег се не може (Грушановић 2011: 23). У тој синергији активности глумачке групе ученика и оних који се могу одредити као публика одвија се наставак тумачења драмског књижевног дела и стицање нових сазнања о драми. Тиме што ће ученици успешно извести један део комедије *Сумњиво лице*, показаће не само да разумеју логику и потребе

---

<sup>77</sup> О овоме говори Наташа Миловић (Миловић 2011) у свом раду *Креативно коришћење драмског текста у образовању*.

позоришне представе, већ и да су препознали главне идеје, друштвену ангажованост Нушићевог дела.

Н. Миловић сматра да:

„Управо помоћу правилно развијених особина расуђивања и маште, драмски текст омогућава, млади могу да добију дубље увиде у друштвене парадоксе, да се с њима лакше суоче, да их правилно поставе на сцени када их претходно у свакодневици препознају” (Миловић 2011:204).

Оправданост оваквог става кореспондира и са увидима методике наставе књижевности када је о драмским делима реч. Драмска, као и остала књижевна дела, подстичу ученике на критичко промишљање. Анализом значењских слојева Нушићевих комедија читалац препознаје својеврсне поруке дела, критичку оштрицу којом Нушић осуђује власт која не мисли на добробит народа. Међутим, из савремене, данашње позиције гледано, Нушићево *Сумњиво лице* има уметничку вредност јер се прокламовало као дело универзалних вредности. Оно је критика свих репресивних друштвених система на сваком простору и у сваком времену. Таквим друштвима управљају необразовани и непоштени појединци док народ пати и трпи неправде. У томе и јесте поменути парадокс. Зато се представа поставља после читања и тумачења, онда када је наставник утврдио да ученици разумеју Нушићево дело, да увиђају у чему је његова универзалност, те када то повежу са својом свакодневицом, историјским периодима итд. Тада ће бити спремни да дело поставе на сцену у виду школске представе или пригодног (потребама часа) одабраног одломка.

Наредни задаци тек су примери могућих материјала за ученике који се спремају за час сценског извођења одломка из комедије *Сумњиво лице*, као и за оне ђаке који ће пратити то извођење и учествовати у његовој анализи када се заврши. (Такав час ће, дакле, имати два кључна дела – извођење одломка и анализу извођења.) Изводиће се 17,18. и 19. сцена другог чина најпре због тога што у њима учествује већи број јунака (има ликова мушкараца и жена). Ове сцене важне су и из перспективе онога што се догађа у комедији. Врши се испитивање Ђоке у среској канцеларији. Јеротије је убеђен да је тај младић заправо сумњиво лице за којим врховна власт трага јер носи антидинастичке списе. Још пре саслушања капетан је послао телеграм министру у коме га обавештава да је лице ухапшено и да је кривицу признало. Ипак, ток догађаја доводи до неочекиваног обрта где ће се упласти виши јавни интереси и повређена осећања првенствено Јеротија и Виће који тада први пут улазе у отворен антагонизам. Појава Марице доводи до разрешења и тако се комедија ближи завршетку. Овај одломак погодан је јер пружа прилику да се дубље сагледају особине јунака, као и то чиме су мотивисани њихови поступци. Маричина и Ђокина љубав остаће сачувана јер њих двоје једини кроз драму бивају вођени осећањем искрености. Марица постаје јасна критичарка власти, она кроз писмо опсервира стање друштва (па и духа) у тадашњој Србији. Над свим овим равнима јесте универзалност дела; актуелност *Сумњивог лица* и уопште комедиографског жанра као ангажоване форме која кроз средства хумора, ироније, апсурда, гротеске оставља снажан утисак и иста таква сазнања у читаоцима/гледаоцима.

Домаћи задаци подстицаће и усмераваће све ђачке активности планиране за школски час који долази после обраде Нушићеве комедије и који ће путем сценског извођења вратити ученике делу и упутити их у нове правце тумачења. Задаци највише зависе од намере наставника у смислу тога да ли жели, на пример, да изведба буде смештена у савремено време ученика, или да се користе маске за јунаке и сл. Многоструке су могућности за овакав наставни рад, па и следеће задатке треба видети тек као корисну потпору за једну од њих.

Када је реч о задацима за ученичку групу, формирану од стране наставника која се припрема да изведе одломак пред остатком одељења, ваља почети најпре од налога да сеученици подсети дела и најважнијих чинилаца анализе која је вршена на часу.

*Подсети се садржаја комедије Бранислава Нушића „Сумњиво лице”. На основу записа у свесци за школски рад<sup>78</sup> и самог текста дела изврши преглед најважнијих мотива у њему, места и времена радње, физичких и карактерних особина јунака, слике друштва и идеја које се откривају читањем и тумачењем. Посебну пажњу посвети 17, 18. и 19. сцени другог чина.*

На овај начин обезбедиће се основа даљег рада. Обновиће се о већ реченом и утврђеном, па ће се на тој бази даљим корацима изграђивати нови погледи на дело, путем сценског приступа и оживљавања јунака на правој или импровизованој позорници. Зато се на почетку ваља присетити важних догађаја, сагледати улогу мотива писма којим почиње и завршава се дело, односе међу јунацима (у породици, у средској канцеларији, генерацијске јазове и др.). Посредством оваквог осврта ученици утврђују улогу јунака, присећају се њихових физичких и карактерних особина важних за развој драмске радње и постизање комичких ефеката. Идеје над догађајима који се одвијају у делу у вези су са друштвеном сликом провинције где власт у својој грамзивости, корумпираности и жељи да напредује не преза ни од чега, док народ трпи терор и неправде. Шаље се изразита порука осуде таквог стања.

*Заједнички, са својим друговима и другарицама из групе, још једном размотри ликове који су присутни у одломку и које треба оживети на сцени. Кроз разговор дођите до закључака о томе које идеје заступа сваки од тих јунака. На нивоу групе направите кратке, корисне записе о лицима из одломка – испољена расположења, осећања, ставови и др.*

Ученици бивају подстакнути да се припреме за процес рада на својој учионичкој представи, а наставник их ваљаним смерницама враћа на само дело и потпомаже утврђивање онога што је урађено током часа обраде. Креирање записа о јунацима осим што потпомаже припрему улога, унапређује и писане вештине ученика, вештину разумевања прочитаног и могућност да се подаци и увиди систематизују у задатој форми. Јунаци *Сумњивог лица* могу се посматрати као носиоци извесних идеја и може им се одредити типска природа. Јеротије и средски чиновници прокламују уверење да је народ у служби власти, а не обрнуто, па овај апсурд постаје извориште комике и гротескних прилика. Представници власти постају карикатуре које обликују државни систем. С друге стране, Марица је носилац идеја које су на страни искрености и праведности. Кроз њене речи разоткрива се управо карикатуралност друштвене свакодневице. У борби за личну срећу, Марица постаје највећи критичар власти и малограђанског менталитета.

*Уз договор и размену мишљења извршите поделу улога. Нека сваки од глумаца преузме запис о јунаку/јунакињи кога/коју ће играти на позорници.*

Заједнички утврђени записи биће корисни сваком од ученика који учествују у припреми сценског извођења одломка Нушићеве драме. Важно је да све што ученици чине у наредној фази рада добија своју сврху и да из њихове преспективе делује оправдано и корисно.

---

<sup>78</sup> Ученици су током анализе дела начинили извесне записе у свесци који представљају кључне тачке интерпретације, а било би добро да имају и додатне материјале о комедији; на пример текстове из секундарне литературе о делу или о Нушићевој поетици. Такви текстови требало би да су у складу са могућностима ученика (могу их разумети) или да су од стране наставника прилагођени за потребе ђака осмог разреда.



*Када сазнаш кога од јунака/јунакиња треба да играш, посвети се додатној анализи његове личности и поступака на нивоу одломка за извођење, али и увидом у драму у целини. Преузети запис о јунаку/јунакињи можеш допуњавати када дођеш до нових открића о њему.*

Сваки ученик/ученица самостално се посвећује промишљању свог основног задатка. Индивидуалним активностима побољшаће се и групни учинак. У овој етапи припреме извођења свако се први пут среће са једним јунаком/јунакињом и тако концентрише своје проматрање на одређену личност и њену позицију и функцију у сплету јунака и догађаја.

*Заједнички осмислите начин на који ће ваша представа бити изведена. Анализирајте простор на коме ће се приказ извести. Одредите која ће места на сцени заузимати јунаци, одакле ће улазити на њу и сл.*

Сценски простор доприноси утисцима публике, њиховом разумевању контекста догађаја и препознавању просторно-временског устројства драме. Редитељски посао могао би бити и задатак за једног ученика/ученицу. Ипак, како је реч о извођењу које ће трајати кратко и где је акценат на, рекло би се, проширивању рада на анализи текста, ученици могу заједнички одредити начин извођења.

*Направите списак потребних предмета и осталих материјала за сцену. Напишите или графички представите (нацртајте) план позорнице. Он треба да садржи јасне податке о позицијама и кретању јунака на сцени, као и о месту сценских реквизита. До свих ових решења треба доћи пажљивим читањем текста драме, посебно дидаскалија.*

И овде ће вештина разумевања прочитаног и рад са подацима бити видни. Ученици ће креирати текстовни приказ који може да буде нелинеаран. Такође, на функционалан начин наставник проверава препознају ли ученици дидаскалије у тексту и схватају ли њихову функцију. Оваквим радом могу се успоставити корелацијски односи са још неким наставним предметима које ученици изучавају како би кроз синкретичне активности показали општа знања и вештине.

*Заједнички или самостално осмислите костим за сваког јунака/јунакињу. Уколико то чини свако за себе, важно је да се о томе остали чланови групе информишу на заједничким састанцима. Кроз размену мишљења одредите коначна решења у вези са костимима. Приликом решавања проблема костимографије и сценографије од помоћи ће бити и информације о начину одевања и уређења кућа у време радње дела. Због тога у сарадњи са школским библиотекарима треба одабрати погодне књиге за истраживање. Могу се претражити и електронски извори на интернету као што је сајт Етнографског музеја у Београду (адреса: <https://etnografskimuzej.rs/>).*

Ученике, између осталог, треба упутити на различите изворе информација<sup>79</sup>. Потцртава се значај рада у школској библиотеци и важност комуникације са библиотекарима. Указује се на

---

<sup>79</sup> У књизи *Научите да учите* М. Колс, Ч. Вајт и П. Браун унутар целине насловљене као *Вештине сналажења у библиотеци и истраживачке вештине* наводе:

„Развој интернета и преображај библиотека у мултимедијалне центре разлог су више да ђачки самостални истраживачки пројекти постану још заступљенији вид наставе и учења. Ученици не само да морају овладати сложеним вештинама које су им потребне да би прикупили податке из мноштва разних

релевантне електронске базе података. Подстиче се ученички истраживачки рад, развија се способност решавања проблема, примене онога што се сазнало, научило и упознало.

*Редовно учи део по део текста који чине реплике твог јунака, али имај у виду садржај одломка у целини, односно оно што говоре остали ликови. Потруди се да научени текст изговараш природно, у складу са емоцијама које тада прожимају јунака. Говори тако да публика осети оно што јунак исказује као сопствени увид, коментар, закључак. Висину гласа и ритам говора прилагоди тренутном јунаковом расположењу и ситуацији у којој се он у том тренутку налази (пр.: љутња, бес, немир, лицемерје, злурадост, љубопитство, немоћ и др.). Осмисли фине, ситне покрете свог јунака (пр.: како стоји, где седи, на који начин посматра саговорника, где држи руке, какве гестове и мимику треба да покаже у датом тренутку и др.).*

Подстицањем што природнијег, експресивнијег и сугестивнијег представљања јунака на сцени, унапређује се и говорна култура ученика, њихова вештина јавног наступа, могућности да вербалним и невербалним средствима у другима изазову утиске, осећања и подстакну другог на размишљање. Кроз примере расположења или ситуација скреће се пажња на то у ком смеру треба промишљати сопствену активност. Захваљујући томе ученици ће бити у стању да сваком новом пробом извођења буду у прилици да процене сопствени напредак и то у односу на две, условно речено, инстанце. Прва би били остали учесници и њихов начин рада, те заједничка уклопљеност у сценски процес. С друге стране, ученик/ученица моћи ће да процени сопствени напредак на основу тога колико је успео/успела да дочара свог јунака/јунакињу.

*Уколико заједно са осталима из групе или самостално погледаш неко од досадашњих извођења драме „Сумњиво лице”, не треба да из њега преузимаш и пресликаваш готова и опробана решења. Сагледај ту представу као једну од могућих изведби. Анализирај је, критички промишљај, са осталима расправљај о њој како би погодније дошао/дошла до сопствених увида и пронашао/пронашла оригинална решења.*

---

извора већ морају умети и да разликују те изворе. На располагању су им књиге, електронске (онлајн) енциклопедије, ЦД-ромови и интернет, а они треба да се одлуче где ће и како ће најлакше пронаћи одговоре на конкретна питања, као и податке који су им потребни за решавање задатака” (Колс и др. 2004: 25)

Оригинално издање овог приручника објављено је пре скоро две деценије (2003) и тада је сажело кључне тенденције модерног образовања: активни истраживачки рад ученика, проблемски приступ учењу, заснивање ученичког рада на претрази, селекцији и критичком посматрању доступних података из више извора. Библиотеке су представљене као посебна места која су у најближој и нужној спреси са процесом наставе не само књижевности, већ свих наставних предмета (обавезних и изборних). Сарадња наставника и школских библиотека неопходна је на различитим нивоима, а рад ученика увек усмерен ка библиотечким фондовима, независно од тога колико су ти фондови традиционалних облика или располажу (и) модерним електронским базама и могућностима претраживања података. Ова проматрања школе и њених ресурса, међу којима је и школска библиотека, нису дошла до нових сазнања јер је библиотека традиционална културна и друштвена тековина, већ су само наглашено потцртали њен значај у времену када се чини да је поседовање рачунарских и тзв. паметних уређаја довољно средство за истраживање. Да би ученици на ваљан начин доживели школску библиотеку и уверили се у вредност рада у њој, неопходно је најпре да сви школски библиотекари, наставници, психолози, педагози и директори у школама, који су у свакодневном посредном и непосредном раду са ученицима, освесте ту вредност и заступају је. И даље од тога – важно је да одговарајући системи државе препознају значај школских библиотека и доприносе развијању свести о том значају, али и да се обезбеде логистичке и материјално-техничке мере за стално побољшање рада ових библиотека.

Овај низ задатака може се и изоставити, али увек постоји могућност да ће ученици посегнути за (данас) лако доступним снимцима представа. Због тога им треба јасно указати на једини погодан приступ туђим поставкама драме и интерпретацијама ликова на сцени.

*Потребно је да са својим друговима и другарицама одржиш пробе извођења. Оне ће послужити да се самостални рад свакога од вас ваљано усклади у целини представе. У току проба проверите дотадашње замисли и решења у вези са свим аспектима рада – потврдите их или их мењајте у потребној мери. Важно је да, обједињени учешћем у овој представи, делујете као складна група у којој свако зна своје задатке, али и задатке осталих чланова.*

Као што је наведено, пробе су корисне за процену учинака, успешности реализације онога што је планирано. Тада ће ученици подстицајно и корективно деловати једни на друге, али ће свој рад унапредити и кроз сопствене увиде. Јасно је да се овакав час на коме ће се извести одломак и вршити његова анализа не може реализовати одмах по часу обраде дела. Ученицима се даје довољно времена да истражују, уче, проверавају решења до којих су дошли, кроз консултације са наставником. За то време ће и ђаци који ће заузети перспективу гледалаца утврдити и проширити своја знања и увиде у дело.

*Ваше извођење пратиће преостали део одељења. Они такође добијају задатке помоћу којих ће се припремити за анализу ваше представе после извођења. Ти задаци у одређеној мери слични су вашим задацима, само што ће публика имати своју, перспективу гледалаца.*

Неопходно је да деца која су ангажована на припреми извођења имају у виду да и преостали део одељењске заједнице добија задатке и да ће се припремити за рад на часу. Тако ће се нагласити јединствени смерови рада, али из различитих перспектива.

Задаци за ђаке који ће бити гледаоци изведбе наводе се такође као илустративни примери с тежњом да се кроз њих укаже на начин како се ови ученици могу ангажовати тако да проблемски приступе раду. Налози за њих могу се саопштити и усмено.

*Твој задатак је да приликом сценског извођења одломка из комедије „Сумњиво лице” разматраш начин и успешност рада твојих другова и другарица. Како би се припремио/припремила за то, најпре се подсети садржаја дела, као и важних сегмената анализе коју смо вршили током претходних часова. Учини то увидом у записе из своје свеске за школски рад, али и повратком на само Нушићево дело. Посебно обрати пажњу на одломак који ће бити изведен (17, 18. и 19. сцена из другог чина).*

Указује се, као и ученицима који спремају изведбу, да је повратак на дело и подсећање на анализу важан иницијални корак за припрему. На основу тога деца која гледају извођење моћи ће да интензивније доживе, али и боље сагледају сценски приказ. Одломак за извођење, који драму доводи до климакса, подстаћи ће ученике да кроз напетост ситуације проткану репликама које изазивају смех, запазе важне идејне аспекте дела.

*Док гледаш извођење, треба да процениш колико су успешно представљени јунаци комедије. Своје мишљење треба да образложиш на основу ваљаних аргумената који проистичу из садржаја сценског приказа, али и на основу текста драме. Због тога код куће размисли о томе како замислиши јунаке на сцени, на који начин ходају, како говоре, какав израз лица имају*

*у одређеним ситуацијама. Замисли драмске ликове када су љути, изненађени, повређени, осветољубиви и сл. Размисли о томе како би их ти дочарао/дочарала на сцени.*

Све што тврде током анализе извођења које су погледали ученици морају образложити тако што ће указати на примере из текста, али и на уочене поступке оних који изводе представу. Публика треба да свој аналитички рад заснује на разумевању и доживљају, анализи књижевног текста и својеврсне позоришне представе која је на основу њега настала. Због тога припрема, и у случају ученика који су гледаоци, подразумева имагинацијски напор и извесне стваралачке поступке. Продуктивна природа овакавих задатака огледа се у захтевима да се од постојећег (утврђених чињеница и тумачења) производи нека виша, комплекснија слика за коју је потребно уложити до тада стечена знања и умења као и додатни когнитивни напор како би се открило/произвело нешто *ново*.

*Испитај функцију дидаскалија у сценама из одломка. Спреси се да објасниш због чега је неопходно имати у виду ове делове драмског текста током припреме и реализације представе. Извој дидаскалије које сматраш посебно важним у тексту и припреми се да образложиш свој став.*

Уз говор јунака, ученици-гледаоци уочавају вредност и функцију текста који је ван реплика јунака (текст наративног типа). Комплетирање увида у рад глумаца њихови другови и другарице из публике оствариће када сагледају све делове текста и одреде њихову функцију, као и уважавање те функције приликом реализације извођења на сцени.

*По завршетку представе бићеш позван/позвана да процениш да ли су и у којој су мери костимографски и сценографски аспекти представе успешни. Како би био/била у прилици да о овоме дискутујеш на часу, пажљиво размотри текст комедије и прикупи податке о изгледу сцене. Подсети се тога у које време се одвија радња представе, па прикупи податке о начину одевања, опремању кућа и сл. У томе ће ти помоћи књиге из школске библиотеке које ће ти препоручити библиотекар, а можеш претраживати и изворе на интернету (на пример сајт Етнографског музеја у Београду: <https://etnografskimuzej.rs/>).*

И публика се усмерава да посредством различитих извора дође до података о времену у коме живе јунаци, изгледу паланки тог доба, друштвено-политичком систему и другим подацима који ће помоћи приликом разматрања извођења. Уз то уочиће се и како сцена бива обликована захваљујући тексту који није део говора јунака.

*Присети се идеја „Сумњивог лица” (на пример тежње ка исмевању корумпираних чиновника; разоткривању неискрености у њиховим односима и др.) Приликом извођења одломка од стране твојих другова и другарица запажај на који начин су те идеје дочаране преко глумачких вештина. Припреми се да о томе дискутујеш.*

Иако су се на почетку подсетили драме *Сумњиво лице* и сегмената њене интерпретације и разматрали различите јој аспекте, важно је посебно указати и на потребу да се слој идеја расветли и да ученици буду спремни за евентуалну дискусију на часу. Расправу на часу може покренути неко од ученика, спонтано, неким својим ставом, али то може чинити и наставник као некакав медијатор свих активности. Како би се постигли ефекти расправљања, неопходно је припремити се за час, односно обезбедити аргументе (из текста) за тврдње о неким идејама. То ће се додатно појачати промишљањем самог извођења.

*Спреси се да после драмске изведбе одломка из „Сумњивог лица” проанализираш сегменте који су ти на одређени начин привукли пажњу.*

Није добро захтев за анализом и дискусијом схватити као позив да се рад глумаца критикује, тј. да разговор после изведбе послужи за навођење мањкавости представе. То ће се избећи ако се проблемски приступ настави развија од почетка петог разреда (или чак од предшколског образовања) у мери у којој је то могуће. Ученици треба да знају да за истицање ставова морају имати аргументе. Зато је циљ оваквих активности да ученици проникну у начине рада својих другова и другарица, да прокоментаришу на који начин је дочарана нека ситуација или неки карактер. Пажњу треба скренути и на мање успешне аспекте изведбе, али са циљем да се укаже на повољније моделе. Уз све то мора се уважити и симптом субјективности који ће се увек приликом тумачења појавити, па нешто не мора бити проглашено за грешку или ману већ за једну од могућности приказивања нечега на сцени.

Радам који је у овој потцелини представљен наставник може успешно пратити ученичка постигнућа, изводити формативне или сумативне оцене рада. Оваквим активностима унапређује се вештина тумачења књижевних дела, не само драмских. Ученици увиђају ефекте активности кроз будуће лакше превладавање истих или сличних проблемских ситуација. Утврђује се ниво знања коме се тежи и могу се проверити предвиђени исходи из области Књижевности и Језичке културе, а које је наставник одредио приликом планирања и припреме за рад. Задацима који су следили после интерпретације текста на часу утврдиће се да ли ученик/ученица *уме* да анализира композицију дела, процени основни тон драмске радње, дође до имагинацијски богатих асоцијација током читања и тумачења дела, „наведе примере личне добити од читања, напредује у стицању читалачких компетенција, пореди књижевно и филмско дело, позоришну представу и драмски текст” (Програм 2017: 3). Остваривање наведених исхода почиње још кроз ученичку припрему за тумачење дела (читање текста и решавање истраживачких задатака), траје током анализе на часу, па онда и на часовима утврђивања какав је наведени час када се сценски изводи одломак из драме. Наставник тако промишљено и поступно чини да ученик/ученица достиже предметне компетенције, али да се (уз утицај свега осталог из образовања и васпитања) ближи оквиру општих међупредметних компетенција. Овакви комплексни истраживачки и радни захтеви имају још једну улогу – они развијају код ученика свест како се приступа проблемима, прожимају тенденцију континуираног целоживотног учења заснованог на стицању, проширивању и примени сазнања и вештина.

## 6. ЗАДАЦИ ИЗ КЊИЖЕВНОСТИ КАО ДЕО УЦБЕНИКА

Важност уџбеничке литературе за питање методологије израде задатака у настави књижевности очитава се кроз више аспеката. Током школских часова наставник ће ученике адекватним радним налозима, подстицајним питањима и задацима усмеравати кроз процесе рада, при чему ће знатан део тих налога, питања и задатака долазити из самих уџбеника. У том смислу уџбеник је од велике користи свим учесницима наставе и континуирано побољшање његовог квалитета требало би да буде стални циљ у оквирима образовног система. „Подизањем квалитета уџбеника значајно би се допринело побољшању квалитета образовања у целини, јер квалитет уџбеника је веома важна компонента општег квалитета образовања” (Ивић и др. 2012: 17). Ако се видокруг усмери ка старијим разредима основне школе, може се рећи да би ученици ступањем у други циклус обавезног образовања и васпитања требало да су у одређеној мери овладали вештинама коришћења уџбеника, те да му самостално или уз помоћ наставника могу приступати, у довољној мери разумети његове структурне целине, умети да дођу до података, појмова, задатака и осталог што уџбеничка књига садржи. Већ у петом разреду ученици су навикнути на употребу уџбеника током наставе или код куће када се одвија самостални рад на усвајању знања и умења, решавању задатака, писању радова и сл. Зато је неопходно указати на уџбеник не само као на подстицајно штиво за ученике, већ и погодну основу за изградњу и усмерење наставничких вештина. Сваки наставник ће унутар својих радних активности посебно место дати уџбенику користећи га на начин да се потпомогне остваривање циљева и исхода наставе и учења, те образовних стандарда на крају циклуса образовања.

Неки аутори (Ивић и др. 2012) уџбеник сагледавају као сложени жанр, као надређену структуру која обухвата различите мање структуре, и која се одликује својим специфичностима у погледу стила и језика. Уџбеник посматрају као једно од основних средстава педагошке комуникације где би садржај комуникације били садржаји курикулума. Они ка којима је комуникацијски чин усмерен (адресати) јесу ученици. „Ако тај адресат није дубински уграђен у структуру уџбеника, таква књига не спада у жанр уџбеника” (Ивић и др. 2012: 27). Ови аутори вид комуникације уџбеник – ученик одређују појмом културне комуникације видећи уџбеник као културни производ и психолошко-културно средство. Они истичу и прикривену социјалну компоненту уџбеника очитавајући је у чињеници да са учеником (кроз уџбеничку литературу) суштински комуницира одрасла особа.

„У структури уџбеника социјални партнер (представник културе, аутор уџбеника, наставник) уграђен јена више начина: селекцијом курикуларног садржаја датог уџбеника, дидактичком обрадом тог садржаја, контролом језика како би ученик био прилагођен узрасту коме је намењен, изнад свега, питањима за размишљање, задацима и налозима за самосталан рад, питањима за проверу процеса учења и контролним задацима за ученика” (Ивић и др. 2012: 27).

Преко набројаних могућности присуства аутора унутар уџбеника сагледавају се, заправо, кључне структурне целине уџбеника и целине његових садржаја. Специфичности тих целина одређују природу уџбеника и иду у прилог намерама његовог дефинисања.

Уџбеник се различито дефинише и проматрањем његових различитих дефиниција сабирају се и његове функције.

„Уџбеником се може сматрати свако наставно средство (или комбинација наставних средстава) које садржи систематизована знања из неке области која су

дидактички тако обликована за одређени ниво образовања и одређени узраст ученика да имају развојно-формативну улогу у изградњи ученичких знања” (Ивић и др. 2012: 30).

Проучаваоци ове теме говоре о традиционалном схватању уџбеника по коме „на уџбеник се гледа као на операционализован школски програм, односно у њему је изложено градиво утврђено наставним планом и програмом” (Крњајић 2012: 393).

С друге стране, модернији погледи иду даље од слике уџбеничког штива као преносиоца школског програма, па се у том смислу наводи: „Уџбеник својим садржајем и дидактичком апаратуром потпомаже изградњу/конструкцију знања оног који учи” (Крњајић 2012: 393–394). Тако књиге из уџбеничких комплета теже да се садржаји, прописани курикулумима, боље прихвате, разумеју, савладају, да се потпомогне развијање различитих компетенција код ученика.

Неоспорна је вредност уџбеника и у томе што он постаје сведок одређеног времена у перспективи друштвених, културолошких и научних доминанти. „Педагошке теорије, наставне методе и стратегије учења такође су очуване у уџбеницима, и то не само оне које су преовладавале или биле распрострањене, већ и оне иновативне и реформаторске” (Илић Рајковић и Сенић Ружић 2016: 559). Тако уџбеник потврђује извесне практичне и теоријске домете одређеног времена и као извесни драгоцен артефакт потпомаже и унапређује не само будуће уџбеничко штиво него и сам процес образовања и васпитања.

Тврдња да се појам уџбеник користи у два значења: као књига из које се учи и као скуп уџбеничких јединица, тј. уџбенички комплет, наводи и на потребу да се сагледа састав уџбеничких комплета и наброје његове књиге саставнице (Илић и др. 2012). У те јединице осим основног уџбеника спадају и све помоћне јединице попут радних свезака.<sup>80</sup>

Разматрања уџбеничког штива увек воде ка инсистирању на сложеној структури која обједињује разнолике структурне јединице. Зато би уз узимање у обзир свега претходно реченог, дакле свести о важним функцијама које уџбеник има на плану наставе и учења, психолошких и социјалних димензија, ваљало навести његове саставне елементе. „Уџбеник базичне композиције садржи следеће елементе: уводне напомене, инструкције, активности, садржај, епилог. Уџбеник сложене композиције поред наведених елемената садржи резимее, фотографије, примере, графиконе, табеле” (Илић и др. 2012: 563). Проучаваоци уџбеника препознају традиционални структурни концепт који подразумева да постоје „само неке компоненте: тематске целине (поглавља), лекције и питања, налози и задаци (на крају лекције или тематске целине)” (Ивић и др. 2012: 37). Модерни концепт укључује више информативних и подстицајних целина какве су корпуси додатних (интересантних) података, слике, табеле, графикони, мапе и др. Њима су ојачане синапсе између ученика и онога што они треба да науче и буду у стању да даље функционално користе. Уобичајена позиција неких традиционалних компоненти уџбеника мењала се тако што је као део нових структура потврђивала старе, али откривала и нове функције. Посебно ваља имати у виду целине које садрже налоге, питања и задатке за ученике.

„Уз промену броја структуралних компоненти повремено се мењала и традиционална композиција уџбеника: излагање основног текста иза кога следе питања и

---

<sup>80</sup> У *Водичу за добар уџбеник* (Ивић и др. 2012: 32–33) набраја се више уџбеничких јединица и то из перспективе свих наставних предмета. Овде се у основном тексту помињу само основни уџбеник и радна свеска јер ће те уџбеничке јединице (читанка и радна свеска) бити предмет анализе у наредне две целине овог поглавља.

задачи. Сада се јављају и такви уџбеници који не излажу прво садржај, већ користећи потпуно другачију логику, на пример, крећу од активности ученика на датом садржају, које постепено увезују са новим садржајима и објашњењима, а тек на крају, након питања и задатака, дају преглед наученог који личи на традиционалну лекцију ” (Ивић и др. 2012: 37).

Због тога је неопходно испитати уџбеничку литературу у погледу тога какву позицију и значај у њој имај методичка апаратура, структурна целина којом се ђаци подстичу да приступе садржајима лекција / основном тексту, да испитују тај текст, према различитим критеријумима у њему проналазе информације, да усвајају знања, даље истражују, практично примењују научно итд. За потребе овог рада методичка апаратура разматра се у читанкама које су главно уџбеничко штиво у настави књижевности. Међутим, задаци из књижевности биће осветљени и на примерима помоћних уџбеничких јединица – радних свезака.

У радовима који теже општим погледима на уџбенике, независно од тога о ком конкретном наставном предмету је реч, наводи се шта све чини методичку апаратуру (Крњајић 2012: 400): питања, задаци и вежбе; закључци и преглед градива; ликовно-графички прилози; речник; инструкције. Крњајић наводи шта све омогућује методичка апаратура, а посебно истиче боље и брже разумевање текста и битних података у њему, мисаоно и стваралачко активирање, презентовање уџбеника на интересантан начин.

„Дидактичко обликовање уџбеника омогућава да садржај (одређеног наставног предмета) који се преноси ученицима буде организован, прилагођен узрасту ученика и њиховим интелектуалним способностима, претходним знањима и потребама. Што је развијенија и квалитетнија дидактичка апаратура уџбеника, то више доприноси подстицању стваралаштва, иницијативе и сарадње код ученика” (Крњајић 2012: 400).

Тако и налози, питања и задаци, као део методичке апаратуре, добијају статус важног елемента којим се предочени садржаји лекција активирају у доживљају и пажњи ђака, у процесима учења и примене наученог. Њима аутори уџбеника обезбеђују „активну мисаону оријентацију трагања за битним, суштинским својством за одређени предмет или категорију предмета” (Петровић и Антић 2021: 62). Зато је важно нагласити да основна књига из једног уџбеничког комплета, као што је то читанка у настави књижевности, не може да сва питања и задатке везане за програмске садржаје који су у њој обрађени транспонује у радне свеске или сличне компоненте (збирке тестова и др.). Ти задаци зато морају бити и унутар уџбеника, у адекватној вези са основним текстом.

Читанке су хрестоматије књижевних, књижевнонаучних и информативних текстова, па су ти текстови уједно и главне/примарне целине у овом уџбенику. Према Љиљани Бајић:

„Осим програмских, свака читанка садржи, у већој или мањој мери развијене, одговарајуће методичке, подстицајне и функционалне елементе. То су:

1. мотивациона улога књижевног текста и осталих текстова, наставне методологије дизајна књиге за школски и домаћи рад ученика, а посебно за читање и истраживачко и проблемско проучавање одломака и целовитих књижевних дела;
2. адекватност/усклађеност наставних садржаја (корпуса програмских и осталих текстова) и облика рада на њима са узрастом и интересовањем ученика;



3. економичност у условљавању продуктивног сазнајног процеса који је праћен корелацијом наставних садржаја (тематском, жанровском, књижевно-историјском, уметничком) и методичним подстицањем свесне активности и саморадње ученика” (Бајић 2008: 37).

Разматрајући специфичну тему на нивоу читанки у поглављу *Иво Андрић у читанкама прошлог и овог века*, у књизи *Изазови савремене наставе Српског језика и књижевности и традиционалне вредности* Зона Мркаљ врло прецизно упућује на неколико најважнијих аспеката читанки:

„Читаначки текстови – они обавезни и такозвани факултативни, које аутор овакве хрестоматије, намењене школској употреби, уводи на културну сцену, одувек су обликовали читалачки укус младих људи. У зависности од владајуће догме, друштвеног поретка, политичких уплива и тенденције времена, књижевна дела намењена наставној обради поседовала су, више или мање, истакнуту естетску компоненту, али су била и остала незаобилазна сведочанства различитих периода ” (Мркаљ 2022: 143).

На овај начин маркирају се културолошка, социолошка и историјска димензија књиге каква је читанка.

Управо поменута књига (Мркаљ 2022) открива и податак који је значајан за истраживање у опсезима овог поглавља, а који упућује на „делимично или потпуно одсуство радне апаратуре у читанци (све до 60-их година прошлог века)” (Мркаљ 2022: 144). Ова чињеница говори да су ученици, корисници таквих читанки, били искључиво вођени методичким материјалима које је припремао наставник. Гледано у супротном смеру, наставник је током рада морао бити ослоњен најчешће на властита искуства и радне материјале. Збога тога је, условно речено, оснаживање читанки методичком апаратуром била помоћ свим учесницима у процесу наставе књижевности. Ученицима је омогућено да лакше и самосталније приступају делима, а наставницима су олакшани послови припреме ђака за обраду дела на часу, потпомогнут је сам чин интерпретације текста у школи, олакшана је провера знања из књижевности итд.

Захваљујући ваљаној методичкој апаратури, примарни текстови из читанке доводе се у фокус ученичке пажње; деца се адекватним налозима, питањима и задацима подстичу на читање и интерпретацију дела. Кроз својеврсне истраживачке пројекте које су припремили аутори уџбеника, ђаци бивају поступно вођени путевима интерпретације текста. Помоћу различитих врста задатака лакше се достижу очекивани исходи учења. Задацима се повезује књижевност са осталим областима проучавања у оквиру наставног предмета Српски језик и књижевности, а развија се и корелацијско ширење – доводе се у везу сазнања из књижевности са садржајима других дисциплина и онога што се учи на часовима осталих предмета у школи.

Методичари књижевности дали су велики допринос сагледавању природе и функције задатака који су део уџбеника. Стога је добро уочити начин сагледавања улоге методичке апаратуре унутар уџбеничких јединица које се користе у настави књижевности, у старијим разредима основне школе. На основу тих теоријских погледа моћи ће да се изврши анализа налога, питања и задатака из конкретних уџбеника који користе ђаци у Републици Србији.

Говорећи о читанкама, Д. Росандић осветљава методичка средства која условљавају и потпомажу рецепцију књижевног текста. Знатну пажњу посвећује питањима и задацима:

„Разумијевање и тумачење текста темељи се на различитим активностима. Те се активности потичу одговарајућим методичким поступцима. Разумијевање литерарне

појаве претпоставља нужно *уочавање (замјећивање), идентификацију*. Читанка / уџбеник успоставља *питања и задатке* којима потиче (активира) *уочавање, рашичлањивање, успоређивање, разврставање* појава које се у тексту очитују. Према сазнајној функцији разликујемо ова питања и задатке који омогућују разумијевање и тумачење књижевноумјетничког: а) питања и задаци перцепцијског типа; б) питања и задаци аналитичко-синтетичког типа; ц) питања и задаци класификацијског типа” (Росандић 1986: 305–306).

Говорећи о подели задатака према њиховом кључном усмерењу, аутор упућује на комплексност методичких поступања приликом израде уџбеника, али и на сложене радње које очекују ученике када се баве (књижевним) текстом из читанке. Росандић наглашава да се унутар методичке апаратуре читанке срећу репродуктивни, истраживачки и стваралачки задаци. Говорећи о радним листићима упућује на значај радних уџбеника који својим питањима и задацима, рекло би се, прате читанку тежећи да продубе интерпретацију књижевног дела.

Када говори о продуктивном вођењу ученика посредством различитих задатака, Милија Николић истиче став да „у методичким приступима књижевноуметничким делима, како у непосредном раду на часовима, тако и у ђачким уџбеницима, ваља да буде знатно више захтева који упућују на практичан и стваралачки рад” (Николић 2012: 281). У делу своје *Методике наставе српског језика и књижевности* када говори о феноменолошком приступу уџбенику, Николић запажа: „Неодређеност и непрецизност у захтевима су честа места у многим уџбеницима, а свако је камен спотицања” (Николић 2012: 925). Метафорично одређујући неадекватно осмишљена и уобличена места унутар уџбеничког штива, Николић упозорава на важност задатака у уџбеницима као оријентира за ученике. Ток интерпретације дела на часу тећи ће знатно поступније и организованије ако су питања и задаци ваљано интегрисани у уџбеник и добро осмишљени.

Најсавременије студије из домена методике наставе књижевности такође потцртавају важност пажљивог и посвећеног креирања деоница са питањима и задацима у уџбеницима. Чини се да је појава већег броја издавача, па тако и уџбеника за наставу књижевности у старијим разредима основне школе, у последњих десетак година појачала потребу да се прецизно одреде карактеристике налога, питања и задатака у њима. Данас постоје и дигитално обликовани уџбеници, па тако дигитална читанка кроз различите мултимедијалне садржаје и друге погодне сегменте корисно допуњује традиционално штампано уџбеничко штиво о коме је овде реч. Наставницима књижевности због тога је важно да се упознају са карактеристикама ваљаних уџбеника, па да можда таква искуства користе када врше избор за своје ученике, али и приликом припрема сопствених задатака. У том погледу добро је навести запажање Оливере Крупез која, разматрајући методичке апаратуре више читанки, кроз пример задатака и питања у вези са LXI сонетом *Канџонијера* Франческа Петрарке, наводи:

„Увид у садржаје методичких апаратура у којима најнезнатније место заузимају питања која треба да представљају смернице у интерпретацији песме, упозорава наставнике на то да треба веома пажљиво вршити одабир уџбеника јер ће у противном морати да издвајају много више времена за проучавање других извора и креирање часа. Тачно је да методички модели треба да буду само полазна основа приликом планирања наставе и тражења сопствених образаца успешне интерпретације, али су истовремено и драгоцен ослонац” (Крупез 2014: 11).

Чини се да овакав став потврђује и чињеница да ће ученици лакше приступити садржајима уџбеника и функционалније га користити уколико су захтеви из њега осмишљени у

складу са узрасним и интелектуалним особеностима датог разреда, рачунањем на претходна знања и вештине, уз осврт на комплексност књижевног дела и његове естетске особености.

Посебан осврт на уџбеничку литературу, првенствено на вредност читанки и захтеве који се постављају пред ауторе такве књиге, чини Зона Мркаљ. Кроз своје радове ова ауторка пажњу посвећује читанци од почетка школовања, тј. од првог разреда основне школе и проучава је, њену развојност, мене и карактеристике, кроз даље периоде образовања. Говорећи о диференцираним припремним задацима за истраживачко и проблемско проучавање књижевних текстова Мркаљ, између осталог, скреће пажњу на вредност оваквих задатака и унутар уџбеника:

„Пропратна апаратура у читанкама најчешће је од велике помоћи и ученику и наставнику. Наравно, увек постоји могућност надоградње и прилагођавања конкретної наставној ситуацији. У актуелним читанкама, поготово када је реч о обимнијим и комплекснијим делима, истраживачки задаци у оквиру апаратуре имају улогу предлошка који и ученик и наставник развијају, конкретизују и обогаћују. Ваљано уобличени истраживачки пројекти у читанкама важан су мотивациони чинилац у приступу књижевном делу” (Мркаљ 2010а: 73).

Такви делови уџбеника, својеврсна питања и задаци, постају облици његовог метатекста. Њима се, дакле, долази до „мотивисања ученика за читање, доживљавање и тумачење дела које чита” (Мркаљ 2016а: 171). Уз то, помоћу уџбеничких задатака и питања врше се и увежбавања, утврђивања и провере постигнућа, а задатке који су ваљано креирани унутар уџбеничке књиге „наставник може користити и као полазиште за креирање тестова из књижевности” (Мркаљ 2016б: 13). Тако се наглашава неопходност повезивања различитих задатака (са којима се ученици сусрећу) у својеврсни корпус захтева надређен свим конкретним/појединачним наставним ситуацијама (припреми за интерпретацију на часу, анализи током часа, домаћим задацима после обраде, тестирањима и др.).

Кроз примере уџбеника може се наићи на покушаје аутора да захтеве, односно питања и задатке поделе према нивоу тежине, да их чак и визуелно оделе и као такве презентују ученицима, што је некада тешко реализовати.

У радовима проучавалаца уџбеничке литературе, међу којима су и методичари наставе књижевности, пажња се скреће на важност промишљеног и брижљивог креирања налога, питања и задатака, као и на примере, односно типове грешака у њима којима се умањује квалитет уџбеника и доводи у сумњу пуна релевантност његове употребе. Многоликост, мултифункционалност и различита уређеност тих питања и задатака наводе проучаваоце да изврше увид у оно што такви задаци не смеју испољити као особину. Када се чини општи осврт на налоге, питања и задатке у уџбеницима, независно од тога за који су наставни предмет и ниво образовања намењени, наводи да не смеју бити бесмислени, нереални и неодређени<sup>81</sup> (Ивић и

---

<sup>81</sup> Бесмисленима Ивић, Пешикан и Антић виде задатке који не испуњавају своју функцију у уџбенику: нису добро формулисани, активирају механичко учење или садрже одговор на претходно постављено питање. Ако ученицима нису обезбеђени ресурси за решавање задатка (време за рад, претходна знања и сл.), задаци су нереални. Када за задатке нема довољно елемената за решавање, када су непрецизни у смислу тога да није јасно шта се њима захтева, могу се окарактерисати као неодређени. Даље разматрање неадекватних задатака иде у циљу тога да наведени аутори показују како налози, питања и задаци могу бити некоректни из перспективе односа према основном садржају, лекцији, тематској целини и сл., али и када се узима у обзир узраст ученика, затим интелектуалне, емотивне и физичке карактеристике деце. Истиче се да су огрешења у таквим задацима обично усмерена ретко према једној од наведених категорија, већ према више њих. Следи читав низ, подела задатака према природи њихове неадекватности. Та подела важна је за (будуће) ауторе уџбеника, али се њена вредност може проширити на

др. 2012). Ако се пажња усмери искључиво ка уџбеницима за наставу књижевности у старијим разредима основне школе, наилази се на врсте неадекватних (промашених) налога. Зона Мркаљ у свом раду *Читанка као доминантни део уџбеничког комплекта за српски језик у основној школи* (Мркаљ 2010б: 35–36) наводи следећа одређења оваквих налога, тј. како све налози могу бити промашени:

- сугестивни налози;
- дуплирање налога;
- банални налози;
- неприпремљени налози;
- недовољно специфични налози;
- бесмислени налози;
- проблематична остваривост налога;
- налози који су констатације;
- лоше формулисани налози;
- грешка редоследа постављања налога;
- налози намењени наставнику, а не ученику;
- ирелевантни налози;
- неспецификован начин извршавања налога;
- инструкција компликованија од питања;
- мноштво налога;
- претежак налог у односу на узраст;
- материјална грешка у налогу...

Имајући у виду наведено, потенцијални аутори уџбеника за наставу књижевности моћи ће да у складу са тим сагледају ваљаност методичке апаратуре својих ауторских дела. С друге стране, на овај начин и наставници добијају вредне смернице за састављање сопствених задатака који ће послужити као допуна онима из уџбеника или ће се користити у неке друге сврхе (утврђивање, тестирање и др.). Све наведено у дослуху је са општим смерницама за састављање задатака, независно од тога која им је конкретна намена. Неопходно је да се избегну предочени неподесни налози најпре због ученика, јер ће управо они бити вођени и усмеравани оваквим захтевима и инструкцијама. Затим треба рачунати и на само књижевно дело чија се интерпретација неће вршити продуктивно и подстицајно уколико задаци буду претерано сугестивни, површних захтева, нејасни, преопширни и сл. Тек успешно смишљени и обликовани, уз уважавање специфичности популације за коју су намењени, задаци унутар уџбеника моћи ће да оправдају своје присуство и остваре своју пуну улогу.

## 6.1. Задаци у читанкама

Начин на који се ученици сусрећу са литерарним текстом и како приступају његовом тумачењу, односно како тече интерпретација дела, у многоме ће зависити од налога, питања и задатака у читанци као једном од главних уџбеника у настави српског језика и књижевности. У

---

општу раван методологије израде задатака. Аутори наводе следеће категорије неадекватних задатака: некоректно формулисани; квазиактивирајући; они који подстичу учење без разумевања; они који постају бесмислени јер садрже одговор на већ постављено питање или илустрацију која одговор чини очигледним; задаци који су нереални јер је потребно сувише времена за њихово решавање, интелектуално непрецизни задаци којима се ученици захтевом збуњују и није им јасно шта и како треба урадити; смислени задаци за чије решавање нема адекватних елемената (Ивић и др. 2012: 113–115).

том смислу добро је сагледати неке од важећих читанки које користе ученици старијих разреда основне школе и наставници у Републици Србији. Кроз опис и анализу методичке апаратуре ових уџбеника моћи ће да се дође до слике задатака и питања који су ученицима понуђени на решавање у циљу што вештијег и комплекснијег тумачења књижевних и осталих текстова који су део курикулума за одређени разред. За ове потребе биће разматране читанке од петог до осмог разреда основне школе државног издавача Завода за уџбенике, као и читанке Издавачке куће „Klett”<sup>82</sup> и читанке иза којих стоји ауторски тим Издавачког предузећа „Нови Логос”<sup>83</sup>.

Све читанке садрже различите налоге, питања или задатке којима се ученици подстичу да проблемски и стваралачки приступају разматрању садржаја и естетских особености књижевноуметничких текстова. У већини уџбеника деца се мотивишу да прочитају примарни (литерарни) текст тако што одломку из књижевног дела или дела у целини претходи кратка текстуална деоница који уводи у тематско-мотивски свет књижевног дела, појашњава околности његовог настанка и сл. У неким читанкама се уводним радним налозима ученици подстичу да читају књижевни текст и скреће им се пажња на то шта треба да имају у виду током читања. После књижевног текста аутори читанки ученицима нуде више различитих целина/рубрика којима додатно осветљавају аутора и дело (занимљиви подаци, пишчеви цитати, краћи изводи из критичких текстова о делу или аутору и сл.). Ипак, с обзиром на истраживачке тежње овог рада посебна пажња биће посвећена корпусима задатака који подстичу ученике да сагледају садржај дела и интерпретирају га. Ђаци се обично на почетку репродуктивним и рекогнитивним захтевима подстичу да уоче важне податке у тексту (ликове и њихове кључне карактеристике, место и време радње, карактеристичне и важне детаље песничке слике и сл.). Затим се продуктивним захтевима, односно кроз истраживачке, проблемске и стваралачке задатке покреће разматрање различитих елемената дела којима се испитује и утврђује функција; дело се вредносно процењује, ученици теже да га сагледају у његовој мотивској, стилској, семантичкој комплексности. Сви ови задаци обликовани су као задаци отвореног типа. Ипак, повремено се у читанкама могу приметити и задаци обликовани тако да у облику захтева вишеструког избора ученицима нуде решења и да потом захтевају образложење одабраног одговора.<sup>84</sup>

Све читанке које ће се коментарисати садрже и одређене видове провера помоћу којих ће ученици моћи да процене сопствено знање и напредак. Ови делови најчешће су позиционирани на крају одређене тематске целине или су на крају уџбеника и срећу се у формама тестова за самооцењивање, укрштеница, креативних слагалица и др.

---

<sup>82</sup> У даљем тексту – Klett

<sup>83</sup> У даљем тексту – Логос

<sup>84</sup> Задаци у читанкама најчешће не нуде одговоре, већ постоји захтев да ученик самостално саопшти одговор (отворени тип задатка). Ипак, местимично се срећу функционални примери где се модел задатака затвореног типа користи како би се захтеви унутар истраживачких задатака учинили разноврснијим и комплекснијим. Такође, на тај начин се ученици сусрећу и са моделима задатака који подсећају на оне задатке које ће решавати током завршног испита на крају основног образовања и васпитања. Оваквих је примера највише у читанкама које је објавио Klett. Дobar пример јесте следећи задатак из *Читанке за осми разред Цветник* у вези са делом Петра Петровића Његоша *Горски вијенац: Уочи однос владике Данила и игумана Стефана. Међу понуђеним одредницама одабери оне које тај однос изражавају: младост – старост; лепота – ружноћа; искреност – притворство; неискуство – мудрост; истина лаж. Образложи свој избор* (Мркаљ и Несторовић 2021: 82). Низ захтева образује целовит и комплексан задатак који се погодно уклапа у целину истраживачког пројекта (осталих задатака), али поставља ученика пред нешто компликованије кораке, односно захтева од њега да схвата, селекује, анализира, синтетише и образлаже. Задатак активира ученика и уводи га у проблемска разматрања. Креће се од захтева где се нуди низ дистинкција од којих ваља одабрати оне које су у вези са главним јунацима одломка из спева који се чита и тумачи. Основа задатка затвореног облика модификује се и задатак се „отвара” како би ученик објаснио изборе, односно развио интерпретацијске спектре.

Кључна намера овог дела рада јесте да се кроз примере налога, питања и задатака у оквирима методичке апаратуре читанки укаже на комплексност тог уџбеничког штива, на важност његовог консултовања приликом припреме ученика за тумачење дела и писања наставничких методичких припрема за реализацију часа, приликом креирања задатака за тестове, као и за друге видове утврђивања и сл. Биће начињен осврт на задатке из поменутих провера како би се сагледала њихова усклађеност са осталим садржајима у читанци, али да би се испитало и то колико се оваквим проверама помаже ученицима да напредују, а наставницима да унапреде своју праксу.

Све три читанке (за сва четири разреда) које ће бити анализирани поседују, на почетку, страницу која се различито именује, али чија је сврха једнака – корисници читанке добијају обавештење о рубрикама које садрже информације или налоге, питања и задатке који се тичу конкретног књижевног дела. Рубрике су углавном пријемчиво графички обликоване, носе интересантне називе који указују на њихову сврху и врло често подстичу креативност ученика, бодре га да истражује из различитих извора, да доводи у везу више књижевних текстова или књижевна са другим уметничким делима. У неким читанкама (Завод за уџбенике и Логос) симболима у виду различитих иконица упућује се на природу целине у оквиру методичке апаратуре. Те целине могу се поделити у две категорије: (1) оне које се састоје од задатака и питања усмерених ка анализи дела или ка његовом повезивању са другим (уметничким) делима и (2) оне целине које су информативног типа и дају податке о аутору или делу проширујући контекст његовог сагледавања. Постоје и рубрике које су начелно информативног типа, а некада уз податке и информације доносе и одређене радне налоге (на пример *Занимљивости* у читаци Завода за уџбенике). Овде ће се пажња посветити оним целинама које садрже питања и задатке.

Читанке за старије разреде основне школе Завода за уџбенике садрже неколико целина у оквиру методичке апаратуре којом се ђаци усмеравају ка делу. Најпре се пре књижевног текста наводи уводно питање које на различите начине покушава да младе читаоце приближи књижевном делу и веже их за његову садржину на подстицајан начин. После текста долазе рубрике за подстицање анализа прочитаног дела. Најпре се помоћу питања и задатака из целине *Разговор о књижевном делу* врши интерпретација, а потом се ученици сусрећу са одељком *Да си ти писац* у коме се, како се наводи на почетку уџбеника, дају „предлози за све оне који желе да се окушају у улози писца” (Милошевић 2019: 6). И рубрика *Занимљивости*, уз интересантне податке о делу или аутору, повремено садржи извесне радне налоге којима се подстиче ученичка истраживачка активност. Њима се ученици мотивишу да прошире своју општу културу, а књижевно дело које је предмет рада осветљава се кроз шири културни и уметнички контекст.

Читанке за старије разреде основне школе које је објавио Klett такође на почетку у виду *Водича кроз читанку* дају својеврсна објашњења природе и сврхе различитих целина које окружују књижевни текст. И у овим читанкама се пре литерарног или научнопопуларног текста наводи кратак увод којим се деца воде ка читању дела, а унутар тога најчешће је и радни налог за усмеравање читалачке активности ка важним аспектима тумачења. После књижевног текста, помоћу рубрике *Трагом речи*, низом задатака и питања подељених на она основног, средњег и напредног нивоа потпомаже се анализа дела. Рад се усложњава, а ученичка активност се даље води кроз креативне подстицаје – задатке у оквиру одељка *Радионица*, али и оне који се наводе у рубрици *Путоказ* и који служе за унутарпредметна повезивања (књижевност – граматика). Тумачење дела и осветљавање његових аспеката, те довођење тог дела у контекст општијих, ширих разматрања, спешује се и помоћу целине *Бележница*.

Читанке које је за старије разреде основне школе припремио Логос на савремен начин подстичу ученике да читају и интерпретирају књижевна дела. У овим читанкама (за пети, шести и седми разред) сусреће се више целина којима се уоквирује књижевни текст. Претходи му *Уводна мотивација* са важним подацима или цитатима одређених аутора, а све са тежњом да се са више интересовања и пажње приступи читању. На пример, када треба да читају песме Бранислава Петровића (Станковић Шошо и Сувајџић 2021: 38), ученици шестог разреда најпре наилазе на инспиративан текст писца Игора Коларова који говори о Петровићевој поезији. Када прочитају Петровићеве песме, ученици их тумаче помажући се питањима и задацима из целине *Рад на тексту*. Њихову пажњу и рад на осветљавању значења текста, околности његовог настанка и његове везе са делима других врста уметности усмеравају и друге целине које повремено садрже радне налоге. То су рубрике *Повезујемо*, *Реч аутора*, *Домаћа лектура*, *Откривамо*, *Разговарамо* и *Стварамо*. У Читанци за осми разред *Уметност речи* (Станковић Шошо 2020) рубрике *Разговор о књижевном делу* и *Примењујемо научено* садрже задатке и питања за анализу текста и за примену књижевнотеоријских знања приликом те анализе. Додатна целина *Стваралачки задатак* већ својим називом указује на који се начин артикулишу даље ђачке активности поводом одређеног књижевног текста.

Важно је најпре сагледати задатке и питања који подстичу истраживачки рад ученика у циљу тумачења књижевног текста. Такви задаци каткад могу бити и део домаћих припремних задатака. Наставник не мора увек сам састављати истарживачке задатке, већ може врло функционално користити оне који су дати у читанци. На тај начин се и ученицима скреће пажња на важност уџбеника, навикавају се да га користе. Касније, када и не добију експлицитну инструкцију од наставника да се на основу питања из читанке спреме за разговор о делу, они ће знати где могу пронаћи добре смернице које ће им помоћи да текст разумеју и да га тумаче. У поменути читанкама аутори су се потрудили да опширнијим или ужим корпусима задатака помогну ђацима да разумеју дело и да открију његове естетске особености. Каткад се чини да су одређени истраживачки пројекти преопширни и да захтевају много времена за рад, али наставникова улога између осталог и јесте у томе да задатке и питања сагледа, изврши селекцију и укаже ученицима на одређени избор. Затим, ученици се могу поделити и у групе тако што ће свака узети у разматрање одређени део истраживачког пројекта. Неки задаци и питања се могу користити и током часова додатне наставе, ваља их давати ученицима који су посебно заинтересовани за књижевност или онима који наставу похађају по ИОП-у 3. С друге стране, уколико сматра да би дати регистар питања и задатака требало функционално проширити, наставник креира додатне захтеве и тако обогађује рад. Задатке у читанкама ваља схватити као предлоге и моделе, а не као задате и готове концепте рада; треба их на адекватан начин прилагодити конкретним ђацима са којима наставник ради. Увек треба имати и програмске садржаје у виду и упутства и напомене који их прате, па између осталих и следеће:

„У фази планирања наставе и учења веома је важно имати у виду да је уџбеник наставно средство и да он не одређује садржаје предмета. Зато је потребно садржајима датим у уџбенику приступити селективно и у односу на предвиђене исходе које треба достићи. Поред тога што ученике треба да оспособи за коришћење уџбеника, као једног од извора знања, наставник ваља да их упутује у начине и облике употребе других извора сазнавања” (Програм 2019а: 64–65).

На овај начин су аутори програмских садржаја упутили наставнике на најбољи могући приступ уџбенику – као важном, али не и једином средству за рад или извору знања за ученике.

Приликом припреме задатака чини се да су аутори читанки које се овде разматрају уважили следећу важну напомену:

„При процени вредности читанке посебна пажња се поклања осмишљеним проблемским питањима која упућују на промену тачке гледишта, развијају свесну активност ученика и доприносе остваривању не само естетских, образовних и васпитних, већ и функционалних (практичних) циљева наставе” (Мркаљ 2010б: 37).

У овим читанкама се могу уочити постепена развијања захтева од репродуктивних ка продуктивним – истраживачким, проблемским и стваралачким који су у складу са принципима свесне активности ученика и развијања индивидуализације у раду.

Погледом на то како се у читанкама за пети разред организују питања и задаци који ће послужити приликом читања и интерпретације једночинке Бранислава Нушића *Кирија* може се уочити ток усложњавања захтева и продубљивање истраживачког и проблемског сагледавања. Најпре се очекује да су ученици у стању да прочитају одломак из драме, а затим да говоре о утисцима поводом прочитаног, да наведу ликове и њихове карактеристике, али и да уоче проблем који условљава драмску радњу: *Пажљиво прочитај драмски текст „Кирија”. Пренеси се у његов занимљив уметнички свет (простор и време). Опиши шта ти је у њему било необично. Извој појаве које су те највише зачудиле и збуниле.* (Станковић Шошо и Сувајцић 2018: 70); *Наведи све ликове у овој драми. Опиши их тако што ћеш навести колико имају година, ког су пола, шта су по занимању, ко је ко у породици...* (Мркаљ и Несторовић 2018: 114); *Зашто отац смишља игру за своју децу? Како се отац породице осећа? Наведи неколико његових особина.* (Милошевић 2018: 198). Задаци се усложњавају тако што се одређене сцене или поступци јунака шире осветљавају: *Замисли, на основу очевих коменатара, земље и градове које путници „посећују”. Шта у њима посебно привлачи твоју пажњу? Издвој и анализирај занимљиве очеве описе Италије и Швајцарске. Укажи на елементе хумора у његовом доживљају и представљању света. Шта отац жели тиме да постигне?* (Станковић Шошо и Сувајцић 2018: 70); *Како очеви описи градова и држава у које „путује” с породицом утичу на расположење деце? Зашто мајка нерадо пристаје да учествује у њиховој игри?* (Милошевић 2018: 198); *Зашто је Нушић ову једночинку назвао „Кирија”?* (Мркаљ и Несторовић 2018: 114). Такође, уочава се да се захтеви нижу од лакших ка тежим. Дати пример из Логосове *Читанке за пети разред Уметност речи* (Станковић Шошо и Сувајцић 2018) показује фино градирање захтева од замишљања описа, уочавања онога што посебно привлачи пажњу, преко анализе тога што је уочено до разматрања хумора који одликује Нушићево дело (као најтежег захтева).

Овакву развојност захтева и постепено ширење аналитичког опсега показују и други примери где су захтеви углавном на почетку репродуктивног типа. Ако се сагледају примери задатака за анализу лирске песме Јована Дучића „Село” (шести разред), може се приметити како се од ђака на почетку (најлакши захтев) очекује да уоче елементе песничке слике, онога што се представља као ноћни пејзаж: *О ком добу дана говори песма „Село”? Какав предео је описан у стиховима? Наведи елементе пејзажа које можемо да „видимо” и „чујемо”* (Мркаљ и Несторовић 2019: 20); *Који пејзаж је описан у песми? Које доба дана је описано у њој?* (Милошевић 2019: 137); *Опиши карактеристичне детаље и призоре из песме „Село” Јована Дучића* (Станковић Шошо и Сувајцић 2021: 31). Даље се инсистира на проблемском сагледавању стихова. Разматра се функција стилских средстава (поређења, персонификације), постављају се питања везана за ритам песме: *Зашто лирски субјект назире село као кроз успомену? Повези своје запажање са стихом „Избија часовник ког не чује нико”* (Мркаљ и Несторовић 2019: 20); *Шта се постиже употребом персонификације у песми?* (Станковић и Шошо 2021: 31); *Какав је ритам у овој песми? Да ли је он у вези са начином на који је село описано у њој? Образложи свој одговор* (Милошевић 2019: 137). Наведени примери показују да се од ученика очекује да откривају различите слојеве песме и да своје закључке аргумендују. Усмеравају се ка повезивању појмова и ка разумевању њиховог садејства.



У седмом разреду ученици се сусрећу са текстом средњовековне књижевности. Треба да прочитају и да протумаче одломак из *Житија Светог Симеона* чији је аутор Свети Сава. Специфичност језика у смислу његове архаичности и посебан тон ових текстова за ученике представљају интерпретацијски изазов, али се могу поставити и као потешкоћа за наставнике који треба да такво дело приближе деци како би га прочитала и анализирали. Због тога је методичка апаратура унутар читанке изузетно важно помоћно средство свим актерима наставе књижевности. Ауторка *Читанке 7* Завода за уџбенике најпре је уводним задацима подстакла ученике да се припреме за читање овог дела: *Обнови своје знање из историје за шести разред о улози Стефана Немање и Растка Немањића у историји српске средњовековне државе* (Милошевић 2020: 142). Такав подстицај важан је за ученике јер ће, ако одговоре на наведени налог, лакше утврдити ко су јунаци датог одломка и разумеће смисао онога о чему Сава пише. Пошто је на овакав начин назначила и јунаке у одломку, ауторка у првом задатку после текста тежи да ученици што боље запазе начин представљања јунака: *Издвој изразе којима Сава описује Симеона. Размисли зашто о њему пише не само као о свом оцу већ и о оцу целог народа*. (Милошевић 2020: 145). Овакав корак чини се адекватним јер повезује налоге пре и после читања чиме се омогућује даља и опсежнија интерпретација.

Слично чине и ауторке *Читанке за седми разред Плетисанка* коју је објавио Klett. Одломак се најпре локализује, ученици добијају важне податке о тексту, а приступају читању посредством налога који треба да их заинтересује: *Сазнај шта је, предосећајући да ће умрети, отац поручио сину* (Мркаљ и Несторовић 2020: 124). С обзиром на то да се ђаци први пут сусрећу са жанром житија у настави књижевности, добро је упутити их на важне ситуације на које ће наићи током читања како би тај процес био лакши и успешнији. Задаци који следе после одломка усмеравају се најпре на догађаје и јунаке (захтева се да се опише централни догађај и да се именују ликови). Тек после тога ђацима се пажња скреће на доминантни облик приповедања у тексту, као и на његову функцију.

Читанка за седми разред *Чаролија стварања* (Логос), слично као претходне две, пригодним информативним текстом припрема ученике за читање одломка из житија да би их после тога радно активирала (репродуктивним) питањима о јунацима и описаним пределима (нпр. Светој Гори). Следи проблематизација поступака јунака (градња Хиландара и др.) и њихова карактеризација. Последњи задаци могли би се корисно употребити на часовима додатне наставе (уочавање места где су присутни библијски цитати, те откривање улоге тих цитата; идентификовање важних историјских података).

У овом раду је до сада на више места поменуто како ђачки колектив често укључује и оне ученике којима је у раду потребна додатна подршка, било да је реч о ђацима са особеностима у развоју или се мисли на даровите ученике. Због тога неопходно је сагледати у којој мери читанке, као уџбеници за све ученике, помажу оваквој деци да стичу знања из књижевности и овладавају вештином тумачења књижевних и других текстова. У том погледу, може се рећи да све три читанке нуде довољно задатака за даровите ученике и на такве задатке ће се током ове анализе указати.<sup>85</sup>

Посебно је важно водити рачуна о томе да у истраживачким пројектима има довољно задатака на које ће моћи да одговоре ученици који наставу прате по ИОП-у 1 и ИОП-у 2. Овакав став своју потврду добија посебно приликом интерпретације уметнички комплекснијих текстова каква је приповетка „Аска и вук” Иве Андрића. Прегледом истраживачких пројеката у

---

<sup>85</sup> О задацима за даровите ученике говориће се и приликом описивања и разматрања осталих рубрика које садрже задатке и налоге за ученике.

све три читанке уочавају се захтеви који могу бити погодни за ученике са потешкоћама. Уводним обавештењима, у виду ваљаних подстицаја, деца су заинтересована да читају текст: *У наведеној приповеци сазнаћеш како је једна необична јунакиња игром савладала страх од смрти и пребродила опасност у којој се нашла* (Станковић Шошо и Сувајцић 2021: 247). Негде се уз информације о приповеци и основне податке о месту дешавања радње, као и о јунацима наводе конкретне мотивишуће инструкције: *Док читаш, пажљиво прати судбину овчице Аске и оживи у својој машти пејзаж који је њена позорница* (Мркаљ и Несторовић 2019: 92). Оба примера су таква да ће их самостално или уз помоћ наставника моћи да разумеју и ученици који слабије напредују или имају тешкоће при учењу. Када је реч о питањима и задацима после текста, и ту се могу пронаћи захтеви који су примерени искуствима ученика, па и оних који уче по измењеним програмским садржајима (ИОП 2) и где ће се чешће ићи ка доживљајном, а мање ка теоријском проматрању. Могу се у том смислу издвојити примери питања и задатака: *Како се мајка понашала према Аски?* (Милошевић 2019: 29) – ђаци уочавају важне тренутке радње; *Шта је за тебе најстрашније у сусрету Аске и вука?* (Милошевић 2019: 29) – ученици говоре о осећањима која је приповетка у њима пробудила; *По чему се овчица Аска разликовала од својих другарица?* (Мркаљ и Несторовић 2019: 98) – решавају се лакши захтеви засновани на упоређивању/контрасту; *Опиши Аску* (Станковић Шошо 2021: 254) – деца се подстичу да користе податке из приповетке и да креирају опис, притом се ангажујући и имагинацијски јер посредством описа замишљају јунакињу дела.

У оквиру ученичке напрегнутости да прочитају, разумеју и протумаче уметнички текст поставља се и проблем места теоријских појмова у задацима и уопште теоријских садржаја у настави књижевности. Раније је у овом раду указано на одређене примере задатака где се појмови уводе у сферу ђачког интересовања тако да се разматра њихова функција унутар уметничког текста. Истакнут је став да ће на тај начин ученици боље бити припремљени да самостално тумаче нове књижевне текстове са којима се током школске године и кроз разреде сусрећу. Овај проблем би се могао осветлити и када се врши преглед ваљаности методичке апаратуре читанки. Тако Валерија Јанићијевић приликом анализе читанки за млађе разреде основне школе износи следеће запажање:

„Доследним прегледањем читанки од првог до трећег разреда примећујемо да аутори веома ретко активирају карактеристике жанра у питањима и задацима уз књижевне текстове, иако им се неке од ових могућности просто саме намећу. Последица је да деца уче појмове механички, одвојено од текста, а не у функцији самог текста, на конкретном делу” (Јанићијевић 2007: 73).

Ишчитава се ауторкин став за потребом да теорију књижевности ученицима треба приближити искључиво кроз рад на књижевном тексту, а не сепаратно, без ваљаног контекста. Рекло би се да је овај став релевантан на свим нивоима образовања када је реч о настави књижевности, па наставници, али и аутори читанки, то треба да имају у виду.

На примеру *Горског вијенца* Петра Петровића Његоша (осми разред) може се уочити како се у читанкама кроз задатке приступа теоријским појмовима. У *Читанци* 8 Завода за уџбенике ауторка врло успешно повезује појмове које је дефинисала и објаснила у оквиру целине *Књижевнотеоријски појмови*. У самом задатку ученици су усмерени ка објашњењима и позвани да их користе и контекстуализују помоћу примера из Његошевог дела: *Шта на основу речи које игуман Стефан упућује владици Данилу закључујеш о свету, законима по којима тај свет функционише и о људима? Коју мисао сматраш занимљивом? Пре него што образложиш свој избор, прочитај испод питања објашњење појмова: гнома, афоризам и алузија* (Милошевић 2021: 66). У *Читанци* за осми разред *Уметност речи* (Логос) наилази се на пример

задатка: *Прочитај наведени одломак из „Горског вијенца” Петра Петровића Његоша с оловком у руци и протумачи алузије којима се служе владика Данило и игуман Стефан* (Станковић Шошо 2020: 112). Тако се појам (алузија) функционално разматра на нивоу интерпретације текста.

У вези са тим како ученике подстаћи да различите појмове разматрају онда када анализирају књижевни текст, може се навести ваљан пример из корпуса задатака посвећених интерпретацији приповетке Симе Матавуља „Пилипенда”. Овде ауторке читанке графички (дебљим словима) истичу важне књижевне појмове који су адекватно инкорпорирани у задатке и питања: *Који закључак о животу ликова можеш да изведеш на основу ентеријера мале куће? Какав је екстеријер, спољни простор око Пилипендине кућице? Анализирај портрете Пилипенде и његове жене Јеле. Шта све сазнајеш из дијалога Пилипенде и његове жене Јеле?* (Мркаљ и Несторовић 2021: 132). Посредством оваквих питања и задатака ученицима се скреће пажња на важност књижевнотеоријских термина приликом интерпретације уметничког текста, то да су они саставни део аналитичког (научног) дискурса и да их увек ваља разматрати кроз функцију у делу.

Већ је речено да се уз основне истраживачке пројекте који се налазе одмах иза примарног (књижевног) текста у читанкама сусрећу и друге целине/рубрике са задацима и налозима. Посредством неколико примера показале се како да ти додатни задаци стваралачки, имагинацијски и кретаивно активирају ученике тежећи унапређивању вештина и развијању (често и међупредметних) компетенција.

Путем целине *Да си ти писац* ауторка читанки Завода за уџбенике подстиче ученике да после основне интерпретације текста даље читају, истражују, откривају и стварају. Тако у овој рубрици уз одломак из приповетке Данила Киша „Дечак и пас” постоји задатак: *Прочитај у целини причу Данила Киша Дечак и пас. Напиши састав у форми писма особи која ти је посебно драга, а која живи далеко* (Милошевић 2018: 50). На овакав начин ђаци се упућују да откривају дело у целини, али и да се стваралачки ангажују кроз писање писма (домен језичке културе). У *Читанци 8* једно дело (Сју Таузенд, „Тајни дневник Адријана Мола”) бива подстицај за читање другог дела: *Прочитај роман Милована Витезовића „Лајање на звезде”. Потом погледај истоимени филм* (Милошевић 2021: 151). Иста рубрика у *Читанциб*), после Дучићеве песме „Село”, подстиче ученике да наставе са читањем поезије која је тематски сродна тумаченој песми: *Пронађи песме других песника о селу, па упореди атмосфере, ритам и пејзаже који су представљени у њима* (Милошевић 2019: 137).

У истим читанкама и рубрика *Занимљивости* каткад, уз низ интересантних информација које открива, садржи радне налоге – подстицајне задатке. Илустративан је пример ове целине у *Читанци 8* када се поводом читања и анализе приповетке Симе Матавуља „Пилипенда” ученици најпре информишу о широком образовању писца и Матавуља и детаљима из његовог живота (познавање страних језика, путовања, писање путописа). Истиче се податак да је Симо Матавуљ свој путопис *Ривијера* у наставцима објављивао у часопису *Бранково коло* па се поводом тога ученик/ученица позива: *Уколико желиш, можеш читати овај путопис у дигиталној верзији, на сајту Народне библиотеке Србије* (Милошевић 2021: 90). Тако се деца усмеравају ка релевантним изворима на интернету, упућују ка страници библиотеке и ка вредном часопису из традиције. Уз све то унапређују и своје дигиталне компетенције.

Уџбеници које објављује Klett осим у целини *Трагом речи* корисне радне налоге ученицима нуде и посредством других целина. Тако после одломка из драме Едмона Ростена *Сирано де Бержерак* у *Читанци за пети разред Расковник* долази задатак унутар *Радионице*:

*Изабери сцену која је по твом мишљењу најсмешнија и образложи шта ти је у њој било комично. У одговору можеш навести речи које по твом мишљењу изазивају смех* (Мркаљ и Несторовић 2018: 178). Ученици се фокусирају на важну карактеристику чувене комедије (хумор) и осветљавају је кроз активан истраживачки рад. Ученици шестог разреда после читања одломка из приче Владиславе Војновић „Позориште” (збирка *Приче из главе*) сусрећу се са интересантним низом питања и задатака: *Размислите о догађајима о којима бисте желели да неко напише причу или драму. Шта једна прича, драма или представа треба да има да би вама била занимљива? Зашто је важно да оно о чему читамо или што гледамо у позоришту буде у вези са оним како ми живимо? Изаберите догађај или појаву из вашег свакодневног живота која за вас представља проблем. Покушајте да је уобличите у причу или представите у позоришту* (Мркаљ и Несторовић 2019: 223). Оваква, могло би се рећи, креативна минијатура најпре подстиче децу на дискусију и размену мишљења. Том приликом они активирају своја знања о књижевности, жанровима и сл. Обновљају оно што су до тада научили. После тога се усмеравају ка стваралачком задатку да напишу причу или приреде представу. Очито су на овакав начин ауторке читанке тежиле да градирају захтеве, односно да их воде од лакшим ка тежим. Такви корпуси задатака могу бити коришћени и за потребе додатне наставе или као радни материјал за ученике који наставу похађају по ИОП-у 3.

У рубрици *Бележница* ученицима се указује на појмове и изразе који су у свакодневној употреби. С обзиром на то да ти изрази значењски кореспондирају са делом уз које се налазе, ђаци треба да одгонетну везу наведених израза (често народних пословица) и књижевног текста који се анализира. Погодан за представљање ове целине јесте пример уз народну новелу „Све, све, али занат”, из *Читанке за пети разред Расковник: Размисли како се на ову новелу односе народне пословице: Што човек више живи, више зна, По делу се човек познаје и Без муке нема науке. Објасни зашто насловна синтагма Све, све, али занат има пословичку употребу у нашем народу* (Мркаљ и Несторовић 2018: 151). Наставник овакав садржај може врло функционално користити, на пример, у току завршног дела часа, те тако уопштити оно што је речено приликом интерпретације новеле. На основу инструкције која захтева довођење у везу два дела народне књижевности – новеле и пословице могу се шире сагледати особености усменог књижевног стваралаштва.

И у читанкама које је објавио Логос додатним рубрикама на различите начине и, могло би се рећи, у различитим смеровима ученици се даље (после истраживачких пројеката) мотивишу да истражују и откривају. Посредством рубрике *Стваралачки задатак* у уџбенику за осми разреда ауторка после задатака и питања из целина *Разговор о књижевном делу* и *Примењујемо научено* подстиче ученике да наставе самостални рад у радној свесци. Тако се на добар начин повезују две уџбеничке јединице, а ауторка то најчешће чини тако што подстицајним налогом буди знатижељу код ученика: *Прочитај у Радној свесцина стр. 13–18 народну приповетку „Усуд” и откриј да ли ће главни јунак сазнати своју судбину и утицати на њу* (Станковић Шошо 2020: 230).

У читанкама које је Логос понудио ђацима од петог до седмог разреда аутори после ученичког активирања преко целина са репродуктивним и продуктивним задацима и питањима у додатним целинама потпомажу проширивање знања и интересовања ђака. Тако у целини *Домаћа лектура* ученици добијају усмерење ка делима из корпуса домаће лектуре како би се после одломка (који може бити мотивационе природе) пробудила жеља за читањем књиге у целини. Ова рубрика послужиће ученицима да лакше и продуктивније приступе читању дела и припреми за анализу у току школских часова, што ће, самим тим, бити и помоћ наставнику у раду. Добар пример јесте садржај ове целине поводом романа Бранислава Нушића *Хајдуци* у *Читанци за пети разред Уметност речи*:

*Прочитај пажљиво Нушићев роман „Хајдуци” и проучи поглавља у њему. Ради увида у целину романа, групиши поглавља бележењем њиховог броја и наслова. Сагледај улогу наслова тако што ћеш их повезати са садржином поглавља. Издвој уводна поглавља у роману. Образложи њихову улогу у структури дела. Наведи називе поглавља у којима је приказан најважнији догађај. Истакни завршно поглавље романа „Хајдуци”. Протумачи њихову функцију у композицији дела.*

*Уочи поглавља која нису у непосредној вези са развојем догађаја у њему. Анализирај њихову улогу. Објасни на који начин она утичу на твоје доживљавање и разумевање ликова и догађаја у роману. Припреми се да на часу казујеш о резултатима свога рада (Станковић Шошо и Сувајџић 2018: 104).*

Наведени истраживачки пројекат довољан је радни предлог на који ће наставник упутити своје ученике како би продуктивно приступили значајном Нушићевом делу и осветлили његове најважније структурне целине, као и јунаке романа. Наставник може, ако то процени као потребно, додатним питањима допунити дати низ задатака или те задатке прилагодити својим ученицима.

За нека дела ће допуна истраживачког рада бити и задаци из целине *Откривамо* па ће се тако поводом песме Добрице Ерића „Чудесни свитац”, иза рубрике *Рад на тексту*, наићи на сет од два задатака који се може користити у завршном делу часа или за даровите ученике, додатну наставу и сл. У првом задатку ученици се упућују да утврде врсту стиха, а други задатак најпре развија захтев средње тежине (обележавање риме и одређивање њене врсте), те потом иде ка тежем нивоу (утврђивање улоге риме): *Обележи риму према броју римованих самогласника у песми „Чудесни свитац” Добрице Ерића и одреди јој врсту. Проучи њену улогу у песми (Станковић Шошо и Сувајџић 2021: 35).*

Целине *Разговарамо* и *Стварамо* најчешће откривају креативне имагинацијске и стваралачке задатке. Када читају и тумаче Егзиперијев роман *Мали Принц* децу која користе ову читанку чека интересантан задатак: *Замисли да се сретнеш са овим чудесним јунаком. Испричај шта би га све питао/-ла и о чему бисте све разговарали (Станковић Шошо и Сувајџић 2020: 56).* Да би смислили одговор, ученици ће користити машту, замишљаће Малог Принца, а кроз то ће показати и како су разумели догађаје у књизи, различите мотиве, идеје, јер ће своју имагинацију заснивати на тексту романа. Дакле, осим што су интересантни и привлачни за ученике, такви задаци користе основној намери наставника и циљевима часа – анализи књижевног дела. Сличне су сврхе и природе, али обично дужег времена потребног за рад, и задаци из рубрике *Стварамо*. У овом раду је у петом поглављу показано како се кроз домаћи рад после интерпретације драмског текста бављење њиме може одвијати кроз припрему сценског извођења одломка из дела, те да ће на тај начин ђаци употпунити своје увиде, креативно проширивати успостављене интерпретацијске оквире и стицати додатне компетенције. Каткад ће за овакав домаћи задатак бити корисна управо целина *Стварамо*, што потврђује пример из читанке за шести разред (у вези са једночинком Бранислава Нушића *Аналфабета*):

*Припремите се да одглумите најзанимљивију сцену из ове Нушићеве једночинке. Определите се за лик који ћете тумачити током извођења драмског одломка. Увежбајте изражајно казивање текста *Аналфабета* по улогама. Обратите пажњу на мимику, интонацију и гестикулацију. Размислите о мотивацији која покреће деловање ликова. Посебну пажњу обратите на дидаскалије. Трудите се да сценским наступом дочарате атмосферу комичног неспоразума који се одиграо у канцеларији (Станковић Шошо и Сувајџић 2021: 169).*

Овакав кратки скуп инструкција и задатака биће довољан да ученици, уз пропратне усмене сугестије и налоге наставника, припреме сценско извођење дела, а да кроз такав процес стваралачког рада додатно упознају драму, њене јунаке и њихове односе, идеје које они заступају, Нушићев критички однос према одређеним карактерима и поступцима, као и друштвеним појавама.

Уз задатке и питања унутар методичке апаратуре треба се осврнути и на облике својеврсних провера које су у свим читанкама припремљене за ученике. Захваљујући томе, ученици могу самостално да провере своје напредовање, а наставник може да сагледа, између осталог, и успешног сопственог рада, то да ли су остварени циљеви наставе и исходи који су били предвиђени. У читанкама (за шести, седми и осми разред) Завода за уџбенике ауторка је после сваке тематске целине креирала проверу одредивши је називом *Мини-квиз*. Читанке које је објавио Klett на почетку садрже проверу знања из претходног разреда, а на крају књиге су четири целине одређене као *Тест за самооцењивање* за сваки класификациони период током школске године. Читанке Логоса на крају сваке тематске целине нуде ученицима прилику да утврде успешност свог учења. Ове провере обликоване су као тестови (*Покажи шта знаш*) или су у нешто креативнијем облику (*Креативна слагалица*, *Укрштеница*).

Прегледом питања и задатака у свим наведеним проверама запажа се тежња аутора да кроз захтеве утврде да ли су ученици усвојили основна знања у вези са обрађеним текстовима и како би им на тај начин сугерисало шта је најважније из реализованих садржаја и активности. У том погледу захтеви су усклађени са програмским садржајима, са исходима наставе и учења предвиђеним за одређени разред, па тако и са образовним стандардима за крај обавезног образовања. Овакве провере биће корисне на часовима утврђивања градива, али се могу употребити и као материјал за домаћи рад ученика. Оне у највећем делу садрже захтеве на које би тачно требало да одговори највећи број ученика; дакле, усмерене су обично ка најважнијим знањима или нивоима анализе у вези са књижевним текстовима. Ипак, постоје задаци који би се спрам своје тежине и садржаја могли категорисати као задаци средњег или напредног нивоа постигнућа, али и они што би се могли корисно употребити на часовима додатне наставе приликом припреме ученика за Књижевну олимпијаду и сл.

У проверама (*Мини-квиз*) унутар уџбеника државног издавача обнављање наставног градива из књижевности врши се посредством задатака двочланог или вишеструког избора у којима су захтеви репродуктивни и најчешће су усмерени ка обнављању/провери важних података у вези са делима и ауторима, књижевним родовима и врстама, облицима казивања, стилским фигурама и др. из домена програмских садржаја. Каткад ауторка као понуђене одговоре наводи дефиниције/објашњења одређених појмова (из тела задатка). То показује следећи пример у коме се од ученика седмог разреда очекује да препознају објашњење појма ретроспективно приповедање.

Ретроспективно приповедање је:

- а) приповедање о збивањима која ће се тек догодити;
- б) приповедање о фантастичним догађајима;
- в) приповедање о догађајима који су се одвијали у прошлости.

(Милошевић 2020: 134).

Задаци из *Мини-квиза* могу бити корисни и за ученике који су више заинтересовани за проучавање књижевне историје и теорије, за оне који се спремају за такмичење из књижевности. За такве ђаке биће (у осмом разреду) користан наредни задатак.

Вук Стефановић Караџић је од Филипа Вишњића забележио следеће песме:

- а) *Марко Краљевић укида свадбарину*
- б) *Бој на Чокешини*
- в) *Бој на Мишару*
- г) *Почетак буне против дахија*

(Заокружи тачне одговоре.)

(Милошевић 2021: 75).

У Klett-овим читанкама ученици се посредством уводних тестова подсећају књижевних и осталих текстова које су читали током претходне школске године, па оваква провера наставницима може послужити и у сврхе иницијалног тестирања из књижевности. Ђаци добијају увид у сопствено знање и врше његову процену одређујући, на основу тога, у којој мери треба да се (поновно) подсети садржаја из претходног разреда. Сетовима задатака претходе корисни теоријски подсетници. Тако се у оваквом тесту, унутар *Читанке за осми разред Цветник*, пре задатака у вези са композицијом различитих дела обрађених у седмом разреду, табеларно наводе главне особености композиције епског, лирског и драмског дела чему претходи објашњење самог појма *композиција*. Ученици се најпре подсећају књижевнотеоријских садржаја из претходног задатка, а потом раде задатке којима се проверава познавање и разумевање тих садржаја.

На крају читанкиза сваки разредауторке су припремиле: *Тест за самооцењивање 1* (за крај првог тромесечја у првом полугодишту), *Тест за самооцењивање 2* (за крај првог полугодишта), *Тест за самооцењивање 3* (за крај првог тромесечја у другом полугодишту), као и *Тест за самооцењивање 4* (за завршетак другог полугодишта). Корисницима уџбеника, дакле и ученицима и наставницима, пружена је могућност да врше процену постигнућа после одређеног (класификационог) периода. Кроз четири садржајне и разноврсне провере заокружује се извесна целина у раду. Ученици на последњим странама уџбеника проналазе решења свих тестова, а испод сваког теста наведена је скала где према броју освојених бодова ученици утврђују којој бројчаној оцени одговара њихов учинак.

Задаци из тестова који су део Klett-ових читанки углавном су репродуктивни и рекогнитивни, обликовани најчешће као задаци вишеструког избора или задаци допуњавања. Највише је задатака које би тачно требало да реши највећи број ученика (основни ниво), али ће неки од наредних примера показати како постоје питања којима ће се назначити разлике у нивоима знања. Тестови за крај тромесечја садрже десет задатака, а они за крај полугодишта по двадесет задатака. Ове провере прате артикулацију (програмских) садржаја унутар читанки и јасно кореспондирају са захтевима унутар методичких апаратура уз књижевне текстове. Ауторке уџбеника најчешће у тесту полазе од једноставнијих захтева који се тичу одређених теоријских знања или одговора на питање о важним подацима у вези са делима и ауторима (ликови, место радње, историјски догађај на који се дело односи). Такав је трећи задатак из *Теста за самооцењивање 2* у петом разреду:

На основу понуђеног описа препознај књижевног јунака.

„Мада су овог јунака пензионисали, а његовој посади одузели заставе и оружје, позван је да , као неустрашиво храбар, ослободи свет од седмоглавог чудовишта.”

Напиши пуно име књижевног јунака

---

(Мркаљ и Несторовић 2018: 245).

После оваквих, често се кроз наредне задатке развијају донекле компликованији захтеви који теже томе да ученици запазе одређене облике казивања у тексту, одреде које стилско средство аутор употребљава, на који начин су представљени епски или драмски јунаци, који се мотиви могу запазити унутар лирских песама и др. Тако се у *Тесту за самооцењивање 4* унутар *Читанке за седми разред Плетисанка* може пронаћи следећи (девети по реду) задатак:

Која је врста карактеризације лика заступљена у одломку из *Покондирене тикве* Јована Стерије Поповића? Заокружи слово испред тачног одговора.

ВАСИЛИЈЕ: Какав пединтер, кад сте ми обећали Евицу?

ФЕМА: Шта, мамазел теби обећала? То је гурбијанство. Јокан, Јокан, кумте писли хер, вирте гурбијана хинауз.

- а) физичка карактеризација                      б) језичка карактеризација  
в) психолошка карактеризација              г) социјална карактеризација

(Мркаљ и Несторовић 2020: 300).

Наведени пример подстиче ученике да један од репрезентативнијих сегмената из Стеријине комедије контекстуализују имајући у виду дело у целини, јер ће тек на тај начин разумети питање и доћи до тачног решења. Овај и многи други задаци у тестовима које ауторке креирају на погодан начин стварају спону са делима анализираним у претходном периоду. Тада, када су се бавили опсежном анализом дела, имали су прилику да одговарају на задатке отвореног типа, да исказују субјективне процене, али уз ваљану аргументацију и позивање на садржај дела. У тестовима за самопроцену врши се преглед обрађеног и интерпретираног кроз низ задатака објективног типа. Тиме се постиже да ђаци још једном актуелизују све оно што је током часова обраде речено и закључено поводом конкретног књижевног или научно-популарног текста.

Каткад се може наићи и на задатке који садрже више захтева различите тежине. Ти су захтеви обично у вези са једним књижевним текстом и грађирани су – крећу се од захтева са основног, тежећи средњем и напредном нивоу. Илустративан је пример петог задатка из *Теста за самооцењивање 4* (*Читанка за осми разред Цветник*):

А) Прочитај одломак из дела *Сумњиво лице* и одговори на захтеве.

ГАЗДА МИЛАДИН: Па ја као мислим...

ПИСАР ЖИКА: Ама, шта имаш да мислиш? Позвао сам те овде да будеш грађанин, а кад си грађанин, онда нема шта да мислиш!

- а) Ко је написао „Сумњиво лице”? \_\_\_\_\_  
б) Ком књижевном роду и којој књижевној врсти припада „Сумњиво лице”?

Књижевни род: \_\_\_\_\_                      Књижевна врста: \_\_\_\_\_

Б) Шта је приказано у наведеном одломку? Заокружи слово испред тачног одговора.

- а) однос власти према грађанству  
б) страх грађанина пред власти  
в) хуманост власти према газдама

(Мркаљ и Несторовић 2021: 328).

Запажа се намера ауторки да се једним задатком ученици подсети значајног дела из програмског садржаја за осми разред. У оквиру тог задатка захтеви бивају разуђени тако да се у



целини А) постављају питања репродуктивног типа, односно захтевају се важни подаци које би требало да знају сви ученици – испитује се знање. Питање под Б) открива тежи захтев јер се очекује селекција (понуђених одговора) заснована на тумачењу књижевног дела. Овај део задатка може се одредити као дискриминативан, јер се не очекује да на њега сви ученици тачно одговоре с обзиром на то да се овде мора показати вештина тумачења текста.

У Логосовим читанкама, у склопу тестова одређених називом *Покажи шта знаш* налазе се питања и задаци у вези са једном тематском облашћу. Њима се проверава познавање основних података о делима и ауторима, препознавање дела на основу карактеристичних одломака, али и теоријски садржаји који су обрађени када су дела из те тематске целине интерпретирана. Захтеви су обично репродуктивни и рекогнитивни, обликовани најчешће у форми задатака допуњавања. Када је реч о тежини датих захтева унутар тестова, утврђује се да је углавном реч о онима на које би тачне одговоре требало да да највећи број ученика. Тиме овакве провере показују своју основну сврху, а то је да се преко задатака са неколико захтева ученици подсети обрађеног наставног градива, да процене сопствено знање и увиде на који начин би требало, ако постоји потреба за тим, побољшати рад. Овакви задаци могу подстаћи ђаке да уоче нешто што су пропустили током часова интерпретације дела, па ће се због тога обратити за помоћ наставнику. Исте увиде ће стећи и наставник ако се тестови буду радили током часова утврђивања и систематизације градива. С обзиром на то да су аутори понудили решења свих задатака ученици ће и приликом самосталног рада код куће моћи да процене своје знање и вештину тумачења уметничких текстова.

Задаци често садрже више захтева који се односе на основне информације у вези са делима. Тако се следећим задатком из *Читанке за шести разред Уметност речи* проверава да ли су ученици упамтили информације у вези са жанровским одређењима обрађених књижевних дела.

Напиши књижевни род и књижевну врсту којима припадају наведени текстови:

	Књижевни род	Књижевна врста
а) <i>Песма о керуши</i>	_____;	_____;
б) <i>Аска и вук</i>	_____;	_____;
в) <i>Бели очњак</i>	_____;	_____;
г) <i>Избирачица</i>	_____;	_____.

(Станковић Шошо и Сувајџић 2021: 257).

Овај задатак део је теста на крају тематске целине и подсећа ученике на више књижевних текстова који су обрађени на различитим часовима.

Наредни пример из *Читанке за осми разред Уметност речи* указује на тип тежих захтева унутар провере *Покажи шта знаш*.

Напиши називе стилских фигура које откриваш у наведеним стиховима:

А ко беху они диви  
Који су те напред звали,  
Који су ти крила дали,  
Који су те ојачали?  
„То бејаху идеали!”

(Јован Јовановић Змај, „Светли гробови”)

У наведеном примеру од ученика се очекује познавање стилских фигура и вештина њиховог препознавања у конкретном уметничком тексту. Задатак одговара напредном нивоу постигнућа и, као такав, указује на разлике међу ученицима у погледу њихових постигнућа, односно поседовања знања и умења.

Уз тестове *Покажи шта знаш* аутори на крају неких тематских целина уводе ђаке у креативније видове провере. Један од њих постиже се помоћу *Креативне слагалице*<sup>86</sup>. Она је позиционирана на крају тематске целине и некада се састоји од инструкције за којом следи низ одломака у вези са којима је та инструкција. Реч је о одломцима који припадају делима из те тематске целине. Тако се, на пример, у *Читанци за осми разред Уметност речи* наводи инструкција *Откриј у наведеним примерима о којим стилским фигурама је реч и напиши њихове називе* (Станковић Шошо 2020: 70). Ученицима је понуђен адекватан простор за уписивање одговора испод сваког одломка. Уз овакав модел постоје и примери за *Креативну слагалицу* која се састоји од више различитих задатака посвећених једном књижевном роду. Таква је *Креативна слагалица II* у истој *Читанци*. Уводни налог *Попуни креативну слагалицу и обнови своје знање о драми* (Станковић Шошо 2020: 185) јасно указује ученицима на циљ дате провере. Тако се кроз задатке различите тежине проверава да ли ученици познају структуру драмског текста, његове специфичне карактеристике и сл. Углавном се запажају задаци вишеструког избора и задаци допуњавања. Интересантан је пример *Креативне слагалице из Читанке за шести разред Уметност речи* где се не проверава знање из књижевности, већ вештина читања и разумевања текста. Суштина ове провере најбоље ће се сагледати кроз инструкцију: *Прочитај текст „Задужбине наших предака” и упиши на одговарајуће место име њеног ктитора* (Станковић Шошо и Сувајдић 2019: 111). С обзиром на то да долази као завршни део тематске целине којој припадају песма Војислава Илића „Свети Сава”, епске народне песме о Косовском боју, песма Ђуре Јакшића „Вече” и песма Десанке Максимовић „Грачаница”, ова *Креативна слагалица* погодно кореспондира са тим књижевним делима и на добар начин усмерава ученичку активност. За ову, као и за све остале слагалице, ученици могу пронаћи решења на крају читанке.

У Логосовим уџбеницима на крају неких тематских целина налазе се провере именоване као *Укрштеница*. Назив провере упућује на њену форму. Попуњавајући поља укрштенице, ученици заправо исписују одговоре на различита питања у вези са књижевним делима из те тематске целине. Решења су, као и за остале видове утврђивања, на крају књиге. Ако би се анализирали као својеврсни задаци, могло би се рећи да су захтеви из укрштеница углавном репродуктивног типа. На пример, ученик попуњава поља тако што исписује име неког књижевног јунака, назив неког књижевнотеоријског појма и сл. Да би се сва поља попунила, неки захтеви нису у вези са књижевношћу.<sup>87</sup> Прегледом свих укрштеница у уџбеницима (који их садрже<sup>88</sup>) могу се евидентирати и задаци који су на вишим нивоима постигнућа. Ово потврђује наредни захтев из *Читанке за пети разред Уметност речи: Именуј форму приповедања коју уочаваш у наведеном одломку: „Иде у школу. Велики је ђак. Душанка навршила тринаесту. Она увелико одмењује мајку у кућевним пословима.”* (Станковић Шошо и Сувајдић 2018: 86). Тако врло конкретан задатак из књижевности, заснован на обрађеном књижевном тексту (Милован Глишић, „Прва бразда”), постаје саставни део нелинеарне, креативне форме. *Укрштеницу*, као и *Креативну слагалицу* наставник може користити на

<sup>86</sup> Овакав облик провере присутан је у Логосовим читанкама за шести и осми разред.

<sup>87</sup> На пример: *Врста цвета; Лична заменица* (Станковић Шошо и Сувајдић 2018: 86) и др.

<sup>88</sup> Провера под називом *Укрштеница* присутна је у Логосовим уџбеницима за пети, шести и седми разред.

часовима утврђивања градива. Ови облици посебно ће бити zgodни за организовање одељењских такмичења (која екипа пре реши укрштеницу), за активирање ученика који нису довољно мотивисани за рад и сл.

Све овде анализирани читанке показују да се у њима задаци и питања за ученике посматрају као важни чиниоци, интегрални део уџбеничке литаратуре у настави књижевности. Ваљани задаци и питања увек ће потпомоћи осветљавање уметничких вредности прочитаних текстова. Различите теме биће осветљене кроз садејство више текстова који су тематски блиски и мноштва налога којима млади читаоци бивају уведени у литерарну стварност, вођени кроз њу и из ње изведени са различитим увидима, утисцима, идејама и ставовима. У том смислу значај задатака унутар читанки јесте што они, између осталог, подстичу код ученика и развијање вештина које ће им, када се формално образовање заврши, омогућити да и даље, док читају књижевна дела по слободном избору, постављају (тада сами) себи различита питања – она која ће им помоћи да откривају слојеве уметничких текстова и да буду у стању да изврше вредносну процену тих текстова.

## 6.2. Задаци у радним свескама

Већина издавача уџбеника практикује да уз читанке и граматике уџбенички комплет допуни и радним свескама које ће бити корисне за ученике јер ће им помоћи да континуирано савладавају и увежбавају наставне садржаје из свих области које обухвата настава српског језика и књижевности. Посредством задатака и питања који су главни део радних свезака, ђаци ће кроз активно трагање за одговорима утврђивати своја знања, показивати вештине, биће у стању да сагледају сопствена постигнућа и лични напредак, али и да открију оно што се мора додатно научити или разјаснити уз помоћ наставника. Задаци из радних свезака због тога ће често бити део дечјег домаћег рада, али ће каткада решавање ових задатака у школи (индивидуално, у пару, групно или заједнички на нивоу одељења) бити корисно за наставника да провери колико су ученици разумели одређене садржаје, упамтили важне податке, да ли су овладали способношћу анализе неког књижевног дела и сл.

Ваљано осмишљене радне свеске требало би да су брижљиво усклађене са програмским садржајима за одређени разред, као и са садржајима читанки и граматика. У једном од приручника који говоре о стандарду квалитета уџбеника истиче се:

„Јединице уџбеничког комплета усмерене су истом циљу и морају да се узајамно допуњују. Другим речима, поједине јединице уџбеника преузимају различите аспекте у подстицању процеса изградње знања, а све оне воде заједничком циљу изградње трајних и применљивих знања у датој области” (Ивић и др. 2012: 36).

У смислу наведеног могло би се рећи да је улога радних свезака да потпомогну усвајање, утврђивање и систематизацију знања и умења из књижевности. Зато ће задаци из њих наставницима бити корисни као примери и модели приликом састављања тестова. Ти задаци често у фокус ученичке пажње уводе важне појмове из обрађених садржаја. Поједине читанке последњих година наводе кључне речи/појмове на погодним местима уз књижевни текст, па би требало да исти ти појмови доживе своју ревитализацију унутар налога из радних свезака. На тај начин би ученици, уочили њихову улогу у изградњи уметничког света дела, али и функцију приликом сагледавања вредности уметничке целине која је интерпретирана. То иде у прилог ставу да питања и задаци у оваквим помоћним уџбеничким јединицама треба да за ученике буду

изазовни и мотивишући. Ученици старијих разреда основне школе треба да прихвате вежбања из радне свеске као оправдана и потребна, а то ће бити могуће само ако аутори уџбеника имају свест о потреби креирања разноврсних задатака по облику, али и нивоима когнитивне активности. Обим целина сачињених од задатака треба прилагодити узрасту ученика, као и самом књижевном делу у вези са којим је читав процес рада. Зато је добро да радна свеска буде провера или допуна тематско-мотивске, језичкостилске или семантичке анализе текстова из читанке. Језички израз којим се аутори, посредством радних налога, обраћају ђацима такође ваља прилагодити узрасту деце, али и нивоу знања из књижевности који се за тај узраст очекује. Најзад, могло би се рећи да и за методологију састављања задатака унутар радних свезака важе све оне одреднице ваљаних задатака које је овај рад на више места у претходним поглављима осветлио.

Претходно наведено углавном уважавају аутори радних свезака које су овде предмет анализе. Аутори читанки које су у претходној целини овог поглавља разматране показују се и као успешни састављачи питања и задатака из књижевности у радним свескама.

Државни издавач није објавио радне свеске, па ће се разматрати ове уџбеничке јединице издавачких центара Klett и Логос.

У Klett-овој *Радној свесци* за све старије разреде ауторке су последњи сегмент књиге определиле за проверу знања из књижевности. Тај сегмент подељен је на целине које кореспондирају са тематским целинама у читанкама и носе исте наслове као оне. Захтеви које су ауторке припремиле помажу ученицима да се подсети књижевних дела која су читали и анализирали током једног периода и да на њих додатно обрате пажњу утврђујући и продубљујући знања и увиде. Ако су тестови из читанки zgodни за систематизације градива на завршетку класификационих периода школске године, тестови из *Радне свеске* биће добро решење за ђаке да обнове и утврде наставне садржаје из краћег периода који је био потребан за рад на једној тематској целини. Корпус питања и задатака из једне целине *Радне свеске* може се користити и као тест који ће се решавати у дијагностичке сврхе, односно посредством кога ће ученици проценити лични напредак и успоставити однос према успешности свог рада. На крају *Радне свеске 6* ученици се сусрећу са додатним вежбањима креативно осмишљеним у две целине: *Укрштене речи* и *Човече, не љути се*. У *Радној свесци 7* завршни делови осмишљени су кроз *Тематски час посвећен Јовану Стерији Поповићу* и *Вежбање читања са разумевањем: Хелен Келер*. На исти начин конципирне су и последње целине *Радне свеске 8 – Тематски час посвећен Браниславу Нушићу* и *Вежбе читања са разумевањем: Секвоје: шумски џинови*. Решења задатака из свих целина одштампана су за ученике као посебан додатак *Радној свесци* (осим за пети разред где се налазе у оквиру књиге).

Задаци из сваке тематске целине *Радне свеске* најчешће су обликовани онако како се то чинило и у проверама из читанке (*Тест за самооцењивање*). То су махом задаци затвореног типа zgodни за објективну процену резултата – задаци двочланог или вишеструког избора, спаривања, допуњавања и уређивања, мада постоји и мањи број оних примера код којих је први део затвореног типа, а други захтева објашњење, па се може одредити као задатак отвореног типа.

Ауторке су пазиле на то да у свакој целини буде задатака који су лакши, средње тешки и тешки. На тзв. лакше задатке, којих је овде највише, требало би да одговоре сви ученици (или бар највећи број њих), па се могу посматрати као задаци основног нивоа постигнућа. Као што су показали примери из читанки које су исте ауторке приредиле, таквим задацима се (углавном кроз репродуктивне захтеве) очекује од ученика познавање основних података у вези са

књижевним делима и њиховима ауторима. За пример се може узети следећи задатак из *Радне свеске 5*:

Међу наведеним одредницама подвуците три које се односе на дело *Капетан Џон Пилпфокс*.

Билбо Багинс    чудовиште    Олимп    Кинеско море    хумор    научна фантастика  
(Ломпар и Несторовић 2018: 146).

Не тичу се сви наведени појмови драме Душка Радовића *Капетан Џон Пилпфокс*, али сви су у вези са делима из тематске целине *Чудесна бића српске и светске књижевности*. Иако наведени пример представља једноставан задатак где се проверава познавање чињеница, његова вредност повећава се тиме што и посредством дистрактора ученици бивају подстакнути да се присете (осталих) књижевних дела из наведене тематске целине.

На сличан начин може се посматрати и наредни задатак из *Радне свеске 7*:

Повежи линијама наслове дела са њиховим ауторима.

Јован Цвијић	<i>Катарке Београда</i>
Петар Кочић	<i>Вир светова</i>
Гордана Малетић	<i>Охридско језеро</i>
Мина Годоровић	<i>Ципела на крају света</i>
Дејан Алексић	<i>Кроз међаву</i>

(Ломпар и др. 2020: 121).

Оваквим задатком који подразумева познавање најосновнијих података деца се подсећају књижевних обрађених у оквиру тематске целине *И то је живот*. Долазећи до тачног решења, показују да је задовољен један од првих корака рада – познавање наслова текстова и њихових аутора.

Кроз низове задатака тежи се провери различитих учинака интерпретације која је претходила приступању *Радној свесци*. Често се задаци из овог помоћног уџбеничког штива јасно настављају на задатке из целине *Трагом речи* унутар читанке. То посебно показују примери средње тешких и тежих задатака, али и оних питања која се не тичу тумачења књижевног текста, већ теже упознавању културне и уметничке баштине.

Пример из целине *Слике из детињства у Радној свесци 6* потврђује фини спону између истраживачких задатака из читанке и оних и захтева који су у *Радној свесци*:

Међу понуђеним, подвуци називе особина које се односе на девојчицу Исидору из књиге *Били су деца као и ти* Гроздане Олујић.

НЕОБИЧНА, МАШТОВИТА, УСАМЉЕНА, КРЕАТИВНА,  
ТВРДОГЛАВА, НЕПРИСТОЈНА

(Ломпар и др. 2019: 112).

Наведени пример кореспондира са налозима и питањима из читанке: 1. *Наведи шта из ове приче сазнајеш о девојчицином изгледу, њеној породици, навикама које има.* 2. *По чему се девојчица Исидора разликовала од остале деце? Зашто су јој старији на томе замерали?* (Мркаљ и Несторовић 2019: 41). На овај начин остварује се раније назначена потреба да се уџбеничке јединице усаглашавају и тако ученике успешније воде ка остваривању предвиђених исхода наставе и учења.

На трагу задатака средње тежине могао би бити и следећи пример из *Радне свеске 8* у коме се од ученика очекује присећање на садржаја дела:

На линији поред реченице о догађајима из *Сумњивог лица* упиши бројеве од 1 до 6 тако да добијеш редослед догађаја у комедији. Ми смо започели, а ти настави.

- а) Капетан Јеротије Пантић прихвата Ђоку за зета, док писар Вића прети да ће се жалити министру.
- б) Капетан и његови сарадници хватају апотекарског помоћника Ђоку мислећи да је он „сумњиво лице”.
- в) У мали провинцијски град стиже телеграм о могућности да се у њему крије сумњиво лице.
- г) Алекса Жунић, срески шпијун, доноси вест да је у хотелу „Европа” одсео непознати младић.
- д) Током саслушавања утврђује се да ухваћени младић није никакво „сумњиво лице”, већ момак капетанове кћери Марице.
- ђ) Јеротије Пантић је срески капетан који жели да своју кћер уда против њене воље за писара Вићу.

1  
(Ломпар и др. 2021: 108).

Овде се захтева да ученици сагледају низ етапа драмске радње за шта ће бити потребно да се присете дела. Како је *Сумњиво лице* део домаће лектире, што значи да ће се читати у целини, ова Нушићева комедија постаје најобимнији и најдоминантнији текст из тематске целине *Цео свет је позорница*. Стога јој се с разлогом посвећује овакав задатак којим се, између осталог, може проверити и да ли су ученици прочитали дело.

Све оно што су поменули током анализе ученици обнављају помоћу скупова задатака из *Радне свеске*, мада ови додатни захтеви могу бити прилика и да се аспектима дела који нису довољно осветљени током часова анализе, додатно или наново посвети пажња. Тако ће се стилски слој песме или неког епског дела размотрити помоћу питања која ће ученике подсетити на текст и указати им на места где аутори користе различита стилска средства у намери да читаоцима сугестивније и убедљивије дочарају уметнички свет који стварају. Многи такви задаци, током заједничке провере на часу могу бити повод да се у рад на часу уметне и кратка дискусија, разговор о функцији евидентиране стилске фигуре унутар дела. Тиме ће се опет функционално повезивати задаци отвореног типа из целине *Трагом речи* унутар основног уџбеника са задацима објективног типа у *Радној свесци*. Таквих је примера више, па се следећи наводи као репрезент задатака сличне структуре и радног налога:

Одреди назив стилске фигуре коју препознајеш у наведеном примеру. Одговор напиши на линији. (Могућа су два тачна одговора.)

„а песма се пише само зато  
да та реч не би морала да се каже  
тако речи једна другу уче”

Назив стилске фигуре је: \_\_\_\_\_.

(Ломпар и др. 2021: 107).

Поменути су задаци у којима је први део у затвореној форми (претежно вишеструког избора), док се други део конципира као отворени, тип есејског задатка кратког одговора, односно у виду захтева да се претходни избор објасни. Њима се на добар начин ученици подстичу да промишљају оно што су научили. Наредни пример из *Радне свеске 7* то показује:

Подвуци наслов дела које не припада датом низу. На линијама испод низа наведи по чему се оно разликује од осталих дела.

*Мали Радојица*

*Смрт војводе Пријезде*

*Хајдук Станко*

*Ропство Јанковић Стојана*

*Старина Новак и кнез Богосав*

(Ломпар и др. 2020: 119).

Овде се ученици усмеравају да уоче роман Јанка Веселиновића као дело које не припада датом низу било због тога што је ауторско наспрам осталих дела народне књижевности, било што је *Хајдук Станко* једини роман у датом низу. Корисност оваквих задатака јесте управо у провери тога да ли су продукти учења засновани на чистој репродукцији или ученици умеју да објасне садржаје који су им презентовани током наставног процеса. Ауторке су тако повећале дискриминативност целине којој такви подаци припадају и обезбедиле да се самере постигнућа ученика спрам разлика у резултатима.

Повремено се у *Радној свесци* за сваки разред могу приметити задаци репродуктивног типа, али се њима не испитује знање из књижевности, већ више оно из опште културе ученика. Може се навести следећи пример из *Радне свеске б*:

Повежи линијама имена владара и називе цркава које су подигли. Помоћ за решавање овог задатка потражи од родитеља или на интернету.

Сопоћани

кнез Стефан

Милешева

краљ Милутин

Морача

краљ Владислав

Ђурђеви Ступови

Урош I

Бањска

Стефан Немања

(Ломпар и др. 2019: 118).

Садржај задатка вешто се повезује са одређењем тематске целине *Ја домовину имам и у срцу је носим*, а свакако је и у вези са књижевним делима која јој у читанци припадају. Реч је о епским песмама о Косовском боју, као и лирским песмама – Ђура Јакшић, „Вече” и Десанка Максимовић „Грачаница”. Пропратна методичка апаратура уз ове текстове доприноси томе да се ученици информишу о значајним историјским личностима и догађајима, па ће и овакав задатак бити на трагу тога. Део инструкције да се помоћ потражи од родитеља или на интернету свакако упућује ученике да трагају за информацијама, да истражују како би проширили своја знања о културно-историјској баштини свог народа. Самим тим овакав задатак, чак и ако начелно јесте репродуктивни, у великој мери надилази овај модел јер отвара шире домене учења и на трагу је не само образовних, већ и функционалних циљева рада.

*Укрштеница* је део *Радне свеске б* и представља креативну форму провере и утврђивања за ученике шестог разреда. Како би попунили поља укрштенице, ученици треба да одговоре на већи број питања, па се овај облик провере чини погодним и примењивим као целочасова школска активност. Може се учинити додатно изазовнијим, па се организовати као такмичење неколико одељењских група – која брже у потпуности испуни укрштеницу. Тако ће се развијати сарадња међу ученицима унутар екипе, а ученици који слабије напредују моћи ће да се унутар групе охрабре да учествују и сл. Одређена питања и задаци не припадају области Књижевности<sup>89</sup>, али се запажа тежња аутора да највећи број захтева активира ђачка знања из

<sup>89</sup> Обично су задаци који се не односе на књижевност из осталих области које се изучавају у оквиру наставног предмета Српски језик и књижевност – на пример из језика: *Један предлог уз датив* (Ломпар и др. 2019: 128) или је реч о подацима из домена опште културе: *Скраћеница за „километар”* (Ломпар и др. 2019: 129).

ове области. Ипак, највећи део задатака активира ученике да покажу своје знање везано за различите сегменте рада у вези са програмским садржајима из књижевности. На пример, неки од захтева су: *Једна драмска врста, жанр коме припада дело „Избирачица” Косте Трифковића / Почетно слово имена јунака Ђопићеве приче „Чудесна справа” / Почетно слово назива уводног дела епског или драмског текста / Почетно слово имена песникиње Максимовић / Назив једног дела Бранислава Нушића / Име јунака многих шаљивих прича* (Ломпар и др. 2019: 128–129). Ови примери могу послужити као аргумент за тврдњу да највећи број захтева у *Укрштеници*, што у оваквој форми није једноставно за остваривање, јасно комуницира са делима која су ученици читали и анализирали до краја шестог разреда. У корпусу тих захтева има и оних у вези са теоријским појмовима што додатно отежава решавање, па захтева веће ангажовање ђака.

*Човече, не љути се* јесте последњи део *Радне свеске б*. Ауторке користе модел популарне друштвене игре, деци углавном познате и блиске. Ученике – учеснике у игри најпре детаљно информишу о правилима играња, после тога им дају пример табле неопходне за ову креативну активност, а на крају долази преко тридесет захтева, могло би се рећи, задатака. Управо решавање тих својеврсних задатака јесте тежиште рада. Чини се да је намера ауторки да кроз интересантну, такмичарску активност подстакну децу да обнављају оно што су током петог и шестог разреда (па можда и у млађим разредима) научила, а везано је за књижевност. Задаци и питања су разноврсни; различите су тежине: од лакших – нпр. *Назив драме Косте Трифковића (одломак се налази у читанци)* (Ломпар и др. 2019: 132) – до нешто тежих задатака који су најчешће обликовани као дефиниције књижевних термина чији назив треба знати – нпр. *Назив за стилску фигуру којом се неко својство или стање објашњава довођењем у везу са неким познатим појмом* (Ломпар и др. 2019: 134). Уз сваки задатак је и инструкција за кораке у игри – шта се чини у случају тачног, а шта ако је одговор нетачан.

У *Радној свесци 7* и *Радној свесци 8* креативни рад осмишљен је преко целине *Тематски час*. У седмом разреду тај час посвећен је Јовану Стерији Поповићу, а у осмом Браниславу Нушићу. Оба су осмишљена као групни рад заснован на различитим истраживањима о животу и раду Стерије/Нушића. Кроз подстицајне задатке ученици истражују и усмеравају се ка различитим изворима података чиме се унапређују не само предметне већ и међупредметне компетенције за активно учење у друштву (компетенција за целоживотно учење, комуникација, рад са подацима и информацијама, дигитална компетенција, сарадња, решавање проблема, предузимљивост и др.). Када заврше рад, ђаци треба да у задатом временском оквиру (највише седам минута) изложе резултате. Преостали део часа, предлажу ауторке уџбеника, треба посветити разговору о извршеном раду. Обе целине обogaћене су интересантним, духовитим прилозима у форми стрипа, који ће додатно подстаћи интересовања ученика за приложене задатке

*Радна свеска 7* и *Радна свеска 8* завршавају се низом задатака усмерених ка побољшању ученичког рада на информативном тексту у смислу унапређивања вештине читања и разумевања прочитаног. Ауторке су задатке поделиле према нивоу постигнућа ком одговарају и навеле образовне стандарде за сваки ниво. Тиме се ученици упознају, између осталог и са задацима какве ће решавати и током завршног испита на крају основног образовања и васпитања.

Радне свеске које потписују аутори Логоса носе назив *У потрази за језичким и књижевним благом*, те тако још при самом сусрету са књигом ученицима сугестивно шаљу поруку о вредности онога чиме се баве на часовима Српског језика и књижевности. Уџбеник је



подељен на две целине: *У потрази за језичким благом* и *У потрази за књижевним благом*.<sup>90</sup> Овде ће друга наведена целина биће предмет анализе, односно тежиће се откривању природе задатака из књижевности које су аутори припремили за ученике старијих разреда основне школе.

Унутар целине *У потрази за књижевним благом* налази се неколико делова испуњених различитим садржајима међу којима су и задаци и питања чија се решења налазе на крају књиге.

Најпре се могу поменути одломци књижевних текстова који су унутар програмских садржаја за сваки од старијих разреда основне школе одређени као *Допунски избор лектуре* са назнаком да се из тог корпуса бирају три дела. Тако су аутори домишљато повезали два уџбеника: главни (*Читанку*) и помоћни (*Радну свеску*) и задовољили један од важних критеријума за вредновања јединица уџбеничког комплета. Поводом рада на овим изборним текстовима, аутори су припремили адекватна питања и задатке, а на почетку се из *Кратког водича кроз Радну свеску* сазнаје да је назив ове целине једнак ономе у читанци – *Рад на тексту*.

Следећа врста вежбања коју треба у овом раду прокоментарисати усмерена је ка осветљавању различитих књижевнотеоријских појмова програмски предвиђених за одређени разред. Помоћу задатака и питања ученици обнављају о књижевним терминима, уче да такве појмове сагледају не само на нивоу препознавања него и кроз функцију коју имају у уметничком тексту. Овако обликована вежбања могу се наћи у *Радној свесци* за пети, шести и седми разред.

У трећој, условно речено, категорији вежбања унутар целине *У потрази за књижевним благом*, јесу различите врсте провера знања које су именоване тако да укажу или на форму провере и задатака (*Укритеница*, *Игра асоцијација*, *Креативна слагалица*, *Квиз*, *Загонетање*) или да подстакну ученике да реше задати тест (*Ко чита, тај зна*, *Покажи шта знаш*). И овде се запажа да постоји комуникацијама међу уџбеничким јединицама – и провере у *Читанци* обично су на исти начин именоване.

У свим наведеним вежбањима задаци садрже јасне инструкције, језички и стилски прилагођене узрасту деце, корисницима уџбеника. Присутни су различити типови задатака који се разликују и по тежини захтева или начину решавања. Ове карактеристике показале наредни примери из различитих вежбања која су претходно набројана.

Ако би требало начинити општи осврт на радни део уз одломке из изборних књижевних текстова (*Рад на тексту*), могло би се рећи да су то углавном задаци отвореног типа какви се срећу и у *Читанци*, највише у истоименом одељку унутар методичке апаратуре. Разлика између радног и главог уџбеника је у томе што се у радном оставља адекватан простор за ученичке одговоре, чиме се јасно истиче да ће се на питања и задатке одговарати тако што ће се на линије уписивати одговори. Тако ће ученици бити у прилици да на питања (ако се имају у виду оба уџбеника) одговарају усмено, али и у писаној форми. Као и у *Читанци*, реч је најчешће о репродуктивним, али и продуктивним задацима – истраживачким и проблемским, што ће показати неки од више примера оваквих радних целина.

---

<sup>90</sup> Ове две целине јасно су именоване у уџбенику за шести, седми и осми разред, а у *Радној свесци* за пети разред целине нису именоване, мада се као и у осталим уџбеницима садржаји посвећени књижевности налазе у другом делу књиге.

У потрази за језичким и књижевним благом б доноси пред ученике одломак из изборног књижевног текста, романа Јасминке Петровић *Ово је најстрашнији дан у мом животу*.<sup>91</sup> После одломка следи низ задатака и питања који полазе од ученичког доживљаја прочитаног текста, па се усмеравају ка анализи ситуације приказане у одломку, истраживачки и проблемски подстичући ученике да интерпретирају дати део романа:

1. Напиши шта ти је било најзанимљивије у наведеном одломку. 2. Како се Страхинија осећа док ишчекује коментар наставнице? 3. Зашто је то најгори дан у Страхинином животу? 4. Шта све сазнајеш о Страхининој породици из писменог задатка? 5. Шта о Страхининој породичној ситуацији откривају прецртане речи? 6. Какав несклад откриваш у Страхинином писменом задатку? 7. Шта је Страхинија заиста желео да напише? 8. Како он доживљава своју породицу? (Станковић Шошо и др. 2020а: 78).

Питања и задаци нижу се тако да прате ток текста и ученике подстичу да тумаче његов садржај. Наставник овакав рад може предвидети за школски час посвећен роману *Ово је најстрашнији дан у мом животу*, али то може бити и домаћи задатак за ученике. Ученици ће одговорати на дате радне налоге тако што ће се позивати на садржај књижевног текста, пошто их је наставник на такав (ваљан) приступ тумачењу књижевности постепено навикавао. Своје одговоре моћи ће да провере и да процене сопствени учинак. Како је реч о задацима за које је некада тешко саставити решења, аутори су се определили за одговоре који би се могли посматрати као примери прихватљивих одговора. Решења нису наведена за захтеве у којима се очекује изношење личних утисака (као што је први задатак за пример у вези са романом Јасминке Петровић). Пример прихватљивог одговора на треће (наведено) питање везано за одломак из романа *Ово је најстрашнији дан у мом животу* гласи: *То је најгори дан у Страхинином животу зато што се мора суочити са професоркином оценом и прочитати тај рад пред остатком одељења* (Станковић Шошо и др. 2020а: 156). На основу њега закључујемо да су аутори тежили да дају пример који ће чинити једноставнија језичка конструкција, јасна, прецизна и заснована на тексту. Таква да може да се уподоби тачним ђачким одговорима.

Урађено треба проверити током часа тако што ће ученици читати оно што су записали, али би наставник требало да прикупи радне свеске како би у написаном исправио евентуалне правописне грешке. На тај начин наведени задаци и остали њима слични, уз друге књижевне текстове, биће корисни не само за напредак у смислу стицања знања из књижевности и вештине читања и тумачења текста, већ и за унапређивање језичке културе ученика.

Други сегмент целине *У потрази за књижевним благом* јесу вежбања насловљена називима књижевнотеоријских појмова. Кроз низ задатака посвећених једној или више стилских фигура, облицима казивања, кратким говорним облицима и др. ученици ће посебну пажњу обратити на значај и улогу одређених термина за тумачење књижевних дела. Контекстуализоваће их посредством ваљаних, илустративних примера. Задаци који чине овакве провере кореспондираће и са објашњењима тих појмова у *Читанци*.

---

<sup>91</sup> Одломак се тиче ситуације када главни јунак романа Страхинија на часу српског језика и књижевности чита свој писмени задатак за који је наставница похвалила. Овај део романа почиње (као и свако поглавље, сем последњег) реченицом која је уједно и наслов романа – „Ово је најстрашнији дан у мом животу.” У тексту се наводи Страхиниин састав у коме су заступљене и поједине речи или скупови речи које су прецртане, а где се крију искрене јунакове мисли (негативна слика породице), док је званични део рада (оно што није прецртано и што је наставница читала) дао идиличну слику породице у којој владају слога и хармонија. Док Страхинија пред својим одељењем чита рад, неки од његових другова и другарица гласно коментаришу састав, негирајући истинитост написаног. Јунака ће то разбеснети, па се упустити у свађу са друговима.

Кроз примере ће се видети да су питања и задаци концентрисани у скупове чији је циљ да се провере знања и умења у вези са једним или више књижевних термина. По когнитивној активности коју је потребно уложити за њихово решавање они су репродуктивни, рекогнитивни и продуктивни. Обично је у оваквим низовима вежбања и по неки стваралачки задатак. Према облику, може се говорити о задацима затвореног типа (вишеструки избор, спаривање), али и задацима отвореног типа (допуњавања и есејским). Треба истаћи и да свака наредна провера везана за неки књижевни термин функционално проверава да ли су ученици усвојили и оно што је питано у претходним вежбањима. На пример, у радном уџбенику за пети разред после провера у вези са епитетом и поређењем, долази део посвећен персонификацији где постоји задатак који обједињује сва три појма:

а) Уочи три стилске фигуре у наведеној строфи из лирске песме „Сребрне плесачице” и на линијама напиши њихове називе.

„У вечер беле скуте  
свију као птице крила  
и тихо се ућуте,  
у сан незнани утону.  
Борови мали, сребрни,  
Борови стражаре у сутону.”

---

---

---

б) Улога стилских фигура у наведеној строфи јесте да:

- сликовито дочара јутарњи зимски пејзаж у шуми;
- представи начин живота људи у селу;
- побуди у читаоцу радозналост за даље приказивање догађаја;
- сликовито опише зимски сутон у шуми.

Подвуци тачан одговор.

(Станковић Шошо и др. 2018: 77).

Одабравши погодан одломак из лирске песме, аутори задатка упутили су ученике на пример у коме постају активне и функционалне све три стилске фигуре: епитет, поређење и персонификација. Најпре су их задатком типа кратког одговора подстакли да упишу називе стилских фигура на линије. Затим су (део под б) развили задатак у смеру разумевања функције ових стилских средстава. Међу понуђеним одговорима (тип вишеструког избора) ученици треба да одаберу тачан, дакле, онај одговор који упућује с којом намером су у песми употребљени епитети, поређење и персонификација, те какву улогу имају у појачавању сликовитости израза, сугестивности песме, те усложњавању уметничке целине.

Трећа група провера даје се најчешће у интересантним, игровним формама (*Квиз*, *Игра асоцијација* и друго), мада је некада реч о уобичајеним тестовским задацима (*Покажи шта знаш* и *Ко чита тај зна*). Кроз ове игровне облике ученици се подстичу да покажу познавање чињеничног знања у вези са делима, ауторима или књижевнотеоријским појмовима. Тако се у *Игри асоцијација* наилази на уводне инструкције којима се упућује на начин рада и очекиване резултате: *У овој игри асоцијација, одговарајући на постављена питања, откриваћеш почетна слова познатих драмских, филмских и позоришних појмова. Коначно решење упиши у обојено поље* (Станковић Шошо и др. 2021: 140). Потом се наводе задаци попут следећих: *Противник Кањошу Мацедоновићу; Надимак главне јунакиње у комедији Косте Трифковића* (Станковић Шошо и др. 2021: 140) и др.

Унутар провера *Покажи шта знаш* и *Ко чита тај зна* заступљени су задаци затвореног и отвореног типа којима се одређени сегменти књижевног дела проблематизују, проверава се да

ли су ученици разумели и усвојили знања у вези са жанровима, стилским средствима, врстом стиха у песми, облицима казивања и др. Задаци су често разгранати у више захтева различитог облика и врсте према когнитивној активности коју треба уложити при решавању, али сви се тичу једног књижевног дела како показује и пример у вези са лирском народном песмом „Српска дјевојка”:

Прочитај народну песму *Српска дјевојка* и реши задатке.<sup>92</sup>

а) Напиши којој лирској врсти припада народна песма *Српска дјевојка*.

---

б) Образложи свој одговор.

---

---

в) Подвуци називе стилских фигура које откриваш у народној песми *Српска дјевојка*.

поређење, стални епитет, словенска антитеза, хипербола, метафора.

г) Напиши примере контраста који откриваш у појединим песничким сликама из народне песме *Српска дјевојка* и објасни њихову улогу.

---

---

---

(Станковић Шошо и др. 2020б: 77–78).

Оваквим се задатком ученици ће се подсетити различитих појединости у вези са песмом која је претходно обрађена на часу. Ученици показују знања (врста лирске песме), али и вештину да објасне свој одговор. У последњем захтеву потребно је осветлити лирски текст кроз навођење примера за коришћено стилско средство (контраст) и тумачење улоге тог средства. Захтеви су тако поређани од лакших ка тежим. На прве би требало да одговоре сви или бар највећи број ученика, док последњи у том погледу постаје дискриминативан.

Радне свеске два издавача показују да су осмишљене тако да буду у извесном дослуху са читанкама, да их допуњују и тиме потпомажу ученички рад на часу или код куће. Наставник ће често и за додатни рад, припрему такмичења, као и за активности у оквиру различитих секција (посебно литерарне) моћи да користи вежбања из радних свезака. Добро је да ученици редовно решавају задатке у радним свескама и тако обезбеде континуиране процесе утврђивања и обнављања градива. Због тога би било пожељно да наставник приликом креирања истраживачких пројеката за ученике или током састављања тестова има у виду задатке из радних свезака, као и из читанки. Таквом праксом обезбедиће се потпуна веза између уџбеничког штива и свих наставних поступања. Наставнику ће задаци из уџбеника помоћи да осмисли питања различитог типа и различите тежине, а за ученике ће то бити повољно јер ће решавати (на пример на тесту) задатке сличне (по облику или когнитивном нивоу) онима са каквима су се сусретали раније. Управо због тога би задаци из уџбеника требало да буду ваљано осмишљени и обликовани, да се процењују као узорни, што би значило да одговарају карактеристикама квалитетних задатака које су раније у овом раду предочене.

---

<sup>92</sup> После ове уводне инструкције у целисти се наводи текст песме „Српска дјевојка”.

## 7. ЗАКЉУЧАК

Постављање и ширење хипотезе о важности и значају постојања и уважавања методологије израде задатака за проверу знања из књижевности за старије разреде основне школе, потврђује се како у погледу унапређивања методике наставе књижевности у основној школи, тако и на пољу педагогије и психологије. У овој тези одређена је природа конкретних задатака из књижевности, оригиналних (ауторских) и оних које су ученици имали прилике да решавају током различитих тестирања (завршни испит, такмичења из књижевности) претходних година. Показано је како се током процеса израде задатака уважавају две, у психологији кључне претпоставке, које долазе од бихевиориста и когнитивиста. Приликом израде задатака из области Књижевности има се у виду то да се на ученичке способности одражавају утицаји средине, што утиче на појаву нових понашања (бихевиористи), али и то да промене у знању доводе до промена у понашању (когнитивисти). Сваки ваљано креиран задатак у вези са одређеним књижевним проблемом треба да покаже у којој мери учење мења појединца и проширује већ постојеће нивое разумевања. Погледи двојице когнитивиста – Жана Пијажеа и Лава Виготског – узети су у обзир приликом рада на састављању питања и налога за ученике.

Када се израђују задаци засновани на тежњи да се њима провере знања и вештине у вези са књижевним текстовима, има се у виду Пијажеова теорија когнитивног развоја и фактори који су у вези са сазревањем и променом мишљења – биолошким сазревањем, активношћу, социјалним искуствима и уравнотежавањем. То је пут ка прихватању хипотезе о уважавању узраста и индивидуалних способности ученика приликом припреме радних материјала за њих. Дошло се до закључка да се само у јасно и пажљиво креираном задатку препознаје то да је састављач рачунао на реалне когнитивне могућности ученика које зависе од узраста, као и од нивоа до тада стечених ученичких знања. Узимање у обзир две тенденције у мишљењу које Пијаже издваја – тежњу човека да организује своје мишљење у психолошку структуру (тзв. менталне схеме) и адаптацију, односно прилагођавање околини – поткрепљује хипотезу да се ученици, решавајући одређени тип задатака, користе оним што већ знају о том типу захтева, али и да у новим ситуацијама развијају нове вештине. Механизам адаптације, која подразумева асимилацију (када се користе већ готове менталне схеме како би се нешто осмислило) и акомодацију (промену готових менталних схема да би се одговорило на новонастало), показује се као значајан арбитар током састављања задатака. На основу анализе тестова за завршни испит на крају основног образовања и васпитања и тестова за такмичење из књижевности, закључује се да ће ученици те задатке успешно решавати уколико су у ранијем периоду, током свих разреда другог циклуса обавезног образовања, у континуитету били припремани за ове тестове решавајући сличне задатке. Тако је потврђена хипотеза да је континуитет решавања добро осмишљених и узрасту примерених задатака различитог типа од почетка до краја другог циклуса основног образовања и васпитања у вези са припремљеношћу ученика за полагање завршног испита.

Да би се наставни процес учинио активним и довео до напретка на пољу постигнућа, задаци за проверу знања из књижевности формирају се тако да ученике подстакну на примену организације (менталних схема) и адаптације у новонасталим ситуацијама.

Кроз добро осмишљене задатке ученици се усмеравају ка битним информацијама, на испитивање и анализу књижевних проблема, на компаративне приступе различитим делима и ауторима, јер је у позадини тих задатака, у улози креатора нека мисаоно супериорнија и стручно компетентнија особа (наставник као појединац или читав стручни тим). То чини релевантном тезу да је и културно-историјска теорија Лава Виготског важна научна перспектива која се

узима у обзир у пословима састављања задатака. Дакле, кроз задатак као комуникацијску спону на релацији наставник – ученик омогућен је развој детета.

Понуђеним примерима показује се и потврђује то да се коришћењем различитих задатака из књижевности активније подстиче постизање исхода, достизање стандарда и компетенција, дугорочних знања и вештина. Утврђено је да су задаци које наставник користи начин/инструмент за побољшање процеса учења; да се захваљујући њима, пошто су усмерени ка различитим аспектима књижевних текстова, важне информације и тумачења лакше складиште у дугорочној меморији и постају трајна. У том смислу изводи се закључак да ваљан задатак подстиче примену различитих стратегија учења као што су понављање, организација и елаборација информација.

Задаци за проверу знања и вештина из књижевности који су током рада разматрани потврђују претпоставке да је приликом процеса решавања важно доћи до метакогниције као регулишуће нити процеса учења. Тако научено добија смисао, а ученик осећа сатисфакцију што нешто зна, разуме и може. Показано је да се тако развија свест о себи као ученику, као и ономе што је доступно или потребно за решавање проблема (декларативно знање), стратегије које се користе при учењу (процедурално знање), као и увид у то када и због чега применити одређене стратегије (кондиционално знање).

У раду је показано како се путем решавања разноврсних задатака у вези са књижевним текстовима могу усвајати тзв. концепати о којима говоре когнитивисти, па ново градиво и нови проблеми постају лакше решиви, односно засновани на опробаним концептима или њиховој модификацији. Када ученици треба да реше задатак који се односи на некакав проблем у књижевном делу као што је, на пример, одређење моралности/неморалности јунакових поступака, у позицији су да активно врше сагледавање, процену, читав низ процеса којима се остварује активни део учења, односно стицања знања и умења. Пошто освесте проблем који треба да реше и околности у којима се проблемска ситуација простире, ђаци примењују већ опробану схему за решење задатка (на пример, на основу ранијих тумачења сличних поступака ликова из неких других уметничких текстова) или конструишу нове стратегије за решавање.

Приликом израде задатака за испитивање знања из књижевности показује се као неопходан осврт на рад Бенцамина Блума, конструктора таксономије циљева образовања и васпитања, и то на нивоу когнитивног, афективног и психомоторног подручја. Нивои које ова таксономија предвиђа могу се препознати у телу задатака који су усмерени ка осветљавању природе књижевних и других текстова. Задаци различите тежине, усклађени са нивоима Блумове таксономије, могу водити ка достизању истог исхода учења. Дати примери у раду показују како се управо тежина захтева унутар задатка може проценити ако се сагледају кључни глаголи у оквиру инструкција за ученике. Различити скупови глаголских именица / глагола на различитим когнитивним нивоима ове таксономије показују се као изузетно важни приликом писања задатака. Њих треба користити за креирање инструкције унутар задатка. Значајна помоћ Блумове таксономије показује се и приликом састављања теста из књижевности јер се задаци у њему могу градити (по тежини) према нивоима које је Блум одредио или према нивоима неке од таксономија које су настале као ревизије Блумове. Сами образовни стандарди засновани су на основама тих таксономија, а примери тестова за завршне испите потврђују тезу да се целине које служе за испитивање постигнућа ученика најповољније конципирају помоћу задатака различитих хијерархијских позиција према тежини.

Овај рад показао је да су образовни стандарди за крај обавезног образовања значајна инстанца у сваком поступању које се тиче састављања задатака за ученике, а у циљу провере знања из књижевности, било да је реч о тестовима које стручни тимови припремају за завршни испит на крају основног образовања или се мисли на конкретне тестове иза којих стоје појединци (наставници). Анализом различитих задатака и упоређивањем података са више завршних тестирања ученика на крају основне школе (завршних испита) потврђује се мишљење да се према образовним стандардима могу сагледати постигнућа ученика. Уз оријентир као што су образовни стандарди може се проценити да ли је ниво одређеног задатка из (унапред припремљене) спецификације теста у пропорцији/диспропорцији са истим податком из извештаја који је сачињен по добијању и анализи резултата тестирања. У том смислу запажају се примери задатака који показују већу или мању дискриминативност од предвиђене, те то помаже креаторима задатака да унапреде своје вештине и да поменуту диспропорцију (планирано—добијено) сведу на што мању меру. Оваква врста процене у директној је вези са свим конкретним школским наставним ситуацијама када наставник за потребе својих ученика (конкретног одељења) припрема тест. У њему задаци треба да буду у ваљаној сразмери, а то ће се постићи одређивањем тежине задатака управо према нивоима постигнућа, што се увек чини у складу са одликама конкретних ученика за које се тест припрема.

Иако су креирани за крај циклуса образовања, наставници образовне стандарде увек треба да имају у виду када теже остваривању одређених исхода учења и реализацији програмских садржаја. Програми наставе и учења у старијим разредима основне школе помажу континуирано и градивно усвајање садржаја и стицање вештина од стране ученика. Оријентисани на исходе, где је важан резултат који ученик постиже, програмски садржаји служе наставницима као ресурси за различите задатке који треба да покажу да ли су / у којој су мери достигнути исходи. Допринос задатака тиме се доводи у директну везу са евалуацијом програмских садржаја и евентуалним састављањем неких будућих програма. У том смислу програмски садржаји могу да се (посредно) процењују и преко задатака које ученици решавају на завршном испиту. Притом се показује да су одређени текстови погоднији/непогоднији за узраст коме су намењени. У вези са програмским садржајима јесте и закључак да ће се ученици више заинтересовати за одређене књижевнике и књижевна дела ако их наставник брижљиво осмишљеним задацима буде упућивао на та дела и ауторе. Књижевнотеоријски регистри из сваког од програма ваљаним задацима биће сврсисходно осветљени и приказаће се у перспективи ученика као интегрални и функционални чиниоци интерпретације, а не као изоловане јединице које треба упамтити зарад тога што су део обавезних програма. Управо се задацима у различитим фазама обраде књижевног текста испитује колико ученици разумеју уметничку функцију извесних стилских фигура, облика казивања итд.

Чињеница да су исходи очекивани резултати учења у вези је са тим да задаци, тежећи провери остварености исхода, у далекосежнијем погледу воде ка достизању и провери компетенција и стандарда. У раду је показано да приликом креирања задатака на основу програмских садржаја, а са усмерењем ка исходима, активност наставника треба да буде у дослуху са проблемском наставом и њеним комплексним могућностима. У овом раду је показано да садржај исхода врло детаљно усмерава наставника док креира питања и захтеве за ученике, те он кроз одабрани корпус књижевних, научнопопуларних и информативних текстова које обрађује у одређеном периоду може лако формирати базу задатака помоћу којих ће ученици те исходе и достићи.

Исходи до којих се стиже различитим наставним поступањима, а понајвише адекватним задацима који когнитивно активирају ученике, утемељени су на читању. Кроз питања и радне налоге који су усмерени на читање и разумевање текста, тумачење тематско-мотивског, стилског и семантичног слоја дела ученици продубљују своје увиде у књижевне појаве, структуру уметничких и неуметничких текстова. Настојање да се у свет (првенствено) књижевних дела проникне помоћу разноврсних задатака, задатака различите тежине, те прилагођених узрасту, природи и интересовањима ученика у директној је вези са проценом самог наставног процеса. Тако ће тек кроз унапред припремљене, на научним основама утемељене, задатке наставник бити у прилици да самерава ефекте свог рада, напредак и задовољство својих ученика, њихову припремљеност за завршни испит или такмичења из књижевности. На овај начин ће се учити у којој мери су досежне опште и специфичне предметне, али и међупредметне компетенције.

Сваки задатак који је креиран у сврхе процене знања из књижевности кореспондира са општим актима у којима су описане предметне и међупредметне компетенције којима се кроз образовни процес тежи. Примери који су дати у целини посвећеној предметним и међупредметним компетенцијама показали су да је процес рада са ученицима базиран на решавању различитих задатака најбољи начин да се стичу наведене компетенције, али и да се провери у којој се мери то заиста остварило. Имајући у виду разноврсност знања и вештина које предметне/међупредметне компетенције обухватају, током израде ове докторске тезе утврђено је да се ученици кроз адекватна питања и налоге унутар различитих истраживачких пројеката у вези са интерпретацијом књижевних текстова, али и у оквирима тестова, уџбеника и др., воде ка досезању тих компетенција. Ако су компетенције описане као оријентир и оквир који се указује у перспективи наставника, задаци би били неопходни инструменти да се ови оквири достигну. Пошто су, на неки начин, компетенције и резултати до којих се долази кроз континуирани вишегодишњи рад са ученицима, оне се показују као појам тесно срастао уз појам задатака у настави. Како је реч о резултатима на основу којих ће се ученици као чланови друштва понашати у ситуацијама када се захтева решавање реалних животних проблема, у ситуацијама учења или испољавања различитих ставова и мишљења, може се закључити да је улога и вредност задатака о којима је овде реч много шира од оквира старијих разреда основне школе (и школе уопште).

Преиспитујући међупредметне компетенције и оно чему би свеукупно образовање требало да тежи, коришћењем адекватних и илустративних примера утврђено је како се посредством књижевних текстова и задатака у вези са њима могу развијати све међупредметне компетенције. Посебно се то показало кроз примере проблемских задатака који надилазе границе предмета Српски језик и књижевност – њихова је улога у томе што подстичу развијање вештина које предвиђа концепт целоживотног учења.

За учење и стицање компетенција код ученика важно је да се књижевни, књижевнонаучни и научнопопуларни текстови користе и приликом наставе језичке културе, посебно током унапређења ученичких способности и вештина на плану читања и разумевања прочитаног. Само читање и разумевање текстова који су у корпусу програма за одређени разред или ван њега подстиче ученике да напредују не само у смеру развијања предметних компетенција већ и шире – остварује се учинак и у погледу достизања онога што се подразумева под општим међупредметним компетенцијама. У том погледу, настава књижевности кореспондира и са осталим наставним предметима јер су се само бављење текстом и чин читања



показали као важно поступање и из перспективе управо поменутог целоживотног учења, односно виде се као потреба сваког човека у оквирима савремене друштвене заједнице. Због тога се показује да се приликом разматрања методологије састављања задатака у настави књижевности рачуна и на оне задатке где књижевни текст постаје предлог за испитивање читалачких компетенција, а не само књижевних знања што води потврди хипотезе да је континуирано коришћење адекватних и подстицајних задатака директно повезано са јачањем читалачких компетенција ученика.

Методологија израде задатака и питања у настави књижевности у комплексној је вези са свим методичким поступцима и радњама које чине наставни процес усмерен ка проучавању и тумачењу књижевности. Континуитет у раду сваког наставника чини и континуитет креирања различитих задатака којима у свим фазама свог рада, односно рада својих ученика, доприноси бољем упознавању књижевности као уметности, те остваривању многобројних циљева који гравитирају не само у оквирима наставног предмета Српски језик и књижевност него и шире, у сумативним нивоима, у општим доприносима обавезног основног образовања и васпитања. Добрим задацима и обликованим наловима за истраживање, тумачење, процењивање, стимулисање за даљи рад, наставник српског језика и књижевности у основној школи припрема своје ученике и за средњошколско образовање.

Полазећи од психолошких разматрања задатака и појма метакогниције, раније поменутог и означеног као важног за савремену психологију образовања, задатак треба најпре сагледавати у његовој психолошкој суштини. Показује се као релевантна претпоставка да је задатак увек прилика да се мишљење, когниција ученика активира како би се дошло до решења, али се највише вредност задатка ипак достиже када је он у спрези и са метакогнитивним нивоима. То контролисање когнитивних процеса кроз свест о њима, њиховој неопходности и важности, односно посредством освешћености себе као носиоца тих процеса треба да постане за наставнике важан параметар који се има у виду током припреме радних материјала. Како метакогниција укључује ученикову свест о себи као ученику, кроз примере у овом раду може се уочити које стратегије учења ђаци могу примењивати и најзад како доћи до решења, односно зашто одређене стратегије треба применити. Пошто је прихваћена теза да је овај надниво важан као вид контролисања когнитивног усмерења ученика на проблем (задатак/питање) који им наставник поставља, онда се сам задатак, овде задатак из књижевности, јасно профилише као вредносно врло значајан сегмент у раду са ученицима, онај који се указује као некакав скелетни део школске интерпретације књижевног дела. У вези са тим је недвосмислена потврда тога да наставник треба да разуме природу задатака у вези са различитим когнитивним активностима (репродуктивни, рекогнитивни и продуктивни задаци) и да све те задатке користи у раду са ученицима. То ће омогућити обезбеђивање активизације ученика и достизање исхода и компетенција.

Наставник кроз добро структуриране и осмишљене задатке побољшава своју наставничку праксу и изграђује се, сазрева његова наставничка личност и постаје компетентнији и професионалнији. Ученици напредују на различитим плановима и усмеравају се тако ка достизању предметних и међупредметних компетенција. Књижевни текст на овакав начин бива боље и (све) шире сагледан на различитим својим плановима, па се његови интерпретацијски хоризонти шире. Кроз преко тридесет примера датих у трећем поглављу рада указано је на то да за задатак треба увек одабрати ваљан и легитиман проблем/питање које ће се поставити као срж задатка. То мора бити недвосмислено решив проблем који неће укључивати недоумице и произвољности.

Кроз примере задатака који су у овом раду анализирани, као и посредством оних који су за потребе рада креирани у складу са препорукама различитих стручњака из области психологије, као и методике наставе књижевности и језика, показано је да за ученике треба пажљиво осмислити, обликовати задатак, предвидети начин његовог решавања / стратегије решавања, формулисати његова решења, али и припремити ученике за одређени тип задатака. Оправданост употребе задатака показује се кроз постојање читавог низа различитих врста задатака по облику; задатака затвореног и отвореног типа којима се могу формулисати захтеви за ученике и проверити постигнућа. Примери који су наведени показују да није сваки облик у свакој прилици погодан за тест или други тип провере. Наведени примери јасно указују да се облик задатка мора бирати и према узрасним критеријумима. Задаци двочланог или вишеструког избора у настави књижевности показују и своју, условно речено, трансформативну природу, што је показано на неколико примера. Наиме, аутор рада показује како наставник може (и треба) да задатке где ученик бира један или више тачних одговора модификује, односно прошири у задатак отвореног типа тако што ће ученици бити у прилици да свој избор (одговора) образлажу. Иако постоје овакви задаци унутар приручника за ученике, неопходно је више користити предности оваквог поступања јер се тиме ученици воде ка знатно дубљим увидима у природу књижевног текста, ка откривању света дела, његових јунака, идејних опсега итд. У вези са овим потврђена је хипотеза да се одређеним типовима задатака може омогућити да се ученици шире заинтересују за књижевна дела, ствараоце, књижевне појаве и др. У раду је аутор адекватним примерима доказао тезу о потреби да се за ученике креирају и за проверу постигнућа користе задаци отвореног типа, упркос тешкоћама које доноси њихово вредновање. У том смислу рад даје допринос методици наставе књижевности храбрећи наставнике да тип отворених питања не буде део само истраживачких пројеката (најчешће у оквиру домаћих задатака), него и део тестова. За сваки задатак отвореног типа унутар теста неопходно је припремити примере прихватљивих и неприхватљивих одговора како би се обезбедила могућност објективног вредновања.

Током истраживања установљене су важне смернице које ће бити од користи наставницима, ауторима задатака када припремају вежбе и провере за своје ученике. Закључено је да је неопходно да сваки задатак који наставник припрема за своје ученике садржи опис проблема који треба да се реши; захтев за ученике, очекиване резултате; начин бодовања/вредновања и сл. – и тај задатак мора у одређеној перспективи рачунати на наставне исходе и образовне стандарде. Наставник најпре сам јасно одлучује шта жели да пита ученике задатком. Не поставља више питања у истом задатку губећи тиме смисао питања у целини – да оно што ученик/ученица зна не буде урушено оним што не зна. Ваљан је онај задатак у коме се формом доприноси јасноћи захтева и њоме се не отежава решавање задатка. Инструкција треба да буде јасна и да води ученике ка правилном решавању. Задатак не сме да дискриминише ниједну групу ученика (на основу пола, живота у урбаној/руралној средини итд.) – треба да је свима подједнако јасан. Треба га формулисати у позитивној форми, јер негација отежава разумевање инструкција. За задатке са понуђеним одговорима/алтернативама треба пазити да су те алтернативе уједначене стилски и према дужини текста, али и по смислу. Добро је избегавати бесмислене алтернативе или инструкције којима ће се ученик намерно збуњивати како би се отежало решавање задатка. Отежавање решавања задатка може бити оправдано, али само ако се заснива на самој природи проблема који се третира, а не на форми и начину на који је формулисана инструкција. У том смислу задатак јасно треба да проверава ученичко постигнуће према, на пример, одређеном образовном стандарду и због тога се наставник усредсређује на

проблем који ће поставити (на пример на уочавање стилског средства у подвученом стиху), а не на то како ће инструкцију учинити тежом; њоме треба да јасно каже ученику шта жели да провери задатак који решава.

Пратећи питање природе и обликовања задатака у настави књижевности, оправдано је поставити у фокус и разматрање тему припремања задатка за даровите ученике, али и за ону децу која наставу похађају уз прилагођене услове рада и учења или уз измену програмских садржаја. У *Уводу* наведена хипотеза: ваљано креирање задатака дугорочно помаже процесе рада са ученицима који слабије напредују и у јасној је вези са наставом која се одвија у складу са индивидуалним образовним планом рада (ИОП-ом), успешно је потврђена кроз примере задатака и путем примера теста за ове ученике. Задаци за ђаке који слабије напредују биће утолико бољи уколико се у ученичком осећању утемеље као конкретни, јасни, смислени, оправдани/корисни, интересантни, повезани са њиховим интересовањима или нечим што их окружује. Ка томе свакако треба да се усмерава и прилагођавање/измена садржаја наставе и исхода учења. Добро је да ученик/ученица задатак доживи као циљ који ваља достићи и чије решавање има вредност. На овај начин се може водити и наставник књижевности приликом састављања задатака за ђаке којима је потребна додатна подршка због особености у развоју. Настава књижевности, односно књижевни текстови треба да се доводе у везу са свакодневицом ученика, њиховим пријатељима, породицом, њиховим главним интересовањима. Важно је да задатак буде постављен у контекст животних околности и подређен ученичком напретку на плану развијања општих компетенција образовања; једноставно, али креативно обликован.

Независно од тога да ли је реч о стандардизованим или нестандардизованим тестовима, анализе показују да се сваки тест обликује тако да својим садржајем, као и формом, задовољава критеријуме који потврђују његову релевантност током провере ученичких постигнућа. У четвртом поглављу овог рада анализом доступних тестова са завршних испита и такмичења из књижевности, као и потврдама научно заснованих теза кроз примере тестова које је аутор самостално креирао, показано је да је тест као инструмент за проверу постигнућа репрезент ваљаности (валидности), објективности, поузданости и осетљивости. У том погледу ово истраживање доказало је да сваки састављач теста треба да креира низ задатака који мери оно чему је намењен (валидност), да не полаже на субјективност, већ да објективно процењује (више испитивача долази до једнаких резултата са истим испитаницима), да два узастопна мерења добијају исти или сличан резултат и најзад да тестови буду дискриминативног типа, односно да указују на индивидуалне разлике међу испитаницима.

Током доказивања хипотезе о оправданости теста из књижевности, односно о томе да се провера ученичких знања из књижевности може успешно вршити путем тестирања, дошло се до закључка да је тест као провера ученичких знања и вештина у настави књижевности оправдан због тога што је економичан као вид провере, омогућује исте услове и исте захтеве за све ученике – извесну објективност провере и њену праведност на нивоу разреда/колектива који тест решава. У петом поглављу показано је да у тесту треба тежити провери чињеничног знања, али и комплекснијих знања и вештина путем адекватних задатака који ће омогућити да се сагледа како ученик размишља, који га процеси тумачења воде до конституисања тачног/нетачног одговора, колико је креативан (стваралачки задаци) и сл. Ваљан тест садржи задатке који ће бити смислено и пажљиво формулисани, у вези са различитим нивоима постигнућа или нивоа когниције (нпр. према Блумовој таксономији), да су добро међусобно повезани, да проверавају одређени садржај / тематска целину / збир удружених исхода и сл. Циљ рада истакнут у *Уводу* постигнут је посредством примера тестова израђених од стране аутора, као и анализом постојећих тестова, па се може тврдити да је, уз све остале могућности

провере постигнућа, тестирање неопходно и пожељно у настави књижевности. Своју пуну сврховитост тестирање постиже уз све остале начине провере постигнућа, првенствено усменим путем.

Важност истраживања спроведених и синтетисаних унутар целина из поглавља посвећеног тестовима за проверу знања из књижевности јесте и у чињеници да је прецизирано које су фазе унутар процеса креирања теста из књижевности, што је потврђено кроз тестове наведене у *Прилогу*. Главна хипотеза рада може се прихватити и због тога што је показано да тестови унапређују наставничке компетенције и помажу наставницима да предвиде даље кораке наставног процеса, да побољшају рад са неким наредним генерацијама ученика и да своја искуства и вештине преносе на млађе колеге кроз менторски рад. На тај начин, у ширем смислу, дат је допринос методици наставе књижевности.

У раду је даље указано на то да је тест из књижевности на више начина специфичан због тога што се тиче провере знања и вештиња у вези са једном од врста уметности. Због тога је, путем адекватних примера, показано да тест из књижевности, уз задатке који проверавају чињенично знање, треба да садржи и задатке којима се испитују вештина тумачења различитих уметничких слојева текста, па и вредновања књижевног дела. Два основна критеријума за сагледавање задатака у тестовима за проверу ученичких постигнућа из књижевности – први у вези са психичким/когнитивним процесима који се ангажују приликом решавања задатака и други који се тиче облика задатака – увек је неопходно довести у везу са циљевима тестирања, узрасним нивоом ученика и њиховим дотадашњим знањима и умењима. Може се закључити да удео задатака репродукције и рекогниције (психолошки аспект) или задатака затвореног или отвореног типа (облик задатка) не сме бити фиксиран, већ процену увек треба начинити за конкретно одељење и појединце који га чине. У том смислу сваки наставник на неки начин креира збирке или корпусе својих тестова које у таквој личној бази стално проверава, допуњује или редукује – прилагођава конкретним ученицима којима предаје. С друге стране, тестови намењени за све ученике једног разреда унутар државе (нпр. Завршни испит на крају основног образовања и васпитања) или тестови за одређени ниво такмичења из књижевности, уједначени су, али је и њих увек добро припремати на основу анализе раније обављених тестирања истог типа.

Када наставник припрема тест као финалну фазу рада на једној тематској целини, неопходно је да план теста усмери ка различитим нивоима проучавања дела из те целине. Тако је важно утврдити шта је све урађено на часу са ученицима, шта је чинило њихов самостални рад код куће, да ли је перцепција дела на задовољавајућем нивоу, колико су ученици били мотивисани да учествују у процесу тумачења дела, да ли су у том периоду показивали и активности које се огледају у самоиницијативним ширим интересовањима за обрађену тему и др. На основу тога се утврђује које податке у вези са делима ученици треба да познају, шта је потребно из књижевнотеоријског корпуса усвојити и разумети, па функционално користити приликом тумачења; докле се стигло приликом сагледавања семантичких слојева текста и др. Тест се структурира тако да буде тест знања, а избором питања одређује се његова природа у смислу тога да ли се желе испитати чињенице или и сложеније вештине. Сагледава се колико су те чињенице ученици разумели, умеју ли да их употребе приликом тумачења текста, тачније које су вештине развили. Показано је како се то најбоље постиже увођењем у тест задатака отвореног типа, уз задатке затвореног типа.

У раду је изведен закључак да полугодишњи и годишњи тест представљају проверу најважнијих исхода предвиђених за полугодиште/школску годину. Задаци у оваквим тестовима треба да се односе на познавање и препознавање обрађених књижевних текстова и на аспекте

њихове анализе. Тим тестовима остварују се најшире провере постигнућа и због тога би њихови резултати требало да буду показатељ рада током једне школске године. Ипак, ученици уз Српски језик и књижевност изучавају у школи и више других предмета који такође подразумевају, уз све остало, провере ученичких постигнућа. Имајући у виду наведене вредности полугодишњих и годишњих тестова (из књижевности), али и мане таквих тестирања (већи обим градива), аутор овог доктората долази до закључка да је овакве тестове најбоље реализовати као вид дијагностичких провера; дакле, не треба их сумативно оцењивати, већ их ваља формативно вредновати и објаснити ученицима њихову корисност. Ако ове провере знања из књижевности служе наставницима да евалуирају наставни процес, а ученицима да процене своје тренутна знања и вештине, онда се оне указују као повољни видови сагледавања заједничког рада. Тек прихватањем оваквог погледа, може се се са сигурношћу говорити о оправданости полугодишњих/годишњих тестова.

Хипотеза да свеобухватан приступ задацима које доноси Књижевна олимпијада (такмичење из књижевности) постаје прилика која обезбеђује дубље увиде у постојећа искуства и резултате рада у овој области, успешно је потврђена у целини посвећеној овом такмичењу. Књижевна олимпијада је за ученике прилика да кроз рад са својим наставницима унапреде компетенције из области Књижевности, односно да ојачају своје увиде у књижевну историју, теорију и критику, да осветле књижевна дела кроз призму ширег спектра података у вези са њиховим настанком, рецепцијама кроз време и вредносном позицијом која тим делима припада у савременом добу. Књижевна олимпијада тако подстиче ученике да се током припреме за такмичење укључе у богата истраживања примарне и секундарне литературе, да уз помоћ својих наставника или библиотекара (у школским и другим библиотекама) упознају не само књижевност већ и делове књиге који су важни за истраживање (индекс, појмовник, библиографију и др.), начине савремених компјутерских претрага података итд. Ово такмичење ствара значајно чвршће везе између ђака и школске библиотеке јер су се ђачка интересовања проширила, а обим рада увећао. Тако ученици уче да се до одговора на књижевнотеоријска и књижевноисторијска питања долази током опсежног увида у више извора података, испитивањем доступних библиотечких фондова, као и савремених дигиталних база података различитих институција које су усмерене ка књижевности, њеној промоцији и проучавању.

Анализа тестова за завршни испит – повезаних низова задатака који служе за проверу остварености образовних стандарда за други циклус обавезног образовања – оснажује потврду главне хипотезе овог рада. Пажљивом анализом задатака унутар ових тестова испуњен је циљ из *Увода* (представити задатке присутне у тестовима за завршни испит). Сваки задатак који припада тесту за завршни испит открива више чинилаца који га чине добрим примером из праксе креирања задатака из књижевности за ученике старијих разреда основне школе због тога што је јасно усмерен ка одређеном нивоу постигнућа, односно одређене је тежине; тиче се одређеног аспекта тумачења уметничког текста; тиче се различитих дела и аутора; подстиче на размишљање о књижевности и упућује на њену вредност. Због тога овај тест јесте својеврсни модел који наставници имају у виду приликом писања задатака и композиционирања тестова.

Истраживање предочено у овом раду показује да је домаћи задатак прилика да наставник провери ефекте процеса рада који води, али је и могућност да ђаци процене резултате своје посвећености одређеном књижевном тексту. Колико год били економичан вид рада, домаћи задаци треба да буду сразмерни реалним потребама ученика и наставника. Важно је самерити свеукупно оптерећење деце у школи и према томе одређивати број домаћих задатака, њихов обим и обавезност.

Задаци који улазе у оквиру домаћих задатака у настави књижевности омогућавају успешнију рецепцију уметничког текста. Њиховом се употребом ученицима даје време које ће утрошити за самостално бављење књижевним делом. У контексту промишљања домаћих задатака изводи се закључак да се помоћу њих подстиче достизање исхода учења, те предметних и међупредметних компетенција. Проблемским задацима у оквирима истраживачких пројеката намењених за рад код куће подржава се активна настава. Рад посредством три истраживачка пројекта за домаћи рад који претходи обради књижевног дела на часу и три корпуса задатака који указују на могућности које долазе после обраде уметничких текстова у школи нуди читаоцу разноврсне примере усмерене ка проучавању дела из сваког од три књижевна рода.

Хипотеза да ваљано креирање задатака дугорочно помаже процесе рада са ученицима који слабије напредују у јасној је вези са наставом која се одвија у складу са индивидуалним образовним планом рада (ИОП-ом) потврђује се и у петом поглављу. У том смислу изводи се закључак да сваки корпус ваљано израђених домаћих задатака (истраживачких задатака) садржи довољан број оних питања и захтева на који ће моћи да одговоре и ученици који наставу похађају по индивидуалном образовном плану.

Поглавље посвећено домаћим задацима показало је и истинитост хипотезе да се осмишљеним задацима подржава рад даровитих ученика и омогућава се њихов рад по посебном индивидуалном образовном плану (ИОП-у 3). Оправданост наведене претпоставке у вези је са показаним примерима задатака који предвиђају да ученик у оквиру корпуса истраживачких, проблемских и стваралачких задатака врши и процену одређених критичких судова и промишљања извесних аспеката књижевног дела. Тако се може изрећи закључак да се међу ваљано осмишљеним домаћим задацима увек налази довољно оних који су намењени даровитим ученицима

Значај и улога домаћих задатака у настави књижевности, где се првенствено мисли на истраживачке, проблемске и стваралачке задатке за рад пре и после анализе књижевног текста, огледају се управо у оријентацији ка активној настави. Приступ ученика књижевном делу треба да буде активан и јасно промишљен. Како се активно учење темељи на уважавању претходних знања и искустава, наставник књижевности тежи да ученицима пружи прилику да то раније стечено активно примењују, те да тако откривају и препознају сопствене могућности и учинке. Далекосежно гледано, захваљујући континуираном решавању ваљано креираних задатака током образовања, задатака који подстичу ученике на активан рад, па тако и откривање лепоте и вредности књижевности, ученици настављају да се и по завршетку формалног школовања потврђују и развијају као тумачи књижевних текстова које читају (из приватних побуда). Такве способности обликују њихов књижевни укус и воде их ка одабиру за читање дела која поседују уметничку вредност, што и јесте један од основних циљева наставе књижевности.

Наставници књижевности током припреме домаћих истраживачких задатака имају у виду специфичности ђачког колектива са којим раде и теже диференцираности захтева спрам одређених индивидуалних особина појединаца из тог колектива. Домаћи истраживачки задаци у настави књижевности водиће ученике ка различитим слојевима књижевних текстова с циљем упознавања дела као целине чији су аспекти у сагласју и доприносе његовој уметничкој комплексности. Приликом припреме домаћих задатака води се брига и о томе да истраживачки пројекти садрже захтеве који су усклађени са најмање три нивоа постигнућа – основним, средњим и напредним нивоом постигнућа ученика.

Проверена је и показана као оправдана претпоставка да задаци који се припремају за ученички истраживачки рад развијају критички однос према тексту и да подстичу на тумачење дела. Изнесена мишљења и тумачења ученици заснивају на садржају дела, тј. позивају се на текст који је предмет анализе приликом изрицања теза, тврдњи, тумачења.

Показано је да се задаци за домаћи рад после часова интерпретације користе како би се утврдио ниво рецепције дела, ефекти рада, да наставник сагледа сопствени учинак, а уједно провери и постигнућа својих ђака. То обезбеђује даље продубљивање тумачења и разумевања дела. Као што су показали приложени примери, често ће се шири увиди у естетске вредности дела, његова значења и лепоту стећи кроз рад на интерпретативном читању текста, задатке који иду ка припреми рецитације лирског текста или припреми сценског извођења драмског текста. Дobar пример задатака који долазе после интерпретације дела на часу јесу и они који иду ка компаративној анализи мотивски блиских књижевних текстова.

Испитивањем уџбеничке литературе коју ученици користе потврђена је главна хипотеза рада, као и више осталих претпоставки у вези са тим, да се методологија израде задатака заснива на уважавању особености оних за које се задаци припремају, да се тим задацима ученици подстичу на читање и тумачење дела итд. Утврђена је важност методичке апаратуре која прати примарни текст уџбеника (уметнички текст). Закључено је да ученици лакше приступају садржајима уџбеника и функционалније га користе уколико су захтеви/задаци из њега осмишљени у складу са узрасним и интелектуалним особеностима датог разреда, рачунањем на претходна знања и вештине, уз осврт на комплексност књижевног дела и његове естетске особености. Током истраживања утврђено је да задаци из уџбеника потврђују своју релевантност у различитим наставним радњама – припреми за интерпретацију на часу, анализи током часа, домаћим задацима после обраде, тестирањима и др.

Шесто поглавље рада омогућава извођење закључка да све анализирани читанке садрже различите налоге, питања или задатке којима се ученици подстичу да проблемски и стваралачки приступају разматрању садржаја и естетских особености књижевноуметничких текстова. У већини уџбеника деца се мотивишу да прочитају примарни (литерарни) текст тако што одломку из књижевног дела или дела у целини претходи кратка текстуална деоница која уводи у тематско-мотивски свет књижевног дела, појашњава околности његовог настанка и сл. У неким читанкама се уводним радним налозима ученици подстичу да читају књижевни текст и скреће им се пажња на то шта треба да имају у виду током читања. Више различитих целина/рубрика којима се додатно осветљавају аутор и дело (занимљиви подаци, пишчеви цитати, краћи изводи из критичких текстова о делу или аутору и сл.) подстичу ђаке на даљи истраживачки, активни рад. У свим читанкама репродуктивним и рекогнитивним захтевима ученици се подстичу да уоче важне податке у тексту (ликове и њихове кључне карактеристике, место и време радње, карактеристичне и важне детаље песничке слике и сл.). Затим се продуктивним захтевима, односно кроз истраживачке, проблемске и стваралачке задатке покреће разматрање различитих елемената дела којима се испитује и утврђује функција; дело се вредносно процењује, ученици теже да га сагледају у његовој мотивској, стилској, семантичкој комплексности.

Својеврсне провере ученичких постигнућа у виду тестова или каквих других форми (слагалица, укрштеница и др.) унутар читанки вредан су додатак уџбенику и потврђују свест савремених аутора о неопходности тога да се уџбеничке јединице у пуном обиму и капацитету посвете поспешивању ученика да стичу знања и вештине, али и да све то провере. Уз то што су важни за ученике, овакви делови читанки постају и ваљан водич за наставнике као креаторе тестова и задатака. У том смислу уџбеници постају, условно речено, стручни водич и за наставнике.

Поред задатака датих у читанкама, разматрани су и задаци у радним свескама (као помоћним уџбеницима). Посредством задатака и питања који су њихов главни део, ђаци активно трагају за одговорима утврђујући своја знања, показујући вештине, бивајући у стању да сагледају сопствена постигнућа и лични напредак, али и да открију оно што се мора додатно научити или разјаснити уз помоћ наставника.

Ваљано осмишљене радне свеске требало би да су брижљиво усклађене са програмским садржајима за одређени разред, као и са садржајима читанки и граматика. У смислу наведеног, у раду је потврђено да је улога радних свезака да потпомогну усвајање, утврђивање и систематизацију знања и умења из књижевности, да су задаци из њих корисни као примери и модели за састављања тестова.

Овај рад обједињује различите аспекте појма задатак у настави књижевности и указује на важне наставне ситуације када се ти задаци примењују. Показује основаност претпоставки из *Увода* да питања и захтеви кроз задатке из тестова за завршне испите, такмичења из књижевности, уџбеника и др. унапређују наставу књижевности у старијим разредима основне школе, те да их је неопходно користити као вид провере, али и вредне подршке за ученике. Потврђена је неопходност потребе за усклађеношћу задатака са узрасним и интелектуалним карактеристикама ученика. Све то неопходно је увек сагледавати на пољима програмских садржаја уоквирених наставним исходима, компетенцијама, те образовним стандардима.

Кроз претходна поглавља дошло се до кључне сврхе задатака за проверу знања и вештина из књижевности: ученици су мотивисани и оснажени да читају, тумаче и вреднују књижевна дела. На тај начин показују се и резултати њиховог рада – компетенције које поседују. То оправдава и уверење аутора овог рада да упознавање и развијање свести о значају и лепоти књижевног стваралаштва почива на ваљаним питањима и задацима, онима који подстичу ученике да покажу пуни капацитет својих компетенција у смислу знања, интересовања и креативности.

Проблем методологије израде задатака за проверу знања из књижевности у старијим разредима основне школе током овог истраживања отворен је и продубљен иако је неминовно рећи да су увек корисна и подстицајна даља испитивања. У том погледу требало би ова истраживања наставити у више смерова, те неке ваља и поменути. Задаци су могућност да се ученици свих узраста, па тако и они старијих разреда основне школе, креативно ангажују, да применом игре приступе књижевним делима, пошто ће такав рад често кореспондирати са временом лако доступних дигиталних и мултимедијалних садржаја. Такве задатке треба посебно размотрити, као и оне који се, на пример, могу решавати кроз активности у установама културе или задатке обликоване да личе на игру (у виду асоцијација, ребуса и сл.). Иако се у овом раду може наићи на примере питања и захтева који би се окарактерисали као креативни или који бар воде ка таквој врсти ангажовања ученика, о томе би се могао написати засебан вредан рад.

Даље гледано, ваљало би наставити и сагледавање задатака за проверу знања из књижевности у уџбеничкој литератури на нивоу дигиталних уџбеника, који су значајна новина у Републици Србији последњих година. Могла би се испитати веза тих задатака са онима које креирају аутори уџбеника у традиционалном издању. У духу модерних технологија, било би добро да се истраживања у вези са методологијом израде задатака даље гранају и ка електронским платформама за учење „на даљину” и задацима који се као интерактивни могу креирати за ученике. Таква истраживања могла би указати и на нове могућности у приступу самом књижевном делу у оквирима његове школске интерпретације. Зато је у овом раду на



одређеним местима било упућивања на важност трагања за информацијама како у библиотечким (физичким), тако и у дигиталним (интернет) базама података. На тај начин назначене су скице даљих истраживачких рукаваца у оквирима ове теме, а уједно и даља научна и истраживачка интересовања аутора овог рада.

## Сагласност Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања

ЗАВОД ЗА ВРЕДНОВАЊЕ КВАЛИТЕТА  
ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Бр. 6/105  
28.12.2022 год.  
БЕОГРАД, Фабрисиова 10



РЕПУБЛИКА СРБИЈА  
ЗАВОД ЗА ВРЕДНОВАЊЕ КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА  
INSTITUTE FOR EDUCATION QUALITY AND EVALUATION

ЖЕЉКО ТЕШИЋ

Жељко Тешић  
4 Avenue Marechal Ney  
Brunoy, Paris

Предмет: Сагласност за коришћење материјала насталих у Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања

Поштовани колега Тешићу,

За потребе истраживања и израде докторске дисертације *Методологија израде задатака за проверу знања из књижевности у старијим разредима основне школе* на Филолошком факултету Универзитета у Београду сагласни смо да користите и наводите задатке из тестова за српски језик и књижевност са завршног испита на крају основног образовања, а који су доступни на сајту Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања. Такође, на располагању су и други материјали са сајта Завода, попут важећих образовних стандарда, али и предлога будућих стандарда постигнућа ученика на крају основне и средње школе.

У електронској форми ћемо Вам доставити податке у вези са процентом решености задатака на тесту из српског језика (за период од школске 2015/2016. до школске 2021/2022. године).

Захваљујемо на сарадњи,



В. Д. ДИРЕКТОРА  
Др Бранислав Рањеловић

Србија, 11000 Београд, Фабрисиова 10 / Serbia, 11000 Belgrade, Fabrisova 10  
+381 11 206 70 00, e-mail: office@ceq.edu.rs, www.ceq.edu.rs



## ЛИТЕРАТУРА

### Штампана литература

- Анђелковић 2003: С. Анђелковић, *Стеријиних 80 комичних ликова*, Вршац: Књижевна општина.
- Бајић 2008: Љ. Бајић, *Проучавање хумористичке прозе у настави*, Београд: Завод за уџбенике.
- Баковљев 1982: М. Bakovljev, *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*, Београд: Institut za pedagoška istraživanja / Prosveta.
- Барт 1990: R. Bart, „Efekat stvarnog”, у: *Treći program*, br. 85, Београд: Radio Београд, стр. 190–196.
- Бахтин 1989: М. Bahtin, *O romanu*, Београд: Nolit.
- Бјекић и Папић 2013: Д. Бјекић, Ж. Папић, *Докимолошки оквири наставе: оцењивање и тестови знања*, Чачак: Факултет техничких наука.
- Бојанић Ћирковић 2020: М. Бојанић Ћирковић, *Читалац у науци о књижевности: од антике до савремених теорија читања*, Ниш: Филозофски факултет.
- Брковић 1998: А. Брковић, *Настава – ученик – развој*, Ужице: Учитељски факултет.
- Брковић 2011: А. Brković, *Razvojna psihologija*, Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Бужињска и Марковски 2009: А. Bužinjska, М. Р. Markovski, *Književne teorije XX veka*, Београд: Službeni glasnik.
- Вајнбренер 2010: S. Vajbrenner, *Podučavanje dece s teškoćama u učenju u redovnoj nastavi*, Београд: Kreativni centar.
- Визек Видовић и др. 2020: В. Визек Видовић, М. Ријавец, В. Влаховић-Штетић, Д. Миљковић, *Како развијати вештине подучавања: теорије учења, методе подучавања, алтернативни приступи*, Београд: Klett.
- Вокер и Шмит 2006: К. Voker, Е. Šmit, *Pametni zadaci: kontrolni i pismeni zadaci koji potažu đacima u učenju i nastavnicima u ocenjivanju*, Београд: Kreativni centar.
- Вујић 1995: В. Вујић, „Проблем књижевне критике”, у: *Критичка мисао филозофа и научника : изабрани критички радови Божидара Кнежевића, Бранислава Петронијевића, Јована Цвијића, Тихомира Ђорђевића, Николаја Велимировића, Јустина Поповића, Владимира Вујића, Ксеније Атанасијевић и Душана Недељковића* [ур. Милан Радуловић], Нови Сад: Матица српска / Београд: Институт за књижевност и уметност, стр. 433–440.
- Вулфолк и др. 2014а: А. Vulfolk, М. Нјуз, V. Volкар, *Psihologija u obrazovanju I*, Београд: Clio.
- Вулфолк и др. 2014б: А. Vulfolk, М. Нјуз, V. Volкар, *Psihologija u obrazovanju II*, Београд: Clio.
- Глигорић 1966: В. Глигорић, „Симо Матавуљ”, у: *Епоха реализма*, Српска књижевност у књижевној критици, књига 5, [ур. Миодраг Протић], Београд: Нолит, стр. 211–260.

Глишић и др. 2013: Т. Глишић, Ј. Илић, Д. Јадријевић Младар, *Оцењивање засновано на компетенцијама у стручном образовању*, Београд: Завод за унапређивање квалитета образовања и васпитања.

Гојков 2009: G. Gojkov, *Dokimologija: priručnik*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.

Гоцину и Вилсон 2014: S. Godžinu, Dž. Vilson, *Kako postavljati pitanja: kako da učenici bolje razumeju ono što vide, pročitaju, čuju ili urade*, Beograd: Kreativni centar.

Грушановић 2011: З. Грушановић, *Драматизација у настави*, Београд: Klett.

Гулд Ланди 2007: K. Guld Landi, *Zainteresujte đake za učenje: 50 primer adobre nastavne prakse*, Beograd: Kreativni centar.

Дамјановић 2007: Р. Дамјановић, *О рецитовању*, Београд: Итака.

Диклић 1978: Z. Diklić, *Književni lik u nastavi*, Zagreb: Školska knjiga.

Дубљанин 2015: С. Дубљанин, „Значај разумевања у настави”, *Настава и васпитање*, LXIV/1, Београд: Педагошко друштво Србије, стр. 7–19.

Ђурић 2013: М. Ђурић, „Методички приступ роману *Орлови рано лете* у компаративном контексту романа о дружини”, *Школски час српског језика и књижевности*, XXX/3–4, Београд: Ваша књига, стр. 16–30.

Еко 2001: U. Еко, *Granice tumačenja*, Beograd: Paideia.

Еко 2017: U. Еко, *O književnosti*, Beograd: Vulkan.

Живковић 2009: М. Живковић, *Умеће рецитовања*, Београд: Креативни центар.

Заниновић 1985: М. Zaninović, *Pedagoška hrestomatija: priručnik za učenike odgojno-obrazovnog usmjerenja I studente nastavničkih fakulteta*, Zagreb: Školska knjiga.

Запутил и Лазаревић Милошевић 2018: М. Запутил, Т. Лазаревић Милошевић, „Обука наставника за реализацију наставе оријентисане ка исходима учења – из угла водитеља обуке за наставу српског језика и књижевности”, *Књижевност и језик*, LXV/3–4, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, стр. 497–503.

Иванић 1996: Д. Иванић, *Српски реализам*, Нови Сад: Матица српска.

Ивић и др. 2001: И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић, *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију.

Ивић и др. 2012: И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић, *Општи стандарди квалитета уџбеника – водич за добар уџбеник*, Београд: Klett.

Илић 2003: П. Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*, Нови Сад: Змај.

Илић 2004: П. Илић, „Уз тезе за разговор о наставној обради лирске песме”, у: *Ка савременој настави српског језика и књижевности*, [ур. Љиљана Бајић, Душан Иванић, Босиљка Милић, Зона Мркаљ], Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Илић Рајковић и Сенић Ружић 2016: А. Илић Рајковић, М. Сенић Ружић, „Проучавање уџбеника и педагошка прошлост: приказ савремених методолошких приступа”, *Настава и васпитање*, LXV/3, Београд: Педагошко друштво Србије, стр. 555–568.

Јанићијевић 2007: В. Јанићијевић, *Родови и врсте у настави књижевности (у млађим разредима основне школе)*, Београд: Учитељски факултет.

Јанићијевић 2013: В. Јанићијевић, „Природа књижевности и природа стандарда постигнућа за крај првог образовног циклуса”, *Иновације у настави*, XXVI/4, Београд: Учитељски факултет, стр. 86–92.

Квашчев 1977: Р. Квашчев, *Primena teorija učenja na oblast nastave I vaspitanja*, Београд: Filozofski fakultet.

Клајн 1956: Х. Клајн, „Стеријин хумор”, у: *Књига о Стерији*, [ур. Бранислав Миљковић, Милан Ђоковић], Београд: Српска књижевна задруга.

Колс и др. 2004: М. Kols, Ѓ. Vajt, Р. Braun, *Naučite da učite*, Београд: Kreativni centar.

Компањон 2007: А. Compañon, *Demon teorije*, Zagreb: AGM.

Крстић 1988: З. Крстић, *Психолошки речник*, Београд: Вук Караџић.

Крупез 2014: О. Крупез, „Методичка апаратура уџбеника као полазиште за наставну интерпретацију Петраркиног LXI сонета”, *Школски час српског језика и књижевности*, XXXI/2, Београд: Ваша књига, стр. 3–13.

Лешић 1998: Ј. Лешић, *Стерија драмски писац*, Нови Сад: Стеријино позорје / Прометеј.

Ломпар и др. 2019: В. Ломпар, З. Мркаљ, З. Несторовић, *Српски језик и књижевност за шести разред основне школе: радна свеска уз уџбенички комплет 6*, Београд: Klett.

Ломпар и др. 2020: В. Ломпар, З. Мркаљ, З. Несторовић, *Српски језики књижевност за седми разред основне школе: радна свеска уз уџбенички комплет 7*, Београд: Klett.

Ломпар и др. 2021: В. Ломпар, З. Мркаљ, З. Несторовић, *Српски језик и књижевност за осми разред основне школе: радна свеска уз уџбенички комплет 8*, Београд: Klett.

Ломпар и Несторовић 2018: В. Ломпар, З. Несторовић, *Српски језик и књижевност за пети разред основне школе: радна свеска уз уџбенички комплет 5*, Београд: Klett.

Лотман 1976: Ј. М. Lotman, *Struktura umetničkog teksta*, Београд: Nolit.

Маринковић 1994: С. Маринковић, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.

Марчетић и др. 2010: А. Марчетић, А. Антић, А. Станић, Д. Иванић, К. Симић Мишић, Т. Жигић, Д. Кликовац, Ј. Московљевић Поповић, Т. Шофранац, З. Мркаљ, С. Јовановић, М. Рикало, Н. Кировски, С. Лакићевић, Д. Плут, *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања / Министарство просвете Републике Србије.

Матавуљ 1968: С. Матавуљ, „Пилипенда”, у: *Српска реалистичка приповетка*, Београд: Просвета, стр. 147–150.

Миловић 2011: N. Milović, „Kreativno korišćenje dramskog teksta u obrazovanju”, у: *Образовање, уметност и медији и процесу европских интеграција 2*, Београд: Факултет драмских уметности / Институт за позориште, филм, радио и телевизију, стр. 195–217.

Милошевић 2018: М. Милошевић, *Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Милошевић 2019: М. Милошевић, *Читанка за шести разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Милошевић 2020: М. Милошевић, *Читанка за седми разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Милошевић 2021: М. Милошевић, *Читанка за осми разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Молнар 2008: Ф. Молнар, *Дечаџи Павлове улице*, Београд: Завод за уџбенике.

Мркаљ 2010а: З. Мркаљ, *Наставна теорија и пракса 3: српски језик и књижевност у старијим разредима основне школе*, Београд: Klett.

Мркаљ 2010б: З. Мркаљ, „Читанка као доминантни део уџбеничког комплета за српски језик у основној школи”, *Школски час српског језика и књижевности*, Београд: Ваша књига, стр. 24–38.

Мркаљ 2011а: З. Мркаљ, *Наставна теорија и пракса 1: српски језик и књижевност у старијим разредима основне школе*, Београд: Klett.

Мркаљ 2011б: З. Мркаљ, *Наставна теорија и пракса 2: српски језик и књижевност у старијим разредима основне школе*, Београд: Klett.

Мркаљ 2012: З. Мркаљ, *Колико познајеш књижевност*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Мркаљ 2015: З. Мркаљ, „Развој исхода и ревизија стандарда за крај обавезног образовања у области *српски језик*”, *Књижевност и језик*, LXII/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, стр. 67–80.

Мркаљ 2016а: З. Мркаљ, *Од буквара до читанки (методичка истраживања)*, Београд: Учитељски факултет.

Мркаљ 2016б: З. Мркаљ, *Методичка слагалица 5, Српски језик и књижевност у петом разреду основне школе: приручник за наставнике*, Београд: Klett.

Мркаљ 2016в: З. Мркаљ, *Методичка слагалица 6, Српски језик и књижевност у шестом разреду основне школе: приручник за наставнике*, Београд: Klett.

Мркаљ 2016г: З. Мркаљ, *Методичка слагалица 8, Српски језик и књижевност у осмом разреду основне школе: приручник за наставнике*, Београд: Klett.

- Мркаљ 2017: З. Мркаљ, „Кратак коментар новог Програма наставе и учења за пети разред”, *Летопис Друштва за српски језик и књижевност Србије*, II/2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, стр. 146–147.
- Мркаљ 2022: З. Мркаљ, *Изазови савремене наставе Српског језика и књижевности и традиционалне вредности*, Београд: Klett.
- Мркаљ и Несторовић 2018: З. Мркаљ, З. Несторовић, *Расковник: читанка за пети разред основне школе*, Београд: Klett.
- Мркаљ и Несторовић 2019: З. Мркаљ, З. Несторовић, *Извор: читанка за шести разред основне школе*, Београд: Klett.
- Мркаљ и Несторовић 2020: З. Мркаљ, З. Несторовић, *Плетисанка: читанка за седми разред основне школе*, Београд: Klett.
- Мркаљ и Несторовић 2021: З. Мркаљ, З. Несторовић, *Цветник: читанка за осми разред основне школе*, Београд: Klett.
- Николић 1968: М. Николић, *Искусства из наставе матерњег језика*, Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Николић 1975: М. Николић, *Књижевно дело у наставној пракси*, Београд: Научна књига.
- Николић 2012: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Николић и др. 2017: Г. Николић, Д. Гачић-Брадић, М. Тркуља, *Приручник за наставнике за рад са ученицима са сметњама у развоју од 5. до 8. разреда основне школе*, Београд: Klett / Нови Логос.
- Новаковић 1980: N. Novaković, *Govorna interpretacija umjetničkoga teksta*, Zagreb: Školska knjiga.
- Нушић 1989: В. Нушић, *Izabrane komedije*, Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Обрадовић 2005: С. Обрадовић, *Књижевност за децу I*, Алексинац: Виша школа за образовање васпитача.
- Павловић 2014: М. Павловић, „Стваралачке активности поводом тумачења књижевног дела”, у: *Стваралачке активности у настави*, Дана Ћирић, Радица Смиљковић, *Стваралачке активности у настави књижевности*, Београд: Klett.
- Павловић Бабић и Бауцал 2009: Д. Павловић Бабић и А. Бауцал, *Разумевање прочитаног – ПИСА 2003 и ПИСА 2006*, Београд: Министарство просвете Републике Србије / Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања / Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Пешикан 2012: А. Пешикан, „Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања”, *Иновације у настави*, XXV/1, Београд: Учитељски факултет, стр. 5–21.
- Поповић 2007: Т. Поповић, *Rečnik književnih termina*, Beograd: Logos Art.

Продрому и Кландфилд 2011: Л. Продрому, Л. Кландфилд, *Технике подучавања: решења, стратегије и предлози за успешније предаваче*, Београд: Klett.

РКТ 1992: *Rečnik književnih termina*, Београд: Nolit.

Росандић 1978: D. Rosandić, *Književnost u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.

Росандић 1986: D. Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Савовић и др. 2007: Б. Савовић, Д. Бјекић, Ј. Најдановић-Томић, С. Гламочак, *Примена тестова знања у основној и средњој школи*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Солар 1980: M. Solar, *Teorija književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.

Солар 1989: M. Solar, *Teorija proze*, Zagreb: SNL.

Стакић 2002: М. Стакић, *Стручне методе у настави књижевности (биографска, психолошка и социолошка)*, Чачак: Легенда.

Стандарди 2015: *Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета – за предмет Српски језик и књижевност: приручник за наставнике*, [ур. Ана Пејић], Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Станковић Шошо 2020: Н. Станковић Шошо, *Уметност речи: Читанка за осми разред основне школе*, Београд: Нови Логос.

Станковић Шошо и др. 2018: Н. Станковић Шошо, С. Слијепчевић, Б. Сувајџић, *У потрази за језичким и књижевним благом: Радна свеска за српски језик и књижевност за пети разред основне школе*, Београд: Нови Логос.

Станковић Шошо и др. 2020а: Н. Станковић Шошо, С. Слијепчевић Бјеливук, Б. Сувајџић, *У потрази за језичким и књижевним благом: Радна свеска за српски језик и књижевност за шести разред основне школе*, Београд: Нови Логос.

Станковић Шошо и др. 2020б: Н. Станковић Шошо, С. Слијепчевић Бјеливук, Б. Сувајџић, *У потрази за језичким и књижевним благом: Радна свеска за српски језик и књижевност за осми разред основне школе*, Београд: Нови Логос.

Станковић Шошо и др. 2021: Н. Станковић Шошо, С. Слијепчевић Бјеливук, Б. Сувајџић, *У потрази за језичким и књижевним благом: Радна свеска за српски језик и књижевност за седми разред основне школе*, Београд: Нови Логос.

Станковић Шошо и Сувајџић 2018: Н. Станковић Шошо, Б. Сувајџић, *Чаролија стварања: Читанка за српски језик и књижевност за пети разред основне школе*, Београд: Нови Логос.

Станковић Шошо и Сувајџић 2019: Н. Станковић Шошо, Б. Сувајџић, *Чаролија стварања: Читанка за српски језик и књижевност за шести разред основне школе*, Београд: Нови Логос.

Станковић Шошо и Сувајџић 2020: Н. Станковић Шошо, Б. Сувајџић, *Чаролија стварања: Читанка за српски језик и књижевност за седми разред основне школе*, Београд: Нови Логос.



Стерија Поповић 1974: Ј. Стерија Поповић, *Комедије*, Београд: Просвета.

Стефановић и др. 2012: Ј. Стефановић, М. Рикало, С. Гламочак, *Разумем шта читам 7*, Београд: Креативни центар.

Стојановић 2019: Б. Стојановић, *Опште међупредметне компетенције и настава и учење*, Београд: Klett.

Тестови 2014: *Тестови са Књижевне олимпијаде: са општинског, окружног (градског) и републичког такмичења ученика школске 2012/2013, 2013/2014. године*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Тестови 2017: *Тестови са Књижевне олимпијаде 2: са општинског, окружног (градског) и републичког такмичења ученика школске 2014/2015. и 2015/2016. године*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Тестови 2018: *Тестови са Књижевне олимпијаде 3: са општинског, окружног (градског) и републичког такмичења ученика школске 2016/2017. и 2017/2018. године*, [ур. Зона Мркаљ], Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Ћопић 1981: Б. Ћопић, *Орлови рано лете*, Београд: Нолит / Просвета / Завод за уџбенике и наставна средства.

Фостер и др. 2007: G. Foster, E. Savicki, H. Šejfer, V. Zelinski, *Mislim, dakle učim*, Beograd: Kreativni centar.

Чепић 2012: R. Čepić, „Сјеложивотно учење и етичке димензије професионалне праксе: изазови I дилеме”, у: *Pedagogija I kultura*, svezak 3, [ur. Koraljka Posavac, Marija Sablić], Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 56–63.

Шенебек 2017: Х. Шенебек, *Школа са људским лицем: реалност и визија*, Нови Сад; Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Шкроб и Стамаћ 1998: Z. Škreb, A. Stamać, *Uvod u književnost: teorija, metodologija*, Zagreb: Globus.

Штајгер 1978: Е. Штајгер, *Умеће тумачења и други огледи*, Београд: Просвета.

Штанцл 1987: Ф. Штанцл, *Типичне форме романа*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.

### **Електронска литература и извори**

Завршни испит 2015: [http://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/zavrsni/ZI-2015/ZI-2015\\_Maternji-jezik%20-%20PDF/ZI-2015\\_Srpski-jezik\\_Test.pdf](http://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/zavrsni/ZI-2015/ZI-2015_Maternji-jezik%20-%20PDF/ZI-2015_Srpski-jezik_Test.pdf). Преузето 03. 10. 2022.

Завршни испит 2017: [http://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/zavrsni/ZI-2017/ZI-2017\\_Maternji-jezik%20-%20PDF/ZI-2017\\_Srpski-jezik\\_Test.pdf](http://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/zavrsni/ZI-2017/ZI-2017_Maternji-jezik%20-%20PDF/ZI-2017_Srpski-jezik_Test.pdf). Преузето 03. 05. 2022.

Завршни испит 2018: [http://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/zavrsni/ZI-2018/ZI-2018\\_Maternji-jezik%20-%20PDF/ZI-2018\\_Srpski-jezik\\_Test.pdf](http://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/zavrsni/ZI-2018/ZI-2018_Maternji-jezik%20-%20PDF/ZI-2018_Srpski-jezik_Test.pdf). Преузето 03. 10. 2021.

Завршни испит 2021: [http://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/zavrzni/ZI-2021/1\\_Maternji%20jezik/Testovi%20na%20maternjim%20jezicima/1\\_Srpski%20jezik.pdf](http://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/publikacije/zavrzni/ZI-2021/1_Maternji%20jezik/Testovi%20na%20maternjim%20jezicima/1_Srpski%20jezik.pdf). Преузето 03. 10. 2022.

Збирка 2006: *Збирка модела задатака по нивоима постигнућа: српски језик и математика за трећи разред основне школе*, са сајта Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања. <https://ceo.edu.rs/wpcontent/uploads/publikacije/ZbirkaModelaZadataka.pdf>. Преузето 29. 01. 2023.

Републички зимски семинар 2022: Републички зимски семинар 2022, са сајта Друштва за српски језик и књижевност Србије. <https://drustvosj.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2022/01/Republicki-zimski-seminar-2022-KONACNO.pdf?x92622>. Преузето 29. 01. 2023.

Извештај 2020: *Извештај о резултатима завршног испита на крају основног образовања и васпитања у школској 2019/2020. години*, са сајта Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања. <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2020/11/Izvestaj-o-rezultatima-ZI-2020.pdf>. Преузето 02. 10. 2022.

Крњајић 2012: Ј. Крњајић, „Уџбеник као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави”, у: *Стваралаштво, иницијатива и сарадња: део 2, Импликације за образовну праксу*, Београд: Институт за педагошка истраживања. <https://www.ipisr.org.rs/images/publikacije/SIS-2.pdf>. Преузето 19. 05. 2022.

Миљковић и Ситарика 2016: М. Миљковић, А. Ситарика, „Друштво знања”, у: *Зборник радова Учитељског факултета Призрен–Лепосавић*, стр.283–293. <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2016/1452-93431610283M.pdf>. Преузето 30. 01. 2023.

Писа 2017: PISA zadaci, [https://www.danas.rs/wpcontent/uploads/2018/01/PISA\\_web\\_NBS\\_novinarnica.pdf](https://www.danas.rs/wpcontent/uploads/2018/01/PISA_web_NBS_novinarnica.pdf). Преузето 03. 05. 2022.

Програм 2017: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=63de219a-8c83-46c8-9be3-9a15d1823551>. Преузето 31. 03. 2022.

Програм 2018: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=39629e1d-f299-4641-896c-22822d565c3a>. Преузето 31. 03. 2022.

Програм 2019а: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=1cd9f883-ccfe-4a73-8ccd-95bc212169e1>. Преузето 31. 03. 2022.

Програм 2019б: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c>. Преузето 31. 03. 2022.

Развионица 2014: *Оквир предметног курикулума: обавезни предмети у основном образовању*, <http://www.20oktobar.edu.rs/wp-content/uploads/2019/09/OKVIR-PREDMETNOG-KURIKULUMA.pdf>. Преузето 30. 01. 2023.

Тасић 2019: М. Тасић, „Мogućности интеракције теоријских оквира когнитивне лингвистике и критичке анализе дискурса”, у: *Језик, књижевност, теорија: тематски зборник радова*, [Vesna Lopičić, Biljana Mišić Ilić], Ниш: Филозофски факултет, стр. 269–282. [https://www.researchgate.net/publication/334736943\\_Mogucnosti\\_interakcije\\_teorijskih\\_okvira\\_kogni](https://www.researchgate.net/publication/334736943_Mogucnosti_interakcije_teorijskih_okvira_kogni)

[tivne lingvistike i kriticke analize diskursa The possibilities of interaction between the theoretical frameworks of cognitive linguistics and critical di.](#) Преузето 30. 01. 2023.

Тешић 2016: Ж. Тешић, „Наставников сајт у настави српског језика и књижевности”, *Методички видици: часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета*, VII/7, Нови Сад: Филозофски факултет, стр. 235–251.

<http://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/1833/1897>. Преузето 29. 04. 2022.

## ПРИЛОЗИ

### Прилог А

#### Тест за шести разред: Тематски круг епских песама о Марку Краљевићу

1.	Заокружи слово испред књижевног рода коме припада песма <i>Марко Краљевић и Муса Кесеџија</i> .  а) лирика б) епика в) драма	
2.	Заокружи слово испред наслова епске песме у којој је Марко Краљевић помогао народу са Косова да се ослободи терора Арапина прекоморца.  а) <i>Марко Краљевић и вила</i> б) <i>Марко Краљевић и Муса Кесеџија</i> в) <i>Марко Краљевић укида свадбарину</i> г) <i>Орање Марка Краљевића</i>	
3.	На линији напиши име особе која се Марку обраћа следећим речима.  Остави се, синко, четовања, Јер зло добра динијети неће, (...) Већ ти узми рало и волове, Па ти ори брда и долине.  _____	
4.	На линије испред сваког стиха из епске песме Марко Краљевић и вила упиши број од 1 до 5 тако да укажеш на редослед ових стихова у песми. Број 1 означава стих који се најпре јавља у песми, а број 5 последњи стих.  __ Певај, брате, ти се не бој виле __ А Марко се трже иза санка __ Што сам, јадна, од њег' претрпила __ Расрди се вила Равијојла __ Потезе се буздованом Марко	

5.	<p>Прочитај следеће одломке, па одговори на захтев.</p> <p>Дрхтало је од страха, хладноће и исцрпљености. [...] Положио га је на свој лежај од лишћа, напојио водом – било је врло жедно – и утопио покривачем.</p> <p>– Не бој се – шапутао му је – сад си на сигурном. [...] Идем да ти нађем млеко.</p> <p style="text-align: center;">(„Сирото ждребе”, Светлана Велмар Јанковић)</p> <p>Јао, Шаро, моје десно крило, Достигни ми вилу Равијојлу! Чистим ћу те сребром потковати, чистим сребром и жеженим златом, [...]</p> <p style="text-align: center;">(„Марко Краљевић и вила”, народна песма)</p> <p>Прије Шарца веле да је мијењао много коња, па га ниједан није могао носити; кад у некакијех кириција види шарено губаво мушко ждријебе, учини му се да ће од њега добар коњ бити; [...] онда га купи од кириција, излијечи га од губе и научи вино пити.</p> <p style="text-align: center;">(„Марко Краљевић”, културно-историјско предање)</p> <p>Подвуците реч којом би се могла допунити следећа реченица.</p> <p>У ова три одломка Марко према коњу Шарцу показује _____.</p> <p>забринутост, наклоност, понос</p>	
6.	<p>У следећем одломку из песме <i>Марко Краљевић и Муса Кесеџија</i> подвуци стихове који су пример за дијалог.</p> <p>Изнесе му сабљу саковану. Вели њему Краљевићу Марко: „Је ли добра, Новаче ковачу?” Новак Марку тихо одговара: „Ето сабље, а ето наковња, Ти огледај сабљу каква ти је!”</p>	
7.	<p>Одреди врсту стиха у следећем одломку из песме <i>Марко Краљевић укида свадбарину</i>. Свој одговор упиши на дату линију.</p> <p>Па потеже тешка буздована, Те удара Краљевића Марка, Удари га три-четири пута.</p> <p>_____</p>	

8.	<p>Следећи стихови из песме <i>Марко Краљевић и Муса Кесеџија</i> пример су за хиперболу. Имајући у виду садржај песме у целини, заокружи слово испред тумачења које открива функцију хиперболе у датим стиховима.</p> <p>Вели Марко цару честитоме: „Донеси ми суве дреновине Са тавана од девет година, Да огледам може ли што бити.” Донесоше му суву дреновину*. Стеже Марко у десницу руку, Прште дрво надвоје натроје”</p> <p>а) Хипербола се користи како би се указало на Маркову љутњу. б) Хиперболом се упућује на Маркове свакодневне поступке. в) Хиперболом се указује на Марков однос према турском цару. г) Хиперболом се појачава утисак о Марковој физичкој снази.</p> <p>* дрен – врста дрвета</p>	
----	--	--

9.	<p>Прочитај следећи одломак из песме <i>Марко Краљевић и Муса Кесеџија</i> и одговори на захтев.</p> <p>Тад оману Муса Кесеџија, уд'ри Марка у зелену траву, пак му сједе на прси јуначке. Ал' процвиље Краљевићу Марко: „Ђе си данас, посестримо вило? [...]” Еда си се криво заклињала, да ћеш мене бити у невољи?” Јави му се из облака вила: [...]” Јесам ли ти, болан, говорила да не чиниш у неђељу кавге? Срамота је двома на једнога; ђе су тебе гује из потаје?” Гледну Муса брду и облаку, откуд оно вила проговара; маче Марко ноже из потаје, те распори Мусу Кесеџију од учкура до бијела грла. Мртав Муса притиснуо Марка, и једва се ископао Марко. А кад стаде Марко преметати, ал' у Муси три срца јуначка, троја ребра једна по другијем; једно му се срце уморило, а друго се јако разиграло, на трећему љута гуја* спава.      * гуја – змија Када се је гуја пробудила, [...]” још је Марку гуја говорила: „Моли бога, Краљевићу Марко, ђе се нисам пробудила била док је Муса у животу био, од тебе би триста јада било.” Кад то виђе Краљевићу Марко, проли сузе низ бијело лице: „Јаох мене до бога милога, ђе погубих од себе бољега!”</p> <p>У неколико реченица објасни због чега Марко Краљевић сматра да је убио јунака бољег од себе.</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
----	---	--

Поени: \_\_\_\_\_

Оцена: \_\_\_\_\_

## Решења

1.	б) епика	1 бод
2.	в) Марко Краљевић укида свадбарину	1 бод
3.	(мајка) Јевросима	1 бод
4.	1. Певај, брате, ти се не бој виле 3. А Марко се трже иза санка 5. Што сам, јадна, од њег' претрпила 2. Расрди се вила Равијојла 4. Потеже се буздованом Марко	1 бод
5.	наклоност	1 бод
6.	Изнесе му сабљу саковану. Вели њему Краљевићу Марко: <u>„Је ли добра, Новаче ковачу?“</u> Новак Марку тихо одговара: <u>„Ето сабље, а ето наковња,</u> <u>Ти огледај сабљу каква ти је!“</u>	1 бод
7.	Десетерац	1 бод;
8.	г) Хиперболом се појачава утисак о Марковој физичкој снази.	1 бод
9.	<p>Прихватљив је сваки одговор у коме је наведено тумачење у контексту датог одломка, односно песме у целини. Марко схвата да га је Муса у једном тренутку савладао и да му је тада вила притекла у помоћ. И сама вила констатује да је срамота да (њих) двоје иде на једнога (Мусу). Мусино јунаштво и супериорност долазе до изражаја и када се констатује да он у грудима има три срца, а да је на трећем срцу успавана змија.</p> <p>Не прихвата се одговор/тумачење које се не заснива на садржају одломка, већ је произвољно или погрешно. Не указује се на то да вила помаже Марку или да је Муса представљен као јунак са три срца.</p> <p>Примери прихватљивих одговора:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Марко сматра да је убио бољега од себе јер га у једном тренутку Муса обора на земљу и притиска. Тада Марко позива вилу и тек уз њену помоћ савладава Мусу.</li> <li>– Убивши Мусу уз помоћ виле, Марко увиђа да је Муса велики</li> </ul>	1 бод



	<p>јунак и због своје необичности. Марков противник има три срца, а на једном од њих спава опасна змија. На основу тога Марко схвата да је убио бољег од себе.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Марко је убио Мусу, али је тек после тога схватио са каквим опасним непријатељем се борио. Сазнао је да Муса у грудима има три срца и опасну змију. Змија му указује на то шта би се десило да се пробудила док је Муса био жив.</li></ul> <p>Примери неприхватљивих одговора:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Марко је рекао да је Муса бољи јунак од њега јер га краси више врлина, па и скромност. Желео је да вила не помисли да се хвали својом победом.</li><li>– Марко каже да је Муса бољи јунак од њега да би утешио вилу која га је критиковала. Вила је сматрала да није лепо да двоје нападне једнога.</li></ul>	
--	---	--



3.	<p>У следећем одломку из народне бајке <i>Међедовић</i> и подвуци реченицу која садржи елементе фантастике.</p> <p>Међедовић, гладан, не имајући куд камо, прекрсти се, па онда почну јести, и наједу се обојица, и још им претече. Међедовић, гледајући у ручконошу која је била крупна и здрава и лијепа ђевојка, омили му, и рече оцу њезину: „Хоћеш ли ми дати ову своју кћер да се женим њоме?” Чоек му одговори: „Ја бих ти је радо дао, али сам је обрекао Брку.” Међедовић на то рекне: „Бре шта марим ја за Брка? Ја ћу Брка овијем буздованом.” А чоек му рекне: „Бе и Брко је неки: саде ћеш га виђети.” У том стане хука с једне стране, док се иза брда помоли један брк и у њему триста и шездесет и пет тичијих гнијезда.</p>	
4.	<p>Заокружи слово испред облика казивања који запажаш у следећем одломку из приповетке Иве Андрића <i>Јелена, жена које нема</i>.</p> <p>Наравно да после никад не уђе нити је угледају моје очи, које је никад нису виделе. Али ја сам већ навикао да је и не очекујем и да сав утонем у сласт коју даје бескрајни тренутак њеног јављања. А то што се не појављује, што не постоји, то сам прежалио и преболео као болест која се болује само једном у животу.</p> <p>а) приповедање  б) описивање  в) монолог</p>	

5.	<p>Пажљиво прочитај песму Стевана Раичковића <i>После кише</i>, а затим заокружи слово испред теме ове песме.</p> <p>Ниси сам  Поред тебе расту травке и савијају се.  Три шиљата листа нешто чудно шуме.  Скакавац је скочио са бусена на цвет.  Откинут реп гуштера је нови становник:  Нико сем тебе не зна да се умножио свет.  Ниси сам.  Газиш труло лишће босим ногама.  Под петом си преломио прут:  Једна птица прхну преко твога рамена.  Прислонио си ухо доле:  Ти би сад да чујеш песму камена.  Ниси сам.  Коме ли се твоје очи смешкају?  Можда мислиш да те оставио ум?  Опет гледаш црну земљу што се пуши.  Нешто се дешава сад у твојој души.  Можда ти већ чујеш златни житни шум?</p> <p>а) Лирски субјект песме с прекором подсећа човека да није сам и да су и други људи око њега.  б) Лирски субјект се обраћа човеку упућујући му поруку да је део природе, њеног богатства и лепоте.  в) Лирски субјект подсећа на то да је данас природа угрожена, а да људи тога нису ни свесни.  г) Лирски субјект набраја биљке и животиње и указује на тачно место где га неко може пронаћи.</p>	
6.	<p>Заокружи слово испред врсте строфе коју запажаш у следећем одломку из песме Виславе Шимборске <i>Облаци</i>.</p> <p>Неоптерећени сећањем на било шта,  Без напора да се дижу изнад чињеница.</p> <p>Као некакви сведоци било чега –  Сместа се распирјују на све стране.</p> <p>а) терцет  б) катрен  в) дистих</p>	

7.	<p>Заокружи слова испред одлика драмског текста које запажаш у следећем примеру.</p> <p>КОНДУКТЕР: Тај змај ће сигурно да се судари са мојим трамвајем. И ко ће бити крив? Наравно – ја. Како се процењује штета судара змаја и трамваја?</p> <p>МИЛИЦИОНЕР: Појма немам.</p> <p>ЧУВАР: Кад будем почистио цео парк, змај ће да пролети и пообара суве гране и лишће, а ја ћу да радим преко времена док не умрем на некој клупи. Тог змаја би требало ухапсити чим полети. Сигурно неће имати дозволу за летење. „Немате дозволу?“ Молим лепо, змај се приводи и хапси!</p> <p>(Одлазе договарајући се шта да раде.)</p> <p>а) дидаскалије  б) подела на чинове  в) подела на сцене  г) подела на лица  д) реплике</p>	
8.	<p>Пажљиво прочитај одломак из песме Мирослава Антића <i>Најмушкија песма</i>. Затим у низу датих мотива подвуци два која се могу запазити у овом одломку.</p> <p>Моји дечаци ходају као да лебде у ваздуху,  седе у разреду дрвени и замишљени,  забоду нос у књигу и не чују шта их питате,  али сваки од њих тегли у својој глави  чудан и велики свет који ви можда немате,  свет у коме су они највеће војсковође,  највеће поглавице,  највећи капетани бродова (...)</p> <p>детињство, сиромаштво, машта, дрвеће, пријатељство</p>	

9.	<p>Пажљиво прочитај следећи одломак из романа Антоана де Сент Егзиперија <i>Мали Принц</i>.</p> <p>Али лисица се поново врати на своју мисао:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Мој живот је једнолик. Ја ловим кокоши, људи лове мене. Све кокоши су сличне, и сви људи су слични. Мени је, дакле, помало досадно. Али ако ме ти припитомиш, мој живот ће бити обасјан сунцем. Упознаћу бат корака који ће бити другачији од осталих. Други кораци ме терају кроз земљу. Твој ће ме као музика позивати да изађем из рупе. А затим погледај! Видиш ли, тамо доле, поља пуна жита? Ја не једем хлеб. За мене жито не представља ништа. Житна поља не подсећају ме ни на шта. А то је жалосно! Али ти имаш косу боје злата. Биће дивно кад ме припитомиш! Жито, које је позлаћено, подсећаће ме на тебе. И ја ћу волети шум ветра у житу...</li> </ul> <p>Лисица ућута и дуго гледаше Малог Принца:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Молим те... припитоми ме – рече она.</li> <li>– Врло радо – рече Мали Принц – али немам много времена. Треба да пронађем пријатеље и да се упознам с многим стварима.</li> <li>– Човек познаје само оне ствари које припитоми – рече лисица. – Људи немају више времена да било шта упознају. Они купују готове ствари код трговаца. А како нема трговаца који продају пријатеље, људи више немају пријатеља. Ако хоћеш пријатеља, припитоми ме.</li> </ul> <p>Уколико је дато тумачење претходног одломка тачно, заокружи ДА, а ако је нетачно, заокружи НЕ.</p> <p>Мали Принц и лисица траже исто – обоје желе да имају пријатеља; некога с ким ће делити заједничке тренутке.</p> <p style="text-align: center;">ДА    НЕ</p> <p>У савременом времену када људи све купују, није могуће стећи пријатеља и некога ко ће нас волети и коме ћемо значити.</p> <p style="text-align: center;">ДА    НЕ</p> <p>Пријатељ је биће као и сва остала бића из те врсте, али је он посебан за онога с ким је у пријатељству и ко га воли.</p> <p style="text-align: center;">ДА    НЕ</p> <p>Лисичина прича о житу показује да не треба да се бавимо оним што је за нас неважно и што не може постати важно.</p> <p style="text-align: center;">ДА    НЕ</p>
----	---

10.	<p>Пажљиво прочитај следеће одломке из песме Десанке Максимовић <i>Крвава бајка</i> и <i>Дневника</i> Ане Франк и размисли о сличном виђењу ратног детињства у оба дела.</p> <p>Мисли су им биле пуне Истих бројки и по свескама у школској торби бесмислених лежало је безброј петица и двојки. Прегршт истих снова и истих тајни родољубивих и љубавних стискали су у дну џепова. И чинило се сваком да ће дуго да ће врло дуго трчати испод свода плава док све задатке на свету не посвршава. (Д. Максимовић, <i>Крвава бајка</i>)</p> <p>Ја једноставно никако не могу замислити да ће живот икад за нас бити опет нормалан. Ја говорим „о после рата”, али то су само куле у ваздуху, нешто што се неће никад у стварности догодити. Кад помислим на нашу некадашњу кућу, моје пријатељице и забаве у школи, управо ми је као да је нека друга личност то проживела, а не ја.</p> <p>Чини ми се, нас осморо у „Тајном скровишту” смо комадић плавог неба окружен тешким црним облацима. Место где се ми налазимо јасно је обележено кружном линијом, и сигурно је још, али се облаци све више скупљају око нас и круг, који нас дели од опасности која се приближава, све се више сужава. (А. Франк, <i>Дневник</i>)</p> <p>У неколико реченица објасни на који начин је рат променио живот деце. Приликом писања одговора позивај се на садржај датих одломака или дела у целини.</p> <hr/> <hr/> <hr/>
-----	--

Поени: \_\_\_\_\_

Оцена: \_\_\_\_\_

## Решења

1.	в) Последњи час д) Лет лионског Икара а) Свемирски змај / Папирни бродови г) Плави чуперак б) Кроз мећаву	1 бод за све тачне одговоре; 0,5 бодова за три и четири тачна и ниједан нетачан одговор
2.	б) Одломак припада ауторској књижевности в) Одломак припада епском делу. ђ) У одломку се запажа дијалог.	1 бод за све тачне одговоре; 0,5 бодова за два тачна и ниједан нетачан одговор
3.	У том стане хука с једне стране, док се иза брда помоли један брк и у њему триста и шездесет и пет тичијих гнијезда.	1 бод
4.	а) приповедање	1 бод
5.	б) Лирски субјект се обраћа човеку упућујући му поруку да је део природе, њеног богатства и лепоте.	1 бод
6.	в) дистих	1 бод;
7.	а) дидасталије г) подела на лица д) реплике	1 бод за све тачне одговоре; 0,5 бодова за два тачна и ниједан нетачан одговор
8.	детењство, машта	1 бод за све тачне одговоре; 0,5 бодова за један тачан и ниједан нетачан одговор
9.	ДА, НЕ, ДА, НЕ	1 бод за све тачне одговоре; 0,5 бодова за три и два тачна и ниједан нетачан одговор
10.	Прихватљив је сваки одговор у коме је наведено тумачење у коме ученик/ученица, уз позивање на садржај оба дела, указује на то да је рат прекинуо свакодневицу, игру, радост и безбрижност деце, те да је донео тугу и страх.  Не прихвата се одговор који се не заснива на садржају дела, односно у коме не постоји позивање на тај садржај. Ученик/ученица даје сувише уопштен одговор о теми рата и детињства.	1 бод



Пример прихватљивог одговора:

- Рат је пореметио срећан и безбрижан дечји живот и донео им страх и патњу. Ани Франк прошли дани се чине као да их је неко други проживео, јер је у тренуцима писања дневника уплашена и окружена црнилом које асоцира на смрт. И у песми „Кравава бајка” истиче се како су пре трагичних догађаја дечје мисли биле испуњене тајнама, школским бригама и да им се чинило да ће тако бити дуго.

Пример неприхватљивог одговора:

- Рат је велика трагедија за све, па и за децу. Зато је увек добро говорити против рата.



4.	<p>У следећем одломку из приповетке Лазе Лазаревића <i>Све ће то народ позлатити</i> подвуци три реченице које су пример за дескрипцију.</p> <p>Капетан отрча напред у механу да пробуди Благоја. Свет се расклони у два реда, пуштајући инвалида; красног, једрог момка, с мушким лицем и жалостивим осмејком око усана. Све беше у њега; и снага, и здравље, и лепота и опет – ничега не беше. Све личаше на разлупану скупоцену порцеланску вазу.</p> <p>Он полако пође напред. За њим пристаде капетаница с мајком и дететом, па онда остали свет (...)</p>	
5.	<p>Заокружи слова испред тврдњи које се могу довести у везу са следећим одломком из песме Десанке Максимовић <i>Пролетња песма</i>.</p> <p>Осећам вечерас, док посматрам ласте и пупољке ране, како срце моје полагаано расте ко видик у лепе, насмејане дане:</p> <p>како с младим биљем постаје све веће и лако ко крило, и како му цело једно небо среће и пакао бола не би доста било; (...)</p> <p>а) Песма је обликована кроз строфе које су по врсти катрени. б) Стихови су унутар строфа повезани обгрљеном римом. в) У одломку се запажа мотив рађања љубави у лирском субјекту. г) Хиперболом се дочарава тужни завршетак једне љубави. д) Основна намера песникиње је да укаже на промене у природи. ђ) Срце постаје метафора за љубав и немир који она доноси.</p>	

6.	<p>На линије испред догађаја из епске песме <i>Бој на Мишару</i> упиши бројеве од 1 до 6 како би указао/указала на ток фабуле у песми.</p> <p>___ Гавранови поручују кади да се Србија не може умирити.  ___ Гавранови обавештавају каду да јој је Кулин погинуо.  ___ Када жели да сазна ко је још од турских војсковођа погинуо.  ___ Када проклиње српске јунаке из боја и умире од жалости.  ___ Гавранови стижу у Вакуп, на кулу Кулин-капетана.  ___ Кулинова када се распитује о исходу боја на Мишару.</p>	
7.	<p>У следећем одломку из драме Петра Кочића <i>Јазавац пред судом</i> подвучи реченицу у којој се именује место дешавања радње.</p> <p>СУДАЦ: Изволим де, привежи га.  ДАВИД (вади јазавца из вреће): Чувајте се, господини моји, јер ако ми се измакне, зло ће бити. Чекај, лопове један, што се толико отимаш и копрцаш! Још сам снажан иако сам се родио некако кад се први пут почела трећина од народа купити; још ја имам снаге и кувета, иако се већ двадесет година немам чиме ни на Ускрс омрсити. ' Вала им ће чули и не чули! Види га, господине, види како њуши: шуште ли оклен кукурузи. О, небо те (<i>удара га по њушци</i>) убило! (<i>Врисне!</i>) Чувајте ми се, господини моји, измиче ми се! О, јадан ти сам, шта учини? (<i>Јазавац се заоштрљио, наkostenријешило, па трчи кроз судницу. Сад полети једном прозору, сад другом, сад се затрчи под један сто, сад под други; сад опет полети вратима, сад опет међу ноге.</i>) (...) Чувај се, господине! (<i>Једва га угватише и свезаше.</i>)</p> <p style="text-align: right;">(Прилагођено)</p>	

8.	<p>Присети се садржаја приповетке Симе Матавуља <i>Пилипенда</i>. Затим пажљиво прочитај следећи одломак из тог дела, па размисли о функцији монолога у њему.</p> <p>Дабоме да је Пилипенда на свој начин помало и размишљао о злом удесу, који снађе њега и остале и да је везивао на то њека своја кратка разлагања. То му се највише врзло по мозгу кад би тако за својим магарцем ишао у град, а све се натуривало у облику питања. Питао је Пилипенда бога:</p> <p>– Бого мој, зашто ти шаљеш глад на људе, кад је мени, јадном тежаку, жао и стоке кад гладује!? И зашто баш шаљеш биједу на нас тежаке, који те више славимо него Лацмани, сити и објесни!? Али, опет, хвала ти, кад даде да смо ми најсиромашнији најтврђи у вјери, те волијемо душу, него трбух!...</p> <p>Заокружи слова испред одговарајућег тумачења.</p> <p>а) Кроз дијалог бива дочарано Пилипендино двоумљење – да ли остати у православљу или се приклонити католичкој вери и спасити се мука.  б) У дијалогу Пилипенда изражава сумњу у Бога и његову праведност, јер људима шаље глад и муку; посебно онима који га највише славе.  в) Дијалог је послужио да се разоткрију Пилипендине мисли, то да он жали оне који пате, али да муке које и сам трпи прихвата као Божју вољу.  г) Помоћу дијалога читалац увиђа Пилипендину оданост Богу и вери, залагање за духовне вредности, а не за материјално благостање.  д) Дијалог је могућност да читалац увиди како је Пилипенда пред супругом Јелом скривао своје праве намере када је кренуо да прода дрва.</p>	
9.	<p>Присети се садржаја приповетке Иве Андрића <i>Деца</i>, па заокружи слово испред теме овог књижевног дела.</p> <p>а) Слика детињства као лепог и безбрижног периода у коме нема патње.  б) Слика детињства у коме су игре сурове, а последице тих игара болне.  в) Слика детињства као игре коју одрасли не разумеју и не подржавају.</p>	

10.

Присети се садржаја драме Бранислава Нушића *Сумњиво лице*. Затим прочитај следећи одломак и размисли о томе због чега је за Јеротија важна депеша коју читају Вића и он.

ВИЋА (обзирући се да ко не слуша): „Строго поверљиво. Према сазнању и трагу до сада ученоме...”

ЈЕРОТИЈЕ: Аха, аха!...

ВИЋА (наставља): „... у томе се срезу сада налази извесно сумњиво лице...”

ЈЕРОТИЈЕ: Упамти, господине Вићо, „сумњиво лице”.

ВИЋА (наставља): „... које носи собом револуционарне и антидинастичке списе и писма”...

ЈЕРОТИЈЕ: Прочитај то, молим те, још једанпут! (Метне на оба ува шкољке.)

ВИЋА (понавља): „које носи собом револуционарне и антидинастичке списе и писма...”

ЈЕРОТИЈЕ (узима депешу): Дај и ја да прочитам. (Чита.) „које носи собом револуционарне и антидинастичке списе и писма...” (Враћа му депешу.)  
Читај даље!

ВИЋА (чита): „са намером да их пренесе преко границе...”

ЈЕРОТИЈЕ: Аха, аха! Дедер даље!

ВИЋА (чита): „...Тачан опис овог сумњивог лица непознат је властима! Једино се зна да је то млад човек. Учините све што је могуће да се ово лице у вашем срезу пронађе, списи и писма од њега одузму и под јаком стражом спроведе у Београд. Удвојте пограничне страже да би му се спречио прелазак преко границе и, ако вам затреба помоћ, обратите се у моје име суседним среским властима.”

ЈЕРОТИЈЕ: Аха, господине Вићо, ово није плава риба и свастикин бут?  
Ово је важна и озбиљна ствар. А? Дај овамо ту депешу! (Ставља је на длан и узноси као да би хтео да јој одмери тежину.) Шта мислиш ти, господине Вићо, колико је тешка ова депеша?

ВИЋА: Боме!

ЈЕРОТИЈЕ: Ако хоћеш да јој измериш тежину, треба да знаш шта носи. Шта мислиш, господине Вићо, шта носи ова депеша?

ВИЋА (слеже раменима).

ЈЕРОТИЈЕ: Носи класу, господине Вићо! Класу!

У неколико реченица објасни на шта Јеротије мисли када пита Вићу колико је „тешка” депеша коју су управо прочитали. Приликом писања одговора позивај се на садржај датог одломка или дела у целини.

---

---

---

Поени: \_\_\_\_\_


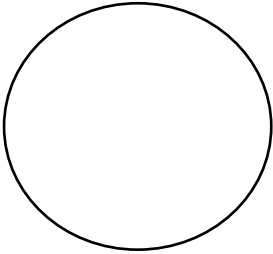
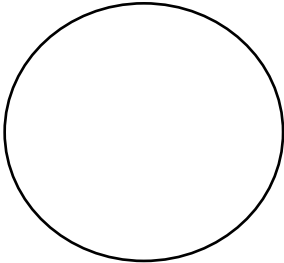
Оцена: \_\_\_\_\_

## Решења

1.	<p>в) <i>Труба</i>  д) <i>Ноћ и магла</i>  б) <i>Мемоари</i>  / <i>Мамац</i>  а) <i>Горски вијенац</i>  г) <i>Ђачки растанак</i></p>	1 бод за све тачне одговоре; 0,5 бодова за три и четири тачна и ниједан нетачан одговор
2.	драма	1 бод
3.	Н, Т, Н, Т, Н	1 бод за све тачне одговоре; 0,5 бодова за два или три тачна и ниједан нетачан одговор
4.	Свет се расклони у два реда, пуштајући инвалида; красног, једрог момка, с мушким лицем и жалостивим осмејком око усана. Све беше у њега; и снага, и здравље, и лепота и опет – ничега не беше. Све личаше на разлупану скупоцену порцеланску вазу.	1 бод за три подвучене реченице; 0,5 бодова за две подвучене реченице и ниједну реченицу која није пример за дескрипцију
5.	<p>а) Песма је обликована кроз строфе које су по врсти катрени.  в) У одломку се запажа мотив рађања љубави у лирском субјекту.  ђ) Срце постаје метафора за љубав и немир који она доноси.</p>	1 бод за све тачне одговоре; 0,5 бодова за два тачна и ниједан нетачан одговор
6.	<p>4. Гавранови поручују кади да се Србија не може умирити.  3. Гавранови обавештавају каду да јој је Кулин погинуо.  5. Када жели да сазна ко је још од турских војсковођа погинуо.  6. Када проклиње српске јунаке из боја и умире од жалости.  1. Гавранови стижу у Вакуп, на кулу Кулин-капетана.  2. Кулинова када се распитује о исходу боја на Мишару.</p>	1 бод
7.	Јазавац се заоштрљио, накостријешлио, па трчи кроз судницу.	1 бод

8.	<p>в) Монолог је послужио да се разоткрију Пилипендине мисли, то да он жали оне који пате, али да муке које и сам трпи прихвата као Божју вољу.</p> <p>г) Помоћу монолога читалац увиђа Пилипендину оданост Богу и вери, залагање за духовне вредности, а не за материјално благостање.</p>	1 бод за оба тачна одговора; 0,5 бодова за један тачан и ниједан нетачан одговор
9.	б) Слика детињства у коме су игре сурове, а последице тих игара болне.	1 бод
10.	<p>Прихватљив је сваки одговор/тумачење у коме се ученик/ученица позива на текст одломка и/или дела у целини и указује на метафорично значење придева „тешка” – то да је Јеротије под тежином депеше подразумевао размере користи коју ће имати ако поступи према налозима из ње и ухвати сумњиво лице.</p> <p>Не прихвата се одговор који се не заснива на садржају дела, односно у коме не постоји позивање на тај садржај. Ученик/ученица даје сувише уопштен одговор или буквално тумачи придев „тешка” из датог одломка.</p> <p>Примери прихватљивих одговора:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Када помиње тежину депеше, Јеротије има у виду корист коју ће остварити ако поступи према садржају те депеше (класу). Кроз дело он показује да га једино интересује напредовање у каријери и материјална корист. (И срећу своје ћерке би жртвовао због напредовања.)</li> <li>– Придев „тешка” има метафорично значење. Јеротије тако Вићи ставља до знања да ће му та депеша донети неку корист. Ако поступи по њој моћи ће да напредује.</li> </ul> <p>Примери неприхватљивих одговора:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Јеротије мисли на тежак посао који га чека. Треба да ухвати сумњиво лице, а то није лако.</li> <li>– Јеротије жели да измери тежину депеше. У тексту се каже да јој мери тежину тако што је ставља на длан.</li> </ul>	1 бод

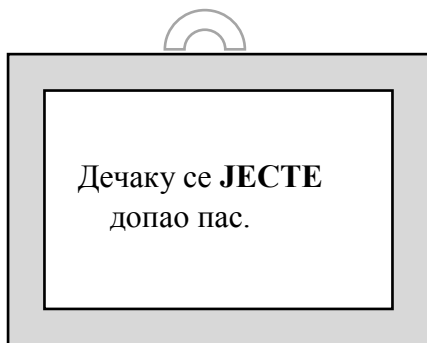


	<p>Сада ћеш прочитати део из приче <i>Дечак и пас</i> коју је написао писац Данило Киш.</p> <p><b>Причу говори пас.</b></p> <p><b>Уз помоћ пса сазнајемо о чему разговарају господин Берки и дечак.</b></p> <p>Једног се јутра појави господин Берки, мој нови газда, и рече:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Анди, да ли ти се допада овај пас?</li> <li>– Да! Као бог! – рече дечак. – А како ће се звати?</li> <li>– Динго – рече господин Берки моје име.</li> <li>– Динго? – рече дечак. – Волео бих да ми господин Берки објасни шта то значи.</li> <li>– То значи „аустралијски дивљи пас” – рече господин Берки.</li> <li>– То ми се име јакo свиђа – рече тада дечак.</li> </ul> <p>Иако ми је газда био господин Берки, ја сам ипак, душом и телом, припадао дечаку. Од свих људи на свету с њим сам се најбоље слагао и најбоље споразумевао. Мислим да је то зато што смо имали неке заједничке особине.</p> <p style="text-align: right;">(Прилагођено)</p>	
<p>1.</p>	<p style="text-align: center;"><b>У следеће кругове упиши <u>имена јунака</u>.</b></p> <p style="text-align: center;">Ми смо уписали име једног од њих.</p> <p style="text-align: center;">Ти треба да упишеш име дечака и име пса.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>	

<sup>93</sup> Тест је намењен ученицима који наставу похађају по индивидуалном образовном плану (ИОП-у), али се то никада у тесту не сме ни на који начин наводити. Такође, наставник ће изглед теста (величину и облик слова, као и остале визуелне аспекте), затим захтеве у тесту, време потребно за његово решавање и др. прилагођавати конкретном ученику/ученици. Начин на који је овај тест обликован (у сваком погледу) само је пример и није састављен за конкретног ученика/ученицу.

2. Обој својом омиљеном бојом слику у којој је тачан одговор на следеће питање.

**Да ли се дечаку допао пас?**



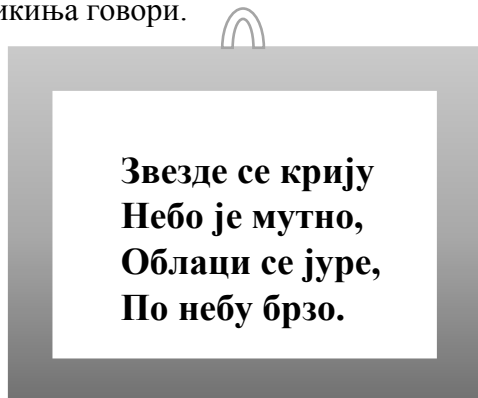
3.

Пас каже да је „душом и телом припадао дечаку”.  
**Шта то значи?**

Обој својом омиљеном бојом кружић испред једног тачног одговора.

- Пас није волео дечака.
- Пас се плашио дечака.
- Пас је волео дечака.

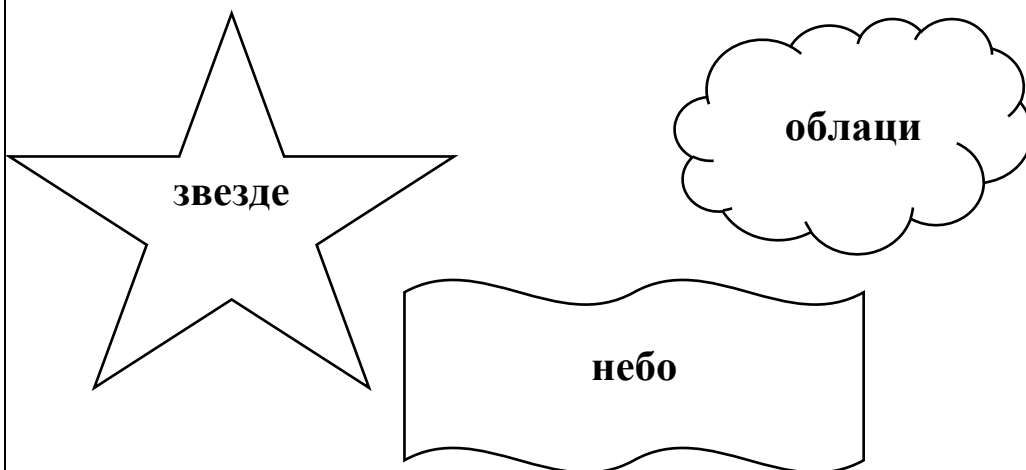
4. Сада пажљиво прочитај делић песме *Певам песму...* коју је написала песникиња Милица Стојадиновић Српкиња. Замишљај оно о чему песникиња говори.



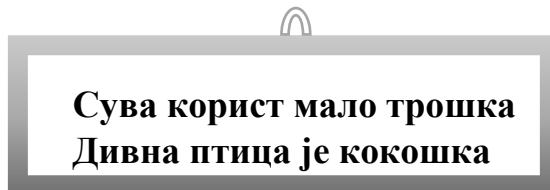
(Прилагођено)

**Ко у овој песми добија особине људи?**

Обој два тачна одговора својом омиљеном бојом.



5. На следећој слици је мали део песме *Кокошка* коју је написао песник Владимир Андрић.



**Колико стихова видиш на слици?**  
Обој смајли у коме је тачан одговор.



Поени: \_\_\_\_\_

Оцена: \_\_\_\_\_

## Решења

1.	Име дечака је Анди. Име пса је Динго. (Прихвата се и: аустралијски дивљи пас)	1 бод за оба тачна одговора; 0,5 бодова за један тачан одговор (други одговор може бити нетачан)
2.	Дечаку се јесте допао пас.	1 бод
3.	Пас је волео дечака.	1 бод
4.	Звезде, облаци	1 бод
5.	2	1 бод

## БИОГРАФИЈА

Жељко Тешић је рођен 20. децембра 1983. године у Ужицу, где је похађао основну и средњу школу. Основне и мастер студије завршио је на Катедри за српску књижевност са јужнословенским књижевностима Филолошког факултета Универзитета у Београду.

У периоду од 2008. до 2011. године био је запослен у Издавачкој кући „Стубови културе”. Од 2011. до 2021. године радио је као професор српског језика и књижевности у београдским основним школама. Од 2021. године предаје српски језик на Универзитету Сорбона у Паризу. Спољни сарадник је на пројектима Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања у Београду од 2012. године. За време пандемије корона вируса 2020. године учествовао је у реализацији ТВ наставе у организацији Министарства просвете, науке и технолошког развоја, Завода за унапређивање квалитета образовања и васпитања и Радио-телевизије Србије. Обављао је послове рецензента и евалуатора уџбеника за предмет Српски језик и књижевност.

Из области науке о књижевности и методике наставе књижевности до сада је објавио више стручних и научних радова. Један је од аутора *Збирке задатака из српског језика за завршни испит у основном образовању и васпитању* (Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања). Коаутор је пет приручника за наставнике српског језика и књижевности: *Српски језик и књижевност 5* (Klett, 2018), *Српски језик и књижевност 6* (Klett, 2019), *Српски језик и књижевност 7* (Klett, 2020), *Српски језик и књижевност 8* (Klett, 2021), *Развијање међупредметних компетенција кроз игровну обраду приповетке „Поход на Мјесец” Бранка Ћопића* (Удружење „Образовање и култура” 2021).

Реализатор је семинара „Пројектно учење – разумевање проблема” за наставнике основних и средњих школа.

Поезија му је објављена у зборницима и књижевним часописима.

Тренутно живи и ради у Паризу.

Прилог 1.

### Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Жељко Тешкић

Број досијеа 13104/Д

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Методологија израде задатака за проверу знања  
из књижевности у старијим разредима основне школе“

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 27.02.2023.

Жељко Тешкић

Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада**

Име и презиме аутора Жељко Тешит

Број досијеа 13104/Д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада Методологија израде задатака за проверу знања из књижевности у старијим разредима основне школе"

Ментор проф. др Зона Мркаљ

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

**Потпис аутора**

У Београду, 27.02.2023.

Жељко Тешит

### Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Методологија израде задатака за проверу знања из књижевности у старијим разредима основне школе“  
која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.  
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

У Београду, 27.02.2023.

Потпис аутора

Милош Стефановић



1. **Ауторство.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.