



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ



Снежана П. Перишић

**КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИ И ДИДАКТИЧКО-
МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП БАСНИ
У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Врање, 2022.



UNIVERSITY OF NIŠ
PEDAGOGICAL FACULTY IN VRANJE



Snežana P. Perišić

**LITERARY-THEORETICAL AND DIDACTIC-
METHODICAL FABLES CLASSROOM
TEACHING APPROACH**

DOCTORAL DISSERTATION

Vranje, 2022.

Подаци о докторској дисертацији

Ментор:

Др Буба Стојановић, редовни професор
Универзитет у Нишу Педагошки факултет у Врању

Наслов:

КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИ И ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИ
ПРИСТУП БАСНИ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Резиме:

Дидактичко обликовање читанке као уџбеника у настави условљено је природом књижевности као уметности и наставног садржаја. Басне се изучавају у млађим разредима основне школе и заступљене су у читанци, специфичном уџбенику одређеном као антологија текстова намењених књижевном развоју личности ученика. Читанка као специјализовани уџбеник својим уметничко-педагошким вредностима и доживљајно-сазнајним вредностима омогућава да се басне дидактичко-методички дефинишу за наставну анализу и омогуће свестрано изграђивање ученичке личности. У наведене сврхе потребно је да читанка садржи дидактичко-методички инструментаријум који ће пратити басне, уводити ученике у ток радње и поступке ликова и омогућавати самостални однос ученика према књижевном делу.

Дидактичко обликовање уџбеника дефинисано је законским одредницама (*Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби, Службени гласник РС, Просветни гласник: 42/2016-11, 45/2018-40*) и *Опитим стандардима квалитета уџбеника* (Ивић и сар., 2009). У раду се бавимо анализом дидактичко-методичког инструментаријума који прати басне у одабраним читанкама у издању издавачких кућа: *Едуке, Завода за уџбенике, Клета (Klett), Креативног центра и Нове*

школе, објављених након 2016. године у циљу утврђивања усклађености дидактичко-методичке апаратуре и стандарда квалитета Д. групе и испитивањем ставова учитеља о остварености стандарда квалитета Д. групе у уџбеницима које користе и уџбеницима које препоручују, с посебним акцентом на стандарду Д12. Подрика стваралачком мишљењу и понашању. Анализа читанки и испитивање ставова учитеља показују неопходност унапређења дидактичко-методичке апаратуре читанки у циљу обезбеђивања чешћих подстицаја, а тиме и бољих предуслова за развој стваралачког мишљења и понашања код ученика млађег школског узраста.

Научна област:
Научна
дисциплина:

Педагогија

Методика разредне наставе

Кључне речи:

уџбеник, стандарди квалитета, басна, читанка, дидактичко-методичка апаратура, Д12. Подрика стваралачком мишљењу и понашању

УДК:

373.3.046-021.64:[37.091.3:82-342 (043.3)]

CERIF
класификација:

S270 Педагогија и дидактика

Тип лиценце
Креативне
заједнице:

CC BY-NC-ND

Data on Doctoral Dissertation

Doctoral
Supervisor:

Buba Stojanović, PhD, professor
University of Niš Pedagogical Faculty in Vranje

Title:

LITERARY-THEORETICAL AND DIDACTIC-METHODICAL
FABLES CLASSROOM TEACHING APPROACH

Abstract:

The didactic design of the textbook as a textbook in teaching is conditioned by the nature of literature as an art and teaching content. Fables are studied in the younger grades of primary school and are represented in the textbook, a specific textbook defined as an anthology of texts intended for the literary development of student's personalities. The reading book as a specialized textbook, its artistic and pedagogical values and experiential-cognitive possibilities, enables fables to be didactically-methodically defined for teaching analysis and all-round building of the student's personality. For the stated purposes, it is necessary that the textbook contains didactic-methodical instruments that will accompany the fables, introduce students to the course of action and the actions of the characters, and enable the student's independent attitude towards the literary work. Didactic design of textbooks is defined by legal guidelines (*Rulebook on textbook quality standards and instructions on their use, Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik:42/2016-11, 45/2018-40*) and *General Textbook Quality* (Ivić et al.,2009). In this paper, we analyze the didactic design of fables in selected textbooks published by publishing houses: *Eduka, Zavod za udžbenike, Klett, Kreativni centar* and *Nova škola*, published after 2016 in order to determine the compliance of didactic-methodological apparatus and quality standards D. groups and examining the attitudes of teachers about the achievement of quality standards D. groups in the textbooks they use and the textbooks they recommend, with special emphasis on *D12*.

standard *Support for creative thinking and behavior*. The analysis of textbooks and the examination of teachers' attitudes show the necessity of improving the didactic-methodical apparatus of textbooks in order to provide more frequent incentives, and thus better preconditions for the development of creative thinking and behavior in younger students.

Scientific Field:
Scientific
Discipline:

Pedagogy

Classroom teaching methodology

Key Words:

Textbook, quality standards, fable, reading book, didactic-methodical apparatus, *D12. Support for creative thinking and behavior*.

UDC:

373.3.046-021.64:[37.091.3:82-342 (043.3)]

CERIF
Classification:

S270 Pedagogy and didactics

Creative
CommonsLicense
Type:

CC BY-NC-ND

САДРЖАЈ

<u>УВОДНА РАЗМАТРАЊА</u>	11
<u>I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА</u>	17
<u>1. Настанак и развој басне</u>	17
<u>1. 1. Књижевна форма и теоријска поставка басне</u>	20
<u>1. 2. Поетика басне</u>	22
<u>1. 3. Народна и ауторска басна</u>	23
<u>1. 3. 1. Езоп</u>	25
<u>1. 3. 2. Федар</u>	26
<u>1. 3. 3. Ж. де Ла Фонтен</u>	27
<u>1. 3. 4. Г. Е. Лесинг</u>	28
<u>1. 3. 5. И. А. Крилов</u>	30
<u>1. 3. 6. Доситеј Обрадовић</u>	33
<u>1. 4. Композиција и структура басне</u>	36
<u>1. 5. Алегоријски контекст и по(р)ука басне</u>	38
<u>1. 6. Мотиви и ликови у баснама</u>	39
<u>2. Улога и значај басне у настави српског језика и књижевности</u>	41
<u>2. 1. Васпитно-образовна улога басне</u>	42
<u>2. 2. Етичка вредност басне</u>	43
<u>2. 3. Естетичка вредност басне</u>	46
<u>2. 4. Рецепција басне у млађем школском узрасту</u>	49
<u>3. Методичке основе за интерпретацију басне</u>	52
<u>3. 1. Мотивација ученика у наставној интерпретацији басне са становишта когнитивистичких, бихејвиористичких и социокултурних теорија учења</u>	53
<u>3. 2. Однос учитеља и ученика у наставној интерпретацији басне</u>	55
<u>3. 3. Интерпретација басне у млађим разредима основне школе из угла методичких истраживања</u>	57
<u>3. 4. Мотивисање ученика за читање и доживљавање басне</u>	63
<u>3. 5. Значај читања и његова улога у процесу интерпретације басне</u>	67
<u>3. 6. Аналитичко-синтетичко проучавање басне у настави</u>	72

<u>3. 7. Самостални (и) стваралачки рад ученика</u>	76
<u>3. 8. Текст басне као подстицај за језичко стваралаштво</u>	77
<u>3. 9. Игра као стваралачки чин у интерпретацији басне</u>	82
<u>4. Појам и улога уџбеника у савременој настави</u>	85
<u>4. 1. Квалитет и општи стандарди квалитета уџбеника – домети истраживања и законски оквири</u>	88
<u>4. 2. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника (стандарди Д. групе)</u>	95
<u>4.3. Стандард Д12. Подрика стваралачком мишљењу и понашању – креирање стваралачке атмосфере у уџбенику</u>	103
<u>4. 4. Основна одређења стваралаштва и његово манифестовање</u>	105
<u>4. 5. Савремена настава књижевности и стваралаштво ученика</u>	108
<u>4. 6. Читанка као уџбеник у настави књижевности</u>	112
<u>4. 7. Дидактичко обликовање читанке у разредној настави (дидактичко-методичка апаратура)</u>	114
<u>II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА</u>	119
<u>1. Проблем и предмет истраживања</u>	119
<u>2. Циљ истраживања</u>	119
<u>3. Задаци истраживања</u>	120
<u>4. Хипотезе истраживања</u>	121
<u>5. Узорак истраживања</u>	122
<u>6. Методе, технике и инструменти истраживања</u>	126
<u>6.1. Испитивање валидности и поузданости упитника</u>	127
<u>7. Организација и ток истраживања</u>	129
<u>III ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА</u>	131
<u>1. Анализа <i>Наставног плана и програма</i> из угла басне</u>	131
<u>2. Усклађеност анализираних читанки са наставним програмом</u>	132
<u>и међусобна усклађеност из угла избора басни</u>	132
<u>3. Анализа дидактичко-методичке апаратуре у вези са басном у анализираним читанкама из угла остварености стандарда квалитета Д. групе</u>	137
<u>3. 1. Анализа стандарда дидактичког обликовања садржаја у вези са басном у читанкама за млађе разреде основне школе издавачке куће <i>Едука</i></u>	137

<u>3. 2. Анализа стандарда дидактичког обликовања садржаја у вези са басном у читанкама за млађе разредне основне школе издавачке куће <i>Завод за уџбенике</i>.....</u>	160
<u>3. 3. Анализа стандарда дидактичког обликовања садржаја у вези са басном у читанкама за млађе разреде основне школе издавачке куће <i>Клет (Klett)</i>.....</u>	178
<u>3. 4. Анализа стандарда дидактичког обликовања садржаја у вези са басном у читанкама за млађе разреде основне школе издавачке куће <i>Креативни центар</i>.....</u>	202
<u>3. 5. Анализа стандарда дидактичког обликовања садржаја у вези са басном у читанкама за млађе разреде основне школе издавачке куће <i>Нова школа</i></u>	229
<u>4. Усклађеност дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у одабраним читанкама са стандардима квалитета Д. групе</u>	251
<u>5. Усклађеност дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у одабраним читанкама са стандардом квалитета уџбеника Д12. <i>Подршка стваралачком мишљењу и понашању</i> 258</u>	
<u>5. 1. Усклађености дидактичко-методичке апаратуре која прати басне са стандардом квалитета уџбеника Д12. <i>Подршка стваралачком мишљењу и понашању у читанкама издавачке куће Едука</i></u>	259
<u>5. 2. Анализа усклађености дидактичко-методичке апаратуре која прати басне са стандардом квалитета уџбеника Д12. <i>Подршка стваралачком мишљењу и понашању у читанкама издавачке куће Завод за уџбенике</i>.....</u>	261
<u>5. 3. Анализа усклађености дидактичко-методичке апаратуре која прати басне са стандардом квалитета уџбеника Д12. <i>Подршка стваралачком мишљењу и понашању у читанкама издавачке куће Клет (Klett)</i>.....</u>	262
<u>5. 4. Анализа усклађености дидактичко-методичке апаратуре која прати басне са стандардом квалитета уџбеника Д12. <i>Подршка стваралачком мишљењу и понашању у читанкама издавачке куће Креативни центар</i>.....</u>	265
<u>5. 5. Анализа усклађености дидактичко-методичке апаратуре која прати басне са стандардом квалитета уџбеника Д12. <i>Подршка стваралачком мишљењу и понашању у читанкама издавачке куће Нова школа</i></u>	271
<u>6. Анализа података добијена испитивањем мишљења учитеља.....</u>	272
<u>6. 1. Резултати истраживања мишљења испитаних учитеља о стандардима квалитета Д. групе у вези са басном у читанкама које користе</u>	273
<u>6. 2. Дескриптивни показатељи по стандардима квалитета уџбеника Д1–Д13.</u>	273
<u>6. 3. Дескриптивни показатељи и Хи- квадрат тест стандарда Д12. <i>Подршка стваралачком мишљењу и понашању</i></u>	274
<u>6. 4. Контролне варијабле и мишљење учитеља о квалитету дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у одабраним читанкама у погледу стандарда Д12. <i>Подршка стваралачком мишљењу и понашању</i></u>	314

<u>7. Препоруке за унапређење дидактичко-методичке апаратуре басана у складу са стандардом Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању</u>	319
<u>ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА</u>	327
<u>ЛИТЕРАТУРА</u>	333
<u>ЗАКОНСКИ АКТИ</u>	343
<u>ИЗВОРИ</u>	344
<u>ПРИЛОЗИ</u>	348
<u>Прилог 1 – Упитник</u>	348
<u>Прилог 2 – Тестирање поузданости и вредности кориговане ајтем-тотал корелације за сваки ајтем понаособ</u>	360

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Књижевност као свеколика уметност и део наставног проучавања, како обавезног тако и изборног, у млађим разредима основне школе може се учити кроз бројне књижевне жанрове. Један од њих је и басна. Иако се ученици са њеним одликама и вредностима упознају још у предшколском добу наставно тумачење басне за њих, али и за учитеља, представља велики изазов. Басна припада најстаријим текстовима усмене књижевности. Води порекло из древне Индије, на европски простор стигла је посредством Езоповог стварања. Према наводима Малетићеве (Малетић, 2005) басна је према индијској легенди настала као врста приручног штива којим се на колоритан књижевни, једноставније и лепше него на искуствени начин, допире до животне мудрости и вредности. Уколико се на поменути начин посматра басна увиђа се зашто је њен карактер остао поучавајући, често и морално пребојен, који је неретко убудуће, неоправдано сврстава у књижевна дела нижег реда. Умањујући уметничку вредност басне, не умањује се и њена занимљивост читаоцима. Напротив, године опстајања басне у књижевним круговима омогућиле су њено уздизање на на ниво „високе уметничке вредности, изнад свега мудре и духовите“ (Марјановић и Ђуричковић, 2007, према Малетић, 2005). Мудрост и хумор басне црпи поетску снагу из њених ликова, животиња са лицем људи. Како је настала у Индији, басна је за своје јунаке одабрала животиње, честа индијска божанства. Посматрајући животиње као ликове равноправне људима увиђамо још једну вредност басне, указујући на поуке које дају кроз сликовите животне ситуације, кроз значај времена у којем су настале, виђење живота и света у том времену које често може бити вредновано и у савременој свакодневици.

Уколико се погледа структура басне као жанра уочава се прстенаста структура, која омогућава улажење из једне приче у другу и тако неограничено пута, што врло често и данас омогућава ученицима млађег школског узраста стварање бескрајне приче у својој рецепцији, развијајући поштовање према басни као литерарном домету. Према Виготском (Vigotski, 1975) басна представља садејство лирике, епа и драме, а њени актери су често слични ликовима из епских и драмских дела. Према наводима Милинковића (Милинковић, 2014: 42) басна је увек „стварана у дијалашкој форми, са анималистичким

ликовима и прикривеном поруком“, због чега је задржала читалачку посвећеност најмлађих. Иако су кратке творевине, басне имају врло развијену радњу, одређену драмским елементима дела: увод, заплет, кулминација, перипетија и расплет, у виду једноепизодичне, ретко двоепизодичне приче са израженом моралном поуком, написана у стиху или прози. Као што се може уочити, уметничка природа басне огледа се у њеној краткој дијалошкој форми која обезбеђује разумљивост и привлачност за ученике. Басна својом садржином, неупадљиво и мисаоно, преноси деци истину о људима и њиховим карактерним особинама. Таква уметничка слобода басне омогућава ученицима да поменути истину увиде и примене у свакодневици одрастања јер поука може да се схвати као прилика за препознавање и изградњу животног искуства. Маљковићева (Маљковић, 2007) указује да је за разумевање басне потребна умна зрелост, док уколико је тема басне везана за проблеме друштва разумевање изискује и ширу људску културу, да се проникне у њену алегоријску вредност те из тога проистиче двојаки карактер басне: буквални и алегоријски. Ауторка указује да се први, буквални односи на животиње, а други, алегоријски на људе. Иако прожета двојним карактером, басна је сажета и условљена поуком, док је приповедање у њеним оквирима сведено на нужно, минимално. У басни се чак и врло једноставан акт тумачи у сврху морала, поуке и норме. Поука у басни постаје њен средишни део, њена сврха и смисленост. Уместо аутора поуку често казује неки од ликова чиме она добија на објективности, искрености и подупире своју централну позицију у самом тексту. Према томе „концентрисано искуство јунака, било да се у општој ситуацији губи или добија, било да се каје или ликује, јаче осветљава вишезначност изложеног сукоба“ (Самарџија, 2002: 21). Иако поука често стоји на крају басне, ученици је могу уочити и схватити и током самог читања, док није ретко да је исказана и у виду народне мудрости, настале под утицајем вишевековних људских искустава. Приликом наставне интерпретације басне поуку не би ваљало засебно тумачити и одвајати од тела басне, већ је неопходно уклопити „током доживљаја интерпретације појединих елемената уметничке структуре“ (Маљковић, 2007: 62). Иако је, као што смо истакли, поука често сама наведена, потребно је ученике мотивисати на стваралачки приступ њеном разумевању и усвајању.

Управо подстакнути стваралачким приступом басни, рад смо посветили анализи дидактичког обликовања садржаја који прате текст басне, са нагласком на подршку стваралачком мишљењу и понашању у обликовању радних налога, питања и задатака.

Дидактичко обликовање читанке као уџбеника условљено је природом књижевности као уметности, с једне стране и наставне материје, с друге стране. Басне се, у зависности од узраста и прописаних наставних програма, изучавају у оквирима млађих разреда основне школе и смештене су у читанке, одређене као хрестоматије текстова намењених књижевном васпитању и образовању (Rosandić, 2005; Гавриловић Обрадовић, 2012). Потребно је указати да је читанка специфичан уџбеник, који својим естетско-педагошким вредностима и доживљајно-спознајним могућностима омогућава да се књижевна дела адекватно методички обликују и припреме за процес интерпретације како би се обезбедило уметничко и васпитно изграђивање ученичке личности. Да би уџбеник специфичне природе попут читанке могао да пружи несметано упознавање, доживљавање и анализу басне, неопходно је да поседује прикладни дидактичко-методички инструментаријум који ће пратити басне, уводити ученике у ток радње, поступке ликова и на дуже стазе омогућити изградњу самосталног односа ученика према књижевном делу, негујући читалачку радозналост и културу читања.

Дидактичко-методичка апаратура омогућава несметану комуникацију између свих учесника процеса анализе књижевног дела, са посебном улогом да дело приближи ученику, али и самог ученика делу (Трнавац, 1999). Као што се може уочити, дидактичко-методичка апаратура се усклађује према ученику, али не само према просечном учеснику, већ у складу са његовим читалачким сензибилитетом.

Не би ли дидактичко обликовање садржаја у уџбеницима, самим тим и читанкама као посебном жанру уџбеника, било наставно задовољавајуће, бројни истраживачи су посветили вишедеценијска истраживања. Истраживачки рад омогућио је формирање *Опште концепције уџбеника за основну школу* која је усвојена октобра 1976. године од стране Просветног савета Србије. Законски оквири дефинисани наведеним актом пружили су прилику за даља истраживања која су омогућила изградњу и нормирање квалитета уџбеника. Напредак у томе може се увидети већ исте године у радовима *Скица за једну психологију основношколских уџбеника I и II* са темама *Интелектуални развој деце и уџбеник* и *Облици учења и уџбеник* (Ивић, 1976а и 1976б). Наведени акти и истраживачки

погледи проф. др Ивана Ивића омогућили су рад на пројекту заснованом на теоријском формирању уџбеника (*Психолошко-педагошка анализа основношколских уџбеника*, 1982), који је даље проширен на оквире међународних граница у пројекту *Демократија у образовању – образовање за демократију*, реализованог у пет европских и земљама афричког континента, до тада потврђена теоријска сазнања о уџбенику методолошки примене и провере кроз међународно компаративно истраживање уџбеника и елемената који га одређују. Резултати пројекта плодносно су приказани у бројним публикацијама како наших тако и истраживача из других земаља учесница пројекта (Ivić i Pešikan, 1997; Pešikan i sar., 1998; Pendelebury et al., 1998; Plut i sar., 2001; Пешић-Матијевић и Антић, 2001; Plut et al., 2002a; Plut et al., 2002b).

Дотадашња истраживања послужила су ауторима за даљи рад на конципирању пројекта од националне вредности – *Квалитет школских уџбеника и механизми обезбеђивања тог квалитета*. Истраживања настала у оквирима овог пројекта спроведена су у два циклуса, док су сазнања настала у првом истраживачком циклусу коришћена за други циклус посвећен стандардима квалитета уџбеника. Пројекат је завршен 2004. године са намером да се „развијени стандарди квалитета усвоје као национални стандарди и да се примењују при одобравању (акредитацији) уџбеника у Србији“ (Ивић и сар., 2009: 10).

Стандарди квалитета уџбеника, формирани дугогодишњим напорима поменутих аутора, објављени су као *Водич за добар уџбеник – општи стандарди квалитета уџбеника* (Ивић и сар., 2009), који су омогућили регулисање законских оквира пре свега *Законом о уџбеницима* (2015) који је своје надлежности, које се односе на квалитет уџбеника у својству подзаконског акта, пренео на *Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упуство о њиховој употреби*, 2016. Иако *Водич* подразумева детаљно разрађене стандарде за све нивое квалитета уџбеника, поменути правилник садржи само елементарне, законски недовољно обавезујуће за све ауторе будућих уџбеника.

Отуда се намеће тема нашег рада, анализа уџбеника (читанки) објављених и акредитованих за коришћење у настави Српског језика након 2016. године, од ступања на снагу поменутог *Правилника* који регулише квалитет уџбеника, и испитивања ставова учитеља са простора централне Србије и северног дела Косова и Метохије о испуњености стандарда у конципирању читанки које користе, у сегменту стандарда квалитета Д. групе (Стандарди дидактичког обликовања уџбеника) прописаних у *Водичу за добар уџбеник* –

општи стандарди квалитета уџбеника, (Ивић и сар., 2009) у 13 стандарда, са посебним освртом на Д12. *Подришка стваралачком мишљењу и понашању* и препорукама за унапређење дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у погледу подстицаја на стваралачке активности.

Први део истраживања односи се на анализу читанки пет издавача одабраних случајним узорком (*Едука*, *Завод за уџбенике*, *Клет (Klett)*, *Креативни центар* и *Нова школа*). Анализа је реализована према стандардима Д. групе (Стандарди дидактичког обликовања уџбеника) на примеру дидактичко-методичке апаратуре обавезних и изборних басана у млађим разредима основне школе. Поменута анализа је обухватала увид у тридесет читанки, с напоменом да је остварена компаративна анализа дидактичког обликовања басана у трећем разреду и утврђено затечено стање у читанкама за четврти разред, за све поменуте издаваче због новонасталих измена у наставном програму школске 2020/21. године, самим тим и у концепцији читанке. Како је школске 2021/22. године дошло до програмских измена у четвртом разреду, указујемо да промена у већ уоченом стању није било, осим што је уџбеник у издању *Едуке* раније садржао басну *Чворак* И. А. Крилов, као изборни текст, те да је новим програмским одређењима изостављена.

Други део истраживања подразумевао је испитивање ставова учитеља који су учествовали у анализи и оцењивању садржаја у читанкама који су се односили на басне, а који су различито конципирани кроз тврдње и садржајност истих о дидактичко-методичкој апаратури, посматрајући контролне варијабле које су биле део истраживачког упитника. Освртом на постављене хипотезе истраживања у раду смо потврдили да постоје могућности за унапређење дидактичког обликовања читанке у циљу стварања предуслова и прилика за развој стваралачког мишљења и понашања код ученика млађег школског узраста.

I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

1. Настанак и развој басне

Као несвакидашњи, а врло често читан жанр басна је једна од најстаријих творевина која, иако давно произишла из *Панчатантре* или *Пет књига о поставкама науке о животу*, обитава све до данас. Прецизно време настанка је неодређено, али познато да је басна прича која кроз векове буди позорност слушалаца и читалаца широм света. Сматра се да је прво дефинисана кроз рухо приче о животињама, а након тога добијала је на алегоричности и поучности, што је и данас одваја од осталих прозних дела. Усмена басна је од времена њеног настанка врло распрострањена, а због своје *поучителности* и дубоке мудрости радо прихваћена како од деце, тако и од одраслих.

Књижевноисторијска истраживања нису прецизно утврдила старост и порекло басне. „Појава басне везује се за прве баснолике приче нађене на египатским папирусима, а и за појаву и развитак прастарих песама и игара у којима су натуралистички репродуковани покрети и гласови животиња“ (Маљковић, 2004: 98). Ауторка у раду *Основне одлике басне и приче о животињама* (2004) истиче да се у историјату развитака басне сусрећу два главна тока: источњачки и грчки. Када су у питању наведени токови развоја басне владају мишљења да се други, грчки, развио из источњачког. Познато је да се европска басна у савременом контексту развила из грчке, али је утицај оријенталних басана на европску књижевност такође познат.

Сматра се да су прво настале приче о животињама након чега су се, добијајући на алегоричности и васпитности, одвајале од других прича. У томе је велику улогу имала писана књижевност те је за разлику од усмене, развојни пут ауторске басне одредила и омогућила њено бележење и даље уметничко стварање. „Развојни пут басне и као усмене и као писане умјетничке творевине пратимо кроз низ етапа: настанак, усмено преношење, умјетничко изграђивање, сазнајно и комуникативно обогаћивање и прожимање са другим формама“ (Милатовић и Савић, 2004: 237). Историја басне „води порекло из Индије, а у Европу је стигла преко Езопа“ (Милинковић, 2014: 42). Аутор наводи и да се у историјском развоју књижевних родова и жанрова сама форма и суштина басне нису значајније мењале већ је овај књижевни жанр одувек био препознатљив према дијалашкој

форми, са животињским ликовима и скривеном поруком, што ју је означило као штиво за најмлађе (Милинковић, 2014).

Историја басне почиње у фолклору, у покушајима човека да посматрајући животиње установи њихову повезаност са људима, људским особинама. У покушају да их повежу, људи су размишљали како би се животиње понашале када би се нашле у ситуацијама својственим људима. Марјановић (2000) сматра да је басна настала распадом епа о животињама што је омогућило епску форму са „сижејним композиционим и поетско-симболичним обележјима“ (Марјановић, 2000: 121).

Не може се са сигурношћу открити када и где се развила басна, али је познато да неки чиниоци (записи, врсте животиња итд.) указују на то да су прапостојбине овог жанра Индија и источно Средоземље. Највиши ступањ развоја доживела је у Грчкој, на „темељу примљених мотива“ (Црнковић, 1986: 168) одакле је прешла у Рим и у европске књижевности, док је у току средњег века посредничка улога у развоју басне припала Арапима који су од Персијанаца примили индијске басне и пренели их у Европу. О томе сведоче и наводи Вуковића (1996) који истиче да је први баснописац европске књижевности био Езоп те да свако проучавање те врсте мора поћи од његових басни. Управо због наведеног стари Грци Езопу приписују настанак басне. Због ширине распрострањености народне басне, али и због њене дидактичке примамљивости и мудрости, била је занимљива деци и одраслима. Према Цветановићевој (Цветановић, 2013) у Римском царству већ у првом веку пре нове ере басне пише и у песничкој форми обликује Федар, док је велики утицај на развој басне као књижевноуметничког жанра имала и староиндијска књига *Панчатантра* која је настала око трећег века пре нове ере.

Познати баснописци долазе из много народа. Код Грка је најзначајнији Езоп који је писао басне у прози и поставио темеље развоја овог жанра. Његове басне су коришћене као „васпитно средство, као основа за усвајање граматичких правила и за говорење напамет ради увежбавања реторичких вештина“ (Цветановић, 2013: 14). Као што се може уочити, значај басне у развоју личности био је од великог значаја и у старој Грчкој. Басне настале у старој Грчкој имаће значајни утицај на народне басне писаца који су стварали у Далмацији (Никола Вучетић, Вук Врчевић, Матија Антун Рељковић), али и у стваралаштву Доситеја Обрадовића који је овај жанр довео у Србију и учинио га препознатљивим у нашој књижевности. Малетићева (2005) истиче да „ће басна као

књижевни жанр свој врхунац достићи касније, у седамнаестом веку у Француској, у радовима Ла Фонтена и у осамнаестом, односно деветнаестом веку у Русији у песничким остварењима баснописца Крилова“ (Малетић, 2005: 8).

Око настанка и порекла басне као књижевног жанра мишљења су подељена, а и књижевноисторијска проучавања нису дала коначан суд. Док неки извори упућују да је басна настала и негована као облик народног стваралаштва чија би земља порекла могла бити Индија, а да је потом преко Средоземља, Грчке и Рима доспела у централну Европу, други су мишљења да су басне дело појединаца, тако да су расправе остале у оквиру теорије настанка и преношења басне од прапочетака до данас, а време њиховог стварања, ни приближно није одређено.

Својим живописним ликовима и приказима, једноставношћу фабуле и комичношћу, басна, од богате читалачке и слушачке публике, највише привлачи пажњу деце млађег школског узраста. Да би се ученици у њеној бити упознали с њом, неопходно је да се у центар проматрања стави управо басна као књижевноуметнички текст и да се опишу њене посебности. Пресудно је да се деца са басном упознају као са књижевним штивом, а затим да је тумаче, јер је увек била одређена као „најелементарнија књижевна врста у којој се најлакше и најупадљивије могу уочити све особености поезије“ (Vigotski, 1975:111). Тумачење басне од стране деце почиње од слушања/читања и исказивања доживљаја након тога. Заинтересованост деце за тумачење басне огледа се управо у њеним особеностима – кратко излагање догађаја, конфликт, средства комичног изражавања. Као што се може уочити, ученици су мотивисани за тумачење басне због кратке, јасне и језгровите садржине. Због жанровских црта басне су заузеле своју позицију као програмски и изборни књижевноуметнички текстови у млађим разредима основне школе, што ученицима омогућава да у тумачењу увиђају сличност за животним околностима и ситуацијама, а потом откривају поуку и скривено значење које носи у својој садржајности. Осим стицања књижевнотеоријских знања о басни у настави, овај жанр чини ваљану основу за морални утицај и формирање духовних особина ученика и погодује развоју и побољшању њихових креативних способности.

1. 1. Књижевна форма и теоријска поставка басне

Басна припада реду најстаријих књижевних форми и врло често се може узети за извор свих књижевних врста. Иако није писана за децу, својом формом, структуром и садржином увек им је била занимљива због анималистичког света и алегоричности у њима.

Басна (од старословенског језика – *бајати* – приповедати) „у свом првобитном облику је усмена творевина, на шта би указивао анимистички и анималистички поглед на свет у њој, интересовање за персонификоване појаве живе и неживе природе, поистовећивање човека са животињом“ (*Rečnik književnih termina*, 2001: 79–80). Басна се, такође, може дефинисати као жанр близак пословици као *исходном саопштењу* које долази као закључак изнесених ситуација у тексту, док је у пословици поменуто саопштење плод генерацијског искуства.

Милан Црнковић у својој студији *Дјечја књижевност* (*Dječja književnost*, 1986) указује на повезаност човека и животиња кроз векове, што резултира учешћем животиња у човековим уметничким остварењима, међу којима сврстава и басну, дефинишући је као посебну књижевну врсту која „представља виши ступањ приказивања животиње у пучкој и уметничкој литератури и оштро разликује од приказивања животиња у митовима и бајкама“ (Crnković, 1986: 167).

У *Теорији књижевности* (*Teorija književnosti*) Зденко Лешић (2008) басну дефинише као „кратку причу са моралном поуком, у стиху или прози, у којој се људско понашање представља на алегоријски начин, најчешће са животињама као главним личностима“ (Lešić, 2008: 358). Новија теоријска мисао у књижевности за децу басну посматра као кратку причу сачињену из два сегмента – фабуле и поруке. Према речима Петровића (Петровић, 2005: 151) „ликови животиња, дословно спроведена сличност измишљеног и реалног, краткоћа, сликовитост говора, драмска компонента, забава и широко разумљива и лако прихватљива порука њене су литерарне вредности“.

Малетић (2007) у свом раду *Поетика басне* овај жанр дефинише као „релативно редак иако читан жанр“ који „задржава снажно интониран поучни, понекад из каснијих времена наслеђен, морализаторски карактер“ који „упркос своме обиму, има ширину и специфична, провокативна, скривена значења“ (Малетић, према Марјановић и Ђуричковић, 2007).

Према наводима Милинковића (2012) форма басне је од њених првих корена остала до данас иста. Сачувала је алегоричну садржину и дидактичке поруке, што јој омогућава да се и даље изучава у књижевности за децу. „Кратком формом, дијалошком конструкцијом, а нарочито динамиком радње у којој животиње опонашају људе, одувек је привлачила пажњу малих читалаца“ (Милинковић, 2012: 38). Елементи овакве форме били су привлачни најмлађим читаоцима. Одраслим читаоцима била је привлачна „елиптично-алегорична форма и морално-поучителни слој тематске и естетске структуре“ (Милинковић, 2010: 80).

У *Историји српске књижевности* (2011) Јована Деретића срећемо следећу одредницу басне као жанра: „Басна је прича у којој су јунаци животиње (ређе, ствари) али, у суженој, моралистичкој и алегоријској функцији“ (Деретић, 2011: 298). Осим наведеног истиче се да се у неким приповеткама могу срести елементи басне, те тако настају шири оквири који припадају причама о животињама. Басне се ипак, истиче аутор, издвајају у посебну врсту, генетски повезану са причама о животињама, али са уочљивим, посебним ознакама. Оне су „обично кратке, у једној епизоди, и по томе као и по елементима хумора и реализма“ (Деретић, 2011: 298) блиске шаљивим народним причама и причама о животињама. Наведене посебности жанра истичемо не би ли приликом анализе наставног програма указали да присуство народних прича са елементима басне, као *граничним* жанровским случајевима.

Према Мркаљевој (Мркаљ, 2011: 119) басна је „најчешће једноепизодична епско-дидактичка творевина са елементима драмског у прози или стиху. Њен лако разумљив смисао доводи се у везу са сажетим излагањем догађаја којим се потврђују основне рефлексије о човеку, људском понашању, универзалним етичким нормама и односима у друштву“. Милинковић (2014) истиче да басна припада најстаријим жанровима књижевности, која је по својој форми кратка, најчешће једноепизодична алегорично-сатирична прича у којој су главни ликови животиње. Аутор истиче да се у историјском развоју књижевних родова и врста форма и суштина басне нису много мењале. Басна је увек стварана у дијалошкој форми, са животињским ликовима и прикривеном поруком, што ју је одредило као пригодно штиво за најмлађе читаоце.

1. 2. Поетика басне

Необичан и редак жанр, басна потиче из давне прошлости. Узимајући у обзир давно време њеног настанка и првобитног развоја може се разумети зашто је задржала јак поучни карактер, кроз развој карактерисан и као *морализаторски*, што јој је често одузимало књижевноуметничку вредност стављајући је у други ред жанрова. Без обзира на наведено басне су ипак приче „високе уметничке вредности и изнад свега мудре и духовите“ (Малетић, према Марјановић и Ђуричковић, 2007: 157). Као што је познато, актери у баснама су животиње, а истраживања су показала да се разлози за одабир истих могу тражити у религијским схватањима старих Индијаца. Басне осликавају митолошке представе у „којима су животињске врсте персонификоване и на њих се гледа као на претке или културне хероје“ (Самарџија, 2002: 5). Однос према ликовима какав се осликава у баснама ствара извесну удаљеност, не да се не би увредљиво говорило о особинама већ због сликовитог приказивања које оставља снажнији печат.

Према наводима Виготског (Vigotski, 1975) постоје два психолошка тумачења о басни: Лесингова и Потебњина теорија. Лесинг басну дефинише на следећи начин: „...ако општи морални став применимо на појединачан случај и испричамо тај случај као стваран, тј. као пример или поређење, уз то да та прича служи за очигледно сазнање општег става, онда ће то дело бити басна“ (Лесинг, према Vigotski, 1975). Друго, психолошко тумачење басне заснива се на критици Лесинговог става. Потебња истиче да је за њега басна „брз одговор на питање, подесна схема за сложене свакодневне односе, средство за сазнавање или разјашњавање било каквих замршених животних, политичких и других односа“ (Потебња, према Vigotski, 1975: 112).

Према мишљењу Стојановићеве (Стојановић, 2015) басна се, посматрана са гледишта њених уметничких вредности, одликује живим дијалогом, без описа и анализирања акције и поступака ликова. Уметничка веродостојност постиже се драматичношћу и карактеризацијом ликова, као и засићеном алегоријом. Басна као поетски одређен жанр са једноставним током радње и алегоричном садржином, поделила је мишљења теоретичара: да ли припада књижевности за децу или књижевности за одрасле. Према наводима Аристотела који је истицао да свако књижевно дело оправдава своје постојање садржином која поучава или забавља, басна је кроз хиљаде година свог

развоја показала да својом формом, структуром и порукама испуњава наведене услове и бива штиво погодно за најмлађе, а и одрасле читаоце.

Басна је суштинска обележја задржала од настанка до данашњих дана. Она се огледају кроз следеће: (1) алегоријска прича писана у прози или стиху; (2) најчешћи ликови у баснама јесу животиње или ствари из живе и неживе природе, преко њих се стварност преноси на уметнички ниво; (3) састоји се из фабуле и јасно наведене или скривене поуке; (4) кратка, једноепизодична и двоепизодична прича и (5) драмска обележја: композиција (експозиција, заплет, расплет), сукоб два начела, дијалог итд.

Градећи ликове животињских јунака писац басне читаоцима нуди дијапазон људских карактера у којима деца, читајући и анализирајући басну, могу наћи свој књижевни узор. Иако написана доминирајућом алегоријом, каткад и иронијом и сарказмом, поетска вредност басне није само у њеној по(р)уци већ и у верном приказивању друштва у коме је она настала, преносила се и у којем живи. Овако посматрана басна као књижевна врста постала је севремена, универзална као и њене поруке које важе у свим друштвеним околностима и ступњевима развоја колективне свести.

1. 3. Народна и ауторска басна

Басне се могу груписати у две категорије: *народну* и *ауторску*. Опште је познато да се за народне не може утврдити време настанка, али се може указати да су старије од ауторских и да су опстале, упркос времену, у изворној појави.

Народна басна „припада лепој књижевности не само по анималистичком погледу на свет, буквалном и алегоријском плану, важној и ненаметљивој поуци, већ и драмским интензитетом, краткоћом литерарне форме, једноставним и наивним уцртавањем призора из света фауне“ (Стојановић, 2015: 37). Басна има развијену композицију својствену причама о животињама, али са „измењеном функцијом верижне схеме“ (Деретић, 2011: 298). Без обзира на наведено, басне се издвајају у посебну врсту са својим структуралним одликама. Обично су кратке, једноепизодичне и са елементима хумора и реалистичности, као и шаливе народне приче. Радња у народној басни се заснива на сталним, антропоморфизованим особинама животиња. То значи да свака животиња има особину по

којој се препознаје: магарац је глуп, лисица лукава, јагње невино итд. Карактеристично за народне басне јесте непостојање *наравоученија*, за разлику од езопске, ауторске басне. Уколико га уопште има, саставни је део дијалога, изјаве неког од актера, најчешће у виду пословице у којој се синтетизује ситуација.

Велики број басана је настао у народу иако је за неке потврђено да имају књижевни извор. Овакве басне су усменим преношењем попримиле особине народних басана. Из наведеног процеса произилази сличност у мотивима, структурним елементима, ликовима и радњи између народних и ауторских басана, па и басана различитих народа и цивилизација.

Ауторска басна, како научна истраживања потврђују, настала је на подручју Грчке и Средоземља. Сматра се да је најстарији баснописац Грк Езоп, који је према неутврђеним наводима, живео у шестом веку пре нове ере. Његове басне прибележили су бројни учени људи тога доба, док је Аристотел први уврстио басну у књижевност. Трагови развоја басана сусрећу се и код појединих римских писаца (Еније, Ливије, Хорације), док је Педро, ослобођени роб грчког порекла сачинио прву латинску збирку басана под насловом *Езопове басне (Fabule Aesopiae)* у првом веку. Од старијих збирки важно је поменути Авијанову збирку из четвртог века и индијску збирку *Панчатантра*, која је посредовањем Арапа доспела у Европу. Једно од најстаријих издања Езопових басана у Европи приредио је Хајнрих Штајнхевел 1478. године, док се у старој српској књижевности помиње његово име. Током осамнаестог века на српском говорном подручју појавили су се преводи Езопових басана. Према наводима Милинковића (2012) развој књижевности за децу сеже у доба великих баснописаца, пре свега Езопа, Федра и Барбијеа. Касније, све до краја осамнаестог века, европска књижевност је дала велике баснописце који су по узору на предходнике писали басне које су и тада биле штиво подједнако занимљиво и деци и одраслима. Међу значајне ствараоце басне тога доба сврставамо и данас познате ауторе попут Џона Гауера (1330–1408), Џефрија Чосера (1340–1400), Хајнриха Штајнхевела (1412–1483), Жана Ла Фонтена (1621–1695), Џона Геја (1685–1732), Кристијана Гелерта (1715–1796), Готхолда Ефраима Лесинга (1729–1781), Доситеја Обрадовића (1741–1811), Ивана Андрејевића Крилова (1769–1844) и др.

Форма ауторске басне се кроз историју није мењала. Најчешће се састоји од само једне епизоде и заснива на једној идеји. Двоепизодична може постати постављањем

паралелних контрастних радњи, а вишеепизодична уколико се ређају узрочнопоследичне ситуације. Иако је једноепизодична, басна у себи садржи експозицију, заплет и расплет. На крају се најчешће налази наравоученије које представља извучену поуку. Поука не мора бити посебно издвојена на крају басне. У многим баснама је структурално уденута у њено ткиво, мада постоје и другачији примери басне, чије су поуке понекад дуже и од самог текста. Такви модели разбијају устаљену езоповску сажетост басне, претварајући је у краћу причу (Стакић, 2011).

1. 3. 1. Езоп

Езоп, иако писац великих баснословних достигнућа, посматран је од стране својих сународника као оснивач басне. Постоји врло мало података о Езопу које је оставио Херодот. Познато је да је живео у шестом веку пре нове ере као роб и да је погинуо у борби у Делфима. Око самог имена баснописца створен је мит који ће касније бити основа за настанак *Романа о Езопу*. Поменути роман ће се у једној од својих варијација јавити и у српској књижевности. Значајно за изучавање постанка и развоја ауторске басне јесте веровање да Езоп није писао своје басне већ их је усмено казивао. „Претпоставља се да је први зборник басни приредио Деметрије Фалеранин, али тај зборник је изгубљен. Касније зборнике Езопових басни у стиху приређивали су Барбије, Федар и Авијан“ (Сrnković, 1986: 168). Причање у Езоповим баснама је једноставно. Животиње, ређе биљке, представници су разноврсних људских карактера и типова.

Тежиште Езопових басана је прича са скривеном тематиком и снажном поруком. Актери радње и поруке су животиње у чијим се деловањима оцртавају особине људи. „Животиње у његовој басни нису друго но представници различитих категорија и типова људског друштва: рода, на пример, представља побожне људе, гавран безбожнике, ластавица брбљивце, лисица препредењаке и сплеткареше, бик невернике, жаба хвалисавце, лав тиранине, магарац паћенике, али и будале и глупаке (Ђурић, 1965: 9, предговор издању *Езопових басана*). Намере Езопа, као и његових следбеника у стварању басана, биле су да оплемени појединца, учини га хуманијим и емпатичним.

Многе басне аутора као што су *Коњ и магаре*, *Гавран и лисица*, *Јелен и лав*, *Лав и лисица*, *Лав и миш*, *Вук и јагње*, *Корњача и зец*, *Цврчак и мрави*, *Лисица и грозђе* и друге,

сматрају се врхунским прозним остварењима које мудрошћу поуке омогућавају продуховљење читалаца свих узраста.

Лисица и лав

Кад лисица види ухваћена лава, приђе ближе и почне га жестоко грдити. Лав јој тада одговори:

– *Не грдиш ме ти, него несрећа која ме је снашла.*

Басна показује да мали људи не цене многе велике људе кад западну у несрећу. (Есоп, 1965: 34).

Како се може уочити из једноепизодичне басне коју прати језгровита поука, лисица је окарактерисана као лукаво и препредено биће, које не указује поштовање лаву у немоћи, као што ни делима мали људи то не чине ка великима.

Цврчак и мрави

Сушили мрави зими жито које је било од влаге набрекло. Дође гладан цврчак и стаде од њих тражити хране. Мрави му тада рекоше:

– *Зашто лети ниси скупљао храну?*

Он рече:

– *Нисам имао времена, јер сам заносно свирао.*

Насмејавши се, они му рекоше:

– *Кад си лети свирао, онда зими играј.*

Басна показује да нико не сме бити немаран ни у једној ствари да се касније не ражалости и не дође у опасност (Есоп, 1965: 148–149).

Кроз поуку басне увиђамо да је Езоп указивао на немарност цврчка и последица које проистичу из такве особине. Поука бива изречена директно, без скривеног значења, оставља јак утисак на читаоца, његово размишљање и вредновање басне као књижевног текста.

1. 3. 2. Федар

Федар је римски баснописац. Живео је у првом веку старе ере и почетком првог века пре нове ере. Био је ослобођени роб пореклом из Македоније. Проучаваоци басне сматрају да ни Федар није писао оригиналне басне већ је прерађивао Езопове, као и да су

мотиви Езопових и Федарових басана преузимају из народне књижевности. „Федрове басне су писане у стиху од шест јамбова, а његова збирка носи име *Езопске басне Августиновог ослобођеника Федра*“ (Обрадовић, 2005: 111). О Федровом животу његови савременици нису оставили никакве забелешке.

1. 3. 3. Ж. де Ла Фонтен

Басне Жана де Ла Фонтена (*Jean de la Fontaine*) припадају француској баснословној књижевности. Пореклом из провинцијске породице, живео је од 1621. до 1695. године. Иако је писао драме од којих ниједна није доживела књижевни успех, остварио се у писању лирских песама и пре свега басана. Живео је у време Луја XIV француског краља који га није подносио и изражавао је негативно мишљење према његовом писању, управо зато што је то била епоха класицизма у коме су до изражаја дошле слободоумне идеје које ће се развити у епосу романтизма. У свом плодној баснословној стварању објавио је дванаест књига басана, од тога првих шест књига бива објављено 1668. године под насловом *Езопове басне које је Ла Фонтен ставио у стихове*. Расуђујући према наслову Ла Фонтен је Езоповим баснама дао стиховну форму, али не треба заборавити да је узимао мотивске основе за своје басне и од других аутора, а написао је и доста оригиналних, ауторских остварења. Главни ликови у његовим баснама су: „лав (окрутни и моћни, неправедни краљ), а потом и представници буржоазије, племства, људи који су сурови, ташти, дрски, глупи и ласкави (вук, лисица, голуб, медвед, магарац, петао, жаба, и сл)“ (Обрадовић, 2005: 112). У наведеном можемо уочити да су Ла Фонтенове басне биле врсна критика владавине тадашњег краља и сликовит опис друштвених прилика тога доба.

У стиховним баснама Ла Фонтен се није бавио класицистичким начином певања, што су запазили проучаваоци његовог дела. Забележено је да Ла Фонтенове басне подсећају на „кратке успеле драме у којима има и експозиције, и интриге, и расплета и да је поука исказана језгровито у два или четири стиха“ (Тен, према Обрадовић, 2005: 112). Најпознатије басне су: *Цврчак и мрав*, *Гавран и лисица*, *Жаба и во*, *Вук и пас*, *Ласта и птичице*, *Миш из града и миш из поља*, *Вук и јагње* итд.

*Вук и јагње
или
Лаж је истина насилникова*

Дошло једно јагње на поток да се напије свеже воде, мирно је и тихо пило, ником није сметало, никога није узнемиравало. Одједном се одозго из шуме појавио вук, бесан насилник жељан јагњећег меса.

- Како се усуђујеш да мутииш воду коју пијем? – заурлао је. – Бићеш кажњен за такву беспримерену дрскост!*
- Господине вуче, – одговори јагње смерно – немојте се жестити, приберите се, размислите: како вам ја могу мутити воду кад сам читавих двадесет корачаји низводно. Поток тече од вас ка мени, видите ли?*
- Мутииш! Мутииш кад ја кажем! – урликну насилник. – А рекао бих и да си ти онај што је прошле године о мени по свим паињаџима лоше говорио!*
- Прошле године, господине? Прошле године нисам био ни рођен, ја сам још сисанче, – одговори јагње.*
- Ако ниси ти, онда је твој старији брат! – грмео је и даље вук.*
- Старији брат, господине? Моја мајка се овог пролећа први пут ојагњила, ја немам брата!*
- Свеједно, то је онда био неко из твог народа! – упорно је викао вук. – Сви ви, а и чобани и пси, непрекидно ме оговарате, чуо сам, свуда се прича! Сад ћеш ми платити! – па дограби јагње и однесе га у своју јазбину, прожедра га тамо...*

Засузио је зец који је све то из прикрајка посматрао, жао му је било јагњета, кроз сузе је рекао:

*Лаж као истину насилник има, –
кривдом се служи, вара у свему,
слабије гази, храни се њима,
ал' крај ће једном доћи и њему! (Ла Фонтен, 1988: 33).*

У басни *Вук и јагње* уочава се на делу крволочност коју представља вук, невиност јагњета и плашљивост зеца. Иако Ла Фонтенове басне садрже поруку у *преводу* наслова, иста се уочава најчешће представљена у стиху и на крају басне. Вук односи сурову победу над несрећном судбином јагњета, ипак писац бива окренут „малим, slabим и неправним људима, који су роптали под притиском богатих и моћних великаша“ (Чутовић, 2014: 68).

1. 3. 4. Г. Е. Лесинг

Лесинг (*Gotthold Ephraim Lessing*) познат је као драмски писац, песник и књижевни критичар. Иако су му најзначајнија драмска дела *Мина вон Барнхелм* (*Minna von Barnhelm*) и *Нејтан Мудри* (*Nathan Mudri*), а од критичких *Књижевна писма*, *О басни* и *Хамбуришка драматургија*, ипак је у свету књижевности најпознатији по баснама. Пореклом Немац,

живео и стварао у осамнаестом веку од 1729. до 1781. године. Забелешке књижевне историје показују да је живео у време Фридриха Великог, а његове басне су биле остварења у којима је указивао на мане свог времена. Познат као најпознатији немачки баснописац своје басне је записивао у прози. Одликују их живи дијалози, занимљива и интригантна радња, док поука није изречена наметљиво и директно. Иако су Лесингове басне биле писане по угледу на Езопово и Федрово стварање, у погледу форме и садржине, аутор је у њих уносио „своје идеје и осећања, своје опаске и своја искуства, свој понос и своје исповедање“ (Јанковић, 1968: 12 у предговору *Лесингових басана*). У новинама које је аутор у басне уносио уочава се његова несвакидашњост и оригиналност. Потребно је указати да басна каква је уочена код Лесинга, у којој су актери углавном животиње и богови, омогућава аутору да каже мишљење о многим савременицима, њиховом владању и понашању. У име наведеног се често у литератури која говори о његовом стваралаштву указује да су његове басне слика средине у којој је живео и радио. Лесингове басне су „минијатурне слике пуне животне мудрости и укуства, пишчеве топлине и осећајности за малог, незаштићеног човека, и горког, каткад јетког и саркастичног исмејавања“ (Јанковић, 1968: 13 у предговору *Лесингових басана*). Осим наведеног, ауторка *Предговора* тврди да је језик Лесингових басана сврстан у најоригиналнију немачку прозу, каква до појаве романтизма и Гетеа није била позната.

Црнковић (1986) у једној од првих студија на нашим просторима – *Дјечја књижевност*, истиче да су басне Лесинга писане „у езопској манири, фабула је испричана вјешто и у живим дијалозима, морал произилази из приче и није посебним ријечима изречен“ (Српковић, 1986: 171). Као најзапаженије басне аутора означене су: *Лисица и рода*, *Лав и тигар*, *Гавран и лисица*, *Паун и петао*, *Човек и пас*, *Овчар и славуј* итд.

Гавран и лисица

Однесе гавран у својим канџама парче отрованог меса које је расрђени вратар бацио мачкама свог суседа. И баи је хтео да га поједе на једном старом храсту кад се лисица дошуња и викну му:

- *Буди ми благословена, птицо Јупитерова!*
- *За кога ме сматраш? – упита гавран.*
- *За кога те сматрам? – одговори лисица. – Зар ниси ти снажни орао који свакодневно с Јупитерове деснице слеће на овај храст да нахрани мене*

сиротицу? Зашто се претвараиш? Ти, зар ја не видим у победоносним канџама дар за којим сам жудела и који ми твој бог још и даље шаље по теби?

Гавран се зачуди и врло се обрадова што га сматрају за орла. „Не морам“ мислио је он „да лисицу изведем из те заблуде“. Глуп у својој уображености испусти јој он тако свој плен и одлете поносан.

Кад бисте бар својим хвалисањем увек добили само отров, проклети ласкавци!
(Лесинг, 1963: 69–70).

Како уочавамо Лесингова намера је била да укаже на ласкавост и уображеност као људску особину. Како је гавран показао глупост у својој уображености, препустио лисици отровани комад меса, можемо рећи да је његова глупост указала и мало среће. По(р)ука басне огледа се у последњој реченици у којој писац поручује да се хвалисање увек треба *наградити* отровом, што читаоце уверава у лоше људско владање, уколико се кити сујетом.

Паун и петао

Једном рече паун кокошки:

- *Погледај само како надмено и пркосно хода твој петао! Па ипак људи не кажу: горди петао, него увек само: горди паун.*
- *То је због тога, – рече кокошка, – што човек не гледа на оправдан понос. Петао је горд на своју будност, на своју мушкост; а на шта си ти? – На боје и перје!*
(Лесинг, 1963: 113–114).

Басна *Паун и петао* говори о гордости као људској природи, неспутаном поносу који није заснован на правим моралним вредностима. Читаоци кроз ову Лесингову басну уочавају да је човекова природа често поведена гордошћу и сујетом, а не правим вредностима човечијег бића.

1. 4. 5. И. А. Крилов

Иван Андрејевич Крилов је руски баснописац. Рођен је 1768. године у сиромашној официрској породици, а преминуо 1841. У време свог живота и стварања није доживео славу и поштовање јер је руска краљица Катарина Друга била немилосрдна према њему, те је уважавање дочекао пред крај живота, као и Андерсен. Немилост краљице произишла је управо из мотивског миљеа Криловљевих басана. У баснама је, кроз ликове звери, указивао на немилосрдно понашање руског племићког сталежа које није имало

разумевање за сиромашне. Његово стваралаштво се интензивирало од 1806. године док је до 1828. године написао сто четрдесет три басне. До краја свог живота написао је још педесет осам басана. По узору на Ла Фонтена, „створио је руску оригиналну басну и стекао потпуну песничку самосталност“ (Илић, 1963: 13 у предговору *Басне* Крилов). Од познатог баснописца на кога се угледао, Крилов је усвојио „спољни облик, гномску краткоћу, лаку и течну версификацију, али је све то испунио руском душом и руском садржином“ (Илић, 1963: 13). Како је писање басана учио преводивши Ла Фонтенове басне, за мотиве својих дела узимао је само оне који могу бити у складу са природом руског бића и његовим менталитетом. Иако узор, Криловљеве басне су само трећином мотивски биле писане по узору на стваралаштво Ла Фонтена док је за остале оригинално тематику, заплет, актере и поуке сам креирао.

Закључујемо да је мотивска позадина Криловљевих басана заснована на свакодневици руског доба у коме је живео. За разлику од осталих прослављених баснописаца, Крилов је писао басне у стиху. Дијалози су динамични, дужина стихова у баснама је различита, а дужину стиха је прилагођавао потребама басне, односно карактеризацији ликова. Неке његове басне су засићене сатиром према појавама, људима и њиховим карактерима. У баснама се може уочити и одраз народног стваралаштва, док се од ликова најчешће јављају они који се срећу и у руским народним причама: лисица, вук, змија, медвед, магарац, мајмун, овца, штука, миш и понекад лав. У његовим баснама могу се срести и ликови који нису из света фауне: шума, река, дрво, огањ, рибњак, али и сељак, као директни представник људи, у баснама *Сељак и река*, *Сељак и његов слуга* и *Сељак и змија*. Најпознатије басне Крилова су: *Шумица и огањ*, *Мајмун и наочари*, *Вук и псетари*, *Магарац и славуј*, *Лисица неимар*, *Оштински сабор*, *Лисица и сељак* и др.

Оштински сабор

*Правиш ли поредак, узалуд се труди,
кад је у рукама несавесних људи.
Они ће одушку у свему пронаћи
и кад им устреба, умеће се снаћи.*

*

*Вук тражи од лава да кмет овчји буде,
а лисица која свога кума воли
моћну ће лавицу за помоћ да моли.*

*Али како вука да одреда куде,
лав не хте да кажу да не ради часно,
па нареди да се опити збор сазове,
да се скупи живаљ из општине ове
и да свако каже отворено, јасно
шта о вуку знаде доброга и злога.
Наредба је царска уз то врло строга,
па су били дошли сви који су звани;
гласови су њини по савести збрани;
а како супротно нико није реко,
вук је једногласно овчје кметство стеко.
Добро! Јесу л' овце гласале за њега
с онима који су свој благослов дали?
Е, па то је оно! Њих нису ни звали!
А њих је требало питати пре свега (Крилов, 1963: 75).*

У басни *Општински сабор* увиђамо одлике Криловљеве ироније и сарказама, која указује на извитоперено руско друштво. Поремећени поредак друштвеног уређења чини да се најмање питају учесници чији је живот у питању. Пишући о вуковој владавини над невиним овцама које нису ни упитане за мишљење, Крилов указује на лажни демократизам руског феудалног друштва, сликовито предочен кроз ликове животиња и особине људи.

Сељак и његов слуга

*Кад смо у невољи, молимо се, зна се,
оном ко је вољан да нас зла спасе,
а кад се после повољно окрене,
добротвор се онда једино спомене,
не по добру што је учинио нама,
већ по погрешкама.
Оне се опширно набрајају, куде
и чудо је ако за све крив не буде.*

*

*Богат сељак, старац, враћо се у село
с косидбе са слугом, сеоским младићем.
Вече пада, журе па их то навело
да крену кроз шуму узаним путићем.
Ишли они тако стотину корака,
кад на завијутку, из једног шибљака,
груну грдан медвед право на сељака.
Овај паде „јао!“ не могао да каже,
а медвед га гази, где начне да гледа,*

*преврће га, њушка позади и спреда.
Старицу крај се ближји и сад запомаже:
„Степанчићу, синко! Не дај бога ради!“
А наш Херкул млади
прикупи сву снагу,
секиром медведу главу располути
и вилама проби отвор на бурагу.
Звер само урликну и мртва се пружу.
Сељак сад устао, од воска је жући.
Место да Степана грли, он се љути.
Степан се згрануо: „Зашто? Ради чега?“
„Зашто! Још питање постављаи ми глупо!
Научи да кољеш, букване пре свега!
Упропастио си ово крзно скупо“ (Крилов, 1963: 40–41).*

Као што се може уочити, поука басне истакнута је на самом почетку, стиховно, као и сама басна. Сељак, иако спасен од стране слуге, не вреднује чин вредан живота, већ замера и критикује. Како Крилов наводи, спасилац се помиње само у критикама и незахвалним замеркама. Уочава се да је стих ове, али и осталих Криловљевих басана, леп и еластичан, повремено кратак, а повремено и дуг, док је ритам једноставан а рима природна. Језик његових басана је врло чист, разумљив и као такав пријемчив за читање, што је обезбедило дугорочно уметничко деловање на генерације пре, а верујемо и после нас.

Проучаваоци стваралаштва Крилова и Ла Фонтена истичу да су басне руског аутора погодније за наставну интерпретацију него басне француског писца. У Криловљевим баснама нема ироније која би могла да збуни децу, ликови са лошим моралним особинама се јасно разоткривају, морал басне делује позитивно, указујући на морал људи.

1. 3. 6. Доситеј Обрадовић

Доситеј Обрадовић један је од темеља српске културе. Својим просветитељским и књижевним деловањем поставио је основе нове српске књижевности и литературе за младе. Посебан успех у поменутим деловањима дала су његова дела *Живот и прикљученија* (1783, 1789), *Совјети здраваго разума* (1784) и *Басне* (1788). *Живот и*

прикљученија представљају аутобиографску прозу која представља зачетке модерног романа за младе у српској књижевности.

За развој српске књижевности за децу од посебног значаја су поменуте Доситејеве басне. „Доситеј није писао оригиналне басне, већ их је слободно преводио и прерађивао, дајући им аутентична наравоученија“ (Милинковић, 2014: 81). Треба истаћи да Доситеј није мењао срж басана које је прерађивао према свом нахођењу. Њихова структура се, као и раније у оригиналној верзији, заснивала на три основна елемента: алегоричној форми, животињским ликовима и поуци (*наравоученију*).

Доситејева склоност према баснама јавила се због чињенице да су басне и житија у манастирском животу Доситеја биле омиљено штиво за читање. Као учитељ на баснама је подучавао децу и младе, да би касније и сам учио изворни грчки језик на Езоповим баснама. Осим Езопових, Доситеј је читао и басне Федра, Ла Фонтена, Лесинга и Крилова. Педагошко искуство које је стекао подучавајући децу и младе омогућило је Доситеју да схвати значај басне у васпитању најмлађих. У предговору публикације написао је: „Ништа није способније од басне ускладити децу к читању, принудити к вниманији и привикнути њих размишљању и расужденију“. У књизи се налази сто шездесет басана. Реч је Доситејевим ауторским преводима Езопових и Лесингових басана. Уз сваку басну Доситеј је писао и тзв. *наравоученије*, основно појашњење мотива басне. Код неких басана наравоученије бива обимније од самог текста басне, док се за нека наравоученија може рећи да су васпитно наметљива и да је уочљиво да су дата са просветитељског погледа. „Доситеј задржава идеју и основну фабулу оригинала, али у свему осталом обично више или мање одступа“ (Гавела, 1957: 24). Наведено у предговору указује на то да Доситејева намера није била да само анализира и преводи туђе басне. Главно у њима јесте морал на којима су засноване, који је у свим оригиналним верзијама текстова по којима је радио афористички кратак и јасан, а он га је у својим баснама развијао у некада читаве моралне расправе, предочене као Доситејева наравоученија. Његове намере мотивисане су формирањем моралних ставова код младих и жељом да пренесе своје богато животно искуство на њих, пишући управо басне са наравоученијем. Са Езоповим баснама, које су чиниле две трећине штива у књизи, претпоставља се, Доситеј се упознао још у Хопову. Басне су „очигледно биле најпогоднија књижевна врста да Доситеј – кад већ није започео са њима – настави рад који је покренуо својом првом књигом: *воспитаније српске*

јуности, просвећивање заосталог српског народа и гоњење калуђера“ (Гавела, 1957: 23 у предговору *Басне* Доситеј Обрадовић).

Доситеј Обрадовић је у баснама мењао однос између двеју категорија које се могу приметити у Езоповим и Лесинговим баснама. У питању су категорија радње и категорија етике. Познато је да он није дословно преводио басне које је објављивао, већ их је прилагођавао, често и скраћивао, упрошћавао а све са намером да текст басне буде што јаснији. Као и у осталим баснама, било ауторским било народним, познато је да су ликови животиње који приказују људске нарави. У баснама је јагње симбол невиних којима је укинута право на слободу. Насилништво је осликано у лику бика који врло често користи своју снагу да би се раскусурао са слабијим од себе. Магарац је представник људи који тешко упознају људе и неретко им олако поверују. Симболично представља сујеверје, страх, незнање и глупост, док је лисица и у Доситејевим баснама лукава и мудра, иако у неким баснама говори истину онима који су од ње снажнији и моћнији.

Од свега написаног може се закључити да је Доситеј Обрадовић писао на *ползу*, корист младих. Живео је и писао у време када је тек почела да се развија књижевност и са њом и читалачка публика. Према речима Марковића (1987) стваралаштво Доситеја је „одражавало једно време и удовољавало његовим потребама, утицало је на свест, развијало људске жеље и стварало навике“ (Марковић, 1987: 26) Уз велике утицаје његовог рада на свест младих, његова дела *Живот и прикљученија* и *Басне* остала су упамћена као предходници књижевности за децу, чије поуке заузимају моралистичке и педагошке идеје, до тада невиђене у књижевним делима.

Пас и његова сен

Пас, носећи парче меса, пролазаше покрај једне реке. Упази у реци сен своју, и помисли да је то други пас с месом. Учини му се они комат меса мало већи, залети се да га уграби, упусти свој комат, те му га однесе вода, пак остане чудећи се како у један мах оба комада пропадоше.

Наравоученије

„Non si vede quel che si possiede, per shi si mira quel che si brama: Не види се оно што се има, зашто се гледа оно што се жели“.

Мудра натура учинила је човека да са малим може бити задовољан, и ко је паметан да у овом јестеству следује, може ласно благополучан бити. А лакомство принуђава све то више желити, и привлачи људе к неправди и к несрећи: „О, да

ми је јошт то, јошто оно!“ Пак овом „О, да ми је!“ нејма ни краја ни конца; подобно је врућичини у којој колико више ко пије, толико му се већма распаљује жеђа. Поштено стећи и паметно уживати, себи и другима добро творити, – ово је добродјетел. Боље је и туђину моћи дати неголи и од свога изгледати и просити: – ово је таква истина да јој нико не може противословити. Но на туђе лакомити се, богатијим завидити, с неправдом добивати, од себе и од својих без нужде штедити, у всегдашњем беспокојству живити, – ово је злоба која се овде похуждава, и ово се зове среброљубије, које може бити у малому како од и у многому, у сиромашу како и у богатом. (Обрадовић, 1957: 75–76).

Како смо већ истакли, Доситејева наравоученија често су била обимнија од самих басана, због морализаторске и педагошке намере која је истицана као непресушна потреба у његовом просветитељском деловању. Пас је окарактерисан као завидан и незасит актер који се лакоми на туђе, завиди онима који више имају, одређујући његове потребе као среброљубље, нечасно и грешно понашање.

Две жабе

Две жабе пребиваху у једној барици, а кад им се ова у лето осуши, пођу даље тражити воду. Нађу један дубок бунар. Онда млада жаба рекне старој: „О прекрасне воде! Ајде да скочимо унутра“. – „Можемо ласно скочити доле, – одговори стара – али ако се и ова вода осуши, хоћемо ли моћи напоље искочити?“

Нравоученије

Одавде свак себи може ласно наравоученије вообразити, сиреч: да ништа не почиње пре него добро размисли и позна како ће докочити (Обрадовић, 1957: 91).

Иако је његова васпитна намера била често преобимно одређена кроз поуке које су пратиле басне, на овом примеру увиђамо језгровит пример наравоученија који директно предочава у свакодневни поглед на животне одлуке.

1. 4. Композиција и структура басне

Иако је кратка по форми, може се рећи да басна има врло сложену мотивску, идејну и естетску структуру. Према наводима Милинковића (2011: 430) приступ басни подразумева анализирање „црно-беле технике уметничког обликовања, моралну усмереност значењских нивоа, а да притом маркира и истакне разлике између басне и приче о животињама“.

Када се истиче начин књижевноуметничког обликовања потребно је указати да у структури басне доминира једна категорија која се односи на „профилисање карактера главних јунака“ (Милинковић, 2011: 430). Неки аутори подвлаче да је поред алегоријског облика басне најбитнији елемент избор ликова. Маљковићева (2004) у раду *Основне одлике басне и приче о животињама* истиче да је басна „развила своју врсту ликова: животиње које играју улогу људи. Тумаче се поступком типизирања“ (Маљковић, 2004: 105). Према речима поменутих аутора ликови се своде на две или три битне особине. Тако је, на пример, вук оличење суровости и крвожедности, јагње невиности и доброте, лисица лукавства и дволичности, зец плашљивости и брзоплетости, медвед доброте и лењости, свиња немарности и неуредности, пас верности и другарства итд. Уколико се осврнемо на чињеницу да се басна заснива на црно-белој техници приповедања можемо уочити да поменуто указује на сличности са бајкама, јер се поменута техника превасходно везује за индивидуализацију ликова у овом жанру. Сталност ликова, тј. њихових карактера указује да је црно-бела техника основ басне. На пример, зец је плашљив и брзоплет и нема примера у баснама када је његов карактер другачије приказан. Слично проматрање се може изнети и за негативне ликове. Вук је увек крволочан и суров и нема басне у којој је позитиван лик. Тако се уочава да писац предимензионира особине код свих јунака, били они карактерно позитивни или негативни.

Што се тиче композиције басне, познато је да је једноставна, најчешће сачињена од једне ситуације, епизоде, расплета и по(р)уке. „Она садржи најчешће једну ситуацију изнесену одсечно и кратко најчешће речитим дијалозима. Једноепизодична композиција басне заснива се на једној идеји и зато је завршетак басне наглашен“ (Мркаљ, 2008: 178). Радња се одвија у деловима који се настављају један на други и у њима се могу уочити делови драмских радњи (увод, заплет, расплет), у појавним облицима дијалога или монолога. У литератури се може наћи и композиција басне у два дела: фабула и морал (поучни сегмент басне). Према Петровићу (2005: 150) басна је „по композиционом поступку, кратка прича из два дела: фабуле и поруке“. Црнковић (1986) се у одељку *Структура басне* бави проучавањем односа фабуле и поуке. Према аутору називу се два става, односа у баснама. Први, фабула врло кратка, а морал дуг и обиман, и други, фабула обухвата готово целу басну док је морал кратак или није ни директно изречен већ проистиче из саме басне. Првом ставу приклонио се Доситеј Обрадовић у свом

прерађивачком деловању басана. Познато је да су његова наравоученија била директна, у гномском облику, издвојена из фабула басана. Другом ставу били су наклоњени Ла Фонтен, Лесинг и Крилов. Између поменута два става кретали су се остали писци басана, иако су међу читаоцима увек боље прихватане басне у којима порука није била наметљива, јер се сматрало да је фабула басне добро испричана, на ваљан начин читаоцу намеће поруку. Ако је порука и изречена то је урађено на почетку или крају басне, а ако није онда проистиче из саме фабуле. Закључак је да поука басне мора бити неприметно исказана, а да би то било уверљиво, фабула мора бити динамичније и сликовитије испричана.

1. 5. Алегоријски контекст и по(р)ука басне

Алегорија у теорији књижевности означава пренесен говор, а у почетку је означавала „метафоричко значење читаве реченице за разлику од поједине речи као код метафоре“ (*Rečnik književnih termina*, 2001: 12). Запажено је да је кроз време овај појам доживео различита схватања. Према Квинтилијану алегорија је обрт који једно истиче речима, а друго значењем (Levis, 1993). Чињеница је да баснописци користе алегорију да би одређену мисао приказали, учинили видљивом кроз неку конкретну слику, али и да би окарактерисали ликове.

Поред алегорије, ликова у животињском облику, битан елемент басне је и поука, за коју можемо наћи и термин порука. Као срж басне, поука се често назива моралом, наравоученијем или лекцијом, наводи Маљковићева (2004). Да би се поука приметила и разумела неопходно је да се са стварног плана, света животиња, уздигне на апстрактни свет или свет људи и њихових карактера. Од постанка басне влада убеђење да је поука неодојива од саме басне. Врло често се истицало да је поука душа басне, а сама фабула њено тело. Једноепизодична басна углавном садржи једну поуку, мада постоје примери басана који то оповргавају, управо због тога што имају више мотива, више од једне радње па из њих самим тим проистиче више поука, лекција и закључака.

Уколико је исказана, порука басне бива формулисана попут пословице, али се од исте разликује по томе што је циљ њеног саопштавања скуп радњи у тексту басне, док се срж пословице заснива на дугогодишњој мудрости и искуству. „Ликови животиња,

доследна спроведена сличност измишљеног и реалног, краткоћа, сликовитост говора, драмска компонента и широко разумљива и лако прихватљива порука њене су литерарне вредности“ (Петровић, 2005: 151). Аутор дефинишући басну у предходним наводима наводи и поуку као вредност басне. Поука је, за аутора, „душа басне и њено средиште“ (Исто, 2005: 151). Сигурно је да поука може бити и „шаљиви увод, интермедија и завршетак“ (Маљковић, 2004: 106) у зависности од стила писања, односно опредељења аутора.

1. 6. Мотиви и ликови у баснама

Мотив као најужа тематска ознака књижевноуметничког дела, недељива је и представља основну јединицу. Мотив означава „најмању тематску целину која се даље не може разлагати и која може имати разне функције: да употпуњује слику (опис) личности или предмета (статички мотиви), да креће радњу напред (динамички мотиви), да изазива одређено расположење (асоцијативни мотиви)“ (*Rečnik književnih termina*, 2001: 488).

Готово од самог почетка развоја басне басна у стиху и басна у прози захтевале су различите психичке поступке за обраду, што је последица мотива употребе животиња, истиче Маљковићева (Маљковић, 2004). У прозној басни мотиви су били дефинисани карактером животиње, док у песничкој басни доминирају емоције као мотив. Поред животиња у баснама у стиху мотиви су и неживи предмети, претежно алати и кућне ствари: бурад, секире, топови итд. Осим мотива неживе природе ту су и људи, најчешће неких занимања која их одређују. Познате су басне Крилова, са сељаком као главним ликом (*Сељак и змија*, *Сељак и река*) и разбојником, као још једним занимањем – *Сељак и разбојник*. Животиње нису чест мотив у стиховним баснама зато што поседују карактер који је већ познат читаоцима, за разлику од предмета који су носиоци радње, али се њихова одређеност не састоји од карактерних особина које их одликују већ од њиховог дејства.

Животиње као главни ликови у баснама и носиоци основних идеја, представљају реалне карактерне особине људи. Карактерне црте људи откривају се у догађајима испричаним у баснама. Да би поука басне добила на значају, моралној јачини, основни елементи на којима се басна заснива изграђени су једноставно, стога су животиње слика људских особина: лисица (лукавство), лав (снага), вук (суровост), магарац (глупост), зец

(брзоплетост) итд. Овако дефинисане, устаљене, особине животиња добију смисао када се примене на људе и њихове поступке.

На питање зашто се басна бави животињама као ликовима изучаваоци су дали различите одговоре. Са психолошког аспекта посматрања познато је да нас животиња, звер може изненадити једном али да се стално понашање и деловање животиње не може сматрати изненађењем већ понашањем. Према Маљковићевој (Маљковић, 2004) употреба животињских ликова у басни може се анализирати са два аспекта: први, животиње располажу највећом *сталношћу свог карактера*. Довољно је именовати неку животињу да би замислили понашање или силу коју она представља. Други аспект анализе је *могућност искључивања емоционалног деловања басне* на читаоца. Овај аспект који ауторка наводи можемо појаснити потребом баснописца да избегава било какве емоције према ликовима, било да су у питању емпатија, љутња или нека друга емоција као што је то случај са другим жанровима. Уколико би басна изазивала емоције код читалаца као што је случај са лирским песмама, романима и другим врстама, она би изгубила своју поучну вредност, престала би да даје одговоре на питања која поставља и решава у једном чину. Неопходно је истаћи да се овакав начин размишљања не може применити на басне писане у стиху. Уколико би се сагледале Криловљеве басне, па чак и басне Ла Фонтена, увидело би се да писци нису равнодушни према ликовима басана, те ликови стално изазивају снажне емоције ка њиховима ставовима и деловањима код читалаца. Други разлог за одабир животиња као главних актера у баснама јесте *адекватност фигура* које остварују одвојеност од реалности, неопходну за остваривање басне у својим жанровским особеностима.

2. Улога и значај басне у настави српског језика и књижевности

Познато је да настава представља организовану и сврсисходну друштвену делатност са циљем васпитања и образовања млађих нараштаја. Из овако дефинисаног појма и процеса наставе даље произилазе многобројни наставни циљеви који су према својој природи сложени, а са аспекта друштва важни и веома одговорни. Из поменутих циљева проистичу и посебни циљеви наставе српског језика и књижевности, који у садејству са осталим општеобразовним циљевима наставе употпуњују своје педагошко дејство. Циљ наставе српског језика јесте да ученици „овладају основним законитостима српског језика на којем ће се писмено и усмено правилно изражавати, да упознају, доживе, и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела, филмска и друга уметничка остварења из српске и светске баштине“ (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања: 10/2017-1, 12/2018-1, 15/2018-1, 18/2018-1, 1/2019-18, 2/2020-1*). Уколико из ове констатације изузмемо остале предметне области и задржимо се на настави књижевности, уочавамо да је основни домет овог подручја оспособљавање ученика за доживљавање, схватање и тумачење књижевноуметничких текстова.

Међу књижевноуметничким текстовима који су од великог значаја за свестрани развој личности ученика налази се и басна. „Својим живописним ликовима и призорима, једноставношћу фабуле и комиком басна привлачи позорност ученика/ученица основне школе. Интерпретација басне има своје посебности које су увјетоване њезиним књижевним значајкама“ (Rosandić, 2005: 487). Треба назначити да басна као прозни жанр носи обележја епске композиције (догађај, ликови, фабула), а с обзиром да се радња басне одвија у једној ситуацији, једном чину, с намером да исмева људске недостатке и мане, служи се средствима комике и често се у литератури може наћи да је басна *мала комедија*.

Због наведених посебности басна често привлачи пажњу ученика млађих разреда основне школе. Ликови, ситуација и фабула бивају полазни елементи за интерпретацију басне у настави књижевности. „Исходиште интерпретативног процеса бит ће доживљај ликова и ситуација, доживљај смијешнога и шаљивога, подругљивога и иронично-сатиричнога“ (Rosandić, 2005: 487). На основама наведених елемената басне засниваће се анализа алегоријског контекста басне. Прво ће се приступити анализи ликова и радње, а

затим алегоријског контекста и поруке. Значајно за наставу књижевности и ученике уопште јесте да ће својом поуком басна утицати на етичко и социјално обликовање ученичке личности, што је један од циљева наставе српског језика у основној школи.

2. 1. Васпитно-образовна улога басне

Басна као жанр носи одлике књижевности за децу. Као таква садржи како сазнајне и васпитне тако етичке, естетичке и педагошке ознаке. Намењена деци предшколског и млађег школског узраста басна има наглашени утицај у васпитавању и образовању њених читалаца. „Причане и тумачене у дечјој соби и школи, на тргу и местима за састајање, у реторским школама и на позорници, оне су текле од уста до уста, док нису постале опште добро целокупног хеленског народа“ (Ђурић, 1965: 9 у предговору *Езопових басана*). Иако је реч о Езоповим баснама, евидентно је да су појмови васпитног и образовног били присутни у њој још из времена њеног постанка. До изражаја су долазили временом, како је и сам жанр добијао на угледу код изучавалаца и читалаца. „Снага васпитног дејства књижевности је у томе је што уметнички свет дела укључује у себе мноштво појава и догађаја из свакодневног живота, поседује места неодређености која подстичу читаоца на машту и креативност, чиме богате његов духовни свет, оплемењују личност“ (Стојановић, 2018: 27). Можемо уочити да је улога васпитног деловања књижевности велика, што се пројектује и на поучно деловање басне. Читајући басну ученик пројектује њен свет, тражи и налази своје место у њему, поистовећује се са ликовима, улази у њихове радње, преиспитује и изграђује своје ставове и мишљења на основу њихових деловања и наравоученија које басна нуди.

Читање и слушање басана представља ваљан начин успостављања и неговања позитивних особина ученичке личности. Било да је реч о народној или ауторској књижевности, самим тим и басни она „...снажним моралним ставом и животним оптимизмом у великој мери може да утиче на васпитање ученика и формирање система правих, проверених вредности“ (Стојановић, 2015: 55). Богато искуство басне сведочи о међуљудским односима, манама и врлинама ликова, указујући на њихова (не)исправна поступања, доносећи мудрост сакупљану хиљадама година у поруци, језгровитој снази басне.

Животиње као носиоци људских особина, својим деловањем доприносе истицању најмање једне поруке. Језгровитост, драмски набој, хумор и алегоричност басне додатно ангажују ученика, интригирају га да прати поступање јунака и размишљају о начину на који животиње то раде, о њиховим особинама и крајњим ситуацијама које је њихово понашање произвело. У баснама се не истичу само људске мане, већ и лоше реаговање у неким животним ситуацијама, као и брзоплети, непромишљени поступци. На примерима анализираних басана, ликова и њихових поступака, ученици се припремају за животне ситуације, различите људске карактере, њихове мисли и поступке.

На примеру Доситејевог басне, означене под бројем 8, *Лав и зец*, лако се може уочити васпитно-образовна вредност и деловање.

Лав и зец

Лав, тражећи што за ручак упати здрава зеца у међи заспата. Могаше га ласно спачати, но видеши подаље јелена пусти се за њим. Зец се пробуди и побегне, а јелен утече. Онда се лав врати к зецу, ал' нађе место чисто. Почне лизати усне и махати главом: „Ето ти моје памети, хоћу јелена, нећу зеца“.

Наравоученије

И ово је против лакомства: избирач није свагда погађач, а ко хоће всегда веће, губи често из вреће. Бољи је један зец у чанку, него два у пољу. Правда да ова правила нису за свакога, нити за свако време. Ко се всегда боји да не изгуби мало ће кад добити. „Слободног срећа помаже“ веле Латини. Ко се одвећ ветра плаши, нек' не иде на море, и ако се мрза боји – нек' не сади виноград. Пак што би било? Ништа него скудост и недостатак.

Чему нас дакле ова басна учи? Ништа преко мере. Ухвати зеца, па онда трчи за јеленом. Разуман човек нити је страшив, нити пак преко мере слободан. Ко би рад да никад ништа не изгуби, мучно ће што добити. Велика је различност с разумом или без разума што изубити. Што други вредни и паметни чине, што не би и ми чинили? Ако нам се баш нешто противно случи, нико паметан неће нам се ругати. Предострожност и разум нека свачим управљају. Ти учини све што надлежи, пак се уздај (Обрадовић, 1957: 48).

2. 2. Етичка вредност басне

Етичка функција књижевности остварује се приликом читања и наставних задатака на часовима. Читање и интерпретација књижевноуметничких текстова развија читалачке навике, љубав према белетристици, читалачки укус и одабир, делује на свестрани развитак ученичке личности. Бројна психолошка истраживања доказала су да је читање важно за развој личности и развијање погледа на свет, и да „прва читања постају нешто у чему се

живи и што је проживљено, начин на који душа проналази саму себе у животу“ (Менгел, 2005: 21).

Цветановићева (Цветановић, 2012) у раду *Улога књижевних текстова у формирању вредносних система даровитих* истиче да је васпитна улога књижевности веома истицана средином прошлог века. Многи текстови у читанкама били су тематски везани за домовину, партизанску борбу у Другом светском рату, модел прихватљивог понашања младих нараштаја, васпитања у пионирском духу. Текстови који су тада бирани за наставне програме књижевности били су првенствено они који су имали дидактичку, васпитну вредност. Деведесетих година прошлог века одбачен је овај приступ тако да је лектира бирања на основу књижевне вредности текстова. Теоретичари су тада отишли у другу крајност одбацујући васпитну функцију књижевности. Може се приметити да су мишљења која су теоретичари и аутори читанки и наставних програма заступали, ишла у крајности које је требало помирити. Да би васпитна вредност књижевноуметничких текстова имала свој значај потребно је да буде саставни део једног текста. Поменуто не подразумева искључивање уметничке вредности текста, већ његово оплемењивање васпитном, педагошком нотом која ће омогућити остваривање циљева наставе књижевности и допринети свестраном развоју личности ученика.

Басна је, гледано у складу са већ поменутиим особеностима књижевноуметничког текста, дидактички обојена, носи поуку, наравоученије и успева да помири наведене ставове не искључујући уметничку, али ни етичку вредност књижевног текста. Као таква врло радо бива прихваћена код деце. Ненаметљива поука, занимљивост, хумор, чак и алегорија чине је примамљивом. Занимљивост басне и општа прихваћеност код деце млађег школског узраста омогућава да деца сазнају много о карактеру људи и њиховим намерама и поступцима, вредностима, животу уопште. Милинковић (2012) наглашава да „овај архаични жанр више од било које књижевне врсте утиче на профилисање моралног лика малог читаоца и да је тешко наћи неко подручје живота које на неки начин није ушло у тематску структуру басне“ (Милинковић, 2012: 44).

Преко понашања животиња приказани су карактери људи, стога ученици веома једноставно долазе до закључка како се не треба владати у одређеним животним ситуацијама. Извесно је да неће пожелети да буду брзоплети као зец или глупи као гавран или пак магарац. Читајући басне ученици ће изградити ставове засноване на особинама

које су етички подобне, позитивно препознате у друштву, а разграничити које особине то нису.

Етичка подлога није присутна само у понашању животиња, већ и у поуци. Поуке басана омогућавају ученицима да изграде свестрани поглед на свет кроз развијање критичког мишљења. Басна према својој форми, структури и композицијском склопу садржи проблемску ситуацију, сукоб. Разматрајући поступке ликова у поменутих сукобима, ученици развијају однос према ликовима, различитих карактерних појава, однос према басни као књижевноуметничком тексту снажног етичког деловања. Анализом особина и типова, ученици утичу на своју лексику, фонд речи којим располажу. Садржина басне, према својим идејним и алегоријским особеностима је многозначна те стога су методичке препоруке да басну прате пословице, као гномски израз свеколиког искуства народа. Присуство пословица у дидактичко-методичкој апаратури која прати басну нагласиће њену изузетну етичку вредност, која већ постоји због блискости сазнајним могућностима ученика млађег школског узраста. Драмска структура басне одговара темпераменту ученика, док приступачан језички израз доприноси разумљивости и лагоднијем прихватању садржаја. Из свега наведеног може се закључити да басна има немерљиву етичку вредност што омогућава да ученици усвоје друштвено пожељне облике владања. Наведене могућности басне могу се уочити на примеру басне *Лав и миш* Жана Ла Фонтена, у чијем се наслову може уочити снажна етичка обојеност поруке коју басна носи.

Лав и миш

или

Не потцењуј мале – ваљаће ти

Био једном један лав, – и то какав! Итекакав! Велик, зубат, гриват, репат, са шапурдама као лопате. Е, тај је једном ухватио омашком миша, – оволишна!

–Лаве, пуштај, – писнуо је миш – немој ме ужинати, можда ћу ти некад у животу бити од користи!

– Ти?! – подругну се лав. – Шта ти, бре малац, можеш мени итекаквом бити од користи?

– Никад се не зна, – одговори миш.

– Нека ти буде, дечко, – рече лав и пусти миша. Убрзо после тога ловци разапеше мрежу за дивљач и лав се заплете у њу. Трзао је, кидао, беснео, урлао – узалуд, из мреже се није могао испетљати. Што је више снаге употребљавао, све се више заплитао. Ближио му се крај.

Миши је, међутим, чуо лављу рику и похитао да види шта се догађа. Стигавши на лице места, рекао је:

- *Богме се један итекакав запетљао!*
- *Прођи ме се, – јекну лав. – Са мнош је готово!*
- *Нека, нека, – рече миши – само ти мируј, шта је готово а шта није, видећемо! – па изгрицка мрежу у парампарчад.*

Скочи лав весело и изљуби миша као најбољег пријатеља, сад је видео кад ко коме може ваљати!

А једна бубамара која је све видела, проишкетета:

*Кад бираш друга, ти добро пази,
јер шта ко може тешико је знати,
зато се немој равнат' по снази, –
силан од вештог мање ће дати! (Ла Фонтен, 1988: 21).*

2. 3. Естетичка вредност басне

До краја осамнаестог века термин *песништво* значењски је означавао књижевност и литературу уопште. Након што је на самом прагу деветнаестог века, 1800. године госпођа де Стал објавила дело *О литератури посматраној у њеним односима са друштвеним установама*, у коме означава књижевност као уметност која има естетску ознаку и вреднује се кроз призму естетике. Књижевност као уметност добила је значење које има и данас. Естетика (осет, сензација, чулно опажање) је наука о чулном сазнању, „основна значења тог термина упућују на двојство осећања: једном као осета, ако облика чулног физиолошког и психолошког процеса и сазнања, а затим духовног процеса у смислу *духовне естезиологије*“ (*Речник књижевних термина*, 2011: 204). Важно је истаћи да естетика има порекло у грчком филозофском размишљању о природи уметности, док је свој развој доживела у оквирима научно дефинисане филозофије. Према Солару (Solar, 2012) „начелно можемо утврдити да се естетика бави оним што је заједничко свим умјетностима – да се пита, дакле, о природи и облицима умјетности као посебне људске делатности“ (Solar, 2012: 29).

Данашњи термин *књижевност* има обимно значење, али се може тумачити и као *уметност речи*. „Писац ствара дело као израз сопственог света и живота, као потребу да искаже свој став према животном окружењу, а читалац га перцепира својим чулима и препознаје оно што је у њему естетско и што му омогућава унутрашњи доживљај и стање духовног задовољства“ (Милинковић, 2012: 139). Овако одређен појам стварања, рађања књижевноуметничког текста, омогућава да се читалац уживи у садржај који чита и

дoживљава исто као што доживљава ликове дела. Управо поменути процес, однос у рецепцијском троуглу писац – дело – читалац, омогућава ученицима да читањем басана уроне у свет анималистичких ликова, анализу њихових карактеролошких црта које представљају људске. Естетске вредности басне огледају се управо у могућностима читалаца да продру у њену вековима прикупљену мудрост, сажету у поруци која је њен саставни елемент. Басна као књижевноуметничко дело није само извор задовољства већ се „естетски доживљај мотивише спонтаном емоцијом која омогућава даљи процес рецепције и артикулације његових стваралачких и контемплативних могућности“ (Милинковић, 2012: 144). Процес од првих утисака које ученик стиче до естетског доживљаја је субјективан чин у коме се активирају и конкретизују могуће вредности басне. Поменути процес у својој студији *О сазнавању књижевног уметничког дела* Роман Ингарден (1971) назива *конкретизација естетског предмета* у којој се естетски предмет трансформише из конкретизованих слика књижевног дела у свести читаоца.

Ствараоци басана теме и поруке овог жанра исказују кроз ликове и њихове поступке. Више него у случају било које књижевне врсте, у баснама је фабула зависна управо од ликова и њихових поступака. Карактерно типизирани ликови, својим деловањем, изазивају емоционални доживљај код ученика, указујући на друштвену стварност.

Естетска категорија басне најизраженија је у Криловљевим и Ла Фонтеновим баснама. Криловљеве басне су препознатљиве по својој песничкој форми, а осим тога и народном језику, којим су писане. Његови мотиви су оригинални, са несвакидашњим ликовима када су басне у питању. „Криловљева поетска басна, поред пријатељства, солидарности и доброте, има у себи милосрђа, провиђења и снажне вере у добро, у победу добра над злом“ (Маљковић, 2007:59). О наведеним одликама Криловљевих басана сведочи и следећи пример:

Змај од хартије

*Од хартије змај се дигао високо
и одозго спази у дољи дубоко
маленог лептира.*

*„Еј“, виче „одавде си ти једва видљив!
Признај да си мало на мене завидљив
и да ти висина моја не да мира?“*

„Не. Зашто? Ти машташ. Треба да се сетиш

*да ти само везан на канану летиш.
Такав живот, брајко, није срећи близак.
Јесте, мој лет да је исувише низак,
ал' летим куд хоћу, са ветрићем струјим,
ил' беспослеђака
цео век да зујим“.* (Крилов, 1963: 63).

Ла Фонтен је, као и Крилов, писао песничке басне ослањајући се на народну традицију и време у коме је живео. Својим начином писања слободног стиха сматра се зачетником новог таласа басне, обезбедивши јој свевременску естетску вредност.

*Остарели лав
Или
Само се кукавица немоћноме свети*

Господар шума и прашума, велики и моћни лав, онај коме некада нико није смео да се супростави, лежао је сад у своме леглу, остарео, онемоћао, рањав...

Прочуло се то међу животињама: све сад постадоше јаке његовом слабошћу, долазиле су до легла и светиле му се. Коњ би га ритнуо, курјак ујео, во убо... сви они који су ћутали док је био на власти, сви који нису имали храбрости да му се супроставе, сад су ликовали.

Лав се није жалио на судбину. Био је свестан онога што га чека, знао је да је многе ударце заслужио... али тада бану магарац, кукавица једна, смутљивац и чанколизац, пође и он да удари лава, о који је пред њим пузио и кад га нико на то није приморавао.

– О, тешко мени! – јекну лав. – Знам да ћу ускоро умрети, и време је, нек умрем, али ме ово понижење двоструко усмрћује!

Трска је на то зашумтала, тихо прошаптала, једва су је суседне стабљике чуле:

Нападни силног док моћан је, на власти

но ако тада не смеш руком маћи,

– занавек ћути! Он ће једном пасти,

ал' тад га немоћног немаш права таћи! (Ла Фонтен, 1988: 37).

Читањем басне, ученици ће успети да уоче њену естетску вредност иако не поседују књижевнотеоријска сазнања која су за такво разумевање потребна. У томе се огледа лепота овог жанра. Басна је приступачна, језички и стилски разумљива и лако доступна. Њена лепота је и у томе што доноси неизоставну поуку, која се исказује у већини случајева на крају текста басне или је инкорпорирана у њену фабулу.

2. 4. Рецепција басне у млађем школском узрасту

Феномен рецепције дубоко је укорееен у поетику стваралачког процеса. Појам рецепција (лат. *receptio*) означава „примање и историју деловања неког текста, неког аутора или неког струјања у књижевности на читаоца, на друштвену, историјски или по узрасту одређену групу читалаца, читалачке публике“ (*Rečnik književnih termina*, 2001: 858). Према наводима Радована Вучковића у студији *Писац, дело, читалац* рецепција „у најужем књижевном смислу значи усвајање читањем одштампаних текстова од стране конкретног и реалног читаоца“ (Вучковић, 2008: 170). У књижевности, стога и у књижевности за децу, незаобилазан је утицај рецепције у тријади писац – дело – читалац. Иако је дуго занемариван, захваљујући неколицини проучавалаца постао је важна тема за науку о књижевности. Ханс Роберт Јаус као један од првих изучавалаца феномена рецепције у својој студији *Хоризонт очекивања публике* анализирајући спор између марксистичког и формалног метода науке о књижевности указао је да поменути методи схватају књижевну чињеницу у оквиру естетске продукције и приказивања. На тај начин они „уметности одузимају једну димензију која безусловно припада њеном естетичком карактеру и њеној друштвеној функцији: димензији њене рецепције и деловања“ (Јаус, према Милосављевић, 1991: 574). У својим покушајима да расветли појам рецепције и њен значај, Јаус је говорећи о марксистичком и формалном изучавању књижевности истакао да је улога публике у обема теоријама ограничена, тј. читалац, слушалац, гледалац представљају пасивни елемент троугла. Сматрао је да оба метода промашују улогу реципијента, улогу читаоца за ког је примарно књижевноуметнички текст и предодређен. За Јауса „у троуглу аутор – дело – публика последња не представља само пасиван део, ланац пуких реакција, већ енергију која твори историју. Историјски део књижевног дела незамислив је без активног учешћа његовог адресата“ (Јаус, према Милосављевић, 1991: 575). Закључујемо да се феномен рецепције не бави само писцем као *произвођачем* књижевног текста и са читаоцем као његовим *корисником*, већ и озбиљнијим питањима као што су однос рецепције и њеног деловања, очекивањем читаоца, комуникативном сврхом текста итд. Сходно наведеним односима рецепција анализира однос елемената троугла у релацијама теме, поруке, фабуле, композиције и осталих елемената једног жанра

„који одређују дело као психолошку, педагошку, социолошку и уопште културолошку појаву“ (Марјановић, 2000: 25). Отуда увиђамо да је рецепцијски процес врло значајан у књижевности за децу посебно, због особености најмлађих читалаца.

Према Драгићу и Илићу (2018: 167) рецепција књижевног дела у настави представља мисаони и емоционални „прималачки акт читаоца који се одвија у процесу индивидуалног доживљавања и разумијевања књижевног текста у којем се успостављају комплексне везе и односи између фикцијалног свијета и стварности и њихово сучељавање са персоналним искуствима, вриједностима и сазнањима читаоца (ученика)“. Драгић (2020) истиче да је припрема ученика за читање књижевног дела „полазиште које има кључну улогу при коначном вредновању текста“ (Драгић, 2020: 19).

Даљи ток процеса рецепције остварује се јер „добро мотивисан најмлађи реципијент, подстакнут питањима и задацима иза дела, тумачи и изнова ствара дело у складу са хоризонтом очекивања. Тиме духовно, естетски и емоционално богати себе новим значењима. Зато велику пажњу, осим избору дела, треба посветити питањима и задацима иза текста“ (Стојановић и Здравковић, 2019: 1251).

Иако је књижевност за децу самостална и аутентична уметност, она је део опште књижевне уметности. Као део опште књижевности специфична је по неким елементима поетике од којих је један рецепцијски феномен. Из рецепцијске посебности може се схватити да дело изражава „пишчев однос према животу и његовим датостима; оно је израз реалних и иреалних збиља: тежи да у читаоца утисне тему и идеју писца, да му развије осећање за естетску поруку и да га оплемени видовима оптимизма, хуманости и вере у лепоте и вредности“ (Марјановић, 2000: 26).

Басна кратком формом, језиком, метафоричношћу и животним искуством представља занимљиво штиво ученицима. Искуство басне сакупљено је у поруци, изабраним мислима, најчешће сличним пословицама. Од најмлађег читаоца се захтева извесна „искуствена зрелост ученика, креативност и даровитост како би схватили њен алегоријски смисао“ (Стојановић, 2015: 119). На основу поменутог можемо увидети значај рецепције басне, рецепцијског троугла. Чињеница да басна захтева креативност и даровитост, подстиче ученике који их поседују, указује на значај *примања* басне и њених вредности. У рецепцији басне кључан је однос писац – дело – читалац. „Реципијент и књижевно дело постају једно у успешно организованом настави књижевности јер активним

читањем и истраживачким приступом читалац постаје кључ успешне рецепције“ (Стојановић, 2018: 35). Ученици нису искуствено зреле личности као одрасли читаоци, те је на писцу и басни да рецепцијом „њених садржаја и јунака развијају моралне склоности, интензивирају вољне активности, оснажују машту, јачају љубав према средини која окружује ученика и буди жељу за упостављањем позитивне комуникације са другима (Милинковић, 2012: 42). Посебна вредност рецепцијског феномена басне огледа се у развијању моралних норми, неговању исправног погледа на свет и поступке других људи, што омогућава остваривање васпитних и сазнајних вредности.

3. Методичке основе за интерпретацију басне

Живим ликовима и ситуацијама, једноставном структуром и композицијом, алегоријом и хумором басна привлачи пажњу ученика млађег школског узраста. Методичке основе за интерпретацију басне налазимо у њеним књижевнотеоријским особеностима. Басна припада приповедачкој прози, иако се у њој могу увидети ознаке драмске радње (увод, заплет, расплет), садржи радњу и ликове својствене епским делима. Сходно својој драмској структури у басни се реализује конфликт који не добија потпуни облик као у драмском тексту и не пролази кроз све фазе као драмско дело, али чини срж радње. Басна понекад прихвата и сатиричне ознаке те стога Росандић (Rosandić, 2005: 487) истиче да „басна исмехује људске недостатке и мане, служи се средствима комичног изражавања, она је *мала комедија*“. Осим хумора, а каткад и сатире, басну одређује и алегоричност. Она пренесеним значењем показује своје значење и поруке.

С обзиром да басна привлачи пажњу ученика млађих разреда својим ликовима и њиховим особинама и радњом, интерпретација полази од тих елемената. Павле Илић (2003) у својој методици наставе *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси* каже да су „басне редовно кратки текстови, у њима је најчешће реч о једном личном догађају у коме учествује мали број актера“ (Илић, 2003: 351). Ликови откривају ученицима током процеса интерпретације своје особине поступцима и говором. На основу говора и њиховог реаговања учитељ са ученицима врши идејну анализу на часу, анализира њене поруке и посебно се бави карактеризацијом ликова. Када су у питању ликови, неопходно је истаћи да су типизирани, стални носиоци људских особина, најчешће наглашених лоших, који су у директној спреси за поуком. У поуци се може уочити повезаност басне са пословицама, њиховом мудрошћу, сажетошћу и интелектуалном снагом народног искуства. Неопходно је водити рачуна о анализи басне да се не „своди на моралну анализу, или на моралисање, што је упрошћен вид тумачења ове врсте текстова“ (Милатовић, 2011: 304). Аутор такође указује на потребу да ученици схвате фабулу, ликове, заплет и расплет басне који намећу посебан методички модел рада.

Указујући на књижевноуметничку вредност народних и ауторских басана истичемо да су обе погодне за наставну анализу јер се структурално значајно не разликују, без обзира што су неке прозне, а неке стиховне. И у једном и у другом случају мотивација ученика је веома важна.

3. 1. Мотивација ученика у наставној интерпретацији басне са становишта когнитивистичких, бихејвиористичких и социокултурних теорија учења

Књижевно дело, па самим тим и басна, својим естетским, етичким и педагошким вредностима мотивише ученике на креативно деловање и представља врстан подстицај за разнолике облике говорног и писаног изражавања. Не би ли приближили улогу басне у процесу креативног понашања ученика, указаћемо на особености мотивације и њену наставну улогу. Према наводима Бојовићеве (Војовић, 2017) мотивација за учење може бити под утицајем, поред унутрашњих фактора, који су под контролом ученика, и врло важних фактора који зависе од наставника, као и контекстуалних фактора. Ауторка (Војовић, 2017: 24 према McInerney & Van Etten, 2004; Wigfield & Eccles, 2002) указује да „сваки ученик развија током учења одређену мотивациону структуру, коју с једне стране чине понашања при учењу (одређене активности, истрајност, остварење циљева учења, квалитет учења) и с друге стране сопствена мотивациона уверења и стратегије“. Према Требјешаниновој (Требјешанин, 2009) елементи мотивације имају заједничке особености – покрећу на активност у одређеном степену, усмеравају активност ка неком циљу и делују да особа буде спремна да се бави извесном активношћу, с више или мање посвећености одређено време.

Савремена истраживачка достигнућа указују да се појам мотивације заснива на схватањима когнитивне, социокогнитивне и социокултурне теорије, што потврђују истраживања Бојовићеве (Војовић, 2007) и Лалић Вучетићеве (Lalić Vučetić, 2015) која указује да се истраживачки приступи у области мотивације ученика класификују на бихејвиористичка, когнитивистичка, социјално-когнитивистичка и социо-културолошка тумачења. Пинтрич (Pintrich, 2003) указује да је неопходно објединити когнитивистички и социокултурни приступ изучавања мотивације, јер подразумева да одвојени приступ ових праваца неће допринети новим сазнањима из области мотивисања, већ да се когниција и мотивација морају истражити са контекстуалног и културног аспекта, уместо да центар посматрања буде на индивидуи и њеним интрапсихичким процесима.

Когнитивистички приступ подразумева да су људи ученици, стално уче и прилагођавају се непознатим, новонасталим ситуацијама у својој околини, док је главно питање питање усмерења, а не мотивација на одређено деловање. Дакле, когнитивистички

приступ подразумева анализу „како појединци доносе одлуке о томе које циљеве или изборе ће направити, о томе у ком правцу ће фокусирати своју енергију, радозналост и активност“ (Војовић, 2017: 25). Закључује се да битну улогу у посматрању мотивације имају ученикове интерпретације подстицаја и притисака у односу на сопствене планове, циљеве, атрибуције, интересовања (Требјешанин, 2009). Поменути истраживачи истичу да се значај придаје искуству на основу кога ученик тумачи ситуацију у којој се налази и одређује даље деловање. Према Лалић Вучетић (Lalić Vučetić, 2015: 13) „ученик ће бити мотивисан за школске активности и за учење, не зато што су они раније у његовом искуству били поткрепљивани, већ зато што сада процењује (очекује) да би га они могли одвести до поткрепљења и то под условом да је то поткрепљење њему значајно, вредно“. У литератури (Brophy, 2004; Vansteenkiste et al., 2006) се уочава да когнитивисти предност дају унутрашњим исходима мотивације, најчешће унапређењу знања и вештина, јер се сматра да особа која их код себе развија исте доживљава као самонаграду. Наведено указује да когнитивисти унутрашњу мотивацију доживљавају као природну основу учења и развоја.

За разлику од когнитивистичког погледа на мотивацију, *бихејвиористички приступ* се заснива на „срединским чиницима као разлозима понашања“ (Lalić Vučetić, 2017: 11), односно позитивном и негативном поткрепљењу. У сврху учења, бихејвиористи предлажу примену различитих награда, које код ученика могу изазвати пожељно понашање у процесу учења, које трајно може постати одговарајуће понашање, у нашем случају учење. Према истраживањима (Suzić, 1998; Требјешанин, 1998) када је у питању школско образовање, увиђа се главна улога бихејвиористичког приступа мотивацији ученика због чињенице да су многе идеје и активности из наведеног приступа примењиве у школском амбијенту за учење (учење путем покушаја и погрешака, учење условљавањем итд.). Потребно је указати да је карактер поменутог приступа одређен спољним подстицајима на мотивацију, те је из оквира бихејвиористичког изучавања потекао феномен спољашње мотивације.

Социокултуролошки приступ заснива се на теорији развоја виших психичких функција коју је формирао Лав С. Виготски. Срж наведене теорије огледа се у реализацији учења и развоја у „интеракцији особе са социјалним и материјалним продуктима културе уз посредовање и подршку људи, пре свега оних који знају више од ње“ (Lalić Vučetić,

2015: 15). Док учествује у активностима, прожетим производима културе, ученик увиђа особености друштва, социјалну интеракцију и понашање. Најзначајнији допринос теорије Виготског јесте *зона наредног развоја* која подразумева и односи се на *простор* који се налази између ученика и онога што може да уради сам, без помоћи других и оног што може да уради уз помоћ других (Пешикан, 2010). Према наводима Маљковићеве (Маљковић, 2007: 20) зона наредног развоја одређује горњи степен развита, јер дете кроз сарадњу не може да реши све задатке, већ само у границама које одређује зона актуелног и наредног развита“. Поменути допринос теорије најважнији је у оквирима школског процеса и процеса учења. Према речима Требјешанинове (Требјешанин, 2009) напредак у учењу могућ је једино у поменутој зони наредног развоја, коју наставник препознаје и организује учење у њеним оквирима. Подршка у наведеној зони се осликава у домену мотивационе, афективне и когнитивне стране на тај начин што се изазивају и одржавају интересовања ученика, унапређују његове сазнајне могућности и умањују потешкоће у току учења.

Социокултуролошка теорија допринела је промени угла истраживања и одређења појма мотивације. Посматра се интеракција учесника у наставном процесу, као и ученикова ангажованост и успех при решавању задатака, отворена је могућност за „самоизвештавање ученика и наставника о непосредно доживљеном у току интеракције и рада на задатку“ (Lalić Vučetić, 2015: 15). Наведене новине социокултуролошког приступа омогућиле су боље разумевање активности у разреду и виши ниво функционалних знања важних за креирање активне средине за учење.

3. 2. Однос учитеља и ученика у наставној интерпретацији басне

Однос између учитеља и ученика био је тема бројних истраживања у педагошкој прошлости. Иако је однос наставника и ученика увек био условљен и трећим фактором – наставним садржајима, посебно су изучавани односи на релацији учитељ – ученик као учесници процеса подучавања и учења. Поучавање је процес који изводи једна особа – учитељ, док је за процес учења потребно и учествовање ученика. Да би успешна реализација ових процеса била могућа нужно је постојање *везе* између учитеља и ученика. У књизи *Како бити успешан наставник* Томаса Гордона (2003) однос између наставника и

ученика је добар када постоји: (1) *отвореност* – олакшава директан и искрен однос између наставника и ученика; (2) *брижност* – када сваки од актера зна да је поштован од стране другог; (3) *међузависност* – супротно од зависности као нездравог односа; (4) *самосталност* – омогућава да свако од учесника развије своју уникатност, креативност и индивидуалност; (5) *узајамно задовољење потреба* – узајамно задовољење потреба, без задовољења потреба на рачун потреба оног другог.

У настави књижевности неопходно је постојање квалитетног односа између учесника наставе јер је трећи чинилац – књижевноуметнички текст, као и рецепцијски феномен који је саставни део истог, емоционално набијен и зависан од психофизичких карактеристика ученика, условљен бројним чиниоцима. У настави која бива организована у складу са поменутиим посебностима учитељ мотивише, усмерава, подстиче и иницира активности у процесу интерпретације књижевноуметничког текста. Као такав, учитељ на наставну интерпретацију гледа као на стваралачки процес, а у њеном остваривању налази и лично задовољство. Учитељ као креативни чинилац подстиче и ученичку креативност. Битна особина учитеља која даље одређује однос са ученицима у интерпретацији књижевног текста, стога и басне, је „одступање од стереотипа и шаблона и тежња ка новом, оригиналном, духовитом и прогресивном“ (Маринковић, 2003: 19). То значи да учитељ треба да је опредељен за овакав начин приступа басни, да исти негује и код ученика, те да адекватно влада наставом књижевности и самом природом свестраног наставног процеса.

Како је позната подела методичких поступака у настави књижевности на нормативне и стваралачке (Милатовић, 2011), неопходно је указати на улогу учитеља и ученика у њиховим доменима. У традиционалној настави књижевности распрострањено је убеђење да се учитељ мора спустити на сазнајни и доживљајни ниво ученика не би ли му приближио књижевно дело. Неопходно је указати на потребу да се у нормативним поступцима, дефинисаним прецизним методичким радњама, више уважава и истиче личност ученика у току анализе, било да је реч о општем или жанровском моделу интерпретације дела, међу којима је и басна, омогући правилно усмеравање ка свету књижевности и развијање љубави према њој. Када је у питању стваралачки приступ интерпретацији ваља истаћи да се у бити мења улога ученика у процесу интерпретације. Улога учитеља се на часовима стваралачког тумачења басне своди на подстицање ученика

на самосталност, креативно ангажовање, критичко и проблемско проматрање ситуација и ликова и креирање атмосфере самосталног закључивања. Увиђамо да учитељ није предавач, вербалиста, већ организатор и методички иницијатор. Наставник тада показује „да поседује карактеристична обележја за стваралачко понашање, као што су: оригиналност, флексибилност, мноштво идеја и осетљивост према наставној грађи или ситуацијама“ (Маљковић, 2007: 139).

Стојановићева (Стојановић, 2018) истиче да уколико је наставник креативан и ваљано методички образован често ствара наставне ситуације и активности којима ангажује ученике и омогућава им да исказују своје утиске о прочитаном. Стога он није предавач који све ученицима сам исприча већ креатор наставних активности у којима својим знањем и компетенцијама усмерава ученике да сами размишљају, расуђују и закључују о радњи, актерима и по(р)уци басне. Маљковићева (Маљковић, 2007) указује да учитељ у поступку стваралачке интерпретације басне има улогу да развија ученичку индивидуалност и креативност у свим деловима часа, да добро познаје интелектуалне основе сваког ученика, њихова предзнања и искуство, те да и сам буде креативно подстакнут.

Адекватно планираном интерпретацијом басана, пригодно формулисаним питањима, радним налозима и задацима учитељ подстиче говорно ангажовање ученика, богати њихов фонд речи, развија мишљење и креативност. Осим развоја поменутих способности и вештина, басна васпитно делује на ученике, развија моралну осетљивост и исправан поглед на свет.

3. 3. Интерпретација басне у млађим разредима основне школе из угла методичких истраживања

Традиционална настава књижевности није придавала посебну пажњу интерпретацији књижевног дела. Сматра се да се анализа књижевноуметничког текста на часу, уколико се уопште реализовала, заснивала на инсистирању захтевима форме, тј. „у фиксирању украса пјесничкога говора и препричавању садржаја дјела“ (Rosandić, 2005: 213). Док је традиционална, вербалистичка настава књижевности имала упориште у формалистичким захтевима, теоретичари и методичари савремене наставе књижевности сматрају да је основа наставе књижевноуметнички текст, а интерпретација „први увјет

модерне наставе књижевности“ (Rosandić, 2005: 213). Познато је да се не може говорити о наставној интерпретацији дела без теоријских сазнања о књижевној интерпретацији, анализи текста. „Са становишта релације субјект – објект, тј. критичар – дело, може се сматрати да постоје две основне могућности интерпретације: она која је усмерена на субјект и она која је усмерена на само дело“ (Milosavljević, 1985: 119). Импресионистичка критика према наводима аутора није имала за циљ да говори о делу, већ о утицају дела на критичарев субјект, оно што је дело у њему изазвало, емоције и асоцијације које су се у њему јавиле. Пошто овакав вид интерпретације није имао утицаја ван субјекта, читаоца, онда је она по својој посебности таква да гради интерпретативне могућности код сваког субјекта који дело чита. За разлику од импресионистичке критике засноване на проучавањима Анатола Франса, а касније и у изучавањима Карлонија и Филуа (Carloni & Filloux, 1969) у којој је у центру био субјект, остале интерпретације бивају усмерене на објект и називају се објективистичке. Према наводима Милосављевића (Milosavljević, 1985) у *Методологији проучавања књижевности* „објективистичке интерпретације заснивају се на ставу да је објект (дело) тако структуриран да се до његовог значења може доћи само анализом чињеница и ослањањем на аргументе“ (Milosavljević, 1985: 120). Аутор истиче да се појединачно приступање делу, кроз један правац или аспект тумачења може сматрати уским и ограниченим, те се стога препоручује расветљивање дела као конкретног тоталитета, које обухвата и субјективно и објективно у делу, да анализира његов контекст и подконтекст и њихову комуникацију. Таква интерпретација се сматра идеалном те њој треба тежити. Кроз расветљавање појма идеалне интерпретације постављају се темељи за методичку интерпретацију, јер теоријски ниво тумачења увек предходи методичком, што значи да књижевноуметнички текст треба прво „добро теоријски интерпретирати, па онда за та теоријска знања пронаћи одговарајући методички оквир“ (Милатовић, 2011: 267).

Да би указали на препоруке и поступке за интерпретацију басне говорићемо о сазнањима из домена методичких истраживања.

Игњатовић (Игњатовић, 1956: 96) указује да је басна штиво приступачно ученицима млађих разреда основне школе и да је они радо читају, али истиче да не треба инсистирати на исцрпном тумачењу алегорије и поруке басне, указујући на принцип узрасне усмерености. Према наводима аутора басна се интерпретира према следећем

плану: „(1) припремни период – подразумева обнављање знања које ученици имају о актерима у баснама, њиховим особинама; (2) изражајно читање; 3) анализа садржине, најчешће кроз тумачење басне; 3) вежбе изражајног читања; 4) учење напамет (вежбе по улогама)“. Као што се може уочити, Игњатовић потенцира читање и усавршавање ове вештине кроз готово сваку етапу интерпретације басне. Наведено можемо образложити као тенденцију да се вештина читања усаврши у првом циклусу основног образовања.

Према ставовима Стевановића (Stevanović, 1982) методичка обрада басне може бити разноврсна, али ипак постоје етапе које сачињавају припрему сваког учитеља. Указујући на могућности обраде басне аутор истиче следеће етапе интерпретације: (1) припрема за доживљај; (2) интерпретативно читање; (3) проверавање доживљаја; (4) поновно читање (Стевановић, 1982 према Маљковић, 2007: 76).

Цветковић (Цветковић, 2003) истиче да је басна „високо трансформативног облика у настави се тумачи и осмишљава, драматизује, препричава и чита по улогама“ (2003: 94). Аутор у методичком приступу нуди два начина интерпретације: (1) преобразба облика (објасни како из старе басне настаје нова), (2) прерада басне (активност подразумева проширивање басне увођењем нових актера, промена становишта приповедања, промена ликова и ситуација итд.).

Маринковић (2003) у *Методици креативне наставе српског језика и књижевности* указује на следеће етапе интерпретације басне *Гавран и лисица*: (1) мотивација (решавање ребуса, попуњавање реченица, разговор о пословици, говорне ситуације); (2) најава теме (истицање наставне јединице); (3) провера доживљаја; (4) *тихо* читање басне (читање са оловком у руци, подвлачење непознатих речи); (5) анализа басне (препука питања за анализу с напоменом да се анализа може реализовати у паровима и групама); (6) домаћи задатак (илустровање басне, драматизација, смишљање нове басне итд.).

Маљковићева (Маљковић, 2007) у студији *Басна лектира мудрости* указује на чињенице да се структура часа на коме се одвија интерпретација басне не одвија другачије него час интерпретације било које епске врсте. Препоручена структура часа подразумева: (1) припрему за читање; (2) интерпретативно читање; (3) проверавање ученичких доживљаја; (4) анализу и синтезу; (5) разноврсне облике стваралачког рада у свим етапама часа (Маљковић, 2007: 68). Како се може уочити ауторка предлаже општепознате и увек заступљене етапе интерпретације истичући да уколико се настава организује савременим

методичким приступом може се постићи добра мотивација ученика за рад уз подстицање њихове креативности и индивидуалности.

Николић (Николић, 2010) даје једну могућност за обраду басне *Лисица и гавран* указујући на организацију следећих етапа: (1) подстицање радозналости (аутор даје две могућности: поћи од већ познатих, интерпретираних басана или разговор о особинама познатих животиња, најчешће ликова у баснама); (2) изражајно читање; (3) истраживачки задаци и истраживачко читање (боља рецепција басне и свеукупна спремност ученика да учествује у анализи басне остварује се кроз истраживачке задатке и проблемски приступ који обезбеђују); (4) анализа (интерпретација) басне (подразумева казивање читалачких доживљаја и проблемски приступ басни); (5) домаћи задатак (проширивање басне и стварање новог завршетка) (Николић, 2010: 543–551).

Како наставни час интерпретације књижевноуметничког текста представља време које је структурално испланирано, сачињено од више методичких етапа и активности, неопходно је указати на жанровско планирање и прилагођавање. Иако се *општи модел обраде књижевно-уметничког текста* (Милатовић, 2011) може применити на све књижевне врсте у наставном раду, на разноврсним књижевним жанровима развијени су специфични модели и приступи прилагођени сваком. Аутор указује на поделу поступака тумачења књижевног дела на *нормативне* и *стваралачке*, која је према речима аутора, устаљена у методичкој литератури. Нормативни, како и сама реч означава, засновани су на методичким поступцима који се прихватају као извесне норме, стандарди чији редослед коришћења и примене на часу мора бити строго испоштован. Час је стога „методички нормиран“ (Милатовић, 2011: 273), са јасно одређеним етапама и методичким активностима које треба реализовати у тим етапама, унапред прецизно одређеним. Потребно је истаћи да се нормативни поступак данас огледа у два основна облика: (1) *општи модел обраде књижевног дела* и (2) *жанровски модели* (обрада лирске песме, обрада епске песме, обрада бајке, обраде басне и обрада романа). Као што се може уочити нормативни поступци развили су бројне жанровске приступе интерпретације. Важно је истаћи да жанровски модели не би требали бити наредбодавни, догматски дати да би постојала могућност за њихово прилагођавање жанровском типу текста. Тако се овим моделима заступа жанровска посебност дела које се интерпретира, док се методичке активности и етапе одређују као „оперативне јединице“ (Исто, 2011: 275) које помажу да

се процес интерпретације одвија функционалније и методички организовано, без корака који не доприносе економичности и функционалности наставног часа књижевности.

Уколико се погледа друго методичко становиште, стваралачко, може се уочити да се његово интерпретативно гледиште заснива на ослобађању од шаблона, готових методичких модела. Стваралачки приступ интерпретацији књижевноуметничког текста „подстиче креативан приступ настави књижевности, ослобођен методичког догматизма [...] нуди млађем узрасту више сигурности, непогрешивости, примеренији је овом узрасту“ (Милатовић, 2011: 274). Како аутор истиче наставна теорија и пракса указују на постојање следећих модела стваралачке интерпретације: (1) обрада текста помоћу истраживачких задатака; (2) обрада текста по плану; (3) тематско-мотивска обрада текста; (4) обрада текста помоћу доминантног књижевног лика; (5) проблемски поступак обраде књижевног текста; (6) примери различитих поступака и облика рада у настави књижевности: а) групни облик рада; б) рад на различитим нивоима сложености; в) рад помоћу сазнајних категорија. Како се наглашава, нормативни поступци се не требају користити као закони и нормиране категорије методичких активности, тако је потребно истаћи и да се стваралачки поступци не смеју примењивати механички, чинећи наставу књижевности неадекватном, непродуктивном и стихијном, већ их примењивати као разноврсност облика који су испред наведени. Иако даје мноштво предности потребно је истаћи да је овај приступ пожељно примењивати у млађим разредима основне школе, али не учестало јер ученици поменутог узраста нису у потпуности оспособљени да самостално, стваралачки приступе интерпретацијском и рецепцијском поступку.

Анализом методичке литературе која се бави изучавањем интерпретације басана у млађим разредима основне школе уочавамо предност стваралачких поступака над нормативним. У *Методици књижевног одгоја (Metodika književnoga odgoja, 2005)* Драгутин Росандић даје препоруку за наставну анализу басне у проблемској настави на примеру народне басне *Лисица и гавран*. Аутор указује да се наставни час проблемског карактера прилагођава и темељи на самосталном истраживачком раду ученика те да се стога уколико у „интерпретацији басне примењујемо проблемску структуру наставног сата, избор методичких поступака прилагођује таквој концепцији наставног процеса“ (Rosandić, 2005: 488). Питања прилагођена проблемској ситуацији подстичу унутрашњу мотивацију ученика, подстичу мисаону активност ученика која их условљава да се

определе за поступке једног од ликова, оправдају његово деловање са моралног аспекта. С обзиром да се басне сматрају текстовима мудрости, проблемски налози и задаци за рад ученицима дају могућност да одређују, осуђују и разумеју особине ликова кроз друштвене норме и мерила. Остваривање васпитних задатака наставе књижевности успешно се остварује кроз проблемске налоге, питања и задатке који поступање ликова стављају у центар интерпретације.

Сличан приступ басни налазимо и у проучавањима Павла Илића (Илић, 2003) у књизи *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. У одељку *Погодност басне за наставну обраду* аутор истиче структуралне посебности басне за које је познато да утичу на процес интерпретације, са посебним освртом на алегоричност, сажетост, драматичност и благ хумор. Значај структуралних специфичности у стваралачком приступу интерпретацији Илић је показао на примеру народне басне *Лисица и јарац* кроз рад на наставним листићима, на задацима и понуђеним питањима са *вишеструким избором*, што за ученика значи решавање проблемске ситуације. Кроз постављање питања и понуђених одговора који се односе на актере басне долази се и до по(р)уке. Иако формулисан кроз наставне листиће, стваралачки приступ се појављује и у методичким препорукама овог аутора, што указује на значај стваралаштва и могућностима баснословне прозе у том домену. Осим наставних листића са вишеструким одговорима методичка анализа басне даље подразумева стилско-композицијску анализу басне. После истраживачког читања следи гласно читање које аутор препоручује због „надметања у лепоти свог гласног читања“ (Илић, 2003: 355). Након задатка да препричају басну ученици ће уочити да је басна једна од најсажетијих књижевних врста, која оставља могућност упоређивања са народним мудростима сажетим у пословицама и може их користити за одређивање поуке у басни. С обзиром да ће ученици уочити сажетост жанра и немогућност за препричавање отварају се могућности за проширивање басне што подстиче ученике на литерарно стваралаштво.

Једна од последњих студија која се бави басном у наставним околностима јесте *Методичко тумачење басне* Зорице Цветановић (2013). Ауторка указује на „моделовање наставних часова обраде басне“ (2013: 151) истичући да учитељ „моделује час на основу методичких смерница, комбинујући методичке радње у зависности од начина тумачења и узраста ученика“ (2013: 150). Цветановићева (2013) истиче да обликовање наставних

часова обраде басне полази од основних методичких претпоставки, тумачења и читања текста, као обавезних етапа методичког приступа. На основу читања, одређивања методичких упута и смерница, учитељ бира један од модела обраде књижевног текста (жанровски, проблемски, помоћу истраживачких задатака, плана басне) и одлучује који је методички адекватан за обраду прочитане басне. Ауторка подразумева четири модела, са најмање седам а највише једанаест етапа, који омогућавају да „методичко моделовање доприноси да наставни часови буду прилагођени природи књижевног текста и да не буду једнообразни и једнолични“ (Цветановић, 2013: 152).

Како се уочава, басна је у настави била предмет многих методичких изучавања која су залазила и у домен психологије. Увиђамо да постоји мноштво модела, поступака или препорука за наставни приступ басни у разредној настави што показује колики је значај исте за развој ученичке личности.

3. 4. Мотивисање ученика за читање и доживљавање басне

Криза читања као крупан педагошки, а онда и културолошки и општедруштвени феномен (Илић и сар., 2007) у последње време постаје доминантна као предмет савремених методичких, педагошких и психолошких па чак и социолошких проучавања. Бројне анкете које су спровели поменути истраживачи (Илић и сар., 2007) сведоче о сталном опадању мотивације младих за читање које се наглашено може уочити у читању обавезне лектире. Иако су истраживања указала на кризу читања у вишим разредима основне школе и у средњој школи, неопходно је указати на значај и потребу читања у млађем школском узрасту који је пресудан за усавршавање вештине читања и развијање читалачких навика. У овом узрасту ученици се упознају са жанровима доступним у читанкама, лектири. За развијање мотивације за читање кључан је управо период разредне наставе као и улога учитеља у истој. Златковићева (2014) мотивацију одређује као „унутрашње стање које изазива, усмерава и одржава понашање“ (Златковић, 2014: 79), те стога можемо закључити да на целокупан процес *изазивања, усмеравања и одржавања* унутрашњег стања код ученика за читање у школи, а самим тим и остварење циљева наставе Српског језика и остваривање исхода исте, пресудну улогу има учитељ. Читањем ученици развијају „потребу за стицањем нових знања, развијају смисао за лепо и

племенито, подстичу развој интелектуалних и психолошких способности, развијају одређене навике у раду и понашању, развијају смисао за тачност, уредност, одговорност, користе штампану реч у практичном животу“ (Милатовић, 1998: 7). Као што се може приметити, читање књижевноуметничких текстова подстиче развијање навика и способности. Према наводима Стакићеве (2014) „успех у тумачењу уметничког дела зависи од тога како је оно прочитано, колико су се ученици у њега мисаоно, емоционално и фантазијски уживели, шта су захваљујући њему доживели, наслутили и сазнали (Стакић, 2014: 17). Ученици који су ваљано мотивисани у могућности су да се свестраније укључе у рецепцијски процес и свет књижевноуметничког текста, да га интензивније доживе од ученика који нису мотивацијски припремљени. Милија Николић (2010) у одељку *Уважавање склоности и интересовања* истиче да су „на узрасту од првог до шестог разреда основне школе ученици посебно заинтересовани за књижевна дела са тематиком о деци (својим вршњацима, појединцима и групама), природи и животињама, о игри, забави и шaljивим згодама, о авантуристичким доживљајима, чудесним јунацима и фантастичним мотивима“ (Николић, 2010: 105). Аутор истиче да су то најчешће дела из светске и националне, као и народне и ауторске књижевности за децу, док када је реч о жанровима говори, у првом реду, о баснама, онда бајкама, шaljивим причама и анегдотама, причама о животињама, лирским и епским песмама, народним умотворинама итд. Може се уочити да су тематски кругови читалачких аспирација ученика у млађем школском узрасту разноврсни и опширни, те да се у њима могу уочити и басне, као једна од првих врста коју деца „могу и треба да заволе“ (Исто, 2010: 106) због тога што је за васпитно дејство књижевности важна тематика истих.

Басне су заступљене у наставним програмима за млађе разреде основне школе те су стога и обавезно штиво за читање. Због своје форме, структуре и композиције најчешће се читају на часовима, међутим могу се читати и код куће, у делу изборне лектире. Према мишљењу Цветановићеве и Радојичићеве (Цветановић и Радојичић, 2012: 238) „обрада басне представља сложен и деликатан програмски захтев, а читанке се углавном на адекватан начин не баве њеним одликама у оквиру дидактичко-методичке апаратуре“. Према наводима ауторки неадекватан приступ у оквиру дидактичко-методичке апаратуре може утицати на заинтересованост ученика за читање и доживљавање басана.

Потребно је напоменути да су се бројни методичари бавили чиниоцима коју утичу на мотивацију ученика за читање басана. Према Росандићу (Rosandić, 1976: 104) неопходно је мотивисати ученике да читају, а то се може остварити на више начина: (1) истраживањем интересовања ученика и степена његове књижевне културе; (2) интерпретативним читањем одабраног одломка; (3) повезивањем одломака из читанке са делима и писцима који се баве сличном или истом тематиком; (4) након интерпретације текста упутити ученика на дела и писце који се баве сличном тематиком; (5) задавање тема за самосталне писмене радове који имају основу у делима домаће лектире; (6) занимљивостима из биографије писца и њиховим ликовним портретима; (7) слушањем радио-емисија, гледањем позоришних представа, филмова и телевизије; (8) слушањем музичких дела инспирисаних књижевним текстом и (9) посматрањем ликовних остварења где је као инспирација послужило књижевно дело. Осим поменутог аутора и Мркаљева (Мркаљ, 2008) се у својој студији *Наставно проучавање народних приповедака и предања* бавила мотивационим изворима који су највише доступни у *уметничком делу и његовој литерарној сугестивности, читаоцу* у школском окружењу, у уметничком доживљају изазваном читањем који постају главни мотивацијски иницијатори за наставно изучавање књижевноуметничких текстова и *наставнику* као покретачу и организатору наставних активности и мотивисању ученика за читање и књижевну анализу дела.

Иако басна као штиво представља програмску обавезу за ученика неретко се може утврдити колика је мотивисаност ученика за читање исте. Заинтересованост ученика за читање требало би да буде иницијатива учитеља, као и то колико препорука басне као штива утиче на саму мотивацију за читање. Цветановићева и Радојичићева (2012) издвајају следеће чиниоце мотивисаности ученика за читање басана: (1) басне као занимљиве приче; (2) уџбеник; (3) збирке басана; (4) самостални избор; (5) препорука – наставника, вршњака, родитеља, медија (Цветановић и Радојичић, 2012: 240–241). Може се уочити да је мноштво разноврсних чинилаца са значајним утицајем на читалачку вољу за читање басана што даље омогућава изградњу активног и креативног односа према овом жанру.

Као што се може уочити само уметничко дело је највећи мотивациони покретач ученика, а басна очигледан репрезент поменутог. С обзиром да се деца због њене сажетости, једноставне фабуле, занимљивих животињских ликова с њом упознају још у

раном периоду свог живота, мотивација за читање се продубљује у млађем школском узрасту. Управо у овом узрасту аспект мотива постаје кључан. Ученицима није довољно дати неки текст на читање јер ће се, у очима ученика, посматрати као једна од бројних школских обавеза, што само по себи не буди мотивисаност за читање и доживљавање, не подстиче на рецепцију и стваралаштво. Стога закључујемо да мотивисање ученика мора бити плански организовано, усмерено ка развијању интересовања за богат уметнички доживљај. Вучковић (Вучковић, 1997) указује да „натегнути, површни и досадни разговори са ученицима, припремљени и вођени увек на исти начин, без обзира на то о каквом се штиву ради и шта се са штивом ради – не стварају радну атмосферу, већ пасивизирају ученика, отупљују његова чула и истраживачку радозналост и прете да час усмере нежељеним током“ (Вучковић, 1997: 71). Неретко ће ученицима као мотивација за читање басне бити и импресија учитеља. Уколико ученици осете да је учитељ басну доживео и импресије пренео на њих, истичући и наглашавајући степен емоционалности који је остварио и који очекује у процесу читања, ученици могу пожелети да прочитају и доживе басну. Стакићева (2014) указује да поменути начин мотивације „изискује посебну припрему, јер својим излагањем он преноси ученицима свој занос и опчињеност књижевним делом“ (Стакић, 2014: 19). Осим поменутог начина мотивације у методичкој литератури се могу наћи и ставови да је улога учитеља у мотивацији за читање књижевног дела, стога и басне, подстакнута креативним и иновацијским вештинама која се осликава „не само у смислу богатог коришћења различитих облика рада, већ и у стварању новог односа према градиву предвиђеног наставним програмом“ (Смиљковић и Милинковић, 2008: 181). Закључујемо да учитељево подстрекавање, мотивисање и побуђивање интересовања у млађим разредима основне школе треба да буде сугестивно и емоционално обојено, представљено с намером да убеди ученике да је баш басна текст који треба да прочитају и у чији свет треба да завире. У том случају учитељ током припремања за мотивисање води рачуна о особеностима басне, њеним књижевним лепотама које ће ученицима представити и изазвати широк спектар емоција које ће поспешити процес мотивације.

3. 5. Значај читања и његова улога у процесу интерпретације басне

Процес читања годинама је предмет истраживања многих наука због значаја ове вештине у животу сваког човека. У свету информација човек се сналази захваљујући вештини читања, одвајању битних од њему небитних информација одређује улогу истих у његовом функционисању. Када је реч о науци о књижевности и настави књижевности „читање представља начин да ученици упознају неизмерна богатства писане речи, да обогате своја сазнања, прошире видике, информишу се о многим стварима из разних области које су биле предмет људског интересовања“ (Стакић, 2014: 67). Навођењем улога читања ауторка истиче да се исте не своде само на сазнајни карактер, већ имају креативни значај и емотивну улогу. Осим тога, настава српског језика се заснива на читању. Од успеха у читању зависи успех у осталим наставним активностима, не само у настави српског језика већ у свим наставним предметима што се може уочити у правним актима који регулишу извођење наставе (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања: 10/2017-1, 12/2018-1, 15/2018-1, 18/2018-1, 1/2019-18, 2/2020-1*). Илић (Илић, 2003) наводи да од читања зависи дубина доживљаја текста и све активности које се проводе на његовом даљем изучавању. Из наведеног уочавамо да је читање основа интерпретације било ког књижевног жанра.

Према Росандићу (Rosandić, 2005) читање је „вишеструко сложена делатност: телесна, духовна, језична, спознајна, комуникацијска, стваралачка“ (Rosandić, 2005: 175). У покушајима да објасни поменуте аспекте читања као сложеног процеса аутор указује да читање означава: (1) прелазити очима штампани или писани текст; (2) повезивати речи, синтагме и реченице; (3) успостављати логичне везе између, речи, синтагми и реченица; (3) разумети смисао реченица и текста; (4) примати обавештења и поруке из текста; (5) активирати раније усвојена обавештења и поруке; (6) прерађивати обавештења и поруке; (7) доживљавати поруке и емоционално реаговати; (8) актуелизовати поруке; (9) учити; (10) искористити обавештења у животној пракси и (11) стварати нове поруке (према Rosandić, 2005). Како се може уочити према наводима, читањем у домену наука са васпитно-образовног аспекта баве се развојна и когнитивна психологија, педагошка психологија, дидактика и методике наставе, социологија образовања као и филозофија у домену логике и теорије знања.

Како читање представља начин да се продре у свет маште књижевноуметничког дела, открију уметничке и васпитне вредности истог, ученици су свету књижевности читањем сазнају и емотивно продиру у разноврсне жанрове и њихове уметничке лепоте. Један од истих је и басна. Басна својим васпитним и уметничким особеностима представља штиво, хиљадама година занимљиво и интригантна за најмлађе читаоце. Књижевноуметничке посебности и васпитна улога басне омогућиле су да добије важно место у наставним плановима и програмима у првом циклусу основног образовања и васпитања. Басна добија на значају и демонстрира своје уметничке одлике онда када има могућности да покреће код ученика порив на стваралаштво. Због тога „литерарна рецепција као умножена завршница уметничког чина, као његов стални ток, обавезује наставу књижевности да буде стваралачка“ (Николић, 2010: 250). Ученици као читаоци стваралачки *пројектују и актуелизују* свет басне на аутентичан начин, те на основу тога надграђују басну и дају јој нова значења у складу са својим рецепцијским могућностима. На рецепцији басне темељи се целокупан процес књижевнотеоријске и методичке интерпретације која потпомаже даље развијање читалачког умећа и стварање навике активног читања, што је један од примарних циљева наставе књижевности у основној школи.

У настави књижевности највише се користе *доживљајно, истраживачко, изражајно и интерпретативно читање*, те ћемо се, имајући у виду улогу и значај читања за процес рецепције и интерпретације басана, указати на најважније особености истих.

Доживљајно читање подразумева свестрано инкорпорирање читаоца у уметнички свет књижевног текста. Према Стојановићевој (Стојановић, 2015) доживљајно читање се може називати и *казивање* и означено је као „чин у сазнавању поетског света уметничког дела када се читалац емоционалним и фантазијским ангажовањем приближава оном стваралачком надахнућу из кога је дело настало“ (Стојановић, 2015: 144). Како сам назив говори, основни циљ доживљајног читања је сам доживљај, што указује на потребу да читалац, у нашем случају ученик, поседује потребну слободу да би са књижевним делом „остао насамо и поклонио му одговарајуће време и пажњу, која највише одговара личним особеностима онога који текст прима“ (Мркаљ, 2016: 136). Према Николићу (Николић, 2010) доживљајно читање осигурава основни ниво припремљености ученика за тумачење књижевног текста. Осим наведеног, Николић наводи да се на основу доживљајног читања

може „обављати доживљајна анализа“ (Исто, 2010: 252), на основном нивоу тумачења, у виду приказа или осврта на књижевно дело, док је за опсежнији наставни приступ делу неопходно истраживачко читање. Илић (Илић, 2003) указује да се, без обзира на класификацију читања на гласно и читање у себи, учитељ не треба задовољавати технички исправним читањем код ученика већ захтевати „што доживљајније читање књижевноуметничког текста“ (Илић, 2003: 339). Уколико се осврнемо на закључак аутора увиђамо да се свака варијација читања мора одликовати доживљајем, без обзира на облик његовог извођења на часу.

Истраживачко читање (у литератури познато и као усмерено, читање у себи) уочава се у настави и изван ње. За наставни рад заснован на истраживачком читању потребно је организовати истраживачке задатке. Истраживачки задаци усмеравају пажњу ученика на вредности књижевног текста, на његове најважније сегменте и поруке. У литератури (Мркаљ и Лазаревић, 2003; Rosandić, 2005; Николић, 2010; Стакић, 2014; Мркаљ, 2016) уочавамо слична одређења истраживачких задатака и њихове функције у настави књижевности. Како Мркаљева и Лазаревићева наводе „активно и стваралачко учешће ученика у наставној интерпретацији дела, повезивање и плодотворно прожимање животног и естетичког искуства [...] тешко је замислити без истраживачких задатака као својеврсног упуства за читање, размишљање, тумачење, разрешавање проблемских питања (Мркаљ, 2016 према Мркаљ и Лазаревић, 2003: 149–156). На основу истраживачких задатака као упута за читање, пре свих радњи, ученици добијају смернице за организовање својих размишљања и утисака о прочитаном књижевноуметничком делу и припремају се за разговор о прочитаном и тумачење. Из наведеног проистиче обавезност бележења у току читања јер ће назначене белешке служити ученицима као „конкретни примери и доказни материјал који ће се наћи у тежишту књижевне интерпретације“ (Николић, 2010: 253). Потребно је напоменути да ће белешке ученика пре свега бити предодређене упуствима учитеља као и захтевима које истраживачки задаци пред њих стављају. Наглашавамо да се истраживачко читање код обимнијих књижевних форми практикује код куће, док се код краћих, попут басне, обавља на часу, најчешће након интерпретативног читања. У литератури наилазимо на препоруке за истраживачко читање, уз напомене да се интерпретативно читање не може сматрати адекватним методичким полазиштем за аналитички приступ делу. Према Николићу само онај „који се задовољава

површном интерпретацијом може сматрати да је поновљено читање (у себи и за себе) сувишно и некономично“ (Николић, 2010: 253), док као разлоге за наведени став истиче емоционалну и мисаону заокупљеност ученика светом књижевног текста приликом читања у себи. Аутор закључује да се наведеним читалачким приступом обавља најкориснији, индивидуални рад те се време утрошено на исти сматра преко потребним и оправданим. Осим оправданости истраживачког читања у литератури се могу уочити и разнолике класификације истог. Како Росандић истиче (Rosandić, 2005: 184) према начину остваривања и дидактичкој усмерености читање у себи се може поделити на: „(1) спонтано (неусмјерено); (2) усмејерено (читање са задатком); (3) изборно; (4) читање са записивањем (са оловком у руци); (5) стваралачко; (6) критичко; (7) спознајно; (8) аналитичко; (9) активно; (10) површно; (11) читање с „прескакањем“ (редуцирано); (12) поновно; (13) читање по властитоме избору; (14) обавезатно; (15) читање са откривањем „златне језгре“; (16) читање са откривањем тематских ријечи; (17) конотативно; (18) денотативно; (19) читање са разумијевањем; (20) имагинативно; (21) антипацијско; (22) помно и (23) интерактивно“. Према речима аутора, присуство ове врсте читања у настави заузима доминантно место у старијим разредима и анализама обимнијих књижевних форми. Вучковић (Вучковић, 1993) у одељку *Читање* указује да се у млађим разредима ова врста читања остварује кроз неколико методичких радњи у процесу анализе текста. Уочавамо да је реч о истраживачком читању које се обавља пре и после анализе, као домаћи задатак, затим као усмерено читање на часу пред анализу дела, читање ради описа запажања о тексту и читање као припрема за изражајно читање (Вучковић, 1993). Без обзира са којим задатком и сврхом се одлучујемо за истраживачко читање, потребно је навикавати ученике да користе оловку у току читања, указујући на сам концепт истраживања. Ученици ће се, уз задатке и активно бележење, оспособити за праћење својих запажања о теми, ликовима, порукама и стилско-композицијским одликама књижевног дела што ће омогућити аутентични доживљај прочитаног, циљ свих видова истраживачког читања.

Изражајно читање (у литератури познато и као естетско, лепо, уметничко) према Вучковићу (Вучковић, 1993) представља највиши домет читања на глас када су у питању књижевноуметнички текстови. Поменути аутор указује да изражајно читање значи „приближити се тренутку настајања дела које се чита, односно поистоветити се са писцем

и доживети део стваралачког чина који не узбуђује само садржајем дела које настаје, него и начином на који је тај садржај остварен, и који не испуњава заносом само читача већ и оне који га слушају“ (Вучковић, 1993: 63). „Изражајним читањем књижевног дела наставнику се пружа могућност да успостави успешну комуникацију са ученицима, обезбеди подстицајну атмосферу и тако методички осмисли час на коме ће до изражаја доћи ученикова слобода мисли и језичка компетентност“ (Стојановић и Мишић, 2018: 69). Иако као један од синонима за изражајно читање Вучковић (Вучковић, 1993) и Николић (Николић, 1999) наводе и интерпретативно, у другим методичким изворима увиђамо различите ставове. Смиљковићева и Милинковић (Смиљковић и Милинковић, 2008: 85) наводе да је „изражајно читање, пре свега, гласно читање у коме интерпретатор показује да је овладао кључним елементима дикције и испољио способност да јасно и разговетно интерпретира говорне вредности текста“. Аутори изражајно читање разликују од интерпретативног указујући да „моћ понирања у дубински слој дела и способност тумачења скривених порука, представља виши, интерпретативни ниво читања“ (Исто, 2008: 85). Како Стакићева (Стакић, 2014) наводи многи методичари придају изражене сугестивне вредности изражајном читању којим се и тумачи текст. На одлучујући разлог за наставно преплитање и асимиловање изражајног и интерпретативног читања указаћемо у наредном пасусу.

Како и Николић (Николић, 2010) припада групи методичара који поистовећују поменуте врсте читања указујемо на став аутора да је изражајно читање у настави књижевности углавном и интерпретативно. Аутор мишљење оправдава ставом да је „циљ интерпретативног читања да ученицима омогући што потпуније доживљавање и разумевање уметничког текста и да послужи као углед за стицање читачког умења“ (Николић, 2010: 254). Како интерпретативно читање јесте увек изражајно важно је указати да читач не сме, приликом интерпретативног читања, изгубити осећај за меру у висини гласа, водити рачуна о правилној артикулацији гласова и речи, боји гласа и гестикулацији. Ваљана методичка припремљеност за интерпретативно читање омогућава добру књижевну анализу дела на часу, јер ће сам квалитет читања, до тада непознатог текста, омогућити бољу прихваћеност и ангажовање емоционалних и мисаоних капацитета код ученика. Наведени став поткрепљујемо мишљењем Стојановићеве (Стојановић, 2015) која истиче да је за успешно и подстицајно интерпретативно читање потребно стално

усавршавање наставника и темељно припремање не би ли емоционална веза са слушаоцима била остварена. Остваривање поменуте везе подразумева да „учитељица упоставља контакт са слушатељством заузимањем положаја у учионици, усмјереним погледом према ученицима/ученицама и показивањем спремности за почетак читања или говорења“ (Rosandić, 2005: 180). Након успостављања контакта читач, наставник спроводи интерпретативно читање према следећим методичким нормама (Rosandić, 2005): (1) књижевно дело се чита у целини, без прекида; (2) за време читања дела не дају се никаква додатна објашњења, све сличне радње обавити пре читања, у етапи мотивисања ученика; (3) читач стоји пред одељењем, повремено погледима прати њихове реакције на текст који чита; (4) избегава шетање кроз учионицу, непотребну гестикулацију и неодговарајућу висину гласа; (5) не упућује примедбе на понашање ученика у току читања; (6) приликом завршетка читања остаје на месту како својим кретањем не би угрозио креирање доживљаја код ученика и (7) текст чита учитељ/учитељица или неко од ученика који су примерено припремљени. Интерпретативно читање, изведено у предоченим условима и нормама, „основа је за доживљавање и размевање басне у настави“ (Цветановић, 2013: 54–55), те га као такво не може заменити читање са медија (аудио-запис, звучна читанка).

3. 6. Аналитичко-синтетичко проучавање басне у настави

Након што смо се осврнули на рецепцију и доживљавање басне као књижевног дела, значај читања и његове видове који су од значаја за разумевање и тумачење басне, бавићемо се аналитичко-синтетичким приступом у изучавању басне. Како је најтеже ученицима да „устправе однос између животињског света и човека, односно да уоче значењски паралелизам животиња – човек“ (Милатовић, 2011: 304), од великог је утицаја приступ откривању важних чињеница, оцењивању деловања ликова у басни, сличности поменутих деловања са деловањима људи у свакодневном животу као и приступ поуци, наравоученију. Како је већ било речи, код Вука Милатовића (Милатовић, 2011) срећемо нормативне и стваралачке поступке интерпретације дела у којима се, код нормативних, разликују општи и жанровски модели. Жанровски модел који аутор прописује за басну подразумева следеће етапе: „(1) припремни разговор; (2) најава наставне јединице; (3) изражајно читање; (4) разговор о доживљају; (5) анализа тематске грађе – анализа

чињеница и ситуација; (6) ликови животиња – оцена њихових поступака; (7) упоређивање особина животиња са особинама људи; (8) одвајање реалног од измишљеног; (9) аналогија са животом; (10) откривање алегорије; (11) уопштавање – главна порука: наравоученије, повезивање поруке са пословицама и изрекама; (12) самостални и стваралачки рад ученика и (13) домаћи задатак“ (Милатовић, 2011: 305). Из наведеног уочавамо да аналитичко-синтетичко разматрање басне почиње петом, а завршава се једанаестом етапом жанровског модела интерпретације басне. Цветановићева (Цветановић, 2013) у одељку *Комплекс методичких радњи за тумачење басне у настави* наводи двадесет шест могућих етапа, методичких радњи, које учитељ комбинује и бира у складу са узрастом и књижевним текстом који се тумачи. Етапа нумерисана као 10. 2. *Аналитичко-синтетичко проучавање басне* подразумева обраду на основу плана, проучавање уз помоћ истраживачких задатака и проблемски приступ тумачењу басне (према Цветановић, 2013: 133). Уколико се погледају други извори уочавамо да се као облици рада на књижевним делима истичу обрада текста помоћу истраживачких задатака, обрада текста по плану, тематско-мотивска обрада књижевног текста, обрада текста помоћу доминантног књижевног лика и проблемски поступак обраде књижевног текста (Милатовић, 2011: 305–326). Код Росандића (Rosandić, 2005) и Илића (Илић, 2003) уочавамо само проблемски приступ басни. Наведени приступи тумачењу сврставају се у стваралачке моделе интерпретације књижевних текстова. Како је Цветановићева (Цветановић, 2013) дала предлоге методичких радњи намењене басни, за разлику од осталих аутора који су предлоге уобличили као опште, универзалне, у раду ћемо говорити о наведеним приступима ауторке.

Проучавање уз помоћ истраживачких задатака, о којима је било речи приликом одређивања појма и улоге истраживачког читања, заснива се на анализи дефинисаној истраживачким захтевима. Истраживачки задаци су засновани на важним местима у басни, те као такви омогућавају успешно разлагање истих на часу. Као такав „истраживачки пројекат поставља се тако да истакне оно што је битно, што је неопходно усвојити као трајно знање (или умење)“ (Мркаљ, 2016: 90). Према Стакићевој и Миловановићу (Стакић и Миловановић, 2015: 96) „продуктивни истраживачки задаци су погодни за рад са свим ученицима у одељењу, јер онемогућавају мисаону инертност, развијају самосталност и радозналост, интензивирају истраживачки и стваралачки однос

према књижевности, језику, правопису и култури изражавања“. Уочавамо да се истраживачким задацима може подстакнути, између осталог и стваралачки однос према басни. Истраживачким задацима се ученицима млађег школског узраста пружају могућности да откривају и самостално закључују о целовитом уметничком свету басне, јер се помоћу њих „систематично и са посебним методичким прорачуном истражују у подручје посебног истраживачког интересовања водеће вредности уметничког текста, односно литерарних проблема“ (Николић, 2010: 274–275), те они „морају да *премреже* све доминантне вредности књижевног текста и да сваку од тих вредности одреде према опсегу и значају“ (Милатовић, 2011: 307). Закључујемо да се интерпретација басне, кроз истраживачки приступ, дефинише кроз формирање истраживачких задатака за „одређене сегменте проучавања, а на самом часу се разговара о израженом и анализа се проширује“ (Цветановић, 2013: 139).

Наставно тумачење басне, посебно у првом и другом разреду, може се обављати посредством плана, али се ученици морају постепено уводити у наставну анализу књижевног штива по плану. План може бити присутан у уџбенику или сачињен од стране ученика или учитеља. Методичари (Павловић, 1962; Николић, 1988; Милатовић, 2011) планове за наставну анализу књижевних текстова класификују на просте и сложене, колективне и индивидуалне. Прост план подразумева проналажење најважнијих целина у басни, њихово бележење и тражење одговарајућих наслова за исте, док сложени план, поред поменутих активности у домену простог плана, подразумева детаљније опажање, одређене поднаслове, мање заступљене теме и мотиве и делове текста. Друга класификација одређена је бројем учесника у изради плана. Иако га је пожељно састављати у заједништву, фронтално исписивати (колективни план), када ученик стекне вештине за самостално сачињавање плана ову операцију треба поверити њему. Милатовић (Милатовић, 2011) наводи разноврсне облике израде плана: (1) учитељева израда плана; (2) колективни план; (3) израда плана препричавањем; (4) унапред дати план; (5) израда плана помоћу слика; (6) поремећени поредак поднаслова у плану; (7) самостално одређивање плана, (8) давање поднаслова датим целинама; (9) самостално сачињавање плана. Из напред наведеног потврђује се мишљење Цветановићеве (Цветановић, 2013) да план може имати вишеструки значај за наставни процес јер мотивише, развија самосталност и одговорност код ученика, којима је поверен задатак стварања истог.

Како проблемски приступ књижевном тексту подразумева подстицање ученика на решавање постављеног књижевног проблема, басна, као дело алегоријског карактера, постаје примамљиво штиво за ученике. Проблемски поступак интерпретације басне у служби је стваралачки обојеног односа ученика према самој басни, а проблемска ситуација у процесу интерпретације басне „подстиче ученика са истражује: да налази различита решења, да их упоређује, да процењује, асоцира, повезује, успоставља аналогije и на крају – да нађе право решење“ (Милатовић, 2011: 324). Аутор такође указује да проблемска ситуација активира учениково стваралачко мишљење и пасивног учесника претвара у активног иницијатора. Ученике је потребно ваљано припремити за процес проблемског приступа тумачења басне на часу. Прве активности подразумевају припрему учитеља који одређује главне вредности књижевног дела, наредне књижевне проблеме. Када је басна у питању „издвојене књижевне проблеме из ње могу пратити и проблемска питања“ (Цветановић, 2013: 139). Како се у настави изучавања књижевности може уочити неколико проблемских етапа, према потреби басне се на часу реализују само примењиве и неопходне. Николић (Николић, 2010) истиче да процес проблемског приступа има „варијабилни карактер“ јер је садржан од неколико фаза или етапа чије се усаглашавање и прилагођавање изводи у складу са природом басне и проблемске ситуације у истој. Према аутору избор радњи подразумева: „(1) стварање (изазивање) проблемске ситуације; (2) постављање и образлагање проблема; (3) упућивање и метод рада; (4) рашчлањивање проблема; (5) решавање проблема (са вођењем, без вођења, комбиновано); (6) проверавање решења; (7) функције и примене решења и (8) прелажење на нову тематику из проблемског контекста (Николић, 2010: 375). Потребно је истаћи да аутор прве две радње сматра неопходним, док се остале комбинују, удвајају или изостају. Како су прве две етапе обавезне на учитељу је да изабере методички ваљан начин за остваривање истих. Милатовић (Милатовић, 2011) препоручује истраживачке задатке пре читања дела, са усмеравањем ученичке пажње на „доминантна предметна подручја“ (Милатовић, 2011: 325). Не смемо изоставити чињеницу да су у истраживачке задатке утиснути важни књижевни проблеми „уз које се обично сугеришу одговарајућа гледишта која помажу у решавању проблема“ (Милатовић, 2010: 325). Наведене етапе омогућиће ученицима да самостално упознају басну, открију и реше извесне проблемске ситуације.

3. 7. Самостални (и) стваралачки рад ученика

Како се самостални и стваралачки рад ученика у концепцији наставног часа анализе књижевног текста, у нашем случају басне, сматра последњом методичком радњом „све активности се преносе на ученика: он ради самостално и по могућности стваралачки“ (Милатовић, 2011: 292). Потребно је назначити да оптерећење које задаци за самостални и стваралачки рад поседују зависи од узрасног доба ученика, жанровских одлика дела и емоционалне припремљености ученика. Препоруке аутора су да се као форма радних активности за ову етапу часа интерпретације користи илустрација дела, слушање музике, писање песама и састава, учење пригодног текста напамет, читање текста по улогама и његова драматизација, језичке и литерарне игре итд. (Милатовић, 2011). Задаци за радно ангажовање у оквирима самосталног рада у првом и другом разреду односе се и на вежбе читања са намером да ученици у потпуности овладају поменутом техником. Потребно је указати да је басна као штиво мањег обима и разуђености погодна за наведене активности.

Изучавањем значаја самосталног и стваралачког рада ученика бавили су се и други методичари. Аутори методичких истраживања (Rosandić, 2005; Маљковић, 2008; Цветановић, 2013; Марковић, 2018) бавили су се реализацијом самосталног стваралачког рада на часу интерпретације басана.

Наглашавајући значај самосталног стваралачког рада ученика, Росандић (Rosandić, 2005) приликом наставне анализе народне басне *Лисица и гавран* наводи седамнаест типова задатака који су одраз свеколиког усменог и писменог изражавања, указујући да „самосталним домаћим радовима ученици/ученице проширују садржај интерпретације, обогаћују је новим елементима, откривају нове приступе“ (Rosandić, 2005: 492).

Евалуацијом примене стваралачких модела обраде басне у настави језика и књижевности на макронивоу (Маљковић, 2008), спровођењем експерименталног истраживања у којима се у контролној и експерименталној групи код примене стваралачког приступа басни уочила разлика у мотивисаности и ангажованости ученика у домену самосталног и стваралачког рада, ауторка је указала на бољи успех у продуктивном раду ученика.

Цветановићева (Цветановић, 2013) кроз одељак *Моделовање наставних часова обраде басне* и домен комплекса методичких радњи за тумачење басне у настави

посвећује значајан део самосталном и стваралачком раду ученика, док као пожељне активности за ову методичку етапу наводи „вежбе изражајног, интерпретативног читања, коришћење филмских, позоришних, телевизијских и музичких адаптација басне, вежбе писања, усмено изражавање ученика подстакнуто басном, писмено изражавање ученика подстакнуто басном, обнављање знања о карактеристикама басни, језичке вежбе, драматизација басне, интеграција наставних садржаја на основу басне – корелација са другим наставним предметима (илустровање, вајање, природне особине животиња)“ (Цветановић, 2013: 133–134).

Марковићева (Марковић, 2018) у раду *Самостални стваралачки рад ученика на часовима књижевности у млађим разредима основне школе (теорија и пракса)* указује на неусклађеност „програмских и теоријских одређења самосталног стваралачког рада ученика у настави књижевности и његове реализације у разредној настави“ (Марковић, 2018: 171). Ауторка истиче да су програмска очекивања и истраживања методичара када је у питању оспособљавање ученика за самостално и стваралачко изучавање књижевних дела обједињени, али да у пракси не дају добре резултате. Наведена теоријска поимања изискују „да учитељ буде стваралачки оријентисан у свом раду, стручно упућен и оспособљен за планирање и реализацију наставе која ће развити истраживачке, стваралачке и креативне капацитете ученика“ (Цветановић, 1995: 56). Уочавамо да је басна као штиво за децу врло примамљива, прожета алегоријским и васпитним деловањем, ваљана за подстицање креативног деловања у настави књижевности, али и да се функционално ангажовање исте не користи у потребној мери и у складу са могућностима.

3. 8. Текст басне као подстицај за језичко стваралаштво

Стваралаштво као човеково делање усмерено ка променама, избору и проналаску нових идеја изискује трагање за новим, непознатим. Како се не може сваки самостални рад назвати и стваралачким, неопходно је истаћи да се под стваралаштвом ученика у настави подразумева „процес самосталног рада на проналажењу нечега субјективно или објективно новог – нових проблема, нових решења, нових чињеница, нових функција објеката, нових средстава и путева решавања“ (Маринковић, 2003: 83). Осим самосталног

рада, за стваралаштво је потребна и радозналост, оригиналност, инвенција, маштовитост и критичко промишљање које се развијају непосредно, у процесу трагања за новим и непознатим у настави. Аутор указује на значајне ставке које доприносе неговању културе стваралаштва у школи, средствима које поседује настава књижевности. Као прво средство наводи се *развијање радозналости*, кроз вежбе које подстичу чуђења и даља питања; затим *вежбе посматрања и уочавања проблема и односа*, које имају задатак да поспешују концентрацију и уочавања целине, елемената, односа и проблема у тексту; након тога *развијање оригиналности* као способност проналажења несвакидашњих, ретких решења, путева за решење проблема, способност другачијег од устаљеног, традиционалног и шаблонизованог; *флуентност идеја* као способност проналажења што већег боја нових идеја и решења за постављени проблем; *флексибилност* као способност промене мишљења, ослобађања већ усвојених образаца и путева, док се *вежбе за развијање стваралачке маште и инвенције* дају ученицима са циљем да се развије способност замишљања и измишљања новог, несвакидашњег и досад невиђеног.

Колике су вредности књижевноуметничког текста у домену мотивисања ученика на језичко стваралаштво указали су бројни методичари. Језичко стваралаштво подразумева „оспособљавање ученика да сами, самостално откривају, комбинују, разврставају, проналазе, упоређују и примењују стечена знања на нов начин, у новим околностима“ (Милатовић, 2011: 390). Бројна стваралачка вежбања утичу на формирање језичког израза код ученика, подстичу их да решавају језичке проблеме на стваралачки начин и погодују развоју говорничке вештине. Поменути аутор класификује језичко стваралаштво на: (1) стваралачке вежбе; (2) језичке вежбе; (3) лексичке вежбе и (4) језичке игре. Потребно је напоменути да су представљене категорије језичког стваралаштва сачињене од бројних облика вежбања и њихових варијација.

Према Маљковићевој (Маљковић, 2007) басна пружа неограничене наставне прилике за разноврсна истраживања и стваралачке активности. Према мишљењу ауторке стваралачке активности ученика у наставном тумачењу басне односе се на „тему, фабулу, композицију, ликове, мисаоно-идејни слој дела, дескрипцију, језичко-стилску анализу и драматизацију басне“ (Маљковић, 2007: 103). Имајући у виду свеобухватност стваралачких активности у процесу интерпретације басне, језичко стваралаштво, умрежено са наведеним одредницама басне омогућиће, било кроз писани или усмени

израз ученика, развијање маште и креативног начина мишљења. Као примере игара који погодују неговању стваралачког понашања ауторка наводи: (1) причање басне на основу три речи; (2) приповедање басне у својству коментатора; (3) састављање басне на основу фрагмената из литературе (фрагмент мора да носи у себи срж басне – сукоб или ликове); (4) приповедање басне на основу слика; (5) приповедање басне на основу музичке подлоге и (6) састављање басне у складу са поистовећивањем са ликовима и њиховим поступцима (Маљковић, 2007).

Хрватска ауторка Карол Висинко (Visinko, 2005) у својој студији *Дјечја прича – новијест, теорија, рецепција и интерпретација* указује на „вјежбе језичног изражавања на предлошку приче“ (Visinko, 2005: 83) дефинисане кроз: (1) вежбе читања и разговарања о важности читања; (2) правописна вежба; (3) вежба одређивања наслова; (4) вежбе приповедања; (5) вежбе разговарања; (6) вежбе рецепције и вежбе описивања и (7) вежбе писања (састављања) (према Visinko, 2005: 83–88). Када се прочитају вежбе које ауторка предлаже не чине се стваралачки обојене. Међутим, уколико се погледају њихове одреднице, увиђа се мноштво сарадничких императива у њиховом формулисању (*размисли, промени, осети, замисли* итд.) као и формирање нових наслова (флуентност идеја и флексибилност у мишљењу).

Басна својим жанровским одликама привлачи ученике алегоријском и поучном ситуацијом, хумористичким и афористичким језичко-стилским елементима и посебним ликовима. Текст басне као подстицај за стваралаштво огледа се кроз: (1) креативно посматрање (уочавање, слушање, запажање, проналажење итд.); (2) уочавање проблема и односа између ликова (сагледавање целина и појединачних елемената у баснама, уочавање језичко-стилских особености); (3) уношење разноликих промена у басну (прошири, скрати), препричај, измени редослед речи у реченици, редослед догађаја, испричај басну са другог становишта, промени наслов басне и ликове и њихове особине итд.), (4) креативно систематизовање (помоћу маште ученик повезује разноврсна сазнања, супротности или сличности у басни) и 5) развијање креативне маште и инвентивности (ученици развијају способност замишљања и измишљања новог, несвакидашњег и досад невиђеног).

Како су најучесталији облици писаног и усменог изражавања у млађим разредима основне школе препричавање, причање и описивање, потребно је указати да наведени

облици ученичког израза нису нужно репродуктивног карактера, већ могу бити стваралачки обојени, уколико се у њиховим оквирима осигура одређени степен самосталног и креативног деловања ученика. Осим наведеног и читање такође може бити стваралачка активност уколико је методички ваљано организовано.

Читање подстиче стваралачко понашање ученика уколико је активно, истраживачко, са оловком у руци и задацима који га прате. Задаци активног читања на примеру басана могли би се кретати од подвлачења непознатих речи, издвајања ликова у басни, проналажења поуке басне, записивања особина ликова и формирања карактеролошког статуса ликова, кроз записивање запажених и препознатих особина.

Препричавање као облик говорног и писаног израза ученика посебну улогу има у првом и другом разреду основне школе, програмском периоду предодређеном за интерпретацију највећег броја басни. Поменути облик изражавања омогућава да се ученици постепено оспособљавају за комуникацију, али и да се створе услови за увођење у самостални стваралачки приступ басни. Како препричавање као најпростији облик стилско-композицијске вежбе подразумева „вербалну репродукцију прича, басни, бајки, романа“ (Јањић, 2008: 54) утврђујемо да се заснива на хронолошком праћењу фабуле и поступака ликова у басни. Као облик репродуктивног излагања, стваралачко препричавање подразумева да се такво излагање користи „као основа да се добије продукција, што је битно за развој ученичке креативности“ (Маљковић, 2007: 105). Како се стваралачко препричавање може организовати у писаном и усменом облику, потребно је мотивисати ученике да текст басне обогате новим обележјима, често измењеним и дотад неприсутним у басни која је предмет препричавања. Стваралачко препричавање се може одвијати у следећим појавним облицима: (1) препричавање басне са изменом завршетка; (2) препричавање басне са наставком; (3) препричавање басне са променом граматичког лица; (4) препричавање по аналогији; (5) препричавање с променом становишта и (6) флексибилно препричавање. Осим наведене класификације присутне у бројним методичким изворима, Јањићева (Јањић, 2008) указује да је у зависности од квалитета излагања, односно верности презентованих информација оригиналном делу, за креативну слободу у ученичком излагању кључно измењено препричавање које се манифестује кроз „промену почетног или завршног дела приче, променом ликова, њихових карактера и имена, осмишљавање нових протагониста, догађаја, идеја, па и самог наслова текста“

(Јањић, 2008: 55). Како се може учити, стваралачко препричавање може бити реализовано кроз наведене активности које репродуктивне садржаје, уз адекватну мотивацију, могу продуктивно исказати.

Причање у млађем школском узрасту, посебно у првом и другом разреду, има велики утицај за развој самосталног изражавања, под условом да се број питања од стране учитеља сведе на неопходна, јер би се у противном покренуо дијалог (Маљковић, 2007). У студији *Савремена настава говорне културе у основној школи* (Јањић, 2008) уочавамо мишљење ауторке која сматра да је причање, за разлику од препричавања, креативнији начин изражавања зато што није реч о репродуктивном већ стваралачком говорном изразу, који може бити базиран на стварном или измишљеном доживљају ученика. Ауторка истиче да „нема више ослањања на познате вербалне садржаје, сада ученик властитим интелектуалним прегнућем твори нови језички садржај избором властитих говорних конструкција и њиховом широм текстуалном организацијом“ (Јањић, 2008: 55). Стваралачко причање на тему басне најчешће подразумева: (1) причање на основу слике или више њих; (2) причање на основу сажете фабуле; (3) причање на основу датог почетка, од средине или краја басне; (4) причање на основу наслова басне; (5) причање на основу понуђених речи из басне; (6) причање на основу поуке басне; (7) причање уз музику; (8) настављање басне; (9) причање доживљаја и догађаја на основу басне; (10) хумористичко причање и (11) причање нове приче на основу басне итд. (Смиљковић и Милинковић, 2003; Rosandić, 2005; Маљковић, 2007; Јањић, 2008; Милатовић, 2011, Цветановић, 2013).

Описивање као вид ученичког изражавања пружа непрегледне могућности за подстицање ученичке креативности. Како се у млађим разредима ученици описивањем мотивишу да искажу своју слободу мисли, наведеним изражавањем стварају се прилике за неспутани стваралачки израз. Када је у питању басна, потребно је напоменути да је због своје сажетости и језгровитости, посебно погодна за подстицање описивања. Учитељ уводи ученике у процес описивања кроз етапе као што су: посматрање целовитог текста, хронолошки след догађаја у басни, повезивање делова басне у целину, разрада уочених делова, садржајнији опис итд. Често се као помоћно средство у описивању користи слика или више њих, као додатни подстицај. Цветановићева (Цветановић, 2013) указује да се у домену описивања код басне ученици могу бавити описивањем ликова (физички опис) и

њихових карактерних особина. У те сврхе код интерпретације басана стваралачки рад можемо организовати у комбиновању препричавања и описивања што ће омогућити да се „добије проширена басна са битним елементима описивања, од природе и амбијента у коме се реализује радња, па све до описа ликова и сл.“ (Цветановић, 2013: 175).

Милатовић (Милатовић, 2011: 341) указује да према нивоу креативности у процесу описивања разликујемо: „(1) репродуктивни опис (верно, фотографско описивање) и (2) продуктивни опис (стваралачки опис, у машти описивача надграђен опис, књижевни)“. Уочавамо да би стваралачком понашању одговарао продуктивни опис који захтева стваралачки уобличен опис заснован на тематско-мотивском одређењу басне.

Осим поменутих видова језичког стваралаштва у литератури (Цветановић, 2013) уочавамо и извештавање са места догађаја у басни. Ученици могу у облику интервјуа или краће вести да напишу фабулу басне. У наведеним околностима ученик се мора придржавати објективног извештавања, са тачно пренетим подацима, времену и месту радње у басни, док са друге стране може бити аудиторијум који ће, кроз разговор о поуци, изнети свој суд о актерима басне и њиховим особинама.

Како смо већ утврдили, могућности за стваралачки језички израз у домену басне су неограничене, управо због погодних књижевнотеоријских одлика жанра. Креативни израз деце у домену причања, описивања, читања, препричавања и извештавања представља пун дomet усавршавања говорне и језичке културе ученика млађег школског узраста. Настава књижевности, у овом случају интерпретација басне, омогућава умрежавање са програмским подручјем Језичка култура и доприноси формирању свестране личности.

3. 9. Игра као стваралачки чин у интерпретацији басне

Игра бива присутна у животу детета од најранијих дана. Елкоњин (Elkonjin, 1990) у својој судији *Психологија дечје игре* указује на мишљење бројних филозофа и психолога о улози и значају дечје игре. Највећу пажњу аутор поклања мишљењима Ф. Шилера, Х. Спенсера и В. Вунта које сматра зачетницима теорије игре. Према поменутиим ауторима игра је представљала „естетску делатност“ (Elkonjin, 1990: 12). У наведеној студији уочавамо да сва ранија мишљења нису имала велику улогу у изучавању феномена игре, док су горе наведени аутори „утрли пут традицији да се природа игре разматра у контексту настанка естетске делатности“ (Elkonjin, 1990: 13). Важност игре уочавамо у

бројним записима и истраживањима различитих наука и њених дисциплина, што указује на значај и улогу игре у животу и одрастању ученика, самим тим и његовом образовању.

Поласком у вртић дете све чешће учи кроз игру, док се у млађим разредима основне школе поменута активност често упражњава с намером да омогући лакше усвајање знања и вештина. Игровне активности врло добро утичу на ученике млађе доби јер позитивно утичу на њих омогућавајући осим забаве и активан процес учења. Како увиђамо у педагошкој литератури (Vognar i Matijević, 2005) игра се у школском систему посматра као метод васпитања, образовања и учења. Према речима Јовичићеве (Jovičić, 2019) игра пружа могућности за задовољење потребе за стваралаштвом, дружењем и исказивањем ученичких потенцијала, с обзиром да се у игри мисаоно активирају, користе већ стечено искуство и показују стрпљење, што се ретко може уочити у другим активностима. У игри дете развија све способности које подразумева *зона наредног развоја* Виготског, а то су: перцептивно-моторне, интелектуалне, социо-емоционалне, комуникационе и креативне (Копас Вукашиновић, 2006).

Како се може увидети, игра представља важан чин јер омогућава развој креативних способности код деце, односно преставља увод у стваралаштво. У литератури се могу уочити различите класификације дечјих игара. Каменов (Kamenov, 2007: 64) у својој студији *Дечја игра – васпитање и образовање кроз игру* наводи: (1) функционалне игре; (2) игре маште или игре улога; (3) игре са готовим правилима и (4) конструкторске игре. За наше истраживање од највећег значаја су игре маште или игре улога које аутор дефинише још и као игре имитације, игре илузије, игре фикције, драмске игре, чиме одређује њихове особености и садржину (Jovičić, 2019). Игре улога се даље гранају на опонашање поступака, симболичку имитацију, симболичку игру улога са сижеом и драмске игре улога (Kamenov, 2007). Настава књижевности неретко користи драмске игре улога (често називане и стваралачким играма) у процесу наставне интерпретације, посебно када је реч о баснама. Како је већ било речи, басна привлачи ученике својом „занимљиво испреплетаном, алегоричном и поучном ситуацијом; виталном, шаљивом и оптимистичном атмосфером; једноставним, афористичким и алегоричним језиком и стилем и специфичним ликовима“ (Маљковић, 2007: 103) и омогућава извођење драмских игара као „учествовања у сложенијим извођењима драматизованог текста [...] у којој су деца глумци, она могу давати луткарску представу, представу позоришта сенки и

изводити друге облике дечје драматизације“ (Kamenov, 2007: 65). Позивајући се на наведено у методичкој литератури (Маљковић, 2007) уочавамо да се за стваралачку анализу басне препоручује организовање различитих игара, које омогућавају стваралачко деловање ученика. Ауторка као примере наводи: „(1) причање басне на основу три речи; (2) приповедање басне у својству коментатора; (3) састављање басне на основу фрагмената из литературе (фрагмент мора да носи у себи језгро басне – сукоб или ликове); (4) приповедање басне на основу музичке теме (на основу песме *Разболе се лисица – саставити причу*) и (5) састављање басне у виду поистовећивања са ликовима“ (Маљковић, 2007: 103).

Бројне могућности игре у домену наставе књижевности дају простор за неговање стваралачког понашања ученика, подстичући ученике на стваралачки чин говорног, сценског и музичког израза. Закључујемо да је игра као доминантна активност деце млађе школске доби и у наставном процесу пронашла одговорајућу сврху и намену.

4. Појам и улога уџбеника у савременој настави

Уџбеник представља важан чинилац у васпитно-образовном процесу – наставно средство и производ културе, а судећи по бројним истраживањима и законским оквирима и чинилац од кога се у процесу образовања много очекује. Према *Закону о уџбеницима* „уџбеник је основно дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду у школи за стицање знања, вештина, формирање ставова, подстицање критичког размишљања, унапређења функционалног знања и развој интелектуалних и емоционалних карактеристика ученика и полазника, чији су садржаји утврђени планом и програмом наставе и учења“ (*Закон о уџбеницима, 68/2015, 27/2018-13*), док се у *Педагошкој енциклопедији* уџбеник дефинише као „књига у којој су знанствени или стручни садржаји посредовани кориснику посебно уређеним дидактичким инструментарием“ (Grupa autora, 1989: 472).

Не би ли што прецизније дефинисали уџбеник, потребно је одредити „жанровске особености уџбеника“ (Pešić, 2005: 377), односно особине које свако штиво мора да испуни не би ли био прихваћен као уџбеник. Према наводима ауторке „минимални жанровски захтеви који се у погледу образовног дизајна постављају пред уџбеник су: да узорак знања из одређене области буде структуриран као систем знања, и да се дидактичком обрадом тог садржаја адекватно води и усмерава процес учења“ (Pešić, 2005: 377).

Бројни аутори су се бавили дефинисањем појма уџбеника и његових улога. Кундачина и Банђур (Banđur i Kundačina, 2007: 95) уџбенике дефинишу као „основно средство у настави у којима се наставни садржаји једног наставног предмета обрађују у целини“. Према наводима Коцића и Требјешанинове (Коцић и Требјешанин, 2001) „уџбеник представља конкретизацију наставног програма одређеног предмета, али истовремено и презентацију садржаја одређене науке, њеног знања, њене структуре (наравно, прерађеног, дидактички обликованог одабраног и приказаног на специфичан начин, у складу са потребама наставе и могућностима ученика)“ (Коцић и Требјешанин, 2001: 16). Ивановић (Ivanović, 1996) уџбенике класификује као научно-стручна дела, сразмерно сачињена од елемената *научног дела* (који се употребом одговарајућег научно-методолошког приступа могу проверити и утврдити) и елемената *стручног дела* (описе, анализе и предлоге у вези с већ раније стеченим сазнањима). Ђорђевић (Ђорђевић, 1998:

30) истиче да „поред излагања основа науке потребно је да уџбеник истовремено може да организује и самостални рад ученика на основу усвојеног градива као и да их учи учењу“. Аутор такође указује да је уџбеник средство у оквиру формалног система образовања. Брковић (Брковић, 1998) истиче да је уџбеник најважније и најмасовније средство учења. Као такав мора представљати узорак најновијих научних сазнања, а уједно бити усклађен са оријентацијом напретка друштва ка циљевима у педагошкој сфери деловања. Рајчевић и Круљева (Рајчевић и Круљ, 2020) у *Речнику дидактичких појмова* основношколски уџбеник одређују као „основну, главну и обавезну школску књигу са одређеном дидактичко-методичком апаратуром, која ученику треба да помогне да научи нов садржај, да га научи да учи и да подстакне развој његове самосталности, да у значајној мери допринесе оспособљавању ученика за самообразовање“ (Рајчевић и Круљ, 2020: 119), док Илић Рајковићева и Сенић Ружићева (Илић Рајковић и Сенић Ружић, 2016) истичу да „уџбеник није хомогена и униформна целина, већ комплексна композиција и комбинација текстуалних јединица“ (Илић Рајковић и Сенић Ружић, 2016: 563).

Како бива посматран као друштвено-културни продукт пред уџбеник се постављају три димензије улога. Коцић и Требјешанинова (Коцић и Требјешанин, 2001) наводе да су улоге уџбеника да „допринесе консолидовању и интегрисању друштвене и културне заједнице у којој настаје, да допринесе одржавању континуитета друштвене структуре и културе конкретне заједнице, али и да створи претпоставке за новине и промене, и коначно, да створи услове за уклапање и функционисање припадника конкретне социоекономске заједнице у савременом макроконтексту, у савременом свету“ (Коцић и Требјешанин, 2001: 15 према Плут, 2000).

Иако се у теорији уџбеник одређивао као неизоставно наставно средство и продукт културе, у пракси су га карактерисале две улоге. Прва је одређивала уџбеник као „операционализовани школски програм“ (Ивић и сар., 2003: 9). Дефинисање уџбеника као инструмента за операционализацију наставног програма постало је императив који је подразумевао да уџбеник мора да садржи целовит наставни програм. Друга улога уџбеника је за ученике као активне учеснике наставног процеса подразумевала статус уџбеника као основног дидактичког средства, а често и јединог средства за учење, углавном репродуктивног карактера. У наведеним околностима основна улога уџбеника

била је *преношење* чињеница и знања које је предвиђено програмским оквирима за одређени предмет и разред.

Дијана Плут (Плут, 2003) у студији *Уџбеник као културно-потпорни систем* указује на функције уџбеника произишле из основних разматрања културе. Различите нивое истраживања ауторка је премостила преко етапа дефинисаних као: (1) из артифицијалности културног – и из аутогенетичке функције културе – ка формативној функцији уџбеника; (2) из структурираности културног – и из стабилизујуће, интегрисујуће, адаптивне, конзервирајуће и легитимишуће функције културе – у структурирајућу, оријентишућу, интегративну и ауторегулативну функцију уџбеника; (3) из комуникабилности културног – из културне аутогенезе и адаптивне функције културе – у функције културне самоспознаје и васпитне функције уџбеника и (4) из симболичке природе културних појава – и интегративне, консолидујуће, адаптивне и конзервирајуће функције културе – ка структурирајућој, социјализујућој, интегративној, критичкој функцији уџбеника (Плут, 2003: 45–49). У сврху прегледнијег излагања ауторка је наведене функције културе и уџбеника дефинисала као функције уџбеника у односу на појединца и функције уџбеника у односу на заједницу. Уочили смо да су функције уџбеника у односу на појединца бројније, односе се на увођење нових интелектуалних алата, осветљавање процеса и садржаја свести, повезивање различитих психичких функција и подржавање повезивања старих и нових функција, стварање и континуирано одржавање мотивисаности за учење итд. Функције уџбеника у односу на заједницу огледају се у интеграцији заједнице и њених сегмената као и апстраховању штетних делова који су угрожавајући за опстанак (Плут, 2003). Осим тога, улога уџбеника је и да обезбеди усклађеност културе и заједнице, омогућава изградњу културног идентитета индивидуе друштва као и потпомагање културног препознавања и унутрашњег културног уздизања појединца (према Плут, 2009: 50–51).

Националним истраживачким пројектом под називом *Квалитет школских уџбеника и механизми обезбеђивања тог квалитета* утврђено је (Ивић и сар., 2003; Ивић и сар., 2005; Пешикан и Антић, 1998; Пешикан и Антић, 2003; Пешикан и Антић, 2007) стање које је одређивало уџбеник као готово потпуно пресликавање фронталног наставног рада, јер је основни текст формиран као писана форма предавања, а радни налози, питања и задаци који су саставни део лекције често су били имитација активности ученика

(репродуктивна питања, нестимулативни задаци, квазипитања и сл.). Иако су наведена одређења уџбеника уска и искључиво везана за наставни процес, често се у литератури појам уџбеника користи неодређено и изван његових оквира. На пример, уџбеником се сматра свака књига која се користи у учионици или дидактички материјал који направи сам учитељ, наставни лист преузет од других, делови необјављених материјала и сл.

У другачијој концепцији школе за коју се залажу истраживачи Ивић, Пешикан и Антић у својој студији посвећеној активном учењу *Активно учење 2* (Ивић и сар., 2003), главна размишљања усмерена су ка учењу и ученику, док је логична последица тога и другачије посматрање уџбеника. Према наводима Пешиканове (Пешикан, 2003) својим садржајем и *дидактичком апаратуром* уџбеник потпомаже *изградњу знања* оног који учи (Пешикан 2003: 3–33). У циљу активног учења тежи се ка обликовању уџбеника као основног средства за организацију процеса учења ученика и за „плодну педагошку интеракцију између ученика и уџбеника и између наставника и ученика“ (Ивић и сар., 2009: 26).

4. 1. Квалитет и општи стандарди квалитета уџбеника – донети истраживања и законски оквири

Бројна истраживања обављена у оквиру вишедеценијских пројеката друштвеног и психолошко-педагошких усмерења започета су седамдесетих година прошлог века, а иницијална каписла за покретање истих била је израда концепције уџбеника, како општа тако и за појединачне наставне предмете, тадашњег јединог издавача школских уџбеника у нашој земљи, *Завода за уџбенике и наставна средства*. Као производ овог пројекта настала је *Општа концепција уџбеника за основну школу* која је усвојена 28. октобра 1976. године од стране надлежног органа, Просветног савета Србије. Друштвени оквири постављени наведеном концепцијом били су основа даљих истраживања и предуслови за формирање савремених стандарда квалитета уџбеника. Члан тима за израду наведеног акта, проф. др Иван Ивић, наставио је рад на теоријском и истраживачком пољу концепције уџбеника те се први кораци могу уочити у радовима *Скица за једну психологију основношколских уџбеника I и II* са темама *Интелектуални развој деце и уџбеник* и *Облици учења и уџбеник* (Ивић, 1976а и 1976б). Наведеним радовима почиње ера бројних истраживачких подухвата кроз низ пројеката. У првом пројекту заснованом на

теоријским поставкама концепције уџбеника (*Психолошко-педагошка анализа основношколских уџбеника*, 1982) остварене су „многобројне анализе постојећих уџбеника, идентификовани основни проблеми квалитета наших уџбеника“ (Ивић и сар., 2009: 9), што је условило дугорочни процес истраживачког рада који је допринео изградњи уџбеника као културног продукта који, према речима Ивића и сарадника (Ивић и сар., 2009), има велику улогу у формирању личности деце и младих.

Након реализованог пројекта истраживачи поведени проф. др Иваном Ивићем добили су могућност да у оквиру пројекта међународних граница *Демократија у образовању – образовање за демократију*, реализованог у пет земаља Европе и Африке, до тада елабориране теоријске поставке о уџбенику, настале у предходним горе поменути пројектима, методолошки примене и провере кроз међународно упоредно истраживање уџбеника и параметара који га дефинишу. Наведени пројекат омогућио је бројне резултате (Ivić i Pešikan, 1997; Pešikan i sar., 1998; Pendelebury et al., 1998; Plut i sar., 2001; Пешић-Матијевић и Антић, 2001; Plut et al., 2002a; Plut et al., 2002b).

Резултати добијени у међународном пројекту представљали су теоријску и истраживачку поставку наредног пројекта националног значаја – *Квалитет школских уџбеника и механизми обезбеђивања тог квалитета*. Истраживања настала у оквирима овог пројекта спроведена су у две етапе. Резултати прве етапе истраживања (Ивић и сар., 2003) коришћени су за другу фазу пројекта која је носила назив *Стандарди квалитета уџбеника* и завршена је 2004. године са намером да се „развијени стандарди квалитета усвоје као национални стандарди и да се примењују при одобравању (акредитацији) уџбеника у Србији“ (Ивић и сар., 2009: 10).

Бројна сазнања на пољу стандарда квалитета уџбеника омогућила су умрежавање са пројектом *Активно учење* (Ивић и сар., 2003) чија се идеја односила на померање центра дешавања у наставном процесу са наставе на „процесе учења код ученика“ (Ивић и сар., 2003), односно на њихова деловања у току наставног часа. Схватање активног учења у великој мери је уграђено у концепцију стандарда квалитета уџбеника, посебно на стандарде Д – групе (*Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника*), а према речима аутора поменуте групе стандарда посебно у стандарде Д7– Д11. који се директно односе на радне налоге, питања и задатке намењене за рад ученика, односно дидактичко-методичку апаратуру лекције. Развој поменутог односа у условљености споне

између активног учења и стандарда квалитета дидактичког обликовања објављена је у студијама и научним радовима истраживача, учесника пројеката и аутора стандарда (Пешикан и Јанковић, 1998; Пешикан и Антић, 2003; Маринковић, 2004; Пешикан и Антић, 2007).

Иако је уџбеник свеprisутан у наставном процесу, један од озбиљних проблема образовне делатности јесте квалитет школских уџбеника. Како смо већ навели у предходном делу рада, кроз бројне пројекте и добре предуслове у области креирања концепције уџбеника и њиховог квалитета у Републици Србији, створени су добри предуслови за адекватну образовну политику и законске оквире који би омогућили достизање пожељно прихватљивог нивоа квалитета уџбеника. „Подизањем квалитета уџбеника значајно би се допринело побољшању квалитета образовања у целини, јер квалитет уџбеника је веома важна компонента општег квалитета образовања“ (Ивић и сар., 2009: 17). Многобројни су елементи који одређују квалитет уџбеника. „Најчешће навођени су: успешност дидактичке трансформације научних садржаја, односно колико коректно репрезентује научну дисциплину, али и колико су успешно поједностављени и прилагођени нивоу знања и општег развоја детета“ (Милинковић и сар., 2009: 72 према Плут и Пешић, 2007).

Познато је да сви образовни системи немају уџбенике, барем не у нашем појмовном разграничењу уџбеника. Уколико поставимо дилему да ли имати уџбенике као обавезна наставна средства, долазимо до закључка да је тако нешто изводљиво само уколико школе имају „богате дидактичке ресурсе“ (Ивић и сар., 2009) што неретко није случај са нашим школама где су уџбеници често једино наставно средство. Закључујемо да је у Републици Србији уџбеник још увек преко потребан те се самим тим повећава и потреба за контролисањем процеса изградње и квалитета истог. Неки аутори (Plianram&Inprasitha, 2013: 693 према Moulton, 1997; Braslavsky& Halil, 2006) препоручују земљама у развоју да пре свега улажу у квалитет уџбеника, насупрот инвестирања у усавршавање наставног кадра јер су истраживања показала да обуке наставника нису омогућиле квалитетније образовање јер није било адекватних уџбеника који би олакшали и усавршили процес наставе. Према наводима аутора (Plianram & Inprasitha, 2013) тешко је уочити како наставници користе уџбенике без посматрања и сазнања о њиховом актуелном коришћењу, управо због тога што доступност уџбеника не осигурава и њихово

коришћење, које одступа од наставника до наставника. Посматрањем наставника и њиховог коришћења уџбеника, као и разговорима са њима, сазнаћемо у које сврхе их користе и открити значајне информације о процесу подучавања и учења и могућностима за њихово унапређивање. На наведено се надовезује мишљење Браславскијеве и Халилове (Braslavsky & Halil, 2006) које истичу да наставници чак и с почетка двадесет првог века уџбенике користе преваходно да би припремили и организовали своје часове.

Поменути закључци осликавају се и у мишљењу наших истраживача који истичу да кад је реч о земљама у развоју, истраживања показују „да један од најефикаснијих начина да се унапреди настава јесте изграђивање стандарда квалитета уџбеника. Представници виготскијанске теорије уџбеника у српској средини заслужни су за дефинисање општих стандарда квалитета уџбеника, као и за преусмеравање традиционалне концепције наставе према активној настави“ (Николић и Петковић, 2017: 253).

Како су поменути аутори указали на важност уџбеника за све учеснике наставног процеса, важно је истаћи да услед ограничених економских могућности за унапређивање образовања, квалитет уџбеника заузима посебну позицију, што због значаја то и због економског момента. С обзиром да у нашој земљи постоји богато истраживачко искуство на пољу квалитета уџбеника и могућностима његовог унапређивања у прилици смо да постојеће ресурсе употребимо за унапређење целокупне образовне политике, пре свега концепције креирања, штампања и испоручивања уџбеника, као и на пољу научног вредновања, обучавања наставничког кадра за коришћење уџбеника и одобрења издавача и њихових предлога уџбеника. Како се уочава, поменуте активности образовне политике условљене су стандардима квалитета уџбеника. Аутори студије *Водич за добар уџбеник – општи стандарди квалитета уџбеника* (Ивић и сар., 2009) истичу да су стандарди квалитета уџбеника „захтеви (норме, нормативи, критеријуми) које би требало да испуне уџбеници који се на основу јавне процедуре и на основу дефинисаних мерила могу користити у школама у Србији“ (Ивић и сар., 2009: 45).

Овако дефинисана образовна политика почела се реализовати доношењем законске регулативе, одређене пре свега *Законом о уџбеницима* (2015) који је своје надлежности, по питању квалитета уџбеника, дефинисао стандардима квалитета уџбеника. Поменуте стандарде формирао је тим Завода за унапређење образовања и васпитања 2015. године и они су, упркос неодобравању од стране Националног просветног савета, донети од стране

тадашњег надлежног министра у својству подзаконског акта (*Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упуство о њиховој употреби*, 2016). Пешиканова (Пешикан, 2016) у саопштењу *Уџбеници: од истраживања до политике издавања у Србији* указује да су прописани стандарди требали да одреде критеријуме квалитета и процедуру оцењивања уџбеника, те исто сматра проблематичним делом поменутог правилника. Као дугогодишња ауторка важних пројеката међународног и националног значаја и коауторка студије о стандардима квалитета уџбеника, Пешиканова сматра да у правилнику „нису добро дефинисани стандарди и индикатори, а није уопште дефинисана ни процедура оцењивања, ни како се доноси коначна оцена, посебно ако се „сударе“ мишљења чланова комисије за оцену рукописа – стручњака за различите аспекте квалитета уџбеника“ (Пешикан, 2016: 13). У горе наведеној студији чији је један од аутора (*Водич за добар уџбеник – општи стандарди квалитета уџбеника*, 2009) истиче се систематско одређење стандарда квалитета, а то омогућава даље формирање најважнијих одлика уџбеника као посебне врсте књиге. Студија подразумева конкретну разраду и класификацију свих категорија наведених стандарда одређених кроз следеће: (1) стандарди квалитета садржаја уџбеника; (2) стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника и (3) стандарди квалитета језика и медијских карактеристика уџбеника (према Ивић и сар., 2009). Ради јасноће и прецизности поменуте групе стандарда су разрађене у седам целина, означеним словима азбуке од А до Е.

Групе стандарда су одређене према важним чиниоцима који дефинишу добар уџбеник. Прве три групе стандарда се односе на различите стадијуме анализе: А–група се односи на ниво уџбеничког комплета у целости (основног уџбеника и свих пратећих јединица које чине уџбенички комплет), док се Б – група стандарда односи на ниво уџбеника као основне књиге за ученика, односно уџбеник у ужем смислу него што је то случај са А – групом. В – група аналитички приступа основном уџбенику и односи се на тематске целине или лекције у оквиру истог (Ивић и сар., 2009).

Како прве три групе стандарда аутори посвећују садржини уџбеника и уџбеничког комплета, други сет стандарда квалитета посвећен је најважнијим стандардима који дефинишу суштинске аспекте квалитета уџбеника, основне књиге за ученика. Према томе, аутори (Ивић и сар., 2009) истичу да је Г – група стандарда одредила предуслове које садржина једног уџбеника мора испунити, док се Д – групом стандарда квалитета

обухвата дидактичко обликовање уџбеника и оствареност функције уџбеника у сврху учења. Стандарди групе Ћ. се односе на језичке критеријуме приликом креирања уџбеника, док су стандарди Е – групе посвећени електронским уџбеничким издањима. У раду *Уџбеник као предмет психолошке анализе у нашој средини – приступи, проблеми и резултати*, Душанка Лазаревић (Лазаревић, 2009: 9) одређује поменућу публикацију указујући да иста: „Полази од стандарда квалитета уџбеничког комплета са акцентом на разматрање уџбеника као структуралне и функционалне целине, затим се постављају и разматрају стандарди квалитета уџбеника – књиге за ученика, стандарди квалитета лекције, садржаја уџбеника, дидактичког обликовања уџбеника, језика уџбеника и стандарди квалитета електронских издања уџбеника“. Осим поменуте ауторке и Требјешанинова (Требјешанин, 2009) указује да предложени каталог стандарда квалитета може бити адекватан почетак за даље расправе у сфери квалитета, а која би водила „постизању консензуса свих значајних актера у процесу стварања, вредновања и употребе уџбеника о најважнијим мерилима њиховог квалитета, која би била усвојена као национални стандарди квалитета уџбеника“ (Требјешанин, 2009: 21). Из поменутог закључујемо да је ауторка поменућим сагласјем потврдила могућност за системску примену стандарда квалитета на праксу обликовања уџбеника.

У циљу прегледности и детаљног упознавања са групама стандарда квалитета и поједничаним стандардима у оквиру њих даћемо преглед истих (Ивић и сар., 2004; Ивић и сар., 2009).

А. Стандарди квалитета уџбеничког комплета

А1. Уџбеник као структурална и функционална средина

Б. Стандарди квалитета уџбеника – књиге за ученика

Б1. Преглед садржаја књиге и његова функционалност

Б2. Подршка изградњи вештина и служења уџбеником као књигом

Б3. Ликовно-графичко обликовање уџбеника

В. Стандарди квалитета лекције

В1. Лекција (тематска целина, једица учења, вежбања) као функционална целина

В2. Кохерентност у излагању садржаја лекције

В3. Прегледност и једнообразност ликовно-графичког дизајна лекције

Г. Стандарди квалитета садржаја уџбеника

- Г1. Усклађеност са образовним циљевима
- Г2. Обезбеђивање базичне писмености
- Г3. Тачност и актуелност знања у уџбенику
- Г4. Репрезентативност знања у уџбенику
- Г5. Рационалност и оптималност изабраног садржаја
- Г6. Систем знања и појмова и уџбенику
- Г7. Хоризонтална повезаност: повезивање градива сродних предмета
- Г8. Вертикална повезаност: повезивање градива истог предмета кроз

различите разреде

- Г9. Уџбеник за све средине
- Г10. Релевантност садржаја за ученика
- Г11. Социјална релевантност садржаја уџбеника
- Г12. Усклађеност система вредности са природом предмета
- Г13. Природа предмета и допринос очувању националног и културног

идентитета

- Г14. Недискриминација према групама
- Г15. Недискриминација различитих система вредности
- Г16. Презентација уметничких вредности

Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника

- Д1. Објашњење стручних термина
- Д2. Функционална употреба икониких средстава изражавања
- Д3. Дидактичка вредност примера
- Д4. Основне смислене везе градива
- Д5. Секвенце интеграције градива
- Д6. Успешни начини презентовања вредности у уџбенику
- Д7. Постојање питања, налога и задатака у уџбенику
- Д8. Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику
- Д9. Разноврсност питања, налога и задатака
- Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику
- Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у уџбенику

Д12. Подршка стваралачком мишљењу и понашању

Д13. Подршка развоју критичког мишљења

Ђ. Стандарди квалитета језика уџбеника

Ђ1. Поштовање језичке норме

Ђ2. Објашњења значења непознатих речи

Ђ3. Контрола дужине реченице

Е. Стандарди квалитета електронских издања

Е1. Оправданост прављења електронског издања

Е2. Баланс различитих врста записа у електронском издању и ефекти на процес учења

Е3. Мрежна структура електронског издања

Е4. Прилагодљивост електронског издања ученицима (према Ивић и сар., 2009: 50–51).

Како се може уочити, општи стандарди квалитета груписани су у седам група, базираних на разноврсним критеријумима који се стављају пред ауторе уџбеника. Да би уџбеник био наставно подобан, подстицао активно учење и мисаоно ангажовање ученика, потребно је да испуни стандарде који се односе на квалитет уџбеничког комплета, квалитет уџбеника – књиге за ученика, квалитета лекције, квалитета садржаја уџбеника, одакле проистиче и група која се односи на квалитет дидактичког обликовања уџбеника, затим стандарде квалитета језика уџбеника и стандарде који се односе на квалитет електронског издања уџбеника, за које смо сведоци да узимају примат у савременој настави.

4. 2. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника (стандарди Д. групе)

У сврху приближавања дидактичко-методичког обликовања уџбеника пажњу ћемо посветити Д. групи стандарда, с посебним акцентом на оне који одређују поље *питања, задатака и налога у уџбенику*. Као аутори поменуте групе стандарда у литератури се наводе Ана Пешикан, Слободанка Антић и Иван Ивић, за Д1–Д12. стандарде, док се формирање норматива у домену Д13. стандарда приписује Јелени Пешић. Као што је у предходном делу рада било речи, поменути аутори су истраживачи на свим пројектима подређеним квалитету уџбеника и њиховом процењивању.

Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника представљају другу групу стандарда по бројности и говоре о дидактичком дometу уџбеника, о условима које један уџбеник мора да испуни да би садржај који представља био организован и прилагођен ученицима према психофизичким способностима. Дидактичка форма уџбеника се односи како на обликовање научних садржаја тако и на дидактичку апаратуру. Да би приближили стандарде који се односе на налоге, питања и задатке у уџбенику, издвојили смо стандарде из Д. групе који директно одређују дидактичко-методичку апаратуру, њено обликовање и функцију.

Д. група стандарда квалитета дидактичког обликовања уџбеника, четврта по реду, једна је од група са највећим бројем стандарда. Број стандарда не указује на већу важност поменуте групе у односу на остале са мањим бројем истих, али указује на комплексност дидактичког приступа уџбенику. Група броји 13 стандарда, од тога се првих шест односи на дидактичко представљање научних података, смислене везе градива, ефикасне начине за представљање вредности у уџбенику, док се стандарди од Д7. до Д13. директно везују за дидактичко-методичку апаратуру и њено дефинисање и прецизније одређење.

Д1. Објашњење стручних термина као базични стандард квалитета дидактичког обликовања уџбеника подразумева објашњавање сваког новог стручног термина који се први пут помиње у оквиру лекције, али и на крају уџбеника у оквиру речника. Потребно је указати да су аутори уџбеника у обавези да се придржавају значења наведеног термина у садржају свих лекција у уџбенику. Наведено објашњење термина може бити дато у одвојеном одељку или на крају лекције, али је врло важно да буде присутно и на крају уџбеника због сазнања да ученици врло често имају потребу да се подсети значења речи у току обнављања лекције. Наведени стандард „говори да уџбеник мора нужно обезбедити објашњење стручних термина које користи, односно њихово основно значење“ (Ивић и сар., 2009: 92). Како говоримо о уџбеницима за ученике млађег школског узраста неопходно је указати да објашњење термина буде прилагођено узрасту и предзнањима ученика, објашњено речима које су поменутом узрасту већ познате, са потребом да објашњење разумеју ученици просечних знања и способности. Стандард Д1. сматра да је сродне термине у извесним наукама, уколико се на млађем школском узрасту употребљавају, потребно у тексту лекције посебно и додатно објаснити. Коришћене синониме за извесне појмове, речи хомонимног значења или речи са вишезначјем,

потребно је додатно објаснити. Прво коришћење термина мора садржати тачну и прецизну формулацију објашњења, које не мора бити преобимно, већ је довољно да буде основно, оставити простора за постепено обogaћивање и проширивање термина и његовог ширег аспекта значења. У стручном објашњењу аутора стандарда уочава се да је Д1. стандард формиран са намером да поспешу учење са разумевањем које ће обезбедити упознавање ученика са основним значењем термина и зачетком формирања појма који је дуг и комплексан процес (Ивић и сар., 2009) који подразумева ангажовање свих наставних ресурса у вишегодишњем формалном образовању.

Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања дефинисана је употребом илустрација одређујући њихову прецизну улогу. Аутори указују да илустрације морају имати дефинисану функцију која ће омогућити да у оквиру лекције преносе поруке адекватније него вербална и бројевна средства, дакле када је илустрација најпогодније средство за исказивање вредности лекције. У иконичка средства изражавања аутори стандарда осим илустрација убрајају фотографије, схеме, мапе и карте, приче у сликама и стрипове, репродукције уметничких дела, графиконе и дијаграме итд. Д2. стандард сматра се важним у дидактичком обликовању због улога које илустрација може имати када је уџбеник у питању. Сматра се да је у савременом уџбенику илустрација самосталан носилац садржаја који не само да допуњује, него често и замењује текст (Лалић Вучетић и Шева, 2019: 508 према Marinković i Pešikan, 1999; Marković, 2015; Plut, 2000). Функције илустрација у настави и процесу учења огледају се у: (1) повећавању степена јасноће, очигледности и прецизности садржаја и лекцији; (2) доприносе мотивационој и афективној улози уџбеника; (3) поседују естетску и декоративну функцију (Ивић и сар., 2009). Осим наведених улога иконичка средства изражавања се често јављају као додатак вербалним или нумеричким средствима изражавања у циљу разумевања лекције. Не би ли се све наведене функције илустрација оствариле неопходно је водити рачуна о техничком уређењу, јер је пресудно да буду јасне, видљиве и читљиве. Такође, не треба ни претеривати са иконичким садржајима. Пренатрпаност лекције шаренилом, неусклађеност текста лекције и присутних илустрација могу бити отежавајући фактор у разумевању наставних садржаја. Наведене функције иконичких средстава изражавања условљене су коришћењем илустрација као снажних средстава подршке процесу активног учења и повећању мотивације за учењем.

Д3. Дидактичка вредност примера је стандард који произилази из неопходности да примери који представљају појмове и појаве буду што разноврснији. Аутори стандарда указују да се разноликост примера и њихова дидактичка вредност огледају кроз порекло примера, средства помоћу којих се примери наводе и категорије примера, односно могућности примера да обухватају целовити или специфични део појаве или појма (Ивић и сар., 2009). Наведене карактеристике које указују на разноликост примера односе се само на „примере пажљиво одабране“ (Ивић и сар., 2009: 97) што подразумева прецизне формулације примера, њихову усклађеност са идејама, појмовима и појавама које приказују. Осим наведеног примери морају бити разноврсни, иако је у уџбенику најчешћи пример прецизних, типичних примера неке појаве или појма, потребно је да уџбеник, као медиј и подстицајно средство учења, понуди и „изазовне проблематичне примере“ (Ивић и сар., 2009: 98) који могу бити снажна подршка и средство којим се подстиче активно учење као и сам процес изградње појмова и појава код ученика.

Д4. Основне смислене везе градива подразумева стандард који дефинише креирање веза између представљеног градива у оквиру једне лекције са другим знањима и релевантним појмовима који су ученицима већ од раније познати и усвојени. Како је знање потребно систематизовати, обједињавати и изграђивати као домен сачињен од мноштва чињеница и генерализација, у сврху његове постојаности и функционалности, неопходно је изграђивати смислене везе између чинилаца од којих је сачињено. Поменуте везе омогућавају посматрање знања као целине, без искључивости и изолованости неког од његових појмова или релација. У оквиру формирања мреже знања, уџбеник има веома важну улогу јер се од њега очекује да као незаобилазан чинилац у процесу учења омогући креирање тих веза и постепено повезивање поменутих елемената у систем знања. Иако важан стандард, Д4. не подразумева све моделе за дефинисање веза између садржаја у оквиру уџбеника. Преоптерећеност уџбеничке апаратуре са различитим везама које се на малом простору и одједном предочавају ученику може створити контраефекат, те се с тим у вези препоручује упознавање ученика са основним везама међу појмовима, које би му омогућиле разумевање кључних појмова. Улога поменутог стандарда се огледа у формирању система знања, дефинисано смисленим везама између истих, посебно оних појмова, вредности и операција које се доживљавају као знања која имају улогу базичних, темељних у свакој од научних дисциплина и око којих се „плете“ мрежа осталих сродних

појмова и информација. Изолована, појединачна знања омогућавају једино механичко учење као најјачи модел учења, док се уколико се знања систематизују обезбеђује трајност усвојеног и повећава степен могућности да се усвојена знања примене, добију на свом функционалном значају.

Према *Д5. Секвенце интеграције знања* уџбеник би требало да поседује и категорије интеграције знања после сваке тематске области, а њихова улога се огледа у систематизацији знања. Према ауторима стандарда секвенце „су издвојене целине у уџбенику којима се сумира претходно поглавље и најављује следеће, у којима се на графички упечатљив начин представља веза међу подацима из предходног поглавља или веза са свакодневним ваншколским животом ученика“ (Ивић и сар., 2009: 102). Поменути стандард би требало да спречи механичко учење и површно усвајање знања, а начини за остваривање секвенци су разноврсни. Аутори стандарда их одређују као: (1) систематизацију основних појмова и знања која су усвојена у предходном тематском блоку уџбеника; (2) задатак са комплексном проблемском ситуацијом и (3) планирање и реализација малих појединачних или групних пројеката који се односе на тематски блок градива и евалуативна понашања (процењивање тематских блокова градива од стране ученика) (Ивић и сар., 2009). Повезивање тематских блокова уџбеника сматра се подједнако важним као и изградња смислених веза градива јер спречава механичко усвајање информација и потпомаже формирање система знања. Аутори стандарда интеграцију сматрају посебно значајним због повезивања функционалних целина знања и умења која су често позиционирана на различитим местима у уџбенику, те се на тај начин избегава „статичност (инертност) знања (да се могу употребити само у контексту у коме су учена)“ (Ивић и сар., 2009: 106).

Д6. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику подразумевају искоришћавање свих ресурса уџбеника као штампаног медија у сврхе прихватања одређених вредности од стране ученика. Познато је да штампани медији, стога и уџбеник, имају ограничене могућности за презентовање садржаја који учествују у креирању ставова ученика, понашања које проистиче из извесних вредности које уџбеник представља. Управо из наведених ограничености, важно је искористити сва средства уџбеника која могу утицати на усвајање вредности и њихово прихватање, разумевање и инкорпорирање у системе вредности ученика као индивидуе. Подразумевано коришћење уџбеничких

потенцијала у сврху ефикасних начина презентовања вредности у уџбенику подразумева: (1) унутрашњу усаглашеност свих вредности које уџбеник презентује (нема двосмислених и вредности које противурече једна другој, вредности у уџбенику нису представљене у виду изолованих делова, вредности се подржавају и усаглашавају); (2) вредности треба да буду представљене разнолико и на различитим нивоима; (3) примери који предочавају вредности морају бити разнолики и да омогућавају повезивање са основним животним вредностима и (4) вредности треба повезивати са пређашњим сазнањима и искуством ученика (Ивић и сар., 2009). Потребно је указати да је успешно представљање вредности кључна радња која омогућава реализацију васпитне и социјализацијске улоге уџбеника који омогућава развијање ученика у школи као друштвеној средини.

Д7. Постојање питања, налога и задатака у уџбенику је стандард који инсистира на постојању питања, активности и задатака за ученика, и то кроз целу књигу. Да би књига постала уџбеник потребно је да садржи питања, налоге и задатке за ученике чија је преваходна улога да омогуће и олакшају процес усвајања знања код ученика, али и да омогуће давање повратне информације о напредовању ученика у учењу. Уџбеник као књига за ученике не може у потпуности питања, налоге и задатке пребацити на друге делове комплета већ их и сам мора садржати. Питања, налози и задаци се могу налазити на почетку лекција, као проблемски увод или повезивање са претходним градивом, у току излагања у лекцији и иза лекције или мањих тематских целина. Важно је истаћи да иза лекције или тематских блокова често бивају смештени радни налози, питања или задаци чија је намера „развој виших нивоа знања и умења (проблемски, истраживачки задаци, креативни и сл.)“ (Ивић и сар., 2009: 108). Потребно је указати да су питања, налози и задаци у уџбенику у циљу стварања ситуација за учење, са циљем да плански, као дидактички обликоване активности изазову ангажовање ученика које ће омогућити конструкцију знања. Стога је потребно да се улога овог стандарда остварује на простору целог уџбеника континуирано.

Д8. Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику је стандард чија се сврха надовезује на претходни стандард. У уџбенику не смеју постојати бесмислена, нереална и неодређена питања, налози и задаци. Центар мисаоног ангажовања ученика свакако је рад на питањима, налозима и задацима у уџбенику, па никако се не сме дозволити да концепција и структура ових чинилаца буде бесмислена, неодређена. Лоше формулисани

задаци, налози и питања за рад не могу да поспеше процес учења, већ праве пометњу тако што збуњују ученике и отежавају им даљи рад. Бесмислена, нереална и неодређена питања, задаци и налози имају негативне утицаје на ученика: „а) не подстичу никакво учење, а троше снагу ученика; б) ученик је у ситуацији да ће пре помислити да је он неуспешан, да није у стању да реши задатак, да не познаје довољно предмет, него да задатак није адекватан, остаће збуњен; в) демотивисано делују на дете, *убијају* жељу за учењем и интелектуалним радом; г) лоше васпитно делују, тј. ученици ће задатке које не могу да ураде *репрограмирати*, или их неће урадити, или ће наћи друга решења за њих и д) заузимају функционални простор у уџбенику, а тиме троше и новац и време;“ (Ивић и сар., 2009:111–112). Да би се ближе дефинисала област коју поменути стандард дефинише у случају наставног тумачења басне истичемо да се бесмисленим задацима сматрају они задаци који су језички неадекватно написани те као такви збуњују ученике, не подстичу их на активно учење већ у њима доминира репродуктивни карактер, док нереални и неодређени карактер истих ограничава њихову улогу у процесу рецепције и интерпретације басне. Неопходно је да дидактичко-методичка апаратура садржи језички коректно формулисане задатке, са реалним захтевима који се пред ученике стављају у процесу тумачења басне, формираних у складу са предзнањима ученика и њиховим искуственим капацитетима.

Д9. Разноврсност питања, налога и задатака је стандард који потенцира разноврсност и богатство питања, задатака и налога у уџбенику, како по тежини тако и по броју особа које га решавају. Потребно је да кроз целу садржину уџбеника постоје питања, задаци и налози за рад и то у што разноврснијим облицима и различитих нивоа тежине. Највећи број задатака мора бити такав да га може урадити већина ученика, али поред њих уџбеник мора садржати и захтевније, сложеније задатке. Већина задатака, питања и налога треба да буде намењена индивидуалном ангажовању ученика, али је поред њих потребно да уџбеник садржи и задатке за рад у паровима или групи. Неопходно је указати да је разноврсност радних активности значајна због одржавања пажње и мотивисаности ученика за рад, спречавајући засићеност материјом, униформним и досадним задацима.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику је стандард који указује за значај и улогу питања, налога и задатака у циљу подржавања процеса учења преко различитих метода. Сваки вид питања, налога и задатака изазива одређене

активности код ученика. Активности ученика (стваралачке, моторичке, интелектуалне, друштвене) јесу суштина сваке методе учења. Разноврсни задаци, налози и питања изискиваће различит ниво самосталности ученика у раду и његове различите улоге. Питања, налози и задаци морају носити посебности предмета, осликавати његову природу и начин промишљања у дисциплини и покретати активности ученика које могу да доведу до реализације постављених циљева. Аутори стандарда радне активности разматрају као део садржаја представљеног у уџбенику, било да је у питању лекција или тематски блок, постављених циљева предмета, али и психофизичких особености ученика. Радне активности у уџбенику морају бити одређене методом учења коју подстичу, те у те сврхе, ради јаснијег одређења питања, налога и задатака аутори (Ивић и сар., 2009) представљају класификацију метода на: (1) механичко учење; (2) учење са разумевањем; (3) стицање практичних умења; (4) стицање интелектуалних умења; (5) стицање социјалних умења и техника; (6) креативно учење; (7) учење путем решавања проблема; (8) кооперативно учење и (9) комбиновање разноврсних метода учења. Како уочавамо методе учења су разнолике, али њихова улога у уџбенику није што бројнија заступљеност већ сврсисходност. Неопходно је користити методе које су у сагласју са садржином и природом предмета чији циљеви морају бити у складу са активностима ученика.

Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу је стандард који се односи на присутност и њихову структуру. Ако уџбеник садржи овакве типове питања, налога и задатака онда они морају бити у циљу подржавања различитих метода и нивоа учења. Уколико се пође од садржаја уџбеника и већ истакнутог циља ових питања, налога и задатака, они могу бити такви да испитују различите нивое знања и подстичу разноврсне методе учења. Према томе, задаци, налози и питања могу да траже: (1) дословну *репродукцију*; (2) *разумевање*; (3) *трансфер* и примену знања и умења; (4) *анализу и синтезу*; (5) *дивергентну продукцију* и (6) *евалуацију*, лични став (Ивић и сар., 2009). Улога поменутог стандарда огледа се у добијању повратне информације о знању ученика, његовом нивоу и квалитативним особеностима. Како добијање повратне информације има двојаку улогу, како за учитеља тако и за ученика, могућности за мотивационо дејство наведених радних активности одређених Д11. стандардом су велике, док је улога радних активности у домену самовредновања успеха у учењу важан стадијум у развијању мишљења о себи, свом раду и постигнућима.

Стандард Д12. *Подришка стваралачком мишљењу и понашању* као посебно поље нашег интересовања биће детаљно разматран почев од следећег поднаслова.

Д13. *Подришка развоју критичког мишљења* подразумева улогу уџбеника у развоју критичког мишљења „начином излагања и укључивањем ученика у одговарајуће самосталне активности, које зависе од природе предмета и узраста ученика“ (Ивић и сар., 2009: 120). Према ауторима уџбеник подржава развој критичког мишљења кроз: а) дијалошки, проблемски начин излагања и б) укључивањем ученика у самосталне активности критичког мишљења. Целовитост педагошког дејства остварује се уколико су у уџбенику присутна оба начина. Активности које подржавају развој критичког мишљења у уџбенику засноване су на дидактичко-методичкој апаратури која подстиче критичко посматрање као главну активност критичког мишљења. Уџбеник је у обавези да приказује различите научне ставове, дакле, различита разумевања и тумачења, да представља разлике између чињеница и њиховог тумачења од стране појединаца, проблемски представља садржаје и објашњава како се до истих сазнања дошло у областима из које потичу итд. Да би уџбеник вршио улогу која је стандардом Д13. предвиђена неопходно је захтевати да подстиче логичко и аналитичко резоновање, аргументовање, интерпретацију података и тумачење поруке, самостално дефинисање и решавање проблемске ситуације и заузимање критичког става (Ивић и сар., 2009). На крају, потребно је истаћи да је укључивање критичког мишљења у процес усвајања знања један од механизма *активне конструкције знања*. Тако стечена знања су функционалнија у школском и свакодневном животу.

4.3. Стандард Д12. *Подришка стваралачком мишљењу и понашању* – креирање стваралачке атмосфере у уџбенику

Подришка стваралачком мишљењу и понашању је стандард квалитета који указује на потребу да уџбеник, у зависности од особености предмета, треба да креира ситуације у којима су ученици у прилици да упражњавају креативне способности и понашање. Поменути стандард се, пре свега, односи на уметнички скуп предмета. Уџбеник ову функцију може вршити кроз разноврсне типове задатака и активности, али је нужно да обезбеди богатство стваралачких задатака различитих типова јер се у томе огледа

подстицање стваралачког понашања ученика. Наведени стандард у уџбенику се остварује следећим средствима (Ивић и сар., 2009: 119):

- задацима и налозима који од ученика траже стваралачку продукцију у различитим областима (ликовној, музичкој, литерарној, научној и другим областима);
- задацима отвореног типа који подстичу тражење алтернативних и оригиналних путева решавања и подстицање алтернативних решења/одговора на дати проблем;
- задацима који траже навођење хипотеза за одређене ситуације, избор процедура, различите ситуације урађеног (резултата истраживања, експеримената и сл.);
- задацима који траже нецензурисано изношење идеја (типа brainstorming, тј. можданих олуја);
- задацима који траже оригиналне комбинације различитих елемената;
- задацима који траже превођење одређеног садржаја из једног уметничког домена у други (на пример, доживљаја текста у драмско извођење, цртеж итд.);
- презентацијом образаца стваралачког понашања (како је неко дошао до неког открића и сл.);
- толеранцијом на различитост и индивидуалност.

Наведена средства која потпомажу остварење овог стандарда на коме ће се заснивати наша анализа дидактичко-методичке апаратуре која у читанкама прати тумачење басни, представљају покушај да се на наставном часу књижевности створи атмосфера толеранције за стваралачке прилике ученика и само увођење ученика у стваралачку продукцију. Креирање атмосфере толеранције резултира остварењем васпитне улоге и „подстиче формирање стваралачких способности и развој стваралачке личности, богаћење емоционалног живота, изграђивање естетског укуса, развијање експресивних способности (исказивање унутрашњег доживљаја или осећања у разноврсним медијима уметности), развој самосвести и упознавање властитих способности“ (Ивић и сар., 2009: 120–121).

Можемо увидети да наведена средства детаљно прописују обликовање дидактичко-методичке апаратуре, с тим што последња два у низу указују на улогу питања, налога и задатака за ученике формиране и обликоване у циљу подржавања стваралачког и критичког мишљења и давања простора ученицима да се испоље у стваралаштву, посебно

када је у питању уметност, а познато је да је књижевност управо један од њених видова. Претпостављамо да читанке одобрене за наставу имају дидактичко-методички обликоване садржаје према наведеним средствима, те су у обавези да омогуће креативно ангажовање ученика у поступку наставног тумачења књижевноуметничких текстова, у нашем случају басана.

4. 4. Основна одређења стваралаштва и његово манифестовање

Дефиниција стваралаштва је претрпела многе измене у зависности од тога која се наука овим појмом бавила. У психологији дефинисаност овог појма варира је у зависности од теорије коју је аутор који би дефинисао заступао, па се тако могу уочити дефиниције из домена хуманистичких, психоаналитичких, феноменолошких учења у психологији или факторске теорије способности и црта личности (Кваšчев, 1976).

Стваралаштво или креативност је способност стварања нечег новог вештином маште, било да је реч о новом решењу неког проблема, новом методу или направи, уметничком предмету или форми. Овај термин обично се односи на богатство идеја и оригиналност размишљања, али и практичност рада, наводи се у *Речнику социјалног рада* (2006) Ивана Видановића.

Према Виготском (Vigotski, 2005) „стваралаштвом називамо сваки човеков рад који ствара нешто ново без обзира да ли је то ново створено деловањем спољашњег света или извесним расположењем ума или осећања која постоје само у човеку“ (Vigotski, 2005: 17).

Креативност је „комплексан феномен, сложена способност личности састављена од бројних чинилаца који подстичу и подржавају стваралаштво, као што су: оригиналност, флексибилност и флуентност, али и друге категорије међу којима се издвајају интелектуални фактори (мишљење, машта, памћење), фактори способности и неинтелектуални фактори (мотивација, толерантност, својства карактера, аспирација и сл.)“ (Ђорђевић, 2014: 43).

Стваралачки процес описан је и као процес „повезивања раније повезаних ствари“ (Мајл, 1968). Према наводима ауторке стваралачки чин је „промишљен процес стварања нових комбинација или моделовања грађе, покрета, речи, симбола или идеја и омогућавање да производ буде на неки начин доступан другима, визуелно или другачије“ (Мајл, 1968: 6, према *Creativity: The Search of Creative Process*, 1959: 18).

Урбан (Urban, 1990) дефинише креативност као способност да се изгради нов, несвакидашњи производ примањем, обрађивањем и коришћењем доступних ресурса и информација, као и повезивањем тих информација са информацијама из искуства.

У *Психолошком речнику* (1996) Драгана Крстића, појам креативност налази се под одредницама *имагинација/креативна* и дефинише се као обогаћивање појма новим садржајима и увиђање нових релација и садржаја који пре тога нису постојали, док се у *Речнику психологије* (2001) Жарка Требјешанина дефинише у оквиру стваралачког мишљења и нема самосталну одредницу. Аутор стваралачко мишљење дефинише као врсту имагинативног мишљења које је „усмерено ка стварању неке нове, оригиналне и друштвено значајне мисаоне творевине, као што је неки филозофски постулат, научни проналазак, технички изум, музичко дело, уметничка слика, песма или роман“.

Креативност (lat. *creatio*) у основном анализирању појма означава стварање, изабарање, извор (Шипка и Клајн, 2010). „Волуминозност појма обогаћена је и надограђена прецизнијим теоријским истраживањима; у најширем смислу креативност представља тражење решења, одговора, поступака кроз више могућности“ (Стојановић Стошић, 2016: 18).

Гилфорд (Guilford, 1968) под креативношћу подразумева отворено или дивергентно мишљење, односно способност уочавања више решења неког проблема. Према аутору наведена способност обухвата следеће особености: (1) флуентност (способност извођења идеја); (2) флексибилност (способност да се већ формиран облик мишљења замени новима); (3) оригиналност (одређена кроз нова, неочекивана решења проблема) и (4) елаборација (вичност у планирању и организовању решавања проблема) (Guilford, 1968 према Јанковић, 2001).

Осим појмова стваралаштво, стваралачко мишљење у литератури се неретко могу срести и појмови *стваралачко учење* и *стваралачке способности личности*. Под стваралачким учењем Радивој Квашчев (Kvaščev, 1977) подразумева откривање и развијање што већег броја нових идеја на основу текста који се учи; побољшање идеја које су откривене; употребу откривених идеја на различите начине и у различитим ситуацијама; откривање нових и оригиналнијих путева решавања проблема који су састављени итд.

Према Стернбергу (Sternberg, 2001) суштину креативности чини креативно мишљење, а његово подстицање у школи изискује организацију наставе чији би то био крајњи циљ. На основу наведеног, може се закључити да креативно мишљење обухвата „стварање, откривање, проналажење, замишљање, претпостављање и постављање хипотеза; а настава која би га подржала подразумева услове за стварање и давање идеја, проналажење нових ствари, обликовање новог продукта и замишљање шта би се десило када би било другачије него што је сада“ (Sternberg, 2001 према Максић и Павловић, 2014: 54).

Према Шеферовој (Šefer, 2000) у литератури се манифестовање стваралаштва разматра на три начина: „као продукт (дело), процес (фазе и механизми који су у основи стваралачког понашања) и предуслови за стварање (унутрашњи – способности, особине личности, мотивација, и сл. и спољашњи – друштвени тренутак, стање у области стваралаштва, породична и школска клима, друштвена клима и сл.)“ (Šefer, 2000: 17, према Wallach, 1970). Ауторка је у својој студији *Креативност деце* истакла и проблем дефинисања дечјег стваралаштва које често наилази на проблеме променљивости индивидуалног склопа личности код деце, њиховог доживљавања средине, као и критеријума за одређивање стваралачког производа. С тога условно дефинише стваралаштво код деце: „Дечје стваралаштво проистиче из посебних способности и преференција, актуелизованих у подстицајној атмосфери непосредне средине кроз слободне игралике активности и може за последицу да има занимљиве и необичне продукте“ (Šefer, 2000: 18).

Према наводима Васојевићеве и сар. (Васојевићеве и сар., 2021) истраживања о подстицању креативности у школи су занемарена, што ауторке објашњавају „тима што школско окружење не подстиче креативност и што се, неретко сматра (или подразумева) да је креативност својствена само одређеним, пре свега уметничким областима или школским предметима“ (Васојевић и сар., 2021: 168).

Као што се може увидети стваралачки чин и стваралаштво уопште представљају врло сложене појмове, како за дефинисање тако и за остварење, посебно са децом због структуре њихове личности и интелектуалних способности.

4. 5. Савремена настава књижевности и стваралаштво ученика

Познато је да настава представља организовану и сврсисходну друштвену делатност са циљем васпитања и образовања млађих нараштаја. Из овако дефинисаног појма и процеса наставе произилазе многобројни наставни циљеви који су према својој природи сложени, а са аспекта друштва важни и веома одговорни. Поменути циљеви наставе одређују и посебне циљеве наставе српског језика и књижевности, који у садејству са осталим општеобразовним циљевима наставе употпуњују своје наставно дејство. Циљ наставе српског језика јесте да ученици „овладају основним законитостима српског језика на којем ће се писмено и усмено правилно изражавати, да упознају, доживе, и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела, филмска и друга уметничка остварења из српске и светске баштине“ (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2017: 2). Уколико из ове констатације изузмемо остале предметне области и задржимо се на настави књижевности, уочавамо да би основни домет овог подручја био оспособљавање ученика за доживљавање, схватање и тумачење књижевноуметничких текстова.

Према наводима Пурићеве (Пурић, 2010) задаци наставе српског језика који се односе на предметно подручје књижевности могу се поделити у две групе: (1) прва – односи се на доживљавање, разумевање, тумачење, вредновање књижевноуметничких текстова (оспособљавање за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова; поступно, систематично, и доследно оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста) и (2) друга – односи се на васпитно-образовне намере ширег спектра који излазе из оквира предметних, разредних, па и оквира установа, као што су развијање осећаја за аутентичне естетске вредности; упознавање, развијање и чување националног и културног идентитета; поштовање неговање и унапређивање културне баштине; васпитавање ученика у духу највиших моралних вредности (хуманизма, истинољубивости, солидарности, мира, патриотизма, алтруизма и сл.).

У раду *Тумачење књижевног текста као циљ наставе књижевности у млађим разредима основне школе*, Пурићева (Пурић, 2010) анализира *Упуство за реализацију програма српског језика* и издваја конкретна упуства која ближе одређују задатке наставе у домену тумачења књижевног текста. Даћемо најважније смернице поменуте анализе које

се односе на повезаност савременог проучавања књижевног текста са развојем стваралаштва. С обзиром да настава књижевности развија наставников и учеников „истраживачки, проналазачки, стваралачки и сатворачки однос“ (Пурић, 2010: 403) према књижевном тексту, неопходно је да буде организована тако да се књижевност не предаје и не учи већ се у њој ужива и расправља, као и да ученик у настави треба да буде у улози активног учесника који управо истраживачки, проналазачки, стваралачки и сатворачки суделује у тумачењу разноврсних књижевних жанрова.

Приликом тумачења текста потребно је да се приступи уз одговарајући склад аналитичких и синтетичких поступака и ставова. Наведени став се може учити и у *Правилнику о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*: „Књижевном делу приступа се као сложенем и непоновљивом организму у коме је све условљено узрочно-последичним везама, подстакнуто животним искуством и уобличено стваралачком маштом“ (*Правилник*, 2020: 9).

Тумачење књижевног дела треба да буде организовано и кроз решавање проблемских питања која настају подстакнута уметничким доживљајем које текст створи, а која би ученика требало да мотивишу на истраживачко ангажовање, све са циљем да се развију његове склоности и способности. Управо на овом месту настава књижевности гради узрочно-последичну везу са стваралачким способностима ученика. Анализом *Упутства за реализацију програма српског језика* може се учити и методолошки приступ књижевном делу. Настава се опредељује за усмереност интерпретације према књижевном тексту, што подразумева иманентно проучавање уз примену вантекстовних аспеката према потреби изучавања. Наведено се поштује проучавањем књижевноуметничког дела у целисти. У *Правилнику о наставном програму за четврти разред основног образовања* указује се на синтетичке делове (*уметнички доживљаји, текстовне целине, битни структурни елементи* – тема, мотиви, уметничке слике, фабула, сиже, књижевни ликови, поруке, мотивациони поступци, композиција), *облици казивања, језичко-стилски поступци и литерарни (књижевноуметнички проблеми)*, док се указује на обавезност наставног тумачења са становишта оригиналности, естетске мотивисаности, свестраној усклађености, кохерентности и поступности, уз остваривање јединства анализе и синтезе.

У програмским оквирима наставе српског језика и књижевности, ученици се готово свакодневно кроз интерпретацију књижевних текстова упознају са стваралачким

поступком помоћу кога је дело настало. Уочава се да стваралачко понашање произлази из разноврсних компетенција и особина људске личности и посматра се као неопходна компонента свеукупног развоја ученика (Šefer, 2012 према Стевановић и Димитријевић, 2013).

Позивајући се на напред наведено, неопходно је указати да се, ослањајући се на програмска одређења, специфичности наставе, тумачење књижевних текстова ослања на доживљајне могућности ученика млађе школске доби. У литератури проналазимо разноврсна тумачења доживљаја. У *Педагошкој енциклопедији* доживљај се дефинише као „опажај у коме истовремено делују сазнајни, емоционални и мотивациони фактори“ [...] „опажање прати одговарајући афективни тон, који има одређени квалитет пријатности или непријатности. Пратећи емоционални доживљај опаженог има и мотивациону вредност“ (Grupa autora, 1989: 150). Виготски (Vigotski, 1975) је у својој студији *Психологија уметности* доживљавање одредио као несвесан, рационално необјашњив чин, зато што никада не знамо и не схватамо зашто нам се допало ово или оно дело, док према Штајгеру (Štajger, 1987) читалац затрепери заједно са песмом и она га потпуно окупира. Може се уочити да је уметнички доживљај, било да се ради о само могућем или већ оствареном, „основни покретач“ (Николић, 2004) ученичког интересовања за књижевне текстове и наставу књижевности уопште. Једном речју, доживљавање је предуслов сазнавања – разумевања и тумачења, али и даљег стварања.

Дефинишући доживљај као опажај са сазнајним, емоционалним и мотивационим ознакама, можемо уочити повезаност између доживљаја као таквог и стваралаштва у настави као „прожетости стимулативним, мисаоним, емоционалним, фантазијским, дјелатним и другим ангажовањем ученика“ (Filipović, 1988: 203–204). Да би се креативно деловање ученика у школском окружењу поспешило, неопходно је окренути се креативној настави. Креативна настава се базира на креативном процесу ког одликују следеће карактеристике: (1) *отвореност* – отворити своје Ја за нова сазнања и искуства тако да се могу створити услови за развој нових стваралачких облика; (2) *фокус* – представља непосредну проверу оног што неки подаци могу означавати; представља начин сређивања искуства; (3) *дисциплина* – наступа након достигнутог фокуса; ствараоци је сматрају прихватањем начина рада који одговара фокусу коме су се подредили (Majl, 1968). Према својој природи књижевни текстови пружају неограничене могућности за отвореност, што

феномен рецепције омогућава и потврђује. Рецепцијом књижевног текста ученику се омогућава и стављање фокуса на књижевни текст као уметничку творевину и аутономни израз аутора у складу са његовим доживљајем и мотивацијом за пријем истог, да се у оквиру домена дисциплине одлучи за начин интерпретације доживљеног и сазнатог дела.

Из напред наведеног указује се да учбеници намењени настави књижевности у разредној настави треба да буду засићени садржајима који развијају креативност ученика јер они представљају основе друштвених вредности које ће ученици поседовати током живота. Резултати истраживања (Dubovicki, 2012) показују да нема довољно креативних подстицаја у учбеницима књижевности у разредној настави иако „књижевност даје више прилика ученицима да искористе машту, која је изнимно важан увјет за потицање креативности“ (Dubovicki, 2012: 209) док Колудровић (Koludrović, 2008) указује да је настава књижевности далеко успешнија и садржајнија уколико се у њу укључе креативне активности. Према речима аутора „књижевни текст се може илустрирати према замислима ученика, углазбити, дочарати покретима и мимиком, претворити у игроказ“ (Koludrović, 2008: 68), док се креативним писањем „измишљањем необичних нових прича, проналажењем друкчијих завршетака познатих прича, те додавањем ликова и догађаја потичу ученичка машта, оригиналност и елаборативност“ (Dubovicki, 2012: 210 према Vilopavlović i dr., 2001; Koludrović, 2008).

Такође, хрватски аутори (Letikam i Vognar, 2009) приказују креативну наставу језика, осмишљену у оквирима интеграције наставних садржаја кроз педагошке радионице које су се заснивале на олуји идеја, дидактичкој игри *Шест шешира*, глуми и изради костима, и изради стрипова у сврхе језика. На основу наведеног закључујемо да је сваки наставни садржај могуће осмислити на креативан начин, само га је потребно прилагодити особеностима предмета и потребама узраста ученика, на шта указује и мишљење Максићеве (Максић, 2021) која истиче да је неопходно подстицати „уверење да креативност може да се развија у школи кроз конкретне примере, у раду на задацима који су дати у контексту, што значи у околностима које су актуелне и релевантне за ученике“ (Максић, 2021: 8), сходно развоју друштва, ученичке личности и целоживотних компетенција за учење и развој.

4. 6. Читанка као уџбеник у настави књижевности

После буквара као прве књиге за ученика, читанка је један од најважнијих уџбеника. Иако се техника читања изграђује у периоду наставе почетног читања и писања, усавршавање исте врши се читањем књижевноуметничких дела садржаних у читанкама, те се њена улога уочава и у њеном називу. Читанка се сматра, у односу на уџбеник као врсту књиге, посебном подврстом дефинисаном у духу хрестоматије антологијских књижевних дела разноврсних жанрова.

Према наводима Цветановићеве (Цветановић, 2007: 75) „читанку можемо посматрати као уџбеник који садржи обавезне текстове који су предвиђени за обраду наставним планом и програмом, дидактичко-методичку апаратуру, један део текстова по избору аутора читанке“ што указује да је формирана од одређеног броја књижевних дела, одабраних по етичким и естетским вредностима књижевности за децу. Према Мркаљевој (Мркаљ, 2016) наведени текстови у читанкама за млађи школски узраст су, по правилу, формирану у тематске блокове који су најчешће именовани годишњим добима или мотивима који су блиски узрасту ученика, као што су: другарство, школа, природа, животиње итд. Ауторка указује да се концепција читанке може уочити и у самом садржају, њеним тематским целинама као и ликовно-графичкој наглашености, што је чест пример у уџбеницима за ученике разредне наставе. Према наводима увиђамо да читанка првенствено поседује програмске текстове, али и текстове изван програмских оквира. Изборне текстове у читанкама подразумева увођење у реформисане програме, истичући естетску вредност књижевних текстова, а не њихову актом одређену обавезу (Мркаљ, 2011).

Према речима Росандића (Rosandić, 2005) читанка је основна школска књига намењена књижевном одгоју и образовању у основној и средњој школи. Аутор истиче да је читанка као уџбеник сачињена од избора књижевноуметничких текстова који су одабрани естетским и педагошко-психолошким условима, док су оквири поменутог избора у домену наставног програма. Осим одређења читанке као уџбеника, Росандић дефинише начела према којима се „књижевноумјетнички и језичкознаствени садржај преноси у читанку-уџбеник“ (Rosandić, 2005: 161). Начела се заснивају на: (1) примерености психофизичким могућностима ученика одређеног узраста (психолошко

начело); (2) васпитности (педагошко начело), (3) образовној оправданости (образовно начело) и (4) дидактичко-методичкој обликованости. Из ставова аутора уочавамо да су педагошки, психолошки, образовни и методички сегмент конципирања читанке као уџбеника подједнако значајни.

Драгана Гавриловић Обрадовић (2012) указује да читанка мора да осликава време у коме живи и да „одабраним текстовима омогућује социјално-историјска, идејно-политичка, психолошко-уметничка, језичко-културна и друга рашчлањавања, решавања и разрешавања, а целокупна настава матерњег језика треба позитивно да утиче на развој усменог и писаног говора ученика“ (Гавриловић Обрадовић, 2012: 14).

Како читанка треба да омогући садржинску, идејну, етичку и психолошку анализу дела од којих је сачињена, потребно је да поседује дидактичке могућности којима ће то обезбедити, те су због тога текстови у читанкама углавном праћени дидактичко-методичким упуствима за интерпретацију на часу или за самосталан рад ученика. „Одабрани текстови у читанкама треба да условљавају наставу потпуног доживљавања обухватањем догађаја, призора, ствари, мисли, осећања, слика, речи и израза уметничког дела што треба потпуније да се оствари, утисне у свести и осећања ученика, али у зависности од могућности њиховог схватања и осећања“ (Група аутора, 1989: 85). Зарад свеобухватног деловања вредности књижевног дела на ученике неопходно је да унутрашња структура читанке буде организована у јединству и сагласју уметничког и дидактичког приступа.

Како је дидактичко-методичка обликованост уџбеника важна за уметнички и методички дојам о делу, Драгутин Росандић је читанку као уџбеник одредио према овом критеријуму. Читанка дефинисана наставним обликовањем може бити: (1) рецепцијско-репродуктивна; (2) рецепцијско продуктивна (стваралачка); (3) комуникацијска; (4) разграната и (5) вишеизворна (мултимедијска) (Rosandić, 2005). Уџбеник – читанка у наведеним улогама омогућава свеобухватно упознавање књижевних дела, с намером да ученицима обезбеди прилику за самостално анализирање, тумачење и вредносно посматрање књижевних дела који је сачињавају.

4. 7. Дидактичко обликовање читанке у разредној настави (дидактичко-методичка апаратура)

Дидактичко-методичка апаратура представља врло битан сегмент сваке читанке. Улога састављача читанки не завршава се само одабиром књижевноуметничких текстова већ формирањем апаратуре која ће их пратити. Цветановићева (Цветановић, 2007: 75) потврђује наведено указујући да је „дидактичко-методичка апаратура веома значајан део сваке читанке, без које би она била збирка текстова или литерарна антологија“.

Према Трнавцу (Трнавац, 1999) дидактичко-методичка апаратура је „онај део уџбеника који представља концепцију учења на коју се ослања аутор и од које ће зависити укупна комуникација ученика и наставника са уџбеничким материјалом, а њена главна улога је да садржаје учења приближи ученику, али и да ученика приближи садржајима учења“ (Трнавац, 1999: 94). Као што се може уочити, дидактичко-методичка апаратура се усклађује према ученику, не као према просечном учеснику, већ према индивидуалности, његовој посебности.

У раду *Дидактичко-методичка апаратура књижевних текстова у читанкама за млађе разреде основне школе*, дидактичко-методички инструментаријум „подразумева све оно „остало“ што није оригинални књижевноуметнички текст који жанровски спада у лирику, епику или драму, нити научнопопуларни и информативни текст, а ни текст преузет из књига, енциклопедија и часописа за децу, а што јесте у функцији увођења ученика у проучавање, тумачење, разумевање и обраду тог текста, као и остварења сврхе, циља и задатака програма образовања и васпитања“ (Миловановић, 2014: 139–140).

Љубомир Коцић (Коцић, 2001: 132, према Требјешанин и Лазаревић) у раду *Дидактичко-методички захтеви у обликовању структуре уџбеника* указује да је дидактичко-методичка апаратура у функцији „усвајања градива, стицања знања, развијања способности, оспособљавања за примену стечених знања и активирања ученика у процесу стицања знања“.

Дидактичко-методичку апаратуру чини велики број *структуралних компоненти* (СК) уџбеника као што су: питања, налози и задаци позиционирани на различитим местима у оквиру лекције, затим иконишка средства изражавања, разносврсни схематски видови приказа, поља са додатним знањима, подацима итд. „Структуралне компоненте служе да олакшају ученицима служење уџбеником као књигом, као и да олакшају

усвајање презентованог градива, допринесу што бољем разумевању садржаја, његовом чвршћем смисленом повезивању са претходним знањем, школским и ваншколским искуством ученика, са градивом истог или других школских предмета, а све са циљем да ученик што боље разуме и што ефикасније научи дати садржај (Антић, 2009: 30 према Ивић и сар., 2008). Према Антићевој (Антић, 2009: 31) нејучесталије структуралне компоненте у уџбенику су: (1) увод у поглавље; (2) основни текст; (3) речник уз текст лекције; (4) уводно питање – водич за читање поглавља; (5) уводна питања у лекцији; (6) питања, налози и задаци уз лекцију; (7) питања, налози и задаци на крају целине/поглавља; (8) есеј на задату тему; (9) временска лента; (10) мапа; (11) графикон, схема; (12) документи, историјски извори; (13) појмовне мапе са свим кључним појмовима из лекције (и њиховим међусобним односима); (14) фотографије, слике, илустрације; (15) метакогнитивне јединице (објашњење како се користе и како се читају цртеж, графикон, табела, илустрација и сл.); (15) бокс са кључним информацијама за кључне речи; (16) бокс са додатним информацијама; (17) *hands-on* бокс; (18) цртежи; (19) листа кључних термина из поглавља (без објашњења); (20) скок у времену; (21) резиме, најважније чињенице; (22) лектира; (22) за оне који желе више – посетите... (23) додатна литература; (24) компакт-диск; (25) занимљивости; (25) бокс са кључним речима; (26) бокс са занимљивостима; (27) бокс са мозгалицама; (28) бокс са резимеом дела лекције; (29) бокс са садржајем из оригиналних докумената, материјала, извора; (30) питања, налози, задаци (ПНЗ); (31) преглед садржаја уџбеника (даје преглед целог градива, његову структуру, указује на међусобне односе између појединих тема, ниво општости); (32) речник мање познатих речи и израза на крају књиге; (33) биографије познатих личности на крају уџбеника; (34) додатна литература и (35) интернет адресе. Ауторка подвлачи да листа структуралних компоненти није коначна, јер се концепцијама нових уџбеника могу појавити нове, досад непрепознате категорије.

Аутори читанке су ограничени приликом избора текстова, а сам процес интерпретације изискује велике напоре да се делу приступи према свим естетским и образовним захтевима. Према Кисићу (Кисић, 1999: 173) аутори читанки „у само ретким, али зато драгоценим примерима могу да се равнају са неоспорним креативним доприносима у успешности разрешавања тешкоћа и да представљају иновације у усавршавању наставног процеса до крајњих стваралачких домета“. Без обзира на

наведено, без обзира каквог квалитета била, дидактичко-методичка апаратура не може бити замена за уметничко дело, нити она садржајно поседује оно што је ученику потребно. Улога дидактичко-методичке апаратуре је да представља питања, задатке, захтеве, упутства, вежбе, тумачења, објашњења, коментаре, адекватне прилоге, све у непосредној вези са одређеним текстом. У сврху наведених активности истраживачи окупљени око теме *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе* дидактичко-методичку апаратуру виде као „елементе структуре у функцији усвајања садржаја ефикаснијег учења (структурисање ученикове активности ради подстицања активног учења)“ (Коцић, 2001: 133, према Требјешанин и Лазаревић), који подразумевају: (1) питања, задатке и вежбе; (2) закључке, прегледе; (3) илустрације; (4) речник и (5) инструкције (упутства и објашњења). Осим наведених елемената који сачињавају дидактичко-методичку апаратуру, читанке као уџбеници поседују и помоћну апаратуру. Поменуто апаратуру сачињавају: (1) предговор; (2) садржај; (3) регистри – предметни и именски; (4) библиографија и (5) знакови – симболи. Улога наведених елемената огледа се у пружању помоћи ученику за једноставније и успешније служење читанком.

Према ранијим методичким изучавањима овог сегмента читанке и пратећих аспеката читаначких текстова, процена дидактичко-методичке вредности читанке од стране учитеља обухвата: (1) принципе поступности, систематичности и функционалности у композицији грађе; (2) питања и задатке који треба да буду подстицајни, усмеривачки и проблемски, а језички и стилски примерени да би се успоставио активан однос са учеником; и (3) начело унутрашњег јединства програмске грађе и корелације са другим наставним предметима (Вучковић, 1993). Може се уочити да се водило рачуна о психофизичким посебностима ученика и обликовању радних налога у складу са њима. Аутор истиче да је од наведених начела најважнија дидактичко-методичка апаратура, објашњавајући је као скуп питања и задатака који се налазе испод књижевних дела, а непосредно су упућени ученику. Посебну пажњу потребно је обратити на концепцију обликовања поменутих радних активности тако што „учитељ треба да открије која су питања примарна и на које се сегменте текстова односе, да ли се уклапају у његову методичку замисао за реализацију на часовима“ (Вучковић, 1993: 113–114). Поменуто деловања учитеља Вучковић оправдава методичком вредношћу апаратуре која може адекватно усмерити ученичку пажњу јасно формираним и језички разумљивим радним

захтевима и тако у први план поставити вредности књижевног дела. Осим наведеног, вредност дидактичког обликовања читанке важна је и због њене концепције уџбеника као средства за самосталан рад ученика. Уколико је дидактичким обликовањем читанка остала ускраћена за средства која ће подстаћи и омогућити активно учење, вредности уџбеника значајно су умањене и доведене у питање. Закључујемо да дидактичко-методичка апаратура треба да „ненаметљиво и инвентивно провоцира и усмерава читање“ (Гавриловић Обрадовић, 2012: 18), али јој се не сме давати на значају више него самом делу. Како је њена улога да дело прати и са њим чини уџбеничку целину то јој омогућава да методички делује и даје јој тон уџбеника, а затим антологије књижевних дела.

Росандић (Rosandić, 2005) указује да „методички инструментариј у читанци – уџбенику усмјерен је на мотивацију за примање (рецепцију) текста, интерпретацију, усуштаљивање спознаја и потицање самосталне стваралачке и истраживачке дјелатности ученика/ученица“ (Rosandić, 2005: 165). Уочавамо да се у методичким изворима хрватског говорног подручја дидактичко обликовање радних налога, питања и задатака означава као методички инструментаријум. Аутор указује да је, осим наведених процеса, дидактичко-методичка апаратура задужена и за подстицање рецепције књижевног дела и усклађује се са уметничким вредностима истог као и са рецепцијском спремношћу ученика, у нашем случају млађег школског узраста.

Према наводима Костићеве (Костић, 2019: 122–123) „дидактичко-методичка апаратура је вид посредовања између књижевног дела и читаоца. Обликовање је условљено специфичним књижевноуметничким садржајем, рецепцијом ученика, образовно-васпитним циљевима и задацима“. Према даљим писањима ауторке уочавамо да интерпретација књижевних дела подстиче на перцепцију, увиђање, повезивање, компарацију, класификацију, анализу и синтезу. Проблемски формулисани радни налози, питања и задаци делују мотивационо, док дивергентно формиране радне активности за ученике нуде много могућих решења и зато су подстицајна, истраживачка и најчешће дефинисана као сараднички императиви, што потврђују наводи Пурићеве (Пурић, 2016: 79–80) да „увођење ученика у сложени свет књижевног дела као основна функција читанке остварује се између осталог и посредством методичке апаратуре, која омогућује унапређивање рецепцијских, интерпретативно-аналитичких способности ученика, али и изграђивање његовог књижевног укуса и сензибилитета“.

Уочава се да природа одређених дела даје могућности за различите методичке приступе интерпретацији стога је „потребно да се апаратура постави на основу савремених приступа обради књижевноуметничког текста“ (Цветановић, 2008: 103), што указује да је потребно „приликом тумачења разних епских текстова анализу поставити на више начина – анализа по логичким целинама, по плану приче, проблемско-истраживачки приступ обради књижевноуметничког текста“ (Цветановић, 2008: 103).

Цветановићева (Цветановић, 2007) класификује функције дидактичко-методичке апаратуре на: (1) рецептивну (подразумева рецепцију књижевног текста); (2) сазнајну (одређена као основни ресурс информација о књижевном тексту); (3) трансмитивну (подразумева анализу идејномотивског сегмента књижевног текста); (4) делотворну (подразумева усвајање и утврђивање наученог); (5) интегративну (развијање активног фонда речи); (6) стваралачку (огледа се у оквирима литерарног стваралаштва); (7) језичку (богаћење и развијање језика); (8) развојну (односи се на развијање навика) и (9) васпитну (развијање друштвено пожељних облика понашања, љубави према књижевности). Како се може увидети дидактичко обликовање читанке сматра се сложеним одељком уџбеника чија је улога многоструко важна за развијање љубави према вредностима књижевног дела и подстицању језички богатог и правилног говорног и писаног израза. За наш рад од посебне важности је стваралачка улога дидактичког обликовања лекције намењене изучавању књижевног дела чија је улога да подстакне, према наводима ауторке, литерарно стваралаштво, иако смо утврдили да је домен стваралаштва у настави књижевности широких уметничких оквира и израза.

II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. Проблем и предмет истраживања

Проблем истраживања јесте сагледавање квалитета дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у читанкама за млађе разреде основне школе одабраних издавача из угла методичких могућности ове књижевне врсте за подстицање и неговање стваралачких способности ученика разредне наставе.

Предмет истраживања је анализа дидактичко-методичке апаратуре која прати тумачење басне у одабраним читанкама за млађе разреде основне школе према стандардима квалитета уџбеника Д. групе (*Стандарди дидактичког обликовања уџбеника*), са посебним освртом на стандард Д12. *Поддршка стваралачком мишљењу и понашању* задуженом за развој стваралачких способности код ученика.

У сврху стицања потпуног увида у усклађеност дидактичко-методичке апаратуре која прати тумачење народних и ауторских басни у читанкама, у наставку рада ће бити приказана анализа питања, налога и задатака према Д. групи стандарда квалитета уџбеника (*Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника*) на нивоу одабраних издавача који се користе у Србији (*Едука, Завод за уџбенике, Klett, Креативни центар, Нова школа*). У складу са наведеним, главни проблем истраживања је утврђивање методичке уређености читанки наведених издавача и њихове испуњености захтева стандарда квалитета Д. групе и Д12. *Поддршка стваралачком мишљењу и понашању* задуженог за креативни развој ученичких потенцијала и испитивање ставова учитеља о усклађености дидактичко-методичке апаратуре басне као посебно драгоценог књижевног садржаја у смислу развоја, како критичког, тако посебно стваралачког мишљења и понашања ученика, али и осталих сегмената развоја личности (естетског, емоционалног и моралног развоја).

2. Циљ истраживања

Истраживање има за циљ да укаже на то да ли се апаратуром која прати басне у одабраним читанкама поштују стандарди Д. групе (*Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника*), а посебно стандард Д12. *Поддршка стваралачком мишљењу и*

понашању, и тиме пружа довољно могућности учитељу, као и самом ученику, за развој његових стваралачких способности или је потребно додатно унапређење читанке у овом сегменту.

3. Задаци истраживања

Како би остварили основни циљ истраживања неопходно је упоређивање дидактичко-методичке апаратуре басана у одабраним читанкама издавача које су у употреби од 2016. године када је на снагу ступио *Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби (Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник 42/2016-11, 45/2018-40)*.

Задаци истраживања дефинисани су на следећи начин:

- утврдити заступљеност басана у одабраним читанкама за млађе разреде основне школе наведених издавачких кућа у Србији;
- упоредити избор басана у одабраним читанкама и утврдити усаглашеност са *Наставним планом и програмом*;
- анализирати понуђену дидактичко-методичку апаратуру у одабраним читанкама за млађе разреде основне школе наведених издавачких кућа на примеру басне;
- испитати пратећу дидактичко-методичку апаратуру и усклађеност са стандардима квалитета уџбеника Д. групе када је у питању басна;
- испитати дидактичко-методичку апаратуру која прати басну и усклађеност са стандардом квалитета уџбеника Д12. *Подришка стваралачком мишљењу и понашању* имајући у виду потенцијале басне као књижевне врсте у неговању стваралаштва ученика;
- испитати ставове учитеља о усклађености дидактичко-методичке апаратуре уз басне у одобреним читанкама за млађе разреде основне школе наведених издавача и стандарда квалитета уџбеника Д. групе;

- испитати ставове учитеља о усклађености дидактичко-методичке апаратуре уз басне у одобреним читанкама за млађе разреде основне школе наведених издавача и стандарда квалитета уџбеника *Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању*.

4. Хипотезе истраживања

На основу циља и задатака истраживања поставили смо главну хипотезу која гласи:

- претпостављамо да ће компаративна анализа дидактичко-методичке апаратуре која прати басне са стандардом квалитета уџбеника *Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању* иницирати потребу унапређења дидактичког обликовања читанке у циљу стварања додатних подстицаја за развој стваралачког мишљења и понашања код ученика млађег школског узраста.

На основу задатака истраживања формулисане су следеће потхипотезе којима се претпоставља:

- недовољна заступљеност басана у одабраним читанкама за млађе разреде основне школе имајући у виду њене вредности у настави;
- усаглашеност одабраних читанки са *Наставним планом и програмом*, али и међусобну неусаглашеност када је реч о избору басни;
- усклађеност дидактичко-методичке апаратуре басана у одабраним читанкама за млађе разреде основне школе са прописаним стандардима квалитета уџбеника Д. групе;
- делимична усклађеност дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у одабраним читанкама за млађе разреде основне школе са стандардом квалитета уџбеника *Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању*;
- позитивни ставови учитеља о усклађености дидактичко-методичке апаратуре уз басне у одобреним читанкама за млађе разреде основне школе наведених издавача и прописаних стандарда квалитета уџбеника Д. групе;
- делимично позитивни ставови учитељи о усклађености дидактичко-методичке апаратуре уз басне у одобреним читанкама за млађе разреде основне школе наведених

издавача и стандарда квалитета уџбеника Д12. *Подршка стваралачком мишљењу и понашању.*

5. Узорак истраживања

Узорак садржаја обухвата дидактичко-методичку апаратуру која прати басне у одобреним читанкама за млађе разреде основне школе наведених издавача (*Едука, Завод за уџбенике, Клет (Klett), Креативни центар и Нова школа*). Како је до програмских измена дошло у току школске 2020/21. и 2021/22, узорак обухвата читанке за трећи и четврти разред коришћене до наведених школских година, али и новоодобрене. Осим дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у читанкама, узорак садржаја сачињавају и радни налози, питања и задаци који прате басне у другим компонентама уџбеничког комплета (радна свеска, буквар), због чињенице да су аутори неретко део радних активности за ученике измештали из оквира читанки у неку од њих.

Табела 1. Попис анализираних јединица уџбеничких комплета

	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
<i>Едука</i>	Јовић, М. и Јовић, И. (2019). <i>Читанка за први разред основне школе</i> , Београд: Едука.	Манојловић, М. и Бабуновић, С. (2019). <i>Читанка за други разред основне школе</i> , Београд: Едука.	Јовић, М. и Јовић, И. (2020). <i>Читанка за трећи разред основне школе</i> , Београд: Едука. Цветковић, М. и сар., (2017). <i>Водено огледало – Читанка за трећи разред основне школе</i> , Београд: Едука.	Јовић, М. и Тодоров, Н. (2021). <i>Читанка – уџбеник за четврти разред основне школе</i> , Београд: Едука. Тодоров, Н., Цветковић, С. и Плавшић, М. (2017). <i>Трешња у цвету – Читанка за четврти разред основне школе</i> , Београд: Едука.
<i>Завод за уџбенике</i>	Јовановић, С. (2018). <i>Читанка за српски језик за први разред основне школе</i> , Београд: Завод за уџбенике.	Јовановић, С. (2019). <i>Читанка за српски језик за други разред основне школе</i> , Београд: Завод за уџбенике. Јовановић, С. (2019). <i>Вежбанка за српски језик за други разред основне школе</i> , Београд: Завод за уџбенике.	Јовановић, С. (2020). <i>Читанка за српски језик за трећи разред основне школе</i> , Београд: Завод за уџбенике. Милатовић, В. (2011). <i>Читанка за 3. разред основне школе</i> , Београд: Завод за уџбенике.	Јовановић, С. (2021). <i>Читанка за српски језик за четврти разред основне школе</i> , Београд: Завод за уџбенике. Опачић, З. и Пантовић, Д. (2015). <i>Прича без краја – Читанка за четврти разред основне школе</i> , Београд: Завод за

	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред уџбенике.
<i>Клет (Klett)</i>	Жежељ, Р. (2019). <i>Маши и Раши Различак – Читанка за први разред основне школе</i> , Београд: Klett.	Жежељ, Р. (2019). <i>Зов речи – Читанка за српски језик за други разред основне школе</i> , Београд: Klett.	Жежељ Ралић, Р. (2018). <i>Маши и Раши Река речи – Читанка за српски језик за трећи разред основне школе</i> , Београд: Klett. Жежељ Р. (2020). <i>Искрице речи – Читанка за српски језик за трећи разред основне школе</i> , Београд: Klett.	Жежељ Ралић, Р. (2020). <i>Речи чаробнице – Читанка за четврти разред основне школе</i> , Београд: Klett. Жежељ, Р. (2021). <i>Река речи – Читанка за четврти разред основне школе</i> , Београд: Klett.
<i>Креативни центар</i>	Маринковић, С. и Марковић, С. (2018). <i>Читанка за први разред основне школе</i> , Београд: Креативни центар. Маринковић, С. (2018). <i>Буквар са наставним листовима за први разред основне школе</i> , Београд: Креативни центар.	Маринковић, С. и Марковић, С. (2019). <i>Читанка за други разред основне школе</i> , Београд: Креативни центар.	Маринковић, С. и Марковић, С. (2005). <i>Читанка за трећи разред основне школе</i> , Београд: Креативни центар. Маринковић, С. и Марковић, С. (2020). <i>Читанка за трећи разред основне школе</i> , Београд: Креативни центар.	Маринковић, С. и Марковић, С. (2015). <i>Читанка за четврти разред основне школе</i> , Београд: Креативни центар. Маринковић, С. и Марковић, С. (2021). <i>Читанка за четврти разред основне школе</i> , Београд: Креативни центар.
<i>Нова школа</i>	Ћук, М. и Ивановић, Д. (2018). <i>Чаробна слова – Читанка за први разред основне школе</i> , Београд: Нова школа.	Ћук, М. и Ивановић, Д. (2021). <i>Разиграни дани – Читанка за други разред основне школе</i> , Београд: Нова школа. Ћук, М. и Ивановић, Д. (2021). <i>Радна свеска из српског језика за други разред основне школе</i> , Београд: Нова школа.	Ћук, М. (2012). <i>Радна свеска из српског језика за трећи разред основне школе</i> , Београд: Нова школа. Ћук, М. и Ивановић, Д. (2021). <i>Најлепша реч – Читанка за трећи разред основне школе</i> , Београд: Нова школа. Ћук, М. и Ивановић, Д. (2021). <i>Радна свеска из српског језика за трећи разред основне школе</i> , Београд: Нова школа. Ћук, М. и Периц	Ћук, М. и Ивановић, Д. (2021). <i>Чудесна башта – читанка за четврти разред основне школе</i> , Београд: Нова школа. Ћук, М. и Периц Петровић, В. (2011). <i>Свет маште и знања – Читанка за четврти разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа</i> , Београд: Нова школа.

Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
		Петровић В. (2011). <i>Радости дружења – Читанка за трећи разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа</i> , Београд: Нова школа.	

Други део узорка обухватао је 163 испитаника – учитеља основних школа из централне Србије (122 учитеља) и северног дела Косова и Метохије (41 учитељ). Посматрајући полну структуру, узорак чини 15 испитаника мушког и 148 испитаника женског пола, са радним искуством у распону од 2 месеца до 35 година. Што се тиче стручне спреме, највише испитаника има завршену високу стручну спрему (62%), након тога завршене постдипломске студије (специјалистичке, мастер студије, магистратуру или докторат) (33,1% испитаника), док свега 8 испитаника има завршену вишу стручну спрему. Ако посматрамо тип насеља, највише је испитаника који долазе из малог града (105 учитеља), села (34 учитеља), док је свега 24 испитаника из великог града, односно живи у великом граду. Што се тиче типа насеља у ком се школа налази, већина школа се налази у малом граду (50,3%), након тога у селу (35%), док се најмањи број школа налази у великом граду (14,7%). Највећи број испитаника предаје првом разреду (65 учитеља), након тога другом разреду (43 учитеља), четвртом (30 учитеља), док најмањи број предаје трећем разреду (25 учитеља).

Посматрајући издаваче које испитаници користе у настави 2020/21. школске године, највећи број користи читанке у издању издавачке куће *Едука* (23,3% испитаника) и *Клет* (*Klett*) (17,8% испитаника), док најмањи број користи читанке *Завода за уџбенике* (1,8% испитаника). Уколико, са друге стране, посматрамо издаваче читанки које би учитељи препоручили, то су у највећем броју читанке издавачке куће *Едука* (25,2%) и *Нови Логос* (30,1%), док у најмањем броју препоручују читанке издавача *Фреска* (0,6%) и *Бигз* (2,5%) (Табела 1).

Табела 2. Приказ структуре узорка испитаника

Контролне варијабле		Број испитаника	%
Пол	Мушки пол	15	9,2%
	Женски пол	148	90,8%
Дужина радног стажа	0–10	72	44,2%
	11–20	39	23,9%
	21–30	44	27,0%
	31 и више	8	4,9%
	Виша стручна спрема	8	4,9%
Степен стручне спреме	Висока стручна спрема	101	62,0%
	Завршене постдипломске студије	54	33,1%
Тип насеља у ком наставник живи	Велики град	24	14,7%
	Мали град	105	64,4%
	Село	34	20,9%
Тип насеља у ком је школа	Велики град	24	14,7%
	Мали град	82	50,3%
	Село	57	35,0%
Разред у коме предајете	Први	65	39,9%
	Други	43	26,4%
	Трећи	25	15,3%
	Четврти	30	18,4%
Ког је издавача читанка коју користите у настави ове школске године?	Едука	38	23,3%
	Нови Логос	49	30,1%
	Вулкан	11	6,7%
	Фреска	9	5,5%
	Klett	29	17,8%
	Креативни центар	20	12,3%
	Бигз	4	2,5%
	Завод за уџбенике	3	1,8%
Ког је издавача читанка коју би препоручили?	Едука	41	25,2%
	Нови Логос	61	37,2%
	Вулкан	11	6,7%
	Фреска	1	0,6%
	Klett	23	14,1%
	Креативни центар	13	8,0%
	Бигз	4	2,5%
	Завод за уџбенике	9	5,5%

6. Методе, технике и инструменти истраживања

За потребе научног рада примењене су следеће научне методе:

- метода теоријске анализе садржаја;
- дескриптивна метода;
- аналитичко-синтетичка метода.

Методу теоријске анализе користили смо током анализе наставног плана и програма за све разреде млађег школског узраста и уџбеника (читанки). Метода је такође примењена и у прикупљању, обради и интерпретацији резултата добијених истраживањем мишљења учитеља.

Дескриптивна метода са својим модалитетима укључујући анализирање, компарацију и генерализацију коришћена је приликом анализе усклађености дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у одабраним читанкама и стандарда квалитета уџбеника Д. групе у целости.

Аналитичко-синтетичка метода коришћена је код анализе, компарације и извођења закључака.

Приликом испитивања ставова учитеља на територији северног Косова и Метохије и централне Србије о степену усклађености дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у читанкама за млађе разреде основне школе наведених издавача и стандарда квалитета уџбеника Д. групе (*Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника*) и посебно Д12. *Подришка стваралачком мишљењу и понашању*, примењена је техника анкетања. Упитник је конструисан за потребе истраживања у марту 2021. године. Први део упитника садржао је 8 питања општег карактера, демографски показатељи – пол, дужина радног стажа, степен стручне спреме, тип насеља у коме учитељ живи и ради, разред у коме учитељ предаје, као и које издаваче читанки користи у настави и које препоручује. Други део упитника је обухватао питања на основу којих смо утврдили ставове учитеља о усклађености дидактичко-методичке апаратуре и стандарда квалитета уџбеника Д. групе (*Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника*) и Д12. *Подришка стваралачком мишљењу и понашању*. Реч је о 13 стандарда од по 10 питања,

која објашњавају сваки стандард понаособ. Стандарди су дефинисани према *Водичу за добар уџбеник – општи стандарди квалитета уџбеника* (Ивић и сар., 2009):

1. Д1. Објашњење стручних термина;
2. Д2. Функционална употреба икониких средстава изражавања;
3. Д3. Дидактичка вредност примера;
4. Д4. Основне смислене везе градива;
5. Д5. Секвенце интеграције градива;
6. Д6. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику;
7. Д7. Постојање питања, налога и задатака у уџбенику;
8. Д8. Смисленост писања налога и задатака у уџбенику;
9. Д9. Разноврсност питања, налога и задатака;
10. Д10. Питања, налози, задаци и различите методе учења у уџбенику;
11. Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу;
12. Д12. Подршка стваралачком мишљењу и понашању;
13. Д13. Подршка развоју критичког мишљења.

Варијабле у спроведеном истраживању су 130 ставки примењеног упитника и скорови за сваки стандард од истакнутих 13 понаособ, мерених овим упитником. Опис узорка заснован је на следећим контролним варијаблама:

- пол;
- дужина радног стажа;
- степен стручне спреме;
- тип насеља у коме учитељ живи;
- тип насеља у коме учитељ предаје;
- разред у коме учитељ предаје;
- које издаваче читанки учитељи користе у настави;
- које издаваче читанки учитељи препоручују у настави.

6.1. Испитивање валидности и поузданости упитника

Вредности Кронбаховог алфа коефицијента крећу се у распону од 0 до 1, при чему је пожељно да вредности коефицијента буду веће од 0.7, што указује на адекватну поузданост и конзистентност ајтема. Посматрајући *Табелу 2*, применом теста поузданости, добили смо да Кронбахов алфа коефицијент у нашем истраживању износи 0.953 за цео модел, што указује на високу и адекватну поузданост, као и интерну конзистентност варијабли.

Табела 3. Испитивање поузданости упитника

Кронбахов алфа коефицијент	Број ајтема
0,953	130

Даље, у *Табели 3*, приказане су вредности кориговане ајтем-тотал корелације за сваки ајтем понаособ који потврђује дискриминативност сваког ајтема. У овој колони су дате корелације сваког појединачног ајтема са укупним тестом без тог ајтема. Дискриминативност ајтема представља степен у коме ајтем може да дискриминише испитанике. Уколико се на одређеном ајтему добију униформни одговори, то нам онемогућава да закључујемо о индивидуалним разликама између испитаника. Ајтеми са лошом дискриминативношћу су они чија је вредност кориговане ајтем-тотал корелације негативна, као и они чије су вредности ниже од 0,15. Такви ајтеми својим присуством не доприносе квалитету теста, већ супротно, снижавају поузданост. У нашем случају, код неколико ајтема уочена је лоша дискриминативност, која се исказала негативним предзнакоми коефицијентима нижим од 0,15:

- Д1. – 8. Није наглашено када је нека реч употребљена у другачијем значењу, него што је опште познато деци.
- Д2. – 7. Пренатрпаност сликама само нарушавају визуелни утисак.
- Д2. – 10. Садржај би боље могао бити представљен кроз слике.
- Д3. – 2. Примери којима се објашњавају појмови из басана углавном су једнолични по начину којим се објашњавају (углавном вербално).
- Д6. – 5. Веза наведених примера и фундаменталних вредности није јасно изнета.
- Д6. – 7. Изношење пожељних вредности снажно је емотивно позитивно обојено.
- Д7. – 4. Питања налози и задаци налазе се у почетку наставне јединице.

- Д7. – 5. Питања, налози и задаци представљени су кроз басну.
- Д8. – 2. У питањима се не тражи одговор који је већ кроз постављање другог питања дат.
- Д8. – 3. Нема илустрација које обесмишљавају питање или сугеришу одговор.
- Д10. – 1. У читанци, уз басну, постоје питања, налози и задаци, који подстичу учење напамет.
- Д10. – 7. Питања, налози и задаци не захтевају од ученика да одреде могуће импликације на акције актера басни.
- Д10. – 9. Нису честа питања, налози и задаци, који подстичу различите, методе учења.
- Д10. – 10. Утисак је да питања, налози и задаци, постичу само један модел учења.
- Д11. – 1. Питања, налози и задаци углавном траже дословну репродукцију садржаја.
- Д11. – 3. Питања, налози и задаци, не подстичу ученика да стечено знање пренесе на ситуације ван часа.
- Д12. – 4. Ретко се примењује бреинсторминг, као једна од метода рада на часу, захтевана задатком уз басне.

Дате ајтеме смо искључили из даље анализе и поновили тест поузданости при чему се Кронбахов алфа коефицијент повећао за 0.014, односно, сада износи 0.967 (Табела 4).

Табела 4. Испитивање поузданости упитника- поновљени тест

Кронбахов алфа коефицијент	Број ајтема
0,967	113

7. Организација и ток истраживања

Истраживање је спроведено у периоду од октобра 2020. до априла 2021. године и обухватало је анализу наведених делова јединица уџбеничких комплекта и мишљења учитеља. Прикупљање података о мишљењима учитеља вршено је онлајн, преко Google платформе. Анкетирање је трајало између 15 и 25 минута. Приликом анкетирања није било

ометајућих фактора, нити недостајућих података – одговора. Након завршетка анкетања одговори су аутоматски сумирани у Excel табелу, која је коришћена за даљу анализу података. Анкетање је било добровољно. Испитаницима су пре анкетања дате инструкције у писаној форми и назначено је да ће се подаци користити у академске сврхе, а да је само анкетање анонимно.

III ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. Анализа *Наставног плана и програма* из угла басне

Увидом у одабране читанке за млађе разреде основне школе наведених издавача увиђамо присуство програмских и изборних басана (Табела 5) у коме се утврђује присуство три обавезна текста у првом и другом разреду, два у трећем, док у четвртном разреду нема обавезних, програмом предвиђених басана. Уколико се погледа попис текстова у оквиру одељка *Изборне басне* уочава се присуство једне басне у првом разреду, четири у другом, једна у трећем и једна у четвртном, присутне у уџбенику који је био у употреби до текуће школске године. Напомињемо да нови уџбеници за четврти разред наведених издавача не садрже басне. Закључујемо да је басна, упркос својим уметничким и педагошким вредностима, недовољно заступљена у програмским одређењима и изборним могућностима аутора одабраних читанки наведених издавача.

Табела 5. Заступљеност програмских и изборних басана у разредној настави

	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Програмске басне	<i>Два јарца</i> - према Доситеју Обрадовићу <i>Две козе</i> - према Доситеју Обрадовићу <i>Лав и миш</i> - према Езопу	<i>Коњ и магаре</i> – народна басна <i>Пас и његова сенка</i> - према Доситеју Обрадовићу <i>Лисица и гавран</i> – народна басна	<i>Цврчак и мрав</i> – Жан Ла Фонтен <i>Корњача и зец</i> - према Езопу	/
Изборне басне	<i>Лисица и гавран</i> – народна басна	<i>Коњ и магаре</i> - према Доситеју Обрадовићу <i>Бик и зец</i> – народна басна <i>Лав и миш</i> – Жан Ла Фонтен <i>Лисица и ждрал</i> – руска народна басна	<i>Градски и пољски миш</i> – Жан Ла Фонтен <i>Цврчак и мрав</i> - према Езопу	<i>Чворак</i> – И. А. Крилов (до шк. 2021/22.)

2. Усклађеност анализираних читанки са наставним програмом и међусобна усклађеност из угла избора басни

Ради прегледнијег увида у усклађеност басана заступљених у читанкама које су предмет анализе и избора прописаног наставним програмом, тј. одговарајућим *Правилницима*¹, табеларно по издавачима и разредима представљамо утврђено стање у коме се уочава не само неусклађеност са програмом обавезним избором басни већ и међусобна неусаглашеност аутора када је овај избор у питању. У неким читанкама нису искоришћене ни минималне могућности да басна буде заступљена у виду изборног књижевног штива.

¹ *Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, Службени гласник РС, Просветни гласник 10/2017-1, 12/2018-1, 15/2018-1, 18/2018-1, 1/2019-18, 2/2020-1).*

Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, Службени гласник РС, Просветни гласник 16/2018.

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, Службени гласник РС, Просветни гласник 1/2005-1, 15/2006-1 (др. правилник), 2/2008-24 (др. правилник), 2/2010-1 (др. правилник), 7/2010-4, 3/2011-124 (др. правилник), 3/2011-129 (др. правилник), 7/2011-1 (др. правилник), 7/2011-7 (др. правилник), 1/2013-2, 11/2014-4, 11/2016-263, 11/2016-575, 12/2018-18.

Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања, Службени гласник РС, Просветни гласник: 11/2019-1, 6/2020-20.

Табела 6. Програмске и изборне басне у одабраним читанкама наведених издавача и њихова усклађеност са Наставним планом и програмом и међусобна усклађеност

	<i>Едука</i>	<i>Завод за уџбенике</i>	<i>Клет (Klett)</i>	<i>Креативни центар</i>	<i>Нова школа</i>
Програмске басне	Први разред <i>Два јарца - према Доситеју Обрадовићу</i> <i>Две козе - према Доситеју Обрадовићу</i> <i>Лав и миш - према Езопу</i>	Први разред <i>Два јарца и Две козе - према Доситеју Обрадовићу</i>	Први разред <i>Два јарца - према Доситеју Обрадовићу</i> <i>Две козе - према Доситеју Обрадовићу</i> <i>Лав и миш - према Езопу</i>	Први разред <i>Два јарца - према Доситеју Обрадовићу</i> <i>Две козе - према Доситеју Обрадовићу</i> <i>Лав и миш - према Езопу</i>	Први разред <i>Две козе и Два јарца - према Доситеју Обрадовићу</i>
	Други разред /	Други разред <i>Пас и његова сенка - према Доситеју Обрадовићу</i>	Други разред <i>Пас и његова сенка - према Доситеју Обрадовићу</i>	Други разред <i>Пас и његова сенка - према Доситеју Обрадовићу</i>	Други разред <i>Пас и његова сенка - према Доситеју Обрадовићу</i> <i>Коњ и магаре - народна басна</i>
	Трећи разред <i>Цврчак и мрав - Жан Ла Фонтен</i>	Трећи разред <i>Цврчак и мрав - Жан Ла Фонтен</i> <i>Корњача и зеџ - према Езопу</i>	Трећи разред <i>Цврчак и мрав - Жан Ла Фонтен</i> <i>Корњача и зеџ - према Езопу</i>	Трећи разред <i>Цврчак и мрав - Жан Ла Фонтен</i> <i>Корњача и зеџ - према Езопу</i>	Трећи разред <i>Цврчак и мрав - Жан Ла Фонтен</i> <i>Корњача и зеџ - према Езопу</i>
	Четврти разред /	Четврти разред /	Четврти разред /	Четврти разред /	Четврти разред /
Изборне басне	Први разред <i>Лисица и гавран - народна басна</i>	Први разред <i>Лисица и гавран - народна басна</i>	Први разред <i>Лисица и гавран - народна басна</i>	Први разред /	Први разред <i>Лисица и гавран - народна басна</i>
	Други разред <i>Коњ и магаре - према Доситеју Обрадовићу</i> <i>Бик и зеџ - народна басна</i>	Други разред <i>Бик и зеџ - народна басна</i>	Други разред <i>Коњ и магаре - према Доситеју Обрадовићу</i> <i>Бик и зеџ - народна басна</i>	Други разред <i>Лав и миш - Жан Ла Фонтен</i> <i>Лисица и ждрал - руска народна басна</i> <i>Бик и зеџ - народна басна</i>	Други разред <i>Бик и зеџ - народна басна</i>

	<i>Едука</i>	<i>Завод за уџбенике</i>	<i>Клет (Klett)</i>	<i>Креативни центар</i>	<i>Нова школа</i>
	Трећи разред <i>Цврчак и мрав</i> према Езопу	Трећи разред /	Трећи разред /	Трећи разред <i>Градски и пољски миш – Жан Ла Фонтен</i>	Трећи разред /
	Четврти разред /	Четврти разред /	Четврти разред /	Четврти разред /	Четврти разред /

Анализом присутних басана у читанкама у издању *Едуке* увиђамо да су у првом разреду (Јовић и Јовић, 2019) заступљене басне предвиђене *Правилником* и то: *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу, *Лав и миш* према Езопу и као изборно штиво народна басна *Лисица и гавран* што потврђује усаглашеност. *Читанка за други разред* (Манојловић и Бабуновић, 2019) садржи басне *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу и народну басну *Бик и зец*, док су програмским одређењима планиране и народне басне *Коњ и магаре* и *Лисица и гавран*, као и басна *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу, што указује на несклад са *Правилником*. У трећем разреду програмске басне су: *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена и *Корњача и зец* према Езопу, док се у уџбенику (Цветковић и сар., 2017 и Јовић и Јовић, 2020) могу увидети басне *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена и истоимена басна Доситеја Обрадовића, што имплицира на делимичну усаглашеност законских одређења и садржајне концепције уџбеника. Иако програмски басне нису предвиђене у четвртом разреду, уџбеник издавачке куће *Едука* (Цветковић и сар., 2017) садржи басну *Чворак* И. А. Крилова, присутну у виду изборног штива. Како је анализа уџбеника извршена у току школске 2020/21. када на снази нису била нова програмска одређења за поменути разред, накнадним увидом у садржаје новог уџбеника (Јовић и Тодоров, 2021) који је у употреби од школске 2021/22, није утврђено присуство басана, нити их нова програмска одређења подразумевају.

Када су у питању уџбеници у издању *Завода за уџбенике*, *Читанка за српски језик за први разред* (Јовановић, 2018) садржи народну басну *Лисица и гавран* као и басне Доситеја Обрадовића *Два јарца* и *Две козе*, док су *Правилником* предвиђене поменуте басне Доситеја Обрадовића и басна *Лав и миш* према Езопу, што указује на делимичну усаглашеност и заступљеност басана. У другом разреду у читанци наведеног издавача (Јовановић, 2019) уочавамо присуство басана Доситеја Обрадовића *Бик и зец* и *Пас и*

његова сенка док су програмски предодређене народне басне *Коњ и магаре* и *Лисица и гавран*, као и басна *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу. Опет увиђамо неусклађеност између одабира аутора читанки и програмских обавезности. У уџбенику за трећи разред (Јовановић, 2020) уочавамо усаглашеност програмски обавезних и присутних басана. Наиме, басне *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена и *Корњача и зец* према Езопу програмски су обавезне и у *Читанци за трећи разред* предвиђене. У четвртном разреду и уџбеницима до ове и за ову школску годину *Правилник* није предвиђао басне, нити их читанке (Опачић и Пантовић, 2015 и Јовановић, 2021) наведеног издавача садрже.

Увидом у читанку у издању *Клета (Klett)* у првом разреду (Жежељ, 2019) утврђујемо заступљеност басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу, народну басну *Лисица и гавран* и у оквиру теме *Басне и приче – избор басну Лав и миш* према Езопу. Програмска одређења подразумевају наведене басне Доситеја Обрадовића и басну *Лав и миш* према Езопу, што указује на усаглашеност *Правилника* и уџбеника. У уџбенику за други разред (Жежељ, 2019) уочавају се басне *Коњ и магаре* и *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу и народна басна *Бик и зец*, док је као обавезан садржај одређено присуство народних басана *Коњ и магаре* и *Лисица и гавран* и *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу. Може се установити делимична усаглашеност поменутог уџбеника и програмских одредица. У трећем разреду се уочава истоветност у одредницама *Правилника* и садржини уџбеника када су басне у питању. Читанка (Жежељ, 2020) садржи басне *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена и *Корњача и зец* према Езопу. Када је реч о читанкама за четврти разред, ни у уџбенику коришћеном до текуће школске године ни у новој читанци нема басана, а оне нису предвиђене ни програмским захтевима.

Анализом садржаја *Читанке за први разред основне школе* (Маринковић и Марковић, 2020) и *Буквара* (Маринковић и Марковић, 2018) у издању *Креативног центра* утврдили смо постојање басана *Две козе* према Доситеју Обрадовића и *Лав и миш* према Езопу у *Читанци*, док је басна *Два јарца* према Доситеју Обрадовићу смештена у оквиру *Буквара*. Програмским одређењем дефинисано је исто те указујемо на усаглашеност *Правилника* и уџбеника у погледу басана. У другом разреду уџбеник (Маринковић и Марковић, 2019) садржи басне *Лав и миш* Жана Ла Фонтена, *Пас и његова сенка* Доситеја Обрадовића, руску народну басну *Лисица и ждрал* и народну басну *Бик и зец*, док *Правилник* прописује народне басне *Коњ и магаре* и *Лисица и гавран* и *Пас и његова сенка*

према Доситеју Обрадовићу, те је евидентна неусаглашеност између програмских захтева и садржинске концепције *Читанке*. У уџбенику за трећи разред (Маринковић и Марковић, 2020) уочавамо басне *Градски и пољски миш* и *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена и *Корњача и зец* према Езопу, док је *Правилником* одређена интерпретација басана *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена и *Корњача и зец* према Езопу, што указује на усаглашеност програмских одредница и садржаја уџбеника. Читанке за четврти разред (Маринковић и Марковић, 2015. и Маринковић и Марковић, 2021) не садрже басне, нити их програмска одређења подразумевају као наставно штиво у четвртом разреду.

Читанка за први разред (Ћук и Ивановић, 2018) у издању *Нове школе* садржи басне *Два јарца* и *Две козе* Доситеја Обрадовића и као изборни садржај народну басну *Лисица и гавран*, док је *Правилником* предвиђена и басна *Лав и миш* према Езопу. Уочава се делимична неусаглашеност обавезних садржаја када су у питању басне. Уџбеник за други разред (Ћук и Ивановић, 2021) у потпуности испуњава захтеве *Правилника* који прописује интерпретацију народних басана *Коњ и магаре* и *Бик и зец*, као и басну *Пас и његова сенка* Доситеја Обрадовића. Читанка за трећи разред (Ћук и Ивановић, 2021) такође дословно поштује *Правилник* и садржи басне *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена и *Корњача и зец* према Езопу. Као и у уџбеницима других издавача, ни у читанкама за четврти разред (Ћук и Периц Петровић, 2011. и Ћук и Ивановић, 2021) нема басана, али их како је већ познато, ни *Правилник* не подразумева.

Евидентна је и велика међусобна неусаглашеност анализираних читанки када је у питању било обавезни или слободни избор басана које аутори наводе. Наравно, она се и не очекује у великој мери, већ у границама потребног учитељу, посебно када је обавезни избор басни у питању, како би му било која одабрана читанка била сигуран ослонац при успешној реализацији постављених циљева и задатака наставе српског језика када је у питању басна.

Закључујемо да је прва потхипотеза делимично потврђена.

3. Анализа дидактичко-методичке апаратуре у вези са басном у анализираним читанкама из угла остварености стандарда квалитета Д. групе

У даљем току рада анализираћемо дидактичко-методичке апаратуре које прате басне у одабраним читанкама на случајном узорку од пет издавача (*Едука, Завод за уџбенике, Клет (Klett), Креативни центар и Нова школа*) према стандардима квалитета уџбеника Д. групе, односно наведеним стандардима који се директно односе на обликовање дидактичко-методичке апаратуре.

Након анализе питања, налога и задатака и њихове усклађености са стандардима Д. групе посебно ће бити анализиран однос дидактичко-методичке апаратуре и стандарда *Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању*, са потребом да укажемо на могућност датих питања, налога и задатака у вези са басном када је реч о подстицајима за стваралаштво ученика млађих разреда основне школе.

3. 1. Анализа стандарда дидактичког обликовања садржаја у вези са басном у читанкама за млађе разреде основне школе издавачке куће Едука

Пре него што приступимо анализи дидактичко-методичке апаратуре неопходно је указати на појашњење ознака са којима се ученици срећу у читанци, који нас упућују на типове радних налога, питања и задатака. Увиђамо постојање следећих рубрика: *Кључне речи, Речник, Разговарамо о..., А шта ти кажеш о..., Одиграј игру!, Мала школа писања, Учимо и подсећамо се и Смејемо се...* Осим наведених рубрика које обликују дидактичко-методичку апаратуру на крају уџбеника налази се провера знања (*Покажи шта знаш*) базирана на садржајима из целог уџбеника. Поред наведеног одељка, *Читанка* садржи и одељак *Ко све живи у школској библиотеци*, чији је циљ упознавање ученика са најзаступљенијим ауторима у *Читанци*, њиховим стваралаштвом уз препоруке за читање. Уџбеник се завршава *Играоницом* – описом шеснаест игара које су саставни део дидактичког обликовања изабраних текстова.

Како бисмо могли да утврдимо усклађеност дидактичко-методичке апаратуре басана са стандардима Д. групе који дефинишу њено обликовање у *Читанци за први разред основне школе* издавачке куће Едука на примеру басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу, басне *Лав и миш* према Езопу и изборне, народне басне *Лисица и*

гавран приложићемо питања и задатке који чине апаратуру која је предмет анализе (Јовић и Јовић, 2019: 69–70; Исто, 2019: 71–72; Исто, 2019: 67–68).

Два јарца и Две козе према Доситеју Обрадовићу

Кључне речи: басна, сарадња међу људима

Речник

Брвно – дебела, отесана даска, за коју можемо употребити и реч балван

Разговарамо о ... Баснама

1. У овим баснама у истој невољи су се нашле две козе и два јарца.
2. Како су поступиле козе? Како су поступили јарчеви?
3. Ко је по твом мишљењу био паметнији, козе или јарчеви?
4. Размисли о томе коју људску особину су испољиле козе, а коју јарчеви.
5. Шта је поука прве, а шта друге басне?
6. Повежи наслов приче са местом радње:

Два јарца	узана стаза на стени
Две козе	брвно преко дубоког потока
Два друга	пут у шуму
Голуб и пчела	шумски поток

7. Ликови у баснама су најчешће животиње које поседују одређене особине људи. Размисли о томе како су настали изрази „лукав као лисица“ и „плашљив као зец“.

Одиграј игру!

Са паром из клупе одиграј игру број 13. Надамо се да се разумете боље од јарчева из басне! Потражи је у Играоници на страни 105.

(Игра 13. Како бисмо се споразумевали без говора? Покушајмо следећу игру. На папирџицама напишите кратке реченице попут: „Жедан сам, дај ми воде“. „Гладан сам, дај ми да једем“. „Срећан сам, добио сам нову играчку“. „Тужан сам, хоћу да плачем“. Папирџице убаците у кутију. Онај ко извуче одређени папирџић, треба да одглуми оно што пише, а да не користи речи. Остали погађају о чему је реч.)

Читанка за први разред основне школе у издању Едуке поседује рубрику *Кључне речи* која садржи књижевнотеоријске појмове и функционалне односе у књижевним делима. Неопходно је указати да термини, кључне речи нису објашњене ни у оквиру лекције нити на крају уџбеника у речнику, како је стандардом Д1. предвиђено.

Илустрације у оквиру лекције веродостојно описују особине ликова, њихове мане и врлине, при чему успешно доприносе мотивацијској функцији *Читанке*, а с обзиром да је реч о уџбенику за млађи школски узраст доприносе и естетској функцији.

Д3. Дидактичка вредност примера у случају басана које су предмет анализе указује да су питања, задаци и налози вредносно разноврсни према средствима (вербални, иконички, нумерички) док се у погледу категорија разликују покривајући целокупни опсег басне и њено деловање, уз типичне примере питања и задатака, без проблематичних и граничних формулација истих.

Основне смислене везе градива на примеру двеју басана изграђују се кроз кључне речи које свака лекција подразумева, што ће се утврдити и анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати басне *Лав и миш* према Езопу и народну басну *Лисица и гавран*. У апаратурама које прате поменуте басне уочавају се појмови *басна*, *поука*, *сарадња међу људима* што указује на изградњу смислених веза између садржаја, док се у оквиру басни *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу смислене везе изграђују кроз унутрашње, смислено јединство питања и задатака.

Секвенце интеграције градива на примеру *Читанке за први разред основне школе* предвиђене су на крају сваког тематског поглавља кроз рубрику *Научили смо у претходном поглављу* у којој се обнављају и утврђују знања представљена схематски и табеларно, олакшавајући процес учења.

Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику омогућавају да се уз све ресурсе *Читанке* као штампаног средства обезбеди преношење вредности које басне *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу као штиво поседују. Вредносне поруке које преноси пратећа апаратура басни које су предмет анализе нису распршене, парцијално представљене, већ чине систем вредности које ученици искуствено могу усвојити.

Д7. Постојање питања, налога и задатака у уџбенику омогућава континуитет постојања дидактичко-методичке апаратуре што је на примеру басана које су предмет наше анализе утврђено.

Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику на примеру апаратуре која прати наведене басне указује да нема бесмислених и нереалних питања и задатака. Осим наведеног, анализом смо утврдили да су питања и задаци коректно формулисани, редослед и однос радних активности је у складу са искуственим сазнањима ученика, те

задачи који се у процесу анализе басне стављају пред ученике интелектуално прецизно дефинисани.

Д9. Разноврсност питања, налога и задатака огледа се у богатству задатака формираних према различитим нивоима тежине и броју ученика. Анализом апаратуре установљено је да нема радних активности планираних за рад у групи или пару (осим рубрике *Одиграј игру!*), а ни разноврсних нивоа тежине.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику у контексту басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу подразумева учење са разумевањем кроз уочавање повезаности фабуле и особина ликова док се стицање практичних и интелектуалних умења остварује кроз повезивање наслова текста са местом радње, а стицање социјалних вештина кроз рубрику *Одиграј игру!* у домену игре број 13 чији је садржај наведен у оквиру дидактичко-методичке апаратуре.

Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу саставни су део сваке басне у *Читанци за први разред основне школе* у издању *Едуке*. Кроз њих се уочава степен доживљеног и схваћеног, што је случај и са басном која је предмет анализе. Стандард *Д7. Секвенце интеграције градива* обезбеђује проверу напредовања кроз рубрику *Научили смо у предходном поглављу*, те утврђујемо да стандард *Д11. прожет стандардом Д7. удружено даје целовит учинак дидактичком обликовању*.

Подршка развоју критичког мишљења остварује се кроз радни налог *Размисли о томе коју људску особину су испољиле козе, а коју јарчеви*, и кроз питање *Ко је по твој мишљењу би паметнији, козе или јарчеви?* чиме се ученицима пружа подршка у проблемском начину излагања и самосталним активностима критичког мишљења.

Лисица и гавран – народна басна

Кључне речи: басна, важност искрености међу пријатељима

Разговарамо о... Басни

- 1. Шта је лисица прво рекла гаврану? Шта му је рекла одмах после тога?*
- 2. Зашто је лисица хвалила гаврана? Шта је тиме хтела да постигне? Да ли је у томе успела?*
- 3. Заокружи назив две особине које најбоље описују лисицу из ове приче.*
лукава храбра неразумна упорна промишљена
- 4. Објасни зашто гавран жели да га лисица хвали. Шта то говори о њему?*

...А шта ти кажеш о...

1. *Наведи неки пример кад си искрено похвалио, или похвалила, некога за нешто. Објасни зашто си то урадила или урадио.*
2. *Како се ти осећаш кад те неко хвали?*
3. *Да ли је лисица из басне искрено хвалила гаврана? Какве похвале треба да упућујемо другим људима?*
4. *Објасни зашто је важно да подржавамо једни друге.*

Мала школа писања

1. *Напиши кратак савет лисици у коме ћеш навести како треба да се понаша према другима.*
2. *Напиши кратак савет гаврану у коме ћеш му рећи које особине код себе треба да промени.*
3. *На крају напиши како према твом мишљењу треба да гласи поука ове басне.*

Како је већ било речи у анализи басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу, дидактичко-методичка апаратура у *Читанци за први разред основне школе* предвиђа *Кључне речи* у оквиру којих се могу уочити и књижевнотеоријски термини. Рубрика, нажалост, не предвиђа и објашњење истих, а ни читанка на крају не подразумева речник са објашњењем непознатих појмова и термина. Појмови у оквиру рубрике су наведени, али не и објашњени.

У оквиру народне басне *Лисица и гавран* присутна је илустрација која објашњава функционалне односе међу ликовима, њихове особине. Уз димензије илустрације, ликовно графичко уређење исте је на задовољавајућем нивоу, а садржаји које илустрација преноси одговарају радњи басне, њеној поуци и особинама ликова.

Дидактичка вредност примера у оквиру садржаја указује на пажљиво одабране примере, повезане са фабулом басне, особинама ликова и појмовима које представљају. Поменути примери, осим што илуструју појаве у басни, довољно су разнолики, иако су прецизни, типично школски примери, који у потпуности омогућавају усвајање поуке народне басне *Лисица и гавран*.

Изградња смислених веза градива остварује се у оквиру народне басне *Лисица и гавран*, али и између осталих садржаја у уџбенику, у овом случају са баснама *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу и *Лав и миш* према Езопу. У оквиру текстова смислене везе се остварују кроз анализу ликова, како лисице тако и гаврана, док се изградња смислених веза између осталих басни остварује кроз обнављање и проширивање

знања о баснама, особинама ликова и поуци. Могућности за изградњу смислених веза на нивоу уџбеника могу се остварити повезивањем појмова из рубрике *Кључне речи*, у којој се учитељу и ученицима указује на срж садржаја.

Интеграција градива кроз секвенце на примеру *Читанке* обезбеђују се рубриком *Научили смо у претходном поглављу*. У рубрици се најчешће схематски представљају садржаји са којима су се ученици упознали у тематској области на чијем зачељу је позиционирана.

Дб. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику указују да се вредности које народна басна *Лисица и гавран* поседује представљају и промовишу кроз примере и животне вредности анализом фабуле басне и особине њених ликова. Вредности су у складу са искуствима која су ученици стекли упознавањем претходно обрађених басни, обрасцима вредносног понашања који су сродни и блиски њиховом искуству, те се пред њих стављају дилеме и проблеми примерени узрасту ученика првог разреда (*...А шта ти кажеш о ...*).

Постојање питања, налога и задатака утврђено је анализом народне басне *Лисица и гавран*, а осим тога, сваку басну прати дидактичко-методичка апаратура која потпомаже интерпретацију басне, омогућавајући ученицима да се оспособе за самостално тумачење књижевноуметничких текстова током школовања.

Смисленост питања, налога и задатака на примеру апаратуре која прати поменуто басну остварена је кроз радне налоге, питања и задатке који испуњавају функцију у уџбенику (језички су коректно формулисани, подстичу учење са разумевањем). Задаци су формираны са реалним очекивањима, временски досегнути за наставну анализу која подразумева наставни час, ослањајући се на претходна знања о баснама и фабулу басне *Лисица и гавран*. Дидактичко-методичка апаратура је у целости интелектуално прецизна, основни елементи за решавање радних задатака су у оквиру датог садржаја, а редослед радних активности је у складу са разумевањем текста басне.

Стандард *Д9. Разноврсност питања, налога и задатака* у случају апаратуре која прати народну басну *Лисица и гавран* указује да у истој нема радних активности које изискују рад у групи или пару, нити се могу уочити они који су базирани на различитим нивоима постигнућа.

Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику у оквиру дидактичко-методичке апаратуре која прати басну Лисица и гавран огледају се у методама које подстичу учење са разумевањем, стицање практичних знања и социјалних умења и техника, док је креативно учење присутно у стварању литерарних продуката (Мала школа писања). Кооперативно учење је изостало јер су питања, налози и задаци формиран за индивидуални рад ученика.

Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу у случају наведене народне басне могу се уочити у оквиру рубрике Мала школа писања кроз радни налог На крају басне напиши како према твом мишљењу треба да гласи поука ове басне. Закључујемо да формулација радног налога омогућава добијање повратне информације о нивоу и квалитету знања свим учесницима наставног процеса.

Радни налози формиран кроз сарадничке императиве у оквиру Мале школе писања пред ученике стављају дилеме, проблемске ситуације у којима се очекује да кроз самосталне активности износе своје ставове. У рубрици ...А шта кажеш о... увиђа се низ могућности које омогућавају ученику да одговоре даје кроз проблемски начин излагања што такође чини један од облика подршке за развој критичког мишљења које уџбеник пружа.

Лав и миш према Езопу

Кључне речи: басна, поука

Разговарамо о... Басни

- 1. Шта је миш замолио лава?*
- 2. Чему се лав насмејао?*
- 3. Када је миш подсетио лава на то подсмевање?*
- 4. Објасни зашто је миш у праву? Како све слаби могу помоћи јакима?*
- 5. Наброј ликове у овој басни.*

Учимо и подсећамо се

Басна је прича која говори најчешће о животињама. Животиње у басни имају особине људи. Басне обично саопштавају неку поуку. То значи да из њих можемо научити важне ствари!

Подсети се шта је миш на крају басне рекао лаву. Објасни зашто се поука басне крије у тим речима.

Одиграј игру!

Ако одиграте игру број 12, сазнаћете зашто су важни сви ликови у причи. Потражите је у Играоници, на страни 105.

(Игра 12. Замислите да су на заједничко путовање кренули различити ликови из приче. Ликове можете одабрати сами, а потом их написати на табли, на пример: аждаја, вештица, Успавана Лепотица, Ивица и Марица, вук из бајке Црвенкапа и сл. Ваш задатак је да смислите по пет или више ствари које сваки од тих ликова носи са собом на пут. У току разговора, ове ствари записујте на табли испод имена одређеног лика. Биће занимљиво видети шта свака путна торба садржи!)

У оквиру рубрике *Кључне речи* у оквиру пратећег садржаја басне *Лав и миш* према Езопу уочавају се књижевнотеоријски појмови *басна* и *поука*. Како нису објашњени у оквиру пратећег садржаја, а уџбеник не предвиђа речник непознатих термина и њихових објашњења на крају, указујемо да су термини само наведени.

Употреба иконичких средстава изражавања на примеру басне *Лав миш* према Езопу остварена је кроз илустрацију која приказује однос снажног и свемоћног лава према сиротом мишу. Дакле, описује први део басне. Илустрација не указује на даљи развој радње у басни, нити на поуку. Иако је технички и ликовнографички задовољила постављене критеријуме обликовања илустрације у уџбенику и афективно адекватно утиче на ученике, садржајно не обухвата фабулу басне.

Дидактичко-методичка апаратура почива на вербалним примерима док су категорије примера повезане са темом и поуком басне, као и ликовима у њој. Апаратура је обликована сходно психофизичким посебностима ученика првог разреда, те су примери у њој *чисти*, обухватају басну у целини, што омогућава усвајање и разумевање фабуле у потпуности.

Смислене везе градива у оквиру апаратуре уз басну *Лав и миш* према Езопу изграђују се у оквиру пратећег садржаја и на нивоу *Читанке*. У оквиру рубрике *Учимо и подсећамо се* обнављају и усвајају нова знања о басни као жанру, што омогућава повезивање и изградњу смислених веза градива које се усваја у баснама *Лисица и гавран* и *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу, у оквиру којих се, такође, усвају знања о одликама басне и ученици оспособљавају за тумачење књижевноуметничког текста.

Секвенце интеграције градива у оквиру *Читанке* остварене су формирањем рубрике *Научили смо у претходном поглављу*, о чему је било речи у анализама басана које су претходиле (*Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу и народна басна *Лисица и гавран*).

Ефикасни начини промовисања вредности остварени су обликовањем дидактичко-методичке апаратуре представљајући јединствен систем вредности које басна *Лав и миш* садржи, без двосмислених и противуречних размишљања и активности. Вредносне поруке представљене су у две рубрике, не изоловано и распршено, *Разговарамо о... Басни* и *Учимо и подсећамо се*, у чијим оквирима се подстиче доживљавање и разумевање басне и обнављање и усвајање знања о басни са књижевнотеоријског аспекта.

Басну *Лав и миш* према Езопу прати дидактичко-методичка апаратура која потпомаже наставну анализу и омогућава њено доживљавање и разумевање као књижевноуметничког текста.

Радни налози, питања и задаци су формулисани са реалним очекивањима. Знања потребна за радне активности ученика налазе се у оквирима њихових искустава и датих садржаја, док је редослед и узајамни однос у поретку. Радни налози, питања и задаци су интелектуално прецизни и пригодно активирајући за ученике. Дидактичко-методичка апаратура подстиче разумевање басне, мотивишуће делује на ученике и функционално испуњава простор у *Читанци*.

Пет радних налога, питања и задатака налази се у оквиру рубрике *Разговарамо о... Басни*, нису диференцирани према способностима и искуству ученика. Радне активности ученика не подразумевају кооперативно учење, формулисани су обраћајући се индивидуи. Рад у групи може се уочити у оквиру *Одиграј игру!* која није у спрези са фабулом басне.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику на примеру басне *Лав и миш* према Езопу подразумевају учење са разумевањем (*Разговарамо о ... Басни*) и дословно учење (*Учимо и подсећамо се*), док се стицање пратичних и социјалних вештина остварује у оквиру рубрике *Одиграј игру!* кроз „умење играња задатих улога“ (Ивић и сар., 2009: 115) и увежбавање писања. Стицање интелектуалних умења обезбеђено је идејом игре у којој се ученици ангажују у решавању задатка, док се кооперативно учење остварује кроз сарадњу ученика током игре.

Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу у оквиру апаратуре која прати наведену басну односе се на задатке који подразумевају разумевање садржаја и трансфер, односно примену знања ван оквира садржаја. Рубрика *Учимо и подсећамо се* омогућава хоризонтално и вертикално повезивање знања, дакле, у оквиру садржаја и између осталих садржаја у уџбенику.

Како су радни налози, питања и задаци формулисани за обраћање појединцу можемо рећи да су наставне ситуације за подршку развоју критичког мишљења присутне, те је на учитељу да исте искористи у наставној ситуацији анализе басне *Лав и миш*. Ученици могу самосталним активностима на присутним радним задацима износити своје мишљење или у оквирима дијалогских проблемских ситуација које се, уз помоћ предвиђене апаратуре, могу реализовати.

Како бисмо могли да утврдимо степен остварености квалитета дидактичко-методичке апаратуре у *Читанци за други разред* која прати басне *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу и народне басне *Бик и зец* (Манојловић и Бабуновић, 2019: 115–116; Исто, 2019: 113–114), приложена су питања, радни налози и задаци који ће бити предмет анализе.

Водич кроз Читанку може се учити на почетку уџбеника. Таксативно су наведене категорије рубрика и то: *Откривамо нове речи, Питамо, причамо, Твоје речи, Кључне речи, Мала школа писања, Задатак за радознале, Зрнце знања, Зрнце мудрости, Ликовни кутак, Музички кутак и Драмски кутак*. Увиђамо присуство рубрика које се везују за стваралаштво у домену уметности, те се надамо да наведне радне активности имају капацитете за подршку стваралачком мишљењу и понашању.

Коњ и магаре према Доситеју Обрадовићу

Кључне речи: басна, поука, важност узајамне помоћи

Питамо, причамо

Ко су ликови ове басне?

Где се дешава радња басне?

Како се магаре обратило коњу за помоћ?

Како је коњ поступио?

Која је његова мана допринела несрећном завршетку?

У чему је господар погрешио?

Када је коњ схватио своју грешку?

Којим поукама би се могла завршити ова басна?

Твоје речи

Прочитај песму и објасни како се она може повезати са басном „Коњ и магаре“.

ДОБАР ДРУГ

Кој' има добра друга,

*Не боји се очајања.
Подељена туга
Упола је мања;
Подељена срећа
Два пута је већа.*

Јован Јовановић Змај

*Зашто треба помагати некоме коме је тешко? Како ти помажеш другарима у одељењу?
Ко теби највише помаже када имаш неку невољу? Како се тада осећаш?
Смисли и испричај другачији крај басне.*

Зрнце знања

Басна је прича у којој су ликови животиње. Оне у баснама имају особине људи. Баснама се обично саопштава нека мудра поука.

Зрнце мудрости

Учини добро, не кај се, учини зло, надај се.

Дидактичко-методичка апаратура садржи и **Ребус** (илустрација пса који у ребусу има п=б и илустрацију гране у којој се у ребусу одузимају прва три гласа) чије решење је басна.

Потребно је указати да саставни део пратећег садржаја чини рубрика која није део наведених у *Водичу уз Читанку*, а то је *Размисли пре читања*. У оквиру басне *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу дато је питање *Зашто није добро мислити само на себе и своје потребе?*

Дидактичко-методичка апаратура садржи кључне речи које су делимично објашњене у оквиру рубрике *Зрнце знања*, у оквиру лекције, док на крају уџбеника нису, како стандард Д1. предвиђа. Термини и појмови су само наведени, не и објашњени.

Улога иконичких средстава изражавања у процесу интерпретације басне *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу остварена је кроз илустрацију која гради директну спрегу између ликова, указујући на њихове особине с намером да нагласи поуку басне. Вредност илустрације доминантна је у односу на вербалну моћ *Читанке*.

Д3. Дидактичка вредност примера указује на разноликост дидактичко-методичке апаратуре у погледу средстава, где уочавамо вербалне и иконичке примере присутне у оквиру рубрике *Питамо, причамо* и кроз илустрацију која указује на функционалне односе међу ликовима (оствареност Д2. стандарда), као и у погледу категорије примера у којима се уочавају они који се односе на целокупну басну, њене ликове, фабулу. Потребно

је указати да су сви примери типични, јасни примери који не збуњују ученике, нису проблематични и не могу се одредити као примери граничних категорија.

Смислене везе градива у оквиру пратећег садржаја басне *Коњ и магаре* остварене су повезујући предвиђене кључне речи са рубриком *Зрнце знања*, док иста рубрика омогућава изградњу смислених веза на нивоу уџбеника у целини. Кључне речи за наведену басну су: *басна*, *поука* и *важност узајамне помоћи*, док *Зрнце знања* садржи књижевнотеоријска знања о басни и њеним поетским одређењима. Акцент рубрике је на појму поуке што омогућава повезивање са кључним речима и изградњу смислених веза у оквиру садржаја, а и уџбеника у целини – кроз анализу осталих басана које су програмски предодређене у *Читанци*.

У оквиру *Читанке за други разред основне школе* у издању *Едуке* увиђа се присуство целине *Научили смо у претходном поглављу*. У оквиру исте могу се уочити знања како из области књижевности тако и граматике, правописа и културе изражавања. Уџбеник садржи и најаву новог поглавља која носи назив тематске области и састоји се од описа онога што ће ученици читати и откривати.

Вредносне поруке у оквиру басне *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу обједињене су у јединствен систем вредности. Обједињене вредности поседују и емоционалну компоненту која се кроз усвајање позитивних и негативних образаца понашања, кроз анализу ликова и њихових особина, у потпуности остварује коришћењем илустрације.

Постојање питања, налога и задатака у читанци утврђено је указивањем на дефинисаност дидактичко-методичке апаратуре и њено обликовање. Радни налози, питања и задаци присутни су кроз цео уџбеник, прате сваки књижевни текст и потпомажу процес интерпретације и усвајање књижевнотеоријских знања.

Смисленост питања, налога и задатака у читанци огледа се у реалним очекивањима, јасно дефинисаним радним налозима, питањима и задацима. Уколико се погледа рубрика *Питамо, причамо* увиђамо језички коректно дефинисане ученичке активности, условљене њиховим предзнањем и способностима за анализу басне, адекватним редоследом и узајамним односом који омогућава учење са разумевањем, без механичког усвајања знања.

Разноврсност дидактичко-методичке апаратуре у басни *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу анализом исте није уочена. У оквиру апаратуре нису предвиђене

радне активности које обезбеђују кооперативно учење нити рад на налозима, питањима и задацима формираним на више различитих нивоа постигнућа.

*Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у читанци на примеру апаратуре која прати басну Коњ и магаре према Доситеју Обрадовићу подржава циљеве и исходе учења кроз методе које подразумевају учење са разумевањем и дословно понављање кроз рубрике *Питамо, причамо* и *Зрнце знања*, док се стицање интелектуалних умења може уочити у решавању ребуса. Развијање технике активног слушања омогућено је кроз разне активности планиране рубриком *Питамо, причамо* што ће обезбедити стицање социјалних умења. Овако дидактичко обликовање читанке није оставило простора за кооперативно и стваралачко учење.*

*Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу подразумевају дословно учење, учење са разумевањем, док се кроз радни налог *Смисли и испричај други крај басне* омогућава и трансфер и примена знања. Задаци који траже лични став ученика и евалуацију басне као књижевноуметничког текста позиционирани су у оквиру рубрике *Твоје речи*.*

Подршка развоју критичког мишљења присутна је у оквиру налога *Смисли и испричај другачији крај ове басне* који пружа могућност да ученици кроз самосталан рад развијају критичко мишљење. Осим поменутог налога, радне активности предвиђене рубриком *Питамо, причамо* указују на неколико могућих наставних ситуација за проблемско излагање садржаја.

Бик и зец – народна басна

Кључне речи: народна басна, особине људи, поука

Откривамо нове речи

умакнути – побећи

цели век – мисли се на цео живот

Питамо, причамо

Како замишљаш поље на коме је бик спазио зеца?

Зашто се радња басне дешава баш на том месту?

Шта је бик осетио када је видео којом брзином зец трчи?

Зашто је пожелео да и сам буде тако брз?

Шта је зец мислио о његовој жељи? Зашто?

Шта ти мислиш о бик у?

По чему су слични бик и зец?

Подвуци реченицу коју сматраш поуком басне. Чему нас још учи ова басна?

Народни приповедач је сликовито описао брзину зеца. С чим ју је упоредио? Са чим би још могла да се упореди?

Твоје речи

Пажљивој прочитај причу о једном свом вршњаку и потом одговори на постављени задатак.

Андрија је читао спорије и теже од својих другара из одељења. Због тога се није повукао у себе, нити се осећао несрећно. Био је мали, али је знао да тако неће решити проблем. Вежбао је упорно и стидљиво. Његова жеља да боље чита и разуме приче била је велика и зато није одустајао. У томе су му помагали његова бака, учитељица и другарица Маја са којом је седео у клупи. Временом, уз много труда, добре воље и подршке, Андрија је успео да савлада вештину читања.

Која се од следећих реченица односи на Андријино понашање и особине?

Заокружи слово испред одговора које сматраш тачним.

а) Није волео да одлази у школу.

б) Потпуно се ослонио на туђу помоћ.

в) Није побегао од проблема, већ се суочио са њим.

Како се могу повезати прича о Андрији и поука басне „Бик и зец“?

Како се ти суочаваш са проблемима? Ко ти у томе помаже? Објасни зашто је важно да подржавамо једни друге.

Мала школа писања

Подели усправном линијом страницу у свесци.

На левој страни напиши БИК, а на другој ЗЕЦ.

Испод напиши речи које описују особине бика, односно зеца. Потруди се да пронађеш што више придева.

Своје придеве упореди са придевима другова и другарица из одељења.

Потребно је указати да саставни део садржаја чини рубрика која није део наведених у Водичу уз Читанку, а то је Размисли пре читања. У оквиру басне Бик и зец састоји се од питања Које своје особине волиш и не желиш да мењаш?

Како први стандард дидактичког обликовања уџбеника подразумева објашњење непознатих стручних термина у оквиру лекције, на примеру народне басне Бик и зец, истих нема. Сви термини у оквиру басне су већ познати ученицима, а непознате речи су објашњене у оквиру рубрике Откривамо нове речи.

Илустрација, која је позиционирана испод самог текста басне својим димензијама и ликовнографичким уређењем потпомаже разумевање односа међу ликовима, њихових особина и у служби је процеса интерпретације.

Д3. Дидактичка вредност примера указује да су примери пажљиво одабрани и у сагласју са процесом тумачења басне у другом разреду основне школе. Њихова разноврсност огледа се у вербалној и иконичкој разнородности док је категорија примера условљена опсегом појаве (односе се на ликове појединачно или на садржајну анализу басне у целисти).

Д4. Основне смислене везе градива на примеру басне која је предмет анализе остварене су у повезивању релевантних појмова са појмовима у оквиру садржаја (*народна басна, особине људи, поука*) и са појмовима у оквиру читанке, а који се везују за појам басне. Ученици се са појмом поуке, ликова и басне упознају и у првом разреду. Исти појмови се обнављају и у оквиру басне *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу.

Д5. Секвенце интеграције градива и њихово постојање и обликовање одређени су анализом басне *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу. Утврђено је да тематске области прати рубрика *Научили смо у претходном поглављу*.

Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику у случају народне басне *Бик и зец* указују на искоришћеност потенцијала штампаног медија с циљем да омогући усвајање вредности које басна поседује. Представљене вредности ове басне имају своју емоционалну компоненту, те је апаратура обликована емоционално, указујући на позитивне и негативне вредности текста чему посебан допринос даје коришћење илустрације.

Постојање питања, налога и задатака у *Читанци* утврђено је увидом у обликовање садржаја. Испод сваког књижевног дела (и у случају предвиђених басана) дидактички је обликована апаратура која потпомаже процес доживљавања, разумевања и анализе књижевноуметничких вредности.

Смисленост питања, налога и задатака у читанци кроз анализу истих који прате народну басну *Бик и зец* огледа се у исправним формулацијама радних активности ученика са реалним очекивањима, увезаним са њиховим интелектуалним вештинама и искуственим сазнањима. Радни налози, питања и задаци подстичу учење са разумевањем,

док редослед и узајамни однос задатака омогућава несметан рад на њима. Елементи за рад на предвиђеним активностима присутни су у оквиру садржаја.

Разноликост питања, налога и задатака на примеру дидактичког обликовања басне *Бик и зец* указује на апаратуру која није прилагођена нивоима тежине, нити различитом броју ученика који би у радним активностима могли да учествују.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе напредовања у уџбенику на примеру апаратуре народне басне *Бик и зец* огледа се кроз рад на задацима који подстичу учење са разумевањем (*Питамо, причамо*). Стицање практичних умења обезбеђено је рубриком *Мала школа писања*, а рубриком *Твоје речи* стицање социјалних вештина и учење путем решавања проблема. Изостају могућности за кооперативно учење, док се стваралачко учење, у извесној мери, остварује кроз литерарне активности планиране у *Малој школи писања*.

Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу у оквиру ове басне саставни су део дидактичко-методичке апаратуре. Радне активности у којима се може добити повратна информација о напредовању ученика и квалитету усвојених знања нису предочене у оквиру посебне рубрике, нити се могу наћи на крају поглавља. Учесници процеса интерпретације повратна сазнања о напредовању могу добити једино кроз питања, налоге и задатке који су присутни као радне активности груписане у већ набројаним рубрикама.

Д13. Подрика развоју критичког мишљења у случају апаратуре која прати народну басну Бик и зец одвија се кроз самосталне активности предвиђене у рубрици *Твоје речи* која подразумева текст о вршњаку, пандан народној басни *Бик и зец*. Ученици су у прилици да износе своје мишљење о понашању и особинама ликова у оба текста што им омогућава да кроз проблемски начин излагања подржавају критички приступ књижевноуметничком тексту.

Како је школску 2020/21. годину обележила употреба нових уџбеника конципираних према *Правилнику о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања: 5/2019-6, 1/2020-1, 6/2020-1*, предмет наше анализе ће бити проширен за компаративну анализу дидактичко-методичке апаратуре *Водено огледало – Читанке за трећи разред основне школе* (2017) и *Читанке за трећи разред основне школе* (Јовић и Јовић, 2020). Анализом садржаја обе *Читанке*, дидактичко-методичка апаратура

која може бити прерада анализе прати басну *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена, предвиђену новим *Правилником*, јер су у *Читанци* (2017) предвиђене народна басна *Вук и јагње*, *Корњача и зец* према Езопу и *Лабуд, рак и штука* И. А. Крилова. Како ниједна од басана није предвиђена новим програмским одређењима нити је изборно штиво аутора, а уџбеник више није у наставној употреби, задржаћемо се на анализи басне *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена. У сврху анализе остварености стандарда квалитета у обликовању дидактичко-методичке апаратуре наведене басне прилажемо радне активности које су предмет анализе (Јовић и Јовић, 2020: 11–13).

Потребно је нагласити да *Читанка* (2020) поседује *Водич кроз Читанку*, док уџбеник који је био у употреби до школске 2020/21. није садржао смернице о радним активностима у уџбенику. Уколико се погледа концепција *Читанке* (2020) увиђају се рубрике *Откривамо нове речи*, *Разговарамо о ...*, *...А шта кажеш о:*, *Кључне речи*, *Мала школа писања*, *Учимо и подсећамо се* и *Повежи...* Потребно је указати да се у оквиру лекције налази и рубрика тумачења непознатих речи и израза, која није наведена у *Водичу*.

Цврчак и мрав – Жан Ла Фонтен

Кључне речи: басна у стиху, Лафонтенове басне

Разговарамо о ... Баснама

Прочитај пажљиво оба текста.

По чему се разликују ова два текста? Испричај по чему су слични.

Који текст ти је лакше да разумеш? Размисли и објасни зашто.

Подсети се онога што знаш о баснама. Објасни зашто су и један и други текст басне.

Ко су ликови у оба текста?

Наведи неколико особина мрава.

Подвуци две особине цврчка.

лењ брзоплет непромишљен себичан причљив

Упиши ✓ испред тачног одговора. Како разумеш значење стихова: „Певао цврчак мали/лета сјај?“

Цврчак је певао током лета.

Цврчак је певао о сјају и лепотама лета.

Зими која дуго траје.

А шта кажеш о:

Како би ти поступио или поступила да ти се неко обрати за помоћ као цврчак мраву?

Мрав се својим радом лети спремао за зиму. Ти се свакога дана трудиш у школи. Испричај шта замишљаш да ће ти твој труд донети у будућности.

Својим речима кажи поуку ове басне.

Мала школа писања

Напиши ову басну на други начин. Лето је и мрав је уморан од рада. Одлази код цврчка да слуша његову песму да би се орасположио. Напиши њихов разговор.

Учимо и подсећамо се

Басна је прича у којој су главни ликови најчешће животиње које имају особине људи. Басне обично казују неку поуку. Забележене су још у давна времена. Један од најпознатијих приповедача басни био је Грк Езоп, који је живео у далекој прошлости. Жан де Лафонтен је био француски писац који је на свој начин, у стиховима, обликовао басне из различитих извора. Неке од Лафонтенових басни тако потичу и од Езопа. Подсети се онога што знаш о Доситеју Обрадовићу. Које Доситејеве басне су ти познате?

Повежи...

Подсети се онога што знаш о променама у природи које наступају са сменом годишњих доба. Које радове људи обављају у јесен? Како се животиње током јесени припремају за зиму? Које птице се селе у топлије крајеве?

Кључне речи, које су рубрика и у читанкама за први и други разред основне школе у издању Едуке, дају увид у значајне појмове у оквиру садржаја, а Учимо и подсећамо их објашњава. Потребно је указати да у читанци није планирана рубрика речника на крају.

Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања на примеру басне Цврчак и мрав подразумева илустрације цака жита и виолине, које представљају, претпостављамо, вредног мрава и распеваног цврчка. Илустрације су постављене једна наспрам друге, не означавају функционисање односа међу ликовима басне, док сугестивно указују на садржаје. Позитивни ефекти илустрације огледају се једино у симболичком приказивању радње и ликова, док је мотивациона и афективна функција на оскудном нивоу остварености.

Разноликост се огледа у виду медија кроз које се наводе примери (вербална и иконичка), а категорије примера кроз јасне и типичне примере које илуструју појмове басне, ликова, аутора, те примера из рубрике Повежи... који омогућавају корелацију садржаја књижевности са садржајима Природе и друштва.

Основне смислене везе градива на примеру басне Цврчак и мрав евидентно су формиране успостављањем смислених веза између истоимених басана Ла Фонтена и Езопа, повезујући сазнања и појмове које једна басна садржи са особеностима друге. Осим

повезаности у оквиру пратећег садржаја, наведена сазнања се могу умрежити са сазнањима на нивоу уџбеника, па и сазнањима стеченим у претходним разредима јер су басне књижевно штиво са којим се ученици упознају у првом и другом разреду.

Секвенце интеграције градива у *Читанци за трећи разред основне школе* у издању *Едуке* остварене су кроз рубрике *Сада знаш...* која је планирана на крају сваког тематског дела док се најаву новог одвија кроз табеларно приказивање и увођење ученика у жанровске одређености наредног поглавља у коме се могу уочити наслови дела и њихови аутори. Рубрика *Сада знаш...* пружа могућности за систематизовање и обнављање усвојеног и на својствен начин, а у спрези са најавом нове тематске области, представља везу између усвојеног и оног што тек треба усвојити.

Д6. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику на примеру обликовања дидактичко-методичке апаратуре која прати басне *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена и Езопа омогућава усаглашеност представљених вредности обе басне. У радним налозима, питањима и задацима нема двосмислених порука, док су представљене вредности у сагласју са исуствима ученика. Вредности нису представљане декларативно, кроз исказе, већ кроз разнолике предвиђене радне активности. Представљене вредности у процесу интерпретације наведених басана омогућиће остваривање васпитне и социјализацијске функције *Читанке* и омогућити да процес рецепције прође неометано.

Како *Д7. Постојање питање налога и задатака* подразумева дефинисање дидактичко-методичке апаратуре, басни *Цврчак и мрав* Ла Фонтена и Езопа прате радни налози, питања и задаци који потпомажу доживљавање и разумевање басне, поспешују анализу и самостални рад ученика.

Д8. Смиленост питања, налога и задатака на примеру дидактичко-методичке апаратуре која прати басне *Цврчак и мрав* Ла Фонтена и Езопа подразумева смиленост и реалне захтеве у језичком обликовању, интелектуално обликовање у складу са узрастом, са елементима за рад на истим у оквиру лекције. Уколико се погледа апаратура, увиђа се да су пропозиције стандарда присутне, те да наведени садржај нема методички нереалних и бесмислених захтева који оспоравају процес рецепције басне.

Дидактичко-методичка апаратура басне *Цврчак и мрав* у погледу различитих нивоа постигнућа и броја ученика који учествују у радним активностима не располаже

разноврсним налозима диференцираним на различите нивое тежине, нити подразумева рад на задацима у групи или пару.

Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику на примеру дидактичког обликовања пратећег садржаја басне *Цврчак и мрав* указују да апаратура предвиђа дословно понављање (*Учимо и понављамо...*), учење са разумевањем (*Разговарамо о... Баснама*), стицање практичних умења (*Мала школа писања, ...А шта ти кажеш о:*), стицања интелектуалних умења (*Разговарамо о... Баснама, Повежи...*), стицање социјалних умења (*...А шта ти кажеш о:*) док је кооперативно учење изостало. Могућности за стваралачко учење представљене су у оквирима *Мале школе писања*.

Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу нису предвиђени у оквиру посебне рубрике, нити на крају уџбеника, иако је стандардом предвиђено, док обим радних налога, питања и задатака у оквиру пратећег садржаја басни *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена и према Езопу, омогућава проверу напредовања у учењу у оквиру самог садржаја.

Д13. Подришка развоју критичког мишљења на примеру поменутих басана огледа се у омогућавању ученику кроз проблемски приступ, кроз самосталне активности критичког мишљења у које се они укључују. Како начин излагања ученика треба да садржи критичку рецепцију фабуле басне, односа међу ликовима и поуке које басне садрже у својој бити, подршка развоју критичког мишљења у оквиру апаратуре може се уочити у рубрикама *...А шта ти кажеш о:* и *Мала школа писања*, што указује на оствареност стандарда који регулише подршку развоју критичког мишљења.

Како су програмске новине наступиле у школској 2021/22, *Читанка за четврти разред основне школе* у издаваштву *Едуке* не садржи басне, ни у својству обавезног, ни у својству изборног књижевног штива. У сврху анализе навешћемо дидактичко-методичку апаратуру басне из досадашњег уџбеника коју ћемо анализирати (Тодоров и сар., 2017: 50–51). Намера нам је да укажемо на могућности за унапређење наставе књижевности и да подстакнемо ауторе будућих уџбеника читанке да басни дају заслужено место и у читанци за четврти разред. Потребно је нагласити да уџбеник, који је предмет анализе, не поседује водич и категорисаност радних налога, питања и задатака, већ се у оквиру садржаја уочавају рубрике у чијим оквирима се групишу активности за ученике.

Чворак – Иван Андрејевич Крилов

Разговарамо о басни...

*По чему препознајеш да је ово басна?
Како објашњаваши чворково настојање да пева као славуј?
Зашто је поука дата на почетку басне?
Којим људским особинама се писац подсмева?
Зашто је на крају песме стављен знак питања?
Којим стихом писац показује како је завист ружна особина?
Какав је ритам у басни?
Шта се постиже употребом кратких и дугих стихова?
Којим стиховима је дочарано чворково певање?
Зашто писац користи умањеницу за чворка?
Да ли ритам песме прати чворково дромбуљање?
Која поређења писац користи?*

Истражи...

Раније си читао/ла многе басне. У чему су сличности и разлике између ове басне и оних које си раније читао/ла? Било би добро да користиш неку књигу басни или своју читанку из претходне године.

И ти стварај...

Илустрuj чворка или састави једну басну.

Већ знаш...

Басне су приче у којима су јунаци најчешће животиње или биљке. Кроз њихово понашање и радњу приказане су људске особине. Увек имају поуку.

За размишљање...

Каква је веза између басне и пословица које су овде дате?

Народне пословице

*Видела жаба да се коњ поткива, па и она дигла ногу.
Нема већег зла од зле памети.
Шупљу главу ветар носи.*

Објашњење стручних термина на примеру апаратуре која прати басну Чворак И. А. Крилова присутно је у оквиру рубрике Већ знаш... у којој су ученици знања, која су већ

у претходним разредима усвојена, обновили. Речних књижевних термина није превиђен концепцијом читанке.

Функционалност у употреби икониких средстава која прате и обликују садржаје књижевности у *Читанци за четврти разред* у издању *Едуке*, а на примеру наведене басне, остварена је кроз илустрацију која симболички указује на особине ликова и функционалне односе међу њима, поспешује разумевање и доживљавање басне што доприноси продуктивном преношењу вредности текста.

Анализа *дидактичке вредности примера* указује да су активности којима дидактичко-методичка апаратура подржава интерпретацију и рецепцију басне *Чворак* И. А. Крилова засноване на примерима који објашњавају опште појаве (појам и поетске особености басне). Ликови, њихове особине и фабула басне се илуструју што разноврснијим и богатијим примерима који ученицима омогућавају да целовитом анализом увиде и усвоје вредности басне као књижевног жанра.

Д4. Основне смислене везе градива на примеру наведене басне указује да уџбеник кроз рубрику *Већ знаш...* подсећа ученика на предходна знања и указује на могућност повезивања истих са знањима које имају прилику да усвоје у четвртом разреду. На поменути начин успешно се остварује изградња веза између садржаја, било да су оне програмски одређене за четврти разред или неки од разреда млађег школског узраста.

Секвенце интеграције знања у *Читанци за четврти разред основне школе* у издању *Едуке* присутне су кроз обликовање рубрике *Зрнце знања*, чија се функција огледа у затварању тематског круга иза кога је позиционирана, док се најава наредног огледа у наслову неког од одабраних књижевноуметничких дела који се у истом налази. Из наведеног указујемо да читанка предвиђа секвенце интеграције знања, мада оне нису предвиђене у *Садржају*.

Радни налози, питања и задаци представљају методичку потпору процесу интерпретације и омогућују представљање вредности дела кроз ученичка искуствена сазнања и богате примере, у циљу остваривања васпитне и социјализацијске улоге уџбеника – кроз капацитете басне као жанра изразито богатог васпитним вредностима.

Д7. Постојање питања, налога и задатака указује на постојање радних активности у оквиру басне *Чворак* И. А. Крилов. Присуство дидактичко-методичке апаратуре омогућава анализу дидактичког обликовања *Читанке*.

Д8. *Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику* огледа се у методичкој и језичкој исправности апаратуре која прати басну *Чворак*. Уколико се погледају сви сегменти апаратуре, обликовани кроз рубрике, увиђа се да нема бесмислених радних налога питања и задатака са нереалним очекивањима. Задаци које се пред ученике постављају језички су исправно формулисани и читанка садржи неопходне елементе за рад на истим. Делимично активирајућих и интелектуално недефинисаних радних налога, питања и задатака у оквирима лекције нема.

Разнородност питања, налога и задатака на примеру басне *Чворак* у уџбенику за четврти разред основне школе у издању *Едуке* није присутна. Нашу тврдњу поткрепљујемо анализом апаратуре која је показала да у њеним оквирима нема разноликости, те нема радних активности формираних за ученике различитих нивоа знања, нити рада у пару или групи.

Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику у оквиру који је предмет наше анализе погодују дословном понављању (*Већ знаш...*), учењу са разумевањем (*Разговарамо о басни...*), стицању практичних вештина и стваралачком учењу (*И ти стварај...*), док се стицање социјалних вештина, умења и техника подстиче радним активностима које обухватају рубрике *Разговарамо о басни...* и *За размишљање...* Из наведеног уочавамо изостанак радних налога, питања и задатака који подржавају кооперативно учење.

Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу нису планирани као засебни сегменти *Читанке*. Радне активности које прате басну *Чворак* И. А. Крилова, а могу бити у служби добијања повратне информације, могу се уочити у већ наведеним рубрикама које чине апаратуру. Радни налози, питања и задаци подстичу учење са разумевањем, омогућавају аналитичко-синтетички процес и трансфер знања.

Подршка развоју критичког мишљења у случају апаратуре која је предмет анализе одвија се у оквирима рубрике *За размишљање...* која омогућава да ученици кроз проблемски начин излагања и самосталну активност искажу своје ставове. Питање *Каква је веза између басне и пословица које су овде дате?* пружа потпору за развој критичког мишљења, уз обзире према природи предмета и психофизичким способностима ученика.

3. 2. Анализа стандарда дидактичког обликовања садржаја у вези са басном у читанкама за млађе разредне основне школе издавачке куће *Завод за уџбенике*

Пре него што приступимо анализи дидактичко-методичке апаратуре неопходно је указати на појашњење *Водича* кроз уџбеник за први разред, који се налази на почетку *Читанке* и упућује на типове радних налога, питања и задатака. Увиђамо постојање следећих рубрика: *Разговор о тексту, Задатак, Обогати своје знање о песмама, причама, драмским текстовима, Обогати свој речник, Обогати своје знање о речнику* и *Сазнај више*.

Како бисмо могли да утврдимо усклађеност дидактичко-методичке апаратуре басана са стандардима Д. групе који дефинишу њено обликовање у *Читанци за српски језик за први разред основне школе* издавачке куће *Завод за уџбенике* на примеру народне басне *Лисица и гавран* и басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу приложићемо питања и задатке које ћемо анализирати (Јовановић, 2018: 50; Исто, 2018: 51).

Лисица и гавран – народна басна

Разговор о тексту

Које људске особине препознајеш код гаврана, а које код лисице?

Шта лисица из басне жели? На који начин долази до тога?

Гавран је хтео да увери лисицу да уме да пева, јер је био:

Себичан, уображен, лаковеран, опрезан глуп.

Наведи тачан одговор.

Шта лисица мисли о гаврану док бежи носећи отети сир?

Шта мислиш, о чему је тада размишљао гавран?

Задатак

Испричај ову причу тако да њен крај буде другачији. Можеш у причу увести, на пример, и вука.

Обогати своје знање о песмама, причама, драмским тектовима

Басна је кратка прича у којој су ликови животиње, ређе биљке, ствари и појаве. Иако су у басни ликови животиње она нам не говори о њима, већ о људима и људским особинама – врлинама и манама. Из сваке басне можемо извући поуку.

Обогати свој речник

плен – оно што је отето од некога или стечено, добијено у лову

*Врлине људи су: доброта, марљивост, поштење, скромност... (Настави низ).
Људске мане су: злоба, себичност, уображеност, лењост... (Настави низ)*

У оквиру дидактичког обликовања народне басне *Лисица и гавран* нови књижевнотеоријски термини објашњени су и чине саставни део дидактичко-методичке апаратуре. Објашњење басне као жанра прати текст, док је објашњење термина у речнику на крају уџбеника изостало, јер речник није предвиђен концепцијом *Читанке* у издању *Завода за уџбенике*.

Према Д2. *Функционалној употреби иконичких средстава изражавања* народну басну *Лисица и гавран* прати илустрација која тематско-мотивски одговара садржају књижевног дела које је предмет анализе. Потребно је нагласити да је *Читанка за српски језик за први разред основне школе* у издању *Завода за уџбенике* квалитативно ликовно-графички уређена на завидном нивоу, што имплицира и оствареност мотивационе и афективне функције уџбеника.

Разноликост радних налога, питања и задатака који прате народну басну *Лисица и гавран* огледа се у активностима које *Читанка* садржи, а сачињене су искључиво од питања, док се рубрика *Задатак* састоји од једног радног задатка. Оскудност апаратуре донекле се може оправдати узрасним особеностима ученика и њиховим предзнањима о наставној интерпретацији.

Д4. *Основне смислене везе градива* указује на насушну потребу да се у оквиру наставне интерпретације басне *Лисица и гавран* представљају смислене везе са осталим значајним појмовима и знањима. С обзиром да се у оквиру овог садржаја ученици упознају са појмом басне, први пут стичу знања о жанру, поставља се база за изградњу смислених веза у оквирима других интерпретација истог жанра.

Уколико погледамо концепцију уџбеника увидећемо да ауторка није планирала посебне секвенце интеграције градива што потврђује испред наведено.

Д6. *Ефикасни начини представљања вредности у уџбенику* на примеру басне *Лисица и гавран* указује на искоришћене потенцијале уџбеника као штампаног медија. У оквиру рубрике *Обогати свој речник* ученицима се пружа могућност да усвоје вредности басне као жанра кроз усвајање појмова врлина и мана, настављајући низ сачињен од мисаоних именица.

Присуство питања, налога и задатака у уџбенику евидентно је у конципирању *Читанке* у издању *Завода за уџбенике*, што се уочава и на примеру народне басне *Лисица и гавран* која је дидактички обликована кроз радне налоге, питања и задатке.

Смисленост дидактичко-методичке апаратуре указује да су радни налози, питања и задаци засновани на реалним очекивањима од ученика, у складу са њиховим способностима и предзнањима, прецизно дефинисани и језички коректни.

Како се уочава, у апаратури нема радних налога, питања и задатака формулисаних на различитим нивоима тежине, нити су постојеће активности конципиране за кооперативно учење.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику на примеру басне *Лисица и гавран* се свODE на дословно понављање и учење са разумевањем, уз у извесној мери стицање друштвених вештина и развој интелектуалних, док изостају могућности за кооперативно учење.

Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу у случају басне која је предмет анализе огледа се кроз питања која су усмерена ка учењу са разумевањем, што је за ученике првог разреда у складу са програмским одређењима и њиховим способностима. Анализом питања које апаратура садржи стиче се увид у степен доживљеног, добија повратна информација о склоностима ученика да усвоје вештине интерпретације књижевноуметничког текста.

Д13. Подршка развоју критичког мишљења на примеру басне добија свој пун домет. Ученици се у процесу интерпретације басне *Лисица и гавран* доводе у ситуацију да износе своја размишљања кроз рад на питањима и задацима. Како је апаратура намењена за индивидуални рад, сваки ученик има могућности да у оквиру самосталних активности изнесе своја запажања и закључке о понашању ликова, њиховим врлинама и манама.

Два јарца и Две козе према Доситеју Обрадовићу

Поменуте басне се у оквиру читанке издавачке куће *Завод за уџбенике* изучавају обједињено, што показује и коцепција дидактичког обликовања. У сврху анализе радних налога, питања и задатака наводимо исте:

Обогати своје знање о песмама, причама, драмским текстовима

Басне које су настале у народу зову се народне басне. И поједини писци су писали басне. Наш најпознатији баснописац је Доситеј Обрадовић.

Разговор о тексту

*Упореди басне **Два јарца** и **Две козе**:*

- *Шта је у њима слично?*
- *По чему се оне разликују?*
- *Пронађи одговарајуће особине ликова у првој и другој басни: стрпљивост, мудрост, тврдоглавост, опрезност, уображеност, глупост...*
- *Која од те две басне потврђује да тврдоглавост и глупост нису добре особине?*
- *Која од њих нас учи како би требало да се понашамо?*

Сазнај више

Јарац и коза у народним умотворинама:

Црвен јарац по кошари скаче. (језик)

Црн јарац, црн трн – црн брсти трн...

Ако коза лаже, рог не лаже.

Обогати свој речник

брвно – дуже и дебље дрво које служи као мост.

грунути – удатири, треснути.

Појам басне објашњен је оквиру рубрике *Обогати своје знање о песмама, причама, драмским текстовима*, али је потребно истаћи да речник није саставни део концепције читанке.

Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања на примеру басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу указује на присуство илустрације која тематски одговара фабули басне *Два јарца*, док илустрација за басну *Две козе* није саставни део садржаја у *Читанци*. Ликовно обликовање и технички квалитет илустрације је на завидном нивоу, али због недостатка иконичког средства за другу басну, указујемо на недостатке.

Д3. Дидактичка вредност примера указује на вредности које илуструју и омогућавају усвајање појма народна и ауторска басна, указујући на појам баснописац. Уколико се укаже на чињеницу да се ученици упознају са баснама у првом разреду увидеће се да је један од оперативних задатака наставе Српског језика „поступно увођење

(ученика) у доживљавање и разумевање књижевних текстова“ (*Правилник*², 2020: 6), што имплицира дидактичко-методичку апаратуру формирану према напред изнешеном.

Основне смислене везе градива на примеру апаратуре која прати басне *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу остварују су на два нивоа – унутар садржаја (усвајајући знања о појму народне и ауторске басне) и на нивоу између садржаја (повезивање знања усвојених приликом интерпретације народне басне *Лисица и гавран* и знања у оквиру басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу).

Према *Д5. Секвенце интеграције градива* уџбеник би требало да поседује издвојене целине које затварају тематско поглавље и отварају ново. Анализом *Читанке за српски језик за први разред основне школе* у издању Завода за уџбенике утврдили смо да концепцијом уџбеника нису планиране секвенце интеграције.

Уколико се проматра *Д6. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику* на примеру басана које су предмет анализе уочава се кохерентност изложених вредности. Нема двосмислених вредносних порука док су сазнања у оквирима интерпретације повезана са искуственим могућностима ученика. Вредности са којима се ученици упознају својствене су књижевнотеоријским одликама басне и друштвеним одредницама.

Континуирано постојање дидактичко-методичке апаратуре кроз уџбеник, на примеру *Читанке за српски језик за први разред основне школе*, задовољено је у обликовању басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу.

У погледу радних налога, питања и задатака на примеру басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу уочавамо исправност. Дакле, изостају нереална и бесмислена очекивања одређена некоректно формулисаним радним ангажовањима.

Разноврсност питања, налога и задатака огледа се у броју учесника који раде на задатку, као и различитим степенима тежине самог задатка. Анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати басне, предмет наше анализе, увиђамо да радне активности ученика нису диференциране, већ су све намењене индивидуалном раду.

Усклађеност дидактичко-методичке апаратуре и различитих метода учења у уџбенику на примеру поменутих басана може се уочити у случају рубрике *Обогати своје*

²*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, Службени гласник РС, Просветни гласник 10/2017-1, 12/2018-1, 15/2018-1, 18/2018-1, 1/2019-18, 2/2020-1).*

знање са песма, причама, драмским текстовима и дословним понављањем, док се остали радни налози, питања и задаци ослањају на учење са разумевањем. Могу се учити и питања која иницирају стицање социјалних вештина у питањима која се односе на морални аспект басана.

Дидактичко-методичка апаратура која прати басне *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу садржи активности за проверу напредовања у учењу (*Која од њих нас учи како би требало да се понашамо?*) у којима се може учити улога провере усвојених вредности басана.

Подршка развоју критичког мишљења омогућава се кроз облике самосталног ангажовања ученика у активностима које подразумевају „проблемски начин излагања садржаја“ (Ивић и сар., 2009: 120). Развој критичког мишљења у овом случају подржавају питања: *Која од те две басне потврђује да тврдоглавост и глупост нису добре особине?/ Која од њих нас учи како би требало да се понашамо?* У случају наведених питања ученици су у прилици да кроз самосталне активности и проблемски начин излагања развијају критичко мишљење.

Како бисмо могли да утврдимо могућности за унапређење дидактичко-методичке апаратуре која прати народну басну *Бик и зец* и басну *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу (Јовановић, 2019: 46; Исто, 2019: 47; Јовановић, 2019: 22) у *Читанци за српски језик за други разред основне школе*, приложићемо питања, радне налоге и задатке који ће бити предмет анализе. Концепција *Читанке за српски језик за други разред* подразумева дидактичко-методичку апаратуру на коју указује *Водич* кроз категорије радних активности у оквиру: *Разговора о тексту*, *Обогати своје знање о песмама*, *причама*, *драмским текстовима*, *Обогати своје знање о језику*, *Задатак*, *Речник* и *Сазнај више*.

Бик и зец – народна басна

Разговор о тексту

Ко су ликови у овој басни?

На чему је бик завидео зецу?

Шта је бик највише желео?

Шта је бик мислио о његовој жељи?

Којом реченицом је исказана поука ове басне?

Како се у њој понашају животиње? Чије особине показују?

Обогати своје знање о песмама, причама, драмским текстовима

Ликове у причама процењујемо на основу њиховог изгледа, особина и поступака. Ликови у причама су најчешће људи, али могу бити и животиње, биљке, појаве, натприродна бића. У народним баснама ликови су животиње, али оне својим особинама и понашањем представљају људе. За зеца би се могло рећи да је брз и плашљив, али му не приличи мудрост коју у овој басни приказује.

Непознати књижевнотеоријски термини, на примеру народне басне *Бик и зец*, објашњени су у оквиру рубрике *Обогати своје знање о песмама, причама, драмским текстовима* која је конципирана са циљем да ученике уведе у свет књижевних дела, упућује их на књижевнотеоријске појмове, познате и непознате ученицима другог разреда. Рубрика је у оквиру наведеног садржаја указала на особине ликова у књижевности, са освртом на ликове у народним баснама, док је речник на крају читанке изостао.

Д2. Функционална употреба икониичких средстава изражавања на примеру народне басне *Бик и зец* подразумева илустративни приказ ликова. Карактеристично је да илустрација не приказује однос ликова у басни, нити развој фабуле. Илустрација бика се налази на почетку текста, а зеца на крају. Представљени су делимично, само главе животиња. Сложићемо се да је, изузимајући ликовно-графички квалитет, илустрација дидактички неподобна. Познато је да стандард *Д2.* подразумева, као најважнији сегмент моћи икониичких средстава изражавања, ефикасно преношење поруке које штампани медиј, то јест текст басне, није у могућности, што указује да дидактички неадекватна илустрација не потпомаже процес рецепције басне.

Дидактичка вредност примера подразумева разноликост у погледу порекла, средстава и категорија примера. Како се дидактичко-методичка апаратура наведене басне састоји од питања која су заснована на вербалним примерима, разноврсност у пореклу и категоријама у потпуности је изостала.

Основне смислене везе градива у оквиру басне *Бик и зец* остварују се преко рубрике *Обогати своје знање о песмама, причама, драмским текстовима* у којима се пружа могућност за умрежавање, систематизовање знања са предзнањима ученика о басни као жанру. Како читанка садржи и басну *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу, извесно је да ће знања у оквиру овог пратећег садржаја омогућити израдњу смислених веза са знањима из наведене басне и омогућити разноликост смислених веза градива.

Стандард Д5. прописује дидактичко присуство секвенци за интеграцију знања које ауторка није уврстила у материју уџбеника.

Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику омогућени су остваривањем јединственог система предочених вредности, базирани на жанровским вредностима књижевног текста. У оквиру дидактичко-методичке апаратуре нема назнака о представљању противуречних вредности, емоционално неусклађених са садржином басне, као ни неусаглашености са искуством које ученици другог разреда поседују.

Д7. Постојање питања, налога и задатака у Читанци која је предмет анализе дидактичког обликовања подразумева питања дата у рубрици Разговор о тексту. Док се рубрика Обогати своје знање о песмама, причама, драмским текстовима посвећује књижевнотеоријским знањима.

Д8. Смисленост питања, налога и задатака на примеру народне басне Бик и зец реализована је кроз обликовање рубрике Разговор о тексту у оквиру које се налазе питања за доживљавање, разумевање и анализу текста. Указујемо да апаратура не подразумева радне активности са нереалним очекивањима, бесмисленим формулацијама и псеудоактивирајућим ангажовањем. Иако се апаратура, у делу који се односи на питања, налоге и задатке, ослања на свега седам питања репродуктивног обележја, смисленост исте је на завидном нивоу.

Разноврсност питања, налога и задатака кроз нивое тежине и број ученика који у радним активностима учествују у потпуности је изостала. Обликовањем дидактичко-методичке апаратуре која прати народну басну Бик и зец није предвиђено диференцирање радних налога, питања и задатака према нивоима постигнућа, ни рад у групи или пару.

Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику на примеру радних активности у оквиру народне басне Бик и зец подразумевају дословно понављање, учење са разумевањем и стицање социјалних вештина. Дидактички простор за стицање моторичких умења, стваралачко и кооперативно учење је оскудан или потпуно изостао.

Радне активности за проверу напредовања у учењу као посебан сегмент садржаја Читанке нису планирани. Садржај уџбеника не подразумева питања за добијање повратне информације на крају лекције, тематске целине или уџбеника, док су радне активности у оквиру рубрике Разговор о тексту сведене само на репродукцију и разумевање, делом

анализу садржаја басне, те су питања, налози и задаци за проверу у учењу изостали у домену стваралачке продукције и евалуације и у оквирима наведене рубрике.

Д13. Подрика развоју критичког мишљења у оквирима дидактичко-методичког обликовања басне Бик и зец оскудно је дефинисана. Могућа прилика за исту назире се у оквиру питања На чему је бик завидео зецу? Зашто? јер се у оквирима истог кроз истраживачку одредницу (Зашто?) ученици самосталном активношћу подстичу на критичко мишљење, чиме се развија критички став код ученика млађег школског узраста.

Пас и његова сенка према Доситеју Обрадовићу

Разговор о тексту

По чему препознајеш да је ова прича басна?

Како се понаша пас у овој басни? Коју људску ману има?

Како пролазе људи који не цене вредност онога што имају, којима се увек чини да је туђе веће и боље?

Искажи својима речима поуку басне.

Деца о поуци басне Пас и његова сенка

Ако желиш више, мораш прво да направиш план.

Размисли пре нео што нешто урадиш.

Не треба тражити баш све веће. Кад тражиш веће знање, то се исплати, а изгубиш само мало више времена понеки дан.

Сазнај више

Наш најпознатији баснописац Доситеј Обрадовић много је волео свој народ. Цео живот и рад посветио је учењу и образовању младих и борби против незнања. Говорио је:

Учен и разуман човек свагда се учи, свагда зна да и даље мало зна.

Нема срамотнијег заната од дангубе, беспослице и лењости.

Разумни иду све набоље, а неразумни или остају како су били, или иду све нагоре.

Само је добар човек срећан.

Задатак

Уради вежбање број 16 у Вежбанци.

Чуда у баснама

Пас се чудило како у исти мах нестадоше оба комада меса.

Препричај басну „Пас и његова сенка“.

1. Приликом препричавања треба да кажеш:

шта је пас носио у зубима;

куда је пас пролазио;

шта је спазио у руци;

*шта је тада помислио;
шта му се учинило;
зашто је пас скочио у реку;
шта се догодило у води,
чему се пас чудило.*

Према Д1. *Објашњењем стручних термина* аутор уџбеника је у обавези да упозна ученика са стручним појмовима који су први пут употребљени у оквирима лекције. У дидактичком обликовању пратећег садржаја басне *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу нема нових, непознатих термина.

Д2. *Функционална употреба иконичких средстава изражавања* на примеру наведене басне огледа се у илустрацији пса, дозированной емоционално, која уз помоћ приказа израза лица указује на особине пса, његове поступке, указује на васпитно деловање басне. Илустрација технички и ликовно задовољава критеријуме обликовања, што указује да осим методичког значаја, задовољава и естетску и мотивациону оствареност.

Д3. *Дидактичка вредност примера* у домену дидактичко-методичке апаратуре басне *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу заснива се на вербалним примерима, док примери чија се разноликост огледа у категорији и пореклу примера изостају.

Д4. *Основне смислене везе градива* подразумевају презентацију знања у оквиру пратећег садржаја басне *Пас и његова сенка* и изградњу смислених веза са знањима већ усвојеним у оквирима других лекција. Како се у оквиру апаратуре народне басне *Бик и зец* ученици осврћу на поуку басне, ликове и њихове особине, тако се у садржају који је предмет анализе уочавају радне активности које омогућавају изградњу смислених веза са наведеним знањима из басне *Бик и зец*. Појам басне као књижевне врсте, поука басне и особине ликова тема су анализе и у оквиру дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Пас и његова сенка*, што указује на обостране потенцијале поменутих дела за изградњу смислених веза.

Секвенце интеграције градива, о којима је било речи у анализи посвећеној народној басни *Бик и зец*, нису предвиђене концепцијом *Читанке*.

Д6. *Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику* подразумевају формирање јединственог система вредности који не садржи двосмислене и неприхватљиве

вредносне поруке. Вредносне дилеме које се отварају пред ученицима у оквиру интерпретације басне која је предмет анализе одговарају узрасту и искуству ученика другог разреда. Неопходно је указати да предочене вредности имају емоционални одраз, кроз радне активности су позитивно емоционално обојене, што је кључан фактор у неговању васпитних вредности које басна као жанр поседује.

Постојање питања, налога и задатака у уџбенику је потврђено, навођењем истих у оквиру анализе, позивајући се на *Читанку* као извор.

Како *Д8. Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику* указује на структуру дидактичко-методичког обликовања садржаја ограничавајући се на бесмислена, неодређена и питања са нереалним очекивањима увиђамо да се пратећи садржај, када су у питању радне активности за ученике, ослања на рубрику *Разговор о тексту* која се састоји од пет питања, радних налога и задатака у чијем обликовању не увиђамо дидактичке неусаглашености. Планиране активности су разумљивог садржаја, методички ваљаног редоследа и усклађености, погодују учењу са разумевањем и неговању социјалних вештина.

Разноврсност питања, налога и задатака на примеру дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Пас и његова сенка* није остварена. У оквиру радних налога, питања и задатака нема одређености према нивоима тежине нити броју учесника у радној активности.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику у оквиру дидактичког обликовања басне *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу указују на дословно понављање (*Сазнај више, Деца о поуци басне Пас и његова сенка*), учење са разумевањем, док се кроз рад на вежбању број 16 у *Вежбанци* развијају практична и интелектуална умења, могућности за неговање социјалних вештина уочавају се у оквирима рубрике *Разговор о тексту*. Док су могућности за неговање стваралачког понашања и кооперативног учења изостале.

Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу нису предвиђени као посебна категорија радних активности у *Читанци за српски језик за други разред основне школе*. Повратну информацију о напредовању у процесу учења ученици и учитељ могу добити кроз радне активности које су саставни део садржаја.

Д13. *Подришка развоју критичког мишљења у оквирима дидактичко-методичке апаратуре која је предмет анализе уочава се у у оквиру питања Како пролазе људи који не цене вредност онога што имају, којима се увек чини да је туђе веће и боље?* у коме се ученицима пружа прилика да кроз проблемски начин излагања и самосталну активност критичког мишљења укажу на своја размишљања о понашању пса, његовим особинама и вредносним порукама басне. Наведено указује на могућности неговања критичког мишљења на задовољавајућем нивоу, адекватном могућностима ученика другог разреда.

Како је већ указано, школску 2020/21. годину обележила је употреба уџбеника према *Правилнику о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања: 5/2019-6, 1/2020-1, 6/2020-1*, предмет наше анализе ће бити проширен за компаративну анализу дидактичко-методичке апаратуре *Читанке за 3. разред основне школе* (Милатовић, 2011) и *Читанка за српски језик за трећи разред основне школе* (Јовановић, 2020). У сврху анализе наводићемо дидактичко-методичке апаратуре басана које су присутне у оба уџбеника који су предмет анализе (Милатовић, 2011: 144–145) и (Јовановић, 2020: 82–83), док ће се анализа дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена одвијати према садржају са страна 80 и 81 (Јовановић, 2020: 80–81).

Потребно је нагласити да *Читанка* (2020) има дефинисан *Водич* кроз уџбеник док се у уџбенику из 2011. наведено не уочава. Након што смо установили мањкавост, увидом у дидактичко-методичку апаратуру која прати сва књижевноуметничка дела у читанци увидели смо постојање рубрика *Разговор о тексту* (*Разговор о песми*), *Обогати свој речник*, *Задатак* и *Обогати свој језик*. Испод рубрика које потпомажу процес анализе дела, често се могу уочити објашњења књижевнотеоријских појмова, граматичких садржаја и правописних норми. Осим поменутог, *Читанка* на крају поседује *Мали речник појмова*, *Азбучни попис појмова* и *Азбучни попис писаца*. Уколико се погледа концепција *Читанке* (2020) увиђају се рубрике *Разговор о тексту*, *Обогати своје знање о књижевности*, *Речник*, *Сазнај више*, *Истражуј и решавај* и *Занимљивости*. Уочавамо да на крају уџбеника нема индекса појмова, термина и аутора што се делимично може оправдати постојањем наведених рубрика у оквирима лекција.

Корњача и зец према Езопу

Читанка за 3. разред основне школе, 2011.

Разговор о тексту

- 1) *О коме се приповеда у овој басни? Да ли је зец много бринуо о трчању? У шта се он поуздао? Да ли је зец био у праву када је веровао у своје природне способности? У шта се корњача уздала? Шта мислиш о њеном поступку? Зашто је корњача победила?*
- 2) *Размисли о поуци ове басне? Запиши је. Повежи ту поуку с нечим из ђачког живота. Каква је корњача? А какав је зец? Може ли се ова басна односити на ученике? На које?*
За онога ко има природне способности каже се да је талентован, да је обдарен. За онога ко доста ради каже се да је вредан, радан и марљив. Ко ће боље успети: да ли онај који је талентован, а не ради, онај ко ради а није талентован, или тај ко је талентован и много ради?
Речи брз, хитар и муњевит су сличне по значењу. Шта значи брзоног, брзоплет, стреловит, вратоломан, нагао, вртоглав, ужурбан?
Шта значи брз на језику; на брзу руку?

Род и број придева

Зец је брз, а корњача је спора. Придев брз је мушког рода. Придев спора је женског рода. Придеви имају и средњи род. На пример: мало село, вредно дете итд.
Придеви имају мушки, женски и средњи род.
Која је разлика између брзог зеца и брзих зечева? Придев брз је у једнини, а брзи у множини. Придеви, као и именице, имају два броја: једнину и множину.

У НАРОДУ СЕ КАЖЕ

Брз као зец, што значи – врло брз, хитар.
Плашљив као зец, што значи – врло плашљив, страшљив.
Спавати као зец, што значи – спавати лаким сном, бити на опрезу.

Читанка за српски језик за трећи разред, 2020.

Потребно је указати на текст који је у оквиру илустрације која прати басну *Корњача и зец* према Езопу. У виду стрипа (у облаку), корњача изговара: *Басна показује да се радом често постигне више него природним способностима које се занемаре.*

Разговор о тексту

Чиме је природа обдарила зеца?
У поређењу са њим, каква је корњача?
Како је ипак корњача из ове басне успела да победи зеца?
Чему нас учи ова Езопова басна? Прочитај њену поуку.

Искажи поуку басне својим речима.

Трка корњаче и зеца само је пример да у животу вредни и упорни људи постигну више од даровитих који не негују своје способности. Да ли знаш неки такав случај? Испричај га.

Обогати своје знање о књижевности

Басне су кратке приче у којима животиње представљају људе, њихове мане и врлине. У баснама је скупљено велико животно искуство са циљем да се поуче генерације младих.

Речник

рок – ограничено, утврђено време за које нешто треба урадити

Сазнај више

Данас готово да нема писца који пишу басне. Многи писци су против басана – сети се песама „Вук и овца“ и „Био једном један вук“ Љубивоја Ришумовића. Шта ти мислиш о томе? Одговори пошто прочиташ басну „Вук и јагње“ пољског писца Збигњева Херберта.

- *Ухватио сам те – рече вук и зевну. Јагње га погледа сузним очима.*
- *Мораш ли да ме поједеш? Да ли је то заиста нужно?*
- *Нажалост, морам. Тако је у свим баснама. Једног дана је непослушно јагње напустило маму. У шуми је срело злог вука који...*
- *Извини, овде нема шуме, то је двориште мог газде. Ја нисам напустила маму. Ја сам сироче. И моју маму је појео вук.*
- *Не мари. После твоје смрти за тебе ће се побринути аутори поучних штива за читанке.*

Накалемиће позадину, мотиве и наравоученије. Немој да се љутиш на мене. Немаш појма колико је незгодно бити зао вук. Да није било Езопа ми бисмо седели на задњим шапама и посматрали залазак сунца. Ја то много волим.

- *Да, да, драга децо. Вук је појео јагње, и онда се облизнуо. Немојте имитирати вука, драга децо. Немојте се жртвовати због наравоученија.*

Д1. Објашњење стручних термина на примеру басне Корњача и зец према Езопу у обе дидактичке апаратуре присутно је: у уџбенику из 2011. године у оквиру пратећег садржаја поменути басне дата су објашњења о придевима, њиховом роду и броју, док садржај из уџбеника првог издања из 2020. године подразумева објашњење појма басне као књижевне врсте.

Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања на примеру басне Корњача и зец према Езопу у оба уџбеника остварена је преко илустрације која прати текст и позиционирана је испод њега. Неопходно је указати да ликовно-графичка уређеност илустрације у новом уџбенику значајно побољшава дојам исте, док је илустрација која прати басну у читанци која више није у наставној употреби далеко оскуднија, те слободно можемо рећи да не постиже своју функцију.

Дидактичка вредност примера у случају радних налога, питања и задатака који прате басну у уџбенику из 2020. своди се на шест активности које подразумева рубрика *Разговор о тексту*, док је апаратура која прати басну у уџбенику из 2011. далеко садржајнија. Питања за разумевање и доживљавање басне су присутна у већем броју, чак се у оквиру исте на врлинама и манама ликова ученици упознају са родом и бројем придева. Разноврсност апаратуре је присутна на завидном нивоу у претходном уџбенику, док је у новом оскудна.

Д4. Основне смислене везе градива у дидактичко-методичким апаратурама које прате басну *Корњача и зец* према Езопу потврђују да читанка из 2011. године гради везе са градивом из области граматике (род и број придева) док се у новом уџбенику кроз рубрику *Сазнај више знања* о баснама повезују са необичном басном, тачније антибасном, пољског писца Збигњева Херберта, указујући на другачија промишљања о вредностима басана.

Тематске области у уџбенику су одвојене насловима, али се на крају области не увиђају секвенце за интеграцију градива које могу обезбедити систематизацију знања.

Вредности представљене у оквиру апаратура које су предмет анализе у садејству су са стандардом *Дб. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику*. Вредносне поруке у оквиру садржаја нису распршене, у складу су са искуственим сазнањима ученика и представљају универзалан систем вредности какав басне, па и басна *Корњача и зец*, поседују и према чиме се и препознају.

На примеру басне *Корњача и зец* према Езопу у обе читанке присутна је дидактичко-методичка апаратура.

Д8. Смисленост питања, налога и задатака на примеру дидактичко-методичких апаратура које прате басну *Корњача и зец* у оба уџбеника указује да нема бесмислених и нелогичних активности које се пред ученика стављају. Сви радни налози, питања и задаци су коректно језички формулисани, без нереалних очекивања и подстичу учење са разумевањем. Узајамни однос између радних налога, питања и задатака и њихов редослед усклађени су са могућностима ученика. Интелектуално су прецизни, са јасним очекивањима и захтевима, док се за све предвиђене активности основни елементи за рад могу наћи у оквирима пратећег садржаја.

Д9. Разноврсност питања, налога и задатака на примеру наведених дидактичко-методичких апаратура огледа се у разноврсној тежини радних активности, као и броју ученика који их решавају. У присутним радним налозима, питањима и задацима нема назнака за разноврсност задатака према тежини, као ни броју ученика који их решавају. Питања нису диференцирана, нити има радних активности које изискују рад у пару или групи.

Како дидактичко-методичка апаратура подразумева усклађеност за различитим методама учења у уџбенику, на примеру апаратуре која прати басну *Корњача и зец* из *Читанке* (2020) увиђамо да радни налози, питања и задаци подразумевају дословно понављање (усвајање појма басне), учење са разумевањем (питања за интерпретацију басне) и стицање социјалних и интелектуалних вештина (одређивање поуке), практичних вештина (*Трка корњаче и зеца само је пример да у животу вредни и упорни људи постигну више од даровитих који не негују своје способности. Да ли знаш неки такав случај? Испричај га.*). Изостаје кооперативно учење и комбиновање различитих метода учења. У *Читанци* (2011) увиђају се дословно понављање, учење са разумевањем, стицање интелектуалних и социјалних вештина, као и активност за богаћење активног фонда речи која у новом уџбенику није предвиђена. У оквиру овог садржаја недостаје кооперативно учење, комбиновање различитих метода и радне активности за стваралачку продукцију ученика.

Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу у оквирима садржаја који прати басну *Корњача и зец* према Езопу у оба уџбеника, усклађена су са методама и нивоима учења о чијој усклађености је било речи приликом анализе *Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику*. Кроз активности за разумевање, доживљавање и интерпретацију басне остварује се и провера напредовања у учењу, што омогућава добијање повратне информације о степену и квалитету знања.

Д13. Подришка развоју критичког мишљења на примеру басне *Корњача и зец* у уџбенику издатом 2011. године остварује се кроз питање *За онога ко има природне способности каже се да је талентован, да је обдарен. За онога ко доста ради каже се да је вредан, радан и марљив. Ко ће боље успети: да ли онај који је талентован, а не ради, онај ко ради а није талентован, или онај ко је талентован и много ради?* Док се у апаратури из *Читанке* (2020) подршка развоју критичког мишљења уочава у радном

налогу *Искажи поуку басне својим речима*. У наведеним радним активностима ученици су у прилици да искажу своје мишљење, што пружа могућност за развој критичког промишљања.

Цврчак и мрав – Ла Фонтен

Разговор о тексту

Позната ти је Езопова басна "Цврчак и мрав". У чему се Лафонтедова басна разликује од ње?

У чему се огледају разлике у сликању ликова?

Какав је Лафонтедов цврчак?

Какав је мрав?

Мрав не показује нимало саосећања са цврчком невољом. А ти?

Обогати своје знање о књижевности

Највећи број басни написан је у прози. Неке басне написане су у стиху.

Сазнај више

Жан де Лафонтен био је песник и баснописац, члан академије наука. Писао је много, али само су га басне учиниле славним. Његове басне су писане у стиховима и нису биле само штиво за децу већ и за одрасле. У његовим баснама се често догађа да страдају добри јер нису довољно лукави, а побеђују паметни и спретни (макар били и зли).

Занимљивости

Мудри Лафонтен је говорио:

Ласкавци увек живе о трошку оног ко их слуша.

Ништа није тако опасно као пријатељ незналица; више би вредео паметан непријатељ.

Ништа не помаже што трчимо, треба кренути на време.

Речник

Срвати – савладати, надвладати.

Камата – накнада, увећање које плаћа онај ко је позајмио новац од неког или од банке.

Морити – чинити да неко пати, мучити.

Како *Читанка* (2020) у својој дидактичко-методичкој апаратури поседује рубрике *Речник* и *Сазнај нешто више*, те су првом обухваћене непознате речи из басне, а у другој ученици упознати са појмом басне у стиху. Стручни, у овом случају, књижевнотеоријски термини, објашњени су у рубрици *Сазнај више*, али не и на крају читанке у рубрици која би требала да буде формирана као речник појмова или индекс термина.

Д2. Функционална употреба икониичких средстава изражавања је остварена преко илустрације која описује узрочно-последичне односе актера у басни *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена. Илустрација је ликовно задовољавајућа, приказује функционалне односе, ликовне и њихове особине које се визуелно могу опазити. Наведено у великој мери доприноси мотивационој функцији уџбеника.

Дидактичка вредност примера у пратећем садржају басне *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена подразумева да су тачни, повезани са радњом, ликовима и њиховим особинама и представљају адекватне активности које поспешују разумевање и доживљавање басне.

Д4. Основне смислене везе градива на примеру апаратуре басне *Цврчак и мрав* указују повезаност која се остварује питањима о сличностима између Ла Фонтенове и Езопове истоимене басне, као и у рубрици *Сазнај више* у којој се граде смислене везе у пратећем садржају и између осталих садржаја указујући на научено, басна као књижевни жанр написан у прози и нова сазнања, басне написане у стиховној форми.

Секвенце интеграције градива, о којима је било речи и у анализи басне *Корњача и зец* према Езопу, у случају уџбеника *Читанка за српски језик за трећи разред основне школе*, нису планиране концепцијом. На крају тематских области нема планираних секвенци градива које омогућавају систематизацију знања усвојених у претходној области, нити најављују наредну област, како је њима предвиђено.

Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику у случају басне која је предмет анализе остварени су кроз представљање вредности кроз јединствен систем у коме су примери разнолики. Њима се осликавају основне књижевне и васпитне вредности штива, у складу су са искуством које су ученици стекли кроз процес наставне анализе басни у претходним и текућем разреду. У представљеним вредностима присутна је јака емотивна одређеност вредносних порука чему је потпомогла функционална употреба икониичких средстава изражавања (*Д2.*), што имплицира међусобну усаглашеност норми квалитета уџбеника.

Постојање питања, налога и задатака у уџбенику евидентно је остварено самим обликовањем дидактичко-методичке апаратуре.

Д8. Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику указује да апаратура нема бесмислених и нереалних задатака. Радне активности које се пред ученике стављају у наставној интрепретацији басне *Цврчак и мрав* – Ла Фонтена су реално формираны,

језички и интелектуално коректно дефинисани, уз поштовање логичког следа и узајамног односа радних налога, питања и задатака.

Разноврсност радних активности на примеру дидактичко-методичке апаратуре басне *Цврчак и мрав* Ла Фонтена у издању *Завода за уџбенике* указује да у оквиру исте нема питања разноврсних према нивоима тежине и према броју ученика који су на њима ангажовани.

Према Д10. стандарду дидактичко-методичка апаратура која прати басну *Цврчак и мрав* подразумева дословно учење, учење са разумевањем, стицање интелектуалних и социјалних вештина, док изостаје стваралачко и креативно учење.

Д11. *Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу* саставни су део дидактичко-методичке апаратуре у *Читанци* (2020). Како је апаратура у целости оскудна, питања за проверу у напредовању су изостала, или се огледају у питањима за разумевање и доживљавање басне.

Д13. *Подршка развоју критичког мишљења* огледа се кроз радне налоге у којима су ученици у прилици да искажу своје мишљење и заузму став према извесном проблему, ситуацији. Басне представљају погодно тло за наведене активности, уколико се исте предвиде апаратуром. Анализом је утврђено да апаратура која прати басну *Цврчак и мрав* – Ла Фонтена не садржи радне налоге, питања или задатке који пружају подршку развоју критичког става и размишљања.

Увидом у садржај *Прича без краја – читанка за четврти разред основне школе* и *Читанка за српски језик за четврти разред основне школе* (Опачић и Пантовић, 2015 и Јовановић, 2021) у издању *Завода за уџбенике* утврдили смо да не постоје програмски и изборни садржаји баснословне прозе.

3. 3. Анализа стандарда дидактичког обликовања садржаја у вези са басном у читанкама за млађе разреде основне школе издавачке куће *Клет* (Klett)

Пре него што приступимо анализи дидактичко-методичке апаратуре неопходно је указати на појашњење ознака са којима ће се ученици сретати у уџбенику, а који се налази на почетку *Читанке*, који нас такође упућују на типове радних налога, питања и задатака. Увиђамо постојање следећих рубрика: *Различак, Хајде да разговарамо, Хајде да вежбамо и стварамо, Хајде да научимо, За оне који желе више, Ха-ха и Народ је рекао*. Након

појашњења наведених рубрика ауторка је дала информацију о позицији непознатих речи у садржају и *Речнику* као рубрици општег карактера на крају уџбеника.

Како бисмо могли да утврдимо усклађеност дидактичко-методичке апаратуре басана са стандардима Д. групе који дефинишу њено обликовање у *Маиа и Раиа* – *Различак*, читанке за први разред основне школе издавачке куће *Клет (Klett)* на примеру басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу, народне басне *Лисица и гавран* и изборне басне *Лав и миш* према Езопу, приложићемо питања и задатке који чине дидактичко-методичку апаратуру која је предмет анализе (Жежељ, 2019: 38–39; Исто, 2019: 76–77; Исто, 2019: 96).

Два јарца и Две козе према Доситеју Обрадовићу

У *Читанци* у издању *Клета (Klett)* наведене басне се налазе у оквиру једног садржаја. Наиме, дидактичко-методичка апаратура за наставно тумачење наведених басана је обједињена, чини садејство методичких налога, питања и задатака у којима су басне представљене кроз сучељавање по(р)ука и особина ликова.

Хајде да научимо

Кратка прича у којој се говори о животињама, а притом се мисли на људе, зове се басна. Басне нас уче да будемо бољи људи.

Неким реченицама у тексту исказана су питања, а неким позив и заповести. На крају питања стоји знак ? (упитник), а на крају заповести знак ! (узвичник).

Хајде да разговарамо

Ко су ликови у првој, а ко у другој басни?

Где су се срели јарчеви, а где козе?

Можемо ли одредити време ових догађаја?

Због чега морамо рећи да су се нашли пред сличним проблемом?

Шта мислиш, да ли је лакше прећи преко брвна изнад дубоке воде, или уском стазом укопаном у стени изнад провалије?

Какво решење су применили јарчеви, а какво козе?

Каквим реченицама се јарчеви обраћају један другом? Прочитај их.

За кога можемо рећи да је мудрије поступио?

Које особине имају козе, а које јарчеви? Имају ли они сличних особина?

Хајде да вежбамо и стварамо

Допуни табелу њиховим именима: овца, ован, јаре, коза.

ЖЕНКА	МУЖЈАК	МЛАДУНЧЕ
	Јарац	
		Јагње

Изговори брзо три пута:

БРСТИ БРШЉАН БРДСКА КОЗА, ЈАРАЦ ЈАРЕ ЈАРКОМ ВОЗА.

Препричај басну "Две козе" као случајни пролазник који је видео како су козе паметно решиле проблем.

Смисли наставак басне "Два јарца" и одиграј га са паром из клупе.

Испричај догађај у ком је неки проблем решен договором.

Направите малу луткарску сцену од кутије за ципеле. Ликове коза и јарчева нацртајте, исеците и залепите на штапиће. Изведите малу луткарску игру у одељењу.

Народ је рекао

Где има слоге има и памети.

Пре него што приступимо анализи дидактичког обликовања *Читанке за први разред основне школе*, неопходно је да укажемо на постојање непознатих речи испод обе басне. Непознате речи у случају наведеног уџбеника нису издвојене као посебна рубрика попут осталих, већ су саставни део текста.

У рубрици *Хајде да научимо* ауторка *Читанке* објаснила је појам басне као жанра и употребу интерпункцијских знакова (упитник (?)) на крају питања и узвичник (!) на крају заповести). Можемо уочити да су појмови предвиђени у оквиру пратећег садржаја уз басне *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу објашњени.

Илустрације које прате ове басне верно описују радњу у њима и понашање ликова у изазову који је пред њих постављен. Осим наведеног потребно је указати да су рубрике у дидактичко-методичкој апаратури иконички означене, да се осим према насловима и садржајима разликују илустративно.

ДЗ. Дидактичка вредност примера у анализи питања, налога и задатака који прате басне *Две козе* и *Два јарца*, огледа се у рубрикама чија разноврсност указује на дидактичко обликовање које је на високом нивоу. Анализом рубрике *Хајде да разговарамо* увиђамо разноврсност активности, које су у означене нијансама боја, од најсветлије до најтамније, означавајући нивое тежине. Примери су формирани сходно предмету анализе и способностима ученика.

Како су ово прва два текста која припадају жанру басне, ученици се упознају са појмом жанра и његовим основним карактеристикама. У интерпретацији осталих басана програмски предвиђених и присутних у уџбенику које ће бити предмет анализе увидећемо да ли постоје смислене везе између пратећих садржаја ових басни. Констатујемо да је постављена основа за изградњу смислених веза у оквиру дидактичко-методичке апаратуре басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу.

Д5. Секвенце интеграције градива у Читанци за први разред основне школе у издању Клета (Klett) обезбеђене су Различковим подсетником и Различковим питалицама који се као катеорије појављују на крају сваке тематске области у уџбенику. Рубрика *Различков подсетник* представља схематски приказ књижевнотеоријских појмова које су ученици усвојили у тематској области иза које се рубрика налази. Док *Различкове питалице* подразумевају питања и задатке у којима се обнављају знања о делима која су била предмет тумачења у претходној тематској области на коју се односе. Анализом поменутих рубрика увиђамо да је обезбеђена систематизација градива.

Анализа дидактичко-методичке апаратуре која прати наведене басне указује на јединствен систем вредности које питања, налози и задаци представљају. Нема распршених, непотпуних и неусаглашених вредносних порука и опречних размишљања. Дидактичко-методичка апаратура, у целости, поштује ефикасне начине презентовања вредности у уџбенику.

Постојање дидактичко-методичке апаратуре предвиђено је кроз цео уџбеник, у оквиру своге садржаја што омогућава и поспешује процес учење и повратну информацију о напредовању ученика.

Анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати басне *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу уочавамо да нема делимично активирајућих задатака, задатака који подстичу механичко учење, нереалних захтева и мисаоно непрецизних радних налога и активности које из њих проистичу.

Уколико се погледа апаратура басана које су предмет анализе увиђа се класификација (задаци обојени нијансама од светле до најтамније) на три нивоа тежине. Радни налог *Направите малу луткарску сцену од кутије за ципеле. Ликове коза и јарчева нацртајте, исеците и залепите на штапиће. Изведите малу луткарску игру у одељењу,* указује на могућности за организацију групног облика рада.

Стандард Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику на примеру дидактичко-методичке апаратуре која прати басне Доситеја Обрадовића у првом разреду указује на налоге основног нивоа који поспешују учење са разумевањем, стицање социјалних вештина кроз рад у групи, умење играња датих улога, вештине разумевања туђег мишљења и погледа на свет. У оквиру радног налога *Направите малу луткарску сцену од кутије за ципеле. Ликове коза и јарчева нацртајте, исеците и залепите на италиће. Изведите малу луткарску игру у одељењу*, потпомаже се креативно учење омогућавајући ученицима да књижевноуметнички текст преведу у драмски облик сценским приступом.

Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу су груписани према скали, од дословне репродукције до стваралачке продукције. Дидактичко-методичка апаратура *Читанке* у издању *Клета (Klett)* поседује рубрику *Хајде да разговарамо*, која је формирана на три нивоа тежине у којој се могу уочити активности за репродукцију, трансфер, анализу и синтезу, док се у рубрици *Хајде да вежбамо и стварамо* увиђају радни налози који омогућавају стваралачку продукцију и самовредновање напредовања.

Подршка развоју критичког мишљења на примеру басана *Две козе* и *Два јарца* према Доситеју Обрадовићу може се уочити у радним налозима *Препричај басну "Две козе" као случајни пролазник који је видео како су козе паметно решиле проблем./ Сисли наставак басне „Два јарца“ и одиграј га са паром из клупе./ Испричај догађај у ком је неки проблем решен договором*, у којима се уочава простор за подстицање и неговање критичког мишљења.

Лисица и гавран – народна басна

Хајде да разговарамо

Ко су јунаци ове басне?

Шта лисица говори, а о чему заправо мисли?

Пронађи у тексту речи којима хвали гаврана.

Како те речи делују на њега?

Како се понаша гавран кад чује да има и неки недостатак?

Шта чини да би уверио лисицу да је савршен?

Зашто је гавран непромишљен?

Шта лисица мисли на крају о њему?

*Чиме се послужила лисица да би стигла до свог циља?
Како се односимо према људима који се тако понашају?
За кога се каже да је савршен?
Постоје ли уопште савршени људи. Објасни.
Шта смо научили читајући ову басну?*

Хајде да вежбамо и стварамо

Прикажи басну у четири слике.

Продужи следеће реченице:

Желећи да покаже како нема недостатка, гавран је показао да је _____.

Лисица је свој недостатак надокнадила _____.

Напиши у свесци нову причу у којој је лисица и даље лукава и препредена, а гавран мање уображен и паметнији.

Народ је рекао

Лукав као лисица.

Уколико се погледа дидактичко-методичка апаратура која прати народну басну *Лисица и гавран* може се уочити да иста не садржи непознате термине и појмове. Како су се ученици са појмом басне упознали приликом интерпретације басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу, радни налози, питања и задаци посвећени анализи народне басне *Лисица и гавран* не планирају објашњење стручних термина, јер у оквиру лекције не постоје нови.

Осим што илустрација која прати народну басну *Лисица и гавран* указује на суштину радње у басни и повећава степен очигледности које указују на уметничке вредности басне, њена функција омогућава приказ функционалних односа целина у басни, даје илустративни приказ фабуле и доприноси приказивању ликова у басни.

Д3. Дидактичка вредност примера у случају басне Лисица и гавран указује дидактичко обликовање апаратуре кроз рубрике *Хајде да разговарамо* и *Хајде да вежбамо и стварамо*. Прва рубрика је сачињена од активности на три различита нивоа тежине, док рубрика која се односи на стицање вештина и развијање креативних способности садржи иконичке примере активности који захтевају приказ басне у четири слике, литерарно изражавање које је подстакнуто идејом од стране ауторке уџбеника, у циљу неговања стваралачког писања.

Д4. Основне смислене везе указује на повезаност садржаја представљених у оквиру апаратуре која подразумева интерпретацију народне басне *Лисица и гавран*. Осим

повезаности појмова у оквиру садржаја, *Читанка* у издању *Клета (Klett)* обезбедила је изградњу смислених веза и на нивоу уџбеника кроз рубрику *Различков подсетник* која омогућава формирање система знања у уџбенику као целини.

Секвенце интеграције градива у Читанци присутне су кроз домен рубрике за систематизацију – *Различков подсетник*, која се може наћи на крају сваке тематске области у уџбенику.

Како *Дб. Ефикасни начини представљања у уџбенику* на примеру народне басне *Лисица и гавран*, подразумева представљање уметничких и васпитних вредности басне кроз унутрашње заједништво које *Читанка* остварује, указујемо да нема противуречних и двосмислених порука, већ представљени радни налози, питања и задаци омогућавају формирање јединственог вредносног система.

Читанка као основни уџбеник у настави књижевности, осим што представља и издање одабраних програмских и изборних текстова, поседује дидактичко-методичку апаратуру која потпомаже анализу дела и доприноси развоју ученичке личности.

Дв. Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику на примеру народне басне *Лисица и гавран* огледа се у формулацији питања, налога и задатака који су језички коректни, са реалним захтевима, подстичу учење са разумевањем. Редослед активности које предвиђа дидактичко обликовање омогућава смисленост и даје елементе за решавање истих у самом садржају и уџбенику као целини. Осим наведеног задаци су мисаоно прецизни, реално се могу извршити у процесу интерперетације басне и омогућавају активно учење.

Радни налози у *Читанци* у издању *Клета (Klett)* упућени су свим ученицима, формулисани за групу, што указује да постоји простор за рад у пару или групи (*Како се односимо према људима који се тако понашају?*), на примеру ове басне у домену налога напредног нивоа.

Апаратура народне басне *Лисица и гавран* рубриком *Хајде да разговарамо* обезбедила је питања за учење са разумевањем, посебно на основном нивоу постигнућа, стицање практичних вештина кроз задатке из рубрике *Хајде да вежбамо и стварамо*, док кроз питања средњег и напредног нивоа тежине омогућава стицање социјалних вештина и техника, а стваралачко учење кроз приказ басне у четири слике и литерарном обликовању нове фабуле.

Како се на крају тематских целина може уочити рубрика *Различков подсетник*, која садржи сиже наставних садржаја усвојених у тематској области иза које је позиционирана, потребно је истаћи да садржи и радне налоге, питања и задатке за обнављање и утврђивање већ усвојеног.

На примерима радних налога напредног нивоа постигнућа (последња група питања у рубрици *Хајде да разговарамо*) могу се увидети могућности за укључивање ученика у самосталне активности које омогућавају излагање сопственог мишљења, подстичући изградњу критичког става, понашања и мишљења.

Када је у питању трећа басна, *Лав и миш* према Езопу, програмом предвиђени садржај за наставу књижевности у првом разреду основне школе, у *Читанци* у издању *Клета (Klett)* налази се у *Зов књига (Избор из домаће лектуре)* у одељку *Басне и приче – избор* (Жежељ, 2018: 96). Представљена је без дидактичко-методичке апаратуре, као текст за читање код куће, што нас спречава да приступимо анализи исте према стандардима за дидактичко обликовање уџбеника.

Како бисмо могли да утврдимо могућности за унапређење дидактичко-методичке апаратуре која прати басне *Коњ и магаре* и *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу и народну басну *Бик и зец* (Жежељ, 2019: 24–25; Исто, 2019: 26–27; Исто, 2019: 38–39) у *Зову речи – Читанци за други разред основне школе*, приложићемо питања, радне налоге и задатке који ће бити предмет анализе.

Потребно је нагласити да се концепција *Читанке* разликује од *Читанке за први разред*, те се дидактичко-методичка апаратура састоји од *Путоказа* који усмерава на рубрике: *Твој свет*, *Кажми ми кажми*, *Шта мислиш*, *Задатак*, *Хајде да стварамо*, *Хајде да научимо*, *За оне који могу више*, *За радознале* и *Народ је рекао* уз инструкцију ауторке да се за непознате појмове у текстовима обрате *Речнику* који се налази испод текста и на крају уџбеника.

***Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу**

Иако је познато да се дидактичко-методичка апаратура најчешће налази испод књижевноуметничког текста, рубрика *Мој свет* позиционирана је на врху странице, изнад

текста басне *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу. Увидом у садржај *Читанке* увидели смо да је простор посвећен овој рубрици увек на врху странице, изнад текста.

Твој свет

Наведи своје омиљене басне.

Шта си из њих научио/научила?

Кажми ми, кажми

Можемо ли одредити место и време ове басне?

Какав задатак имају ликови ове басне?

Како је господар распоредио терет који је требало пренети?

Шта је магаре замолило коња?

Како је поступио коњ?

Шта је на крају схватио?

Ко је све одговоран за лошу судбину магарета?

Шта мислиш?

Шта значи реч претоварити?

Зашто господар није равномерно оптеретио своје животиње? Како разумеш реченицу „Коњ ни да чује“? Шта смо научили читајући ову басну?

Задатак

Драматизујте басну. Ликови нека буду господар, коњ и магаре. Размислите шта је могло да се догоди па да магаре не заврши трагично, не рачунајући помоћ коња.

Хајде да стварамо

Магарац је био претоварен, носио је превелик терет. Размисли и напиши у свесци за кога или шта се каже да је: преозбиљан, презаузет, претрашен, предобар, премален.

Народ је рекао

Од невоље нема школе боље.

Како ко ради, тако и пролази.

Д1. Објашњење стручних термина на примеру басне *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу указује да у оквиру садржаја није предвиђено усвајање нових књижевнотеоријских термина.

Илустрација магарета са огромним теретом у складу је са фабулом басне, указује на функционалне односе међу ликовима и доприноси мотивацији ученика за интерпретативни процес.

Како је басна *Коњ и магаре* програмски садржај претпоставља се да представља адекватно баснословно штиво, било да је у питању уметничка или васпитна вредност. Питања, задаци и радни налози који је прате омогућавају успешан интерпретативни

процес, прилагођен методичком приступу басни, и јако су средство за подршку учењу са разумевањем, основним обликом учења у млађим разредима.

Како се ученици у првом разреду упознају са појмом басне и њеним поетским особеностима, у другом разреду је неопходно омогућити им везу са поменутиим. Рубрика *Твој свет (Наведи своје омиљене басне./ Шта си из њих научио/научила?)* предочава могућност за обнављање наученог и асоцира ученика на басне које су већ читали, у школи или код куће.

Постојање секвенци интеграције градива на примеру *Читанке* у издању *Клета (Klett)* присутно је кроз рубрику *Знање – Имање*. Концепција наведене рубрике позната је из *Читанке за први разред основне школе* под називом *Различков подсетник*. Рубрика *Знање – Имање* ће омогућити процес систематизације знања након сваке тематске области.

Анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу увиђамо да је усаглашеност вредности које текст садржи представљена у оквиру питања, налога и задатака, али и у оквирима рубрике *Народ је рекао*, у којој се, кроз народне умотворине, сажимају етичке, естетичке и уметничке вредности басне која је предмет анализе.

Постојање питања, налога и задатака у уџбенику уочено је кроз присуство дидактичко-методичке апаратуре кроз целу *Читанку*. На примеру басне *Коњ и магаре* уочава се присуство радних налога, питања и задатака за ученике.

Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику на примеру дидактичко-методичке апаратуре која прати басну увиђа се кроз смислена питања, налоге и задатаке, реална очекивања, мотивишуће и јасне налоге, као и интелектуално афирмисане активности. Дидактичко-методичка апаратура је формирана са намером да омогући ситуације учења, подстиче жељу за истим и адекватно васпитно делује.

У *Читанци за други разред основне школе* питања, налози и задаци нису груписани према нивоима тежине, нити има прецизно одређених задатака за рад у групи или пару, осим задатка који се односи на драматизацију (*Драматизујте басну. Ликови нека буду господар, коњ и магаре. Размислите шта је могло да се догоди па да магаре не заврши трагично, не рачунајући помоћ коња.*) за коју се подразумева да изискује ангажовање неколико ученика или бар пар.

Према Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику дидактичко-методичка апаратура подстиче учење са разумевањем кроз питања из рубрике *Кажми ми, кажми*, стицање социјалних вештина и умећа кроз радни налог (*Шта смо научили читајући ову басну?*) и стваралачко учење кроз домете драматизације басне. Осим наведеног, развој интелектуалних умећа, на примеру ове басне подразумева коришћење *Речника* на крају уџбеника и анализу непознатих речи (*Шта значи реч претоварити?*).

Стандард Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу подразумева задатке који траже репродукцију и разумевање (на примеру басне *Коњ и магаре* су то питања у рубрици *Кажми ми, кажми*) трансфер, анализу и синтезу (*Шта мислиш?*) и стваралачку продукцију и вредновање (*Хајде да стварамо, Задатак* и *Народ је рекао*).

Дидактичко обликовање пратећег садржаја указује на могућности за самостално излагање на примеру басне *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу у којима ученици могу неговати критичко мишљење. Рубрика *Шта мислиш?* даје простора за самостално излагање ставова и постицање ученика на изношење својих мисли. Како је басна штиво које има јаку васпитну моћ, потпомаже неговање врлина и указивање на мане људи, неопходно је искористити њене потенцијале за подршку развоја ученичке личности, између осталог и критичког мишљења.

***Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу**

Твој свет

Објасни изреку ЗЛЕ ОЧИ НИКАД ДОБРО НЕ ВИДЕ.

Кажми ми, кажми

Ко је пролазио поред реке?

Шта му се учинило од сопствене сенке?

Каква му је мисао прошла кроз главу?

Шта се десило када је скочио у воду?

Пронађи реченицу у тексту која говори да псу није било јасно шта му се заправо догодило.

Шта мислиш

Како се осећао пас кад је изашао из воде?

Зашто је „нестао“ већи комад меса?

Која је човекова мана додељена овом псу?

*Због које своје особине је пас на крају остао гладан?
Како пролази онај који не цени вредност онога што има?*

Хајде да научимо

Приче као што су „Коњ и магаре“ и „Пас и његова сенка“ зову се басне. Ликови у баснама су животиње које се понашају и говоре као људи. Свака басна носи поучан савет или поуку. Басне нам помажу да боље разумемо људске врлине и мане.

Задатак

Препричај басну тако што ћеш проширити њен садржај.

Хајде да стварамо!

Направи у свесци стрип по овој басни.

Народ је рекао

Ко хоће веће, изгуби из вреће.

Рубрика *Хајде да научимо* у својим оквирима дефинише књижевнотеоријски појам басне. Ученици се са појмом басне упознају у првом разреду, а пре басне *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу изучавају и басну *Коњ и магаре* истог аутора чијом апаратуром није предвиђено усвајање појма басне, те указујемо на нелогичности које прате објашњење стручних термина у оквиру садржаја који је предмет анализе.

Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања на примеру наведене басне указује на постојање илустрације која прати текст, указује на фабулу басне и приказује објекте и њихове визуелне особине мислећи на пса, израз лица који верно дочарава његова осећања након поступка. Уколико се погледа техничка страна илустрације потребно је истаћи да је задовољавајућих димензија, ликовно и графички прилагођена ученицима.

Дидактичка вредност примера указује на радне налоге, питања и задатке који представљају басну, анализирајући је кроз *чисте* примере који погодују процесу анализе, не ометајући разумевање басне *Пас и његова сенка*, већ представљају подршку учењу, негујући разумевање и вредносне ставове код ученика.

Како *Д4. Основне смислене везе градива* подразумева развој смислених веза између усвојених појмова у оквиру саджаја са другим, важним појмовима, указујемо да се у оквиру рубрике *Хајде да научимо* повезују појмови, односи између басана *Коњ и магаре* и *Пас и његова сенка* према.

Секвенце интеграције градива на примеру *Читанке за други разред основне школе* обликоване су кроз рубрику *Знање – Имање* у којој се систематизују знања из тематске области коју прати. У оквиру наведене рубрике налазе се питања, радни налози и задаци који омогућавају учитељу и ученицима да добију повратну информацију о напредовању у учењу и развоју склоности и способности ученика.

Ефикасни начини представљања вредности у уџбенику на примеру басне *Пас и његова сенка* присутни су кроз радне налоге, питања и задатке који омогућавају формирање понашања ученика у складу са вредностима басне. Дидактичко-методичка апаратура представља усаглашене вредности. Вредносне поруке су груписане у наведеним рубрикама које *Читанка* поседује и представљене кроз илустрацију која прати басну, као и кроз вежбе које подразумевају неговање социјалних умења.

Постојање радних активности на примеру *Читанке за други разред основне школе* је евидентно. Испод сваког књижевног дела следи дидактичко-методичка апаратура која потпомаже интерпретацију дела и омогућава добијање повратне информације о напредовању у учењу.

Д8. Смиленост питања, налога и задатака указује на важност смислености дидактичко-методичке апаратуре која је језички коректно формулисана, подстиче учење са разумевањем, са реалним очекивањима, док *Читанка* поседује основне елементе за решавање задатака предвиђених пратећим садржајем басне *Пас и његова сенка*.

Читанка за други разред основне школе нема као *Читанка за први разред основне школе* питања формулисана на основном, средњем и напредном нивоу постигнућа. Када је у питању број особа који раде на радном налогу или задатку, такође нема задатака који захтевају раду у групи или пару.

Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику указују на питања, налоге и задатке који подразумевају учење са разумевањем (*Кажми ми, кажми и Шта мислиш?*). Рубрика *Хајде да научимо* садржи налог за понављање градива. Појам басне и њене жанровске особености усваја се дословним понављањем. Такође, подстиче се стицање практичних умења и стваралачка продукција кроз рубрику *Задатак* и *Хајде да стварамо*.

Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу се, када је у питању *Читанка* у издању *Клета (Klett)* налазе и у оквиру пратећих садржаја, као мање целине и

на крају тематских области, као осврт на претходно усвојено. Питања, радни налози и задаци задовољавају потребу за репродукцијом и разумевањем садржаја, али и примену усвојеног. Потребно је нагласити да се питања за стваралачку продукцију и евалуацију најчешће налазе у оквиру садржаја, док у освртима након тематских области углавном изостају, акценат је на питањима за разумевање и примену наученог.

Подршка развоју критичког мишљења на примеру басне *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу огледа се у активностима у рубрици *Шта мислиш?* и кроз рубрику *Задатак* у којој се ученицима даје слобода да басну обликују према својим промишљањима. Дидактичко обликовање, у овом случају, омогућило је самосталне активности у којима су ученици добили прилику да искажу своје ставове.

Бик и зец – народна басна

Твој свет

Шта је за тебе храброст?

Кажу ми, кажи

Где је бик први пут видео зеца?

На чему му је позавидео?

Прочитај део текста који о томе говори?

Како се зец понашао када је чуо бикове речи?

Како је објаснио бику да заправо нема на чему да му завиди? Чије ти се размишљање у овој причи више допада? Објасни.

Шта мислиш?

Завист се начешће показује у непријатељском ставу према другима који имају нешто што ми немамо. Како се осећа човек када завиди некоме?

Да ли је бик био непријатељски расположен према зецу?

Како бисмо друкчије могли назвати осећање које га је обузело када је видео зечеву брзину?

Који од ликова у овој басни мудрије размишља?

Како се треба односити према својим особинама?

Задатак

Објасни својим речима одговор бику.

Хајде да стварамо!

Смисли најмање три разлога због којих би бик пожелео да има зечеву брзину. Твоји одговори могу бити озбиљни, али и духовити.

Народ је рекао

Уздај се у се и у своје кљусе.

Боље ти је једном погинути него довјек туђина дворити.

Ученици су, у оквирима пратећих садржаја басана у првом и другом разреду, усвојили појам басне и њене жанровске особености, док у садржају који прати народну басну *Бик и зец* нема непознаница када су у питању термини и појмови.

Д2. *Функционална употреба иконичких средстава изражавања* у случају народне басне *Бик и зец* указује на постојање илустрације која је позиционирана испод текста. Илустрација је ликовно коректна, одговара узрасту ученика док у функционалном смислу указује на дијалошку форму басне – однос ликова, разговор између бика и зеца. Прати фабулу, употпуњује доживљај прочитаног и мотивише ученике за интерпретацију басне.

Разноликост примера који прате басну огледа се у повезаности са тематским одређењем басне, ликовима и њиховим особинама. Питања, налози и задаци су разнолика, формулисана као активности за доживљавање, разумевање и анализу басне, анализу ликова и стваралачке активности. Наведно указује на дидактичко-методичку разноврсност примера.

Смислене везе градива у оквиру садржаја и на нивоу уџбеника на примеру басне *Бик и зец* остварене су преко међусобних веза добијених методички адекватним формулисањем радних налога, питања и задатака који је прате, док су везе унутар уџбеника постигнуте у оквирима рубрике *Знање – Имање*, која омогућава систематизацију знања у *Читанци* као целини.

Секвенце интеграције градива указују на улогу систематизације градива у *Читанци*. На крају тематског круга налази се рубрика *Знање – Имање* која омогућава систематизацију усвојених знања и доживљених књижевноуметничких дела, сумира претходно поглавље и најављује почетак новог указујући на везе између њих. Систематизација усвојеног омогућена је постојањем наведене рубрике која на ликовно-графички уочљив начин указује на најважније чињенице и активности.

Ефикасност презентовања вредности у уџбенику на примеру народне басне *Бик и зец* огледа се у вези са искуством који ученици поседују, чиме су у могућности да доживљава басну и усвоје вредности кроз вредносне облике које могу прихватити, сходно

свом доживљају. Уколико се етичке и естетске вредности басне пренесу ученицима на ефикасан начин *Читанка* ће остварити емоционалну и васпитну функцију.

Увидом у садржину *Читанке за други разред основне школе* у издању *Клета* (*Klett*), са посебним освртом на питања, налоге и задатке који прате басне, утврдили смо континуирано присуство налога, питања и задатака кроз целу књигу.

Увидом у пратећу дидактичко-методичку апаратуру народне басне *Бик и зец* сазнајемо да нема бесмислених задатака који збуњују ученике. Очекивања која апаратура подразумева су усклађена са предзнањима и искуствима ученика, док су питања коректно формулисана, смислено и језички дефинисана.

Разноликост дидактичко-методичке апаратуре огледа се у разноврсности активности које су груписане на различитим нивоима тежине и броју ученика који их решавају. У оквирима дидактичко-методичке апаратуре поменуте басне нема питања усклађених према нивоима тежине, као ни питања која изискују рад у пару или групи.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику је стандард који се односи на разноликост метода које подстиче дидактичко-методичка апаратура која прати наредну басну *Бик и зец*. Питања из рубрике *Кажми ми, кажми и Шта мислиш?* погодују учењу са разумевањем, док стваралачком учењу одговарају радни налози из оквира рубрике *Хајде да стварамо!*. Неопходно је указати да недостају радни налози, питања и задаци за стицање практичних и социјалних вештина и умећа.

Дидактичко-методичка апаратура која прати народну басну *Бик и зец* садржи питања за репродукцију, разумевање садржаја, трансфер, анализу и синтезу (рубрике *Кажми ми, кажми и Шта мислиш?*). Рубриком *Хајде да стварамо!* подстиче се дивергентна продукцију, а кроз *Задатак*, лични став, могућност за аргументовано вредновање басне.

Подришка развоју критичког мишљења дефинисана стандардом *Д13*. указује на обавезност укључивања ученика у самосталне активности у процесу тумачења басне које би омогућиле развој критичког мишљења. У оквиру рубрике *Шта мислиш?* уочавамо питања у којима се ученику као индивидуи омогућава исказивање мишљења (*Који од ликова у овој басни мудрије размишља?/Како се треба односити према својим особинама?*).

Школску 2020/21. годину обележила је употреба уџбеника према *Правилнику о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања: 5/2019-б*,

1/2020-1, 6/2020-1, па је предмет наше анализе проширен за компаративну анализу дидактичко-методичке апаратуре уџбеника *Река речи – Читанке за трећи разред основне школе* (Жежељ Ралић, 2018) и *Искрице речи – Читанка за трећи разред основне школе* (Жежељ, 2020).

У сврху компаративне анализе наводимо дидактичко-методичку апаратуру басана које су присутне у оба уџбеника, а које су предмет анализе (Жежељ Ралић, 2018: 94–95) и (Жежељ, 2020: 54), док ће се дидактичко-методичка апаратура која прати басну *Цврчак и мрав* Жан Ла Фонтена одвијати према садржају са страна 52 и 53 (Жежељ, 2020: 52–53).

Потребно је нагласити да *Читанка* (2020) има сличну концепцију као и уџбеник који је био у употреби до школске 2020/21. У уџбенику из 2018. радни налози, питања и задаци груписани су у категорије: *Твој свет*, *Кажми ми, кажми*, *Шта мислиш?*, *Задаци*, *Свет књижевности*, *Хајде да стварамо!*, *За радознале*, *Народ је рекао* и *Речник*, за који ауторка напомиње да се налази на крају уџбеника. Уколико се погледа концепција *Читанке* (2020) увиђају се рубрике: *Твоје искрице* (*Мисли често као искрице засветлуцају у нашој глави док размишљамо о свету око себе. Говори слободно о својим искрицама јер су оне само твоје.*), затим *Искрице знања* (*Кажемо да знања никад није доста. Ове искрице увешће те у свет језика и књижевности и помоћи да боље разумеш дело које читаш.*) и *Искрице изазова* (*За оне који воле изазове, понуђени су додатни задаци у облику разних врста ребуса и укрштеница*), док је рубрика *Народ је рекао* преименована у *Мудро слово*. Нова *Читанка* такође садржи *Речник* на крају. Остале рубрике (*Кажми ми, кажми*, *Шта мислиш?* и *Хајде да стварамо!*) присутне су и у у новом уџбенику за трећи разред.

Корњача и зец према Езопу

Река речи – Читанка за трећи разред основне школе, 2018.

Кажми ми, кажми

Ко су јунаци ове басне?

Да ли је корњача била свесна својих особина? А зечевих?

Шта је због тога преузела?

Како је зец проценио свог противника?

Шта кажемо за такво понашање?

Како се басна завршава?

Шта мислиш?

Зашто је Езоп одабрао за ову басну баш корњачу и зеца?

Због чега је зец изгубио трку?

Због којих је особина доживео неуспех?

Како се зец осећао на крају басне?

Чему нас учи ова басна? Прочитај део који је поука басне.

Задаци

Испричај басну из угла корњаче. Задржи се на њеним мислима пре трке и у току трке. Опиши трку из угла зеца. Замисли, па испричај како се зец осећао пошто је изгубио трку. Ако већ ниси, погледај цртани филм „Корњача и зец“.

Хајде да стварамо!

Замисли ситуацију: трка је писмени задатак из математике. Зец је ученик талентован за математику али не вежба задатке, а корњача је девојчица која нема посебних склоности ка математици, али свакодневно решава математичке проблеме. Размисли какви би били њихови резултати. Шта би ти волео/волела да будеш, корњача или зец? Објасни зашто.

Свет књижевности

Писац радњу и ликове обликује речима. У стрипу се радња и ликови изражавају првенствено сликама. Текст није обавезан, а ако га има, онда је сажет и кратак.

Народ је рекао

Све што можеш данас, не остављај за сутра.

Искрице речи – Читанка за трећи разред основне школе, 2020.

Твоје искрице

Шта је упорност?

Кажми ми, кажми

Ко су јунаци ове басне?

Да ли је корњача била свесна својих особина? А зечевих?

Шта је због тога преузела?

Како је зец проценио свог противника?

Шта кажемо за такво понашање?

Како се басна завршава?

Шта мислиш?

Зашто је Езоп одабрао за ову басну баш корњачу и зеца?

Због чега је зец изгубио трку?

Због којих је особина доживео неуспех?

Како се зец осећао на крају басне?

Чему нас учи ова басна? Прочитај део који је поука басне.

Хајде да стварамо!

Испричај басну из угла корњаче. Задржи се на њеним мислима пре трке и у току трке. Опиши трку из угла зеца. Замисли, па испричај како се зец осећао пошто је изгубио трку. Користи управни говор.

Мудро слово

*Све што можеш данас, не остављај за сутра.
Срећа прати храбре.
Најтеже је победити самог себе.*

Искрице знања

Ако већ ниси, погледај цртане филмове „Корњача и зец“ и „Цврчак и мрав“.

У циљу садржајније компаративне анализе дидактичко-методичких апаратура из обе *Читанке*, указујемо на уочено, евидентно стање. Рубрике *Кажми ми, кажми* и *Шта мислиш?* у оба уџбеника су сачињене од истоветних питања, налога и задатака док је садржај рубрике *Задатак* у *Читанци* (2018) преименован у *Хајде да стварамо!* са изменом. Радни налог из *Читанке* (2018) *Ако већ ниси, погледај цртани филм „Корњача и зец“* замењен је радним налогом *Користи управни говор*, што се може уочити у дидактичко-методичким апаратурама које су испред наведене. *Мудро слово* је пандан рубрици *Народ је рекао*, док су *Искрице знања* садржај који је раније био предвиђен рубриком *Задатак*. Уколико се погледа испред изнесено, увиђамо да до суштинских промена у дидактичком обликовању садржаја није дошло, што нам даје за право да извршимо анализу дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Корњача и зец* према Езопу, позивајући се на уџбеник *Искрице речи – Читанка за трећи разред основне школе* (Ралић, 2020).

У оквиру лекције нема нових, непознатих термина које је потребно објаснити. Уколико се погледа дидактичко-методичка апаратура из уџбеника који је раније коришћен, увиђа се рубрика која у новом није предвиђена. У питању је *Свет књижевности*, рубрика која је подразумевала упознавање са „основним знањима о језику и књижевности“ (Жежељ Ралић, 2018: 6) те је у случају басне која је предмет анализе имала за циљ упознавање ученика са појмом стрипа и његовим основним обележјима. Како у уџбенику које је тренутно актуелан рубрика није предвиђена, сматрамо да је изостала могућност за објашњење непознатих термина.

Према Д2. Функционалној употреби иконичких средстава изражавања илустрације морају имати јасну улогу и допринети процесу интерпретације. Илустрација у *Читаници* (2018) представља басну кроз четири слике, док илустрација у уџбенику из 2020. осликава фабулу басне у једној. Уочавамо да обе илустрације испуњавају критеријуме техничке и ликовне уређености, прате радњу дела. Предност ликовног решења, према нашим запажањима, је на страни уџбеника из 2018, јер обилније илуструје књижевноуметничко дело.

Примери за анализу басне *Корњача и зец* су разноврсни, указују на вредности књижевноуметничког дела и поспешују процес наставне анализе, што се може уочити кроз анализу рубрика *Кажми ми, кажми* и *Шта мислиш?* у којима ауторка уџбеника прожима басну са свих страна разноврсним налозима и задацима који ученицима пружају подршку у процесу разумевања књижевноуметничких вредности.

Како је рубриком *Шта мислиш?* предвидеђен радни налог у вези са поуком басне, као и *Мудро слово*, док се кроз *Кажми ми, кажми* протежу питања везана за особине ликова и фабулу басне, указујемо на могућност формирања смислених веза између поменутих појмова, усвојених у претходним и овом разреду.

Увидом у садржину уџбеника из 2020. уочава се постојање целина *Искрице изазова* које обезбеђују систематизацију градива на ученицима приступачан и занимљив начин, док се у *Читаници* из 2018. године на крају сваке тематске области налазе рубрике са народним умотворинама које прате рубрике *Свет књижевности* и *Задатак*. Поменуте целине су свакако корисне за упознавање народне књижевности, али је неопходно указати да њихово постојање не ствара предуслове за систематизацију, што указује на далеко бољу концепцију новог уџбеника.

Начин презентовања вредности у уџбенику присутан је преко вредносних порука које басна *Корњача и зец* садржи, а које представљају јединствен систем етички и естетичких вредности дела. Питања, налози и задаци преко којих се представља систем вредности који ова басна садржи су богати и разнолики, омогућавају повезивање њених вредности са искуством ученика, док дидактичко-методичка апаратура нуди активности кроз које ученици могу неговати социјална умења.

Постојање радних активности у уџбенику показује да басну *Корњача и зец* прати апаратура која је већ наведена.

Уколико се погледају питања, налози и задаци који прате басну *Корњача и зец* према Езопу увиђа се да нема бесмислених, нереалних и неодређених формулација за ученичке активности.

Разнородност радних активности огледа се у диференцирању на нивое тежине и број учесника који учествују у решавању истих. Анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати басну у оба уџбеника установљено је да нема питања формулисаних на различитим нивоима тежине, а ни радних налога, питања и задатака одређених за рад у пару или групи.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику подразумева дидактичко-методичку апаратуру која подржава учење са разумевањем (*Кажми ми, кажми*), стицање социјалних вештина (*Шта мислиш?*), креативно учење и стицање практичних умења (*Хајде да стварамо!*), док изостају питања, налози и задаци за кооперативно учење.

Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу саставни су део дидактичко-методичке апаратуре кроз рубрику *Шта мислиш?* (*Чему нас учи ова басна? Прочитај део који је поука басне*), док се сфера разумевања, анализе и синтезе остварује кроз обе рубрике – *Кажми ми, кажми* и *Шта мислиш?*, а стваралачка продукција кроз *Хајде да стварамо!*.

Д13. Подришка развоју критичког мишљења на примеру басне *Корњача и зец* према Езопу подразумева укључивање ученика у самосталне активности које могу допринети развоју критичког мишљења. Критички однос према књижевноуметничком штиву ученици могу развити на примеру радног налога предвиђеног у рубрици *Хајде да стварамо!*, као и питањима у рубрици *Шта мислиш?*. Наслов рубрике *Шта мислиш?* указује на слободу мишљења и говора.

Цврчак и мрав – Ла Фонтен

Твоје искрице

Шта значи бити осећајан?

Кажми ми, кажми

Ко су ликови у овој басни?

Због чега се сусрећу?

Ко предузима први корак?

Којим речима се цврчак обраћа мраву? Пронађи те стихове.

Шта му мрав одговара?

Какав човек је представљен у лику цврчка, а какав у лику мрава?

Како се они брину за своју будућност?

Шта мислиш?

Зашто мрав није показао саосећајност према цврчку?

Да си ти на његовом месту, како би поступио/ла?

Како процењујеш речи које је мрав упутио цврчку?

Како је то још могао да каже?

Има ли мрав разлог да са цврчком љутито разговара?

Шта смо научили читајући ову басну?

Хајде да разговарамо!

Замисли да је ово твоја басна. Прошири јој садржај и прикажи у облику стрипа на друкчији начин како за своју будућност брину цврчак и мрав.

Представи најинтересантније делове басне пантомимом.

Искрице знања

Ла Фонтен, познати француски баснописац, идеје за своје басне, које је писао у стиху, налазио је код старих писаца, нарочито код Езопа. Главни ликови у његовим баснама су најчешће животиње, али има оних у којима су јунаци људи. У овој басни сусрећемо опис и дијалог.

Мудро слово

Данас мисли на сутра.

У оквиру лекције *Цврчак и мрав* нису употребљени нови, до тада непознати термини. Потребно је нагласити да се у оквиру рубрике *Искрице знања* напомиње постојање описа и дијалога (*У овој басни сусрећемо опис и дијалог.*), али се не уочава њихово објашњење. Претпостављамо да су се ученици с наведеним појмовима већ упознали с обзиром да се говори о анализи садржаја из *Читанке* за трећи разред.

Када је у питању *Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања* басну *Цврчак и мрав* прати илустрација позиционирана испод текста басне и осликава напоредни однос особина ликова. Димензијама и обликовањем задовољава критеријуме ликовнографичког средства.

Д3. Дидактичка вредност примера указује да је дидактичко-методичка апаратура која прати басну *Цврчак и мрав* сачињена од радних налога, питања и задатака који указују на основне поетске одлике басне као жанра, омогућавајући да се кроз њено обликовање омогући доживљавање и анализа текста. Потребно је указати да су примери адекватно одабрани, усклађени са темом и идејом басне и илустрацијом која је прати.

Тако обликована дидактичко-методичка апаратура представља подршку учењу са разумевањем.

Д4. Основне смислене везе градива на примеру басне Цврчак и мрав – Ла Фонтена у издању Клета (Klett), по угледу на апаратуру која је прати, остварују повезивање знања и изградњу смислених веза кроз питања, радне налоге и задатке, који омогућавају разумевање и доживљавање басне (Кажми ми, кажми). Док се кроз рубрике Шта мислиш? и Хајде да стварамо? остварује повезаност са садржајима из других текстова, дакле, изграђују смислене везе на нивоу уџбеника.

Постојање посебних секвенци у уџбенику, одређено је у анализи басне *Корњача и зец* према Езопу, те подсећамо да је уџбеником *Искрице речи – Читанка за трећи разред основне школе* предвиђена рубрика *Искрице изазова*. Она је сачињена „за оне који воле изазове, понуђени су додатни задаци у облику разних врста ребуса и укрштеница“ (Жежељ, 2020: 6). Наведени задаци су у вези са књижевноуметничким текстовима и књижевнотеоријским појмовима које су ученици усвојили у оквиру претходног тематског круга.

Према *Д6. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику Читанка* би требало да остварује васпитну и социјализацијску функцију. Како је басна *Цврчак и мрав – Ла Фонтена* својим жанровским одређењем васпитно утицајна, указујемо да се кроз рубрику *Шта мислиш?* испуњава наведена функција. Потребно је указати да у дидактичко-методичкој апаратури нема противуречних и двосмислених вредносних порука, већ су оне у сагласју са системом вредности који негује друштво, као ваљане и адекватне за формирање личности ученика.

Д7. Постојање питања, налога и задатака који морају постојати у уџбенику, уобичајени су у *Читанци*. Сваку басну прати дидактичко-методичка апаратура која потпомаже процес интерпретације.

Д8. Смисленост питања, налога и задатака подразумева постојање смислених, реалних и активирајућих задатака. Уколико се погледа дидактичко-методичка апаратура која прати басну *Цврчак и мрав – Ла Фонтена* не увиђају се налози, питања и задаци који не задовољавају представљени стандард. Дидактичко-методичка апаратура је формирана подразумевајући смисленост, језичку коректност, активираност и учење са разумевањем.

Д9. *Разноврсност питања, налога и задатака* подразумева разноликост према нивоима тежине и броју ученика који на њима раде. Уколико се погледа апаратура која прати басну *Цврчак и мрав* увиђа се да су питања, налози и задаци формулисани без формирања различитих нивоа тежине. Када је у питању број учесника који на њима раде, у рубрици *Хајде да стварамо!* увиђа се задатак *Представи најинтересантније делове пантомимом.*, који указује на рад у пару или групи, јер ће један ученик представљати садржину басне, а остали ће погађати решење. Нисмо уочили друге задатке који изискују рад у пару или групи.

Д10. *Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* подразумева остварење циљева интерпретације басне *Цврчак и мрав* – Ла Фонтена преко разноврсних метода учења. На примеру *Мудрог слова* увиђамо дословно понављање, односно усвајање пословице, док се кроз питања, налоге и задатке из рубрике *Кажми ми, кажми* подстиче учење са разумевањем, стицање практичних умења кроз пантомиму из рубрике *Хајде да стварамо!* као и стваралачко учење кроз радни налог *Замисли да је ово твоја басна. Прошири јој садржај и прикажи у облику стрипа на друкчији начин како за своју будућност брину цврчак и мрав.*

Како се анализом квалитативних мерила стекао увид у методе учења које апаратура басне *Цврчак и мрав* – Ла Фонтена подржава и примењује, указујемо да иста садржи питања, радне налоге и задатке који ученику омогућавају добијање повратне информације, указују му на квалитет знања стеченог у процесу интерпретације наведеног дела. Констатујемо да дидактичко обликовање басне *Цврчак и мрав* омогућава проверу напредовања у учењу.

Подршка развоју критичког мишљења на примеру ове басне омогућила је да се кроз питање *Шта смо научили читајући ову басну?* из рубрике *Шта мислиш?* и радни налог *Замисли да је ово твоја басна. Прошири јој садржај и прикажи у облику стрипа на друкчији начин како за своју будућност брину цврчак и мрав* из рубрике *Хајде да стварамо!* ученицима да могућност да на разноврсне начине укажу на своје ставове што ће, уз дугорочно деловање, допринети развоју критичког мишљења и проматрања ситуација.

Увидом у садржај *Речи чаробнице – читанка за четврти разред основне школе* и *Река речи – читанка за четврти разред основне школе* (Жежељ Ралић, 2020 и Жежељ,

2021) у издању *Клета (Klett)* утврдили смо да не постоје програмски и изборни садржаји баснословне прозе.

3. 4. Анализа стандарда дидактичког обликовања садржаја у вези са басном у читанкама за млађе разреде основне школе издавачке куће *Креативни центар*

Пре него што приступимо анализи дидактичко-методичке апаратуре неопходно је указати на *Водич* који се налази на почетку *Читанке* и дефинише карактер радних налога. Аутори су дидактичко-методичку апаратуру поделили на категорије које су формиране на основу *процене нивоа задатака одређена на основу наставничког искуства* тако да се састоји од: *Задатка основног нивоа, Задатка средњег нивоа, Задатка напредног нивоа, Речника и Кључних речи*. Као што уочавамо, категорије радних налога нам већ сада указују на садржину и карактер.

Како бисмо могли да утврдимо усклађеност дидактичко-методичке апаратуре басана са стандардима Д. групе који дефинишу њено обликовање у *Читанци за први разред основне школе* издавачке куће *Креативни центар* на примеру басне *Лав и миш* према Езопу и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу прилажемо питања и задатке који су предмет анализе (Маринковић и Марковић, 2018: 36; Исто, 2018: 59).

Лав и миш по Езопу

*Ово је басна. Басне су приче у којима животиње говоре и понашају се као људи. По чему видиш да је лав био милостив према мишу? (Задатак основног нивоа).
Зашто се лав насмејао мишу? (Задатак основног нивоа).
Како је миш помогао лаву? (Задатак основног нивоа).
Које особине има лав из ове басне? (Задатак средњег нивоа).
Које особине има миш? (Задатак средњег нивоа).
Како се лав осећао на крају? (Задатак напредног нивоа).
Подвуци реченицу за коју мислиш да је најважнија у овој басни. Објасни шта се том реченицом поручује људима. (Задатак напредног нивоа).
Басна, особине ликова, порука басне. (Кључне речи).*

У процесу књижевнотеоријског и методичког поимања басне као жанра ученици се сусрећу са појом поуке и поруке те је потребно указати на значење појмова. Иако неодређена *Водичем Читанке* саставни део дидактичко-методичке апаратуре је

књижевнотеоријско упознавање ученика са басном као жанром, што се може уочити у простору испод самог текста.

Аутори *Читанке* су рубриком *Кључне речи* предвидели методичку назнаку која у случају басне *Лав и миш* по Езопу подразумева термине *басна, особине ликова, порука басне*. Потребно је указати на недостатке поменутог дела апаратуре наспрам стандарда Д1. који подразумева да је значење стручног термина са којим се ученици упознају „објашњено на истој страници на којој је термин први пут употребљен“ (Ивић и сар., 2009: 92) што у случају *Читанке за први разред* није учињено.

Илустрација која прати басну *Лав и миш* према Езопу квалитативно задовољава основне одреднице поменутог стандарда. Прати текст, указује на односе између ликова, колико је то у домену илустрације, прихватљива је за узраст првог разреда што имплицира функционалну употребу иконичких средстава изражавања.

Д3. Дидактичка вредност примера у апаратури која прати басну *Лав и миш* према Езопу осликава се кроз предвиђање вербалних примера док је разноликост у домену иконичких и нумеричких примера изостала. Порекло и категорије примера изостају у наставном обликовању поменуте басне.

Како у оквиру радних налога, питања и задатака нема радних ангажовања која се дидактички могу одредити као бесмислена, квазиангажујућа и нереална, наведено указује да су могућности за изградњу смислених веза градива присутне у својим одређењима и надлежностима.

Према *Д6. Ефикасни начини представљања градива* дидактичко обликовање лекције *Лав и миш* према Езопу ефикасно приказује вредности, без двосмислених и противуречних вредносних порука, које пружају методичке могућности за свестрану подршку наставној интерпретацији басне у првом разреду.

Питања, налози и задаци који прате басну, како је већ наведено у легенди уџбеничког водича, класификовани су према нивоима постигнућа на основни, средњи и напредни ниво. Наведено потврђује дидактичку подобност, смисленост и исправност радних задатака за ученичко ангажовање.

Класификација се према нивоима заснива на нивоима сложености што указује на прилагођеност радних задатака ученичким способностима и индивидуализованом раду.

Присутне радне активности задовољавају постојање дидактичко-методичке апаратуре кроз цео уџбеник.

Питања која се односе на разумевање басне, дефинисана основним нивоом, задовољавају домен смислености радних ангажовања у уџбенику.

Управо постојање различитих нивоа учења и напредовања доприноси *разноврсности питања, налога и задатака* „по тежини и у погледу броја особа које га решавају“ (Ивић и сар., 2009: 112). Можемо уочити да у напред наведеној дидактичко-методичкој апаратури нема питања која захтевају рад у пару или групни рад, иако су означена на три нивоа напредовања.

Задаци на основном и средњем нивоу у случају басне која је предмет наше анализе подстичу ученике на учење са разумевањем (издвајање битног у делу, разумевање фабуле басне, уочавање повезаности ликова, њихових особина, повезивање ситуација у басни са искуством ученика и њиховом свакодневицом, дефинисање поуке басне својим речима), даје незнатне могућности за стицање моторичких вештина док је стицање интелектуалних и социјалних вештина и техника изостављено у обликовању дидактичког инструментаријума који прати басну *Лав и миш* према Езопу.

Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу указује да је потребно нагласити да методичка концепција задатака мора одговарати комбиновању разноврсних модела учења за које смо установили да нису у довољној мери заступљени у апаратури басне *Лав и миш* према Езопу.

Подришку развоју критичког мишљења у оквиру пратећег садржаја басне Лав и миш уочавамо у налогу напредног нивоа *Подвуци реченицу за коју мислиш да је најважнија у овој басни. Објасни шта се том реченицом поручује људима*, који ученицима омогућава самосталну истраживачку активност и прилику да изнесу своје мишљење подстакнути басном, њеним уметничким светом и етичким моментима.

Две козе према Доситеју Обрадовићу

Објасни у каквој су се невољи нашле две козе. (Задатак основног нивоа).

Које су решење нашле? (Задатак основног нивоа).

Шта би се догодило да се козе нису договориле? (Задатак средњег нивоа).

Зашто је ова прича басна? (Задатак средњег нивоа).

Које су поруке ове басне? (Задатак напредног нивоа).

Упореди ову басну са басном "Два јарца" из Буквара. Шта закључујеш? (Задатак напредног нивоа).

Објасни шта значе ове речи: неуредан, дрзак, пажљив, љубазан. (Задатак средњег нивоа).

Сети се још неких речи које означавају људске особине. Објасни њихово значење. (Задатак средњег нивоа).

Смисли и у свесци напиши разговор између коза из ове две басне. (Задатак напредног нивоа).

Сети се неког догађаја када си договором с другима решио заједнички проблем. (Задатак напредног нивоа).

Басна, поруке басне (речник)

Након увида у дидактичко-методичку апаратуру поменуте басне уочавамо смену задатака по нивоима постигнућа што је једно од обележја нове читанке у издању *Креативног центра*. Смењују се задаци основног, средњег и напредног нивоа и у односу на структуру и обим радних налога, питања и задатака. Дидактичко-методичка апаратура која прати басну *Две козе* према Доситеју Обрадовићу садржајнија је од апаратуре басне *Лав и миш* према Езопу, која је, према редоследу читаначких текстова у уџбенику пре басне Доситеја Обрадовића. Претпостављамо да је структура апаратуре комплекснија и обимнија због чињенице да су ученици већ имали прилику да се упознају са овом књижевном врстом кроз тумачење басне *Лав и миш* према Езопу.

Кроз рубрику *Кључне речи* која је саставни део дидактичко-методичке апаратуре увиђамо термине *басна, порука басне*. Поменути књижевнотеоријски појмови су и у овом наставном садржају искључиво у улози индекса појмова, не и речника термина. Може се закључити да је намера аутора читанке била да учитељу укажу на неопходност да наведене појмове са ученицима обнови пошто су се са истим упознали у процесу интерпретације басне *Лав и миш* према Езопу.

Анализом испуњености стандарда *Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања* увиђамо да је оквиру садржаја коришћена илустрација у боји, мањег формата, указујући на радњу басне те је у овом случају илустрација у служби мотивационе, естетске и декоративне функције.

Дидактичка вредности примера изискује разноврсност ситуација када је у питању методички приступ басни. Посматрајући питања, радне налоге и задатке увиђамо да је

број питања средњег и напредног нивоа постигнућа на завидном нивоу што указује да је дидактичка вредност примера и ситуација за самостално ангажовање ученика адекватна. Ученицима представља ваљано средство за подршку процеса разумевања басне као књижевноуметничког текста.

Стандард Д4. *Основне смислене везе градива* подразумева да се наставним тумачењем басне *Две козе* према Доситеју Обрадовићу остварују смислене везе између садржаја. Дакле, долази до повезаности знања из басни *Лав и миш* по Езопу и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу. Како се у првом садржају препознају основне особине басне, по(р)уке, а у другој обнављају и самостално реконструишу везе између истих, можемо закључити да су постављени темељи за изградњу система знања у читанци као целини.

Како се обе басне које су обавезан програмски садржај налазе у две различите тематске области (тематска област *Другарство* и тематска област *Лепо понашање*) састављачи читанке су одабрали да секвенце интеграције градива не представљају на крају сваке тематске области у складу са садржајима у истој већ се на 70. страни као сиже књижевноуметничких текстова са којима су се ученици упознали, подељених према жанровским особеностима, налазе секвенце за интегрисање усвојених знања о књижевним жанровима.

Д6. *Ефикасни начини презентовања вредности* указује да је домен остварености поменутог стандарда домен васпитне улоге књижевности. Посматрајући апаратуру која прати басну *Две козе* према Доситеју Обрадовићу увиђамо радне активности средњег и напредног нивоа.

Присуство питања, налога и задатака у уџбенику представља неминовност у обликовању дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Две козе* према Доситеју Обрадовићу указујући на прилагођеност предзнањима ученика. Примећујемо да су дата питања, радни налози и задаци подељени на три нивоа постигнућа и у задовољавајућем броју што може омогућити богатство методичких радњи у процесу наставног тумачења поменутог текста.

Смисленост задатака који сачињавају дидактичко-методичку апаратуру басне *Две козе* према Доситеју Обрадовићу је на задовољавајућем нивоу. Нема задатака који су језички некоректни, јасно су дефинисани и као такви омогућавају потпуно ангажовање ученика. Задаци за рад су реалних очекивања и интелектуално коректни, прилагођени су

узрасту и способностима ученика првог разреда. Неусклађеност можемо уочити у редоследу питања јер се у апаратури наизменично смењују задаци основног, средњег и напредног нивоа у низу основни – средњи – напредни – средњи – напредни, што може ометати континуитет у раду ученика.

Анализирајући дидактичко обликовање према стандарду *Д9. Разноврсност питања, налога и задатака* са апаратуром која прати басну *Две козе* према Доситеју Обрадовићу увиђамо да су питања дефинисана на основном, средњем и напредном нивоу тежине, те можемо рећи да је дидактичко обликовање пратећег садржаја који се односи на нивое постигнућа ученика на завидном нивоу.

Како уочавамо, задаци одређени основним нивоом постигнућа подстичу учење са разумевањем, док се задаци средњег нивоа ослањају на стицање интелектуалних умења кроз радне налоге базиране на сарадничним императивима, а задаци напредног нивоа на стицање социјалних вештина, умења и техника и стваралачку продукцију и учење путем решавања проблема. Питања за рад у пару или групи изостају, изостаје кооперативно учење са својим модалитетима и активностима.

Пошто се питања за поменути рад налазе на крају садржаја или тематске целине у уџбенику, уколико је исти конципиран да постоји, указујемо да сем питања, налога и задатака који прате процес наставног тумачења басне *Две козе* према Доситеју Обрадовићу и тематских рубрика *Сети се шта смо научили* које су представљене као својеврсне мапе ума, не и задаци за добијање повратне информације о наученом, аутори *Читанке за први разред основне школе* у издаваштву *Креативног центра* нису предвидели посебна питања, налоге и задатаке за проверу напредовања у учењу, осим оних који прате књижевноуметничке текстове, односно јесу у оквиру дидактичко-методичке апаратуре самог текста.

Подршка развоју критичког мишљења на примеру дидактичког обликовања пратећег садржаја басне *Лав и миш* према Езопу реализована је кроз радни налог напредног нивоа у коме се од ученика захтева да на проблемски начин реше сукоб, кроз самостални рад заснован на критичкој рецепцији као главној мисаоној активности.

Како бисмо утврдили могућности за унапређење дидактичко-методичке апаратуре која прати басне *Лав и миш* Жана ла Фонтена, *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу, руску народну басну *Лисица и ждрал* и народну басну *Бик и зец*

(Маринковић и Марковић, 2019: 7; Исто, 2019: 21; Исто, 2019: 38–39; Исто, 2019: 85) у *Читанци за други разред основне школе*, приложићемо питања, радне налоге и задатке који ће бити предмет анализе. Потребно је нагласити да је концепција иста као и концепција уџбеника за први разред. Дидактичко-методичка апаратура се састоји од задатака основног, средњег и напредног нивоа, домаћег задатка, речника и кључних речи. Уочени недостаци у концепцији апаратуре предочени су у одељку анализе читанке за први разред поменутог издавача.

Лав и миш – Жан Ла Фонтен

Подругнути се – наругати се, подсмехнути се (Речник).

Парампарче – мали део, комадић нечега (Речник).

Ово је басна. Басне су приче у којима се животиње понашају као људи.

Пронађи у тексту речи у којима се описује изглед главног лика (лава). (Задатак задатак основног нивоа).

Објасни како се лав понашао према мишу на почетку приче. (Задатак основног нивоа).

Наведи и одјасни реченицу из које се види како се лав понашао према мишу на крају приче. (Задатак основног нивоа).

Зашто се лав променио? Образложи своје мишљење. (Задатак средњег нивоа).

Како се прави пријатељи понашају једни према другима. Објасни. (Задатак напредног нивоа).

Настави ову басну. Смисли и испричај како је лав помогао мишу. (Задатак напредног нивоа).

Која је порука ове басне?

Басна, опис, главни лик (Кључне речи).

Као што смо већ утврдили, уџбеници *Креативног центра* имају *Водич* који објашњава категорије радних налога, питања и задатака и осталих категорија које сачињавају дидактичко-методичку апаратуру. Једна од њих је и *Кључне речи* која садржи књижевнотеоријске појмове ученицима познате из првог разреда или потпуно непознате као што је појам *опис*. Басну *Лав и миш* Жана Ла Фонтена прате *Кључне речи* са појмовима *басна, опис* и *главни лик*. У оквиру рубрике *Кључне речи* не постоји објашњење наведених појмова.

Иконичка средства изражавања која прате басну *Лав и миш* Жана Ла Фонтена врло су оскудна. Испод самог текста басне може се уочити илустрација лава у замци и миша

поред њега. Илустрација је незнатних и готово неприметних димензија. С обзиром да је у питању други разред, те да иконичка средства изражавања имају значај у формирању мотивационе и афективне улоге уџбеника, посебно када су у питању наставни садржаји који пропагирају и негују васпитне вредности, неопходно је истаћи мањкавости у ликовнографичком приступу дидактичког обликовања садржаја.

Како се разноврсност примера огледа у пореклу, средствима и категоријама, можемо закључити да се питања, налози и задаци који прате басну *Лав и миш* Жана Ла Фонтена могу оценити као дидактички исправни и разноврсни, задовољавајући за дидактичку норму, осим *Речника* чији су недостаци већ наведени.

Стандард Д4. *Основне смислене везе градива* на примеру басне *Лав и миш* Жана Ла Фонтена омогућава повезивање са баснама које су изучаване у првом разреду и појмовима који су пратили методичку интерпретацију жанра предвиђених програмским одређењима. Указујемо на дефинисање појма басне у другом разреду и подсећамо на чињеницу да је у првом разреду, програмским одређењем, предвиђено само упознавање са жанром, не и усвајање појма. Тако можемо уочити смислене везе између садржаја у овом разреду, али и између програмских садржаја у два разреда.

Секвенце интеграције градива у *Читанци* за други разред су тематски условљене. Увиђамо да су у уџбенику обезбеђене секвенце градива. Њима се завршава једно и најављује ново поглавље. Одређене су сходно природи књижевноуметничких текстова и циљевима наставе.

Како су ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику присутни уз текст басне *Лав и миш* Жана Ла Фонтена можемо подвући да је социјализацијска и васпитна функција уџбеника испуњена што је од посебног значаја за интерпретацију басне и њене васпитне вредности које поседује.

С обзиром на постојање радних активности у уџбенику, формулацију и ангажованост истих на три нивоа тежине указујемо на остварење првобитне функције дидактичко-методичке апаратуре, олакшавање процеса учења и добијање повратне информације о напредовању у истом.

У случају поменутог садржаја уочавамо дидактичко-методичку апаратуру формирану од реално формулисаних радних инструкција са јасно одређеним захтевима.

Након увида у налоге, питања и задатке утврдили смо да нема некоректно формулисаних инструкција за рад (језички неадекватних, неактивирајућих и неподстичућих).

Дидактичка разноврсност у апаратури која прати басну *Лав и миш* присутна је кроз разноликост форме и тежине, управо због концепције *Читанке* дефинисане на почетку уџбеника кроз *Водич* у коме се питања, налози и задаци групишу према нивоима постигнућа.

Анализом дидактичко-методичке апаратуре увиђамо присуство различитих метода учења у питањима свих нивоа. Радни налози формулисани помоћу активних глагола и стваралачких императива, омогућавају истраживачко читање и активно прикупљање података које разноврсне методе учења подразумевају. Иако су питања, налози и задаци на свим нивоима постигнућа формулисани обрађујући се ученику као индивидуи увиђамо да се врло лако могу прилагодити раду у пару или у групи што ће поспешити кооперативно учење. Уочавамо могућности за самосталну стваралачку продукцију односно стваралачко учење, док питања основног нивоа омогућавају учење са разумевањем и учење напамет, у овој конотацији питања, налози и задаци за понављање термина (басне, опис, главни лик).

Радне активности за проверу напредовања у учењу који прате басну *Лав и миш* Жана Ла Фонтена имају функцију да ученику и учитељу дају повратну информацију у напредовању, нивоу и квалитету усвојених знања и вештина. Уочавамо да класификација радних налога, питања и задатака на нивое постигнућа остварује испитивање разноврсних метода и исхода учења.

Подршка развоју критичког мишљења подразумева развој критичког мишљења кроз укључивање у разноврсне самосталне активности и упућивање у начине излагања садржаја што је у случају дидактичке апаратуре басне *Лав и миш* Жана Ла Фонтена омогућено кроз питања средњег и напредног нивоа.

***Пас и његова сенка* Доситеј Обрадовић**

Лаком – који жели да за себе приграби што више, грамзив, похлепан, незасит. (Речник).

Наиван – који нема искуства. (Речник).

Шта је пас помислио када је видео сенку у води? (Задатак основног нивоа).

Једна народна пословица каже: Ко тражи веће, изгуби из вреће. Објасни по чему су сличне та пословица и ова прича. (Задатак средњег нивоа).

Објасни шта значи реч завист. (Задатак средњег нивоа).

Да ли је пас схватио у чему је погрешио? Објасни. (Задатак средњег нивоа).

Изабери одговор за који мислиш да је тачан. Образложи га. Ова прича је:

а) пословица, б) басна, в) загонетка.

(Задатак средњег нивоа).

Које особине одговарају овом псу? Изабери и објасни.

Спретан, скроман, радознао, похлепан, mudar, грабежљив, неразуман, наиван, лако (Задатак напредног нивоа).

Наведи савет који би дао псу. (Задатак напредног нивоа).

пословица, басна (Кључне речи).

Присуство уџбеничког *Водича* у читанци објашњава категорије радних налога, питања и задатака и осталих категорија које сачињавају дидактичко-методичку апаратуру. Једна од њих је и *Кључне речи* која прати басну *Пас и његова сенка* Доситеја Обрадовића са појмовима *басна* и *пословица* који нису објашњени у оквиру садржаја, што је недостатак о коме је већ било речи.

Употреба илустрације у случају басне *Пас и његова сенка* јесте у улози подржавања разумевања текста басне, иако се илустрација не може у потпуности подредити садржини басне. Једна илустрација, форматом задовољавајућа, не прати у потпуности фабулу басне. Како су остали услови за ефикасну употребу иконичких средстава испуњени (технички квалитет илустрације, контекст у коме се илустрација јавља, усаглашеност са дидактичко-методичком апаратуром), затечено стање је методички коректно.

Како се разноврсност огледа у пореклу, средствима и категоријама примера, можемо закључити да се питања, налози и задаци који прате басну *Пас и његова сенка* Доситеја Обрадовића могу оценити као дидактички исправни и разнолики.

Смислене везе остварене су кроз постојање усвојених и нових појмова у *Кључним речима*, иако је сврсисходност поменуте рубрике условљена ангажовањем учитеља у повезивању појмова и упознавању ученика са новим појмовима, изградњом смислених веза. Појмови су саставни део дидактичко-методичке апаратуре, али односи између садржаја и унутар садржаја изискују додатно ангажовање, пре свега учитеља а након тога и ученика.

Секвенце интеграције градива утврђене су концепцијом уџбеника што смо установили анализом *Читанке за први разред основне школе*, али и уџбеника за други

разред у издању *Креативног центра*. На крају сваког тематског круга у уџбенику стоји рубрика *Сети се шта смо научили...* која обухвата обнављање књижевнотеоријских појмова, подсећање на књижевноуметничке текстове са којима су се упознали, тј. сиже програмског карактера.

Како су начини представљања вредности у уџбенику ограничени, важно је указати да нема двосмислених и противречних вредносних порука. Дидактичко-методичка апаратура омогућава систематичност усвојених појмова и вештина, а представљене вредности басне (пре свега васпитне) су усклађене са предзнањем и искуственим вредностима ученика.

С обзиром да је предмет наше анализе дидактичко-методичка апаратура чије је постојање и обликовање одређено свим стандардима Д. групе, утврђујемо постојање исте и указујемо на простор који заузима у оквиру садржаја. *Читанка* поседује питања, налоге и задатке, који су формулисани у функцији поспешивања учења и обезбеђују повратну информацију о напредовању у истом, док је истим посвећен простор испод басни, у саставу *Речника* и *Кључних речи* који их следе.

Анализом дидактичко-методичке апаратуре увиђамо да нема половично активирајућих налога. Питања и задаци су логично повезани и мисаоно прецизно дефинисани те увиђамо да је смисленост дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Пас и његова сенка* Доситеја Обрадовића задовољавајућа.

Разноврсност питања, налога и задатака у формулисању дидактичко-методичке апаратуре која прати ову басну дефинисана је у погледу обликовања радних налога, питања и задатака на три нивоа тежине, односно основни, средњи и напредни ниво постигнућа дефинисан концепцијом уџбеника према наставничком искуству. Разноврсност у погледу броја ученика који раде на одређеној активности у овом случају није присутна.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику који прате басну *Пас и његова сенка* Доситеја Обрадовића подржавају учење са разумевањем кроз анализу и извлачење закључака, повезивање претходно учионог са новим појмовима, постављање кључних питања кроз налоге, питања и задатке средњег и напредног нивоа, стицање интелектуалних умења кроз тражење непознатих речи и израза у басни, обезбеђују стицање социјалних вештина и умења кроз разумевање туђег аспекта

посматрања и размишљања и технику активног слушања, док изостаје креативно и кооперативно учење јер нема питања, налога и задатака који омогућавају сарадњу ученика.

Стандард Д11. *Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу у случају басне Пас и његова сенка* Доситеја Обрадовића испитује разумевање садржаја кроз питање основног нивоа, трансфер и примену знања, омогућава процесе анализе и синтезе кроз хоризонтално и вертикално повезивање већ усвојених знања о басни, те самовредновање кроз изражавање личног става. Напомињемо да су задаци за дивергентну продукцију изостали.

Подршка развоју критичког мишљења у дидактичко-методичкој апаратури басне *Пас и његова сенка* Доситеја Обрадовића омогућена је кроз налоге и задатке средњег и напредног нивоа који омогућавају проблемски начин излагања и самосталне активности које омогућавају критичко мишљење ученика.

Лија и ждрал – руска народна басна

Ждрал – врста птице дугог врата и кљуна (Речник).

Како је лисица почастила ждрала? (Задатак основног нивоа).

Како је ждрал почастео лију? (Задатак основног нивоа).

Пронађи реченице којима се описује како је лија покушала да поједе кашу из бокала. (Задатак основног нивоа).

Пронађи и наведи неке реченице из ове приче које су казане љубазно, а нису речене искрено. (Задатак средњег нивоа).

Зашто је престало пријатељство између лисице и ждрала? (Задатак средњег нивоа).

Објасни на кога се из ове приче односе ове пословице. Зашто?

Како посејеш, онако ћеш нићи.

Како простреш, онако ћеш и лежати.

(Задатак средњег нивоа).

Објасни зашто је ова прича басна? (Задатак средњег нивоа).

Подели ову причу на два дела. Сисли сличан поднаслов:

- *за први део приче, на пример: У гостима код лије;*

- *за други део приче, на пример: У гостима код ждрала;*

(Задатак напредног нивоа).

Басну „Лисица и ждрал“ препричај у свесци кратко, само у пет реченица. (Задатак напредног нивоа).

Напиши у свесци правилно ове реченице:

- *сву појела лисица кашу је*

- *се лисицу ждрал наљутио*
- *стомака празног вратила се лисица*
- *и је ждрала пријатељство лисице престало*

(Задатак средњег нивоа).

Реши ребусе.

(Илустрација миша и оловке – мишоловка; словно-илустративни ребус – у Т О и илустрација рака – уторак).

Наслов, поднаслов, басна, пословица (Кључне речи).

Како се може уочити руска народна басна *Лија и ждрал* није програмски одређена за други разред основне школе већ представља одабир састављача *Читанке*. Како је басна развијеније фабуле прати је и сложенија дидактичко-методичка апаратура која се састоји од већег броја радних налога, питања и задатака.

Упознавајући се са концепцијом уџбеника увидели смо да поседује *Кључне речи*, у овом примеру су то *наслов, поднаслов, басна и пословица*, али не и објашњења термина и појмова, ни у оквиру садржаја, а ни на крају *Читанке*.

Иконичка средства изражавања која прате руску народну басну *Лија и ждрал* могу се одредити као задовољавајућа. Илустрација фабуле басне задовољавајућег је формата. Ликовнографичка средства су на завидном нивоу, приказани су функционални односи међу ликовима и њихове карактеристике. Како осим илустрације басне постоје и иконичка средства у форми ребуса можемо указати на додатно ангажовање аутора у оквиру овог садржаја, јер у досадашњој анализи нисмо наишли на додатна иконичка средства.

Налози, питања и задаци основног, средњег и напредног нивоа дидактичко-методичке апаратуре басне *Лија и ждрал* омогућавају мисаону активност ученика. Примери су пажљиво одабрани, показују повезаност елемената фабуле коју илуструју. Дидактичко-методичка апаратура нуди типичне, школске примере за наставну интерпретацију басне, али и несвакидашње примере које могу бити изазов ученицима, као што су радни налози напредног нивоа.

Како се кроз дидактичко-методичку апаратуру басне могу градити везе унутар и између садржаја у уџбенику, увиђамо да се обнављањем и усвајањем појма басне и других релевантних појмова (*наслов, поднаслов, пословица*) који су у спрези са њом омогућава смисленост у оквиру пратећег садржаја.

Д5. Секвенце интеграције градива утврђене су концепцијом уџбеника што смо установили анализом *Читанке за други разред основне школе*. На крају сваког тематског

круга у уџбенику стоји рубрика *Сети се шта смо научили...* која обухвата обнављање књижевнотеоријских појмова и подсећање на књижевноуметничке текстове са којима су се упознали, што омогућава систематизацију и уопштавање усвојеног.

Д6. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику указује на усаглашеност вредности које се у оквиру басне *Лија и ждрал* представљају. Нема неразумљивих и противречних питања, налога и задатака. Вредносне поруке су јасно указане и повезане. Може се уочити и да презентовани примери одговарају искуству ученика другог разреда, а задовољавају и васпитну компоненту, једну од кључних за остварење вредности уџбеника, у процесу наставне анализе басне због васпитног утицаја који несумњиво поседује.

Стандард *Д7. Постојање питања, налога и задатака у уџбенику* изискује континуирано постојање питања, налога и задатака кроз целу *Читанку*, што су аутори узели у обзир. Сваки књижевноуметнички текст прати дидактичко-методичка апаратура сачињена од активности на три нивоа постигнућа.

Стандард квалитета дидактичког обликовања *Д8. Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику* на примеру руске народне басне *Лија и ждрал* показао је неприсуство бесмислених, неадекватних и недефинисаних питања, налога и задатака. Задаци и налози подстичу учење и адекватно васпитно делују, што је уочљиво посебно на задацима средњег и напредног нивоа. Осим тога, наведеним активностима могуће је креирати подстицајну атмосферу на часу наставе књижевности.

Д9. Разноврсност питања, налога и задатака омогућена је постојањем питања, налога и задатака на три нивоа постигнућа, док према броју учесника разноврсност истих изостаје. Када је у питању поменута басна наставна апаратура омогућава развој различитих нивоа сазнања, али је формирана за индивидуални приступ ученику, те указујемо на потребу креирања дидактичко-методичке апаратуре која подстиче кооперативно учење и тимски рад.

Стандард *Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* у анализи дидактичко-методичке апаратуре која прати руску народну басну *Лија и ждрал* подразумева питања, налоге и задатке који подстичу издвајање битног из текста, дефинисање појма басне својим речима, успостављање везе између животних ситуација и радње у њој, подстичући учење са разумевањем. Стицање интелектуалних умења се врши преко тумачења непознатих речи у басни и решавањем ребуса, а стицање социјалних

вештина се обезбеђује техником активног слушања, док се стваралачко учење остварује преко стварања литерарног продукта ученика. Наглашавамо да је кооперативно учење изостало јер нема питања, налога и задатака које изискују сарадњу и сучељавање мишљења.

Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу указује на постојање активности које обезбеђују повратну информацију како за ученике, тако и учитеља, кроз задатке који подстичу разумевање садржаја (одређено за питања основног нивоа), примену знања кроз питања средњег нивоа, анализе и синтезе кроз питања напредног нивоа постигнућа када је у питању руска народна басна *Лија и ждрал*.

Анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати ову басну увиђамо радне налоге средњег нивоа (*Објасни на кога се из ове приче односе ове пословице. Зашто? Како посејеш, онако ћеш нићи. / Како простреш, онако ћеш и лежати.*) које подстичу самосталну активност и дају подршку развоју критичког мишљења.

Бик и зец – народна басна

На чему је бик завидео зецу? Наведи делове текста који то потврђују. Објасни их. (Задатак основног нивоа).

На чему је зец завидео бику? Објасни и потврди деловима из текста. (Задатак основног нивоа).

Пронађи и објасни реченицу која ти личи на народну пословицу. Да ли та пословица може бити порука басне? Зашто? (Задатак средњег нивоа).

Ово је народна басна. Објасни зашто. (Задатак средњег нивоа).

Жива бића се међусобно разликују. Објасни своје мишљење о томе. (Задатак напредног нивоа).

Препричај басну кратко, сажето, само у 3–4 реченице. (Задатак напредног нивоа).

Басна, пословица, порука, препричавање (Кључне речи).

Анализирајући дидактичко-методичку апаратуру која прати народну басну *Бик и зец* у рубрици *Кључне речи* увиђамо појмове са којима су се, према мишљењу аутора, ученици упознали у процесу интерпретације басне у првом и другом разреду. Подсећамо да је у дидактичко-методичкој апаратури која прати басну *Лија и ждрал* постојао налог за сажето препричавање, а поменути вид изражавања није објашњен у *Кључним речима* као нов појам са којим се ученици упознају. Осим тога, уочавамо препричавање као појам,

досад непоменут, у дидактичко-методичкој апаратури народне басне *Бик и зец* што указује на нове, ученицима непознате термине.

Примена иконичких средстава у случају ове басне сведена је на илустрацију главних ликова и радње. Илустрација је задовољавајућег формата, оставља довољно радног простора за дидактичко-методичку апаратуру и адекватно прати фабулу басне, те можемо констатовати испуњеност основне функције иконичких средстава.

Дидактичка вредност примера у случају народне басне *Бик и зец* указује на адекватан избор састављача читанки. Басна као изборно штиво представља репрезентативни пример народне прозе примерен узрасту ученика другог разреда. Дидактичко-методичка апаратура заснована на три нивоа тежине омогућиће подршку ученицима различитих предзнања и могућности, што указује на адекватну дидактичку вредности примера и у случају примера басне и радних налога, питања и задатака.

Рубрика *Кључне речи* својом концепцијом подразумева појмове који су саставне одреднице појма басне, њених одлика и вредности. Како су појмови који прате све басне, како у првом, тако и у другом, а концепцијом уџбеника *Креативног центра* и у *Читанкама* остала два разреда које ћемо изучавати у даљем току анализе, увиђамо повезаност, истих и сличних термина на које се надовезују нови.

Како је у претходним деловима анализе утврђено *Д5. Секвенце интеграције градива* присутне у концепцији уџбеника у издању *Креативног центра*. На крају сваког тематског круга у уџбенику, стоји рубрика *Сети се шта смо научили...* која поспешује њихово обнављање и омогућава увезивање знања у систем.

Д6. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику на примеру народне басне *Бик и зец* омогућава истицање вредносног система који поседује. Како је циљ прописан стандардом унутрашња дефинисаност и сагласје радних налога, питања и задатака, указујемо да су исти у складу са вредносним порукама текста које су емоционално и васпитно усаглашене, без противречних назнака и у складу са искуственим сазнањем ученика другог разреда.

Уочено је постојање дидактичко-методичке апаратуре те утврђујемо постојање радних активности на примеру народне басне *Бик и зец*.

У оквирима дидактичко-методичке поставке нема задатака који пред ученике стављају бесмислене и неадекватне активности, неусклађене са њиховим искуствима и претходно стеченим знањима о баснама и њиховим вредностима.

Д9. Разноврсност питања, налога и задатака условљена је избором аутора *Читанке* да дидактичко-методичку апаратуру дефинишу према нивоима предзнања ученика, базираној на процени учитеља. Потребно је напоменути да је апаратура дефинисана кроз питања основног, средњег и напредног нивоа, али не и у погледу броја ученика који их решавају.

Питања и радни налози основног нивоа постигнућа поспешују учење са разумевањем, стицање практичних вештина кроз задатак напредног нивоа који се односи на препричавање, негујући вештину говорења и писања, док се интелектуалне и социјалне вештине увежбавају кроз радни налог напредног нивоа, а дивергентна продукција се у радним налозима, питањима и задацима не назире када је у питању басна *Бик и зец*. За разлику од стваралачког деловања ученика учење путем решавања проблема уочавамо у налозима основног и средњег нивоа кроз сараднички императив *објасни* који подстиче проблемско решавање. Такође, у дидактичко-методичкој апаратури изостају налози и активности који подстичу кооперативно учење.

У дидактичком обликовању пратећег садржаја народне басне *Бик и зец* уочава се присуство налога за учење са разумевањем и трансфер знања из садржаја, док су изостале активности које подстичу дивергентну продукцију, а процес евалуације бива делимично реализован због постојања питања напредног нивоа у којима ученици имају прилику да изнесу своје мишљење.

Д13. Подршка развоју критичког мишљења омогућава укључивање ученика у самосталне активности у складу са могућностима народне басне *Бик и зец* и дидактичко-методичке апаратуре која је прати указујући на радне налоге, питање и задатке који омогућавају самостални рад у коме могу развијати критичко мишљење. Подршка томе развоју су радни налози напредног нивоа, два присутна, у којима постоје могућности за развој критичког мишљења.

Познато је да је *Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања: 5/2019-6, 1/2020-1, 6/2020-1* ступио на снагу средином 2019. године и поставио нове захтеве пред састављаче уџбеника када су у питању исходи и

програмски одабир штива, те истим условио обликовање дидактичко-методичке апаратуре. Како је школску 2020/21. годину обележила употреба уџбеника према поменутом правном акту предмет наше анализе ће бити проширен за компаративну анализу дидактичко-методичке апаратуре *Читанке за трећи разред основне школе* (Маринковић и Марковић, 2005) и истоименог уџбеника (Маринковић и Марковић, 2020). У поменутој сврху наводићемо дидактичко-методичку апаратуру басана које су присутне у оба уџбеника, а која је предмет анализе (Маринковић и Марковић, 2005: 12–13; Исто, 2005: 27; Исто, 2005: 138–139) и (Марковић и Маринковић, 2020: 7–8; Исто, 2020: 19; Исто, 2020: 57).

Потребно је нагласити да *Читанка* (2005) има другачију концепцију од нових уџбеника у издању *Креативног центра* чију смо концепцију представили приликом анализе уџбеника за први и други разред. У уџбенику из 2005. радни налози, питања и задаци груписани су у категорије: *Задатак*, *Сети се шта смо научили*, *Глумимо*, *Пишемо*, *Граматика*, *Књижевност*, *Говорна вежба*, *Решавамо*, *Истражујемо*, *Домаћи задатак*, *Смисли, испричај и напиши*, *Размисли* и *Речник*, што указује на другачије одређење радних налога, питања и задатака.

Градски и пољски миш – Жан Ла Фонтен

Читанка за трећи разред основне школе, 2005.

Препиши речи којима се описује кућа пољског миша. (Пишемо)

Препиши речи које описују собу и постељу пољског миша. (Пишемо)

Подвуци реченице које описују кућу и трпезу градског миша. Како их замишљаш?
(Пишемо)

Пронађи реченицу којом се описује како су се осећали мишеви у пољу. Препиши је.
(Пишемо)

Пронађи и препиши реченицу којом се описују осећања и понашање мишева у граду.
(Пишемо)

Напиши шта је за тебе поука ове басне. (Пишемо)

Смисли другачији назив за басну. (Смисли, испричај и напиши)

Од задатих речи састави пословицу. (Задатак)

Као, риба, без, воде, без, човек, слобода.

Објасни шта значи реч глава у последњој реченици басне. (Говорна вежба)

Домаћи задатак

Ову басну можемо поделити на три дела.

- 1. у гостима код пољског миша*
- 2. пољски миш путује у град*

3. у гостима код градског миша
Препричај сваки део сажето (кратко), у што мање реченица.

Читанка за трећи разред основне школе, 2020.

Раскошно значи: свечано, богато

Шмугнути значи: брзо и неопажано побећи

Утећи значи: побећи, умакнути

(Речник)

По чему се у басни види да су градски и пољски миш били добри пријатељи?
(Задатак основног нивоа).

Зашто су се пријатељи ретко виђали? (Задатак основног нивоа).

Шта се из наведених реченица може закључити о животу пољског миша?

- *Кућица је била мала... Соба је била скромно намештена.*
- *На столу само једно јело – кукуруз.*
- *Весело је звиждукао газећи меканом травицом.*

(Задатак средњег нивоа).

Наведи делове текста који говоре о животу градског миша. (Задатак основног нивоа).

Зашто се пољски миш у гостима постидео? Када се уплашио? (Задатак основног нивоа).

Шта значи израз последња кап? Шта је за пољског миша била последња кап?
(Задатак напредног нивоа).

Пронађи реченицу у којој је пољски миш исказао оно што му је било најважније.
(Задатак напредног нивоа).

Шта је, по твом мишљењу, поука ове басне? (Задатак напредног нивоа).

Упореди живот пољског и градског миша. Има ли у њима супротности? Објасни.
(Задатак напредног нивоа).

Смисли другачији наслов за басну. (Задатак напредног нивоа).

Од задатих речи састави пословицу.

Без, воде, слободе, риба, без, човек, као. (Задатак напредног нивоа).

Домаћи задатак

Ову басну можемо поделити на три дела:

1. *у гостима код пољског миша;*
2. *пољски миш путује у град*
3. *у гостима код градског миша*
Препричај сваки део сажето (кратко), у што мање реченица.

Басна, поука, пословица, сажето препричавање (Кључне речи)

Како се може приметити неколико радних налога, питања и задатака у дидактичко-методичкој апаратури уџбеника из 2005. и 2020. године нису претрпели никакве измене. Приметна је разлика у концепцији читанки јер је старији уџбеник подразумевао груписање

активности за рад у горе наведеним категоријама, док нови подразумева класификацију радних налога, питања и задатака према нивоима наставничког искуства.

Потребно је истаћи да је *Читанка* (2005) била конципирана као радни уџбеник, са простором за писање и реализацију радних налога у самом уџбенику, те је већина налога припадала рубрици *Пишемо и Смисли, испричај и напиши*, што није случај са дидактичко-методичком апаратуром у *Читанци* (2020) која није уџбеник радног карактера и у којој нема активности које изискују писани рад ученика.

Радни налози, питања и задаци који се подударају у оба уџбеника су у новом одређени као налози који су на напредном нивоу постигнућа и искуства, док су у старом дефинисани кроз рубрике *Смисли, испричај и напиши, Задатак и Говорна вежба*. Како се може уочити, дидактичко-методичка апаратура нове *Читанке за трећи разред основне школе* у издању *Креативног центра* није доживела суштинске измене у дидактичком обликовању радних активности за ученике на примеру басне *Градски и пољски миш* Жана Ла Фонтена.

Уколико се сагледа дидактичко-методичка апаратура која прати басну *Градски и пољски миш* Жана Ла Фонтена увиђа се недовољна објашњеност књижевнотеоријских и методичких термина који се појављују у истој. Како смо у анализи уџбеника за први и други разред у издању *Креативног центра* уочили исти недостатак потврђујемо га и на примеру *Читанке за трећи разред основне школе*. Рубрика *Кључне речи* присутна је и у новом уџбенику за трећи разред, али нема објашњења за исте ни у склопу садржаја, а ни на крају уџбеника. Недостатак поменутог делимично можемо оправдати чињеницом да су појмови *басна, поука, пословица, сажето препричавање* већ познати ученицима те њихово објашњење није потребно. Када је у питању уџбеник из 2005. године који је био у употреби до школске 2020/21. године, неопходно је указати да дидактичко-методичка апаратура у истом не поседује ни *Кључне речи*, те нема ни објашњења термина.

Према стандарду квалитета *Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања* указујемо на постојање илустрације које прате басну *Градски и пољски миш* Жана Ла Фонтена. Илустрације су различите, али адекватно остварују функцију преношења поруке коју илустрација као медиј поседује. Димензије обе илустрације су одговарајуће, не заузимају много простора и уз „додатну подршку речи“ (Ивић и сар., 2009: 94) тј. текста басне поспешује процес интерпретације.

Дидактичка вредност примера заснована је на богатству радних налога, питања и задатака који прате басну *Градски и пољски миш* са циљем да потпомогну наставну интерпретацију и омогуће прихватање њених вредности. Примери у *Читанци* (2020) су разноврсни, дефинисани кроз три нивоа постигнућа, док су у апаратури из старијег уџбеника у неколико разноврсних категорија.

Стандард Д4. *Основне смислене везе градива* омогућава изградњу смислених веза између раније усвојених појмова са појмовима које басна *Градски и пољски миш* представља. Како се у *Кључним речима* уочавају важни појмови и термини које смо уочили приликом анализе басни у претходних разредима, указујемо на могућност изградње смислених веза заснованих на повезивању истих које ће омогућити подршку учењу са разумевањем.

Стандард Д5. *Секвенце интеграције градива* омогућава систематизовање усвојених знања и подразумева постојање целина у уџбенику које сумирају знања из претходне области и најављују следећу. Анализом концепције читанки за први и други разред установили смо постојање области *Сети се шта смо научили...* која се налази на крају сваког тематског круга. Исти је случај и са читанком за трећи разред, како у новој тако и у уџбенику који је активно коришћен до шк. 2020/21. год.

Д6. *Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику* указује на постојање унутрашње усаглашености у дидактичко-методичкој апаратури која прати басну *Градски и пољски миш* Жана Ла Фонтена, представља смислене вредности и омогућава њихово повезивање у јединствен систем вредносних порука. Предочене вредности басне као књижевног текста усклађене су са искуством ученика и њиховим психофизичким особеностима.

Постојање дидактичко-методичке апаратуре кроз целу *Читанку* указује на радне налоге, питања и задатке који прате басну и задовољавају своју примарну улогу постојања – омогућавају и олакшавају процес учења, што је био случај и са уџбеником који више није у употреби.

Смисленост налога, питања и задатака у уџбенику на одговарајућем је нивоу. У оба уџбеника који су предмет анализе нема нереалних, бесмислених и неадекватних задатака за рад на басни *Градски и пољски миш*. Активности предвиђене дидактичко-методичком

апаратуром стављају пред ученике реална очекивања, методички основана и у складу са природом жанра.

Анализом уџбеника за први и други разред, а сада и трећи разред увидели смо концепцијску форму која дидактичко-методичку апаратуру дефинише на основном, средњем и напредном нивоу постигнућа, што указује на разноврсност питања, налога и задатака по тежини. Када је у питању разноврсност према броју ученика који их решавају указујемо на постојање радних налога, питања и задатака који су формулисани на индивидуалном нивоу, док су задаци за рад у пару или групи изостали.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику указује на постојање истих у домену учења са разумевањем, најчешће су то питања на основном нивоу постигнућа. Уочавамо стицање интелектуалних умења (тумачење непознатих речи и израза и коришћење *Кључних речи*), стицање социјалних умења кроз разумевање туђе позиције и угла гледања (упоређивање живота градског и пољског миша) и стварање предуслова за креативно учење кроз налоге напредног нивоа постигнућа.

Постојање дидактичко-методичке апаратуре указује на могућност да се, између осталог, обезбеди и добијање повратне информације, како учитељу тако и ученику који мора имати увид у свој напредак и развој у свим сферама интерпретативног процеса басне.

Д13. Подрика развоју критичког мишљења на примеру басне Градски и пољски миш Жана Ла Фонтена може се уочити кроз питања, налоге и задатаке напредног нивоа у којима уочавамо могућност да ученици изграђују своје ставове и логички резонују, што ће поспешити процес активне конструкције знања.

Цврчак и мрави – Жан Ла Фонтен

Читанка за трећи разред основне школе, 2005

Шта мислиш, да ли је праведно то што су мрави истерали цврчка? Образложи своје мишљење. (Задатак)

Како је изгледао цврчак лети, када је свирао? (Говорна вежба)

Како је изгледао цврчак зими, док је молио мраве да му помогну? (Говорна вежба)

О чему је размишљао док су га мрави отерали гладног с прага? (Говорна вежба)

Смисли други назив за ову басну. (Смисли, испричај и напиши)

Одглумите ликове из ове басне. Поделите улоге и проширите разговор. (Глумимо)

Подвуци једном бојом субјекат, а другом бојом предикат у реченици: **Мрави раде**. Кажу каква је то реченица. Објасни шта означава субјекат, а шта предикат. (Решавамо)

Проста реченица се састоји само из субјекта и предиката.

Цврчак свира.
(субјекат) (предикат)

Читанка за трећи разред основне школе (2020)

Шта је преко лета радио цврчак, а шта су радили мрави? (Задатак основног нивоа).

Зашто су мрави одбили да помогну цврчку? (Задатак основног нивоа).

Шта су му предложили? Да ли су га исмевали или озбиљно саветовали? Објасни. (Задатак средњег нивоа).

Шта мислиш, да ли је поступак мрва био праведан? Образложи. (Задатак средњег нивоа).

Која од ових пословица највише одговара поуци Лафонтенове басне? Означи.

- Ко ради, не боји се глади.
- Гладног не теши, већ нахрани.
- Ко добро чини, добрим му се враћа. (Задатак средњег нивоа).

Замисли да су неки мрави радо слушали цврчка док је свирао. Како би онда ова басна могла да се заврши? Смисли другачији завршетак ове басне и дај јој други наслов. (Задатак напредног нивоа).

Одглумите ову басну. Поделите улоге и проширите разговор. (Задатак напредног нивоа).

Објасни значење речи из исте породице: помоћ, помагати, упомоћ, помоћник, помоћни, помоћница. (Задатак напредног нивоа).

Да се подсетимо: Басне су кратке поучне приче у којима се људске особине представљају кроз ликове животиња.

Басна, пословица, породица речи (Кључне речи)

Анализом апаратуре која прати басну *Цврчак и мрави* Жана Ла Фонтена у оба уџбеника указујемо на потпуно нова питања, налоге и задатке што није био случај на примеру басне *Градски и пољски миш* истоименог аутора у чијој апаратури је готово половина радних налога била присутна и у уџбенику из 2005. године.

Рубрика *Кључне речи* садржи термине *басна, пословица, породица речи*. Увиђамо да је нови, непознати термин једино *породица речи*, али како овом рубриком није предвиђено објашњење истог.

Како Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања подразумева коришћење илустрације у сврхе поспешивања процеса интерпретације басне *Цврчак и*

мрави Жана Ла Фонтена указујемо да је илустрација која прати басну адекватне величине, представља функционалне односе између ликова на смислен начин, допуњује књижевноуметничку вредност басне и мотивише ученике на активно учење.

Дидактичка вредност басне која је предмет анализе односи се на средства којима текст указује на вербални састав басне, у коме се јасно увиђају односи између ликова, затим на иконички медиј који прати поменуте односе и на категорије примера (у овом случају басне *Цврчак и мрави* Жана Ла Фонтена) која представља адекватан пример басне као жанра.

У оквирима дидактичко-методичке апаратуре басне *Цврчак и мрави* Жана Ла Фонтена ученици се упознају са новим појмом *породица речи*, али и обнављају појмове *басна и пословица*, док кроз радне налоге, питања и апаратуру обнављају и знања о поуци басне, те сматрамо да су изграђене смислене везе између ове и других лекција у уџбенику и ученичком систему знања уопште.

На крају сваког тематског круга у *Читанци* следи рубрика *Сети се шта смо научили...* која омогућава систематизовање усвојених знања и обележава крај једног и почетак другог поглавља.

Стандард Д6. обезбеђује ефикасне начине презентовања вредности у уџбенику што се може уочити у дидактичко-методичкој апаратури која прати поменуту басну и омогућава да се остваре вредности интерпретативног процеса, уз формирање јединствених вредносних порука басне које ће чинити једнообразни систем вредности и поштовање емоционалне компоненте.

Концепција *Читанке* подразумева постојање дидактичко-методичке апаратуре те увиђамо њену присутност у оквиру сваког садржаја, било да је реч о новом или уџбенику који више није у употреби.

Смисленост дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Цврчак и мрави* указује да нема квазиангажујућих задатака, већ се у њима уочава смисленост и реална очекивања која су сразмерна ученичким искуствима и способностима за тумачење. Потребно је нагласити да су радне активности језички коректне и интелектуално прецизно одређене.

Како *Читанка за трећи разред основне школе* (2020) своју дидактичко-методичку апаратуру заступа на три нивоа тежине, указујемо присутност разноврности када су у

питању нивои учења, док је у случају басне *Цврчак и мрави* Жана Ла Фонтена, у оквирима уџбеника из 2005. године, присутан радни налог *Одглумите ову басну. Поделите улоге и проширите разговор*, пружао могућност за рад у пару или групи.

На примеру анализираних басне увиђа се да питања основног нивоа подстичу учење са разумевањем, док у питањима средњег и напредног нивоа препознајемо могућности за развијање интелектуалне и социјалне сфере ученичке личности, креативно ангажовање и сарадњу.

Како је дидактичко-методичка апаратура обликована на три нивоа тежине, присутни су и задаци за проверу разумевања басне *Цврчак и мрави*, трансфер знања – кроз повезивање фабуле басне са свакодневицом, анализе и синтезе – повезивање са другим баснама и њиховим вредностима, стваралачку продукцију у домену драмских активности ученика и евалуацију кроз вредновање и изражавање својих ставова.

Д13. Подришка развоју критичког мишљења омогућава изношење теза сопственог гледишта на етичке и уметничке вредности, логичко и критичко разумевање и вредновање фабуле басне *Цврчак и мрави* Жана Ла Фонтена као и тумачење поуке и заузимање критичког става према понашању ликова, њиховим особинама и убеђењима. У пратећем садржају уз басну који је предмет анализе могућности за наведено јављају се у оквирима задатака средњег и напредног нивоа у којима ученици имају простора за исказивање својих запажања на критички и конструктиван начин.

Корњача и зец према Езопу

Читанка за трећи разред основне школе, 2005.

Наведи које особине има корњача из ове басне. (Пишемо)

Које особине има зец из ове басне? (Пишемо)

Зашто је ова прича басна? (Књижевност)

Подвуци поуку која највише одговара овој басни:

- 1. Договор кућу гради.*
- 2. Ко је луд, не буди му друг.*
- 3. Ко се труди, тај и успе.*
- 4. Трипут мери, једном сеци. (Задатак)*

Направи од ове приче стрип у четири слике. Испиши у стрипу шта говоре корњача и зец. (Пишемо)

Читанка за трећи разред основне школе, 2020.

Зашто су се такмичили корњача и зец? (Задатак основног нивоа).
Зашто је корњача победила? (Задатак средњег нивоа).
Наведи особине које има корњача из ове басне. (Задатак средњег нивоа).
Које особине има зец? (Задатак напредног нивоа).
Зашто је ова прича басна? (Задатак средњег нивоа).
Подвуци поуку која највише одговара овој басни.
 - *Договор кућу гради.*
 - *Ко је луд, не буди му друг.*
 - *Ко се труди, тај и успе.*
 - *Трипут мери, једном сеци.* (Задатак напредног нивоа).
Смисли шта је у себи говорио зец на почетку басне. (Задатак напредног нивоа).
Шта је у себи говорио зец на крају басне? (Задатак напредног нивоа).
О чему је на крају трке корњача размишљала? (Задатак напредног нивоа).
Да ли ти се некада десило да олако схватиш неки задатак? Шта ти се због тога догодило?
Басна, особине лика, поука (Кључне речи)

Анализом питања, налога и задатака која прате басну *Корњача и зец* према Езопу у оба уџбеника указујемо на потпуно подударане истих. Дидактичко-методичка апаратура која прати басну из *Читанке* (2005) у потпуности је инкорпорирана у нову дидактичко-методичку апаратуру из уџбеника који је од школске 2020/21. године у употреби у трећем разреду основне школе, а која је проширена за пет радних налога и питања, основног и наредног нивоа постигнућа.

Како рубрика *Кључне речи* садржи термине *басна, особине лика, поука* увиђамо да је ученицима непознат појам *особине лика*, али овом рубриком није предвиђено објашњење истог.

Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања подразумева, у случају басне *Корњача и зец* према Езопу, илустрацију која се налази непосредно испод текста басне. Илустрација је одговарајућих димензија, ликовно и технички задовољавајућа, прати фабулу басне, пропагира вредности које се у басни уочавају. Потребно је указати на чињеницу да наведену басну у *Читанци* (2005) прати и илустровани стрип те указујемо да је иконичка улога уџбеника била далеко богатија.

Дидактичка вредност примера указује на избор басне *Корњача и зец* као репрезентативног примера баснословне прозе, познатог деци од најранијег узраста. Како басна *Корњача и зец* заступа вредности према којима је овај жанр познат, потребно је указати да покрива разноврсни домен жанра, као типични пример.

Унутар пратећег садржаја знања се повезују на нивоу изучавања појма басне, конкретно на примеру басне *Корњача и зец* према Езопу, док се повезивање унутар *Читанке* врши преко *Кључних појмова* у оквиру којих ученици обнављају већ усвојена знања о басни као жанру и поуци као њеном основном поетском и етичком обележју, што је тема изучавања у свим садржајима који су намењени баснама.

На крају сваког тематског круга у *Читанци* следи рубрика *Сети се шта смо научили...* која омогућава секвенце интеграције знања. Напомињемо да је иста категорија била присутна и у уџбенику који је раније био у наставној употреби.

Приликом анализе стандарда *Д6. Ефикасни начини презентовања у уџбенику* установили смо да *Читанка* (2020) у оквирима дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Корњача и зец* према Езопу, омогућава преношење вредносних порука текста, недвосмислено, у склопу осталих вредности књижевноуметничког дела.

Стандард *Д7. Постојање питања, налога и задатака у уџбенику* на примеру басне *Корњача и зец* према Езопу очигледно указује на постојање дидактичко-методичке апаратуре у оба уџбеника.

Смисленост дидактичко-методичке апаратуре указује на испуњеност формулације питања, налога и задатака јер у оквиру пратећег садржаја басне *Корњача и зец* нема лажно активирајућих налога, језички су задовољавајуће формиран, подстичу учење са разумевањем и не постављају нереалне захтеве пред ученике. Формулација питања, налога и задатака је адекватна, поштује психофизиче способности ученика и ослања се на већ усвојена знања.

Д9. Разноврсност питања, налога и задатака указује на постојање задатака груписаних и прилагођених за основни, средњи и напредни ниво постигнућа. Међутим, у оквиру дидактичко-методичке апаратуре која прати ову басну не увиђа се присутво радних активности које подстичу кооперативно учење и тимски рад.

Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику на примеру дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Корњача и зец* према Езопу подразумевају питања основног нивоа, која задовољавају учење са разумевањем. *Кључне речи* подстичу стицање интелектуалних вештина, док се социјалне компетенције стичу кроз рад на налозима напредног нивоа. Технику активног слушања, вођење дијалога са

аргументованим ставовима и учење путем откривања налазимо у домену радног налога *Смисли шта је у себи говорио зец на почетку басне*.

Како дидактичко обликовање пратећег садржаја басне *Корњача и зец* подразумева питања за наставну анализу, потребно је нагласити да омогућава и добијање повратне информације. Рубрика *Кључне речи* омогућава осврт на књижевнотеоријске појмове који се везују за феномен басне као жанра, њене одлике и вредности што ће пружити могућности за проверу напредовања у учењу јер су поменути појмови били предмет изучавања и у претходним разредима.

Д13. Подршка развоју критичког мишљења омогућава укључивање ученика у позиције да аргументовано критичко разматрају односе у басни *Корњача и зец* према Езопу. Радни налози напредног нивоа дају могућност за размишљање и изношење ставова ученика о понашању зеца, његовим карактерним особинама, лику корњаче и њеним етичким обележјима.

Увидом у садржај *Читанке за четврти разред основне школе* (Маринковић и Марковић, 2015 и Маринковић и Марковић, 2021) у издању *Креативног центра* утврдили смо да не постоје програмски и изборни садржаји баснословне прозе.

3. 5. Анализа стандарда дидактичког обликовања садржаја у вези са басном у читанкама за млађе разреде основне школе издавачке куће *Нова школа*

Пре него што приступимо анализи дидактичко-методичке апаратуре, неопходно је указати на појашњење ознака са којима ће се ученици сретати у уџбенику за први разред, а који нас упућују на типове радних налога, питања и задатака. *Водич кроз Читанку* указује на постојање следећих рубрика: *Упознај речи*, *Разговор о тексту*, *Задатак*, *Запамти* и *Загонетке*.

Како бисмо могли да утврдимо усклађеност дидактичко-методичке апаратуре басана са стандардима Д. групе који дефинишу њено обликовање у *Чаробна слова – Читанци за први разред основне школе* издавачке куће *Нова школа* на примеру басана *Две козе* и *Два јарца* према Доситеју Обрадовићу и народне басне *Лисица и гавран* као изборне басне, приложићемо питања и задатке који чине дидактичко-методичку апаратуру која је предмет анализе (Ћук и Ивановић, 2018: 26; Исто, 2018: 27; Исто, 2018: 22).

Две козе према Доситеју Обрадовићу

Упознај речи

провалија – место неизмерене дубине коме се не види дно

Разговор о тексту

О чему се говори о овој басни?

Ко су ликови?

Где су се среле две козе? Опиши то место.

Како су се козе договориле?

Шта им се на крају догодило?

Чије су особине испољиле својим понашањем?

Које су то особине? Наведи их.

Задатак

Допуни реченицу.

Козе су мирољубиве, _____

Запамти

Басне су кратке и поучне приче. У баснама ликови могу бити животиње, биљке, предмети... Они говоре о људима, о њиховим добрим и лошим особинама и поступцима. Свака басна има поуку.

Д1. Објашњење стручних термина на примеру апаратуре која прати Обрадовићеву басну увиђамо у оквиру рубрике *Запамти*. Као потпуно непознати појам, басна као жанр бива средишни део овог садржаја. Дефинисаност басне у оквиру садржаја прилагођена је узрасту и искуству, али је неопходно указати на непостојање речника, саставне одреднице објашњења термина у оквиру уџбеника.

Функционална употреба иконичких средстава изражавања на примеру обликовања пратећег материјала уз басну *Две козе* присутна је кроз илустрацију која прати текст и поспешује рецепцију. Илустрација је просторно малих, ограничених димензија, али сликовито описује фабулу басне, те се сматра врло учинковитом. Ученицима првог разреда приликом доживљавања и разумевања жанра о коме досад нису имали сазнања, адекватно доприноси и помаже процес интерпретације.

Како је у питању први разред настава књижевности је ограничених ресурса. Ученици нису упознати са могућностима анализе књижевноуметничких дела нити имају изграђене вештине за поменути процес, те су и примери који чине дидактичко-методичку апаратуру ограничени бројем и категоријама којима припадају. Радни налози, питања и

задаци су типични, уџбенички примери који се могу користити у тумачењу басне у првом разреду и омогућавају изградњу општих појмова, у овом случају појма басне.

Д4. Основне смислене везе градива у случају тумачења басне *Две козе* остварују се у оквиру овог садржаја, али и између осталих садржаја (*Два јарца* према Доситеју Обрадовићу и народна басна *Лисица и гавран*). Ученици се упознају са појмом басне у оквиру наставног тумачења басне *Две козе*, а знања о истом жанру повезују и продубљују приликом анализе осталих басана предвиђених програмским одређењима и *Читанком*.

Д5. Секвенце интеграције градива на примеру обликовања уџбеника *Чаробна слова – Читанка за први разред основне школе* (Ћук и Ивановић, 2018) показују да на крају тематског поглавља нема издвојене целине која омогућава систематизовање знања.

Д6. Ефикасни начини представљања вредности у уџбенику подразумева да се вредности дела не предочавају само декларативно, у виду исказа, већ да се представе свестрано, кроз мноштво примера, емоционално и мотивацијски обојених. Како смо указали да је апаратура врло оскудна, увиђамо унутрашњу усаглашеност вредности, без вишезначја, док су примери базични и њихова моћ је ограничена на моћ речи, без богатства примера из живота, уметности итд.

Како *Д7.* подразумева постојање дидактичко-методичке апаратуре, а иста је предмет наше анализе, указујемо да је њено присуство у оквирима пратећег садржаја басне *Две козе* према Доситеју Обрадовићу евидентно.

Д8. Смисленост питања, налога и задатака указује да су радне активности у оквиру басне која је предмет анализе јасни, језички адекватно формиран, са прецизним захтевима. Тако обликовани подстичу учење са разумевањем, док смисленост потиче из њиховог редоследа и усклађености са током радње у басни. Елементи за реализацију радних активности налазе се у оквирима садржаја, што указује на методичку исправност анализираних уџбеника.

Разноврсност питања, налога и задатака у случају апаратуре која прати басну *Две козе* према Доситеју Обрадовићу није утврђена. У оквиру апаратуре није присутна разноликост радних налога, питања и задатака у погледу тежине, као ни броја ученика који исте решавају.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику на примеру наведеног садржаја указују на контекст који подразумева дословно учење (*Запамти*) и

учење са разумевањем због сазнања да је апаратура сачињена од активности репродуктивног типа. Уколико се узме у обзир да је читање књижевних дела у првом разреду и у служби усавршавања вештине истог, делимично су оправдани задаци којима је акценат на разумевању прочитаног. Међутим, не треба занемарити и „оспособљавање за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова“ (Правилник³, 2020: 7).

Осим питања, налога и задатака у оквиру садржаја, који служе, пре свега, за доживљавање и разумевање басне *Две козе*, уџбеник не поседује посебну рубрику која омогућава добијање повратне информације о квалитету процеса учења.

Д13. Подрика развоју критичког мишљења у апаратури басне Две козе може се делимично препознати у питању Које су особине испољиле својим понашањем? Из рубрике Разговор о тексту, у којој су ученици у могућности да укажу на своје гледиште басне, у складу са својим могућностима на вредности према којима је басна позната.

Два јарца према Доситеју Обрадовићу

Упознај речи

брвно – стабло дрвета или грубо отесана даска која служи за прелазак преко потока или речице

грунути – јако ударити

Разговор о тексту

Где су се срели јарчеви?

Шта су урадили кад су се срели?

Зашто се јарчеви нису договорили?

Шта се њима догодило?

Како су се понашали јарчеви?

Изведи поуку басне.

Задатак

Које од наведених особина одоварају јарчевима? Заокружи их.

Себични сложни мирољубиви попустљиви мудри борбени тврдоглави

³Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, Службени гласник РС, Просветни гласник 10/2017-1, 12/2018-1, 15/2018-1, 18/2018-1, 1/2019-18, 2/2020-1).

Како се понашају козе из басне "Две козе"?
Како се понашају јарчеви? Упореди их.

Како је у оквиру пратећег садржаја басне *Две козе* према Доситеју Обрадовићу објашњен тада први пут употребљен књижевнотеоријски појам – басна, у оквиру дидактичког обликовања басне *Два јарца* према Доситеју Обрадовићу нема непознатих појмова.

Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања на примеру наведене басне реализована је кроз илустрацију, позиционирану десно од текста, наспрам радних налога, питања и задатака за разумевање и доживљавање басне. С обзиром да је садржај обликован на једној страни, дидактичко-методичка апаратура се састоји од малог броја радних активности, те је и илустрација мањих димензија. Потребно је указати да у потпуности осликава односе актера у басни, указује на место вршења радње, колоритно представља стварност басне *Два јарца* према Доситеју Обрадовићу.

Дидактичка вредност примера у апаратури која прати поменуто басну сведена је на вербалне примере основног нивоа, док је изостала разноликост примера у односу на порекло и категорије. Сви примери у апаратури покривају целокупни опсег књижевног текста, нема појединачних и специфичних, сви су везани за разумевање басне у целини. Уколико укажемо на значај да вредност примера оствари све категорије, између осталог и средства, анализом према поставкама наведеног стандарда препознали смо оствареност у домену средстава, не и порекла и категорија.

Смислене везе градива у Читанци за први разред у издању *Нове школе* остварене су повезивањем усвојених знања у оквиру садржаја и између садржаја, конкретно басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу. Повезивање је омогућено кроз поређење поступака ликова што обезбеђује изградњу система знања у уџбенику.

Секвенце интеграције градива, како смо утврдили анализом претходне басне, нису предвиђене у оквиру уџбеника *Чаробна слова – Читанка за први разред основне школе* у издању *Нове школе* јер наведени уџбеник не садржи рубрике које исто остварују.

Д6. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику и њихова потврђеност у обликовању читанке за први разред основне школе *Чаробна слова* указује на неопходност поспешивања прихватање вредности које басна *Два јарца* поседује. Вредности ове басне прилагођене су узрасту ученика, њиховим рецепцијским могућностима, омогућавају

сучељавање погледа ученика у вези са фабулом басне, ликовима и њиховим особинама. Кроз њихово представљање омогућена је целовитост система предочених вредности књижевноуметничког текста.

Д7. Постојање питања, налога и задатака у уџбенику утврђено је анализом стандарда дидактичког обликовања на примеру басне *Две козе* према Доситеју Обрадовићу, чиме указујемо да и ову басну прате радни налози, питања и задаци.

У оквиру дидактичко-методичке апаратуре нису предочена нереална очекивања од ученика. Формулација радних активности је смислена, активирајућа и језички исправна. Нема задатака који подстичу механичко учење. Редослед задатака и интелектуална одређеност су у складу са основама смислености радних активности.

Познато је да су аутори стандарда разноврсност дефинисали кроз слојевитост задатака према нивоима тежине и броју ученика који их решавају, а у оквиру радних налога, питања и задатака који прате басну *Два јарца* нема стандардом одређене диференцијације радних активности нити задатака који подразумевају рад у пару или групи.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику на примеру пратећег садржаја басне *Два јарца* огледа се кроз формулисање дидактичко-методичке апаратуре чије активности подразумевају учење са разумевањем (*Разговор о тексту*), стицање практичних, социјалних и интелектуалних умења (*Задатак*), док су радне активности за кооперативно и стваралачко учење изостале.

Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу нису предвиђени као целина, на крају садржаја, тематског круга или *Читанке*. Потребно је указати да питања, налози и задаци који прате басну *Два јарца* могу бити и радне активности помоћу којих ће ученици и учитељ стећи увид у квалитет процеса учења.

Према *Д13. Подришка стваралачком мишљењу и понашању* дидактичко обликовање пратећег садржаја басне *Два јарца* према Доситеју Обрадовићу омогућава ученицима да кроз активности предвиђене рубриком *Задатак*, кроз проблемски начин излагања садржаја, мотивисани наведеним радним налозима и питањима, омогући њихово укључивање у самосталне активности које погодују развоју критичког мишљења. Наведена рубрика својом садржином пружа подршку критичком развоју ученичке личности.

Лисица и гавран – народна басна

Упознај речи

савршен – неко ко је најбољи у свему

плен – оно што је отето од другог

Разговор о тексту

О коме се говори у овој причи?

Зашто је лисица хвалила гаврана? Како га је хвалила?

Како се гавран осећао после њеног говора? Шта је урадио?

Наведи његове особине. Како се лисица понаша?

Шта мислиш о понашању животиња? Чије особине показују?

Задатак

Напиши још неке особине.

Гавран је наиван, _____

Лисица је лукава, _____

Из уочених радних активности утврђујемо да пратећи садржај народне басне *Лисица и гавран* не подразумева упознавање са новим појмовима.

Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања на примеру апаратуре поред ове народне басне огледа се у употреби илустрације која дочарава односе међу ликовима, лисицу која се мудро обраћа гаврану који у кљуну држи комад сира. Увиђамо да илустрација преноси садржај басне на адекватан начин, указује на особине ликова и просторна својства у басни, док приказује ликове као индивидуе. Уџбеник је у случају наведене илустрације остварио мотивацијску функцију јер изазива емоције код ученика као посматрача. Анализом израза лица ликова ученици остварују однос према њиховим особинама, што омогућава и пропагирање вредности басне и уџбеника као медија.

Д3. Дидактичка вредност примера указује да дидактичко-методичка апаратура која прати басну *Лисица и гавран* указује да су примери вербални. Дакле, нема нумеричких и иконичких примера који подстичу разноврсност дидактичких вредности примера. Када је у питању домен категорије примера указујемо да су одабрани, одговарају вредностима басне, те да су у питању типични, школски примери. Нема граничних примера, а сви радни налози, питања и задаци обухватају целу идеју басне што указује да је опсег примера целовит, општи.

Стандард Д4. подразумева повезаност градива из пратеће садржине басне *Лисица и гавран*, тј. релевантним појмовима и знањима са већ усвојеним, најчешће сродним знањима која су била предмет изучавања у процесу интерпретације басана *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу што није реализовано у оквирима наведеног садржаја. Народна басна *Лисица и гавран* стоји методички изоловано, спречава изградњу система знања.

Д5. *Секвенце интеграције градива* подразумева остваривање систематизације знања, што на примеру *Чаробна слова – Читанка за први разред основне школе* (2018) није омогућено. Поменути уџбеник не садржи рубрике на крају поглавља које обухватају већ усвојено и најављују усвајање нових знања из тематског поглавља које наговештавају.

Како басна као жанр, стога и народна басна *Лисица и гавран*, поседује књижевноуметничке и друштвене вредности, апаратура која исту прати мора да обликује унутрашњу усклађеност вредности које представља, да исте усклади са искуственим сазнањима ученика, да негује емоционалну сферу личности. Како су питања, налози и задаци малобројни, неопходно је указати да већина истих указује на особине ликова, њихово понашање, однос ученика према поступцима ликова што указује на могућности за прихватање вредности басне.

Како је постојање дидактичко-методичке апаратуре у *Читанци* за први разред основне школе у издању *Нове школе* већ утврђено, потврђујемо исто констатујући присуство дидактичког обликовања садржаја народне басне *Лисица и гавран*.

Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику указује да је на примеру поменуте басне на задовољавајућем нивоу. У оквиру рубрика нема радних налога, питања и активности које су нереални и неодређени. Језички су коректно формулисани, подстичу учење са разумевањем и подржавају рецепцију и интерпретацију народне басне *Лисица и гавран*.

Како радне активности у оквиру лекције не подразумевају разноликост задатака према нивоима постигнућа, ни броју ученика који на истим раде. Дидактичко обликовање народне басне *Лисица и гавран* представљено је оскудно у домену разноврсности.

Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику на примеру апаратуре у оквирима наведеног садржаја подржавају циљеве и исходе наставе књижевности кроз учење са разумевањем (*Разговор о тексту*), стицањем практичних

вештина (*Задатак*), као и кроз стицање социјалних вештина, умења и техника (*Задатак и Разговор о тексту*) због друштвених вредности које басна као књижевно дело поседује. Присуство методичких могућности у домену кооперативног и стваралачког учења на примеру анализираних апаратуре није предвиђено.

Уџбеник не подразумева рубрику радних активности на крају мањих или већих целина, обично на крају тематског поглавља у читанци. Уколико се узме у обзир да се добијање повратне информације може реализовати и кроз већ постојећа питања у оквиру датог садржаја, уџбеник има могућности за проверу усвојеног и реализованог у настави књижевности.

Поддршка развоју критичког мишљења на примеру народне басне *Лисица и гавран* присутна је у оквиру рубрике *Разговор о тексту*, јер ученици добијају могућност да кроз проблемски приступ, дијалогским начином излагања искажу своја запажања и размишљања. Из наведеног се може закључити да уџбеник „експлицира различите позиције и поставља услове за њихово аргументовано критичко поређење“ (Ивић и сар., 2009: 120).

Како су предмет анализе дидактичког обликовања уџбеника за други разред у издању анализираних издавача били радни налози, питања и задаци који прате басне, припадајући читанкама као главним уџбеницима у настави књижевности, потребно је указати да је на примеру уџбеника *Нове школе* анализу дидактичког уређења нужно проширити за радне активности које су наведене у оквиру поменутог садржаја у *Читанци*, а позициониране у *Радној свесци*. У тој намери, анализа апаратуре која прати наведене басне биће проширена за активности које заузимају простор у *Радној свесци*, а припадају пратећем садржају наведених дела.

Пре него што приступимо анализи неопходно је указати на појашњење ознака са којима ће се ученици сретати у уџбенику, који нас такође упућују на типове радних налога, питања и задатака. *Упуство за коришћење уџбеника* указује на постојање следећих рубрика: *Непознате речи*, *Одговори на питања!*, *Уради задатак!*, *Пословице*, *Важно, запамти!*, *Добро је знати*, *Научимо* и *Истражи*.

Како бисмо могли да утврдимо могућности за подстицање стваралачког понашања код ученика на основу дидактичко-методичке апаратуре која прати народне басне *Коњ и магарац* (Ћук и Ивановић, 2021: 19), *Бик и зец* (Ћук и Ивановић, 2021) и *Пас и његова*

сенка према Доситеју Обрадовићу (Ћук и Ивановић, 2021: 52; Ћук и Ивановић, 2021: 29) у *Разиграним данима – читанци за други разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа* и *Радној свесци из српског језика за други разред основне школе* приложићемо питања, радне налоге и задатке који ће бити предмет анализе.

Коњ и магарац – народна басна

Одговори на питања

О чему се говори у овој басни?

Шта је магарац замолио коња?

Како се понашао коњ?

Шта је коњ касно схватио?

Која је поука ове басне?

Пословице

Учини добро, не кај се; учини зло, надај се.

Ко што чини, све себи.

Важно, запамти!

Басна је кратка прича у којој се животиње понашају као људи и имају добре или лоше особине. Уместо животиња, јунаци басне понекад су биљке или предмети. Свака басна има своју поуку која открива неку важну истину у животу.

Уради задатак!

Испричај како са укућанима делиш терет кућних послова. Колико то њима значи?

Објашњење стручних термина у оквиру пратећег садржаја на примеру народне басне *Коњ и магарац* присутно је кроз усвајање књижевнотеоријских знања о басни, што се може уочити анализом дидактичко-методичке апаратуре у рубрици *Важно, запамти!*

Употреба иконичких средстава изражавања присутна је посредством илустрације ликова народне басне *Коњ и магарац*, у којој се може уочити повлашћени положај коња и натовареног, угњетаваног магараца. Илустрација има намеру да предочи односе међу ликовима, сликовито допринесе рецепцији народне басне и подстакне емоционално ангажовање ученика.

ДЗ. Дидактичка вредност примера на примеру басне *Коњ и магарац* запажено је оскудна. Како се дидактичко-методичка апаратура састоји од шест питања чија се методичка заснованост своди на разумевање и доживљавање ове народне басне, увиђамо

да се дидактичка вредност примера своди искључиво на вербалне примере, док су категорије и порекло као основне особености разноликости примера изостале.

Д4. Основне смислене везе градива на примеру поменуте басне остварују се кроз питања у оквиру рубрике *Одговори на питања*, кроз садржинску анализу басне, указујући на особености народне басне *Коњ и магарац*, што омогућава изградњу смислене умрежености знања о баснама које су ученици већ имали прилике да усвоје кроз наставна тумачења у првом разреду, са особеностима басне која је актуелни предмет тумачења. Иако су дидактичке особености за изградњу смислених веза ограничене, можемо указати на могућности за изградњу истих.

Д5. Секвенце интеграције градива на примеру уџбеника који је предмет анализе предвиђене су кроз присуство рубрике *Ово знам*, заступљене на крају сваког тематског круга. Уџбеник кроз наведени одељак обезбеђује систематизацију знања на крају тематских поглавља.

Како стандард задужен за ефикасне начине презентовања вредности у уџбенику подразумева обезбеђивање унутрашњег садејства вредности које народна басна *Коњ и магарац* поседује, уочавамо да кроз апаратуру која прати наведену басну нема двосмислених и противуречних вредности, већ презентованих у складу са искуственим сазнањем ученика другог разреда.

Питања, налози и задаци саставни су сегмент *Читанке* за други разред у издању *Нове школе*. Из наведеног закључујемо да се обавезно присуство дидактичко-методичких одредница за наставну интерпретацију књижевноуметничких текстова у уџбенику уочава.

Уколико се погледа рубрика *Одговори на питања!* увиђа се да су предложена питања смислена, немају сугестивни карактер, прецизно су језички формулисана, док је њихов редослед усклађен са развојем радње у наведеној басни.

Разноликост дидактичко-методичке апаратуре у формирању пратећег садржаја народне басне *Коњ и магарац* није уочена. До наведеног закључка смо дошли увидом у радне активности чијим формирањем није обезбеђена разноврсност у нивоима тежине ни броју ученика који на истом раде.

Према *Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* прописано је дидактичко обликовање које ће подразумевати учење преко различитих метода. Уколико се погледају радне активности које су у домену датог садржаја уочава се

учење са разумевањем, стицање практичних и социјалних умења и вештина док су радне активности у домену кооперативног и стваралачког учења изостале.

Како *Читанка* за други разред у издању *Нове школе* не подразумева питања, налоге и задатке за добијање повратне информације о ефикасности процеса учења указујемо да уџбеник у оквирима оног што прати народну басну *Коњ и магарац* не пружа могућности за проверу напредовања у учењу.

Подршка развоју критичког мишљења у оквирима апаратуре која прати поменућу басну остварује се кроз питања *Шта је коњ касно схватио?* и *Која је поука ове басне?* Ученици у оквиру наведених активности заступају своја размишљања, кроз проблемски, дијалогски начин излагања.

Бик и зец – народна басна

Непознате речи

умаћи – побећи

целог века – целог живота

Одговори на питања!

На чему бик завиди зецу?

Зашто он жели да буде брз као зец?

Шта зец одговара бику?

Које особине има зец, а које бик?

Какве људе поредимо са зецом?

Како разумеш последњу реченицу басне?

Важно, запамти!

Пасус или одељак је одломак приче у којем су реченице повезане истом темом. Сваки пасус почиње увученим редом.

Као објашњење нових термина на примеру народне басне *Бик и зец* предвиђено је усвајање појма *пасус (одељак)* у оквирима рубрике *Важно, запамти!*.

Басне углавном прате илустрације ликова и у истим се могу уочити односи међу њима. Сликвито предочене одлике ликова потпомажу доживљавање и разумевање прочитаног, подржавајућу ограничену функцију уџбеника као текстуалног медија. Басну *Бик и зец* прати илустрација ликова, прилагођена узрасту и задовољавајућа за естетске и декоративне сврхе уџбеника.

Д3. Дидактичка вредност примера према којој се објашњава и разуме појава која је предмет изучавања на примеру народне басне *Бик и зец* сведена је на вербалне примере, док су иконички примери изостали. Порекло и категорије примера су у обликовању апаратуре изостављени те је вредност примера у назначеном контексту занемарена.

Основне смислене везе градива у случају анализе дидактичког обликовања пратећег садржаја народне басне *Бик и зец* остварују се кроз анализу басне, обнављајући појам особине ликова и поуке, што представља умрежавање са раније стеченим знањима.

Секвенце интеграције знања представљају синонимну улогу часова систематизације. Како уџбеник који је предмет наше анализе у овом одељку подразумева рубрику радних активности на крају тематских поглавља (*Ово знам*) указујемо да су секвенце као категорије дидактичког обликовања реализоване.

Д6. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику као стандард указује на ограничене могућности *Читанке* као штампаног медија у представљању вредности. Потребно је нагласити да прописане захтеве поменутог стандарда дидактичко-методичка апаратура остварује кроз представљање вредности у виду јединственог вредносног система, без оптерећивања садржаја двосмисленим и противуречним вредностима, што указује на усаглашеност предочених вредности басне *Бик и зец* као књижевноуметничког дела.

Постојање питања, налога и задатака у оквиру пратећег садржаја басне *Бик и зец* је евидентно, док смо на оствареност стандарда на нивоу уџбеника већ указали у одељку који се односи на анализу народне басне *Коњ и магарац*.

Смисленост дидактичко-методичког обликовања огледа се у радним активностима које су језички одговорно формиране, несугестивне и активирајуће. Анализом питања која прате басну *Бик и зец* уочавамо да иста пред ученике не постављају нереална очекивања, бесмислене захтеве и не подстичу учење без разумевања. Све активности су прилагођене способностима и вештинама које ученици поседују и на чије подстицање и неговање апаратура утиче.

Разноврсност радних активности на примеру народне басне *Бик и зец* није присутна у обликовању радних налога. У дидактичко-методичкој апаратури нема диференцираних задатака, нити иста предвиђа рад у пару или групи.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику у домену наведене басне погодују учењу са разумевањем, дословном понављању, док је стваралачко учење изостало, као и подршка тимском раду.

Према стандарду Д11. дидактичко-методичка апаратура која прати басну *Бик и зец* не подразумева радне активности за проверу напредовања у учењу и добијању информација о квалитету наученог. Повратна информација о доживљају и разумевању басне може се добити кроз рад на активностима у рубрици *Одговори на питања*, што се може сматрати методичком претпоставком за проверу усвојеног и доживљеног.

Д13. Подршка развоју критичког мишљења може се уочити у формирању питања *Какве људе поредимо са зецом? / Како разумеш последњу реченицу басне?* У наведеним активностима ученици могу кроз самостални рад и критичко промишљање бити у ситуацији која подржава развој критичког мишљења, кроз целовит педагошки ефекат.

Пас и његова сенка према Доситеју Обрадовићу

Одговори на питања!

Шта су басне? Које басне већ знаш?

Ко је аутор ове басне?

Шта је пас видео у реци?

Због чега је скочио у воду?

Шта се тада догодило?

Зашто је пас изгубио своје парче меса?

Које особине има пас?

Кажу на свој начин поуку басне.

Уради задатак!

Пронађи још пословица са истом или сличном поуком.

На страни 71 читанке Разиграни дани сазнај ко је био Доситеј Обрадовић.

Уради задатаке у Радној свесци на страни 29.

(Радна свеска за други разред основне школе, 2021)

1. *Шта је пас носио у устима? Заокружи слово испред тачног одговора.*

а) комад меса

б) кобасицу

в) коску

2. *Допуни реченицу*

Пролазећи поред _____, пас је спазио у води _____.

3. *Зашто је пас скочио у воду?*

4. Заокружи особине пса из ове басне.

великодушан, себичан, пажљив, брижан, весео, мудар, непромишљен, радознао, завидан, дружељубив, похлепан, тужан.

5. Један лик из Бајке о рибару и рибици подсећа на главног јунака басне Пас и његова сенка. Који је то лик?

6. Како разумеш пословицу: Ко хоће веће, изуби и оно из вреће

Пословице

Ко тражи веће изуби из вреће.

Важно, запамти!

Басне којима је познат аутор називамо ауторске басне.

Како Д1. *Објашњење стручних термина* подразумева упознавање ученика са стручним појмовима који су први пут употребљени у оквиру садржаја, указујемо да су састављачи читанке *Разиграни дани – читанка за други разред основне школе* предвидели у оквиру рубрике *Важно, запамти!* упознавање и усвајање појма ауторске басне.

Д2. *Функционална употреба иконичких средстава изражавања* на примеру наведене басне присутна је кроз две илустрације пса, које указују на фабулу басне, особине пса, његове поступке, те указују на васпитну и емоционалну позадину наведеног дела. Илустрација технички и ликовно задовољава критеријуме, што указује на задовољавање мотивационе функције и успешно разумевање књижевноуметничког текста.

Д3. *Дидактичка вредност примера* у домену дидактичко-методичке апаратуре басне *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу заснива се на вербалним примерима, посебно када је реч о активностима које апаратура предвиђа у *Радној свесци*. Разноликост осталих активности у пореклу примера изостаје у потпуности. Из наведеног се уочава скромност радних активности, заснованих на искључиво вербалним примерима.

Д4. *Основне смислене везе градива* подразумевају презентацију знања у оквиру пратећег садржаја басне *Пас и његова сенка* и изградњу смислених веза са знањима већ усвојеним у оквирима других садржаја. Како се у оквиру овог садржаја састављачи уџбеника осврћу на појам ауторске басне, можемо рећи да рубрика *Важно, Запамти!* нуди могућности за изградњу смислених веза између садржаја кроз повезивање знања о ауторској басни са већ усвојеним знањима о басни као жанру, особинама ликова и поуци.

Секвенце интеграције градива предвиђене концепцијом *Читанке за српски језик за други разред основне школе* остварене су у оквирима рубрике *Ово знам*, позиционираној на крају сваке тематске области у уџбенику.

Вредносне поруке које басна *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу са пратећом апаратуром садржи у складу су са психофизичким способностима ученика другог разреда. Представљене вредности се могу довести у везу са искуством ученика што представља важан предуслов у неговању вредности које басна поседује, како у уметничком тако и педагошком домену.

Постојање питања, налога и задатака у уџбенику је потврђено, навођењем истих у оквиру анализе, истичемо позивајући се на *Читанку* (2021) као извор.

Д8. Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику указује на структуру дидактичко-методичког обликовања садржаја ослањањем на рубрике *Одговори на питања!* и *Уради задатак!* које се састоје од осам питања, радних налога и задатака у првој и три радна налога у другој рубрици, као и кроз садржаје планиране у оквиру *Радне свеске*. Утврђујемо да су предвиђене радне активности методички планиране са намером да олакшају активно учење.

Дидактичко-методичка апаратура која прати басну *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу у оквиру радних налога, питања и задатака нема одређености према нивоима тежине нити броју учесника у радној активности.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику у оквиру дидактичког обликовања ове басне указују на учење са разумевањем у оквиру рубрика *Одговори на питања!* и *Уради задатак!*, као и кроз шест вежбања у оквирима *Радне свеске*. Наведена вежбања пружају могућности за развој практичних и интелектуалних умења, док се могућности за неговање социјалних вештина уочавају у шестом вежбању (*Како разумеш пословицу „Ко хоће веће, изгуби и оно из вреће“?*), док су могућности за неговање стваралачког понашања изостављене.

Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу нису предвиђени као посебна категорија радних активности у *Разиграни дани – читанка за српски језик за други разред основне школе*. Повратну информацију о напредовању у процесу учења ученици и учитељ могу добити кроз радне активности које су саставни део садржаја, у овом случају и кроз оквире активности садржаних у *Радној свесци*.

Подршка развоју критичког мишљења у оквирима дидактичко-методичке апаратуре уочава се у у оквиру рубрике *Пословице* у којој се ученицима пружа прилика да анализом пословице *Ко тражи веће, изгуби из вреће*, кроз самосталну активност критичког мишљења искажу своје мишљање о понашању пса, његовим особинама и вредносним порукама басне. Могућности неговања критичког мишљења су на задовољавајућем нивоу, сходно могућностима ученика другог разреда.

Како је школску 2020/21. годину обележила употреба нових уџбеника за трећи разред основне школе према већ наведеном *Правилнику*, предмет наше анализе према стандардима Д. групе биће уџбеник који више није у наставном коришћењу и нови уџбеник, прво издање 2021. године, што ће нам омогућити компаративну анализу дидактичких концепција. Део дидактичко-методичких активности аутори уџбеничког комплекта сместили су у *Радну свеску* па ће и радне активности које се у њима налазе бити обухваћене анализом. У циљу анализе наводићемо дидактичко-методичку апаратуру басана коју ћемо анализирати, како у старом тако и новоодобреном уџбенику, са акцентом на басне које предвиђају нова програмска одређења, дакле, нови уџбеник (Ћук и Петровић Периц, 2011: 69; Ћук, 2012: 23; Ћук и Ивановић, 2021: 17; Ћук и Ивановић, 2021: 21; Ћук и Ивановић, 2021: 16)

Потребно је нагласити да *Читанка* (2011) не поседује водич или извесно методичко упуство за разумевање радних активности са којима се срећемо у уџбенику. Са особеностима рубрика које ће чинити дидактичко-методичку апаратуру упознаћемо се анализом пратећег садржаја уз басну *Корњача и зец* према Езопу, док је уџбеником *Најлепша реч – читанка за трећи разред основне школе* (2021) ученицима на почетку доступно *Упуство за коришћење уџбеника* које подразумева рубрике: *Упознај речи*, *Разговор о тексту*, *Запамти*, *Задатак*, *Пословице* и *Занимљивости*.

Корњача и зец према Езопу

Радости дружења – читанка за трећи разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа, 2011.

Разговор о тексту

Зашто је зец изгубио трку?

Шта је корњачи помогло да победи зеца?

Од чега зависи да ли ће неко бити успешан у ономе што ради?

Задатак

У Радној свесци, на страни 23.

Радна свеска из српског језика за трећи разред основне школе (2012)

Корњача и зећ (Езон)

1. Допуни реченицу.

Корњача и зећ су се такмичили _____

2. Шта су се договорили корњача и зећ?

3. Зашто се зећ није много бринуо за трку? У шта је он веровао?

4. Како се понашала корњача? Зашто је трчала без предаха?

5. Ко је био победник? Зашто?

6. Шта је поука ове басне?

7. Зећ је _____ (особине)

8. Корњача је _____ (особине)

Најлепша реч – читанка за трећи разред основне школе, 2021.

Разговор о тексту

Зашто је зећ изгубио трку?

Шта је корњачи помогло да победи зеца?

Од чега зависи да ли ће неко бити успешан у ономе што ради?

Задатак

У Радној свесци, на страни 21.

Радна свеска из српског језика уз читанку за трећи разред основне школе (2021)

Корњача и зећ (Езон)

1. Допуни реченицу.

Корњача и зећ су се такмичили _____

2. Шта су се договорили корњача и зећ?

3. Зашто се зећ није много бринуо за трку? У шта је он веровао?

4. Како се понашала корњача? Зашто је трчала без предаха?

5. Ко је био победник? Зашто?

6. Шта је поука ове басне?

7. Зећ је _____ (особине)

8. Корњача је _____ (особине)

Иако нам је намера била да утврдимо стање затечено у оба уџбеника, позивањем на дидактичко-методичку апаратуру у горе наведеним изворима, учили смо да је она у оба уџбеника, када је у питању басна *Корњача и зећ* према Езопу, истоветна. Концепција уџбеника прописана новим *Правилником о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања: 5/2019-6, 1/2020-1, 6/2020-1* није утицала на ауторке да

радне налоге, питања и задатке прилагоде новонасталим изменама. У наставку рада изложићемо постојећу анализу дидактичко-методичке апаратуре у оба наведена уџбеника.

Према критеријумима стандарда Д1. у оквиру басне *Корњача и зец* према Езопу објашњење стручних појмова са којима се ученици први пут упознају није предвиђено.

Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања у случају басне која је предмет анализе остварена је преко четири илустрације које сликовито обликују драмски ток радње, својствен басни као жанру. Поменуте илустрације веродостојно показују интензивну, збијену фабулу басне, указујући на особине ликова. Ликовно уређење наведеног средства је на задовољавајућем нивоу, што поспешује мотивациону и афективну улогу *Читанке*.

Дидактичка вредност примера у случају басне *Корњача и зец* побољшана је радним активностима садржаним у *Радној свесци*. Како се може уочити дидактичко-методичка апаратура у *Читанци* је врло оскудна. Своди се на питања за проверу прочитаног, док се радне активности за наставно тумачење уочавају тек у *Радној свесци*, на шта аутори *Читанке* упућују. Разноврсност примера у *Радној свесци* своди се на седам питања, радних налога и задатака вербалних средстава изражавања, док је разноврсност у погледу порекла и категорија примера изостала.

Дидактичко обликовање басне *Корњача и зец* подразумева обнављање и проширивање знања о особинама ликова и поуди басне што указује на могућности за умрежавање знања, раније усвојених и нових.

Читанка (2011) не поседује дидактичку категорију секвенци интеграције градива које обједињују знања на крају тематског дела, нити најављују ново поглавље, док је *Читанком* (2021) предвиђена рубрика *Подсетимо се*, позиционирана на крају сваког тематског поглавља.

Стандард Д6. *Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику* указује да *Читанка* као штампани медиј има ограничене могућности да „утиче на стварно прихватање система вредности које подразумева одређено понашање ученика у складу са презентованим вредностима“ (Ивић и сар., 2009: 106). Без обзира на ограничености, неопходно је да уџбеник презентује обједињени систем вредности. Дидактичко-методичка апаратура која прати басну *Корњача и зец* према Езопу повезује вредности да искуственим

сознањима ученика, отвара дилеме које се односе на предочене вредности и омогућава јаку емотивну обојеност особина ликова.

У оквиру басана које су предмет анализе остварености стандарда Д. групе учили смо присуство радних налога, питања и задатака.

Радне активности које дидактичко-методичка апаратура изискује од ученика дефинисане су са реалним очекивањима, језички адекватне и без бесмислено формираних циљева учења. Редослед радних налога, питања и задатака условљен је узајамним односом који између истих влада, док је интелектуална одређеност задатака задовољена у потпуности.

Разноликост питања, налога и задатака огледа се у броју ученика и нивоима тежине на којима је конципирана апаратура која прати басну *Корњача и зец*. Анализом радних налога, питања и задатака установљено је да разноликост није присутна у дидактичком обликовању јер је установљено одсуство оба критеријума.

Анализом радних активности установили смо да исте погодују учењу са разумевањем. Рад у оквирима апаратуре која је смештена у *Радној свесци* омогућава стицање практичних и социјалних умења, док су могућности за стваралачко и кооперативно учење изостале.

Питања, налози и задаци за добијање повратне информације у уџбенику нису дати као посебна рубрика, предвиђена на крају целина у уџбенику, ни на крају садржаја. Уколико се погледају радне активности предвиђене апаратуром у оквиру *Читанке* и *Радне свеске* уочавају се методичке могућности које могу допринети добијању повратне информације о напредовању и квалитету процеса учења.

Подршка развоју критичког мишљења у обликовању дидактичко-методичког дела басне *Корњача и зец* омогућена је кроз радне активности предвиђене у радној свесци (*Ко је био победник? Зашто?/ Шта је поука ове басне?*) у којима се ученицима пружају могућности за самосталне активности критички обојене или дијалогски начин излагања у коме се пружа прилика за критичку рецепцију као базичну мисаону активност, најважнију у развоју критичког мишљења.

Цврчак и мрав – Жан Ла Фонтен

Упознај речи

набрекло – нарасло

летос – током прошлог лета

Разговор о тексту

Шта мучи цврчка? Од кога он тражи помоћ?

Зашто цврчак није обезбедио себи храну за зиму? Шта је он радио током лета? А шта су радили мрави?

Коме је потребна цврчкова музика? Да је цврчак људско биће, којим послом би се бавио? Да ли би тада имао проблема да се прехрани током зиме? Образложи свој одговор.

Како су мрави одговорили на цврчкову молбу да му дају мало хране? Зашто су поступили тако? Шта ти мислиш о њиховом поступку? Какви су мрави?

Запамти

Басна је кратка прича у којој су главни јунаци животиње. Преко животиња су представљене људске особине. На крају басне се налази мудра поука. Народне басне су настајале у народу и преношене су усменим путем. Ауторске басне су оне басне којима се зна име аутора, односно писца који их је написао.

Задатак

Објасни пословице:

Ко ради, не боји се глади.

Сит гладном не верује.

Објашњење стручних термина на примеру дидактичког обликовања басне *Цврчак и мрав* Ла Фонтена дефинисано је кроз рубрику *Запамти* у којој су садржана књижевнотеоријска знања о басни и њеним особеностима. Непознате речи се могу уочити испод текста басне. Закључујемо да је уџбеник омогућио несметано доживљавање, разумевање и анализу наведене басне.

Како смо увидом у пратећи садржај басне установили, илустрација као ни било који облик иконичког средства изражавања, нису предвиђени. Иако редак случај, наведена басна у саставу дидактичког обликовања не поседује иконичку потпору. Потребно је указати да илустрација доприноси сликовитом представљању заплета у басни, односно, појачане могућности преношења садржаја кроз иконички израз који је далеко моћнији од вербалног.

ДЗ. Дидактичка вредност примера у оквирима пратећег садржаја уз басну *Цврчак и мрав* огледа се у домену вербалних примера. Оскудност примера одражава се и у домену

порекла и категорија примера. Радне активности су сведене на целокупни опсег басне. Нема појединачних, специфичних примера задатака, налога или питања. Из назначеног уочавамо оскудну разноликост примера, ослабљеност њихове дидактичке вредности.

Основне смислене везе градива у доменима басне која је предмет анализе реализоване су преко рубрике *Запамти* која је омогућила повезивање знања из овог садржаја са другим, релевантним знањима што имплицира изградњу смислених везе. Наведени стандард има намеру да запамћене, усвојене информације и знања повеже разноликим везама и тако омогући трајно и функционално знање, што је остварено обнављањем усвојених знања о басни као књижевнотеоријској појавности.

Секвенце интеграције градива указују на методичку потребу и сврху издвојених целина на крају тематског поглавља у *Читанци*, као и најаву за ново поглавље. *Најлепша реч – читанка за трећи разред основне школе* поседује секвенце интеграције градива на чији значај смо указали.

Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику у обликовању апаратуре која прати басну *Цврчак и мрав* огледају се у усаглашености уметничких, васпитних и емоционалних вредности које наведена басна поседује. Из наведеног закључујемо да у оквиру поменутог садржаја влада кохерентност система вредности, вредносне поруке које указују на јединство и усклађеност. Како је басна књижевно штиво које се изучава у млађим разредима основне школе, пожељно је да вредности које презентује буду у складу са искуством ученика, да кроз примере остваре базичне вредности књижевног текста, те надаље, вредности друштва.

У оквирима пратећег садржаја басну која је предмет анализе прате радни налози, питања и задаци који потпомажу процес доживљавања, разумевања и тумачења.

Д8. Смисленост питања, налога и задатака огледа се у радним захтевима који се пред ученике у процесу тумачења басне *Цврчак и мрав* постављају. Анализом присутних радних активности уочавамо да нема захтева са нереалним очекивањима, бесмислених и језички неразумљивих као ни квазиангажујућих радних налога, питања и задатака. Редослед радних активности је усклађен са узајамним односом и смисленим формирањем апаратуре, док је интелектуална прецизност истих на задовољавајућем нивоу.

Разноликост питања, налога и задатака у погледу диференцирања радних активности према нивоима тежине или броју учесника који на тој активности ради,

изостала је у дидактичком обликовању садржаја уз басну *Цврчак и мрав*. Дидактичко-методичка апаратура формулисана је не подржавајући рад у групама или пару, а питања су иста за све ученике у погледу нивоа предзнања, вештина и способности.

Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику у случају апаратуре која прати наведену басну заснивају се на учењу са разумевањем. Погодују развоју практичних, интелектуалних и друштвених умења, док је подршка кооперативном и креативном учењу у домену басне *Цврчак и мрав* изостала.

Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу нису предвиђени као посебна категорија, на крају већих или мањих целина у *Читанци*, већ се у наведену сврху могу користити питања која сачињавају рубрику *Разговор о тексту*. Карактер радних налога, питања и задатака у апаратури сведен је на разумевање и трансфер знања, као и кроз процесе анализе и синтезе. Уочавамо да добијање повратне информације не досеже до дивергентне продукције и процеса евалуације.

Подршка развоју критичког мишљења подразумева критичку рецепцију као доминантну мисаону активност, а могућности за подршку истој у оквиру садржаја који прати басну *Цврчак и мрав* могу се увидети у питањима: *Како су мрави одговорили на цврчкову молбу да му дају мало хране? Зашто су поступили тако? Шта мислиш о њиховом поступку? Какви су мрави?* што указује на могућност развоја критичког мишљења кроз проблемске ситуације.

Увидом у садржај *Света маите и знања – Читанке за четврти разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа* (Ћук и Петровић Периц, 2014) и *Чудесна башта – читанка за четврти разред основне школе* (Ћук и Ивановић (2021) у издању *Нове школе* утврдили смо да не постоје програмски и изборни садржаји баснословне прозе.

4. Усклађеност дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у одабраним читанкама са стандардима квалитета Д. групе

Као што је уочено, анализом одабраних читанки утврдили смо делимичну оствареност стандарда Д. групе. У наставку рада сумираћемо према стандардима резултате анализе, односно затечено стање квалитета дидактичког обликовања басана и табеларно представити добијене податке.

Табела 7. Стандарди квалитета дидактичког обликовања читанке као одобреног уџбеника у у млађим разредима основне школе у случају басана

	1. Две козе, 2. Два јарца према Доситеју Обрадовићу, 3. Лисица и гавран, нар. басна, 4. Лав и миш према Езопу	1. Коњ и магаре, 2. Пас и његова сенка према Доситеју Обрадовићу, 3. Бик и зец нар. басна 4. Лисица и гавран, нар. басна, 5. Лија и ждрал, руска нар. басна	1. Цврчак и мрав, 2. Градски и пољски миш, Жана Ла Фонтена, 3. Корњача и зец према Езопу 4. Вук и јагње, нар. басна	1. Чворак И. А. Крилова	фреквенција у %	ранг
Д1. Објашњење стручних термина	Едука ~ Завод за уџбенике ~ Клет ~ Креативни центар ~ Нова школа ~	Едука ~ Завод за уџбенике ~ Клет ~ Креативни центар ~ Нова школа ~	Едука ~ Завод за уџбенике ~ Клет ~ Креативни центар ~ Нова школа ~	Едука ~	3,12%	8
					10,00%	6
					10,00%	6
					10,00%	6
					10,00%	6
Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања	Едука ~ Завод за уџбенике ~ Клет + Креативни центар + Нова школа+	Едука + Завод за уџбеник ~ Клет + Креативни центар ~ Нова школа +	Едука ~ Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа +	+	18,75%	8
					13,33%	6
					20,00%	6
					16,67%	6
					20,00%	6
Д3. Дидактичка вредност примера	Едука + Завод за уџбенике ~ Клет + Креативни центар ~ Нова школа ~	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа ~	Едука + Завод за уџбенике ~ Клет + Креативни центар + Нова школа ~	+	25,00%	8
					13,33%	6
					20,00%	6
					16,67%	6
					10,00%	6
Д4. Основне смислене везе градива	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа +	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар ~ Нова школа +	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа +	+	25,00%	8
					20,00%	6
					20,00%	6
					16,67%	6
					20,00%	6
Д5. Секвенце интеграције градива	Едука + Завод за уџбенике / Клет + Креативни	Едука + Завод за уџбенике / Клет + Креативни	Едука + Завод за уџбенике / Клет + Креативни	+	25,00%	8
					0,00%	6
					20,00%	6

	<i>1. Две козе,</i> <i>2. Два јарца</i> према Доситеју Обрадовићу, <i>3. Лисица и</i> <i>гавран,</i> нар. басна, <i>4. Лав и миш</i> према Езопу	<i>1. Коњ и</i> <i>магаре,</i> <i>2. Пас и</i> <i>његова сенка</i> према Доситеју Обрадовићу, <i>3. Бик и зец</i> нар. басна <i>4. Лисица и</i> <i>гавран,</i> нар. басна, <i>5. Лија и</i> <i>ждрал,</i> руска нар. басна	<i>1. Цврчак и</i> <i>мрав,</i> <i>2. Градски и</i> <i>пољски миш,</i> Жана Ла Фонтена, <i>3. Корњача и</i> <i>зец</i> према Езопу <i>4. Вук и јагње,</i> нар. басна	<i>1. Чворак И.</i> А. Крилова	фреквенција у %	ранг
	центар + Нова школа –	центар + Нова школа +	центар + Нова школа +		20,00% 16,67%	6 6
Д6. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа ~	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа +	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа +	+	25,00% 20,00% 20,00% 20,00% 16,67%	8 6 6 6 6
	Едука + Завод за уџбенике + Клет ~ Креативни центар ~ Нова школа +	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа +	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа +	+	25,00% 20,00% 16,67% 20,00%	8 6 6 6
	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа +	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа +	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа +	+	25,00% 20,00% 20,00% 20,00%	8 6 6 6
	Едука / Завод за уџбенике / Клет + Креативни центар ~ Нова школа /	Едука / Завод за уџбенике / Клет / Креативни центар ~ Нова школа ~	Едука / Завод за уџбенике / Клет / Креативни центар ~ Нова школа /	–	0,00% 0,00% 10,00% 3,33%	8 6 6 6
	Едука ~ Завод за уџбенике ~ Клет + Креативни центар ~ Нова школа ~	Едука ~ Завод за уџбенике ~ Клет ~ Креативни центар ~ Нова школа ~	Едука ~ Завод за уџбенике ~ Клет ~ Креативни центар + Нова школа ~	~	12,50% 10,00% 13,33% 13,33% 10,00%	8 6 6 6 6

	1. Две козе, 2. Два јарца према Доситеју Обрадовићу, 3. Лисица и гавран, нар. басна, 4. Лав и миш према Езопу	1. Коњ и магаре, 2. Пас и његова сенка према Доситеју Обрадовићу, 3. Бик и зец нар. басна 4. Лисица и гавран, нар. басна, 5. Лија и ждрал, руска нар. басна	1. Цврчак и мрав, 2. Градски и пољски миш, Жана Ла Фонтена, 3. Корњача и зец према Езопу 4. Вук и јагње, нар. басна	1. Чворак И. А. Крилова	фреквенција у %	ранг
Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар – Нова школа –	Едука + Завод за уџбенике / Клет + Креативни центар ~ Нова школа /	Едука / Завод за уџбенике / Клет + Креативни центар + Нова школа /	–	12,50%	8
					10,00%	6
					20,00%	6
					10,00%	6
					0,00%	6
Д13. Подршка развоју критичког мишљења	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа +	Едука + Завод за уџбенике + Клет + Креативни центар + Нова школа +	Едука + Завод за уџбенике ~ Клет + Креативни центар + Нова школа +	+	25,00%	8
					13,33%	6
					20,00%	6
					20,00%	6
					20,00%	6

ЛЕГЕНДА

+ присуство

/ одсуство

~ делимично присуство

Анализом уџбеника издавачке куће *Едука* увиђа се делимична оствареност стандарда Д1. *Објашњење стручних термина у уџбеницима* за сва четири разреда, у свим дидактичко-методичким апаратурама које прате басне. Аутори читанки нису предвидели посебне рубрике на крају књиге са објашњењима нових стручних, по први пут употребљених термина у оквиру садржаја, што се могло увидети у детаљним анализама испред. Термини се у оквиру садржаја налазе у рубрици *Кључне речи* која не задовољава опис стандарда Д1. Осим поменутог стандарда, анализом уџбеника издавачке куће *Едука* утврдили смо потпуну неоствареност стандарда Д9. *Разноврсност питања, налога и задатака*, стандарда који одређује формирање радних активности према различитим нивоима тежине и броју ученика. Осим потпуних пропуста када су поменута два

стандарда у питању наишли смо и на појединачне случајеве нереализованости на примерима неких басни.

У првом разреду, у дидактичком обликовању пратећег материјала уз басну *Лав и миш* према Езопу (Јовић и Јовић, 2019) указујемо на делимичну оствареност стандарда Д2. *Функционална употреба икониких средстава изражавања*. На овом примеру илустрација описује део басне, не и фабулу и поуку. Такође, утврђена је и парцијална усклађеност са одређењима Д10. *Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* јер се уочава пропуст приликом креирања радних ангажовања ученика у сфери кооперативног и стваралачког учења. То у потпуности повлачи и нереализованост стандарда Д12. *Подришка стваралачком мишљењу и понашању*.

У другом разреду потврђујемо наведену неоствареност Д1. *Објашњење стручних термина* и Д9. *Разноврсност питања, налога и задатака*. У потпуности, као и делимичну оствареност Д10. *Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* која имплицира нереализованост.

У трећем разреду пратећи садржаји басана наилазе на благо освежење када је у питању Д1. *Објашњење стручних термина* где и даље не видимо речник, као обавезу коју стандард прописује. Међутим, у оквиру пратећег садржаја може се наћи рубрика *Учимо и подсећамо се* уз коју се ученици присећају књижевнотеоријских појмова значајних за басну и њене карактеристике. Такође, у оквиру басне *Корњача и зец* према Езопу наилазимо на делимичну оствареност Д2. стандарда који дефинише илустрацију. Она сугестивно представља однос ликова док и даље увиђамо непоштовање стандарда Д9. *Разноврсност питања, налога и задатака*, делимичну реализованост стандарда Д10. *Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* и Д11. *Питања, налози и задаци за проверу напредовања у уџбенику*. Како је Едука једини издавач обухваћен анализом уџбеника који је до школске 2021/22. у својој читанци за четврти разред имао баснословни изборни текст, Чворак И. А. Крилова, указујемо да су исти пропусти уочени и у обликовању пратећег садржаја ове басне.

Читанке у издању *Завода за уџбенике* имају сличне, чак и озбиљније пропусте у обликовању дидактичко-методичке апаратуре која прати басне. Наиме, анализом свих читанки, увидом и у уџбенике коришћене до и након школске 2020/21. и 2021/22. године, указујемо на делимичну оствареност Д1. *Објашњење стручних термина* који је у свим читанкама остварен на нивоу појединачног садржаја, али не и уџбеника. Стандард Д3.

Дидактичка вредност примера заснован је само на вербалним примерима без присутне разноврсности у погледу категорије и порекла примера. Стандард Д5. *Секвенце интеграције градива*, нису предвиђене у уџбеницима за све разреде. Такође, присутна је потпуна неоствареност стандарда Д9. *Разноврсност питања, налога и задатака* по броју ученика и тежини радних активности и делимична оствареност Д11. *Питања, налози и задаци за проверу напредовања у уџбенику* јер се не увиђају могућности за кооперативно и стваралачко учење. Осим тога, стандард Д11. задужен за обезбеђивање *питања, налога и задатака за проверу напредовања у учењу* такође је оскудно реализован због непостојања посебне рубрике коју прописује. Учитељима и ученицима се само остављају оформљена питања и налози за добијање повратне информације. Утврђујемо да је наведени издавач направио пропусте, делимичне или потпуне, приликом дидактичког обликовања басана у млађим разредима основне школе.

Анализирајући уџбенике у издању *Клета (Klett)* увиђамо најмање пропуста у примени стандарда квалитета Д. групе. Наиме, у првом разреду се у апаратури свих басана увиђа поштовање свих стандарда, уколико нагласимо делимичну оствареност Д1. *Објашњење стручних термина*, који је остварен на нивоу појединачног садржаја, али не и уџбеника. Наведено подразумева да уџбеник не садржи речник стручних термина на крају. У другом разреду уџбеник задржава поменути мањкавост на коју се придодаје и делимична или потпуна неоствареност Д9. *Разноврсност питања, налога и задатака* која је у баснама *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу и народној басни *Бик и зец* потпуно изостала, док је у обликовању садржаја басне *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу делимично остварена кроз присуство радних активности за рад у групи. У анализи пратећих садржаја басни у трећем разреду (*Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена и *Корњача и зец* према Езопу), ослањајући се на читанку коришћену до 2020/21. (Жежељ Ралић, 2018) и нову, од 2020/21. (Жежељ, 2020) и даље увиђамо пропусте у реализацији Д1. *Објашњење стручних термина*, али и пропусте у примени Д9. *Разноврсност питања, налога и задатака*, док се код садржаја у вези са басном *Корњача и зец* према Езопу увиђа и пропуст у примени Д10. *Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику*, јер изостају дидактички ресурси за подршку кооперативном учењу.

Изучавајући читанке у издању *Креативног центра* уочили смо делимичну реализованост Д1. *Објашњење стручних термина*; оскудну реализованост Д3. *Дидактичке вредности примера* (најчешће остварена само кроз присуство вербалних примера, не и

разноликости у погледу порекла и категорије примера) и делимичну оствареност Д9. *Разноврсност питања налога и задатака* у чијим оквирима су предвиђене радне активности на три нивоа компетенција: основни, средњи и напредни, али нису планиране активности за рад у групи или пару; као и делимичну оствареност Д10. *Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* у случају басне *Лав и миш* према Езопу и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу у првом разреду, што у уџбенику за други разред није случај. У обликовању његових садржаја о баснама увиђа се оскудна или потпуна неоствареност стандарда Д2. *Функционала употреба иконичких средстава изражавања* јер су затечене илустрације често малог формата, непотпуно приказаних односа ликова и радње, док је неусаглашеност са горе наведеним стандардима присутна у обликовању сва четири програмски обавезна и изборна текста. У трећем разреду увиђамо најадекватнији приступ дидактичком обликовању пратећег садржаја басана где се проблем неусклађености уочава само у случају Д1. *Објашњење стручних термина* и на примеру басне *Градски и пољски миш* Жана Ла Фонтена и *Корњача и зец* према Езопу у случају Д9. *Разноврсност налога и задатака*, са изосталим радом у групи или пару.

Читанке у издању *Нове школе* показују одсуство или делимично присуство неколико стандарда квалитета уџбеника у случају дидактичког обликовања басана. Басне у првом разреду трпеле су пропусте у потпуном одсуству Д5. *Секвенце интеграције градива*, Д9. *Разноврсност питања, налога и задатака*, док су стандарди Д4. *Основне смислене везе градива*, Д10. *Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику*, Д11. *Питања, налози и задаци и задаци за проверу напредовања у уџбенику* делимично примењени на примеру пратећег садржаја басне *Две козе* према Доситеју Обрадовићу. Такође, стандарди Д1. *Објашњење стручних термина*, Д4. *Основне смислене везе градива*, Д10. *Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику*, Д11. *Питања, налози и задаци и задаци за проверу напредовања у уџбенику* су делимично ускраћени у методичком инструментаријуму који прати народну басну *Лисица и гавран*, док је басна *Два јарца* према Доситеју Обрадовићу претрпела недостатак Д1. *Објашњење стручних термина*, Д3. *Дидактичка вредност примера*, Д8. *Смисленост налога, питања и задатака у уџбенику*, Д10. *Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* и Д11. *Питања, налози и задаци и задаци за проверу напредовања у уџбенику*. У другом разреду ситуација није постала боља, те се увиђају бројни пропусти, са апсолутним изостанком Д9. *Разноврсност питања, налога и задатака*, док се стандарди Д3.

Дидактичка вредност примера, Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику и Д11. Питања, налози и задаци и задаци за проверу напредовања у уџбенику делимично примењују на пратећим садржајима свих басана. Како програмски басне нису предодређене за наставни садржај у четвртом разреду истичемо да их издавач није предвидео ни раније коришћеним (Ћук и Петровић Периц, 2014) ни новим (Ћук и Ивановић, 2021) уџбеником.

5. Усклађеност дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у одабраним читанкама са стандардом квалитета уџбеника Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању

Анализа стандарда Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању, показала је да делови читанке који се односе на басне, делимично подржавају и подстичу ученике да развијају стваралачке и логичке способности и понашања. Приметили смо делимично присуство дидактичке обликованости наставних јединица књижевности, чиме се у извесној мери подржала припрема ученика да самостално и креативно резонују, закључују и учествују у активном учењу и тумачењу басана као апстрактних прича.

Табела 8. Стандард Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању у одабраним читанкама (Едука, Завод за уџбенике, Klett, Креативни центар, Нова школа)

	Едука	Завод за уџбенике	Клет (Klett)	Креативни центар	Нова школа
Две козе, према Доситеју Обрадовићу	+	/	+	+	/
Два јарца, према Доситеју Обрадовићу	+	/	+	/	/
Лисица и гавран, народна басна	+	+	+	није заступљена	/
Лав и миш према Езопу	/	није заступљена	/	+	није заступљена
Коњ и магаре, према Доситеју Обрадовићу	/	није заступљена	+	није заступљена	/
Пас и његова сенка, према Доситеју Обрадовићу	није заступљена	/	+	+	/

	<i>Едука</i>	<i>Завод за уџбенике</i>	<i>Клет (Klett)</i>	<i>Креативни центар</i>	<i>Нова школа</i>
<i>Бик и зец, народна басна</i>	~	/	+	+	/
<i>Лија и ждрал, руска народна басна</i>	није заступљена	није заступљена	није заступљена	+	није заступљена
<i>Црчак и мрав, Жан Ла Фонтен</i>	+	/	+	+	/
<i>Градски и пољски миш, Жан Ла Фонтен</i>	није заступљена	није заступљена	није заступљена	+	није заступљена
<i>Корњача и зец према Езопу</i>	није заступљена	/	+	+	/
<i>Чворак И. А. Крилов</i>	+	није заступљена	није заступљена	није заступљена	није заступљена
фреквенција у %	68,75%	14,29%	88,89%	88,89%	0,0%
ранг	16	14	18	18	16

ЛЕГЕНДА

+ присуство

/ одсуство

~ делимично присуство

У наредном делу рада предочићемо затечено стање реализованости *Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању* у дидактичко-методичкој апаратури која прати басне у млађим разредима основне школе према издавачима чије читанке су предмет наше анализе.

5. 1. Усклађености дидактичко-методичке апаратуре која прати басне са стандардом квалитета уџбеника *Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању* у читанкама издавачке куће *Едука*

Анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Две козе и Два јарца* према Доситеју Обрадовићу утврђено је постојање рубрике *Одиграј игру!* која подразумева игру која од ученика захтева објашњавање реченица које говоре о нечијим потребама. Дакле, обликовање писаних речи у пантомиму. Можемо рећи да наведена рубрика представља подршку стваралаштву кроз превођење одређеног садржаја из једног

домена у други. Осим наведеног апаратура не подразумева активности које погодују развоју стваралачког мишљења и понашања.

Подршка стваралачком мишљењу и понашању на примеру дидактичко-методичке апаратуре која прати народну басну *Лисица и гавран* огледа су у рубрици *Мала школа писања* кроз радне налоге *Напиши кратак савет лисици у коме ћеш навести како треба да се понаша према другима.* / *Напиши кратак савет гаврану у коме ћеш му рећи које особине код себе треба да промени.* / *На крају напиши како према твом мишљењу треба да гласи поука ове басне.* У присутним налозима уочавамо могућност за стваралачку продукцију у литерарној области, док се за исте радне активности може рећи да траже „нецензурирано изношење идеја“ (Ивић и сар., 2009: 119), што се дефинише као средство за изградњу толеранције на различитост и индивидуалност. Кроз рад на наведеним налозима ученицима се омогућава „развој самосвести и властитих способности“ (Ивић и сар., 2009: 120) и казивање доживљаја и осећања у литерарном изражавању. То је за развој њихове личности у млађем школском узрасту важан сегмент уџбеника.

Анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати наведену басну *Лав и миш* према Езопу утврдили смо да иста не обезбеђује могућност за подршку стваралачком мишљењу и понашању. Рубрика *Разговарамо о ... Басни* обухвата активности које омогућавају учење са разумевањем, трансфер знања, аналитичко-синтетички приступ басни, док рубрика *Учимо и подсећамо се* заступа дословно учење и понављање усвојених знања. Рубрика *Одиграј игру!* представља последњи сегмент апаратуре у овом случају и пружа могућности за усвајање интелектуалних, социјалних и практичних умења, али не даје простора за подршку стваралачком мишљењу и понашању.

Анализом дидактичког обликовања пратећег садржаја уз басну *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу утврђено је да нема радних налога, питања и задатака који пружају подршку стваралачком мишљењу и понашању.

Иако дидактичко-методичка апаратура која прати народну басну *Бик и зец* садржи рубрику *Мала школа писања*, пред коју се стављају захтеви за креативно писање, увиђамо да су задаци у оквиру исте ограничени и без активности које негују дивергентну продукцију ученика.

Дидактичко обликовање садржаја уз басну *Церчак и мрав* у *Читанци за трећи разред основне школе* (Јовић и Јовић, 2020) усклађено је са узрастом ученика и природом

предмета, према Д12. стандарду. Уколико се погледа рубрика *Мала школа писања (Напиши ову басну на други начин. Лето је и мрав је уморан од рада. Одлази код цврчка да слуша његову песму да би се орасположио. Напиши њихов разговор.)* увиђа се радни налог који пружа могућност за стварање литерарног продукта. Осим тога представља и задатак „који подстиче тражење алтернативних и оригиналних путева решавања и подстицања алтернативних решења/одговора за дати проблем“ (Ивић и сар., 2009: 119) због чињенице да се ученицима оставља могућност за оригинално решење проблема, другачији поглед на басну, ликовне и драмски ток у њој.

Усклађеност апаратуре басне *Чворак* И. А. Крилова са стандардом Д12. задуженим за дидактичко обликовање басне у домену подршке стваралачком мишљењу и понашању огледа се кроз рубрику *И ти стварај...* која садржи један радни налог (*Илуструй чворка и састави једну басну*) у којима се могу уочити елементи за подршку креативном понашању. Радни налог је оскудно дефинисан, увиђа се активност која подразумева стварање у домену ликовне и литерарне уметности.

5. 2. Анализа усклађености дидактичко-методичке апаратуре која прати басне са стандардом квалитета уџбеника Д12. Подршка стваралачком мишљењу и понашању у читанкама издавачке куће Завод за уџбенике

Подршка стваралачком мишљењу и понашању на примеру народне басне *Лисица и гавран* у *Читанци за српски језик за први разред основне школе* у издању Завода за уџбенике огледа се у радном налогу у оквиру рубрике *Задатак (Испричај ову причу тако да њен крај буде другачији. Можеш у причу увести, на пример, и вука.)*. Наведени радни налог ослања се на формулацију стандарда која се односи на „стваралачку продукцију у разним областима (ликовној, музичкој, техничкој, литерарној, научној и другим областима)“ (Ивић и сар., 2009: 119).

Уколико се погледа апаратура која прати басне *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу увиђа се оскудна формулација. У анализи осталих стандарда увидели смо мањкавости, чак и неипуњеност одређених стандарда дидактичког обликовања. Када је у питању стандард који обезбеђује подршку стваралачком мишљењу и понашању увиђамо да нема дидактичко-методичких предуслова за креативно понашање.

Анализом радних налога, питања и задатака који методички доприносе анализи народне басне *Бик и зец* и *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу установили смо одсуство активности које погодују стваралачком мишљењу и понашању.

Дидактичко-методичке апаратуре читанки за трећи разред из 2011. и 2020. године указују на оскудност радних налога, питања и задатака који пружају подршку стваралачком мишљењу и понашању. Активности које се подразумевају апаратуром не дају могућност за креативно учење јер нема задатака који изискују рад на литерарном, ликовном или музичком продукту, као и решавању проблема на стваралачки начин, нити тражењу алтернативних, а оригиналних решења за неки проблем који се пред ученике поставља. Наведено указује да радни налози, питања и задаци који прате басне не представљају потпору за развој креативне личности ученика.

5. 3. Анализа усклађености дидактичко-методичке апаратуре која прати басне са стандардом квалитета уџбеника *Д12. Подршка стваралачком мишљењу и понашању у читанкама издавачке куће Клет (Klett)*

Анализом дидактичко-методичке апаратуре басана *Две козе* и *Два јарца* према Доситеју Обрадовићу увидели смо рубрику *Хајде да вежбамо и стварамо*. Како и назив рубрике истиче, у њеним оквирима налазе се радни налози, питања и задаци који би требало да омогуће наставне ситуације које дају подршку креативном мишљењу и понашању.

Уколико се погледају радни налози (*Препричај басну „Две козе“ као случајни пролазник који је видео како су козе паметно решиле проблем. / Смисли наставак басне Два јарца и одиграј га са паром из клупе. / Испричај догађај у ком је неки проблем решен договором. / Направите малу луткарску сцену од кутије за ципеле. Ликове коза и јарчева нацртајте, исеците и залепите на штапиће. Изведите малу луткарску игру у одељењу*) увиђа се присуство наставних могућности за „стварање ситуације у којима су ученици у прилици да практикују стваралачке способности и понашања“ (Ивић и сар., 2009: 119). Препричавање басне *Две козе* са променом становишта и погледа на радњу басне, промена краја басне *Два јарца* и *превођење* књижевности у драмску уметност кроз луткарску представу, указује на бројне могућности за креативни подстицај.

С обзиром на природу наставног подручја Књижевност ученицима се могу понудити бројне могућности за практиковање креативних способности и неговање стваралачког понашања. Анализом дидактичко-методичке апаратуре народне басне *Лисица и гавран* могу се уочити радни налози, питања и задаци који омогућавају стваралачку продукцију у ликовној и литерарној области (*Прикажи басну у четири слике. / Напиши у свесци нову причу у којој је лисица и даље лукава и препредена, а гавран мање уображен и паметнији.*) и налозима из области напредног нивоа постигнућа (*Шта смо научили читајући ову басну? Постоје ли уопште савршени људи? Објасни.*) у којима се може уочити прилика за „нецензурисано изношење идеја“ (Ивић и сар., 2009: 119) што је још једна од препорука за неговање стваралачких способности и понашања које их одликује.

Како апаратура *Читанке* за други разред поседује рубрику *Хајде да стварамо!*, уочавамо да назив исте указује на садржину која погодује развоју стваралачког мишљења. У наведеној рубрици, а у склопу садржаја *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу уочава се лексичко вежбање (*Магарац је био претоварен, носио је превелик терет. Размисли и напиши у свесци за кога или шта се каже да је: преозбиљан, презаузет, престрашен, предобар, премален.*) које даје могућности за подстицање креативног деловања. Осим наведене рубрике и радни налог у оквиру рубрике *Задатак* (*Драматизујте басну. Ликови нека буду господар, коњ и магаре. Размислите шта је могло да се догоди па да магаре не заврши трагично, не рачунајући помоћ коња.*) предочава могућност за „превођење одређених садржаја из једног уметничког домена у други“ (Ивић и сар., 2009: 119) и за стваралачку продукцију у разним областима.

Уколико се погледа дидактичко-методичка апаратура која прати басну *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу увиђа се постојање рубрике која указује на стваралачко понашање. Рубрика *Хајде да стварамо!* је позив ауторке *Читанке* на мотивисаност за креативни процес. Наведена рубрика има један налог (*Направи у свесци стрип по овој басни*) и заснива се на превођењу једног домена, садржаја у други – књижевно дело у стрип, што је адекватно ангажовање за ученике другог разреда. Уколико се погледа рубрика *Задатак* може се уочити налог *Препричај басну тако што ћеш проширити њен садржај*, чиме се пружа могућност за литерарно исказивање, креативно

обојено, уколико ученици имају аспирације за исто. Улога учитеља у раду на наведеном налогу је усмеравајућа, у складу са потенцијалима.

Уколико се осврнемо на дидактичко обликовање пратећег садржаја народне басне *Бик и зец* уочава се рубрика *Задатак* у којој се наводи радни налог *Објасни својим речима одговор биму*, у коме ученици, писано или усмено, могу дати одговор. У наведеном радном налогу уочава се формулација стандарда Д12. која се односи на задатке „отвореног типа који подстичу тражење алтернативних и оригиналних путева решавања и подстицање алтернативних одговора“ (Ивић и сар., 2009: 112). У рубрици *Хајде да стварамо!* увиђа се присуство радног налога *Смисли најмање три разлога због којих би бик пожелео да има зечеву брзину. Твоји одговори могу бити озбиљни, али и духовити*, у коме се од ученика очекује креативно ангажовање на које се може надовезати и горе већ наведена формулација стандарда која се односи на тражење оригиналних путева и решења, али и формулација стандарда Д12. који се односи на задатак „који тражи нецензурирано изношење идеја“ (Ивић и сар., 2009: 112).

У оквиру рубрике стваралачке продукције (*Хајде да стварамо!*) уочавамо радни налог који омогућава стваралаштво при интерпретацији басне *Корњача и зец* према Езопу. Радни налог (*Испричај басну из угла корњаче. Задржи се на њеним мислима пре трке и у току трке. Опиши трку из угла зеца. Замисли, па испричај како се зец осећао пошто је изгубио трку. Користи управни говор.*) указује на подстицање ученика на стварање литерарног продукта, уз могућност развоја критичког мишљења због самосталног ангажовања на поменутом налогу. Радни налог се може одредити и као „задатак отвореног типа који подстиче тражење алтернативних и оригиналних путева решавања и подстицања алтернативних решења/одговора за дати проблем“ (Ивић и сар., 2009: 119) јер се у налогу ученицима пружају могућности за индивидуално обликовање басне. Ученици, предвиђено налогом, причају басну из угла корњаче, те из угла зеца. Наведено указује да сваки од ученика добија прилику за самосталну активност која осим креативног ангажовања пружа могућност и неговања критичког мишљења. Осим литерарног продукта, подстакнутог променом становишта и лика који говори, ученици имају задатак да басну напишу користећи управни говор. Поменута активност омогућава корелацију предметних области Српског језика, у којој се преко књижевности негује писмено изражавање и примењују знања о употреби управног говора.

Како уџбеник за трећи разред *Искрице речи – читанка за трећи разред основне школе* садржи рубрику *Хајде да стварамо!* најчешће се у њеним оквирима могу уочити радни налози, питања и задаци који отварају могућност за подстицање стваралачког мишљења и понашања. На примеру дидактичко-методичке апаратуре басне *Цврчак и мрав* – Ла Фонтен увиђа се радни налог *Замисли да је ово твоја басна. Прошири јој садржај и прикажи у облику стрипа на друкчији начин како за своју будућност брину цврчак и мрав*, који изискује литерарну и ликовну продукцију док се у радном налогу *Представи најинтересантније делове басне пантомимом*, уочава реализација стандарда Д12. одређеног формулацијом задатака „који траже превођење одређеног садржаја из једног уметничког домена у други“ (Ивић и сар., 2009: 119). Како се може уочити дидактичко обликовање овог садржаја кроз призму стандарда Д12. *Подршка стваралачком мишљењу и понашању* на задовољавајућем је нивоу, садржи два радна налога која дају подршку креативном мишљењу и понашању.

5. 4. Анализа усклађености дидактичко-методичке апаратуре која прати басне са стандардом квалитета уџбеника Д12. Подршка стваралачком мишљењу и понашању у читанкама издавачке куће *Креативни центар*

Можемо уочити да се дидактичко-методичка апаратура која прати басну *Лав и миш* по Езопу састоји од питања која очекују одговоре репродуктивног типа, донекле оправданих у првом разреду чак и када је у питању анализа књижевног текста. Број питања која могу подстаћи разноврсне и продуктивне одговоре ученика је мали. Да ли ће питања, налози и задаци иницирати оригиналне одговоре зависи и од саме формулације истих која може дати могућност за продуктивно деловање ученика у процесу интерпретације басне. Како Шеферова истиче, присуство оригиналности омогућава „флуентну и флексибилну продукцију оригиналних решења“ (Шефер, 2000: 35) што представља суштину стваралачког процеса.

У већ наведеним питањима, налозима и задацима који сачињавају дидактичко-методичку апаратуру басне *Лав и миш* по Езопу питања класификована на основном и средњем нивоу не дају подршку креативном мишљењу и понашању и не одговарају дефинисаним оквирима овог стандарда. Радни налози који сачињавају напредни ниво (*Које особине има миш? и Подвуци реченицу за коју мислиш да је најважнија у овој басни.*

Објасни шта се том реченицом поручује људима.) подстичу стваралачку продукцију јер се слободно може рећи да је реч о задацима отвореног типа који подстичу тражење нових, изборних и оригиналних начина решавања проблема.

Претпостављамо да је изостанак већег броја задатака који подржавају стваралачко мишљење и понашање донекле условљен узрастом ученика и њиховим могућностима да учествују у процесу интерпретације књижевног дела на адекватан начин. Познато је да је настава уопште, стога и настава књижевности у првом разреду условљена успехом у настави почетног читања и писања, те да се поменута подручја преплићу у другој половини првог разреда кроз процесе усавршавања читања и писања и увођења у свет тумачења књижевноуметничких вредности и посебности.

Указујемо на могућности да се поштовање стандарда *Д12. Подршка стваралачком мишљењу и понашању* може остварити преко радних налога, питања и задатака који се заснивају на стваралачкој активности у области ликовне, литерарне или музичке сфере, кроз превођење наведених садржаја из једне сфере у другу итд. развијањем толеранције и индивидуалности на примеру поменуте басне која према својим васпитним вредностима представља адекватан пример за поменуте друштвене аспекте, што у дидактичко-методичкој апаратури басне *Лав и миш* по Езопу не можемо уочити.

Како је већ напоменуто, испуњеност стандарда *Д12. Подршка стваралачком мишљењу и понашању* односи се на стваралачку продукцију у разноврсним областима. Када је у питању домен књижевности указујемо на могућности музичког, литерарног и ликовног рада. Увиђамо да се задацима и налозима који прате басну *Две козе* према Доситеју Обрадовићу (*Смисли и у свесци напиши разговор између коза из ове две басне*), подстиче стваралачка продукција у литерарној области, задацима отвореног типа који подстичу тражење нових, изборних и оригиналних начина решавања проблема, задацима који омогућавају превођење једног садржаја у други домен – у овом случају говорног у литерарно изражавање. Такође, кроз задатак *Упореди ову басну са басном Два јарца из Буквара. Шта закључујеш?* осликава се толеранција на различитост и индивидуалност у решавању одређене ситуације, што уочавамо и у налогу *Сети се неког догађаја када си договором с другима решио заједнички проблем*. Категорија *Речника* омогућава упознавање ученика са функционалним појмовима *басна* и *поруке басне*, а проширује се на категорију говорних вежби налогом *Објасни шта значе ове речи: неуредан, дрзак,*

пажљив, љубазан и Сети се још неких речи које означавају људске особине. Објасни њихово значење. У задатку за усмени одговор који се односи на објашњавање речи, особина животиња у басни, ученици имају могућност да изнесу своје нецензуриране идеје (типа brainstorming, такозваних *можданих олуја*) што јесу прве фазе стваралачког процеса.

Можемо закључити да први део питања дидактичко-методичке апаратуре, категорија задатака, чини основне смернице за наставно тумачење текста, док се други део, углавном заснован на говорним и писменим видовима изражавања, односи на налоге који потпомажу обликовање басне у неким другим видовима, са могућностима подршке стваралачког мишљења и понашања.

Стварањем услова за креативну атмосферу на часовима интереретације басне *Лав и миш* Жана Ла Фонтена *Читанка* је остварила своју васпитну функцију. Како смо увидели, анализом дидактичко-методичке апаратуре разноврсност питања, налога и задатака омогућила је стварање окружења које ученицима другог разреда пружа могућност за стваралачку продукцију. Дефинисаност дидактичко-методичке апаратуре на три квалитативно различита нивоа постигнућа остварује разноврсност услова за ученике различитих нивоа знања и вештина. Кроз радне налоге, питања и задатке средњег и понајвише напредног нивоа увиђамо могућности за дивергентну продукцију ученика. *Зашто се лав променио? Образложи своје мишљење*, представља питање са радним налогом који чини иницијалну капислу за стваралачко понашање. Ученик ће кроз образлагање свог мишљења моћи да да оригиналан одговор, бити подстакнут и подстакнути другове да нађу „алтернативна решења/одговоре за дати проблем“ (Ивић и сар., 2009: 119), док се радом на налогу напредног нивоа *Како се прави пријатељи понашају једни према другима? Објасни*. уочава могућност да ученици развијају критичко мишљење, али и да негују толеранцију и различитост мишљења. Није одређено да ли се мишљење изражава усменим или писаним путем, те можемо рећи да радни налог изискује и стваралачку продукцију у литерарној области. Други радни налог напредног нивоа постигнућа је релевантан пример подршке стваралачком мишљењу и понашању. *Настави ову басну. Смисли и испричај како је лав помогао мишу*, је налог који омогућава тражење оригиналних путева и подстицање алтернативних одговора за дату дилему. Сваки ученик ће имати могућност да изложи своје решење поменутог односа у басни, да „нецензурирано износе идеје“ (Ивић и сар., 2009: 119) за решење проблема односа између ликова у басни

Лав и миш Жана Ла Фонтена. Последње питање захтева највиши степен ангажовања ученика, како због своје сложености у методичком тако и у књижевнотеоријском поимању жанра. *Која је порука ове басне?* је питање које изискује да ученици, након упознавања појма басне у првом и усвајања у другом разреду, искористе своја знања на оригиналан начин, објашњавајући како су дошли до тог сазнања, уз поштовање индивидуалности и самосвести сваког ученика.

Како смо уочили анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Пас и његова сенка* Доситеја Обрадовића насупрот стандарда Д11. *Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу* и Д13. *Подрица развоју критичког мишљења* питања, налози и задаци који се односе на стваралачко ангажовање ученика нису присутни. Закључујемо да су аутори уџбеника изоставили средства за остваривање стваралачког понашања. Радни налог напредног нивоа *Наведи савет који би дао псу* може представљати могућност за стваралачко ангажовање ученика, уколико се њему приступи као могућем литерарном продукту, уз додатно ангажовање учитеља у подстицању ученика.

Како је неопходно да уџбеник својом дидактичко-методичком апаратуром омогући развој стваралачких способности и дивергентну продукцију код ученика, радни налози напредног нивоа постигнућа у случају руске народне басне *Лија и ждрал* имају елемената за подршку стваралачком мишљењу и понашању. Кроз радне налоге *Подели ову причу на два дела*. *Смисли сличан поднаслов*:

- за први део приче, на пример: *У гостима код лије;*
- за други део приче, на пример: *У гостима код ждрала;*

Басну „Лија и ждрал“ препричај у свесци кратко, само у пет реченица.

Реши ребусе. (илустрација миша и оловке – мишоловка; словно-илустративни ребус – у Т О и илустрација рака – уторак) могу се уочити могућности за превођење једног садржаја у други, слике у текст у случају ребуса. Кроз препричавање басне сажето донекле се омогућава продукција у литерарном изражавању што је случај и са радним налогом за осмишљавање наслова и подналова басне. Могућности за подршку стваралачког мишљења и понашања су оскудне, али се у знацима препознају.

Кроз анализу Д12. стандарда дидактичког обликовања уочили смо да, у случају народне басне *Бик и зец*, нема много простора за дивергентну продукцију ученика. Иако

су радни налози, питања и задаци одређени нивоима тежине, а очекује се да напредни ниво постигнућа подразумева највиши ступањ самовредновања и стваралаштва, учачамо да су само два питања у том домену. Кроз радне налоге *Жива бића се међусобно разликују. Објасни своје мишљење о томе; Препричај басну кратко, сажето, само у 3–4 реченице.* Аутори *Читанке* дају подршку ученицима да кроз литерарни продукт остваре стваралачко понашање. Објаснити своје ставове о сличностима и разликама живих бића, алудирајући на вредности и ставове истих, на поређење животиње – људи, ученици добијају прилику да формирају своје ставове кроз призму басне што и јесте највиши васпитни домет овог жанра. Уколико се осврнемо на препричавање као облик изражавања, писаног или усменог, морамо нагласити постојање разносврских облика у методичкој литератури, те је исувише једноставан захтев за ученике другог разреда, а на напредном нивоу постигнућа само препричати басну, без сложенијег приступа проблему.

Питања, налози и задаци који прате басну *Градски и пољски миш* Жана Ла Фонтена, посебно на напредном нивоу, омогућавају продукцију у литерарном облику и то у налозима: *Смисли другачији наслов за басну.* и кроз предложени домаћи задатак *Ову басну можемо поделити на три дела: 1. у гостима код пољског миша; 2. пољски миш путује у град; 3. у гостима код градског миша. Препричај сваки део сажето (кратко), у што мање реченица.* Кроз наведене налоге ученици имају могућност да у складу са својим могућностима представе своја виђења басне, што кроз препричавање – вид усменог или писаног изражавања или самостална активност ученика у проналажењу другачијег наслова може бити окарактерисано као *нецензурисано изношење идеја*, одлика задатака који потпомажу стваралачко мишљење и понашање.

Како би подршка истом била садржајнија неопходно је укључити питања, налоге и задатке који омогућавају самостално ангажовање ученика у тражењу других, могућих решења у току развоја радње басне *Градски и пољски миш* Жана Ла Фонтена. Треба омогућити и предвидети апаратуром презентовање урађених задатака на разноврсне начине (кроз слику, музички израз, мултимедијални продукт итд.) и створити услове за превођење текста басне у неки други медиј (литерарни, ликовни, музички) који ученику као индивидуи и његовим афинитетима импонује.

Анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Цврчак и мрав* Жана Ла Фонтена у издању *Креативног центра (Читанка за трећи разред основне школе, 2020)*

уочили смо могућности за креативно изражавање ученика. Налози формирани на напредном нивоу постигнућа (*Замисли да су неки мрави радо слушали цврчка док је свирао. Како би онда ова басна могла да се заврши? Смисли другачији завршетак ове басне и дај јој други наслов; / Одглумите ову басну. Поделите улоге и проширите разговор; / Објасни значење речи из исте породице: помоћ, помагати, упомоћ, помоћник, помоћни, помоћница.*) указују на горе наведено. Променити крај басне, развити радњу исте у неком другом правцу од ауторовог, променити јој наслов омогућава ученику да креативно деловање искаже кроз формирање литерарног продукта и „презентацију обрасца стваралачког понашања (како је неко дошао до неког открића и сл.)“ (Ивић и сар., 2009: 119), подстиче неговање толеранције на различитост и индивидуалност. Такође, у радном налогу *Замисли да су неки мрави радо слушали цврчка док је свирао. Како би онда ова басна могла да се заврши? Смисли другачији завршетак ове басне и дај јој други наслов* остварена је формулација Д12. која се односи на „задатке отвореног типа који подстичу тражење алтернативних и оригиналних путева решавања и подстицање алтернативних решења/одговора за дати проблем“ (Ивић, 2009: 119). Уочавамо да је наведени радни налог адекватно формулисан и посвећен подстицању креативне продукције код ученика. Уколико се погледа радни налог *Одглумите ову басну. Поделите улоге и проширите разговор;* увиђамо превођење једног вида уметности у други (доживљај књижевне уметности у драмски приказ) што такође представља један од видова подршке стваралачком мишљењу и понашању које истоимени стандард препоручује. Радни налог који се односи на породицу речи, као новоусвојени термин, представља семантичко вежбање (*Објасни значење речи из исте породице: помоћ, помагати, упомоћ, помоћник, помоћни, помоћница*) и даје могућност ученицима да објасне значење, обогате свој активни фонд речи и додају још неку нову реч у групу наведених. Дакле, захтева ученичко ангажовање које може бити у домену креативности.

Како је стандард Д12. посвећен уметничкој групи предмета могућности за креативни развој у настави књижевности су велике. Анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Корњача и зец* према Езопу увиђа се присуство радних налога питања и задатака напредног нивоа (*Смисли шта је у себи говорио зец на почетку басне. / Шта је у себи говорио зец на крају басне? / О чему је на крају трке корњача размишљала?*) који траже спонтано и неспутано изношење идеја, док се кроз питања

средњег нивоа анализирају ликови и омогућава реализација стандарда кроз остваривање толеранције на различитост и индивидуалне склоности. Осим наведених питања, налога и задатака анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати ову басну не увиђамо услове за подршку стваралачком мишљењу и понашању. Дидактичко обликовање пратећег садржаја басне *Корњача и зец* према Езопу не нуди активности за стваралачку продукцију у домену других уметности (литерарна, драмска, ликовна итд.), а ни задатке за превођење басне у други уметнички облик. Изостала су и питања за тражење алтернативних идеја за решавање ситуације у којој су се ликови нашли (преобликовање фабуле, краја или почетка басне) као и презентација стваралачког обрасца (презентовање начина на који би ученици дошли до неког открића, решења или активности).

5. 5. Анализа усклађености дидактичко-методичке апаратуре која прати басне са стандардом квалитета уџбеника Д12. *Подршка стваралачком мишљењу и понашању у читанкама издавачке куће Нова школа*

Дидактичко-методичка поставка садржаја који прати басну *Две козе* према Доситеју Обрадовићу у уџбенику *Нове школе* не подразумева радне активности које могу подржати развој стваралачке личности ученика. Као што је већ указано, радни налози, питања и задаци су репродуктивног типа и у њима нема простора за стваралачко понашање.

Из наведене дидактичко-методичке апаратуре која прати басну *Два јарца* према Доситеју Обрадовићу уочавамо непостојање радних активности које пружају подршку стваралачком мишљењу и понашању ученика првог разреда. Предвиђеним радним налозима подразумева се доживљавање и разумевање прочитане басне, док је развијање и неговање стваралачких потенцијала ученичке личности изостало.

Читанка за први разред основне школе (Ћук и Ивановић, 2018) у издању *Нове школе* на примеру народне басне *Лисица и гавран* није остварила критеријуме стандарда који је задужен за подршку стваралачком мишљењу и понашању.

У оквирима дидактичко-методичке апаратуре коју нуди уџбеник *Разиграни дани – читанка за други разред основне школе* у оквиру пратећег садржаја народне басне *Коњ и магаре* нема радних налога, питања и задатака који пружају подршку стваралачком мишљењу и понашању.

Подршка стваралачком мишљењу и понашању у дидактичком обликовању садржаја басне *Бик и зец* није остварена. Анализом присутних питања, налога и задатака установили смо да међу њима нема могућности за подстицање креативног понашања.

Анализом радних налога, питања и задатака који чине дидактичко-методички приступ басни *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу установили смо одсуство подршке стваралачком мишљењу и понашању.

Дидактичко-методичка апаратура која прати басну *Корњача и зец* према Езопу не пружа подршку стваралачком мишљењу нити подстиче домене понашања који погодују развоју стваралачке личности.

Дидактичко-методичка апаратура која је саставни део басне *Цврчак и мрав* Ла Фонтена не пружа подршку развоју дивергентног мишљења нити подстиче домене понашања који негују развој истог.

6. Анализа података добијена испитивањем мишљења учитеља

Статистичка анализа добијених података урађена је коришћењем статистичког софтвера SPSS, version 23. Пре свих анализа прикупљених података, на упитнику је урађена нормализација и стандардизација. Након тога, примењени су тестови валидности и поузданости, утврђена је ваљаност и адекватност скале за анализу података, како би се уведело да ли упитник функционише као целина и да би се утврдила међусобна корелација скорa сваког ајтема са укупним скором упитника. Поузданост скале је изражена на основу Кронбаховог алфа коефицијента, где смо вредност од 0.7 и више сматрали индикатором прихватљиве и ваљане поузданости.

Сваки од 13 стандарда садржао је ајтеме са реверзибилним скоровима, који су променом рекодирања прилагођени осталим ајтемима и самом упитнику, а све у сврху адекватности анализа и статистичких тестова који ће бити примењени.

Подаци су анализирани применом дескриптивне статистике, ради приказивања аритметичке средине (просека) и стандардне девијације за сваки стандард понаособ (изузев Д12. стандарда), као и статистика закључивања, односно Хи- квадрат тест (χ^2), где су коришћени ајтемски скорови на стандарду Д12. *Подршка стваралачком мишљењу и*

понашању и ајтемски скорови контролних варијабли, како би се проверила статистичка значајност и тестирале постављене хипотезе истраживања.

Ниво значајности који је посматран као прихватљив је 0.05, што значи да су сви скорови нивоа значајности једнаки или мањи од коефицијента 0.05 сматрани статистички значајним и обрнуто.

6. 1. Резултати истраживања мишљења испитаних учитеља о стандардима квалитета Д. групе у вези са басном у читанкама које користе

У овом одељку биће приказани резултати примене теста за испитивање валидности и поузданости упитника, а затим резултати дескриптивне статистике и статистике закључивања примењеног упитника стандарда квалитета Д. групе и *Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању*.

Постављеним потхипотезама је требало утврдити да ли су:

- позитивни ставови учитеља о усклађености дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у одобреним читанкама за млађе разреде основне школе наведених издавача и прописаних стандарда квалитета уџбеника Д. групе;
- делимично позитивни ставови учитеља о усклађености дидактичко-методичке апаратуре уз басне у одобреним читанкама за млађе разреде основне школе и стандарда квалитета уџбеника *Д12.Подришка стваралачком мишљењу и понашању*;

У наставку је дата анализа добијених података и интерпретација резултата у вези са мишљењем анкетираних учитеља.

6. 2. Дескриптивни показатељи по стандардима квалитета уџбеника Д1–Д13.

Резултати приказани у *Табели 9* нам говоре да највишу аритметичку средину наставници постижу на стандарду *Д4. Основне смислене везе градива* (АС=3,75; СД=0,66). Са друге стране, најнижи скор добијен је на стандарду *Д10. Питања, налози, задаци и различите методе учења у уџбенику* (АС=3,28; СД=0,36). Посматрајући табелу и добијене аритметичке средине, уочавамо униформност у дистрибуцији скорова, односно, одговора испитаника на питања која описују одређени стандард. Аритметичке средине су сличне и нема значајних одступања. С обзиром да већина аритметичких средина стандарда (изузев

стандарда Д6. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику и Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику), премашује вредност од 3.49 можемо да закључимо да је најчешћи одговор који су испитаници заокруживали био У највећој мери се односи, што указује на позитивне ставове испитаника на оствареност стандарда квалитета Д. групе на део читанке који прати басне, тј. садржаје о усклађености дидактичко-методичке апаратуре басана у читанкама за млађе разреде основне школе.

Табела 9. Резултати дескриптивне статистике и приказ скорова појединачних стандарда (Д1–Д13. изузев Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању)

Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника	Мин.	Макс.	АС	СД
Д1. Објашњење стручних термина	1,90	5,00	3,66	0,66
Д2. Функционална употреба иконичких средстава изражавања	1,90	4,70	3,56	0,61
Д3. Дидактичка вредност примера	2,50	5,00	3,58	0,55
Д4. Основне смислене везе градива	2,00	5,00	3,75	0,66
Д5. Секвенце интеграције градива	2,00	5,00	3,62	0,66
Д6. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику	2,20	4,60	3,39	0,52
Д7. Постојање питања, налога и задатака у уџбенику	2,20	4,80	3,70	0,53
Д8. Смисленост писања налога и задатака у уџбенику	2,40	4,90	3,67	0,58
Д9. Разноврсност питања, налога и задатака	2,30	4,90	3,68	0,61
Д10. Питања, налози, задаци и различите методе учења у уџбенику	2,50	4,10	3,28	0,36
Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу	2,20	4,80	3,51	0,53
Д13. Подришка развоју критичког мишљења	2,30	5,00	3,58	0,64

АС–аритметичка средина; СД–стандардна девијација

6. 3. Дескриптивни показатељи и Хи- квадрат тест стандарда Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању

Како бисмо што ближе испитали релације унутар стандарда Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању изузетог из претходне анализе, као и релације тврдњи стандарда Д12. са контролним варијаблама применом Хи-квадрат теста, издвојили смо резултате приказане на наредним странама. Циљ примене Хи-квадрат теста био је да прикаже структуру сваког ајтема у стандарду Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању и дистрибуцију одговора у односу на контролне варијабле, као и да укаже на могућу статистичку значајност која се издвојила код одређених варијабли. Хи-квадрат тест служи за тестирање одступања добијених фреквенција од очекиваних вредности.

На основу резултата приказаних у *Табели 10*, код првог ајтема Д12. стандарда (*Од ученика се захтева стваралачка продукција, на основу садржаја басни, обрађеног на часу*) можемо да уочимо да су одговори испитаника у преко 50% били позитивни, односно, да указују на позитивне ставове о усклађености дидактичко-методичке апаратуре басана у читанкама за млађе разреде основне школе. Са друге стране, 15,4% испитаника се изјаснило да усклађеност не постоји, или постоји али у веома малој мери.

Табела 10. Структура ајтема „Од ученика се захтева стваралачка продукција на основу садржаја басни обрађеног на часу“ стандарда Д12. Поддршка стваралачком мишљењу и понашању

		Број испитаника	Процент
Валидно	Уопште се не односи	12	7,4
	Односи се у мањој мери	13	8,0
	Нити се односи, нити се не односи	30	18,4
	У највећој мери се односи	61	37,4
	У потпуности се односи	47	28,8
	Σ	163	100,0

Посматрајући резултате из *Табеле 11*, где је приказана примена Хи-квадрат теста на првом ајтему издвојеног Д12. стандарда и контролних варијабли, резултати приказани на основу одговора испитаника, видимо да су дистрибуције одговора углавном позитивне, односно, већина одговора даје конфирмацију о усклађености дидактичко-методичке апаратуре басана у читанкама, без обзира на контролну варијаблу. Што се тиче дистрибуције одговора у односу на пол испитаника, примећујемо да разлика између испитаника мушког и женског пола у односу на одговоре није статистички значајна (p коефицијент износи 0.39). Даље, што се тиче дужине радног искуства испитаника и дистрибуције одговора на питање, видимо да испитаници са мање искуства имају негативније ставове о усклађености дидактичко-методичке апаратуре басни у читанкама у односу на испитанике са више радног искуства. Ову констатацију потврђује и p коефицијент значајности, који нам указује на статистичку значајност ($p= 0,000$). Дистрибуција одговора у односу на степен стручне спреме је приближна, уколико посматрамо проценте, а p коефицијент указује да статистичка значајност не постоји ($p= 0.073$). Међутим, статистичка значајност се показала код дистрибуције одговора у односу на тип насеља у ком наставник живи ($p= 0.007$) и тип насеља у ком се школа налази ($p=$

0.001). Ако погледамо проценте одговора у вези са пребивалиштем испитаника, највећи број њих живи у малом граду и има позитивније ставове о усклађености. Што се тиче типа насеља у ком је школа, опет позитивније ставове о усклађености дидактичко-методичке апаратуре басана имају испитаници који раде у малим градовима и селима, док испитаници у великим градовима немају толико позитивне ставове о усклађености. Позитивни ставови о усклађености апаратуре испољили су се код испитаника који наставу реализују у првом и другом разреду. Међутим, дистрибуција одговора на скали је приближна код свих разреда, па нам и коефицијент не указује на статистичку значајност. Као најзаступљеније читанке које користе школске 2020/21. године истичу се уџбеници издавачких кућа *Едука* и *Нови Логос*. Такође, испитаници који их примењују имају позитивније ставове о усклађености дидактичко-методичке апаратуре басана него испитаници који користе читанке других издавача, о чему сведочи присутна статистичка значајност ($p=0.000$). Ако посматрамо препоруке испитаника које се односе на читанке, највећи број препоручује управо читанке које и сами користе, а то су читанке издавача *Едука* и *Нови Логос*.

Као методичке препоруке за унапређење дидактичког обликовања пратећег садржаја уз басне када је у питању стваралачка продукција у различитим областима указујемо на неопходно креирање услова и подршке за изражавање у ликовној, музичкој, литерарној и драмској уметности. Подршка би се огледала у радним активностима које предвиђају ликовни израз подстакнут уметничким и васпитним вредностима басне, музичку пратњу басана бирану у складу са мотивским и емоционалним карактером басне чиме се омогућује ученику да доживљено изрази преко покрета и говорног израза, док се заступљеност драмске уметности може реализовати кроз драмске игре подстакнуте фабулом басне. Присуство наведених уметничких израза може се дидактички представити кроз бројне варијације поменутих облика стваралачког понашања.

Табела 11. Приказ Хи-квадрат теста, просека и процената засићења контролних варијабли код питања „Од ученика се захтева стваралачка продукција на основу садржаја басни обрађеног на часу“ стандарда Д12. Подрика стваралачком мишљењу и понашању

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Пол	Мушки пол	2	0	1	6	6	4,098	0,390
	%	13,3%	0,0%	6,7%	40,0%	40,0%		
	Женски пол	10	13	29	55	41		
	%	6,8%	8,8%	19,6%	37,2%	27,7%		
Дужина радног стажа	0-10	12	5	11	25	19	38,301	0,000
	%	16,7%	6,9%	15,3%	34,7%	26,4%		
	11-20	0	1	12	12	14		
	%	0,0%	2,6%	30,8%	30,8%	35,9%		
	21-30	0	7	7	16	14		
	%	0,0%	16,9%	15,9%	36,4%	31,8%		
	31 и више	0	0	0	8	0		
	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%		
Степен стручне спреме	Виша стручна спрема	0	0	2	4	2	14,348	0,073
	%	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%		
	Висока стручна спрема	6	7	17	47	24		
	%	5,9%	6,9%	16,8%	46,5%	23,8%		
	Завршене постдипломске студије	6	6	11	10	21		
	%	7,4%	8,0%	18,4%	37,4%	28,8%		
Тип насеља у ком наставник живи	Велики град	6	2	2	10	4	21,203	0,007
	%	25,0%	8,3%	8,3%	41,7%	16,7%		
	Мали град	6	10	22	33	34		
	%	5,7%	9,5%	21,0%	31,4%	32,4%		
	Село	0	1	6	18	9		
	%	0,0%	2,9%	17,6%	52,9%	26,5%		
Тип насеља у ком је школа	Велики град	6	2	0	12	4	27,487	0,001
	%	25,0%	8,3%	0,0%	50,0%	16,7%		
	Мали град	4	10	16	24	28		
	%	4,9%	12,2%	19,5%	29,3%	34,1%		
	Село	2	1	14	25	15		
	%	3,5%	1,8%	24,6%	43,9%	26,3%		
Разред у	Први	6	9	12	21	17	12,527	0,404

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
коме предајете	%	9,2%	13,8%	18,5%	32,3%	26,2%	121,001	0,000
	Други	4	2	9	15	13		
	%	9,3%	4,7%	20,9%	34,9%	30,2%		
	Трећи	2	2	2	12	7		
	%	8,0%	8,0%	8,0%	48,0%	28,0%		
	Четврти	0	0	7	13	10		
%	0,0%	0,0%	23,0%	43,3%	33,3%			
Ког је издавача читанка коју користите у настави ове школске године?	Едука	0	1	14	14	9		
	%	0,0%	2,6%	36,8%	36,8%	23,8%		
	Нови Логос	2	0	4	25	16		
	%	4,3%	0,0%	8,5%	53,2%	34,0%		
	Вулкан	0	2	4	3	2		
	%	0,0%	18,2%	36,4%	27,3%	18,2%		
	Фреска	0	4	0	2	3		
	%	0,0%	44,4%	0,0%	22,2%	33,3%		
	Klett	4	0	4	9	12		
	%	13,8%	0,0%	13,8%	31,0%	41,4%		
	Креативни центар	2	5	2	8	3		
	%	10,0%	25,0%	10,0%	40,0%	15,0%		
Ког је издавача читанка коју би препоручили?	Бигз	2	0	0	2	0		
	%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%		
	Завод за уџбенике	2	1	0	0	0		
	%	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%		
	Едука	0	4	9	16	12		
	%	0,0%	9,8%	22,0%	39,0%	29,3%		
	Нови Логос	4	4	4	31	18		
	%	6,6%	6,6%	6,6%	50,9%	29,3%		
	Вулкан	0	0	6	3	2		
	%	0,0%	0,0%	54,5%	27,3%	18,2%		
	Фреска	0	0	0	1	0		
	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%		
Klett	4	1	6	4	8			
%	17,4%	4,3%	26,1%	17,4%	34,8%			
Креативни центар	0	3	3	3	4			
%	0,0%	23,1%	23,1%	23,%	30,8%			

Контролне варијабле	Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Бигз	0	0	2	2	0		
%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%		
Завод за уџбенике	4	1	0	1	3		
%	44,4%	11,1%	0,0%	11,1%	33,3%		

Код другог питања којим смо желели да прикажемо структуру ајтема према дистрибуцији одговора, у односу на укупан скор испитаника (Табела 12), највећи број се изјаснио за тврдњу *нити односи, нити не односи* на садржај који оцењују (38,7%). Значајно за наше истраживање је да се 32,5% испитаника изјаснило да нема задатака отвореног типа у дидактичко-методичким апаратурама басана у читанкама за млађе разреде основне школе. Што се тиче осталих испитаника (28,9%), изјаснили су се да та тврдња не односи на садржај који оцењују.

Табела 12. Структура ајтема „Нема задатака отвореног типа, који захтевају проналажење алтернативних метода решавања“ стандарда Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању

		Број испитаника	Процент
Валидно	Уопште се не односи	13	8,0
	Односи се у мањој мери	34	20,9
	Нити се односи, нити се не односи	63	38,7
	У највећој мери се односи	25	15,3
	У потпуности се односи	28	17,2
	Σ	163	100,0

У Табели 13 приказани су резултати поређења одговора испитаника у односу на контролне варијабле. Што се тиче пола испитаника, видимо да у већини случајева особе мушког пола имају позитивније ставове да постоје задаци отвореног типа који захтевају проналажење алтернативних метода решавања у читанкама, док код испитаника женског пола доминантније је мишљење да задаци отвореног типа нису присутни довољно. Ову констатацију потврђује коефицијент **p** који износи 0.015, који потврђује статистички значајне разлике. Код испитаника са краћим радним стажом ставови о задацима отвореног типа су нешто позитивнији у односу на испитанике са дужим. Међутим, већина

испитаника се *нити слаже нити не слаже* са констатацијом да се задаци отвореног типа не примењују и да се не налазе у дидактичко-методичким апаратурама које прате басне. Статистички значајне разлике су потврђене ($p= 0.015$). Ако посматрамо степен стручне спреме ($p= 0.072$), тип насеља у ком наставник живи ($p= 0.154$) и предаје (0.099) и разред у коме предаје (0.055), а на основу коефицијената значајности који нису потврдни, видимо да су одговори испитаника уједначени са минималним разликама, те значајно не утичу на одлуку о примени задатака отвореног типа. Као и код претходног питања, статистичке значајности су се исказале у односу на то читанку ког издавача ($0,000$) испитаници користе у школској 2020/21. и коју препоручују за рад (0.000). Посматрајући питање о задацима отвореног типа, већина испитаника се изјаснила да на страницама где су питања и задаци у вези са баснама у читанкама које користе нема или у већини случаја нема задатака отвореног типа која захтевају проналажење алтернативних метода и решавања.

Методичке могућности за унапређење радних налога, питања и задатака у домену алтернативних и оригиналних начина решавања проблема или пружања одговора на дати проблем огледају се у радним активностима које би омогућиле ученицима да дају нов, до сада неуочен поглед на басну, њене ликовне и њихове поступке. Ученици наведено могу остварити кроз све видове изражавања: ликовно, музичко, драмско или пак литерарно. Радно ангажовање ученика у том погледу се може заснивати на стварању драмске приче, стваралачком посматрању и уопштавању које се манифестује кроз препричавање, описивању, причању и трансформацији текста басне кроз музичку интерпретацију, ликовни израз или престилизацију текста (Маљковић, 2007).

Табела 13. Приказ Хи-квадрат теста, просека и процената засићења контролних варијабли код питања „Нема задатака отвореног типа, који захтевају проналажење алтернативних метода решавања“ стандарда Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Пол	Мушки пол	4	4	3	0	4	12,390	0,015
	%	26,7%	26,7%	20,0%	0,0%	26,7%		
	Женски пол	9	30	60	25	24		
	%	6,1%	20,3%	40,5%	16,9%	16,2%		
Дужина	0-10	8	19	20	15	10	32,784	0,001

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
радног стажа	%	11,1%	26,4%	27,8%	20,8%	13,9%	14,381	0,072
	11-20	1	3	26	1	8		
	%	2,6%	7,7%	66,7%	2,6%	20,5%		
	21-30	4	10	17	7	6		
	%	9,1%	22,7%	38,6%	15,9%	13,6%		
	31 и више	0	2	0	2	4		
%	0,0%	25,0%	0,0%	25,0%	50,0%	11,937	0,154	
Степен стручне спреме	Виша стручна спрема	2	4	2	0			0
	%	25,0%	50,0%	25,0%	0,0%			0,0%
	Висока стручна спрема	5	18	41	15			22
	%	5,0%	17,8%	40,6%	14,9%			21,8%
	Завршене постдипломске студије	6	12	20	10			6
	%	11,1%	22,2%	37,0%	18,5%	11,1%	13,383	0,099
Тип насеља у ком наставник живи	Велики град	0	8	12	2	2		
	%	0,0%	33,3%	50,0%	8,3%	8,3%		
	Мали град	9	16	42	17	21		
	%	8,6%	15,2%	40,0%	16,2%	20,0%		
	Село	4	10	9	6	5		
	%	11,8%	29,4%	26,5%	17,6%	14,7%	20,707	0,055
Тип насеља у ком је школа	Велики град	0	6	10	6	2		
	%	0,0%	25,0%	41,7%	25,0%	8,3%		
	Мали град	9	12	36	13	12		
	%	11,0%	14,6%	43,9%	15,9%	14,6%		
	Село	4	16	17	6	14		
	%	7,0%	28,1%	29,8%	10,5%	24,6%	20,707	0,055
Разред у коме предајете	Први	9	19	18	10	9		
	%	13,8%	29,2%	27,7%	15,4%	13,8%		
	Други	2	7	18	6	10		
	%	4,7%	16,3%	41,9%	14,0%	23,3%		
	Трећи	0	4	14	6	1		
	%	0,0%	16,0%	56,0%	24,0%	4,0%		
	Четврти	2	4	13	3	8		
%	6,7%	13,3%	43,3%	10,0%	26,7%			

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Ког је издавача читанка коју користите у настави ове школске године?	Едука	2	3	19	7	4	113,928	0,000
	%	5,7%	8,6%	54,3%	20,0%	11,4%		
	Нови Логос	2	11	16	6	14		
	%	4,1%	22,4%	32,6%	12,2%	28,7%		
	Вулкан	0	0	9	2	0		
	%	0,0%	0,0%	81,8%	18,2%	0,0%		
	Фреска	0	1	8	0	0		
	%	0,0%	11,1%	88,9%	0,0%	0,0%		
	Klett	4	15	4	2	4		
	%	13,8%	51,7%	13,8%	6,9%	13,8%		
	Креативни центар	2	2	7	6	3		
	%	10,0%	10,0%	35,0%	30,0%	15,0%		
	Бигз	0	2	0	2	0		
	%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%		
Завод за уџбенике	0	0	0	0	3			
%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%			
Ког је издавача читанка коју би препоручили?	Едука	5	3	18	11	4	78,990	0,000
	%	12,2%	7,3%	43,9%	26,8%	9,8%		
	Нови Логос	0	11	28	8	14		
	%	0,0%	18,0%	45,9%	13,1%	30,0%		
	Вулкан	2	2	7	0	0		
	%	18,2%	18,2%	63,6%	0,0%	0,0%		
	Фреска	0	0	1	0	0		
	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%		
	Klett	2	10	2	5	4		
	%	8,7%	43,5%	8,7%	21,7%	17,4%		
	Креативни центар	0	2	7	1	3		
	%	0,0%	15,4%	53,8%	7,7%	23,1%		
	Бигз	0	4	0	0	0		
	%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%		
Завод за уџбенике	4	2	0	0	3			
%	44,4%	22,2%	0,0%	0,0%	33,3%			

У Табели 14 приказани су резултати анализе одговора испитаника на питање да ли задатак ученика често буде да напишу алтернативни крај басне. Из дате табеле, видимо да 61,3% испитаника потврђује да дидактичко-методичка апаратура уз басну подстиче и садржи овај вид учења и развоја стваралачког мишљења код ученика. Свега 14,7% испитаника тврди да се у дидактичко-методичкој апаратури уз басну овакав вид подршке стваралачком мишљењу не налази или се у малој мери налази, док је 23,9% испитаника било неодлучно: нити се дата тврдња односи нити не односи.

У читанкама се најчешће могу уочити литерарни стваралачки задаци, иако недовољно искоришћени у свим облицима које култура изражавања препознаје. Често уочавамо радне налоге који се односе на састављање нове басне (Тодоров и сар., 2017). Затим, у читанкама новијег датума кроз рубрику *Мала школа писања (Едука)*, препричавање басне укратко (Маринковић и Марковић, 2019) и сл, док су делимично присутни задаци за промену почетка и краја басне (Марковић и Маринковић, 2020), промену ликова или њихових доминантних карактерних особина, стваралачко описивање на основу слика итд. Алтернативни крај басне као задатак најчешће се може уочити у дometу стваралачког препричавања које се може одвијати писано или усмено, те се јавља у три варијанте: као препричавање по сличности (аналогији), препричавање са наставком басне и препричавање са изменом завршетка басне.

Табела 14. Структура ајтема „Задатак ученика често буде да напишу алтернативни крај басне“ стандарда Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању

		Број испитаника	Процент
Валидно	Уопште се не односи	3	1,8
	Односи се у мањој мери	21	12,9
	Нити се односи, нити се не односи	39	23,9
	У највећој мери се односи	47	28,8
	У потпуности се односи	53	32,5
	Σ	163	100,0

Ако посматрамо резултате у Табели 15, видимо да су испитаници који углавном сматрају да су представљени задаци садржани поред басне у читанци особе женског пола. Такође, испитаници мушког пола имају негативније ставове о садржају задатака у читанци, док је само код особа женског пола утврђена неодлучност о томе да ли читанка

садржи или не задатке који подстичу писање алтернативног краја басне, што потврђује статистичка значајност ($p=0.001$). Када је реч о дужини радног стажа, из табеле видимо да највише позитивних ставова о задацима који подстичу ученике да самостално напишу алтернативни крај оцењују испитаници са радним стажом до 10 година, у односу на колеге које имају више радног стажа. Ову констатацију је потврдио и коефицијент значајности од 0.000. Ако посматрамо вредности и дистрибуције одговора испитаника са различитим степеном стручне спреме, пребивалиште испитаника и ком разреду предају, вредности су веома сличне и слично дистрибуиране, па самим тим статистичке значајности нема. Без обзира на степен стручне спреме, где испитаници живе и ком разреду предају, оцењују присутност тврдње у садржају читанке и да дају задатке ученицима да сами напишу алтернативни крај басне, што подстиче развој њиховог стваралачког мишљења. На основу нивоа значајности од 0.007, који указује на статистичку значајност, видимо да је у школама које се налазе у малом граду и селу заступљенија атмосфера стваралачких подстицаја ученика да кроз овакав задатак осмисле алтернативни крај басне. На крају, посматрајући читанке и издаваче које наставници користе (0.000) и читанке које препоручују (0.001), видимо да су код најпопуларнијих читанки и издавача активности давања задатака овог типа у већини већ садржани у читанкама, као и да су учитељи мотивисани да примене овај вид подршке стваралачком мишљењу и понашању.

Табела 15. Приказ Хи-квадрат теста, просека и процената засићења контролних варијабли на питању „Задатак ученика често буде да напишу алтернативни крај басне“ стандарда Д12.
Подршка стваралачком мишљењу и понашању

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Пол	Мушки пол	2	2	0	7	4	17,807	0,001
	%	13,3%	13,3%	0,0%	46,7%	26,7%		
	Женски пол	1	19	39	40	49		
	%	0,7%	12,8%	26,4%	27,0%	33,1%		
Дужина радног стажа	0-10	3	13	12	27	17	36,287	0,000
	%	4,2%	18,1%	16,7%	37,5%	23,6%		
	11-20	0	0	13	6	20		
	%	0,0%	0,0%	33,3%	15,4%	51,3%		
	21-30	0	8	12	8	16		

Контролне варијабле	Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
%	0,0%	18,2%	27,3%	18,2%	36,4%		
31 и више	0	0	2	6	0		
%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%		
Степен стручне спреме	Виша стручна спрема	0	0	2	4	2	
%	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%		
Висока стручна спрема	3	11	25	27	35		
%	3,0%	10,9%	24,8%	26,7%	34,7%	6,441	0,598
Завршене постдипломске студије	0	10	12	16	16		
%	0,0%	18,5%	22,2%	29,6%	29,6%		
Тип насеља у ком наставник живи	Велики град	0	6	4	10	4	
%	0,0%	25,0%	16,7%	41,7%	16,7%		
Мали град	3	12	28	24	38		
%	2,9%	11,4%	26,7%	22,9%	36,2%	12,020	0,150
Село	0	3	7	13	11		
%	0,0%	8,8%	20,6%	38,2%	32,4%		
Тип насеља у ком је школа	Велики град	0	6	2	14	2	
%	0,0%	25,0%	8,3%	58,3%	8,3%		
Мали град	2	8	23	21	28		
%	2,4%	9,8%	28,0%	25,6%	34,1%	21,203	0,007
Село	1	7	14	12	23		
%	1,8%	12,3%	24,6%	21,1%	40,4%		
Разред у коме предајете	Први	0	11	12	23	19	
%	0,0%	16,9%	18,5%	35,4%	29,2%		
Други	2	2	10	10	19		
%	4,7%	4,7%	23,3%	23,3%	44,2%	19,216	0,083
Трећи	1	6	5	7	6		
%	4,0%	24,0%	20,0%	28,0%	24,0%		
Четврти	0	2	12	7	9		
%	0,0%	6,7%	40,0%	23,3%	30,0%		
Ког је издавача читанка коју користите	Едука	0	2	13	14	9	
%	0,0%	5,3%	34,2%	36,8%	23,7%	95,782	0,000
Нови Логос	0	6	5	16	22		
%	0,0%	12,2%	10,2%	32,7%	44,9%		

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
у настави ове школске године?	Вулкан	0	4	7	0	0	61,974	0,001
	%	0,0%	36,4%	63,6%	0,0%	0,0%		
	Фреска	0	2	2	2	3		
	%	0,0%	22,2%	22,2%	22,2%	33,3%		
	Klett	0	0	7	8	14		
	%	0,0%	0,0%	24,1%	27,6%	48,3%		
	Креативни центар	3	2	5	5	5		
	%	15,0%	10,0%	25,0%	25,0%	25,0%		
	Бигз	0	2	0	2	0		
	%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%		
Завод за уџбенике	0	3	0	0	0			
%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%			
Ког је издавача читанка коју би препоручили?	Едука	0	6	9	14	12		
	%	0,0%	14,6%	22,0%	34,1%	29,3%		
	Нови Логос	0	10	9	19	24		
	%	0,0%	16,1%	14,6%	30,6%	38,7%		
	Вулкан	0	0	7	2	2		
	%	0,0%	0,0%	63,6%	18,2%	18,2%		
	Фреска	0	0	0	0	1		
	%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%		
	Klett	0	2	9	4	8		
	%	0,0%	8,7%	39,1%	17,4%	34,8%		
Креативни центар	1	0	4	6	2			
%	7,7%	0,0%	30,8%	46,2%	15,4%			
Бигз	0	0	0	2	2			
%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%			
Завод за уџбенике	2	3	1	0	3			
%	22,2%	33,3%	11,1%	0,0%	33,3%			

Приказана је структура ајтема на који се односи садржај примене можданих олуја (*браинсторминга*) као једне од метода рада на часу захтевана задатком уз басне у читанкама. На основу одговора испитаника видимо да се већина изјаснила да је дата тврдња садржана често поред басне у читанкама, и да испитаници примењују мождане

олује као једну од метода рада на часу која подстиче формирање стваралачких способности и која је захтевана задатком уз басне (39,3%). Око 19% испитаника се изјаснило да мождане олује нису активност која је садржана у читанкама, док се преко 41% испитаника изјаснило да у читанкама које примењују нити има нити нема метода можданих олуја. Овако висок проценат може да буде и резултат неразумевања можданих олуја и њиховог препознавања у апаратури читанке коју примењују.

Како је техника можданих олуја заснована на неспутаном изношењу идеја и мишљења увидом у анализиране читанке увидели смо врло мало радних активности које то предвиђају. Несметано подстицање буре идеја може се остварити кроз необавезно писање у коме ученици бележе све идеје подстакнуте басном коју су доживели или кроз слободни говорни израз, својственији ученицима којима је аудитивни начин изношења мишљења пријемчивији. Осим писаног или говорног израза, својствени израз браинстормингу је и израда мапа ума које ученици могу израђивати подстакнути уметничким вредностима басне.

Табела 16. Структура ајтема „Ретко се примењује браинсторминг (мождане олује), као једна од метода рада на часу, захтевана задатком уз басне“ стандарда Д12. Подрика стваралачком мишљењу и понашању

		Број испитаника	Процент
Валидно	Уопште се не односи	30	18,4
	Односи се у мањој мери	34	20,9
	Нити се односи, нити се не односи	68	41,7
	У највећој мери се односи	23	14,1
	У потпуности се односи	8	4,9
	Σ	163	100,0

На основу резултата приказаних у *Табели 16*, у којој смо желели да прикажемо засићеност контролних варијабли на примену можданих олуја као једне од метода које су садржане поред басана у читанци, највише разлика у дистрибуцији одговора утврдило се код контролних варијабли пол ($p= 0.004$), дужина радног стажа (0.002), и код читанки различитих издавача које испитаници користе (0.000) и препоручују (0.023). Што се тиче пола, преко 35% испитаника женског пола је изразило став да су мождане олује често или увек садржане у оквиру дидактичко-методичке апаратуре у читанкама, као и преко 72%

испитаника мушког пола. Највећа разлика је присутна код испитаника који су одговорили да се термин можданих олуја нити односи, нити не односи на садржај басана у читанци коју користе, те је код ове ставке проценат испитаника женског пола три пута већи од процента код мушког дела испитаника. Што се тиче дужине радног стажа, мождане олује најчешће препознају и потврђују испитаници са дужим радним стажом у односу на испитанике за краћим. Ако посматрамо издаваче и читанке које испитаници користе и препоручују, издавачи и читанке који су највише коришћени су и оне са највећим бројем испитаника који су се изјаснили да се мождане олује не налазе и налазе у читанкама, док је код мање популарних издавача и читанки став испитаника углавном потврдан, изјаснили су се да често или увек препознају и користе мождане олује као једну од метода рада на часу, која је присутна у читанкама и захтевана задатком уз басне.

Табела 17. Приказ Хи-квадрат теста, просека и процената засићења контролних варијабли код питања „Ретко се примењује бреинсторминг, као једна од метода рада на часу, захтевана задатком уз басне“ стандарда Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Пол	Мушки пол	7	4	2	0	2	15,348	0,004
	%	46,7%	26,7%	13,3%	0,0%	13,3%		
	Женски пол	23	30	66	23	6		
	%	15,5%	20,3%	44,6%	15,5%	4,1%		
Дужина радног стажа	0-10	17	13	27	9	6	30,761	0,002
	%	23,6%	18,1%	37,5%	12,5%	8,3%		
	11-20	1	13	21	2	2		
	%	2,6%	33,3%	53,8%	5,1%	5,1%		
	21-30	12	6	18	8	0		
	%	27,3%	13,6%	40,9%	18,2%	0,0%		
	31 и више	0	2	2	4	0		
	%	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%	25,0%		
Степен стручне спреме	Виша стручна спрема	2	4	2	0	0	9,844	0,276
	%	25,0%	50,0%	25,0%	0,0%	0,0%		
	Висока стручна спрема	17	24	42	14	4		
	%	16,8%	23,8%	41,6%	13,9%	4,0%		
	Завршене	11	6	24	9	4		

Контролне варијабле	Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
постдипломске студије							
%	20,4%	11,1%	44,4%	16,7%	7,4%		
Тип насеља у ком наставник живи						15,023	0,059
Велики град	10	4	6	2	2		
%	41,7%	16,7%	25,0%	8,3%	8,3%		
Мали град	16	19	49	16	5		
%	15,2%	18,1%	46,7%	15,2%	4,8%		
Село	4	11	13	5	1		
%	11,8%	32,4%	38,2%	14,7%	2,9%		
Тип насеља у ком је школа						9,466	0,304
Велики град	8	4	8	2	2		
%	33,3%	16,7%	33,3%	8,3%	8,3%		
Мали град	16	16	34	14	2		
%	19,5%	19,5%	41,5%	17,1%	2,4%		
Село	6	14	26	7	4		
%	10,5%	24,6%	45,6%	12,3%	7,0%		
Разред у коме предајете						18,102	0,113
Први	17	14	18	11	5		
%	26,2%	21,5%	27,7%	16,9%	7,7%		
Други	5	8	23	7	0		
%	11,6%	18,6%	53,5%	16,6%	0,0%		
Трећи	4	5	11	2	3		
%	16,0%	20,0%	44,0%	8,0%	12,0%		
Четврти	4	7	16	3	0		
%	13,3%	23,3%	53,3%	10,0%	0,0%		
Ког је издавача читанка коју користите у настави ове школске године?						78,827	0,000
Едука	5	9	21	3	0		
%	13,1%	23,7%	55,3%	7,9%	0,0%		
Нови Логос	4	10	19	12	4		
%	8,1%	20,4%	38,8%	24,6%	8,1%		
Вулкан	0	3	4	2	2		
%	0,0%	27,3%	36,4%	18,2%	18,2%		
Фреска	2	3	4	0	0		
%	22,2%	33,3%	44,4%	0,0%	0,0%		
Klett	12	6	10	1	0		
%	41,4%	20,7%	34,5%	3,4%	0,0%		

Контролне варијабле	Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Креативни центар	7	1	8	3	1		
%	35,0%	5,0%	40,0%	15,0%	5,0%		
Бигз	0	2	2	0	0		
%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%		
Завод за уџбенике	0	0	0	2	1		
%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%		
Едука	5	10	23	3	0		
%	12,2%	24,4%	56,1%	7,3%	0,0%		
Нови Логос	10	10	23	12	6		
%	16,4%	16,4%	37,7%	19,7%	9,8%		
Вулкан	2	5	3	1	0		
%	18,2%	45,5%	27,3%	9,1%	0,0%		
Фреска	0	0	1	0	0		
%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%		
Klett	6	4	10	3	0	49,912	0,023
%	26,1%	17,4%	43,5%	13,0%	0,0%		
Креативни центар	3	2	6	1	1		
%	23,1%	15,4%	46,2%	7,7%	7,7%		
Бигз	0	2	2	0	0		
%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%		
Завод за уџбенике	4	1	0	3	1		
%	44,4%	11,1%	0,0%	33,3%	11,0%		

Пета тврдња која описује стандард *Д12. Подрика стваралачком мишљењу и понашању* постављена је са циљем да прикаже ставове испитаника према томе да ли у дидактичко-методичкој апаратури која прати басне ученици треба да реконструишу нове ликове садржане у читанкама, а на основу елемената (особина ликова) који су у басни. Из *Табеле 18* видимо да су ставови испитаника у преко 50% позитивни и да су учитељи потврдили да ученицима дају овај тип активности на часу књижевности како би подстакли формирање стваралачких способности и развој стваралачке личности, док је свега 19% испитаника изјавило да не примењује или мало примењује дату активност јер иста није

садржана у читанкама. Око 30% испитаника се изјаснило да се постављена тврдња нити односи нити не односи на њих.

У читанкама се ретко могу уочити радне активности које подстичу ученике на креирање нових ликова на основу особина ликова са којима су се упознали у басни која је била предмет анализе. Сличан радни налог можемо уочити у читанци за трећи разред у издању *Креативног центра* (Маринковић и Марковић, 2020) где се након промене краја басне ученицима препоручује драматизација уз проширење дијалога међу ликовима, што им омогућава да развију нове особине ликова које могу утицати на њихово понашање. Осим наведеног примера у читанци за први разред у издању *Клета (Klett)* (Жежељ, 2019) се у оквирима радног налога *Напиши у свесци нову причу у којој је лисица и даље лукава и препредена, а гавран мање уображен и паметнији* увиђају могућности за креирање нових ликова на основу особина у басни. Указујемо да се наведени радни налог може учесталије користити као подстицај за стваралачко понашање.

Табела 18. Структура ајтема „Након басни ученици треба да исконструишу нове ликове, на основу елемената (особина ликова), који су у басни“ Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању

		Број испитаника	Процент
Валидно	Уопште се не односи	18	11,0
	Односи се у мањој мери	13	8,0
	Нити се односи, нити се не односи	49	30,1
	У највећој мери се односи	53	32,5
	У потпуности се односи	30	18,4
	Σ	163	100,0

Када посматрамо засићења контролних варијабли у односу на постављену тврдњу о креирању нових ликова након басни и присутности исте у читанкама (Табела 19), а на основу елемената који су у басни, највиша засићења и статистичка значајност утврђена је код контролних варијабли пол ($p=0.006$), насеље у ком учитељи живе ($p= 0.000$) као и код издавача читанки које учитељи користе ($p= 0.000$) и препоручују ($p= 0.024$). Што се тиче пола, ставови испитаника су супротни – док испитаници женског пола имају позитивније ставове о активности креирања нових ликова након обраде басне и садржају овог вида апаратуре у читанкама, припадници мушког пола имали су негативније ставове. Ако посматрамо тип насеља у ком испитаници живе, у већини испитаници са села практикују и

подржавају активности о креирању нових ликова након басана које су садржане у читанкама које користе (70,6%), док 33,3% испитаника из великих градова не подржава овај тип активности и исти не примењује јер није ни садржан у читанкама.

Табела 19. Приказ Хи-квадрат теста, просека и процената засићења контролних варијабли на питању „Након басни ученици треба да исконструишу нове ликове, на основу елемената (особина ликова), који су у басни“ стандарда Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Пол	Мушки пол	6	1	2	4	2	14,522	0,006
	%	40,0%	6,7%	13,3%	26,7%	13,3%		
	Женски пол	12	12	47	49	28		
	%	8,1%	8,1%	31,8%	33,1%	18,9%		
Дужина радног стажа	0-10	10	8	17	25	12	20,610	0,056
	%	13,9%	11,1%	23,6%	34,7%	16,7%		
	11-20	0	2	18	9	10		
	%	0,0%	5,1%	46,2%	23,1%	25,6%		
	21-30	8	3	10	15	8		
	%	18,2%	6,8%	22,7%	34,1%	18,2%		
	31 и више	0	0	4	4	0		
%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%			
Степен стручне спреме	Виша стручна спрема	2	0	2	4	0	12,166	0,144
	%	25,0%	0,0%	25,0%	50,0%	0,0%		
	Висока стручна спрема	6	9	35	30	21		
	%	5,9%	8,9%	34,7%	29,7%	20,8%		
	Завршене постдипломске студије	10	4	12	19	9		
	%	18,5%	7,4%	22,2%	35,2%	16,7%		
Тип насеља у ком наставник живи	Велики град	8	0	8	8	0	29,811	0,000
	%	33,3%	0,0%	33,3%	33,3%	0,0%		
	Мали град	10	13	31	31	20		
	%	9,5%	12,4%	29,5%	29,5%	19,0%		
	Село	0	0	10	14	10		
%	0,0%	0,0%	29,4%	41,2%	29,4%			
Тип	Велики град	6	0	6	12	0	21,699	0,006

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p		
насеља у ком је школа	%	25,0%	0,0%	25,0%	50,0%	0,0%	19,497	0,077		
	Мали град	10	8	21	22	21				
	%	12,2%	9,8%	25,6%	26,8%	25,6%				
	Село	2	5	22	19	9				
	%	3,6%	8,8%	38,6%	33,3%	15,8%				
Разред у коме предајете	Први	8	8	16	22	11				
	%	12,3%	12,3%	24,6%	33,8%	16,9%				
	Други	4	4	11	19	7				
	%	9,3%	4,7%	25,6%	44,2%	16,3%				
	Трећи	6	1	10	5	3				
	%	24,0%	4,0%	40,0%	20,0%	12,0%				
	Четврти	0	2	12	7	9				
%	0,0%	6,7%	40,0%	23,3%	30,0%					
Ког је издавача читанка коју користите у настави ове школске године?	Едука	0	2	17	10	2			95,809	0,000
	%	0,0%	6,5%	54,8%	32,3%	6,4%				
	Нови Логос	6	4	5	12	9				
	%	16,7%	11,1%	13,9%	33,3%	25,0%				
	Вулкан	4	1	6	0	0				
	%	36,4%	9,1%	54,5%	0,0%	0,0%				
	Klett	2	0	7	10	10				
	%	6,9%	0,0%	24,1%	34,5%	34,5%				
	Креативни центар	4	4	5	5	2				
	%	20,0%	20,0%	25,0%	25,0%	10,0%				
	Бигз	2	0	0	2	0				
	%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%				
	Завод за уџбенике	0	2	1	0	0				
%	0,0%	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%					
Ког је издавача читанка коју би препоручили?	Едука	4	1	15	11	10	49,712	0,024		
	%	9,8%	2,4%	36,6%	26,8%	24,4%				
	Нови Логос	8	2	16	22	13				
	%	13,1%	3,3%	26,2%	36,1%	21,3%				
	Вулкан	0	1	5	3	2				

Контролне варијабле	Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
%	0,0%	9,1%	45,5%	27,3%	18,2%		
Фреска	0	0	1	0	0		
%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%		
Klett	2	5	6	8	2		
%	8,7%	21,7%	26,1%	34,8%	8,7%		
Креативни центар	2	2	4	5	0		
%	15,4%	15,4%	30,8%	38,5%	0,0%		
Бигз	0	0	0	4	0		
%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%		
Завод за уџбенике	2	2	2	0	3		
%	22,2%	22,2%	22,2%	0,0%	18,4%		

Што се тиче тврдње *Ученици као задатак често имају да свој доживљај басне представе кроз илустрацију* дистрибуција, односно, ставови испитаника су изузетно позитивни (71,9%). Тек 13 испитаника се изјаснило да дата тврдња није честа као задатак поред басне у читанкама, што би директно значило да не примењују овај вид активности у настави. Неодлучност је исказало и 22,1% испитаника (*Табела 20*).

Како и ставови испитаника показују, најчешћи радни налог када је у питању стваралачки израз ученика у процесу анализе басне јесте илустровање фабуле и ликова на основу утиска који је оставила на њих. Препорука за унапређење поменутих активности односи се на илустровање у виду стрипа, оживљавање, метаморфоза ликова, илустрација промењеног, замишљеног почетка или краја басне и многе друге могућности.

Табела 20. Структура ајтема „Ученици као задатак често имају да свој доживљај басне представе кроз илустрацију“ стандарда Д12. Подрика стваралачком мишљењу и понашању

		Број испитаника	Процент
Валидно	Уопште се не односи	2	1,2
	Односи се у мањој мери	11	6,7
	Нити се односи, нити се не односи	36	22,1
	У највећој мери се односи	44	27,0
	У потпуности се односи	70	42,9
	Σ	163	100,0

Уколико посматрамо дату тврдњу и подстицај представљања басне индивидуално кроз илустрацију (Табела 21) на основу задатака у читанкама, статистички значајне разлике су се испољиле код контролних варијабли пол ($p=0.000$), дужина радног стажа ($p=0.037$), разред коме испитаници предају ($p=0.034$) и издавачи читанки које користе ($p=0.000$) и препоручују ($p=0.000$). Када је у питању пол, испитаници оба пола су препознали садржај тврдње у питањима и задацима поред басне у читанкама које користе и подржали активност коју примењују у току наставе. Већи број испитаника мушког пола не примењује нити садржајно препознаје овај задатак у вези са басном у читанкама, док је преко 24% испитаница неодлучно. Ако посматрамо дужину радног стажа, испитаници са дужим радним стажом чешће оцењују да апаратура у вези са басном у читанкама садржи задатке који подстичу ученике да представе кроз илустрацију доживљај басне, примењују дату активност и подстичу стваралачко мишљење у односу на колеге са мање радног стажа. Уколико обратимо пажњу и ове податке повежемо са разредом коме испитаници предају, видећемо да, што је старији узраст, то су и читанке опремљеније креативним задацима за индивидуално представљање басне кроз илустрацију и обрнуто. Код издавача читанки који су чешће коришћени дата тврдња је заступљенија код басне у читанкама, па је и испитаници чешће примењују у односу на издаваче читанки који нису толико заступљени, те их испитаници и мање препоручују.

Табела 21. Приказ Хи-квадрат теста, просека и процената засићења контролних варијабли на питању „Ученици као задатак често имају да свој доживљај басне представе кроз илустрацију“ стандарда Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Пол	Мушки пол	2	2	0	5	6	24,723	0,000
	%	13,3%	13,3%	0,0%	33,3%	40,0%		
	Женски пол	0	9	36	39	64		
	%	0,0%	6,1%	24,3%	26,4%	43,2%		
Дужина радног стажа	0-10	2	7	20	18	25	22,016	0,037
	%	2,8%	9,7%	27,8%	25,0%	34,7%		
	11-20	0	0	6	10	23		
	%	0,0%	0,0%	15,4%	25,6%	59,0%		
	21-30	0	4	10	10	20		
	%	0,0%	9,1%	22,7%	22,7%	45,5%		
	31 и више	0	0	0	6	2		
	%	0,0%	0,0%	0,0%	75,0%	25,0%		
Степен стручне спреме	Виша стручна спрема	0	0	2	2	4	2,961	0,937
	%	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%		
	Висока стручна спрема	2	6	21	27	45		
	%	2,0%	5,9%	20,8%	26,7%	44,6%		
	Завршене постдипломске студије	0	5	13	15	21		
	%	0,0%	9,3%	24,1%	27,8%	38,9%		
Тип насеља у ком наставник живи	Велики град	0	4	8	8	4	14,100	0,079
	%	0,0%	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%		
	Мали град	2	7	22	26	48		
	%	1,9%	6,7%	21,0%	24,8%	45,7%		
	Село	0	0	6	10	18		
	%	0,0%	0,0%	17,6%	29,4%	52,9%		
Тип насеља у ком је школа	Велики град	0	4	6	8	6	9,270	0,320
	%	0,0%	16,7%	25,0%	33,3%	25,0%		
	Мали град	2	5	18	20	37		
	%	2,4%	6,1%	22,0%	24,4%	45,1%		
	Село	0	2	12	16	27		

Контролне варијабле	Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p	
%	0,0%	3,5%	21,1%	28,1%	47,4%			
Разред у коме предајете	Први	0	8	15	10	32	22,283	0,034
	%	0,0%	12,3%	23,1%	15,4%	49,2%		
	Други	2	1	9	18	13		
	%	4,7%	2,3%	20,9%	41,9%	30,2%		
	Трећи	0	0	4	9	12		
	%	0,0%	0,0%	16,0%	36,0%	48,0%		
	Четврти	0	2	8	7	13		
%	0,0%	6,7%	26,7%	23,3%	43,3%			
Ког је издавача читанка коју користите у настави ове школске године?	Едука	0	1	13	7	17	71,642	0,000
	%	0,0%	2,6%	34,2%	18,4%	44,8%		
	Нови Логос	0	4	6	14	26		
	%	0,0%	8,0%	12,0%	28,0%	52,0%		
	Вулкан	0	0	2	4	5		
	%	0,0%	0,0%	18,2%	36,4%	45,5%		
	Фреска	0	2	2	2	3		
	%	0,0%	22,2%	22,2%	22,2%	33,3%		
	Klett	0	0	6	11	12		
	%	0,0%	0,0%	20,7%	37,9%	41,1%		
	Креативни центар	2	2	7	3	6		
	%	10,0%	10,0%	35,0%	15,0%	30,0%		
	Бигз	0	0	0	4	0		
	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%		
	Завод за уџбенике	0	2	0	0	1		
%	0,0%	66,7%	0,0%	0,0%	33,3%			
Ког је издавача читанка коју би препоручили?	Едука	0	1	11	6	23	79,424	0,000
	%	0,0%	2,4%	26,8%	14,6%	56,1%		
	Нови Логос	0	6	6	18	31		
	%	0,0%	9,8%	9,8%	29,5%	50,8%		
	Вулкан	0	0	4	4	3		
	%	0,0%	0,0%	36,4%	36,4%	27,3%		
Фреска	0	0	0	0	1			

Контролне варијабле	Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%		
Klett	0	2	9	8	4		
%	0,0%	8,7%	39,1%	34,8%	17,4%		
Креативни центар	0	0	6	5	2		
%	0,0%	0,0%	46,2%	38,5%	15,4%		
Бигз	0	0	0	2	2		
%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%		
Завод за уџбенике	2	2	0	1	4		
%	22,2%	22,2%	0,0%	11,1%	44,4%		

У Табели 22 приказани су резултати одговора испитаника на присутност тврдње да као основу за представе које деца спремају узимају управо басне из читанки. Као што се може видети у табели, највећа дистрибуција одговора се екстраховала код последње две ставке које потврђују коришћење басана и њихових садржаја као основе за представе. Веома мали број испитаника, њих 21, се изјаснио како ученици не користе или у малој мери користе басне као основу за припрему представе јер овакав вид активности није садржан у читанкама, док се 29,4% испитаника уздржало од конкретног одговора и означило како се дата тврдња односи и не односи на њихове активности.

Табела 22. Структура ајтема „Као основа за представе које деца спремају, узимају се басне“ Д12. Подрика стваралачком мишљењу и понашању

Валидно		Број	Процент
		испитаника	
	Уопште се не односи	6	3,7
	Односи се у мањој мери	15	9,2
	Нити се односи, нити се не односи	48	29,4
	У највећој мери се односи	50	30,7
	У потпуности се односи	44	27,0
	Σ	163	100,0

Даље, како би проверили дистрибуцију тврдње у односу на контролне варијабле и закључили да ли је иста и у ком проценту садржана у читанци, применили смо Хи-квадрат тест и добили следеће резултате:

- постоји статистички значајна разлика између испитаника и дистрибуције њихових одговора у односу на дужину радног стажа ($p = 0.006$). Показало се да испитаници са дужином радног стажа од 11 до 20 година у већој мери сматрају да читанке садрже радну активност која изискује да се басне узимају као основа за представе, док испитаници са радним стажом од 21 до 30 година сматрају да овај тип активности није у толикој мери садржан у читанкама;
- постоји статистички значајна разлика између испитаника и дистрибуције њихових одговора у односу на издавача читанки које користе у настави ($p = 0.000$) – код издавача *Едука*, *Нови Логос* и *Клет (Klett)*. Највећа дистрибуција позитивних одговора који нам потврђују је дата тврдња садржана у читанкама и да испитаници подстичу ученике да користе басне као полазну основу за припрему представе, док је код издавача *Завод за уџбенике* и *Креативни центар* обрнуто, код њих је дистрибуција одговора негативна;
- постоји статистички значајна разлика између испитаника и дистрибуције њихових одговора у односу на препоруке издавача читанки ($p = 0.000$). Испитаници који су их најчешће препоручивали су отворенији и садржајнији што се тиче тврдње да басну аутори препоручују као основу за представе у односу на издаваче који су препоручени у мањем броју.

У читанкама које су предмет анализе уочили смо могућности за драматизацију басана, али не у свим облицима и могућностима које наведена уметност пружа. Наиме, кроз драматизацију се могу применити разнолике драмске вежбе (Маљковић, 2007): (1) вежбе опажања и концентрације; (2) вежбе слушања и развијања приче; (3) вежбе описивања слике; (4) вежбе развијања асоцијација; (5) вежбе препознавања и произвођења звукова; (6) вежбе кретања у простору; (7) вежбе персонификације и идентификације и (8) вежбе стварања текста. Из наведеног уочавамо бројне методичке претпоставке за унапређење обликовања пратећег садржаја басана у млађим разредима основне школе.

Табела 23. Приказ Хи-квадрат теста, просека и процената засићења контролних варијабли на питању „Као основа за представе које деца спремају, узимају се басне“ стандарда Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању

Контролне варијабли		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Пол	Мушки пол	0	4	3	4	4	6,671	0,154
	%	0,0%	26,7%	20,0%	26,7%	26,7%		
	Женски пол	6	11	45	46	40		
	%	4,1%	7,4%	30,4%	31,1%	27,0%		
Дужина радног стажа	0-10	6	7	22	25	12	27,641	0,006
	%	8,3%	9,7%	30,6%	34,7%	16,7%		
	11-20	0	0	9	14	16		
	%	0,0%	0,0%	23,1%	35,9%	41,0%		
	21-30	0	8	15	7	14		
	%	0,0%	18,2%	34,1%	15,9%	31,8%		
	31 и више	0	0	2	4	2		
	%	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%		
Степен стручне спреме	Виша стручна спрема	0	0	2	2	4	3,119	0,927
	%	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%		
	Висока стручна спрема	4	9	30	32	26		
	%	4,0%	8,9%	29,7%	31,7%	25,7%		
	Завршене постдипломске студије	2	6	16	16	14		
	%	3,7%	11,1%	29,6%	29,6%	25,9%		
Тип насеља у ком наставник живи	Велики град	0	6	8	4	6	14,945	0,060
	%	0,0%	25,0%	33,3%	16,7%	25,0%		
	Мали град	5	7	32	30	31		
	%	4,8%	6,7%	30,5%	28,6%	29,5%		
	Село	1	2	8	16	7		
	%	2,9%	5,9%	23,5%	47,1%	20,6%		
Тип насеља у ком је школа	Велики град	0	6	6	6	6	14,688	0,066
	%	0,0%	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%		
	Мали град	3	8	27	21	23		
	%	3,7%	9,8%	32,9%	25,6%	28,0%		
	Село	3	1	15	23	15		
	%	3,7%	1,3%	20,8%	32,7%	21,5%		

Контролне варијабле	Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p		
%	5,3%	1,8%	26,3%	40,4%	26,3%				
Разред у коме предајете	Први	5	2	19	18	21			
	%	7,7%	3,1%	29,2%	27,7%	32,3%			
	Други	0	6	12	12	13			
	%	0,0%	14,0%	27,9%	27,9%	30,2%	18,622	0,098	
	Трећи	0	5	5	11	4			
	%	0,0%	20,0%	20,0%	44,0%	16,0%			
	Четврти	1	2	12	9	6			
%	3,3%	6,7%	40,0%	30,0%	20,0%				
Ког је издавача читанка коју користите у настави ове школске године?	Едука	0	0	14	17	7			
	%	0,0%	0,0%	36,8%	44,8%	18,4%			
	Нови Логос	2	0	19	10	18			
	%	4,1%	0,0%	38,8%	20,4%	36,7%			
	Вулкан	0	0	2	5	4			
	%	0,0%	0,0%	18,2%	45,5%	36,4%			
	Фреска	0	4	4	0	1			
	%	0,0%	44,4%	44,4%	0,0%	11,1%	170,654	0,000	
	Klett	0	2	5	10	12			
	%	0,0%	6,9%	17,2%	34,5%	41,4%			
	Креативни центар	1	9	4	6	0			
	%	5,0%	45,0%	20,0%	30,0%	0,0%			
	Бигз	0	0	0	2	2			
	%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%			
	Завод за уџбенике	3	0	0	0	0			
%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%				
Ког је издавача читанка коју би препоручили?	Едука	1	2	11	18	9			
	%	2,4%	4,9%	26,8%	43,9%	22,0%			
	Нови Логос	2	4	19	14	22			
	%	3,3%	6,6%	31,1%	22,9%	36,1%	67,568	0,000	
	Вулкан	0	0	3	6	2			
	%	0,0%	0,0%	27,3%	54,5%	18,2%			
Фреска	0	0	1	0	0				

Контролне варијабле	Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%		
Klett	0	2	7	6	8		
%	0,0%	8,7%	30,4%	26,1%	34,8%		
Креативни центар	0	5	4	4	0		
%	0,0%	38,5%	30,8%	30,8%	0,0%		
Бигз	0	0	2	2	0		
%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%		
Завод за уџбенике	3	2	1	0	3		
%	33,3%	22,2%	11,1%	0,0%	33,3%		

У Табели 24, приказани су сумирани одговори испитаника на тврдњу да се поступци главних ликова басана ретко анализирају, односно, да се ретко презентује како је неко од јунака дошао до одређеног закључка, већ се они узимају *здрово за готово*. На основу резултата и процената, видимо да се највећи број испитаника изјаснио како су радне активности које подстичу анализу главних ликова басана ретко или нису уопште садржане у читанкама (57,1%), док је 23,3% испитаника одговорило да се дата тврдња често или у већој мери налази у читанкама. На крају, 19,6% испитаника је било неодлучно, дата тврдња је садржана и није садржана у читанкама.

Уочавамо да одговори учитеља указују на недовољно присуство радних активности намењених анализи ликова и њихових поступака што често отежава садржинску и етичку анализу дела. Поступци ликова се не смеју узимати *здрово за готово*, без претходне обимне анализе у свим методичким сегментима, која ће омогућити боље разумевање басне и искоришћавање њених васпитних потенцијала. Методичка препорука за унапређење би се, пре свега, односила на већи број радних активности које се односе на поступке ликова, њихове особине, последице њиховог понашања. Дакле, на васпитну вредност анализираних басне.

Табела 24. Структура ајтема „Ретко се анализирају поступци главних ликова басни, односно, ретко се презентује како је неко од јунака дошао до одређеног закључка, већ се они узимају здраво за готово“ стандарда Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању

		Број испитаника	Процент
Валидно	Уопште се не односи	14	8,6
	Односи се у мањој мери	24	14,7
	Нити се односи, нити се не односи	32	19,6
	У највећој мери се односи	43	26,4
	У потпуности се односи	50	30,7
	Σ	163	100,0

Како би видели дистрибуције одговора у односу на контролне варијабле и донели адекватније закључке, применом Хи-квадрат теста проверавамо статистичке значајности приказане у Табели 25. Посматрајући пол, где је $p=0.036$ и статистичка значајност потврђена, видимо да је дистрибуција одговора испитаника оба пола слична, осим код одговора где су се испитаници женског пола изјаснили да је тврдња и садржана и није садржана у читанкама, док су се испитаници мушког пола изјаснили како је тврдња ретко присутна у садржају читанке. Такође, 40% испитаника изјаснило се да је тумачење и анализа поступака главних ликова басана активност која се ретко проналази у читанкама. Даље, ако посматрамо степен стручне спреме, где је такође присутна статистички значајна разлика ($p=0.002$). Видимо да су испитаници са високом и вишом стручном спремом опазили да се дата тврдња ретко налази у читанкама у односу на испитанике са завршеним постдипломским студијама, којих је највише (70,3% испитаника). Такође, статистичка значајност се исказала и код контролне варијабле која означава тип насеља у ком учитељ живи ($p=0.004$) и ради ($p=0.015$), а где су испитаници из малих градова и села означили да су поступци анализе главних ликова басана ретко садржани у читанкама, за разлику од испитаника који живе и раде у великим градовима у којима су чешће препознати у садржају читанки. На крају, статистичка значајност се исказала и код издавача читанки које испитаници користе ($p=0.001$) и које препоручују ($p=0.000$), где су испитаници издавача који се најчешће препоручују сматрали да су да питања и задаци који се тичу анализе поступака главних ликова басана често или увек садржани у делу читанке поред басне.

Табела 25. Приказ Хи-квадрат теста, просека и процената засићења контролних варијабли на питању „Ретко се анализирају поступци главних ликова басни, односно, ретко се презентује како је неко од јунака дошао до одеђеног закључка, већа се они узимају здраво за готово“ стандарда Д12. Подрика стваралачком мишљењу и понашању

Контролне варијабли		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Пол	Мушки пол	4	2	0	3	6	10,274	0,036
	%	26,7%	13,3%	0,0%	20,0%	40,0%		
	Женски пол	10	22	32	40	44		
	%	6,8%	14,9%	21,6%	27,0%	29,7%		
Дужина радног стажа	0-10	9	10	15	21	17	13,146	0,359
	%	12,5%	13,9%	20,8%	29,2%	23,6%		
	11-20	1	7	10	8	13		
	%	2,6%	17,9%	25,6%	20,5%	33,3%		
	21-30	4	7	7	10	16		
	%	9,1%	15,9%	15,9%	22,7%	36,4%		
	31 и више	0	0	0	4	4		
%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%			
Степен стручне спреме	Виша стручна спрема	0	4	0	0	4	23,983	0,002
	%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%		
	Висока стручна спрема	8	17	25	21	30		
	%	7,9%	16,8%	24,9%	20,0%	29,7%		
	Завршене постдипломске студије	6	3	7	22	16		
	%	11,1%	5,6%	13,0%	40,7%	29,6%		
Тип насеља у ком наставник живи	Велики град	0	2	4	12	6	22,598	0,004
	%	0,0%	8,3%	16,7%	50,0%	25,0%		
	Мали град	8	14	23	20	40		
	%	7,6%	13,3%	21,9%	19,0%	38,1%		
	Село	6	8	5	11	4		
%	17,6%	23,5%	14,7%	32,4%	11,8%			
Тип насеља у ком је школа	Велики град	0	2	2	14	6	19,033	0,015
	%	0,0%	8,3%	8,3%	58,3%	25,0%		
	Мали град	9	14	15	20	24		
	%	11,0%	17,1%	18,3%	24,4%	29,3%		

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
	Село	5	8	15	9	20	15,036	0,239
	%	8,8%	14,0%	26,3%	15,8%	35,1%		
Разред у коме предајете	Први	8	13	13	15	16		
	%	12,3%	20,0%	20,0%	23,1%	24,6%		
	Други	3	6	11	8	15		
	%	7,0%	14,0%	25,6%	18,6%	34,9%		
	Трећи	0	2	4	12	7		
	%	0,0%	8,0%	16,0%	48,0%	28,0%		
Ког је издавача читанка коју користите у настави ове школске године?	Четврти	3	3	4	8	12		
	%	10,0%	10,0%	13,3%	26,7%	40,0%		
	Едука	4	6	13	11	4		
	%	10,5%	15,8%	34,3%	29,9%	10,5%		
	Нови Логос	2	10	8	10	19		
	%	4,1%	20,4%	16,3%	20,4%	38,8%		
	Вулкан	0	0	2	2	7		
	%	0,0%	0,0%	18,2%	18,2%	63,6%		
	Фреска	1	0	2	2	4		
	%	11,1%	0,0%	22,2%	22,2%	44,4%		
	Klett	4	4	3	8	10		
	%	13,8%	13,8%	10,3%	27,6%	34,5%		
Креативни центар	3	2	3	9	4			
%	15,0%	10,0%	10,0%	45,0%	20,0%			
Бигз	0	2	2	0	0			
%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%			
Завод за уџбенике	0	0	0	1	2			
%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%			
Ког је издавача читанка коју би препоручили?	Едука	4	2	16	13	7	88,915	0,000
	%	9,8%	4,9%	36,6%	31,7%	17,1%		
	Нови Логос	3	12	8	18	20		
	%	4,9%	19,7%	13,1%	29,5%	32,8%		
	Вулкан	2	3	3	0	3		
%	18,0%	27,3%	27,3%	0,0%	27,3%			

Контролне варијабле	Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Фреска	0	0	0	0	1		
%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%		
Klett	0	0	5	6	12		
%	0,0%	0,0%	21,7%	26,1%	52,2%		
Креативни центар	0	3	0	5	5		
%	0,0%	23,1%	0,0%	38,5%	38,5%		
Бигз	0	4	0	0	0		
%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%		
Завод за уџбенике	5	0	1	1	2		
%	55,6%	0,0%	11,1%	11,1%	22,2%		

Код девете тврдње стандарда *Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању*, дистрибуција одговора испитаника приказана је у *Табели 26*. На основу резултата, можемо закључити да се 72,7% испитаника изјаснило да у делу читанке који прати басне налазе се и тврдње које негују толеранцију на различитост и индивидуалност. Евидентно је да је 20,2% испитаника неодлучно, док се свега 6,7% испитаника изјаснило како се тврдња о неговању толеранције на различитост и индивидуалност не опажа у делу читанке који се односи на басне.

Како је васпитна моћ басне велика могућности за морално васпитање на часовима који су посвећени њеном изучавању су велике. Одговори учитеља указују да је методичка ваљаност радних активности које прате басну, а односе се на толеранцију различитости и индивидуалности на задовољавајућем нивоу, неопходно је максимално искористити васпитне вредности басне за развој самосвести и неговање различитости међу ученицима.

Табела 26. Структура ајтема „Негује се толеранција на различитост и индивидуалност“ стандарда Д12. Поддршка стваралачком мишљењу и понашању

	Број испитаника	Процент
Уопште се не односи	2	1,2
Односи се у мањој мери	9	5,5
Нити се односи, нити се не односи	33	20,2
У највећој мери се односи	51	31,3
У потпуности се односи	68	41,7
Σ	163	100,0

У Табели 27 приказани су резултати кростабулација између одговора испитаника на дату тврдњу и контролних варијабли. На основу p коефицијента ($p= 0.037$), статистичка значајност се може уочити код контролне варијабле разред у коме предају испитаници где приметимо да се тврдња о неговању индивидуалности и толеранције највише препознала у садржајима читанки који се односе на басне код испитаника који предају првом, другом и четвртом разреду у односу на испитанике који предају треће разреду. Такође, статистичка значајност се исказала код издавача читанки ($p= 0.000$) и препоруке истих ($p= 0.001$) где су се испитаници који користе читанке издавача *Едука*, *Нови Логос*, *Клет (Klett)* и *Креативни центар* изјаснили да је тврдња која прати басне присутна у садржају читанке у односу на испитанике који користе уџбенике издавача *Завод за уџбенике*.

Табела 27. Приказ Хи-квадрат теста, просека и процената засићења контролних варијабли на питању „Негује се толеранција да различитост и индивидуалност“ стандарда Д12. Поддршка стваралачком мишљењу и понашању

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Пол	Мушки пол	0	0	0	5	10	6,946	0,139
	%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%		
	Женски пол	2	9	33	46	58		
	%	1,4%	6,1%	22,3%	31,1%	39,2%		
Дужина радног стажа	0-10	2	3	14	29	24	16,453	0,171
	%	2,8%	4,2%	19,4%	40,3%	33,3%		
	11-20	0	1	9	8	31		

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
	%	0,0%	2,6%	23,1%	20,5%	53,8%		
	21-30	0	5	10	10	19		
	%	0,0%	11,4%	22,7%	22,7%	43,2%		
	31 и више	0	0	0	4	4		
	%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%		
Степен стручне спреме	Виша стручна спрема	0	0	0	4	4	11,217	0,190
	%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%		
	Висока стручна спрема	2	8	18	35	38		
	%	2,0%	7,9%	17,8%	34,7%	37,6%		
	Завршене постдипломске студије	0	1	15	12	26		
%	0,0%	1,9%	27,8%	22,2%	48,1%			
Тип насеља у ком наставник живи	Велики град	0	0	10	10	4	15,225	0,055
	%	0,0%	0,0%	41,7%	41,7%	16,7%		
	Мали град	2	6	16	32	49		
	%	1,9%	5,7%	15,2%	30,5%	46,7%		
	Село	0	3	7	9	15		
%	0,0%	8,8%	20,6%	26,5%	44,1%			
Тип насеља у ком је школа	Велики град	0	0	8	12	4	15,303	0,054
	%	0,0%	0,0%	33,3%	50,0%	16,7%		
	Мали град	2	7	14	21	38		
	%	2,4%	8,5%	17,1%	25,6%	46,3%		
	Село	0	2	11	18	26		
%	0,0%	3,5%	19,3%	31,6%	45,6%			
Разред у коме предајете	Први	2	5	17	14	27	22,088	0,037
	%	3,1%	7,7%	26,2%	21,5%	41,5%		
	Други	0	1	7	16	19		
	%	0,0%	2,3%	16,3%	37,2%	44,2%		
	Трећи	0	3	8	8	6		
	%	0,0%	12,0%	32,0%	32,0%	24,0%		
	Четврти	0	0	1	13	16		
%	0,0%	0,0%	3,3%	43,3%	53,3%			
Ког је	Едука	0	2	10	12	14	157,954	0,000

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
издавача читанка коју користите у настави ове школске године?	%	0,0%	5,3%	26,3%	31,6%	36,8%	62,625	0,001
	<i>Нови Логос</i>	0	0	8	21	20		
	%	0,0%	0,0%	16,3%	42,9%	40,8%		
	Вулкан	0	0	4	0	7		
	%	0,0%	0,0%	36,4%	0,0%	63,6%		
	Фреска	0	2	2	2	3		
	%	0,0%	22,2%	22,2%	22,2%	33,3%		
	Klett	0	0	5	6	18		
	%	0,0%	0,0%	17,2%	20,7%	62,1%		
	Креативни центар	0	4	4	6	6		
	%	0,0%	20,0%	20,0%	30,0%	30,0%		
	Бигз	0	0	0	4	0		
	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%		
	Завод за уџбенике	2	1	0	0	0		
%	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%			
Ког је издавача читанка коју би препоручили?	Едука	0	5	9	12	15		
	%	0,0%	12,2%	22,0%	29,3%	36,6%		
	Нови Логос	0	0	12	23	26		
	%	0,0%	0,0%	19,7%	37,7%	42,6%		
	Вулкан	0	0	3	2	6		
	%	0,0%	0,0%	27,3%	18,2%	54,5%		
	Фреска	0	0	0	1	0		
	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%		
	Klett	0	1	6	6	10		
	%	0,0%	4,3%	26,1%	26,1%	43,5%		
	Креативни центар	0	2	2	3	6		
	%	0,0%	15,4%	15,4%	23,1%	46,2%		
	Бигз	0	0	0	4	0		
	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%		
Завод за уџбенике	2	1	1	0	5			
%	22,2%	11,1%	11,1%	0,0%	55,6%			

Што се тиче последње тврдње стандарда Д12. *Подришка стваралачком мишљењу и понашању*, која је за циљ имала да провери да ли се кроз задатке који прате басне у читанкама подстиче развој стваралачког и креативног мишљења код ученика. Такође, 73,6% испитаника је дало потврдан одговор, а 6,2% испитаника се изјаснило да овај тип задатака није садржан у читанкама у деловима који прате басне, док је 20,2% испитаника неодлучно (Табела 28).

Табела 28. Структура ајтема „Задацима, који су уз басне дати, подстиче се развој стваралачког и креативног мишљења ученика“ стандарда Д12. *Подришка стваралачком мишљењу и понашању*

		Број испитаника	Процент
Валидно	Уопште се не односи	4	2,5
	Односи се у мањој мери	6	3,7
	Нити се односи, нити се не односи	33	20,2
	У највећој мери се односи	58	35,6
	У потпуности се односи	62	38,0
	Σ	163	100,0

У настојању да проверимо дистрибуцију одговора испитаника на тврдњу да се задацима који су дати уз басне подстиче развој стваралачког и креативног мишљења и његову пристуност у читанкама у делу у коме се налазе басне, а у односу на контролне варијабле (Табела 29), дошли смо до резултата који потврђују статистичку значајност код следећих контролних варијабли:

- дужина радног стажа ($p= 0.023$). Резултати говоре да су испитаници са дужим радним стажом уверенији да је тврдња садржана у читанкама у делу који прати басне, а која се односи на задатке који подстичу развој стваралачког и креативног мишљења, у односу на испитанике са краћим радним стажом;
- тип насеља у ком испитаник живи ($p= 0.000$). Испитаници из малих градова (79,1%) и села (73,5%) су се сагласили да су дате тврдње и задаци присутни поред басана у читанкама, у односу на испитанике из великих градова;
- тип насеља у ком је школа ($p= 0.000$). Испитаници који предају у школама које се налазе у малом граду и селу у већој мери сматрају да су задаци који су дати уз басне, а који подстичу развој стваралачког и креативног мишљења, садржани у читанкама у делу који прати басне, у односу на испитанике из великих градова;

- издавачи читанки које испитаници користе у настави. Испитаници који користе читанке издавачких кућа *Фреска*, *Креативни центар* и *Завод за уибенике* у већој мери не сматрају да се тврдње које се односе на задатке који прате басне, а подстичу развој стваралачког и креативног мишљења, налазе поред басне, у односу на испитанике које користе читанке издавача *Едука*, *Вулкан*, *Нови Логос*, *Клет (Klett)* ($p= 0.000$);
- препоруке издавача читанки. Испитаници који препоручују читанке издавача *Klett*, *Креативни центар* и *Завод за уибенике* у већој мери сматрају да садржај који се налази поред басне не садржи задатке који подстичу развој стваралачког и креативног мишљења, у односу на испитанике који препоручују читанке издавача *Едука*, *Вулкан* и *Нови Логос* ($p= 0,006$).

Табела 29. Приказ Хи-квадрат теста, просека и процената засићења контролних варијабли на питању „Задацима, који су уз басне дати, подстиче се развој стваралачког и креативног мишљења ученика“ стандарда Д12. Подрика стваралачком мишљењу и понашању

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
Пол	Мушки пол	2	0	4	4	5	9,378	0,052
	%	13,3%	0,0%	26,7%	26,7%	33,3%		
	Женски пол	2	6	29	54	57		
	%	1,4%	4,1%	19,6%	36,5%	38,5%		
Дужина радног стажа	0-10	2	5	19	31	15	23,619	0,023
	%	2,8%	6,9%	26,4%	43,1%	20,8%		
	11-20	0	1	8	9	21		
	%	0,0%	2,6%	20,5%	23,1%	53,8%		
	21-30	2	0	6	14	22		
	%	4,5%	0,0%	13,6%	31,8%&	50,0%		
	31 и више	0	0	0	4	4		
%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%			
Степен стручне спреме	Виша стручна спрема	0	0	0	2	6	12,946	0,114
	%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%		
	Висока стручна спрема	4	2	18	38	39		
	%	4,0%	2,0%	17,8%	37,6%	38,6%		
	Завршене постдипломске студије	0	4	15	18	17		

Контролне варијабле		Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
	%	0,0%	7,4%	27,8%	33,3%	31,5%		
Тип насеља у ком наставник живи	Велики град	0	4	8	12	0	31,333	0,000
	%	0,0%	16,7%	33,3%	50,0%	0,0%		
	Мали град	4	1	17	34	49		
	%	3,8%	1,0%	16,0%	32,4%	46,7%		
	Село	0	1	8	12	13		
%	0,0%	2,9%	23,5%	35,3%	38,2%			
Тип насеља у ком је школа	Велики град	0	4	4	16	0	36,257	0,000
	%	0,0%	16,7%	16,7%	66,7%	0,0%		
	Мали град	4	1	15	24	38		
	%	4,9%	1,2%	18,3%	29,3%	46,3%		
	Село	0	1	14	18	24		
%	0,0%	1,8%	24,6%	31,6%	42,1%			
Разред у коме предајете	Први	2	6	13	23	21	18,720	0,096
	%	3,1%	9,2%	20,0%	35,4%	32,2%		
	Други	2	0	11	12	18		
	%	4,7%	0,0%	25,6%	27,9%	41,9%		
	Трећи	0	0	6	12	7		
	%	0,0%	0,0%	24,0%	48,0%	28,0%		
	Четврти	0	0	3	11	16		
%	0,0%	0,0%	10,0%	36,7%	53,3%			
Ког је издавача читанка коју користите у настави ове школске године?	Едука	0	1	10	16	11	88,928	0,000
	%	0,0%	2,6%	26,4%	42,1%	28,9%		
	Нови Логос	0	0	8	19	22		
	%	0,0%	0,0%	16,3%	38,8%	44,9%		
	Вулкан	0	0	2	2	7		
	%	0,0%	0,0%	18,2%	18,2%	63,6%		
	Фреска	2	0	4	2	1		
	%	22,2%	0,0%	44,4%	22,2%	11,1%		
	Klett	0	4	1	6	18		
	%	0,0%	13,8%	3,4%	20,7%	62,1%		
Креативни центар	2	0	8	7	3			

Контролне варијабле	Уопште се не односи	Односи се у мањој мери	Нити се односи, нити се не односи	У највећој мери се односи	У потпуности се односи	χ^2	p
%	10,0%	0,0%	40,0%	35,0%	15,0%		
Бигз	0	0	0	4	0		
%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%		
Завод за уџбенике	0	1	0	2	0		
%	0,0%	33,3%	0,0%	66,7%	0,0%		
Едука	2	0	9	17	13		
%	4,9%	0,0%	22,0%	41,5%	31,7%		
Нови Логос	0	0	13	22	26		
%	0,0%	0,0%	21,3%	36,1%	42,6%		
Вулкан	0	0	3	3	5		
%	0,0%	0,0%	27,3%	27,3%	45,5%		
Фреска	0	0	0	1	0		
%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%		
Клетт	0	4	2	5	12	55,883	0,006
%	0,0%	17,4%	8,7%	21,7%	52,2%		
Креативни центар	0	1	5	4	3		
%	0,0%	7,7%	38,5%	30,8%	23,1%		
Бигз	0	0	0	4	0		
%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%		
Завод за уџбенике	2	1	1	2	3		
%	22,2%	11,1%	11,1%	22,2%	33,3%		

Из напред предложеног уочавамо да је испоштованост стандарда Д. групе (*Стандарди дидактичког обликовања уџбеника*), према скоровима аритметичке средине, у *највећој мери се односи*, позитивно оцењена од стране учитеља на део читанки који прати басне, односно дидактичко-методичку апаратуру у читанкама за млађе разреде основне школе. Највиши скор остварен је на стандарду *Д4.Основне смислене везе градива* (АС=3,75), док је најнижи добијен на стандарду *Д10.Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* (АС=3,28). У одговорима испитаника када су остали стандарди Д. групе у питању нема значајнијих разлика. Закључујемо да су ставови учитеља о

испоштованости стандарда Д. групе позитивни, што указује да је постављена подхипотеза потврђена.

6. 4. Контролне варијабле и мишљење учитеља о квалитету дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у одабраним читанкама у погледу стандарда Д12.

Подришка стваралачком мишљењу и понашању

Учитељи који су учествовали у анализи и оцењивању садржаја делова читанки које прате басне, различито су конципирали тврдње и садржајност истих у дидактичко-методичкој апаратури, посматрајући контролне варијабле које су биле део истраживачког упитника. На основу резултата закључујемо да је:

- дужина радног стажа испитаника у 70% случајева фактор који утиче на спознају и конципирање тврдњи подршке стваралачком мишљењу у садржају делова читанки који се односе на басне;
- пол испитаника се показао као меродаван у испољавању разлика препознавања и оцењивања присутности стандарда Д12. *Подришка стваралачком мишљењу и понашању* у делу садржаја читанки који се односи на басне, с тим да је дати резултат потребно прихватити уз резерву, из разлога што пол није био бројчано уједначен (узорак је чинило више испитаника женског пола);
- што се тиче типа насеља у ком испитаници живе и предају, у 40% тврдњи, ставови испитаника су се разликовали, где су наставници који долазе и предају у селима и малим градовима више препознали тврдње подршке стваралачком мишљењу и понашању ученика, за разлику од испитаника који живе или предају у великим градовима;
- степен стручне спреме се није показао као искључив код препознавања и оцењивања садржаја, односно, дидактичко-методичке апаратуре у деловима читанки које се односе на басне, што би даље довело до закључка да су испитаници, без обзира на степен стручне спреме, подједнако конципирали и анализирали дидактичко-методичку апаратуру читанки у односу на квалитет стандарда Д12. *Подришка стваралачком мишљењу и понашању*;
- контролне варијабле које су апсолутно утицале и усмеравале оцењивање садржаја делова читанки који се односи на басне јесу издавачи читанки које испитаници

користе и препоручују, где су, у зависности од читанки које користе, и оцене присутности тврдњи које обликују стандард Д12. *Подршка стваралачком мишљењу и понашању* у дидактичко-методичкој апаратури биле различите. Испитаници су, у зависности од издавача читанки које користе и препоручују, различито оценили садржај који се односи на басне. Испитаници који користе читанке издавача *Едука* и *Нови Логос* у већем проценту су позитивно оценили присутност тврдњи подршке стваралачком мишљењу и понашању у садржају који прати басне за разлику од испитаника који су користили и препоручили читанке издавача *Завод за уџбенике* и *Креативни центар*.

Уколико се погледају тврдње које смо определили за Д12. *Подршка стваралачком мишљењу и понашању*, дидактичко-методичка апаратура која прати басне у домену поменутог стандарда и ставови учитеља о тврдњама, њиховој остварености кроз скалу *уопште се не односи, односи се у мањој мери, нити се односи нити се не односи, у највећој мери се односи* и у *потпуности се односи*, закључује се следеће:

- *Од ученика се захтева стваралачка продукција, на основу садржаја басни обрађеног на часу* уочава се у одговорима учитеља преко 50% позитивних ставова (37,4% у највећој мери се односи и 28,8% у потпуности се односи), док се у дидактичко-методичким апаратурама издавача увиђа делимична присутност радних активности које захтевају стваралачку активност ученика. Наведено се односи на читанке издавачких кућа *Едука* и *Нови Логос*, које учитељи користе и препоручују, што потврђује и стање затечено анализом читанки у издаваштву *Едуке* о чему се може видети у наредном делу рада.
- *Нема задатака отвореног типа, који захтевају проналажење алтернативних метода решавања* – највећи део учитеља се изјаснио да се тврдња нити односи нити не односи (37,8%) док се 32,5% изјаснило да се у највећој мери или у потпуности односи на усклађеност дидактичко-методичке апаратуре са наведеном тврдњом. Закључујемо да се највећи број учитеља изјаснио да на страницама где су радне активности у вези са баснама у читанкама које користе нема или у већини случајева нема задатака отвореног типа, што је потврђено и анализом дидактичко-методичке апаратуре која прати басне у читанкама наведених издавача.

- *Задатак ученика често буде да напишу алтернативни крај басне – највећи број учитеља се определио за тврдњу да дидактичко-методичка апаратура уз басну постиче овакав вид подршке стваралачком мишљењу и понашању (61,3%), што се анализом читанки уочава у дидактичко-методичкој апаратури која прати басне у читанкама Завода за уџбенике, Креативног центра и Клета (Klett).*
- *Ретко се примењује браинсторминг (мождане олује), као једна од метода рада на часу, захтевана задатком уз басне – одговори учитеља указују да се већина (39,3%) определила да је дата тврдња често садржана поред басана у читанкама. Нецензурирано изношење идеја присутно је у обликовању пратећих садржаја басни у уџбеницима у издаваштву Едуке, Клета (Klett) и Креативног центра;*
- *Након басни ученици треба да креирају нове ликове, на основу елемената (особина ликова), који су у басни – ставови учитеља су изражено позитивни (50,9%) што смо и потврдили анализом уџбеника у издаваштву Едуке и Клета (Klett).*
- *Ученици као задатак често имају да свој доживљај басне представе кроз илустрацију – наведена тврдња указује на изузетно позитивне ставове учитеља (71,9%) што је потврђено присуством поменутих радних активности у деловима читанки које се односе на басне у издаваштву Едуке и Клета (Klett).*
- *Као основа за представе које ученици спремају узимају се басне – 57,7% позитивних ставова учитеља указало је на значајну улогу басне као основе за драматизацију. Наведено је уочено и у анализираним читанкама у издаваштву Клета (Klett).*
- *Ретко се анализирају поступци главних ликова басни, односно, ретко се презентује како је неко од јунака дошао до одређеног закључка, већ се они узимају „здрово за готово“ – ставови учитеља показали су да радне активности које подстичу анализу особина главних ликова ретко или уопште нису присутне у дидактичко-методичкој апаратури која прати басне (57,1%) што је потврђено и анализом делова читанки који се односе на басне у издаваштву Завода за уџбенике и Нове школе.*
- *Негује се толеранција на различитост и индивидуалност – резултати указују да се 72,7% учитеља изјаснило да у делу читанке који се односи на басне постоје и радне активности које подстичу толеранцију на различитост и индивидуалност, што је подврђено и анализом дидактичког обликовања читанки у издаваштву Едуке,*

Клета (Klett) и *Креативног центра*. Осим наведеног, испитивање ставова учитеља је показало да су учитељи који користе читанке у издаваштву *Едуке, Новог Логоса* и *Клета (Klett)* указали на постојање радних активности у области толеранције на различитост и подстицање на индивидуалност у односу на учитеље који користе читанке *Завода за уџбенике*, што је и наша анализа потврдила.

- *Задацима, који су уз басне дати, подстиче се развој стваралачког и креативног мишљења ученика* – 73,6% испитаних учитеља изјаснило се потврдно према наведеној тврдњи, што је утврђено у случају басни у читанкама свих издавача делимично, а у читанкама у издању *Нове школе* потпуно неостварено, док је у деловима читанки које се односе на басне у издаваштву *Клета (Klett)* тврдња остварена потпуно.

Наведено поткрепљујемо следећим закључцима:

- ✓ У читанкама у издању *Едуке* увиђа се делимична оствареност код дидактичког обликовања басана. Делимичан степен остварености реализован је кроз превођење одређеног садржаја из једног домена у други (текст у пантомиму – *Два јарца и Две козе* према Доситеју Обрадовићу), кроз рубрику *Мала школа писања* у домену стваралачке продукције у литерарној области и нецензурисано изношење идеја и подстицање ученика на изградњу толеранције и индивидуалности (народна басна *Лисица и гавран – Напиши кратак савет лисици у коме ћеш навести како треба да се понаша према другима. / Напиши кратак савет гаврану у коме ћеш му рећи које особине код себе треба да промени. / На крају напиши како треба према твој мишљењу да гласи поука ове басне*). У случају басне *Бик и зец*, на примеру делимичне остварености увиђају се радне активности за креативно писање ограниченог домета, у оквиру рубрике *Мала школа писања (Подели исправном линијом страницу у свесци. На левој страни напиши бик, а на десној зец. Испод напиши речи које описују бика, односно зеца. Потруди се да пронађеш што више придева. Своје придеве упореди са придевима другова и другарица из одељења)*. Као што се може уочити поменута рубрика не подстиче развој стваралачког мишљења и понашања у већини тврдњи, осим у подстицању различитости и индивидуалности код ученика. Ла Фонтенова басна *Цврчак и мрав* кроз рубрику *Мала школа писања* пружа могућност за литерарно стваралаштво и подстицање алтернативних

решења/одговора (*Напиши ову басну на други начин. Лето је и мрав је уморан од рада. Одлази код цврчка да слуша његову песму да би се орасположио. Напиши њихов разговор*), док басна *Чворак* Крилова постиче литерарну и ликовну продукцију код ученика (*Илуструј чворка и састави једну басну*). Остала одређења стандарда Д12. *Подршка стваралачком мишљењу и понашању* су изостала. Осим делимичне остварености стандарда у обликовању наведених басана, увиђа се и потпуна неоствареност код дидактичко-методичке апаратуре која прати басне *Лав и миш* према Езопу и *Коњ и магаре* према Доситеју.

- ✓ У читанкама у издању *Завода за уџбенике*, осим у дидактичком обликовању басне *Лисица и гавран*, у чијим оквирима уочавамо стваралачку продукцију у литерарној области у апаратурама које прате остале басне, у другом и трећем разреду, не увиђа се оствареност наведених тврдњи.
- ✓ Читанке у издаваштву *Клета (Klett)* показују оствареност наведених тврдњи на примерима свих присутних басана. Стваралачка продукција уочљива је код *Два јарца* и *Две козе* према Доситеју Обрадовићу кроз препричавање и припрему луткарске сцене и извођење представе, народне басне *Лисица и гавран* у илустрацији басне кроз четири слике и причању нове приче са другачијим особинама ликова. На примеру басне *Коњ и магаре* према Доситеју Обрадовићу кроз лексичко вежбање и драматизацију басне уз промену краја. Код басне *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу у изради стрипа и препричавању басне уз проширивање фабуле. У делу који прати народну басну *Бик и зец* кроз одговоре бик, *озбиљне или духовите*, а код басне *Корњача и зец* према Езопу кроз причање басне из угла зеца и угла корњаче, уз коришћење управног говора, и на крају, код басне *Цврчак и мрав* Ла Фонтена кроз проширивање басне у облику стрипа уз промену радње (другачије бриге цврчка и мрава за своју будућност). Увиђамо потпуну оствареност наведених тврдњи стандарда Д12. на примеру читанки поменутог издавача.
- ✓ У дидактичком обликовању басана у читанкама *Креативног центра* увиђа се делимична оствареност наведених тврдњи. Делимична оствареност присутна је код басана: *Лав и миш* према Езопу у домену задатака отвореног типа (*Подвуци реченицу за коју мислиш да је најважнија у басни. Објасни шта се том реченицом*

поручује људима) у домену нецензурисаног изношења идеја; *Две козе* према Доситеју Обрадовићу кроз подстицање стваралачке продукције у литерарној области (*Смисли и напиши разговор између коза из ове басне*) и у оквирима задатака који подстичу тражење нових оригиналних решења и подстицање на толеранцију и различитост (*Упореди ову басну са басном "Два јарца" у Буквару. Шта закључујеш?*); *Лав и миш* Жана Ла Фонтена кроз неговање толеранције и различитости мишљења (*Зашто се лав променио? Образложи своје мишљење.*); руске народне басне *Лија и ждрал* кроз сажето препричавање у домену литерарног израза, осмишљавање наслова и поднаслова басне; народне басне *Бик и зец*, *Градски и пољски миш* и *Цврчак и мрави* Ла Фонтена кроз продукцију у литерарној сфери и нецензурисано изношење идеја као и промену краја басне, развијање радње исте у другачијем правцу од ауторовог, кроз подстицање толеранције на различитост и тражење нових, другачијих решења за дати задатак. У дидактичком обликовању басне *Корњача и зец* према Езопу, кроз присуство задатака напредног нивоа (*Смисли шта је у себи говорио зец на почетку басне. / Шта је у себи говорио зец на крају басне? / О чему је на крају трке корњача размишљала?*) Д12. се остварује кроз несметано изношење идеја, док обликовање басне *Пас и његова сенка* према Доситеју Обрадовићу не поседује радне активности које погодују развоју стваралачком мишљења.

- ✓ Дидактичко-методичка апаратура која прати басне у читанкама *Нове школе* не подржава развој стваралачког мишљења и понашања ни по једној наведеној тврдњи.

7. Препоруке за унапређење дидактичко-методичке апаратуре басана у складу са стандардом Д12. Подршка стваралачком мишљењу и понашању

Како су аутори *Водича за добар уџбеник – општи стандарди квалитета уџбеника* (Ивић и сар., 2009) већ указали, неопходно је да уџбеник пружи подршку стваралачком мишљењу и понашању. Интелигенција као способност „стваралачке природе“ (Кваšчев, 1981: 5), према Пијажеу условљава рано формирање перцептуалних схема које омогућавају организацију појмова и идеја (Кваšчев, 1981), указује да су стваралачке особености интелигенције гипкост структура, развијање система операција и развијање

когнитивних схема. Вернон (Vernon, 1964) указује такође, као и Пијаже, на когнитивне функције интелигенције међу којима се уочавају предвиђање, способност планирања, оригиналност, решавање проблема и развијање менталних схема. Осим оригиналности, аутор као заједнички аспект интелигенције именује и флуентност идеја. Као што је већ у нашем раду било речи, оригиналност и флуентност идеја представљају главне одлике стваралачке компоненте интелигенције, на којима се заснива стваралачко мишљење. Сазнајна организација креативних личности усмерена је према новом, непознатом и далеком. Гетцел и Џексон (Getyels & Jackson, 1962) су покушали да докажу да је код креативних особа развијенија дивергентна когнитивна структура, што су показали тестови дивергентног мишљења у којима су се захтевали неконвенционали одговори, то јест, оригинални, нови и неуобичајени одговори и решења. Како Квашчев (Kvaščev, 1981) истиче, важну улогу има и разноврсност поменутих одговора.

Не би ли се разноликост одговора, њихова оригиналност, као и флуентност идеја којима се одликују добила на изражају и значају, неопходно је придржавати се норматива за обликовање уџбеника који се односе на креативно деловање и понашање и подстицање активности које га подржавају. Могућности читанке као уџбеника у настави књижевности су несумњиво су велике уколико су параметри квалитета у њеном формирању задовољени. Како смо у претходном делу рада анализом читанки наведених издавача утврдили, радни налози, питања и задаци који прате басне су делимично били наклоњени подстицању и неговању стваралачког понашања и размишљања.

У наредном делу текста представићемо могућа дидактичка решења за обликовање радних активности које прате наставно тумачење басана у млађим разредима основне школе, усклађена са стандардима квалитета уџбеника и општим стандардима постигнућа за први циклус обавезног образовања, који се могу уочити у фуснотама.

Два јарца и Две козе према Доситеју Обрадовићу

Да ли је ова прича:

- а) бајка
- б) басна

По чему то закључујеш? Образложи своје мишљење. (1CJ.1.5.2.⁴)

Ко су главни ликови? (1CJ.1.5.3.⁵)

Где је смештена радња ове басне? (1CJ.1.5.4.⁶)

Наведи по три особине јарца и коза. (1CJ.2.5.4.⁷)

Ко је исправније поступио: две козе или два јарца? Образложи своје мишљење. (1CJ.2.2.7.⁸)

Због чега ти се ове басне допадају, а због чега не? Слажеш ли се са поступцима две козе? А са поступцима два јарца? Образложи своје мишљење. (1CJ.2.2.8.⁹)

Хајде да дебатујемо: Једна група ученика брани ставове које су заступала два јарца, а друга оне ставове и уверења којих су се држале две козе. Судија одлучује која група има боље аргументе које је користила како би одбранила своју групу (1CJ.0.1.8.¹⁰).

Хајде да драматизујемо: Покушај да са другом из клупе одглумиш ситуацију у којој су се наша два јарца. Такође, покушај да одглумиш ситуацију у којој су се нашле две козе. За кога мислиш да је исправније поступио? Због чега?(1CJ.3.2.7.¹¹)

Хајде да стварамо: Покушај да илуструјеш басне тако што ћеш поред две козе или два јарца додати обележје оних емоција које су заступљене у одређеној басни (1CJ.2.2.10.¹² / 1CJ.2.5.4.¹³).

Хајде да осмислимо: Осмисли причу тако што ћеш створити нову басну у којој су заступљене и две козе и два јарца. Сам/сама осмисли ситуацију коју је требало да превазиђу како би сви заједно прешли мост (1CJ.0.1.5.¹⁴).

⁴Препознаје књижевне врсте (бајку и басну).

⁵Одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту.

⁶Одређује време и место дешавања радње у књижевноуметничком тексту.

⁷Одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова; и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту.

⁸Изводи једноставне закључке на основу текста (предвиђа даљи ток радње, објашњава расплет, уочава међусобну повезаност догађаја, на основу поступака јунака/актера закључује о њиховим особинама, осећањима, намерама и сл.).

⁹Износи свој став о садржају текста и образлаже зашто му се допада/не допада, због чега му је занимљив/незанимљив; да ли се слаже/не слаже са поступцима ликова.

¹⁰Уме да одбрани своју тврдњу или став.

¹¹Објашњава и вреднује догађаје и поступке ликова у тексту (нпр. објашњава зашто је лик поступио на одређен начин, или вреднује крај приче у односу на своја предвиђања током читања текста, или износи свој став о догађајима из текста).

¹²Вреднује примереност илустрација које прате текст; наводи разлоге за избор одређене илустрације.

¹³Одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова; и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту.

Пас и његова сенка према Доситеју Обрадовићу

Издвој речи које су ти биле непознате приликом читања басне и користећи се речником покушај да их објасниш (1CJ.1.2.4.¹⁵).

Познајеш ли неку особу чије понашање те подсећа на понашање пса из басне? (1CJ.1.2.8.¹⁶)

Ко је главни лик ове басне? (1CJ.1.5.3.¹⁷)

Издвој целине басне које ће ти послужити у препричавању. (1CJ.2.2.3.¹⁸)

Наведи николико особина пса. (1CJ.2.5.4.¹⁹)

Из којих разлога ти је ова басна занимљива? Покушај да наведеш неке разлоге због којих ти басна није баш толико занимљива? Покушај да предложиш другачије решење како би басна постала занимљива. (1CJ.2.2.8.²⁰)

Хајде да певамо: Покушај да осмислиш песму на основу басне и мелодију која би пратила песму коју си осмислио/осмислила (1CJ.0.1.6.²¹).

Хајде да се променимо: Стани испред огледала. Замисли да си ти главни лик у басни. Осмисли кратку причу у којој ћеш уместо о псу говорити о човеку који се огледао у својој сенци и одразу. Какав је тај човек? Како би требало да поступи? (1CJ.0.1.4.²² / 1CJ.3.2.4.²³)

¹⁴Уме самостално (својим речима) да описује и да прича на задату тему: држи се теме, јасно структурира казивање (уводни, средишњи и завршни део казивања), добро распоређујући основну информацију и додатне информације.

¹⁵Познаје и користи основне делове текста и књиге (наслов, пасус, име аутора; садржај, речник).

¹⁶Процењује садржај текста на основу задатог критеријума: да ли му се допада, да ли му је занимљив; да ли постоји сличност између ликова и ситуација из текста и особа и ситуација које су му познате; издваја речи које су му непознате.

¹⁷Одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту.

¹⁸Раздваја битне од небитних информација; одређује след догађаја у тексту.

¹⁹Одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова; и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту.

²⁰Износи свој став о садржају текста и образлаже зашто му се допада/не допада, због чега му је занимљив/незанимљив; да ли се слаже/не слаже са поступцима ликова.

²¹Уме на занимљив начин да почне и заврши своје причање.

²²Уме да преприча изабрани наративни или краћи информативни текст на основу претходне израде плана текста и издвајања значајних делова или занимљивих детаља.

²³Изводи сложеније закључке на основу текста и издваја делове текста који их поткрепљују; резимира наративни текст.

Хајде да се запитамо: Замисли да је пас из басне човек. Да ли препознајеш човека са таквим особинама у свом окружењу? Да ли можеш да наведеш једну особину човека који се понаша као пас из басне? Шта мислиш о понашању таквог човека? Образложи своје мишљење. Шта мислиш, да ли би такав човек требало да се промени? Да ли можеш да наведеш ситуацију у којој си се понашао као пас из басне? (1CJ.1.2.8.²⁴)

Хајде да окренемо: Покушај да окренеш басну, тако што ћеш прво прочитати ситуацију која се десила на крају басне, а затим ону која се десила на почетку басне. Смисли другачији почетак басне у односу на њен крај. (1CJ.3.2.7.²⁵)

Цврчак и мрави – Ла Фонтен

Издвој речи басне које ти нису јасне. Послужи се речником и покушај да пронађеш објашњење за непознате речи. (1CJ.1.2.4.²⁶)

Коме је потребна музика цврка? Да је цврчак људско биће, које би било његово занимање? (1CJ.1.2.8.²⁷)

Шта су радили мрави у току лета? Можеш ли да опишеш особу која те подсећа на мраве из басне? (1CJ.1.2.8.²⁸)

Направи план причања тако што ћеш издвојити догађаје који су значајни у басни. Поређај их тако да прво искажеш крај басне, а затим почетак. (1CJ.2.5.5.²⁹)

Покушај да објасниш како је изгледао цврчак лети, а како зими? Подвучи те реченице црвеном бојом. Такође, покушај да упоредиш описе мрва у току лета и у току зиме? Подвучи те реченице плавом бојом. На који начин се све променило? Упореди

²⁴Процењује садржај текста на основу задатог критеријума: да ли му се допада, да ли му је занимљив; да ли постоји сличност између ликова и ситуација из текста и особа и ситуација које су му познате; издваја речи које су му непознате.

²⁵Објашњава и вреднује догађаје и поступке ликова у тексту (нпр. објашњава зашто је лик поступио на одређен начин, или вреднује крај приче у односу на своја предвиђања током читања текста, или износи свој став о догађајима из текста).

²⁶Познаје и користи основне делове текста и књиге (наслов, пасус, име аутора; садржај, речник).

²⁷Процењује садржај текста на основу задатог критеријума: да ли му се допада, да ли му је занимљив; да ли постоји сличност између ликова и ситуација из текста и особа и ситуација које су му познате; издваја речи које су му непознате.

²⁸Процењује садржај текста на основу задатог критеријума: да ли му се допада, да ли му је занимљив; да ли постоји сличност између ликова и ситуација из текста и особа и ситуација које су му познате; издваја речи које су му непознате.

²⁹Уочава везе међу догађајима (нпр. одређује редослед догађаја у књижевноуметничком тексту).

црвене и плаве реченице и покушај да на основу понашања закључиш који се лик исправније понашао (1CJ.3.2.4.).³⁰

Како су поступили мрави према цврчку, а како цврчак према мравима? Чији поступак сматраш исправним. Образложи. (1CJ.2.2.8.)³¹

Хајде да стварамо: Покушај да осмислиш стрип на основу басне (1CJ.2.2.3.³² /1CJ.2.2.4.)³³).

Хајде да окренемо басну: Осмисли кратку причу на основу басне у којој ће цврчак бити вредан, а мрав тај који мање ради. Како ће мрав дочекати зиму, а како цврчак? (1CJ.2.2.7.)³⁴

Хајде да сарађујемо: Размисли о начину на који су цврчак и мрав могли да се удруже како би заједно срећни дочекали зиму. Образложи своје мишљење и осмисли другачији завршетак басне. (1CJ.3.2.7.)³⁵

Хајде да певамо: Осмисли песму коју је цврчак могао да пева док мрав ради (1CJ.0.1.5.)³⁶).

Вук и јагње (Лаж је истина насилникова) – Ла Фонтен

Како у читанкама за четврти разред, осим у издаваштву *Едуке* (Тодоров и сар., 2017), нема басана као изборног садржаја, а познато је да програмски нису превиђене, одабрали смо басну коју сматрамо адекватним изборним текстом када је у питању баснословна проза. У даљем тексту даћемо препоруке за дидактичко обликовање пратећег

³⁰Изводи сложеније закључке на основу текста и издваја делове текста који их поткрепљују; резимира наративни текст.

³¹Износи свој став о садржају текста и образлаже зашто му се допада/не допада, због чега му је занимљив/незанимљив; да ли се слаже/не слаже са поступцима ликова.

³²Раздваја битне од небитних информација; одређује след догађаја у тексту.

³³Успоставља везу између информација исказаних у линеарном и нелинеарном тексту (нпр. проналази део/детал који је приказан на илустрацији, у табели, или на дијаграму).

³⁴Изводи једноставне закључке на основу текста (предвиђа даљи ток радње, објашњава расплет, уочава међусобну повезаност догађаја, на основу поступака јунака/актера закључује о њиховим особинама, осећањима, намерама и сл.)

³⁵Објашњава и вреднује догађаје и поступке ликова у тексту (нпр. објашњава зашто је лик поступио на одређен начин, или вреднује крај приче у односу на своја предвиђања током читања текста, или износи свој став о догађајима из текста).

³⁶Уме самостално (својим речима) да описује и да прича на задату тему: држи се теме, јасно структурира казивање (уводни, средишњи и завршни део казивања), добро распоређујући основну информацију и додатне информације.

садржаја уз поменути басну, са освртом на подстицање креативног мишљења и понашања код ученика четвртог разреда, а у сагласју са општим стандардима постигнућа за први циклус обавезног образовања.

Где је смештена радња ове басне? Где се налазило јагње, а где вук? Покушај да илуструјеш како си замислио почетак ове басне. (1CJ.1.5.4.³⁷)

Којим тоном се вук обраћао јагњету, а којим се јагње обраћало вуку? Прочитај басну тако што ћеш поштовати знакове интерпункције. Потруди се да другачије прочиташ реченице које вук изговара и оне које јагње изговара. (1CJ.2.2.1.³⁸)

Постоје ли у твом окружењу особе које те подсећају на јагње? А на вука? Опиши такве особе уколико их познајеш. (1CJ.1.2.8.³⁹)

Пронађи особине јагњета у басни и подвуди их плавом бојом. Особине које одликују вука подвуди црвеном бојом. Шта можеш да закључиш о лику јагњета, а шта о лику вука? (1CJ.3.5.1.⁴⁰)

Зашто од самог почетка басне вук агресивно поступа према јагњету? Можеш ли да оправдаш понашање вука у басни? Покушај да нађеш добре аргументе како би га оправдао. (1CJ.3.2.7.⁴¹)

Како је изгледало јагње на почетку, а како на крају басне? Препознајеш ли страх јагњета? На основу чега тако мислиш? Како је јагње могло да избегне планове вука? На који начин – а да то није бег? (1CJ.3.2.4.⁴²)

Хајде да глумимо: Покушај да са другом из клупе, без речи, пантомимом одглумиш догађаје који су значајни за ову басну. (1CJ.0.1.4.⁴³)

³⁷Одређује време и место дешавања радње у књижевноуметничком тексту.

³⁸Чита текст природно, поштујући интонацију реченице/стиха; уме да одреди на ком месту у тексту је пауза, место логичког акцента; који део текста треба прочитати брже, а који спорије.

³⁹Процењује садржај текста на основу задатог критеријума: да ли му се допада, да ли му је занимљив; да ли постоји сличност између ликова и ситуација из текста и особа и ситуација које су му познате; издваја речи које су му непознате.

⁴⁰Тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст.

⁴¹Објашњава и вреднује догађаје и поступке ликова у тексту (нпр. објашњава зашто је лик поступио на одређени начин, или вреднује крај приче у односу на своја предвиђања током читања текста, или износи свој став о догађајима из текста)

⁴²Изводи сложеније закључке на основу текста и издваја делове текста који их поткрепљују; резимира наративни текст.

⁴³Уме да преприча изабрани наративни или краћи информативни текст на основу претходне израде плана текста и издвајања значајних делова или занимљивих детаља.

Хајде да пишемо: Читајући басну, како си замислио/замислила крај басне? Покушај да напишеш нову басну тако што ћеш вука представити као умиљатог, а јагње као некога ко је насилан. (1CJ.0.1.5.⁴⁴)

Хајде да замислимо: Осмисли и напиши текст који би јагње могло да изговори како би надмудрило вука. (1CJ.0.1.8.⁴⁵)

Хајде да обликујемо: Покушај да од пластелина направиш фигурице јагњета и вука. За кога сматраш да је јачи у овој басни? Представи га као јачег. Покушај да објасниш зашто си тако представио вука и јагње. (1CJ.0.1.5.⁴⁶)

⁴⁴Уме самостално (својим речима) да описује и да прича на задату тему: држи се теме, јасно структурира казивање (уводни, средишњи и завршни део казивања), добро распоређујући основну информацију и додатне информације.

⁴⁵Уме да одбрани своју тврдњу или став.

⁴⁶Уме самостално (својим речима) да описује и да прича на задату тему: држи се теме, јасно структурира казивање (уводни, средишњи и завршни део казивања), добро распоређујући основну информацију и додатне информације.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Басна, иако времешна, жанр је високог уметничког домета. Књижевноуметничка вредност кроз хиљаде година, од њеног постанка и првобитног развоја, учинила је да постане радо читан жанр међу различитим нараштајима. Иако првобитно није била писана да буде рецепцијски доступна деци, њена мотивска и тематска одређеност постала им је занимљива, посебно због алегорије и животињских ликова. Посматрана са аспекта уметничких вредности, басна се одликује динамичним дијалозима, док се уметничка несвакидашњост постиже драмским набојем и снажном моралном обојеношћу ликова. Алегорјски контекст и једночински ток радње приближио је, кроз векове, ауторима који су је неретко прерађивали, њене мотиве користили за своје нове, ауторске басне. Процват у ауторском развоју доживела је у времену Крилова и Ла Фонтена, који су на темељима старогрчких, езоповских баснословних манира изградили нови жанр, стиховно обликован, са друштвеном сликом тог доба. Иако басне није писао, већ их је слободно преводио и обликовао у складу сам менталитетом нашег народа и језика, Доситеј Обрадовић је аутентичним наравоученијима дао нове обресе, најчешће, Езоповим баснама. Како је у свом раду задржавао главна одређења басана које је прерађивао – идеју и радњу басне, Доситеј у свему другом одступа. Његове поуке – наравоученија су често обимнија и од саме басне, морализаторски и васпитно пренаглашена и обликована у складу са менталитетом српског друштва у периоду његовог стварања. Доситејево побуде у писању настале су са намером да учествује у формирању моралних схватања код младих и потребом да пренесе своје несвакидашње животно искуство на њих, провлачећи га кроз своја наравоученија. У поукама доминантне карактерне црте људи бивају одређене кроз ликове животиња. Животиње носе људске особености као своје карактерне црте осликавајући друштвену и поетску вредност басана. Управо су њене вредности условиле развој великог интересовања за њено, како књижевнотеоријско тако и методичко изучавање, што је случај и са нашим радом. Сврсисходност овог рада огледа се у књижевнотеоријском поимању басне, дидактичко-методичком приступу њеном изучавању и квалитету обликовања читанки у погледу басана.

Главни циљ истраживања односио се на анализу наставног плана и програма и дидактичко-методичке апаратуре која прати тумачење басне у читанкама према

стандардима квалитета Д. групе (*Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника*), а посебно стандарду Д12. *Подршка стваралачком мишљењу и понашању* задуженим за развој стваралачких способности код ученика млађих разреда основне школе. Узорак истраживања је обухватао читанке (тачније странице посвећене дидактичко-методичкој апаратури у вези са басном) одабраних, најзаступљенијих издавачких кућа у Србији, и учитељи који користе те читанке, односно обрађују басну као веома вредно књижевно дело у настави. Испитанике су сачињавали учитељи који реализују наставу са ученицима од првог до четвртог разреда, из села, мањих и великих градова, различите дужине радног стажа и степена стручне спреме.

Уџбеници имају веома важну улогу и њихова дидактичко-методичка апаратура треба да буде адекватна јер има велики значај, како за учитеље, тако и за ученике, који преко квалитетног садржаја развијају личне компетенције и стваралачко мишљење. Структуралне компоненте уџбеника потпомажу, олакшавају и побољшавају самосталност и самоувереност ученика у процесу усвајања басана са разумевањем. Циљ уџбеника конципираног према стандардима квалитета дидактичког обликовања јесте да омогући самосталност у учењу и подстиче и развија активно учење у свим модалитетима.

Како би адекватно утврдили услове које један уџбеник мора да задовољи да би научни садржај који пласира био адекватно организован и прилагођен деци, њиховим потребама, знањима, узрасту и менталним капацитетима, уџбенику се мора приступити и исти се мора прилагодити стандардима квалитета, који су усвојени као национални стандарди и примењују се при одобравању уџбеника у Србији. Стандарди квалитета Д. групе (*Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника*) су друга група стандарда по бројности и односе се на главни аспект уџбеника као жанра, који се конкретно односи на дивергентну продукцију у циљу организованости наставе која ће подстицати уживање и расправу ученика на часовима књижевности. Циљ овакве наставе је развој како учитељевог, тако и учениковог истраживачког, проналазачког, стваралачког односа према књижевном тексту, стављајући ученика у позицију активног учесника на часу. У нашем случају књижевни текст као предмет изучавања биле су басне.

Стандарди квалитета Д. групе указују на услове које садржај уџбеника мора да испуни у циљу организованости и прилагођености ученицима на основу њихових психофизичких способности, односно скупа природних и стечених способности ученика, а који на основу адекватности дидактичко-методичке апаратуре подстичу стваралачко

понашање и креативно мишљење ученика. Стандарди квалитета Д. групе – групе дидактичког обликовања броје 13 описа, од којих се првих шест односи на дидактичко представљање научних података, смислене везе градива, ефикасне начине за представљање вредности у уџбенику, док се остатак стандарда везује за дидактичко-методичку апаратуру. Акцент је посебно стављен на стандард *Д12. Подршка стваралачком мишљењу и понашању*, у коме су потребе уџбеника сведене на креирање садржаја који наводе ученика да упражњава креативне активности и понашање, базирајући се на уметнички скуп предмета и креирање стваралачке атмосфере у уџбенику.

Главна очекивања истраживања односила су се на присутност и препознатљивост садржаја читанки и делова истих у којима се налазе басне који су осликавали и обухватили радне налоге, питања и задатке на основу којих је ученицима омогућено да развијају стваралачко мишљење и имају адекватан подстицај за стваралачко понашање. Са друге стране, на основу резултата који су приказани, имали смо циљ да укажемо на недовољну имплементацију квалитета дидактичко-методичких апаратура и отворимо врата ка унапређењу истих. Циљ нам је био подизање свести о простору који постоји за унапређење квалитета и адаптацију читанки и њихових садржаја, а све за добробит развоја ученика и његових стваралачких могућности кроз активно учење на часовима књижевности, подстичући индивидуализам и креативност у тумачењу, аргументовању, резонувању, анализи, адаптацији и стваралачкој репродукцији садржаја басне. Очекивања о простору за унапређење садржаја дидактичко-методичке апаратуре и уџбеника су се показала као основана и пресудна за подстицање и подршку стваралачког мишљења и понашања код ученика, али и код учитеља.

Спроведеним истраживањем дошли смо до резултата приказаних у претходном поглављу, који нам дају за право да закључимо да простора ка унапређењу дидактичко-методичке апаратуре читанке у деловима које се односе на басне има, и да се Д. група стандарда квалитета може унапредити кроз садржај који би требало додатно организовати и прилагодити ученицима, а све у циљу развоја стваралачког и критичког мишљења и подстицања активног учења код ученика млађих разреда на часовима књижевности. Другим речима, задатак истраживања је био да се утврди реализованост стандарда Д. групе у делу читанке који се односи на басну и ставови учитеља о садржају делова читанки које се односе на басне, у односу на имплементацију Д. групе, те да се на тај начин препознају и отворе нове методе и поља у креирању и обликовању дидактичко-

методичке апаратуре. Полазећи од резултата, могу се извести одређени закључци који се односе на постављене задатке, циљеве и хипотезе.

Прва и друга потхипотеза нашег истраживања претпостављале су недовољну заступљеност басана у читанкама за млађе разреде основне школе заступљених у Србији од 2016. године и њихову неусаглашеност са програмским одређењима и изборним баснама, потврђене су. Наведено се може уочити у табеларним приказима присутних, обавезних и изборних, басана у оквирима анализираних читанки и програмским одређењима. Иако су уметничке вредности басне велике, свега осам текстова заступљено је у виду програмског штива у читанкама које су узорак анализе садржаја, док се у својству изборних текстова може уочити седам текстова, с тим што је највећи број истих обухваћен читанкама у издању *Креативног центра* (Маринковић и Марковић, 2018; Маринковић, 2018; Маринковић и Марковић, 2019; Маринковић и Марковић, 2005; Маринковић и Марковић, 2020; Маринковић и Марковић, 2015; Маринковић и Марковић, 2021). Неусаглашеност са програмским одређењима уочава се у концепцији читанки у издању *Едуке* и то: у првом разреду потпуна усаглашеност (Јовић и Јовић, 2019), у другом (Манојловић и Бабуновић, 2019) и трећем делимична (Јовић и Јовић, 2020 и Цветковић и сар., 2017), у четвртм без програмских одређења (Тодоров и сар., 2017 и Јовић и Тодоров, 2021), *Завода за уџбенике*, у првом (Јовановић, 2018) и другом разреду (Јовановић, 2019) делимична усаглашеност, у трећем (Јовановић, 2020 и Милатовић, 2011) потпуна усаглашеност, у четвртм без програмских одређења (Опачић и Пантовић, 2015 и Јовановић, 2021), *Клета (Klett)*, у првом (Жежељ, 2019) и трећем разреду (Жежељ Ралић, 2018 и Жежељ, 2020) потпуна усаглашеност, у другом (Жежељ, 2019) делимична усаглашеност, у четвртм без програмских одређења (Жежељ Ралић, 2020 и Жежељ, 2021), *Креативног центра*, у првом (Маринковић и Марковић, 2018 и Маринковић и Марковић, 2018) и трећем разреду (Маринковић и Марковић, 2005 и Маринковић и Марковић, 2020) потпуна усаглашеност, у другом (Маринковић и Марковић, 2019) делимична усаглашеност, у четвртм без програмских одређења (Маринковић и Марковић, 2015 и Маринковић и Марковић, 2021) и *Нове школе*, у другом (Ћук и Ивановић, 2021) и трећем разреду (Ћук и Периц Петровић, 2011 и Ћук и Ивановић, 2021) потпуна усаглашеност, у првом делимична усаглашеност (Ћук и Ивановић, 2018), у четвртм без програмских одређења (Ћук и Периц Петровић, 2011 и Ћук и Ивановић,

2021). Препоручујемо да, убудуће, издавачи ускладе концепцију читанке са програмским одређењима.

Трећа потхипотеза, која се односила на усклађеност дидактичко-методичке апаратуре басана у одобреним читанкама за млађе разреде основне школе наведених издавача са прописаним стандардима квалитета Д. групе, доказана је. У конципирању читанки наведених издавачких кућа, стандарди су делимично остварени, што је табеларно представљено у раду. Потпуна усклађеност дидактичко-методичке апаратуре утврђена је само у случају стандарда *Д8. Смиленост налога, питања и задатака*.

Четврта потхипотеза, која је претпостављала делимичну усклађеност дидактичко-методичке апаратуре уз басне у одобреним читанкама за млађе разреде основне школе са стандардом квалитета уџбеника *Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању*, потврђена је. Анализом делова читанки који се односе на басне утврђена је делимична усклађеност дидактичког обликовања басана са наведеним стандардом. Најмање пропусти утврђено је у дидактичко-методичким апаратурама које прате басне у читанкама у издању *Клета (Klett)* (у случају басне *Лав и миш* према Езопу не поседује дидактичко-методичку апаратуру), док је потпуна неусаглашеност утврђена у дидактичком обликовању басана у читанкама у издању *Нове школе*.

Пета потхипотеза односила се на позитивне ставове учитеља о усклађености дидактичко-методичке апаратуре уз басне у одобреним читанкама за млађе разреде основне школе наведених издавача, потврђена је. Већина аритметичких средина стандарда квалитета Д. групе (изузев *Дб. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику и Д10. Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику*) премашује вредност од 3.49. Закључујемо да је најчешћи одговор учитеља био да се у највећој мери односи, што указује на позитивне ставове на примењивост стандарда Д. групе на део читанке који се тиче дидактичко-методичке апаратуре која прати басне.

Шеста, последња потхипотеза претпостављала је да учитељи имају делимично позитивне ставове о усклађености дидактичко-методичке апаратуре уз басне у одабраним читанкама за млађе разреде основне школе наведених издавача и стандарда квалитета уџбеника *Д12. Подришка стваралачком мишљењу и понашању*, потврђена је. Учитељи имају позитивне ставове по већини тврдњи, изузев тврдњи: *Ретко се анализирају поступци главних ликова басана, односно, ретко се презентује како је неко од јунака дошао до одређеног закључка, већ се они узимају „здраво за готово“; Ретко се примењује*

бреисторминг (мождане олује) као једна од метода рада на часу, захтевана задатком уз басне и тврдње Нема задатака отвореног типа, који захтевају проналажење алтернативних метода решавања, по питању којих су често били неодлучни, те је проценат позитивних одговора мањи.

Освртом на постављене хипотезе истраживања, узимајући у обзир резултате и закључке које смо извели, сматрамо да смо постављене хипотезе, а посебно главну општу хипотезу потврдили, и указали на могуће препоруке за унапређење дидактичког обликовања читанке као уџбеника у циљу стварања могућности за развој стваралачког мишљења и понашања код ученика млађег школског узраста. На основу свега у раду изнесеног надамо се да ће резултати нашег истраживања бити могуће полазиште за даља истраживања у домену квалитета дидактичко-методичког обликовања читанки, пре свега басана.

ЛИТЕРАТУРА

Антић, С. (2009). Савремена схватања уџбеника: последице на конструкцију и мерила квалитета, *Иновације у настави*, 22 (4), 25–39.

Bandur, V. i Kundačina, M. (2007). *Akademsko pisanje*, Užice: Učiteljski fakultet.

Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.

Bojović, I. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu*, Univerzitet u Beogradu Filozofski fakultet, (doktorska disertacija).

Braslavsky, C. & Halil, K. (Eds.) (2006). *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences*. Geneva: UNESCO.

Брковић, А. (1998). Мотивационе вредности уџбеника, У: Н. Лакета (ур.) Зборник радова *Вредности савременог уџбеника 2* са научног скупа са међународним учешћем одржаног у Ужицу, 30. октобра 1998. 131–150. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.

Васојевић, И. и сар., (2021). Развијање креативности у настави математике, *Настава и васпитање*, 70 (2), 165–176.

Vernon, P. (1964). *Intelligence and attainment tests*. London: University of London Press.

Vidanović, I. (2006). *Rečnik socijalnog rada*, Beograd: Udruženje stručnih radnika socijalne zaštite Srbije; Društvo socijalnih radnika Srbije; Asocijacija centra za socijalni rad Srbije; Unija studenata socijalnog rada.

Vigotski, L. (1975). *Psihologija umetnosti*, Beograd: Nolit.

Vigotski, L. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Вуковић, Н. (1996). *Велики баснописци*, Подгорица: ИПТ Унирекс.

Getzels, J. & Jackson, P. (1962). *Creativity and Intelligence*, New York: John Wiley.

Лалић Вучетић Н. и Шева, Н. (2019). Однос текста и илустрације: анализа савремених буквара, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 51 (2), 507–572.

Lalić Vučetić, N. (2017). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije za učenje*, Univerzitet u Beogradu Filozofski fakultet, (doktorska disertacija).

Вучковић, М. (1997). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Вучковић, Р. (2008). *Писац, дело, читалац*, Београд: Службени гласник.

Гордон, Т. (2003). *Како бити успешан наставник*, Београд: Креативни центар.

Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity and their educational implication*, San Diego, Calif.

Grupa autora (1989). *Pedagoška enciklopedija 2*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Grupa autora (2001). *Rečnik književnih termina*, Banja Luka: Romanov.

Гавриловић Обрадовић, Д. (2012). *Дидактичко методичке карактеристике читанки (у другој половини двадесетог века)*, Чачак: Легенда.

Деретић, Ј. (2011). *Историја српске књижевности*, Зрењанин: Sezam book.

Драгић, Ж. и Илић, М. (2018). Ефекти рецепције књижевног текста у индивидуализованој и респонбилној разредној настави. *Зборник радова Филозофског факултета*, 48 (4), 165–183.

Драгић, Ж. (2020). *Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем узрасту ученика*, Универзитет у Бањој Луци Филозофски факултет, (докторска дисертација).

Dubovicki, S. (2012). Poticanje kreativnosti u udžbenicima razredne nastave, *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1–2), 205–221.

Ђорђевић, Ј. (1998): Савремени уџбеник и електронски медиј. У: Н. Лакета (ур.) Зборник радова *Вредности савременог уџбеника 2* са научног скупа са међународним учешћем одржаног у Ужицу, 30. октобра 1998. 29–38. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.

Ђорђевић, Ј. (2014). Креативност – подстицаји и неговања, У: Г. Гојков и С. Пртљага (ур.). Зборник радова *Даровитост и креативност – развојна перспектива креативне перформансе*. 43–44. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Павлов”.

Elkonjin, B. D. (1990). *Psihologija dečje igre*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Златковић, Б. (2014). *Психологија учења и наставе*, Врање: Учитељски факултет.

Ivanović, Z. (1996). *Metodologija izrade znanstvenog i stručnog dela*, Opatija: Hotelijerski fakultet.

Ivić, I. & Pešikan, A. (1997). *Education and Democracy. Yugoslav Case*, Mexico City: CIES Annual Meeting.

Ивић, И. и сар., (2003): *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију.

Ивић, И. и сар., (2004). *Основни стандарди квалитета школских уџбеника*, Београд: Образовни форум.

Ивић, И. и сар., (2009). *Водич за добар уџбеник – Општи стандарди квалитета уџбеника*, Београд: Завод за уџбенике.

Игњатовић, С. (1966). *Народна књижевност у настави и васпитању*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Илић, П. (2003). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.

Илић, П. и сар., (2008). *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*, Нови Сад: Градска библиотека; Београд: Нова школа.

Илић Рајковић, А. и Сенић Ружић, М. (2016). Проучавање уџбеника и педагошка прошлост: приказ савремених методолошких приступа, *Настава и васпитање*, НВ год., 65 (3), 555–568.

Ингарден, Р. (1971). *О сазнавању књижевног уметничког дела*, Београд: Српска књижевна задруга.

Јанковић, П. (2001). Ваннаставне активности и ученичко стваралаштво, *Норма* 8 (3), 59–78.

Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*, Нови Сад: Змај.

Jovičić, N. (2019). Dečja igra i razvoj stvaralačkih sposobnosti darovitih, U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.) *Tematski zbornik Dostignuća i perspektive u obrazovanju*

darovitih. 153–164. Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača „Mihajlo Pavlov“; Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.

Kamenov, E. (2007). *Dečja igra – vaspitanje i obrazovanje kroz igru*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Kvašček, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*, Beograd: Izdavačko informativni centar studenata.

Kvašček, R. (1977). *Kako razviti stvaralačke sposobnosti*, Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Kvašček, R. (1981). *Mogućnosti i granice razvoja inteligencije*, Beograd: Nolit.

Koludrović, M. (2008). *Udžbenik kao nastavni medij poticanja kreativnosti*, Zagreb: Filozofski fakultet (magistarski rad).

Копас Вукашиновић, Е. (2006). Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста, *Зборник института за педагошка истраживања*, 38 (1), 174–189.

Костић, Т. (2019). *Специфичности тумачења значења књижевноуметничких текстова као естетских порука у читанкама за српски језик и књижевност*, Мегатренд универзитет Факултет за културу и медије, (докторска дисертација).

Крстић, Д. (1996). *Психолошки речник*, Београд: Савремена администрација.

Лазаревић, Д. (2009). Уџбеник као предмет психолошке анализе у нашој средини – приступи, проблеми и резултати, *Иновације у настави*, 22 (4), 5–16.

Levis, R. (1993). Allegory and eclogues, *Virginia tech, Electronic Antiquity*, 1(5), <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/EIAnt/V1N5/levis.html>, преузето 4. 8. 2021. у 13. 42 ч.

Letikam, I. i Bognar, B. (2009). Poticanje kreativnosti u nastavi hrvatskoga jezika. U: Bognar B. (ur.) i sur., *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*, Zagreb: Profil, 154–170.

Lešić, Z. (2008). *Teorija književnosti*, Beograd: Službeni glasnik.

Majl, A. (1968). *Kreativnost u nastavi*, Sarajevo: Izdavačko preduzeće „Svjetlost“.

Maksić, S. i Pavlović, J. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: studija slučaja, *Psihologija*, 47(4), 465–483.

Максић, С. (2021). Истине и заблуде о креативном учењу, *Иновације у настави*, 34 (1), 1–13.

Малетић, Г. (2005). Уметност писања басне или преображаји једног жанра (предговор) у: *Антологија српске басне*, Београд: ОП Ошишани јеж.

Малетић, Г. (2007). Поетика басне, у: Марјановић, В., и Ђуричковић, М. *Књижевност за децу и младе (књига прва)*, 157–163, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче.

Маљковић, М. (2004). Основне одлике басне и приче о животињама. *Норма*, 1–2(10), 97–110.

Маљковић, М. (2007). *Басна лектура мудрости*, Нови Сад: Змај.

Маљковић, М. (2008). Евалуација примене стваралачких модела обраде басне у настави језика и књижевности на микронивоу, *Норма*, XII, 3/2008, 93–104.

Маринковић, С. (2003). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.

Маринковић, С. (2004). *Дечја права и уџбеник*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Марјановић, В. (2000). *Књижевност за децу и младе (књига прва)*, Београд: Виша школа за образовање васпитача.

Марковић, С. (2018). Самостални стваралачки рад ученика на часовима књижевности у млађим разредима основне школе (теорија и пракса), У: В. Јовановић и Б. Илић (ур). Зборник радова *Књижевност за децу у науци и настави*, са научног скупа одржаног у Јагодини, 21–22. априла 2018. 159–173. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Марковић, С, Ж. (1987). *Записи о књижевности за децу*, Београд: Научна књига.

Mangel, A. (2005). *Istorija čitanja*, Novi Sad: Svetovi.

Милатовић, В. и Савић, Б. (2004). *Теорија књижевности*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милатовић, В. (1998). *Методика наставе почетног читања и писања*, Београд: Учитељски факултет.

Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.

Милинковић, Ј. и сар., (2008). Модел уџбеника као основе активног учења у настави математике, *Иновације у настави*, 21 (1), 70–79.

Милинковић, М. (2010). *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу *Змајеве дечје игре*.

Милинковић, М. (2011). *Рецепција басне у науци и настави*. У: С. Маринковић (ур). Зборник радова *Настава и учење – стање и проблеми са научног скупа одржаног у Ужицу*, 11. новембра 2011. 425–436. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.

Милинковић, М. (2012). *Књижевност за децу и младе – поетика*, Ужице: Учитељски факултет.

Милинковић, М. (2014). *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд: Bookland.

Миловановић, Б. (2014). Дидактичко-методичка апаратура књижевних текстова у читанкама за млађе разреде основне школе, *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*, 10 (8), 139–150.

Milosavljević, P. (1985). *Metodologija proučavanja književnosti*, Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.

Milosavljević, P. (1991). *Teorijska misao o književnosti*, Novi Sad: Svetovi.

Мркаљ, З. и Лазаревић, Т. (2003). Истраживачки пројекти у настави књижевности, *Књижевност и језик*, 1–3, 149–156.

Мркаљ, З. (2008). *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Мркаљ, З. (2011). *На часовима српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.

Мркаљ, З. (2016). *Од буквара до читанки (методичка истраживања)*, Београд: Учитељски факултет.

Nauman, M. (1975). Književnost i problemi književne recepcije, u: Maricki, D. *Teorija recepcije u nauci o književnosti*, Beograd: Nolit.

Николић, Љ. (1992). О врстама читања, *Школски час*, 3–4, 24–35.

Николић, М. (1988). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић, М. (2010). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић, М. и Петковић, Ј. (2017). Дидактичко обликовање уџбеника у светлу социокултурне теорије Л. С. Виготског, *Наслеђе*, бр. 37, 251–262.

Обрадовић, С. (2005). *Књижевност за децу 1*, Алексинац: Виша школа за образовање васпитача.

Павловић, М. (1962). *Основи методике наставе српскохрватског језика и књижевности*, Београд: Научна књига.

Петровић, Т. (2005). *Књижевност за децу – теорија*, Сомбор: Учитељски факултет.

Pešikan, A. et al. (1998). *Textbook And Democracy. The Analysis Of Yugoslav History Textbook*, Cape Town: Xth World Congress of WCCES.

Pešikan, A. i Janković, S. (1998). Analiza udžbenika i radne sveske za predmet poznavanje prirode i društva za 4. razred osnovne škole, *Psihologija*, 1–2, 137–152.

Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешикан, А. и Антић, С. (2003). Активно учење у уџбеницима, У: М. Лончаревић и Д. Солеша (ур.) Зборник радова *Образовање учитеља у прошлости, садашњости и будућности* са научног скупа, одржаног у Сомбору, 7–8. маја 2003. године, 181–191. Сомбор: Учитељски факултет.

Пешикан, А. и Антић, С. (2007). Како уградити идеје активног учења у уџбеник, *Настава и историја*, нова серија, бр. 7, (147–161).

Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: sociokonstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije, *Psihološka istraživanja*, 13 (2), 157–184.

Пешикан, А. (2016). Уџбеници: од истраживања до политике издаваштва у Србији, у: А. Пешикан (ур.) Монографија *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*, 12–18. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.

Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku, *Psihologija*, 38 (4), 369–381.

Пешић-Матијевић, Ј. и Антић, С. (2001). Однос према националном у југословенским уџбеницима Федерације БиХ, Саопштење са седмог научног скупа

Емпиријска истраживања у психологији, одржаног у Београду, 14–15. фебруара 2001. године. Београд: Филозофски факултет.

Pintrich, P. R (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667–686.

Плут, Д. (2000). *Психолошко-педагошке претпоставке за једну теорију уџбеника*, Универзитет у Београду Филозофски факултет (докторска дисертација).

Plut, D. et al. (2001). *Democracy in Textbooks. Content Analysis*, Washington D. C.: Cies Conference.

Plut, D. et al (2002a). Textbooks analysis. Representation of Democratic Values in Education, in L. Kolouh-Westin (ed). *Democracy in Eduscation in Bosnia-Hercegovina and FR Yugoslavia*, Stockholm: Stockholm University, Institute for International Education.

Plut, D. et al. (2002b). What is Democracy in Textbooks?, in H. Doun, L. Kolouh-Westin and D. Plut (eds.). *Democracy in Textbooks and Student Minds, Educational Transitions in Bosnia-Hercegovina, Yugoslavia, Mozambique & South Africa*, New York: Nova Science Publishers, 109–145.

Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Институт за психологију, Филозофски факултет.

Plianram, S. & Inprasitha, M. (2013). Exploring Elementary Thai Teachers' Use of Mathematics Textbook, *Creative Education*, 3(6), 692–695, доступно на: DOI: [10.4236/ce.2012.36103](https://doi.org/10.4236/ce.2012.36103), преузето 18. 08. 2021. у 16. 57 ч.

Пурић, Д. (2010). Тумачење књижевног текста као циљ наставе књижевности у млађим разредима основне школе. У: С. Марикковић (ур.) Зборник радова *Образовање и усавршавање наставника* са научног скупа са међународним учешћем, одржаног у Ужицу 13. новембра 2009. године. 401–409. Ужице: Учитељски факултет.

Пурић, Д. (2016). Читанка и могућности тумачења књижевног текста у настави, у: А. Пешикан (ур.) Монографија *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*, 75–90. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.

Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.

Rosandić, D. (1976). *Problemska, stvaralačka i izborna nastava književnosti*, Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Самарџија, С. (2002). *Народне басне и приче о животињама*, Београд: Народна књига, Алфа.

Solar, M. (2012). *Teorija književnosti sa rječnikom književnoga nazivlja*, Београд: Službeni glasnik.

Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: Учитељски факултет у Врању и Учитељски факултет у Ужицу.

Стакић, М. (2011). *Методички приступ уметничкој приповеци у настави српског језика и књижевности од првог до четвртог разреда основне школе*, Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Ужицу, (докторска дисертација).

Стакић, М. (2014). *Методички приступ уметничкој приповеци у настави српског језика и књижевности*, Лепосавић: Учитељски факултет.

Стакић, М. и Миловановић, Б. (2015). Примена продуктивних истраживачких задатака у раду са даровитим ученицима у настави српског језика и књижевности, *Зборник радова Филозофског факултета*, 45 (2), 93–112.

Стевановић, Ј. и Димитријевић, М. (2013). Подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва у настави српског језика и књижевности, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45 (2), 381–403.

Стојановић, Б. (2015). *Вредности народне књижевности у настави – теоријски и методички приступ*, Врање: Учитељски факултет.

Стојановић, Б. и Здравковић, Д. (2019). Књижевни јунак и социјално одговорно понашање појединца у читанкама за млађе разреде основне школе, *Теме*, 43 (4), 1247–1264.

Стојановић Стошић, М. (2016). *Развијање креативних способности деце кроз наставу ликовне културе применом тактилних, визуелних и аудитивних подстицаја*, Универзитет у Нишу Педагошки факултет у Врању, (докторска дисертација).

Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*, Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.

Требјешанин, Б. (1998). Интризичка мотивација као циљ наставног процеса, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 30, 168–179.

Требјешанин, Б. (2009). Психолошка истраживања и пракса стварања уџбеника у Србији – поглед уназад и унапред, *Иновације у настави*, 22 (4), 16–24.

Требјешанин, Б. (2009). *Мотивација за учење – теорије, принципи, примена*, Београд: Учитељски факултет.

Trebešanin, Ž. (2001). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.

Urban, K. (1993). Recent trends in creativity research and theory in Western Europe, *European Journal for High Ability*, 1(0), 99–113.

Filipović, N. (1988). *Mogućnosti i dometi stvaralaštva učenika i nastavnika*, Sarajevo; Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Carrim, N. et al. (1998). *A comparative analysis of a South African grade and Yugoslavian grade 8 history textbooks with regard to human rights, democracy and citizenship*. Cape Town: Xth World Congress of WCCES.

Carloni, J. C. & Filloux, J. C. (1969). *La Critique Littéraire*, Paris: Presses Universitaires de France.

Carloni, J. C. & Filloux, J. C. (1969). *La Critique Littéraire*, Paris: Presses Universitaires de France.

Цветановић, В. (1995). *Самостални и стваралачки рад ученика у настави српског језика*, Београд: Vодex.

Цветановић, З. (2012). Улога књижевних текстова у формирању вредносних система даровитих, *Darovitost i moralnost*, Zbornik 17(2012), 250–263, Vršac; Arad; Bitolj; Ptuj.

Цветановић, З. (2007). Дидактичко-методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе – структура и функција, *Иновације у настави*, 19 (3), 75–83.

Цветановић, З. (2008). Интерпретација народне бајке у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама за млађе разреде основне школе, *Иновације у настави*, 21 (4), 102–112.

Цветановић, З. и Радојичић, Ј. (2012). Заинтересованост ученика за читање басни у млађим разредима основне школе. У: В. Јовановић и Т. Росић (ур.) Зборник радова *Књижевност за децу и омладину – наука и настава са научног скупа са међународним учешћем, одржаног у Јагодини, 11–12. априла 2012. године*, 237–247. Јагодина: Факултет педагошких наука.

Цветановић, З. (2013). *Методичко тумачење басне*, Београд: Универзитет у Београду Учитељски факултет.

Цветковић, Т. (2003). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Сомбор: Учитељски факултет.

Crnković, M. (1986). *Dječja književnost*, Zagreb: Školska knjiga.

Чутовић, М. (2014). *Методичка интерпретација басне у млађим разредима основне школе*, Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Ужицу, (докторска дисертација).

Šefer, J. (2000). *Kreativnost dece*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Šefer, J. (2012). *Stvaralačko ponašanje*, U: J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: novi pristup obrazovanju*, I deo, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 95–123.

Шипка, М. и Клајн, И. (2010). *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.

Štajger, E. (1987). *Umeće tumačenja i drugi ogleđi*, Beograd: Kultura.

ЗАКОНСКИ АКТИ

- *Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања*, https://ceo.edu.rs/wpcontent/uploads/publikacije/Obrazovni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4_srpski_cir.pdf, преузето 10. децембра 2021. године у 21. 49 ч.
- *Закон о уџбеницима*, *Службени гласник РС*, *Просветни гласник* 68/2015, 27/2018-13.
- *Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*, *Службени гласник РС*, *Просветни гласник* 10/2017-1, 12/2018-1, 15/2018-1, 18/2018-1, 1/2019-18, 2/2020-1).
- *Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања*, *Службени гласник РС*, *Просветни гласник* 16/2018.
- *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, *Службени гласник РС*, *Просветни гласник* 1/2005-1, 15/2006-1 (др. правилник), 2/2008-24 (др. правилник), 2/2010-1 (др. правилник), 7/2010-4, 3/2011-124

(др. правилник), 3/2011-129 (др. правилник), 7/2011-1 (др. правилник), 7/2011-7 (др. правилник), 1/2013-2, 11/2014-4, 11/2016-263, 11/2016-575, 12/2018-18.

- *Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања, Службени гласник РС, Просветни гласник: 11/2019-1, 6/2020-20.*
- *Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби, Службени гласник РС, Просветни гласник: 42/2016-11, 45/2018-40.*

ИЗВОРИ

Езоп (1965). *Есопове басне*, Београд: Народна књига.

Крилов (1963). *Басне*, Београд: Народна књига.

Лесинг (1963). *Басне*, Београд: Народна књига.

Ла Фонтен (1988). *Лафонтенове басне*, Београд; Чаковец: Вајат; Зрински.

Обрадовић, Д. (1957). *Басне*, Београд: Просвета.

Уџбеници за први разред

1. Жежељ, Р. (2019). *Маша и Раша Различак – Читанка за први разред основне школе*, Београд: Klett.
2. Јовановић, С. (2018). *Читанка за српски језик за први разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
3. Јовић, М. и Јовић, И. (2019). *Читанка за први разред основне школе*, Београд: Едука.
4. Маринковић, С. и Марковић, С. (2018). *Читанка за први разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
5. Маринковић, С. (2018). *Буквар са наставним листовима за први разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
6. Ћук, М. и Ивановић, Д. (2018). *Чаробна слова – Читанка за први разред основне школе*, Београд: Нова школа.

Уџбеници за други разред

Жежељ, Р. (2019). *Зов речи – Читанка за српски језик за други разред основне школе*, Београд: Klett.

Јовановић, С. (2019). *Читанка за српски језик за други разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Јовановић, С. (2019). *Вежбанка за српски језик за други разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Манојловић, М. и Бабуновић, С. (2019). *Читанка за други разред основне школе*, Београд: Едука.

Маринковић, С. и Марковић, С. (2019). *Читанка за други разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Ћук, М. и Ивановић, Д. (2021). *Радна свеска из српског језика за други разред основне школе*, Београд: Нова школа.

Ћук, М. и Ивановић, Д. (2021). *Разиграни дани – Читанка за други разред основне школе*, Београд: Нова школа.

Уџбеници за трећи разред

Жежељ Ралић, Р. (2018). *Маша и Раша Река речи – Читанка за српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: Klett.

Жежељ Р. (2020). *Искрице речи – Читанка за српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: Klett.

Јовановић, С. (2020). *Читанка за српски језик за трећи разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Јовић, М. и Јовић, И. (2020). *Читанка за трећи разред основне школе*, Београд: Едука.

Маринковић, С. и Марковић, С. (2005). *Читанка за трећи разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Маринковић, С. и Марковић, С. (2020). *Читанка за трећи разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Милатовић, В. (2011). *Читанка за 3. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Ћук, М. (2012). *Радна свеска из српског језика за трећи разред основне школе*, Београд: Нова школа.

Ћук, М. и Ивановић, Д. (2021). *Радна свеска из српског језика за трећи разред основне школе*, Београд: Нова школа.

Ћук, М. и Ивановић, Д. (2021). *Најлепша реч – Читанка за трећи разред основне школе*, Београд: Нова школа.

Ћук, М. и Периц Петровић В. (2011). *Радости дружења – Читанка за трећи разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*, Београд: Нова школа.

Цветковић, М. и сар., (2017). *Водено огледало – Читанка за трећи разред основне школе*, Београд: Едука.

Уџбеници за четврти разред

Жежељ Ралић, Р. (2020). *Речи чаробнице – Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Klett.

Жежељ, Р. (2021). *Река речи – Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Klett.

Јовановић, С. (2021). *Читанка за српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Јовић, М. и Годоров, Н. (2021). *Читанка – уџбеник за четврти разред основне школе*, Београд: Едука.

Маринковић, С. и Марковић, С. (2015). *Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Маринковић, С. и Марковић, С. (2021). *Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Опачић, З. и Пантовић, Д. (2015). *Прича без краја – Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Тодоров, Н., Цветковић, С. и Плавшић, М. (2017). *Трешиња у цвету – Читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Едука.

Ћук, М. и Ивановић, Д. (2021). *Чудесна башта – читанка за четврти разред основне школе*, Београд: Нова школа.

Ћук, М. и Периц Петровић, В. (2011). *Свет маште и знања – Читанка за четврти разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*, Београд: Нова школа.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1 – Упитник

Поштовани,

Након неколико општих питања о Вама и школи, налази се сет питања која се односе на поштовање стандарда дидактичког обликовања садржаја басана у читанкама разреда којем предајете. Пажљиво прочитајте сваку тврдњу и на скали од 1 до 5 означите колико се дата тврдња односи на садржај који оцењујете, стално имајући на уму да процењујете само примењивост стандарда квалитета Д. групе који указују на услове које уџбеник мора задовољити да би наставни садржаји које преносите били прилагођени и организовани потребама ученика, у случају дела читанке у коме се налазе басне кроз излагање основног текста и постојање дидактичке апаратуре.

- 1 – уопште се не односи
- 2 – односи се у мањој мери
- 3 – нити се односи, нити се не односи
- 4 – у највећој мери се односи
- 5 – у потпуности се односи

Анкетирање је анонимно, а спроводи се у оквиру израде докторске дисертације. Подаци прикупљени анкетом биће искоришћени само у научноистраживачке сврхе. За попуњавање анкетног упитника у просеку је потребно двадесетак минута.

- 1. Пол: М Ж
- 2. Старост: _____
- 3. Дужина радног стажа: _____
- 4. Степен стручне спреме:
 - а) виша стручна спрема
 - б) висока стручна спрема
 - в) завршене постдипломске студије било ког нивоа – специјалистичке студије, мастер студије, магистратура или докторат

5. Школа у којој радите налази се на подручју:
- северног дела Косова и Метохије
 - централне Србије
6. Тип насеља у коме живите:
- велики град
 - мали град
 - село
6. Тип насеља у коме је школа:
- велики град
 - мали град
 - село
7. Разред којем предајете:
- први
 - други
 - трећи
 - четврти
8. Ког је издавача читанка коју користите у настави ове школске године?
 _____, а читанку којег издавача би препоручили _____.

Д1. Објашњење стручних термина

- Објашњење непознатих речи налази се на различитим местима у тексту (на маргини, у посебно издвојеном графичком боксу, на дну странице у којој се термин први пут јавио).

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---
- Објашњење термина је по обиму, форми и садржају прилагођено учениковом узрасту.

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---
- Објашњење термина је по обиму, форми и садржају прилагођено учениковим претходно стеченим знањима.

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---
- Објашњење термина је по обиму, форми и садржају прилагођено учениковим менталним могућностима.

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---
- Након басне у читанкама нема јасно објашњених непознатих термина.

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---
- Приликом објашњавања термина јасно је указано на хомониме.

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

7. Ново значење старих термина, проистекло из контекста басне, уколико се јави, такође је разјашњено.

1 2 3 4 5

8. Није наглашено када је нека реч употребљена у другачијем значењу, него што је опште познато деци.

1 2 3 4 5

9. Са посебним опрезом је указано на речи које поред стручног значења се јављају и у свакодневном говору деце (нпр. црква као зграда и Црква као институција).

1 2 3 4 5

10. Након басана уопште нема издвојених непознатих или стручних речи.

1 2 3 4 5

Д2. Функционална употреба иконицких средстава изражавања

1. Илустрације уз текст басне разјашњавају и допуњују оно што је текстом речено.

1 2 3 4 5

2. Помоћу илустрација пренето је ученицима оно што речима није могуће рећи.

1 2 3 4 5

3. Представљене илустрације често не прате садржај текста.

1 2 3 4 5

4. Иконицка средства симболички показују просторни однос (приказ неких мапа који се у тексту спомињу).

1 2 3 4 5

5. Визуелне карактеристике ликова представљене су цртежима.

1 2 3 4 5

6. Микроскопски и макроскопски описане појаве представљене су визуелно.

1 2 3 4 5

7. Пренатрпаност илустрацијама само нарушава визуелни утисак.

1 2 3 4 5

8. Илустрације су тако представљене да мотивишу ученике на читање и истраживање.

1 2 3 4 5

9. Слике и приказани односи кроз слике су јасно представљени.

1 2 3 4 5

10. Садржај би боље могао бити представљен кроз слике.

1 2 3 4 5

Д3. Дидактичка вредност примера

1. Примери којим се објашњавају појмови из басана разноврсни су по географском пореклу. 1 2 3 4 5

2. Примери којим се објашњавају појмови из басана углавном су једнолични по начину којим се објашњавају (углавном вербално) 1 2 3 4 5

3. Категорије којима су наведени примери обухваћени су опште. 1 2 3 4 5

4. Дати примери након басана нису тачни и повезани са идејама које илуструју. 1 2 3 4 5

5. Примери који се у читанкама након басана јављају су разноврсни. 1 2 3 4 5

6. Примери који су изложени након басана, најчешће су представљени кроз питања за ученике. 1 2 3 4 5

7. Чини се да примери наведени након басана нису баш најпажљивије одабрани. 1 2 3 4 5

8. Кроз текст постоје примери којима су представљене опште појаве и идеје. 1 2 3 4 5

9. Кроз текст скоро и да нема примера. 1 2 3 4 5

10. Примери који се у текстовима јављају су адекватни по броју и не оптерећују текст. 1 2 3 4 5

Д4. Основне смислене везе градива

1. Везе између главних идеја које постоје у тексту басне су јасно изнете од стране аутора читанке. 1 2 3 4 5

2. Кроз питања и задатке ученик треба да повеже главне мотиве басана са осталим садржајем из српског језика који обрађује. 1 2 3 4 5

3. Ученицима је онемогућено да оно што обрађују кроз басну сместе у шири контекст. 1 2 3 4 5

4. Ученик може да смести басну у временски контекст у коме се басна дешава. 1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 5. Читајући басну не може се успоставити систем вредности, нити се описано може у постојећи уклопити. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. У баснама нису јасно изражени системи вредности, као референтни оквири за појединачне вредности | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ученик се постиже да проналази главне сличности и разлике између кључних појмова из басне. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. У анализи басне ученици се не подстичу да проналазе хијерахијски надређене и хијерахијски подређене појмове. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. На крају анализе ученици се подстичу да сумирају појединачне закључке и разматрања. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ученици се наводе да самостално вреднују шта је од споменутог важно, а шта мање важно. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Д5. Секвенце интеграције градива

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Читанка је систематизована тако да се басне налазе у оквиру већих целина које јој садржински и тематски одговарају. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Главни мотиви басана се на часу обрађују кроз једну заједничку ситуацију, смештену у конкретни, животни контекст. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Не постоји час у коме би се ученици организовали у групе, кроз заједнички пројекат, како би заједно извршили систематску анализу свих басана које се у једној тематској целини налазе. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Након обрађене одређене тематске целине врши се провера градива, које се односи на проверавање разумевања веза које постоје у оквиру те тематске целине. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Од ученика се не захтева да изврши евалуацију пређеног градива износећи лични став, емоционални однос ка делу и аргументе. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ученици имају задатак да саставе сами литерарно дело, користећи сазнања на основу једне тематске целине. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Дела ученика инспирисана тематским целинама се не анализирају на часу кроз главни мотив који се кроз једну тематску целину провлачи. | | | | | |

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Ученици се позивају да мотиве који се јављају у баснама препознају и анализирају кроз ликове из свакодневног живота. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Од ученика се захтева да препознају неки од локалних проблема, а затим да покушају да их реше, користећи сазнања која су стекли на основу обрађених басана. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Након што један од ученика аргументовано изнесе евалуацију дела, позивају се остали да кажу шта мисле о томе. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Д6. Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. У баснама у читанкама нема двосмислених и противречних вредносних порука. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Вредносне поруке су изловано представљене и нема повезивања са осталим вредносним порукама у систем вредности. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Имплицитно изнете вредносне поруке, ако их кроз текст има, не косе се са експлицитно изнетим. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Вредности нису само изнете као изјаве, већ су понашањем ликова на примеру презентоване. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Веза наведених примера и фундаменталних вредности није јасно изнета. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Изнети примери који репрезентују неку вредност, тешко се доводе у везу са свакодневним животом ученика. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Изношење пожељних вредности снажно је емотивно позитивно обојено. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Изношење непожељних вредности, није негативно емотивно обојено. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Након сваке басне постоје задаци у којима ученици заузимају улоге ликова из басни, где кроз вежбе комуникације, прорађују вредности, које су изнете у баснама. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Након прочитане басне ученик се не позива да анализира вредносне системе који се кроз басне провлаче. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Д7. Постојање питања, налога и задатака у уџбенику

1. У читанкама након басни постоје питања која активирају ученика да размишља.
1 2 3 4 5
2. У читанкама након басана постоје налози и задаци који активирају ученика да размишља.
1 2 3 4 5
3. Након басана, у читанкама, нема питања, налога и задатака, већ се ученик упућује на радне свеске.
1 2 3 4 5
4. Питања налози и задаци налазе се у почетку наставне јединице.
1 2 3 4 5
5. Питања, налози и задаци представљени су кроз басну.
1 2 3 4 5
6. Питања, налози и задаци представљени су на крају садржаја.
1 2 3 4 5
7. Питања су постављена тако да траже репродукцију знања, али га не подстичу на учење.
1 2 3 4 5
8. Наведени налози и задаци не подстичу на учење, већ само позивају на имитирање описаних ситуација у басни.
1 2 3 4 5
9. Питања постоје континуирано кроз цео уџбеник, уз сваку басну.
1 2 3 4 5
10. Налози и задаци постоје континуирано кроз цео уџбеник, уз сваку басну.
1 2 3 4 5

Д8. Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику

1. Питања налози и задаци, након басни су непрецизно, двосмислено, нејасно, неспретно, неразумљиво и граматички неисправно формулисани, па су зато ученицима нејасни.
1 2 3 4 5
2. У питањима се не тражи одговор који је већ кроз постављање другог питања дат.
1 2 3 4 5
3. Нема илустрација које обесмишљавају питање или сугеришу одговор.
1 2 3 4 5

4. Питања, налози и задаци су реални. Одговарају дететовом узрасту, способностима и ресурсима којима располаже. 1 2 3 4 5
5. Питања и задаци су непрецизно формулисани тако да ученика не подстичу на учење, већ уносе забуну, као што је питање – *Реци ми нешто о..* – где није спецификовано, на шта се тачно мисли. 1 2 3 4 5
6. Питања, налози и задаци који иду уз басне се односе на појмове и појаве који кроз басне нису обрађени. 1 2 3 4 5
7. Питања, налози и задаци, који се налазе уз басну подстичу ученике на учење не трошећи им узалудно енергију. 1 2 3 4 5
8. Питања, налози и задаци који се налазе уз басну не подстичу ученика да помисли да је он неуспешан, јер су смислено постављена. 1 2 3 4 5
9. Питања, налози и задаци који се налазе уз басну не заузимају само простор у уџбенику, већ служе сврси. 1 2 3 4 5
10. Смисленост питања, налога и задатака која се налазе уз басну не наводи ученике да посегну за неким нелегалним начином њиховог решавања. 1 2 3 4 5

Д9. Разноврсност питања, налога и задатака

1. Питања, налози и задаци који се налазе уз басну су разноврсни по форми у којој се јављају. 1 2 3 4 5
2. Највећи број задатака је такав да их већина ученика могу урадити. 1 2 3 4 5
3. Питања, налози и задаци који се налазе уз басну углавном су једнолични тип задатака. 1 2 3 4 5
4. Најмање има најтежих питања, налога и задатака. 1 2 3 4 5
5. Питања, налози и задаци који се налазе уз басну намењени су само индивидуалном раду. 1 2 3 4 5
6. Питања, налози и задаци који се налазе уз басну углавном су намењени индивидуалном раду, али постоје и задаци који су намењени за решавање у пару, или у већим групама. 1 2 3 4 5
7. Питања, налози и задаци који прате басну су формулисана тако да их само мали број ученика може решити. 1 2 3 4 5

8. Питања, налози и задаци који се налазе уз басну захтевају од ученика различите активности, како би се дао одговор. 1 2 3 4 5
9. Дететова индивидуалност је негована кроз разноврсна питања, налоге и задатке који се налазе уз басну. 1 2 3 4 5
10. Разноврсност питања, налога и задатака је таква да одржава ученикову пажњу и мотивацију за рад. 1 2 3 4 5

Д10. Питања, налози, задаци и различите методе учења у уџбенику

1. У читанци, уз басну, постоје питања, налози и задаци који подстичу учење напамет. 1 2 3 4 5
2. Скоро да нема питања, налога и задатака који подстичу учење с разумевањем. 1 2 3 4 5
3. Постоје питања, налози и задаци који подстичу вежбање моторичких вештина, као што је на пример увежбавање руковања школским прибором. 1 2 3 4 5
4. Не постоје питања, налози и задаци који од ученика захтевају да развије неку од интелектуалних вештина, као што су на пример, проналазак непознатих речи у регистру појмова. 1 2 3 4 5
5. Питања, налози и задаци који се налазе уз басне развијају вештине комуникације код ученика (као на пример аргументовано излагање). 1 2 3 4 5
6. Питања, налози и задаци подстичу код ученика самосталну стваралачку (дивергентну) продукцију. 1 2 3 4 5
7. Питања, налози и задаци не захтевају од ученика да одреде могуће импликације на акције актера басана. 1 2 3 4 5
8. Питања, налози и задаци постичу развој кооперативног учења. 1 2 3 4 5
9. Нису честа питања, налози и задаци који подстичу различите методе учења. 1 2 3 4 5
10. Утисак је да питања, налози и задаци постичу само један модел учења. 1 2 3 4 5

Д11. Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу

1. Питања, налози и задаци углавном траже дословну репродукцију садржаја.
1 2 3 4 5
2. Од ученика се захтева да изнесу садржај са разумевањем.
1 2 3 4 5
3. Питања, налози и задаци не подстичу ученика да стечено знање пренесе на ситуације ван часа.
1 2 3 4 5
4. Нема ни питања, налога и задатака која траже од ученика да изврши повезивања ван садржаја који се тренутно обрађује.
1 2 3 4 5
5. Креирање дивергентног садржаја (сопствено литерарно дело) чест је продукт питања, налога и задатака.
1 2 3 4 5
6. Неретко се од ученика захтева да изврши евалуацију дела које се обрађује, износећи аргументе.
1 2 3 4 5
7. Питања, налози и задаци који иду уз басне довољни су како би се извршила процена знања ученика за ту лекцију и/или тематску целину.
1 2 3 4 5
8. Проверавајући учениково знање на основу питања, налога и задатака успешно се мотивише ученик.
1 2 3 4 5
9. Питања, налози и задаци недовољно развијају ученикову евалуативну способност.
1 2 3 4 5
10. Овим методама развија се ученикова способност самооцењивања.
1 2 3 4 5

Д12. Подршка стваралачком мишљењу и понашању

1. Од ученика се захтева стваралачка продукција на основу садржаја басни обрађеног на часу.
1 2 3 4 5
2. Нема задатака отвореног типа који захтевају проналажење алтернативних метода решавања.
1 2 3 4 5
3. Задатак ученика често буде да напишу алтернативни крај басне.
1 2 3 4 5
4. Ретко се примењује браинсторминг (*мождане олује*), као једна од метода рада на часу, захтевана задатком уз басне.
1 2 3 4 5

5. Након басни ученици треба да креирају нове ликове, на основу елемената (особина ликова) који су у басни. 1 2 3 4 5
6. Ученици као задатак често имају да свој доживљај басне представе кроз илустрацију. 1 2 3 4 5
7. Као основа за представе које деца спремају узимају се басне. 1 2 3 4 5
8. Ретко се анализирају поступци главних ликова басана, односно, ретко се презентује како је неко од јунака дошао до одређеног закључка, већ се они узимају *здрово за готово*. 1 2 3 4 5
9. Негује се толеранција на различитост и индивидуалност. 1 2 3 4 5
10. Задацима који су уз басне дати подстиче се развој стваралачког и креативног мишљења ученика. 1 2 3 4 5

Д13. Подрика развоју критичког мишљења

1. Басне у читанкама показују различита гледишта истих појава и дешавања. 1 2 3 4 5
2. Басне су *глас* различитих људи из народа, те је и разноврсност у доживљају присутна. 1 2 3 4 5
3. Басне експлицирају различита интересна подручја, а задаци који уз басне иду од ученика захтевају да анализира и упоређује изнета мишљења и понашања. 1 2 3 4 5
4. У баснама нема направљене разлике између чињеница и интерпретације неког доживљаја. 1 2 3 4 5
5. Садржај који иде уз басне захтева од ученика да аргументовано износи своје тврдње. 1 2 3 4 5
6. Басне не приказују нужне, логички оправдане, последице, неких акција и понашања ликова. 1 2 3 4 5
7. Басне и питања и задаци који уз њих иду негују аутономност у размишљању, отвореност за различита тумачења, изграђивање става филозофске скепсе, опрез у доношењу судова и њиховом прихватању. 1 2 3 4 5

8. Питања и задаци који иду уз басне *не увлаче* ученике у критичко расуђивање.

1 2 3 4 5

9. Басне уче ученике да тумаче поруке које се у њима налазе, било да су експлицитно изнете или су сакривене између редова.

1 2 3 4 5

10. Задаци и питања, па и саме басне, не подстичу ученика да заузме критички став, да сагледа проблем из различитих углова и преиспита и алтернативне опције.

1 2 3 4 5

Прилог 2 – Тестирање поузданости и вредности кориговане ајтем-тотал корелације за сваки ајтем понаособ

Тврдње – Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника	Коригована ајтем-тотал корелација	Кронбахов алфа коефицијент уколико се ајтем избаци
Објашњење непознатих речи налази се на различитим местима у тексту (на маргини, у посебно издвојеном графичком боксу, на дну странице у којој се термин први пут јавио).	.430	.952
Објашњење термина је по обиму, форми и садржају прилагођено учениковом узрасту.	.620	.952
Објашњење термина је по обиму, форми и садржају прилагођено учениковим претходно стеченим знањима.	.583	.952
Објашњење термина је по обиму, форми и садржају прилагођено учениковим менталним могућностима.	.536	.952
Након басне у читанкама нема јасно објашњених непознатих термина.	.283	.953
Приликом објашњавања термина јасно је указано на хомониме.	.490	.952
Ново значење старих термина, проистекло из контекста басне, уколико се јави, такође је разјашњено.	.524	.952
Није наглашено када је нека реч употребљена у другачијем значењу, него што је опште познато деци.	-.062	.954
Са посебним опрезом је указано на речи које поред стручног значења се јављају и у свакодневном говору деце (нпр. црква као зграда и Црква као институција).	.397	.952
Након басана уопште нема издвојених непознатих или стручних речи.	.293	.953
Илустрације уз текст басне разјашњавају и допуњују оно што је текстом речено.	.495	.952

Тврдње – Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника	Коригована ајтем-тотал корелација	Кронбахов алфа коефицијент уколико се ајтем избаци
Помоћу илустрација пренето је ученицима оно што речима није могуће рећи.	.339	.953
Представљене илустрације често не прате садржај текста.	.441	.952
Иконичка средства симболично показују просторни однос (приказ неких мапа који се у тексту спомињу).	.337	.953
Визуелне карактеристике ликова представљене су цртежима.	.453	.952
Микроскопски и макроскопски описане појаве представљене су визуелно.	.275	.953
Пренатрпаност илустрацијама само нарушава визуелни утисак.	-.306	.954
Илустрације су тако представљене да мотивишу ученике на читање и истраживање.	.509	.952
Слике и приказани односи кроз слике су јасно представљени.	.581	.952
Садржај би боље могао бити представљен кроз слике.	-.122	.954
Примери којим се објашњавају појмови из басана разноврсни су по географском пореклу.	.356	.953
Примери којим се објашњавају појмови из басана углавном су једнолични по начину којим се објашњавају (углавном вербално)	.052	.953
Категорије којима су наведени примери обухваћени су опште.	.153	.953
Дати примери након басана нису тачни и повезани са идејама које илуструју.	.373	.953
Примери који се у читанкама након басана јављају су разноврсни.	.530	.952

Тврдње – Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника	Коригована ајтем-тотал корелација	Кронбахов алфа коефицијент уколико се ајтем избаци
Примери који су изложени након басана, најчешће су представљени кроз питања за ученике.	.592	.952
Чини се да примери наведени након басана нису баш најпажљивије одабрани.	.408	.952
Кроз текст постоје примери којима су представљене опште појаве и идеје.	.505	.952
Кроз текст скоро и да нема примера.	.435	.952
Примери који се у текстовима јављају су адекватни по броју и не оптерећују текст.	.552	.952
Везе између главних идеја које постоје у тексту басне су јасно изнете од стране аутора читанке.	.705	.952
Кроз питања и задатке ученик треба да повеже главне мотиве басана са осталим садржајем из српског језика који обрађује.	.563	.952
Ученицима је онемогућено да оно што обрађују кроз басну сместе у шири контекст.	.312	.953
Ученик може да смести басну у временски контекст у коме се басна дешава.	.305	.953
Читајући басну не може се успоставити систем вредности, нити се описано може у постојећи уклопити.	.400	.952
У баснама нису јасно изражени системи вредности, као референтни оквири за појединачне вредности	.432	.952
Ученик се постиче да проналази главне сличности и разлике између кључних појмова из басне.	.612	.952
У анализи басне ученици се не подстичу да проналазе хијерахијски надређене и хијерахијски подређене појмове.	.405	.952

Тврдње – Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника	Коригована ајтем-тотал корелација	Кронбахов алфа коефицијент уколико се ајтем избаци
На крају анализе ученици се подстичу да сумирају појединачне закључке и разматрања.	.597	.952
Ученици се наводе да самостално вреднују шта је од споменутог важно, а шта мање важно.	.518	.952
Читанка је систематизирана тако да се басне налазе у већим целинама које јој садржински и тематски одговарају.	.574	.952
Главни мотиви басана се на часу обрађују кроз једну заједничку ситуацију, смештену у конкретни, животни контекст.	.557	.952
Не постоји час у коме би се ученици организовали у групе, кроз заједнички пројекат, како би заједно извршили систематску анализу свих басана које се у једној тематској целини налази.	.373	.953
Након обрађене одређене тематске целине врши се провера градива, које се односи на проверавање разумевања веза које постоје у оквиру те тематске целине.	.634	.952
Од ученика се не захтева да изврши евалуацију пређеног градива износећи лични став, емоционални однос ка делу и аргументе.	.295	.953
Ученици имају задатак да саставе сами литерарно дело, користећи сазнања на основу једне тематске целине.	.406	.952
Дела ученика инспирисана тематским целинама се не анализирају на часу кроз главни мотив који се кроз једну тематску целину провлачи.	.259	.953
Ученици се позивају да мотиве које се јављају у баснама препознају и анализирају кроз ликове из свакодневног живота.	.551	.952

Тврдње – Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника	Коригована ајтем-тотал корелација	Кронбахов алфа коефицијент уколико се ајтем избаци
Од ученика се захтева да препознају неки од локалних проблема, а затим да покушају да их реше, користећи сазнања која су стекли на основу басана, које су обрађивали.	.526	.952
Након што један од ученика аргументовано изнесе евалуацију дела, позивају се остали да кажу шта мисле о томе.	.610	.952
У баснама у читанкама нема двосмислених и противречних вредносних порука.	.339	.953
Вредносне поруке су изловано представљене и нема повезивања са осталим вредносним порукама у систем вредности.	.209	.953
Имплицитно изнете вредносне поруке, ако их кроз текст има, не косе се са експлицитно изнетим.	.175	.953
Вредности нису само изнете као изјаве, већ су понашањем ликова на примеру презентоване.	.531	.952
Вежа наведених примера и фундаменталних вредности, није јасно изнета.	-.564	.955
Изнети примери који репрезентују неку вредност, тешко се доводе у везу са свакодневним животом ученика.	.576	.952
Изношење пожељних вредности, снажно је емотивно позитивно обојено.	.563	.952
Изношење непожељних вредности, није негативно емотивно обојено.	.074	.953
Након сваке басне постоје задаци у којима ученици заузимају улоге ликова из басни, где кроз вежбе комуникације, прорађују вредности, које су изнете у баснама.	.444	.952

Тврдње – Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника	Коригована ајтем-тотал корелација	Кронбахов алфа коефицијент уколико се ајтем избаци
Након прочитане басне, ученик се не позива да анализира вредносне системе, који се кроз басне провлаче.	.177	.953
У читанкама након басана постоје питања, која активирају ученика да размишља.	.715	.952
У читанкама након басана постоје налози и задаци, која активирају ученика да размишља.	.722	.952
Након басана, у читанкама, нема питања, налога и задатака, већ се ученик упућује на радне свеске.	.471	.952
Питања налози и задаци налазе се у почетку наставне јединице.	-.378	.954
Питања, налози и задаци представљени су кроз басну.	-.264	.954
Питања, налози и задаци представљени су на крају лекције.	.552	.952
Питања су постављена тако да траже репродукцију знања, али га не подстичу на учење.	.472	.952
Наведени налози и задаци не подстичу на учење, већ само позивају на имитирање описаних ситуација у басни.	.427	.952
Питања постоје континуирано кроз цео уџбеник, уз сваку басну.	.645	.952
Налози и задаци постоје континуирано кроз цео уџбеник, уз сваку басну.	.636	.952
Питања налози и задаци, након басни, су непрецизно, двосмислено, нејасно, неспретно, неразумљиво и граматички неисправно формулисани, па су зато ученицима нејасни.	.416	.952
У питањима се не тражи одговор, који је већ кроз постављање другог питања дат.	-.189	.954

Тврдње – Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника	Коригована ајтем-тотал корелација	Кронбахов алфа коефицијент уколико се ајтем избаци
Нема илустрација које обесмишљавају питање или сугеришу одговор.	-.199	.954
Питања, налози и задаци су реални. Одговарају дететовом узрасту, способностима и ресурсима којима располаже.	.679	.952
Питања и задаци су непрецизно формулисани, тако да ученика не подстичу на учење, већ уносе забуну, као што је питање – <i>Реци ми нешто о..</i> – где није спецификовано, на шта се тачно мисли.	.482	.952
Питања, налози и задаци, који иду уз басне, се односе на појмове и појаве, који кроз басне нису обрађени.	.327	.953
Питања, налози и задаци, који се налазе уз басну, подстичу ученике на учење, не трошећи им узалудно енергију.	.516	.952
Питања, налози и задаци, који се налазе уз басну, не подстичу ученика да помисли да је он неуспешан, јер су смислено постављена.	.291	.953
Питања, налози и задаци, који се налазе уз басну, не заузимају само простор у уџбенику, већ служе сврси.	.625	.952
Смисленост питања, налога и задатака, која се налазе уз басну, не наводи ученике да посегну за неким нелегалним начином њиховог решавања.	.305	.953
Питања, налози и задаци, који се налазе уз басну, су разноврсни по форми у којој се јављају.	.725	.952
Највећи број задатака је такав да их већина ученика могу урадити.	.736	.952
Питања, налози и задаци, који се налазе уз басну, углавном су једнолични тип задатака.	.206	.953

Тврдње – Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника	Коригована ајтем-тотал корелација	Кронбахов алфа коефицијент уколико се ајтем избаци
Најмање има најтежих питања, налога и задатака.	.321	.953
Питања, налози и задаци, који се налазе уз басну, намењени су само индивидуалном раду.	.292	.953
Питања, налози и задаци, који се налазе уз басну углавном су намењени индивидуалном раду, али постоје и задаци који су намењени за решавање у пару, или у већим групама.	.249	.953
Питања, налози и задаци, који прате басну, су формулисана тако да их само мали број ученика може решити.	.384	.953
Питања, налози и задаци, који се налазе уз басну, захтевају од ученика различите активности, како би се дао одговор.	.496	.952
Дететова индивидуалност је негована кроз разноврсна питања, налоге и задатке, који се налазе уз басну.	.566	.952
Разноврсност питања, налога и задатака је таква да одржава ученикову пажњу и мотивацију за рад.	.631	.952
У читанци, уз басну, постоје питања, налози и задаци, који подстичу учење напамет.	-.366	.954
Скоро да нема питања, налога и задатака, који подстичу учење с разумевањем.	.414	.952
Постоје питања, налози и задаци који подстичу вежбање моторичких вештина, као што је на пример увежбавање руковања школским прибором.	.222	.953
Не постоје питања, налози и задаци, који од ученика захтевају да развије неку од интелектуалних вештина, као што су на пример, проналазак непознатих речи у регистру појмова.	.444	.952

Тврдње – Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника	Коригована ајтем-тотал корелација	Кронбахов алфа коефицијент уколико се ајтем избаци
Питања, налози и задаци, који се налазе уз басне, развијају вештине комуникације код ученика (као на пример аргументовано излагање).	.662	.952
Питања, налози и задаци подстичу код ученика самосталну стваралачку (дивергентну) продукцију.	.600	.952
Питања, налози и задаци не захтевају од ученика да одреде могуће импликације на акције актера басана.	.021	.953
Питања, налози и задаци постичу развој кооперативног учења.	.720	.952
Нису честа питања, налози и задаци, који подстичу различите методе учења.	-.228	.954
Утисак је да питања, налози и задаци, постичу само један модел учења.	-.508	.955
Питања, налози и задаци углавном траже дословну репродукцију садржаја.	-.204	.954
Од ученика се захтева да изнесу садржај са разумевањем.	.586	.952
Питања, налози и задаци, не подстичу ученика да стечено знање пренесе на ситуације ван часа.	.091	.953
Нема ни питања, налога и задатака која траже од ученика да изврши повезивања ван садржаја који се тренутно обрађује.	.434	.952
Креирање дивергентног садржаја (сопствено литерарно дело), чест је продукт питања, налога и задатака.	.404	.953
Неретко се од ученика захтева да изврши евалуацију дела које се обрађује, износећи аргументе.	.360	.953
Питања, налози и задаци, који иду уз басне, довољни су како би се извршила процена знања ученика за ту лекцију и/или тематску целину.	.530	.952

Тврдње – Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника	Коригована ајтем-тотал корелација	Кронбахов алфа коефицијент уколико се ајтем избаци
Проверавајући учениково знање, на основу питања, налога и задатака, успешно се мотивише ученик.	.629	.952
Питања, налози и задаци недовољно развијају ученикову евалуативну способност.	.284	.953
Овим методама развија се ученикова способност самооцењивања.	.445	.952
Од ученика се захтева стваралачка продукција, на основу садржаја басана, обрађеног на часу.	.691	.952
Нема задатака отвореног типа, који захтевају проналажење алтернативних метода решавања.	.309	.953
Задатак ученика често буде да напишу алтернативни крај басне.	.358	.953
Ретко се примењује браинсторминг (<i>мождане олује</i>), као једна од метода рада на часу, захтевана задатком уз басне.	-.026	.953
Након басана ученици треба да креирају нове ликове, на основу елемената (особина ликова), који су у басни.	.358	.953
Ученици као задатак често имају да свој доживљај басне представе кроз илустрацију.	.512	.952
Као основа за представе које деца спремају, узимају се басне.	.305	.953
Ретко се анализирају поступци главних ликова басана, односно, ретко се презентује како је неко од јунака дошао до одређеног закључка, већ се они узимају <i>здраво за готово</i> .	.321	.953
Негује се толеранција на различитост и индивидуалност.	.552	.952
Задацима, који су уз басне дати, подстиче се развој стваралачког и креативног мишљења ученика.	.655	.952

Тврдње – Д. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника	Коригована ајтем-тотал корелација	Кронбахов алфа коефицијент уколико се ајтем избаци
Басне у читанкама показују различита гледишта истих појава и дешавања.	.587	.952
Басне су <i>глас</i> различитих људи из народа, те је и разноврсност у доживљају присутна.	.567	.952
Басне експлицирају различита интересна подручја, а задаци који уз басне иду, од ученика захтевају да анализира и упоређује изнета мишљења и понашања.	.601	.952
У баснама нема направљене разлике између чињеница и интерпретације неког доживљаја.	.214	.953
Садржај који иде уз басне, захтева од ученика да аргументовано износи своје тврдње.	.603	.952
Басне не приказују нужне, логички оправдане, последице, неких акција и понашања ликова.	.216	.953
Басне и питања и задаци, који уз басне иду, негују аутономност у размишљању, отвореност за различита тумачења, изграђивање става филозофске скепсе, опрез у доношењу судова и њиховом прихватању.	.616	.952
Питања и задаци, који иду уз басне, <i>не увлаче</i> ученике у критичко расуђивање.	.341	.953
Басне уче ученике да тумаче поруке, које се у њима налазе, било да су експлицитно изнете или су сакривене између редова.	.596	.952
Задаци и питања, па и саме басне, не подстичу ученика да заузме критички став, да сагледа проблем из различитих углова и преиспита и алтернативне опције.	.435	.952