



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ФАКУЛТЕТ ПЕДАГОШКИХ НАУКА
УНИВЕРЗИТЕТА У КРАГУЈЕВЦУ
ЈАГОДИНА

мр Ненад Стојковић

**ВАСПИТНИ УТИЦАЈИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ
НА РАЗВОЈ СОЦИЈАЛНО ПОЖЕЉНОГ ПОНАШАЊА
УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

докторска дисертација

Ментор

Проф. др Виолета Јовановић

Ј А Г О Д И Н А, 2014.

ИДЕНТИФИКАЦИОНА СТРАНИЦА ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

<i>I Аутор</i>
Име и презиме: Ненад Стојковић
Датум и место рођења: 10.06.1967. године, Свилајнац
Садашње запослење: професор разредне наставе у ОШ „Јован Јовановић Змај“ у Свилајнцу
<i>II Докторска дисертација</i>
Наслов: „Васпитни утицаји књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика млађих разреда основне школе“
Број страница: 354
Број слика: 8
Број библиографских података: 224
Установа и место где је рад израђен: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Научна област (УДК): Методика наставе српског језика и књижевности; (371.3::82)
Ментор: Проф. др Виолета Јовановић
<i>III Оцена и одбрана</i>
Датум пријаве теме: 25. 04. 2012. године
Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације: 709/16 од 12. 12. 2012. године.
Комисија за оцену подобности теме и кандидата: <ol style="list-style-type: none">1. Др Стана Смиљковић, редовни професор Учитељског факултета у Врању Универзитета у Нишу за ужу научну област Методика наставе српског језика и књижевности, председник;2. Др Виолета Јовановић, ванредни професор Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, за ужу научну област Књижевност са методиком наставе, члан;3. Др Зона Мркаљ, ванредни професор Филолошког факултета Универзитета у Београду за ужу научну област Српска књижевност, Методика наставе књижевности и језика, члан.
Комисија за оцену докторске дисертације: <ol style="list-style-type: none">1. Др Емина Копас Вукашиновић, ванредни професор Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу за ужу научну област Педагогија, председник;2. Др Виолета Јовановић, редовни професор Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу за ужу научну област Књижевност са методиком наставе, члан-ментор;3. Др Зона Мркаљ, ванредни професор Филолошког факултета Универзитета у Београду за ужу научну област Српска књижевност, Методика наставе књижевности и језика, члан.

Комисија за одбрану докторске дисертације:

1. Др Емина Копас Вукашиновић, ванредни професор Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу за ужу научну област Педагогија, председник;
2. Др Виолета Јовановић, редовни професор Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу за ужу научну област Књижевност са методиком наставе, члан-ментор;
3. Др Зона Мркаљ, ванредни професор Филолошког факултета Универзитета у Београду за ужу научну област Српска књижевност, Методика наставе књижевности и језика, члан.

Датум одбране дисертације:

САДРЖАЈ

1. УВОД	11
1.1. Значај теме за развој научних сазнања у области наставе књижевности у млађим разредима основне школе	15
1.2. Значај теме за унапређивање васпитне праксе наставе књижевности у млађим разредима основне школе	19
1.3. Социјално пожељно понашање: појмовно одређење и резултати научних истраживања	22
1.3.1. Књижевност за децу као подстицај за развој социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе.....	32
1.3.2. Социјално пожељно понашање: васпитни циљеви и задаци књижевности за децу.....	37
1.4. Резултати досадашњих истраживања и педагошке импликације у настави	39
2. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА	
2.1. Васпитна улога књижевности за децу	49
2.1.1. Васпитно у књижевности за децу у историјској перспективи---	51
2.1.2. Специфичности развоја деце узраста од 1. до 4. разреда основне школе као одредница васпитне улоге књижевности за децу	56
2.1.3. Криза читалачких интересовања: друштвени, културолошки и педагошки проблем – и/или сметња васпитном утицају књижевности за децу----	61
2.2. Вредновање текста у књижевности за децу	64
2.2.1. Критеријуми вредновања књижевних дела за децу.....	66
2.2.2. Проблем хијерархије вредности у књижевности за децу – естетски приступ.....	70
2.2.3. Рецепција и утицај књижевних дела за децу.....	76
2.3. Васпитна и сазнајна функција књижевних дела за децу у традиционалној и савременој настави	81
2.4. Васпитни циљеви и задаци наставе књижевности: њихова усклађеност са васпитним радом школе и образовним стандардима за крај првог циклуса основног образовања	83
2.5. Интерпретација књижевности за децу у настави – унутрашњи и спољашњи приступ уметничком делу	88

2.6. Методички приступи у настави књижевности -----	94
2.6.1. Методички приступи и организациони модели у настави књижевности -----	95
2.6.2. Дидактичко-методичке симплификације, шаблонизам и методички формализам у тумачењу књижевних дела -----	99
2.6.3. Проучавање идејног и етичког смисла књижевних дела за децу-----	101
2.6.4. Методичка структура наставног часа књижевности у млађим разредима основне школе (модели, приступи, поступци) -----	106
2.6.4.1. Општи модел обраде уметничког текста у млађим разредима основне школе -----	110
2.6.4.2. Жанровски приступ обради уметничког текста у млађим разредима основне школе -----	116
2.6.4.3. Стваралачки поступци обраде књижевних дела у млађим разредима основне школе -----	136
2.6. 5. Лектира у програму од 1. до 4. разреда основне школе као чинилац васпитног утицаја на ученике у домену социјално пожељног понашања --	149
2.6.6. Читанка (литерарна збирка и/или уџбеник), као средство развоја социјално пожељног понашања ученика -----	157

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Методолошки приступ проблему -----	161
3.2. Проблем истраживања -----	163
3.3. Предмет истраживања -----	163
3.4. Циљ истраживања -----	163
3.5. Задаци истраживања -----	164
3.6. Хипотезе истраживања -----	165
3.7. Варијабле истраживања -----	166
3.8. Методе, технике и инструменти истраживања -----	168
3.9. Карактер истраживања -----	171
3.10. Узорак истраживања -----	171
3.11. Статистичка обрада података -----	174
3.12. Организација и ток истраживања -----	176

4. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

4.1. Анализа плана и програма наставе књижевности од 1. до 4. разреда основне школе са аспекта остваривања васпитних циљева и задатака и развоја социјално пожељног понашања ученика -----	177
4.1.1. Анализа наставног програма лектуре за ученике млађих разреда основне школе (наслови, тематски оквир, фабула, идеје, поруке) као чиниоца	

подстицања и и развоја социјално пожељног понашања ученика-----	180
4.1.2. Анализа дидактичко-методичких упутстава у читанкама у од- носу на њихову усмереност према социјално пожељним вредностима -----	183
4.2. Ставови ученика о утицају књижевних текстова на развој њи- ховог социјално пожељног понашања -----	206
4.2.1. Анализа компоненти социјално пожељног понашања ученика -----	207
4.2.2. Разумевање, усвојеност порука и прихватање модела социјал- но пожељног понашања кроз анализу текстова књижевности за децу -----	212
4.2.3. Читалачка интересовања ученика као чинилац развоја социјал- но пожељног понашања -----	216
4.2.4. Показатељи социјално пожељног понашања ученика у односу на пол испитаника -----	224
4.2.5. Показатељи социјално пожељног понашања ученика у односу на успех испитаника -----	227
4.2.6. Показатељи социјално пожељног понашања ученика у односу на образовни ниво родитеља испитаника -----	234
4.3. Ставови наставника о утицају књижевних текстова на развој со- цијално пожељног понашања ученика -----	240
4.3.1. Анализа компоненти ставова наставника према социјално пожељном понашању ученика -----	245
4.3.2. Показатељи социјално пожељног понашања ученика у односу на пол учитеља -----	253
4.3.3. Показатељи социјално пожељног понашања ученика у односу на стручну спрему учитеља -----	255
4.3.4. Показатељи социјално пожељног понашања ученика у односу на старосну структуру учитеља -----	257
4.3.5. Показатељи социјално пожељног понашања ученика у односу на радни стаж (искуство) учитеља -----	260
4.3.6. Могућност предвиђања читалачких интересовања ученика на основу поступања учитеља у реализацији наставних активности -----	263
4.3.7. Стручно-педагошка и методичка оспособљеност учитеља за афирмисање, неговање и развијање социјално пожељних вредности ученика у настави српског језика -----	266
4.4. Могући правци и стратегије развоја социјално пожељног пона- шања ученика у млађим разредима основне школе посредством наставе књижевности -----	272

5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	291
6. ЛИТЕРАТУРА	296
7. ПРИЛОЗИ	312
<i>Прилој 1:</i> Инструменти истраживања	313
<i>Прилој 2:</i> Начини остваривања програма српског језика – књижевности за ученике од 1. до 4. разреда основне школе	326
<i>Прилој 3:</i> Матрице структуре издвојених фактора код скала процене за ученике	331
<i>Прилој 4:</i> Издвојени карактеристични примери из скала процене за ученике	333
<i>Прилој 5:</i> Фреквенције и проценти свих одговора по скалама за ученике	334
<i>Прилој 6:</i> Шефеови тестови образовног нивоа оца и показатеља соци- јално пожељног понашања ученика	343
<i>Прилој 7:</i> Шефеови тестови образовног нивоа мајке и показатеља соци- јално пожељног понашања ученика	346
<i>Прилој 8:</i> Сценарио реализоване луткарске представе	349
<i>Прилој 9:</i> Фотографије реализоване луткарске представе	353

РЕЗИМЕ

Докторска дисертација *Васпийни утицаји књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика млађих разреда основне школе* има за циљ да утврди колико садржаји наставног програма за српски језик, за ученике од 1. до 4. разреда, који се односе на сегмент књижевности за децу, доприносе неговању и развијању социјално пожељног понашања ученика.

Књижевноуметнички текстови и дела књижевности за децу, која се презентују ваљаном наставом, имају значајан утицај на социјализовање и хуманизовање личности ученика. Они, такође, доприносе развијању врлина, моралних схватања, позитивних навика и социјално пожељног понашања ученика. Свеукупно гледано, деловање наставе књижевности у млађим разредима основне школе употпуњује васпитно деловање школе и доприноси развоју укупних потенцијала ученика. Васпитни утицаји су, у суштини, веома сложени и условљени бројним факторима. Основна интенција овог рада била је да се утврди на који начин и колико текстови књижевности за децу, који се обрађују на часовима српског језика, одређују развој социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе.

У нашем истраживању је испитивано колико ученици препознају социјално пожељне показатеље (вредности) које поседују текстови књижевности за децу. Ове вредности су изражене кроз садржаје, поступке и понашања ликова, поруче и идеје текстова. Посредством квалитетне наставе и методичких поступања учитеља ове вредности се интернализују и постају део репертоара понашања ученика.

По својим основним обележјима ово истраживање се може означити као *ex post facto*, а његово кључно обележје је *интердисциплинарни приступ*.

Основни извори података јесу *ставови* ученика 4. разреда и њихових учитеља, добијени анкетним упитницима, састављеним за потребе овог рада, по принципу скала процене Ликертовог типа.

Истраживање је реализовано током маја и јуна 2013. године на узорку (N=290) ученика и (N=175) учитеља из основних школа на територији града Београда, поморавског, подунавског и шумадијског округа.

Добијени подаци су статистички обрађени и анализирани квантитативно и квалитативно. Налази истраживања показују да текстови (дела) књижевности за децу имају добре могућности васпитног утицаја на ученике. Ученици препознају социјално пожељне вредности изабраних текстова и показују изражену осетљивост за социјално пожељне поступке и понашања ликова из текстова. Такође, ученици у нашем истраживању имају изражена читалачка интересовања, па се о поменутој „кризи читања“ не може говорити. Анализом наставног програма за ученике млађих разреда утврђено је да у наставном плану постоје књижевни текстови који имају изражене васпитне потенцијале у остваривању васпитних циљева и задатака наставе књижевности. У наставном плану је мали број текстова који насловом и тематским оквиром експлиците усмеравају према социјално пожељним вредностима ученика.

Ставови учитеља у овом истраживању су показали да су они незадовољни квалитетом наставног програма српског језика у делу књижевности. Такође, себе сматрају оспособљеним, мотивисаним и успешним на плану развијања социјално пожељног понашања ученика посредством наставе књижевности. Међутим, резултати су показали да се учитељи после извесног времена „учауре“ у постојећа методичка знања и шаблонизирани наставни активности.

Другим речима, истраживање је допринело да се истакне важност квалитетног методичког поступања учитеља. Оно треба да буде примерено узрасту и иманентној природи књижевноуметничких текстова. Таква поступања учитеља ће додатно ојачати потребу деце за читањем књижевних остварења, али и употпунити, између осталих, и васпитне потенцијале књижевности за децу.

Кључне речи: млађи разреди основне школе, књижевност за децу, васпитни утицаји, социјално пожељно понашање, методичко поступање учитеља.

SUMMARY

Doctoral dissertation “Educational influence of literature for children on development of the socially desirable behaviour of pupils in lower grades of elementary schools”, aims to determine how the Serbian language curriculum content, for pupils of 1. to 4. grades, which includes literature for children, contributes to the nurturing and development of the socially desirable behaviour of pupils.

Literary and artistic texts and literary works for children, if presented in a valid manner, have a significant impact on socializing and humanizing the personality of a pupil. They also contribute to the development of virtues, moral beliefs, positive habits and socially desirable behaviour of pupils.

Overall, the effect of teaching literature in the elementary grades complements the educational activities of the school itself and contributes to the development of the pupils' overall potentials.

Educational influences are, in fact, very complex and conditioned by many factors. The main intention of this thesis was to determine in what manner and to what extent literary texts for children, processed in the Serbian language classes, define development of the socially desirable behaviour of pupils in lower grades of elementary schools.

In our study we investigated how pupils identify socially desirable parameters (values) which the literary texts for children contain. These values are given in contents, actions and behaviours of characters, messages and ideas of texts. Through quality teaching and methodical treatment of teachers these values internalize and become part of the repertoire of pupils' behaviour.

According to its basic characteristics this research can be designated as an *ex post facto*, and its key feature is *interdisciplinary approach*.

The main sources of informations are those of the 4. grade pupils and their teachers, obtained through questionnaires, drawn up for the purposes of this thesis, according to the evaluation principle Likert's type of scale.

The research was carried out during May and June 2013. year on sample (N=290) pupils and (N=175) teachers from elementary schools on the territory of the city of Belgrade, Pomoravlje, Podunavlje and Šumadija districts.

Obtained data were statistically processed and analyzed quantitatively and qualitatively. The research results indicate that texts (works) of literature for children have good potentials for educational impact on pupils. The pupils recognize the socially desirable values of selected texts and demonstrate a marked sensitivity to socially desirable actions and behaviors of the characters in texts. The pupils in our research have also expressed a great interest in reading, so, we cannot talk about the aforementioned „reading crisis“. Analyzing the educational curriculum for pupils in lower grades it has been found that in the curriculum there are literary texts which contain educational potentials to achieve educational goals and objectives in literature teaching. In the curriculum, there is a small number of texts whose titles and explicit thematic frameworks direct towards socially desirable values of pupils.

Attitudes of teachers in this research have shown that they are dissatisfied with the quality of the Serbian language curriculum in the field of literature. They also consider themselves qualified, motivated and successful in terms of the development of socially desirable behavior of pupils through teaching literature. However, the results have shown that the teachers after a certain time „get cooed“ in existing methodical knowledge and stereotyped educational activities.

In other words, the research has contributed to highlighting the importance of quality and methodical treatment of teachers. Such treatment should be age appropriate and appropriate to the imminent nature of the literary and artistic texts. Such conduct of the teachers will further strengthen the pupils' need to read literary works, and will also complement, among others, the educational potentials of the literature for children.

Key words: lower grades in elementary schools, literature for children, educational impacts, socially desirable behavior, methodical treatment of teachers.

**„Све су Дрине овог света криве.
Никад се оне неће моћи све потпуно исправити.
Никад не смемо престати да их исправљамо.“**

Иво Андрић

1. УВОД

Књижевност у себи интегрише темељна животна искуства и вредности друштва у коме је створена, у коме траје и делује. Књижевноуметнички текст је и данас, иако има бројне конкуренте у алтернативним изворима сазнања и уметничког доживљавања, базични искуствени потенцијал који доприноси развоју личности појединца. Наставна теорија и пракса себи поставља увек актуелно питање: које то садржаје књижевног наслеђа и савременог књижевног стваралаштва треба издвојити и учинити елементом искуства садашњих али и будућих генерација ученика. Књижевна уметност је, дакле, чувар континуитета културе људског друштва у његовој историјској метаморфози.

Књижевност је „стваралачка дјелатност људског духа која се остварује у језику. Као таква, она постоји колико и језик, или бар колико и човекова потреба да се изрази у језику“ (Лешић, 2008: 10). Сама чињеница да је књижевно дело уметничка творевина говори у прилог томе да је оно васпитно.

Књижевно дело на спонтан начин помаже младима да усвоје моралне норме и друштвене вредности и тако се припреме за живот. Кроз примере из књижевности ученици трагају за „смишлом живота“ што је „највећа потреба, али и најтеже постигнуће“ (Бетелхајм, 1979: 17). Бројни примери *насиља, аиресивног понашања и зла* сваке врсте показују да је „зло витално“, да до сада „ниједна врста знања и искуства људи није успела да га искорени и промени свет у коме живимо“ (Бајић и Јовановић, 2003: 107).

Уметност, а самим тим и књижевност је „социјална техника емоција, социјално оруђе помоћу кога се у живот социјалне групе укључују најинтимније и најличније стране људског бића. Чак би исправније било да се каже да емоције не постају социјалне, него, напротив, личне јер када свако од нас доживљава производе уметности, те емоције постају личне а да притом не престају да буду социјалне“ (Виготски, 2005: 12). Дакле, космополитска и магијска снага књижевности, а самим тим и књижевности за децу, отелотворује се, управо, у социјалном хабитату, тј. људском друштву. Само у друштву књижевност остварује све своје функције и деловања и не само да задовољава потребу за естетским ужитком него доприноси социјалном развоју деце и младих.

Проблем васпитних утицаја књижевности је веома комплексан и не нуди једноставна и очигледна решења већ многобројне могућности деловања. Можемо претпоставити да нова научна сазнања и искуства из наставне праксе могу допринети да се искористе погодности које књижевна дела, а са њима и настава књижевности за децу, пружа. Зато сматрамо да комбинована употреба знања и искустава из више дисциплина (теорије и историје књижевности, методике, дидактике, педагогије, психологије, естетике...) може дати боље резултате у настави српског језика, у области васпитног утицаја на ученике.

Да би неко књижевно дело разумели и доживели, да би на нас оставило траг, морамо га, најпре, прочитати. *Криза читања* је постала озбиљан друштвени, културолошки и педагошки проблем јер друштво у коме се потискује књига, а са њом и укупно културно стваралаштво и његово наслеђе, има слабу перспективу (Илић и сар., 2008). У том смислу, у оквиру овог рада, желели смо да укажемо да је књига „играчка“ која никада не застарева, да равноправно може да се носи са свим савременим новотаријама, а да читање пружа најразличитије ужитке и задовољства. То је магија коју треба и ваља покренути.

Претходно побројани проблеми: недовољна искоришћеност дела (текстова) књи-

жевности за децу на социјализовање и хуманизовање личности ученика, смањена читалачка интересовања деце и појава различитих неприлагођених и агресивних понашања ученика само су део у лепези многих који су нас определили за проучавање васпитних утицаја књижевности за децу, који нису превасходни и не надилазе њену уметничку – естетску вредност.

Овај рад има за циљ да подстакне научно (теоријско-методолошко) и практично (методичко) промишљање како појачати (употпунити) васпитне утицаје наставе књижевности за децу. *Циљеви* наставе књижевности (образовни, васпитни и практични) узајамно су условљени и заједнички се остварују (Николић, 1992) и доприносе достизању општих *стиандарда* постигнућа за крај првог циклуса обавезног образовања. Стандарди представљају меру остварености *исхода* (тј. очекиваних резултата учења) и *компетенција* ученика (као активне примене наученог: знања, вештина, ставова, вредности и личних својстава).

Предметност нашег рада иде у три правца: *прво*, теоријско промишљање и представљање најзначајнијих теоријско-методолошких праваца у проучавању књижевности; *друго*, уочавање колико постојећи избор¹ књижевноуметничких текстова у млађим разредима основне школе доприноси васпитном деловању на ученике у циљу постизања њиховог свеукупног развоја и *ипреће*, у којој мери методичко поступање учитеља у обради и интерпретацији књижевних дела за децу може допринети развоју способности код ученика које им помажу да се укључе у друштво, да усвоје правила понашања и друштвене вредности које их успешно припремају за живот.

„Школа плански и организовано утиче на развијање врлина, моралних схватања и позитивних навика. Њена најважнија функција остварује се кроз социјализовање и хуманизовање личности ученика. Прворазредну улогу у васпитавању младих има настава српског језика и књижевности“ (Бајић и Јовановић, 2003: 108). Хуманистичког васпитања нема без уживљавања и емоција које књижевна дела нуде. Ако социјално пожељне вредности као што су искреност, поштење, доброта, солидарност, емпатија, толеранција и друге буду усвојене као чиниоци понашања то ће свеукупна социјализација, емоцио-

1 Избор програмских текстова је променљива категорија. Он није условљен само књижевноуметничким критеријумима већ, врло често, актуелним друштвеним и историјским тренутком. „Наставни програми из било којег времена и ма са ког простора наше заједнице имају и своје недостатке и сви су привремени, а методика не проучава само оно што у настави јесте и што у њој тече, већ и све оно што би у њој могло и ваљало да се остварује“ (Николић, 1992: 9). Заправо, циљ овог рада јесте да актуелизује оне уметничке текстове и њихове ауторе који су темељ и међаш књижевности за децу.

нална равнотежа и разумевање са околином и ближњима бити на високом нивоу.

Идеја водила нашег интересовања јесте да овом сложеном проблему васпитног деловања наставе књижевности за децу приступимо са више аспеката и сагледамо га из различитих равни и углова гледања, али никако не пренебрегавајући естетско-уметничку вредност књижевног дела.

Изложена теоријска схватања наших и страних аутора, у оквиру овог рада, дата су у функцији расветљавања проблема васпитног утицаја књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе. Ова сложена и комплексна проблематика разматрана је у контексту књижевно-теоријских, психолошких и педагошких схватања. Полазећи од наставног програма књижевности за децу у млађим разредима основне школе (*књижевно-теоријски аспекти*), преко вредности садржаних у текстовима, у књижевним делима књижевности за децу, а које доприносе социјално пожељном мишљењу и понашању (*психолошки аспекти*) дошли смо до институционалних фактора (школа, наставници) који су, поред осталих, значајни чиниоци развоја социјално пожељног понашања ученика (*педагошки аспекти*). Теоријска схватања, али и истраживачки подухват овог рада послужиће нам као основа за моделовање методичких поступања наставника у реализацији садржаја наставе књижевности за децу (*методички аспекти*) како би допринели ефективнијем утицају књижевно-уметничких текстова књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе.

Сходно томе, у истраживању предузетом у оквиру рада на докторској дисертацији тражен је одговор на питање: *на који начин и колико књижевности за децу у млађим разредима основне школе одређује развој њиховој социјално пожељној понашања? У нашем истраживању испитивани су показатељи (вредности) које поседују текстови књижевности за децу, а који (посредно) доприносе развоју социјално пожељних понашања ученика. По својим основним обележјима наше истраживање може се означити као ex post facto истраживање. Кључно обележје истраживања је интердисциплинарни приступ.*

Очекујемо да резултати ове докторске дисертације покажу да текстови (дела) књижевности за децу имају потенцијално добре могућности васпитног утицаја на ученике, али да знатно више пажње треба посветити развоју трајних читалачких навика ученика, избору квалитетних уметничких остварења (и класичних, али и савремених) и

смањењу обима наставних садржаја књижевности за децу зарад повећања квалитета рада и бољих резултата. Дакле, наша је претпоставка да је ефективније обрадити мањи број текстова квалитетно, него квантитетом рушити квалитет рада. Следећи овакво размишљање намеће се закључак да је перманентно подизање нивоа стручних компетенција учитеља за реализацију наставе књижевности нужно и у домену васпитних утицаја на ученике.

Поред одговора датих у оквиру истраживања, могуће је отворити читав низ нових питања, која ће, надамо се, бити довољан изазов за даља проучавања у овом научном пољу.

1.1. Значај теме за развој научних сазнања у области наставе књижевности у млађим разредима основне школе

Методика наставе књижевности у разредној настави је интегрални део опште методике наставе српског језика и књижевности. С обзиром на то да је књижевност уметност речи, управо је језик она грађа од које се гради књижевно дело. Међутим, то није „сирова грађа“ већ својеврсна духовна творевина тако да без разумевања природе језика нема ни разумевања природе књижевности.

У књижевном делу аутор настоји да „уметничким средствима уобличи и прикаже животне појединости, да језичким средствима осветли моменте које живот чине веома комплексним и непоновљивим. Управо, комплексност животне стварности коју књижевно дело одсликава, језик обликује, а књижевна историја и теорија проналазе њихове временске оквире и значај жанрова, доприноси да схватимо да је методика српског језика и књижевности специфична и сасвим аутономна научна дисциплина“ (Смиљковић, 2002: 100). Књижевно дело настаје као продукт мисаоне и интелектуалне енергије ствараоца, оживљено његовим визурама света, али оно истовремено својом унутрашњом структуром и организацијом утиче на нова стварања и тумачења. *Интегративни приступи* (свих наука које проучавају књижевност, али и других) – има за циљ да приближи књижевна дела ученицима, нарочито, млађег школског узраста.

Језичко одређење речи *методика* потиче од грчке речи *methodos* што означава истраживање, пут и начин истраживања. Већина методичара у нашој земљи сагласна је у оцени да је методика *примењена* (практична) и *теоријска* (научна) дисциплина, али и *интердисциплинарна* наука јер обједињује знања и искуства многих наука, пре свих наука о језику, науке о књижевности и дидактике као педагошке научне дисциплине (Николић, 1992; Маринковић 2000; Смиљковић, 2002; Илић, 2006).

Милија Николић (1992) методика српског језика и књижевности одређује као специјалну и професионално усмерену научну дисциплину која представља суштински чинилац позитивног образовања и професионалне обуке свих учитеља, наставника и професора који се баве наставом овог предмета.

Павле Илић (2006) сматра да је методика српског језика и књижевности „специјална дидактика“, која се за разлику од опште дидактике, бави специфичностима организовања и извођења наставе овог предмета.

Стана Смиљковић истиче да *методика* није занат, шема, шаблон. „Она је наука, или боље рећи: сплет наука и уметности“ (Смиљковић, 2002: 101), јер естетски делови књижевности испољавају и остварују двоструку улогу у методици: *прва*, изградња естетског идеала, *друга*, богаћење емоционалног света.

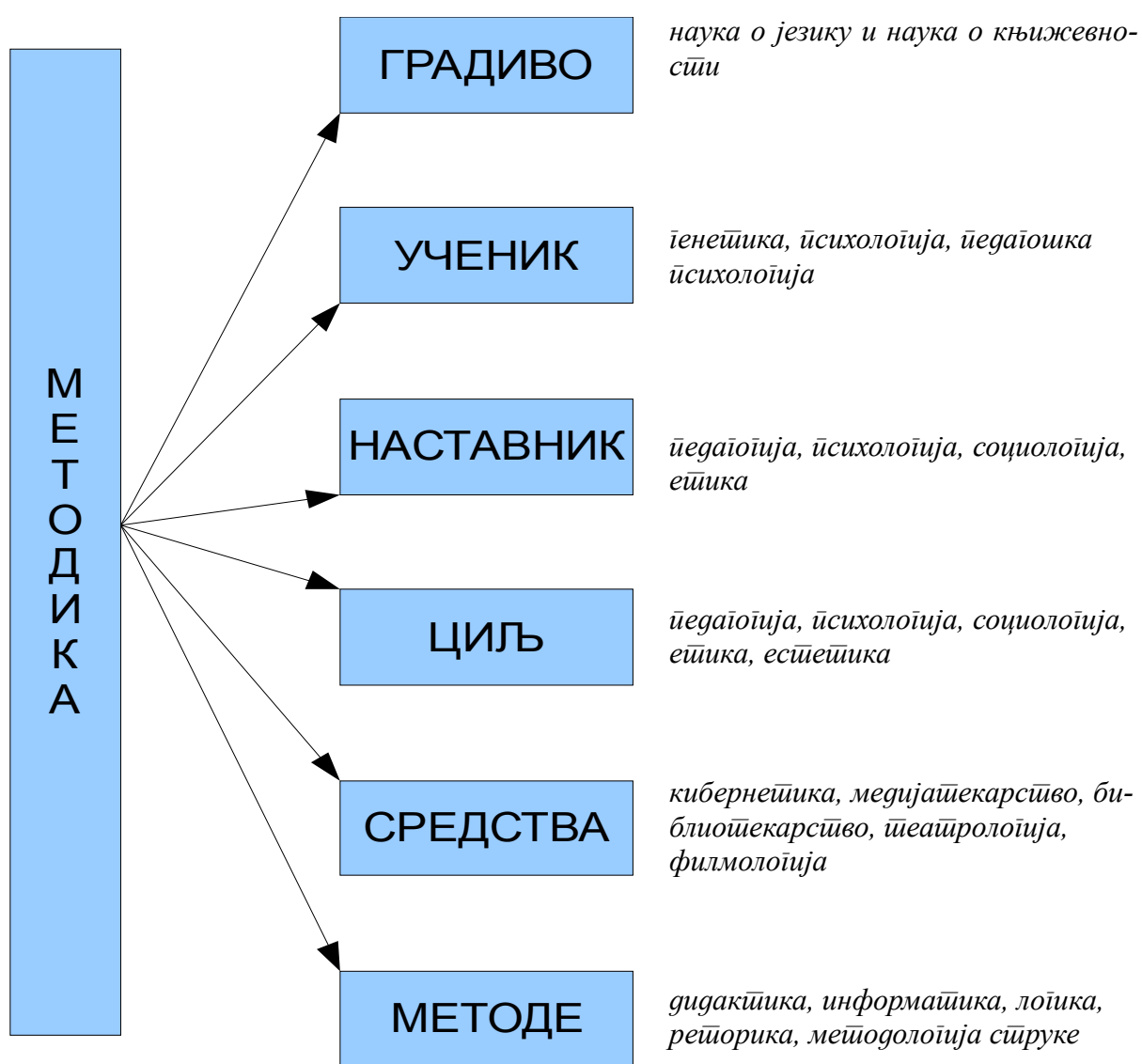
С обзиром на чињеницу да се предметност методике српског језика и књижевности „прибира са више научних подручја“ (Николић, 1992: 8), што јој даје *интердисциплинарни карактер*, „она (методика) има и још неке карактеристике: трагалаштво, над-програмску заснованост и непосредну повезаност са занимањем наставника матерњег језика и књижевности“ (Илић, 2006: 19). Ове чињенице још више оснажују свест о потреби комбиновања различитих знања и компетенција наставника.

Покушај да се уочи утицај књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања, што је тема овог рада, има за циљ да још једном истакне интердисциплинарни заснованост методике наставе књижевности која би требало ученицима да пренесе и приближи многе квалитете које књижевно дело за децу носи са собом. У том смислу социјално пожељно понашање је додатни квалитет који употпуњује васпитне утицаје књижевности за децу на младе нараштаје. Зато је потребно додатно оснажити компетенције наставника да и ове вредности књижевних дела препозна и угради у своја методичка поступања.

У домен интересовања методике српског језика и књижевности улази наставно

градиво, ученик, наставник, циљ, средства, методе и дидактичко-методичка упутства за реализацију садржаја. Овом проблематиком се баве, свака из свог угла, и многе друге науке, које су кореспондирајуће са методиком јер им се предмети проучавања слажу и преклапају. У том смислу илустративна је схема (слика 1) која показује везу методике са другим наукама чиме се, апсолутно, не умањује њена самосталност, већ, напротив, унапређује настава српског језика и књижевности.

Слика 1: Науке које кореспондирају са методиком и њихови заједнички предмети.



(Илић, 2006: 21)

На крају, предметност методике упрошћено се може овако приказати (слика 2):

Слика 2: Предметност методике српског језика и књижевности.



Управо овај замишљени круг са бројним питањима и одговорима на њих показује делокруг деловања методике наставе српског језика и књижевности. Круцијално питање методике је, несумњиво, КАКО јер оно покрива целокупан репертоар деловања и поступања у настави како би она постала што ефикаснија, квалитетнија и продуктивнија у датим околностима. У контексту ове теме ми желимо да истакнемо још једно значајно питање које има за циљ да пружи одговор, а то је КОЛИКО? Колико књижевност за децу доприноси развоју социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе. Наиме, није питање ДА ЛИ она доприноси, јер је то евидентно зато што многе вредности (сарадња, толеранција, дељење, помоћ и подршка, праведност, искреност, поверење итд.) које књижевност нуди читаоцу кроз књижевна дела јесу и социјално пожељне вредности, већ КАКО и КОЛИКО, на шта овај рад треба да пружи одговоре.

Због те чињенице одговори на наведена питања још једном ће потврдити интердисциплинарност методике матерњег језика и књижевности, а са друге стране показати да успех њеног деловања, поред методичких поступања, ваљаних садржаја и средстава зависи и од социјалних односа који се успостављају на релацији: ученик-ученик, ученик-наставник, али и ученик-наставник-књижевно дело. Настава Српског језика је својеврсна уметност „то је систем финих поступака који боцкају шкољке да би дале бисер, како је то, иначе, у природи уређено“ (Маринковић, 2000: 8).

1.2. Значај теме за унапређивање васпитне праксе наставе књижевности у млађим разредима основне школе

Тема „Васпитни утицаји књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика млађих разреда основне школе“, својим значајем и свеобухватношћу може постати важан покретач квалитетне (савремене) наставе, те као таква проширити и употпунити дидактичко-методички репертоар *Методике наставе српског језика и књижевности*.

Значај испитивачког подухвата овог рада (теоријског и емпиријског) одређен је у односу на два контекста. Први, подразумева научно (теоријско-методолошко) и практично (методичко) промишљање како на квалитетнији начин искористити васпитне потенцијале књижевности за децу у млађим разредима основне школе. Други контекст подразумева да, на основу теоријског сагледавања проблема и резултата емпиријског истраживања, ова дисертација понуди квалитетне моделе наставних активности, кроз које је могуће употпунити и појачати васпитно деловање књижевности за децу у млађим разредима.

Предложена тема и конципирани циљеви докторске дисертације актуелни су из више разлога. Сама формулација теме и методолошки приступ засновани су на најновијим књижевно-теоријским тенденцијама у науци о књижевности у којима се афирмишу прагматична питања, нарочито „како књижевност делује“ на своје потенцијалне и конкретне читаоце, што подразумева проширивање оквира књижевне интерпретације уз помоћ покретања „у интерпретативним поступцима свих могућих културолошких дискурса („културних“, схваћених у најширем значењу, нпр. етичком, расном, етничком,

полном и сл.)“ (Бужињска и Марковски, 2009: 27-45).

Тема је посебно значајна и са аспекта савременог друштвеног тренутка у коме се криза вредности значајно рефлектовала на слабљење васпитног рада у школи. На недостатке и слабости традиционалне и савремене школе указују истраживања наших најеминентнијих педагога, Б. Ђорђевић, Ј. Ђорђевића, Н. Поткоњака, Н. Трнавца, М. Вилотијевића и других. Ови аутори, наводећи многобројне критике упућене савременој школи, указују да се „образовање више не може дефинисати као усвајање знања и навика ради прилагођавања појединца постојећој стварности, већ као процес постојања човека, који посредством различитих искустава учи и исказује самога себе, да свету поставља питања, да развија своје потенцијале и да се непрестано остварује“ (Ђорђевић и Ђорђевић, 2009: 106).

Бројни су примери у којима се у критикама традиционалне школе чак ишло до екстремних предлога: Иван Илић у књизи *Доле школе* тражи укидање школе као институције, а Светомир Бојанин у књизи *Школа као болест* тврди да школа од времена Вавилона до данас мучи и уништава децу. Наравно, оваква екстремна схватања не наилазе на ширу подршку, али указују на стање у које је школа као институција запала. „Наша школа је превише стабилна, тј. конзервативна, не мења се у складу са друштвеним потребама и тиме доводи у питање сврху свога постојања“ (Вилотијевић, 2009: 718). Ако је најважнији задатак школе да доприноси развоју ученика онда се „у настави, а и у укупној школској активности запостављају емоционални, *социјални*, етички и естетички елементи, веома битни за развој личности“ (Вилотијевић, 2009: 737).

Б. Јовановић (1994) истиче да, с обзиром на значај, комплексност и разноврсност задатака које основна школа као педагошка институција треба да оствари, нужно се намеће потреба сталног критичког преиспитивања њене концепције и структуре. Исти аутор указује и на чињеницу да „развој индивидуалности и персоналитета појединца не може бити успешан уколико се у потребној мери не развију својства и способности личности која су садржана у појму *социјализованоси* (просоцијално понашање, кооперативност, способност за сарадњу и дружење, комуникативност, одговорност за будућност, алтруизам, солидарност, моралност...). Уколико појединац у одговарајућој мери не поседује наведена својства, он има ограничене могућности да компетентно учествује у друштвеном животу и свету рада“ (Јовановић, 2009: 21-38).

На основу наведених истраживања, закључујемо да школа у садашњем тренутку,

кроз целокупно деловање и наставне активности, не остварује у потпуности своју васпитну функцију. Поремећаји у понашању, као и проблеми насиља међу децом, све више се померају према млађим узрастима, што представља један од разлога да се школа овим проблемом појачано бави кроз наставне предмете и активности.

Чињеница да настава српског језика у основношколским и средњошколским плановима и програмима заузима значајно место, определила нас је да фокусирамо своју истраживачку пажњу на сложено питање васпитног деловања књижевности за децу у млађим разредима основне школе. Подстакнути увидима у нове концепције естетског васпитања, развијеним у двадесетом веку, које придају велики значај уметности као средству формирања човека и његовог целовитог развоја (Бужињска и Марковски, 2009), сматрамо да настава књижевности треба и мора да заузме оно место које јој у васпитном деловању у оквиру школске праксе с правом и припада.

„Књижевноуметничка дела имају посебан значај за развој и хуманизацију личности. Она развијају и формирају способност за естетско опажање и доживљавање, развијају креативне, критичке и стваралачке способности, те одређују естетско-вредносну оријентацију и поглед на свет“ (Гајић, 2004: 9). Ауторка даље наглашава да књижевна дела добијају своја естетско-уметничка својства онда када побуђују читаоца, његов естетски доживљај, креативност и критички став. По мишљењу савремених аутора, потреба и способност креативног и критичког мишљења јесте питање слободе и демократизације, просперитета, као и манифестације одрастања и достизања зрелости .

Резултати нашег истраживања, у оквиру овог рада (поглавље 4.2.), показују да ученици са развијеним социјално пожељним понашањем имају боље резултате у наставним активностима, те да рад на развијању ових облика понашања даје широке импликације васпитног деловања на ученике, посредством наставе књижевности. Овакве налазе потврђује и истраживање В. Спасеновић (2008) које указује да позитивни интерперсонални односи и испољавање пожељног социјалног понашања у односима са вршњацима доприноси успешнијем функционисању појединца.

Књижевност за децу није само естетски, образовни и васпитни феномен који се истражује у оквиру наставе српског језика, већ својеврстан социолошки и културни феномен кроз који личност ученика доживљава *свесћрани развој својих укућних пошеницијала*. Њоме се „снажи ученички дух и сазнајно и доживљајно и искуствено. Тиме се богате дечја сазнања о свету у коме живе, шири се њихов духовни хоризонт, развијају се

њихове менталне, посебно когнитивне способности“ (Илић и сар., 2008: 49). Упознавање ученика са књижевним делима је многоструко значајно за развијање и образовање целокупне личности ученика. Књижевна дела профилирају личност детета кроз поистовећивање с јунацима из литературе.

Настава није затворен и инертан систем који тежи изолацији утицаја, већ врло динамичан систем који треба да прати све промене које се дешавају и у себе уграђује оне новине које ће је учинити ефикаснијом и продуктивнијом. Квалитетна настава, међутим, „не задовољава се једном стеченим знањима, вештинама и навикама свог извођача, јер је то води једноличности, монотонији и стереотипности у поступањима што не може донети ваљане ефекте васпитно-образовног рада“ (Илић, 2006: 21). Она, дакле, треба континуирано да трага за новим и вреднијим наставним поступцима, нарочито настава српског језика и књижевности, која је у том смислу и веома захтевна, али и доста нуди. „Много захтева због тога што је ово предмет од чијег знања, умења и навика зависи успешност свих осталих предмета, а много нуди јер се ради о предмету кога чине разноврсна наставна подручја“ (Илић, 2006: 22).

Истраживање о васпитном деловању књижевности за децу у млађим разредима основне школе, својим значајем и свеобухватношћу може постати важан покретач квалитетне (савремене) наставе, те као такав проширити и употпунити дидактичко-методички репертоар улога свих учесника у наставном процесу.

1.3. Социјално пожељно понашање: појмовно одређење и резултатни научних истраживања

Позитивно понашање према другим особама од великог је значаја за живот људи, без обзира зашто су мотивисани на такво понашање (лична корист или добробит других људи). Да би предвидели како ће се друга особа понашати (мислимо и на ученике), неопходно је да разумемо шта мотивише један просоцијални поступак. Ако је поступак мотивисан себичним намерама, не може се говорити о просоцијалном понашању. Да би се повећала тенденција ка просоцијалном понашању мора се повећати интризична и екстринзична *мотивација*. С. Крњајић се с правом пита: „Које су то компетенци-

је значајне за обезбеђивање будућег успеха – у професионалној каријери, у подизању и одржавању породице, у доприносу друштвеној заједници и актуализацији сопствених потенцијала? Одговор на ово питање могао би да гласи: Најзначајнија ствар за ученике је да науче како да успоставе, развијају и одрже позитивне социјалне односе са другим особама у раду, породичним односима и доколици“ (Крњајић, 2002: 99). В. Спасеновић (2008) наглашава да је просоцијално понашање, као позитивно социјално понашање, суштинска карактеристика људских односа, понашање које је усмерено ка добробити других људи (алтруизам) и представља основну вредност на којој се темеље међуљудски односи, а самим тим и квалитет живота човека.

Одређење појма *просоцијално понашање* као и сродних појмова, ствара одређене недоумице и неслагање међу теоретичарима. Уопштено говорећи, оно подразумева поступке и активности који доприносе добробити других људи. Међутим, овакво одређење не даје никакво објашњење колики је удео личне добити коју неко остварује понашајући се просоцијално, колику жртву или какву награду очекује. А то, управо, и јесу дилеме око којих се теоретичари споре.

Просоцијално понашање се најчешће дефинише као оно социјално понашање које доприноси добробити других појединаца или група, без обзира на степен и врсту личне добити, жртве или одрицања, тј. са минималном могућношћу било материјалне, било социјалне награде (Brayan & London, 1970; Staub, 1978; Eisenberg & Mussen, 1989). То је понашање добро и корисно за друштвену групу (Strayer & Noel, 1987). Крњајић (2002) истиче да постоје различити специфични видови просоцијалног понашања као што су: сарадња, помагање другом у невољи, дељење са другим, поклањање нечега другом. Међутим, *сарадња*, *помагање* и *дељење се* јављају у свакодневним интеракцијама деце различитих узраста, и њихов развој се одређује као циљ и очекивани исход социјализације. Неки од наведених аутора термине просоцијално понашање и алтруистично понашање сматрају синонимним, други пак, праве разлике и сматрају да је алтруизам ужи појам о коме се може говорити тек када имамо несебично мотивисан поступак да се другом учини добро дело, без свесног очекивања личне добити. У том смислу просоцијално понашање је шири појам, јер не искључује понашања која су праћена остваривањем неке личне или заједничке материјалне или социјалне користи (Јоксимовић и Васовић, 1990).

Поред мотивацијских фактора просоцијално понашање је одређено и *ситуацио-*

ним чиниоцима, тј. појединац ће се понашати просоцијално у зависности од ситуације у којој се нађе (објективно већа потреба за помоћи или ако постоји захтев или инструкција, уколико су сами, ако им је особа блиска, ако желе да избегну осуду околине итд.).

Такође, важан фактор просоцијалног понашања могу бити и *цртџе личности*, односно постојање опште просоцијалне оријентације код појединца. Резултати различитих истраживања показују да постоји доследност и општост просоцијалног понашања, тј. постојање просоцијалне диспозиције (Јоксимовић, 1995).

Иако у досадашњим разматрањима није у потпуности одређен профил оних који се понашају просоцијално, истраживачки радови који указују на однос између просоцијалне оријентације деце и одређених персоналних карактеристика показују да ову врсту понашања знатно чешће испољавају деца која су активна, социјабилна, компетентна, асертивна, саосећајна, која успешно преузимају перспективу другог (емпатија) и која се налазе на највишем нивоу моралног расуђивања (Eisenberg & Mussen, 1989).

У најширем смислу социјално понашање се испољава као позитивно и негативно. *Позитивно социјално* понашање се дефинише као позитивна социјална интеракција, или као социјално прихваћено, односно, позитивно поткрепљујуће понашање, а негативно социјално понашање одређује се као негативна социјална интеракција (La Greca and Stark, 1986).

С обзиром на то да је социјално пожељно понашање оно које се очекује у односима међу појединцима; када се оствари представља социјално одговорно понашање. Социјално одговорно понашање је, како истиче Спасеновић (2008), тешко посматрати одвојено од просоцијалног понашања из разлога што су многи аспекти позитивног социјалног понашања тесно повезани. „И онда када се социјална одговорност схвата као одговорност за добробит других и онда када се поима као поштовање социјалних правила и норми (што укључује и осећање обавезе према добробити других и одговорност за сопствено понашање и његове последице), то значи да особа води рачуна о другима и труди се да их не повреди. Највероватније ће таква особа испољити заинтересованост за проблеме других људи, покушаће да помогне, сарађиваће са другима, пружаће подршку, несебично се понашати и слично. Разумевање сопствене улоге у остваривању позитивних односа и прихватања одговорности за своје поступке најчешће имплицира испољавање социјално пожељног понашања“ (Спасеновић, 2008: 81).

Јоксимовић и Васовић (1990) социјалној одговорности придају три значења: (1)

социјална одговорност обухвата свест о последицама свог понашања на добробит других и осећање личне одговорности за те поступке, (2) она подразумева осећање одговорности у односу на поштовање личних и социјалних правила и норми и (3) социјална одговорност се односи на поузданост појединца, односно поштовање обећања и договора, извршавање обавеза, чување тајне.

Спасеновић (2008) указује да су у школским условима најзначајнији системи и правила која дефинишу улоге и односе ученика. У том смислу, од ученика се очекује да поштује правила и норме социјалне интеракције у школи као што су: кооперативност, поштовање другог, позитивне форме групне партиципације, одговорност за добробит других и поузданост. Социјално одговоран појединац води бригу о добробити других и има позитиван став према људима, али поседује и свест о личној одговорности за своје поступке.

Оправдано је питање: да ли се појединци понашају просоцијално зато што осећају обавезу поштовања одређених норми и правила или су пак интризично (унутрашње) мотивисани да се тако понашају? Стауб (Staub, 1972) сматра да је просоцијално понашање неке јединке условљено двема врстама норми: (1) норма реципроцитета (2) норма социјалне одговорности. Прва се односи на то да помажемо онима који су нама помогли, а друга да помажемо онима којима је наша помоћ потребна.

Социјалне норме су, како истиче Спасеновић (2008), опште прихваћени стандарди који служе за процењивање и вредновање понашања или неке ситуације. Такве норме називамо *социјалним њправилима* (ако су подложне преиспитивању), *вредностима* (ако су апстрактније усвојене) или *моралним њпринципима* (ако имају већи степен обавезности за појединца). И поред свега тога, постојање норми и правила понашања не гарантује да ће се неко тако и понашати. Поготово ће поштовање правила бити проблематично ако су она наметнута обавеза или нека дужност коју треба испунити. У току процеса социјализације један број норми и вредносних оријентација интернализује се, тј. појединац их преноси на когнитивни план и прихвата их. Овде је у ствари реч о конативној компоненти моралне свести. Тек тада ће понашање бити у складу са тим вредностима и нормама.

Осим што треба уважавати социјалне норме и поступати у складу са њима, изузетно је важно да постоји свест о личној одговорности (Ruyter, 2002). Социјална одговорност условљава присуство осећања обавезе према добробити других, као и одговор-

ности за личне поступке и њихове последице. Дакле, мора да постоји лична одговорност за све поступке, али и свест о томе да наши поступци могу имати утицај на добробит других особа.

Међутим, присталице когнитивно-развијног приступа (Миочиновић, 2004) сматрају да поимање правила и норми које управљају владањем зависе од развоја личности. Когнитивни и морални развој деце, пролазећи кроз одређене стадијуме, трансформише се и реструктурира, а развој моралног мишљења настаје у процесу интеракције деце и других особа. Виши ниво моралног развоја подразумева већи степен развоја одређених когнитивних структура. Дете активно учествује у друштвеној средини, а кроз интеракцију са другим особама, уз узајамно уважавање и привлачност има прилику да доноси моралне одлуке, да процењује, просуђује и решава проблем. У овој ситуацији деца, одрастајући, не усвајају већи број правила и норми, него боље разумеју функцију тих норми, учевају већи број ситуационих фактора и изналазе различите варијанте неког моралног проблема (Спасеновић, 2008).

Значајна способност појединца за развој његовог моралног расуђивања и унапређивања социјално одговорног понашања је *емпаџија* – способност стављања у туђу улогу, на туђе место. Није сваки појединац на истом нивоу способности стављања на туђе место, што, наравно, утиче и на разумевање социјалних односа (Selman, 1971). У току вршњачке интеракције, уз већу равноправност и узајамност, заузимају се перспективе друге особе и сагледава стварност са туђег становишта, што доприноси већој бризи за добробит другог и уважавању његових потреба (Спасеновић, 2008). Уколико дете у току овог процеса не успе да усагласи сопствену перспективу са перспективама других особа, велика је вероватноћа да ће то довести до тешкоћа у испољавању социјално одговорног понашања.

Важан фактор за развој социјалне одговорности и социјално пожељног понашања јесте *средина у којој деце одрастају*. Њу чине породица, вршњаци, школа, шира друштвено-културна средина (Staub, 1981). Сваки од наведених агенаса социјализације има своје специфичности које треба поштовати да би се успешно функционисало у оквиру датог контекста. Често одрасли силом намећу правила, било лично или кроз инструкције, грубо дисциплинујући децу и успостављајући контролу над њима како би она испољавала социјално прихватљиво понашање. То само производи супротне ефекте (недисциплину, љутњу, бес, агресивност итд). Сигурно је да социјализација не може успешно

да се одвија у нетолерантној и непријатељској атмосфери уз уцену, кажњавање и принуду.

Професор Емил Каменов (2002), полазећи од Кантове хуманистичке интерпретације морала, те Колберговог појма *правде* као „идеалне равнотеже друштвених међуодноса“ и универзалних моралних вредности (у смислу Библијских Божијих заповести) указује да су моралне норме стандарди које нека друштвена заједница изграђује да би проценила понашање својих чланова. Под утицајем ових моралних норми људи формирају сопствене моралне принципе који заједно представљају њихову *моралну свест*.

Морална свест је најзначајнији резултат процеса социјализације и важна покретачка снага чије деловање долази до изражаја у великом броју ситуација и активности. Њу чине три компоненте:

(1) *интелектуална* (познавање моралних принципа према којима треба поступати, на основу којих се вреднују поступци и способност њихове примене);

(2) *емоционална* (осећање задовољства или незадовољства која се односе на моралне или неморалне поступке);

(3) *когнитивна или вољна* (спремност да донесу одлуке у складу са моралним нормама или да се оне доследно спроведу).

Међутим, догађа се да ове компоненте и поред изграђености не делују у одређеним ситуацијама, јер морална свест није једина покретачка снага људи, већ постоје и разни други мотиви и циљеви који могу бити у супротности са моралним нормама (Рот, 1980; према Каменов, 2002: 212).

У процесу стицања моралне свести, истиче Каменов (2002), од централног значаја је *интернализација* одређених принципа и понашања, посредством које се они одражавају и примењују чак и без спољашњег подстицаја, чиме се показује да су постали саставни део вредносног система појединца. Аутор помиње схватања морала од стране бихејвиориста и психоаналитичара, али закључује да Пијажеова когнитивна теорија даје најцеловитију слику развоја *аутономне моралности*, која почиње да се гради тек кад родитељски притисак попусти, а контакти са вршњацима постану учесталији. Пошто дете предшколског и млађег школског узраста карактерише егоцентризам оно није само у стању да створи моралне норме, већ му је потребно поређење себе и других – друштвени живот. Целовита слика моралног развоја добија се, како указује професор Каменов, тек ако се поред когнитивних схватања узму у обзир и схватања теорије соци-

јалног учења. Он истиче Пијажеово схватање према којем се суштина моралности састоји у томе да деца, која су кад се роде недруштвена, науче да поштују друштвена правила. У почетку дете (*хетерономна моралност*) верује да је морално оно што одрасли захтевају да уради, а касније, уместо егоцентризма и моралног реализма, код детета се гради појам *правде* и *узајамности*, као основа за развој *аутономног морала*.

Морални развој је веома дуг процес и може да траје читаво детињство, па чак и у адолесценцији. Прелазак на више стадијуме карактерише: *иниенционалност* (не посматра се само учињено зло него и намера), *релативност* (релативност границе између добра и зла) и *независност од санкција* (старија деца одвајају чин од санкције) (Звонаревић, 1981: 423)

Аутономију одликује дечје схватање да се могу мењати правила, да она не морају неизоставно бити ваљана и да је њихов садржај ствар договора (R. S. Peters; према Поповић, 1981: 53). Бошко Поповић предлаже теорију којом се објашњава како дете преваљује пут од хетерономне моралности коју карактерише *принуда*, до аутономне моралности коју карактерише *сарадња*.

„Узвратност (реципроцитет) је пресудни чинилац за стицање аутономије пошто тек у таквим односима дете уочава да је за њега идеално стање такво у коме не трпи притиске, не суди према нечијим налозима већ самостално, и имајући на уму да слобода коју има мора заузврат да се допусти и другима“ (Поповић, 1981: 30-31). Овај аутор, такође, сматра да се морални напредак не може свести на притиске и принуде, јер ауторитет није извор правде која је израз независног моралног расуђивања. „Ову правду која почива на једнакости и праву узвраћања, могуће је остварити само у слободним односима узајамног поштовања (с другом децом и одраслима)“ (Поповић, 1981: 40).

Предност моралне аутономије („независне личне свести“) над хетерономном моралношћу („која се намеће споља“), напомиње Каменов, може се стећи погрешан утисак да се не сме вршити никакав притисак на децу, чак и кад то значи спречавање ствари опасних по њихов живот (Каменов, 2002: 217).

Међутим, „сва васпитна мудрост се састоји у томе да се претераном оштрином не заустави дечје напредовање ка субјективној одговорности и морално независном расуђивању. Претеране забране, оштре казне, одбијање разговора на равноправној нози, непоштовање дечје личности, ускраћивање објашњења – све то скупа зауставља развој и оставља децу у стање у којем јесу“. Размена мишљења са другима о одређеним морал-

ним/неморалним поступцима, код деце развија размишљање о сопственим поступцима, за шта Бошко Поповић препоручује да се посматрају поступци других и пореде са својима; да се разговара о добрим и рђавим поступцима разних личности из свакодневног живота, из прича, бајки и историјских збивања, што ће помоћи да стекну прве појмове о правди. Том приликом, сматра аутор, не треба корити децу због судова који су погрешни са становишта одраслих (Поповић, 1981: 29-30).

Такође, вербална прескрипција правила понашања кроз моралисање или придиковање не даје никакав ефекат на развој аутономне моралности, која је унутрашње условљена. У том смислу, бројни примери које пружа књижевност, делују неусиљено, не нуде готова правила и обрасце, већ нуде различите могућности и слободу различитог избора, указујући на разлоге и последице поступања на овај или онај начин. „Поруке и осећања изражене у њима преносе се на децу са великом сугестивношћу. Она се идентификују са јунацима из прича, позоришних представа, музичких мотива или насликаних призора, уживљавају се у описана збивања, говор, гестове, и емоције и често су спремна да их изражавају и представљају у својим играма, цртежима и међусобној комуникацији“ (Каменов, 2006: 79). Дакле, примери из књижевности нуде различита решења, не наплаћују савете, не кажњавају ако се определите за или против, не грде и не прекоревају.

Никола Рот (1980) у својим *Основама социјалне психологије* истиче да „главни задатак социјализације у формирању моралности не би требало да буде толико у преносењу и усађивању специфичних норми и стандарда, којих би се требало стриктно придржавати колико, пре свега, у васпитавању детета да осећа као своју потребу да се у опредељивању у поступцима руководи *правдом* и *праведношћу*, затим у развијању тежње код детета да у свему што чини води рачуна и о другима, као и у настојању да се код њега развију као изразити мотиви просоцијални, позитивни социјални мотиви, конкретно мотив за афилијацијом, мотив за помоћи другима, тежња за напретком и хуманосћу“ (Рот, 1980: 273).

На основу свих ових тумачења социјалног-просоцијалног-алтруистичног-социјално позитивног-социјално пожељног понашања проистиче да под њима треба подразумевати широк репертоар понашања који се креће од одсуства негативних форми понашања, преко понашања усмерених на добробит других, уз могућу добит и за самог појединца, до алтруистичних понашања која имају за циљ туђу добит без обзира каква ће

бити лична добит (Спасеновић, 2008).

Да ли ће један облик понашања бити алтруистичан или само просоцијалан зависи од *намере* којом је вођен, *социјалној контексту* и *вредности* које важе у том социјалном контексту.

У науци се помињу различити приступи у подстицању просоцијалног понашања: (а) учење условљавањем, (б) учење по моделу, (в) учење путем вербалне прескрипције и (г) учење посредством персоналног искуства (Marantz, 1988). Неке од облика просоцијалног понашања ћемо учавати и приликом анализе књижевних дела (текстова) књижевности за децу, односно пратићемо у рецепцији доживљаја током нашег истраживања. Најзначајније облике просоцијалног понашања који се помињу у свету и код нас приказаћемо табеларно ради лакшег учавачања и поређења.

Табела 1: Облици просоцијалног понашања ученика.

<p><u>Висје:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - алтруизам - саосећање (емпатија) - сарадња - даровање - помагање <p style="text-align: right;">(Јоксимовић и Васовић, 1990)</p>	<p><u>Јоксимовић:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - психолошко-социјална помоћ - помоћ у учењу - помоћ друговима на часу - помоћ у обављању неког посла - показивање љубазности и пажње - чување и брига о деци - брига о животињама - помоћ болеснику - материјална помоћ <p style="text-align: right;">(Јоксимовић, 1994)</p>
<p><u>Krebs, 1970; Staub, 1978; Eisenberg & Mussen, 1989:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - сарадња - помагање другом у невољи - дељење са другим - поклањање нечега другом <p style="text-align: right;">(Крњајић, 2002)</p>	<p><u>Спасеновић:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - помагање - подршка - брига о другоме - сарадња - дељење <p style="text-align: right;">(Спасеновић, 2008)</p>
<p><u>Bar-Tal & Raviv (1982):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - помагање - сарадња - размена 	<p style="text-align: center;">~</p>

Како је просоцијално понашање, а самим тим и социјално пожељно понашање, сложен феномен, истраживачи су обично покушавали да расветле неки ужи феномен

овог понашања. Тако се у неким радовима као показатељ узима *помагање*, у другима *дељење*, у неким *сарадња*, или, пак, *пружање охрабрења и подршке*, док има и оних радова у којима се испитује и више различитих облика понашања. Међутим, утисак је да у емпиријским радовима који се баве проблематиком просоцијалног понашања најчешће варијабле представљају *помагање* и *дељење* (Спасеновић, 2008). Ауторка даље закључује да се помагање налази у основи бригае о другима, што у школској ситуацији значи помоћи другу или другарици у учењу, решавању задатака или обављању неких других школских активности, решавању неког личног проблема или остваривању циља. Чак се помагање може схватити и шире кроз пружање материјалне помоћи (даривање, дељење материјалних добара итд.). Када се ради о дељењу оно се односи на давање или позајмљивање својих ствари (ужина, прибор, слаткиши и др.). Сарадња је спремност да се ради са другима у неком заједничком интересу или на заједничком пројекту. Пружање подршке и утехе подразумева активност, способност и спремност да се задовоље емоционалне потребе других људи (орасположити некога, похвалити га, бодрити, саосетити његове проблеме итд.)

Претходно наведени облици (форме) просоцијалног понашања би ће референтни оквир и нашег истраживања, предвиђеног овим радом. Узимајући у обзир књижевне форме књижевности за децу, узраст који перципира исте и досадашња истраживања ове области, ми смо се определили за следеће облике просоцијалног (социјано пожељног) понашања на које ћемо обратити пажњу током истраживања:

- (1) *психолошко-социјална помоћ* (охрабривање, подршка, пажња и саосећање),
- (2) *помагање* (помоћ у учењу, на часу, у обављању неког посла, материјална помоћ, помоћ у невољи),
- (3) *брига о другоме* (деци, старијима, животињама...),
- (4) *сарадња*,
- (5) *дељење и поклањање нечега другоме* (дарежљивост, великодушност),
- (6) *друјарство и пријатељство*,
- (7) *доброћа, поштованост и љубазност*,
- (8) *искреност и љубав*,
- (9) *поштовање и поштовање (уважавање других)*,
- (10) *држање обећања*,
- (11) *скромност*,

(12) *їраведносїї*,

(13) *їошїїовање моралних норми (не лажї, не кради...)*.

На основу свега реченог оправдано се може очекивати да социјално одговорно/пожељно понашање представља фактор који ће допринети успешној организацији наставног процеса и остваривању васпитних задатака школе.

1.3.1. Књижевностї за децу као їодсїїицај за развој социјално їожељної їонашања ученика у млађим разредима основне школе

У настави српског језика садржаји књижевности за децу немају само информативну и забавну функцију (мада и оне нису искључене), већ је неопходно да ученик *схвати* и *усвоји* одређени наставни садржај. „Да би дошло до жељеног трансфера неопходно је да ученик одобри све значењске димензије тога садржаја: да се са њима сагласи и да их, евентуално, прихвати као део свога ЈА“ (Хавелка, 1978: 124).

Карактеристично је за садржаје наставе књижевности да они представљају израз одређених *вредностїї* – општих, посебних или појединачних; инструменталних или терминалних; временски удаљених или непосредно присутних. Наравно, овде је увек присутно питање: колико је ученик у могућности, на датом узрасту и са постојећим предзнањем, не само да схвати и запамти, него и интернализује основне поруке дела. Вредности које не „одјекну“ у личности детета, и поред тога што у настави српског језика можда може да их запамти и разуме, занемарљиво доприносе његовом развоју. Хавелка (1978) потпуно оправдано закључује да порука неког књижевног дела није експонат за разгледање, већ вредност којој треба обезбедити трајање. Ове вредности се морају ослонити на оне потребе и вредности које су карактеристичне за ученике као појединце, али и за социјално окружење у коме се стичу и остала релевантна искуства.

Многи истраживачи у свету и код нас бавили су се питањима *вредностїї* (Јоксимовић, Кузмановић, Пантић, Rokach, Rot, Хавелка и др.). Међутим, оно што је за овај рад значајно је то да су вредности саставни део процеса васпитања. Трнавац и Ђорђевић (2010) истичу да је *васїїиање* сложен и дуготрајан *їроцес изїрађивања личностїї*. То је двојак процес који интегрише све оно што други предузимају према личности и

све оно што се дешава у самој личности која се у том процесу мења. „У већини одредби васпитања могу се издвојити као заједнички следећи елементи: (а) васпитање је специфична тековина *човека* и његових друштвених односа, (б) васпитање је облик свесног међуљудског *комуницирања*, (в) то је активност усмерена ка одређеном *циљу* и (г) васпитање није само процес развијања позитивних вредности, већ процес развијања *диспозиција* којима ће се стицати те *вредности*“ (Трнавац и Ђорђевић, 2010: 23). Аутори даље наводе да је према унутрашњој структури васпитање *вишеслојни процес* чију структуру чине следећи елементи – процеси: (1) процес усвајања знања, умења и навика (образовни процес), (2) процес развијања физичких и психичких снага и способности и (3) процес формирања погледа на свет, изграђивања карактера, емоционалног и вољног живота личности у целини (стварање интегритета личности). „*Рационална основа* васпитања лежи првенствено у првом, а *вредносна и хуманистичка*, тек у јединству сва три процеса“ (Трнавац и Ђорђевић, 2010: 22).

У најопштијем смислу *вредности* су заједно са мотивима, способностима, знањима и цртама, основне структуралне компоненте личности, односно диспозиције на којима почива доживљавање и понашање појединца. Иако су вредности сложена социјално-психолошка појава, оно што је за њих карактеристично, а са аспекта овог рада веома значајно, јесте њихово искуствено порекло, мобилизаторско и усмеравајуће деловање на веома широке сегменте *понашања* појединца, група или заједница (Хавелка, 1978). Вредности у себи обједињују три компоненте:

- (1) *сазнајну* – знања и уверења о социјалним односима;
- (2) *афективну* – лични однос према различитим појавама, уноси поларизацију (пожељно/непожељно, позитиван/негативан);
- (3) *делатну* – која указује на спремност да се у односу на вредносне објекте поступа у складу са схватањем значења тих објеката (Хавелка, 1978: 125).

Многи школски задаци (нарочито они сложенији) у млађим разредима основне школе захтевају од деце да мисле апстрактно и на формализован начин. Такве задатке деца могу да не обаве или обаве са напором али без осећања стварне успешности. Једино ако дете пронађе могућност *партиципације* онда ће сав тај посао ићи лакше, јер да би схватио социјалне појаве међуљудских односа и унутрашњих збивања потребно је да ти односи постану део њега – у реалним збивањима, у игри или у процесу замишљања.

Настава књижевности пружа одличну могућност партиципације која се, према

мишљењу Хавелке, поставља као могућност емоционалног уживљавања. Међутим, то није нити једини, нити довољан пут, јер децу не узбуђују само сазнања о туђим емоцијама, нити их привлаче сопствене емоције саме по себи. За млађи школски узраст „нај-привлачнија су такозвана акциона *штивва* јер она пружају могућност за замишљену, а понекад и за игровну и стварну партиципацију у разним збивањима. Важно је уочити да акционим постаје свако штиво које се делом састоји из онога што дете уме да изведе, делом из онога што жели да научи и делом из онога што је нереално (различито од збивања којима је засићена његова перцепција), али бар у извесном степену уверљиво са становишта дечје логичке структуре“ (Хавелка, 1978: 126). Аутор даље указује да ако је штиво засићено оним чиме је дете потпуно овладало, представљају слаб подстицај за партиципацију. Ако се, пак, састоји из оног што је детету потпуно страно, добићемо сличан ефекат.

„Трајна активност текстова у којима су животиње учесници у свакидашњим и познатим збивањима је у томе што трансформација познатог у мање познат или нереалан али уверљив оквир изазива на партиципацију: читање са интелектуалним и емоционалним уношењем, праћено је незаобилазним, више или мање доследним транспонованњем на реалне доживљајне ситуације“. Такође, треба нагласити да се код деце јавља највећи „отпор према текстовима из школског или породичног живота који су испод интелектуалних, емоционалних и социјалних искустава ученика“ (Хавелка, 1978: 126-127).

На нешто старијем узрасту, наглашава даље Хавелка, предадолесцентском и адолесцентском, због развоја способности, али и логичког и апстрактног мишљења, партиципација добија нешто другачија обележја. У том периоду сваки адолесцент постаје велики „планер“ и социјални „реформатор“. Књижевност постаје подручје на коме ученици траже и налазе идеје и узор, на коме се објективизирају плодови сопственог размишљања, предвиђања и утицај. „Велики број адолесцената баш у књижевном стваралаштву тражи путеве социјалног ангажовања и деловања. За њих је, дакле, књижевност подручје интензивне партиципације у којој се мења однос између рецептивно-репродуктивних компоненти и активационо-продуктивних у корист ових других. Ако настава матерњег језика у целини, посебно обрада књижевних дела, не води рачуна о овој квалитативној развојној промени, смањује се њен допринос развоју ученикове личности“ (Хавелка, 1978: 127), а посебно његове *аутономне моралности*.

Посебну улогу у том смислу имају бајке, легенде, поезија и проза, чији јунаци

представљају оваплоћење појмова као што су *доброћа, истинољубивосћ, вредноћа, пошћење, скромносћ* и друге, а њихови доживљаји изазивају код деце дубока преживљавања и представљају медијум чијим посредством до њих допиру морални проблеми од општељудског значаја, који им се другачије не би могли приближити (Каменов, 2006: 79).

Психолошки посматрано, сваки књижевни текст представља целину са јасно израженом слојевитом структуром, која је некад више, а некад мање очигледна и која своја значења прелама кроз поруке текста. Поруке у књижевном делу номинално носе четири слоја: (1) порука у књижевном делу сједињује поруку о писцу као непосредном извору дела, (2) поруку о предмету или садржају којим се дело бави, (3) поруку о врсти и форми књижевног израза којим се писац служи, и на крају (4) поруку о публици, аудиторијуму којем је дело намењено. Приликом избора књижевних текстова морамо бити начисто у којој мери су сви слојеви поруке у складу са циљевима које тим текстом желимо постићи. На млађем школском узрасту треба бити посебно обазрив и избегавати превише слојевите поруке. Међутим, слојевите и добро избалансиране поруке имају далеко већу васпитну вредност од текстова који су „огољени“ и „истањени“ симплификацијом, да од њих не остане ништа више од „равне површине“ (Хавелка, 1978: 130-131)

Основна функција књижевног дела у васпитно-образовном процесу јесте да прошири домен учења, како би поред усвајања знања и вештина, обухватио и стицање и неговање способности, потреба, вредности и црта личности као сложених диспозиционих својстава личности појединца.

Иако изгледа сасвим прихватљиво, ово је исувише амбициозан задатак. Јер, ако и најбоље књижевно дело приближимо ученику на најбољи начин, може се само делимично остварити постављени циљ и задаци јер је и сама настава сложена ситуација социјалног учења која осим књижевних дела у себе укључује и многе друге значајне искуствене садржаје.

Књижевни текст је одличан подстицај да се нешто научи, чак и када је то ученицима страно, тешко, незанимљиво, јер се може оденути интересантним начином излагања који ће ученике привући и заинтересовати. Исто тако, текст може послужити и као „награда“. На пример, ако се о нечему што ученик види као своју особину (својство свога ЈА) говори похвално, ако се њиме унапређује углед у сопственим очима, онда ће доћи до даљег учвршћивања и развијања те особине. И супротно, ако се у тексту дра-

стично карикира, критикује и ниподаштава нека особина коју ученик види као своју, ако текст носи превише застрашивања, подсмеха и дискриминације биће од стране ученика одбачен не само текст него и порука и вредности које такав текст носи.

„Најистакнутија улога књижевних дела у васпитно-образовном раду у основној школи је њихов утицај на избор *узора*. Узор може бити модел за опонашање и идентификацију, али и вредносни оријентир у самосталној, са сопственим способностима и друштвеним условима усклађеној делатности“ (Хавелка, 1978: 132). Овај аутор даље истиче да књижевна дела ову своју улогу остварују тако што помажу ученику да социјално пожељне и вредне идеале препозна у својој непосредној социјалној околини (школи, породици, суседству, завичају), али и она сама у себи садрже моделе и тиме директно проширују и обогаћују социјални свет и искуство ученика.

Идентификација је сложена психолошка појава и механизам којим се стичу нове способности, потребе, знања, вредности итд. Књижевно дело је подстицајно идентификационо средство за ученика само ако му помаже да открије и уочи које су то најважније особине узора и усвоји механизме њиховог развоја. Међутим, и у избору текстова, а и поступању наставника, треба бити јако обазрив јер свака медаља има две стране.

Неке психолошке анализе које је вршио Бошко Поповић показале су да у истим узорима различити појединци виде не само разноврсна него и опречна, па чак и негативна диспозициона својства и поступања (Поповић, 1965; према Хавелка, 1978: 133).

За наставни процес, а самим тим и наставу српског језика и књижевности, карактеристично је да се путем селекционисаних садржаја и порука које ти садржаји пружају, не само на сазнајном и вредносном плану него и на естетском, делује на активност и понашање ученика. Каменов (2006) истиче да утицај књижевност постаје још снажнији када се омогући активно учествовање деце у доживљавању, преради и представљању збивања садржаних у текстовима (импровизација, луткарске представе, позориште сенки, сличица итд.) чиме се појачава дечји доживљај, упознају разне друштвене улоге и облици понашања, изузетно важни за успешну социјализацију. Да би то деловање било могуће и изводљиво треба формирати диспозициона својства која ће бити трајна или бар толико трајна да контролишу понашање и активност појединца у току одређене ситуације. У том смислу, порука прво треба да привуче пажњу ученика, затим ученик треба поруку да разуме, онда да је прихвати и одобри и на крају запамти. Ланац ових поступања: ПАЖЊА – РАЗУМЕВАЊЕ – ПРИХВАТАЊЕ – ЗАПАМЋИВАЊЕ тече континуи-

рано и на крају се организује у нову ДИСПОЗИЦИЈУ. У новим околностима, без присуства чинилаца који су деловали у ситуацијама учења (књижевног текста), стечена диспозиција утиче на правац и интензитет понашања. Дакле, од књижевног текста до његовог утицаја на социјално пожељно понашање, дуг је и сложен пут.

*1.3.2. Социјално пожељно понашање: васпитни циљеви и задаци
наставе књижевности у млађим разредима основне школе*

Васпитни циљеви наставе књижевности у млађим разредима основне школе одnose се на стицање позитивних навика, развијање моралних схватања и вредности, а у најширем смислу и културног опхођења и понашања. Они се култивишу у току образовног процеса јер за васпитање су потребна одређена знања. М. Николић с правом истиче да „васпитање има снажну образовну функцију, а образовање значајну васпитну улогу“ (Николић, 1992: 17).

Садржаји који се обрађују кроз наставу књижевности прате човеков живот и све његове облике испољавања. Као такви они су солидна основа на којој се могу остварити и циљеви многих подручја васпитања: интелектуалног, моралног, естетског и уопште хуманистичког васпитања. Књижевноуметничка дела износе многобројне моралне дилеме и сукобе у складу са чувеном двополношћу моралних судова (морално добро/морално зло), што нас доводи у позицију да морално процењујемо и опредељујемо се. „Морално вредновање поступака литерарних јунака и откривање уметничких порука саставни су део књижевноуметничке рецепције и снажан чинилац естетског доживљавања“ (Николић, 1992: 17). У току наставног проучавања књижевноуметничких текстова треба напоре усмерити да се доживљајно, рационално и критички увиђају и сагледавају поступци јунака, њихови карактери, ставови, идеје, погледи на свет.

Квалитетно методичко вођење оспособљава ученике да у богатом уметничком свету увиђају читаве сплетове друштвених, моралних и психолошких односа, да богате и снаже сопствено искуство које ће им помоћи да лакше разумеју реалне животне ситуације. Та врста пријемчивости за књижевне ситуације појачава степен њиховог моралног деловања и васпитне усвојености. Уз помоћ уметничких текстова и наставе књижевности могуће је код ученика развијати многобројне врлине: правичност, искреност, дру-

жељубље, солидарност, родољубље, достојанство, позитивна толеранција, поштовање друштвених вредности, хуманизам, интернационализам, а и све друге привржености добру (Николић, 1992), које припадају лепези социјално пожељних вредности и диспозициона су основа социјално пожељног понашања.

Треба имати у виду једну значајну чињеницу да ако се прво не остваре циљеви естетског подручја васпитања, онда нема успеха ни у осталим подручјима (моралном, патриотском, хуманистичком итд.). Ако уметнички текст прво не узбуди и одушеви ученика, ако не окупира његове мисли и машту, ако не изазове снажан лични доживљај, нема говора да може успешно деловати на социјално пожељне и моралне ставове, вредности и понашања. „За циљеве из подручја естетског васпитања у разредној настави од посебног су значаја бајке, шалтиве приче и песме, басне, легенде, загонетке, питалице, брзалице и текстови оригиналних гледишта и нонсенсне перспективе“ (Николић, 1992: 19). Наизглед бизарне, обичне и једноставне ствари и појаве кад се обједине кроз поетске мотиве шире духовне видике, указују да је свуда око нас лепота коју треба да откријемо, да јој се посветимо и у њој уживамо. Тај „минијатурни свет“ књижевних дела обојен маштом постаје „велико чудо“ као у делима: *Рибарчеџа сан* Б. Радичевића, *Какве је боје њош* Г. Витеза, *Босоноги и небо* Б. Црнчевића, *Бела Грива* Р. Гијоа итд.

„Васпитни циљеви се остварују доживљавањем и сазнавањем свих битнијих уметничких чинилаца у књижевном делу. Сваки уметнички исказ учествује у испољавању одговарајуће идеје, а преко ње делује и на творбу низа других приређених и надређених порука“ (Николић, 1992: 19). Функционално и ваљано тумачење књижевноуметничких текстова у обзир узима етичко и идејно гледиште где год ликови делају, говоре, осећају, мисле, где год износе своје ставове и погледе; сваки опис, сваки сукоб, сваки догађај где се ликови пројектују, релевантан је васпитном циљу.

Наш познати педагог Јован Ђорђевић, говорећи о циљевима образовања и васпитања и моралним вредностима, указује да постигнућа у школи и настави заузимају **друго место** у односу на социјално-емотивне исходе. „Циљ моралног развоја и васпитања је да научимо младе шта су то моралне вредности, односно шта је то морално суђење, како би били у стању да препознају и утврде моралне елементе и моралне ситуације када се сретну са њима и постану свесни места и улоге моралних вредности у сопственом процесу доношења одлуке“ (Ђорђевић, 2007: 19).

Савовић (2009) разматра формирање моралних ставова ученика путем садржаја

из области дечје књижевности и истиче да задатак социјализације није толико у крутом преношењу моралних правила на ученике, већ у томе да дете у свом понашању поступа праведно, да његови поступци не штете другима, те да се у њему развијају позитивни социјални мотиви. Ова врста мотивације је, према неким ауторима (Јоксимовић и Васовић, 1990; Рот, 2003), добра основа и подлога за развој позитивног социјалног/социјално пожељног понашања. Улога историјских и књижевних ликова је, у том смислу, изузетно велика. Само вербално преношење моралних вредности (моралисање или „свакодневно поповање“), без практичне позадине и ваљане аргументације не дају никакав допринос.

Ученици кроз интеракцију у разредном колективу проверавају своје поступке, добијају повратну информацију који су поступци прихваћени, а који одбачени и на тај начин устаљују форме моралног – социјално пожељног – позитивног социјалног понашања. Процес социјализације је неодвојив од моралног развоја, јер се у колективу развијају самоконтрола и дисциплина, а примери из свакодневног живота и садржаји наставних предмета дају огроман допринос том процесу. Поред спонтаног стицања различитих друштвених искустава, ученици редовно примају моралне поруке и у процесу упознавања културе и културног развоја, али и садржаји наставе, нарочито из области књижевности, недвосмислено доприносе моралном развоју сваког појединца.

1.4. Резултати досадашњих истраживања и педагошке импликације у настави

Није нам познато да су у нашој истраживачкој пракси вршена истраживања КАКО дела/текстови књижевности за децу утичу на социјални развој, што, несумњиво, представља и тешкоћу, али и велики изазов.

Оно што је познато јесте чињеница да је, последњих четрдесетак година, у свету и код нас извршен велики број истраживања социјалног и просоцијалног понашања. Нека од њих ћемо навести у овом прегледу.

Такође, седамдесетих и осамдесетих година двадесетог века, Институт за педагошка истраживања у Београду бавио се и питањима из области књижевности. У анализи тих радова могу се уочити три правца проучавања. *Прво*, то су радови који се од-

носе на анализу наставног плана и програма књижевности у основној школи (Продановић и сар. 1969; Кисић, 1993, 1997; Петровић 1999). *Друџо*, радови који се односе на анализу основношколских уџбеника српског језика (Лукић, 1973; Стојковић, 1984, 1987). *Треће*, радови који се баве испитивањем читања и разумевања прочитаног у текстовима књижевности за основну школу (Крсмановић, 1967, 1970).

Један од претходно поменутих радова (Стојковић, 1987) интересантан је са становишта ове теме јер се бави питањем социјалног света у уџбеницима (читанкама) од 1. до 4. разреда основне школе. Оно што је за нас значајно јесте чињеница да се овај истраживачки рад бави проблематиком која је блиска нашој, али и истим узрастом ученика. Међутим, садржаји и избор текстова су потпуно другачији и одговарају другачијим друштвеним околностима. Анализом садржаја уџбеника српског језика (квантитативном и квалитативном) ауторка је желела да утврди који се појединци и групе јављају у уџбеницима и каква је глобална слика социјалног света у текстовима које уџбеници садрже. Најпре је одредила показатеље: физичких карактеристика ликова (пол, узраст, здравствено стање и процењене физичке карактеристике), друштвених карактеристика (народност, универзалне и специфичне улоге активности, карактер, тон и тип односа, конфликти, социјални статус и атмосфера живљења) и психичких карактеристика (интелектуалне, моралне и емоционалне). Закључци овог истраживања потврђују следеће: ликови појединаца су представљени крајње површно у односу на претходно наведене карактеристике. Углавном се појављују мушкарци неодређеног узраста, а деца приказана у текстовима су она која се не играју, то не умеју да чине, и да игра, као најважнија дечја активност, није пожељна. Представе о групама које се јављају у текстовима, по мишљењу ауторке, нису вредне помена.

Такође, Институт за педагошка истраживања у Београду дужи низ година бави се питањима и проблематиком просоцијалних вредности и понашања. Основна сврха ових истраживања ја да се оствари увид у вредносни профил младе генерације, као и да се утврди улога појединих агенаса социјализације у вредносном опредељењу младих (Павловић, 2000).

Истраживање које је спровела Јоксимовић (1991) обухватило је популацију ученика од осмог разреда основне школе до четвртог разреда средње школе. Циљ овог истраживања био је да се утврди улога појединих агенаса социјализације на развој просоцијалне оријентације. Као показатељи просоцијалне свести коришћени су: емпатија,

брига за другога, алтруистичка вредносна оријентација, социјална одговорност и поверење у људе. Резултати овог истраживања показали су да са узрастом опада просоцијална усмереност, што говори у прилог тези да се вредносни приоритети мењају на штету просоцијалне усмерености. Ово указује да је социјализација младих недовољна те да се мало пажње поклања њиховом просоцијалном развоју. Ауторка, такође, утврђује каква је улога школе и вршњака на просоцијални развој ученика. На развој просоцијалне оријентације школа може да утиче преко:

- (1) садржаја наставе,
- (2) личности наставника и
- (3) процеса интеракције учесника васпитно-образовног процеса.

„Осим знања и вредности, школа је значајна као специфична средина у којој ученици успостављају другачије односе него у породици, што обогаћује њихов развој и сазревање. Осим односа са наставницима, у школи је веома значајан и однос са вршњацима“ (Јоксимовић, 1991: 81). Однос са вршњацима, као агенс социјализације, разликује се од осталих агенаса по томе што се са истомишљеницима успоставља однос једнакости и равноправности што није случај у односима са родитељима и наставницима. Треба истаћи да су једнакост и равноправност значајне просоцијалне вредности и доприносе развоју аутономне моралности.

Истраживање облика просоцијалног понашања младих (Јоксимовић, 1994), на узорку ученика другог разреда београдских гимназија, показало је да су најчешћи облици просоцијалног понашања младих овако распоређени: пружање социјално-психолошке помоћи и помоћи у учењу, помагање у обављању неког посла, показивање љубазности, пажње и различитих облика социјалне помоћи. Као облик просоцијалног понашања, код девојчица је најзначајнији пружање психолошке помоћи, а код дечака помоћ у учењу. Неке од ових облика просоцијалног понашања и ми смо евидентирали као значајне за наше будуће истраживање.

Као истакнути истраживач проблема вредности и вредносних оријентација, Хавелка (1998) је проучавао следеће вредносне оријентације: *пријатности, усавршавање, сарадња, сигурности, самосталности, помагање, праведности, зарада, ушчицајности, сазнање, популарности и религиозности*. Када су стављени у ситуацију да преференције вредносних оријентација прикажу као атрибуте личности какве очекују, већина испитаника је у први план ставила пријатност, лично усавршавање, сарадњу, сигурност и самостал-

ност. Истраживање је показало да типични адолесценти себе виде као особе које воде пријатан и сигуран живот, у окружењу људи са којима успешно сарађују, које желе да се лично усавршавају и самостално доносе важне одлуке. Осим личног, адолесценти показују и снажан социјални ангажман кроз исказану спремност да помажу другима, да се боре против беде и заосталости, за боље и праведније друштво.

Илустрације ради треба поменути још једно истраживање вредносних оријентација код нас. Хавелка (2000) је, проучавајући интеракцију између вредносних оријентација и контекста у којем се очекује њихово испољавање, дошао до закључка да врло важно место у рангу вредности заузимају и три просоцијалне вредности: сарадња, помагање и праведност.

Истраживање С. Гашић-Павишић (1993) на узорку предшколаца узрасно је најближе нашем истраживању. Ауторка је покушала да утврди однос позитивног и негативног социјалног понашања деце предшколског узраста. Позитивно социјално понашање је посматрано кроз *алтруизам*, а негативно кроз *агресију*. Истраживањем су потврђени налази страних аутора о повезаности алтруистичног и агресивног понашања, а ову везу ауторка објашњава у оквиру теорије биолошке и социјалне еволуције која сматра да су алтруизам и агресија облици социјалне организације живота, те да су неопходне за опстанак и имају адаптивну функцију.

На крају желимо да поменемо и нека инострана истраживања социјалног (просоцијалног) понашања деце без улажења у детаље. Ајзенберг и сарадници (Eisenberg, Cameron and Tryon, 1984) су утврдили да сарадња није повезана са дељењем и помагањем код деце у вртићу. Чак и код старије деце (2. и 3. разред) није нађена веза између пружања помоћи и пружања подршке. Јаноти (Iannotti, 1985) указује да је најучесталији облик просоцијалног понашања код деце на узрасту четири до пет година сарадња, а да је укупно просоцијално понашање слабо изражено.

На почетку овог прегледа навели смо корпус истраживања која се односе, углавном, на социјални и просоцијални развој и понашање деце. У даљој опсервацији пажњу ћемо усмерити на оне истраживачке радове који се баве питањима књижевности за децу.

Једно микро истраживање је спроведено 2004. године методом дескрипције са циљем да се утврди каква је рецепција деце код конкретног књижевног текста „Босоноги и небо“. Њиме је потврђена претпоставка аутора да књижевни текст никада није исти

за два читаоца, то јест да је рецепција индивидуална. У том смислу код ученика треба развијати рецепцијске способности (Вучковић, 2006).

Н. Тодоров (2006) је у оквиру своје докторске дисертације вршила истраживање о коришћењу бајке у настави српског језика и књижевности у основној школи. Резултати овог истраживања су показали да је горња граница интересовања за бајке четврти разред, што представља новину у односу на досадашња истраживања (Шарлота Билер – 7. година, Србољуб Игњатовић и Елизабет Херлок – 9. година, Адолф Румпф – 10. година). Неочекиван резултат је добијен и у односу на полне разлике и опредељености за одређене књижевне врсте. За бајке су више заинтересоване девојчице из сеоске и приградске средине. Према наводима многих психолога (Рот, Елизабет Херлок, Шардаков), девојчице су више заинтересоване за поезију од дечака. Резултати ове студије показују да се за поезију опредељује 21,18% девојчица и 21,80% дечака (разлике су незнатне), што говори у прилог специфичностима наше средине. Када се ради о рецепцији бајке, став је ауторке да је није лако сагледати јер је она индивидуални чин. Резултати су показали да нема разлике у рецепцији међу различитим срединама. Разлике се испољавају према узрастима: старији узраст деце (7. и 8. разред) не ужива у бајкама, за разлику од деце млађег узраста. Разлози због којих су деца понета бајкама су: подстичу их да маштају, у њима нема ратова, имају разноврсну тематику, мали и беспомоћни остварују своје жеље, упорношћу се може много постићи, делују опуштајуће, откривају необичан свет, добро побеђује, подстичу на стваралаштво итд. Такође, из ове студије се наметнуо закључак да деца више воле екранизоване и драматизоване бајке него када исте читају, што је у складу са медијским искуствима њиховог одрастања. Што се тиче омиљених писаца бајки, учесници овог истраживања су истакли Браћу Грим и Андерсена, од светских писаца и Д. Максимовић и С. Раичковића од наших писаца. Ауторка указује да више од 14% оних који су учествовали у овом истраживању нема омиљену бајку. Она даље закључује да је овај податак у складу са Јунговом теоријом, али и са ставовима његовог настављача Б. Бетелхајма, да интересовање за бајку са узрастом опада, а да бајке из најранијег детињства остављају најдубље трагове у личности ученика.

Иста ауторка (Тодоров, 2007) презентује резултате о улози и месту басне у школској интерпретацији на узорку од 1260 ученика из три средине (сеоске, приградске и градске). Она је истраживала интересовања ученика за басну. Резултати су показали да је оправдано стављати басне у програме од првог до трећег разреда. После тог периода

интересовања за басну нагло опадају (према овом истраживању, у првом разреду заинтересовано је 21,3% испитаних, у другом 12,9%, у трећем 12,1%, а у четвртом само 2,3% испитаних ученика). Постоје озбиљне осцилације интересовања ученика за басну у односу на средину (сеоску, приградску и градску). Претпоставка је била да ће деца из сеоских средина показати више интересовања за басну, али су резултати показали да је највеће интересовање у приградском насељу. Пад интересовања се наставља из разреда у разред што ауторка доводи у корелацију са методичким приступом настави српског језика, јер како каже од интерпретације зависе делимично и интересовања. Такав став објашњава резултатима једног експерименталног истраживања 2005/2006. године у првом и другом разреду. Наиме, на узорку од 50 ученика, на два школска часа, коришћена је текст метода са уобичајеним питањима (басна *Корњача и зец*), а на друга два часа је коришћена илустративно-демонстративна метода (слајдови и апликације). На основу тога ауторка закључује да у одељењима у којима је коришћена илустративно-демонстративна метода деца су била много мотивисанија за рад, а такође, они су много лакше долазили до порука басни.

Неочекивани резултати, каже ауторка, добијену су у трећем разреду и то у сеоској средини. Они се не могу објаснити разликама у интелектуалном и моралном развоју, већ „као неко откриће да су у њој пронашли оне вредности које им остала књижевна дела не пружају или су учитељи тој прозној врсти озбиљније приступили“ (Тодоров, 2007: 86). Пад интересовања за басну настаје у четвртом разреду због развојних промена код деце (детињство прераста у дечаштво). Полне разлике у односу на интересовања за басну у овом истраживању нису изражене као разлике у срединама.

У методичком смислу ауторка препоручује да треба освежити избор басни који се већ годинама не мења (у њега уврстити Ла Фонтенове басне и басне познатог руског баснописца Ивана Кирилова). Такође, у интерпретацији треба уважити Блумову таксономију, али и проблемско-стваралачки приступ настави.

Ковачевић-Гавриловић и Стевовић (2007) су на узорку од 120 ученика 1-4. разреда у градској средини испитивале како текстови/књиге утичу на подстицање језичког развоја деце млађег школског узраста. Циљ је био да се приликом препричавања региструје богатство речи и исправност коришћених реченица. Језички материјал који је коришћен овом приликом биле су: бајке, басне, друге приче, књиге које су ученици спонтано изабрали. Анализа података је показала да књига јесте добро средство које подсти-

че испитанике на проширивање обима речника као и унапређивање реченичке структуре. У данашњем времену, закључују ауторке, чини се да су читање књига и, последично способности усменог излагања, запостављени те је неопходно у већој мери посветити пажњу говорном развоју деце у школи, посредованом употребом књига.

Илустративно је и истраживање Копас-Вукашиновић и Јовановић (2012) *Говорне активности предшколске деце у функцији развоја њихових креативних потенцијала*. Оно је обављено 2011. године на узорку од 69-оро деце узраста од 5 година и 2 месеца до 6 година и 9 месеци у дечијим вртићима у Алексинцу, Краљеву, Крагујевцу, Јагодини и Апатину. Циљ спроведеног истраживања је био да се утврде начини на које деца испољавају своје говорно стваралаштво путем замишљања и кроз сопствене конструкције одређених збивања, у активностима које подразумевају завршавање приче коју је започео васпитач и прекинуо је у извесном драматичном тренутку (прича је била *Мейла Марџа* Дејана Алексића).

Пројективном анализом одговора ауторке су квалитативно процењивале у односу на *оригиналност* која је испољена у садржајима (осмишљавање завршетка приче), затим у односу на *замисљене конструкције збивања* у причи и на крају у односу на изражене могућности *повезивања уобичајено неповезаних појмова* (Копас-Вукашиновић и Јовановић, 2012: 272). Ове три компоненте креативног испољавања предшколске деце требале су да помогну у трагању за одговором како се кроз говорне активности деце може подстицати развој њихових креативних потенцијала. Резултати овог истраживања потврдили су претпоставке истраживача да говорне активности деце предшколског узраста доприносе испољавању и даљем развијању њихових креативних потенцијала као основе квалитетног развоја и живљења. Говорно стваралаштво деце је значајно и са аспекта нашег рада „јер од њега зависи квалитет комуникације детета у групи, што опет доприноси култивисању његових емоција и развоју његовог социјално пожељног понашања“ (Копас-Вукашиновић и Јовановић, 2012: 270). Такође, ауторке претпостављају да би овакве говорне активности требало развијати и са децом школског узраста, нарочито млађег, због чињенице да научна сазнања и педагошка пракса потврђују да ниво изражене дечје креативности опада са поласком у школу, што је потпуно супротно развојним могућностима и потребама деце.

У циљу стицања увида у разумевање књижевног текста и повезаности тог разумевања са школским постигнућем током првих година школовања, спроведено је испи-

тивање на узорку 152 ученика 3. и 4. разреда из једне градске средине и једне сеоске школе (Божин и Милатовић, 2009). Након читања у себи одабраног атипичног одломка из једног књижевног текста, испитани ученици су попуњавали упитник конструисан за потребе овог истраживања полазећи од 11 категорија разумевања текста издвојених на основу теорије разумевања и тумачења књижевних дела и важећег наставног плана. У првом делу испитивања задата је *скала гечје оријентације* Малке Маргалит, а оцене су коришћене као мерило школског постигнућа. Резултати овог истраживања указују на то да ученици четвртог разреда, односно три четвртине њих, није у стању да одреди значење неких репрезентативних реченица из тог текста. У позитивном смислу је утврђено да готово три четвртине њих уочавају лепе песничке изразе и око 80% бар у извесној мери могу да препознају описе ликова, емоционалне ситуације и расположења, односно да открију значајне чињенице. Одговори на питања у вези са већином категорија разумевања текста су у значајној вези са школским успехом. Према очекивању, највеће корелације између вредности на категоријама разумевања текста су са оценама из српског језика. Парцијалне корелације између вредности на појединим категоријама разумевања текста и мере школског постигнућа (уз искључивање утицаја осећања кохерентности) нису значајно различите од биваријантних. На основу добијених резултата аутори закључују да коришћени системи категорија могу бити корисно средство за анализу разумевања књижевних текстова на млађем узрасту основне школе, односно да издвојено посматрање разумевања атипичног књижевног текста може допринети стицању бољег увида у детерминанте развоја школских постигнућа.

Полазна основа за наше истраживање била је анкета читалачких интересовања ученика коју су обавили Илић и сар. (2008: 9-12). Аутори су анкетирали ученике основних школа, гимназија и средњих школа на територији АП Војводина и утврдили, на основу те анкете, да постоје елементи присутне „кризе читања“ јер 63,95% анкетираних „не воли да чита“, школску лектуру чита 15,86% ученика, а избором лектуре је „у потпуности задовољно“ само 8,17% анкетираних ученика. Уз ове податке аутори нуде и податке о томе да деца радије читају дела изван програма, а да на њихов избор за читање највише утичу другови, медији, критика и др.

Жутић (2009) у свом раду говори о томе да ли се уопштено може говорити о кризи читања. Ауторка је спровела анкету у два одељења 6. и два одељења 8. разреда ОШ „Жарко Зрењанин“ о читању обавезне лектуре. Резултати анкете су показали да учени-

ци 6. разреда више читају од осмака, а да и једни и други читају оно што им се свиди из обавезне лектире, као и да читају књиге по сопственом избору и препоруци. У раду се истиче важност улоге родитеља у неговању љубави према књижи, а затим васпитача, учитеља, наставника и библиотекара. Такође, резултати показују да ученици у великој мери читају али би се могли анимирати и они који то не чине. Евентуална „криза читања“ могла би се превазићи већом креативношћу наставника, која би се, по мишљењу ауторке, огледала у креирању различитих радионица за ученике. Једно од могућих решења за превазилажење кризе је и рашчлањавање годишњег глобалног плана наставног рада на лектури на *обавезни* и *изборни део* који би чинио *наставников избор* и *избор ученика*. Резултати нашег истраживања показују, такође, да ученици воле да читају (тако се изјаснило 2/3 анкетираних ученика 4. разреда) и да „криза читања“ међу ученицима 4. разреда, на узорку који смо ми испитивали није драматична, али да би било јако корисно да се покуша да се 1/3 оних који не воле да читају мотивише за читање. Решења која предлажу ауторке сматрамо добрим начином да се број нечитача смањи, о чему ћемо говорити на наредним страницама овог рада.

Токин (2009) указује на истраживање извршено на ученицима 5. и 7. разреда. Ово истраживање је показало да деца радије читају оно што није део обавезне школске лектире. Ауторка истиче да „у основној школи царује одломак. Он је са великом лакоћом прегазео домаћу лектуру, претворио је само у лектуру, миц по миц брисао романе (...) и данас је ситуација таква да се давимо у мору поезије уз по коју бајку и приповетку (у одломку) и по неки одломак драме, романа, а врло често су ти одломци одломака ’без главе и репа’“ (Токин, 2009: 81). Ученици петог разреда, њих 11,84% и 31,15% ученика седмог разреда не чита и никада ништа није прочитало осим лектире коју (насу-прот очекивањима) редовно чита. Ауторка веома оштро критикује натрпане наставне планове и програме и превелик број одломака, свакодневно смењивање књижевних дела и сувише кратко време предвиђено за обраду, што све више води у површност и незаинтересованост ученика и удаљава их од књиге за децу и читања. Такође, анализа наставних планова и програма књижевности у млађим разредима основне школе, коју смо ми извршили, говори у прилог да је број књижевних текстова који се обрађује на овом узрасту превелик. То доводи да се „пребрзо“ прелази преко текстова/књижевних дела а да не остаје довољно времена да се уметнички доживљај потпуно „упије“.

Поштујући резултате досадашњих теоријско-емпиријских истраживања, али уз-

имајући у обзир и неке новонастале промене у свим сферама живота, па и у образовању, желимо да уочимо и откријемо неке могућности наставе чије ће деловање бити усмерено у више смерова. Један од тих смерова се односи и на васпитне утицаје књижевности за децу у области социјалних односа и понашања. „Истраживање које би полазило са становишта историјско-рецепционе методе могло би да обједини све аспекте који чине суштину дечје књижевности (васпитни, поетолошки, формални, језички, групни, педагошки, естетски, психолошки и социолошки)“ (Погачник, 2009: 70). Аутор закључује да је слика дечје књижевности, пре свега слика те књижевности у очима одраслих, што, без дилеме, утиче и на угао њиховог посматрања. Одговоре на све ово може да пружи само дете као читалац.

2. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

2.1. *Васпитна улога књижевности за децу*

У науци о књижевности нема потпуног сагласја око питања настанка, имена, улоге и значаја књижевности за децу. Постоје мишљења да је настала још пре Христа (*Панчаџира*, VI век пре нове ере), други пак сматрају да се њени почеци јављају у XVII веку радом педагошких класика (Коменски, Русо итд.). У нашој књижевности зачетник књижевности за децу је Лука Милованов, а њен родоначелник, плодотворни песник, Јован Јовановић Змај (Данојлић, 2009 б).

Настала на народној основи, зарад васпитања, поштујући дечје моћи поимања стварности и одлике детињства, књижевност за децу је успела да се избори за своје место у књижевној уметности.

Међутим, дилеме настају већ око њеног назива. Користе се два слична, а опет различита појма: *дечја књижевност* и *књижевност за децу*. Иако се оба равноправно користе, већина теоретичара сматра да појам „књижевност за децу“ одређује „књижевно стваралаштво аутономног света какво је дете“ (Марјановић и Ђуричковић, 2007). Ми ћемо, за потребе овог рада, оба појма користити равноправно као синонине јер они у потпуности одражавају природу и суштину ове књижевности.

Дакле, „књижевности за децу је реална, али конвенционална литерарна категорија што је настала као књижевни појам колико због специфичности своје структуре и из односа дело-читалац, толико из практичних животних разлога – школских, библиотечких, издавачких“ (Марковић, 2009а: 47). Важно је истаћи, по мишљењу аутора, да је књижевност за децу саставни, али ипак самосвојни део, књижевности као целине.

Посматрајући књижевност за децу кроз позитивну онтологију детињства, М. Крамбергер је одређује на следећи начин: „Дечја литература, како генетички тако и функционално, неодвојив саставни део свеопштег отпора који доиста често прелази преко својих ивица и који је због тога ’дечји’, али у том здравом језгру вероватно оправданог отпора традиционалној европској, сувише једнострано и често готово карикирано мрко-озбиљној ’одраслој’ цивилизацији“ (Крамбергер, 2009: 33).

Т. Петровић указује на јединство естетске разнородности компоненти које чине уметничко (књижевно) дело и закључује да „књижевност за децу, такозвана дечја књижевност, као литерарни жанр ’омеђен дечјом душом’, не чини посебну уметничку категорију са засебним законима, већ, у извесном смислу, врсту са одређеним датим тематским и формалним особеностима“ (Петровић, 1991: 26). Даље додаје да је литература за децу интегрални део књижевности и не налази се изван или испод ње нити се може објаснити, још мање начинити дистинкција без узимања у обзир њихове дијалектичке узајамне зависности, узајамног прожимања или преображавања. „Са становишта уметничког чина, не постоји разлика између књижевности и књижевности за децу, али је она евидентна у исходу стваралачког, у артефакту. Ствара се спонтано, прекрајањем, поједностављивањем, појачавањем, смањивањем, убрзавањем или успоравањем, заменом, онеобичавањем“ (Петровић, 2007: 158).

Милован Данојлић каже да је „дечја књижевност збир различитих инцидента, случајности, стваралачких излета, хирова, трансформација, потреба и навика, да се оформљује и обогаћује такорећи нехотице, да настаје из игре и по подстицајима који долазе споља, од деце и од издавача, и да, у свим случајевима, настоји да деци приближи свет, да на једном јаснијем, наивнијем плану говори о свету“ (Данојлић, 2009а: 57).

Но, било које дилеме да покреће једна ствар је евидентна. По мишљењу већине писаца теоретичара и естетичара: *књижевности за децу постоји и егзистира као самосвојно биће књижевне уметности* иако представља њен саставни део.

2.1.1. *Васпийно у књижевности за децу у историјској персјективи*

Књижевност за децу је настала, што је опште прихваћено мишљење, за потребе васпитања и образовања у најширем смислу. Знатно касније се она искристалисала као самостална књижевна дисциплина. Чињеница је да књижевност за децу, као хуману уметност, карактерише непроцењив сазнајно-васпитни значај. Њена васпитна усмереност се може посматрати са више аспеката, односно на основу различитих критеријума: (а) критеријум историјског развјатка људске цивилизације, (б) критеријум књижевних жанрова, родова и врста, (в) ауторски критеријум – критеријум различитих књижевних ствараоца итд. Наведени критеријуми, а вероватно да се могу узети и неки други, нису потпуно диференцирани и омеђени, већ су повезани и испреплетани, како у старој тако и у нашој књижевности за децу. Н. Вуковић (1996) наводи и неке друге критеријуме: намена, критеријум рецепијента (читаоца), једноставности, тематике, језика, стила итд.

Док се пренаглашена утилитарност посебно везује за почетке књижевности за децу, подозрење од сувопарне дидактичности одликује како савремену књижевност за децу тако и њену критику. Међутим, од најстаријих књижевних форми – митова, легенди и предања – до највећих остварења савремене књижевности, јасно је да књижевна дела поучавају и хуманизују читаоца садржином и естетским вредностима. Ако књижевно дело за децу, како истиче Милинковић (2010 б), подстиче креативност, развија код детета естетске вредности, ако јача вољу, развија навике и идеје космополитизма онда је оно недвосмислено васпитно. Ширећи своје корене у народној књижевности, прихваћена од Змаја и његових следбеника, потом настављена од ствараоца међуратног периода, поука (педагошка усмереност) је опстала и у делима савремених уметника са Десанком Максимовић, Бранком Ћопићем и Душаном Радовићем на челу. Најважније је да су сви они уважили чињеницу да деца нерадо или врло тешко прихватају било шта што је лишено игре, хумора и забаве о чему је певао још Лука Георгијевић Милованов у песми *На књижицу за новољетни дар* која се узима за почетак ауторске књижевности за децу код нас. Настала 1810. године, ову песму одликују доминантне карактеристике поетике савремене књижевности за децу, које ће до пуног изражаја доћи у делима потоњих песника.

Суштински утемељивач наше књижевности за децу био је плодотворни песник

Јован Јовановић Змај. Његова поезија носи значајне педагошке елементе, врло често у виду стихованих порука, примедби и упозорења, међутим, она је у највећем броју Змајевих песама дата на начин и у мери у којој не нарушава битно естетску суштину поезије. Зато Змај и јесте велики јер су његова поезија и стваралачка умешност надвладале и подредиле дидактичност. „Змајева поезија је широко захватила дечји свијет од врха до дна, све узрасте, различите животне средине и социјалне околности, тог свијета унутар њега самог и према окружењу“ (Вуковић, 1996: 94). Тај русоовски занос, који је он покренуо, тежио је да успостави праведније принципе живота у коме детињство заузима место које му припада. Змај децу не идеализује, не затвара очи пред манама дечјег света, као што су то чиниле претходне епохе. Он наводи реалне и препознатљиве ликове са цртом општости као што су Пура-Моца, лењи Гаша, матерна маза... Они нису идеализовани и савршени дечји ликови, то су обични дечаци и девојчице из нашег окружења са свим развојним манама и врлинама. Дакле, Змај савршено схвата онтологију детета и детињства, све његове развојне карактеристике и потребе. Такве су песме *Мали коњаник*, *Пера као доктор*, *Свуд њо кући* и друге. Он разуме социјалну неправду (*Мали Ђука*), заједно са децом воли природу и животиње (*Зима*, *Пролеће*, *Чворак*, *Зека*, *зека из јендека*, *Дете и лејтир...*). Он је поетски фантазер који прича *Страшне приче*, *Песме о Максиму* итд. Надасве његова поезија је хумористична али са мером и изузетним смислом за поенту и ефекат.

Иако критикован због дидактичности и педагогизма, несумњиво је да велики део Змајеве дечје поезије живи до данашњих дана, а он и после толико година остаје међу најомиљенијим дечјим ауторима. „Стварајући своју поезију на превлађивању окошталних принципа рационалности и васпитања и на оној народној пјесничкој традицији која апострофира фантазију, хумор и наиву, он је истински утемељио један вид књижевног стварања код нас“ (Вуковић, 1996: 103). Због веселости и лакоће коју је подарио својој поезији, онаквој поезији какву деца желе, остао је најпознатији песник наших детињстава.

Могло се очекивати да ће после Змаја наша књижевност за децу кренути једном узлазном развојном линијом. Међутим, највећи број песника постзмајевске епохе (Стеван Бешевић, Бранислав Цветковић, Милорад М. Петровић, Андра Франићевић, Ђорђе Глумац и други) не успева да се отргне из чистог епигонства. Ова плејада песника, која управо следи његов педагошко-прагматички став, уместо да истражује и отвара нове пе-

сничке могућности, указује да у постзмајевском периоду, када је књижевност за децу већ пала у руке учитеља (педагога), дидактика је учврстила властиту позицију. Смисао такве литературе била је да подучава ђаке. „Порука је чекала шћућурена на завршетку. Функционално садејство когнитивног и васпитног, наглашена тенденциозност да се дете поучи, и тако поучено мудрошћу – постане сигуран путник кроз живот, речју, отворен педагошки рад имали су за резултат књижевност претворену у педагогију“ (Петровић, 1999:). Овако „исукан прст педагогије“, који подразумева стварање по дидактичкој рецептури, где је стваралачки поступак сведен на комбиновани рад уметника и педагога са обавезним додатним референтним објашњењем, спутавао је и логику и машту младог читаоца и рушио његов читалачки занос. Доминација етичких норми у књижевним текстовима за децу довела је до изједначавања моралне лепоте и естетике дела, што је опасно приближило стваралачки чин одређењу: *каква еџика – џаква есџеџика* (Петровић, 1999).

Књижевност између два рата доноси једно благо освежење и блеђе боје дидактичности. Ту плејаду предводе Гвидо Тартаља, Десанка Максимовић, Бранко Ћопић и посебно, Александар Вучо. Иако се Гвидо Тартаља, Десанка Максимовић и Бранко Ћопић налазе на раскршћу змајевског, постзмајевског и савременог песништва, као писци за децу они несумњиво представљају оригиналне песничке појаве. Десанка Максимовић се у овом стваралаштву углавном ослањала на призвуке народне поезије и пасторалне звуке природе, што је представљало значајну свежину у односу на дуг период после Змаја. Међутим, Бранко Ћопић, попут многих песника у то време, ствара и поезију са тенденцијом чија сврха није била само естетска, већ и педагошка и политичка. Што се тиче прозног стваралаштва за децу и Десанка Максимовић и Бранко Ћопић доносе сасвим нове тенденције и стваралачку свежину.

У том периоду, нови песнички тренд, свакако, представља поезија Александра Вуча и његова поема *Подвизи дружине њеџ њеџлића*. Она је вид једне нове песничке и стваралачке имагинације у којој се комбинују реалност и фантастика и уносе елементи надреалистичког манира, тако да настаје слојевито дело које омогућује вишеструку рецепцију. Вучово дело се може посматрати као модерна бајка, и као поема, и као поетска фантазија, али и пародија традиционалних балада и романи о витезовима и принцезама. И у другим његовим делима, иако у сенци поменуте поеме, може се уочити социјални карактер: интересовање за далеке земље, посебно за Африку, спасавање малог Папу-

анца, дружење два дечака различитих раса и боје коже. Све ово носи у себи једну изражену хуманистичку позадину и јасну социјалну симболику.

„Развијајући се између оса доминантне дидактичности, идеолошког памфлетизма, нападног епигонства, рабљења већ овешталих формативних образаца, с једне стране, и авантуре коју подстиче зачарани круг језичке игре, књижевност за децу се на прелому векова у најбољим ауторским остварењима усмеравала ка путевима којима се духовност њене форме афирмише као естетска чињеница, из које происходи и за коју се трајно уметнички веже психолошка уверљивост (њена васпитност), односно духовност и трајно етичко смерање (дидактичност у најширем значењу)“ (Голијан-Елез, 2009: 65).

Преломни тренутак српске књижевности за децу настаје оног тренутка када поборници хумане и суптилне педагогије појам васпитања и васпитности схвате у иновираним смислу. Тада се књижевност ослобађа прагматичке и васпитне усмерености. То је тренутак када на сцену ступа плејада песника, чији би списак био дуг, али на чијем челу сигурно стоји Душан Радовић, као „Змај нашег времена“ и међаш једног новог и модерног стваралаштва за децу. Он храбро искаче из шаблона конвенционалности и дидактизма – огољене поучности. За њега је најважнији педагошки задатак – научити децу да мисле. Његова поезија је окренута *и́ри*, том неоткупљивом децјем благу. Игра је својеврсна полуга која покреће унутрашњи песнички механизам, која *маши́ном* увлачи читаоца у магијски свет речи, а поетским чином негира препознатљивост, условљеност, шаблон. Игра је атрактивно-едукативни потенцијал и начин да се савршеним средствима дође до неке слике или мудрости.

Наука о књижевности једнодушно истиче да ипак није тачно да код Радовића нема педагогије и поучитељности, с тим што његова педагогија младог читаоца учи да мисли, не нудећи му ништа готово. Он у својим песмама на почетку поставља енигму, завршавајући је на сасвим неочекиван начин као у песми *Стирашан лав*, / „Док га Брана, једног дана, није гумом избрисао“/ доводећи читаоца до истине да се ради само о цртежу лава. Упоредимо ли Змајеву песму *Кућање* и Радовићеву *Да ли ми верујете* видећемо да је порука јасна као и код Змаја, осим што је причом о дечаку коме је лекар забранио да се умива, педагогију претворио у апсурд и учинио је наизглед невидљивом и непостојећом. Или, где се може видети више пожртвованости, алтруизма и помоћи некеме у невољи него у песми *Замислије*. Сликајући једног разбојника који својим поступком „држи лекцију из морала“ свим официрима и адмиралима и показује да ове људске

вредности нису само за оне неговане и добре дечаке, већ да се помоћ другом, храброст и несебичност мере поступцима, а не речима, изгледом или положајем у друштву.

Или, пак, у „Тужној песми“ усамљена и стара госпођа Клара несебично и сериозно брине о „белих мачака шест“, засењујући својом брижношћу, добротом и искреношћу. Дакле, Радовић у својој игри речи, врцавом хумору и нонсенсним обртима, доноси више вредности, моралних поступака и порука него било које експлицитно исказано наравоученије.

За Радовића је однос песника и детета у свему активан и узајамно делотворан. „Међутим, тај узајамно делотворан однос никако се не може свести само на педагошку или неку ужу васпитну релацију, по којој деца прихватањем поетских и других књижевноуметничких остварења увек и у свему апсорбују назоре, погледе и вредности. Јер, уколико и дете-читалац узајамно не учествује у свему томе и својим виђењем света не дограђује назначену уметничко-поетску визуру, онда стваралачко-перцептивна комуникација није потпуна и животворна“ (Башчаревић, 2009: 89).

У прегледу васпитног у књижевности за децу у историјској перспективи нисмо имали за циљ да обухватимо све ствараоце и њихов књижевни репертоар, већ само да укажемо на оне моменте и места која су представљала прекретницу у развоју српске књижевности за децу, од огољеног утилитаризма до суптилног имплицирања васпитних елемената у поетско ткиво књижевних дела, нарочито од Душана Радовића надаље.

О васпитном деловању појединих књижевних жанрова, родова и врсти нећемо посебно говорити јер би то превазишло циљ овог рада. Међутим, добро је познат допринос народне књижевности, нарочито бајки и басни, али и уметничких бајки и басни, о чему сведоче радови Бетелхајма, 1979; Маљковић, 2008; Смиљковић, 2000а, 2000б, 2008а; Токин, 2011 и других, на развој моралних ставова и вредности, нарочито на социјализацију деце, али и прихватање и развој социјално пожељних понашања.

Овом приликом желимо да укажемо и на значај реалистичког романа за децу, по најпре романа о ђачким дружинама, који је доминирао у првој половини и средином XX века, посебно због његове значајне улоге у социјализацији деце. Нажалост, дела са овом тематиком последњих деценија су потпуно потиснута из наставних програма за млађе разреде основне школе, о чему ће бити речи нешто касније.

По угледу на *Тома Сојера* Марка Твена, настају остварења неких од најпознатијих аутора књижевности за децу у свету и код нас: Ференца Молнара, Ериха Кестнера,

Бранислава Нушића, Мате Ловрака, Тонеа Селишкара, Бранка Ћопића и других. Према Милинковић и Гавриловић (2010) најчешћи повод за формирање ђачке дружине јесте дечја склоност ка игри, авантури и дружењу, стална жеља за доказивањем сопственог идентитета, нарочито када је понашање одраслих брутално и неподношљиво.

Колектив је снажан ослонац сваком појединцу, у његовом оквиру дете се осећа сигурније и јаче, може да превазиђе личне слабости, да се успротиви и савлада зло, што књижевним делима за децу са овом тематиком даје посебан васпитно-образовни значај. Боравком, радом и залагањем у дружини деца развијају осећање одговорности према колективу и неки вид социјализације која „спутава саможивост богатих и осиионих“ (Милинковић и Гавриловић, 2010: 57). Романи о дечјим дружинама, истичу даље Милинковић и Гавриловић, имају наглашену педагошку црту која се препознаје на свим нивоима композиционе и тематске структуре. У њима је јасно изражен дидактички, социолошки и етички слој. При томе порука оваквих дела није сама себи циљ, већ је „једна од димензија лепог, која снагом неисцрпне енергије подстиче вољне навике, развија истрајност у решавању животних проблема и подгрева душу и поспешује племенитост младих читалаца“ (Милинковић, 2011: 44).

Дакле, у светлу оваквог прегледа васпитног и поучног у књижевности за децу можемо закључити да оно никада неће постати вишак у књижевним делима за децу, само уколико није неприродно истакнуто и подвучено, ако није дато као готов постулат и норма, већ ако отвара могућности неизвесног трагања за лепотом, ствара услове за слободни и добровољни морални избор и тако помаже детету да пронађе животне вредности које одговарају његовим развојним карактеристикама.

2.1.2. Специфичности развоја деце узрасћа од 1. до 4. разреда основне школе као одредница васпитне улоге књижевности за децу

Ученици првог до четвртог разреда основне школе налазе се у периоду интензивног развоја (когнитивног, социјалног, сензомоторног). Нас, за потребе овог рада, интересују карактеристике социјалног развоја које су у функцији социјално пожељног понашања ученика.

То животно доба психолози називају *дејинство*. Многи од њих се слажу да се

детињство условно може поделити на неколико периода: *прво детињство* (1-2. године живота), *рано детињство* (2-6. године живота), *средње детињство* (6-9. године живота) и *позно детињство* (9-до пубертета) (Трој, 1957). Л. Жлебник (1972) детињство дели на следећи начин:

- *рано детињство* (1 – 6,7. године):
 - малишан (1 – 3. године)
 - предшколско дете (3 – 6,7. године)
- *позно детињство* (7 – 11,12. године):
 - средње детињство (7 – 9. године)
 - касно детињство (9 – 12. године)

По Виготском (1996) уобичајена подела детињства, која се уз извесне промене употребљава у школским приручницима педагогије, изгледа овако: *пренајални период* (од зачећа до рођења); *период одојчади* (приближно прва година живота); *рано детињство* (од 1. до 3. године); *предшколско детињство* (од 3. до 6-7. године); *школско детињство* (од 6-7. до 10-11. године)

Разуме се да су границе оваквих подела врло релативне и да су условљене како природним предиспозицијама тако и социјалним чиниоцима. У свој тој разноликости деце постоје неке заједничке карактеристике које желимо да експлицирамо јер имају додирних тачака и са нашим проблемом истраживања.

Н. Хавелка говори да деца већ при поласку у школу испољавају велику осетљивост за социјалне норме и вредности. „Понашање које се до сада испољавало називамо егоцентричним, сада добија такмичарско-престижну и кооперативно-егалитарну димензију. Социјална атмосфера у школи, и она стихијска и педагошки обликована, у детету налази плодно тло за развијање свих видова понашања који су могући у оквиру максималног индивидуализма и максималног колективизма“ (Хавелка, 1978: 122). Интензивирање развоја социјалних односа настаје оног тренутка када дете из породичне средине, која је до поласка у школу најважнија, пређе у школску средину. У почетку деца још не припадају читавој групи (разреду), али се тај миље шири и дете успоставља контакте са новим одраслим људима и децом. Ти контакти ће у наредним годинама значајно допринети формирању његове личности. Друштво родитеља и старијих особа постаје незанимљиво и досадно. Деца улазе у тзв. „групно доба“ односно фазу узраста када се деца скупљају у групе.

Активности које група обавља су различите: спортске игре, излети, представе, причања, заједнички изласци, несташлуци итд. Онда није чудно што је литература која се бави представљањем групе и групних активности тако популарна код деце овог узраста (Том Сојер, Хаклбери Фин, Дружина Пере Квржице, Дружина Сињи галеб, Хајдучи, Орлови рано лете итд.) јер се деца поменутог узраста врло живо идентификују са поменутиим делима.

И *емоционални развој* је динамичан у периоду поласка у школу. Готово све једноставне и добар део сложених емоција и емоционалних стања обогаћују дечје доживљавање и понашање. Ако повољни емоционални односи, већ раније успостављени у породици, не доживе значајније промене, онда постоје изузетно добри услови за даљи развој личности у целини, а нарочито за афективни живот детета. То, дакле, омогућава да се препознају и емоције које носи књижевно дело (текст) те допринесу разумевању лепоте. У *Развојној маји* јасно се уочавају карактеристике социјално-емоционалног развоја деце на узрасту 6-7 година (Табела 2). Намерно смо истакли само узраст деце 6-7. године јер је то време поласка у школу и интензивнијег сусретања са делима књижевности за децу. Поред тога што у оквиру социјално-емоционалног развоја дете може да разликује различите емоције, оно поседује и две важне социјалне карактеристике (ситуацију може да сагледа и из угла друге особе, поседује способност за сарадњу и заједничке активности).

Табела 2: Развојна мапа деце 6-7 година за подручје социјално-емоционалног развоја.

6-7 ГОДИНА
<i>Социјално-емоционални развој</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Користи комплетан прибор за храњење; прави себи сендвич. - Чисти своје ципеле. - Иде само у комшилук. - Може му се поверити мања сума новца. - Бира омиљеног друга. - Показује заштитничко понашање према млађој деци. - Поштује правила игре са вршњацима. - Препознаје своја осећања љубави и среће, беса, разочарења. - Ситуацију може да сагледа и из угла друге особе. - Реалистички страхови и страхови од натприродних бића. - Способност за сарадњу и заједничке активности

(Ивић и сар., 2003: 20)

Како М. Милинковић истиче: „У књижевности за децу нема лепог без поучног,

као што нема забаве без смеха, нити игре без апсурда, пародије и нонсенса“ (Милинковић, 2010б: 119). Зато треба максимално искористити вредности књижевности за здрав социјални развој деце. Свет књижевних текстова за децу, деца експлицирају својим богатим емоцијама, маштом и имагинацијом. „Потпуно уживљавање у ситуације у којима су избрисане границе између имагинарног и реалног, тај занос као својство дечје природе, дозвољава да у поетској представи дете-читалац и само постане актер и има пуније учешће у збивању“ (Марковић, 2009а: 45). Та потпуна преданост и уживљавање деце у књижевни свет омогућава им да развију машту, креативност, имагинарност и све друге способности. Зато на млађем школском узрасту књижевност тако јако делује на развој деце. И то треба искористити на прави начин.

Међутим, развојне карактеристике деце, у крајњој линији, условљавају различите могућности рецепције одређених књижевних остварења. „Уколико је дело естетски вредније и развојна намера биће лакше остварљива, и обрнуто“ (Каменов, 2009: 115).

Упоредо са социјалним развојем код деце се развија и *моралносћ*. Пијаже говори о два стадијума моралног мишљења деце: (1) *стадијум моралне хетерономије* и (2) *стадијум моралне аутономије*.

Стадијум, моралне хетерономије – морални реализам настаје процесима принуде родитеља и одраслих и обично траје до 7-8. године. Карактерише га послушност, поштовање правила и придржавање тим правилима. Стадијум моралне аутономије је зрелији тип моралности који се развија око десете године, а основна одлика му је узвратност (реципрочност), односно, бити добар значи бити праведан, за разлику од претходне фазе где је бити добар значи бити послушан (Миочиновић, 2004).

Будући да је дете у почетку свог развоја егоцентрично биће окренуто више себи, са поласком у школу и интензивним социјалним развојем оно постаје социоцентрично, тј. група, дружина, одељење је „центар“ његовог света. Ако се социјални развој правилно спроводи, у сагласности са дечјим когнитивним развојем, онда је то добар пут да се развије социјално зрела и морално стабилна личност. Како се период 7-11. године (млађи разреди основне школе) налази на самом изворишту тог развоја онда је јако битно да се искористе сви чиниоци свестраног развоја укупних потенцијала ученика. Несумњиво је да настава књижевности, са многобројним примерима и моралним дилемама својих јунака, може дати значајан допринос том развоју. Свет књижевних текстова деца доживљавају као *иџру* у коју су сама укључена, јер им је игра „начин живота“ (Пражић,

1971). Деца, и живот и књижевни свет, схватају као игру јер у свом поимању стварности не разликују реално од имагинарног и измишљеног. Ипак, „дете својим стасом и снагом, говором и духовним устројством није умањена копија одраслог, као што ни дечја књижевност није умањена уметност, нити дечји писац 'полубрат' правога писца, интелектуално неразвијени и неприпремљени рецепијент“ (Петровић, 2011: 75-76). Оно је само рецепијент са другачијим моћима упијања и концептуално другачијим приступом поимању стварности и односу према тој стварности, било да се ради о животној или књижевној стварности.

Дечја поетска стварност се у многоме разликује од реалности, обично је надилази, иако из ње произилази и за њу је везана, а „дечја игра у таквој стварности је врло озбиљан животни чин“. Према томе, „маштање и игра разрешавају оно што је неразјашњено, завирују у оно што је тајна, људске немоћи претварају у моћ“ (Марковић, 2009а: 47).

Игра деци пружа задовољство стварања, естетски доживљај који доприноси развоју њихових естетских осећања која ће им касније помоћи у доживљавању књижевног дела али и правилном односу према другим уметностима, да естетске вредности препознају и стварају у свом окружењу и да се у складу са њима и понашају.

Свет књижевности за децу обилује примерима правде и неправде, добра и зла, људске племенитости и окрутности, пријатељства и непријатељства. Кроз ове примере учимо читаоца-дете да заузима критички став према понашању људи чиме се развијају његова морална осећања (Илић и сар., 2008). Код деце се развија свест о културним и општељудским вредностима, човекољубљу, доброти, другарству, алтруизму, искрености, поштењу, толеранцији и сарадњи. Тиме, поред осталих, књижевност доприноси развоју друштвено пожељних вредности, чиме се истиче њен огромни васпитни значај. „Из тих својстава света и човека-ствараоца ниче она безазлена радост и једноставна људска порука што је дете осети и прима у књижевном делу, која изазове његову природу на дограђивање, на активност, а која је уствари, елементарно присутна у свакој уметности“ (Марковић, 2009а: 46).

Важан допринос књижевности за децу је и за њихово искуствено учење у функцији развоја. Први корак у том процесу је да деца стичу искуство о основним појмовима књижевне уметности: жанровска разноврсност, језичка заснованост, искуство ваљаног читања итд. Даље, схватиће разноврсност књижевних жанрова и њихових посебних од-

лика (шта је проза: прича, бајка, басна; шта је поезија: стих, строфа, рима...). Тај процес тече упоредо са њиховим развојем и сазревањем. Такође, схватиће да су књижевна дела, без обзира на жанр, језичке творевине чиме се отвара смисао учења граматике и правописа. Ученици ће откривати да је најлепша употреба језика у књижевним делима, чиме они схватају да ће вредност и њихових писаних задатака (стваралаштва) зависити од језика којим су писани. Исто тако, стећи ће искуство ваљаног читања без кога није могућ даљи рад на књижевном тексту. То прво читалачко искуство (које се дешава на почетку школовања – 1. разред) увешће их у основе *изражајној*, *доживљајној* (уметничког) и *испиривачкој* читања. Дејство књиге на стварање подстиче све духовне прегаоце-уметнике и научнике. Уколико деца на почетку осете „моћ књиге, дружиће се са њом читавог живота“ (Илић и сар., 2008: 150-151).

2.1.3. Криза читалачких интересовања: друштвени, културолошки и педагошки проблем – и/или сметња васпитном утицају књижевности за децу

Читање није само темељни елемент наставе књижевности, већ је и значајан елемент утицаја и деловања књижевних остварења на личност појединца. Заправо, без читања књижевноуметничко дело не може оставити траг и васпитно деловати на ученике ни у области њиховог социјално пожељног понашања. У том смислу, интересовање за овај проблем (кризу читања) је од суштинског значаја и за наш рад јер се без читања књижевних текстова/дела књижевности за децу у млађим разредима основне школе не може говорити о васпитном доприносу књижевности за децу. Тек када се неко књижевно дело прочита има смисла претпоставити да, уз адекватно методичко презентовање и приближавање ученицима, оно може постати извор надоградње и утицаја на њихову личност.

У минулим вековима књига је била најважнији извор знања, богатећи притом човеков дух и интелект. Уз њу се проналазио мир, улазило у чудесне непознате светове, градила личност.

Појавом масовних медија, улога књиге полако препушта примат новим технологијама, а наклоност деце се окреће екранизованој забави, која својом спектакуларношћу, синкретизмом и брзином потпуно окупира дечју пажњу и ствара један нови „симула-

крум стварности“ – медијску стварност. „Све више моћ медија надјачава богатство и лепоту писане речи – књиге, која дубље и трајније, богатије, а често и целисходније оплемењује децје биће“ (Маљковић, 2009: 20).

Душан Радовић је још далеке 1959. године у чувеном есеју *Деце и књига*, који представља Манифест новог стваралаштва за децу, саопштеном на Другим Змајевим децјим играма, наговестио судбину књиге у долазећим временима. Иако су књиге за децу, по њему, „најдивније играчке, неодољиво лепе и примамљиве, ведре и лековите“, медији (њихов број је био ограничен: стрип, филм, телевизија) „опасно“ конкуришу књизи. „Књига ће се, иако има чаробне слике и медене речи, наћи у сенци још сликовитијих и речитијих, имајући у виду могућности тих медија да делују сликом и речју“ (Илић, 2009: 12). Даље, П. Илић указује на чињеницу да је још тада Радовић схватио да је човек немиран пустолов, који је пронашао начине како ће хиљаду пута брже путовати, мислити и сазнавати. Та животна журба је повећала брзину и доживљавања и уживања, „па је књига (која није стварана за брзине) била једина, сада то није: сада је једна од шанси за избављење“ (Илић, 2009: 11). Међутим, како истиче Слободан Ж. Марковић, још је Душан Радовић „несвесно“ помогао јачање улоге нових медија. „Са клицом у стиховима Душана Радовића, уметничка слика је уобличавана глумачким, играчким, гласовним, музичким и другим елементима... Књига је после њиховог упознавања у телевизијским емисијама, остављала 'сиромашнији' доживљај и утисак, доносила (речено ђачким речником) 'мање привлачну' поетску представу“ (Марковић, 2009б: 10). Тај тренд су наставили и потоњи ствараоци за децу, попут М. Антића, Д. Лукића, Љ. Ршумовића, С. Станишића, В. Андрића и других.

Из времена када је Д. Радовић учинио „коперникански обрт“ у нашој књижевности за децу, много тога се променило, не само у друштвеном, културолошком и информатичко-цивилизацијском, већ и у етичко-естетичком смислу. „Књига је, нажалост, све више потиснута и није више она врста 'играчке', као што је то било“ (Ђуричковић, 2009: 72). Раније је књига била непревазиђена вредност. Књига се носила као обавезан реквизит на путовањима, у шетњама, у аутобусима, у школама, у амбулантама... Уместо књиге, деца данас носе мобилне телефоне и таблет-рачунаре. „Данас не виђамо да неко држи књигу у руци на улици, само се види како се слуша музика преко слушалица, забавља преко мобилног телефона, као да тај мобилни постаје једини свет“ (Шијачки, 2009: 91). Проблем, очито није у смањеном избору дела, већ у читаоцима, у помањкању

жеље, у општој културно-интелектуално-духовној безвољности. „Тако се проблем полако пребацује на вечито резервно поље изгубљених вредности, а одатле на оне који би морали бринути ту бригу: родитеље, васпитаче, учитеље, наставнике, професоре“ (Шаранчић-Чутура, 2009: 15). Просто није природно пружити прстом на „малог читаоца“ и рећи да је сам себи крив, да прави пограшан избор. Криви су други, „велики читаоци“, који не читају, криви су јер му нису усадили љубав и поштовање према писаној речи, јер нису нашли времена да му читају и купују поклоне за вечност, а дете данас није ништа мање радознало него раније.

Школа је остала, изгледа, једино место за дружење са књигом, макар и „принудно“ како изгледа да програм то чини, зато и *криза читања* јесте озбиљан *педагошки проблем*. Евидентно је да масмедији и електронске новотарије дају свој допринос овој кризи, али и многи школски чиниоци томе доприносе: бројни наставни предмети, велики и згуснути захтеви програма, укупна организација живота и рада школе и други. Са кризом читања није на губитку само настава српског језика и књижевности, већ и све друге наставне области. Свуда се тражи неки „скраћени пут“ сазнања, без читања, ако је могуће инстант, тако да то постаје проблем читавог подручја образовања и друштва које о њему брине.

Илић и сар. (2008) у монографији *Криза читања* указују да она постаје и озбиљан *културолошки проблем*. Млади људи који се дистанцирају од књига, презиру их и ниподаштавају, не могу се развити у читалачку публику. А ако нема читалаца замире и целокупан књижевни живот јер „књижевна дела живе само док се читају, док делују на свест читалаца и њихов уметнички свет“ (Илић и сар., 2008: 39). Без читања књижевна дела, макар била и најбоља, имају само књижевно-историјску вредност и леже као „мртви капитали“ у библиотечким ризницама. Надаље, проблем се прогресивно шири и захвата рад библиотека, сајмова књига, промоција, књижевних сусрета итд.

Културолошки проблем је и због тога што се на књижевном делу заснива и добар део културе која припада другим областима стваралаштва: балету, позоришту, музици, ликовној уметности, филму заснованом на књижевним делима, културним и образовним телевизијским програмима. Дакле, потискивањем књиге, потискује се и национална култура и традиција, а са њом и употреба српског језика и писма.

Због свог негативног утицаја на васпитање младих криза читања постаје и озбиљан *опшћедруштвени проблем*. „Какав ће бити будући грађанин, какво читаво друштво

у коме се потискује књига, а са њом и укупно културно стваралаштво и наслеђе“ (Илић и сар., 2008: 40)? Поставља се и озбиљно питање: шта ће бити са нашом омладином, ако је основна преокупација оно што доносе масмедији, Интернет и мобилни телефони? Поремећена комуникација на свим нивоима и у свим сферама друштвеног живота је логичан исход. Из такве комуникације у којој се све мање разговара и у породици и у окружењу један је од изражених узрока кризе брака и породице.

У оквиру истраживачког пројекта ове докторске дисертације желели смо да утврдимо да ли је „криза читања“ захватила млађи основношколски узраст, као што је то случај са нешто старијим узрастима. Само у случају да деца читају књижевноуметничка остварења, предвиђена наставним програмом за млађе разреде основне школе, има смисла говорити о надоградњи и утицају на развој личности ученика и у домену њиховог социјално пожељног понашања.

2.2. Вредновање текста у књижевности за децу

Било који термин да прихватимо „ценити“ или „вредновати“ (Велек и Ворен, 1974), човечанство је одувек давало свој суд о усменим и писаним остварењима књижевности. Код већине људи он се базира на емоцији, доживљају и интересовању, а код стручњака (критичара, естетичара, филозофа) се са интересовања прелази на чин суђења. Тај чин подразумева постојање неког мерила, норме или критеријума на основу којег се поставља вредносно одређење (позитивно или негативно).

Док је предмет естетске анализе у оквиру позитивистичке методолошке оријентацији био садржај књижевног дела, то јест уверење да је оно што је у делу речено од пресудне важности (пошто садржај као тема или као мисаони садржај, или као идеја, увелико одређује и начин на који је књижевно дело обликовано), у радовима руских формалиста то место заузима форма. Са њиховом појавом *књижевни ѿсѿуѿак* постаје „главни јунак“ науке о књижевности („Уметност као поступак“, Виктор Шкловски) што је водило ка изучавању интерних законитости књижевног обликовања, односно конституисању иманентног изучавања књижевности.

Велек и Ворен указују да је „књижевно дело естетички предмет кадар да побуди

естетички доживљај“ (Велек и Ворен, 1974: 290). Исти аутори се питају да ли се књижевност може мерити само на основу формалних критеријума, позивајући се на радове руског формалисте Виктора Шкловског, који поезију означава као „изнављање“ и „онеобичавање“ језика. Песнички језик настаје у поступку *онеобичавања* онога што се приказује, сматра В. Шкловски, тамо где има *испитујућа онеобичавања* ствари путем језика, има и језичке уметности.

Уметнички текст, који представља предмет вредновања, истиче структуралиста Ј. М. Лотман, је „низ знакова који припадају неком уметничком језику и који су уређени (у времену и простору) по правилима које предвиђа његов код“. Аутор даље додаје да је „књижевноуметнички текст увек дат у виду природног језичког текста, тј. као текст на природном језику (нпр. српскохрватском, француском, руском)“, али да његово изучавање подразумева „испитивање двају текстова, односа између њих; односно: испитивање два кода – онога који припада природном језику и онога који припада књижевној уметности“ (Лотман, 1976: 11). Дакле, уметнички текст носи сложено изграђени смисао, а сви његови елементи су смисаони елементи.

Мукаржовски у својим *Ојледима из естетике и поетике* напомиње да „естетско, естетски став и естетска функција непрестано прожимају живот, да у животном контексту нема места на које естетска функција не би могла да продре. Естетско није, значи, пука пена, пуки украс живота, већ значајна компонента целокупног животног збивања“ (Мукаржовски, 1998: 17). Мукаржовски указује и на чињеницу да се прилагођавање уметничког дела разним функцијама често схвата тако да се за носиоца естетске функције сматра „форма“, а за носиоца ванестетских функција „садржина“. То је, међутим, неисправно, каже аутор, јер „све компоненте уметничког дела су у исто време садржина и форма, већ и зато што су, у суштини, све носиоци значења; такође, оне су заједнички и нераздвојни носиоци свих функција“ (Мукаржовски, 1998: 34).

Уметност (у ужем смислу и књижевност) поседује различите могућности деловања и уметничко дело може да буде обликовано управо према одређеној могућности деловања. Често се функције неког уметничког (књижевног) дела мењају током његовог трајања сходно променама раздобља и генерација прималаца. У суштини, уметност има способност да делује у најразличитијим правцима, њене функције су бројне и то не само током времена већ и симултано.

Мукаржовски објашњава да се у схватању овог односа иде од једне крајности до

друге, од става да треба да преовлађује естетска функција уметничког дела, до оних да уметничко дело треба да испуњава ванестетске функције (интелектуалну, политичку, моралну, различите нијансе социјалних функција итд.). Аутор овај спор решава ставом да „естетска функција није ограничена само на уметност (књижевност) већ прожима укупну људску активност и да таквом делатношћу никако не омета животну важне човекове интересе, већ их, напротив, често делатно подупире (нпр. у васпитању, занатској или индустријској производњи)“ (Мукаржовски, 1998: 78).

Естетско задовољство које неко књижевно дело пружа одраслом, зрелом читаоцу тражи одређени напор, уложен труд или „слатку муку“. Дечје естетско задовољство се, пре свега, ослања на допадљивост књижевних дела и уживање (хедонизам сваке врсте). Већина теоретичара који су се озбиљно бавили уметношћу, сагласна је да лепе уметности, па самим тим и књижевност, поседују нека јединствена обележја и вредности. Међутим, због немогућности дефинисања јединственог обележја књижевног дела јављају се озбиљни проблеми у његовом вредновању (Ристановић, 2009).

2.2.1. Критеријуми вредновања књижевних дела за децу

Савремена теорија књижевности за децу једногласна је у ставу да књижевног дела за децу нема ако не изазива „естетски доживљај“ (Данојлић, 1976; Петровић, 1991; Радовић, 1995; Обрадовић, 2009; Ристановић, 2009 и други). У том смислу, постављају се бројна питања: „*Шта вреднујемо у књижевном дјелу? По којим мјерилима и критеријумима? Ко успоставља ња мјерила и критеријуме? Шта служи као узорак са којим упоређујемо вриједности новог дјела? Где је вриједност – у дјелу, читаоцу или нечем шрећем?*“ (Ристановић, 2009: 40)

Ова и многа друга питања отварају проблем постојања одређених критеријума вредновања. Као и у многим другим областима и у књижевности су ови критеријуми променљива категорија која зависи од схватања књижевности у појединим историјским тренуцима и периодима, али и теоријских схватања и промишљања. „Умјетничка дјела се не могу оцјењивати по унапријед успостављеним нормама, јер не постоје инструменти и мјерне јединице које се могу примјенити на свако дјело у сваком времену“, а

онај који вреднује књижевно дело мора дати одговор на питање где се налази „естетска вредност – у пјесми, њеном читаоцу или, пак, у односу између њих“ (Ристановић, 2009: 42).

Један од услова квалитетног вредновања сваког књижевног дела, па и дела књижевности за децу, јесте да се онај који га процењује (критичар) превасходно бави самим делом, а не неким изванкњижевним питањима. Ако смо пошли од аксиома да је књижевно дело естетски феномен, онда оно „у свом иманентном језгру садржи *критеријуме* вредновања које само треба препознати и издвојити“ (Јуришевић, 1969: 78).

Т. Петровић (1991) указује да је средишњи проблем критике књижевности за децу проблем критеријума. Ретки су проучаваоци литературе за децу, како истиче аутор, који су проговорили о овом питању (Данојлић, Црнковић). Неизграђеност и неиздиференцираност ових критеријума условљена је дилемом „да ли дело ваља ценити на основу дечјег доживљаја, тј. дечјег естетског понашања, или критичаревог доживљаја, или пак вредновати га са оба аспекта заједно“ (Петровић, 1991: 34). Аутор даље закључује да, на самим почецима пољуљани интегритет књижевности за децу као литерарног жанра, никако не треба додатно слабити прихватањем неких „олабљених“ естетичких критеријума. У недостатку теоријских разматрања наших аутора он се позива на стране ауторе и наводи ставове Антонија Љуљија (Antonio Lugli) који указује да мерила за вредновање дела књижевности за децу не могу бити идентична са онима која су намењена одраслима. Овај италијански теоретичар акценат ставља на психолошки моменат. „Критичар ће, истовремено са естетском чињеницом, бити доиста позван да процењује психолошку чињеницу постављену у један план чије је очекивање одавно изгубио. Да би успоставио, дакле, једну равнотежу мораће идеално да изгради дете и да пређе на траг један пут у памћењу, срећно проникне у дечју душу (...) да позна психопедагошке модерне теорије“ (Lugli, 1961; према Петровић, 1991: 35).

Иако у српској књижевности за децу нису успостављена унапред планирана мерила, намећу се неки критеријуми који су се учврстили сами од себе. Т. Петровић их сврстава у две групе:

1) *Ванесететски критеријуми вредновања*, и то:

- критеријум дидактичности,
- педагошки приступ,
- моралистички приступ,

-
- аспект прође (књижарски успех),
 - критеријум тенденциозности.

2) *Естетски критеријуми вредновања:*

- хумористичко,
- игра,
- машта и фантастика,
- хедонизам.

Наш познати песник и теоретичар М. Данојлић у својој студији *Наивна ђесма* говори о *мерилима* књиге за децу. У сусрету са новом дечјом књигом, овај аутор инсистира да се утврди постојање „специфичне вокације дечјег писца“ коју карактеришу прочишћеност израза и заокружено и сведено виђење света, ненарушено нерешивим сумњама. „Дечја књижевност не познаје вапај за немогућим и недостижним; она се немогућим понекад ведро игра, чешће га игнорише; трагично засењена њиме никад није“ (Данојлић, 1976: 36). Анализирајући своја мерила добре књиге за децу, Данојлић указује на следеће:

- (1) *Упојреба лексике*. Очистити текст од апстрактних речи, од варваризама и вулгарности, а држати се конкретних појмова и пробране лексике која ће текст учинити јасним и једрим што је идеал негованог књижевног израза.
- (2) *Тематски круи*. Детињство и његове одреднице су вечите теме књижевности за децу, али и све друге теме и сва искуства, од радосних до озбиљних, имају своју једноставну и смирујућу димензију.
- (3) *Психичко усиројство и моућности ђримања дечје ђублике*. То је регулатив који треба узети у обзир, али никако на уштрб размаха имагинације. Дакле, треба пронаћи тон који задовољава дечје унутрашње потребе, без уопштености и апстракција.
- (4) *Јасноћа и једноставности*. Ово мерило не подразумева грубо упрошћавање стила и грађе које би водило осиромашењу, симплификацији и заглупљивању. Потребне су и мудрост и храброст да би се у трајању откривало оно што је јасно, поуздано, чисто, превремено.
- (5) *Сложености светиа*. Свет који нас окружује и живот у њему су веома сложени. Они се не могу, зарад дечје књижевности, укинути. Напор за појашњење те сложености, треба да буде присутан и у уметничком делу за децу, чак и потпунији и изведенији него у делу за одрасле.

(6) *Целина књижевне уметности*. У процењивању књижевних остварења књижевности за децу, уз све њене посебности и специфичности, треба увек имати у виду „дух целине“ и општа мерила књижевне уметности. Не будемо ли пажњу обазирали на битне постулате књижевне уметности уопште, довешће до тога да дечју књижевност ставимо изван „закона“ чему теже лоши писци и васпитачи. Дечје песме би, такође, требало уносити у антологије озбиљне поезије, тако би биле подвргнуте најстрожијем вредновању.

(7) *Поширији мерила вредновања*. Ово мерило је *lex specialis* свих осталих, претходно побројаних, јер неутралише пољуљани интегритет књижевне уметности за најмлађе. Да лоша остварења и „лоши“ писци не постану део ове књижевне дисциплине која се више од једног века бори за своје место и улогу.

На крају, наш познати педагог Е. Каменов (2009), бавећи се питањима развојних критеријума вредновања дечје литературе, говори о васпитању као подстицању и остваривању могућности за развој. Оплемењивање дечјег света и унапређивање онога што је у детињству највредније – дечје игре и маште, спонтаности и искрености у изразу, неконвенционалности и спремности за смех и чуђење, оригиналности и прјемчивости за нова искуства – могу се уважити и при одређивању критеријума добре књижевности за децу. Он додаје да ако се књижевност ствара за некога са намером и ако је та намера развојна, уз то и естетска, она је и педагошка. Тим чином се руши онај стални сукоб који настаје на релацији: књижевност за децу – педагогија. Тада се оне не угрожавају, не искључују и не конкуришу, већ се преплићу и потпомажу. Критеријуме које он наводи за избор добре књиге за децу су следећи:

- (1) *Књиџа за децу џтреба да је џрисуџиџчна и разумљива;*
- (2) *Књиџа за децу џтреба да је леџа и добра иџрачка;*
- (3) *Књиџа за децу џтреба да је џуна добрих емоџија;*
- (4) *Књиџа за децу џтреба да има смеха, али без исмејавања;*
- (5) *Књиџа за децу не сме да злоупотребљава џихово џверење;*
- (6) *Књиџа за децу џтреба да има развојну вредност;*
- (7) *Књиџа за децу џтреба да је ориџинално дело;*
- (8) *Књиџа за децу џтреба да је боџиџа и разноврсна;*
- (9) *Књиџа за децу џтреба да развија радозналост;*
- (10) *Књиџа за децу џтреба да је ваљано илустрирована (нарочитџо за млађи узрасџ)*

(Каменов, 2009: 116-118)

Разматрања која смо учинили на претходним страницама показују колико је проблем вредновања књижевних дела за децу сложен, за разлику од неких других егзистенцијалних области где се могу успоставити јасни и мерљиви критеријуми. Међутим, и поред јасно изражених проблема и тешкоћа у формулисању критеријума вредновања, неке од наведених класификација се намећу као незаобилазне у вредновању, али и избору дела која деци треба понудити кроз школске програме наставног предмета Српски језик и књижевност.

2.2.2. *Проблем хијерархије вредности у књижевности за децу – естетски критеријум*

При вредновању књижевног дела, па и оног намењеног деци, критичара треба, пре свега, да интересује да ли је оно *уметничко дело* и колико остварује *естетску функцију*. То нипошто не значи да се при оцењивању дела не узимају и неке друге његове компоненте (психолошка, педагошка, социолошка), напротив, ако су оне уграђене у естетско ткиво књижевног дела онда ће ове функције трајно и сврсисходно деловати.

Наш истакнути песник и „међаш“ у књижевности за децу Д. Радовић је итекако знао да „литература мора да буде мудрија од живота“ и настојао да бар она коју он ствара буде таква. Он је литературу намењену најмлађим читаоцима схватао као игру духа, а не дескрипцију емоција. За њега је она интелектуална, а не морална категорија, а „оно што се често запоставља, јесте да се обраћа дечјој памети, а не срцу или души“ (Радовић, 1995: 91).

У том смислу, и за потребе овог рада, настојимо наше промишљање да заснујемо, управо, на *естетском критеријуму* књижевности за децу који је базиран на принципима, критеријумима или вредностима *игре, хумора, маште и фантасије и хедонизма*. Дакле, то је оно усмерење које књижевност за децу супротставља „застарелој, старински обликованој писаној речи, али и званичној, меродавној литератури у смислу ’учитељице живота’, ’сапутника образовања’“ (Петровић, 1991: 72).

Игра. У књизи *Игра и људи*, Роже Кајоа игру одређује као слободну и добровољну активност, извор радости и задовољства. Она је по својој суштини посебно занимање, брижљиво издвојено од осталог живота које се углавном одвија у тачно одређе-

ним границама времена и простора. У том ограниченом простору и одређеном времену конфузне и заплетене законе обичног живота замењују прецизна, измишљена и неопозива правила, која се морају прихватити таква каква су и која диктирају правилан ток игре. Међутим, игра се управо састоји у потреби да се нађе, да се непосредно измисли одговор *слободан у границама правила*. Та слобода играча, слободан простор дат његовој акцији битни су за игру и делом објашњавају задовољство које она пружа (Кајоа, 1979).

Игра је за децу оно што је за одрасле рад. „Кроз игру је могуће трансформисати различите обрасце дечјег понашања и подстицати нове моделе, што доприноси даљем развоју потенцијала. Игра подстиче развој дечје способности и ствара предуслове за њихово усложњавање на старијим узрастима“ (Копас-Вукашиновић, 2006: 175). Ауторка даље додаје да се деца играју из задовољства, али да игра није само то већ и „могућност задовољења основних потреба за стварањем, дружењем и испољавањем потенцијала“ (Копас-Вукашиновић, 2006: 179).

Игра, као најзначајнија активност деце, што показују бројна истраживања у свету и код нас, садржи значајну социјалну и просоцијалну компоненту. Готово да нема значајнијег писца, филозофа, педагога, психолога итд., који се није дотакао питања значаја дечјих игара. Кроз игру се деца друже, помажу, сарађују, „раде“ за добробит других без очекивања личне добити (Staub, 1978; Eisenberg & Mussen, 1989), деле, пружају охрабрење и подршку што су својеврсни показатељи просоцијалног понашања. „Под игром подразумевамо ону активност која има за циљ остварење неког одређеног задатка или постигнуће неког учинка и која се врши само због задовољства које пружа“ (Трој, 1957: 145). Дакле, то је активност која се врши без неке унутрашње или спољашње принуде. Аутор указује на огроман значај игре за свеукупни развој деце (физиолошки, социјални, образовни, морално-васпитни и терапеутски). У социјалном смислу она припрема дете за живот у друштву, да сарађује са другима, да се потчињава колективу, да prima и даје. Моралне норме које научи код куће и у школи тек у игри са друговима научи да примењује: да буде часно и поштено, несебично, да буде добар друг.

На значај игре за социјални и морални развој деце, још од предшколског узраста, указује и Е. Каменов. За њега је „игра блиска социјалној природи детета и представља израз његове жеље за општењем што обезбеђује изузетну улогу у његовом друштвеном развоју“. Игра је „школа морала, али не морала у представи већ морала у акцији“ (Каме-

нов, 1997: 44). За потребе социјалног развоја аутор наводи различите врсте игара: игре опуштања, игре у којима деца упознају себе, у којима се оспособљавају да превазилазе разочарења и пропусте, игре толеранције, игре кооперације, успостављања позитивне комуникације, слушања и разумевања других, решавања конфликта итд.

Марија Монтесори (2003) је кроз игру подстицала социјални развој у групи и развијала интелектуалне способности деце. Е. Копас-Вукашиновић указује да учење кроз игру подразумева измишљање, проналажење и истраживање при чему дете слободно ствара „ситуацију која је под његовом контролом, коју оно у потпуности разуме и у њој се осећа сигурно“ (Копас-Вукашиновић, 2006: 183).

Д. Протић (2011) истиче да у игри један стимуланс изазива више од једне условне реакције, један елемент изазива две различите структуре понашања, те у свакој добија различита значења. „Игра детета није просто сећање на доживљено, већ стваралачка прерада ранијих утисака, њихово комбиновање и стварање од њих нове стварности која одговара захтевима и интересовањима самог детета. Исто као и игра, и тежња детета за стварањем је ствар маште“ (Виготски, 2005: 20-21).

Савремена књижевна критика књижевности за децу критеријум игре, као теоријско мерило ваљаности дечје поезије, заснива на тзв. нонсенсном типу поезије. „Нонсенс“ (енглески и француски *non sense*, бесмислица) у књижевности се остварује путем стихова нелогичне и апсурдне садржине, каткад измишљеним речима прављеним за забаву деци или као хумористичка поезија (Речник књижевних термина, 1986) . Нонсенсне стихове народног порекла сакупио је Корнеј Чуковски настојећи да пронађе одговор на питање каква је њихова практична улога у систему многовековне народне педагогије: „Питао сам се: зар би народ тако упорно, током многих векова, стварао за нова и нова покољења деце такво мноштво оваквих песничких творевина кад оне не би доприносиле развоју психичког живота деце“ (Чуковски, 1986: 236). Корнеј Чуковски је исковао синтагму „смислене бесмислице“ којом је покушао да искаже суштину природе нонсенсног: нонсенс полази од доброг познавања смисла јер, иначе, његов бесмисао не би имао смисао. Нонсенс не може ни да ствара ни да разуме онај који не зна праве релације и права значења. Отуда је укључивање нонсенсне поезије у рад са децом организовање праве „гимнастике мисли“ и то не само за упознавање могућности језика, већ и за *ујиврђивање дешетта у реалности*: откривајући шта је све погрешно у „изокренутом“ свету, оно постаје сигурно у реалан свет. (Јосифовић, 2007: 222- 229).

Милан Црнковић (1979) у студији *Нонсенсна драматика и стилска Звонимира Балоба* каже да је нонсенсна поезија она у којој постоји свесно искривљавање конвенционалне стварности и неког постојећег поретка, најчешће језика, показујући на примерима поезије наведеног аутора како се гради нонсенс у књижевности за децу.

За Јурија Лотмана игра је моделативна активност, а како моделује ситуације, једна је од најважнијих средстава за савладавање животних ситуација и учење типова понашања (Лотман, 1976: 99-112). Отуда, игровност књижевности за децу не сме да остане само на нивоу књижевних остварења, већ мора и треба да се продужи и кроз методичку интерпретацију и све наставне активности.

Хумор. Иако је смех тешко дефинисати и тачно одредити, он представља постамент деце књижевности и једну од основа њене поетике. Разматрајући различите врсте смеха Владимир Пропп наглашава да је доброћудни смех, лак, безазлен, онај који исмева ситне недостатке карактеристичан за децу (Пропп, 1984). Овакав облик смеха се јавља као последица онога што теоретичари обично подразумевају под хумором (Перишић, 2010). Критика књижевности за децу истиче да ведар и благонаклон хумор који озарује и блажи, „смех који се одликује лакоћом, безазленошћу, људском добротом и добродушношћу, иманентан је књижевности за младе, тј. децу“ (Петровић, 1991: 73). Комика књижевности за децу носи неку примесу естетске насладе која искључује прагматичност, социјалну обојеност, грубу комику, заједљивост и цинизам. Она се разликује од хумора који је својствен књижевности за одрасле² својом лакоћом, лепршавошћу и игровношћу. Ако се књижевност за децу и критика те књижевности посматрају у историјској перспективи, онда се с правом може истаћи да хумор и комично прате њен целокупан развојни пут од Змаја, преко Нушића, Ћопића, Радовића и Лукића, до Ршумовића и даље до најмлађих децијих писаца.

Савремена критичка мисао истиче значај ненаштимованог и топлог смеха, маштовитог хумора, смеха као игре интелектуалне маште. Смисао за смешно у књижевности за децу има и забављачку функцију, али и нетенденциозну дидактичку улогу. Хумор је брита форма да се озбиљне мисли кажу на начин на који деца реагују. „Шта дете кроз смех прими“, каже Милан Богдановић, „најдубље и најтрајније се у њему утисне, најприсније се усвоји, и тако онда најактивније дејствује у формирању правих судова и

2 Злобни (цинични) смех проузрокован злурадним односом према туђој несрећи, као и раскалашни смех, најгласнији, најбучнији карневалски смех који је имао „наглашени социјални карактер“ о којем је писао М. Бахтин у књизи *Франсоа Рабле и народна култура средњега века и ренесансе* су примерени одраслима (Пропп, 1984; према Перишић, 2010: 153).

правих личних одређивања према животу и стварности“ (Богдановић, 1948; према, Петровић, 1991: 77). На крају, дечји смех, приликом слушања или читања неког књижевног остварења, један је од доказа да су деца разумела поруку и смисао који је писац/песник истакао.

Машина и фантастика. У низу мерила, принципа и вредносних критеријума од којих полази књижевна теорија и критика књижевности за децу, машта и фантастика имају незаобилазно место и улогу. „Фантазија попуњава огромне шупљине у дететовом поимању, проузроковане незрелошћу његовог мишљења и недостатком битних података“ (Бетелхајм, 1979: 75). Лав Виготски за машту каже да се „не појављује одједном, већ се веома лагано и постепено развија из најелементарнијих и простих облика у сложеније; на сваком ступњу има свој сопствени израз“ (Виготски, 2005: 23) и додаје да машта утуче на осећања, али и осећања на машту.

Т. Петровић (1991) истиче да су поетика и естетика књижевности за децу у знаку апотеозе маште и фантастике. За њега је машта најважнија особина на коју се ослања стваралаштво за децу, те се као таква вреднује као највиша естетичка категорија у књижевној теорији у целини, која развија дечји сензибилитет, прелама дух детета, омогућује његово разумевање стварности.

Чудесно и фантастично су категорије које се односе на обележавање својства неког догађаја као натприродног, „немогућег“, обележеног „чудом“. Чудесно је карактеристично за бајку. Однос јунака бајке и читаоца према појави „чуда“ је нормалан. Оно се прихвата без унутрашње психолошке и интелектуалне побуне, као део света и са могућношћу његове појаве се већ унапред рачуна. С друге стране, док је фантастика у књижевности за одрасле манифестација расцепа, претећа, опасна агресија, која подрива стабилност света чији су закони били до тада сматрани за ненарушиве и неприкосновене (Кајоа, 1978: 61-81) у књижевности за децу фантастично је „оријентисано, пре свега, на онај круг појава које су карактеристичне за дјечји свијет и дјечја интересовања: на слободну игру маште, на сан, сањарење и слична стања, на тражење сложеније и дубље егзистенције свијета биљака, животиња, играчака и предмета и сл. Тако оријентисана фантастика није се могла знатније одвојити од чудесног, већ се са њим испреплетала, проширујући и његове и сопствене границе“ (Вуковић, према Марјановић и Ђуричковић, 2007: 64)

Фантастично је настало као плод маште и синтеза свих стваралачких моћи чове-

ка. Расадник чудесног и фантастичног је несумњиво народна књижевност (бајке, митови, легенде), свет „ни на небу ни на земљи“, који се налази у праскозорју људске маште и неостварених жеља. Они су често одраз револта, протеста, необјашњивих страхова и кошмара и неиспуњених жеља.

Бајка се намеће као једна о најмаштовитијих књижевних врста. Бруно Бетелхајм сматра да „бајке обогаћују живот детета и дају му чаролијско својство управо зато што оно не зна како су приче извеле своје чудо над њим“ (Бетелхајм, 1979: 33). Тематска грађа фантастичног иде од митолошких бића, змајева, вила, патуљака, средстава модерне научне фантастике, нове научно-технолошке цивилизације – роботи, андроиди, свемирске летилице, супер компјутери итд.

Чудесно и фантастично имају и своју васпитно-образовну димензију. Кроз чудесна путовања у уметничким остварењима, лету на Месец, животу на другим, далеким планетама, путовању свемирским бродом, гусарењу, тражењу изгубљеног блага итд., млади читалац се припрема за сагледавање будућег света на нов и другачији начин, провоцира трагалаштво, интуицију и антиципира могућност нових открића.

Као што се не може битније одвојити од чудесног, фантастично у књижевности за децу не може се лако одвојити ни од поетског јер „дијете оживљава и антропоморфизира природу, па му зато и одговарају уметничка дјела чија имагинација почива на персонификацији и игри. Дијете осећа потребу да зближава поетско са фантастичним и чудесним, односно да му те категорије служе као средства помоћу којих представља суштину свијета око себе, његове тајне и његове љепоте“ (Вуковић, према Марјановић и Ђуричковић, 2007: 64).

Хедонизам. Књига за децу има за психички живот огроман значај. И поред тога што је за њено усвајање потребан одређени мисаони напор и напрезање при читању, она је, ипак, свеколико средство задовољства. С обзиром на то деца нити хоће нити могу да интерпретирају оно што читају, „мора текст сам да се интерпретира“ (Појкерт, 2009: 84). Мора, пре свега, да покрене бујицу дечјег задовољства, да би на таласима тога задовољства дете, занесено и очуђено, пловило кроз свет књижевне маште.

Зато је битно указати и на хедонистички аспект књижевног дела за децу. „Хедонизам је етички правац који сматра да је чулно уживање и задовољство највише добро и, према томе, побуда и сврха, мотив и циљ целокупног нашег делања“ (Вујаклија, 2004: 996).

Када књижевно остварење „отргне“ дете од игре или играчке, оно мора својом магијском снагом да закупи његов дух, да изазове његова пријатна осећања, радост, задовољство и спектар других емоција. Само ако читање постане забава и разбрига, активност која изазива задовољство, стварају се предуслови да за дете постане важна и трајна потреба и навика.

Није тешко запазити да је аспект игре близак теорији задовољства и да испуњава хедонистичку и забавну функцију књижевности за децу. Зато ова два вредносна критеријума и јесу део истог бића – *естетској* приступа књижевности за децу. Т. Петровић (1991) указује да поезија заснована на стиху као врхунској форми језичког ритма, музици гласова, игри и чаролији, дарује малом читаоцу задовољство чулног реда, веселост, хедонистички обојену естетску и сваку другу забаву. И додаје да у теорији књижевности за децу, сем разиграног света бесмисла, „алхемије фантазије“, нема других посебних видова погодних да створе осећај задовољства и уживања.

Критика књижевности за децу сматра да хедонистичка црта има своје оправдање. Због тога су опипљива задовољства, двозначности, хитре интервенције, колаж у стилу савременог дечјег нереда, измотавања, измишљања, царство субјективне произвољности и хаоса, значајне и примамљиве песничке форме и начини изражавања.

Допадљивост и уживање су врхунски критеријуми вредновања књижевности за децу, и за књижевне критичаре, али и за децу као конзументе те књижевности. Тек када књижевност побуди сва дечја чула, узбурка његове емоције, развесели његов дух и разигра машту, тек тада може да делује на читаво његово биће, да га развија и оплемењује.

2.2.3. Рецепција и утицај књижевних дела за децу

Релацији *писац-дело-читалац* у току развоја науке о књижевности придавана је различита пажња. У време преовлађујућег позитивизма, пажња је била усмерена на *писаца*, касније све истраживачке оријентације (формалистичка, стилистичка, феноменолошка, структуралистичка и друге) окренуте су *делу*, да би теорија рецепције у центар истраживачке пажње поставила *читалоца*.

Позитивизам се показао као непоуздан метод у вредновању књижевних дела, јер се не може уметност тумачити нечим што излази из оквира уметности. *Формализам* се

окреће спољашњој лепоти дела. Он може бити сврсисходан, али само у садејству са другим учењима, јер лепота дела јесте примарни елемент уметничке структуре. *Структурализам* као метод проучавања књижевности може бити консеквентан због чињенице да деца запажају неке елементе структуре, па тек онда уз помоћ одраслих, улазе у дубински слој дела. *Психоаналитички метод* може бити примењен само имплицитно на млађем узрасту, док би дела намењена адолесцентима могла бити расветљавана фројдовским приступом.

Оног тренутка када је читалац стављен у центар разматрања, настала је седамдесетих година прошлог века, *теорија рецепције*. Најзначајнији теоретичар ове концепције је романиста и естетичар Х. Р. Јаус. По њему, естетика рецепције није дисциплина која може да реши све литерарне проблеме, већ је парцијална методска рефлексивна погодна за надградњу (Погачник, 2009). Теорија рецепције истиче два основна проблема: *прво*, како читалац прима књижевно дело и *друго*, као то дело делује на читаоца. Оба питања су значајна за наставно проучавање књижевности. Зато је битно проучити како се књижевно дело као уметничка творевина конституише у свести ученика, како ученик прима књижевни текст и које то околности утичу да га прими – доживи и разуме, на квалитетан начин. „Проучавање књижевности у школи показује нам да је деловање књижевног текста у одговарајућој мери повезано са његовом врстом и узрастом ученика, као и да је рецепцијска комуникативност књижевних дела саусловљена начином на који дело предвиђа суделовање читаоца“ (Бајић, 2007: 149).

Књижевно дело није издвојени објект који попут „споменика“ сваком посматрачу пружа исту слику догађања. Оно (књижевно дело) своју суштину открива у интеракцији (дијалогу) са рецепијентом (читаоцем), који уноси сопствено искуство, знање и креативне потенцијале. За Јауса је књижевно дело „попут какве партитуре, створено за увек нову резонанцу читања, које избавља текст из материје речи и уводи га у актуелни живот: реч која мора да створи саговорника способног да је схвати док му се она обраћа“ (Јаус, 1978: 40-41). Ј. Погачник (2009) закључује да ако структура уметничког дела није ни „супстанца“ ни „ентелексија“, онда уметнички текст можемо да одредимо само помоћу његовог деловања, а његову историју, као историју прихватања код читалаца.

Подстицаје за ставове које је изнео у својој *Естетичкој рецепцији* дао је феноменолог Роман Ингарден. Он је утврдио да се *естетички предмет* у свести читалаца остварује хармонијом четири слоја: *иласовној слоја, слоја значења, слоја приказаних пред-*

мешности и слоја схематизованих аспеката. Управо је овај последњи слој код читаоца плод ранијег читалачког искуства, док се у току читања допуњује слојем приказаних предметности. Са Ингарденовом локализацијом места неодређености у књижевном делу, које се попуњава маштом читаоца, те Јаусовим *хоризонтом очекивања* публике и *јазним местима* којима се бавио Волфганг Изер, искуство читаоца постаје метод проучавања књижевности. Према томе, читалац (макар био и најмлађи) није пасивни прималац и конзумент књижевних дела, него и саучесник у његовом трајању. Цветан Тодоров каже: „Процес читања већ повлачи за собом одређене последице: два читања једне исте књиге никада нису истоветна. Док читамо упуштамо се у пасивно писање. Тексту који читамо додајемо оно што у њему желимо да нађемо; чим постоји читалац читање више није иманентно“ (Тодоров, 1986: 36). *Празно место*, о којем говори Изер, поспешује машту читаоца да у својој свести та празна места допуни, прихвати или одбаци. Јаус указује на то да што је дело вредније то је његов утицај снажнији на формирање *хоризонта очекивања*.

Хоризонт очекивања је „мерни инструмент“ којим се сагледава вредност текста. И одређује читаочева улога. Овај термин Јаус преузима од социолога Карла Манхајма који се, код њега, односи на свакидашње човеково искуство. Хоризонт очекивања сматра Јаус мора бити очишћен од сваке врсте *психологизма* и *субјективизма*, који се јавља као пратећа сметња теорије рецепције. Иако је неизбежно да читалачки критеријум носи у себи субјективно и индивидуално, Јаус тврди да се референцијални систем може објективизирати књижевним подацима које је прилично лако утврдити, јер књижевно дело се „не јавља као апсолутна новина у једном информационом вакуму“ (Јаус, 1978: 44).

Три су димензије одреднице овог хоризонта. То су:

- (1) поетика рода и врсте,
- (2) разликовање тематике и форме, и
- (3) супротности поетског и практичног језика.

Дакле, „књижевни подаци“, на које се позива Јаус, важеће су одреднице ових фактора. Ако дело носи новину за читаоца, онда одступа од познатих и верификованих норми, а рецепијент ће га опажати као вредно јер шири видокруг његовог сазнања. У оквиру објективизираних референцијалних система очекивања могуће је посматрати различите односе, као на пример: *савремени читалац - савремено дело; читалац прошло-*

с̄ӣи - дело *ӣрошлос̄ӣи*; *савремени чиӣалац* - дело *ӣрошлос̄ӣи* и хипотетички однос *ӣрошлос̄ӣи* или *чиӣалац* - *савремено дело*. Овим односима избегле би се Велекове апорије: да ли користити суд садашњости, прошлости или суд векова при процени дела, сматра Јаус. Такође, овим чином се „осе читалаца“ и „осе дела“ доводе у равнотежу. На основу значења које је дело оставило у комуникацији са рецепијентима, можемо извести прилично објективан суд о његовој вредности. Дело нема само једно свевременско значење. Поетски текст није катехетички спис, непроменљив и трајан, а питања и одговори нису за сваког читаоца и сваку епоху идентични. Јаусова теза о стапању хоризоната делује логично и прихватљиво. Њоме се може објаснити транспоновање читаочевог садшњег искуства у прошло време, чиме се остварује „поновно догађање“ и „жива присутност“ текста који се актуализује. Тако ће дело бити посматрано у контексту својих остварења пред читаоцима различитих историјских момената. Због тога ће се, сматра Јаус, естетско искуство читаоца преобразити у комуникативне обрасце понашања у хоризонту очекивања животне праксе.

Јаус у својој теорији даје одговоре на питање: *како се књижевност̄ која је схваћена с̄ ӣозиције ӣренуӣка садашњос̄ӣи може ӣојмӣӣи као сна̄а која ӣвори ӣсторију?* Анализом трију релација објашњава суштину своје иницијативе:

Прву релацију (*рецепција и деловање*) Јаус објашњава на следећи начин: „Ако се карактер дела односи као конвергенција између текста и рецепције, а тиме и као динамичка структура схватљива у историјском мењању својих конкретизација, онда се деловање може разграничити од рецепције. Деловањем се онда означава елемент конкретизовања или стварања традиције који је условљен текстом, а рецепцијом пак тај исти елемент условљен адресантом“ (Јаус, 1978: 182). Ово подразумева јединство форме и значења: *форме која није пуко сведочење одређеног времена, чиме омогућује деловање значења, и уметничког текста који је слободан простор за дијалогско разумевање и стварање нових и другачијих значења при свакој рецепцији.*

Друга релација (*традиција и селекција*) се односи на питање: *да ли репродукција протеклог значи аутоматски и његово превођење у нови искуствени круг?* „Ту је, пре свега, питање, како делују она дела која се сматрају узорнима и која су преузета у железни репертоар школске лектире“ (Погачник, 2009: 68). Ова дела могу да формирају естетичке норме које постају део традиције или унапред датим активностима нормирају естетички став генерација које долазе.

Трећа релација (*видокрућ очекивања и комуникативна функција*) се односи на читаоце. То нису појединци који читају већ људи са искуством које су стекли из лектире и у процесу комуникације са друштвом.

Утврђивање деловања књижевности методолошки је веома компликовано, због чега су Јаусовој теорији упућиване неке замерке. Прво, замерано му је што рецепцију углавном тумачи на пољу књижевности, а не „указује на везу између стварања књижевног дела и искуства о његовом деловању“ (Ђорђевић, 2004: 27).

Д. Вучковић (2006) наводи неколико замарки рецепционистичком приступу: психологизам и субјективизам; у своју теорију су инкорпорирали ставове и оних које су жучно критиковали – формалисте и феноменологе; конструисање објективизованог референцијалног система очекивања и коначно „платоновска догма“ филолошке метафизике.

Но, без обзира на све недостатке Јаусова теорија пружа значајан допринос проучавању књижевности, нарочито је значајна њена примена у школској интерпретацији кроз проблемско-истраживачки приступ.

П. Илић указује да „ученици не могу да приступе самосталном сагледавању вредности текста док га претходно не доживе (...) и док их не покрене на емотивно-мисаона реаговања, на узајамна деловања. Сваки даљи вид изучавања текста условљен је интензитетом таквог узајамног деловања између дела и читаоца (...), такође се у машти ученика, на њихов начин, попуњавају празна места (...). При том су се дело и ученик налазили у међусобном активном односу: ученик је 'узимао' дело, али је и оно 'узимало' ученика“ (Илић, 2006: 177)

М. Млађеновић (2002) каже да је најоперативнији и најкреативнији вид примене естетске теорије рецепције у подручју које „покрива“ драматургија, односно сценска (позоришна) уметност, која управо почива на доживљају текста и његовом стваралачком читању. „Јер, шта је друго драматизација него продукт стваралачке књижевне рецепције? И шта је друго књижевни стваралац него *идеални читалац*“ (Млађеновић, 2002: 140).

Теорија рецепције у настави књижевности је веома подстицајна за решавање многих наставних проблема. Она може дати одговоре на многа питања која се тичу проблема како ученик прима књижевно дело, како то дело делује на њега и како ученик доживљава књижевно дело, како га разуме, сазнаје и тумачи.

2.3. *Васпийна и сазнајна функција књижевних дела за децу у традиционалној и савременој настави*

Књижевно дело је основна „градивна“ и функционална јединица наставе српског језика. Као недељива целина васпитно-образовна функција књижевног дела представља „склад васпитних, сазнајних и естетских вредности утканих у структуру књижевног текста“ (Милинковић и Стакић, 2012: 327). Аутори у својој исцрпној анализи указују на различите погледе на књижевно дело у контексту *традиционалне* и *савремене* наставе.

Традиционална настава. У традиционалној настави главни акценат се ставља на васпитну и сазнајну улогу књижевности, а основно поље деловања је *темајска анализа* кроз коју се текст повезује са вантекстовним чиниоцима и занемарују естетске вредности и специфична природа књижевноуметничког дела. Овакви ставови традиционалне наставе проистичу из *позитивистичке оријентације* у проучавању књижевности која књижевно дело посматра као скуп биографских, библиографских, социолошких и других података. Дакле, позитивистички идеал сазнања састоји се у нагомилавању знања која ће допринети да се слика проучаваног дела појави сама од себе. На тај начин се „цепа“ јединствена структура књижевног дела на *садржину* и *форму*.

Овај приступ у књижевности био је, нарочито, заступљен 60-их година прошлог века. Грубо вулгарујући социолошки аспект, као један од критеријума вредновања књижевног дела био је и његова идеолошка обојеност. Традиционална настава је инсистирала на сазнајној и васпитној улози књижевног дела што је водило механичком и шаблонском поступању у анализи и тумачењу књижевног дела. Према томе, васпитна функција књижевног дела посматрана је са аспекта *друштвено-историјској контекста књижевности*, који подразумева став да уметност не сме и не може бити неутрална већ да треба да изражава одређене тенденције историјског развоја. У настави се ова функција најчешће остваривала кроз *темајску анализу*.

Ученици су били пасивни посматрачи, а њихова главна преокупација је била да вербално репродукују и препричају садржај, што постепено уништава магију задовољства читања. Важно место у традиционалној настави књижевности заузимала је *ејичка анализа* ликова (позитивни – негативни јунаци). Није се улазило у дубља психолошка нијансирања ликова и догађаја, већ се по принципу „црно-беле“ технике књижевно дело

вредновало на основу *ис̄тин̄ӣнос̄тӣ*, а не његове *ес̄т̄е̄й̄ске вреднос̄тӣ*. На основу таквог приступа књижевном тексту инсистирало се на откривању доминантне *идеје* или *ѝоруке* текста, чиме се, још једном, разбијала уметничка структура текста која се не може свести на прости збир делова целине. Етичке димензије нису саме по себи вишак неког књижевноуметничког дела већ проблематичан може бити начин на који се оне презентују, што је био случај у традиционалној настави. Она се кретала у *дидак̄тичк̄ом ѝроӯлу*: ученик – наставник – настава. Уметнички текст је био само инструмент наставе, не њено градивно ткиво из које наставни поступак проистиче.

Савремена настава. Савремена настава се креће у тзв. *дидак̄тичк̄ом чет̄вороӯлу*: ученик – наставник – настава – наставни садржај, где наставни садржај, према конкретном ученику, обликује ток наставних активности. Савремена настава књижевно дело посматра „као естетски феномен који изграђује литерарни укус и сензибилитет ученика, оплемењује их, образује и васпитава“ (Милинковић и Стакић, 2012: 329). На супрот традиционалној, савремена настава је усмерена *иманен̄тӣном* проучавању књижевног дела чије је основно полазиште књижевни текст. Уметничке вредности и специфична структура конкретног текста одређује *мет̄одичк̄о ѝос̄т̄ӯӣање* које омогућава да се открију све вредности текста (сазнајне, естетске, моралне). Анализа и синтеза, као мисаоне способности ученика, које се изражавају кроз мисаоне активности, постају део истог мисаоног процеса. М. Милинковић и М. Стакић (2012) наглашавају да наставник упућује ученике да истражују, тумаче и повезују и стваралачки обједињавају занимљиве делове *садржине, ликове, фабулу, ком̄позицију, језичк̄о-с̄тилске ѝос̄т̄ӯӣке и мисаоно-идејне слојеве* књижевног дела. Методички поступци не могу бити издвојени и сепаратно примењивани јер тако „распарчавају“ књижевно дело и разарају његов јединствен естетски утисак, што је био случај у традиционалној настави (у традиционалној настави се строго поштује формално-методска структура часа: мотивисање за читање, изражајно читање, сређивање утисака итд.).

Савремена настава примењује поступке који су у складу са васпитно-образовним циљевима и конкретним делом, то је *ис̄т̄раживачк̄и и с̄т̄варалачк̄и* процес који покреће *умет̄ничк̄и свет̄* књижевног дела. Модерна настава књижевности „афирмише стваралачку наставу књижевности у којој књижевно дело остварује своју васпитно-образовну функцију на тај начин што се ученик на часовима књижевности учи да доживљава, осећа, запажа, емотивно и фантазијски реагује, анализира, закључује, истражује, критички

процењује, машта, односно открива смисао књижевног дела“ (Милинковић и Стакић 2012: 330). Она не само да „поштује отвореност књижевног текста на различиту читалачку реакцију током рецепције“ (исто, 330), већ сматра да степен интелектуалне, физичке и мотивационе зрелости директно утиче на разумевање уметничког текста. Дело ће остварити своју васпитно-образовну функцију ако га ученик разуме, прихвати и доживи.

Васпитна димензија књижевног текста је интересантна и са становишта развоја социјално пожељног понашања ученика и има смисла ако није сама по себи једини циљ, „већ само једна димензија лепог, дакле, ако је посматрамо у функцији естетског и поетике“ (Милинковић и Стакић 2012: 331). Идејност књижевног дела је оправдана ако је креативно подстицајна, развојна, естетизована и хумана.

2.4. Васпитни циљеви и задаци наставе књижевности: њихова усклађеност са васпитним радом школе и образовним стандардима за крај првог циклуса основног образовања

Васпитни циљеви и задаци наставе књижевности у млађим разредима основне школе произилазе из васпитних циљева школе. Полазимо од циља васпитања зато што „циљ васпитања увек представља мање или више идеално замишљен и генерализован лик човека, личност одређених својстава која се желе и настоје васпитањем да формирају код сваког члана одређене друштвене заједнице“ (Ђорђевић и Поткоњак, 1984).

За Н. Хавелку „*циљ* је онај исход планиране или текуће акције који актер сматра пожељним и остваривим“ (Хавелка, 2000: 38). Како је циљ повезан са природом васпитања, он из ње произилази, као што је и та природа садржана у циљу коме треба да служи. У основи сваке концепције васпитања налази се човек, личност са одређеним својствима које треба изградити, променити, стећи у складу са постављеним циљем.

Н. Трнавац на циљеве гледа како на саставни део процеса васпитања, саставни део личности и њеног живљења. Значајно је истаћи, да се према мишљењу овог аутора „циљеви не смеју одвајати од живота“, те да је „несавршеност циља потреба и последица богатства личности и многострукости њених културних особености и способности

какве су потребне у XXI веку“ (Трнавац, 1993: 76).

Држава – друштво поставља циљ, односно шта жели да постигне одређеним активностима. Последњим законским актом из области образовања и васпитања, *Законом о основама система образовања и васпитања* из 2013. године, постављени су циљеви васпитања и образовања. Циљ мора бити дефинисан тако да омогућава састављање програма, планирање и дидактичко-методичко осмишљавање васпитно-образовног процеса, нарочито наставе. У науци постоји дилема: да ли треба формулисати један општи *циљ* или више различитих циљева (Поткоњак, 1999). Друштво одређује циљеве васпитања у виду захтева, односно вредности. Ради лакше анализе и израде листе вредности направљене су различите категорије: теоријске, практичне, естетске, економске, социјалне, религиозне, алтруистичке и слично (Николић, 2009).

У нашем случају одређено је више циљева образовања и васпитања, чак шеснаест. У члану 4. Закона из 2013. године издвојили смо циљеве образовања и васпитања усмерене према социјално пожељним вредностима. То су:

- 1) пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета, ученика и одраслог, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима;
- 3) развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса;
- 5) оспособљавање за решавање проблема, повезивање и примену знања и вештина у даљем образовању, професионалном раду и свакодневном животу ради унапређивања личног живота и економског, социјалног и демократског развоја друштва;
- 7) развој свести о себи, самоиницијативе, способности самовредновања и изражавања свог мишљења;
- 9) оспособљавање за рад и занимање стварањем стручних компетенција, у складу са захтевима занимања, потребама тржишта рада, развојем савремене науке, економије, технике и технологије;
- 12) развој способности комуницирања, дијалога, осећања солидарности, квалитетне и ефикасне сарадње са другима и способности за тимски рад и неговање другарства и пријатељства;
- 13) развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву заснованом на поштовању људских и грађанских права, права на различитост и бризи за друге, као и основних вредности правде, истине, слободе, поштења и личне одговорности;
- 14) формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине;
- 15) развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрастне равноправности, толеранције и уважавање различитости;

Оно што се може уочити јесте да је девет циљева социјално оријентисано (1, 3, 5, 7, 9, 12, 13, 14 и 15), што је интересантно и за нашу тему (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2013). Та чињеница говори у прилог томе да је сазрела свест о томе да је социјална компонента личности, поред индивидуалне, веома значајна и да се само јединством ове две компоненте личности могу постићи прави ефекти васпитања и образовања у духу савремене наставе. У анализи циљева из *Закона о основама система основног образовања и васпитања* из 2009, који су готово идентични са формулацијама у најновијем законском акту, Р. Николић закључује да су они исувише општи. Из постављених циљева не може се закључити да су у довољној мери усмерени на спецификацију активности које треба да се предузимају како би се реализовали. Они у довољној мери не говоре о томе шта наставници треба да обаве, на шта треба да усмере пажњу, шта је у жижи активности, шта треба да се схвати, у чему треба да се успе, што упућује на уопштено, па тиме и недовољну инструктивност и удаљеност. Дати у форми тврдњи нису довољно специфични да би се применили као критеријум за процењивање реализације и нивоа остварености, што може бити озбиљна препрека за ефикасан рад. „Недостаје им унутрашња козистентност и не показују логички прогресију“ (Николић, 2009: 149). Исти закључак се може извести и за ову листу циљева који су наведени и у најновијем Закону.

Даљом операционализацијом циљева васпитања и образовања кроз наставни програм задржана је претходна тенденција, пет од дванаест циљева и задатака програма образовања и васпитања су социјално оријентисана и односе се на оне вредности које треба развијати код ученика, а које су и са становишта наше теме интересантне :

- усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности демократски уређеног, хуманог и толерантног друштва;
- уважавање плурализма вредности и омогућавање, подстицање и изградња сопственог система вредности и вредносних ставова који се темеље на начелима различитости и добробити за све;
- развијање код деце и ученика радозналости и отворености за културе традиционалних цркава и верских заједница, као и етичке и верске толеранције, јачање поверења међу децом и ученицима и спречавање понашања која нарушавају остваривање права на различитост;
- поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода и развијање способности за живот у демократски уређеном друштву;
- развијање и неговање другарства и пријатељства, усвајање вредности заједничког живота и подстицање индивидуалне одговорности.

(Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања, 2004, 2005, 2006).

Већ раније је истакнуто да је наставни план и програм наше основне школе више образовни него васпитни јер и у самом Закону стоји да је то закон о основама система образовања и васпитања. Даља операционализација претходно наведених циљева и задатака кроз обавезни наставни предмет *Српски језик* задржава образовну обојеност. Циљ наставе српског језика је искључиво образовни, а што се тиче задатака наставе српског језика, кроз коју се обрађују и садржаји књижевности за децу, од двадесет једног наведеног само два се баве проблемом васпитног деловања и то:

- васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности; и
- развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима.

Када је реч о *Општим стандардима писанића – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања*, за предмет Српски језик, већ из самог наслова се наслућује њихова образовна обојеност, односно усмереност на знања и умења. Они су дати за сваку област наставног предмета на три нивоа (*основни ниво, средњи ниво и напредни ниво*). Директно се, на први поглед, та веза не може успоставити. Међутим, ако се мало више удубимо у садржај ових стандарда може се уочити посредна веза, нарочито, у две области: „Вештина читања и разумевање прочитаног“ и „Књижевност“. Ево неких примера:

основни ниво:

Вештина читања и разумевања прочитаног:

1СЈ.1.2.8. процењује 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 ;

Књижевност:

1СЈ.1.5.3. одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту;

1СЈ.1.5.4. одређује време и место дешавања радње у књижевноуметничком тексту:

средњи ниво:

Вештина читања и разумевања прочитаног:

1СЈ.2.2.5. одређује основни смисао текста и његову намену;

1СЈ.2.2.6. препознаје фигуративно значење у тексту ;

1СЈ.2.2.7. изводи 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.);

1CJ.2.2.8. износи 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;

Књижевност:

1CJ.2.5.4. одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова; и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту;

1CJ.2.5.5. уочава везе међу догађајима (нпр. одређује редослед догађаја у књижевноуметничком тексту);

1CJ.2.5.7. разуме фигуративну употребу језика у књижевноуметничком тексту;

најредни ниво:

Вештина читања и разумевања прочитаног:

1CJ.3.2.3. разликује различита гледишта заступљена у информативном тексту (нпр. мишљење аутора текста, мишљења учесника у догађају);

1CJ.3.2.4. изводи сложеније закључке на основу текста и издваја делове текста који их поткрепљују; резимира наративни текст;

1CJ.3.2.7. објашњава 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);

Књижевност:

1CJ.3.5.1. тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст;

1CJ.3.5.2. уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту;

1CJ.3.5.3. тумачи идеје у књижевноуметничком тексту, аргументује их позивајући се на текст;

(Правилник о образовним стандардима за први циклус основног образовања, 2011)

Ако ученици стекну компетенције које подразумевају, пре свега, знања и вештине, али и ставове и вредности усвајањем наведених, али и осталих стандарда, несумњиво је да ће репертоар њиховог социјално пожељног понашања бити проширен. О вези интелектуалног и социјалног развоја студиозно говори Ан-Нели Пере Клермон (Anne-Nelly Perret-Clermont, 2004) у својој студији *Социјална интеракција и интелектуални развој*³. Према томе, иако су ово образовни стандарди они никако не затварају могућност да буду добар извор и социјалног развоја ученика. Сасвим је друго питање да ли ће, како и колико те могућности бити реализоване кроз наставне активности.

³ **Ан-Нели Пере Клермон**, *социјални психолог*, у овој књизи наставља истраживања Ж. Пијажеа и његове теорије. Пијаже је показао да сопствена активност детета има кључну улогу у његовом сазнајном развоју. Истраживања о којима се саопштава у овој књизи следе тај теоријски правац и, преко низа експеримената у малим групама деце, приказују на који начин је јединка „коаутор“ свог сопственог интелектуалног развоја, а ко су њени партнери у том процесу формирања сазнајних функција. Наравно да су то одрасли, али можда су то понајвише вршњаци. Богатство социјалних интеракција међу децом и њихова улога у интелектуалном развоју очигледно је дуго била потцењивана и проучавање тих интеракција отвара нове проблеме у истраживањима улоге социјалних чинилаца у социјалном развоју. Истраживања у овој књизи везују се за традицију тридесетих година која је посебно дошла до изражаја у књигама *Дух, себство и друштво* Г. Х. Мида (G. H. Mead), *Морално суђење* Жана Пијажеа и *Мишљење и говор* Л. С. Виготског.

Дакле, целокупна васпитна активност, па и допринос наставе књижевности васпитном деловању, у многим елементима ослоњена је на садржаје наставе, способности, сналажљивост и личну пријемчивост самих наставника. У оквиру истраживачког дела рада покушаћемо да утврдимо какво је деловање садржаја наставе књижевности (књижевноуметничких текстова) и наставно-методичких поступања на развој социјално пожељног понашања ученика.

Претходна разматрања нам указују да, и поред тога што су циљеви васпитног рада школе и циљеви и задаци наставе српског језика заоденути плаштом општости и декларативности, у законским актима нису довољно јасно операционализовани. То отежава њихово целовито остваривање, али ипак не представља превасходну сметњу за ефикасно васпитно деловање посредством наставе књижевности.

2.5. Интерпретација књижевности за децу у настави – унутрашњи и спољашњи присијуи уметничком делу

Да би разумео књижевно дело (његову форму, структуру, специфичне начине изражавања) ученику су потребна одређена знања (на млађем школском узрасту она су елементарна) из области теорије књижевности, историје књижевности и естетике. Само уколико се књижевно дело разуме оно може да се тумачи и остави траг у личности читаоца.

Разумевање и рецепција књижевног дела подразумева да читалац мора познавати многобројна текстовна и вантекстовна значења како би његова анализа и интерпретација имале смисла, односно да се не изгубе из вида стварни односи књижевне комуникације у којима књижевност једино постоји као књижевност. Да би смо неко књижевно дело разумели као такво, треба да га схватимо као смислену целину, чији делови имају посебну организацију.

Трагање за значењима које дело пружа подразумева и познавање одређене методологије проучавања. Аналитичар књижевноуметничког дела, поред објективних текстовних и вантекстовних значења, пројектује у предмет истраживања и свој људски, ин-

тимни део, што није случај са научницима у егзактним наукама. Управо тај субјективни моменат доводи науку о књижевности у специфичан положај у односу на друге научне дисциплине (Милојевић, 2006). С обзиром на чињеницу да је књижевно дело жив организам који се опире шаблонима и калупима било које врсте, то је избор *методологије* условљен или животним ставом самог истраживача, или епохом којој припада, или природом самог књижевног дела.

Значајан корак у проучавању књижевности, свакако, представља појава *Теорије књижевности* Ренеа Велека и Остина Ворена. Наиме, од Аристотелове *Поетиике* до *Теорије књижевности* Бориса Томашевског и *Језичкој уметничкој дела* В. Кајзера, аутори књижевних теорија настојали су да афирмишу властита мишљења и приступе проучавању књижевности уз спорадичне полемике са мишљењима других аутора. Велек и Ворен су поступили супротно овој тенденцији. Највише простора су дали туђим ставовима и мишљењима и тако створили једну ризницу дотадашњих теорија и приступа у проучавању књижевности.

Главнину и већи део *Теорије књижевности* Рене Велека и Остина Ворена чине два битна дела: *Спољашњи приступи проучавању књижевности* и *Унутрашње проучавање књижевности*. Аутори су пошли од принципа да ако за предмет проучавања имамо „сама стварна уметничка дела“ (Велек и Ворен, 1974: 170) онда методе којима проучавамо таква дела припадају унутрашњем приступу, а сви остали елементи припадају спољашњем приступу.

Спољашњи приступи проучавању књижевности базира се на узимању у обзир неких консеквенци које нису градивно ткиво уметничког дела. Он проучавању књижевности прилази са аспекта биографског, психолошког, социолошког, идејног или аспекта кореспонденције књижевности и других уметности. Схематски се овај приступ може овако представити:

Слика 3: Спољашњи приступ проучавању књижевности.



Унутрашње проучавање књижевности аутори третирају као једну целину, не цепкају га на аспекте као претходни приступ. У посебним деловима овог приступа расправља се о еуфонији, ритму и метру, о стилу, тропима, о проблему фикције, о жанровима и вредновању. Позивање на књижевне правце и школе, као и на њихове појединце имало је за циљ унутрашње осветљавање књижевноуметничких дела. То је изузетна новина и допринос Велека и Ворена методологији проучавања књижевности. Унутрашњи приступ књижевности може се овако схематски представити:

Слика 4: Унутрашње проучавање књижевности.



Било да полазимо са становишта спољашњег приступа у проучавању књижног дела (биографски, психолошки, социолошки, идејни, компаративно уметнички правац) или унутрашњег приступа (стилистика критика, формализам, нова критика, феноменологија, структурализам) (Милосављевић, 2000), *илурализам мейода* је настао као последица немоћи појединачних метода, да на свеобухватан начин проучи једно књижно дело (Петровић, 1972; Велек и Ворен, 1974; Штелка, 1979; према Милосављевић, 2000).

П. Милосављевић, у покушају да превазиђе плурализам метода у проучавању књижевног дела, насупрот мноштву метода, тежи да изгради „један метод и једну теоријску концепцију, способну да захвати колико и мноштво метода и концепција, па чак и више“ (Милосављевић, 2000: 46). Користећи се ставовима чешког филозофа Карела Косика који је интерпретирао Марксов метод дијалектике конкретног тоталитета, професор Милосављевић указује да треба изградити метод који је својствен дијалектичком начину мишљења. Међутим, он се јасно ограђује од идеологизираних и социолошког проучавања књижевности коме је недостајао дијалектички прилаз и метакритички ниво.

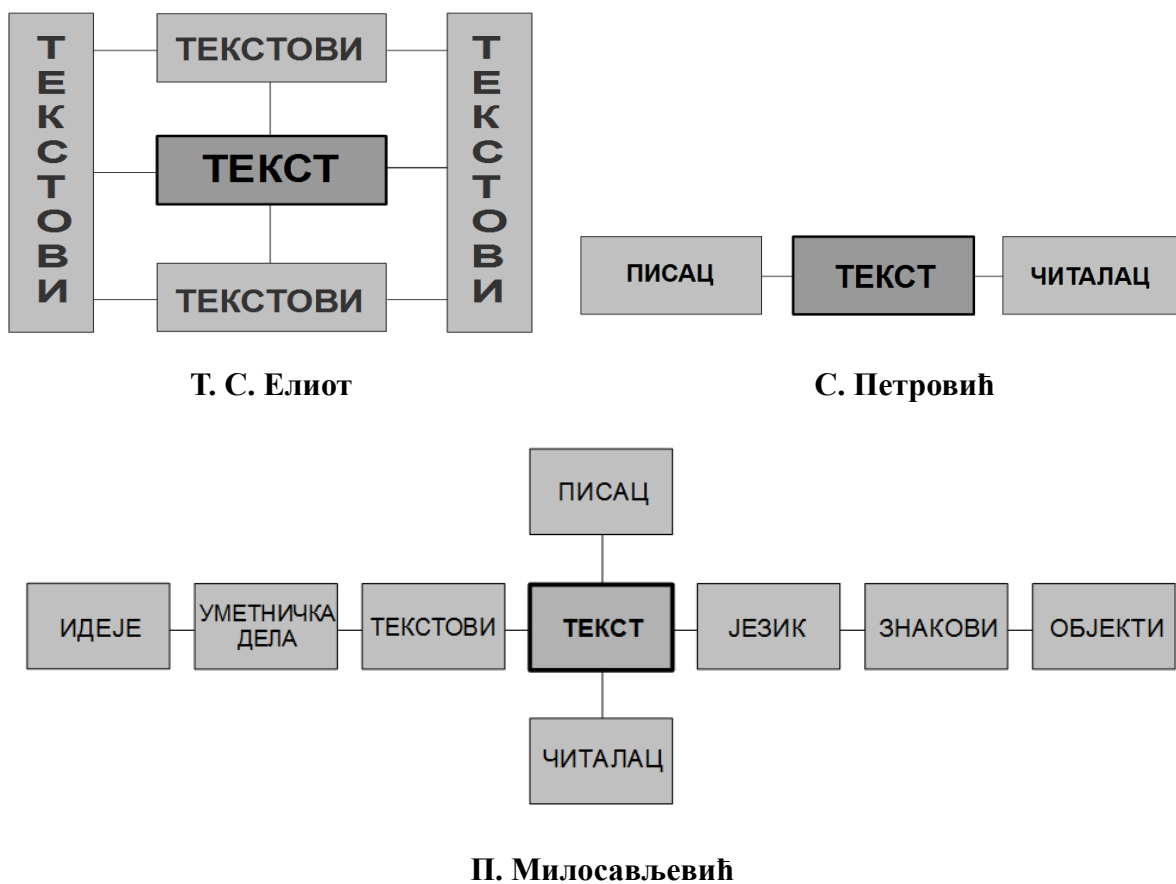
Основно градивно ткиво од којег се полази у проучавању и интерпретацији јесте књижевно дело, односно текст. Било да га схватимо као документ о ствараоцу (*позитивизам*) или као документ о рецепцији примаоца (*теорија рецепције*), или дијалектичко јединство трију димензија (текста, писца и читаоца) (*С. Петровић*), или текст међу уметничким текстовима (*Елиот*) текст представља структуру која умногоме подсећа на структуру тканине. То је густо испреплетано јединство „основе и потке“.

П. Милосављевић (2000) истиче да појмови структуралиста: синтагматски и асоцијативни низ речи Де Сосира; метафонијски и метонимијски пол Јакобсона; синтагма и систем Ролана Барта; синтагматска и парадигматска оса Лотмана, различито али у суштини истоветно потврђују и осветљавају ту структуру текста. Аутор даље закључује да текст у књижевности треба схватити као организовани скуп језичких чињеница. То што су везе тих чињеница, синтагматске и парадигматске чвршће, то је и текст чвршћи и „јачи“.

Оно што је интересантно јесте да овај аутор приказује и образлаже чињенице које *ко-релирају* (*ко-нотирају*, *ко-респондирају*) са текстом. Своју концепцију упоређује са схватањима Т. С. Елиота и С. Петровића. За Елиота и његове следбенике то су други књижевни текстови – књижевна традиција. Код Светозара Петровића, у књизи *Природа критике*, димензија текста је издвојена од друге две димензије (писца и читаоца) које могу да чине контекст. Концепција П. Милосављевића, за разлику од претходних, обухвата све врсте чињеница које могу да успоставе кореспонденцију са чињеницама текста: остале врсте уметности (сликарство, музика, филм, позориште), затим идеје (филозофске, социолошке, психолошке, педагошке), језик и језичке чињенице, разне врсте знакова, али и све врсте материјалних и психичких објеката. Дакле, аутор спаја оно на чему инсистира позитивизам (писац са психолошким и социјално-историјским одред-

ницама), затим оно на чему инсистира теорија рецепције (читалац) и оно на чему инсистира Елиот (други текстови), али и све оне друге чињенице са којима књижевни текст тако природно кореспондира (идеје, језик, знакови итд.). Графички би се то могло овако представити:

Слика 5: Различите концепције односа чињеница у тексту.



(Милосављевић, 2000: 78)

М. Милојевић указује да је „плурализам метода у проучавању књижевности настао као последица немоћи других метода с циљем да на свестан и свеобухватан начин пружи сазнања о једном делу“ и додаје да он „не искључује ни један приступ и посеже за сваким који нуди већи учинак у сагледавању појединих структуралних елемената дела које се тумачи“ (Милојевић, 2006: 118). Плурализам метода задире у разне слојеве дела, расветљава елементе структуре на свим нивоима, показујући како функционише дело као јединство садржине и форме, унутрашњих и спољашњих елемената дела као књижевноуметничке целине.

3. Мркаљ указује да методолошки плурализам заснован на узајамном садејству позитивистичких гледишта (социолошко, биографско, историјско, психолошко) и иманентних метода доприноси комплекснијем и продубљенијем сагледавању књижевних остварења, нарочито народне прозе, што омогућава квалитетније и успешније тумачење у настави. У уводном делу рада указали смо на интердисциплинарну везу методике наставе српског језика и књижевности са многим другим научним дисциплинама (филозофијом, педагогијом, педагошком и развојном психологијом, науком о књижевности итд.). У том смислу „интерпретацијски пут од доживљајног до аналитичко-синтетичког просуђивања уметничких вредности и досезања највишег смисла дела успоставља се као нов, оригиналан и комплексан методички приступ“ (Мркаљ, 2008: 11).

Оно што нас је определило да књижевно-теоријско промишљање усмеримо и на интерпретативне токове проучавања књижевности јесте *методичко интeресовање* – како се досадашња искуства у науци и теорији књижевности могу применити на наставну интерпретацију књижевних остварења. Међутим, оно што се намеће као проблем јесте, пре свега, чињеница да је лектира за млађе разреде основне школе збирка текстова (од уметничких, преко научно-популарних до информативних). Многи су само одломци неких већих и вреднијих остварења, а роман је на овом узрасту слабо заступљена форма – у програму су само два романа од 1. до 4. разреда основне школе. На основу неких новијих анализа наставног програма за српски језик у млађим разредима основне школе (Јовановић, 2007) избор књижевних текстова предвиђених обавезним делом програма није примерен савременом тренутку.

Међутим, нас, за потребе овог рада, интересује како приступити школској интерпретацији књижевних текстова. Најеминентнији методичари наставе књижевности (П. Илић, М. Николић, Д. Росандић и други) слажу се око тога да се школско проучавање књижевних дела често догматизује, упрошћава и своди на „рецепте и шаблоне за тражење корисних података – позитивистичка метода“ (Николић, 1997: 377). У таквој интерпретацији, закључује даље аутор, духовна и материјална предметност књижевног дела: ликови и њихово понашање, догађаји и слике и поруке, служе као проста илустрација друштвених и природних појава. Читање и тумачење се претежно свело на моралне поруке (о чему је више речи било у поглављу 2.3.) и стицање знања из историје, природе и друштва и људског понашања, а уметничка природа текста остајала је ван наставног проучавања. Тако је изостајало и естетско и све друге врсте васпитања.

Због чињенице да се у млађим разредима основне школе сусрећемо са специфичним књижевним остварењима и ограниченим рецепцијским и другим могућностима ученика, онда се *плурализам метода* намеће као најцелисходнији начин да се уметничка остварења приближе ученицима. Једноставно, није могуће нека остварења приближити ученицима ако не узмемо у обзир и унутартекстовне и извантекстовне односе. На пример, деци се не може приближити епска поезија без уношења неких историјских елемената; не може се објаснити стваралаштво Б. Ђопића без везе са његовом биографијом и детињством у Подгрмечју; не може се тумачити поезија Д. Радовића, ако не укажемо на специфичности његове употребе песничког језика; не може се деци приближити текст *Кроз васиону и векове*, Милутина Миланковића, ако се не осврнемо на његово детињство у Идвору и његов каснији научни рад. Према томе, плурализам метода не уноси конфузију већ потребну динамику, живост и нешаблонизам.

„Никада нису биле спорне велике могућности које књижевна уметност пружа образовању и васпитању младих нараштаја“, каже М. Николић, и додаје „али су зато увек били спорни и немоћни начини и путеви којима се желе постићи узвишени и делатни циљеви“ (Николић, 1997: 378). Ако се уметничком тексту приступа као простом документу о непосредној стварности и животној збиљи, запоставља му се естетичка функција, он се изједначава са конвенционалним говором, односно као вербално испољавање очевица, сведока и записивача.

Методе су, ипак, само начини, а књижевноуметничко дело непролазна вредност која наш живот продубљује и обогаћује. Откривање ових вредности постаје циљ сваког правога научног приступа књижевном делу.

2.6. Методички приступи у настави књижевности

Методичка интерпретација књижевноуметничког текста која трага за његовим водећим уметничким вредностима, а уз то уважава захтеве и унутрашњег и спољашњег приступа, задовољава неке од најважнијих одлика иманентне интерпретације. Са друге стране, то је посао који непрестано занима и методичаре и теоретичаре књижевности, управо због актуелности и недовршености, али и истраживачког изазова. М. Андрић го-

вори да интерпретација књижевности треба да буде „оригинална, естетски мотивисана, свестрано усклађена са наставним циљевима и значајним дидактичким начелима, да има сопствену кохерентност и поступност, а да методолошка и методичка поступања на свакој деоници интерпретације остварују јединство анализе и синтезе“ (Андрић, 2002: 7). М. Ђорђевић истиче да је „процес тумачења књижевног дела, заправо, најтежи посао у настави матерњег језика од основне до средње школе“ (Ђорђевић, 2004: 39). Оба аутора упозоравају да треба правити јасну дистинкцију између тзв. „школске интерпретације“ односно „наставне интерпретације“ и методичке интерпретације јер прве представљају облик „практичне реализације“ методичке интерпретације. М. Андрић, такође, напомиње да методологија методике наставе књижевности налаже да у прилазу сваком конкретном књижевноуметничком делу треба уважити све естетске, методолошке и методичке разлоге којима ће токови интерпретације бити усмеравани, али никако не признаје методолошке и методичке системе (шаблоне) које треба применити у интерпретацији сваког појединачног књижевног дела. Као што је књижевно дело аутономно, самосвојно и непоновљиво, таква треба да буде и његова интерпретација. То наставнику даје извесну слободу али га и обавезује. Слобода не значи субјективност и произвољност, већ добро познавање, стручност, методичку инвентивност и храброст интерпретатора (наставника/професора), како би сваком делу приступио аутохтоно у откривању његових водећих вредности.

2.6.1. Методички приступи и организациони модели у настави књижевности

Методички приступи настави књижевности произилазе из њене друштвене и педагошке функције, односно концепције циљева и задатака те исте наставе, али и њеног садржаја, организације, положаја ученика и наставника као и наставних поступака. У историјском развоју наставе књижевности афирмисали су се различити методички системи. Д. Росандић (2005: 203) их сврстава у пет група:

- (1) *догматско-репродуктивни,*
- (2) *репродуктивно-експликативни,*
- (3) *интеррејативно-аналитички,*

(4) *проблемско-стваралачки,*

(5) *корелацијско-интерпретацијски*

Прва два, старија модела: *догматско-репродуктивни* и *репродуктивно-експликативни* су били заступљени тридесетих година двадесетог века. Они књижевност проучавају без упоришта у књижевном делу, са становишта позитивистичког метода. Ангажовање ученика састојало се у томе да су усвајали књижевно-историјске и књижевнотеоријске чињенице, препричавали књижевне текстове, проучавали библиографске податке, наводили и репродуковали готове судове о писцима и делима. Таква настава је усмерена искључиво на развијање репродуктивних способности ученика, без ангажовања креативних и стваралачких потенцијала у откривању естетског смисла и критичке мисаоне активности. Процењивање и вредновање васпитно-образовног учинка вршено је на основу мерења количине запамћених чињеница. Примена ових методичких приступа у настави је готово превазиђена захтевима савремене наставе књижевности којом се у центар збивања ставља књижевно дело и ученик као рецепијент тог дела.

Интерпретативно-аналитички приступи. Овај приступ је представљао новину и прекретницу у наставном тумачењу књижевности. Књижевно дело постаје садржај наставног процеса, а његова интерпретација представља најзначајнији облик рада. Садржај наставног процеса је преоријентисан, због промењене улоге и положаја књижевног дела, наставника и ученика, што је свеукупно довело до промене и структуре наставног часа као и организацијских облика и метода рада.

Структура наставног часа прилагођава се доживљајно-сазнајним и комуникацијским особеностима књижевног дела. Д. Росандић (2005) истиче да је дело предмет естетског уживања и сазнања, док је интерпретација при изграђивању овог система „потражила упориште у спознајној теорији и психологији естетског доживљавања и спознавања. Одредила је фазе у којима се остварује комуникација између дјела и његовог приматеља/приматељице. Успоставила је фазу доживљајно-спознајне мотивације у којој се отвара према свијету дјела, активира своје емоционално, интелектуално, морално и спознајно искуство које се интегрира у свијет дјела“ (Росандић, 2005: 204).

У интерпретативно-аналитичком процесу мења се улога наставника и ученика. Ученик постаје активни тумач књижевног феномена и откривања уметничког света књижевног дела, који износи своје судове, ставове и уверења. Таквим усмерењем уче-

ника, сматра Росандић (2005), развија се његов књижевни сензибилитет, активни однос према књижевном делу, критички став и читалачка интересовања.

То, са друге стране, мења и улогу наставника у наставном процесу. Од предавача он постаје организатор и иницијатор наставног процеса. Предавачке и репродуктивне методе се померају у други план, док се примат ставља на дијалошку и методу рада на тексту.

Овај приступ настави књижевности пружа значајне могућности у развијању ученикове књижевне културе, критичког мишљења и личног става.

Корелацијско-интеграцијски приступ. То је приступ настави књижевности који подразумева успостављање веза, односа и садејстава (корелација) између најразличитијих садржаја, уметничких дела и уметности. „Он се темељи на повезивању наставних подручја у оквиру наставног предмета (књижевности, сценске и филмске умјетности, језика, изражавања и стварања), наставних предмета у оквиру одгојно-образовног подручја (књижевности, филмске и сценске умјетности и језика с ликовном и гласбеном културом, те наставом страних језика), одгојно-образовних подручја (језичко-умјетничког подручја с друштвено-повијесним и другим одгојно-образовним подручјима)“ (Росандић, 2005: 206).

Садејством различитих садржаја који се повезују кроз овај приступ настави књижевности још више се потенцира интердисциплинарност методике наставе српског језика и књижевности на свим нивоима (у програмима, уџбеницима, методичкој литератури).

Корелацијско-интеграцијски приступ настави „тражи велику инвентивност у обради међусобно сродних садржаја из различитих уметности (и наука) и вишеструку стручност наставника“ (Илић, 2006: 100) и не само што се у пракси не може избећи, већ напротив, заснива се на природној вези сродних садржаја различитих наставних предмета, области науке и уметности. Дакле, он се у наставној пракси успоставља као природна, неопходна, њена унутрашња логичка законитост. То, такође, значи да овакве садржаје наставник мора да планира тематски и тимски што додатно усложњава наставни процес, нарочито у предметној настави. У разредној настави ситуација је другачија јер учитељ може, треба и мора да прави ове врсте повезивања како би наставу што више прилагодио рецепцијским могућностима ученика, а корелацију учинио суштинском, а не формалном.

Проблемско-стваралачки приступи. У савременој методици наставе књижевности овај приступ афирмише проблемску наставу – учење путем решавања проблема. Она је један корак више на лествици осамостаљивања ученика при тумачењу језичких појава и књижевних дела. Многобројна психолошка и педагошка истраживања потврђују чињеницу да самостално ангажовање ученика у решавању неког проблема значајно доприноси интензивнијем усвајању знања и бољој мотивацији за рад.

Наставни процес на часу проблемске наставе пролази кроз неколико етапа (фаза), које, према мишљењу П. Илића (2006), треба схватити условно, као начело, а не шаблон. Те фазе су следеће: *стварање проблемске ситуације, уочавање и дефинисање проблема, утврђивање начина његовог решавања, рад ученика на решавању проблема, анализа и корекција резултата, усвајање прихватљивог решења и задавање нових задатака.* „Стриктног придржавања назначене организације проблемског часа не треба (а и не може) бити због тога што постоји више категорија стваралачког решавања проблема: *објашњење, предвиђање и иновација*“ (Илић, 2006: 99).

Ова настава афирмише *истраживачку методу* која ученика подиже на ниво ствараоца, критичара и креатора који самостално, или у сарадњи са другима, уочава законитости, правила, принципе у обликовању и вредновању књижевног дела.

Д. Росандић (2005) говори да, због тога што овакав поступак тражи од ученика морално одређивање, сучељавање властитих мишљења и искустава са порукама које нуди књижевно дело, развија његов критички став.

Што се тиче организације часа у систему проблемске наставе он је специфичан због тога што наставнику морају бити јасни циљеви и задаци који се желе постићи, начини развијања интринзичне мотивације ученика као и систем вођења и давања инструкција током решавања проблема. Наставник у овом методичком приступу је „човек из сенке“ – присутан, а готово невидљив. Ученик је тај који делимично или потпуно самостално уочава, дефинише и решава проблем.

2.6.2. Дидактичко-методичке симплификације, шаблонизам и методички формализам у тумачењу књижевног дела

У науци и теорији књижевности јасно је истакнута аксиоматска полазна основа: да је центар збивања и полазиште књижевне интерпретације *књижевно дело*. И методичари су у потпуности сагласни са овом чињеницом, те препоручују да у креирању методичких модела и наставних часова треба поћи од конкретног књижевноуметничког дела. Међутим, и поред свих сагласности око овог питања, значајан део школске интерпретације остаје „леп украсни рам“ око методичке интерпретације. Разлог томе се може тражити и у чињеници да је до недавно и сама методика била у улози „подстанара“ дидактике.

И поред тога што наставна интерпретација подразумева одређене дидактичке оквире, она, такође, подразумева познавање и теоријске интерпретације. То, са друге стране, значи добру стручну оспособљеност (теоријску и практичну) наставника/истраживача, али и његову способност да препозна иманентну природу конкретног књижевног дела и према њој осмисли целокупно поступање. „Наставни поступци који успешно уводе ученике у уметнички свет књижевних дела и његову оригиналну сачињеност, који му обезбеђују стални прилив нових и виших значења, претежно се темеље на увиђању и објашњавању естетичких мотивација, које функционишу као водећи уметнички поступци и побуде да читалац слободно крене у свет стваралачке фикције“ (Николић, 1992: 378). М. Ђорђевић препоручује да у том послу наставник треба да поступи као добар писац који је ту у сваком тренутку и на сваком месту, а да при том не оптерећује пажњу ученика. Аутор даље закључује да „у послу интерпретације књижевно-научна и дидактичко-методичка апаратура делује као подразумевајућа невидљива формула и дијалектички амалгам“ (Ђорђевић, 2004: 40).

Настава у млађим разредима основне школе је често ригидна, уметничка дела уме да деградира само на буквална значења, при чему се неисцрпан естетски потенцијал запоставља и остаје ван истраживачких поступака. Примећује се раскорак код једног броја учитеља, између дидактичко-методичких регула и модерне књижевне методологије и то најчешће на штету овог другог. Сходно томе, непознавање књижевне методологије повлачи потенцирање дидактичко-методичких захтева. Час делује богато и успешно, а у ствари је површан, празан, пун формалности и произвољности.

Други корпус грешака у извођењу наставе књижевности односи се на формално примењивање методичких правила и принципа што доводи до теоретизирања, техницизма и методичког шаблонизма.

Трећи корпус грешака односи се на грубу симплификацију – упрошћавање методичких поступака. „Вишезначност и симболичка загонетност, апсурдност и зачудност уметничког текста, његова оригиналност и примењени стваралачки поступци – упорно се заобилазе, отурају и схватају као неко несазнатљиво и неизрециво духовно подручје“ (Николић, 1997: 378). То је посебно изражено у тумачењу поезије која је етеричнија и згуснутија, а самим тим пуна вишезначја. Ако наставник вишеслојни песнички језик преводи на свакодневни појмовни језик грубо скрнави уметнички текст који се одупире и отима грубом растакању и упрошћавању.

Наравно да се неки од наведених проблема могу јавити и као последица објективних потешкоћа попут: временског оквира часа, распореда часова, преоптерећености ученика, индиспонираности учитеља, недовољног броја књига у библиотеци и других. То само говори у прилог томе да је методичко поступање наставника сплет финих (филигранских) поступања који зачас могу да се претворе у импровизацију, симплификацију и огољени формализам.

Још једно поље где се могу срести бројна упрошћавања јесте поље формулисања *порука* које се крећу од баналних произвољности до морализовања, дидактизирања и паметовања сваке врсте. Није случајно М. Николић (1992) препоручивао да се поруке узимају директно из пишевог исказа, чиме се смањује могућност непрецизности и произвољности.

С. Јовановић (1999) у потрази за (изгубљеном) поруком напомиње да књижевно дело за децу није вредно само због поруке коју пружа, што никако не значи да читалац, ушавши у свет књижевног дела нема могућност да нешто научи о свету који га окружује, да обогати своја сазнања и прихвати неке моделе понашања.

Често присутан корак у том правцу је превођење поруке на језик народних пословица или слободно формулисање реченица чиме се, како пише С. Јовановић, порука истиче издвајањем из контекста, често и појачавањем помоћу одговарајуће пословице што је још више отуђује од естетичког доживљаја читаоца. Порука треба да се изнедри ненаметљиво, дискретно, у току интерпретације текста, а никако на крају, у завршном делу часа у стилу „шта је писац хтео да каже“.

Није ретка пракса у основним школама да се од ученика захтева да јунаке из приче „утемеље“ у своје окружење да их искуствено идентификују са неким од својих познаника. Овако изнуђено мешање стварности и уметнички обликованог света, од ученика очекује само једну одлуку, и то искључиво ону која је у моралном погледу афирмативна, макар и само вербално, без обзира да ли је то искрено, рационално и реално (Николић, 1992). Да би се додворили учитељу (наставнику, професору) ученици обично пренебрегавају своју искреност, па говоре да би поступили исто као што то чини позитиван јунак. Да ли је баш увек паметно поступити тако, ма колико то позитивно изгледало? Сетимо се само многих бајки у којима је поступак јунака често нерационалан и ризикантан. Ево, дакле, простора за још једну нову проблемску – истраживачку ситуацију: *Постоји ли неки интелектуални начин осмишљања јунака и зашто?*

Врхунац наставног шаблонизма је и у артикулацији часа по тачно утврђеном редоследу (мотивација за читање, читање, непознате речи...) који деца обично прозру и сами унапред најављују. Сваки час интерпретације личи „као јаје јајету“ чиме се потпуно игнорише теза о аутономности и непоновљивости сваког књижевног дела. Који ће се делови текста потенцирати, који елементи структуре, језика, стила истаћи зависи, пре свега, од њихове улоге и значаја у тексту, а не од дидактичке структуре часа.

2.6.3. Проучавање идејној и етичкој смисла књижевних дела за децу

Идејни слој књижевног дела је суштина кроз коју се остварују и реализују васпитни и образовни циљеви и задаци наставе књижевности. *Идеја* је појам који у књижевној анализи може изазвати различите недоумице. Нејасноће произилазе због различитих схватања овог сложеног појма. У свакодневној употреби „идеја“ може да означава „помисао“, „мисао“, „главну мисао“ или „општи став о неком проблему“. У филозофском смислу и различитим филозофским учењима појам „идеја“ има посебан смисао, често пресудан за разумевање неких филозофских праваца (нпр. идеја је у Платоновој и Хегеловој филозофији кључни појам). *„Идеја књижевној дела“* употребљава се углавном у два основна значења: или је то *нека основна мисао* која је у дјелу присутна, односно неки став према одређеним проблемима који се у дјелу може разабрати, или је то *цјелокупни основни смисао дјела*, бит онога што дјело говори, односно основни смисао

цјелокупне поруке коју дјело предаје читаоцу“ (Солар, 1984: 51-53). Ако се идеја схвата у првом значењу, напомиње даље Солар, треба је разумети као основни структурни елемент књижевних дела (пored осталих), а ако се схвата у другом значењу онда се анализа идеје у књижевном делу сврстава у оквиру неког филозофског учења или целовитог погледа на свет. Који ће се приступ у тумачењу идеје применити зависи од сврхе и задатка појединачне анализе. Када говоримо о идеји у књижевним остварењима књижевности за децу, ми ћемо *идеју* тумачити као *структурни елементи књижевног дела*.

Идејни слој није посебно ткиво књижевног дела већ га творе значајне компоненте садржане у: тематици и мотивима, ликовима и њиховим поступцима, догађајима, конфликтним ситуацијама, уметничким сликама, стилу итд. „Дакле, један врло сложен уметнички организам учествује у стварању идејног богатства књижевног дела“ (Николић, 1992: 218).

Животне поруке које се нуде посредством књижевноуметничких дела јављају се у здруженом деловању великог броја примарних естетичких чинилаца, па из тог разлога идеје књижевног дела не можемо тумачити као посебне и издвојене вредности. Њихова пуноћа неће бити потпуна уколико се истргну из уметничког текста и тако изгубе своје природно окружење. Да би нека племенита идеја или вредност или практична порука прешла из света књижевних дела у свест ученика потребно је њено свестраније детерминисање. Она треба да пружи сазнања где је, када, како и зашто настала, коме је намењена, какве су јој функције итд. Ако се крене овим правцем кроз књижевноуметнички текст онда се долази до бројних естетичких чинилаца који граде идејни и етички смисао дела.

Око идејности књижевних дела кружи један нерешен спор. Он се огледа у томе што неке теорије акценат стављају на проучавање смисаоне концепције дела не водећи рачуна о формалним компонентама. Друге, пак, теорије инсистирају на формалним елементима, запостављајући садржинске. За наставу књижевности је ова дихотомност у принципу неухватљива. Настава књижевно дело посматра као јединство у коме форма и садржина егзистирају равноправно са циљем обликовања уметничке стварности књижевног дела. Проучавање одређених формалних елемената књижевног дела полази од тога шта садрже и од облика у коме су презентовани. Ако се у делу појави вишак дијалога (као формалног елемента), а мањак монолога, онда се поставља оправдано питање зашто је тако, која је то пишчева интенција и смисао који су узроковали овакав посту-

пак.

В. Изер (1978) указује да *имплицитни читалац*⁴ трага за смислом пратећи стратегије текста. Он мења мноштво перспектива и углова посматрања које нуде формални елементи (фабула, ликови, наратор, читалац, али и све оно што је с њима у вези), уочава контексте многих ситуација да би стигао до централне идејне концепције. Дакле, по теорији рецепције, читалац је саучесник у изградњи смисла.

Важни васпитни ефекти, којима доприноси настава књижевности, утемељени су на позитивним идејним опредељењима која проистичу из књижевних текстова, али и на ученичкој интернализацији вредности које је доживео и протумачио. У томе се огледа и позитиван допринос књижевности у формирању друштва и социјално пожељних облика понашања. У ове васпитне ефекте можемо уврстити чак и оне далекосежне, опште циљеве као што су развој интересовања и љубави према књизи и читању као и оспособљавање ученика за самообразовање у области књижевности, што ће помоћи да се осмисли и разуме свет у коме живимо. Циљ наставе овог подручја, осим поменуте интернализације позитивно образложених основних идеја (што је, врло често, моралне природе), обухвата и схватање начина и поступака којима су оне утемељене и презентоване (естетска и интелектуална компонента васпитања).

Методички поступак треба да прати комплексни доживљај и сазнање које настаје уз помоћ естетски обликоване стварности. М. Николић (1992) говори о томе да нам не вреди много ако нам ученици само открију и формулишу идеју дела. То не гарантује да је она доживљена и прихваћена као уверљив етички став. Врхунац дидактичког формализма лежи у захтеву да се ова идеја искаже једном реченицом, која се записује на таблу, преписује у свеске, подвлачи, учи и обнавља. Такав рудиментни облик, готово увек, значи запостављање и прескакање идеје дела. „Обимно васпитно и идејно подручје књижевног дела не може се сводити и стешњавати у једну идеју, па ма колико она била

4 Изер је покушао да дефинише обавезно читаочево присуство без предодређења његових индивидуалних карактеристика и историјске ситуације којој припада. Назвао га је *имплицитним читалцем*. Овај читалац има све предиспозиције неопходне за разумевање литерарног рада и то садржане у самом раду. Карактер улоге имплицитног читаоца у структури је текста која антиципира његово присуство и према њему се гради укључујући га. Имлицитни читалац, у оквиру теорије рецепције, био је најкомплетнији покушај да се у оквиру теорије рецепције оцрта улога адресанта текста. Изер претпоставља да текст нуди ауторове перспективе и виђења света, али то није пука копија реалног. Рецепијент, да би могао актуализовати текст, помера своје тачке посматрања у нову позицију која му омогућава виђење. Текст му у томе сараднички помаже тиме што му нуди одређене „стајне тачке“. Задатак је читаоца да прати стратегије улога и очи њихове интенције и правце, посматрајући их са одговарајуће „стајне тачке“ (Iser Wolfgang: *The Act of Reading*, The Johns Hopkins University, 1978; према, Вучковић, 2006: 30-32)

умесно и мудро формулисана, јер у већини дела постоји више идеја које се међусобно преплићу и допуњују“ (Николић, 1992: 219). Идејно подручје, тврди аутор, не може у анализи и интерпретацији дела бити смештено у један мали сегмент часа, као додатни и помоћни посао, нешто што се накнадно прикључује свеобухватној анализи.

Идејна анализа егзистира и функционише као интегрални елемент естетичке анализе. „Идејне вредности се учестало сугерирају и стално развијају у уметничком тексту, па и идејно гледиште треба да буде активно током читаве школске (наставне) обраде књижевног дела“ (Николић, 1992: 219). Откривене идеје ваља темељно образложити и поткрепити градивним ткивом текста. Тек тада се она открива и показује у свој својој вредности и вишезначју.

Узмимо за пример једну народну песму која се обрађује у програму за други разред основне школе *Мајка Јову у ружи родила*. Основна идеја ове песме је *неизмерна љубав мајке према деци*. Овај мотив је деци искуствено препознатљив, чак и за децу овог узраста, и не тражи велики мисаони напор да би се разумео. Зато превасходни задатак интерпретације треба да буде усмерен на откривање атрибута велике мајчинске љубави. Тек кад ученици проникну у суштину каква је и колика мајчинска љубав у песниковом виђењу и које су мајчинске жеље њено оличење, приближиће се смислу овог поетског текста.

На почетку песме, у првој строфи, љубав се приказује кроз четири важне компоненте – мотива: да је дете рођено у *ружи*, *бјела вила* га је повила, *ичела* га је медом задојила, а *ластџавица* својим крилом покривала. Друга строфа доноси разјашњење почетне симболике, али је потребно открити значење ових мотива у представљању мајчинске љубави – руже, виле, пчеле и ластавице.

У трагањима за симболиком руже ученици ће открити следеће:

- ✓ По природним својствима која поседује, ружа је цвет изузетне нежности – мекане латице, дивних боја и опојног мириса.
- ✓ Овом цвету се приписује својство љубави, јер поклонити неком ружу значи исказати му љубав. Назвати некога „Ружо, моја“ значи бити му наклоњен.
- ✓ И у колоквијалном значењу појма руже свако ће помислити на црвени цвет. Црвена боја на лицу човека, руменило образа, означава здравље („румен као ружа“).

Све наведене карактеристике: диван мирис, лепота, чаробна боја упућују да мајчинске жеље иду у правцу да има лепо, здраво и срећно дете чији живот треба да буде

„посут ружама“.

Други симбол у песми, симбол *бјеле виле*, представља да се ради о мистичном бићу, које има натприродне моћи и које обично помаже у невољи. Она је, дакле, на страни добра, те јој је зато у народу приписана изузетна лепота. Вила у песми треба да штити дечака, а он, по угледу на њен лик, да зрачи добротом и лепотом.

Трећи симбол је симбол *йчеле* која симболизује здравље (задојила га је медом), вредноћу (познато је да је пчела вредна животиња, производи храну, мед) и памет (у народу се често каже „паметан као пчела“).

Последњи симбол је симбол *ласџавице*, симбол хитрости и вештине, најхитрије птице међу птицама. То је племенита птица која је у народу јако цењена. Она има непогрешив осећај за смену годишњих доба и промене времена. С друге стране, представља изузетан спој нежности али и издржљивости. Иако нежне конституције ова птица преваљује хиљаде километара у својим миграцијама приликом доласка пролећа, односно јесени.

Посредством ових симбола у песму су уграђене све оне племените жеље које мајка упућује свом детету. Према томе, мајчинска љубав, која је на самом почетку песме очигледна, описана је кроз жеље: да дете буде здраво, срећно, вредно, паметно, добро, да му живот буде посут ружама, а да са друге стране, када је то потребно, покаже и издржљивост и снагу.

На овај и сличан начин је идејни смисао песме био откривен и обогаћен и ученичком перцепцијом и разумевањем појединих појмова. Идејно богатство књижевних текстова/дела не заснива се само на моралним, патриотским и практичним животним порукама, већ и на богаћењу уметничког и језичког сензибилитета. Развијање маште, култивисање укуса, подстицање сазнања као и креативних потенцијала деце у потпуности је иманентно књижевној уметности.

2.6.4. Методичка структура наставног часа књижевности
у млађим разредима основне школе (модел, прилици и прилици)
у контексту васпитног деловања на ученике

У савременој настави књижевности све више долази до изражаја и посебно обликована наставна (методичка) техника као посебан фактор и елемент такозваног *дидактичког четиороула*. У том смислу, желимо да експлицирамо одређене методичке радње, моделе, приступе и поступке који би, између осталог, позитивно допринели васпитном утицају на ученике и у домену социјално пожељног понашања. Према томе, није наша намера да презентујемо већ позната знања методике српског језика и књижевности, већ да истакнемо она наставна поступања која погодују васпитном утицају на ученике. На значај одређених наставних активности указују и резултати нашег истраживања, поглавље 4.3. Они потврђују нашу првобитну претпоставку да поред садржаја књижевних текстова који се обрађују у млађим разредима основне школе, превасходан утицај имају наставне активности на часу српског језика. Из наведених методичких радњи и поступања посебно ћемо издвојити оне чији је допринос незаобилазан са аспекта наше теме и развоја социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе.

Поштовање логичког редоследа одређених методичких радњи треба уважити, али их се не треба слепо држати као „светог правила“. Методичари су сагласни да се може формулисати један *општи модел* обраде књижевноуметничког текста који би био примењен на све књижевне врсте (причу, бајку, басну, лирску песму итд.).

В. Милатовић указује на чињеницу да се методички поступци тумачења књижевних дела могу, према схватањима у свету и код нас, поделити на *нормативне* и *стваралачке* (Табела 3):

Табела 3: Нормативни и стваралачки поступци тумачења књижевног дела.

<i>Нормативни поступци</i>	<i>Стваралачки поступци</i>
1. Општи модел обраде књижевног текста; 2. Жанровски модели: а) обрада лирске песме; б) обрада епске песме; в) обрада бајке; г) обрада басне д) обрада романа	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 књиженог 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.

(Милатовић, 2011: 274-276)

Нормативна методика наставе књижевности изнедрила је одређене моделе рада на тексту и методичке структуре часова које никако не треба да постану „шаблони“ којих се треба стриктно придржавати.

Стваралачко-истраживачка методика покушава да „разбије“ стереотипност и моделску усмереност, те подстиче ангажовање креативних, стваралачких и истраживачких потенцијала ученика, али и наставника.

В. Милатовић (2011), као дугогодишњи проучавалац проблематике приступа настави српског језика и књижевности у разредној настави, истиче да нормативна методика нуди више сигурности, непогрешивости и примеренија је овом узрасту ученика. Он не искључује могућност примене ни стваралачко-истраживачке методике, али не тако интензивно, не на сваком часу и не масовно, јер деца овог узраста нису потпуно оспособљена да самостално раде на тексту. Сматрамо да свакако треба уважити наведене ставове, али такође, пружити могућност и ученицима млађих разреда основне школе, нарочито онима у трећем и четвртом разреду, да се креативно и стваралачки изразе и кроз наставу књижевности. То је развојна инвестиција за будућност.

Аутор даље указује да наставом књижевности у млађим разредима основне школе желимо да остваримо следеће:

- научити ученика како да чита књижевни текст;
- оспособити га да доживљава прочитано, формирати у развијати његов књижевни сензибилитет;

-
- оспособити га да схвата и разуме прочитано;
 - оспособити га уз помоћ учитеља да самостално тумачи књижевно дело;
 - развијати му способност вредновања уметничког дела.

Стваралачком наставом књижевности мења се позиција ученика у настави. Наиме, из тзв. „дидактичког троугла“ (наставник-ученик-наставни садржај/градиво) све више се приближавамо „дидактичком четвороуглу“ (наставник-ученик-наставни садржај-настава). У другом случају активира се улога *наставне технике* (методичких поступања учитеља) и њеног доприноса развоју ученика. Чак кад садржаји пружају потенцијално добре васпитне могућности, методичко поступање учитеља може итекако одредити ефекте тог деловања. Стваралачко-истраживачка настава књижевности никако не подразумева пасивну улогу учитеља, због промењене позиције. Напротив, наставник се сада појављује као „човек из сенке“ који активира ученике, усмерава их да самостално истражују и стварају, трасира пут како да ученике „уведе кроз своја врата у свет књижевне уметности, а да свако од њих изађе кроз своја“ (Милатовић, 2011: 275). Дакле, стваралачки поступци у настави књижевности захтевају од наставника да пажњу ученика усмери на доминантне вредности књижевног дела, да пасивног слушаоца претвори у активног истраживача.

Нормативни и стваралачки методички поступци налазе се у својеврсном опозиту. Док нормативни поступци подразумевају устаљеност методичких етапа у процесу обраде књижевног дела, које се одвијају континуирано при чему се динамика не сме пореметити, дотле је у стваралачкој настави, као иманентној природи књижевног дела, све променљиво, неустаљено, све је у функцији откривања специфичности конкретног књижевног дела и његових непоновљивих вредности. „Методе, принципи, методички поступци, то је само ’алат’ којим се ’отвара’ књижевно дело. У току тумачења морамо водити рачуна да се користимо ’алатом’ који одговара природи књижевног дела и то је основни стратегијски принцип у теорији и пракси интерпретације“ (Милатовић, 2011: 276).

Д. Росандић (2005) часове школске интерпретације књижевности изграђује на законитостима комуникације с књижевним садржајем, с његовом естетском рецепцијом и теоријом сазнања. Структурни модели школске интерпретације овај аутор схвата као *микросируктуру* која је одређена доживљајно-сазнајним могућностима ученика. То је, такође, динамичка структура која, поред доживљајно-сазнајних процеса узима у обзир *јосебности* књижевноуметничког бића текста. Они у себе интегришу следеће садржаје:

-
- садржај приповедне прозе;
 - садржај есејистичке прозе;
 - садржаји везани за писца и његово стваралаштво;
 - садржаји везани за књижевна раздобља.

(Росандић, 2005: 86)

М. Николић (1992) препоручује књижевне радње при обради књижевних дела које се више приближавају проблемско-стваралачким поступцима. Елементи таквог методичког поступања су, према овом аутору, следећи:

- читање у настави књижевности;
- мотивисање ученика за читање, слушање и доживљавање књижевноуметничког текста;
- истраживачки задаци у проучавању књижевног дела;
- локализовање текста;
- уметнички доживљаји као чиниоци књижевне интерпретације;
- план текста;
- тумачење непознатих речи;
- сазнавање идејног и етичког смисла књижевног дела;
- обрада књижевног дела анализом литерарних мотива.

(Николић, 1992: 162-243)

П. Илић (2006) је у својим методичким поставкама наставе књижевности између идеја Д. Росандића и М. Николића. Он прво пажњу усмерава на теорију и методу рецепције, односно поступке демонтажа доживљајног и схваћеног, а затим као код М. Николића, преко ученика/читалаца и колективног изучавања текста, лагано акценат ставља на индивидуално и проблемско-стваралачко тумачење. Надаље, образлаже специфичности жанровских модела обраде лирике, епике и драме.

Понуђени приступи различитих аутора представљају различите погледе и концепције једног те истог посла – интерпретације књижевности у настави. И као што је више пута истакнуто, један приступ у датој ситуацији никада не нуди све, нити у потпуности захвата свако књижевно дело, сваку конкретну наставну ситуацију и узраст ученика. Многи теоретичари и методичари сагласни су да је *методички плурализам* најцелисходнији у тумачењу књижевних дела, нарочито у разредној настави на шта је посеб-

ну пажњу обраћао В. Милатовић. Он је систематично, сажето и на једном месту, у својој *Методници наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, презентовао најкарактеристичније методичке приступе у обради књижевних дела на млађем школском узрасту. „Тумач књижевног дела покушава све што може да учини знањем и слутњом у процесу тумачења, а питање је спретности и умешности колико ће успети. Сигурно је само једно: интерпретатор никада не исцрпљује уметнички текст, нема коначне интерпретације“ (Милатовић, 2011: 277).

2.6.4.1. Општи модел обраде књижевног текста у млађим разредима основне школе у контексту васпитног деловања на ученике

Вук Милатовић, попут Драгутина Росандића, даје један општи модел обраде уметничког текста. Табеларно, ова два приступа изгледају овако:

Табела 4: Општи модел обраде уметничког текста.

Фазе интерпретације по Росандићу	Фазе интерпретације по Милатовићу
1. Доживљајно-спознајна мотивација.	1. Емоционално-интелектуална припрема (припремни разговор).
2. Најава текста и његова локализација.	2. Најава наставне јединице.
3. Интерпретативно читање текста.	3. Изражајно читање.
4. Емоционално-интелектуална станка (пауза).	4. Локализовање текста.
5. Објављивање (изражавање) доживљаја и његове корекције.	5. Гласно, тихо (усмерено) и истраживачко читање.
6. Интерпретација.	6. Тумачење непознатих речи и израза.
7. Синтеза.	7. Разговор о непосредном доживљају.
8. Задаци за самосталан рад ученика.	8. Анализа текста: а) садржинска анализа б) идејна анализа в) етичка анализа г) психолошка анализа
	9. Обрада ликова.
	10. Језик и стил.
	11. Синтеза/уопштавање.
	12. Стваралачки и самостални рад ученика.
	13. Домаћи задатак.

Оба наведена модела су, у суштини, слична и по елементима које садрже, а незнатна разлика се појављује у томе што је В. Милатовић детаљније разрадио поједине

фазе. Аутори су сагласни са чињеницом да овај, али и друге моделе не треба догматски схватити нити механички примењивати, што није редак случај у наставној пракси, већ као могућу разноврсност тих модела и поступака.

За потребе овог рада представићемо само оне фазе/етапе општег модела интерпретације које су посебно значајне са аспекта ове теме, то јест васпитног утицаја на ученике посредством наставе књижевности.

Емоционално-интелектуална припрема (или доживљајно-спознајна мотивација). Ова етапа служи за стварање погодне атмосфере за обраду одређеног текста. То је, такође, припрема за сусрет са новим делом кроз читање, доживљавање и разумевање. Она треба да обједини пажњу ученика, да га духовно приближи делу и увек треба да буде у функцији тог циља, а никако форме ради да се не прескочи нека од наведених фаза. Ако је циљ и васпитно деловање на ученике, онда такве вредности текста, било да се налазе у особинама ликова или њиховим поступцима и понашањима, треба дискретно наговестити у емоционалној припреми. Да ли ће се кренути од неких искустава ученика или неких других аспеката, зависи од замисли интерпретатора. Сваки књижевни текст тражи одређену инвентивност у реализацији емоционално-интелектуалне припреме, те је не треба водити на исти начин на сваком часу, по неком утврђеном шаблону који деца унапред препознају. Облици ове припреме могу бити најразличитији: разговор, музика, слика, филм, представа, актуелно збивање итд., али функционални, јер њихов циљ није учење већ мотивисање за даљи рад, нешто што ће васпитно само да назначи и наговести, никако да истакне као наслов.

Најава наставне јединице. Најава наставне јединице је логички след претходне фазе на коју се смислено наслања. После њеног јасног и прецизног саопштавања требало би је записати на таблу, а ученици у своје свеске.

Изражајно (интерпретативно) читање. Ово је важна етапа у интерпретацији књижевног текста од које често зависи успех саме анализе. Изражајно читање има за циљ да привуче пажњу ученика да осети уметнички снагу текста, да га доживи. Оно, такође, врши емоционално и фантазијско ангажовање, појачава естетски изазов, а уживљавање у уметнички свет текста изазива велико задовољство. Ако су васпитни потен-

цијали текста нарочито важни, ако су садржани у поступцима и понашањима јунака, тематици, идејама и порукама, онда се они могу дискретно, током читања, интонативно и нагласити. Пожељно је да то прво читање врши учитељ, поготово ако има смисла за ту врсту умећа. Да би психолошки ефекат изражајног читања био што бољи, треба обезбедити да ученици пажљиво слушају читање без праћења текста јер се тиме појачава доживљај. Након читања треба оставити неколико тренутака да ученици, кроз психолошку паузу среде утиске и учврсте доживљај.

Гласно, тихо (усмерено) и истраживачко читање. Ова етапа је само логичан наставак интерпретативног читања учитеља. У том смислу, она шири хоризонте који су отворени претходном етапом. Која ће врста читања бити примењена зависи преваходно од узраста. Читање је свакако први услов да се продре у суштину уметничког текста. Тихо читање је економичније од гласног читања, зато што је сва пажња читања усмерена на текст а не на неке спољашње ефекте. Истраживачко читање усмерено је на основни проблем текста што је својеврсна припрема за анализу. Ако се пре или у току истраживачког читања дају одређени задаци онда ће ефекти таквог читања бити значајно увећани. Ако су ти истраживачки задаци усмерени на васпитне потенцијале текста, на вредности које текст носи, поред естетских и књижевноуметничких, онда ће током интерпретације бити олакшан посао да се социјално пожељне вредности доживљајно конкретизују. (На пример, приликом читања народне приче *Седам прута* ученицима се може дати задатак приликом читања: Прочитајте причу и уочите зашто је отац синовима дао свежањ прута.)

Разговор о непосредном доживљају и утисцима. Ова кратка фаза у тумачењу књижевног дела значајна је и са аспекта наше теме јер учвршћује доживљај текста, појачава утиске и природно успоставља везу са наредним етапама. У овој етапи не треба проверавати чињенице, већ од ученика тражити да изразе своје утиске и доживљаје: *Шта су осетили док су читали? Какви су им утисци? Који део текста им се нарочито допао? Шта их је изненадило, узнемирило, узбудило?...* Најнефункционалнији су хорски одговори са уопштеним констатацијама: „Свидело ми се“, „Баш је лепо“, „Супер је“ итд.

Анализа (интерпретација) текста. Све претходно наведене етапе своју сврхови-

тост налазе у интерпретацији. Вук Милатовић каже да „ниво анализе књижевног дела у млађим разредима основне школе зависи од психофизичких и интелектуалних способности ученика“ (Милатовић, 2011: 283). Поред чињенице да на овом узрасту анализа има предтеоријски карактер, она никако не сме да буде банализована и упрошћена. Она треба да буде сразмерна рецепцијским могућностима ученика. Вук Милатовић указује да поред тога што у току анализе треба истаћи васпитни циљ, често се у томе претерује, па се час анализе претвара у лекције о васпитању и морализовање. Превасходни циљ анализе (интерпретације) књижевног текста је у откривању уметничких вредности текста, чиме се остварују циљеви везани и за васпитање. То је оно на чему смо инсистирали током читавог овог рада, да васпитно мора да извире из уметничког и естетског, да попут магле прожима уметничко ткиво текста и да попут ње нестане када оствари своју функцију. Учитель, у току анализе, не треба да сугерише своје ставове и сазнања, већ да добро осмишљеним питањима, подстицајним, откривалачким и динамичним разговорима подстиче стваралачко трагалаштво.

На почетку увођења ученика у књижевну интерпретацију, она мора бити прилагођена узрасту ученика. У првом и другом разреду углавном преовлађује емоционална компонента. Касније, на старијем узрасту (трећи и четврти разред), изворне емоционалне елементе треба обогатити мисаоним и критичким елементима. В. Милатовић сматра да је теоријски и методички најадекватније разликовати четири типа анализе: (1) садржинску анализу, (2) идејну анализу, (3) етичку анализу, (4) психолошку анализу. Оне треба да се прожимају и преплићу, да расветљавају све слојеве књижевног текста/дела. Колики простор ће добити свака од њих одредиће дело.

Обрада ликова. На млађем школском узрасту ликови су нарочито значајни елементи књижевног дела. Они су носиоци особина, карактера, вредности, поступака и понашања која на дете могу оставити значајан траг. Сходно механизмима имитације и идентификације они постају значајни модели преко којих деца могу усвојити одређене социјално пожељне вредности и понашања.

За М. Николића „књижевни ликови су најдинамичнији чиниоци лепе књижевности.“ Он додаје да су они „не само водећа предметност већ и део свести која обликује уметнички свет“ (Николић, 1992: 148). Лик је сложено ткиво уметничког дела око кога се твори илузија живљења и најтананије каузалности. В. Милатовић упозорава да не

треба бркати појмове *лик* и *личности*. „Лик је саставни део књижевне структуре и носи-лац замисли и идеја, део уметничке збиље“ (Милатовић, 2011: 288). Термин „личност“ се везује за одређену животну стварност, за личност у животу кога карактеришу психолошке, социолошке и друге особенисти. Књижевни ликови, такође, доприносе остваривању васпитне улоге књижевности јер се преко њих упознају поступци и понашања, изграђују ставови, формирају вредности и обликује поглед на свет.

Карактеризација књижевних ликова у методичком смислу значи декомпоновање лика на његове саставне елементе (структуру, спољашње и унутрашње особине итд.). Иако је књижевни лик сложени елемент књижевног дела, он се и на нивоу разредне наставе може анализирати на сва три нивоа (целовито, парцијално и комбиновано). Такође, на овом узрасту се могу вршити следеће карактеризације књижевних ликова:

- (1) физичка (опис спољашњих особина ликова),
- (2) психолошка (психолошки процес, мотивисаност, доживљај емоције, осећања итд.),
- (3) етичка (моралне норме понашања, поступци, деловање лика на околину, однос појединац-колектив, став лика према другом лику, моралне особине итд.).

(Милатовић, 2011: 289-290)

Пошто су књижевни ликови јединствене личности, попут оних у животу, након рашчлањавања лика на делове треба извршити синтезу свих тих делова како би се задржала његова целовитост.

Један од карактеристичних ликова који носи многе социјално пожељне вредности (доброту, љубав, искреност, самилост, саосећајност, великодушност, способност да прашта, „меко срце“ итд.) је лик чича Трише, из одломка *Доживљаји мачка Тоше*, истоименог дела Бранка Ћопића, који се обрађује у другом разреду. Самим тим што мачак чича Тришу назива „чичом“ показује један виши ниво њиховог односа, готово фамилијарни. Ухваћен у бројним „злоделима“ мачак, кога је чича Триша стрпао у цак, чека да добије заслужену казну – да буде бачен у воду. Сурова одлука за добричину какав је чича Триша. За то време мачак се преиспитује, набраја своја „недела“ и лоповлуке. Лик чича Трише гради се на контрасту негативних особина мачка Тоше: „О, баш морам да умлатим овога свога крадљивца, овога љенчину, овога неваљалог мачка, кога мишеви већ за бркове вуку!“ И сво ово преиспитивање мачка Тоше и ћутање и само спорадично коментарисање чича Трише, дуга возња до места где ће бити кажњен, дају времена

чича Триши да не поступи сурово, да размисли још једном, да преиспита своју намеру. Чича Триша води унутрашњу психолошку борбу: мачак је заслужио казну, али чича није у стању да је изврши. Зато га назива погрдним именима „рђо, зарђала“. А кад мачак схвати да га чича неће казнити почиње још више да потхрањује његове дилеме и унутрашње преиспитивање: *зашто ја није бацио одмах иза млина, зашто ја вози колима итд.* Чича Тришино понашање наводи нас на питања: *Који су прави разлози за чича Тришиу одлуку? Шта он у суштини осећа према мачку Тоши? Шта му он значи у старости и самоћи? Које су то особине које ја чине „добричном“? Шта значи брзина добричина? Да ли је то неминовно неко ко ирри...?*

Чича Триша налази оправдање за своју намеру (самоћа, да му не гледа гроб...) што још више осведочава његове особине које смо на почетку навели. И сво то ћаскање на путу до „егzekуције“ оставља простор да сагледамо лик овог добричине. Ову мелахолију разбија громко: „Стој, осећам чаробни мирис пржене рибице!“. Као да смо пред минским пољем, пред окидачем за „експлозију“. Одједном се све окреће у другом правцу – правцу саосећајности, сажаљења и опроста грехова. Праштање представља једну од највиших моралних категорија. Често се у нашој култури мери величина човечности управо према способности опроста грехова. На крају, све прекрива облак прашине јер „кола са чичом и џаком у облаку прашине замакоше иза друмске окуке“. Просто један бајковити обрт и срећни крај који је све време лебдео негде у ваздуху и сваком чича Тришином поступку.

Синтеза (уједињавање). У процесу интерпретације књижевног дела оно се најпре декомпонује на делове који се појединачно анализирају да би се боље и лакше разумели. Након тог процеса, зарад стварања свести о целовитости књижевног дела треба поново те делове вратити у природну целину. У многим случајевима ова етапа није неопходна, може се заобићи, на пример код лирске песме могуће је само поново прочитати песму. Код прозних текстова синтеза се може урадити *репродуктивно* – сажетом репродукцијом ставова, чињеница, мишљења или *ипродуктивно* – генерализацијом на нов начин (наставак приче, промена краја итд.).

Самостални стваралачки рад ученика. То је последња радна етапа у структури општег модела часа школске анализе. То је онај продуктивни део, када ученик, подстак-

нут делом, самостално ствара. Какви ће задаци бити зависи од узраста ученика, сложености дела, циљева анализе, расположења и мотивације итд. Те активности се крећу од илустрације, слушања музике, састављања кратких прозних или поетских састава, драматизације и друго.

Приказивањем неких од етапа општег модела обраде књижевног текста желели смо да укажемо само на неке потенцијалне могућности за васпитно деловање посредством наставе књижевности. Тиме оне нису исцрпљене и коначне и не затварају бројне друге креативне поступке наставника. Комбиновањем са другим општим приступима (жанровским), али и са неким од стваралачких поступака обраде текста могу се само употпунити васпитни утицаји и у домену социјално пожељног понашања ученика.

*2.6.4.2. Жанровски приступи обради уметничког текста
у млађим разредима основне школе
у контексту васпитног деловања на ученике*

Овладавање општим моделом обраде уметничког текста има за циљ да, онај који тек почиње са реализацијом анализе и интерпретације у настави, овлада методологијом и методиком тумачења. Међутим, иако се дешава, овај модел никако не треба да буде шаблон кога се слепо треба држати.

Књижевно дело је особена, самосвојна, специфична уметничка творевина потчињена својој специфичној уметничкој структури, али и општим законима поезике. Поред мноштва сличности, књижевноуметничка дела поседују специфичне разлике (језик, стил, начин организације грађе, стваралачки занос, поглед на свет итд.). Након што учитељ добро овлада општим моделом интерпретације, може своје методичке поступке трансформисати кроз посебне моделе. Ти посебни модели, управо, у обзир узимају специфичности појединих књижевних дела, нарочито њихову жанровску припадност.

Жанровски модели полазе од становишта да сваки књижевни жанр има своје специфичне разлике које треба уважити и приликом анализе и интерпретације. „Без разумијевања књижевних родова и врста, наиме, нема разумијевања књижевности, јер су облици у којима се појављују књижевна дјела често од пресудне важности за схваћање и доживљавање књижевности. Суочени са књижевним текстом ми тако никада не прихва-

тамо тај текст напросто као књижевност. Ми га увијек читамо као роман, новелу, као сонет или као драму; укратко: читамо свако књижевно дјело у оквиру неког схваћања књижевне врсте којој оно припада или којој сматрамо да оно припада“ (Солар, 1984: 122).

Моделе који су базирани на жанровској припадности дела треба схватити условно, као отварање нових могућности, а никако као идеалне или једине методичке приступе. Они, као и било који други модели, треба да служе инвентивности и бољим методичким поступањима учитеља, креативности да се продре у срж и естетске вредности дела. Ако се буквално и некритички примењују постаће шаблон као и сви други. Већина наших еминентних методичара (П. Илић, В. Милатовић, М. Николић, Д. Росндић) је у својим радовима указала на значај жанровског приступа. Поштујући основне одреднице жанровског приступа и моделовања наставе књижевности, покушаћемо у кратким цртама да прикажемо посебне моделе обраде лирске песме, епске песме, бајке и басне као најзаступљенијих врсти у млађим разредима основне школе.

Међутим, у оквиру истраживачког дела ове докторске дисертације, поглавље 4.3.7., учитељи највише поверења за васпитне утицаје имају у народну и уметничку бајку и причу, а најмање у басну. Разлоге оваквих ставова могу да открију само нека нова истраживања јер је позната чињеница да је басна управо и настала за потребе васпитног деловања на ученике.

Обрада лирске песме. По својој суштини лирска песма је најјезгровитија и најзгуснутија књижевна форма. Богатог језика, мелодичног ритма, снажних емоција, сложених фигура изражавања – речју вишезначна књижевна творевина. Управо због свих ових, али и других особина, лирска песма у методичкој интерпретацији може да представља камен спотицања. У намери да се ученицима приближе и разјасне њена значења често се прибегава симплификацији, па чак и банализацији. В. Милатовић (2011) говори да је обрада лирске песме у основној школи углавном *дескриптивна анализа*, односно превођење песме на појмовни говор и додаје да методичко поступање при обради лирске песме треба прилагодити природи песме, узрасту ученика као и осталим педагошко-психолошким околностима. Такође, озбиљан проблем представља и избор лирске поезије у школске програме и њене примерености ученицима.

Интерпретација лирске поезије у наставној пракси разредне наставе има одговарајућа ограничења у односу на старије узрасте. Нивои обраде, несумњиво, зависе од уз-

раста ученика, њихове психолошке зрелости, интересовања, али и од личности учитеља. Почетни кораци ученичке интерпретације засновани су на доживљају, импресији као и интуицији, да би касније ти кораци били надограђени рационалним поимањем текста. „Подизање културе тумачења лирске песме на виши ниво значи изграђивање доживљајних могућности и аналитичко сазнајне технике“ (Милатовић, 2011: 295). Наставни програми доста скучено говоре о нивоима обраде текста. Чак и у упутствима у виду „Начина остваривања програма“ дато је само неколико општих назнака (*Прилој 2*). Дакле, учитељу је остављено да сам одреди обим анализе што није једноставан задатак.

Питање интересовања ученика за одређене врсте текстова није довољно расветљено и разграничено. Међу методичарима преовладава мишљење да су ученици млађег школског узраста претежно заинтересовани за лирску поезију. Отуда оволики број лирских песама у програмима српског језика. Међутим, једно истраживање (Шабић, 1983), показује да децу овог узраста више узбуђује занимљива фабула него лирска песма. У том смислу је ово истраживање интересовања ученика млађег школског узраста за лирску поезију показало да су компоненте тог интересовања следеће:

- тематско интересовање,
- интерес за песничку слику,
- интересовање за ритам,
- интересовање за везани или слободни стих,
- интересовање за фабулативност,
- интересовање за експресивност и песничку игру.

Интересовање за лирску поезију је значајан елемент њеног доживљавања. Задовољство које пружа читање лирске песме је значајан елемент за успостављање добре интерпретације, али се ту не сме стати већ треба ићи у даље обликовање уметничког доживљаја. Доживљај је, дакле, полазиште за обраду лирске песме. „Ученике ваља довести у одређено психичко расположење које ће им омогућити да песму доживе. Овај поступак представља заправо настојање да се код ученика створи онакав 'штимунг' у каквом је био песник кад је стварао песму“ (Илић, 2006: 261). И ту није крај. Доживљај не сме да остане на нивоу стихијског. Он се мора изазивати, поспешивати и стално подизати на виши ниво, али уз поштовање личности ученика, чиме се поштује природност његовог доживљаја, спонтаност, знатижељност и његов књижевни сензибилитет.

У методичким приручницима могу се наћи различити модели обраде лирске пе-

сме који су у основи веома слични (П. Илића, В. Миларића, М. Николића, Д. Росандића, Г. Шабић). Методички модели обраде лирске песме проистекли су из схватања да је лирска поезија специфична и аутономна књижевна творевина са циљем да се осветли њена иманентна природа. Већина методичара истиче да методички приступ проистиче из саме песме и њене уметничке структуре. Навешћемо пример обраде једне лирске песме, *Песма о цветју* Бранка Миљковића, која директно не експлицира васпитно, али поседује васпитне потенцијале у споју поетског и естетског.

ОБРАДА ЛИРСКЕ ПЕСМЕ „ПЕСМА О ЦВЕТУ“ БРАНКА МИЉКОВИЋА

<i>Наставна тема:</i>	Књижевност
<i>Наставна јединица:</i>	„Песма о цветју“ Бранко Миљковић
<i>Тип часа:</i>	Обрада
<i>Циљ часа:</i>	Оспособљавање ученика за доживљавање и разумевање поетског текста; уочавање сличности и разлика неких карактеристика детета и цвета; истицање потребе испољавања сопствених потенцијала и вредности.
<i>Образовни задаци:</i>	Доживљавање и разумевање лирске песме и уочавање основних осећања и веселог расположења у песми. Повезивање мотива цвета у песми са дететом, како би ученици учили њихове заједничке особине. Обрађавање уметничке функције поновљених стихова на почетку сваке строфе, и смисла супротних исказа у свакој строфи.
<i>Васпитни задаци:</i>	Неговање интересовања за поезију; неговање љубави према природи и њеним лепотама; подстицање естетског уживања; развијање животног оптимизма и ведрине; подстицање става да свако дете у себи носи разнолике вредности (доброту, истрајност, упорност, љубав, искреност...).
<i>Практични (функционални) задаци:</i>	Неговање лепог говора и уметничког казивања стихова; подстицање ведрине и животног оптимизма; подстицање дечјег стваралаштва.

<i>Наставни облици:</i>	индивидуални и фронтални.
<i>Наставне методе:</i>	Дијалогска, текст метода, демонстративна, стваралачки рад ученика.
<i>Наставна средства:</i>	CD – музика (Годишња доба – Вивалди, пригодна музика о цвећу, интернет сајт: природа/цвеће, слике природе итд.

ЕТАПЕ/ФАЗЕ ЧАСА:

<i>Мотивисање ученика за доживљавање њесме:</i>	<p>Могуће је применити најразличитије начине за читање, слушање и доживљавање песме. То може бити слушање неке лепе музике, гледање фотографија или слика са интернета (https://www.google.rs/search?hl=sr&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=643&q=cve%27e&oq=cve%27e&gs_l), доношење букета или вазе са цвећем... Након тог почетног корака визуелне или аудитивне стимулације треба обавити краћи разговор:</p> <p><i>* Шта сте осећали док сте слушали музику или гледали слике/фотографије? На шта Вас подсећа? Каква осећања подстиче? Какво значење цвеће има за вас? Зашто се неком поклања цвеће? ...или</i></p> <p><i>* Шта улепшава ваш стан, двористице, балкон? Које цвеће највише волите? Зашто?...</i></p>
<i>Најава текста:</i>	Из нашег разговора могли смо да сазнамо шта цвеће за вас значи. Данас ћемо упознати шта о цвећу мисли и како га види један песник, Бранко Миљковић у „Песми о цвету“.
<i>Интерактивно читање/рецитовање:</i>	(Пожељно је у овој фази да учитељ изражајно прочита или одрецитује песму, ако има склоности за то. Може се користити и звучни запис.)
<i>Разговор о доживљају њесме:</i>	Опишите шта сте осећали док сте слушали песму? Шта вас је зачудило, а шта задивило? Која слика вам је била пред очима док сте читали песму? Шта вас је изненадило

Гласно читање песме:

(зачудило) у песми? Због чега? Шта вас је задивило у песми? Због чега сте се осетили узбуђено док сте слушали песму?

Песму гласно прочита неколико ученика (2-3), добрих читача или рецитатора.

Усмерено читање:

Ученици добијају задатак да песму прочитају у себи са циљем да уоче:

* непознате речи, ако их има,

* песничке слике/строфе.

Анализа и интерпретација песме:

- *Анализа садржаја* -

(Обавити кроз питања:)

- О коме пева ова песма?

- Како изгледа цвет из наше песме?

- Песник каже „малени цвет“, зашто није рекао „мали“?

- Опишите како замишљате овај цвет.

- Која знања поседује овај малени цвет?

- Шта он не зна?

- По особинама које поседује на кога вас подсећа? Зашто?

- У првој строфи песник каже да цвет „зна све тајне сунца“. Које су то тајне?

- Од кога је све те тајне научио?

- Шта је Сунце за цвет, али и читаву природу?

- Шта је Сунце за вас?

- Коме кажемо: Сунце моје!?

- Како се откривају тајне Сунца? Је ли то лак посао? Зашто?

- Како је цвет уопште постао?

- Где се налазио пре него га ми видимо?

- Како цвет зна тајне Земље? Које су то тајне?

- У другој строфи песник каже да цвет „још није ни прохода“. Ко може да хода?

- Зашто се онда цвет пореди са дететом?

- Које су разлике, а које сличности између детета и цвета?

- Шта дете може да ради када се роди?

- Шта може цвет кад изникне?

- Ко се брине о цвету, а ко о детету?

- Ко га је научио да се сам храни?

- Каква је онда природа према цвету?

- У трећој строфи песник напомиње да цвет не зна да чита и пише „ал' зна шта је живот, шта је свет и мирише, мирише.“

Како то цвет познаје живот?

- Идејна анализа -

– Да ли можете да замислите какав би био овај свет без цвећа?

– Шта значи када некога називате својим цветом? (Нпр. Цвету мој, Ружо моја!...)

– Осим нас, људи, кога цвеће још увесељава?

– Како се ви осећате када видите неки леп цвет, башту, парк?

– Коју још вредност цвеће има осим што је лепо?

– Да ли сво цвеће мирише? Значи ли то да је оно мање вредно од оног које је лепо и мирише?

– Цвеће расте у природи. Да ли се човек увек брине о природи?

– Шта ће се десити ако се о природи не бринемо?

Крајњак сиваралачи рад деце:

Запишите једном до две реченице (или стихом, ко може): „Ја сам дете, а да сам цвет ја бих“...

(Читамо записе неколико ученика уз истицање разлика и сличности између детета и цвета – успостављање везе са циљем часа).

– Хајде да песму прочитамо још једном и покушамо да доживимо и осетимо сву лепоту и мирисе цвећа., да видимо како нам је песник својим стиховима то дочарао.

– Осим што смо уживали у лепоти стихова, у лепотама маленог цвета, да ли нас ова песма учи још нечему?

– Враћамо се на садржај песме и од деце тражимо да запишу неке од вредности које афирмише ова песма, а које су ученици приметили и истакли током анализе.

- Цвеће улепшава овај свет својим мирисом и бојама.
- Радујмо се природи и уживајмо у њеним чарима.
- Чувајмо природу јер је она јединствена и непоновљива.
- Као што сваки цвет плени изгледом, бојом, мирисом, тако је и свако дете вредно и посебно на свој начин.
- Радујмо се животу, као што се цвет

радује Сунцу.

Језичко-стилска анализа:

(Остали сегменти интерпретације неће бити детаљно разрађивани из разлога што они нису директно везани за нашу тему.)

Лексичка вежбања:

Стиваралачки рад ученика итд.

Као што се из наведеног примера види не мора поетски текст бити директно усмерен према васпитним вредностима, већ, као што је то овде случај, оне произилазе из самог уметничког ткива песме. Песма потенцира животни оптимизам и ведрину, указује да свако живо биће има неку вредност која је јединствена и посебна, указује да је природа непоновљива учитељица живота, да је пуна чари и благодети, али да је исто тако опасна, сурова, немилосрдна према онима који се оглуше о њене законитости итд. што јесу изузетни васпитни потенцијали ове лирске уметничке песме.

Обрада епске песме. Узбудљива фабула и интересантни ликови је оно што епску песму чини интересантном за ученике млађег школског узраста. Они ове песме транспонују у савремени контекст због сукоба, бојева јунака, витешких подвига и могућности идентификације од стране ученика. Епска песма у основи носи једну ширу васпитну (моралну) поруку јер преноси неке универзалне животне вредности, попут народне бајке, а које су актуелне у сваком времену и друштвеном тренутку.

Вук Милатовић препоручује да се епске песме обрађују по општем моделу обраде уметничког текста, који смо претходно детаљно описали. Важно је током обраде направити временску и историјску локализацију песме, али само као подлогу. Никако не треба час претворити у час историје. На крају анализе, било би пожељно све епске елементе објединити у јединствену епску целину јер је песма уметничка творевина, а не циљ школске интерпретације.

Нека од питања која би се могла употребити током интерпретације епске песме *Марко Краљевић и беџ Косијадин*, у циљу потенцирања њене васпитне улоге, било као питања за разговор или самостални рад, јесу: *Марко Краљевић је најомиљенији јунак наше народне поезије. Зашто? Шта је то на чему Марко посебно замера беџу Косијадину? Опиши његове особине и ситуације које је Марко Краљевић назвао нечовешћом. Како разумеш значење речи „нечовешћо“? Како је Марко осетио у овим*

ситуацијама? Шта значи бити човечан (хуман)? Које људске особине има беј Косиандин, а које Марко Краљевић? Наведи три примера нечовечности из своје средине или окружења, која ти сметају и која посебно осуђујеш? Наведи неки пример њемениој оскуди људи из твој окружења? Да ли си ти некада оскудио/ла њеменио? Ако јеси описи ти ситуацију? Који оскудици се човеку могу највише опрости? Зашто? И тако даље.

Обрада бајке. Бајка је омиљено штиво ученика млађег школског узраста, на шта указује и истраживање Тодорове (2006). И учитељи нашег истраживања приписали су јој значајан допринос као жанру који изразито васпитно делује на ученике. По својој основној природи она је епско дело. Као таква има јасно изражену структуру и елементе те структуре (фабулу, ликове, композицију, реалистички слој, слој фантастике, специфичан језик итд.). „Књижевно стваралаштво већине народа било би много сиромашније да у њима значајно место није заузела бајка. Као једна од најранијих приповедачких форми она је својом јединственом композицијом и изразом богатила детињство деце широм света“ (Тодоров, 2006: 27). С. Смиљковић (2008) указује да постоје мишљења да је бајковити текст црно-бела слика неке далеке стварности постојања и закључује да теоретичари бајке сматрају да је „бајка непресушно врело чудесног, фантастичног и реалног из којег кроз разна времена и просторе допиру, како истиче Тагора, поздраве које људске душе шаљу као одговор највишем да се кроз тамни свет чињеница у свету откривају безграничне лепоте“ (Смиљковић, 2008: 14).

Специфичност бајке произилази и због смисла који носи у себи а то је човекова непрестана борба и одупирање силама зла, неправде, сиромаштва и деструкције сваке врсте. Цветан Тодоров у књизи *Увод у фантастичну књижевност* говори да је јунак бајке стално између два света: стварног и имагинарног. Према истраживањима овог аутора, појам фантастичног подразумева увлачење читаоца у чудесни свет ликова, али да у том смислу треба разликовати *чудно* од *чудесној*. Фантастично никако не значи само постојање чудног догађаја који изазива својеврсну неодлучност и код читаоца и код јунака (Тодоров, 2010).

Карл Густав Јунг у књизи *Дух бајке* сматра да јунак бајке, трагајући по свету, трага, у симболичком смислу, по себи и својој машти, чији је крајњи циљ свесност сопственог идентитета. Најбољи пример за то јесте бајковити роман *Алиса у земљи чуда* где се

главна јунакиња непрестано пита шта се дешава са њеном физичком и духовном структуром (Јунг, 2001).

О значењима бајке веома опсежно је говорио Бруно Бетелхајм у својој књизи *Значење бајки*. Бајка дете првенствено забавља, забављајући га обавештава га о њему самом и потпомаже развој његове личности. Дакле, „бајке у маштовитом облику приказују у чему се састоји процес здравог људског развоја и како приче, својом привлачношћу наводе дете да у том развоју суделује“. Аутор даље додаје да „уживање које доживљавамо када себи допустимо да реагујемо на бајку, опчињеност коју осећамо, не потичу од психолошког значења приче (мада и оно доприноси), већ од њених литерарних квалитета – од саме приче као уметничког дела“ (Бетелхајм, 1979: 26-27). Да не говоримо колико бајка доприноси разрешавању развојних дилема на пољу несвесног. „Пошто су те приче одговарале на најважнија детиња питања, оне су истовремено биле крупан чинилац његове социјализације“ (Бетелхајм, 1979: 38).

Ова питања су значајна и са аспекта овог рада који проблематизује питање деловања књижевности за децу на развој социјално пожељних понашања. Бајке су посебно инспиративне за децу, а њихово деловање се показало као значајно у многим сферама, зато су се тако дуго одржале као омиљено дечје штиво.

П. Илић (2006) говори да се на рачун бајки упућују и похвале и замерке. Бајка је плодотворна јер доприноси развоју ученичке маште, изоштрава ставове о правди и неправди, осуђује лоша људска поступања и подстиче племенитост. С друге стране, замерка јој се на суровости призора, као и идентификација ученика са негативним јунацима бајки, што није довољно јак аргумент. „Уместо размишљања о немогућем – о одузимању младом свету бајки – боље је размишљати о ономе што је могуће учинити: да од тога незаобилазног школског штива има што више користи, а то значи да треба размишљати о *избору бајки у школске програме и чиштанке* и о *ваљаности тумачења бајке* и *бајковитог у настави*“ (Илић, 2006: 345).

Основни дидактички принцип у обради је *од лакшег ка тежем, од једноставног ка сложеном*. Што значи, треба кренути од фабуле и фантастике која децу овог узраста нарочито занима, затим постепено обрадити ликове, идејно-етички слој, композицију итд. Наравно, када се крене од фабуле треба бити нарочито обазрив да се цео процес не претвори у пуко препричавање и репродукцију чињеница. Приступ фабули треба да буде стваралачки усмерен, тј. да ученици уочавају појаве, да их упоређују и трагају за

узрочно-последичним везама, да дају своје мишљење и бране ставове о односу ликова и ситуација у којима се они налазе. У целом току обраде треба поштовати динамичност саме бајке и не дозволити да се интерпретација претвори у досадни и монотони разговор.

Проблемска питања, нарочито могу да појачају динамичност анализе, те наводе ученика да размишља, да упоређује и вреднује поступке јунака што додатно побуђује њихову радозналост и стваралачку проницљивост.

Такође, деца овог узраста упознају бајку као нову књижевну врсту: причу у којој се говори о нестварним бићима и појавама. Међутим, не треба остати на пуком дефинисању, већ овај појам треба стално проширивати позивајући се на конкретне примере и карактеристике из самих текстова. На млађем школском узрасту не може се вршити студиозна (научна) анализа бајки. Без обзира што је модерна теорија тумачења бајки доста напредовала, а резултати тих схватања могу се применити и на овом узрасту, ниво обраде увек треба прилагођавати интелектуалним могућностима ученика, али и оспособљености самих учитеља.

В. Милатовић (2011) указује да се бајка може тумачити *нормативним* (моделским) или *стваралачко-испиривачким* *ириситиуиом* (индивидуални рад уз помоћ стваралачких задатака). Аутор даље закључује да се бајка успешно може обрадити и по *оштем моделу*, али да је због обимности најцелисходније извршити обраду по логичким целинама. Овом приликом наводимо два модела, али је, наравно, могуће правити и другачије модификације.

- *Методички модел организације часа обраде бајке (по логичким целинама)*
 - ◆ припремни разговор,
 - ◆ изражајно читање,
 - ◆ разговор о доживљају,
 - ◆ анализа садржине по логичким целинама:
 - а) I логичка целина
 - б) II логичка целина
 - в) III логичка целина итд.
 - ◆ интерпретација ликова,
 - ◆ препричавање,

-
- ◆ о бајци (особине бајке),
 - ◆ стварно и измишљено у бајци,
 - ◆ језичке и стилске карактеристике,
 - ◆ вежбе изражајног читања,
 - ◆ домаћи задаци.
- *Методичка структура часа (стваралачко-истраживачки приступ):*
 - ◆ припремни разговор,
 - ◆ најава наставне јединице,
 - ◆ изражајно читање,
 - ◆ усмерено, истраживачко читање (истраживачко читање је обављено код куће према унапред датим упутствима),
 - ◆ разговор о првим и општим утисцима, о непосредном доживљају текста,
 - ◆ разговор о истраживачким задацима:
 - а) чудесни мотиви,
 - б) животна стварност у бајци
 - в) главни јунак и порука бајке:
 - особине главног јунака
 - савлађивање препрека
 - поруке (идеје) бајке
 - ◆ битнији стваралачки поступци:
 - тројство и градација, композиција бајке
 - употреба презенте у приповедању
 - где и када се догађа радња (радња је делокализована и временски неодређена – зато је савременска)
 - идејно уопштавање бајке

(Овај други модел, стваралачко-истраживачки, погоднији је за нешто старији узраст, односно за ученике четвртог разреда).

За потребе овог рада приказаћемо обраду српске народне бајке *Пепељуиa*. То је једна од најзаступљенијих бајки у светској књижевности. Готово да нема народа који нема неку своју верзију бајке о Пепељуги, до оних најпознатијих верзија Шарла Пероа, Браће Грим или Волта Дизнија. Токин (2011) указује да је наша верзија Пепељуге Маре

помало „демоде“. Западне верзије ове бајке промовисане кроз филмске, телевизијске и штампане медијуме делују „модерније“ и прихватљивије за децу савременог тренутка. Међутим, то никако не значи да једна тако озбиљна бајка у психолошком смислу може бити демодирана само зато што наша Пепељуга Мара иде на „литурђију“, а не на бал. Деца овог узраста својом маштовитошћу врло лако могу да се транспонују у неки други временски и друштвени контекст. Ако могу да уплове у свет Астерикса, Обеликса и Римљана, чудновати свет Харија Потера и других јунака, зашто неби могли да се врате у време наших предака, када је одлазак у цркву недељом била светковина равна западњачким баловима. Овде само треба искористити етапу „локализовања *текста*“ коју смо поменули код општег модела обраде текста. У овом случају је неопходно текст локализовати и контекстуализовати уз објашњење неких термина који се данас ређе употребљавају у том облику, што је, такође, важан васпитни момент упознавања традиције и обичаја сопственог народа. Поред тога, Бруно Бетелхајм истиче да „Пепељуга води дете од његових највећих разочарења – едипално разочарење, страх од кастрације, лоше мишљење о самом себи због замишљеног лошег мишљења других – ка томе да развије своју самосталност, постане вредно и стекне властити позитиван идентитет“ (Бетелхајм, 1979: 301).

ОБРАДА СРПСКЕ НАРОДНЕ БАЈКЕ „ПЕПЕЉУГА“

<i>Наставна тема:</i>	Књижевност
<i>Наставна јединица:</i>	Народна бајка „Пепељуга“
<i>Разред:</i>	Четврти
<i>Тип часа:</i>	Обрада (двочас)
<i>Циљ часа:</i>	Препознавање сличности и разлика између Гримове и Вукове „Пепељуге“. Откривање и образлагање порука бајке које произлазе из поступака јунака.
<i>Образовни задаци:</i>	Истицање посебности Вукове „Пепељуге“ (необична смрт Пепељугине мајке, сеоски живот породица у прошлости). Тумачење особина ликова (Пепељуге, маћехе, мајке, оца, ликова помагача), на основу њихових поступака, речи, жеља, намера. Откривање порука бајке „Пепељуга“ и њи-

	<p>хово илустровање одговарајућим пословицама: <i>Невоља свачему научи човека</i> или <i>Како је радио онако је и прошао</i>).</p>
<i>Васпјетни задаци:</i>	<p>Пробудити код ученика интересовање за читање бајке и критичко сагледавање понашања маћехе према пасторки. Оспособљавање ученика за разликовање добрих (досетљивост, сналажљивост, добронамерност, опрез) и лоших (лукавост, дволичност, неискреност, пакост, љубомора) особина људи и њихових поступака.</p> <p>Подстицање слободног изношења утисака о ликовима из бајке и њиховим поступцима.</p> <p>Неговање моралних вредности – критичко процењивање одређених поступака ликова из бајке у датим ситуацијама.</p>
<i>Практични (функционални) задаци:</i>	<p>Развијање способности за самостално читање и разумевање бајке. Упућивање, подстицање ученика да искажу своја осећања и расположења која бајка „Пепељуга“ буди у њима. Оспособљавање ученика за разумевање поступака ликова и порука народне бајке (кроз самостално истраживање понашања ликова, њихових особина и речи). Развијање стваралачког и истраживачког приступа народној бајци, развијање вештине саопштавања, комуницирања и способности за сарадњу у групи. Развијање креативности, радозналости, способности запажања и закључивања.</p>
<i>Облици рада:</i>	Фронтални, групни, индивидуални.
<i>Наставне методе:</i>	Демонстративна, метода писаних радова, разговор, кооперативна, рад на тексту, практичан рад,
<i>Наставна средства:</i>	Читанка, припремљени задаци за групни рад, картон, боје, лепак, компјутер.
<i>Корелација:</i>	Ликовна култура – илустровање, Музичка култура – музика за представу.
ТОК НАСТАВНОГ ЧАСА – КОРАЦИ:	
<i>Истраживачки задаци које су ученици добили за рад код куће – припрема за анализу.</i>	Истраживачки задаци за народну бајку „Пепељуга“:

1. Пажљиво прочитај народну бајку „Пепељуга“ која се налази у твојој Читанци. Размисли које су основне карактеристике бајке и потруди се да их препознаш и у овој народној бајци.
2. Уколико приликом читања наиђеш на непознате речи, запиши их и покушај да у уџбенику или уз помоћ неке старије особе откријеш њихово значење.
3. Док читаш бајку, прати која осећања она код тебе буди. Забележи то своје осећање (на пример: узбуђење, страх, разочарање, туга, бол, радост, срећа) поред одговарајућег дела текста бајке.
4. Обрати пажњу на важне догађаје у бајци и на њихов редослед.
5. Запажај Пепељугино понашање, њен изглед и простор у коме живи. Уочи какав је однос других ликова према Пепељуги.
6. Присети се ко и на који начин помаже јунакињи. Који ликови и ситуације чине ову бајку фантастичном, а који стварном? Наведи примере.
7. Упореди ову бајку са „Пепељугом“ Браће Грим. Откриј и забележи у чему су сличне, а по чему се разликују.

Крајко понављамо карактеристике бајки: Пројектовање празног слајда који ученици треба да попуне. Заједнички коментар. (3 мин.)



Има ли бајка још неке особине? Усмерити ученике на одговор: како почињу, како се најчешће завршавају, шта све мора да ради

Мотивација за час: (5 мин.)

јунак, какви су задаци које мора да реши, ко му помаже, ко га омета, каква му је награда на крају?...

Најава наставне јединице:

Разговор о томе које су екранизоване (цртане) верзије бајки гледали: *Црвенкапа, Снежана и седам њашуљака, Пепељуга...* Ко ће нам укратко испричати садржај екранизоване верзије „Пепељуге“.

Локализовање шекста:

Гледали сте, читали и у нашем разговору чули да различити народи бајку Пепељуга приповедају на различите начине. На данашњем часу упознаћемо српску народну бајку „Пепељуга“ коју је забележио Вук Караџић.

Изборно читање бајке као припрема за групни рад (5 мин.)

У овом делу треба указати на разлику између наше верзије бајке и неких западних. Објаснити појам „летурђија“ (литургија) и његово значење у нашој традицији и култури, као и осталих непознатих појмова и израза које су ученици пронашли кроз истраживачки рад код куће.

Глобална анализа: (око 10 мин.)

Подсећање на најважније догађаје и припрема за рад у групи. Истраживачко читање је обављено код куће да би рад у групи био ефикаснији.

Подела ученика на групе:

1. Којим догађајем почиње бајка?
2. Шта се десило Пепељуги након пада вретена у јаму?
3. Шта је урадио њен отац?
4. Како поступају нова маћеха и сестра?
5. Како се понаша маћеха према Пепељуги?
6. Ко јој помаже и олакшава патњу?
7. Шта се догодило на литургији?
8. Зашто маћеха не дозвољава да принц види Пепељугу?
9. Како се завршава бајка?

Рад по групама: (око 20 мин.)

Учитељ дели ученике на групе извлачењем картончића са бројевима, или картончића различите боје итд. Формира се 5 група.

Ученици бирају задатке за рад по групама тако што један ученик извлачи групу зада-

така (Пепељуга, маћеха, маћехина кћер, принц, Пепељугин отац). Самостални рад по групама уз међусобну сарадњу, помоћ, поделу послова, заједнички рад.

1. група: ПЕПЕЉУГА

1. Након смрти своје мајке Пепељуга је доживљавала бројне непријатности од своје маћехе. Како је Пепељуга на њих реаговала?
- Плакала је.
- Покушавала је да уради што се од ње тражило...
- _____
2. На основу понашања које је показала у бајци набројте све особине Пепељуге:

3. Размислите и напишите поруке ове бајке.
4. Нацртајте и обојте лик Пепељуге узимајући у обзир њене особине. Изрежите, залепите на картон, а картон на штапић.

2. група: МАЋЕХА

1. Сетите се и напишите на које је све начине маћеха покушавала да понизи Пепељугу Мару? Наставите:
- Забрањивала јој је да се умива, чешља, преоблачи.
- Викала је и мучила је...
- _____
2. Које је све особине испољила маћеха? Наведите их:

3. Размислите и напишите поруке ове бајке.
4. На основу особина које има нацртајте и обојте лик маћехе. Изрежите, залепите на картон, а картон на штапић.

3. група: МАЋЕХИНА КЋЕР

1. Опишите шта је све чинила маћехина кћер да би се домогла циља и постала принцеза?
2. Које особине она поседује? Наведите их:

3. Размислите и напишите поруке ове бајке.
4. На основу особина које сте побројали нацртајте и обојте лик маћехине кћери. Изрежите, залепите на картон, а картон на штапић.

4. група: ПРИНЦ

1. Напишите шта је осетио принц када је први пут на литургији уочио Пепељугу?

2. Наведите које је он особине изразио у односу према:
-*Пепељуги*: _____

-*Маћехи и њеној кћери*: _____
3. Размислите и напишите поруке ове бајке.
4. На основу особина које сте побројали нацртајте и обојте лик принца. Изрежите,

залепите на картон, а картон на штапић.

5. група: ПЕПЕЉУГИН ОТАЦ

1. Размислите и наведите какав је у бајци однос оца према:

-*Пепељуи*: _____

-*Својој новој жени и њеној кћери*: _____

2. Напишите које особине има отац:

3. Размислите и напишите поруке ове бајке.

4. На основу особина које сте побројали нацртајте и обојте лик оца. Изрежите, залепите на картон, а картон на штапић.

Извештавање група: (око 10 мин.)

Представник сваке групе подноси извештај, а остале групе оценама од 1 до 5 оцењују рад ове групе.

(Група износи закључке и поруке до којих је дошла у току самосталног рада)

Могући закључци и поруке група:

- Животни проблеми и недаће могу да нас ојачају и очврсну.

- Живот се састоји из успона и падова.

- Не чини зло другим људима.

- Ко зло сеје, несрећу жање.

- Пепељуга је постала принцеза зато што је ојачала и ментално и физички, зато што се борила и изборила са својим недаћама (губитком мајке и незаштитништвом оца).

Самостални стваралачки рад:

Ученици добијају диференцирани домаћи задатак да покушају да смисле и напишу кратке секвенце (дијалоге) за драматизацију и луткарско извођење јер су већ на часу урадили лутке на штапу.

* Један од могућих начина јесте започети дијалог, а од ученика тражити да га код куће заврше. На пример:

(Пепељуи, уилашена и усилахирена побеже са луткарнице кући. У гужви изуби паучу. Царев син је пронађе и крену у потрагу за девојком.)

ПЕПЕЉУГА: „Боже, шта сада да урадим? Снаћиће ме још веће зло?“

МАЋЕХА (*размишља пакосно*): „Морам да је сакријем испод корита. Царевићу ћу показати само своју кћер“....

НАСТАВИТЕ ОВАЈ ДИЈАЛОГ!

(Смисао овог рада јесте да се направи веза између васпитних задатака и њорука, што јесте да се интернализују одређена постојања и понашања ликова ове бајке која садрже елементе социјално пожељног понашања, а која су експлицитно током интерпретације бајке)

* Учитељ може да зада две врсте задатака и пружи ученицима могућност да бирају задатак који је ближи њиховим склоностима. Прво, ученици који не могу да напишу замишљени дијалог, могу да за домаћи задатак на картону нацртају и обоје кућу где Пепељуга живи, или корито, или петла, како би сви ученици били ангажовани. Друго, учитељ може дати конкретне задатке појединим ученицима, према њиховим способностима и могућностима, чиме се врши индивидуализација процеса учења.

* * *

На следећем часу обраде бајке „Пепељуга“ најбољи ученици могу прочитати домаће задатке (дијалоге које су написали ученици) и испробати њихово извођење. Од сценарија које су ученици урадили могуће је организирати луткарску представу, о чему ће опширније бити речи у поглављу 4.4.

* * *

Обрада басне. Већина методичара сматра да су басне штиво са специфичним особеностима и структуром. То су кратки садржаји поједностављене фабуне са малим бројем ликова. „Сажетост догађаја допринела је њеној краткоћи, а говор јунака доприноси разумевању поетичности и симболичности“ (Смиљковић, 2009: 70). Међутим, то никако не значи да је тиме олакшана њена интерпретација. Згуснута форма, паралелност значења (животиње-човек) алегоричност и хумористичност су само неке од одлика басне. „За сваку басну се може рећи да је мала драма, најчешће комедија. И у композицији басне лако се уочавају елементи драмске радње: експозиција, заплет, кулминација, обрт, расплет, само што су они посве сажети, те их понекад чини само једна реченица“ (Илић, 2006: 351).

Лав Виготски каже: „Басна се налази баш на граници поезије и увек су је проучаваоци истицали као најелементарнију књижевну врсту у којој се најлакше и најупадљивије могу уочити све особености поезије“ (Виготски, 1975: 111). С обзиром на вишезначје које басна носи, али и на њену сложеност, значај наставе у њеној рецепцији је изузетна.

Басна је јако заступљено штиво у програмима српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе. И поред тога што носи изражену дидактичност, анализа басне не сме да се претвори у моралну анализу или моралисање, на штрб њених естетских вредности. То би било поједностављено и огољено тумачење басне. Пут у стваралачку анализу басне је пут којим ученици ходе самостално откривајући особине ликова, њихове карактере, правећи паралелу између животиња и људи, без давања готових формула.

Без обзира на све особености басне као жанра, истраживање Тодорове (2007) о улози и месту басне у школској интерпретацији показало је да интересовање за басну након трећег разреда основне школе нагло опада. Такође, учитељи у истраживању које смо ми вршили у оквиру овог рада сматрају да басна, као књижевни жанр, најмање доприноси васпитним утицајима на ученике у домену социјално пожељног понашања. То би могла бити тема неких будућих проучавања васпитног утицаја одређених књижевних жанрова на ученике. Односно, открити узроке овакве појаве који би могли бити у неадекватним методичким поступцима у интерпретацији басне у млађим разредима основне школе. Један од могућих начина инвентивнијег поступања учитеља могао би бити и кроз примену луткарства приликом интерпретације (о чему смо детаљније говорили у поглављу 4.4.), зато овде нећемо детаљно описати неку другу методичку радњу, што никако не значи да су тиме све могућности интерпретације басне исцрпљени.

Вук Милатовић предлаже модел обраде басне само као подстицај да се не занемаре основна својства басне као књижевне врсте, а никако као готов рецепт. У раду са књижевним текстовима нема готових модела. Они се креирају према специфичностима узраста, карактеристикама конкретног штива или према способностима самог учитеља.

- *Модел методичке структуре часа обраде басне:*
 - ◆ припремни разговор,
 - ◆ најава наставне јединице,

-
- ◆ разговор о доживљају,
 - ◆ анализа тематске грађе (анализа чињеница и ситуација),
 - ◆ ликови животиња (оцена њихових поступака),
 - ◆ упоређивање особина животиња са особинама људи
 - ◆ одвајање реалног од измишљеног,
 - ◆ аналогија са животом,
 - ◆ откривање алегорије,
 - ◆ уопштавање:
 - главна порука (наравоученије)
 - повезивање поруке са пословицама и изрекама
 - ◆ самостални и стваралачки рад ученика,
 - ◆ домаћи задатак.

2.6.4.3. Стваралачки модели обраде књижевних дела у млађим разредима основне школе

Стваралачки модели обраде књижевног текста, иако су врло често заобилажени на овом узрасту, несумњиво представљају продуктивнији и квалитетнији облик наставе. „Тенденција савремене наставе је да, посебно напреднијим ученицима, треба давати нешто теже, али савладиве проблемске задатке и тако их постепено уводити у апстрактно мишљење, као следећи виши степен мишљења, на примерима алегоричних и ироничних текстова (Виготски, Квашчев, Пијаже)“ (Голијанин-Елез, 2007: 127). То, с друге стране, подразумева већу ангажованост, али и оспособљеност учитеља за овакве начине рада.

*Обрада текста помоћу истраживачких задатака*⁵. Преовладава мишљење да је обрада текста помоћу истраживачких задатака примеренија старијим ученицима, ученицима који су оспособљени за ову врсту рада. Међутим, искуства неких методичара (М. Николића, В. Милатовића) као и многих практичара који су се опробали у овим активностима говоре у прилог да се истраживачки задаци у обради књижевних текстова може успешно применити и у млађим разредима основне школе, нарочито у трећем и четвр-

⁵ Пример оваквих истраживачких задатака наведен је у припреми за обраду народне бајке *Пейелуја*, поглавље 2.6.4.2, страна 129.

том разреду основне школе.

Реч „истраживачки“, употребљену у овом контексту, треба схватити условно, јер о истраживању у правом смислу те речи не може бити говора, али је сигурно да ће се употребом оваквог начина рада подспешити самосталност у решавању задатака. Истраживачки задаци су претходно осмишљени *радни задаци* којима се активности ученика усмеравају на решавање одређених пороблемских ситуација. М. Николић је нарочито истицао погодности и вредности употребе истраживачких задатака. „Истраживачки задаци су покретачи проблемске и стваралачке наставе. Помоћу њих часови проучавања књижевног дела почињу из стручно прорачунате даљине и дубине, добијају своју претходницу у продуктивном домаћем раду и своде се претежно на саопштавање и даље богаћење оних сазнања до којих су ученици дошли самосталним радом. У околностима такве припремљености књижевно проучавање постаје привлачно и занимљиво, делује афирмативно на ученике, пружа боље резултате и тече брже“ (Николић, 1992: 184).

Оно што посебно треба истаћи јесте формулисање истраживачких задатака. Добро је позната чињеница: какво питање, такав одговор! У том смислу ови задаци морају бити језички јасни и прецизни, пре свега ослоњени на одређена методички усмерена питања којима се захватају доминантне књижевне вредности конкретних дела. Истраживачки задаци имају за циљ да ученику помогну да продре у дубину књижевног дела, да га усмере да сазна оне слојеве књижевног дела које самостално сигурно не би могао да докучи. Проблемски задаци су тако формулисани да упућују ученика на мисаоне активности и менталне радње. Они, такође, у потпуности покривају и нивое образовних компетенција, по Блумовој таксономији, за когнитивно подручје (*знање, разумевање, анализа, синџеза, евалуација*) што настави даје изузетну функционалност и развојну усмереност.

Обрада шекста по плану. План текста представља сажето приказану целину текста уз помоћ битнијих наслова – мањих целина. Погодност примене плана текста је нарочито изражена код садржински и структурно сложенијих прозних текстова, мада се на овај начин могу обрађивати и друга књижевна дела сложеније структуре (лирика, драма...). Примена обраде дела по плану текста је погодна за млађи школски узраст јер се у великој мери поштује принцип методичке адекватности, али и дидактички принцип систематичности и поступности у раду. План текста може произилазити и бити формули-

сан језиком самог дела или у некој слободнијој варијанти. Он, такође, може бити више или мање *сложен*. Увек је боље поћи од *иресиої* плана, па га онда, у зависности од конкретног дела и могућности ученика, усложњавати. На пример, у причи *Себични цин* Оскара Вајлда, то изгледа овако:

1. Деца се играју у циновој башти.
2. Цин забрањује дечју игру: „Улаз строго забрањен!“
3. Природа кажњава себичног цина: „Пролеће је заборавило цинову башту“.
4. Преображај цина и повратак Пролећа: „Како сам био себичан?“
5. Дружење цина са децом.
6. „Како бих волео да га видим“, жудео је цин за својим малим пријатељем.
7. Цинова смрт.

План текста је погодан нарочито када имамо обимније и сложеније књижевне текстове. Планом текста се садржај и структура декомпонује на делове (целине) које деца могу лакше разумети. Планом се може допрети до свих структурних елемената текста и тако лакше и боље објаснити.

Надаље, свака целина се истраживачким и проблемским питањима може систематично и поступно развијати. „План текста се може стварати на почетку, током, пред крај и после интерпретације књижевног дела. На почетку интерпретације је простији план, служи за прегледно истицање предметности коју треба поступно и детаљно тумачити. Током интерпретације ствара се детаљан план у који се поступно укључују појединости синхронно са њиховим тумачењем (...) Пред крај обраде план се ређе ствара, јер је завршница интерпретације непосреднија и економичнија ако се ослања на план текста који је раније уочен и методично коришћен током часа“ (Николић, 1992: 212).

В. Милатовић (2011) наводи различите облике израде плана књижевног текста (учитељева израда плана, колективни план, израда плана препричавањем, унапред дати план, израда плана помоћу слика, поремећени поредак подналова у плану и самостално одређивање плана), а који ће од наведених учитељ применити зависи пре свега од његове опредељености.

Тематско-мотивска обрада књижевної шекспира. Било коме роду или врсти да припада, свако књижевноуметничко дело је обликовано одређеним бројем литерарних мотива. Они су разасути у све слојеве текста те га тако садржајно и структурно обликују. „Схваћени у најширем смислу, са својим многоструким посебностима, књижевноуметнички мотиви спадају у ред ситуационо условљених појмова који се упорно опирају теоријском апстраховању и коначном дефинисању, тако да се о њима може говорити тек у примењеним ситуацијама“ (Николић, 1992: 232).

Ученици млађег школског узраста (нарочито трећи и четврти разред) имају развијену способност запажања појединости у књижевним делима, односно главних и споредних мотива, без обзира што термилошки они не баратају овим појмом. Мотивски план је нарочито згуснут и садржајан код лирских песама где изазива разноврсне асоцијације, сугестије, наговештаје. Ево како би на примеру песме *Замислите* Душана Радовића изгледао тематско-мотивски план:

1. Замислите: На једном округлом прозору принцеза Нађа.
2. Замислите: На другом прозору разбојник Кађа.
3. Један талас принцезу скиде и поче млади живот да гаси.
4. Отац принцезин завапи за помоћ!
5. Сви ћуте, сви дрхте, само Кађа скочи у море!
6. Спасео је принцезу из валова.
7. Пресрећни отац даје руку своје кћери Кађи.
8. Разбојник постаје принц.

Основни мотив песме је *несебична помоћ у невољи*. Али се ту посредно наговештавају мотиви храбрости, пожртвовања, несебичности, великодушности, алтруизма. Уз све наведено, Кађа је својим поступком успео да постиди присутну елиту (официре, принчеве и адмирале).

На крају, он каже: „Извините на сметњи, ја сам разбојник Кађа...“ чиме имплицира искреност, жељу да се промени и постане бољи, јер је његово срце добро и племенито, спремно да се жртвује за друге. Сама реч „извините“ представља израз уљудности, емпатичности и покушаја разумевања сопствене перспективе и перспективе других. То све усмерава пажњу деце да о људима и њиховим поступцима и понашању не

можемо судити на основу њиховог положаја и изгледа, већ како ће се у критичним поступцима понети. Чак и природа то наговештава: „Умири се море, затаји ветар, стаде лађа.../ Пуни страха, пуни стида, препуни језе/сви гледаху у правцу принцезе“. Сва та запажања ученици треба да синтетизују како би уочили изузетност Кађиног поступка.

Обрада шекспира ѿмоћу доминантној књижевној лика. Књижевни ликови су доминантни чиниоци структуре књижевног дела, „не само водећа предметност већ и део свести која обликује уметнички свет“ (Николић, 1992: 148).

Сложеност књижевног лика може се упоредити са сложеносћу самог књижевног дела. То је, како сликовито представља М. Николић, река у коју се улива мноштво притока. Писац твори књижевни лик према сопственим уметничким визијама или одређеним стварним животним околностима. Лик је тип личности, са одређеним карактерним својствима, одређеног изгледа (унутрашњег и спољашњег) и јунак (носилац главне или споредне радње) у делу.

Поступак грађења лика је сложена активност зато што он треба да делује уверљиво као личност из стварног живота. Одређеним стилским средствима (епитети, поређења, хиперболе, градације...) и лексиком, писац гради одређене ликове који носе вредности које нас везују, одбијају, згражавају, упозоравају и тако у нашој свести обликују значајно животно искуство. Што више физичких, психолошких, моралних и филозофских карактеристика носи, лик је сложенији.

Лик се може појавити као позитиван и негативан јунак, зависи од књижевног дела. Они не морају нужно бити пример „антиваспитног“. „Негативни“ примери и „негативни“ јунаци имају своје вредносне утицаје на децу, чак и овог узраста (нарочито оних у 3. и 4. разреду). То није и не сме бити лоша страна било ког текста. Напротив, може постати одлична проблемска ситуација којом се актуализују различити аспекти дела. Све много зависи од самог учитеља и његовог приступа. Ево неких примера:

Босоноги у причи *Босоноги и небо* Бранислава Црнчевића је негативни јунак, „преварант“ који „квари децу“, али га деца воле и без њега њихов живот не би био тако интересантан. Ако посматрамо како су укрштене перспективе одраслих и деце у процени Босоногог може се запазити следеће: родитељи су забринути јер сматрају да Босоноги превише измишља и провоцира децу да преиспитују одређене појаве; деца инстинктивно разумеју да му је потребна пажња и да својим „лепим лажима“ покушава да стекне пријатеље јер нема породицу и сигурност. Цига у Змајевој песми *Цијанин хвали своја*

коња је лажов, преварант и лупеж, али ипак присваја све наше симпатије. Кађа у песми *Замислише* Душана Радовића је разбоник који помаже унесрећеној принцези поред свих адмирала, официра и принчева. Он псује, говори ружне речи, али су деца на његовој страни, пре свега зато што желе да се поистовете са онима који чине велика и храбра дела, затим и сама деца често говоре ружне речи, због чега их одрасли критикују, па је и у том сегменту евидентна блискост између понашања деце и разбојника Кађе. Он је њима драг јер нарушава границе конвенционалног понашања освајајући и отварајући просторе слободе за којом деца по својој природи теже. Месец у песми *Мјесец и његова бака* Бранка Ћопића је враголан који лута, не уклапа се у клише мирног, доброг и послушног детета. Љутито мече и Врпчић не слушају своје родитеље, бунтовни су као и свако друго дете. Себични цин је негативац меког срца кога је љубав деце опленила итд.

Много је јунака у књижевним текстовима који су: тужибабе, лажови, непослушни, оговарају друге, говоре ружне речи, беже од куће, супротстављају се старијима итд., али млади читаоци су ипак на њиховој страни. Ови ликови (јунаци) се не уклапају у неке позитивне друштвене стереотипе, не поштују све норме, али привлаче симпатије деце. Прави разлози ових дечјих наклоности могли би бити откривени само истраживањем. Међутим, намеће се неколико, рекли бисмо, значајних разлога: деца претпубертетског периода, па и касније, подржавају бунт и побуну против старијих, бране и помажу оне против којих су сви, воле слободу и авантуру, воле „адриналин“ и забрањене ствари. Дакле, овај аспект књижевног дела свакако може бити важан елемент наставног поступања, посебно у оквирима проблемске наставе књижевности.

Методичка интерпретација текста преко књижевног лика укључује све битне вредности уметничког текста. То је комплексна обрада која лик доводи у везу са појединачним елементима али и целовитом структуром књижевног дела. У откривању књижевног лика ученик је активни субјекат који књижевни лик повезује са сопственим доживљајима, а истраживачко-стваралачким поступцима обухвата комплексну структуру лика, критички га процењује и вреднује. Сваки методички поступак треба да буде усклађен са уметничком природом лика. Лик се у процесу интерпретације рашчлањује на доминантне чиниоце његове уметничке изграђености, али никако не треба губити из вида његову уметничку целовитост, уверљивост и природну везаност за уметнички текст. Не може се свако дело анализирати методом обраде доминантног лика већ само

она која имају бар један уметнички изграђен лик.

На пример, кроз лик девојчице у бајци *Олданини вртнови* Гроздане Олујић прелама се целовито значење текста. Лик главне јунакиње може се интерпретирати на основу одређеног нацрта/плана, који би обухватио увид у остале битне структурне чиниоце бајке:

- Безимена девојчица .
- Градска средина и самоћа у којој је девојчица живела.
- Необични гост у стану девојчице у облакодеру.
- Сусрет са чудесним Олданиним вртом и тајнама које он скрива.
- Олданин изглед.
- Јунакиња сазнаје од Мишице да се виле не рађају из цветова, месечине и звезданог праха.
- Девојчица не жели да се претвори у вилу јер би њена мајка туговала.
- Девојчица од Олдане добија Сребрни цвет који „у рукама добрих помаже, али докопа ли га се неко са змијом у срцу – накотиће се зло!“
- Јунакуња истиче: „Срећа која се не дели – није срећа!“
- Девојчица је озарена кад види срећно мамино лице.

Свака од теза из наведеног плана подразумева усмерени разговор чиме се улази у дубљу анализу самог лика, али и ове уметничке бајке као целине. Оно што нас је определило за избор овог уметничког текста за потребе истраживања нашег рада је чињеница да уметнички текст обилује бројним васпитним и социјално пожељним вредностима у контексту одрастања савременог детета. Сама ауторка бајке истиче да оно одраста у „краљевству бајке, али и у краљевству детињства, отац и мајка су краљ и краљица, солитер је некадашња прерушена кула, а свака непријатељски расположена одрасла особа – вештица или зли џин. Нажалост, у нашем времену све чешће се рађају мали принчеви и принцезе који себе осећају као уклете, засужњене принчеве из бајки. Само, затвор више није камена кула, већ солитер налик на чардак ни на небу ни на земљи“ (Опачић-Николић и Пантовић, 2006: 72). Дакле, без обзира на све проблеме и недостатке одрастања у великим градовима, на сва отуђења и „ожиљке“ које у себи носи, савремено дете изражава право да брине за друге, да је саосећајно и скромно, да помаже и дели са другима своју срећу што су несумњиве социјално пожељне вредности и потенцијали

овог уметничког текста који се презентују кроз поступке и понашања главне јунакиње. На крају, девојчица бива награђена једним бајковитим „скидањем ожиљака“ и са лица и из душе чиме се шаље позитиван сигнал читаоцу да доброта, саосећајност, пожртвованост, могу и треба да буду награђене.

Проблемски приступ обраде књижевности. Проблемска настава књижевности је, нарочито, актуализована радовима неких од наших истакнутих методичара (П. Илића, М. Николића и Д. Росандића). Они су посебно проблематизовали ово значајно наставно питање јер се њоме битније мења улога ученика и наставника у процесу тумачења књижевног дела. Она се супротставља предавачко-репродуктивним облицима наставе и приближава, како истиче М. Николић, моделима *ваљане наставе књижевности* чије су основне одреднице: *мишљење, стваралачкиво, истраживање*.

За Д. Росандића (2005) проблемска настава књижевности наступа с циљем да афирмише ученика као активног учесника наставног процеса, али и истраживача који има иницијативу, критички став и који стваралачки мисли.

М. Николић (1992) свој приступ проблемској настави образлаже констатацијом да у грађењу методичког пута кроз уметнички текст „не треба чекати да нас проблеми изненаде те да прођу као успутна проблемска импровизација. Ваља их благовремено предвиђати, припремати и себе и ученике и функционално их уклапати у адаптивне структуре наставних часова“ (Николић, 1992: 289).

Проблемско-стваралачки приступ књижевним делима подразумева самостално решавање проблема, од стране ученика, који су нека врста препреке и тешкоће које искрсну при тумачењу књижевне грађе. „У најужем смислу, овај појам се схвата као вид наставе у којој се решавају *литерарни проблеми*. То су проблеми који произилазе из структуре уметничког текста и у тој се функцији, као што је речено, може јавити сваки њен елемент који у току наставног изучавања скреће на себе пажњу ученика и провоцира његову машту и интелект“ (Илић, 2006: 218). Овај аутор указује да изворишта проблемских ситуација у настави књижевности долазе првенствено из текстова који се изучавају. Њих производи слојевита структура и вишезначност елемената књижевног дела. Поменути методичари предлажу следеће етапе наставног часа проблемске наставе књижевности (Табела 5).

Табела 5: Структура часа проблемске наставе књижевности.

Према Д. Росандићу	Према М. Николићу	Према П. Илићу
1. Стварање проблемске ситуације; 2. Дефинисање проблема и метода истраживања; 3. Самосталан истраживачки рад ученика; 4. Анализа резултата и корекције; 5. Нови задаци за самосталан рад. (Росандић, 2005: 221)	1. Стварање и изазивање проблемске ситуације; 2. Постављање и образлагање проблема; 3. Упућивање у метод рада; 4. Рашчлањавање проблема; 5. Решавање проблема (са вођењем, без вођења и комбиновањем); 6. Проверавање решења; 7. Функције и примена решења; 8. Прелажење на нову тематику из проблемског контекста. (Николић, 1992: 283)	1. Стварање проблемске ситуације и веза са искрслим проблемом; 2. Уочавање и дефинисање тога проблема; 3. Утврђивање начина његовог решавања; 4. Рад на решавању; 5. Корекција резултата тога рада до усвајања прихватљивог решења. (Илић, 2006: 98)

Према ставовима М. Николића две су радње незаобилазне у структури часа проблемске наставе (постављање и решавање проблема), док су остале варијабилне – могу се преплитати, спајати, искључити, односно „могу се подешавати тако да проблемском поступку пруже ону истурену позицију која му по функцији припада“ (Николић, 1992: 282).

П. Илић и М. Николић прихватају поделу типова стваралачког решавања проблема Креча и Крачфилда (1980): *објашњење, предвиђање и интјервенција*. Од ова три типа најчешћи су они који траже објашњење неке литерарне појаве. Овај проблемски тип активира следеће мисаоне и делатне радње: прикупљање података, одабирање (селекција), упоређивање, аргумендовање и систематизовање. Проблемски задаци овог проблемског типа (објашњења) обухватају следеће захтеве:

- образложење утисака изазваних књижевним делом,
- одређивање особина неког књижевног лика,
- документовање особина личности одговарајућим поступцима,
- проналажење чинилаца уметничке сугестије,
- уочавање стилско-језичких поступака,
- увиђање идеја у књижевном делу,
- откривање осећања и њихове динамике,

-
- упоређивање текстова, ликова, ситуација...

(Николић, 1992: 287)

Предвиђање као тип стваралачког решавања проблема ретко се среће, бар у настави књижевности, у чистом облику. Оно обично иде заједно са објашњењем и инвенцијом.

Инвентивно решавање проблема захтева од ученика висок степен оригиналности и довитљивости, што посебно условљава да и наставникова припрема часа, у том смислу, буде веома оригинална.

Проблемски поступци су, како наводи М. Николић, градитељски елементи који се „функционално уклапају у све ваљане методичке приступе“ (Николић, 1992: 293). Како ток интерпретације има своју *адаптивну* и *варијабилну сирруктуру* те се може усклађивати са свим елементима књижевног дела: фабулом, сижеом, мотивима, ликовима, уметничким сликама, осећањима, мислима, порукама, језичко-стилским поступцима и другим елементима уметничког текста. Ако је наставнику стало до квалитета и оригиналности свог рада он ће „методичким инстинктом осетити када неки литерарни проблем ’куца на врата’“ (Николић, 1992: 288).

Проблемско-стваралачки приступ књижевним делима пружа велику могућност да ученици испоље сву своју креативност и стваралаштво у оној мери колико им је допуштено да самостално дефинишу проблеме, осмишљавају путеве њиховог решавања и у том трагалаштву дођу до најприхватљивијег решења. Тако они граде сопствене читалачке афинитете и способности да самостално мисле и вреднују књижевно дело. У том смислу је инспиративна препорука Богдана Поповића: „Немојте никада понављати туђа мишљења као своја. Немојте рећи о једном писцу да је био велики песник или дубок мислилац зато што су то други казали, док сами не видите да је одиста тако“ (Поповић, 1970: 19).

Да би се проблемски поступак обраде књижевног дела успешно извео неопходно је извршити одређену припрему. Припрема иде у два правца: припрема наставника и припрема ученика. Наставник, најпре, мора добро да проучи књижевно дело, да сагледа његово структурно и градивно ткиво, да уочи његов унутрашњи склоп и значење. Проблемска подручја и целине произилазе из доминантних вредности књижевних дела. Даље кораке наставник усмерава према ученику. Најпре треба ученика припремити за

проблемско читање, да усмери његову истраживачку пажњу.

Истраживачки задаци су важан подстицај за ученика, стручна и методичка помоћ како да проникне у срж уметничког дела. Истраживачки задаци се ученицима обично дају пре читања дела, чиме се њихова пажња усмерава на доминантна предметна подручја.

На основу ових задатака ученици самостално истражују и стваралачки сагледавају књижевно дело. Дакле, истраживачки задаци ангажују ученике да откривају, запажају, уочавају, закључују, истражују, асоцирају итд. Они су трасирани пут који ученика води до циља: да сагледају уметничко дело као јединствену уметничку целину и вредност.

Проблемски поступак обраде књижевног дела у млађим разредима основне школе изгледа овако на примеру приче *Босоноги и небо* Бранислава Црнчевића, која се обрађује у четвртом разреду.

Проблем: Зашто је толико јака успомена на дечака чије се чак и име заборавило?

Аналистичко-синтептичко проучавање дела – интерпретација. Проблемска питања:

1. Занимљиви дечак.
2. „Запалио сам море!“
3. Дрвеће које хода.
4. „Пољубио сам небо!“
5. „Мора да је запалио друго море.“

На страницама овог рада смо истакли да поред садржаја књижевних дела и облици рада и све друге наставне активности могу допринети васпитном деловању и развијању социјално пожељних вредности ученика. У том смислу свако од ових проблемских питања може бити задатак за једну групу ученика. Тако би се, поред садржаја, и наставне активности, кроз групни облик рада, укључиле у васпитно деловање наставом књижевности у млађим разредима основне школе.

Испираживачки загаци:

Занимљиви дечак. 1) Опишите дечака који приповеда причу. Шта сазнајемо о Босоногом на почетку приче? Знамо ли где живи, кога има, како изгледа? 2) Објасните како разумете речи: „Нестало је његово име под наслагом дана што су нападали по мени...“ Писац је „заборавио“ име дечака. Могао му је дати неко друго име. Откријте зашто то није учинио? 3) Опишите како су деца доживљавала Босоног. Шта им се код њега посебно допадало? 4) Одрасли нису волели Босоног. Како су деца реаговала на упозорења својих родитеља? Образложите зашто.

„Запалио сам море!“ 1) Дечаци су се спремали да иду на море након свих перипетија, али Босоног нису видели неколико дана. Опишите како су се осећали тада? Зашто им је Босоноги толико значајно? 2) Наведите шта им је рекао кад се коначно појавио? Размислите због чега им је рекао да је запалио море? Јесу ли му дечаци веровали? Зашто су му поверовали? Како су могли да верују у такву изјаву? 3) Уочите које особине је испољио Босоноги уверавајући дечаке у истинитост својих речи? Како Босоноги оловљава своје другове кад им се обраћа? 4) Опишите шта то говори о њему, какве су му особине и поступци?

Дреће које хода. 1) Опишите реакцију дечака на изјаву Босоног да постоји дрвеће које хода. 2) Уочите шта су они радили да би се уверили у истинитост његових тврдњи? 3) Опишите начин на који је Босоноги уверио дечаке у своју причу. 4) Објасните зашто су му они и даље веровали?

„Пољубио сам небо!“ 1) Образложите зашто је Босоноги измислио причу да је пољубио небо? 2) Опишите како су деца реаговала на његову причу. Како је он успео да их убеди да је његова прича истинита? 3) Опишите пут дечака до „тог“ брда. 4) Наведите како су реаговали родитељи када су видели да им нема деце? Замислите како им је протекао дан?

„Мора да је запалио друго море.“ 1) Закључите на основу претходних догађаја шта су дечаци очекивали да ће затећи када стигну на море? 2) Претпоставите шта су планирали да кажу родитељима. 3) Опишите како су се осећали када су по доласку на море схватили да је прича Босоног измишљена? 4) Обратите пажњу на повратак кући и завршетак приче. Зашто је поверење у Босоног било враћено? Шта су дечаци били спремни да ураде?

Ако се осврнемо на *проблем* који смо поставили наставна интерпретација треба

да наведе ученике на закључак да је успомена на Босоног непољуљана и поред свих перипетија које су дечаци проживели. Евидентно је и кристално јасно да су деца волела Босоног, пре свега због начина на који је подстицао њихову машту, због креативних лажи које су биле тако уверљиве и због његових „тајанствених“ појављивања и нестајања.

Наравно, интерпретација може ићи и у другим правцима, уколико се учитељ за њих определи. На пример, ако предвиди драматизацију ове приче онда ученици, наравно они маштовитији, могу да размисле о ономе што писац није рекао, а што се може наслутити из приче и што је важно за драматизацију. Такође, важан елемент јесу и односи сарадње, дружења и помагања ученика приликом остваривања заједничких пројеката (израда сцене, костима, заједничке пробе...) што свакако снажи и њихову креативност, али и свеукупну социјалну интеракцију. На тај начин се остварују значајни васпитни моменти који су подстакнути обрадом књижевних остварења, о чему сведоче резултати нашег истраживања (страна 206-239).

В. Милатовић (2011) истиче да је добар предуслов за стваралачку наставу књижевности примена различитих облика рада. Између осталих, најбоље резултате показују следећи облици рада: (1) групни облик рада, (2) рад по нивоима различите сложености, (3) рад помоћу сазнајних категорија.

Досадашњи резултати, према мишљењу овог аутора, показују да се у највећој мери користи фронтална (традиционална) настава, а да ове облике рада примењују ретки ентузијастички и иноватори. Наведени облици рада су, у ствари, модификације групног облика рада, како би се исти примерио способностима и индивидуалним потенцијалима ученика, и претпоставља се, представљају један од услова ваљане, квалитетне и савремене наставе књижевности.

Књижевност за децу је погодна за развој креативности и креативних потенцијала деце, али у којој мери ће се ти њени ефекти остварити зависи од начина на који се настава организује и изводи. Ако наставник ради у складу са савременим наставним методама и облицима рада, буде организатор, усмеривач и подстрекач ученичких активности, а ученик буде активни субјекат тог рада, онда оба чиниоца (наставник и ученик) испуњавају услове за креативно поступање у тумачењу књижевног текста који се посматра као естетски феномен.

2.6.5. *Лекција у програму од 1. до 4. разреда основне школе као чинилац васпитног утицаја на ученике у домену социјално пожељног понашања*

Књижевна дела за децу, у настави књижевности у млађим разредима основне школе, експлицирају се кроз садржаје лектире. Дакле, лектира као збир разноврсних књижевноуметничких текстова може да представља чинилац васпитног утицаја на ученике у домену њиховог социјално пожељног понашања. Од избора и садржаја лектире зависиће и ефекти њеног потенцијалног доприноса развоју васпитних потенцијала ученика. Међутим, сам избор и садржај не значи, преваходно, да ће до тог утицаја и доћи. Он је условљен и другим факторима, али и методичким поступањима учитеља у току интерпретације дела/текстова.

Увидом у наставни план и програм српског језика за узраст ученика првог до четвртог разреда основне школе, уочава се да се наставно подручје *књижевности* операционализује кроз: *лектиру*, *читање шекспира*, *шумачење шекспира* и *књижевне појмове*. О проблему дефинисања самог термина „лектира“ говоре многи теоретичари и методичари (Гајић, 2006; Вукчевић, 2007; Јовановић, 2007; Ристановић, 2007; Марковић, 2009б). До 2004. године у наставним програмима за подручје књижевности овај термин је био употребљаван кроз *школску лектиру* (књижевни и други текстови који су обрађивани у школи⁶) *домаћу лектиру* (књижевни текстови и дела намењена за читање код куће, али која се такође обрађују у школи⁷). Од 2004. године у Наставним плановима и програмима за ученике од 1. до 4. разреда основне школе овај термин се обједињује у један – *лекција*.

Појам *лекција* (franc. *lecture*; n.l. *lectura*) се користи у различитим значењима. М. Вујаклија је одређује као „читање; штиво, књиге или градиво које треба прочитати уопште или за извесно време, нпр. у једној школској години, школско градиво“ (Вујаклија, 2004: 484).

Педагошки лексикон у основи користи Вујаклијино одређење али додаје да се „лектира одређује на основу наставног плана и програма, наставних циљева и задатака, врсте и специфичности образовне установе, узраста и интересовања ученика“ (*Педагошки лексикон*, 1996: 262).

6 Ова књижевна остварења представљају садржај уџбеника читанки за сваки разред.

7 Посебно штампана издања књига, антологија и збирки текстова.

Педагошка енциклопедија је одређује као лектуру у настави. То су „шtamпани и писани текстови из науке, уметности, технике, технологије и друштвеног живота који се користе у наставном процесу за остваривање васпитно-образовних циљева и задатака. Ту спадају књиге, часописи, листови, документи, информациони материјали, приручници, енциклопедије, речници, лексикони и други текстови чијом се употребом може успешно остваривати, унапређивати и осавременјавати наставни рад“ (*Педагошка енциклопедија*, 1989: 430).

С. Ж. Марковић (2009а) објашњава разлику између књижевности за децу и лектире. Према мишљењу овог аутора, књижевност за децу чине целовита дела (песме, проза, драме...) која по својој целокупној структури одговарају дечјим моћима прихватања њихове суштине и основне поруке. Лектира је шири термин који поред ових, помнутих дела, чине и одломци сложенијих дела, али и дела и текстови из различитих области живота (историје, научне фантастике, технике,...), која у својој суштини немају литерарних вредности и нису уметност.

Речник књижевних термина даје три одреднице појма лектире, али је најбитнија она прва по којој лектира обухвата „књиге, часописе и новине које неко чита да би се забавио или поучио. Поред овако слободно изабраних књига постоји и такозвана. ’обавезна’ школска лектира коју одређени стручњаци бирају према узрасту и потребама ученика, дела или делове штива који ће помоћи учениковом интелектуалном развоју“ (*Речник књижевних термина*, 1985: 392).

Неки аутори, попут књижевног историчара Д. Стефановића (1968), користе синтагму *књижевна лектира* која касније обједињује и друге атрибуте: школска лектира, домаћа лектира или само лектира.

Методичар М. Вучковић користи термин *домаћа лектира* са намером да укаже да назив *школска лектира* није најадекватнији, пошто се највећи део литературе који се одређује појмом „лектира“ мора прочитати код куће (Вучковић, 1993: 107-110).

П. Илић истиче да термин *школска лектира* само делимично одговара наставној пракси, јер се њоме обухвата само један део дела из програма лектире за основне школе и то онај део који је садржан у читанкама и који је могуће читати и обрађивати на часовима. Други део основношколске лектире који се штампа као посебна издања, не може се третирати као „школска лектира“ пошто су та дела „намењена за домаће читање“ (Илић, 2006: 472).

Дакле, уз све наведене термилошке варијанте за појам „лектира“ до данас у нашем језику „није пронађено најсрећније решење. Све поменуте синтагме су се показале мањкаве у исказивању стварне ситуације у школској пракси, а ако изоставимо атрибуте: *књижевна, наставна, школска, домаћа*, сама ријеч *лектира* није довољна да именује програмом стриктно предвиђена дјела за остваривање специфичних циљева у предмету језик и књижевност на одређеном узрасту и степену образовања“ (Ристановић, 2007: 18-19). Аутор даље образлаже да без атрибутских одредница није могуће увек јасно одредити о којој је литератури реч, али да, без обзира на то, ипак треба користити шири термин лектира уз сву његову вишезначност.

Као значајан програмски садржај у настави српског језика и књижевности лектира има дугу традицију у наставној пракси. Помоћу ње се остварују значајни *циљеви* у настави српског језика, али и *циљеви образовања и васпитања* уопште. Без књижевног текста тешко је могуће неговати усмено и писмено изражавање нити пак формирати *естетску културу* ученика. Лектира није само списак дела и писаца, као и садржаја који изражавају одређене погледе на живот и време. „Она садржи подстицајне поруке, мисли и идеје, на основу којих могу да се заснивају претпоставке естетског, образовног и сличног карактера којим се делује на психички и интелектуални развој детета и на узлазну линију његових доживљајно-спознајних могућности и интересовања“ (Кисић, 1997: 219). Зато Радовићева опаска о важности и значају књиге већ у предшколском периоду развоја добија још више на значају. „Никоме није толико потребна добра и права књига колико предшколском детету. То су оне критичне године када се заувек решава судбина памети и језика сваког од нас“ (Радовић, 1980: 15). Зато се формално, али и суштински, предшколски и рани школски период, не могу сасвим одвајати јер предшколски условљава рани школски период, па су самим тим и књижевни текстови у том образовном ланцу само један и то значајан део и карика.

С обзиром на то да је лектира одређена наставним планом и програмом она садржи значајну меру *загађености*. Али и поред тога приступ овој програмској грађи је нешто флексибилнији него кад су у питању садржаји неких других подручја српског језика. Слобода приступа при реализацији односи се једино код избора метода и поступака интерпретације и редоследа обраде појединих књижевних дела. Не постоји могућност замене једног дела другим.

Због ових, али и неких других разлога, искуства наставника на свим нивоима

образовања показују да је настава лектире све више ученицима и студентима својеврсна присила или чак тортура, а све мање радост читања, разумевања и тумачења (Вукчевић, 2007). Ауторка даље наводи искуства у Хрватској, али и неким другим западним образовним системима. Наиме, ХНОС (хрватски образовни стандард) предвиђа да ученици имају поред одломака из књижевних дела и обавезна дела за лектиру. Новину оваквог приступа представља чињеница да уместо досадашњих обавезних дела постоји знатно шира листа предложених књижевних дела из подручја дечије књижевности. Предлаже се 15-20 па и више дела, а ученици морају у договору са наставником, уз прво дело са пописа, које је обавезно за све, да прочитају још 4-5 у првом и другом разреду, односно 7 уз прва два са списка у трећем и четвртном разреду.

Иста ауторка представља француски методички систем обраде лектире који је по либералности најдаље отишао. Њихова основна девиза може се изразити на следећи начин: *право да читам слободно; имам право да не читам; право да не довршим читање; право да читам поново; да не читам било шта; право на занос; право да читам било где и било када, право да читам наглас; право на ћутање о прочитаном* (Вукчевић, 2007: 52).

Амерички пројекти и наставна пракса имају сличности са претходним јер се полазницима допушта да не доврше књигу ако им се не свиђа, прекину читање, нају књигу која им се свиђа, прескоче делове књиге, читају у свим ситуацијама итд. Интересантан је и Берлински пројекат чији су аутори Schiefel и Socker. Он „предвиђа изнимно поштивање читатељске знатижеље, читатељске доби и знатан отклон од канонизираних лектире све до формације самосталног избора према педагошким, а не едукативном кључу; дакле, преферира она дјела која одговарају на питања одрастања и обликовања личности, а не само на питања естетског и образовног формирања“ (Вукчевић, 2007: 52).

Претходна разматрања различитих искустава у избору лектире за млађе разреде основне школе имају за циљ да укажу на неке могуће правце осавремењавања и садржаја, али и приступа настави књижевности (лектире) у нашој наставној пракси. Чињеница је да су наши наставни програми лектире више окренути традиционалним делима, што не прати корак са савременим трендовима у настави лектире, али не уважава ни интересовања нових генерација ученика. Илустрације ради, некада су ученици од 1. до 4. разреда, до поласка у 5. разред прочитали 10-14 романа, а данас само два: *Алису* у

земљи чуда и *Белу Гриву* (Токин, 2009).

Избор дела за лектуру је често био предмет расправе методичара, историчара језика и књижевности и других стручњака из ове области. Међутим, до сада се није нашло валидно решење. Ма колико то изгледало једноставно, састављачи програма лектуре за поједине разреде, према мишљењу Цвијетина Ристановића (2007), наилазе на озбиљне дилеме: (1) како сачинити избор дела који је примерен ученицима, када не постоје никакве озбиљне студије о рецепцији дела из програма лектуре у односу на узраст ученика; (2) колики број дела треба реализовати у току школске године (раније је то било 10-20, а сада 3-8 дела); (3) да ли у наставним плановима и програмима треба дати списак обавезних дела за лектуру (какав је сада случај) или понудити шири списак дела па наставницима дати слободу да изаберу дела по властитом укусу, према стању у школским и месним библиотекама, али и према интересовањима ученика. Аутор, такође, поставља и још нека веома важна питања: *Којим делима ћри избору даћии ћредности: једноставнијим или сложеним? Да ли ћреферираћии дела са израженим естетским или васпитним критеријумима? Да ли засиућии класична дела или савремена?*

Славица Јовановић сматра да „текстови у школској лектури треба да подстичу читање, да задржавају пажњу, да покрећу. И још помоћу естетске функције, остварују се и све друге функције, предвиђене програмом, ефикасно и сврсисходно“ (Јовановић, 2007: 39). Она, такође, указује да критеријуми за избор текстова нису објављени, али да би требало да су у складу са циљем и задацима наставе књижевности. Закључује да је у задацима приметно „запостављање естетског аспекта, естетске димензије и естетске остварености књижевног дела. Бројни су, а самим тим и доминантнији, сазнајни и, нарочито, васпитни аспекти“ (Јовановић, 2007: 39). Али се, исто тако, с правом пита да ли су они пресуднији од естетског критеријума?

Општа је сагласност међу стручњацима да у лектури састављеној од књижевних текстова, нема места за неуметничке текстове, јер се неуметничко дело не може бранити, нарочито не пред дететом, некаквим другим вредностима. Неписано је правило да кад год постоји слобода избора, тај избор треба базирати на *антиолоијама* (*Антиолоија српске поезије за децу* Душана Радовића или *Антиолоија српске приче за децу* Слободана Ж. Марковића или *Антиолоија* Воје Марјановића итд.). *Естетски захтеви* у избору књижевних дела (текстова) лектуре морају бити *ћримарни*, а сазнајни и васпитни долазе тек у садејству са њима. „Естетски циљ никад није сам себи сврха, и кад би смо то хте-

ли, лектира служи за овладавање вештином читања, за стицање знања, усвајање ставова и вредности, али је њен *први задатак* – подстицај за читање, читање као откривање свега и откривање лепоте једне уметности (не увежбавање технике читања) (Јовановић, 2007: 40). Дакле, није деловање књижевности усмерено само на естетски план, већ оно захвата и сазнајно-васпитно поље, мисаоно-емотивно и вољно понашање, али и интелектуално, емоционално и социјално изграђивање. С друге стране, сазнајне и васпитне вибрације књижевног дела поспешују дечје мало искуство и отвореност утицаја на дете. Оне граде свест и знања о људским вредностима, разноврсна осећања, саосећање, толеранцију, васпитавају вољу (самосталност, одлучност, упорност), негују слободу личности и поштовање вредности.

При састављању избора дела за самостално читање код куће и заједничку анализу на часовима лектире, по професору Ристановићу (2007: 26), треба уважити следеће *критеријуме*:

- 1) Бирати дело високог уметничког нивоа,
- 2) Водити рачуна о тематској и жанровској разноврсности дела,
- 3) Сразмерно заступати дела националне књижевности и дела из књижевности других народа – светске књижевности,
- 4) Дела треба да буду примерена узрасту ученика,
- 5) Изабрана дела треба да задовољавају интересовања деце која живе у овом времену, тако да на овим листама не би требало да се нађу дела која ни у чему не кореспондирају са овим временом.

Избори лектире нису и не треба да буду „Свето писмо“, нешто заувек дато и непроменљиво. Било би пожељно и сврсисходно периодично размотрити обавезност неких текстова лектире. Као што смо већ истакли, било би корисно, кад год је то могуће, узимати антологијске текстове.

С. Јовановић (2007) сматра да међу есенцијалним човековим потребама најснажније су сазнајне, моралне и естетске потребе. Вредности које су изведене из ових потреба „у идеалном складу можемо наћи у књижевности (уметности), књижевност као део културе један је од основних извора социјализације личности“ (Јовановић, 2007: 38). Данас се васпитање деце схвата као подршка деци у њиховом оптималном развоју укупних потенцијала, пружање подстицаја за богаћење личности, оплемењивање и из-

ражавање сопствених ставова и мишљења, дакле, све вредно у људској култури треба да послужи као извор сазнања, модел, али и изазов да се иде даље, да се сопственим путевима стиже до циља.

Свака људска заједница, свако друштво, заинтересовано је да појединац усвоји одређени систем вредности и учини га елементом свог индивидуалног, али и социјално пожељног понашања. Међутим, тај циљ се може остварити тек ако се пронађе могућност *имитације* у текстовима који му се нуде, о чему смо говорили у претходним поглављима. Књижевни текстови треба да омогуће ученицима да се осете учесником, или буду учесници одређених књижевних ситуација. Оправдано је питање: имају ли текстови лектуре, предложени наставним планом и програмом, импулсе који делују на свет емоција, вољу и сензибилитет савременог детета (Јовановић, 2007).

Према томе, књиге за децу (текстови) нису само информативно штиво које деци пружа нова сазнања, већ треба да буду покретачи личних доживљаја које текст треба само да уобличи, да омогући детету да га претвори у лично искуство. „Избор би, дакле, морао поћи од дечјих доживљаја и интересовања, али би при том стварао нова, развијао дечју радозналост и отвореност према новом, другом и друкчијем“ (Јовановић, 2007: 44). Ниједно књижевноуметничко дело не може да зрачи ни уметничким, ни васпитним, ни било којим другим утицајем, ако првенствено није у складу са дечјим поимањем стварности или искаче из дечјег искуства, било животног, било литерарног. Како велики Д. Радовић рече: „Добра песма за децу (али ово важи и за остале жанрове) мора бити нешто старијег искуства него што га деца имају. Она мора бити паметнија од деце да би могла откривати неоткривено. Али она мора имати неке везе са животом и искуством деце и бити врло близу дечје могућности да схвати и разуме“ (Радовић, 1984: 9). Дакле, дело мора да буде паметније од детета да би му било интригантано и да би му понудило нешто што га вуче напред – што подстиче развој.

Текст који превазилази дечје искуство (интелектуално, емоционално и социјално) ствара отпор. Поруке које такав текст носи дете може да региструје, али оне немају значај ако дете у њима не саучествује. Књижевни текст је одлично средство за избор модела имитације и идентификације, али ако нема дечје *имитације*, онда је то празно искуство. Марко Соријано указује на грешке које се појављују у процесу читалачког васпитања деце које се „састоји у томе да се деци предају механизми читања, али не и *задовољство у читању*. Но, само кроз задовољство у читању јачају и укоренењу се меха-

низми читања. Тиме се објашњава феномен којем присуствујемо – и који, уосталом, није само својствен Француској – феномен обавезног и систематског описмењавања, којег брзо следи непосредно *оной*исмењавање што поприма забрињавајуће размере“ (Соријано, 2009: 88-89).

Због превелике законске „задатоци“ лектире (Ристановић, 2007), не пружа се превелика могућност наставнику који је реализује да предложи дела која одговарају интересовањима, способностима и искуствима ученика тог одељења, школе или социјалне средине. С. Јовановић (2007) препоручује да обавезна лектира има статус препоручене лектире, а да наставник има право да се те лектире не држи кад год процени да поједини текст задржава ученике који су одмакли напред или обесхрабрује оне чији је темпо напредовања спорији. Овакав захтев је ближе позитивним искуствима француских, америчких и немачких програма лектире о којима говори Вукчевић (2007). Идеја о слободном избору лектире за млађе разреде од стране учитеља има добре и лоше стране. Добро је то што тиме учитељ преузима одговорност за евентуалне исходе, те у случају неуспеха не може одговорност пребацити на друге (састављаче програма), а са друге стране више је мотивисан да сав посао око интерпретације добро уради. Лоша страна овакве „слободе“ јесте везана за питање књижевних компетенција учитеља да изабере одговарајуће дело, које задовољава критеријуме наведене на претходним страницама. Неко средишње решење, које би задовољило и добру и лошу страну слободнијег избора, могло би бити да се понуди шири списак литературе, да се обавезан избор нагласи, а да се преостала дела/текстови бирају са тог ширег списка.

Школска лектира је, заправо, језгро око којег се развија децја лектира и трасира пут да дете/ученик постане читалац. Осим самог избора који је врло важан за развој читалачких интересовања у оквиру школске праксе пресудно је важан квалитет наставе српског језика и књижевности и умешност и методичка опремљеност наставника, о чему ћемо говорити у наредном поглављу. И најбољи, антологијски текстови остају затворени, а часови обраде лектире досадни и мртви пред шематизованим, неинвентивним методичким вођењем. Искуство показује да добри часови књижевности мотивишу ученике на читање лектире и активност на часу без икаквих репресивних мера јер је лепота дела која се открива на овим часовима најбољи мотивациони подстицај за даља читања и откривања нових књижевних текстова.

2.6.6. Читанка (литерарна збирка и/или уџбеник), као средство васпитној утицаја на ученике у домену социјално пожељној понашања

У оквиру нашег рада, између осталог, проучавали смо који школски фактори доприносе развоју социјално пожељног понашања ученика. Претпоставили смо да је квалитетна настава један од таквих фактора. Од њене дидактичко-методичке организације и поступања учитеља у многоме зависи како ће се и колико презентовати и истаћи разноврсне вредности које књижевноуметнички текстови школске лектире носе у себи. С обзиром на то да су текстови лектире штампани у читанкама у којима се поред књижевног текста налазе и дидактичко-методичка упутства, определили смо се да укажемо на улогу и значај читанке као средства васпитног деловања на ученике у домену њиховог социјално пожељног понашања. Читанком се служе и ученици и учитељи током обраде књижевних текстова.

С обзиром на садржајне и структурно-функционалне особености које читанка има у поређењу са другим уџбеницима, поставља се питање: *да ли је читанка уџбеник или не?*

Љ. Стојковић (1984) потврђује да је читанка уџбеник, ако се посматра са дидактичког аспекта, јер задовољава неке основне *захтеве* обликовања уџбеника као што су: захтеви за усаглашавање садржаја уџбеника са основним законитостима процеса образовања и наставе и захтеви да се помоћу ових садржаја подстичу разноврсне активности ученика – сензорне, мисаоне, изражајне. За Аврамовића и Вујачић (2010) уџбеник је извор знања и инструктивно средство које у структурном смислу сачињавају *основни текстови* (садржај) и *дидактичко-методички аспекти* (начин презентације).

Међутим, читанка се разликује од класичног уџбеника из неког другог предмета: (1) по *врсти садржаја* који је сачињавају (то су најчешће одломци већих књижевних текстова, краће приче или песме); (2) према *начину представљања* тих садржаја (чланци се не излажу систематски по неком логичком следу као код уџбеника, нпр. света око нас, природе и друштва, биологије, физике историје,...); (3) по томе што *не делује директно* на сазнање, вољу и морално суђење ученика, већ посредством емоционалних и естетских доживљаја; (4) више него остале школске књиге, читанка *квалитативно* обогаћује дечју слику света, „додајући јој једну нову, емоционално обојену сазнајну димензију“ (Стојковић, 1984: 120-121).

Читанка представља „сасвим особиту књигу за школу која се природом свога устројства и начина презентирања сложене материје матерњег језика, педагошко-психолошким учинком на младу личност, а затим и специфичностима методичке апаратуре дивергира од уџбеника или, боље, *представља једну његову посебност*“ (Турјачанин, 1982: 313).

Дакле, читанка је основна школска књига и једно од наставних средстава у функцији реализације циљева и задатака васпитно-образовног процеса у настави српског језика и књижевности.

Формално гледано, структурни елементи читанке не разликују се битно од структурних елемената осталих уџбеника, али у *садржинском смислу* њу одликује низ специфичности. „Најизразитије су оне које проистичу из посебности садржине штива, кога најчешће чине литерарни књижевни текстови, новински чланци или записани говорни материјали. Штива у читанци су тако распоређена да 'изазивају и траже читање', чиме се остварује једна од основних функција читанке да *побуђује и развија интересовање за књију* (Стојковић, 1984: 122). Ауторка даље указује да читанка, поред ових функција, имплицира *есетјску функцију* која проистиче из уметничке вредности основног текста. Посредством наведених функција читанком, као литерарном збирком, остварује се и реализује образовна и васпитна функција којој придајемо посебну важност у овом раду.

Од школске 2005/2006. године у настави српског језика у млађим разредима основне школе је више читанки за сваки разред, па учитељи могу да бирају коју ће читанку (тј. ког издавача) употребити у зависности од средине у којој раде, знања и способности ученика, као и личних опредељења у остваривању наставе српског језика (Гајић, 2006).

Садржај школске лектуре је, као што смо већ истакли, одређен наставним планом и програмом. У том смислу је свеједно коју читанку користите јер она мора да садржи обавезне текстове лектуре. Разлике постоје у избору текстова који нису прописани наставним планом и програмом (текстови по избору аутора и издавача читанки), а који се налазе у одобреним читанкама, што може да изазове малу недоумицу. У садржинском смислу, битна разлика јесте у квалитету дидактичко-методичких упутстава након текста, а у формално-техничком смислу разлике се могу уочити у општем изгледу, квалитету штампе и папира, илустрацијама, квалитету повеза итд.

Дидактичко-методичка апаратура⁸, како истиче Стојковић (1984), доприноси реализовању образовно-васпитне функције читанке. Она ученике уводи у тајне разумевања, доживљавања и креативне интерпретације дела чиме се стварају услови за развој стваралачких потенцијала ученика, подстиче знатижеља, трагалаштво и самостални рад.

Иако у свету, посебно међу француским педагозима (Clas, R. i J. Ribas, 1975), постоје мишљења да је дидактичко-методичка апаратура обично улепшавање чије присуство смета „укусу читања“ (Ramaј, 1982), у нашој стручној јавности преовладава мишљење да би, без дидактичко-методичке апаратуре, „читанка била само антологија поетских и прозних текстова за децу“. Ауторка наводи да су структурне компоненте дидактичко-методичке апаратуре у читанци:

(1) *питања за разговор о џексју,*

(2) *загаци*

(3) *објашњења*

(Стојковић, 1984: 124)

Питања за разговор о џексју имају смисла ако произилазе из самог текста и у њему налазе одговоре на питања, ако провоцирају учениково мишљење и уводе га у вештину тумачења уметничког текста. Она, такође, треба да буду прилагођена узрасту – да нису претешка, али да нису ни банална.

Загаци за заједничко и самостално проучавање текста други су важан елемент методичке апаратуре чији је циљ да развија и унапређује дечје говорно и писано изражавање. Они су корак више у испољавању дечје креативности, трагалаштва, проблематизовања и истраживања различитих аспеката уметничког текста.

Објашњења су трећи елемент дидактичко-методичке апаратуре који обухвата објашњење непознатих речи и израза, делова текста који су ученицима нејасни, историјских и других контекста итд. Ова објашњења су, пре свега, у функцији појашњења неких језичко-стилских и структурних елемената књижевног текста, како би ученици схватили да је језик књижевног дела средство уметничког изражавања.

Међутим, желимо да додамо, претходно наведеној структури читанке, још један

8 Љ. Стојковић (1984) користи термин *дидактичко-методичка апаратура* да би означила дидактичко-методичка упутства за реализацију анализе књижевних текстова. Сматрамо да је други термин примененији ономе што је предмет нашег интересовања, па ћемо га у даљем тексту у том смислу и употребљавати.

елемент, а то је *илустрација*. Ми овом приликом нећемо говорити о квалитету илустрација и њеним естетским критеријумима (они су мање више познати) већ желимо да скренемо пажњу на њено постојање које је евидентно у свакој од читанки које се тренутно користе у раду. Велики је знак питања: каква је њена функција у савременим читанкама и књигама за децу и да ли осим „декоративне“ има и још неку важнију функцију.

Говорећи о томе, Е. Каменов напомиње да „неки општи захтеви за текст књижевног дела се могу транспоновати и на слику у њему, која треба да буде лепа и једноставна, блиска децјем начину ликовног изражавања, динамична, маштовита и да представља оно што је битно, без сувишних детаља“ (Каменов, 2009: 118). Онда се аутор оправдано пита: ако је илустрација ружна, сувишна, одвлачи пажњу читаоца или ако је сувише конкретна те спутава његову имагинацију и чини га духовно лењим (машта уместо детета), ако представља егзибицију илустратора или служи да попуни простор, да ли је она уопште потребна?

Чињеница је да у садржајном тексту нису потребне „поштапалице“ у виду илустрације, нарочито ако су лоше, јер ће сам текст подстаћи дете да га у својој глави претвори у слике. Наравно, постоје илустрације које надограђују књижевни текст, проширују доживљајно поље, дајући му нову димензију која спаја два уметничка израза на вишем нивоу него што је прости спој слике и речи. Такве илустрације су и драгоцене и корисне.

На основу свих карактеристика које читанка има, а које смо овде покушали да истакнемо, можемо закључити да је читанка специфичан уџбеник посредством којег се остварују и реализују циљеви и задаци наставе српског језика и књижевности и у области социјално пожељног понашања ученика, па је, у том смислу, без квалитетне читанке тешко реализовати и квалитетну наставу књижевности у млађим разредима основне школе.

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

3.1. *Методолошки приступ проблему*

Истраживање предвиђено овим радом, формално гледано, иде у два правца. *Први*, подразумева теоријско проучавање досадашњих схватања васпитног деловања књижевности за децу, а затим анализа наставног плана и програма књижевности за децу у млађим разредима основне школе (квантитативна и квалитативна анализа) са нагласком на њихову социјалну оријентацију, како би се уочило деловање књижевности за децу на социјални развој. У нашем случају *квантитативна* анализа подразумева процену у којој мери су текстови књижевности за децу са социјално пожељном оријентацијом заступљени у наставном плану и програму за млађе разреде основне школе, а *квалитативна* колико су они просоцијално оријентисани. *Други*, емпиријско проучавање, тј. како деца доживљавају поједина књижевна дела (текстове) – *рецепција* и да ли у њима препознају васпитне (социјално пожељне) поруке и вредности, да ли су те поруке и вредности у процесу усвајања интернализоване и постале део њиховог понашања и конкретним животним ситуацијама.

Проблем социјално пожељног понашања јесте занимљив и значајан са аспекта

васпитања, али га није једноставно истражити, пре свега, због чињенице да није једноставно пратити и мерити како на деље социјално пожељно понашање утиче настава књижевности. Постоје чињенице које указују на позитиван допринос књижевности социјалном развоју, али квалитет тог утицаја, између осталог, зависи и од тога како се ова настава реализује у школи. Међутим, тешко је утврдити директну везу између ове две варијабле, јер су деца истовремено изложена и многим другим факторима који делују на социјално пожељно понашање : породица, школа, вршњаци, медији итд. Зато ћемо у истраживачком делу рада нашу пажњу усмерити на ученичку рецепцију књижевних дела (доживљај), који, ако је правилно артикулисан у наставном процесу, може бити чинилац просоцијалног понашања јер је позната чињеница да је оно унутрашње мотивисано (Јоксимовић, 1990; Рот, 2003).

У проучавању ове проблематике, С. Јоксимовић разматра и тумачи схватање најзначајнијих истраживања из ове области (Ајзенберга, Бетсона, Кребса, Поповић и Миоциновић, Стауба, Хофмана,) и закључује да је мотивациона основа просоцијалног понашања веома сложена, те да је питање недовољно расветљено у литератури. На основу анализе постојећих теоријских и емпиријских налаза, мотиви просоцијалног понашања људи могу бити разврстани у четири групе:

1. Људи се понашају просоцијално зато што то налажу њихове вредности: вера у људе, хуманизам, тежња ка праведности и добробити других.
2. Просоцијално понашање може бити подстакнуто и емоцијама као што су љубав, емпатија, саосећање, непријатност, узнемиреност, добро расположење, радост.
3. Људи се понашају просоцијално из конформистичких разлога (зато што се то од њих очекује, зато што и други помажу).
4. Просоцијално понашање може бити мотивисано очекивањем личне добити, било материјалне, било социјално-психолошке (Јоксимовић, 1990).

На основу чињеница да се социјално пожељно понашање развија и на пред пубертетским узрастима, те да је васпитни утицај одраслих на децу још увек значајан, али и јачање потребе деце за дружењем, определили смо се да наше истраживање обухвати млађи школски узраст ученика (4. разред – 10 до 11 година). Такође, желимо да утврдимо какав је допринос неких спољашњих чинилаца (дела/текстова књижевности за децу) развоју социјално пожељног понашања.

3.2. Проблем истраживања

На основу изнетог у претходним поглављима запажамо: значај књижевности за децу у фокусу дечјег развоја (интелектуалног, социјално-емоционалног, развоја креативности...); основне циљеве и образовно-васпитне задатке наставе књижевности за наставне активности кроз које се обрађују дела књижевности за децу; повезаност циљева књижевности за децу са остваривањем васпитних циљева школе и стандарда постигнућа; специфичности развоја деце узраста од првог до четвртог разреда основне школе (пре свега оних који се односе на социјални развој); евидентне проблеме насиља и поремећаја понашања ученика чија се граница помера, све више према млађим узрастима. Стога као *проблем* истраживања истичемо:

На који начин и колико књижевности за децу у млађим разредима основне школе одређује развој њиховој социјално пожељној понашања?

3.3. Предмет истраживања

У односу на одређен проблем истраживања одређујемо следећи *предмет* истраживања:

Књижевности за децу у фокусу васпитној деловања на ученике од 1. до 4. разреда основне школе у односу на развој њиховој социјално пожељној понашања.

3.4. Циљ истраживања

С обзиром на формулисан предмет истраживања произилази следећи *циљ* истраживања:

Утврдити колико садржаји наставној програма за српски језик, за ученике од 1. до 4. разреда основне школе, а који се односи на семенити књижевности за децу, доприносе развоју и понашању социјално пожељној понашања ученика, у односу на њихов пол, школски успех и образовни ниво родитеља.

3.5. Задачи истраживања

У односу на овако одређен циљ истраживања формулисали смо следеће истраживачке *задаће*:

1. Сагледати у којој мери су заступљени у наставним плановима и програмима књижевности за децу уметнички текстови који подстичу развој социјално пожељног понашања ученика.

2. Сагледати наслове, тематски оквир, фабулу, идеје и поруке уметничких текстова који се обрађују у млађим разредима основне школе и испитати колико се у њима огледају циљеви васпитног деловања школе у правцу развоја социјално пожељног понашања ученика.

3. Утврдити у којој мери су ученици 4. разреда усвојили и разумели поруке књижевних текстова које се односе на васпитање деце за социјално пожељно понашање.

4. Проверити да ли су ученици и у којој мери прихватили моделе социјално пожељног понашања кроз анализу текстова књижевности за децу.

5. Утврдити у којој мери читалачка интересовања ученика 4. разреда основне школе доприносе препознавању облика просоцијалног/социјално пожељног понашања (просоцијална/социјално пожељна оријентација) у текстовима који се обрађују на часовима српског језика.

6. Испитати да ли постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на *ћол* ученика.

7. Испитати да ли постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на *усџех* ученика.

8. Испитати да ли постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на *образовни ниво родитеља* ученика.

9. Испитати да ли постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на квалитет дидактичко-методичке организације часа.

10. Сагледати васпитну функцију и улогу школе на основу ставова наставника о

доприносу књижевности за децу развоју социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе .

3.6. Хипотезе истраживања

У складу са формулисаним задацима одређујемо *хипотезе* истраживања:

Општа хипотеза гласи:

Претпоставка је да текстови из области књижевности за децу који се у основној школи обрађују са ученицима од 1. до 4. разреда својим тематским оквиром, садржајем, идејама и порукама као аутентична уметничка остварења, уз квалитетну дидактичко-методичку организацију часа, доприносе развоју њиховог социјално пожељног понашања при чему је квалитет васпитних исхода одређен полом, школском успехом и образовним нивоом њихових родитеља.

Из опште хипотезе произилазе *йосебне хипотезе*:

X.1. У наставном плану и програму за српски језик од 1. до 4. разреда основне школе постоје текстови који подстичу развој социјално пожељног понашања ученика.

X.2. Уметнички текстови књижевности за децу у млађим разредима основне школе, с обзиром на наслове, тематски оквир, садржај, идеје и поруке, у складу су са циљевима васпитног деловања школе у правцу развоја социјално пожељног понашања ученика.

X.3. Претпоставља се да су ученици 4. разреда основне школе у великој мери усвојили и разумели поруке књижевних текстова које се односе на васпитање социјално пожељног понашања ученика.

X.4. Анализом текстова књижевности за децу, у настави српског језика, могуће је створити услове у којима ће ученици 4. разреда основне школе усвојити моделе социјално пожељног понашања.

X.5. Постоји „пад“ читалачких интересовања ученика 4. разреда, а самим тим и њихов мањи допринос препознавању облика социјално пожељног понашања и развоју просоцијане/социјално пожељне оријентације.

X.6. Претпоставља се да постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима

српског језика у односу на пол ученика.

X.7. Претпоставља се да постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на успех ученика.

X.8. Претпоставља се да постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на образовни ниво родитеља ученика.

X.9. Постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на квалитет дидактичко-методичке организације часа.

X.10. Наставници/професори разредне наставе позитивно оцењују допринос текстова књижевности за децу васпитној функцији школе.

3.7. Варијабле истраживања

За потребе овог истраживања издвојене су следеће варијабле:

Зависне варијабле за ученике: пол, успех ученика, образовни статус родитеља.

Зависне варијабле за наставнике: пол, старосна структура, радни стаж (искуство), школска спрема.

Независне варијабле за ученике: ставови ученика према социјално пожељним понашањима и вредностима: брига о другоме, помоћ, другарство и пријатељство, доброта и љубав; читалачка интересовања ученика; препознавање социјално пожељних понашања и вредности;

Независне варијабле за наставнике: ставови према социјално пожељним особинама и вредностима, ставови према школским активностима у обради књижевних текстова, ставови према методама рада на часу обраде књижевног текста, ставови према васпитним средствима у раду са ученицима, ставови према приступима у обради књижевних текстова књижевности за децу и ставови према читалачки интересовањима ученика и ставови према сопственој оспособљености, мотивисаности и успешности за афирмацију, неговање и развијање социјално пожељних вредности ученика у млађим разредима основне школе.

Одређење варијабли. Варијабле за ученике операционализоване су преко одређе-

них видова социјално пожељних вредности и понашања која су се искристалисала у досадшњим теоријско-емпиријским радовима (Berndt, 1981; Јоксимовић и Васовић, 1990; Krebs, 1970; Staub, 1978; Sullivan, 1953; Eisenberg & Mussen, 1989 и других).

Брига о другоме (БОД) је операционализована преко тврдњи које се односе на одређене књижевне текстове и поступке јунака у замишљеним ситуацијама из књижевноуметничких текстова. Определивањем за једну од три тврдње ученици изражавају свој став, посредно, процењујући поступке јунака. На пример, у Андерсеновој бајци *Девојчица са шибицама*: „Девојчица са шибицама је, у истоименој бајци, преминула због хладноће. Шта ти мислиш како су пролазници требали да поступе?“ Ученици су могли да заокруже (изаберу) један од одговора, који су градирани тако да први представља „одсуство“, други је „неодређен“, а трећи „присуство“ бриге о другоме, на пример: (1) Требало је да је изгрде што стоји сама на улици. (2) Не треба да се мешају јер је не познају. (3) Требало је да јој неко пружи уточиште. На тај начин посредно пројектују свој поступак у евентуално сличној ситуацији.

Помоћ (ПОМ) је операционализована преко исказа о спремности деце да се пружи помоћ у одређеним хипотетичким ситуацијама из обрађених књижевних текстова из програма лектуре у млађим разредима основне школе. Понуђене су три могућности за изражавање спремности за одређено понашање: хипотетичко одбијање да се било шта уради, неодређен став и хипотетичко прихватање спремности да се помогне.

Дакле, код прве и друге независне варијабле за ученике подаци о просоцијалном (социјално пожељном) понашању прикупљени су на основу исказа о спремности да брине о другоме, односно помогне другоме у хипотетичким ситуацијама (Јоксимовић и Васовић, 1990), а у нашем случају ситуације се односе на књижевноуметничке текстове лектуре.

Преостале две варијабле *другарство и пријатељство* (ДИП) и *доброта и љубав* (ДИЉ) међусобно су повезане јер тамо где постоји другарство и пријатељство влада доброта и љубав и обратно. Савремена истраживања дечјих пријатељстава показала су да се разликују социјалне интеракције између пријатеља и познаника (Selman & Schultz, 1990; Hartup, 1996; према Крњајић, 2002: 109). Размене између пријатеља, истиче аутор, карактерише у већој мери одговорност, пажња, интимност, ексклузивност, вербална комуникација. Међу карактеристикама које диференцирају пријатељство од других вршњачких односа су *очекивања* да се „нешто“ дели са пријатељем, да се помаже, дарује

и подржава пријатељ (Крњајић, 2002). На укључивање ових варијабли инспирисала су нас и исраживања (Sullivan, 1953) која су утврдила да се улога и значај дечјих пријатељстава повећава током основношколског узраста и, доследно томе, деца постају сензитивнија за потребе и жеље својих пријатеља. И ове варијабле смо операционализовали преко хипотетичких ситуација из књижевних текстова у којима су ученици могли да се одреде за једну од три могућности које изражавају њихов став и поступак (неслагање-одбијање; неопредељеност или слагање са поступком и ситуацијом), (види задатке у IV и V сегменту *прилога I – Упитник за ученике*).

Читалачка интересовања ученика (ЧИУ) операционализована су преко модификованог упитника (Илић и сар., 2008) којим смо желели да сазнамо да ли ученици млађих разреда читају, колико и шта, а затим да изразе своје ставове како им се допадају текстови школске лектире, односно ко има највећи утицај на избор дела за читање.

Преознавање социјално пожељних понашања и вредности (СППИВ) је операционализовано преко листе од 20 понуђених позитивних и негативних вредности и понашања која се појављују у текстовима школске лектире за ученике млађих разреда основне школе, али и у свакодневном животу, а ученици је требало да издвоје и заокруже само позитивне и пожељне.

3.8. Методе, технике и инструменти исраживања

За проучавање проблема нашег истраживања биће примењена *дескриптивно-аналитичка метода*.

Технике и поступци истраживања које ће бити примењене обухватају:

- Анкетирање
- Процену ставова наставника и ученика
- Анализу садржаја наставног програма за ученике од 1. до 4. разреда основне школе
- Одговарајуће статистичке поступке (*израчунавање процена, фреквенција, аритметичке средине (M) и стандардне девијације (σ), факторска анализа, Кромбахов алфа коефицијент, T-тест, једнофакторска анализа варијансе, хи-квадрат (χ²) тест, регресиона анализу (multiple regression analysis), Шеффови тестови (Scheffe)*).

Инструменти нашег истраживања су:

- Упитник за ученике
- Упитник за наставнике
- Скале ставова за ученике и наставнике

Упитник за ученике. Упитник за ученике састоји се из седам сегмената. Питања су тако формулисана да садрже кратко образложење из садржаја текста, а затим три попуњена одговора који су грађени по принципу скала Ликертовог типа, али тако да први одговор представља одсуство одређеног социјално пожељног понашања или вредности, други је нулти (означава ни присуство ни одсуство), а трећи представља присуство одређеног понашања или вредности из текста које се у већини случајева односи на поруке самих текстова. Определили смо се за тростепену скалу зато што није једноставно наћи у сваком од текстова пет формулација које су довољно дискриминативне да дају тачно одређено значење у петостепеној скали Ликертовог типа (потпуно се слажем, углавном се слажем, неодлучан сам, углавном се не слажем и уопште се не слажем). У тростепеној скали је то било потпуно могуће по принципу (не слажем се, неодлучан сам, слажем се). Такође, из сазнања да је просоцијално (социјално пожељно) понашање унутрашње мотивисано ((Јоксимовић, 1990; Рот, 2003) определили смо се да питања буду тако усмерена да се односе или на мотивацију за просоцијално поступање или на сам поступак.

Први сегмент упитника односи се на податке о ученику (школа, разред, пол, успех, занимање родитеља и образовање родитеља); *други сегмент* је скала *брије о групи* (БОД); *трећи сегмент* је скала *помоћи* (ПОМ); *четврти сегмент* је скала *дружарства и пријатељства* (ДИП); *пети сегмент* је скала *доброће и љубави* (ДИЉ). Наведене скале урадио је сам аутор за потребе овог рада из разлога што ова врста истраживања и на овај начин није рађена. *Шести сегмент* је група питања која се односе на *чињалачка интересовања ученика* (ЧИУ) која представља модификовани упитник (Илић и сар., 2008), док се *седми сегмент* односи на *социјално пожељна понашања и вредности* (СППИВ) који је, такође, формулисао аутор за потребе овог рада.

У наредној табели приказане су поузданости свих коришћених скала и скорова. Из табеле се може уочити да су Кромбахови алфа коефицијенти високи, што говори о високој поузданости коришћених скала за ученике, *Табела 6.*

Табела 6: Кромбахови алфа коефицијенти поузданости коришћених скала за ученике.

<i>Скала/скор</i>	<i>Кромбахови алфа коефицијенти</i>
<i>Социјално пожељна понашања (СПП)</i>	0.95
<i>Социјално пожељне вредности (СПВ)</i>	0.92
<i>Брија о друјоми (БОД)</i>	0.91
<i>Помоћ (ПОМ)</i>	0.87
<i>Друјарство и пријатељство (ДИП)</i>	0.87
<i>Доброћа и љубав (ДИЉ)</i>	0.89

На основу ових анализа израчунати су скорови свих добијених фактора који су коришћени у даљим анализама. Такође, на основу одговора на последње питање у упитнику за ученике израчунат је скор социјално пожељног понашања, тако што су сабрани сви одговори социјално пожељних понашања и од тога одузети сви одговори социјално непожељних понашања.

Упитник за учитеље. Упитник за учитеље састоји се од 19 питања која су структурирана на следећи начин: у *првом делу* упитника су подаци о наставнику (пол, старосна структура, радно искуство, степен стручне спреме); затим су ту питања која треба да покажу ставове учитеља у вези са квалитетом наставног плана и програма и васпитним циљевима и задацима српског језика у млађим разредима основне школе; у даљем току упитника питања су структурирана по принципу тростепених Ликертових скала којима учитељи треба да процене социјално пожељне вредности које се развијају наставом књижевности, активности које организују на часовима књижевности, методе и приступе које користе у раду и васпитна средства за подстицање социјално пожељних понашања. У оквиру питања налазе се и она којима треба да процене читалачка интересовања својих ученика. Питања су иста као и у упитнику за ученике као би се извршило упоређивање са одговорима ученика. Последње питање упитника за учитеље је скала процене *осијобљености, мотивисаности и усјешности* наставника да у текстовима препознају а кроз наставу књижевности афирмишу и развијају социјално пожељне вредности ученика у млађим разредима основне школе.

3.9. Карактер истраживања

Сложеност феномена којим се наше истраживање бави упућује на потребу истраживања које има *интердисциплинарни* и *мултидисциплинарни* карактер. Друга основна карактеристика нашег истраживања је да има *теоријско-емпиријски* карактер. Трећа основна одлика јесте да истраживање представља покушај процењивања доприноса књижевности за децу развоју социјално пожељног понашања ученика млађих разреда основне школе тако да има и карактер *ex post facto* истраживања.

3.10. Узорак истраживања

Из популације ученика млађег основношколског узраста издвојен је *намеран* узорак ученика четвртог разреда као представника најстарије популације овог узраста. За овај узраст смо се определили због тога што су ученици четвртог разреда интелектуално, емоционално и социјално најзрелији у односу на узраст коме припадају, тако да најцеловитије могу да сагледају показатеље социјално пожељног понашања у текстовима/делима књижевности за децу. То ће нам омогућити да у току истраживања добијемо целовите ставове ученика првог циклуса образовања и васпитања, који се осим узрастом издваја и начином рада (разредна настава).

Узорак наставника је, такође, *намеран* јер бирамо само оне наставнике/професоре који књижевност за децу реализују у разредној настави. Школе у којима је реализовано истраживање налазе се на територији града Београда (општина Земун), Поморавског, Шумадијског и Подунавског округа.

Упитник за ученике попуњавали су ученици следећих основних школа: ОШ „Сава Шумановић“ Земун, ОШ „Горан Остојић“ и ОШ „Бошко Ђуричић“ Јагодина, ОШ „Јован Јовановић Змај“ Свилајнац, ОШ „Деспот Стеван Високи“ Деспотовац, ОШ „Стеван Синђелић“ Велики Поповић, ОШ „Вожд Карађорђе“ Кушиљево, ОШ „Други шумадијски одред“ Марковац. Број анкетираних ученика четвртог разреда из поменутих школа је 290.

Упитник за наставнике попуњавали су учитељи (наставници/професори) следећих школа: ОШ „Сава Шумановић“ Земун, ОШ „Горан Остојић“, ОШ „Рада Миљко-

вић“ и ОШ „Бошко Ђуричић“ Јагодина, ОШ „Јован Јовановић Змај Свилајнац“, ОШ „Деспот Стеван Високи“ Деспотовац, ОШ „Стеван Синђелић“ Велики Поповић, ОШ „Вожд Карађорђе“ Кушиљево, ОШ „Други шумадијски одред“ Марковац, ОШ „Светозар Марковић“ Рековац, ОШ „Јоца Милосављевић“ Багрдан, ОШ „Бранко Радичевић“ Седларе, ОШ „19. октобар“ Крагујевац и ОШ „Радислав Никчевић“ Мајур. Број анкетираних наставника/професора у оквиру овог истраживања је 175.

Структура узорка ученика и наставника/професора приказана је у следећим табелама:

Табела 7: Структура узорка ученика.

<i>Социодемографске карактеристике испитаника</i> <i>N= 290</i>			<i>Фреквенције</i> <i>f</i>	<i>Процент</i> <i>%</i>
<i>Дистрибуција према полу</i>	1.	Мушки	164	56.6
	2.	Женски	126	43.4
<i>Занимање оца</i>	1.	Радник	156	53.8
	2.	Земљорадник	21	7.2
	3.	Приватни предузетник	51	17.6
	4.	Службеник	20	6.9
	5.	Здравствени радник	11	3.8
	6.	Просветни радник	9	3.1
	7.	Војно лице	4	1.4
	8.	Инжењер	18	6.2
<i>Занимање мајке</i>	1.	Радник	113	39.0
	2.	Домаћица	69	23.8
	3.	Приватни предузетник	14	4.8
	4.	Службеник	38	13.1
	5.	Здравствени радник	33	11.4
	6.	Просветни радник	23	7.9

Социодемографске карактеристике испитаника N= 290			Фреквенције f	Процент %
<i>Образовање оца</i>	1.	Без школе	6	2.1
	2.	Завршена основна	24	8.3
	3.	Завршена средња	178	61.4
	4.	Завршена виша	18	6.2
	5.	Завршен факултет	64	22.1
<i>Образовање мајке</i>	1.	Без школе	3	1.0
	2.	Завршена основна	40	13.8
	3.	Завршена средња	171	59.0
	4.	Завршена виша	27	9.3
	5.	Завршен факултет	49	16.9
<i>Усљех ученика</i>	1.	Недовољан	0	0
	2.	Довољан	3	1.0
	3.	Добар	14	4.8
	4.	Врло добар	92	31.7
	5.	Одличан	181	62.4

Табела 8: Структура узорка наставника/професора, дипломираних учитеља-мастер.

Социодемографске карактеристике испитаника N= 175			Фреквенције f	Процент %
<i>Дистрибуција према полу</i>	1.	Мушки	35	20.0
	2.	Женски	140	80.0
<i>Дистрибуција према узрасту (старости)</i>	1.	до 30 година живота	13	7.4
	2.	31-40 година	41	23.4
	3.	41-50 година	75	42.9

<i>Социодемографске карактеристике испитаника</i> N= 175			<i>Фреквенције</i> f	<i>Процент</i> %
	4.	51-60 година	38	21.7
	5.	преко 60 година	8	4.6
<i>Дистрибуција према радном искуству</i>	1.	до 5 година	21	12.0
	2.	6-10 година	15	8.6
	3.	11-20 година	57	32.6
	4.	21-30 година	66	37.7
	5.	преко 30 година	16	9.1
<i>Школска спрема наставника</i>	1.	Средње образовање	4	2.3
	2.	Више образовање	66	37.7
	3.	Високо образовање	105	60.0

Образовна структура наставног кадра је задовољавајућа. Нешто мање од 2/3 испитаних учитеља (60%) има високо образовање, више образовање има нешто више од 1/3 (46,7%), док је број са средњим образовањем готово занемарљив (2,3%). Исто тако, старосна структура наставног кадра је добра. Највећи број учитеља је од 30 до 50 година (66,3%), нешто мање је од 50 до 60 година (21,7%), а најмањи број је оних до 30 и преко 60 година (12%). Такође, и подаци о радном стажу учитеља говоре да се ради о искусној популацији јер је у групацији од 11 до 30 година радног стажа највећи број испитаних учитеља (70,3%), до 10 година стажа је 20,6% учитеља, а преко 30 година 9,1%.

Наведени подаци говоре о образованој, „зрелој“ и искусној учитељској популацији што је, свакако, добра полазна основа за њено ефикасно васпитно деловање и у области развоја социјално пожељног понашања ученика.

3.11. Статистичка обрада података

У складу са проблемом истраживања као и са методама и техникама истраживања које су коришћене определили смо се за одговарајуће статистичке поступке који

омогућавају приказивање, повезивање и анализу добијених података.

У статистичкој дескрипцији и анализи основних параметара биће коришћени следећи статистички поступци: *израчунавање њроценња, фреквенција, ариџмеџичке средине (M) и сџандардне девијације (σ).*

Приликом анализе података коришћена је *факџорска анализа* да би испитали конструкт валидности скала употребљених у истраживању.

Поузданост скала коришћених у истраживању мерена је *Кромбаховим алфа коефицијентом.*

T-џесџом за независне узорке и *једнофакџорском анализом варијансе* одређиване су групне разлике у скали скорова.

Хи-квадратџ (χ²) џесџ је коришћен у циљу приступа категоричким варијаблама корелација.

Такође, користили смо и *реџресиону анализу (multiple regression analysis)* у циљу тестирања различитих модела претпоставки за зависне варијабле.

Шеџеови џесџови (Scheffe) су једна врста накнадних тестова који се раде у оквиру анализе варијансе. Када је значајан главни ефекат неког фактора, тј. има разлика између неких група, накнадни тестови пореде сваку групу са сваком и показују тачно између којих група има разлика.

Бетџа коефицијентџи су тзв. *реџресиони коефицијентџи*, или коефицијенти нагиба реџресионе праве. Они заправо показују за колико стандардних девијација се промени вредност зависне варијабле када се на одређеној независној (предиктору) промени вредност за једну стандардну девијацију. Односно, показују колико брзо се мења зависна варијабла са поеном независне. Ови коефицијенти су донекле слични корелацији па се могу тумачити: што су већи коефицијенти то је већа веза између зависних и независних варијабли, а ако су негативни веза је обрнуто пропорционална.

Статистичка анализа је урађена помоћу компјутерског програма SPSS-а. Статистичку обраду података урадио је доктор психолошких наука Оливер Тошковић са Филозофског факултета у Београду.

3.12. Организација и шок истраживања

Анкетирање наставника/професора разредне наставе и ученика извршено је крајем месеца маја и почетком јуна 2013. године из разлога што деца до тог периода реализују већину садржаја из књижевности, предвиђених програмом. Наставници, такође, у том периоду могу имати потпуну слику о доприносу појединих текстова књижевности за децу развоју социјално пожељног понашања ученика.

Анкетирање је било групно, на редовним часовима, а ученицима је било потребно између 25 и 40 минута да попуне анкетни упитник. Ученици су били заинтересовани и мотивисани за рад, тако да није било недостајућих података. Највећу потешкоћу представљала су питања на почетку упитника која се односе на образовање и занимање родитеља. У појединим случајевима у помоћ су морали да притекну учитељи/учитељице јер у школској администрацији постоје подаци о занимању и образовању родитеља. Питања по скалама била су у потпуности јасна деци те није било потребе ни за каквим додатним појашњењима осим оних која су била саставни део сваког питања.

Истраживање је обавио аутор уз помоћ наставника/професора разредне наставе и стручних сарадника.

4. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

4.1. Анализа плана и програма наставе књижевности од 1. до 4. разреда основне школе са аспекта остваривања васпитних циљева и задатака и развоја социјално пожељног понашања ученика

Први истраживачки задатак који смо поставили у методолошком делу овог рада (поглавље 3.5) био је да се сагледа у којој мери су заступљени, у наставним програмима наставе књижевности у млађим разредима основне школе, књижевноуметнички текстови који подстичу развој социјално пожељног понашања ученика. До резултата смо дошли анализом садржаја наставног програма српског језика ученика од 1. до 4. разреда основне школе.

Рад школе и све наставне и ваннаставне активности детрминисане су *наставним планом и програмом*⁹. Програм указује и на *уџбеве* и *начине* реализовања наставних садржаја (Прилој 2), у њему се дају основна методичка упутства намењена наставници-

9 **Надлежност и поступак за доношење програма образовања и васпитања (Члан 79):** Основе програма предшколског васпитања и образовања, наставне планове и програме основног и средњег општег и уметничког образовања и васпитања, део наставног плана и програма општеобразовних предмета средњег стручног образовања и образовања одраслих и основе васпитног програма, на предлог министра, доноси Национални просветни савет. (*Закон о основама система образовања и васпитања*: 2013: 53)

ма, препоруке за ванредне облике рада као и списак обавезне и допунске литературе¹⁰.

За потребе нашег рада извршили смо детаљну анализу садржаја књижевних текстова наставног програма од 1. до 4. разреда основне школе у односу на њихову васпитну усмереност и присуство социјално пожељних вредности и понашања: (*психолошко-социјална помоћ* (охрабривање, подршка, пажња и саосећање), *помаћање* (помоћ у учењу, на часу, у обављању неког посла, материјална помоћ, помоћ у невољи), *брига о друћома* (деци, старијима, животињама...), *сарадња, дељење и поклањање нечеја друћома* (дарежљивост, великодушност), *друћарскиво и пријатељскиво, доброта, појривованост и љубазност, искреност и љубав, пошћење и пошћовање* (уважавање других), *гржање обећања, скромност, праведност, пошћовање моралних норми* (не лажи, не кради итд.). Поступак који смо применили састојао се у томе да у *садржају* књижевноуметничких текстова издвојимо социјално пожељне поруке, вредности и понашања (неке од претходно наведених). Такође, и овом приликом желимо да истакнемо да су ово књижевни текстови који имају значајно изражене естетско-уметничке вредности које су превасходне и доминантне, а да васпитне вредности произилазе из њих. Ишчитавањем и детаљном анализом свих програмски предвиђених текстова у млађим разредима основне школе желели смо да уочимо да ли постоје они у којима су имплицитно истакнуте социјално пожељне вредности и поруке које могу допринети развоју социјално пожељних понашања ученика. Поступак се састојао у томе да смо након читања самог текста одредили колико је социјално пожељних вредности у његовом садржају присутно. Вредности које смо користили за процену детаљно су описане у поглављу 1.3. Минимално је било потребно да текст има испољену бар *једну* социјално пожељну вредност да би био уврштен у корпус текстова који потенцијално могу имати васпитно дејство на ученике у области њиховог социјално пожељног понашања. Резултати ове анализе су показали да текстови који се обрађују од 1. до 4. разреда основне школе пружају основу за остваривање васпитних циљева и задатака у области развоја социјално пожељног понашања ученика (*Табела 9*).

У првом разреду од 27 текстова предвиђених програмом, 15 (57,56%) садржи социјално пожељне вредности, у другом разреду је од 31-ог програмски предвиђеног

10 У програмским захтевима се, како истичу Трнавац и Ђорђевић, указује и на посебан значај, сложеност и тешкоће око усвајања појединих програмских садржаја (проблема, тема, наставних јединица) од стране ученика. Програмима се не решавају само образовни него и васпитни задаци (Трнавац и Ђорђевић, 2010: 244).

24 (77,41%) социјално пожељно оријентисано, у трећем разреду је 41 текст у обавезном избору, а код 22 (53,65%) су присутне социјално пожељне вредности, и на крају, у четвртном разреду су од 41-ог текста код њих 28 (68,29%) присутне наведене вредности.

Табела 9: Текстови који доприносе остваривању васпитних циљева и задатака са аспекта социјално пожељног понашања ученика.

Разред	Укупан број текстова у програму за поједине разреде	Текстови који доприносе остваривању васпитних циљева и задатака са аспекта социјално пожељног понашања ученика.	
		број	процент (%)
I	27	15	57,56
II	31	24	77,41
III	41	22	53,65
IV	41	28	68,29
Укупно	140	89	63,57

Као што се из приложене табеле може уочити није занемарљив број/процент књижевних текстова од 1. до 4. разреда којима се могу остваривати васпитни циљеви и задаци наставе књижевности и подстицати развој социјално пожељног понашања ученика посредством наставе књижевности. Просечно скоро 2/3 (63,57%) текстова пружају такву могућност. За потребе нашег истраживања од приказаног броја текстова изабрали смо само оне који у себи имају истакнут значајан број социјално пожељних вредности (3 и више), укупно петнаест текстова. Међутим, и остали текстови, посредно преко естетских, сазнајних и других вредности доприносе свестраном развоју укупних потенцијала ученика. То, наравно, не значи да све тече по аутоматизму, зато што су васпитни утицаји веома сложена категорија коју условљавају и многи други фактори попут квалитетне наставе, социјалних односа у процесу наставе, интеракције између многих других фактора (породица, вршњаци, медији итд). Нарочито желимо да укажемо на значај методичких поступања учитеља, што је потврдио и истраживачки део ове дисертације, као превасходних за развој социјално пожељног понашања ученика. То се, пре свега, односи на квалитет наставних интерпретација текстова на самим часовима, када учитељи примењују наставне методе, облике и средства којима максимално ангажују ученика, у складу са његовим могућностима. У таквим околностима поменуте интерпретације су

ослобођене формализма, шаблонизма и свих других дидактичких симплификација, а ученици имају могућност да сарађују, помажу једни другима, заједно истражују и доносе закључке. Неадекватним наставним поступањем се и најбољи текст може „оскрнавити“. Према томе, *садржаји* књижевности (постоји довољно текстова у наставном програму) у млађим разредима основне школе представљају добру основу за васпитно деловање у домену социјално пожељног понашања ученика, али тек у садејству са адекватним методичким поступањима учитеља ефекти тог деловања ће бити потпуни. Додатни простор пружа и *допунски избор* у наставним програмима за трећи и четврти разред. У трећем разреду учитељ, по слободном избору, може уврстити најмање *два*, а највише *четири* текста, док у четвртном разреду, по слободном избору, може уврстити најмање *три*, а највише *пет* текстова.

На основу ових показатеља можемо закључити да је *прва посебна хипотеза* потврђена и да у наставном програму за српски језик од 1. до 4. разреда основне школе *постоје текстови* који подстичу развој социјално пожељног понашања ученика.

4.1.1. Анализа наставног програма лектире за ученике млађих разреда основне школе (наслови, тематски оквир, фабула, идеје и поруке) као чиниоца подстицања и развоја социјално пожељног понашања ученика

Други истраживачки задатак је подразумевао да треба сагледати наслове, тематски оквир, фабулу, идеје и поруке уметничких текстова који се обрађују у млађим разредима основне школе и испитати колико се у њима огледају циљеви васпитног деловања школе у правцу развоја социјално пожељног понашања ученика.

Реализацију овог истраживачког задатка остварили смо анализом садржаја *лектире* предвиђене наставним програмом за српски језик од 1. до 4. разреда. Посебну пажњу смо посветили насловима и тематској опредељености књижевних текстова. Што се тиче фабуле она се у овом раду неће посебно разматрати јер би исувише распршила анализу без посебног циља. Део овог задатка који се односи на идеје и поруке и њихово прихватање и разумевање биће презентован у овире резултата анкетања ученика.

Увидом у програм рада српског језика од 1. до 4. разреда основне школе, за подучје *књижевности*, може се уочити да настава књижевности садржи углавном *књи-*

жевне шексїове. Ако кренемо у анализу програмских садржаја лектире у млађим разредима основне школе, у односу на захтеве из другог истраживачког задатка, ситуација је следећа:

Наслови књижевних шексїова који се обрађују у млађим разредима основне школе. Интересантно је уочити да ли се из наслова уметничких текстова може закључити да они у себи носе неку од социјално пожељних вредности. Анализом наслова се не може стећи такав утисак јер је мали број наслова који нас директно упућују на социјално пожељне вредности и понашања у њима. У првом разреду нема таквих наслова, у другом их има два (2): *Два друїа и Тужабаба*; у трећем разреду је тај број највећи, осам (8): *Љуїїїїо мече, Домовина се брани леїїїїом, Љубавна їесма, Самоћа, Сїакларева љубав, Прича о доброј роди, Себични цин и Заљубљене цїїеле*, док их у четвртном разреду има четири (4): *Друї друїу, Мрав добра срца, Прва љубав и Јуначка їесма*.

Анализом наслова лектире уочава се да број наслова који директно упућује на социјално пожељне вредности у програму за млађе разреде основне школе није превелик. Међутим, наслови не морају директно да упућују на социјално пожељне вредности текстова, јер постоји велики број текстова који насловом не наговештавају а у себи носе знатан број ових вредности (нпр. *Замислиїе, Прича о дечаку и месецу, Месец и њеїова бака, Босоноїи и небо иїїд*). На основу овог показатеља закључујемо да наслов неког књижевноуметничког текста не мора бити показатељ његове усмерености према социјално пожељним вредностима.

Темаїски оквир їроїрама лекїїре у млађим разредима основне школе. Теме се најшире одређују као љубав, родољубље, стваралаштво, дескрипција итд. Животиње се често јављају у књижевности за децу у улози главног јунака, јер је позната блискост и љубав деце према животињама, али је тематика таквих текстова врло различита. На пример, код већине басни (*Корњача и зец, Лав и миш, Гавран и лисица, Пас и њеїова сенка* итд.) наслови су само условно везани за животиње јер у суштини говоре о људима и њиховим слабостима, манама, врлинама и другим особинама; или у причи *Свиїїац їражи їриїаїїеља* само се користе одговарајући јунаци из животињског света како би се проговорило о човековим заблудама, солидарности, емпатији. Проблематичност тематске поделе (животиње, деца, природа итд.) може да се видети код дела где се условно говори о животињама, на пример: *Јеленче, Плави зец, Ружно їаче*. У њима се говори о неким универзалним вредностима, искуствима и идеалима везаним за човека и његов

живот. Животиње су у главним улогама како би се учиниле пластичнијим, сликовитијим, ближим дечјим рецепцијским моћима, а и као део иманентне природе књижевности чији је један од основних поступака, поступак *онеобичавања*.

На основу претходно извршеног прегледа и анализе програмских садржаја у односу на наслове и тематску опредељеност књижевних текстова лектире за млађе разреде основне школе можемо закључити да ови елементи не одређују нити умањују васпитно деловање текстова књижевности за децу који се обрађују на овом узрасту.

Наравно да у програму постоје текстови који нису у складу са овом тенденцијом, али они у себи носе неке друге исто тако значајне вредности (естетске, сазнајне,...), преко којих се посредно, у току интерпретације, могу остварити и васпитни ефекти. У првом разреду је приметан мали број дечјих ликова, као и број животних ситуација које су типично дечје. Од другог разреда па надаље до четвртог, тај број се значајно повећава. Чињеница је, међутим, да списак лектире треба ревидирати и уврстити уметничке текстове који више одговарају интересовањима деце савременог тренутка и њиховим потребама.

С обзиром на то да смо у претходном поглављу утврдили да преко 2/3 књижевних текстова поседује социјално пожељне вредности, можемо истаћи да смо потврдили део *друге посебне хијоџезе* да постоји знатан број уметничких текстова књижевности за децу у млађим разредима основне школе (без обзира на њихове наслове и тематски оквир) који је у складу са циљевима школе у правцу развоја социјално пожељног понашања ученика.

4.1.2. *Анализа дидактичко-методичких упутстава у читанкама у односу на њихову усмереност према социјално пожељним вредностима*

Девети истраживачки задатак се односи на то да се испита да ли постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на квалитет дидактичко-методичке организације часа. Први део овог задатка покушали смо да решимо на тај начин што ћемо анализирати дидактичко-методичка упутства у читанкама и утврдити колико су она усмерена да се поред осталих (естетских, сазнајних итд.) истакну и социјално пожељне вредности ових текстова које доприносе развоју социјално пожељних понашања ученика. Други део задатка је остварен анализом анкете наставника која се односи на њихова методичка поступања на часовима српског језика.

Циљ овог рада није анализа садржаја читанки за млађе разреде основне школе различитих издавача, већ уочавање како квалитет дидактичко-методичке организације часа, а с тим у вези и дидактичко-методичких упутстава након текстова у читанци као потпоре, доприноси развоју социјално пожељних вредности ученика.

Последњих 7-8 година користи се више читанки за млађе разреде основне школе. Број издавача, такође, није занемарљив. Међутим, иако би са аспекта наставе било корисно извршити једну свеобухватну анализу различитих читанки, о чему је писао Гајић (2006), за потребе овог рада желимо да проанализирамо како различити издавачи третирају дидактичко-методичка упутства за реализацију наставних садржаја у односу на њихову усмереност према социјално пожељним вредностима текстова.

Наша анализа, у *квнтивном* и *квалитивном* смислу ће се односити само на оне текстове од првог до четвртог разреда основне школе који су били део истраживачког пројекта овог рада. Од преко 140 наслова који се налазе у обавезном избору лектире, изабрали смо 15 који у свом садржају нуде социјално пожељне вредности битне за развој социјално пожељних понашања. Избор текстова је приказан у *Табели 10* и разврстан по разредима.

Табела 10: Избор текстова од 1. до 4. разреда који су коришћени у истраживању.

Ред. број	НАСЛОВ ТЕКСТА	АУТОР	РАЗРЕД	СОЦИЈАЛНО ПОЖЕЉНЕ ВРЕДНОСТИ У ТЕКСТУ
1.	<i>Голуб и њчела</i>	Народна прича	1.	Пријатељство, помоћ и невољи
2.	<i>Два друја</i>	Лав Н. Толстој	1.	Помоћ и невољи, саосећање, другарство
3.	<i>Шаренореја</i>	Гроздана Олујић	2.	Доброта, помагање, искреност, љубав
4.	<i>Доживљаји мачка Тоше (одломак)</i>	Бранко Топић	2.	Искреност, доброта, поштење, великодушност, саосећање, љубав, праштање
5.	<i>Девојчица са шибцима</i>	Х. К. Андерсен	2.	Доброта, психосоцијална помоћ, саосећајност
6.	<i>Самоћа</i>	Бранко В. Радичевић	3.	Брига о другоме, љубав, помоћ и невољи, саосећање, другарство
7.	<i>Себични џин</i>	Оскар Вајлд	3.	Себичност/доброта, љубав, саосећање, брига о другоме
8.	<i>Замислиће</i>	Душан Радовић	3.	Помоћ у невољи, алтруизам, несебичност, одлучност
9.	<i>Марко Краљевић и беј Косићанин</i>	Народна песма	3.	Поштење, саосећање, помоћ у невољи, праведност
10.	<i>Бела Грива (роман)</i>	Рене Гијо	4.	Доброта, пријатељство, помоћ у невољи, просоцијално понашање, искреност и љубав
11.	<i>Стефаново дрво (одломак)</i>	Светлана Велмар-Јанковић	4.	Брига о другоме, охрабривање и подршка, истрајност, саосећање и доброта
12.	<i>Олданини вртови</i>	Гроздана Олујић	4.	Психолошко социјална помоћ, љубав, брига о другоме, саосећање, љубав, просоцијално понашање скромност
13.	<i>Мјесец и његова бака</i>	Бранко Топић	4.	Доброта, љубав, разумевање, саосећање
14.	<i>Прича о дечаку и Месецу</i>	Бранко В. Радичевић	4.	Доброта, саосећање, помоћ у невољи, алтруизам
15.	<i>Јетрвица адамско колена</i>	Народна песма	4.	Саосећање, доброта дарожљивост, помоћ у невољи, брига о другоме, љубав, искреност

Такође, бирани су они текстови, од предложених, који нуде више социјално пожељних вредности што је приказано у табели. Наша идеја јесте да проанализирамо како различити издавачи у понуђеним дидактичко-методичким упутствима уз текст третирају проблематику којом се бави наш рад. Ова анализа узима у обзир критеријуме¹¹ о којима говоре Аврамовић и Вујачић (2010), али ће више бити *описна* јер би детаљна квантитативно-квалитативна анализа била превише опширна, а то није тема овог рада. Ово је, пре свега, приказ различитих методичких решења аутора читанки у односу на социјално пожељне вредности текстова. Такође, у теоријском делу рада (поглавље 2.6.6.) детаљно смо указали и на структурне елементе дидактичко-методичких упутстава уз текстове (питања за разговор о тексту, задаци и објашњења) који ће овде бити анализирани у контексту наше теме. У анализи смо се определили да ову проблематику разматрамо у читанкама јединог јавног предузећа за уџбенике, Завода за уџбенике и наставна средства (ЗУНС) из Београда и три приватна издавача: „Нова школа“ из Београда, „Креативни центар“ из Београда и „Klett“ из Београда. Наслове читанки (1-4. разреда), њихове ауторе, и издаваче приказујемо табеларно ради прегледности (*Табела 11*).

Табела 11: Читанке 1-4. разреда различитих издавача које су анализиране.

Разред	Наслов читанке	Аутори	Издавач	Год. издања
I	1. „Златна јабука“, читанка за 1. разред основне школе;	Славица Јовановић	ЗУНС Београд	2010.
	2. „Добро јујиро“, читанка за 1. разред основне школе;	Милица Ђук Зорица Петровић	„Нова школа“ Београд	2009.
	3. Читанка за 1. разред основне школе;	Симеон Маринковић Славица Марковић	„Креативни центар“ Београд	2007.
	4. „Игра речи“, читанка за 1. разред основне школе;	Радмила Жежељ-Ралић	„Klett“ Београд	2007.

¹¹ Аутори о *квалитативном методу* у проучавању садржаја неког уџбеника говоре у смислу да се он користи за испитивање појава у маси, да се одлике тих појава могу подвргнути математичкој и статистичкој обради. *Квалитативна метода* више користи реч и смисао него бројеве и мерење, односно језик и његова значења и семантику људског понашања.

У том смислу процена се врши у односу на: а) степен успешности презентованог значења о теми коју истражујемо, б) утицај на вредносну оријентацију и понашање ученика, в) стварање погледа на свет, г) дидактичко-методички апарат (Аврамовић и Вујачић, 2010: 447-461).

Разред	Наслов читанке	Аутори	Издавач	Год. издања
II	1. <i>Читанка</i> за 2. разред основне школе;	Славица Јовановић	ЗУНС Београд	2006.
	2. „ <i>Срећни дани</i> “, читанка за 2. разред основне школе;	Милица Ђук Вера Петровић- Периц	„Нова школа“ Београд	2009.
	3. <i>Читанка</i> за 2. разред основне школе;	Симеон Маринковић Славица Марковић	„Креативни центар“ Београд	2011.
	4. „ <i>У царској речи</i> “, читанка за 2. разред основне школе;	Радмила Жежель- Ралић	„Klett“ Београд	2008.
III	1. <i>Читанка</i> за 3. разред основне школе;	Вук Милатовић	ЗУНС, Београд	2011.
	2. „ <i>Рагосиј дружења</i> “, читанка за 3. разред основне школе;	Милица Ђук Вера Петровић- Периц	„Нова школа“ Београд	2009.
	3. <i>Читанка</i> за 3. разред основне школе;	Симеон Маринковић Славица Марковић	„Креативни центар“ Београд	2011.
	4. „ <i>Река речи</i> “, читанка за 3. разред основне школе;	Радмила Жежель- Ралић	„Klett“ Београд	2008.
IV	1. „ <i>Прича без краја</i> “, читанка за 4. разред основне школе;	Зорана Опачић-Николић Даница Пантовић	ЗУНС, Београд	2012.
	2. „ <i>Свети машице и знања</i> “, читанка за 4. разред основне школе;	Милица Ђук Вера Петровић- Периц	„Нова школа“ Београд	2006.
	3. <i>Читанка</i> за 4. разред основне школе;	Симеон Маринковић Славица Марковић	„Креативни центар“ Београд	2006.
	4. „ <i>Речи чаробнице</i> “, читанка за 4. разред основне школе;	Радмила Жежель- Ралић	„Klett“ Београд	2006.

1. разред

Из програма за први разред за потребе овог истраживања, узета су два обавезна текста: народна прича *Голуб и њела* и Толстојева прича *Два друја*. Разлог за овакав из-

бор лежи у чињеници да су текстови првог и другог разреда нешто једнозначнији, такође, истраживање се врши на крају првог циклуса основног образовања (4. разред), те је битно да текстови буду у „зони памћења“ ученика.

Причу *Голуб и њчела* уврстили смо у наше истраживање зато што се у садржају приче ни на једном месту експлицитно не наговештава да се ради о *њомоћи* у спасавању некога ко је у невољи. Такође, поступак и једног и другог јунака ове приче (голуба и пчеле) није условљен реципроцитетом (помогао сам ја теби па мораш ти мени) што је нарочито важно са становишта мотивисаности за просоцијални поступак.

Што се тиче приче *Два груја* Лава Толстоја, у којој се о другарству говори са негативног аспекта, уврстили смо је у наше истраживање јер је порука о другарству експлицитно истакнута у последњој реченици приче: „Лоши су они људи који у опасности остављају своје другове“.

Када говоримо о дидактичко-методичким упутствима посматраних издавача ситуација је следећа:

Прича *Голуб и њчела* је, у дидактичко-методичком смислу, различито третирана код наведених издавача. Приступ је знатно поједностављен у Читанкама „Нове школе“, аутора М. Ђук и З. Петровић и „Креативног центра“, аутора С. Маринковаћа и С. Марковић. Наиме, оба издавача са два идентична питања (*Како је њолуб њомоћао њчели?* и *Како је њчела њомоћа њолубу?*) директно усмеравају пажњу ученика на социјално пожељну вредност и понашање – *њомоћ у невољи*. Још по једно преостало питање из дидактичко-методичких упутстава односи се на садржај приче – фабулу, с тим што је задатак у Читанци „Креативног центра“ на вишем нивоу него у Читанци „Нове школе“ јер се од ученика тражи да редослед догађаја (ток радње) обележи бројевима на приказаним сликама/слајдовима.

У Читанци ЗУНС-а (Завода за уџбенике и наставна средства), аутора С. Јовановић, као и код претходних издавача, дидактичко-методичка упутства су једноставна, сходно узрасту ученика. Ауторка тражи од ученика да се одреде, која од три понуђене пословице одговара причи. Затим од ученика захтева да испричају фабулу приче у улози пчеле, односно да друг/другарица из клупе исприча причу у улози голуба. У овом захтеву су имплицирани многи потенцијални аспекти васпитног деловања ове приче. Уживљавајући се у доживљајну перспективу једног и другог актера ове приче ученици ће и сами бити подстицани да траже оправдања за ове поступке, да их доживљавају као лич-

но искуство, да брину, саосећају, делају и радују се што јесу својеврсне социјално пожељне вредности и понашања. И разговор о пословицама имплицира усмеравање пажње на васпитне аспекте приче. Према томе, нека питања не морају да буду директно постављена, а да ипак буду и те како присутна у разговору, шта више могу бити много делотворнија него она једнозначна и једносмерна, готово техничка (*ко је коме ѿмо-ѿао?*).

У дидактичко-методичким упутствима ове читанке пажња ауторке није експлиците усмерена ни на једну васпитну вредност текста. Међутим, адекватно методичко вођење и задаци, бременити потенцијалима за разигравање разговора, уживљавање у улоге јунака, проналажење оправдања за њихове поступке, извлачење закључака, проналажење након разговора најадекватнијих пословица, уопштавање конкретног искуства, јесу добар пут за васпитно деловање посредством садржаја и наставе књижевности.

У Читанци „Klett-a“, ауторке Р. Жежељ-Ралић, у дидактичко-методичким упутствима проверава се фабула приче и ликови, затим се пажња ауторке усмерава на поступак голуба, али не и пчеле, а од ученика тражи да наведу особине голуба, али не и пчеле. Оправдано је питање: Зашто? Такође, и овај издавач у својој читанци нуди задатак за самостални стваралачки рад, али чини нам се преамбициозан за овај узраст, јер се од ученика тражи да смисле причу на тему „Пас и девојчица“ и запишу је у свесци.

Прича *Два друѿа* Л. Толстоја је експлицитнија у потенцирању васпитног на негативном примеру. Чак је и порука приче садржана у самом тексту (у последњој реченици) слично као код басни. С обзиром на ове чињенице, сви поменути издавачи здружено прате ту линију – да се уочи поступак једног и другог лика и поентирање писца у последњој реченици: „Лоши су они људи који у опасности остављају своје другове“. Разлике међу издавачима постоје код задатака за самостални рад, али који су опет усмерени на претходно поменути поенту.

У Читанци ЗУНС-а тражи се да ученици наставе причу, где су понуђена три усмерења: (1) Идући даље, кроз шуму, два друга нису ни реч проговорила (2) „Много сам се уплашио“, рече први... (3) Погледа још једном свога друга и настави: „Сада ћемо се раздвојити“...

Овакви подстицаји могу да буду за децу врло продуктивни: (а) да се суоче са осећајем презира – кога, када, због чега почиње неко неког да презире, (б) да се покуша да нађе оправдање и разуме нечији поступак ма колико он деловао неприхватљиво, (в) да

се поприча о феномену праштања, чак и највећих прекршаја и огрешења, (г) да се безусловно прекине сваки контакт са особом која се показала недостојна нашег друштва јер нас је у тешкој ситуацији изневерила и издала.

У Читанци „Нове школе“ задатак за самостални рад је да ученик опише свог друга (спољашњи изглед, понашање, однос према другима), а у Читанци „Klett-a“ да ученици смисле причу о два друга која започиње насловом „Ишла пољем два друга и пред њих искочи зец“. Описивање друга је искуствено врло блиско деци, у питању је друг из клупе или окружења, али колико овакав задатак покреће и разрешава кључна питања која покреће ова прича – помоћ другу у невољи, посебно када пред њих искочи зец. Опис друга може да дође на ред тек када се отворе и разреше сва питања која покреће сам уметнички текст. У супротном, рад на часу се претвара у „причу поводом приче“, а не о самој причи која је тема анализе.

Ово јесу и интересантни и маштовити захтеви и усмерени на одређено понашање, али је питање колико су у духу основне идеје приче и шта се жели постићи овим питањима. Она, у сваком случају, не отварају суштинска питања која ова прича покреће већ су више питања поводом приче, а не о причи.

Дидактичко-методичка упутства у Читанци „Креативног центра“ су дата и као питања, али и као задаци за самостални рад ученика јер је у читанци остављен простор за рад. Она су директно усмерена на социјално пожељне вредности текста, односно карактеристичне поступке самих јунака (*Шџа су учинила два груја када је њед њих искочио медвед? Како се њонашао медвед када је њришао човеку који је лежао? Шџа значи њорука: „Љоши су они људи који у њјасносџи њџушџају своје грујове“? Заџџо је човек рекао џо своме грују?*). Ова питања расветљавају поступке ликова (другова) али и понашање медведа у овој ситуацији. На крају, последњим питањем покушавају се открити разлози таквог поступања (страх, бојазан за сопствени живот, кукавичлук, себичност и друге).

Дакле, оба текста (*Голуб и њчела и Два груја*) поседују примерене васпитне потенцијале, који добрим методичким поступањем учитеља могу бити искоришћени за развој социјално пожељних вредности и понашања ученика. Код првог текста питања су експлиците усмерена у читанкама издавачких кућа „Нова школа“ и „Креативни центар“, док се остала два издавача не баве директно питањима којима се ова понашања подстичу, али су и она веома подстицајна и продуктивна и могу се искористити и за васпитне

утицаје књижевности за децу. Исход зависи од умешности методичких вођења самих учитеља.

Код друге приче, иако је васпитно истакнуто у самом садржају, њиме се у дидактичко-методичким упутствима експлиците бави само Читанка „Креативног центра“ док остала три издавача пажњу поклањају стваралачком раду ученика, који је, по нашем мишљењу, преамбициозан за овај узраст, али се могућности васпитног деловања ни овде не затварају.

2. разред

Из обавезног избора за други разред изабрали смо бајку Г. Олујић *Шаренореја*, одломак из књиге *Доживљаји мачка Тоше* Б. Ћопића и Избор из бајки Х. К. Андерсена *Девојчица са шибицама*.

Различит је приступ издавача и њихових аутора у дидактичко-методичким упутствима према вредностима које носи уметничка бајка *Шаренореја*.

Читанка ЗУНС-а, аутора С. Јовановић, поред осталих, у бајци потенцира вредности пријатељства, доброте и љубави према животињама. Ауторка иде корак даље у тежњи да деци предочи пријатељство девојчице и Шаренорепе на реалном и имагинарном плану бајке.¹²

У Читанци „Нове школе“, аутора М. Ћук и В. Петровић-Периц, питања за разговор о тексту нису усмерена према вредностима текста истакнутих у *табели* 8. Остала два издавача „Креативни центар“, аутора С. Маринковића и С. Марковић и „Klett“, ауторке Р. Жежељ-Ралић, у својим Читанкама, пажњу ученика у питањима и задацима за

12 **Дидактичко-методичка упутства иза текста „Шаренорепа“ у Читанци ЗУНС-а, аутора С. Јовановић:**

- Који су догађаји у бајци изазвали твоје чуђење?
- По чему се плавокоса девојчица разликовала од друге деце?
- Шта је, према твом мишљењу, везало девојчицу и тигра?
- Тигар се у присуству девојчице мењао, постајао питомији. Како то објашњаваш?
- Шта се догодило са девојчицом када јој је забрањен одлазак у зоолошки врт?
- Како је тигру било без девојчице?
- Пријатељство између девојчице и тигра могуће је:
 - само у дечјој машти;
 - само ако дете упозна тигра у природној средини;
 - само ако се тигар претвори у шаренорепу мацу.
- Када се шаренорепа поново претворила у тигра?
- Испуњава ли крај бајке твоја очекивања? Објасни.

анализу усмеравају према двама социјално пожељним вредностима – *пријатељству и љубави*.¹³

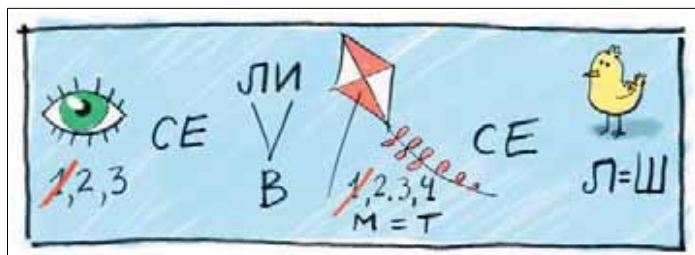
Код следећег текста *Доживљаји мачка Тоше* Бранка Ћопића, постоји мало шаренило издавача у избору одломака. Наиме, ЗУНС је, и поред тога што се ради о обавезном тексту за други разред, у своју Читанку уврстио, такође, причу Бранка Ћопића *Мачак ошшиао у хајдуке* која је у програму за трећи разред. „Нова школа“ је понудила један, а „Креативни центар“ и „Klett“ други одломак ове исте књиге. Међутим, општи је утисак да било који од наведених избора представља квалитетне прозне текстове Б. Ћопића који у себи носе изражене социјално пожељне вредности и понашања. Наведени издавачи у својим дидактичко-методичким упутствима врло јасно потенцирају ове аспекте следећим питањима (нпр. *Зашто чича Триша не може да се одвоји од Тоше?*- „Нова школа“; *Писац за деда Тришу каже да је стар и доброћудан чичица. Шта о деда Триши закључујеш на основу његових искућака?*- ЗУНС; или *Ко су необични пријатељи у овој причи? Која је Жућина особина истакнућа у шекстиу?*- „Klett“; *Пронађи ме-*

13 Дидактичко-методичка упутства иза текста „Шаренорепа“ у Читанци „Klett“-а, аутора Р. Жежель Ралић:

- Да ли су одрасли разумели ово необично пријатељство?
- Шта је чувар уочио у понашању тигра када је девојчица поред њега?
- Како је мама протумачила девојчину љубав према звери?
- Напиши у свеску шта је за тебе пријатељство? Итд.

Дидактичко-методичка упутства иза текста „Шаренорепа“ у Читанци „Креативног центра“, аутора С. Маринковића и С. Марковић:

- Пронађи у причи следећа места и објасни их:
 - девојчица гледа тигра у кавезу,
 - тигар гледа девојчицу,
 - тигар се мења када упознаје девојчицу,
 - тигар и девојчица постају пријатељи.
- Опиши главне ликове ове приче – девојчицу и тигра. Приликом описивања сети се речи којима их писац описује. Кажи како изгледају, како се понашају и које су њихове особине?
- Наведи поруку ове приче.
- Реши ребус:



(Ко се воли тај се пише)

сћа у причи из којих се види да су мачак Тоша, њас Шаров и дега Триша пријатељи и објасни их. - „Креативни центар“).

Што се тиче трећег наслова, Избор из бајки Х. К. Андерсена (*Девојчица са шибицама*), ЗУНС и „Креативни центар“ не нуде у својим Читанкама нити једну бајку Х. К. Андерсена. „Klett“ нуди бајку *Пејоро браће*, а „Нова школа“ *Девојчицу са шибицама*. То је једна изузетна бајка овог писца. Специфична је по томе што је њен крај тужан (по чему се разликује од осталих бајки), али и по томе што, како каже Стеван Константиновић, „девојчица смрт призива не као остварење материјалне идиле већ као могућност поновног доживљавања љубави од стране особа чију љубав, разумевање и топлину памти као једину у свом кратком животу (...). Осмех на лицу смрзнуте, умрле девојчице, је осмех Бога, један и једини у светској књижевности и свеукупној уметности“ (Константиновић, 2006: 102). Ова бајка, поред свих естетских вредности, изузетних емоционалних проживљавања и описа, вапи за потребом да се исказе људска доброта, хуманост и алтруизам, које су, без сумње, врхунске социјално пожељне вредности.

Једини издавач који је уврстио ову бајку у свој избор Андерсенових бајки је „Нова школа“. Овај издавач у својој Читанци нуди и „Разговор о тексту“ као дидактичко-методичка упутства за реализацију¹⁴. Као што се из прилога види питања нису директно усмерена на социјално пожељне вредности које бајка нуди из разлога што су оне и у самој бајци разасуте у свим аспектима текста. Али одговор на ова питања имплицитно расветљава социјалне односе у којима девојчица живи и потенцира вредност *ћомоћи у невољи* која је веома значајна социјално пожељна вредност.

На основу прегледа и анализе коју смо извршили јасно је уочљиво да постоји извесно „шаренило“ приступа различитих аутора и њихових дидактичко-методичких упутстава уз текстове који се обрађују на часу. Наиме, исти аутори код једног текста потенцирају његове социјално пожељне вредности, а код другог текста, код кога су оне такође изражене, изостане акценат у питањима и задацима (дидактичко-методичким упутствима) уз текст. Дакле, не можемо се потпуно поуздати у ова упутства за реализацију наставне интерпретације књижевних текстова из читанки, већ учитељи треба да покажу

14 Дидактичко-методичка упутства иза текста *Девојчица са шибицама*, у Читанци „Нове школе“, аутора М. Ђук и В. Петровић-Периц:

Када се догађа радња ове приче? Ко је главни јунак? Како је била обучена девојчица? Чиме се она бавила? Шта је осећала? О чему је мислила? Због чега није смела да иде кући? О чему је маштала док је палила шибице? Зашто девојчица жели да је бакица узме са собом? Ова бајка је међу ретким које имају тужан крај. Како се осећаш после читања ове бајке?

и сопствену методичку оспособљеност и пријемчивост према истакнутим вредностима текста.

3. разред

У трећем разреду из обавезних програмских садржаја *лектиуре* издвојили смо следеће текстове: песму *Замислиће* Душана Радовића, епску народну песму *Марко Краљевић и беџ Косијагин*, причу *Самоћа* Бранка В. Радичевића и уметничку бајку *Себични џин* Оскара Вајлда.

Анализирајући дидактичко-методички репертоар питања у читанкама за трећи разред, претходно наведених издавача, можемо уочити следеће:

Читанка ЗУНС-а, аутора Вука Милатовића, везано за песму *Замислиће* Душана Радовића, има најпотпунији репертоар питања која обухватају различите аспекте песме: од бајковитог почетка, преко маштовитог плана песме, од поступака, понашања и особина актера до реалних последица које је изазвала једна маштовито саткана „морска олуја“ Душана Радовића. Од четири групе питања које су понуђене у оквиру разговора о тексту, *група* и *прећа* група питања веома озбиљно тумаче и проблематику социјално пожељних вредности и понашања¹⁵.

Аутори Читанке „Нове школе“, Милица Ћук и Вера Петровић-Периц, такође, апострофирају необичан, великодушан и алтруистички поступак разбојника Кађе, његове особине и вредности – не само негативне него, понајпре, оне позитивне, којима је постидео друштвену елиту приказану кроз лик адмирала, принчева и официра (*По чему се Кађа разликује од осталих џинџина на лађи? Шта је схватила принцеза? Чиме је разбојник заслужио да џинџане принџи? По чему преба судији о човеку?*).

И у Читанци „Креативног центра“, аутора Симеона Маринковића и Славице

15 Разговор о тексту „Замислите“ у Читанци ЗУНС-а, аутора В. Милатовића:

Да ли те песник насловом ове песме позива на једно велико маштање? Кога је узео за главне јунаке песме? Могу ли принцеза Нађа и разбојник Кађа у нормалним околностима бити заједно? Шта их то раздваја? А шта их је спојило у овој Радовићевој песми? Како гледаш на разбојника Кађу? Јесу ли његови поступци оправдани? Опрашташ ли разбојнику Кађи све што је лоше учинио зато што је спасао принцезу? Како је песник завршио ову песму? Да ли је песма могла да се заврши другачије? Зашто су се сви постидели на крају песме? Шта замераш официрима, принчевима и адмиралима? Да ли су својим понашањем заслужили принцезу? На какво размишљање те подстиче последњи стих ове песме? Како си разумео (разумела) песникове речи да се на овом свету свашта догађа?

Марковић, од четрнаест питања за разговор четири су усмерена према проблематици наше теме (*Подвуци у њој и објасни стиховима којима се описује понашање официра с лађе док се принцеза давила у мору. Затим подвуци стихове који дочарава изглед официра у тренутку када је принцеза спасена. Другом бојом подвуци стихове којима се приказује лик разбојника Кађе. Највише особине разбојника Кађе*). Дакле, овде се не ради о класичним питањима већ о задацима које ученици треба да изврше било кроз самостални, заједнички/групни или рад у паровима.

„Најскученији“ приступ проблемима васпитних вредности ове песме даје Читанка „Klett-a“, аутора Радмиле Жежељ-Ралић. У њој се само једним питањем, од попуњених, пажња читалаца усмерава на понашање официра које је, у ствари, „антипример“ социјално пожељног понашања (*Да ли су се официри, принчеви и адмирални официри или разбојници?*) Уз све речено, питање је још и сугестивно формулисано.

Следећи текст који смо анализирали јесте народна епска песма *Марко Краљевић и беа Костадин*. Сва четири поменута издавача баве се проблематиком вредности и особина које испољавају Марко Краљевић и бег Костадин. Најсистематичније је то изложено у Читанци „Нове школе“. Кроз питања се приказују поступци и једног и другог јунака, затим се пажња усмерава на особине ових јунака, а онда се потенцирају људске вредности Марка Краљевића. На крају се поставља један истраживачки задатак: *Објасни која је боље имао за пријатеља – Марка или беа Костадина*.

Такође, интересантан је и задатак за самостални стваралачки рад у Читанци „Klett-a“ где се од ученика тражи да читаву радњу пренесу на савремени животни тренутак и напишу разговор два пријатеља савременим језиком на основу народне песме. Потом треба, тако настале скичеве, да драматизују и одиграју у оквиру разреда. То је добра прилика да ученици књижевно искуство искористе у препознавању реалних животних ситуација, али и да се договарају, сарађују, уважавају у току реализације заједничких пројеката што јесу својеврсна социјално пожељна понашања.

Причу *Самоћа* Бранка В. Радичевића уврстили смо у истраживачки опус јер њено васпитно деловање није експлицитно дато, већ извире из њене структуре, језика, описа и сликања финих емоционалних стања. Код оваквих текстова нарочито долази до изражаја методичка оспособљеност наставника да уочи све елементе књижевноуметничког текста и да их вештом интерпретацијом доведе у план разумевања и прихватања. Овде порука приче проистиче из грађења поверења између наратора и мале птице цари-

ћа. Поверења којим се самоћа претвара у дружење, бригу о пријатељу итд. Све наведене читанке и њихови аутори препознали су вредности текста и истакли их кроз дидактичко-методичка упутства за реализацију часа. Има и интересантних задатака за самостално размишљање, али и заједничко ангажовање.

У Читанци „Нове школе“ тражи се да изнесу искуства – *како се осећају у самоћи*; „Креативни центар“ потенцира да ученици објасне *кад самоћа њрија, када не њрија*. Док „Klett“ нуди идеју за заједнички стваралачки рад ученика кроз: *ѡрављење „ѡѡичијеѡ хора“ у разреду ѡде би сваки ученик ѡмиѡѡирао ѡлас једне ѡѡице, а друѡи гео захѡѡева је да се наѡѡѡа ѡѡица која има свако ѡѡро друѡе боје и да јој се да име*. Ове заједничке активности су добра прилика за сардњу, дружење, помоћ, ангажовање и друге социјално пожељне вредности.

Последњи текст који смо изабрали из програма лектире за трећи разред јесте уметничка бајка *Себични ѡин* Оскара Вајлда. Она и својим насловом указује на тему. Међутим, себичност је у овој причи повод да се неко преобрази, да уз нечију помоћ постане бољи, добродушнији и самилоснији. Џин је од деце научио неколико ствари: (1) деца чине живот веселијим, лепшим и срећнијим (2) љубављу се отклања себичност (3) љубављу се даје, да би се вишеструко добило.

Најопсежнија дидактичко-методичка упутства, везана за овај текст, доноси Читанка ЗУНС-а, аутора Вука Милатовића и „Klett-а“, аутора Радмиле Жежељ-Ралић. Остала два издавача („Нова школа“ и „Креативни центар“), углавном, дају стандардну листу питања за разговор, мада и они прате вредности овог текста које смо на почетку истакли. Вук Милатовић¹⁶, међутим, методички прецизно и интерпретативно врло садржајно расветљава све аспекте ове обимне и сложене савремене уметничке бајке, док Радмила Жежељ-Ралић¹⁷, учитељски разложно, методички консеквентно и интерпрета-

16 **Разговор о тексту у Читанци ЗУНС-а, аутора В. Милатовића.** Ево неких интересантних питања: Зашто су деца рекла да је ѡин себичан? Зашто ѡин није дозволио деци да се играју у његовој башти? Како су се деца осећала? Шта се догодило када је дошло пролеће? Зашто су снег, мраз, град и хладноћа „освојили“ ѡинову башту за време пролећа? Да ли је то природа желела да казни ѡина за његову себичност? Приметио/ла си да је главна ѡинова особина на почетку – себичност. Које су још његове особине? Наброј поступке ѡина које осуђујеш и које оправдаваш. Срце ѡина је у једном тренутку омекшало. Шта то значи? Хладна зима је казнила себичног ѡина. Он се на крају покајао за учињене грешке. Да ли је он тим покајањем искупио своје грешке? Ако јесте докажи.

17 **Дидактичко-методичка упутства у Читанци „Klett“-а, аутора Р. Жежељ Ралић:**

Задаѡи:

Смисли неки нови назив за причу.

Наброј радосне и тужне тренутке у тексту.

Шта симболизује зима, а шта пролеће у причи?

тивно рационално, својим дидактичко-методичким подстицајима, усмерава интерпретацију ка правом циљу.

На основу приказа изабраних текстова и издавача за које смо се определили евидентно је да све анализирани читанке нуде појединачно квалитетна дидактичко-методичка упутства, али то не важи за све изабране текстове. Најбољи ефекат би се постигао када би било могуће комбиновати добре методичке примере различитих аутора. То можда јесте добар начин да учитељи искористе различите методичке приступе како би употпунили сопствена методичка знања. Није, међутим, реално очекивати да један ученик може да понуди све квалитете на једном месту. У том смислу би можда чешће требало вршити анализе читанки, указивати на квалитетна методичка решења, али и на евентуалне пропусте како би аутори и издавачи поправљали квалитет својих учбеничких издања.

4. разред

Избор текстова за четврти разред броји највећи број наслова, шест (6). Листу изабраних текстова чине: уметничка бајка *Олданини врџови* Гроздане Олујић; приповетке *Прича о дечаку и Месецу* Бранка В. Радичевића и *Стефаново дрво* Светлане Велмар-Јанковић; народна песма *Јетрвица адамско колена*; песма *Мјесец и његова бака*

Замисли да си ти цин. Како би изгледао твој дом?

Шта мислиш?

Цин је учинио велики грех кад је деци забранио да се играју у његовој башти. Ко је цину дао шансу да искупи свој грех?

Зашто је цину цвркнут једног врапчића лично на музику краљевих свирача?

Како разумеш цинув преображај кад сусреће немоћног дечачића у углу своје баште?

На крају дечак позива цина у своју прекрасну башту. Како замишљаш ту башту? Какви људи тамо могу стићи?

Размисли о поруци коју нам шаље ова Вајлдова прича.

Како неко постане себичан?

Да добијеш премију на лутрији, шта би с тим новцем?

Шта се не може купити новцем?

Да ли срећа зависи од новца?

Хајде да стварамо!

Напиши причу „Дарежљиви цин“.

Ти си ТВ водитељ. У гостима су ти див, патуљак и добра вила.

Направи разговор са њима. Укључи и питања гледалаца.

Бранка Ћопића и роман *Бела Грива* Рене Гијоа. Овакав приступ је логичан исход и условљен је, пре свега, узрасно-развојним карактеристикама деце, вишезначношћу и сложеностју самих књижевноуметничких текстова, садржајем социјално пожељних вредности и временском блискошћу, јер се ради о текстовима који се обрађују у школској години када се врши истраживање.

Уметничка бајка *Олданини врџови* Гроздане Олујић јесте један од савремених и уметнички вредних остварења у којој је васпитно разасуто у свим слојевима текста. Социјално пожељне вредности уткане су у све елементе ове бајке. То подразумева већу методичку осетљивост учитеља како би те „скривене“ вредности текста ставио у зону разумевања и прихватања ученика. Први утисак, када се погледају одломци различитих издавача читанки, јесте шаренило у избору одломака. Сваки од анализираних издавача нуди нешто другачији одломак ове бајке, што у суштини не мора бити лоше јер сви они носе једну општу идеју коју ауторка бајке провлачи од почетка до краја. Она се може изразити мишљу: „Срећа која се не дели – није срећа!“ Зато девојчица Олдана не жели да остане у свету у коме свега има, али нема с ким то да подели. Такође, девојчица испољава велику љубав према ближњима, нарочито према мајци, коју не жели да растужи. Дакле, бројне вредности су дочаране овом уметничком бајком. Издавачи чије смо читанке изабрали за анализу озбиљно приступају интерпретацији и дају сасвим конкретна дидактичко-методичка упутства за то. Ипак најинтересантнија упутства за реализацију, са аспекта развоја социјално пожељног понашања, дају читанке „Klett-a“ и „Креативног центра“. Нудимо неколико занимљивих примера¹⁸.

18 Дидактичко-методичка упутства у Читанци „Klett“-а, аутора Р. Жежељ Ралић, за бајку *Олданини врџови*:

Шта мислиш?

Да ли је девојчица остала у Олданином царству? Образложи своје мишљење.

Открићу ти тајну: девојчица је одабрала да се врати кући. Шта мислиш зашто?

Задаци

Замисли да познајеш девојчицу из бајке. Како би ти описала Олдану? Нацртај град који се у свом расту осилио. Пронађи и прочитај целу бајку.

Хајде га стварамо!

У једном тренутку девојчица је размишљала о следећем: СРЕЋА КОЈА СЕ НЕ ДЕЛИ – НИЈЕ СРЕЋА! Продужи бајку имајући у виду ову мисао.

Дидактичко-методичка упутства у Читанци „Креативног центра“, аутора С. Маринковића и С. Марковић, за бајку *Олданини врџови*:

- Пронађи у тексту и подвуци плавом бојом реченице које говоре о томе како је растао град.
- Објасни какве је бриге и проблеме имала девојчица из ове приче.
- Напиши шта је девојчица желела.
- Објасни значење реченице: *Соба, наједном, букну радосним сјајем.*
- Напиши чуда која су се догодила када се у соби појавила Мишица. Итд.

Приповетка са елементима бајке *Прича о дечаку и Месецу* Бранка В. Радичевића је текст занимљив са аспекта развоја и подстицања социјално пожељног понашања у настави књижевности. Аутори читанки анализираних издавача прилазе интерпретацији текста *сїваралачким їосїуїцима* у својим дидактичко-методичким упутствима. Три издавача (ЗУНС, „Нова школа“ и „Креативни центар“) прилазе обради текста помоћу *доминантїної књижевної лїка/лїкова*, док у Читанци „Klett-a“ приступ је *їематїско-моїївски*. Међутим, општи је утисак да су предложена дидактичко-методичка упутства у читанкама које смо анализирали коректна, те да потенцирају, између осталих, и вредности које се односе на социјално пожељно понашање и поступање (доброта, саосећање, помоћ у невољи, алтруизам)¹⁹.

Приповетка *Сїефаново дрво*, из *Књије о Марку* Светлане Велмар-Јанковић, је

19 Дидактичко-методичка упутства у Читанци „Креативног центра“, аутора С. Маринковића и С. Марковић, за причу *Прича о дечаку и Месецу*:

- О томе какав је Радојичин газда сазнајеш на основу његовог понашања. Опиши тврдицу. Наведи два његова поступка која указују на то какав је.
- Зашто је Радојица пољубио Месец?
- Подвуци плавом бојом део текста који показује како су се ноћу дружили месец и дечак и кажи своје мишљење о томе.
- Шта значи реченица: *Крену їо свеїу да сатїре беду? Заокружи објашњења која мислиш да су шачна:*
 - а) чинити добра дела
 - б) путовати по непроходним крајевима
 - в) тући се са сиромашним људима
 - г) помагати другима у невољи

Дидактичко-методичка упутства у Читанци „Klett“-а, аутора Р. Жежељ Ралић, за причу *Прича о дечаку и Месецу*:

- *Шїа мислиш?*
Да ли је тврдица срећан? Зашто? Како изгледају пакосни људи? Да ли је богатство довољно за срећу? Како се у свету може сатрти беда? Зашто су прва и последња реченица у тексту исте?

Дидактичко-методичка упутства у Читанци ЗУНС-а, аутора З. Опачић-Николић и Д. Пантовић, за причу *Прича о дечаку и Месецу*:

- Какав је човек тврдица? Због чега је имао лак сан? Која га осећања муче? Шта се са њим десило на крају?
- Како живи мали Радојица? Зашто чита књиге? Шта тражи у њима? Зашто му тврдица не допушта да чита? Шта је урадио када је пронашао најмудрију књигу на свету? Какав човек постаје?

Дидактичко-методичка упутства у Читанци „Нове школе“, аутора М. Ђук и В. Петровић-Периц, за причу *Прича о дечаку и Месецу*:

- Које људске особине поседује Месец? Због чега је сишао на Земљу? Како се понашао према тврдици? Шта је урадио за Радојицу? На који начин је Радојица сатирао беду?
- Наведи особине које поседује Радојица? Шта нам дечак својим поступцима, жељама и намерама поручује? Како пролази зао човек?
- Објашњење: Шта је *личности*, а шта *књижевни лик*?

обавезан текст за који се учитељи могу одредити, по сопственој жељи. Наиме, у програму за четврти разред понуђено је алтернативно решење, односно понуђена су два текста ове ауторке: *Стефаново грво* и *Злајно јајње*. Оба текста су уметнички вредна, са бајковитим елементима што је деци овог узраста веома примамљиво. Ситуација у читанкама наших издавача је следећа: у читанкама ЗУНС-а, аутора Зоране Опачић-Николић и Данице Павловић и „Креативног центра“ аутора Симеона Маринковића и Славице Марковић, уврштен је одломак *Злајно јајње*, док у читанкама „Klett-a“, аутора Радмиле Жежељ-Ралић и „Нове школе“²⁰, аутора Милице Ђук и Вере Петровић-Периц уврштен је одломак *Стефаново грво*. Издавач „Нова школа“ је у својој Читанци понудио оба поменута текста, што сматрамо добрим решењем. Оба одломка приповетке носе једну општу вредност – трагање за личним идентитетом и ослобађање од развојних страхова – „Скидање прстена са срца“. Међутим, сматрамо да одломак *Стефаново грво* садржи вредности које су значајне за развој деце са аспекта социјално пожељног понашања, а то су саосећање и доброта:

„Кад постанеш најбољи у мачевању и другим вештинама, обећај ми да се никада нећеш подсмевати невештијима од себе. И да никада нећеш нападати слабе и сиромашне...“

(Одломак, *Стефаново грво*, С. В. Јанковић)

И код овог текста сви анализирани издавачи нуде коректна дидактичко-методичка упутства уз изабране одломке. Желимо, такође, да истакнемо још један сегмент који није предмет овог прегледа. Наиме, сматрамо добрим решењем додаток који се односи на родослов династије Немањић и кратак и ефектан историјски контекст ове приче у односу на Светог Саву, са квалитетном ликовном илустрацијом у Читанци ЗУНС-а.

Народну песму *Јејрвица адамско колена* изабрали смо као једну потресну лирску причу са богатим репертоаром социјално пожељних вредности (*Табела 10*). У њој су оне експлициране кроз поступке и понашања јетрве Ковиљке.

Увидом у дидактичко-методичка упутства читанки изабраних издавача уочава се једна општа тенденција и усмереност питања на делове текста у којима су изражени поступци и понашања ликова из којих произилазе њихове људске вредности и квалитети.

Најкомплекснији приступ интерпретацији ове песме нуди Читанка „Креативног

20 Дидактичко-методичка упутства у Читанци „Нове школе“, аутора М. Ђук и В. Петровић-Периц, за причу *Стефаново грво*:

- Зашто је важно да човек послушкује себе? Чег се највише плашио дечак? Ко га је ослободио страха? Шта је шумски дух саветовао дечаку? Шта му је Стефан обећао?

центра²¹. Као подлогу за питања и задатке аутори узимају стихове из песме. Интересантан је и задатак у коме ученици треба да споје појмове (*илеменићосїї*, *искреносїї* и *їравичносїї* – што су својеврсне социјално пожељне вредности) са понуђеним стиховима из песме. Тиме се директно може уочити да ли у дечјем искуству постоје наведене вредности и да ли их препознају у одређеним поступцима и ситуацијама.

У читанкама ЗУНС-а и „Нове школе“ дидактичко-методичка упутства (питања) су усмерена према социјално пожељним вредностима, док се у Читанци „Klett-a“ она више бави фабулом, где се само у једном питању траже особине Ковиљке. Такође, у Читанци овог издавача ни код једног текста не издвајају се непознате речи иако ова песма обилује архаизмима народног говора. Читанка на крају поседује речник, али би било упутније да су непознате речи макар издвојене на крају песме, па да на основу тога ученици трагају за њиховим значењем у речнику, као што је то понуђено у Читанци „Креа-

21 Дидактичко-методичка упутства у Читанци „Креативног центра“, аутора С. Маринковића и С. Марковић, за народну песму *Јейрвица адамско колена*:

- Објасни значење стихова: „Хранила их и отхранила их / на преслици и десници руци“.
- Подвуци у песми плавом бојом стихове у којима се говори о томе како народ благосиља Ковиљку за њену мудрост. Објасни због чега народ хвали Ковиљку.
- Објасни зашто је Мирко после војевања (рата) био у дилеми куда да пође („да ли стрини, да ли свету белу“).
- Зашто се Мирко одлучио да крене својој стрини?
- Објасни шта је осећала Ковиљка када је изговорила речи: „Чедо, Мирко, оди ближе стрини! / Ја не имам да загрлим сина, / а ти немаш да т' загрли мајка, / оди, Мирко, да т' загрли стрина!“
- Повежи дате појмове са одговарајућим стиховима

племенитост

Ој, бога ми, моја мила мајко -
јер за другу бољу не знам мајку-
кад смо били у боју првоне,
пуче пушка из те ватре прве,
пуче прва те уби Маринка!

искреност

Кадно свето Васкресење дође,
кад на деци рухо покројише,
какво Мирку, онако Маринку,
чисти скерлет и зелену свилу.

правичност

Ковиљка је срца милостива,
она знаде шта је сиротињство
(од малоће сиротица ј'била):
прије Мирку бела хлепца даје,
прије Мирку, нег своме Маринку.

- Подвуци и објасни пословицу која највише одговара песми.
Чеїа се мудар сїїци, їїм се луд їноноси.
Добро се добрим враїа.
Среїан је коїа шуїа несреїа учи їамейїи.

тивног центра“.

Наш избор за истраживање у оквиру овог рада садржи и песму *Мјесец и њејова бака* Бранка Ћопића. У Читанци ЗУНС-а стоји да је одломак из истоимене поеме Бранка Ћопића, али без икаквог објашњења термина иако се ради о новој књижевној врсти. Исти потпис стоји и у Читанци „Креативног центра“, али се даје објашњење значења овог термина. У Читанци „Klett-a“ стоји да је „одломак из књиге *Мјесец и њејова бака* Бранка Ћопића“, а у Читанци „Нове школе“ је само потписан аутор без икаквих додатака.

Анализирајући усмереност дидактичко-методичких упутстава према социјално пожељним вредностима текста, може се уочити да најкомплекснији интерпретативни приступ нуди Читанка „Креативног центра“²². Из наведених дидактичко-методичких упутстава биће издвојена само она питања која се баве социјално пожељним понашањем. У овој Читанци се веома систематично „креће“ кроз песму обухватајући садржај, поетска средства, језик, стил (стилске фигуре) и вредности самог текста. Ученицима се нуди један интересантан стваралачки задатак у виду табеле у којој су уписане речи и њихово значење, затим понуђен пример из песме, а онда се од ученика тражи да дају свој пример из неког текста који су обрадили. На овај начин се повезује литерарно иску-

22 Дидактичко-методичка упутства у Читанци „Креативног центра“, аутора С. Маринковића и С. Марковић, за песму *Мјесец и њејова бака*:

- Издвој лепе речи и изразе којима су насликани ликови (*Месец, бака, сврака*).
- Напиши које су важне особине ликова и то образложи.
Месец је _____, зато што _____.
Бака је _____, зато што _____.
Сврака је _____, зато што _____.
- Објашњење: ово је *йоема* (дужа, обимнија песма). У њој песник користи многа стилска средства.
- Наведи примере из којих се види бакина љубав према унуку.
- Пронађи у овој песми или у неком другом тексту још један пример за значење следећих речи или смисли свој пример за сваку од њих.

речи и њихово значење	наш пример	твој пример из неког текста
Дивити се (некоме) – с великим задовољством гледати на некога; бити одушевљен неким	<i>Прилази бака кревету њајно игледа лице златано, сјајно, у њлавој коси звездани њрах.</i>	
Одушевити се – испунити се задовољством, заносом, раздраганошћу	<i>Зар ова љава, рођена, драја?!</i>	
Љубав – осећати велике наклоности према некоме или нечему	<i>Прије љу за брк баука вући, нејо ли сненој унука љући.</i>	

ство ученика. Преостале три читанке нуде стандардну листу питања преко којих се потенцирају вредности ове песме везане и за нашу тему. Интересантан је, у том смислу, и задатак у Читанци „Klett-a“²³ где се од ученика тражи да у великом кругу нацртају месечеву баку, а у мањим круговима око цртежа упишу њене особине. Затим се тражи да опишу своју баку и смисле загонетку о Месецу. Још један добар пример како повезати различита искуства ученика и повећати партиципацију ученика у књижевном тексту без које нема усвајања вредности текста.

Последњи текст који је био део истраживања у оквиру нашег рада јесте роман *Бела Грива* Рене Гијоа. Из овог романа су издвојени одломци који су се нашли и у читанкама за четврти разред. Дакле, и поред тога што се обрађује као целовито дело (роман), аутори читанки су уврстили и одломке из романа. Међутим, они не обавезују јер је планом и програмом предвиђено да се обради роман, али се евентуално могу искористити за мотивисање ученика за читање и доживљавање романа у целини. Такође, одломак се може дати као задатак ученицима који раде по посебном програму (тзв. ИОП-у) и који реално не могу да прочитају читав роман. С обзиром на то да су постали део поменутих читанки за четврти разред, укратко ћемо прокоментарисати и дидактичко-методичка упутства уз ове одломке. Питања нису предвиђена да обухвате анализу читавог романа. Такву „намеру“, донекле, изражавају питања у Читанци „Klett-a“ јер су исувише општа и односе се на садржај читавог романа, не само на дати одломак. У овим питањима и задацима се једним делом потенцирају и социјално пожељне вредности (доброта, пријатељство, помоћ у невољи, просоцијално понашање, искреност и љубав) које се односе на истраживачки проблем и овог рада. Остали издавачи (ЗУНС, „Нова школа“ и „Креативни центар“) пажњу усмеравају, пре свега, на конкретни одломак у читанци. Најопсежнија и најкомплетнија дидактичко-методичка упутства за анализу нуди Читанка „Креативног центра“²⁴. Питања и задаци за рад су веома разноврсни,

23 Дидактичко-методичка упутства у Читанци „Klett“-а, аутора Р. Жежељ Ралић, за песму *Мјесец и његова бака*:

Хајде да сиварамо!

Нацртај Месечеву баку у великом кругу. У мањим круговима испиши њене особине. Опиши своју баку. Смисли загонетку о Месецу.

24 Дидактичко-методичка упутства у Читанци „Креативног центра“, аутора С. Маринковића и С. Марковић, за одломак романа *Бела Грива*:

- Која Фолкова осећања запажаш у реченици: *Задржавајући дах, док му је срце снажно лупало, Фолко се лајано подиже!*

- Пронађи у одломку и препиши реченице које говоре о томе
- како коњи гледају човека када га добро познају:

повезују садржаје књиге са искуствима ученика, нуде могућност да ученик процењује особине ликова, а не само да их наводи, дати су задаци за домаћи рад, али и понуђена могућност за самосталан стваралачки рад ученика, нпр. да се стави у улогу ликова и у првом лицу исприча причу у њихово име (Фолкова прича или Прича Беле Гриве или Кобилина прича...). Овај задатак, подстиче прецизно изражавање (садржај пренети са четири реченице), развија емпатију према ликовима из чије се перспективе говори, затим изражавање у првом лицу, као и развој стваралачких активности ученика.

Као што се из приложених анализа види дидактичко-методичка упутства уз текстове су коректна и у већини случајева потенцирају социјално пожељне вредности (ликова) које су биле предмет проучавања овог рада. Питања и задаци у дидактичко-методичким упутствима пружају солидну основу за методичка поступања учитеља, нуде интересантне наставне моделе у обради књижевних текстова и пружају добре примере и усмерења чак и за оне наставнике којима, понекад, понестане креативности и „свежине“.

У складу са претходно изнетим чињеницама у анализи коју смо извршили можемо закључити да смо потврдили *деветиу њосебну хийошезу* у делу који се односи на квалитет дидактичко-методичких упутстава у читанкама од 1. до 4. разреда основне школе, а која могу допринети квалитету дидактичко-методичке организације часа српског језика. Део ове хипотезе који се односи на *њосиојање разлика* у препознавању социјално пожељних понашања у текстовима није директно потврђен, јер би то подразумевало једно сложено лонгитудинално истраживање којим би истовремено требало мерити два параметра: (1) квалитет наставе и дидактичко-методичких поступања наставника на часо-

- како коњи покушавају да разговарају са човеком:

- Наведи реченице којима се описују осећања и понашање дечака док покушава да помилује коња.
- Објасни шта значи реченица из текста: *Исиоі шренушка сину іламен у оіромним очима ждребеша.*
- На који је начин кобила показивала жељу да се спријатељи са дечаком?
- Напиши шта је Фолко чинио да би се приближио кобили.
- На основу онога што си сазнао из текста заокружи особине главних ликова:

Фолко је:	Бела Грива је:	Кобила је:
а) осећајан	а) неповерљив	а) мрзовољна
б) плашљив	б) безосећајан	б) лукава
в) вредан	в) плашљив	в) мирољубива
г) радознао	г) стидљив	г) доброћудна
д) племенит	д) немиран	д) поверљива
ђ) непоштен	ђ) храбар	ђ) стрпљива
- Препричај овај одломак романа у четири реченице, на три начина. Замисли да о догађају у првом лицу причају главни ликови: Фолко, Бела Грива и кобила (*Фолкова прича, Прича Беле Гриве и Кобилина прича*).

вима српског језика у обради изабраних текстова и (2) способности ученика, да посредством тако организоване наставе, препознају социјално пожељна понашања. Тек на основу ових показатеља могао би се извести суд о постојању или непостојању разлика међу ученицима. Међутим, и тада би постојала озбиљна дилема у веродостојност таквих тврдњи, пошто је социјално пожељно понашање ученика сложена категорија коју условљавају бројни фактори изван школе и наставних активности. Посредно, можемо истаћи да дидактичко-методичка упутства у изабраним читанкама пружају основу за коректна методичка поступања наставника у области социјално пожељног понашања ученика одређеног текстовима књижевности за децу, али све наставне активности умногоме зависе од оспособљености, умешности и мотивисаности самих учитеља.

* * *

Након прегледа који смо извршили на претходним страницама везаног за анализу наставног плана и програма у односу на остваривање васпитних циљева и развој социјално пожељног понашања ученика као и дидактичко-методичких упутстава у читанкама четири издавача у односу на њихову усмереност према социјално пожељним вредностима можемо извести неколико општих закључака:

(1) У наставном програму за млађе разреде основне школе постоје текстови који подстичу социјално пожељно понашање ученика (скоро 2/3 текстова). Дакле, садржаји књижевности за децу представљају добру основу за васпитно деловање у домену социјално пожељног понашања, али тек уз адекватно методичко поступање учитеља.

(2) Мали број књижевних текстова својим насловом директно упућује на социјално пожељне вредности и понашања, а такође је приметно и шаренило тематског оквира школске лектире. Међутим, ниједан од ових елемената није у супротности са циљевима васпитног деловања школе нити превасходно представља сметњу за развој социјално пожељног понашања ученика.

(3) Јасно је уочљива тенденција, бар код издавача чије смо читанке анализирали, да поред обавезних текстова одређених наставним планом и програмом рада уврсте и додатне текстове, пре свега савремених аутора којих је најмање у програму лектире од 1. до 4. разреда основне школе. Ови текстови могу бити подстицајни, поред осталих, и за развој социјално пожељних понашања ученика, што јесте позитиван помак да се ма-

кар и на овај начин понуде дела која су савременија и ближа деци, без намере да се умањи значај књижевне традиције.

(4) Такође, поред констатације да је мало савремених текстова, мало је и оних који се баве питањима и проблемима одрастања деце у савременим условима (ранији пубертет, бројни примери насиља међу децом, преплављеност електронским медијима итд.).

(5) Што се тиче дидактичко-методичких упутстава која треба да послуже учитељима и ученицима за квалитетнију интерпретацију дела, добро је то што је сви анализирани издавачи нуде уз текст и што у оквиру њих постоје подстицаји којима се потенцирају социјално пожељне вредности. Дакле, читанка није само литерарна збирка него, пре свега, специфичан уџбеник. Нека добра решења смо истакли и у овом прегледу. Међутим, и поред тога што сматрамо да не постоји „идеалан уџбеник“, чини нам се да би обједињавањем појединачних добрих решења различитих издавача добили знатно квалитетнији уџбеник читанке. Овако се стиче утисак неке врсте „журбе“ у осмишљавању читанки, која вероватно има везе са компликованим процесом акредитације и великом конкуренцијом на тржишту уџбеника.

(6) На крају, желимо да истакнемо још један елемент, који није био предмет наше анализе, али је незаобилазан и односи се на техничку страну уџбеника. Евидентно је да је квалитет штампе и папира сасвим коректан. Илустрације су примерене тексту, не оптерећују га, блиске су дечјем ликовном изразу, а нису ни изван реалне слике света. Оно што може да засмета јесте неквалитетан повез који одаје утисак „једнократности употребе“ читанки што никако није нерешив проблем бар у тренутном техничко-технолошком смислу. Тиме се читанка не би поредила са свакодневним предметима за краткорочну употребу.

4.2. Ставови ученика о утицају књижевних текстова на развој њиховог социјално пожељног понашања

На основу постављеног циља истраживања којим смо желели да утврдимо колико садржаји наставног плана и програма за српски језик, за ученике од 1. до 4. разреда, а који се односе на сегмент књижевности за децу, доприносе развоју и неговању социјално пожељног понашања ученика, поставили смо и *истраживачке задатке* (од трећег до деветог), поглавље 3.5. Њима смо желели да испитамо и утврдимо ставове ученика четвртог разреда основне школе у односу на то како су усвојили и разумели поруке књижевних текстова које се односе на васпитање деце за социјално пожељно понашање, да ли су усвојили моделе социјално пожељног понашања кроз анализу текстова књижевности за децу, колико развој читалачких интересовања доприноси њиховом социјално пожељном понашању и да ли постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у односу на пол, успех у школи, образовни ниво родитеља и квалитет дидактичко-методичке организације часа књижевности.

У одељку „варијабле истраживања“ и „инструменти истраживања“ (3.7. и 3.8.) детаљно смо описали показатеље (предикторе) којима ћемо мерити социјално пожељно понашање ученика. Подсећања ради још једном ћемо их побројати. То су:

- *Брига о другоме* (БОД)
- *Помоћ* (ПОМ)
- *Друјарство и пријатељство* (ДИП)
- *Доброћа и љубав* (ДИЉ)
- *Читалачка интересовања ученика* (ЧИУ)
- *Препознавање социјално пожељних понашања и вредности* (СППИВ)

Наиме, читалачка интересовања ученика нису фактор који има директну везу са просоцијалним/социјално пожељним понашањем, али ако ученици не читају књижевне текстове предвиђене наставним програмом онда нема смисла говорити о њиховом утицају на развој социјално пожељног понашања.

Такође, питања у упитнику за ученике су тако формулисана да су се односила на два фактора: на *мошве* за просоцијално/социјално пожељно поступање или на само

просоцијално/социјално пожељно понашање. Њихов број је приближно једнак (мотивација – 12, понашање – 13, укупно 25 питања). Током статистичке обраде података железели смо да утврдимо, поступком факторске анализе, да ли се ова питања групишу и тако екстрахују одређене факторе.

4.2.1. Анализа компонентни социјално пожељно понашања ученика

Факторском анализом, методом главних компоненти уз Варимакс (Varimax with Kaiser) ротацију главних оса, из свих скала задатим ученицима: брија о другоме (БОД), помоћ (ПОМ), другарство и пријатељство (ДИП), доброта и љубав (ДИЉ), чииалачка интересовања ученика (ЧИУ), прекознавање социјално пожељних понашања и вредности (СППИВ) издвојена су два фактора. Наиме, сва питања се групишу у две групе, које смо на основу матрице структуре назвали: 1. ПРОСОЦИЈАЛНА ПОНАШАЊА И 2. ПРОСОЦИЈАЛНЕ ВРЕДНОСТИ (МОТИВИ). Резултати факторске анализе приказани су у Табели 12.1:

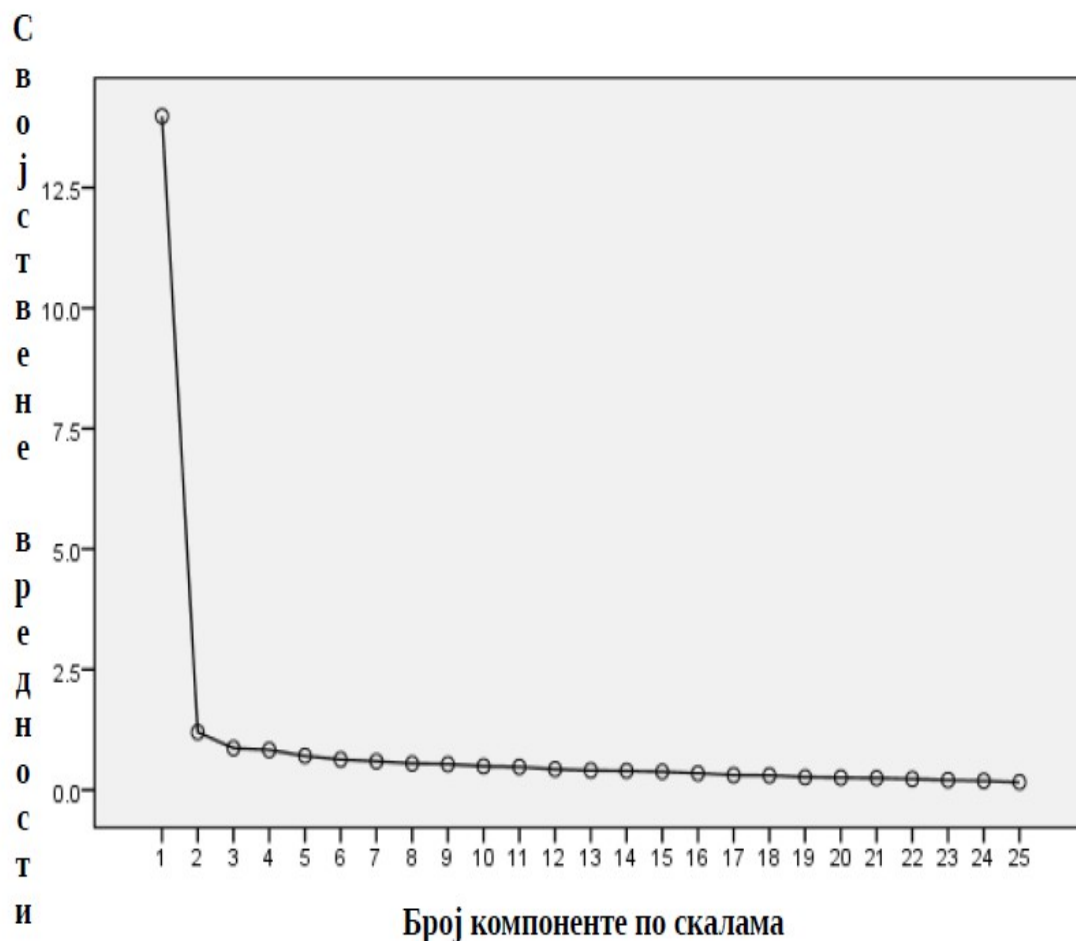
Табела 12.1: Издвојени фактори просоцијалног/социјално пожељног понашања ученика.

Компоненте	Својствене вредности			Издвојене својствене вредности			Својствене вредности ротираних компоненти		
	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %
1.	13.984	55.938	55.938	13.984	55.938	55.938	8.392	33.567	33.567
2.	1.199	4.795	60.733	1.199	4.795	60.733	6.791	27.165	60.733

Као што се у табели види изолована су два основна фактора (1. просоцијална понашања и 2. просоцијалне вредности – мотиви) који објашњавају: први, 55,9% , а други, 60,7% варијансе.

Интересантно је, такође, уочити графички приказ екстракције ових фактора који је очигледан на Графику 1.

График 1: Кателов скатер дијаграм компоненти просоцијалног/социјално пожељног понашања ученика.



Ових 25 питања је распоређено по скалама које смо назвали: *брија о друјоме* (БОД), *помоћ* (ПОМ), *друјарсјиво и њријашељсјиво* (ДИП), *доброша и љубав* (ДИЉ). Било би неизводљиво да свако питање формулишемо као ајтем зато што су питања описна и садржински се односе на део из књижевног текста. Сва питања из једне групе, нпр. *брија о друјоме*, односе се на ову варијаблу и чине њену целину. Питања су означена скраћеницом варијабле и бројем који означава редни број питања у тој скали (нпр. БОД_01 – значи прво питање из скале *брија о друјоме* итд.), Табела 12.2.

Табела 12.2: Матрица структуре издвојених фактора.

Компонентне варијабле	Просоцијална понашања	Просоцијалне вредности (мотиви)
дип_02	.756	.362
бод_04	.751	
бод_01	.733	
дип_05	.728	.345
бод_03	.724	
бод_08	.722	.402
бод_06	.695	.384
бод_05	.665	.370
пом_04	.663	.417
бод_02	.656	.331
бод_07	.632	.435
дип_03	.629	.499
пом_03	.565	.472
пом_05	.560	.516
дип_04	.516	.459
диљ_07		.774
диљ_02	.309	.735
диљ_06	.434	.700
диљ_05	.466	.686
диљ_03		.655
диљ_01	.384	.653
дип_01	.439	.652
диљ_04	.392	.626
пом_01	.552	.615
пом_02	.516	.563

Легенда:

бодова о другоме (БОД), помоћ (ПОМ), другарство и пријатељство (ДИП), добродина и љубав (ДИЉ).

Први фактор који објашњава 55,9% варијансе представља оно што би се могло назвати „социјално пожељно понашање“. Он окупља све претпостављене понашајне, али и многе мотивационе компоненте социјално пожељних понашања ученика само са знатно мањим засићењем (*Табела 15.2*). Као што се види из табеле засићење код првог фактора је доста високо, од 0.516 до 0.756.

Други фактор који објашњава 60,7% варијансе и представља оно што условно можемо назвати „мотивационе компоненте социјално пожељног понашања“. Засићење компоненти овог фактора је, такође, високо и креће се од 0.516 до 0.774.

С обзиром на то да се компоненте појављују и у једном и у другом фактору може се закључити да су оба фактора (мотиви-вредности и поступци) значајни елементи социјално пожељног понашања ученика на узорку који смо ми испитивали, подстакнуто деловањем књижевноуметничких текстова књижевности за децу који се обрађују на часовима српског језика у млађим разредима основне школе.

И поред ова два издвојена фактора, рађене су и факторске анализе за сваку суб-скалу посебно, због теоријске важности сваке скале (*Табела 13.3*). Факторском анализом, методом главних компоненти, из скале *брига о другој* (БОД) издвојена је једна главна компонента. Наиме, сва питања се групишу у један скор, назван БРИГА О ДРУГОЈЕ који објашњава 62,67% варијансе. Из скале *помоћ* (ПОМ) издвојена је једна главна компонента. Сва питања се групишу у један скор, назван ПОМОЋ. Он објашњава 66,69% варијансе. Из скале *другарство и пријатељство* (ДИП) издвојена је једна главна компонента. И код ове скале се сва питања групишу у један скор, назван ДРУГАРСТВО И ПРИЈАТЕЉСТВО који објашњава 66,40% варијансе. Из скале *доброћа и љубав* (ДИЉ) издвојена је једна главна компонента. Наиме, сва питања се групишу у један скор, назван ДОБРОТА И ЉУБАВ који задовољава 61,51% варијансе. На крају, из неколико питања која се односе на *читалачка интересовања ученика* (ЧИУ) издвојена је једна главна компонента. Ова питања се групишу у један скор, назван ЧИТАЛАЧКА ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА, која објашњава 73,47% варијансе. Виши скор на овом фактору означава већа читалачка интересовања ученика.

Табела 12.3: Издвојени фактори социјално пожељног понашања ученика за сваку субскалу.

Варијабле	Својствене вредности			Издвојене својствене вредности		
	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни
Брига о другоме (БОД)	5.014	62.676	62.676	5.014	62.676	62.676
Помоћ (ПОМ)	3.334	66.690	66.690	3.334	66.690	66.690
Другарство и пријатељство (ДИП)	3.320	66.407	66.407	3.320	66.407	66.407
Доброта и љубав (ДИЉ)	4.306	61.512	61.512	4.306	61.512	61.512
Читалачка интересовања ученика (ЧИУ)	2.204	73.473	73.473	2.204	73.473	73.473

Такође, ако се у матрицама структуре ових фактора (Прилој 3) погледају вредности за сваку испитивану компоненту субскала, може се уочити да је засићење ових фактора јако високо и то: *брига о другоме* (БОД) од 0.765 до 0.830, *помоћ* (ПОМ) од 0.792 до 0.861, *другарство и пријатељство* (ДИП) од 0.771 до 0.860, *доброта и љубав* (ДИЉ) од 0.706 до 0.852 и *читалачка интересовања ученика* (ЧИУ) од 0.796 до 0.902. Наведене вредности говоре у прилог претпоставци да скале коришћене за мерење социјално пожељног понашања ученика четвртог разреда основне школе са великом поузданошћу могу приказати мерену појаву, односно, утврдити допринос књижевних текстова који се обрађују на часовима српског језика на развој социјално пожељног понашања ученика овог узраста. Као доказ ове тврдње можемо користити и вредности Кромбаховог алфа коефицијента поузданости коришћених скала које су доста високе, а које су приказане у Табели 6, поглавље 3.8.

На основу представљених резултата факторских анализа може се закључити да су се из свих скала Упитника за ученике екстраховала два фактора која смо на основу теоријског контекста проблема назвали: 1) *просоцијално понашање* и 2) *просоцијалне вредности* – *мошиви*. Такође, свака субскала је издвојила по један фактор који смо, према именима скала, тако и назвали: *брига о другоме* (БОД), *помоћ* (ПОМ), *другарство и*

пријателство (ДИП), *доброћа и љубав* (ДИЉ). Ове факторе смо означили као независне варијабле нашег истраживања чије ћемо испољавање поредити са зависним варијаблама (полом, успехом и образовним нивоом родитеља ученика). У том смислу наведени фактори (варијабле) биће одреднице социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе подстакнутим текстовима/делима књижевности за децу која се обрађују на часовима српског језика.

4.2.2. *Разумевање, усвојености порука и прихватање модела социјално пожељног понашања кроз анализу шекспирова књижевности за децу*

Истраживачки пројекат емпиријског дела овог рада је тако конципиран да је подразумевао да се утврди каква је рецепција књижевноуметничких текстова који се обрађују на часовима српског језика, односно да се утврди у којој мери су ученици усвојили и разумели поруке књижевних текстова које се односе на васпитање деце за социјално пожељно понашање (*трећи истраживачки задатак*), али и да се провери да ли су ученици и у којој мери прихватили моделе социјално пожељног понашања кроз анализу текстова књижевности за децу (*четврти истраживачки задатак*). Наша основна идеја је била да ове проблеме истражимо посредно, испитујући ставове ученика према одређеним социјално пожељним мотивима и поступцима који се односе на поступке јунака и ситуације из књижевних текстова које су ученици обрадили. Најпре смо, на основу досадашњих теоријских и емпиријских налаза, одредили показатеље социјално пожељног понашања ученика. То су: *брига о другоме* (БОД), *помоћ* (ПОМ), *дружарство и пријателство* (ДИП), *доброћа и љубав* (ДИЉ). Ово су вредности и понашања која се највише издвајају у текстовима предвиђеним наставним програмом од 1. до 4. разреда основне школе. Питања у тростепеним скалама Ликертовог типа односила су се на најкарактеристичније поруке и идеје из изабраних текстова (*Табела 10*). Питања за сваку скалу су компоненте те скале. Одговори на питања су тако формулисани да означавају степен слагања ученика са одређеном идејом, односно поруком из текста. Први одговор значи неслагање са тврдњом, други је неутралан, означава нити слагање нити неслагање, док трећи означава препознавање поруке из текста, слагање са таквим поступком јунака, односно прихватање мотива за такво поступање. Такође, овим питањима деца су хипоте-

тички стављана у ситуације као у текстовима и од њих се тражило да се одреде како би поступили у истој или сличној ситуацији у којој се нашао јунак приче. На тај начин смо мерили њихову просоцијалну/социјално пожељну оријентацију. Неколико карактеристичних примера дато је у *Прилоју 4*.

Као што се из наведених примера види желели смо да утврдимо каква је њихова мотивисаност за поступање или сам просоцијални/социјално пожељни поступак инспирисан ситуацијама и порукама из текстова књижевности за децу. У том смислу, проверавали смо фреквенције одговора за свако појединачно питање по скалама (*Прилој 5*) и аритметичке средине одговора за сваку од скала (*Табеле од 12.4 до 12.7*), како би утврдили број и проценат ученика који се определио за највиши степен слагања са понуђеним одговором, као и просечне вредности за свако питање у скали.

Табела 12.4: Аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД) одговора ученика у скали брига о другоме (БОД).

Скала брига о другоме (бод)	N	Минимум	Максимум	АС	СД
бод_01	290	1,00	3,00	2,6759	,60428
бод_02	290	1,00	3,00	2,7448	,57369
бод_03	290	1,00	3,00	2,7621	,54099
бод_04	290	1,00	3,00	2,7241	,57614
бод_05	290	1,00	3,00	2,6897	,58844
бод_06	290	1,00	3,00	2,7586	,54900
бод_07	290	1,00	3,00	2,7414	,58114
бод_08	290	1,00	3,00	2,7414	,55057

Табела 15.2: Аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД) одговора ученика у скали помоћ (ПОМ).

Скала помоћ (пом)	N	Минимум	Максимум	АС	СД
пом_01	290	1,00	3,00	2,7483	,54113
пом_02	290	1,00	3,00	2,6966	,63162
пом_03	290	1,00	3,00	2,6690	,62314
пом_04	290	1,00	3,00	2,7276	,59257
пом_05	290	1,00	3,00	2,7172	,57278

Табела 12.6: Аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД) одговора ученика у скали *друјарсџва и пријатељсџва* (ДИП).

Скала друјарсџва и пријатељсџва (дип)	N	Минимум	Максимум	АС	СД
дип_01	290	1,00	3,00	2,7345	,55977
дип_02	290	1,00	3,00	2,6759	,65379
дип_03	290	1,00	3,00	2,6828	,61361
дип_04	290	1,00	3,00	2,6655	,64587
дип_05	290	1,00	3,00	2,7310	,58535

Табела 12.7: Аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД) одговора ученика у скали *доброше и љубави* (ДИЉ).

Скала доброте и љубави (диљ)	N	Минимум	Максимум	АС	СД
диљ_01	290	1,00	3,00	2,7000	,60819
диљ_02	290	1,00	3,00	2,6759	,63227
диљ_03	290	1,00	3,00	2,5517	,72933
диљ_04	290	1,00	3,00	2,6759	,60998
диљ_05	290	1,00	3,00	2,6690	,61194
диљ_06	290	1,00	3,00	2,6621	,59665
диљ_07	290	1,00	3,00	2,6448	,61812

Увидом у табеле у *Прилоју 5* и *Табеле од 12.4 до 12.7*, за свако питање из наведених скала може се уочити број и проценат оних ученика који су се определили за сваки одговор у питањима, као и просечне вредности за свако питање по скалама. На основу тих података може се утврдити да је проценат оних који су се определили за највиши одговор у скалама следећи: у скали *брија о друјоме* (БОД) 79% ученика се определило за одговор под (3) (Ево таквих примера за које су се ученици определили: 1. Зато што брине о болесној сестри, 2. Требало је да јој неко пружи уточиште, 3. Зато што жели да нахрани гладну птичицу, 4. Да се брине за малишана који му је показао да се љубављу отклања себичност, 5. Брине за Стефана који креће у непознато, 6. Фолко брине за судбину свог пријатеља, коњића Беле Гриве, 7. Зато што воли своју мајку и не жели да се она брине и 8. Веома је брижна и добра, као да му је рођена мајка), $(2,67 < \text{АС} < 2,76$;

min.=1, max.=3); у скали *йомоћ* (ПОМ) 78,44% ученика је изабрало одговор (3) (Примери: 1. Да, пчела је добро поступила, она треба да помогне голубу јер је и он њој помогао, 2. Добро је поступила јер је тигар њој помогао да оздрави, 3. Да, добро је учинио, треба помоћи ономе коме је живот угрожен, 4. Добро је и лепо помоћи људима у невољи, 5. Добро је што је месец помогао дечаки да прочита и ону најмудрију књигу), (2,67<АС<2,75; min.=1, max.=3); у скали *друјарсѝво и йријатѝлсѝво* (ДИП) 77,98% ученика се определило за највиши одговор (Примери: 1. Прави пријатељски поступак, 2. Веома лоше је поступио јер се друг никада не оставља у невољи, 3. Осећа да је пред њом пријатељ који је неће повредити, 4. Њен поступак није другарски јер се друг не цинкари, 5. То је права провера пријатељства јер неће да остави пријатеља), (2,66<АС<2,73; min.=1, max.=3) и у скали *доброѝа и љубав* (ДИЉ) 74,06% ученика се определило за одговор под (3) (1. Показује велику доброту и племенитост ових људи, 2. Деда Триша је добро поступио јер је права добричина и може да опрости, 3. Другови из одељења су добри и пажљиви, воле свог друга и разумеју га, 4. Фолко зрачи добротом, што кобила осећа, и зато му дозвољава да је помилује, 5. Свако треба да покаже милост и доброту према слабијима од себе, 6. Бака воли унука и не жели да га повреди и 7. Да, он је умро од пакости јер само доброта и племенитост продужавају живот), (2,55<АС<2,70; min.=1, max.=3).

То практично значи да је преко три четвртине ученика на узорку који смо испитивали усвојило и разумело поруке књижевних текстова који се односе на васпитавање социјално пожељних вредности ученика чиме смо потврдили *йпрећу йосебну хийоѝезу* нашег емпиријског истраживања која је подразумевала да се утврди у којој мери су ученици четвртог разреда основне школе усвојили и разумели поруке књижевних текстова који се односе на васпитавање деце за социјално пожељно понашање. Такође, високе просечне вредности на свим скалама говоре да су ученици на нашем узорку у великој мери прихватили моделе социјално пожељног понашања кроз анализу текстова књижевности за децу, чиме потврђујемо *чейврѝу йосебну хийоѝезу*, да је анализом текстова књижевности за децу у настави српског језика могуће створити услове у којима ће ученици четвртог разреда основне школе усвојити моделе социјално пожељног понашања ученика.

Међутим, овако добијени резултати не значе да ће се ученици заиста понашати просоцијално/социјално пожељно у свакој ситуацији. Наставом се стварају потенцијални услови, претпоставке и искуства која шире репертоар могућих одлука деце када се

нађу у ситуацијама које су сличне са онима које су упознала кроз обраду књижевних дела. Да ли ће се деца понашати на један од поменутих начина зависи и од ситуационих фактора, конформистичких разлога, емоционалних стања итд. (Јоксимовић и Васовић, 1990). Дакле, ми са великом вероватноћом можемо тврдити да ученици четвртог разреда који су учествовали у овом истраживању имају добре потенцијалне могућности за социјално пожељно понашање подстакнуто искуствима и вредностима из књижевноуметничких дела која су предвиђена наставним програмом за овај узраст.

4.2.3. Читалачка интересовања ученика као чинилац развоја социјално пожељног понашања

Петти истраживачки задатак овог рада је да се утврди у којој мери читалачка интересовања ученика 4. разреда основне школе доприносе препознавању облика просоцијалног/социјално пожељног понашања у тектовима који се обрађују на часу српског језика. Препознавање облика социјално пожељног понашања ликова у текстовима који се обрађују на часу српског језика повећава репетоар понашања ученика и доприноси њиховој бољој просоцијалној/социјално пожељној оријентацији. У досадашњим теоријским и емпиријским радовима о просоцијалном/социјално пожељном понашању деце „читање“ није издвојено као фактор, међутим, у контексту наше теме оно је од значаја у смислу да књижевноуметничко дело/текст треба прочитати да би имало смисла говорити о његовом утицају на личност ученика.

У оквиру истраживачког пројекта ове докторске дисертације желели смо да још једном снимимо постојеће стање ствари у области читања и читалачких интересовања, јер ако се књижевна дела не читају, онда нема места било каквој надоградњи и утицају на развој личности ученика. Наша идеја је, такође, да идемо и корак даље, односно да пробамо да пронађемо ваљане методичке начине да кроз наставу промовишемо и књигу и читање, да књигу, као непролазну вредност, вратимо на пиједестал на коме је тако узвишено стајала протеклих векова.

Наша намера је била да проверимо какво је стање читалачких интересовања међу ученицима млађих разреда основне школе. У том смислу смо анкету прилагодили овом узрасту ученика да би могли да упоређујемо податке. Такође, истовремено смо и

учитеље питали шта мисле о „кризи читања“. Пошто су питања за ученике и учитеље у нашем истраживању била идентично усмерена, могли смо да упоређујемо ставове ове две категорије испитаника и уочимо да ли постоје корелације између њих.

T-тестом за независне узорке тестирали смо разлике између ученика и учитеља и процени изражености читалачких интересовања ученика. Анализа је показала да значајне разлике постоје. Оне су такве да ученици процењују нешто вишим своја читалачка интересовања него што то чине учитељи (АС-ученици =5.3276, СД-ученици= 1.47632, АС-учитељи =5.0971, СД-учитељи = .96296, $t= 2.036$, $df =460.212$ и $sig.=.042$), *табеле 12.8 и 12.9.*

Табела 12.8 : Аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД) одговора ученика и учитеља у изражености читалачких интересовања ученика.

Варијабла		N	АС	СД
Читалачка интересовања ученика	ученик	290	5.3276	1.47632
	учитељ	175	5.0971	.96296

Табела 12.9: Значајност разлика између ученика и учитеља у изражености читалачких интересовања ученика.

Варијабла	t	df	Sig.
Читалачка интересовања ученика	2.036	460.212	.042

Дакле, претходно наведени подаци говоре да ученици овог узраста, на узорку који смо ми испитивали, процењују као виша своја читалачка интересовања од процена њихових учитеља. Можемо закључити да ученици на овом узрасту у великом проценту (преко 2/3) читају јер се 68, 28% процената анкетираних изјаснило да „воли да чита“ што потврђује и 75,43% анкетираних учитеља (*Табела 12.10*). Да разлике у ставовима између ове две групе испитаника везаних за то „да ли ученици воле да читају“ нису тако значајне говори и хи-квадрат тест ($\chi^2= 2.710^a$, $df=1$, $sig.=.100$) чија је вредност релативно ниска (*Табела 12.11*). У поређењу са истраживањем (Илић и сар., 2008), показу-

је дијаметрално супротне показатеље за исто питање у анкети, што с обзиром на узраст, говори да „криза читања“ још увек није захватила млађи школски узраст. С обзиром на чињеницу да наш узорак, као ни онај из претходно поменутог истраживања, није довољно сигнификантан, закључци се не могу доносити за читаву популацију ученика, али могу бити значајни за даља научна истраживања. Било би интересантно проверити и на другима узорцима ученика овог узраста како би се добили целовити резултати што може бити предмет неких будућих истраживања ове области.

Табела 12.10: Табела укрштених фреквенција одговора ученика и учитеља.

Да ли волиш да читаш (да ли ваши ученици воле да читају) школску лектуру?	да		не		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
Одговори ученика	198	68.28	92	31.72	290	62.37
Одговори учитеља	132	75.43	43	24.57	175	37.63
Свега:	330	70.97	135	29.03	465	100.00

Табела 12.11: Значајност разлика ученика и учитеља у односу на то да ли ученици воле да читају.

Хи квадрат (χ^2)	df	Sig.
2.710 ^a	1	.100

Хи-квадрат тестом (χ^2) у табелама контингенције тестирали смо разлике у одговорима ученика и учитеља на три појединачна питања која се тичу читалачких интересовања ученика, а која су истоветна у оба упитника (за ученике и наставнике).

Анализа је показала да разлике постоје код питања 16. и 17. (упитник за учитеље), односно 2. и 3. у сегменту ЧИУ (читалачака интересовања ученика) у упитнику за ученике. Разлике су такве да нешто више ученика него учитеља сматра да ученици „не читају уопште“ школску лектуру (Табеле 12.12 и 12.13), ($\chi^2=10.052^a$, $df=2$, $sig.=.007$ и $C = 0.145$), али да је зато далеко већи број ученика него учитеља „у потпуности задовољан“ избором школске лектуре (Табеле 12.14 и 12.15), ($\chi^2= 101.177^a$, $df=2$, $sig.=.000$ и $C = 0.423$).

Табела 12.12: Табела укрштених фреквенција одговора ученика и учитеља.

Колико у просеку текстова (књига) школске лектире прочиташ (прочитају Ваши ученици) у току године?	не читам (читају) уопште		више од половине		све текстове		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Одговори ученика	40	13.79	171	58.97	79	27.24	290	62.37
Одговори учитеља	8	4.57	113	64.57	54	30.86	175	37.63
Свега:	48	10.32	284	61.08	133	28.60	465	100.00

Табела 12.13: Значајност разлика ученика и учитеља у односу на то колико ученици прочитају у току школске године.

Хи квадрат (χ^2)	df	Sig.	Коефицијент контингенције (C)
10.052 ^a	2	.007	.145

Табела 12.14: Табела укрштених фреквенција одговора ученика и учитеља.

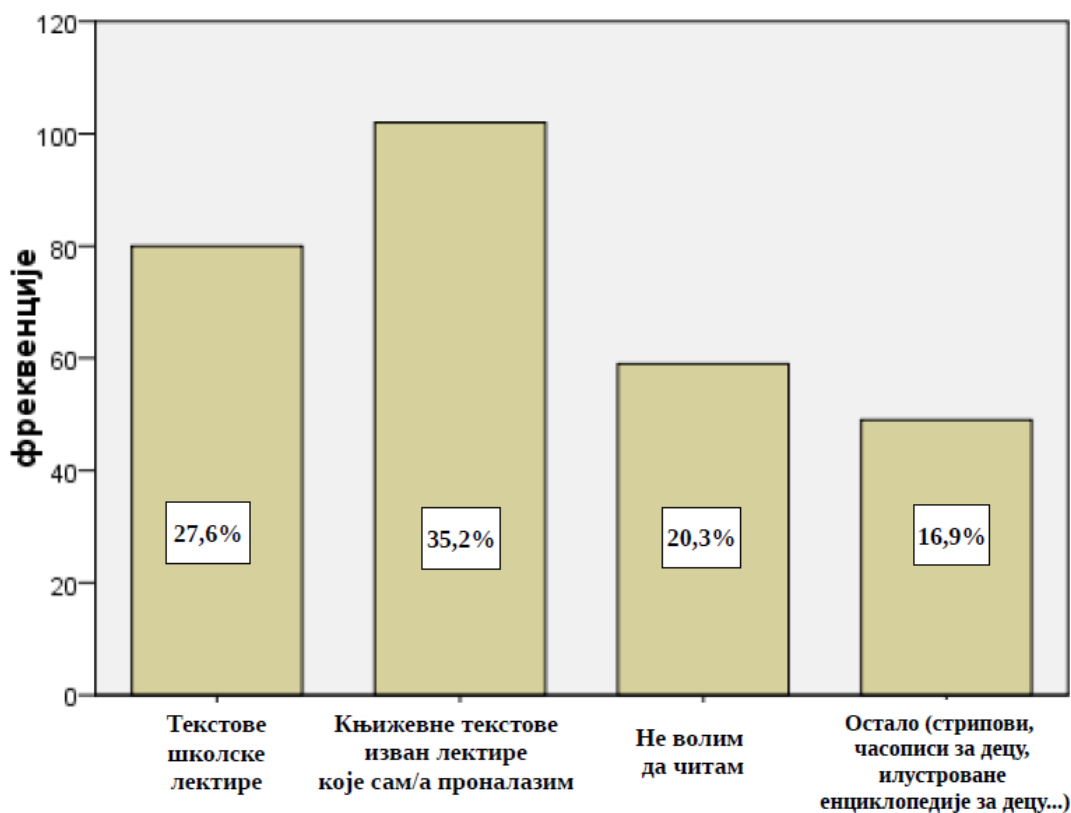
Како ти се допадају текстови школске лектире/... (Колико сте задовољни избором текстова (прича, песама, романа...) школске лектире предвиђене наставним програмом)?	не допадају ми се/нисам задовољан/а		не знам/делимично сам задовољан/а		допадају ми се у потпуности/у потпуности сам задовољан/а		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Одговори ученика	21	7.24	100	34.48	169	58.28	290	62.37
Одговори учитеља	9	5.14	143	81.71	23	13.15	175	37.63
Свега:	30	6.45	243	52.26	192	41.29	465	100.00

Табела 12.15: Значајност разлика ученика и учитеља у односу на то колико им се допадају текстови школске лектире, односно колико су задовољни таквим избором.

Хи квадрат (χ^2)	df	Sig.	Коефицијент контингенције (C)
101.177 ^a	2	.000	.423

Према томе, претходно наведени показатељи, на нашем узорку ученика, наводе нас на два интересантна закључка. Први, ученици четвртог разреда „искреније“ од својих учитеља истичу да постоје ученици који „не читају уопште“. То говори да ученици у међусобним комуникацијама са вршњацима тачно знају „право стање“ ствари када је читање у питању, а да учитељи немају увек праву информацију о читању лектуре од стране својих ученика или на часовима не стигну да то провере. Други закључак се односи на то какав је став ових популација (ученика и учитеља) према тренутно важећем избору лектуре за млађе разреде основне школе, односно колико су задовољни тим избором. Ученици свој суд дају на основу интересантности и допадљивости неког дела, а учитељи, вероватно, за процену узимају и неке друге критеријуме (естетске, поетске, дидактичко-методичке итд.). Међутим, високе вредности хи-квадрат теста и коефицијента контингенције (*Табела 12.15*) указује да су њихови ставови веома значајни. Ако се погледа *Табела 12.14.*, уочава се да је 58,28% анкетираних ученика истакло да им се „у потпуности допада избор“ лектуре, а само 13,15% учитеља. Одговори учитеља се углавном групишу око процене да су „делимично задовољни“ избором лектуре. То истиче 81,71% анкетираних учитеља, што није занемарљив проценат. Такође, мали је проценат и једне и друге популације испитаника истакао да им се избор „не допада“, тј. да „није задовољан“ избором (само 7,24% ученика и 5,14% учитеља). Очигледно је да списак наслова програма лектуре за ученике од 1. до 4. разреда треба да прође једно ново промишљање и анализу, о чему смо детаљно говорили у поглављу 2.6.5. Идеја о томе да треба понудити шири списак лектуре са већом слободом избора и ученика и учитеља има своје утемељење и у резултатима нашег емпиријског истраживања. У прилог ове тезе говоре и одговори на питање „шта ученици највише воле да читају“. Одговори показују да су то ипак текстови изван школске лектуре, које сами проналазе, па тек онда долази школска лектура (*График 2*).

График 2: Шта ученици највише воле да читају.



Такође, овај график показује да 1/5 ученика (20,3%) изражава став да „не воли да чита“. То је она популација „нечитача“ на коју треба усмерити пажњу уз покушај да се врате у „читалачке токове“. Потребно је уложити напор да се ова група ученика мотивише и заинтересује како би осетила сву лепоту читања, читања као задовољства, а не као принуду. На млађем школском узрасту то је заиста могуће урадити, а улога учитеља је у овом послу превасходна. Да ли ће то бити часови типа „Препоручио бих другу да прочита“ или часови на којима ће учитељ „блиц“ ишчитавањем занимљивих детаља из изабраних књига заголицати њихову знатижељу, ствар је методичког избора самог учитеља. Али, још једна ствар је евидентна, а то је да деца уоче да је и учитељ читалац. Он је за њих, у овом периоду развоја, највиши модел идентификације. У том смислу он може повремено да им исприча шта сам чита чиме ће се наметнути као пример и модел. Ако, пак, учитељ не чита, а тражи то од својих ученика, онда је резултат читаве ове активности веома слаб. Наравно, и други чиниоци (родитељи, медији, библиотеке итд.) могу итекако допринети да се читалачка интересовања повећају. Ако се пропусти овај важан период у образовању и васпитању деце (млађи школски узраст) онда ће читалачка инте-

ресовања брзо опасти већ на старијем школском узрасту, што се види и из истраживања (Илић и сар., 2008; Жутић, 2009; Токин, 2009).

У оквиру нашег истраживања желели смо да уочимо који фактор има највећи утицај на избор књига (текстова) које деца читају. У том смислу смо поставили питање и популацији наставника и ученика: „Ко ти највише помаже да изабереш књигу за читање?“ (упитник за ученике) и „Ко према Вашем мишљењу највише утиче на избор текстова и књига које Ваши ученици читају изван школе, у слободном времену?“ (наставнички упитник). Резултати су приказани на *графику 3* и *графику 4*.

График 3: Ставови ученика према томе ко утиче на њихов избор књига за читање.

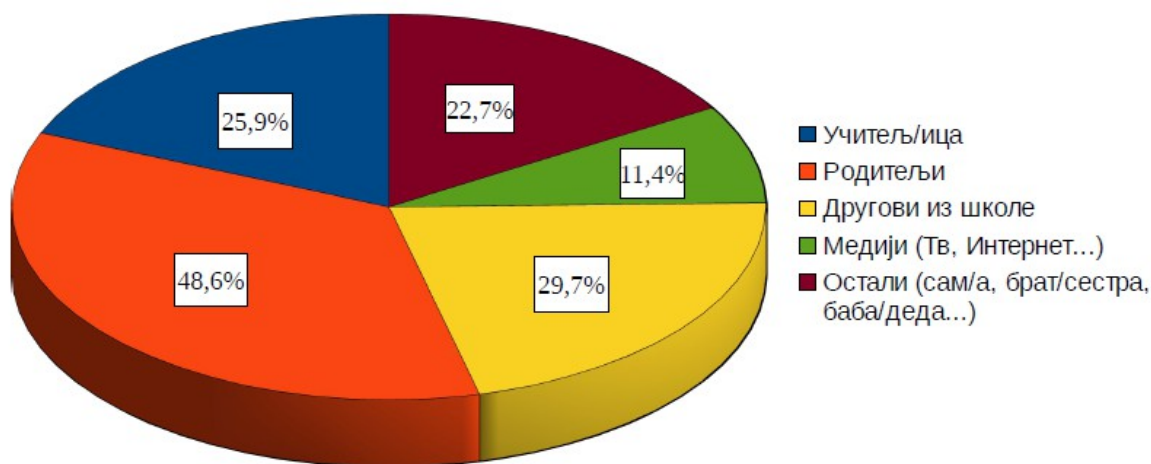
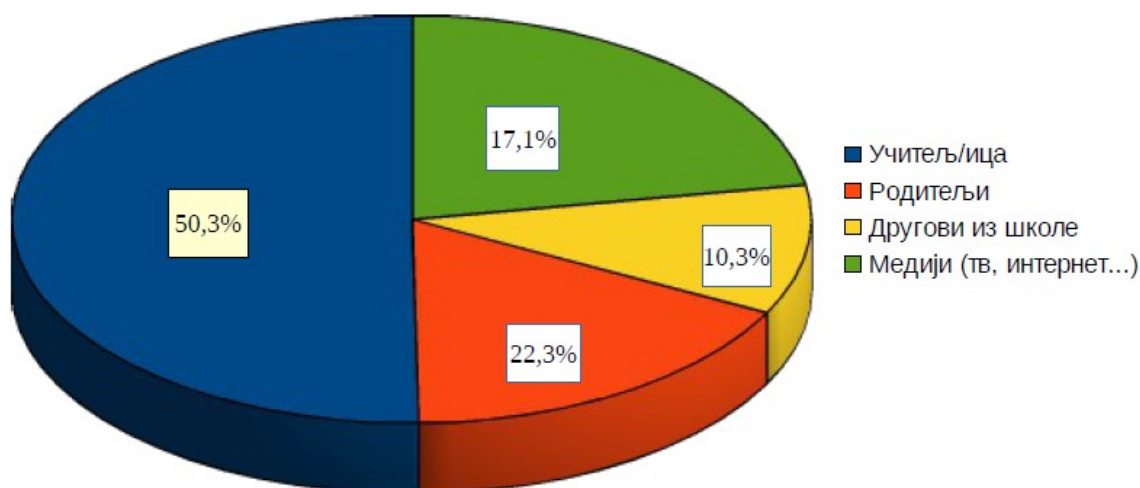


График 4: Ставови учитеља према томе ко утиче на ученички избор књига за читање.



Јасно је уочљиво да ставови ученика показују да највећи утицај имају родитељи

(48,6% анкетираних ученика), док наставници у нашем истраживању тврде да је утицај родитеља дупло мањи (22,3% анкетираних учитеља). Сличан однос неслагања у одговорима је и код категорије „учитељ/ица“. Наиме, 25,9% ученика сматра да на избор књиге утиче „учитељ/ица“, док 50,3% анкетираних учитеља сматра да они сами врше највећи утицај на избор књига својих ученика. Неслагања постоје и код осталих одговора, али је та разлика у знатно мањем проценту. Интересантно је још напоменути да ученици сматрају да већи допринос на избор књига имају „другови из школе“, него „учитељ/ица“, а учитељи већи допринос приписују „медијима“ него „вршњацима“.

Оно што је за наш рад значајно јесте чињеница да категорија за процену „учитељ/ица“ у овом истраживању није определила превелик број ученика ($\frac{1}{4}$ анкетираних), али ни учитеља (само $\frac{1}{2}$ анкетираних). Било је очекивано да тај проценат буде знатно израженији код ове категорије, односно да се више и ученика и учитеља определило за њу. Међутим, као што се из података овог истраживања може видети ситуација у пракси је сасвим другачија, што може бити забрињавајуће. Учитељи су, логично је, упућени да „шире моћ књиге“, али по свему судећи ситуација је у школама сасвим другачија.

На основу свих статистичких показатеља које смо изнели у овом поглављу можемо извести неке опште закључке који се односе на ставове о читалачким интересовањима ученика:

- Ученици процењују нешто виша своја читалачка интересовања од процена учитеља,
- „Ученици воле да читају“ потврђују ставови и ученика и учитеља овог истраживања,
- Нешто већи број ученика него учитеља тврди да ученици „не читају уопште школску лектуру“,
- Већи број ученика него учитеља је „у потпуности задовољан“ избором школске лектире,
- Анкета је показала да ученици више воле да читају текстове „изван школске лектире које сами проналазе“,
- Једна петина ученика (20,3%) су и даље „нечитачи“,
- Ставови ученика показују да „највећи утицај“ на њихов избор књига за читање имају: родитељи, другови, учитељи, остали (сами, брат/сестра, баба/деда...) и медији,

-
- Ставови учитеља показују да „највећи утицај“ на избор књига за читање њихових ученика имају: учитељи, родитељи, медији и другови из школе.

Све претходно побројане тврдње наводе нас на закључак да *иџџа џосџбна хиџо-џџџа* није потврђена, то јест претпоставка, да се очекује да постоји пад читалачких интересовања код ученика 4. разреда основне школе, а самим тим и лошије препознавање облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часу српског језика, није тачна. На узорку који смо ми испитивали такозвана „криза читања“ није тако драстично изражена нити алармантна, као у истраживањима која смо помињали, па самим тим у истраживању ове докторске дисертације није утврђен ни мањи допринос развоју социјално пожељне оријентације, а посредно и социјално пожељног понашања ученика подстакнутог књижевноуметничким текстовима. Дакле, закључак може ићи у правцу да што је већи проценат развијености читалачких интересовања ученика то ће бити већи допринос књижевноуметничких текстова развоју социјално пожељног понашања ученика.

Међутим, треба бити врло обазрив јер се ове појаве „шире као вирус“ и у том смислу потребно је стално радити на анимирању ученика за читање, стварати читалачке навике јер се ради о узрасту на коме је то могуће постићи. С тим у вези и јесте претходно истакнут став да је потребно ревидирати и осавременити програмски садржај лекције и прилагодити га новом времену и новим захтевима деце, али исто тако оспособљавати и садашње и будуће генерације учитеља да промовишу *књиџу и чиџање* као највише *вредности*.

4.2.4. Показатељи социјално пожељног понашања ученика у односу на џол исџиџаника

Шџџи исџираживачки задаџак нашег рада био је да испита да ли постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на *џол* ученика. Уочљиво је да на крају млађег школског узраста девојчице пре сазревају у односу на дечаке истог узраста, пре свега због чињенице да код њих пубертет наступа нешто раније. Ове одли-

ке развоја деце су нас определиле да у оквиру нашег истраживања претпоставимо да те разлике могу да постоје и у препознавању социјално пожељног понашања у текстовима књижевности за децу.

T-тестом за независне узорке тестирали смо разлике по полу и изражености ско-рова *просоцијалног понашања*, *просоцијалних вредности (мотива)*, *бриге о другоме (БОД)*, *помоћи (ПОМ)*, *другарства и пријатељства (ДИП)*, *доброте и љубави (ДИЉ)*, *читалачких интересовања ученика (ЧИУ)*, *препознавања социјално пожељних понашања и вредности (СППИВ)*. Анализа је показала да разлике постоје на свим варијаблима између дечака и девојчица, али и да су разлике значајно изражене код *читалачких интересовања* ($AC=5.8095$, $CD=1.23751$, $t=-5.077$, $df=288$, $sig.=.000$) и *социјално пожељних понашања* ($AC=7.7302$, $CD=3.40685$, $t=-2.835$, $df=288$, $sig.=.005$), такве да су оба ско-ра израженија код девојчица (Табеле 12.16 и 12.17).

Табела 12.16: Аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД) одговора ученика различитог пола у препознавању социјално пожељног понашања.

Варијабле N=290	пол	f	АС	СД
Просоцијално понашање	мушки	164	2.6728	.48271
	женски	126	2.7672	.41180
Просоцијалне вредности (мотиви)	мушки	164	2.6396	.48947
	женски	126	2.7230	.45205
Брига о другоме (БОД)	мушки	164	2.6860	.48074
	женски	126	2.7867	.40499
Помоћ (ПОМ)	мушки	164	2.6744	.50087
	женски	126	2.7603	.45608
Другарство и пријатељство (ДИП)	мушки	164	2.6659	.52478
	женски	126	2.7397	.46045
Доброта и љубав (ДИЉ)	мушки	164	2.6141	.50617
	женски	126	2.7063	.46993
Читалачка интересовања ученика (ЧИУ)	мушки	164	4.9573	1.54026
	женски	126	5.8095	1.23751
Социјално пожељно понашање	мушки	164	6.4878	3.90766
	женски	126	7.7302	3.40685

Табела 12.17: Значајност разлика између ученика различитог пола у препознавању социјално пожељног понашања.

<i>Варијабле</i>	t	df	Sig.
Просоцијално понашање	-1.758	288	.080
Просоцијалне вредности (мотиви)	-1.486	288	.138
Брига о другоме (БОД)	-1.892	288	.060
Помоћ (ПОМ)	-1.505	288	.133
Другарство и пријатељство (ДИП)	-1.252	288	.212
Доброта и љубав (ДИЉ)	-1.586	288	.114
Читалачка интересовања ученика (ЧИУ)	-5.077	288	.000
Социјално пожељно понашање	-2.835	288	.005

У истраживању се пошло од претпоставке да развијеност појединих облика социјално пожељног понашања зависи од пола ученика. У том смислу претпоставили смо да полне разлике постоје код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима књижевности за децу (*шестиа йосебна хийоџеза*). Подаци истраживања потврђују нашу хипотезу да разлике постоје и да су више изражене код девојчица, на свим скоровима, а нарочито на читалачким интересовањима и социјално пожељном понашању.

На основу добијених налаза можемо закључити да девојчице, на узорку који смо ми истраживали, имају развијенија читалачка интересовања, односно да боље препознају социјално пожељна понашања у текстовима књижевности за децу који се обрађују на часовима српског језика у млађим разредима основне школе. С обзиром на то да боље препознају социјално пожељна понашања претпостављамо да ће се чешће тако и понашати. Ови подаци су у складу са истраживањима просоцијалне оријентације младих (Јоксимовић и Васовић, 1990) као и налаза о вршњачким односима (Спасеновић, 2006) где девојчице, такође, испољавају већи степен просоцијалне оријентације, мање су агресивне и имају већу усмереност према вршњацима.

4.2.5. Показатељи социјално пожељног понашања ученика
у односу на усџех испишаника

Као једну од варијабли нашег истраживања која може да буде од значаја за препознавање социјално пожељног понашања ученика подстакнута књижевноуметничким текстовима уврстили смо и школски успех ученика. С тим у вези поставили смо *седми испираживачки задатак* да се испита да ли постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на усџех ученика.

Овом приликом смо се определили за регресиону анализу из разлога што се ради о нумеричким варијаблама, дакле о варијаблама које дају неки скор, па је у том смислу поузданост ове статистичке методе знатно већа од других. То практично, у нашем случају, значи да уз помоћ зависне варијабле (успеха) покушавамо да предвидимо независну варијаблу просоцијално/социјално пожељно понашање.

Регресионом анализом је тестирана могућност предвиђања школског успеха преко просоцијалних понашања и вредности (мотива). Анализа је показала да је могуће предвидети 57% школског успеха ($R = .755$; $R \text{ Square} = .570$; $\text{sig.} = .000$) преко свих наведених предиктора (израженији предиктори, виши успех), Табела 12.18.

Табела 12.18: Значајност предикције успеха и просоцијалног понашања и просоцијалних вредности (мотива).

R	R Square	df	F	Sig.
.755 ^a	.570	2; 287	190.387	.000 ^a

Заједно просоцијална понашања и просоцијалне вредности (мотиви) јесу повезане са школским успехом. Израженије просоцијално/социјално пожељно понашање деце, подстакнуто књижевноуметничким текстовима књижевности за децу, условљава виши успех тих ученика ($r = .750$, $\text{sig.} = .000$). Такође, веће присуство просоцијалних/социјално пожељних вредности (мотива) ($r = .687$, $\text{sig.} = .000$), Табела 12.19, значи виши успех ученика.

Табела 12.19: Пирсонови коефицијенти корелације успеха и просоцијалног понашања и просоцијалних вредности (мотива).

Варијабле		успех	просоцијално понашање	просоцијалне вредности (мотиви)
N=290				
Pearson Correlation	успех	1.000	.750	.687
	просоцијално понашање	.750	1.000	.858
	просоцијалне вредности (мотиви)	.687	.858	1.000
Sig. (1-tailed)	успех	.	.000	.000
	просоцијална понашања	.000	.	.000
	просоцијалне вредности (мотиви)	.000	.000	.

Претходно наведени став, додатно потврђује бета коефицијент (Табела 15.20), који је значајно виши код просоцијалног понашања ($\beta = .611$, $t = 8.116$, $sig. = .000$) у односу на просоцијалне вредности (мотиве) ($\beta = .163$, $t = 2.164$, $sig. = .031$). То конкретно у контексту нашег истраживања значи да просоцијално понашање ученика доприноси остваривању њиховог бољег успеха, односно бољих постигнућа у образовним активностима. Просоцијалне вредности (мотиви) су значајне али у знатно мањој мери, зато што више говоре о просоцијалној/социјално пожељној усмерености (оријентацији) што не значи да ће она довести и до поступања. Дакле, постојање социјално пожељних облика понашања подстакнуто књижевноуметничким текстовима доприноси, генерално, бољим школским постигнућима ученика у млађим разредима основне школе.

Табела 12.20: Значајност регресионих коефицијената односа успеха и просоцијалног понашања и просоцијалних вредности (мотива).

Варијабле	Beta	t	Sig.
Просоцијално понашање	.611	8.116	.000
Просоцијалне вредности (мотиви)	.163	2.164	.031

Због теоријске важности сваке од наведених скала *брига о друјома* (БОД), *помоћ* (ПОМ), *друјарство и пријатељство* (ДИП), *доброћа и љубав* (ДИЉ), *чињалачка интересовања ученика* (ЧИУ), *социјално пожељно понашање* (СПП), о чему смо раније говорили, које су, у ствари, показатељи (предиктори) социјално пожељног понашања ученика, тестирали смо сваку скалу понаособ, у односу на *школски успех* ученика.

Регресионом анализом је тестирана могућност предвиђања школског успеха пре-

ко бриге о другом, помоћи, другарства и пријатељства, доброте и љубави, читалачких интересовања и социјално пожељног понашања. Анализа је показала да је могуће предвидети 58% школског успеха ($R = .762$; $R \text{ Square} = .581$; $\text{sig.} = .000$), Табела 12.21, а као значајни предиктори су се издвојили *брига о другој* (БОД), *помоћ* (ПОМ) (израженији предиктори, значи виши успех ученика).

Табела 12.21: Значајност предикције успеха и показатеља социјално пожељног понашања.

R	R Square	df	F	Sig.
.762 ^a	.581	6; 283	65.438	.000 ^a

Као што се види из табеле 12.22., Пирсонови коефицијенти корелације су веома високи код показатеља *брига о другој* (БОД) ($r = .732$, $\text{sig.} = .000$), *помоћ* (ПОМ) ($r = .723$, $\text{sig.} = .000$), што значи да су брига о другој и помоћ, као два веома значајна показатеља просоцијалног понашања, у значајној корелацији са школским успехом ученика.

Табела 12.22: Пирсонови коефицијенти корелације успеха и показатеља социјално пожељног понашања.

Варијабле N=290		успех	БОД	ПОМ	ДИП	ДИЉ	ЧИУ	СПП
Pearson Correlation	успех	1.000	.732	.723	.708	.647	.453	.427
	БОД	.732	1.000	.844	.871	.777	.575	.480
	ПОМ	.723	.844	1.000	.874	.832	.590	.454
	ДИП	.708	.871	.874	1.000	.794	.587	.485
	ДИЉ	.647	.777	.832	.794	1.000	.578	.483
	ЧИУ	.453	.575	.590	.587	.578	1.000	.483
	СПП	.427	.480	.454	.485	.483	.483	1.000
Sig. (1-tailed)	успех	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	БОД	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000
	ПОМ	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000
	ДИП	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000
	ДИЉ	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000
	ЧИУ	.000	.000	.000	.000	.000	.	.000
	СПП	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.

Легенда:

брига о другојме (БОД), помоћ (ПОМ), другарство и пријатељство (ДИП), доброта и љубав (ДИЉ), читалачка интересовања ученика (ЧИУ), социјално пожељно понашање (СПП).

Пошто смо применили поступак регресионе анализе ови подаци се могу тумачити тако да што ученици изражавају већу бригу о другом и помажу другима, подстакнути текстовима књижевности за децу, то ће њихов школски успех бити већи у 58% случајева, што је готово идентично када смо тестирали однос успеха и испољавања просоцијалног понашања. Дакле, *брига о другојме* (БОД), *помоћ* (ПОМ) јесу заиста веома важна просоцијална/социјално пожељна понашања. Тај значај потврђују и накнадни бета коефицијенти (*Табела 12.23*) који су значајни код ове две варијабле: *брига о другојме* ($\beta = .354, t = 4.170, sig. = .000$); *помоћ* ($\beta = .307, t = 3.304, sig. = .001$).

Табела 12.23: Значајност регресионих коефицијената односа успеха и показатеља социјално пожељног понашања.

Варијабле	Beta	tt	Sig.
Брига о другојме (БОД)	.354	4.170	.000
Помоћ (ПОМ)	.307	3.304	.001
Другарство и пријатељство (ДИП)	.098	1.046	.297
Доброта и љубав (ДИЉ)	.025	.340	.734
Читалачка интересовања ученика (ЧИУ)	-.042	-.823	.411
Социјално пожељно понашање	.078	1.684	.093

Пошто смо у претходним анализама показали да просоцијално понашање, а с њим у вези и брига о другојме, односно помоћ, значајно доприносе бољим школским постигнућима, желели смо да идемо и корак даље и утврдимо да ли претходно поменути показатељи доприносе развоју социјално пожељног понашања ученика 4. разреда основне школе подстакнута текстовима књижевности за децу који се обрађују на часовима српског језика.

Зато смо регресионом анализом тестирали могућност предвиђања социјално пожељног понашања преко просоцијалних понашања и вредности (мотива). Анализа је показала да је могуће предвидети 26.1% *социјално пожељног понашања* ($R = .511; R \text{ Square} = .261; sig. = .000$) преко наведених предиктора (израженији предиктори, виши скор социјално пожељног понашања), *Табела 12.24*.

Табела 12.24: Значајност предикције односа социјално пожељног понашања, просоцијалног понашања и просоцијалних вредности (мотива).

R	R Square	df	F	Sig.
.511 ^a	.261	2; 287	50.727	.000 ^a

Пирсонови коефицијенти корелације показују једну умерену корелацију јер вредност коефицијента нису високе. Однос између социјално пожељног и просоцијалног понашања је ($r=.494$), а између социјално пожељног понашања и просоцијалних вредности (мотива) ($r=.491$), Табела 12.25.

Табела 15.25: Пирсонови коефицијенти корелације социјално пожељног понашања, просоцијалног понашања и просоцијалних вредности (мотива).

Варијабле		социјално пожељно понашање	просоцијално понашање	просоцијалне вредности (мотиви)
N=290				
Pearson Correlation	социјално пожељно понашање	1.000	.494	.491
	просоцијално понашање	.494	1.000	.858
	просоцијалне вредности (мотиви)	.491	.858	1.000
Sig. (1-tailed)	социјално пожељно понашање	.	.000	.000
	просоцијално понашање	.000	.	.000
	просоцијалне вредности (мотиви)	.000	.000	.

Ни вредности бета коефицијената, у овом случају, нису значајно високи, мада су незнатно израженији код варијабле *просоцијално понашање* ($\beta=.273$, $t=2.767$, $sig.=.006$), Табела 12.26.

Табела 12.26: Значајност регресионих коефицијената односа социјално пожељног понашања, просоцијалног понашања и просоцијалних вредности (мотива).

Варијабле	Beta	tt	Sig.
просоцијално понашање	.273	2.767	.006
просоцијалне вредности (мотиви)	.257	2.607	.010

Такође, регресионом анализом је тестирана могућност предвиђања социјално пожељног понашања преко *брије о другоме* (БОД), *јомоћи* (ПОМ), *друјарсџива* и *јријашељсџива* (ДИП), *доброше* и *љубави* (ДИЉ), *чијшалачких инџересовања ученика* (ЧИУ),

социјално пожељно понашања (СПП). Анализа је показала да је могуће предвидети 31.2% социјално пожељног понашања ($R = .559$; $R \text{ Square} = .312$; $\text{sig.} = .000$), Табела 12.27, а као значајни предиктори су се издвојили *доброћа и љубав* (ДИЉ) и *читалачка интересовања ученика* (ЧИУ) (израженији предиктори, виши скор социјално пожељног понашања).

Табела 12.27: Значајност предикције односа социјално пожељног понашања и његових показатеља.

R	R Square	df	F	Sig.
.559 ^a	.312	5; 284	25.798	.000 ^a

Корелација је највиша између социјално пожељног понашања и доброте и љубави ($r = .483$), као и социјално пожељног понашања и читалачких интересовања ученика ($r = .483$), Табела 12.28.

Табела 12.28: Пирсонови коефицијенти корелације социјално пожељног понашања и његових показатеља.

Варијабле		социјално пожељно понашање	БОД	ПОМ	ДИП	ДИЉ	ЧИУ
N=290							
Pearson Correlation	соц. пожељно понашање	1.000	.480	.454	.485	.483	.483
	БОД	.480	1.000	.844	.871	.777	.575
	ПОМ	.454	.844	1.000	.874	.832	.590
	ДИП	.485	.871	.874	1.000	.794	.587
	ДИЉ	.483	.777	.832	.794	1.000	.578
	ЧИУ	.483	.575	.590	.587	.578	1.000
Sig. (1-tailed)	соц. пожељно понашање	.	.000	.000	.000	.000	.000
	БОД	.000	.	.000	.000	.000	.000
	ПОМ	.000	.000	.	.000	.000	.000
	ДИП	.000	.000	.000	.	.000	.000
	ДИЉ	.000	.000	.000	.000	.	.000
	ЧИУ	.000	.000	.000	.000	.000	.

Легенда:

брига о другоме (БОД), *помоћ* (ПОМ), *другарство и пријатељство* (ДИП), *доброћа и љубав* (ДИЉ), *читалачка интересовања ученика* (ЧИУ).

Да је ова веза значајна показују бета коефицијенти. Они нису високи, али су значајни код обе варијабле, с тим што је нешто већи значај читалачких интересовања ученика (Табела 12.29).

Табела 12.29: Значајност регресионих коефицијената односа социјално пожељног понашања и његових показатеља.

Варијабле	Beta	tt	Sig.
Брига о другоме (БОД)	.139	1.286	.200
Помоћ (ПОМ)	-.126	-1.062	.289
Другарство и пријатељство (ДИП)	.159	1.335	.183
Доброта и љубав (ДИЉ)	.197	2.109	.036
Читалачка интересовања ученика (ЧИУ)	.270	4.282	.000

То практично значи да ученици у нашем истраживању имају изражена читалачка интересовања. Истовремено, они препознају *доброту и љубав* подстакнуту текстовима књижевности за децу. На основу изражености ових варијабли можемо претпоставити да ће социјално пожељно понашање бити израженије код 1/3 ученика (31,2%). Такође, овде се намеће још један закључак а то је да је социјално пожељно понашање веома сложена категорија те да је његов развој условљен и многим другим факторима, а не само наставним садржајима, о чему смо опсежно говорили у теоријском делу рада, што потврђује и ово емпиријско истраживање.

На основу свега претходно реченог можемо закључити да од изражености просоцијалног понашања ученика, нарочито бриге о другоме и помоћи, подстакнутим утицајима текстова/дела књижевности за децу, у великој мери зависи квалитет школског успеха ученика, што се може предвидети код скоро 2/3 испитаних ученика. Међутим, предвиђање социјално пожељног понашања на основу изражености његових показатеља није тако једноставно, могуће је само предвидети код 1/3 ученика у овом истраживању, а нарочито му погодују изражена читалачка интересовања ученика, као и препознавање доброте и љубави у текстовима књижевности за децу, што са друге стране потврђује нашу претпоставку да нема смисла говорити о било каквом утицају књижевноуметничких остварења ако она не буду прочитана од стране ученика, јер читалачка интересовања одређују развој просоцијалне осетљивости код ученика.

Обављено истраживање у оквиру овог рада није потврдило *седму посебну хипо-*

ишезу да постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на успех ученика, већ да од тога како испољавају и препознају просоцијално понашање, нарочито бригу о другом и помоћ, зависи њихов школски успех. Сличне резултате је добила В. Спасеновић (2008), која је испитивала вршњачке односе и школски успех и потврдила да од квалитета вршњачких односа у групи зависи школски успех.

4.2.6. Показатељи социјално пожељног понашања ученика у односу на образовни ниво родитеља и пријатеља

Осми истраживачки задатак овог истраживања био је да се испита да ли постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на образовни ниво њихових родитеља. У том смислу тестиране су посебно разлике по образовању оца, а посебно по образовању мајки.

Једнофакторском анализом варијансе (F) тестирали смо разлике по образовању оца у изражености скорова просоцијалног понашања, просоцијалних вредности (мотива), бриге о другоме (БОД), помоћи (ПОМ), другарства и пријатељства (ДИП), доброты и љубави (ДИЉ), читалачких интересовања ученика (ЧИУ), препознавања социјално пожељних понашања и вредности (СППИВ). Анализа је показала да значајне разлике постоје на свим скоровима, такве да деца очева који имају основну школу или ниже имају ниже скорове на свим скалама (Табеле 12.30 и 12.31). Дакле, ова деца лошије препознају просоцијална понашања и вредности (мотиве), бригу о другоме, помоћ, другарство и пријатељство, доброту и љубав, имају нижа читалачка интересовања и мање препознају социјално пожељна понашања и вредности. Такође, само се код варијабле доброты и љубав (ДИЉ) издвојила група деце чији очеви имају вишу школу која има највише скорове (АС=2.9286; СД=.13194; F=21.418, sig.= .000; Subset for alpha (0.05)= 2.9286, sig.= .078).

Табела 12.30: Аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД) одговора ученика у односу на образовање оца.

Варијабле N=290	Образовање оца	f	АС	СД
Просоцијално понашање	без школе или основна	30	2.2111	.59938
	завршена средња школа	178	2.7165	.43250
	завршена виша школа	18	2.9593	.05184
	завршен факултет	64	2.8729	.30740
	Укупно:	290	2.7138	.45494
Просоцијалне вредности (мотиви)	без школе или основна	30	2.1700	.65345
	завршена средња школа	178	2.6708	.44739
	завршена виша школа	18	2.9278	.14874
	завршен факултет	64	2.8562	.30854
	Укупно:	290	2.6759	.47458
Брига о другоме (БОД)	без школе или основна	30	2.1958	.64300
	завршена средња школа	178	2.7444	.41888
	завршена виша школа	18	2.9236	.09719
	завршен факултет	64	2.8848	.27845
	Укупно:	290	2.7297	.45144
Помоћ (ПОМ)	без школе или основна	30	2.2533	.61236
	завршена средња школа	178	2.7022	.48023
	завршена виша школа	18	2.9556	.12935
	завршен факултет	64	2.8844	.31230
	Укупно:	290	2.7117	.48300
Другарство и пријатељство (ДИП)	без школе или основна	30	2.2067	.63785
	завршена средња школа	178	2.6888	.48942
	завршена виша школа	18	3.0000	.00000
	завршен факултет	64	2.8688	.32896
	Укупно:	290	2.6979	.49837
Доброта и љубав (ДИЉ)	без школе или основна	30	2.1429	.65304
	завршена средња школа	178	2.6493	.46237
	завршена виша школа	18	2.9286	.13194
	завршен факултет	64	2.8304	.36254
	Укупно:	290	2.6542	.49206

Варијабле N=290	Образовање оца	f	АС	СД
Читалачка интересовања ученика (ЧИУ)	без школе или основна	30	4.5667	1.56873
	завршена средња школа	178	5.3258	1.42039
	завршена виша школа	18	5.6667	1.23669
	завршен факултет	64	5.5938	1.55041
	Укупно:	290	5.3276	1.47632
Социјално пожељно понашање	без школе или основна	30	5.0333	3.66233
	завршена средња школа	178	7.0618	3.78543
	завршена виша школа	18	7.7222	3.78551
	завршен факултет	64	7.6719	3.39493
	Укупно:	290	7.0276	3.74340

Табела 12.31: Значајност разлика по образовању оца.

Варијабле	df1	df2	FF	Sig.
Просоцијално понашање	3	286	19.801	.000
Просоцијалне вредности (мотиви)	3	286	19.189	.000
Брига о другоме (БОД)	3	286	21.418	.000
Помоћ (ПОМ)	3	286	15.250	.000
Другарство и пријатељство (ДИП)	3	286	16.820	.000
Доброта и љубав (ДИЉ)	3	286	18.147	.000
Читалачка интересовања ученика (ЧИУ)	3	286	3.772	.011
Социјално пожељно понашање	3	286	3.788	.011

С обзиром на то да су анализе показале значајне разлике на свим скоровима у односу на образовни ниво оца, рађене су накнадне провере Шефевим (Scheffe) тестовима који показују како су ове значајности тачно повезане понаособ између зависних и независних варијабли (Прилој б). Резултати Шефевих тестова показују да је на свим варијаблима разлика значајно повезана код деце чији су очеви без основне или имају завршену основну школу, то јест најнижи допринос ових варијабли код деце чији су очеви са или без основне школе, док су разлике најмање код осталих група.

Једнофакторском анализом варијансе тестирали смо разлике по образовању мајки у изражености скорова *просоцијалној понашања*, *просоцијалних вредности (мотиви)*,

бриге о другој (БОД), помоћи (ПОМ), другарства и пријатељства (ДИП), доброту и љубави (ДИЉ), читалачких интересовања ученика (ЧИУ), препознавања социјално пожељних понашања и вредности (СППИВ). Анализа је показала да значајне разлике постоје на свим скоровима, такве да деца мајки које имају основну школу или ниже имају ниже скорове на свим скалама. Дакле, ова деца лошије препознају просоцијална понашања и вредности (мотиве), бригу о другој, помоћ, другарство и пријатељство, доброту и љубав, имају нижа читалачка интересовања и мање препознају социјално пожељна понашања и вредности (Табеле 12.32 и 12.33). Такође, само се у односу на варијабле *просоцијално понашање* ($AC=2.9401$; $CD=.21570$; $F=21.977$, $sig.=.000$; Subset for alpha (0.05)= 2.9401, $sig.=.088$) и *доброта и љубав* (ДИЉ) ($AC=2.9359$; $CD=.20216$; $F=22.588$, $sig.=.000$; Subset for alpha (0.05)= 2.9359, $sig.=.775$) издвојила и група деце чије мајке имају завршен факултет која има највише скорове.

Табела 12.32: Аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД) одговора ученика у односу на образовање мајке.

Варијабле N=290	Образовање мајке	f	АС	СД
Просоцијално понашање	без школе или основна	43	2.2977	.62511
	завршена средња школа	171	2.7197	.41450
	завршена виша школа	27	2.9284	.17040
	завршен факултет	49	2.9401	.21570
	Укупно:	290	2.7138	.45494
Просоцијалне вредности (мотиви)	без школе или основна	43	2.3116	.63890
	завршена средња школа	171	2.6614	.44974
	завршена виша школа	27	2.8593	.26640
	завршен факултет	49	2.9449	.17802
	Укупно:	290	2.6759	.47458
Брига о другој (БОД)	без школе или основна	43	2.3023	.65251
	завршена средња школа	171	2.7434	.40112
	завршена виша школа	27	2.9259	.19994
	завршен факултет	49	2.9490	.16716
	Укупно:	290	2.7297	.45144
Помоћ (ПОМ)	без школе или основна	43	2.3535	.61076
	завршена средња школа	171	2.7053	.47394
	завршена виша школа	27	2.9037	.21028
	завршен факултет	49	2.9429	.26141
	Укупно:	290	2.7117	.48300

Варијабле N=290	Образовање мајке	f	АС	СД
Другарство и пријатељство (ДИП)	без школе или основна	43	2.2698	.65448
	завршена средња школа	171	2.6971	.47594
	завршена виша школа	27	2.9481	.16260
	завршен факултет	49	2.9388	.21293
	Укупно:	290	2.6979	.49837
Доброта и љубав (ДИЉ)	без школе или основна	43	2.2924	.63349
	завршена средња школа	171	2.6358	.47181
	завршена виша школа	27	2.8360	.33079
	завршен факултет	49	2.9359	.20216
	Укупно:	290	2.6542	.49206
Читалачка интересовања ученика (ЧИУ)	без школе или основна	43	4.6744	1.64347
	завршена средња школа	171	5.2456	1.40521
	завршена виша школа	27	5.9630	1.31505
	завршен факултет	49	5.8367	1.38965
	Укупно:	290	5.3276	1.47632
Социјално пожељно понашање	без школе или основна	43	5.5814	3.75584
	завршена средња школа	171	6.9532	3.81300
	завршена виша школа	27	8.6667	2.73158
	завршен факултет	49	7.6531	3.56225
	Укупно:	290	7.0276	3.74340

Табела 12.33: Значајност разлика по образовању мајке.

Варијабле	df1	df2	FF	Sig.
Просоцијално понашање	3	286	21.977	.000
Просоцијалне вредности (мотиви)	3	286	17.705	.000
Брига о другоме (БОД)	3	286	22.588	.000
Помоћ (ПОМ)	3	286	14.948	.000
Другарство и пријатељство (ДИП)	3	286	19.939	.000
Доброта и љубав (ДИЉ)	3	286	16.770	.000
Читалачка интересовања ученика (ЧИУ)	3	286	7.002	.000
Социјално пожељно понашање	3	286	4.501	.004

Како су и код ове категорије анализе показале значајне разлике на свим скоровима у односу на образовни ниво мајке, одредили смо се да и у овом случају урадимо

накнадне провере Шефевим (Scheffe) тестовима који показују како су ове значајности тачно повезане понаособ између зависних и независних варијабли (*Прилој 7*). Резултати Шефевих тестова показују да је на свим варијаблама разлика значајно повезана код деце чији су мајке без основне или имају завршену основну школу, то јест најнижи допринос ових варијабли је код деце чије су мајке са или без основне школе, док су разлике најмање код осталих група.

На основу података добијених истраживањем на нашем узорку може се закључити да су утврђене разлике код ученика у њиховом препознавању социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на *образовни ниво родитеља* ученика и то у корист ученика чији родитељи имају виши образовни ниво (*осма посебна хијерархија*). Дакле, виши скорови на свим варијаблама говоре о томе да ученици чији су родитељи вишег друштвеног статуса боље препознају просоцијална понашања и вредности (мотиве), бригу о другоме, помоћ, другарство и пријатељство, доброту и љубав, имају виша читалачка интересовања и имају израженије социјално пожељно понашање и вредности.

Резултати нашег истраживања разликују се од налаза истраживања Јоксимовић и Васовић (1990) који показују да социјално порекло, испитивано преко занимања родитеља²⁵, не утиче значајно на интензитет већине показатеља просоцијалне оријентације. Претходно поменуто истраживање је показало да су деца радника, у односу на показатеље (заинтересованост за помагање, спремност за пружање подршке и исказа о учесталости појединих облика просоцијалног понашања), више просоцијално усмерена. Резултати истраживања у оквиру овог рада ближи су резултатима истраживања вредности младих (Пантић, 1981), које показује да социјално порекло младих представља важан извор варијација у погледу вредности, што се између осталог испољава тако што млади који потичу из породица стручњака, а посебно ако је мајка стручњак, више од других усвајају просоцијалне вредности (солидарност, хуманизам и хуманитаризам). И наше истраживање је показало да образованије мајке имају значајнији утицај на свим варијаблама, а нарочито код *просоцијалног понашања и доброту и љубави*. Такође, резултати нашег

25 У нашем истраживању, то јест у Упитнику за учитеље, постајала је категорија „занимање родитеља“. Међутим, то је изазвало велике недоумице приликом попуњавања, тако да ученици нису могли да дају потпуно поуздане податке о томе, јер се дешавало, јако често, да родитељ има једно занимање, али да ради нешто сасвим друго. Онда су ученици били у недоумици шта да попуне. Такође, приликом статистичке обраде тако добијених одговора дисперзија добијених занимања била је таква да није давала статистичку значајност. На крају се од ове варијабле одустало и разматрана је само варијабла *образовање родитеља*.

истраживања показују да мајке вишег друштвеног статуса успостављају квалитетније и разноврсније социјалне контакте што се у васпитању преноси на децу, подстичу читалачка интересовања своје деце итд. Сви ови утицаји позитивније доприносе да деца боље препознају социјално пожељна понашања и вредности у књижевним делима, али вероватно и у свом окружењу, тако да се може очекивати да ће и њихово свеобухватно социјално пожељно понашање бити квалитетније.

4.3. Ставови учитеља о утицају књижевних текстова на развој социјално пожељног понашања ученика

Последњи истраживачки задатак (*гесети*) нашег емпиријског истраживања био је да се сагледа васпитна функција и улога школе на основу ставова учитеља (наставника и професора разредне наставе, дипломираних учитеља – мастер)²⁶ о доприносу књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе.

Испитану популацију учитеља чинило је 175 испитаника, а структура узорка приказана је у *табели 8*. Као показатељи ставова наставника, односно њиховог односа према доприносу књижевности за децу развоју њиховог социјално пожељног понашања, факторском анализом издвојени су следећи фактори:

- 1) *Важности просоцијалних понашања ученика*
- 2) *Важности просоцијалних вредности (моћива)*
- 3) *Учесталости разноврсних метода рада на часу српског језика*
- 4) *Способности афирмације социјално пожељних вредности од стране учитеља*
- 5) *Читалачка интересовања ученика*
- 6) *Васпитна средства за подстицање социјално пожељног понашања ученика (похвале и награде; казне)*
- 7) *Наставне активности на часу српског језика.*

26 Ми ћемо за потребе овог истраживања употребљавати заједнички, општеприхваћени назив *учитељ*, за све наведене категорије.

Улога учитеља као значајног чиниоца у систему образовно-васпитног рада у млађим разредима основне школе је несумњива, пре свега због карактеристичног узраста ученика, као и специфичности самог наставног процеса (разредна настава). Од његових људских, стручних и педагошко-методичких способности, у највећој мери зависи успех у остваривању васпитног деловања у основној школи и у области социјално пожељног понашања. Учитељи креирају, остварују и прате све сегменте образовно-васпитног рада, али и процењују успешност планираног деловања.

Оно што је интересантно, ово истраживање указало је на неколико значајних података који могу помоћи расветљавању и разумевању проблематике предвиђене предметом овог рада.

Планирајући емпиријско истраживање ове дисертације желели смо да сазнамо ставове и мишљења учитеља о *васпитним циљевима и задацима* наставе књижевности, затим колико су учитељи *задовољни* квалитетом наставног плана и програма у млађим разредима основне школе, као и *шта би мењали* у настави српског језика.

На питање: „Шта мислите о васпитним циљевима и задацима наставе књижевности?“ добили смо следећу дистрибуцију одговора (*Табела 12.34*).

Табела 12.34: Процена васпитних циљева и задатака наставе књижевности од стране учитеља.

<i>Шта мислите о васпитним циљевима и задацима наставе књижевности?</i>	Учесталост (f)	Процент (%)
1) циљеви и задаци су адекватно формулисани	118	67.4
2) не могу да проценим	31	17.7
3) циљеви и задаци су непрецизни и формално дати	26	14.9
Укупно:	175	100.0

На основу добијених података видимо да учитељи процењују *васпитне циљеве и задатке* наставе књижевности као адекватно формулисане и то велика већина анкетираних (67,4%), „не могу да процене“ рекло је 17,7%, а само 14,9% анкетираних учитеља сматра да су „циљеви и задаци непрецизни и формално дати“.

Такође, желели смо да сазнамо ставове учитеља везано за *квалитет наставног*

плана и програма у млађим разредима основне школе. На питање „Колико сте задовољни наставним планом и програмом српског језика у млађим разредима основне школе?“, учитељи су свој став изразили као у Табели 12.35.

Табела 12.35: Процена наставног плана и програма српског језика од стране учитеља.

<i>Колико сте задовољни квалитетом наставног плана и програма српског језика у млађим разредима основне школе?</i>	Учесталост (f)	Процент (%)
1) потпуно сам задовољан/на	50	28.6
2) делимично сам задовољан/на	121	69.1
3) нисам задовољан/на	4	2.3
Укупно:	175	100.0

Преко 2/3 (69,1%) анкетираних учитеља је „делимично задовољно“ наставним планом и програмом српског језика, „потпуно је задовољно“ нешто мање од трећине (28,6%), док је број „незадовољних“ занемарљив. Дакле, као што се из података види већина учитеља је само делимично задовољна квалитетом наставног плана и програма што потврђује примедбе на рачун наставног плана и програма које смо истакли на претходним страницама рада (превелика законска задатост наставног програма, превелик број текстова који се обрађују, недовољно слободе у избору лектуре од стране учитеља и ученика, мало наслова који се баве савременим тренутком и проблемима деце и тако даље).

Анкетиране учитеље смо питали: „Када би сте имали могућности, шта би сте прво мењали у настави српског језика у млађим разредима основне школе?“. Њихови одговори су приказани у Табели 12.36.

Табела 12.36: Шта би учитељи прво мењали у настави српског језика у млађим разредима основне школе?

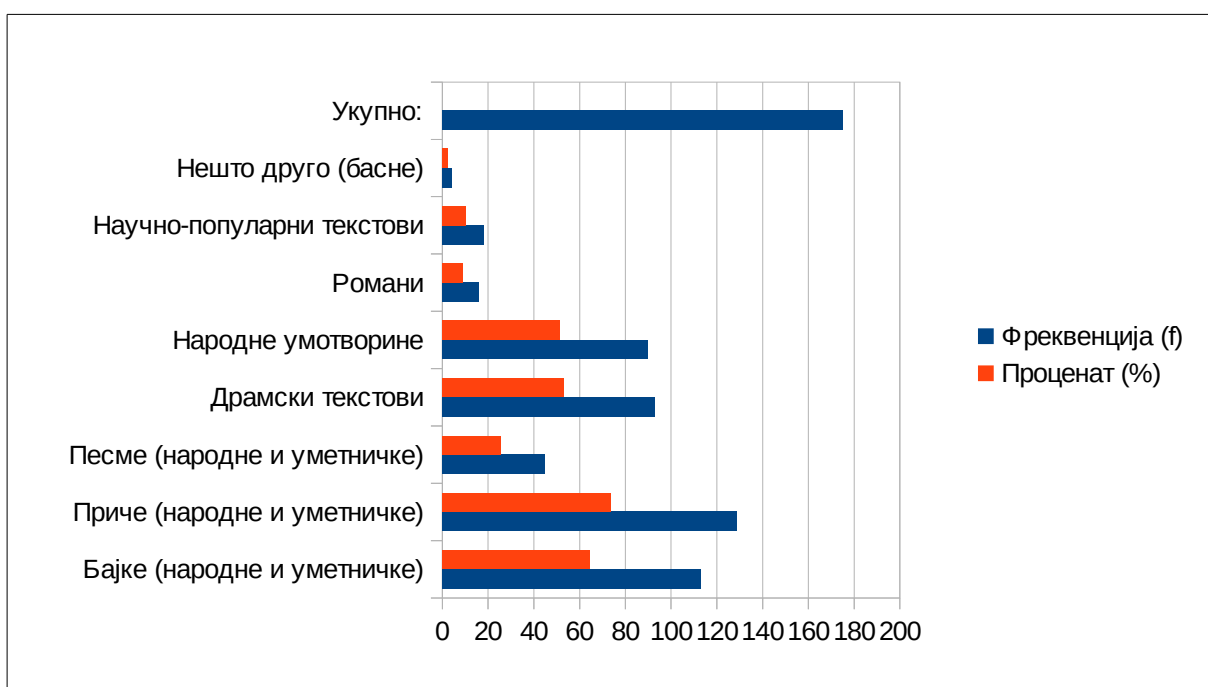
<i>Када би сīе имали моућностīи, шīа би сīе ѓрво мењали у настїави срїскої језика у млађим разредима основне школе?</i>	Учесталост (f)	Процент (%)
1) начин организације рада	14	8.0
2) садржаје наставних планова и програма	64	36.6
3) методички приступ реализацији наставе	15	8.6
4) опремељеност наставним средствима	70	40.0
5) ништа не бих мењао/ла	10	5.7
6) нешто друго: уџбенике	2	1.1
Укупно:	175	100.0

Као што се из добијених резултата види највећи број анкетираних учитеља *прво* би мењао *опремљеност наставним средствима* (70%), затим *садржаје наставних планова и програма* (36,6%), *методички приступ реализацији наставе* (8,6%), *начин организације рада* (8%). Њих 5,7% *ништа не би мењало*, а незнатан је број оних који би мењали *нешто друго – уџбенике* (1,1%). Оно што јесте индикативно у овим резултатима јесте чињеница да највећи број учитеља „промене“ виде у опремљености наставним средствима. Иако јесте чињеница да су наше школе веома скромно опремљене, сматрамо да за наставу српског језика она није превасходна, као за неке друге области (информатика, техника, физика, хемија итд), осим ако се не мисли на опремљеност библиотечког фонда. Такође, и код овог питања велики број учитеља је потврдио претходно изнет став, то јест да би мењао наставне планове и програме којима је само делимично задовољан. Међутим, оно што је најкарактеристичније јесте да учитељи у веома малом проценту сматрају да треба променити *методички приступ реализацији наставе* и *начин организације рада*. Управо су ово путеви за амортизовање свих претходно побројаних проблема. Добрим методичким приступом настави књижевности и начином организације, базираној на стваралачким поступцима, могу се превазићи и проблеми неадекватног наставног програма, избора текстова, слабе опремљености итд. И обрнуто, све друго може бити идеално, ако се књижевноуметничком тексту не приђе сходно његовој иманентној природи, онда ће резултати таквог рада бити веома скромни.

На крају, сходно проблематици којом се бавимо желели смо да сазнамо ставове

учитеља о томе: „Који су се, по њиховом мишљењу, књижевни жанрови показали као најефикаснији на плану развијања социјално пожељних вредности и понашања ученика?“ Резултате смо приказали на *Графику 5*.

График 5: Ставови учитеља о књижевним жанровима које су најефикаснији на плану развијања социјално пожељних вредности и понашања ученика.



На основу приказаних резултата јасно је уочљиво да учитељи као најефикасније књижевне жанрове за развој социјално пожељних вредности и понашања ученика одређују народне и уметничке приче и бајке. Нешто нижи, али опет висок проценат њих се определио за народне умотворине и драмске текстове. Знатно мање се определило за поезију, затим научно-популарне текстове, романе, а најмање за басне. Оно што код ових резултата јесте неуобичајено јесте то да се веома велики број учитеља определио за то да драмски текстови ефикасно доприносе развоју социјално пожељних вредности и понашања иако се зна да је њихов број у програму релативно мали, али и то да су њихови књижевноуметнички домети веома скромни, с обзиром на узраст ученика и природу ових текстова. Такође, неуобичајено је да учитељи процењују као „мали“ допринос романа и басни. Тачно је да је број романа у програму од 1. до 4. разреда веома мали, свега два, али су то књижевноуметничка дела која због своје сложености имају бројне

могућности деловања на личност ученика, баш због тога што захватају једно широко животно искуство. Исто тако, потпуно је неуобичајено да су учитељи као најнижи оценили допринос басни иако се зна да су деца млађег школског узраста јако заинтересована за ову књижевну врсту (Маљковић, 2008).

На основу претходно изнетих ставова испитане популације учитеља нашег емпиријског истраживања из четрнаест основних школа (Поморавског, Шумадијског и Подунавског округа и града Београда) можемо уочити да су циљеви и задаци наставе књижевности адекватни и добро формулисани. Такође, учитељи су делимично задовољни квалитетом наставног плана и програма српског језика. Они би прво у настави српског језика променили опремљеност наставним средствима. Када се говори о самим *садржајима* наставног програма, према мишљењу учитеља, најефикасније на развој социјално пожељних вредности и понашања утичу народне и уметничке приче и бајке.

Како учитељи из нашег истраживања процењују остале, пре свих методичке, доприносе наставе књижевности у млађим разредима основне школе на развој социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе биће приказано у даљем тексту рада.

4.3.1. Анализа компоненти социјално пожељног понашања ученика према ставовима учитеља

Анкетним упитником за учитеље желели смо да сазнамо какви су њихови ставови у односу на социјално пожељне особине и вредности које се развијају у школи посредством наставе књижевности, које методичке активности примењују када обрађују неки књижевни текст на часу српског језика, које методе рада користе, која васпитна средства примењују за развијање социјално пожељног понашања ученика, које приступе у настави књижевности користе у обради књижевних текстова, како процењују читалачка интересовања ученика и на крају, како процењују сопствену оспособљеност, мотивисаност и успешност да кроз наставу књижевности афирмишу, негују и развијају социјално пожељне вредности ученика. Да би утврдили који се фактори издвајају из ставова наставника применили смо факторску анализу.

Факторском анализом, методом главних компоненти уз Варимакс (Varimax with

Kaiser) ротацију главних оса, из питања које се односило да учитељи процене које се социјално пожељне *особине* и *вредности* развијају у школи посредством наставе књижевности издвојена су два фактора. Наиме, све процене се групишу у две групе, које смо на основу матрице структуре назвали: 1. ВАЖНОСТ ПРОСОЦИЈАЛНИХ ПОНАШАЊА И 2. ВАЖНОСТ ПРОСОЦИЈАЛНИХ ВРЕДНОСТИ (МОТИВА). Резултати факторске анализе приказани су у *табели 12.37*:

Табела 12.37: Издвојени фактори важности просоцијалних/социјално пожељних особина и вредности ученика према ставовима наставника.

Компоненте	Својствене вредности			Издвојене својствене вредности			Својствене вредности ротираних компоненти		
	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %
1.	3.686	36.863	36.863	3.686	36.863	36.863	3.041	30.415	30.415
2.	1.591	15.905	52.768	1.591	15.905	52.768	2.235	22.353	52.768

Као што је приказано и код овог предиктора су се издвојила два фактора: 1) *важност просоцијалних понашања* и 2) *важност просоцијалних вредности (мотива)* што је у корелацији са факторима који су се издвојили код ставова ученика везаних за исту проблематику, поглавље 4.2.1.

Први фактор, важност просоцијалних понашања, задовољава 36,9% варијансе и високим засићењем од 0,406 до 0,863. Други фактор, важност просоцијалних вредности (мотива), задовољава већи степен варијансе 52,8% са засићењем од 0,372 до 0,749 (*Табела 12.38*). Дакле, учитељи нешто већи значај придају важности просоцијалних вредности (мотива) него просоцијалним понашањима из разлога што наставом књижевности они, управо, више делују на стабилизовање вредносног система ученика, а понашање се испољава посредством ових вредности у различитим животним ситуацијама.

Табела 12.38: Матрица структуре издвојених фактора.

<i>Компонентне варијабле</i>	Важност просоцијалних понашања	Важност просоцијалних вредности (мотива)
Праведност	.863	
Поштење	.856	
Искреност и љубав	.822	
Доброта и љубазност	.803	
Другарство и пријатељство	.406	.406
Брига о другоме		.749
Сарадња		.701
Помагање		.670
Уважавање других		.546
Дељење и поклањање нечега		.372

Факторском анализом, методом главних компоненти уз Варимакс ротацију главних оса, из питања које се односи на ставове наставника колико често користе одређене наставне методе у настави српског језика издвојен је један фактор. Наиме, све процене се групишу у једну групу, коју смо на основу матрице структуре назвали УЧЕСТАЛОСТ МЕТОДА (Табела 12.39). Изгледа да наставници који чешће користе једну, чешће користе и друге методе, па имамо само наставнике који чешће или ређе примењују било коју методу без обзира на врсту методе.

Табела 12.39: Издвојени фактори учесталости коришћења наставних метода.

Компоненте	Својствене вредности			Издвојене својствене вредности			Својствене вредности ротираних компоненти		
	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %
	1.	1.849	30.818	30.818	1.849	30.818	30.818	1.849	30.818

Издвојени фактор који смо назвали *учесталости метода* задовољава 30,8% варијансе са високим засићењем компоненти варијабле од 0,322 до 0,701. Као што се из матрице структуре види (Табела 12.40), најмање засићење је код „логичких метода“ и „комбинованих метода“, што значи да учитељи ове методе најмање користе. Утисак је да текстовима приступају традиционално користећи опробане методе као што су демонстративна, текстуална, дијалогска и монолошка. Логичке и комбиноване методе рада на тексту су примереније савременим стваралачким поступцима у настави књижевности.

Табела 12.40: Матрица структуре издвојених фактора

Компонентне варијабле	Учесталост метода
Метода показивања (демонстративна)	.701
Текстуална метода	.699
Дијалoшка метода	.616
Логичке методе	.322
Монолошка метода	.455
Комбиноване методе	.424

Потврда овог става види се већ код следећег фактора где се издваја као значајнији, према ставовима учитеља у нашем истраживању, *традиционални приступи* настави књижевности.

Факторском анализом, методом главних компоненти уз Варимакс ротацију главних оса, из питања у коме су учитељи процењивали колико често користе одређене *приступе* у обради текстова књижевности за децу, издвојена су два фактора. Наиме, све процене се групишу у две групе, које смо на основу матрице структуре назвали: 1. САВРЕМЕНИ/СТВАРАЛАЧКИ и 2. ТРАДИЦИОНАЛНИ приступ. Дакле, само је једна процена учитеља другачија од других (традиционални приступ) и она је у анализама коришћена као посебан скор (Табела 12.41).

Табела 12.41: Издвојени фактори учесталости коришћења различитих приступа у настави књижевности.

Компоненте	Својствене вредности			Издвојене својствене вредности			Својствене вредности ротираних компоненти		
	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %
1.	2.027	40.544	40.544	2.027	40.544	40.544	2.027	40.541	40.541
2.	1.097	21.940	62.485	1.097	21.940	62.485	1.097	21.943	62.485

Као што се из претходне табеле уочава први издвојени фактор који смо назвали „савремени/стваралачки приступ“ настави књижевности задовољава 40,5% варијансе са zasiћењем од 0,572 до 0,766, док други издвојени фактор „традиционални приступ“ настави књижевности задовољава знатно већи проценат варијансе, 62,5% и високим zasiћењем од 0,821 (Табела 12.42). На основу ових података јасно се уочава тенденција да

2/3 анкетираних учитеља користи традиционални приступ настави књижевности, што јесте забрињавајуће, поготову што из претходних података знамо да се ради о образовању, релативно „зрелој“ и искусној популацији учитеља.

Табела 12.42: Матрица структуре издвојених фактора

<i>Компонентне варијабле</i>	Савремени/стваралачки приступи	Традиционални приступ
Интерпретативно-аналитички	.766	
Проблемско-стваралачки	.766	
Корелацијско-интеграцијски	.704	
Програмирани	.572	-.541
Традиционални		.821

Знања и искуство наставника су потенцијално добра полазна основа за развој квалитетне организације наставе. Међутим, изгледа да се, после извесног времена, учитељи „учауре“ у своје постојеће знање, а сплет различитих околности у школама им није подстицај за даље усавршавање. Такође, акредитован је веома мали број семинара за разредну наставу који се бави проблематиком савременог/стваралачког методичког приступа настави књижевности у млађим разредима основне школе, само четири (Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2012). Дакле, и да постоји жеља учитеља за усавршавањем у овој области, смањен је број потенцијалних могућности, а да не говоримо о бројним другим факторима (непостојање мотивације, отпор управа у школама, недостатак новца за усавршавање и других).

Факторском анализом, методом главних компоненти уз Варимакс ротацију главних оса, из питања које се односи на процену *осјособљеносћи, мотивисаносћи и усјешносћи* за афирмисање, неговање и развијање социјално пожељних вредности. издвојен је један фактор. Наиме, све процене се групишу у једну групу, коју смо на основу матрице структуре назвали СПОСОБНОСТ АФИРМАЦИЈЕ ВРЕДНОСТИ (Табела 12.43).

Табела 12.43: Издвојени фактори способности афирмације вредности од стране наставника.

Компоненте	Својствене вредности			Издвојене својствене вредности			Својствене вредности ротираних компоненти		
	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %
1.	1.854	61.798	61.798	1.854	61.798	61.798	1.854	61.798	61.798

Фактор „способност афирмације вредности“ који је екстрахован факторском анализом задовољава 61,8% варијансе са веома високим засићењем компоненти фактора од 0,764 до 0,807 (Табела 12.44).

Табела 12.44 : Матрица структуре издвојених фактора.

Компоненте варијабле	Способност афирмације вредности
Оспособљеност афирмације социјално пожељних вредности ученика.	.807
Успешност у неговању и развијању социјално пожељних вредности ученика.	.787
Мотивисаност за неговање и развијање социјално пожељних вредности ученика.	.764

На основу добијених резултата анкетираних учитеља на нашем узорку јасно је уочљива тенденција да учитељи јако високо цене афирмацију социјално пожељних вредности кроз текстове књижевности за децу који се обрађују у оквиру наставе српског језика од 1. до 4. разреда основне школе. То значи да уколико наставом књижевности афирмишемо социјално пожељне вредности и ако се исте ваљаним методичким поступањима наставника интернализују у личност ученика, онда постоји велика вероватноћа да ове вредности постану саставни део репертоара понашања ученика. Дакле, афирмација вредности јесте важан фактор деловања наставе и наставника у изградњи личности ученика и у домену социјално пожељних понашања.

Факторском анализом, методом главних компоненти уз Варимакс ротацију глав-

них оса, из питања која се односе на читалачка интересовања издвојен је један фактор. Наиме, све процене се групишу у једну групу, коју смо на основу матрице структуре назвали ЧИТАЛАЧКА ИНТЕРЕСОВАЊА (Табела 12.45).

Табела 12.45: Издвојени фактор читалачких интересовања ученика, према ставовима наставника.

Компоненте	Својствене вредности			Издвојене својствене вредности			Својствене вредности ротираних компоненти		
	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %
1.	1.439	47.953	47.953	1.439	47.953	47.953	1.439	47.953	47.953

Као што се из статистичке обраде података везаних за овај фактор види, он задовољава нешто око половине варијансе, односно 47,9%. Дакле, скоро половина анкетираних наставника сматра да су читалачка интересовања важан фактор доприноса књижевности за децу развоју социјално пожељног понашања ученика. То, донекле, потврђује и наш став да ако ученици не читају лектуру онда нема смисла говорити о њеном деловању на развој уопште, а наравно, и на развој социјално пожељних понашања.

Табела 12.46 : Матрица структуре издвојених фактора.

Компоненте варијабле	Читалачка интересовања
Да ли Ваши ученици воле да читају школску лектуру?	.772
Колико у просеку текстова (књига) прочитају Ваши ученици?	.747
Колико сте задовољни избором текстова лектуре предвиђених програмом?	.533

Засићеност компоненти ове варијабле је од 0,533 до 0,772 (Табела 12.46). Нешто мања је засићеност компоненте која се односи на избор текстова лектуре предвиђене наставним програмом, што смо истакли у претходним поглављима да наставници имају одређене резерве на избор програмских садржаја књижевности који се обрађују на часовима српског језика од 1. до 4. разреда. Наше истраживање индикује став да садржаје лектуре која се обрађује у млађим разредима треба критички преиспитати, освежити новим насловима, другачије организовати итд.

На крају, факторском анализом, методом главних компоненти уз Варимакс рота-

цију главних оса, из питања које се односи на *васпитна средства* којима се подстиче социјално пожељно понашање ученика издвојена су два фактора. Наиме, све процене се групишу у две групе, које смо на основу матрице структуре назвали: 1. ВАСПИТНА СРЕДСТВА (похвале и награде) и 2. ВАСПИТНА СРЕДСТВА (покуде и казне) (Табела 12.47).

Табела 12.47: Издвојени фактори учесталости коришћења различитих васпитних средстава.

Компоненте	Својствене вредности			Издвојене својствене вредности			Својствене вредности ротираних компоненти		
	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %	Тотал	% Варијансе	Кумулативни %
1.	2.161	19.642	19.642	2.161	19.642	19.642	1.955	17.771	17.771
2.	1.439	13.081	32.723	1.439	13.081	32.723	1.645	14.952	32.723

Први издвојени фактор „васпитна средства (похвале и награде)“ задовољава 19,6% варијансе, са засићењем компоненти од 0,319 до 0,740, а други фактор „васпитна средства (покуде и казне)“ задовољава 32,7% варијансе са засићењем компоненти од 0,333 до 0,708 (Табела 12.48).

Табела 12.48 : Матрица структуре издвојених фактора.

Компоненте варијабле	Похвале и награде	Покуде и казне
Одобравање, подстицање речима	.740	
Поуке, савети, упозорења	.659	
Понављање и вежбање	.584	
Контрола рада и понашања	.457	
Примери из свакодневног живота	.361	
Награде и похвале, реченице из текстова, лич. примери	.319	
Примедбе, приговори, замерке		.708
Казне		.655
Примери из историје		.542
Преузимање и испуњавање обавеза	.328	.371
Примери из књижевности		.333

Када се проанализирају овако обрађени статистички подаци уочава се неколико важних карактеристика. Прво, васпитна средстава (похвале и награде) припадају групи позитивних, подстицајних васпитних средстава, међутим, њихово учешће је веома ни-

ско, према ставовима анкетираних учитеља, док је учешће негативних, репресивних васпитних средстава (покуде и казне) знатно веће, готово дупло. Друго, компонента „примери из књижевности“ је екстрахована код другог фактора ове варијабле, што је врло чудно. Наша претпоставка је била да примери из књижевности ефикасно делују на ученике и њихово социјално пожељно понашање. Као што се види из *Табеле 12.48*, ова компонента има најмање учешће, према ставовима анкетираних учитеља нашег истраживања. Овакви резултати отварају одређене дилеме. Да ли су учитељи свесни могућности васпитног деловања примерима из наставе књижевности, али их недовољно користе? Или су, пак, оставили и одбацили један огроман и недовољно искоришћен ресурс? Такође, да ли учитељи сматрају да су ефикаснија средства принуде и казне – репресије, од позитивних васпитних средстава (похвале и награде)? Значи ли то да и на млађем школском узрасту постоје озбиљни проблеми у понашању ученика на које позитивна васпитна средства не делују, па се морају применити мере репресије? Или је учитељима можда лакше да кажњавају него да подстичу и награђују? Ове чињенице потврђују оправданост рада на овој докторској дисертацији и промовисања једног широког поља васпитног деловања у настави и посредством ње. Одговоре на ова и друга питања могу дати само нека нова истраживања ове сложене проблематике.

Као што је на претходним страницама истакнуто, факторском анализом смо издвојили одређене факторе који су се показали значајни у статистичкој обради података нашег истраживања. Они ће бити упоређени са зависним варијаблама (полом, старосном структуром, школском спремом и искуством/радним стажом учитеља како би се утврдила значајност ставова учитеља у односу на мерене варијабле.

4.3.2. Показатељи социјално пожељног понашања ученика у односу на њиховог учитеља

У пројектовању нашег истраживања пошли смо од претпоставке да полне разлике учитеља могу бити од значаја за сагледавање васпитне функције школе у домену доприноса књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе.

Међутим, карактеристике нашег узорка су такве да је број испитаника мушког

пола вишеструко мањи од испитаника женског пола. У том смислу вршена су поређења ставова ове две категорије испитаника у оним варијаблама где се показала статистичка значајност.

T-тестом за независне узорке тестиране су разлике у изражености скорова учитеља различитог пола према важности просоцијалних понашања, важности просоцијалних вредности (мотива), учесталости коришћења наставних метода, приступа у настави књижевности, способности афирмације социјално пожељних вредности, читалачким интересовањима и наставним активностима на часу српског језика. Анализа је показала да значајне разлике постоје једино код *коришћења васпитних средстава* (похвале и награде), такве да је скор израженији код испитаника женског пола (учитељица) ($t = -2,554$, $df = 173$, $sig. = .012$) (Табеле 12.49 и 12.50). На осталим варијаблама нема разлике између два пола.

Табела 12.49: Аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД) одговора у односу на пол учитеља.

Варијабле	Пол	N=175	АС	СД
Важност просоцијалних понашања	мушки	35	2.8571	.23963
	женски	140	2.8667	.18015
Важност просоцијалних вредности (мотива)	мушки	35	2.9314	.19966
	женски	140	2.9500	.16985
Учесталост наставних метода	мушки	35	2.3714	.25593
	женски	140	2.4345	.27316
Васпитна средства (похвале и награде)	мушки	35	2.1524	.26000
	женски	140	2.2798	.26618
Васпитна средства (покуде и казне)	мушки	35	2.1029	.29254
	женски	140	2.1114	.25533
Приступи настави књижевности (савремени/стваралачки)	мушки	35	2.2214	.31953
	женски	140	2.1929	.35778
Способност афирмације вредности	мушки	35	4.2667	.55307
	женски	140	4.3095	.47418
Читалачка интересовања ученика	мушки	35	4.8286	.85700
	женски	140	5.1643	.97899

Табела 12.50: Значајност разлика између учитеља различитог пола и показатеља социјално пожељног понашања.

<i>Варијабле</i>	t	df	Sig.
Важност просоцијалних понашања	-.261	173	.795
Важност просоцијалних вредности (мотива)	-.558	173	.578
Учесталост наставних метода	-1.237	173	.218
Васпитна средства (похвале и награде)	-2.544	173	.012
Васпитна средства (покуде и казне)	-.172	173	.863
Приступу настави књижевности (савремени/стваралачки)	.431	173	.667
Способност афирмације вредности	-.462	173	.645
Читалачка интересовања ученика	-1.858	173	.065

Ови подаци практично значе да учитељице (припаднице женског пола), на нашем узорку, чешће примењују подстицајна васпитна средства у виду похвала и награда од њихових колега учитеља (припадника мушког пола). Код осталих варијабли разлике нису тако статистички значајне да би на основу њих смели да доносимо било какве закључке, али се и код осталих варијабли уочавају разлике у корист припадница женског пола (Табела 12.50). Овим истраживањем нисмо могли да потврдимо претпоставку да постоје разлике између учитеља различитог пола на показатељима социјално пожељног понашања ученика, осим код параметра васпитна средства (похвале и награде). Дакле, оба пола учитеља на већини параметара позитивно доприносе развоју социјално пожељног понашања ученика.

4.3.3. Показатељи социјално пожељног понашања ученика у односу на стручну спрему учитеља

У нашој школској пракси, у млађим разредима основне школе, раде учитељи са различитим академским образовањем (средњим, вишим и високим).

У статистичкој дескрипцији приказани су апсолутна учесталост одговора (f), аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД).

Т-тестом за независне узорке тестирали смо разлике по стручној спремности учитеља у изражености скорова према важности просоцијалних понашања, важности просо-

цијалних вредности (мотива), учесталости коришћења наставних метода, приступа у настави књижевности, способности афирмације социјално пожељних вредности, читалачким интересовањима и наставним активностима на часу српског језика.

Анализа је показала да значајне разлике постоје код коришћења *васпитујућих средстава* (*похвала и награда*) ($t = -2.104$, $df = 173$, $sig = .037$) и *способношћу афирмације вредности* ($t = -2.363$, $df = 173$, $sig = .019$) (Табеле 12.51 и 12.52), такве да су оба скорa виша код наставника са високом школском спремом.

Табела 12.51: Аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД) одговора у односу на стручну спрему учитеља.

Варијабле	Стручна спрема	N=175	АС	СД
Важност просоцијалних понашања	средња и виша	70	2.8786	.18805
	висока	105	2.8556	.19621
Важност просоцијалних вредности (мотива)	средња и виша	70	2.9686	.13464
	висока	105	2.9314	.19773
Учесталост наставних метода	средња и виша	70	2.3786	.27499
	висока	105	2.4508	.26446
Васпитна средства (похвале и награде)	средња и виша	70	2.2024	.27348
	висока	105	2.2889	.26176
Васпитна средства (покуде и казне)	средња и виша	70	2.1057	.26093
	висока	105	2.1124	.26446
Приступу настави књижевности (савремени/стваралачки)	средња и виша	70	2.1714	.32843
	висока	105	2.2167	.36372
Способност афирмације вредности	средња и виша	70	4.1952	.49309
	висока	105	4.3714	.47662
Читалачка интересовања ученика	средња и виша	70	4.9857	.90878
	висока	105	5.1714	.99477

Табела 12.52: Значајност разлика између учитеља различите стручне спреме и показатеља социјално пожељног понашања.

<i>Варијабле</i>	t	df	Sig.
Важност просоцијалних понашања	.773	173	.441
Важност просоцијалних вредности (мотива)	1.373	173	.172
Учесталост наставних метода	-1.742	173	.083
Васпитна средства (похвале и награде)	-2.104	173	.037
Васпитна средства (покуде и казне)	-.164	173	.870
Приступи настави књижевности (савремени/стваралачки)	-.837	173	.403
Способност афирмације вредности	-2.363	173	.019
Читалачка интересовања ученика	-1.252	173	.212

Учитељи који имају високо образовање изражавају већу спремност да користе позитивна и подстицајна васпитна средства (похвалу, награду, подршку...) за разлику од колега који имају средње и више образовање. Такође, ова популација учитеља изражава већу спремност и способност да афирмише вредности у текстовима књижевности за децу који су предвиђени програмом за ученике од 1. до 4. разреда основне школе. То, такође, значи да они поседују веће стручна, дидактичко-методичка знања и вештине, али и компетенције за васпитно деловање и у области социјално пожељног понашања ученика.

4.3.4. Показатељи социјално пожељног понашања ученика у односу на старосну структуру учитеља

У анализи резултата анкетног упитника наставника за зависну варијаблу *старосна структура* (година живота) учитеља определили смо се за регресиону анализу из разлога што се ради о нумеричким варијаблама, дакле о варијаблама које дају неки скор, па је у том смислу поузданост ове статистичке методе знатно већа од других. То практично, у нашем случају, значи да уз помоћ независних варијабли покушавамо да предвидимо зависну варијаблу *старосну структуру* учитеља.

Регресионом анализом је тестирана могућност предвиђања старосне структуре учитеља преко изражености скорова важности просоцијалних понашања, важности

просоцијалних вредности (мотива), учесталости коришћења наставних метода, приступа у настави књижевности, способности афирмације социјално пожељних вредности, читалачким интересовањима и наставним активностима на часу српског језика. Анализа је показала да је могуће предвидети нешто мање од четвртине старосне структуре (година живота) (23.6%) учитеља ($R = .486$; $R \text{ Square} = .236$; $\text{sig.} = .000$) (Табела 12.53).

Табела 12.53: Значајност предикције односа социјално пожељног понашања и старосне структуре учитеља.

R	R Square	df	F	Sig.
.486 ^a	.236	16; 158	3.051	.000 ^a

Као значајни предиктори су се издвојили *учесталост метода* (млађи учитељи више користе разноврсне методе) ($r = -.313$, $\text{sig.} = .000$), а што се тиче *наставних активности на часу*: млађи учитељи чешће дају задужења ($r = -.153$, $\text{sig.} = .022$) и млађи учитељи ређе користе драматизацију ($r = .159$, $\text{sig.} = .018$) (Табела 12.54). Истакнуте корелације јесу ниске, али су значајне и означавају да млађи учитељи знатно више користе разноврсне методе и дају задужења ученицима од старијих учитеља, али мање користе драматизацију текстова.

Ове показатеље додатно потврђују и бета којефицијенти (Табела 12.55), који су најизраженији код предиктора *учесталост наставних метода* ($\beta = -.307$, $t = -3.537$, $\text{sig.} = .001$), затим *активност на часу/граматизација* ($\beta = .333$, $t = 4.273$, $\text{sig.} = .000$) и на крају *активност на часу/давање задужења ученицима* ($\beta = -.158$, $t = -2.051$, $\text{sig.} = .042$).

Табела 12.54: Пирсонови коефицијенти корелације старосне структуре учитеља и показатеља социјално пожељног понашања ученика.

Варијабле	N=175	Старосна структура учитеља	
		Pearson Correlation	sig. (1-tailed)
Важност просоцијалних понашања		-.023	.379
Важност просоцијалних вредности (мотива)		.024	.377
Учесталост наставних метода		-.313	.000
Васпитна средства (похвале и награде)		-.133	.039
Васпитна средства (покуде и казне)		-.086	.130
Приступи настави књижевности (савремени/стваралачки)		-.071	.175
Способност афирмације вредности		-.135	.038
Читалачка интересовања ученика		-.159	.018
Усмено излагање		-.144	.028
Наставне активности (разговор са ученицима)		-.149	.024
Наставне активности (давање задужења)		-.153	.022
Наставне активности (давање упутстава)		-.063	.205
Наставне активности (писање најбитнијег на табли)		-.118	.060
Наставне активности (драматизација)		.159	.018
Наставне активности (остало)		.021	.389
Приступи настави књижевности (традиционални приступ)		-.055	.236

Табела 12.55: Значајност регресионих коефицијената односа старосне структуре учитеља и показатеља социјално пожељног понашања.

Варијабле	Beta	t	Sig.
Важност просоцијалних понашања	-.054	-.633	.528
Важност просоцијалних вредности (мотива)	.106	1.260	.210
Учесталост наставних метода	-.307	-3.537	.001
Васпитна средства (похвале и награде)	-.025	-.311	.756
Васпитна средства (покуде и казне)	-.031	-.381	.703
Приступи настави књижевности (савремени/стваралачки)	.038	.452	.652
Способност афирмације вредности	-.081	-.975	.331
Читалачка интересовања ученика	-.091	-1.180	.240
Усмено излагање	-.058	-.741	.460
Наставне активности (разговор са ученицима)	-.098	-1.308	.193
Наставне активности (давање задужења)	-.158	-2.051	.042
Наставне активности (давање упутстава)	-.025	-.335	.738
Наставне активности (писање најбитнијег на табли)	-.061	-.792	.430
Наставне активности (драматизација)	.333	4.273	.000
Наставне активности (остало)	.012	.165	.869
Приступи настави књижевности (традиционални приступ)	.023	.304	.762

На основу анализе и тумачења ових података на узорку учитеља који смо ми анкетирали, а на основу структуре самог узорка, било је очекивано да ће старији/искуснији учитељи показати веће скорове на свим варијаблама. Међутим, показало се да су млађи учитељи оспособљенији за коришћење различитих наставних метода, да су спремнији да ученицима дају задужења за самостални рад, односно примењују стваралачке поступке у настави књижевности, али да се са друге стране ређе одлучују на драматизацију као активност на часу. Разлог оваквих ставова може бити различит. Може се претпоставити да се ради о популацији учитеља, нарочито оних „старијих“ која је ушла у неку врсту клишеа и шаблонизаног рада, где неке активности у настави књижевности рутински одрађују или једноставно немају довољно методичких знања да примењују стваралачке активности у настави књижевности. Драматизација текстова тражи више искуства и рутине коју млађи учитељи немају па се зато за њу и ређе опредељују како би избегли одређена лутања и несинхронизацију.

*4.3.5. Показатељи социјално пожељног понашања ученика
у односу на радни стаж (искуство) учитеља*

Регресионом анализом тестирана је могућност предвиђања радног стажа учитеља преко изражености скорова важности просоцијалних понашања, важности просоцијалних вредности (мотива), учесталости коришћења наставних метода, приступа у настави књижевности, способности афирмације социјално пожељних вредности, читалачким интересовањима и наставним активностима на часу српског језика. Анализа је показала да је могуће предвидети 21.1% радног стажа учитеља ($R = .459$; $R \text{ Square} = .211$; $\text{sig.} = .001$) (Табела 12.56).

Табела 12.56: Значајност предикције односа социјално пожељног понашања и радног стажа учитеља.

R	R Square	df	F	Sig.
.459 ^a	.211	16; 158	2.634	.001 ^a

И код овог сегмента, као значајни предиктори су се издвојили *учесталост метода* (учитељи са мање радног стажа више користе различите методе) ($r = -.328$, $sig. = .000$) и *наставне активности на часу – драматизација* (учитељи са мање радног стажа (искуства) ређе користе драматизацију) ($r = -.112$, $sig. = .071$) (Табела 12.57). На основу Пирсонових коефицијената корелације, који су ниски али значајни, може се закључити да је у нашем истраживању предиктор *радни стаж (искуство)* учитеља обрнуто пропорционалан чешћем коришћењу разноврсних наставних метода и неких активности на часу (драматизација). То практично значи да што се *искуство* учитеља *повећава* опада *разноврсност* наставних метода које кристе на часу, али се *повећава* коришћење драматизације, као *активности на часу*. Као што се из ових података може уочити постоји корелација између старосне структуре учитеља и њиховог радног стажа јер статистичке анализе издвајају готово исте предикторе као битне (учесталост наставних метода и неке наставне активности на часу) за развој социјално пожељног понашања ученика.

Табела 12.57: Пирсонови коефицијенти корелације радног стажа учитеља и показатеља социјално пожељног понашања ученика.

Варијабле	Радни стаж учитеља	
	N=175	sig. (1-tailed)
Важност просоцијалних понашања	-.008	.460
Важност просоцијалних вредности (мотива)	-.035	.323
Учесталост наставних метода	-.328	.000
Васпитна средства (похвале и награде)	-.122	.054
Васпитна средства (покуде и казне)	-.088	.124
Приступи настави књижевности (савремени/стваралачки)	-.123	.053
Способност афирмације вредности	-.150	.024
Читалачка интересовања ученика	-.133	.040
Усмено излагање	-.200	.004
Наставне активности (разговор са ученицима)	-.085	.132
Наставне активности (давање задужења)	-.069	.183
Наставне активности (давање упутстава)	-.067	.190
Наставне активности (писање најбитнијег на табли)	-.198	.004
Наставне активности (драматизација)	.112	.071
Наставне активности (остало)	.010	.446
Приступи настави књижевности (традиционални приступ)	-.021	.391

Значајност регресионих коефицијената додатно потврђују и бета коефицијенти који су значајни код претходно поменути два предиктора: *учесталости наставних метода* ($\beta = -.302$, $t = -3.415$, $\text{sig.} = .001$) и *наставној активности – драматизација* ($\beta = .271$, $t = 3.417$, $\text{sig.} = .001$) (Табела 12.58).

Табела 12.58: Значајност регресионих коефицијената односа радног стажа учитеља и показатеља социјално пожељног понашања.

<i>Варијабле</i>	Beta	t	Sig.
Важност просоцијалних понашања	.002	.020	.984
Важност просоцијалних вредности (мотива)	.024	.276	.783
Учесталост наставних метода	-.302	-3.415	.001
Васпитна средства (похвале и награде)	-.007	-.092	.927
Васпитна средства (покуде и казне)	.005	.062	.951
Приступити настави књижевности (савремени/стваралачки)	-.025	-.285	.776
Способност афирмације вредности	-.104	-1.244	.215
Читалачка интересовања ученика	-.025	-.319	.750
Усмено излагање	-.112	-1.410	.160
Наставне активности (разговор са ученицима)	-.026	-.338	.736
Наставне активности (давање задужења)	-.056	-.714	.476
Наставне активности (давање упутстава)	-.055	-.714	.476
Наставне активности (писање најбитнијег на табли)	-.148	-1.901	.059
Наставне активности (драматизација)	.271	3.417	.001
Наставне активности (остало)	.004	.052	.959
Приступити настави књижевности (традиционални приступ)	.070	.924	.357

На основу података и статистичких анализа резултата истраживања у поглављима 4.3.3. и 4.3.4. намеће се закључак да од учесталости коришћења разноврсних наставних метода, пре свега оних које одговарају иманентној природи књижевноуметничког текста који се обрађује, као и од активности које се са ученицима изводе на часу српског језика умногоме зависи и допринос наставе књижевности развоју социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе. То је била претпоставка (*девети посебна хипотеза*) и нашег рада да од дидактичко-методичких и књижевно-теоријских компетенција учитеља зависи и успех васпитног утицаја наставе књижевности, али и васпитне функције и улоге школе у целини, где је настава књижевности само један сегмент тог сложеног система. Оно што јесте неочекивано је то да су млађи учитељи, са мање радног стажа (искуства), показали нешто већи ниво дидактичко-методичких компетенција. Није било очекивано да међу зрелим и искусним учитељима које смо

анкетирани постоји велика празнина у дидактичко-методичким и књижевно-теоријским знањима. Може се претпоставити да садашња организација живота и рада у нашим основним школама, током година, помало „умртвљује“ сва знања и потенцијале које учитељи поседују након завршених студија, што може бити изазов за нова истраживања. У том смислу, веза и комуникација између високообразовних установа за школовање учитеља и основних школа треба да буде стално отворена у оба смера.

4.3.6. Могућности предвиђања читалачких интересовања ученика на основу ставова учитеља у реализацији наставних активности

Већ смо више пута истакли да читалачка интересовања ученика, у досадашњим научним истраживањима просоцијалног/социјално пожељног понашања, нису издвојена као фактор утицаја. Међутим, у контексту теме овог научног рада, читалачка интересовања ученика јесу индикована као посредан фактор који је од великог значаја, јер без читања књижевноуметничких дела/текстова не може се говорити о њиховом утицају на развој личности ученика и у домену социјално пожељног понашања. Зато смо желели да сазнамо да ли је могуће предвидети читалачка интересовања ученика на основу поступања учитеља у реализацији наставних активности.

Регресионом анализом је тестирана могућност предвиђања читалачког интересовања ученика преко изражености скорова важности просоцијалних понашања, важности просоцијалних вредности (мотива), учесталости коришћења наставних метода, приступа у настави књижевности, способности афирмације социјално пожељних вредности, читалачким интересовањима и наставним активностима на часу српског језика. Анализа је показала да је могуће предвидети 17.8% читалачког интересовања ученика ($R = .422$; $R \text{ Square} = .178$; $\text{sig.} = .001$) (Табела 12.59).

Табела 12.59: Значајност предикције предвиђања читалачких интересовања ученика на основу ставова учитеља.

R	R Square	df	F	Sig.
.422 ^a	.178	15; 159	2.293	.006 ^a

На основу статистичких анализа и интерпретација резултата нашег истраживања

као значајни предиктори су се издвојили: *способности афирмације вредности* (виша способност афирмације вредности – израженија читалачка интересовања ученика), ($r = .279$, $sig. = .000$) и *наставна активност* – писање најбитнијег на табли²⁷ (чешће писање на табли - израженија читалачка интересовања ученика), ($r = .196$, $sig. = .005$) (Табела 12.60). Иако су и на овом параметру коефицијенти корелације ниски, они су значајни јер се ради о осетљивим параметрима, чије су и најмање промене значајне. У нашем истраживању то практично значи да уколико учитељи чешће афирмишу вредности из књижевних текстова, и чешће записују оно што се на часу ради, са великом вероватноћом се може тврдити да ће код скоро петине ученика (17,8%) читалачка интересовања бити израженија.

Табела 12.60: Пирсонови коефицијенти корелације предвиђања читалачких интересовања ученика и поступања учитеља у реализацији наставних активности.

Варијабле	Читалачка интересовања ученика	
	Pearson Correlation	sig. (1-tailed)
Важност просоцијалних понашања	.138	.034
Важност просоцијалних вредности (мотива)	.126	.048
Учесталост наставних метода	.184	.007
Васпитна средства (похвале и награде)	.178	.009
Васпитна средства (покуде и казне)	.049	.262
Приступи настави књижевности (савремени/стваралачки)	.177	.010
Способност афирмације вредности	.279	.000
Усмено излагање	.103	.087
Наставне активности (разговор са ученицима)	-.075	.162
Наставне активности (давање задужења)	.041	.294
Наставне активности (давање упутстава)	.096	.103
Наставне активности (писање најбитнијег на табли)	.196	.005
Наставне активности (драматизација)	.060	.216
Наставне активности (остало)	.022	.387
Приступи настави књижевности (традиционални приступ)	.127	.048

Значајност регресионих коефицијената додатно потврђују и бета коефицијенти и то: *способности афирмације вредности* ($\beta = .253$, $t = 3.053$, $sig. = .003$) и *наставна активност* – писање најбитнијег на табли ($\beta = .163$, $t = 2.083$, $sig. = .039$) (Табела 12.61).

27 Овде се пре свега мисли на онај запис на табли који се врши након обраде књижевног текста, а који ученици записују у своје свеске. Дакле, то је „траг“ (тема, идеје, ликови, особине, итд.) који би требало трајно да остане у свести ученика.

Табела 12.61: Значајност регресионих коефицијената предвиђања читалачких интересовања ученика и ставова учитеља.

<i>Варијабле</i>	Beta	t	Sig.
Важност просоцијалних понашања	.079	.887	.377
Важност просоцијалних вредности (мотива)	.006	.074	.941
Учесталост наставних метода	.077	.863	.389
Васпитна средства (похвале и награде)	.078	.956	.340
Васпитна средства (покуде и казне)	-.112	-1.335	.184
Приступу настави књижевности (савремени/стваралачки)	.033	.380	.705
Способност афирмације вредности	.253	3.053	.003
Усмено излагање	.065	.808	.420
Наставне активности (разговор са ученицима)	-.125	-1.631	.105
Наставне активности (давање задужења)	-.031	-.385	.701
Наставне активности (давање упутстава)	.088	1.141	.256
Наставне активности (писање најбитнијег на табли)	.163	2.083	.039
Наставне активности (драматизација)	-.035	-.429	.669
Наставне активности (остало)	.023	.302	.763
Приступу настави књижевности (традиционални приступ)	.104	1.355	.177

Добијени подаци о могућности предвиђања читалачких интересовања ученика на основу поступања њихових учитеља при реализацији наставних активности, приказани у претходним табелама, јесу значајни поготову из разлога што су у корелацији са анкетом за ученике која потврђује да су читалачка интересовања на овом узорку ученика сасвим добра, тако да је сигурно и допринос учитеља оваквим резултатима несумњив.

У оквиру истраживачког пројекта ове докторске дисертације поставили смо *ипетипи испитраживачки задатак* којим смо желели да утврдимо да ли је оправдана наша претпоставка (*ипетипа йосебна хийошеза*) да постоји „пад“ читалачких интересовања ученика у млађим разредима основне школе који може, посредно, да утиче и на испољавање њиховог социјално пожељног понашања.

Ставови ученика, а нарочито ставови учитеља који су се односили на њихово поступање у реализацији наставних активности на часу српског језика, нису потврдили нашу претпоставку да ученици на овом узрасту имају смањена читалачка интересовања и показали да су на млађем школском узрасту читалачка интересовања добра, те да су

учитељи и њихово методичко поступање у реализацији наставних активности један од значајних чинилаца у процесу њихове изградње.

*4.3.7. Стручно-педагошка и методичка осposобљеност учитеља
за афирмисање, неговоње и развијање социјално пожељних
вредности у настави српског језика*

Девети истраживачки задатак требало је да нам послужи да испитамо да ли постоје разлике код ученика у њиховом препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на квалитет *дидактичко-методичке организације часа*. Овај истраживачки задатак реализовали смо посредно испитивањем ставова учитеља, али и ставова ученика.

Самопроцена се односила на то да учитељи процене сопствену осposобљеност, мотивисаност и успешност у реализацији наставних активности којима се подстиче и развија социјално пожељно понашање ученика.

Осposобљеност, мотивисаност и успешност да у књижевним текстовима препознају, а кроз наставу српског језика афирмишу, негују и развијају социјално пожељне вредности ученика у млађим разредима основне школе, спадају у наставничке особине и компетенције које смо мерили петостепеном скалом Ликертовог типа. Одговоре наставника груписали смо у *Табелама* (12.62 до 12.64) у којима су приказане апсолутне фреквенције (f) и релативне фреквенције (%).

Међутим, пошто смо дидактичко-методичке компетенције учитеља мерили посредно, преко њихових ставова, желели смо истовремено да сазнамо какви су ставови ученика везано за то које методичке активности учитељи спроводе на часу српског језика, како би могли да поредимо ове две категорије испитаника.

Осposобљеност учитеља да у текстовима препознају, а кроз наставу афирмишу социјално пожељне вредности ученика у млађим разредима основне школе је, према њиховим проценама, на високом нивоу (*Табела 12.62*).

Табела 12.62: Процена оспособљености учитеља за препознавање и афирмисање социјално пожељних вредности текстова књижевности за децу.

Колико сте Ви оспособљени да у текстовима препознајете и кроз наставу књижевности афирмишете социјално пожељне вредности ученика у млађим разредима основне школе? (заокружи број)		Фреквенције (f)	Процент (%)
1) нимало		0	0
2) мало		2	1,1
3) и да и не		12	6,9
4) у већој мери		93	53,1
5) веома		68	38,9
Укупно:		175	100,0

Да су „мало“ оспособљени изјавило је само 1,1 % анкетираних, док је оних који не могу да процене свега 6,9%. Ако објединимо одговоре под (4) и (5) уочава се да већина учитеља, 92% анкетираних, сматра да је „у већој мери“ и „веома“ оспособљено да у књижевним текстовима препознаје а кроз наставу афирмише социјално пожељне вредности ученика у млађим разредима основне школе. Дакле, очигледно је да анкетирани учитељи у нашем истраживању сматрају себе јако компетентним за васпитно деловање посредством наставе књижевности.

Мотивисаност учитеља да негује и развија социјално пожељне вредности посредством наставе књижевности је, како говоре процене, веома добра (Табела 12.63). Наиме, „нимало“ мотивисаних нема, „неодлучних“ је свега 5,1%, док оних који су „у већој мери“ и „у потпуности“ мотивисани (одговори под 4 и 5) је 92,6%.

Међу учитељима у нашем истраживању постоји једна изузетно изражена мотивисаност да посредством наставе књижевности снажно васпитно делују на развој социјално пожељних вредности својих ученика. Позната је чињеница да је социјални развој снажна потпора и интелектуалном и емоционалном развоју о чему је писао Д. Големан (2005) у својој књизи *Емоционална интелигенција*.

Табела 12.63: Процена мотивисаности учитеља за неговање и развијање социјално пожељних вредности кроз наставу књижевности.

Колико сте Ви мотивисани да негујете и развијате социјално пожељне вредности ученика кроз наставу књижевности у млађим разредима основне школе? (заокружи број)	Фреквенције (f)	Процент (%)
1) нимало	0	0
2) мало	4	2,3
3) и да и не	9	5,1
4) у већој мери	63	36,0
5) веома	99	56,6
Укупно:	175	100,0

Успешност учитеља у неговању и развијању социјално пожељних вредности ученика кроз наставу књижевности у млађим разредима основне школе била је трећа категорија за процену ставова учитеља. У нашем истраживању они веома високо цене свој успех у реализацији васпитних циљева и задатака наставе књижевности. Нико од анкетираних учитеља није се определио за процену „нимало“ и „мало“. Неопредељених је свега 7,4%, а највећи број њих, 92,5%, определио се за процену „у већој мери“ и „веома“ успешан (одговори под 4 и 5), Табела 12.64.

Табела 12.64: Процена успешности учитеља за неговање и развијање социјално пожељних вредности кроз наставу књижевности.

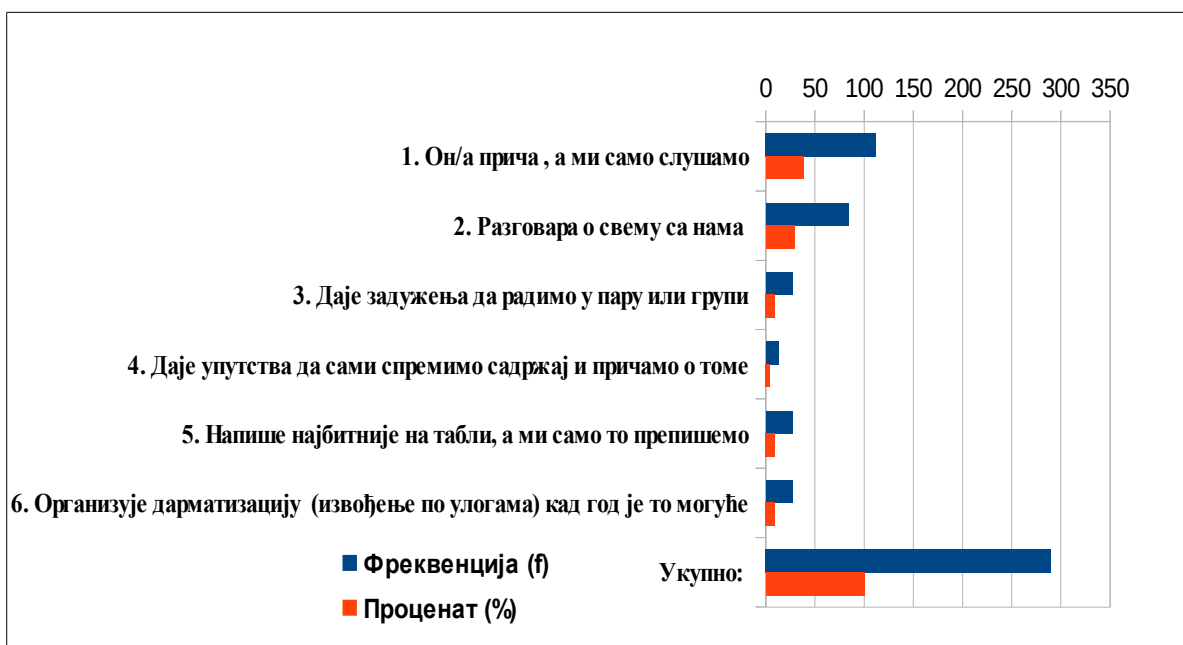
Колико сте Ви успешни у неговању и развијању социјално пожељних вредности ученика кроз наставу књижевности у млађим разредима основне школе? (заокружи број)	Фреквенције (f)	Процент (%)
1) нимало	0	0
2) мало	0	0
3) и да и не	13	7,4
4) у већој мери	125	71,4
5) веома	37	21,1
Укупно:	175	100,0

Анкетирани учитељи у нашем емпиријском истраживању проценили су сопстве-

не особине и компетенције за васпитно деловање наставом књижевности као *веома високе* што јесте добар предуслов да се остваре васпитни циљеви и задаци наставе књижевности у млађим разредима основне школе и у области развоја социјално пожељног понашања ученика, односно, да ученици усвоје, разумеју и развију основне социјалне и моралне вредности демократског, хуманог и толерантног друштва; да изграде сопствени систем вредности који се темељи на начелима различитости и добробити за све; да буду отворени за све врсте мултикултуралности, етничку и верску толеранцију; да јачају поверење и спречавају понашања која нарушавају остваривање права на различитост; да негују и развијају односе другарства, пријатељства и заједничког живота; да се васпитавају за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других вредности; развијање патриотизма, али и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима.

Међутим, ми смо у овом истраживању желели да идемо корак даље и проверимо шта ученици кажу у вези са наставним активностима које учитељи организују на часу српског језика (*График 6*).

График 6: Које активности учитељи спроводе на часу по мишљењу ученика.



Као што се из графика може видети, највећи број ученика нашег истраживања (38,6%) определило се за став „он/а прича, а ми само слушамо“. Дакле, више од трећине ученика сматра да њихови учитељи остварују ову активност на часу која је најближа

монолошкој наставној методи и традиционалној „предавачкој“ настави. Следећа наставна активност за коју ученици сматрају да се остварује на часу српског језика је „разговара о свему са нама“ за коју се определило 29% анкетираних ученика. Све остале активности заступљене су у значајно мањем проценту. Из приказаних података јасно се уочава да је знатно мање стваралачких поступака у настави књижевности и да је, опште узевши, настава српског језика у анкетираним школама ближа традиционалној.

На основу наведених показатеља не можемо да потврдимо део *деветије посебне хитијезе*, односно да постоје разлике у препознавању облика социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују у односу на дидактичко-методичку организацију часа.

Подаци анкетираних учитеља указали су на њихове ставове да су неке наставне активности од значаја за развијање социјално пожељног понашања ученика (драматизација текстова, давање задужења ученицима и записивање најбитнијег на табли). Међутим, ученици у нашем истраживању нису потврдили ове ставове наставника. Истина је, вероватно, негде између ова два става испитиваних популација, али то треба доказати неким новим емпиријским истраживањем, којим би се посматрали и процењивали конкретни часови.

На основу статистичке обраде, анализе и тумачења података анкете која је спроведена са учитељима, може се закључити да је остварен део *деветије истраживачкој задатка* који се односи на квалитет дидактичко-методичке организације часа српског језика, као и *десетије истраживачки задатак* који је подразумевао да се сагледа васпитна функција и улога школе на основу ставова наставника о доприносу књижевности за децу развоју социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе. Ово истраживање је показало следеће:

1. Издвојени су фактори којима су мерени ставови учитеља. То су: *важност просоцијалних понашања ученика, важност просоцијалних вредности (мотива), учесничалост разноврсних метода рада на часу српског језика, способност афирмације социјално пожељних вредности од стране учитеља, чињеница интересовања ученика, васпитна средства за подстицање социјално пожељног понашања ученика (похвале и награде; казне), наставне активности на часу српског језика.*
2. Популација учитеља која је анкетирана је образована, релативно „зрела“ и иску-

-
- сна.
3. Учитељи у анкети процењују да су *циљеви и задаци* наставе књижевности адекватно формулисани.
 4. Квалитетом наставног плана и програма учитељи су „делимично задовољни“.
 5. Анкетирани учитељи би у настави српског језика првенствено мењали опремљеност школе наставним средствима, а затим садржаје наставних програма из области књижевности.
 6. Штиво које, по мишљењу ове популације учитеља, најефикасније доприноси развоју социјално пожељног понашања ученика јесу народне и уметничке приче и бајке.
 7. Постоје незнатне полне разлике између ставова учитељица и учитеља у корист учитељица, тако што учитељице примењују подстицајнија васпитна средства у виду похвала и награда. Мада треба истаћи да је број испитаника мушког пола у популацији учитеља свега 20%.
 8. Када се ради о повезаности школске спреме учитеља и показатеља социјално пожељног понашања ученика, анализе показују да учитељи са високом школском спремом користе позитивнија васпитна средства (похвале и награде) и боље афирмишу вредности кроз текстове књижевности за децу.
 9. Старосна структура учитеља показала се као значајан параметар. На основу података регресионе анализе могуће је предвидети скоро 1/4 старосне структуре учитеља на основу њихових ставова о социјално пожељним вредностима ученика. Најзначајнији параметри у овој процени су учесталост коришћења различитих наставних метода и наставних активности на часу (давање задужења ученицима и драматизација текстова). Млађи учитељи чешће користе разноврсне наставне методе, чешће дају задужења ученицима, али мање изводе драматизацију од старијих учитеља.
 10. Када је реч о радном стажу учитеља регресиона анализа је показала да је могуће, на основу ставова по издвојеним факторима, предвидети око 1/5 радног стажа учитеља, а као значајни показатељи су се, такође, издвојили учесталост коришћења разноврсних наставних метода и наставна активност (драматизација). Учитељи са мање радног стажа (мање искусни) чешће користе разноврсне методе, али мање користе драматизацију од искуснијих колега.

-
11. Такође, на основу ставова учитеља о употреби одређених наставних активности покушали смо да предвидимо читалачка интересовања ученика. То је могуће у око 18% случајева. Значајан допринос изражености овог фактора има способност афирмације вредности и наставна активност (писање најбитнијег на табли). Уколико су ови показатељи израженији, утолико ће читалачка интересовања ученика бити већа.
 12. Када је реч о стручно-педагошкој и методичкој оспособљености учитеља за афирмисање, неговање и развијање социјално пожељног понашања ученика, она је, према ставовима учитеља, јако добро изражена. Наиме, учитељи из овог истраживања себе сматрају оспособљеним, мотивисаним и успешним на плану остваривања васпитних циљева и задатака наставе књижевности.

На основу свега изнетог везано за ставове учитеља можемо закључити да је потврђена *десета посебна хипотеза*, да учитељи позитивно оцењују допринос текстова књижевности за децу васпитној функцији школе, али и део *девете посебне хипотезе* којом се потврђује да од квалитета дидактичко-методичке организације часа зависи и успех у домену васпитног деловања на ученике. Квалитет дидактичко-методичких упутстава у читанкама које смо анализирали пружа могућност добре дидактичко-методичке организације часа. Међутим, део ове хипотезе који се односи на *постојање разлика* између ученика у препознавању социјално пожељног понашања у текстовима није било могуће потврдити. У нашем истраживању не постоје подаци који би били релевантни да се утврди ова дистинкција.

4.4. Могући правци и смероједије развоја социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе посредством наставе књижевности

Више пута је на претходним страницама овог рада истакнуто да развијање социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе посредством наставе књижевности није ни лак ни једноставан посао из више разлога: *карактеристика узраста* на коме се реализују садржаји књижевности у млађим разредима основ-

не школе, специфичности *система образовања и васпитања* (у основи је више образовни, него васпитни), *сложености* остваривања циља васпитања у основној школи као и циљева и задатака наставе књижевности на млађем школском узрасту, *методичке особљености* учитеља за остваривање ових циљева и задатака итд.

Иако је евидентна чињеница да су теоретичари који се баве питањима просоцијалног понашања истакли да постоје особине личности које доприносе већем испољавању просоцијалног/социјално пожељног понашања, предмет нашег рада је био да се утврди какав је допринос књижевности за децу, као спољашњег чиниоца, у развоју социјално пожељног понашања ученика од 1. до 4. разреда основне школе. У том смислу смо покушали да, поред деловања самих књижевно уметничких остварења (дела и текстова), утврдимо и допринос наставних активности и методичких поступања учитеља на часовима књижевности у оквиру наставе српског језика у млађим разредима основне школе, али и других фактора из области васпитног деловања школе. Пре свега због чињенице да књижевоуметничка остварења, ма колико било вредна, неће имати одговарајућег „одјека“ у личности ученика ако им се на адекватан методички начин не приступи у настави српског језика и књижевности.

Учитељи у нашем истраживању су добро образована популација која сматра да је оспособљена, добро мотивисана и успешна у афирмисању, неговању и развијању социјално пожељних вредности кроз наставу књижевности. Међутим, ученици нису у потпуности потврдили овакве ставове учитеља, бар када се ради о наставним активностима које се организују на часовима српског језика. Показало се да ученици у највећем броју сматрају да учитељи „предају на часу, а они само слушају“, односно „разговарају о свему са нама“, а знатно мањи проценат ученика сматра да учитељ/ица „даје задужења да раде у пару или групи“ (9,3%), „даје упутства да сами спреме садржај и причају о томе“ (4,5%), односно „организује драматизацију (извођење по улогама) кад год је то могуће (9,3%) (График 6). Такође, наша анкета је показала да су разлике у проценама учитеља највише, управо, код традиционалне наставе, што донекле потврђује наш претходно изнет став да у анкетираним школама *преовладава традиционална настава књижевности*. Учитељи нису искористили евидентне могућности наставе књижевности (облици, методе рада...) како би ојачали своје васпитно деловање посредством наставе књижевности, између осталог, и у области социјално пожељног понашања ученика.

Стратегије и могући правци развоја социјално пожељног понашања ученика у

млађим разредима основне школе посредством наставе књижевности могуће је остварити *крајкорочно* и *дујорочно*.

Крајкорочни йравац односи се на стратегије којима треба санирати, ојачати и употпунити досадашње компетенције учитеља за интензивирање васпитног деловања посредством наставе књижевности у области просоцијалног/социјално пожељног понашања ученика. Неке од могућих стратегија су:

- Осавремењавање и примена различитих облика и метода рада на часу српског језика.
- Драматизација и луткарство у настави и ваннаставним активностима.
- Јачање културне и јавне делатности школе.
- Операционализација програма рада школе у области васпитног деловања на ученике.
- Екстерна евалуација и интерна самоевалуација васпитног деловања у области развоја просоцијалних/социјално пожељних вредности и понашања подстакнутог књижевноуметничким текстовима.
- Јачање континуитета васпитног деловања породице и школе.
- Акредитовани програми и семинари из области васпитног деловања на ученике.

1. Осавремењавање и йримена различийих мейода и облика рада на часу српској језика. Наше истраживање је показало да нису искоришћене све потенцијалне могућности наставе и наставних активности за васпитно деловање посредством наставе књижевности. Иако садржаји програма књижевности у млађим разредима основне школе пружају потенцијално добре могућности за деловање у овом правцу, учитељи као да нису свесни свих ових потенцијала. Преовлађује, према ставовима и ученика и учитеља, традиционална настава базирана на ставу „они причају, ми слушамо“. Уместо да учитељи буду креатори и усмеривачи огромне дечије енергије и креативности пружајући им могућност да раде у тиму, групи, пару, да реализују заједничке пројекте, да стварају, да решавају проблеме и себе изражавају маштовито на најразличитије начине, они само „предају“ и тако отежавају и себи и ученицима. Кући одлазе уморни, нерасположени и исцрпљени оваквим „рударским“ послом, који даје слабе резултате и ствара фрустрацију и деце и учитеља. Деца су немотивисана, често галаме, а ефекти и образовања и васпитања бивају слаби.

Ако се у настави примене поступци и облици који децу ангажују, усмеравају да сарађују, да заједнички решавају проблеме, да помажу једни другима у реализацији, да се друже, воле, поштују мишљења свих актера, да се боре за своје идеје и тако даље, уз васпитне потенцијале које пружају књижевни текстови, онда ће васпитни ефекти таквог ангажовања ученика бити вишеструки, а задовољство свих учесника васпитнообразовног процеса неспорно.

Поред ових, наставних поступања на часу, у процесу васпитног деловања на ученике, пошто је учитељ истовремено и одељењски старешина, могу се применити и различити начини подстицања просоцијалног/социјално пожељног понашања (Marantz, 1988) развијених у свету. Помињу се четири различите категорије или врсте учења: (а) учење условљавањем, (б) учење по моделу, (в) учење посредством вербалне прескрипције и (г) учење посредством персоналног искуства. У сваком од наведених категорија учења примери из књижевности могу наћи своје место и помоћи да се одређене просоцијалне/социјално пожељне вредности усвоје и постану део понашања ученика. Поред ових врсти учења, Крњајић (2002) помиње још неке мере које би погодовале подстицању просоцијалног понашања ученика: (1) успостављање, развијање и одржавање позитивних социјалних односа у раду, породичним односима и доколици, (2) укључивање ученика у помажуће односе са њиховим друговима и наставницима, (3) социјална подршка вршњака развија свест о личном идентитету, статусу и значају групне припадности.

2. Драматизација и луткарство у настави и ваннаставним активностима. У том смислу желимо да укажемо на наставне активности, које су и у овом раду апострофиране као важне, попут драматизације, а могу бити веома интересантне деци. Оне заокупљају њихову пажњу, усмеравају их на активност, негују сарадничке односе између деце, пожртвованост, саосећајност, помажу у решавању различитих проблема и тако даље, а са друге стране веома ефикасно доприносе развоју социјално пожељног понашања деце. Једна од грана ове широке области јесте и луткарство.

Драма је књижевно дело које се ствара да би се изводило на сцени. Основни носилац радње у драмском тексту је *грамски лик*. Њега покрећу „на делање унутрашњи пориви и чине одлучним у остваривању својих намера, те се код њега посебно испољава снажна воља, због чега се драмски род често означава као ’поезија воље’“ (Илић, 2006: 429). Драмски лик својом упечатљивошћу и динамиком снажно делује на развој моралне компоненте личности гледалаца, нуди моделе, примере и понашања која деца

лако упијају, са којима се снажно поистовећују. Осим оригиналног драмског текста који се с том намером ствара и други књижевни текстови (бајке, басне, приче, песме...) поступком *драматизације* могу се претворити у драмски текст. „Успелом драматизацијом се може сматрати она која вештим коришћењем свих техничких могућности позоришног језика неупадљиво следи токове оригиналног текста и успева да истакне основну пишчеву замисао“ (*Речник књижевних термина*, 1985: 135). Душица Бојовић истиче да је драма у васпитању успешна као едукативни алат зато што „деца уче да ходају и говоре првенствено кроз имитацију. Своју личну историју и групни идентитет граде на основу породичних прича и албума. Деца интегришу информације са подацима из осталих извора у свом окружењу, формирајући свој идентитет кроз активности сличне драмским играма“ (Бојовић, 2008: 11). Дакле, драма и драмске активности и игре су јако блиске деци. „Систем драмских игара пружа значајне могућности за развој стваралачких способности у васпитању и образовању детета. Близак је детету јер у себи има све елементе дечије игре, а богатство његових садржаја и форми представља многоструке разлоге због којих му се дете увек радо враћа, ако је једном упознало дражи бављења тим играма“ (Бокшан-Танурџић, 2001: 11). Са аспекта наше теме и развоја социјално пожељног понашања ученика драмски метод може се ефикасно користити за свеобухватни развој следећих елемената: самопоуздања и позитивног самоконцепта (ризика пред другом децом), имагинације, емпатије, толеранције, кооперативности, креативности у решавању проблема, хумора, изражавања емоција релаксације, самоконтроле и самодисциплине, поверења, социјалне свесности, изграђивања вредности и ставова и естетских вредности.

Такође, још једна значајна предност драмских активности јесте суштинска корелација међу предметима: *Српски језик* (књижевни текст), *Ликовна култура* (сцена, костими), *Музичка култура* (музика), *Физичко васпитање* (игра и покрет) итд.

Има мноштво примера међу поетским и прозним текстовима који се лако могу прилагодити драматизацији и сценском извођењу. Примери таквих текстова који су и у наставном програму, али и у слободном избору, постоје. Ево неких од њих: *Коза и јарићи*, српска народна прича; *Седам њрушова*, српска народна приповетка; *Лија и ждрал*, руска народна басна; *Лав и миш*, Ж. Лафонтен; *Два јарца*, Д. Обрадовић; *Два јарца*, Д. Трифуновић; *Пејлић-злаћани фесић*, руска народна бајка; *Мачка и миш*, Д. Радовић; *Цицеле*, Д. Радовић; *Слика и њрилика*, Д. Радовић; *Сајнови*, Д. Радовић; *Листица и њавран*, српска народна басна; *Два груја*, Л. Н. Толстој; *Веверица и вук*, Л. Н. Толстој;

Маче, М. Павлик (превод са чешког Живомир Јоковић); *Изјубљена кућица*, Ј. Чунчић; *Несрећна Кафина*, Ј. Ј. Змај; *Чик, да њој одиграти због чега су се њосваћала два златна браћа*, Д. Ерић и многи други. Ту се могу прикључити и многи текстови који нису књижевни, као на пример: *Математички загади*, Нада Богади; *У друшћиву и нула нешто значи*, Мирко Дејић. Дакле, лутка и луткарство може се користити за корелацију са другим наставним предметима и областима, затим за разрешавање неких васпитних проблема и сукоба деце итд. Све умногоме зависи од креативности и пријемчивости самог учитеља.

Лутка је предмет са којим се деца срећу од најранијег детињства, готово од рођења. Лутка је играчка, активност, човек у малом, личност и карактер, машта, игра и другарство, пријатељ који никада не напушта, преносилац осећања, средство лаке комуникације, срећа и богатство. Она је најлепша успомена на детињство, средство које може да служи за игру, забаву, учење и декорацију, али и *инструменти* луткаревог изражавања. Деца верују луткама, као да се ради о стварном бићу, поверавају своје тајне, страхове, причају своје доживљаје, речју – све.

Многи писци, научници, интелектуалци дали су свој суд о луткама. Наш писац Драган Лукић у причи *Лутка без главе* овако овековечује лутку:

Пред кућом, на улици седи девојчица и држи лутку без главе. Док људи пролазе, она разговара са лутком.

Један чика застаде па јој рече:

- Како можеш да разговараш са лутком која није жива?
- Она је жива – брзо одговори девојчица.
- Како је жива кад нема главу?
- Има главу – одврати девојчица.
- Нема главу – рече чика љутито!
- Има...
- Нема...
- Ала Ви, чико, не умете да се играте!

Михајло Петровић истиче: „Лутка је главни јунак у чудесном свету којим је дете окружено, али и субјекат коме се дете подређује, као и субјекат подређен детету. Она је дететов саговорник и најинтимнији пријатељ. Све што може да се уклопи у дечју игру постаје *лутка*“. И велики Гете је говорио: „Лутка је за мене незамислив феномен“, а наш нобеловац Иво Андрић каже да: „Луткарство иде уз богатство, оно му претходи и прати га до века“ (Стојшић-Гашпаровски, 2011: 8).

Луткар је следећи важан елемент луткарства. Он је и редитељ, и креатор, и костимограф, и сценограф, и композитор, и глумац и организатор. Све остало је МАШТА.

Основни елементи луткарске представе су:

- Лутке
- Луткарски текст
- Глумци
- Режија
- Сценографија
- Звучни и светлосни ефекти.

(Стојшић-Гашпаровски, 2011)

Није наша намера да објашњавамо читаву проблематику луткарстава у настави, које може имати итекако важно место, нарочито у настави српског језика у млађим разредима основне школе, већ да укажемо на методичке погодности коришћења луткарстава у контексту ове теме – развоја социјално пожељног понашања ученика.

Прво, сам почетни корак у реализацији једне луткарске представе чија подлога могу бити књижевни текстови који се обрађују на часу, али и други књижевни текстови, јесте израда лутки и сценографије. То је посао који тражи залагање и сарадњу свих актера (деце, учитеља и родитеља), међусобно уважавање и добру комуникацију, помагање и подршку, стрпљење и истрајност, поштовање договора. Све су ово изузетно важне социјално пожељне вредности и понашања. Затим, подела текста и његово учење, проба и на крају реализација представе развијају језичке компетенције деце (леп говор, дикција, интонација, јавни наступ), али и друге елементе који су битни и са аспекта наше теме (ослобађање страха, развијање позитивних моралних особина личности, брига о потребама других, другарство и пријатељство, реализовање заједничких пројеката итд.).

С друге стране, лутка развија дечји активизам и уводи дете у велики свет стваралаштва у коме је оно главни актер, а не само неко ко се диви уметницима, научницима и другим ствараоцима. Исто тако, класична школа од ученика тражи меморисање и вербалну репродукцију запамћеног. Ако се сетимо старе кинеске изреке:

„Оно што ученици само чују – *заборављају*,
што чују и виде – *памће*,
а оно што ураде самостално – *науче*.”

Постаће нам јасно да примена сценске комуникације, која се остварује применом драматизација и луткарских представа, вишеструко доприноси осавремењавању наставних активности.

Ефекти примене лутака и луткарства у настави и ваннаставним активностима су

веома широки:

1. Планске, кратке луткарске импровизације могу бити осмишљене тако да дете подстакну на размишљање и решавање најразличитијих проблема у школи, породици, развојне дилеме, вршњачке интеракције и сукобе итд., јер остављају директан траг у подсвести детета.
2. Ликови (било људски или животињски) који се у њима појављују могу бити карактеризирани тако да посредно развијају дечју моралну свест, постају идентификациони модели одређеног социјално пожељног понашања.
3. Градиво, презентовано на овај начин, не сврстава се у одређене предмете већ се користи по потреби и тако упућује децу да сама повезују наставно градиво, предмете и области.
4. Луткарске представе омогућавају да ученици слободније изразе своје ставове, искажу идеје, уверења, без страха и баријера.

Овој области се мало пажње поклања и у наставним програмима, али и у курикулумима факултета који обучавају будуће учитеље. Луткарство је обавезни предмет у готово свим програмима за образовање васпитача, што значи да су све предности и васпитно-естетски потенцијали овог драмског израза препознати на нивоу предшколског васпитања, али занемарене на нивоу млађег школског образовања. То такође иде у прилог традиционалности наше школе и њених методичких приступа, што је потврдило и наше истраживање, али и непостојања природне везе између предшколског васпитања и основношколског образовања и васпитања. Зато није чудо што је примена лутке као медијума у настави ретка и ослоњена на мали број ентузијаста. Луткарство има неограничене могућности за примену и у настави и у ваннаставним активностима, али и као елемент активног слободног времена ученика.

Међутим, треба имати у виду да учитељ прво треба да стекне одређена знања о луткарству да би уопште могао да их примењује. Треба да зна како се и од чега лутке израђују. Затим, треба да познаје које врсте лутака постоје, како би се определио за *начин анимације* (одозго, одоздо или испред аниматора), на пример: *дводимензионалне лутке* (лутке сенке, лутке на штапу, папирне лутке) или *шродимензионалне лутке* (ручне – мањаска, чарапна лутка, гињол; на штапу – шопке, корнет, јавајке, вијетнамске водене; на концима – марионете и сицилијанке; гигантске, костим лутке; механичке лутке; лутке апсурда (асамблаж); трик лутке; лутке употребни предмети...). Знања и вештине за примену луткарства у настави могуће је стећи на различите начине. Једна од бољих мо-

гућности јесте увођење обавезног предмета, изборног предмета или као сегмент Методике српског језика и књижевности на основним или мастер студијама за учитеље. Друга могућност јесу различити семинари и стручна усавршавања за учитеље из ове области. Трећа могућност су публикована литература и Интернет сајтови са овом проблематиком (на пример, издавачка кућа „Креативни центар“ из Београда има читаву едицију из ове области: Д. Алексић *Ирокази за школске и остале њриредбе*, З. Бокшан-Танурџић *Од ијре до њзорнице*, А. Миловановић *Анџолоџија луџкарских њредсџава*, Н. Чаккић-Симић *Белешке луџкарској њмоћника*; Д. Бојовић *Више од ијре*, драмски метод у раду са децом, Д. Бојовић *Моћ машиџе, моћ њокреџа* итд.) То су нека елементарна знања која није проблем стећи, све остало је ствар креативности учитеља.

Припрема учитеља који користи лутку и луткарску импровизацију на часу српског језика, али и на другим часовима, мора бити тако конципирана да се тачно зна када ће употреба лутке имати бољи ефекат од примене других наставних средстава, те тако допринети бољем и бржем разумевању чињеница. Треба, такође, имати на уму да примењивати лутку и луткарство на часу у наставним активностима не значи *сџално, њо сваку цену и у свим њриликама*. То је *мера* коју треба имати на часу када се употребљавају било које наставне методе, активности и средства. Исто тако, када се на часу српског језика користи луткарска импровизација, било би пожељно користити више краћих импровизација. Њима треба изнети проблем, поставити његову суштину, а са децом тражити могућа решења. Такође, лутка може да предочи један проблем или његов аспект, а да подстакне децу да траже нова решења. Ово је један од начина за примену стваралачке и проблемске наставе књижевности, али и других наставних области.

Припрема луткарских представа које ће се изводити на сцени и за потребе неких ваннаставних активности сасвим је другачији аспект овог истог проблема, који, такође, има своју изванредну примену. Организација таквих активности је нешто слободнија него што је то случај са наставним активностима.

Пријрема за час на коме се користиџе луџке и луџкарсџиво. Примена овог начина рада подразумева другачији приступ и форму припреме у односу на класичну припрему за час. Форма припреме треба да садржи следеће елементе:

Оџиџи део: предмет, циљ, облике рада, наставна средства, тип часа, корелацију и практичну примену.

Пријремну фазу: у њој је описано оно што треба припремити пре почетка часа

(материјал, сцена, параван, размештај клупа, пратећи материјал), али и дати упутства ученицима за све оно што треба одрадити код куће.

Ток часа (сценарио): он, у зависности од типа часа, треба да пружи одговоре на питања: ШТА – КАКО – ЗАШТО – ЦИЉ.

Ток часа се даље дели на *слике*, које садрже:

- *Акустиично-вербални сјој* (шта ко говори) и
- *Сценске активности и дојања* (радња која се врши, како и на који начин, гестови, мимика итд.).

Лутке, односно ликови уводе се на два начина: *посредно*, када већ познате лутке причају и износе своје проблеме и авантуре и *непосредно*, када се појављују самостално, износе свој проблем или решење или причају о неком другом лику (Стојшић-Гашпаровски, 2011: 14).

У *настави српског језика* лутка се може применити у следећим ситуацијама:

- развој моторике шаке при учењу почетног читања и писања,
- анализа текста кроз дијалог две лутке,
- анализа књижевних ликова и њихових карактера,
- обрада граматичких садржаја,
- драматизација текста,
- решавање најразличитијих конфликтних ситуација итд.

Такође, лутка се може користити и у свим другим наставним предметима у млађим разредима основне школе (математика, природа и друштво, ликовна култура, музичка култура, физичко васпитање, грађанско васпитање итд.).

Могућности примене луткарстава и у различитим ваннаставним активностима су велике у млађим разредима основне школе (све васпитне активности и ситуације везане за деловање одељењског старешине; индивидуални рад са децом која имају проблеме у понашању и децом са посебним потребама, јер је уз помоћ лутке најлакше прићи таквој деци и на њих деловати; затим, различите секције, радионице итд.)

У луткарским представама малим средствима се постиже велика изражајност, а луткарске „вратоломије“ учитеља могу бити дубоко мисаоне и емотивне. Тако лутка, један од деци најпривлачнијих медија, директно и једноставно додирује сензибилитет детета. Није редак случај да тако унапред припремљене мале луткарске импровизације учитеља могу више допринети развоју детета него било који други медиј. Ова поетска

игра у учионици чија је подлога књижевноуметнички текст и која је, посредством лутке, увучена у поетски имагинарни свет, враћа децу у стварност обогашену, оног тренутка када игра престане. Међутим, лутке не живе само у трајању игре. Оне свој живот настављају у детету, његовом интимном свету, онолико снажно колико су на њега оставиле траг.

На крају, желимо да истакнемо да за примену лутки и луткарстава у наставним и ваннаставним активностима није потребно имати позоришну салу у школи. Све је могуће извести у оквиру стандардне учионице користећи ормаре, параване, завесе, различите картоне и друге материјале који се налазе свуда око нас. За време часова ликовног могу се припремити лутке и сценографија, за време музичког музика што је она истинска корелација међу предметима и уз мало маште и ентузијазма, а деца је имају на претек, представа је ту.

Примери наставне праксе у примени лутки и луткарстава за развој социјално пожељног понашања ученика посредством наставе књижевности у млађим разредима основне школе. Луткарске импровизације учитељ може да искористи у најразличитијим васпитно-образовним ситуацијама које се често и не могу предвидети. У том смислу, треба ученике упознати са лутком/ма које ће бити коришћене у једној генерацији ученика, такозвана *одељењска лутка*. Њу учитељ бира заједно са ученицима, даје јој име, најбоље оно које нема у одељењу да не би било идентификације, одређује карактерне особине (најбоље је сталне). За те потребе најпрактичнија је гињол лутка, која може имати људски лик али не мора нужно.

Пример 1: Лутка као средство васпитног деловања. У једној генерацији ученика аутор овог текста је имао одељењску лутку која је носила име „Мирко“. Лутка је за време часова и на одморима стајала на ормару у учионици и „посматрала“ шта ученици раде. Дакле, била је члан нашег колектива. „Консултована“ је у разним ситуацијама као што су: недоношење домаћег задатка, прича за време часа, различити облици сукоба међу децом. Учитељ се повремено обраћао овој лутки тражећи „савет“, „решење“ за неки проблем. Ако дете дође у школу нерасположено или се током наставе осећа узнемирено, уплашено, лутка ће мого лакше и брже измамити дечји осмех, а у дијалогу са дететом, непосредно или посредно, открити проблем и помоћи његовом решавању. Деца имају поверења у лутку, њој могу све да кажу. Кроз лутку учитељ може изразити свој

став посредно, а да деца то не схвате као директиву или наредбу.

Пример 2: Лутка као импровизација на часу проблемске наставе књижевности. У обради басне *Два јарца* Д. Обрадовића у првом разреду основне школе луткарска драматизација се може извести као начин за увођење ученика у проблемску ситуацију.

Наиме, сав потребан материјал је један већи картон на коме се налазе нацртане две обале и између њих брвно. Испод брвна тече поток. Користе се дводимензионалне лутке на штапу на коме је залепљена слика јарца нацртана и изрезана од картона.

Представа је кратка, а пошто има само два лика учитељ може сам да је изведе. Драматична, и комична ситуација ће додатно изазвати код деце позитивно расположење и увести их у проблемску ситуацију: *Зашио су ова два јарца насипрагала? Након што ученици открију могућа решења ове непријатне ситуације у коју су јарци запали због своје тврдоглавости, може се ићи корак даље. Прво, ученици могу да пробају да сами изведу драматизацију како би се заинтересовали за овај вид уметности и ослободили „страха“ од наступа, затим могу створити и друге ситуације: *Шта се десило након њага у воду? Како су јарци моили да њосипуи а да до ове сипуације не дође? Шта би сие ви урадили на њиховом месипу?...**

Ово је добар начин да деца усвоје поуке басне на практичном, очигледном и лично проживљеном примеру: „Од ината нема горег заната“, „Тврдоглавост све поквари“ и друге. Ученици могу да сазнају да постоје друга и боља решења: попустљивост, разумевање, договор, које јесу својеврсне социјално пожељне вредности.

Пример 3: Луткарска драматизација – представа и социјално пожељно понашање ученика. Пример који је узет као подлога је поетски драмски текст који се обрађује у четвртом разреду *Чик, да њојодипије збој чеја су се њосваћала два злајина брајиа*, Д. Ерића. Није узет читав текст, већ је сценарио прилагођен потребама конкретне представе којој је дат радни наслов *Два злајина брајиа*. Овај одломак у себи садржи истакнуте социјално пожељне вредности као што су доброта, самилост, разумевање за туђе грешке, способност опраштања итд.

Први корак је био направити сценографију и лутке. Сценографија је урађена од приручних материјала који нису захтевали нека посебна материјална улагања. За параване су искоришћени ормари у учионици и завесе. У изради сценографије и лутки заједнички су сарађивали учитељи и ђаци, али и родитељи, што је још један начин за развијање и изграђивање добрих односа, сарадње, помоћи, поверења, разумевања и других

позитивних социјалних односа између деце, учитеља и родитеља. Сценографија и лутке су, на крају, изгледали као на *Слици 6, Прилој 9*.

Током проба, које су трајале око две недеље, испољени су значајни видови сарадње, дружења, помоћи у исправљању грешака на сцени, добре комуникације међу децом у припреми реализације итд. Исто тако, помоћ и сарадња при извођењу саме представе била је изузетна из разлога што је мало простора на импровизованој сцени, а велики број ликова. Такође, неки ликови су имали дуже секвенце, а с обзиром на то да су лутке на штапу, остали глумци/луткари су прискакали у помоћ придржавајући руку онима чија лутка стално стоји на сцени (писац), или чак седећи једни другима у крилу. Онда, замена ликова при наступу је извођена уз синхронизацију свих извођача. То се одлично могло видети при склоњеној завеси/паравану кад је то премештање извођено врло прецизно, како би све текло изузетно континуирано (*Слика 7, Прилој 9*).

Задовољство и расположење које се види иза сцене је нескривено. Пошто се радило о ученицима 4. разреда основне школе, који се већ налазе у предпубертетском периоду, са почетном диференцијацијом полних карактеристика, нису били присутни никакви видови сукоба, подела и подвајања, иако су у реализацији представе учествовали и девојчице и дечаци. То су тако срдачни односи међу децом да је право задовољство гледати их како сарађују, друже се, воле једни друге.

Представа је изведена у оквиру пројекта сталног стручног усавршавања учитеља ОШ „Јован Јовановић Змај“ у Свилајнцу. Прва представа је изведена сасвим нормално, иза паравана где се деца/глумци нису видели, а друга представа, након тога, изведена је са отвореном завесом, управо с циљем, да се прикажу сви они облици социјално пожељног понашања који се дешавају међу децом посредством књижевноуметничког текста и драмских активности (*Слика 8, Прилој 9*).

На крају, желимо да истакнемо да, поред сценског и књижевноуметничког доживљаја који представа пружа, сви припремни кораци и сама реализација представе је изванредно средство деловања у васпитне сврхе и изградњу личности ученика, посредством књижевности и сценске уметности.

Наравно, треба истаћи да није реално, није могуће, али није ни потребно, представи спремати за сваки час српског језика. Довољно је то урадити два до три пута у току године и ефекти ће бити одлични. Кратке луткарске импровизације могуће је често изводити, по потреби, а суштина свих ових активности је учинити наставу књижев-

ности разноврсном и занимљивом ученицима, избацити шаблонизам и формализам који разара квалитет методичких поступања наставника, а наставу чини досадном. Такође, ангажовање свих актера ће допринети једном општем активизму ученика на часу али и у слободном времену, омогућиће и слабијим ученицима, деци са посебним потребама, да узму учешће и дају свој допринос заједничком пројекту што представља врхунски циљ сваке наставе. Игровност ових активности је посебно изражена што је деци нарочито блиско, а о чему смо већ писали у теоријском делу овог рада.

На крају, и родитељи ће бити јако заинтересовани да учествују у свему, да подрже своју децу, а наравно да освеже и слике свог детињства, тако да ће посредством ових активности бити остварени и многи циљеви и задаци васпитног рада школе.

3. *Јачање улоге културне и јавне делатности школе.* У контексту наше теме, васпитног утицаја књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика, улога културне делатности школе (приредбе, обележавање одређених празника, културне манифестације у локалној средини...) је значајна и важна. У оквиру програма ових активности одабраним садржајима из књижевности, али и припремом која подразумева вршњачку интеракцију, могу се постићи многи васпитни ефекти. Вршњачка група ствара повољне односе међусобне комуникације, сарадње, дружења и пријатељства. Заједничке активности које се остварују у току припрема и реализације ових садржаја пружају ученицима могућност да задовоље основне психосоцијалне потребе за јавним наступом, сигурношћу, потврђивањем идентитета, дружењем и самореализацијом. Ове своје потребе ученици могу задовољити тек ако међу њима влада добра интерперсонална клима коју карактеришу сарадња, другарство, разумевање, несебичност, помоћ и друге социјално пожељне вредности.

Поред поменутих, значајан допринос васпитном деловању на ученике могу имати и слободне ученичке активности (литерарна секција, драмска секција итд.). У оквиру ових активности ученици могу разговарати о различитим књижевним текстовима у којима се говори о поступцима и понашањима која доприносе побољшавању и развијању међусобних односа сарадње, дружења, помоћи у решавању различитих пројеката, испољавању хуманости кроз различите хуманитарне акције помоћи угроженима, сиромашнима, болеснима и другима којима је помоћ потребна је још један начин практичног

испољавања одређених радњи и активности којима се васпитно делује²⁸. Ове замишљене – књижевне ситуације могу бити подстрек и за стварне и конкретне акције ученика, чиме би се испољила хуманост на делу, а не на речима, што јесте најбољи начин да се формирају и учврсте одређена социјално пожељна понашања.

4. Операционализација програма рада школе у области васпитног деловања.

Програм рада школе је званични школски документ кроз који се операционализују све оне законске регулативе из области остваривања образовања и васпитања у основној школи. Васпитни задаци који се дају у оквиру овог документа најчешће су декларативни, о чему смо говорили у теоријском делу овог рада, па према томе, као такви, тешко оствариви. Да би њихова улога била сврсисходна, а самим тим и остварива, требало би их конкретизовати и операционализовати за свако подручје васпитног деловања, па самим тим и за све наставне активности. У том смислу, треба понудити конкретне и јасне циљеве сваког подручја, затим те циљеве конкретизовати кроз јасне оперативне задатке, потом одредити садржаје, методе облике и средства кроз које би се реализовали, реализаторе и време реализације, као и начин провере остварености. На тај начин би васпитно деловање у основној школи било функционално, хоризонтално и вертикално повезано са свим садржајима предмета и наставним активностима, а не формално, стихијско и препуштено способностима и ентузијазму појединаца. Како сада ствари стоје, ово подручје деловања основне школе је маргинализовано и гурнуто у запећак.

5. Екстерна евалуација и интерна самоевалуација васпитног деловања у области развоја просоцијалних/социјално пожељних вредности и понашања подстицајућим књижевно-уметничким текстовима.

Евалуација је, у најширем смислу, процес којим се мере и процењују ефекти и исходи неког деловања у остваривању образовања и васпитања. То је исто тако важан процес као и сама реализација образовно-васпитних активности. Она се у нашем образовно-васпитном систему спроводи од скора у два сегмента: како екстерна евалуација (спољашње вредновање) и интерна самоевалуација (самовредновање). Први сегмент, екстерну евалуацију, врши Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања у сарадњи са локалном Школском управом, на основу документа „Стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа“, а други сегмент, ин-

28 Пример таквог текста је прича *Најдража ипачка* Б. Нешића, коју смо користили и у оквиру нашег истраживања.

терну самоевалуацију, врше саме школе. Међутим, до сада је њен главни задатак био да се мере ефекти образовног рада преко остварености стандарда постигнућа ученика у одређеној наставној области. Наведени стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа су подељени по областима, где се у Области 4 *Поддршка ученицима* налази сегмент који се односи на подстицање личног, професионалног и социјалног развоја ученика који је повезан са нашом темом. Такође, *Правилником о вредновању квалитета рада установа* (2012) предвиђене су процедуре и поступци и спољашњег вредновања и самовредновања. Питање је само како се то у пракси спроводи у дело. Пошто је област у „повоју“ има још много простора за њено усавршавање и операционализовање. Наиме, сматрамо да највећи акценат треба ставити на самовредновање унутар школа, развити инструменте, методологију и области мерења остварености васпитног деловања на ученике, начине представљања добијених података, процедуре за отклањање евентуалних пропуста, као и одговорност. Такође, резултати ових евалуација треба да покажу које васпитне аспекте утицаја треба појачати у оквиру наставних активности, што може одредити наставнике књижевности (учитеље) у избору књижевних текстова за интерпретацију у редовној настави²⁹, за драматизацију у оквиру школских приредби или секција итд. Основна школа као образовна институција тек у садејству са својим васпитним утицајима на ученике може остварити целовит допринос развоју укупних потенцијала ученика (и у области социјално пожељног понашања ученика), посебно због чињенице да је и у свету и код нас потврђена позитивна веза између социјалног и интелектуалног развоја. Према томе, добар васпитни рад значи успех и у образовним активностима што су потврдили и резултати нашег истраживања.

6. *Јачање континуитета васпитног деловања породице и школе.* Ниједан од претходно побројаних ефеката образовања и васпитања у основној школи не може се остварити без сарадње породице и школе. То су два беоцуга истог ланца без чије везе је читав овај ланац у прекиду. Без обзира што је то и законом прокламовано, ситуација на терену је сасвим другачија. Сарадња³⁰ се остварује спорадично или делимично, а сви ак-

29 Овде се, пре свега, мисли на онај део програма који подразумева *слободан избор учитеља*, пошто је остали део програма законски задат, али и на део програма слободних ученичких активности (секција, приредби итд.).

30 Интересантан пример такве сарадње у јапанским школама био је објављен у *Полицији* априла 2007. године где је описано како се о уредности школског простора брину ученици и њихови родитељи. Наиме, хигијену учионице деца обављају свакодневно, а једном недељно генерално уређење врше родитељи ученика по утврђеном распореду. Тако се сви брину о заједничким и општим добрима, а својим

тери (и родитељи и просветни радници) су на својим забарикадираним позицијама. Када се ради о васпитавању социјално пожељног понашања ученика, родитеље прво треба упознати са овом облашћу, понудити им информације како они својим васпитним поступцима могу допринети бољем развоју просоцијалног/социјално пожељног понашања своје деце, организовати различите видове сарадње са родитељима („Отворена врата школе“, „Родитељ стручњак је наш гост“, „Заједно улепшавамо наш радни простор“, „Стручно предавање за родитеље“ итд.). Међутим, у оквиру наставе књижевности укључивање родитеља може да се учини у току припрема луткарских и других позоришних представа, школских приредби (шију костиме, учествују у прављењу реквизита и сценографије итд.). Све ове активности стварају позитивне и сарадничке односе међу родитељима, између учитеља и родитеља, а с друге стране, све се преноси на раван дејих интеракција које постају боље и квалитетније. Дакле, настава књижевности и сви аспекти у њеној реализацији саставни су и неодвојиви део васпитног корпуса сарадње породице и школе.

На крају сваке школске године треба проверити ставове родитеља везаних за ову област, анализирати све оно што је урађено и предложити мере за побољшање сарадње, одредити носиоце активности и друго. Многи садашњи родитељи су одрастали и васпитавали се у тренуцима ратова, кризе, санкција, беспарице и беспослице, тако да и сами нису могли да стекну знања и усвоје моделе успешног родитељства. Зато им треба пружити подршку од стране школа јер исте поседују стручан кадар из ове области. То није само тренутно решавање проблема већ улагање у будућност, у васпитање садашње деце, а „будућих родитеља“.

7. Акредитовани програми и семинари из области васпитног деловања на ученике. Акредитовани програми и семинари свакако представљају један од „брзих“ начина за стицање одређених стручних знања и способности учитеља. О квалитету таквих програма је тешко говорити на овај начин, без претходног мерења ефеката таквих програма. Оно што је евидентно, овакав начин стручног усавршавања учитеља представља један од облика сталног стручног усавршавања запослених у образовању, предвиђених законом. Увидом у *Кашалој ситалној стручној усавршавања наставника, васпитача и*

радом доприносе да се она чувају. Ако већ нешто морају да одржавају, онда се и родитељи, а нарочито ученици, више брину и труде да тај простор не прљају и уништавају. Ево једног интересантног примера васпитног утицаја на ученике и добре сарадње између породице и школе. Таквих могућности је заиста много. Само их треба искористити.

*сѣручних сарадника (2014/2016)*³¹, може се уочити да нема програма и семинара који се баве васпитним утицајима посредством наставе књижевности у млађим разредима основне школе, што је тема овог рада. Од наведеног броја семинара из области Српског језика, издвојили смо само седам који се односе на наставу књижевности у млађим разредима основне школе (*Ка савременој настави српског језика и књижевности, Креативна грама у настави српског језика и књижевности, Методички приручници обради књижевности у млађим разредима основне школе, Мошвисање ученика и наставника у настави српског језика и књижевности као мајерње и немајерње језика, Планирање у настави српског језика и књижевности, Сиваралачки приручници часовима српског језика и Од ире до умјености – драмски метод у настави*). Што се тиче семинара који се баве васпитним радом уопште тај број је поприличан, па их нећемо појединачно наводити.

С обзиром на наведено стање у области стручног усавршавања учитеља сматрамо да би осмишљавање семинара који се баве питањима васпитног утицаја посредством наставе књижевности у области просоцијалног/социјално пожељног понашања допринело да се искористе сви васпитни потенцијали садржаја али и наставе књижевности у млађим разредима основне школе а учитељи оспособили за једно значајно подручје васпитног деловања.

До сада наведени правци и стратегије развоја социјално пожељног понашања ученика се базирају на активностима које се могу остварити у једном краткорочном временском периоду.

Дујорочни правац правац је како створити кључне компетенције учитеља за ову област. Најважнији допринос могу дати факултети на којима се образују будући учитељи јер поседују и стручне и техничко-технолошке могућности да пруже адекватна знања и вештине за неку од претходно наведених стратегија. Једна од потенцијално добрих могућности васпитног деловања на ученике посредством наставе књижевности и у области социјално пожељног понашања јесте драматизација и луткарство. На претходним страницама смо детаљно описали предности оваквих наставних активности, што су потврдили и резултати нашег истраживања.

У том смислу, било би веома корисно да се на факултетима који образују учитеље уведе један нови предмет који би се бавио драматизацијом и луткарством у настави.

31 Каталог који обухвата период 2014/2016. године је објављен на сајту: <http://katalog2015.zuov.rs/Default.aspx?oblast=29#kompetencije>.

Он може бити саставни део Методике српског језика и књижевности, али би можда упутније било да буде посебан предмет. На тај начин би се будући учитељи обучили и оспособили за једну интересантну и веома корисну област. Поготово је значајно јер драмске и луткарске активности спајају књижевност, игру, глуму, покрет, музику, ликовни израз и друге, које су својствене деци овог узраста, а с друге стране, наставу чине занимљивом и интерактивном. Такође, на смеровима за васпитаче на готово свим акредитованим студијским програмима струковних трогодишњих и академских четворогодишњих студија за васпитаче луткарство је редовни предмет. Увођењем овог предмета обезбедила би се веза и континуитет између предшколског и млађег основношколског узраста и њиховог образовања и васпитања. Исто тако, ова област обезбеђује суштинску корелацију између више методика: Методике наставе српског језика и књижевности, Ликовне уметности са методиком наставе, Музичке културе са методиком наставе, Физичке културе са методиком наставе.

На крају, желимо да истакнемо да школа постепено губи примат у образовном деловању. Медији и интернет јој незауостављиво преузимају одређене примате. Савремени медији и адвертајзинг (посебно све врсте реклама) показују да је неколико секунди потребно да се привуче пажња детета како би оно наставило да прати неку информацију, активност итд. Да ли наша школа то може? Да ли било који наставни предмет то може? Оно што, заиста, може јесте: да развија креативне и естетске потенцијале ученика, јер је књижевност пре свега уметност, али и да да допринос у васпитном деловању на ученике. То не може имати ни један постојећи медиј, јер не пружа социјални, индивидуални и групни контакт какав школа може да пружи. Ту је њена снага, али и њена моћ!

5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Истраживање васпитних утицаја књижевности за децу у домену социјално пожељног понашања показало се као *комплексно* и *актуелно*. Комплексност ове проблематике је захтевала да буде истражена са аспеката више наука и научних подручја. Примарни је био *методички аспекти*. Остали аспекти (педагошки, психолошки, књижевно-теоријски) били су коришћени у оној мери у којој су доприносили да се методички аспект што јасније и комплементарније изрази, сагледа и објасни у научној елаборацији. Актуелност овог проблема огледала се у покушају да се расветле васпитни утицаји књижевности за децу у разредној настави, поред њене евидентне естетске, образовне и сазнајне функције.

Комплексност овог проблема одредила је да се он сагледа из два основна приступа: *теоријског* и *емпиријског*. Постојећа теоријска знања омогућила су да се емпиријски провере васпитни утицаји књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе. Такође, комплексност проблематике је условила да ово истраживање по свом карактеру буде и *мултидисциплинарно* и *интердисциплинарно*, јер је користило знања из више наука и њихових граничних подручја.

У оквиру теоријског разматрања овог рада посебну пажњу смо посветили васпитном утицају књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе, у односу на специфичан узраст, рецепцијске могућности као и васпитне циљеве и задатке наставе књижевности.

Такође, значајну пажњу смо посветили вредностима књижевноуметничких текстова и њиховој интерпретацији као и методичком поступању наставника у оквиру наставе књижевности у млађим разредима основне школе. Ово су значајни елементи који могу бити важан чинилац у подстицању и развијању социјално пожељног понашања ученика.

У складу са оваквим теоријским сазнањима поставили смо методологију емпиријског истраживања нашег рада. Пошло се од *ипредмета* истраживања, односно књижевности за децу у фокусу васпитног деловања на ученике од 1. до 4. разреда основне школе у односу на развој њиховог социјално пожељног понашања. Он је условио *циљ* истраживања који је био да се утврди колико садржаји наставног програма за српски језик, за ученике од 1. до 4. разреда основне школе, а који се односе на сегмент књижевности за децу, доприносе развоју и неговању социјално пожељног понашања ученика у односу на њихов пол, школски успех и образовни ниво родитеља. На основу овог циља у истраживању се пошло од претпоставке (*оипитие хипотезе*) *да тематиком из области књижевности за децу који се у основној школи обрађују са ученицима од 1. до 4. разреда, својим тематским оквиром, садржајем, идејама и порукама као аутентична уметничка остварења, уз квалитетну дидактичко-методичку организацију часа, доприносе развоју њиховој социјално пожељној понашања*. Потврду ове хипотезе остварили смо кроз анализу наставног програма књижевности (лектире) у млађим разредима основне школе, али и кроз анализу резултата емпиријског истраживања које је спроведено на узорку (N=290) ученика четвртог разреда основне школе и (N=175) учитеља. Поред испитивања *оипитие хипотезе*, свака од десет *ипосебних хипотеза* била је везана за остваривање једног од десет истраживачких задатака.

Имајући у виду теоријско утемељење утицаја књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика, емпиријски смо истражили кроз:

1. Анализу наставног плана и програма књижевности за децу у оквиру наставе српског језика од 1. до 4. разреда основне школе.
2. Ставовe ученика према доприносу текстова књижевности за децу развоју социјално пожељног понашања ученика.
3. Ставовe учитеља према доприносу текстова књижевности за децу развоју социјално пожељног понашања ученика.

Извршавањем *ипрвог* задатка потврдили смо *ипрву ипосебну хипотезу*, то јест у на-

ставном плану и програму за српски језик од 1. до 4. разреда основне школе постоје текстови (скоро 2/3) који могу да подстакну развој социјално пожељног понашања ученика.

Извршавањем *групог* задатка потврдили смо *групу посебну хиџезу* да су текстови књижевности за децу у млађим разредима основне школе, с обзиром на наслове, тематски оквир, садржај, идеје и поруке у складу са циљевима васпитног деловања школе у правцу развоја социјално пожељног понашања ученика.

Извршавањем *индивидуалног* истраживачког задатка у оквиру емпиријског истраживања потврдили смо *индивидуално посебну хиџезу* да су ученици, на узорку који смо испитивали, у великој мери усвојили и разумели поруке књижевних текстова које се односе на васпитање социјално пожељног понашања ученика.

Четврти истраживачки задатак требало је да потврди *четврту посебну хиџезу* да је анализом текстова књижевности за децу у настави српског језика могуће створити услове у којима ће ученици четвртог разреда усвојити моделе социјално пожељног понашања. Наша претпоставка је да искуснији учитељи имају бољу полазну основу за квалитетну организацију наставе, међутим, показало се, на нашем узорку, да млађи учитељи користе разноврсније методе рада од искуснијих наставника.

Петти задатак и његово извршавање није потврдило *петту посебну хиџезу* да се очекује да постоји „пад“ читалачких интересовања ученика 4. разреда, а самим тим и њихов мањи допринос развоју њиховог социјално пожељног понашања. На овом узорку скоро 4/5 ученика редовно чита школску лектуру, што не говори у прилог драстичном паду читалачких интересовања ученика млађих разреда.

Извршавањем *шестог, седмог и осмог* истраживачког задатка потврдили смо *посебне хиџезе* (шесту, седму и осму) на које се ови задаци односе, односно постоје разлике у препознавању социјално пожељног понашања у текстовима који се обрађују на часовима српског језика у односу на пол, школски успех и образовни ниво родитеља. Наиме, показало се да су ставови девојчица, везани за поступке и понашања ликова из књижевних текстова/дела, на овом узорку више социјално пожељно оријентисани, односно девојчице боље препознају социјално пожељно понашање, па се може очекивати да се у евентуалним ситуацијама тако и понашају. Бољи ученици, такође, боље препознају социјално пожељно понашање књижевних ликова, као и деца образованијих родитеља.

Девети истраживачки задатак и његово извршавање требало је да покаже да ли *постоје разлике* код ученика у препознавању облика социјално пожељних понашања у текстовима који се обрађују на часу у односу на квалитет дидактичко-методичке организације часа. Реализација овог истраживачког задатка обављена је посредно, испитивањем ставова наставника који се односе на дидактичко-методичку организацију наставе, али и кроз анализу дидактичко-методичких упутстава уз текстове у читанкама. Ставови наставника су показали да добра организација наставе позитивно доприноси препознавању облика социјално пожељног понашања у књижевним текстовима. Дидактичко-методичка упутства у читанкама представљају добру полазну основу за квалитетну организацију часа. Међутим, постојање разлика није могло бити приписано овим чиниоцима. Експериментална студија која би директно мерила квалитет дидактичко-методичке организације часа у односу на препознавање социјално пожељног понашања од стране ученика је веома сложена, организационо компликована и временски дуготрајна, што превазилази циљ и оквире овог рада.

Коначно, извршавањем *десетог* задатка потврдили смо *десетом посебну хипотезу* да наставници/професори разредне наставе/учитељи позитивно оцењују допринос текстова књижевности за децу васпитној функцији школе.

На основу свих претходно изнетих чињеница, резултати нашег истраживања су потврдили *оштом хипотезу* да **текстови из области књижевности за децу који се у основној школи обрађују са ученицима од 1. до 4. разреда, својим тематским оквиром, садржајем, идејама и порукама као аутентична уметничка остварења, уз квалитетну дидактичко-методичку организацију часа, доприносе развоју њиховог социјално пожељног понашања.**

Теоријска анализа, као и резултати емпиријског истраживања ове докторске дисертације предлажу могуће правце и стратегије развоја социјално пожељног понашања ученика посредством наставе књижевности у млађим разредима основне школе. Први, *крајкорочни правац* подразумева неколико активности којима могу да се ојачају васпитни утицаји школе у оквиру наставе српског језика и књижевности.

1. Осавремењавање и примена различитих облика и метода рада на часу српског језика.
2. Драматизација и луткарство у настави и ваннаставним активностима.
3. Јачање улоге културне и јавне делатности школе.

-
4. Операционализација програма рада школе у области васпитног деловања.
 5. Екстерна евалуација и интерна самоевалуација васпитног деловања у области развоја просоцијалних/социјално пожељних вредности и понашања подстакнутог књижевноуметничким текстовима.
 6. Јачање континуитета васпитног деловања породице и школе.
 7. Акредитовани програми и семинари из области васпитног деловања на ученике.

Други, *дујорочни йравац* подразумева јачање стручних компетенција будућих учитеља образовањем на факултетима за образовање учитеља кроз програме (предмете). На пример, *Драма и грамаџизација и Луџкарсџво у насџави и ваннасџавним акџивносџима*.

На крају, свесни смо чињенице да овим истраживањем нисмо исцрпили сложену проблематику васпитних утицаја књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика у млађим разредима основне школе. Нека будућа истраживања, базирана на резултатима и искуствима овог, могу ићи у следећем правцу:

1. Проширење узорка истраживања, како би он био што сигнификантнији и укључивање у узорак старијих разреда основне школе и њихових наставника како би се резултати могли поредити између ове две категорије.

2. Увођење експеримента са контролном и експерименталном групом уз примену савременијих и стваралачких наставних поступака како би могло да се директно утврди да ли од дидактичко-методичке организације часа зависи квалитет социјално пожељног понашања ученика.

3. Осим анкетања ученика и учитеља треба применити и неке друге истраживачке технике (интервјуисање, систематско посматрање итд.) како би се добијени подаци могли упоређивати и проверавати.

Верујемо да предложени путеви и начини развијања васпитних могућности наставе књижевности у млађим разредима основне школе могу бити довољно инспиративни за нека будућа проучавања, теоријске и методичке анализе, како би наставу књижевности учинили још продуктивнијом у процесу развоја свеукупних потенцијала ученика.

6. КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

-
- Аврамовић, З. и М. Вујачић (2010): Однос квалитативне и квантитативне методе истраживања школских уџбеника, *Зборник Филозофској факултету у Нишу*, вол. 34, бр. 2, (447-461).
- Андрић, М. (2002): *Методички приступи књижевноуметничком делу* (књига друга). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бајић, Љ. и В. Јовановић (2003): Превенција насиља наставом књижевности, *Књижевност и језик*, бр. 1-3, 107-113.
- Бајић, Љ. (2007): Рецепција и деловање књижевног текста на ученика, *Норма*, вол. 12, бр. 1, 147-156.
- Бахтин, М. (1991): *Аутор и јунак у естетској активности*. Нови Сад: Братство-јединство.
- Башчаревић, С. С. (2009): Књижевност за децу од професионализма ка аутентичности, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, XXXV, бр.3, 85–90.
- Berndt, T. J. (1981): „Effects of friendship on prosocial intentions and behavior“, *Child Development*, Vol. 52, No. 2, 636-643.
- Бетелхајм, Б. (1979): *Значење бајке*. Београд: Југославија.
- Божин, А. и В. Милатовић (2009): Разумевање атипичног књижевног текста и школско постигнуће, *Зборник Института за педагошка истраживања*, вол. 41, бр. 1, (165-179). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Бојанин, С. (1990): *Школа као болест 1*. Београд: Библиотека за XX век.
- Бојанин, С. (1991): *Школа као болест 2*. Београд: Библиотека за XX век.
- Бојанин, С. (2002): *Тајна школе*. Београд: „Бојанин и Мицић”.
- Бојовић, Д. (2008): *Више од игре* (драмски метод у раду са децом). Београд: Креативни центар.
- Бокшан-Танурџић, З. (2001): *Од игре до позорнице*. Београд: Креативни центар.
- Бужињска, А. и М. П. Марковски (2009): *Књижевне теорије XX века*. Београд: Службени гласник.
- Bryan, J. H. & P. London (1970): „Altruistic behavior by children“, *Psychological Bulletin*, Vol. 73, No. 3, 200/211.
- Велек, Р. и О. Ворен (1974): *Теорија књижевности*. Београд: Нолит.
- Виготски, Л. С. (1975): *Психологија уметности*. Београд: Нолит.
- Виготски, Л. С. (1983): *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.

-
- Виготски, Л. С. (1996): *Проблеми оишије психолоије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (2005): *Дечја маиша и сиваралаишо*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вилотијевић, М. (2009): Променама до ефикасније школе будућности; у Поткоњак, Н. (уред): *Будућа школа, Зборник радова са научној скуиа, 2. гео (713-750)*. Београд: Српска академија образовања.
- Вујаклија, М. (2004): *Лексикон сивраних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Вуковић, Н. (1996): *Увод у књижевности за дјецу и омладину*. Никшић: Унирекс.
- Вуковић, Н. (2007): Фантастично у књижевности за децу; у Марјановић, В. и М. Ђуричковић: *Књижевности за децу и младе у књижевној криици*. Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче. Краљево: Libro company.
- Вуковић, Н. (2009): О неким теоријским проблемима и специфичностима књижевности за дјецу; у Љуштановић, Ј. (прир.): *Принцеза луша замком (97-102)*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Вукчевић, Ј. (2007): Методички модели у настави лектире у основној школи, *Норма*, вол. 12, бр. 2-3, 51-60.
- Вучковић, Д. (2006): *Теорија рецеиције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Никшић: Филозофски факултет.
- Вучковић, М. (1993): *Методика наставе српској језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гајић, Д. (2002): Подстицање ученика на читање, *Норма*, вол. 8, бр. 1-2, 125-129.
- Гајић, Д. (2006): Старе читанке – нове читанке, *Норма*, вол. 12, бр. 1, 85-89.
- Гајић, О. (2004): *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Гашић-Павишић, С. (1993): Позитивно и негативно социјално понашање деце предшколског узраста, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр.25 (57-72). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Големан, Д. (2005): *Емоционална интелигенција*. Београд: Геопетика.
- Голијанин-Елез, С. (2007): Методолошки оквир и биће песништва – естетске и образовне вредности лирске поезије у савременој настави, *Норма*, вол. 12, бр. 2-3, 125-141.

-
- Голијанин-Елез, С. (2009): Књижевност за децу у бермудском троуглу педагогије, психологије и уметности, *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, XXXV, бр.3, 54–67.
- Данојлић, М. (1976): *Наивна песма, ојдеги и записи о дечјој књижевности*. Београд: Нолит.
- Данојлић, М. (2009а): Један нови облик; у Љуштановић, Ј. (прир.): *Принцеза луја замком* (53-62). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Данојлић, М. (2009б): Расправа о наивној песми; у Љуштановић, Ј. (прир.): *Принцеза луја замком* (121-130). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Ђорђевић, Ј. (1978): Проблеми конкретизације циљева и задатака васпитања и образовања, *Зборник 11 Института за педагошка истраживања*, (43-56). Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
- Ђорђевић, Ј. и Н. Поткоњак (1984): *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Ђорђевић, Ј. (2007): Циљеви васпитања и образовања и моралне вредности, *Педагошка стварност*, вол.53, бр.1-2, 5-20.
- Ђорђевић, Б. и Ј. Ђорђевић (2009): Недостаци и слабости традиционалне и савремене школе; у Поткоњак, Н. (уред): *Будућа школа, Зборник радова са научној скупи, 1. део* (94-111). Београд: Српска академија образовања.
- Ђорђевић, М. (2004): *Насијава књижевности у савременој школи*. Београд: „Театар За“.
- Ђуричковић, М. (2009): Дете, књига, интернет, *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, XXXV, бр.3, 72–76.
- Eisenberg, N., Cameron E. and Tryon, K. (1984): Prosocial behavior in the preschool years; у Staub, E., Bar-Tal, D., Karlowski, and Reykowski (eds); *The development and maintenance of prosocial behavior*, New York, Plenum, 101-115.
- Eisenberg, N. & P. H. Mussen (1989): *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.
- Елиот, Т.С.: Традиција и индивидуални таленат, <http://eseji.blogspot.com/2010/09/knjizevni-pogledi-t-s-eliota.html>.
- Жлебник, Л. (1972): *Психологија деце и младих*. Београд: Делта-прес.
- Жутић, Д. (2009): О кризи читања у основној школи, њеним узроцима и неким могућностима превазилажења, *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, XXXV, бр.3, 76–80.

-
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2009). Београд: Службени гласник Р. Србије, бр.72/2009.
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2013). Београд: Службени гласник Р. Србије, бр. 55/2013.
- Закон о основном образовању и васпитању* (2013). Београд: Службени гласник Р. Србије, бр. 55/2013.
- Звонаревић, М. (1981): *Социјална психологија*. Загреб: Школска књига.
- Iannotti, R.J. (1985): Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: the influence of empathy and perspective taking, *Developmental psychology*, Vol. 21, No. 1, 46-55.
- Ивић, И., и сар. (2003): *Развојна маја: преглед основних рекреација у менталном развоју деце од рођења до 6-7. године*. Београд: Креативни центар.
- Изер, В. (1978): Апелативна структура текстова; у Марицки, Д. (прир.): *Теорија рецепције у науци о књижевности* (94-115). Београд: Нолит.
- Илић, П. (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*. Нови Сад: Змај.
- Илић, П., О. Гајић и М. Маљковић (2008): *Криза читања*. Нови Сад: Градска библиотека; Београд: Нова школа.
- Илић, П. (2009): Радовић је антиципирао кризу читања верујући у вечност књиге, *Детињство: Часопис о деци*, XXXV, бр.3, 11–16.
- Ингарден, Р. (1975): *Доживљај, уметничко дело и вредност*. Београд: Нолит.
- Јаус, Х. Р. (1978): Књижевна историја као изазов у науци о књижевности; у Марицки, Д. (прир.): *Теорија рецепције у науци о књижевности* (36-82). Београд: Нолит.
- Јаус, Х. Р. (1978): Парцијалност рецепциоестетичке методе; у Марицки, Д. (прир.): *Теорија рецепције у науци о књижевности* (179-198). Београд: Нолит.
- Јовановић, Б. (1994): *Васпитање у основној школи*. Београд: Просветни преглед.
- Јовановић, Б. (2009): Смисао и циљеви васпитања младих за људске односе и друштвени живот, у Шпијуновић, К. (ур.): *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада* (21-38). Ужице: Учитељски факултет.
- Јовановић, В. (2002): Методичко-методолошки путеви и странпутице наставе књижевности у млађим разредима основне школе, *Школски час*, бр.1, 22-27.

-
- Јовановић, В. (2011): Идентитети детета и детињства у књигама за децу Александра Ристовића, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, XXXVII, бр.2, 68-74.
- Јовановић, С. (1999): У потрази за изгубљеном поуком, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, http://www.zmajevdecjeigre.org.rs/detinjstvo/br4_99/potruga.html.
- Јовановић, С. (2007): Школска лектира у наставним плановима и програмима за I и II разред основне школе – иновативни избори, поље наставникове креативности и натпрограмског поступања, *Норма*, вол. 12, бр. 2-3, 37-49.
- Јоксимовић, С. и М. Васовић (1990): *Психолошке основе човекољубља*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Јоксимовић, С. (1991): Развој просоцијалне оријентације ученика, *Зборник 23 Института за педагошка истраживања* (69-93). Београд: Просвета.
- Јоксимовић, С. (1994): Облици просоцијалног понашања младих, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 26 (34-50). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Јоксимовић, С. (1995): Персонални корелати просоцијалног понашања, *Зборник 27 Института за педагошка истраживања* (9-23). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Јосифовић, Д. (2007): Игре нонсенсне поезије за децу; у Марјановић, В. и М. Ђуричковић: *Књижевност за децу и младе у књижевној критички*. Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче. Краљево: Libro company.
- Јунг, К. Г. (2001): *Дух бајке*. Београд: Панпублик.
- Јуришевић, М. (1969): Да ли постоји критика дечје литературе, у: *Тријом дечје поезме*. Нови Сад: Змајеве дечје игре и Културни центар.
- Кајоа, Р. (1978): Од бајке до „научне фантастике“ (превео, Петар Вујичић); у М. Дрндарски (прир.): *Народна бајка у модерној књижевности*. Београд: Нолит – Институт за књижевност и уметност.
- Кајоа, Р. (1979): *Игре и људи: маска и занос*. Београд: Нолит. <http://www.scribd.com/doc/27099405/RozeKajoa-Igre-i-Ljudi>
- Каменов, Е. (1997): *Методика: Методичка уједињава за Модел Б Основа програма предшколској васпитања и образовања деце од три до седам година*. Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета; Београд: Заједница виших школа за образовање васпитача.

-
- Каменов, Е. (2002): *Предшколска педагогика* (књига прва). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (2006): *Васпитно-образовни рад у дечјим вртићима* (општа методика). Нови Сад: Драгон.
- Каменов, Е. (2009): Развојни критеријуми вредновања дечје литературе; у Љуштановић, Ј. (прир.): *Принцеза лута замком* (115-118). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Каталог сталној стручној усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника* (2014/2016): <http://katalog2015.zuov.rs/Default.aspx?oblast=29#kompetencije>.
- Кисић, У. (1993): Књижевнотеоријске и методичко-дидактичке поставке програмских садржаја књижевности, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 25. (175-189). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Кисић, У. (1995): Улога читања у познавању и разумевању наставних садржаја, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр.27, (197-215). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Кисић, У. (1997): Место и улога лектире у разредној настави, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 29. (218-232). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ковачевић-Гавриловић, В. и Н. Стевовић (2007): Књига као средство за подстицање језичког развоја деце млађег школског узраста, *Зборник Института за педагошка истраживања*, вол. 39, бр. 1, (134-147). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Констатиновић, С. (2006): Упознавање деце са појмом смрти на грађи бајки браће Грим и Х. К. Андерсена, *Норма*, вол. 12, бр. 1, 91-104.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2006): Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста, *Зборник Института за педагошка истраживања*, вол. 38, бр. 1, (174-189). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2007): Лектиром до култивисаних емоција, *Норма*, вол. 12, бр. 2-3, 61-69.
- Копас-Вукашиновић, Е. и В. Јовановић (2012): Говорне активности предшколске деце у функцији развоја њихових креативних потенцијала, *Настава и васпитање*, Вол. LXI, бр.2 (266-279).
- Крамбергер, М. (2009): Позитивна онтологија детињства; у Љуштановић, Ј. (прир.):

-
- Принцеза луџа замком* (31-34). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Krebs, D. L. (1970): „Altruism: an examination of the concept and a review of the literature“, *Psychological Bulletin*, Vol. 73, No. 4, 258-302.
- Креч, Д. и Р. Крачфилд (1980): *Елементи психологије*. Београд: Научна књига.
- Крсмановић, М. (1967): Неки резултати мерења читљивости научно-популарних и уџбеничких текстова, *Зборник 1 Института за педагошка испитивања*, (113-138). Београд: Народна књига.
- Крњић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка испитивања.
- La Greca, A. M. and Stark, P. (1986): Naturalistic observation of children's social behavior, u: Strain, Ph. S., Guralnick, N. J. and Walker, H. M. (eds.), *Children's social behavior*, Toronto, Academic Press, 181-215.
- Лешић, З. (2008): *Теорија књижевности*. Београд: „Службени гласник“.
- Лотман, Ј. М. (1970): *Предавања из структуралне лингвистике*. Сарајево: Завод за издавање уџбеника.
- Лотман, Ј. М. (1976): *Структура уметничког текста*. Београд: Полит.
- Лукић, Н. (1973): Говор као средство развоја мишљења у уџбеницима за млађи школски узраст, *Зборник 6 Института за педагошка испитивања*, (267-274). Београд: Народна књига.
- Маљковић, М. (2008): Евалуација примене стваралачких модела обраде басне у настави језика и књижевности на микронивоу, *Норма*, вол. 13, бр. 3, 93-104.
- Маљковић, М. (2009): Да ли је криза читања захватила и књижевност за децу, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, XXXV, бр.4, 19-23.
- Marantz, M. (1988): Fostering prosocial behavior in the early childhood classroom: review of the research, *Journal of Moral Education*, No. 1, 27-39.
- Маринковић, С. (2000): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Марицки, Д. (прир.) (1978): *Теорија рецепције о науци о књижевности*. Београд: Полит.
- Марјановић, В. и М. Ђуричковић (2007): *Књижевност за децу и младе у књижевној кривици*, књиге 1 и 2. Краљево: Libro company.
- Марковић, Ж. С. (2009а): Појам и име књижевности за децу; у Љуштановић, Ј. (прир.): *Принцеза луџа замком* (45-52). Нови Сад: Змајеве дечје игре.

-
- Марковић, Ж. С. (2009б): Савремено дете и књижевни садржаји за младе, *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, XXXV, бр.3, 5-10.
- Миларић, В. (1975): *Инијериреиација дјечије ијесме*. Сарајево: Свијетлост.
- Милатовић, В. (2011): *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Миљинковић, М. (1999а): *Хоризонти дјетинства*. Ужице: Учитељски факултет.
- Миљинковић, М. (1999б): Лепота поуке у књижевности за децу, http://www.zmajevdecjeigre.org.rs/detinjstvo/br4_99/lepota.htm
- Миљинковић, М. (2001а): Рефлекси авангарде и других школа и покрета на књижевност за децу између два рата, http://www.zmajevdecjeigre.org.rs/detinjstvo/br1-2_01/03refleksi.html
- Миљинковић, М. (2001б): Неки видови хумора у савременој књижевности за децу, *Норма*, вол. 7, бр. 1-2, 65-81.
- Миљинковић, М. (2009): Рецепција књижевног дела за децу у науци, *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, XXXV, бр.1-2, 23–28.
- Миљинковић, М. (2010а): Дечје дружине као универзални мотив у књижевности за децу, *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, XXXVI, бр.1-2, 30–36.
- Миљинковић, М. (2010б): Књижевно дело као основна претпоставка васпитно-образовног рада и хуманизације младих нараштаја. *Зборник радова број 12 Учитељског факултета*, (111-124). Ужице: Учитељски факултет.
- Миљинковић, М и Д. Гавриловић (2010): Ђачке дружине у књижевности за децу као један вид социјализације детета, *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, XXXVI, бр.3, 55–59.
- Миљинковић, М. (2011): Дете и књижевност у историјској ретроспективи, *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, XXXVII, бр.1, 39-46.
- Миљинковић, М. и М. Стакић (2012): Васпитнообразовна функција књижевног дела у традиционалној и савременој настави, *Зборник научног скупа – Школа као чинилац развоја националне и културне идентитета и европских вредности*, (327-332). Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.
- Милојевић, М. (2006): Књижевнонаучни методи (питање испитивачевог избора метода у истраживању), *Баштина*, св. 20, 113-119.
- Милосављевић, П. (2000): *Методологија проучавања књижевности*. Београд: “Треб-

-
- ник”.
- Миочиновић, Љ. (2004): *Морални развој и морално васпитање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Млађеновић, М. (2002): Провера ученичке рецепције књижевног дела, *Норма*, вол. 8, бр. 1-2, 139-148.
- Монтесори, М. (2003): *Учијајући ум*. Београд: ДН Центар.
- Мркаљ, З. (2008): *Наставно проучавање народних приповедака и предања*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Мукаржовски, Ј. (1998): *Опреди из естетике и психике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, М. (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, М. (1997): Естетичке мотивације у тумачењу књижевноуметничких дела, *Настава и васпитање*, год. XLVI, бр. 4, 337-385.
- Николић, Р. (2009): Циљеви образовања и васпитања у основама система образовања и васпитања; у Шпијуновић, К. (ур.): *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада* (141-150). Ужице: Учитељски факултет.
- Обрадовић, С. (2009): Критичко вредновање књижевности за децу, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, XXXV, бр.3, 30–39.
- Павловић, Б. (2000): Вредности и социјални развој, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 32 (86-104). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Пантић, Д. (1981): *Вредносне оријентације младих у Србији*. Београд: Издавачко-истраживачки центар ССО Србије.
- Педагошка енциклопедија* (1989): Београд:Завод за уџбенике и наставна средства; Загреб: Школска књига; Сарајево: Свијетлост; Титоград: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања; Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
- Педагошки лексикон* (1996): Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пере-Клермон, А. Н. (2004): *Социјална интеракција и интелектуални развој*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Перишић, И. (2010): *Увод у теорије смеха: крајак прелег теорије смеха од Платона до Проја*. Београд: Службени гласник.

-
- Петровић, А. (1999): Модернизација наставе српског језика: повезивање наставних садржаја језика, књижевности и културе изражавања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 31. (116-123). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Петровић, С. (1972): Критика и дјело. *Природа критике*. Загреб: Либер.
- Петровић, Т. (1991): *Дете и књижевност*. Лесковац: Дом културе „Жика Илић Жуги“.
- Петровић, Т. (1999): Поетика дидактике, http://www.zmajevdedecjeigre.org.rs/detinjstvo/br4_99/poetika.html.
- Петровић, Т. (2001а): *Историја српске књижевности за децу*. Врање: Учитељски факултет.
- Петровић, Т. (2001б): Савремени тренутак српске књижевности за децу, *Норма*, вол. 7, бр. 1-2, 91-96.
- Петровић, Т. (2003): Поглед на српску драмску књижевност за децу, *Норма*, вол. 9, бр. 2-3, 229-240.
- Петровић, Т. (2005): *Књижевност за децу, теорија*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Петровић, Т. (2007): Поетика књижевности за децу, *Норма*, вол. 12, бр. 1, 157-164.
- Петровић, Т. и М. Милинковић (2007): *Писци за децу и младе*. Пожега: Епоха.
- Петровић, Т. (2009): Дете као читалац, *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, XXXV, бр.3, 24-29.
- Петровић, Т. (2010): Књижевност и књижевност за децу и младе, *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, XXXVI, бр.1-2, 113–118.
- Петровић, Т. (2011): Дете читалац, *Детинство: Часопис о књижевности за децу*, XXXVII, бр.1, 70-76.
- Погачник, Ј. (2009): Проблем дечје књижевности – појам и рецепција; у Љуштановић, Ј. (прир.): *Принцеза лутџа замком* (63-72). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Појкерт, К. В. (2009): Прилог антропологији књиге за децу; у Љуштановић, Ј. (прир.): *Принцеза лутџа замком* (73-85). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Поповић, Б. (1970): О васпитању укуса; у: *Оледи и чланци из књижевности*. Нови Сад: Матица српска.
- Поповић, Б. (1981): Развој дечјег моралног мишљења, *Зборник 14 Института за педагошка истраживања*, (9-41). Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.

-
- Поткоњак, Н. (1999): *Васпитање – школа – педагогија*. Ужице: Учитељски факултет.
- Поткоњак, Н. (2009): Циљ васпитања је полазиште, основа и оквир сваког друштвено организованог васпитања и педагогије, чији је оно предмет проучавања, у Шпијуновић, К. (ур.): *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада* (21-38). Ужице: Учитељски факултет.
- Правилник о наставном програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник Р. Србије, бр. 10/2004.
- Правилник о наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник Р. Србије, бр. 1/2005.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник Р. Србије, бр. 3/2006.
- Правилник о образовним стандардима за први циклус основног образовања, за предмете српски језик, математика и природа и друштво*, Службени гласник Р. Србије, бр. 5/2011.
- Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја*, Службени гласник Р. Србије, бр. 5/2011.
- Правилник о вредновању квалитета рада учитеља*, Службени гласник Р. Србије, бр. 52/2011.
- Пражић, М. (1971): *Игра као слобода*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Продановић, Т., С. Васић и Д. Јапунчић (1969): Компаративна анализа програма матерњег језика од 1. до 4. разреда основне школе, *Зборник 2 Института за педагошка истраживања*, (319-322). Београд: Народна књига.
- Проп, В. (1984): *Проблеми комике и смеха*. Нови Сад: Дневник, Књижевна заједница Новог Сада.
- Протић, Д. (2011): Poeta ludens у игри прикривених удвајања, *Дешњство: Часопис о књижевности за децу*, XXXVII, бр. 2, 9-17.
- Радовић, Д. (1980): Мисли и записи, *Дешњство*, бр.3.
- Радовић, Д. (1984): *Антологија српске поезије за децу* (предговор). Београд: Српска књижевна задруга.
- Радовић, Д. (1995): *На осирву писаће стола*. Београд: БИГЗ и Српска књижевна задруга.
- Радовић, Д. (2009): Дете и књига; у Љуштановић, Ј. (прир.): *Принцеза лута замком* (19-

-
- 22). Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Рамај, А. (1982): Третман припремних питања и задатака у неким страним уџбеницима; у *Уџбеник као њредмеј научних истраживања*, (463). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Речник књижевних ѡтермина* (1985): Београд: Нолит.
- Ристановић, Ц. (2007): Школска лектира у наставним плановима и програмима, наставнокова креативност у реализацији програма лектире, *Норма*, XII ,бр.2-3, 17-30.
- Ристановић, Ц. (2009): Актуелна питања вредновања књиге за дјецу у свјетлу Радовићевих критичких погледа, *Детињство: Часопис о књижевности* за децу, XXXV, бр.3, 39–45.
- Ристић, Б. (2001): Критике рецепције књижевности за децу и употреба дечјег у српској варијанти, http://www.zmajevdecjeigre.org.rs/detinjstvo/br1-2_01/09kriticke.html .
- Ристић, Б. (2007): Проблеми односа естетског и педагошког у литератури за децу и омладину, *Норма*, вол. 12, бр. 2-3, 71-79.
- Росандић, Д. (2005): *Методика књижевној одјоја*. Загреб: Школска књига.
- Рот, Н. (1980) *Основи социјалне ѡсихолоије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рот, Н. (2003): *Основи социјалне ѡсихолоије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ruyter, de D. (2002): he virtue of taking responsibility, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 34, No. 1, 25-35.
- Савовић, М. (2008): Формирање моралних ставова ученика путем садржаја из области дечје књижевности; у Росић, Т. (ур.): *Књижевности за децу у науци и насѡави*, *Зборник радова са научној скуѡа*, књ. 3, (537-552). Јагодина: Педагошки факултет
- Selman, R. (1971): The relation of role-taking to development of moral judgment in children, *Child Development*, Vol. 42, No. 1, 79-92.
- Смиљковић, С. (2000а): Импулси европске ауторске бајке и њихово креативно коришћење у бајкама југословенских и српских писаца, http://www.zmajevdecjeigre.org.rs/detinjstvo/br1-2_01/07impulsi.html.
- Смиљковић, С. (2000б): Фантастично-чудесне представе догађаја и ликова у бајкама Гроздане Олујић, http://www.zmajevdecjeigre.org.rs/detinjstvo/br1-2_00/olujic1.html.

-
- Смиљковић, С. (2002): Методика наставе српског језика и књижевности и њена аутономност, *Педагоџика*, XL, бр.1-2, 100-104.
- Смиљковић, С. (2007): Креативност учитеља и ученика у тумачењу школске лектире, *Норма*, вол. 12, бр. 2-3, 9-16.
- Смиљковић, С. (2008а): Чудесно, фантастично и реално у бајкама (по Цветану Тодорову, К. Г. Јунгу, Владимиру Пропу и Бруну Бетелхајму), *Дейињсџво: Часоџис о књижевности за децу*, XXXIV, бр.1-2, 13–17.
- Смиљковић, С. (2009): Књига за децу – отворени систем знакова и значења, *Дейињсџво: Часоџис о књижевности за децу*, XXXV, бр.3, 67–71.
- Солар, М. (1988): *Теорија књижевности*. Загреб: Школска књига.
- Соријано, М. (2009): Књижевност за омладину и њена васпитна примена; у Љуштановић, Ј. (прир.): *Принцеза луџа замком* (87-95). Нови Сад: Змајеве деџје игре.
- Спасеновић, В. (2006): *Квалиџетџ социјалних односа ученика и њихово школско џосџијнуће*, докторска дисертација, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Спасеновић, В. (2008): *Врињачки односи и школски усџех*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Saub, E. (1972): Instigation to goodness: the role of social norms and interpersonal influence, *Journal of Social Issues*, Vol. 28, No. 3, 131-150.
- Staub, E. (1978): *Positive social behavior and morality: social and personal influences*. New York: Academic Press.
- Staub, E. (1981): Promoting positive behavior in schools, in other educational settings, and in the home, in J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (eds.): *Altruism and Helping Behavior: Social, Personality and Developmental Perspectives* (109-133). New Jersey: Erlbaum.
- Strelka, J. (1978): *Methodologie der Literaturwissenschaft*. Tübingen.
- Стојковић, Љ. (1984): Теоријске претпоставке дидактичке анализе облика учења у основношколским читанкама, *Зборник 17 Инсџиџиуџа за џедаџошка истраживања*, (113-138). Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
- Стојковић, Љ. (1987): Социјални свет у основношколским уџбеницима, *Зборник 19 Инсџиџиуџа за џедаџошка истраживања*, (91-107). Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
- Стојшић-Гашпаровски, В. (2011): *Луџкарсџво у насџави и ваннасџавним акџивносџима* (материјал за семинар). Београд: МПС и ЗОУВ, 355/2011.

-
- Strayer, F. F. and J. M. Noel (1987): The prosocial and antisocial functions of preschool aggression: an ethological study of triadic among young children, u: Zahn-Waxler, C. Cummings, E. M. and Iannotti, R. (eds): *Altruism and aggression: biological and social origins*, New York, Cambridge University Press, 107-131.
- Sullivan, H. S. (1953): *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Тимофејев, Л. И. (1950): *Теорија књижевности*. Београд: Просвета.
- Тодоров, Ц. (1986): *Поетика*. Београд: “Филип Вишњић”
- Тодоров, Ц. (2010): *Увод у фантасичну књижевност*. Београд: Службени гласник.
- Тодоров, Н. (2006): Бајка у настави српског језика и књижевности, *Норма*, вол. 12, бр. 1, 27-36.
- Тодоров, Н. (2007): Улога и место басне у школској интерпретацији, *Норма*, вол. 12, бр. 2-3, 81-91.
- Токин, М. (2009): Књига за децу и школа, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, XXXV, бр.3, 80–85.
- Токин, М. (2011): Узрасни идентитет ученика и обрада српске народне бајке о Пепелуги, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, XXXVII, бр. 2, 103-109.
- Томашевски, Б. В. (1972): *Теорија књижевности (поетика)*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Трнавац, Н. (1993): Процесуалност као битна одлика формулисања циљева васпитања, *Педагогија*, вол. 28, бр. 1-2, 74-82.
- Трнавац, Н. и Ј. Ђорђевић (2010): *Педагогија*. Београд: Научна КМД.
- Трој, Ф. (1957): *Дечја психологија*. Београд: Научна књига.
- Турјачанин, З. (1982): Читанке за основне школе у СР БиХ; у: *Уџбеник као предмет научних истраживања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хавелка, Н. (1978): Прилог психологији уџбеника – избор и обрада књижевних дела у основној школи као чиниоци социјализације личности ученика, *Психологија*, бр.1-2, 119-135.
- Хавелка, Н. (1987): Структура личности ученика у светлости васпитно-образовних циљева и задатака, *Зборник 20 Института за педагошка истраживања*, (205-213). Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
- Хавелка, Н. (1998): Вредносне оријентације адолесцената: вредности и свест о себи, *Настава и васпитање*, XLVII, бр. 5, 803-825.

-
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Цветановић, В. (1987): Савремени приступи реализацији програма методике наставе матерњег језика у млађим разредима основне школе, *Зборник 20 Института за педагошка истраживања*, (154-157). Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
- Црнковић, М. (1979): Нонсенсна граматика и стилистика Звонимира Балоба, *Детињство*, бр.3, 310-318.
- Чуковски, К. (1986): *Од групе до ње*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шабић, Г. (1983): *Лирска поезија у разредној настави*. Загреб: Школска књига.
- Шаранчић-Чутура, С. (2009): Криза читања – чињеница или привид, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, XXXV, бр.4, 14–19.
- Шијачки, О. (2009): Књига је најбољи друг, али се не дружимо, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, XXXV, бр.3, 91–92.
- Шијачки, О. (2010): Машта и стварност у књижевности за децу, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, XXXVI, бр.1-2, 121–123.

7. ПРИЛОЗИ

Прилој 1: Инструменти истраживања.

Прилој 2: Начини остваривања програма српског језика – књижевности за ученике од 1. до 4. разреда основне школе.

Прилој 3: Матрице структуре издвојених фактора код скала процене за ученике.

Прилој 4: Издвојени карактеристични примери из скала процена за ученике.

Прилој 5: Фреквенције и проценти свих одговора по скала за ученике.

Прилој 6: Шефеови тестови образовног нивоа оца и показатеља социјално пожељног понашања ученика.

Прилој 7: Шефеови тестови образовног нивоа мајке и показатеља социјално пожељног понашања ученика.

Прилој 8: Сценарио реализоване луткарске представе.

Прилој 9: Фотографије реализоване луткарске представе.

УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ IV РАЗРЕДА

Драги ученици,

Овим испитивањем желимо да сазнамо шта млади мисле о поступцима неких личности из песама, прича и романа, као и о неким ситуацијама из свакодневног живота.

Одговараћеш тако што ћеш заокружити број испред одговора за који се одређујеш. Ако одговор није понуђен или ако понуђени одговори не изражавају оно што ти желиш да кажеш, упиши одговор на простору који је за то предвиђен.

Молимо те да пажљиво и искрено одговориш на свако питање.

II

На почетку нам реци неколико података о себи који су нам потребни за статистичку обраду:

1. **Назив школе коју похађаш** _____

2. **У који разред идеш?** _____ (упиши)

3. **Пол** (заокружи одговарајући број):

1) мушки

2) женски

4. **Шта је твој отац (старатељ) по занимању?** Покушај да одговориш што конкретније, да би се видело шта твој отац ради (нпр. портир, земљорадник, обућар, аутолимар, техничар, правник, продавац и сл.). Ако је отац пензионисан или је умро, наведи занимање које је имао док је радио.

5. **Шта је твоја мајка по занимању?** Одговори што конкретније, да би се видело шта твоја мајка ради (нпр. дактилограф, спремачица, медицинска сестра, економиста и слично). Ако је мајка у пензији или је умрла, наведи занимање које је имала док је радила.

6. **Коју је школу завршио твој отац?** (заокружи одговарајући број):

1) Без школе или незавршена основна школа

2) Завршена основна школа (8 разреда)

3) Завршена средња школа

4) Завршена виша школа

5) Завршен факултет

6) Друго (наведи шта) _____

7. Коју школу је завршила твоја мајка? (заокружи одговарајући број):

- 1) Без школе или незавршена основна школа
- 2) Завршена основна школа (8 разреда)
- 3) Завршена средња школа
- 4) Завршена виша школа
- 5) Завршен факултет
- 6) Друго (наведи шта) _____

8. Са каквим успехом си завршио/ла претходни разред? (заокружи одговарајући број):

- 1) Довољан
- 2) Добар
- 3) Врло добар
- 4) Одличан

II

Следећа питања односе се на ситуације из прича, песама и књига које сте обрађивали у школи (на часу?) Нас интересује шта ти мислиш о поступцима појединих личности у свакој од наведених ситуација. За свако питање заокружи одговор који изражава твоје мишљење.

1. У причи „Најдража играчка“ Будимира Нешића ђаци из разреда су се смејали Горану који се игра луткама. Он на то каже: „Ја имам сестрицу која је дуго болесна. Она много воли лутке па због ње“... По твом мишљењу Горан то чини: (заокружи један одговор)

- 1) Јер су му наредили родитељи
- 2) Воли да се игра луткама
- 3) Зато што брине о болесној сестри

2. Девојчица са шибицама је, у истоименој бајци, преминула због хладноће. Шта ти мислиш како су пролазници требали да поступе? (заокружи један одговор)

- 1) Требало је да је изгрде што стоји сама на улици
- 2) Не треба да се мешају јер је не познају
- 3) Требало је да јој неко пружи уточиште.

3. У причи „Самоћа“ Бранка В. Радичевића дечак мрвицама храни птичицу. Шта мислиш, зашто он то чини? (заокружи један одговор)

- 1) Зато што се ослобађа отпадака
 - 2) Зато што му је досадно
 - 3) Зато што жели да нахрани гладну птичицу
-

4. Себични цин, у истоименој бајци, каже: „А где је онај мали дечачић којег сам ставио на дрво?- распитивао се цин за дечачића који га је пољубио и којег је због тога заволео“. Овде цин показује: (заокружи један одговор)

- 1) Своје зло лице јер жели да казни дечака
- 2) Само пита из знатижеље, ништа посебно
- 3) Да се брине за малишана који му је показао да се љубављу отклања себичност

5. Мајка је Стефана, у причи „Стефаново дрво“ Светлане Велмар-Јанковић, довела у шуму да нађе дрво коме може поверити своје тајне. Она му каже: „Уђи у шуму, али се не удаљуј одвише“. То је зато што: (заокружи један одговор)

- 1) Мама се плаши шуме
- 2) Нешто мора да му каже, родитељи обично нешто причају
- 3) Брине за Стефана који креће у непознато

6. У роману „Бела Грива“ дечак Фолко полази у потрагу за својим љубимцем коњићем Белом Гривом кога јуре коњокрадице. Он то чини зато што: (заокружи један одговор)

- 1) Фолко не воли да ради већ само лута
- 2) Пошао је без неког циља, да му прође време
- 3) Фолко брине за судбину свог пријатеља, коњића Беле Гриве

7. „Кад бих се ја претварала час у вилу, час у пчелу, мајка не би могла да ме препозна и до краја живота би туговала“. Овако девојчица у „Олданиним вртовима“ Гроздане Олујић одговара вили. Она то чини: (заокружи један одговор)

- 1) Зато што не воли вилу
- 2) Зато што не жели да буде пчела
- 3) Зато што воли своју мајку и не жели да се она брине

8. У народној песми „Јетрвица адамско колено“, јетрва Ковиљка брине о сиротом Мирку коме је мајка Винка преминула. Она: (заокружи један одговор)

- 1) Није брижна већ се само претвара
- 2) Она га чува зато што мора
- 3) Веома је брижна и добра, као да му је рођена мајка

III

1. У народној причи „Голуб и пчела“, голуб је најпре спасао пчелу која је хтела да се удави. Када је ловац нанишанио голуба пчела је притекла у помоћ тако што је стала ловцу на руку. Шта мислиш, да ли је пчела добро поступила? (заокружи један одговор)

- 1) Не, пчела није добро поступила, она не треба да прилази ловцу и тражи невољу
- 2) Не знам зашто би се мешала у нешто што је се не дотиче
- 3) Да пчела је добро поступила, она треба да помогне голубу јер је и он њој помогао

-
2. Шаренорепа, диван тигар и истоименој бајци Гроздане Олујић, је неком чудесном љубављу помогао болесној девојци да оздрави. Тигар је неким чудом нестало из ЗОО врта и нашао се у кревету девојчице. Шта ти мислиш, да ли је девојчица добро поступила што је шаренорепу оставила крај себе? (заокружи један одговор)
- 1) Девојчица треба да избегава овакве звери јер оне могу бити опасне по живот
 - 2) Могла је тако да поступи ако јој се то свиђа
 - 3) Добро је поступила јер је тигар њој помогао да оздрави
-
3. „Замислите децо“, каже Душан Радовић, „пуна лађа, све официри, принчеви и адмирални. И сви ћуте, сви дрхте, само Кађа скочи у море-море га зали“. Принцезин живот је спасен. Да ли је Кађа требало да се изложи оваквој опасности? (заокружи један одговор)
- 1) Уопште није требало да скочи и изложи себе опасности
 - 2) Нисам сигуран/на да је требало да скочи
 - 3) Да добро је учинио, треба помоћи ономе коме је живот угрожен
-
4. Марко Краљевић у песми „Марко Краљевић и бег Костадин“ помаже двома сиротицама које је бег избацио. Храни их и облачи. Да ли је Марко Краљевић добро поступио? (заокружи један одговор)
- 1) Сиромашнима не треба помоћи, то им је животна судбина
 - 2) Нисам сигуран/на да у оваквим ситуацијама треба реаговати
 - 3) Добро је и лепо помоћи људима у невољи
-
5. Месец у „Прича о дечаку и Месецу“ Бранка В. Радичевића помаже дечаку Радојци који жели да учи тако што му осветљава собу, јер тврдица не дозвољава да троши свеће. Он каже: „Ево дошао сам. Сад можеш спокојно да читаш.“ Да ли је Месец добро поступио? (заокружи један одговор)
- 1) Месец није требало уопште да се меша у однос између газде и слуге
 - 2) Требало је да гледа своја посла и даље светли на небу
 - 3) Добро је што је месец помогао дечаку да прочита и ону најмудрију књигу
-

IV

-
1. Голуб, у причи „Голуб и пчела“, помаже пчели да се не удави тако што јој баца лист. Тај његов поступак је: (заокружи један одговор)
- 1) Обичан као и сваки други поступак
 - 2) Не могу да проценимо да ли је добро или лоше
 - 3) Прави пријатељски поступак
-

2. У причи „Два друга“ Лава Толстоја друг је оставио на цедилу свог друга. Кад је наишао медвед он је побегао и попео се на дрво, друга оставио самог. Шта мислиш, да ли је исправно поступио? (заокружи један одговор)

- 1) Добро је поступио јер је спасао себе
- 2) Није поступио ни добро ни лоше
- 3) Веома лоше је поступио јер се друг никада не оставља у невољи

3. Зашто птичица у причи „Самоћа“ Бранка В. Радичевића не бежи кад јој дечак мрви колачиће? (заокружи један одговор)

- 1) Била је гладна и једва је чекала да добије храну
- 2) Не знам зашто је остала
- 3) Осећа да је пред њом пријатељ који је неће повредити

4. У песми „Мјесец и његова бака“ Бранка Ћопића, сврака тужака Мјесеца код баке јер се касно вратио кући. Да ли је њен поступак другарски? (заокружи један одговор)

- 1) Мислим да сврака уопште не треба да скрива истину, добро је што је рекла
- 2) Сврака је бар могла да ћути
- 3) Њен поступак није другарски јер се друг не цинкари.

5. „Не бој се !...Ја ћу се вратити Бела Гриво. Вратићу се ускоро да те видим. И нас двојица ћемо бити пријатељи!“ Кад Фолко овако каже коњићу, да ли је то почетак пријатељства? (заокружи један одговор)

- 1) Није пријатељство јер коњић од тога нема ништа
- 2) Не знам да ли је пријатељство, можда само познанство
- 3) То је права провера пријатељства јер неће да остави пријатеља

V

1. Видевши да су патуљци у бајци „Патуљци и обућар“ Браће Грим голи, обућар и његова жена одлуче да их обуку. Њихов поступак : (заокружи један одговор)

- 1) Показује да су промишљени и да још више желе да користе патуљке
- 2) Не разумем и не могу да проценим
- 3) Показује велику доброту и племенитост ових људи

2. Деда Триша у причи „Доживљаји мачка Тоше“ Бранка Ћопића, жели да казни мачка Тошу за све несташлуке које чини. Ставља га у цак и вози да га баци у реку, али му путем све опрашта. Да ли је деда Триша добро поступио што није казнио мачка? (заокружи један одговор)

- 1) Мачак је лопов и преварант и деда Триша треба да га казни
- 2) Нисам сигуран/на да ли деда Триша треба да казни мачка
- 3) Деда Триша је добро поступио јер је права добричина и може да опрости

-
3. Горан, у причи „Најдража играчка“ Будимира Нешића, је пронашао на клупи три нове лутке и поруку: „Горановој сестрици од његових другова из одељења“. Шта мислиш, да ли су Горанови другови из одељења добро поступили? (заокружи један одговор)
- 1) Не, они му се подсмевају јер се Горан због болесне сестре игра луткама
 - 2) Не могу да проценим да ли је њихов поступак добар или лош
 - 3) Другови из одељења су добри и пажљиви, воле свог друга и разумеју га
-
4. У роману „Бела Грива“ Фолко успева да приђе дивљој кобили, мајци Беле Гриве и да је помилује по гриви иако су дивљи коњи неверљиви према људима. Да ли Фолко овим поступком показује своју доброту? (заокружи један одговор)
- 1) Фолко не показује своју доброту већ жели да се забави са коњима
 - 2) Нашао се случајно ту па је покушао да јој приђе
 - 3) Фолко зрачи добротом, што кобила осећа, и зато му дозвољава да је помилује
-
5. Патуљак у причи „Стефаново дрво“ Светлане Велмар-Јанковић каже Стефану: „Кад постанеш најбољи у мачевању и другим вештинама, обећај ми да се никада нећеш подсмевати невештијима од себе. И никада нећеш нападати слабе и сиромашне. Шта мислиш, да ли треба бити добар према слабијима од себе? (заокружи један одговор)
- 1) Не треба бити добар према слабијима већ показати снагу и моћ
 - 2) Можеш бити добар, ако они то заслуже
 - 3) Свако треба да покаже милост и доброту према слабијима од себе
-
6. У песми Бранка Ћопића „Мјесец и његова бака“ бака прутом бије сандале и њих криви за несташлуке свог унука. Зашто бака не туче онога које крив? (заокружи један одговор)
- 1) Зато што је унук заспао па не жели да га буди
 - 2) Лакше је да туче сандале, оне не беже и не плачу
 - 3) Бака воли унука и не жели да га повреди
-
7. Тврдица је у „Причи о дечаку и месецу“ умро од пакости зато што није дозволио да Месец помаже дечаку. Да ли је то разлог због којег је тврдица умро? (заокружи један одговор)
- 1) Није, тврдица је умро од старости
 - 2) Не знам, можда јесте а можда и није
 - 3) Да, он је умро од пакости јер само доброта и племенитост продужавају живот
-

VI

-
1. Да ли волиш да читаш школску лектуру? (заокружи један одговор)
- 1) Да
 - 2) Не

2. Колико текстова (књига) школске лектире прочиташ у току године? (заокружи један одговор)

- 1) Не читам уопште
- 2) Више од половине
- 3) Све текстове

3. Колико ти се допадају текстови школске лектире (приче, песме, романи...) предвиђени наставним програмом? (заокружи један одговор)

- 1) Не допадају ми се
- 2) Не знам
- 3) Допадају ми се у потпуности

4. Шта највише волиш да читаш? (заокружи један одговор)

- 1) Текстове школске лектире
- 2) Књижевне текстове изван лектире, које сам/а проналазим
- 3) Не волим ништа да читам
- 4) Нешто друго, напиши шта _____

5. Ко ти највише помаже да изабереш књигу за читање? (можеш да заокружиш више одговора)

- 1) Учитељ/ица
- 2) Родитељи
- 3) Другови из школе
- 4) Медији (телевизија, интернет...)
- 5) Неко други, напиши ко? _____

6. Када обрађујете неку причу или текст на часу српског језика највише ти се допада када учитељ/ица: (заокружи један одговор)

- 1) Он/а прича, а ми само слушамо
 - 2) Разговара о свему са нама
 - 3) Даје задужења да радимо у пару или групи
 - 4) Даје упутства да сами спремимо садржај и причамо о томе
 - 5) Напише најбитније на табли, а ми то препишемо
 - 6) Организује драматизацију (извођење по улогама), кад год је могуће
 - 7) Нешто друго, напиши шта? _____
-

VII

1. Наведена су понашања која се у школи развијају кроз наставу књижевности. Заокружи сва она која су, по твом мишљењу, пожељна и добра. (заокружи све одговоре које желиш).

- 1) Уважавање других (охрабривање, подршка, саосећање)
- 2) Превара
- 3) Лажљивост
- 4) Помагање (у учењу, обављању посла, у невољи)
- 5) Брига о другој (деци, старијима, животињама)
- 6) Издаја
- 7) Сарадња у обављању неког посла
- 8) Неправедност
- 9) Дељење и поклањање нечега
- 10) Агресивност
- 11) Неискреност
- 12) Другарство и пријатељство
- 13) Доброта и љубазност
- 14) Непоштење
- 15) Искреност према себи и другима
- 16) Љубав
- 17) Љубомора
- 18) Поштење
- 19) Праведност
- 20) Нетолеранција (неразумевање за друге)

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

УПИТНИК ЗА УЧИТЕЉЕ

Поштовани,

У оквиру научноистраживачког пројекта „Васпитни утицаји књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика млађих разреда основне школе” истражујемо какав је утицај књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика.

Најљубазније Вас молимо да пажљиво и искрено одговорите на постављена питања. Добијени резултати биће коришћени искључиво у научне сврхе и у циљу унапређивања васпитно-образовне праксе.

Упитник је анониман.

Хвала на сарадњи!

1. Пол: 1) мушки 2) женски

2. Године старости: _____

3. Године радног стажа: _____

4. Школска спрема: 1) средња 2) виша 3) висока

5. Запослен/а сам у школи _____
(назив школе и место)

6. Колико сте задовољни квалитетом наставног плана и програма српског језика у млађим разредима основне школе? (заокружите један одговор)

- 1) потпуно сам задовољан/на
- 2) делимично сам задовољан/на
- 3) нисам задовољан/на

7. Шта мислите о васпитним циљевима и задацима наставе књижевности? (заокружите један одговор)

- 1) циљеви и задаци су адекватни и добро формулисани
- 2) не могу да проценим
- 3) циљеви и задаци су непрецизни и формално дати

8. Када бисте имали могућности, шта бисте прво мењали у настави српског језика у млађим разредима основне школе (заокружите један одговор)

- 1) начин организације рада
- 2) наставне планове и програме
- 3) методички приступ реализацији наставе
- 4) опремљеност наставним средствима
- 5) не бих ништа мењао/ла
- 6) нешто друго, шта? _____

9. Наведене социјално пожељне особине и вредности се развијају у школи и под утицајем наставе књижевности. Процените колико је важна свака од њих заокруживањем броја од 1 до 3 (1-неважна, 2- ни важна ни неважна, 3-веома важна). (заокружите један број за сваку особину и вредност).

Ред. број	Особине/вредности	Неважна	Ни важна ни неважна	Веома важна
1.	Уважавање других (охрабривање, подршка, саосећање)	1	2	3
2.	Помагање (у учењу, обављању посла, у невољи)	1	2	3
3.	Брига о другоме (деци, старијима, животињама)	1	2	3
4.	Сарадња	1	2	3
5.	Дељење и поклањање нечега	1	2	3
6.	Другарство, пријатељство	1	2	3
7.	Доброта и љубазност	1	2	3
8.	Искреност и љубав	1	2	3
9.	Поштење	1	2	3
10.	Праведност	1	2	3

10. Када обрађујете неки књижевни текст на часу српског језика Ви на различите начине организујете неке од понуђених активности. Процените колико често организујете наведене активности тако што ћете заокружити број од 1 до 3 (1-никада, 2- повремено, 3- увек). (заокружите један број за сваки од понуђених активности).

Ред. број	Активности на часу	Никада	Повремено	Увек
1.	Усмено излажем, док ученици слушају	1	2	3
2.	Разговарам о свему са ученицима	1	2	3
3.	Дајем задужења да раде у пару или групи	1	2	3
4.	Дајем упутства да сами спреме садржај и изложе га	1	2	3
5.	Напишем најбитније на табли, а ученици то препишу	1	2	3
6.	Организијем драматизацију (извођење по улогама), луткарску представу и слично кад год је то могуће.	1	2	3
7.	Нешто друго, напиши шта? _____	1	2	3

11. Наставници у раду са ученицима, на часу српског језика, користе различите методе. Процените које методе, на основу учесталости њихове примене, Ви користите са Вашим ученицима тако што ћете заокружити број од 1 до 3 (1-никада, 2-повремено, 3- увек). (заокружите један број за сваку од понуђених метода)

Ред. број	Наставне методе	Никада	Повремено	Увек
1.	Монолошка метода	1	2	3
2.	Дијалoшка метода	1	2	3
3.	Текстуална метода	1	2	3
4.	Метода показивања (демонстративна)	1	2	3
5.	Комбиноване методе	1	2	3
6.	Логичке методе (компаративна, индуктивно-дедуктивна, аналитичко-синтетичка, апстракција и конкретизација)	1	2	3

12. Наставници у раду различитим васпитним средствима подстичу социјално пожељно понашање ученика. Процените колико често наведена васпитна средства Ви користите у васпитању Ваших ученика тако што ћете заокружити број од 1 до 3 (1-никада, 2- повремено, 3- увек). (заокружите један број за свако од понуђених васпитних средстава).

Ред. број	Васпитна средства за подстицања социјално пожељног понашања	Никада	Повремено	Увек
1.	Примери из књижевних текстова	1	2	3
2.	Примери из свакодневног живота	1	2	3
3.	Примери из историје	1	2	3
4.	Поуке, савети, упозорења	1	2	3
5.	Понављање и вежбање	1	2	3
6.	Преузимање и испуњавање обавеза	1	2	3
7.	Одобравање, подстицање речима	1	2	3
8.	Примедбе, приговори, замерке	1	2	3
9.	Контрола рада и понашања	1	2	3
10.	Казне	1	2	3
11.	Нешто друго, наведите шта? _____	1	2	3

13. Процените колико често Ви користите наведене приступе у обради текстова књижевности за децу тако што ћете заокружити број од 1 до 3 (1-никада, 2- повремено, 3-увек) (заокружите један број за сваки од понуђених приступа).

Ред. број	Приступи у настави књижевности	Никада	Повремено	Увек
1.	Интерпретативно-аналитички	1	2	3
2.	Проблемско-стваралачки	1	2	3
3.	Корелацијско-интеграцијски	1	2	3
4.	Програмирани	1	2	3
5.	Традиционални	1	2	3

14. Које се, по Вашем мишљењу, књижевно штиво показало као најефикасније на плану развијања социјално пожељних вредности и понашања ученика? (можете да заокружите 3 одговора)

- 1) Бајке (народне и уметничке)
- 2) Приче (народне и уметничке)
- 3) Песме (народне и уметничке)
- 4) Драмски текстови
- 5) Народне умотворине
- 6) Романи
- 7) Научно-популарни текстови
- 8) Нешто друго, напиши шта? _____

15. Да ли Ваши ученици воле да читају школску лектуру? (заокружите један одговор)

- 1) Да
- 2) Не

16. Колико у просеку текстова (књига) школске лектуре Ваши ученици прочитају у току школске године? (заокружите један одговор)

- 1) Не читају уопште
- 2) Више од половине
- 3) Све текстове

17. Колико сте задовољни избором текстова (прича, песама, романа...) школске лектуре предвиђене наставним програмом? (заокружите један одговор)

- 1) Нисам задовољан/а
- 2) Делимично сам задовољан/а
- 3) У потпуности сам задовољан/а

18. Ко, према Вашем мишљењу, највише утиче на избор текстова и књига које ученици читају изван школе, у слободном времену? (заокружите један одговор)

- 1) Учитель/ица
 - 2) Родитељи
 - 3) Другови из школе
 - 4) Медији (телевизија, интернет...)
 - 5) Неко други, напишите ко?
-

19. Следеће тврдње процените заокруживањем броја испред одговора:

- **Колико сте Ви оспособљени да у текстовима препознајете и кроз наставу књижевности афирмишете социјално пожељне вредности ученика у млађим разредима основне школе? (заокружите број)**

1) нимало 2) мало 3) и да и не 4) у већој мери 5) веома

- **Колико сте Ви мотивисани да негујете и развијате социјално пожељне вредности ученика кроз наставу књижевности у млађим разредима основне школе? (заокружите број)**

1) нимало 2) мало 3) и да и не 4) у већој мери 5) веома

- **Колико сте успешни у неговању и развијању социјално пожељних вредности ученика кроз наставу књижевности у млађим разредима основне школе? (заокружите број)**

1) нимало 2) мало 3) и да и не 4) у већој мери 5) веома

ХВАЛА НА САРАДЊИ !

Прилој 2: Начини остваривања програма српског језика – књижевност за ученике 1. до 4. разреда основне школе.

Тумачење текста од III до VIII разреда

Са обрадом текста почиње се после успешног интерпретативног читања наглас и читања у себи. Књижевноуметничко дело се чита, према потреби и више пута, све док не изазове одговарајуће доживљаје и утиске који су неопходни за даље упознавање и проучавање текста. Разни облици поновљеног и усмереног читања дела у целини, или његових одломака, обавезно ће се примењивати у обради лирске песме и краће прозе.

При обради текста примењиваће се у већој мери јединство аналитичких и синтетичких поступака и гледишта. Значајне појединости, елементарне слике, експресивна места и стилско-језички поступци неће се посматрати као усамљене вредности, већ их треба сагледавати као функционалне делове виших целина и тумачити у природном садејству с другим уметничким чиниоцима. Књижевном делу приступа се као сложенем и непоновљивом организму у коме је све условљено узрочно-последичним везама, подстакнуто животним искуством и уобличено стваралачком маштом.

Ученике треба ревносно навикавати на то да своје утиске, ставове и судове о књижевном делу подробније доказују чињеницама из самога текста и тако их оспособљавати за самосталан исказ, истраживачку делатност и заузимање критичких ставова према произвољним оценама и закључцима.

Наставник ће имати у виду да је тумачење књижевних дела у основној школи, поготову у млађим разредима, у начелу предтеоријско и да није условљено познавањем стручне терминологије. То међутим, нимало не смета да и обичан "разговор о штиву" у млађим разредима буде стручно заснован и изведен са пуно инвентивности и истраживачке радозналости. Вредније је пројектовање ученика поводом неке уметничке слике и њено интензивно доживљавање и конкретизовање у учениковој машти него само сазнање да та слика формално спада у ред метафора, персонификација или поређења. Зато се још од првог разреда ученици навикавају да слободно испољавају своје утиске, осећања, асоцијације и мисли изазване сликовитом и фигуративном применом песничког је-

зика.

У свим разредима обрада књижевног дела треба да буде проткана решавањем проблемских питања која су подстакнута текстом и уметничким доживљавањем. На тај начин стимулисаће се ученичка радозналост, свесна активност и истраживачка делатност, свестраније ће се упознати дело и пружати могућност за афирмацију ученика у радном процесу.

Многи текстови, а поготову одломци из дела, у наставном поступку захтевају умесну локализацију, често и вишеструку. Ситуирање текста у временске, просторне и друштвено-историјске оквире, давање неопходних података о писцу и настанку дела, као и обавештења о битним садржајима који претходе одломку - све су то услови без којих се у бројним случајевима текст не може интензивно доживети и правилно схватити. Зато прототипску и психолошку реалност, из које потичу тематска грађа, мотиви, ликови и дубљи подстицаји за стварање, треба дати у пригодном виду и у оном обиму који је неопходан за потпуније доживљавање и поузданије тумачење.

Методика наставе књижевности већ неколико деценија, теоријски и практично, развија и стално усавршава наставников и учеников истраживачки, проналазачки, стваралачки и сатворачки однос према књижевноуметничком делу. Књижевност се у школи не предаје и не учи, већ чита, усваја, у њој се ужива и о њој расправља. То су путеви да настава књижевности шири ученикове духовне видике, развија истраживачке и стваралачке способности ученика, критичко мишљење и уметнички укус, појачава и култивиранише литерарни, језички и животни сензибилитет.

Модерна и савремена организација наставе матерњег језика и књижевности подразумева активну улогу ученика у наставном процесу. У савременој настави књижевности ученик не сме бити пасивни слушалац који ће у одређеном тренутку репродуковати "научено градиво", односно наставникова предавања, већ активни субјекат који истраживачки, стваралачки и сатворачки у ч е с т в у ј е у проучавању књижевноуметничких остварења.

Ученикова активност треба да свакодневно пролази кроз све три радне етапе; пре часа, у току часа и после часа. У свим етапама ученик се мора систематски навикавати да у току читања и проучавања дела самостално решава бројна питања и задатке, који ће га у пуној мери емоционално и мисаоно ангажовати, пружити му задовољство и побудити истраживачку радозналост. Такви задаци биће најмоћнија мотивација за рад што

је основни услов да се остваре предвиђени интерпретативни домети. Наставник ваља да постави задатке који ће ученика подстицати да уочава, открива, истражује, процењује и закључује. Наставникова улога јесте у томе да осмишљено помогне ученику тако што ће га подстицати и усмеравати, настојећи да развија његове индивидуалне склоности и способности, као и да адекватно вреднује ученичке напоре и резултате у свим облицима тих активности.

Проучавање књижевноуметничког дела у настави је сложен процес који започиње наставниковим и учениковим припремањем (мотивисање ученика за читање, доживљавање и проучавање уметничког текста, читање, локализовање уметничког текста, истраживачки припремни задаци) за тумачење дела, своје најпродуктивније видове добија у интерпретацији књижевног дела на наставном часу, а у облицима функционалне примене стечених знања и умења наставља се и после часа: у продуктивним обнављањима знања о обрађеном наставном градиву, у поредбеним изучавањима књижевноуметничких дела и истраживачко-интерпретативним приступима новим књижевноуметничким остварењима. Средишње етапе процеса проучавања књижевноуметничког дела у настави јесу методолошко и методичко *з а с н и в а њ е* интерпретације и *њ е н о р а з в и ј а њ е* на наставном часу.

У заснивању и развијању наставне интерпретације књижевноуметничког дела основно методолошко опредељење треба да буде превасходна усмереност интерпретације према уметничком тексту. Савремена методика наставе књижевности определила се, дакле, за унутрашње (иманентно) изучавање уметничког текста, али она никако не превиђа нужност примене и вантекстовних гледишта да би књижевноуметничко дело било ваљано и поуздано протумачено.

Уз наведена методолошка опредељења, наставна интерпретација књижевноуметничког дела ваља да удовољи и захтевима које јој поставља методика наставе књижевности: да буде оригинална, естетски мотивисана, свестрано усклађена са наставним циљевима и значајним дидактичким начелима, да има сопствену кохерентност и поступност, а да методолошка и методичка поступања на свакој деоници интерпретације остварују јединство анализе и синтезе.

О оквиру основне методолошке оријентације да наставна интерпретација књижевноуметничког дела у највећој мери буде усмерена према уметничком тексту, примат припада опредељењу да се динамика интерпретације усклађује са водећим уметничким

вредностима књижевног остварења, тако што ће оне бити чиниоци обједињавања интерпретативних токова кроз свет дела. Једно од најважнијих начела које поштује тако заснована и опредељена наставна интерпретација јесте удовољавање захтеву да се тумачењем водећих вредности обухвати, односно проучи, дело у целини. Пошто су обједињена поставка и односи свестраних међусобних прожимања природне датости уметничких чинилаца у делу, тумачењем водећих уметничких вредности обухватају се и упознају и сви други битни чиниоци уметничке структуре, међу којима сваки у интерпретацији добија онолико места колико му припада у складу са уделом који има у општој уметничкој вредности дела. У наставној интерпретацији књижевноуметничког дела обједињавајући и синтетички чиниоци могу бити: уметнички доживљаји, текстове 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.

У сваком конкретном случају, дакле, на ваљаним естетским, методолошким и методичким разлозима ваља утемељити избор оних вредносних чинилаца према којима ће бити усмеравана динамика наставне интерпретације књижевноуметничког дела. Зато методолошки и методички прилази књижевноуметничком делу, које теоријски и практично заснива и развија савремена методика наставе књижевности, не познају и не признају утврђене методолошке и методичке системе које би требало применити у интерпретацији сваког појединог дела. То значи да нема познатих и једном заувек откривених путева којима се улази у свет сваког појединог књижевноуметничког остварења, већ су ти путеви унеколико увек другачији у приступу сваком поједином књижевноуметничком делу - онолико колико је оно аутономно, самосвојно и непоновљиво уметничко остварење.

Књижевни појмови

Књижевне појмове ученици ће упознавати уз обраду одговарајућих текстова и помоћу осврта на претходно читалачко искуство. Тако ће се, на пример, током обраде неке родољубиве песме, а уз поредбени осврт на две-три раније прочитане песме исте врсте, развијати појам родољубиве песме и стицати сазнање о тој лирској врсти. Упознавање метафоре биће погодно тек када су ученици у претходном и предтеоријском поступку откривали изражајност извесног броја метафоричких слика, кад неке од њих већ

знају напамет и носе их као уметничке доживљаје. Језичко-стилским изражајним средствима прилази се с доживљајног становишта; полазиће се од изазваних уметничких утисака и естетичке сугестије, па ће се потом истраживати њихова језичко-стилска условљеност.

Функционални појмови

Функционални појмови се не обрађују посебно, већ се у току наставе указује на њихова примењена значења. Ученици их спонтано усвајају у процесу рада, у текућим информацијама на часовима, а уз паралелно присуство речи и њоме означеног појма. Потребно је само подстицати ученике да наведене речи (а и друге сличне њима) разумеју и схвате и да их примењују у одговарајућим ситуацијама. Ако, на пример, на захтев да се уоче и објасне околности које утичу на понашање неког лица, ученик наведе те околности, онда је то знак (и провера) да је тај појам и одговарајућу реч схватио у пуном значењу.

У усменом и писменом изражавању узгредно ће се проверавати да ли ученици правилно схватају и употребљавају речи: узрок, услов, ситуација, порука, однос и сл. Током обраде књижевних дела, као и у оквиру говорних и писмених вежби, настојаће се да ученици откривају што више особина, осећања и душевних стања појединих ликова, при чему се те речи бележе и тако спонтано богати речник функционалним појмовима.

Функционалне појмове не треба ограничити на поједине разреде. Сви ученици једног разреда неће моћи да усвоје све програмом наведене појмове за тај разред, али ће зато спонтано усвојити знатан број појмова који су у програмима старијих разреда. Усвајање функционалних појмова је непрекидан процес у току васпитања и образовања а остварује се и проверава у току остваривања садржаја свих програмско-тематских подручја.

Прилої 3: Матрице структуре издвојених фактора код скала процена за ученике:

Табела 13: Матрица структуре издвојених фактора за скалу (БОД).

<i>Компонентне варијабле</i>	Брига о другоме (БОД)
бод_08	.830
бод_06	.812
бод_04	.799
бод_07	.795
бод_01	.788
бод_02	.775
бод_03	.768
бод_05	.765

Табела 14: Матрица структуре издвојених фактора за скалу (ПОМ).

<i>Компонентне варијабле</i>	Помоћ (ПОМ)
пом_01	.861
пом_04	.826
пом_02	.807
пом_05	.795
пом_03	.792

Табела 15: Матрица структуре издвојених фактора за скалу (БОД).

<i>Компонентне варијабле</i>	Другарство и пријатељство (ДИП)
дип_03	.860
дип_02	.835
дип_05	.818
дип_01	.788
дип_04	.771

Табела 16: Матрица структуре издвојених фактора за скалу (ДИЉ).

<i>Компонентне варијабле</i>	Доброта и љубав (ДИЉ)
дил_05	.852
дил_06	.817
дил_02	.806
дил_01	.776
дил_07	.763
дил_04	.763
дил_03	.706
дил_05	.852

Табела 17: Матрица структуре издвојених фактора за скалу (ЧИУ).

<i>Компонентне варијабле</i>	Читалачка интересовања ученика (ЧИУ)
чиу_03	.902
чиу_01	.870
чиу_02	.796

Прилої 4: Издвојени карактеристични примери из скала процене за ученике

У скали *брија о друјоме* (БОД)

Девојница са шибицама је, у истоименој бајци, преминула због хладноће. Шта ти мислиш како је требало пролазници да поступе? (заокружи један одговор)

- 1) Трeбало је да је изгрде што стоји сама на улици
- 2) Не треба да се мешају јер је не познају
- 3) Трeбало је да јој неко пружи уточиште.

У скали *јомоћ* (ПОМ)

„Замислите децо“, каже Душан Радовић, „пуна лађа, све официри, принчеви и адмирали. И сви ћуте, сви дрхте, само Кађа скочи у море-море га зали“. Принцезин живот је спасен. Да ли је Кађа требало да се изложи оваквој опасности? (заокружи један одговор)

- 1) Уопште није требало да скочи и изложи себе опасности
- 2) Нисам сигуран/на да је требало да скочи
- 3) Да добро је учинио, треба помоћи ономе коме је живот угрожен

У скали *друјарсјиво и пријатељсјиво* (ДИП)

Зашто птичица у причи „Самоћа“ Бранка В. Радичевића не бежи кад јој дечак мрви колачиће? (заокружи један одговор)

- 1) Била је гладна и једва је чекала да добије храну
- 2) Не знам зашто је остала
- 3) Осећа да је пред њом пријатељ који је неће повредити

У скали *доброћа и љубав* (ДИЉ)

Патуљак у причи „Стефаново дрво“ Светлане Велмар-Јанковић каже Стефану: „Кад станеш најбољи у мачевању и другим вештинама, обећај ми да се никада нећеш подсмевати невестијима од себе. И никада нећеш нападати слабе и сиромашне. Шта мислиш, да ли треба бити добар према слабијима од себе? (заокружи један одговор)

- 4) Не треба бити добар према слабијима већ показати снагу и моћ
- 5) Можеш бити добар, ако они то заслуже
- 6) Свако треба да покаже милост и доброту према слабијима од себе

Прилої 5: Фреквенције и проценти свих одговора по скалама

Скала брија о друјоме (БОД)

Бод_01

1. У причи „Најдража играчка“ Будимира Нешића ђаци из разреда су се смејали Горану који се игра луткама. Он на то каже: „Ја имам сестрицу која је дуго болесна. Она много воли лутке па због ње“... По твом мишљењу Горан то чини: <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Јер су му наредили родитељи	21	7.2
2) Воли да се игра луткама	52	17.9
3) Зато што брине о болесној сестри	217	74.9
Укупно:	290	100.0

Бод_02

2. Девојчица са шибицама је, у истоименој бајци, преминула због хладноће. Шта ти мислиш како су пролазници требали да поступе? <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Требало је да је изгрде што стоји сама на улици	20	6.9
2) Не треба да се мешају јер је не познају	34	11.7
3) Требало је да јој неко пружи уточиште	236	81.4
Укупно:	290	100.0

Бод_03

3. У причи „Самоћа“ Бранка В. Радичевића дечак мрвицама храни птичицу. Шта мислиш, зашто он то чини? <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Зато што се ослобађа отпадака	16	5.5
2) Зато што му је досадно	37	12.8
3) Зато што жели да нахрани гладну птичицу	237	81.7
Укупно:	290	100.0

Бод_04

4. Себични цин, у истоименој бајци, каже: „А где је онај мали дечакић којег сам ставио на дрво?- распитивао се цин за дечакића који га је пољубио и којег је због тога заволео“. Овде цин показује: <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Своје зло лице јер жели да казни дечака	19	6.5
2) Само пита из знатижеље, ништа посебно	42	14.5
3) Да се брине за малишана који му је показао да се љубављу отклања себичност	229	79.0
Укупно:	290	100.0

Бод_05

5. Мајка је Стефана, у причи „Стефаново дрво“Светлане Велмар-Јанковић, довела у шуму да нађе дрво коме може поверити своје тајне. Она му каже: „Уђи у шуму, али се не удаљуј одвише“. То је зато што: <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Мама се плаши шуме	19	6.6
2) Нешто мора да му каже, родитељи обично нешто причају	52	17.9
3) Брине за Стефана који креће у непознато	219	75.5
Укупно:	290	100.0

Бод_06

6. У роману „Бела Грива“дечак Фолко полази у потрагу за својим љубимцем коњићем Белом Гривом кога јуре коњокрадице. Он то чини зато што: <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Фолко не воли да ради већ само лута	17	5.9
2) Пошао је без неког циља, да му прође време	36	12.4
3) Фолко брине за судбину свог пријатеља, коњића Беле Гриве	237	81.7
Укупно:	290	100.0

Бод_07

7. „Кад бих се ја претварала час у вилу, час у пчелу, мајка не би могла да ме препозна и до краја живота би тувовала“. Овако девојчица у „Олданиним вртовима“ Гроздане Олујић одговара вили. Она то чини: <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Зато што не воли вилу	21	7.2
2) Зато што не жели да буде пчела	33	11.4
3) Зато што воли своју мајку и не жели да се она брине	236	81.4
Укупно:	290	100.0

Бод_08

8. У народној песми „Јетрвица адамско колено“, јетрва Ковиљка брине о сиротом Мирку коме је мајка Винка преминула. Она: <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Није брижна већ се само претвара	16	5.5
2) Она га чува зато што мора	43	14.8
3) Веома је брижна и добра, као да му је рођена мајка	231	79.7
Укупно:	290	100.0

Скала помоћи (ПОМ)**Пом_01**

1. У народној причи „Голуб и пчела“, голуб је најпре спасао пчелу која је хтела да се удави. Када је ловац нанишанио голуба пчела је притекла у помоћ тако што је стала ловцу на руку. Шта мислиш, дали је пчела добро поступила? <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Не, пчела није добро поступила, она не треба да прилази ловцу и тражи невољу	15	5.2
2) Не знам зашто би се мешала у нешто што је се не дотиче	43	14.8
3) Да пчела је добро поступила, она треба да помогне голубу јер је и он њој помогао	232	80.0
Укупно:	290	100.0

Пом_02

2. Шаренорепа, диван тигар и истоименој бајци Гроздане Олујић, је неком чудесном љубављу помогао болесној девојчици да оздрави. Тигар је неким чудом нестао из ЗОО врта и нашао се у кревету девојчице. Шта ти мислиш, да ли је девојчица добро поступила што је шаренорепу оставила крај себе? (заокружи један одговор)	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Девојчица треба да избегава овакве звери јер оне могу бити опасне по живот	27	9.3
2) Могла је тако да поступи ако јој се то свиђа	34	11.7
3) Добро је поступила јер је тигар њој помогао да оздрави	229	79.0
Укупно:	290	100.0

Пом_03

3. „Замислите децо“, каже Душан Радовић, „пуна лађа, све официри, принчеви и адмирални. И сви ћуте, сви дрхте, само Кађа скочи у море-море га зали“. Принцезин живот је спасен. Да ли је Кађа требало да се изложи оваквој опасности? (заокружи један одговор)	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Уопште није требало да скочи и изложи себе опасности	24	8.3
2) Нисам сигуран/на да је требало да скочи	48	16.6
3) Да добро је учинио, треба помоћи ономе коме је живот угрожен	218	75.2
Укупно:	290	100.0

Пом_04

4. Марко Краљевић у песми „Марко Краљевић и бег Костадин“ помаже двома сиротицама које је бег избацио. Храни их и облачи. Да ли је Марко Краљевић добро поступио? (заокружи један одговор)	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Сиромашнима не треба помоћи, то им је животна судбина	22	7.6
2) Нисам сигуран/на да у оваквим ситуацијама треба реаговати	35	12.1
3) Добро је и лепо помоћи људима у невољи	233	80.3
Укупно:	290	100.0

Пом_05

5.Месец у „Прича о дечаку и Месецу“ Бранка В. Радичевића помаже дечаку Радојици који жели да учи тако што му осветљава собу, јер тврдица не дозвољава да троши свеће. Он каже: „Ево дошао сам. Сад можеш спокојно да читаш.“ Да ли је Месец добро поступио? <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Месец није требало уопште да се меша у однос између газде и слуге	18	6.2
2) Требало је да гледа своја посла и даље светли на небу	46	15.9
3) Добро је што је месец помогао дечаку да прочита и ону најмудрију књигу	226	77.9
Укупно:	290	100.0

Скала друјарсџива и пријатељсџива (ДИП)

Дип_01

1.Голуб, у причи „Голуб и пчела“, помаже пчели да се не удави тако што јој баца лист. Тај његов поступак је: <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Обичан као и сваки други поступак	17	5.9
2) Не могу да проценим да ли је добро или лоше	43	14.8
3) Прави пријатељски поступак	230	79.3
Укупно:	290	100.0

Дип_02

2.У причи „Два друга“ Лава Толстоја друг је оставио на цедилу свог друга. Кад је наишао медвед он је побегао и попео се на дрво, друга оставио самог. Шта мислиш, да ли је исправно поступио? <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Добро је поступио јер је спасао себе	30	10.3
2) Није поступио ни добро ни лоше	34	11.7
3) Веома лоше је поступио јер се друг никада не оставља у невољи	226	77.9
Укупно:	290	100.0

Дип_03

3. Зашто птичица у причи „Самоћа“ Бранка В. Радичевића не бежи кад јој дечак мрви колачиће? (заокружи један одговор)	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Била је гладна и једва је чекала да добије храну	23	7.9
2) Не знам зашто је остала	46	15.9
3) Осећа да је пред њом пријатељ који је неће повредити	221	76.2
Укупно:	290	100.0

Дип_04

4. У песми „Мјесец и његова бака“ Бранка Ћопића, сврака тужака Мјесеца код баке јер се касно вратио кући. Да ли је њен поступак другарски? (заокружи један одговор)	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Мислим да сврака уопште не треба да скрива истину, добро је што је рекла	28	9.7
2) Сврака је бар могла да ћути	41	14.1
3) Њен поступак није другарски јер се друг не цинкари.	221	76.2
Укупно:	290	100.0

Дип_05

5. „Не бој се !...Ја ћу се вратити Бела Гриво. Вратићу се ускоро да те видим. И нас двојица ћемо бити пријатељи!“ Кад Фолко овако каже коњићу, да ли је то почетак пријатељства? (заокружи један одговор)	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Није пријатељство јер коњић од тога нема ништа	21	7.2
2) Не знам да ли је пријатељство, можда само познанство	36	12.4
3) То је права провера пријатељства јер неће да остави пријатеља	233	80.3
Укупно:	290	100.0

Скала добротe и љубави (ДИЉ)

Диљ_01

1. Видевши да су патуљци у бајци „Патуљци и обућар“ Браће Грим голи, обућар и његова жена одлуче да их обуку. Њихов поступак : <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Показује да су промишљени и да још више желе да користе патуљке	23	7.9
2) Не разумем и не могу да проценим	41	14.1
3) Показује велику доброту и племенитост ових људи	226	77.9
Укупно:	290	100.0

Диљ_02

2. Деда Триша у причи „Доживљаји мачка Тоше“ Бранка Ћопића, жели да казни мачка Тошу за све несташлуке које чини. Ставља га у џак и вози да га баца у реку, али му путем све опрашта. Да ли је деда Триша добро поступио што није казнио мачка? <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Мачак је лопов и преварант и деда Триша треба да га казни	26	9.0
2) Нисам сигуран/на да ли деда Триша треба да казни мачка	42	14.5
3) Деда Триша је добро поступио јер је права добричина и може да опрости	222	76.6
Укупно:	290	100.0

Диљ_03

3. Горан, у причи „Најдража играчка“ Будимира Нешића, је пронашао на клупи три нове лутке и поруку: „Горановој сестрици од његових другова из одељења“. Шта мислиш, да ли су Горанови другови из одељења добро поступили? <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Не, они му се подсмевају јер се Горан због болесне сестре игра луткама	41	14.1
2) Не могу да проценим да ли је њихов поступак добар или лош	48	16.6
3) Другови из одељења су добри и пажљиви, воле свог друга и разумеју га	201	69.3
Укупно:	290	100.0

Диљ_04

4. У роману „Бела Грива“ Фолко успева да приђе дивљој кобили, мајци Беле Гриве и да је помилује по гриви иако су дивљи коњи неповерљиви према људима. Да ли Фолко овим поступком показује своју доброту? <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Фолко не показује своју доброту већ жели да се забави са коњима	22	7.6
2) Нашао се случајно ту па је покушао да јој приђе	50	17.2
3) Фолко зрачи добротом, што кобила осећа, и зато му дозвољава да је помилује	218	75.2
Укупно:	290	100.0

Диљ_05

5. Патуљак у причи „Стефаново дрво“ Светлане Велмар-Јанковић каже Стефану: „Кад постанеш најбољи у мачевању и другим вештинама, обећај ми да се никада нећеш подсмевати невештијима од себе. И никада нећеш нападати слабе и сиромашне. Шта мислиш, да ли треба бити добар према слабијима од себе? <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Не треба бити добар према слабијима већ показати снагу и моћ	22	7.6
2) Можеш бити добар, ако они то заслуже	52	17.9
3) Свако треба да покаже милост и доброту према слабијима од себе	216	74.5
Укупно:	290	100.0

Диљ_06

6. У песми Бранка Ћопића „Мјесец и његова бака“ бака пругом бије сандале и њих криви за несташлуке свог унука. Зашто бака не туче онога које крив? <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Зато што је унук заспао па не жели да га буди	19	6.6
2) Лакше је да туче сандале, оне не беже и не плачу	60	20.7
3) Бака воли унука и не жели да га повреди	211	72.8
Укупно:	290	100.0

Дилъ_07

7. Тврдица је у „Причи о дечаку и месецу“ умро од пакости зато што није дозволио да Месећ помаже дечаку. Да ли је то разлог због којег је тврдица умро? <i>(заокружи један одговор)</i>	Фреквенција (f)	Процент (%)
1) Није, тврдица је умро од старости	22	7.6
2) Не знам, можда јесте а можда и није	59	20.3
3) Да, он је умро од пакости јер само доброта и племенитост продужавају живот	209	72.1
Укупно:	290	100.0

Прилој 6: Шефеови (Scheffe) тестови образовног нивоа оца и показатеља социјално пожељног понашања ученика.

Просоцијална понашања			
Образовни ниво оца	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
без школе или основна школа	30	2.2111	
завршена средња	178		2.7165
завршен факултет	64		2.8729
завршена виша школа	18		2.9593
	Sig.	1.000	.106

Просоцијалне вредности (мотиви)			
Образовни ниво оца	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
без школе или основна школа	30	2.1700	
завршена средња	178		2.6708
завршен факултет	64		2.8562
завршена виша школа	18		2.9278
	Sig.	1.000	.099

Брига о другоме			
Образовни ниво оца	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
без школе или основна школа	30	2.1958	
завршена средња	178		2.7444
завршен факултет	64		2.8848
завршена виша школа	18		2.9236
	Sig.	1.000	.327

Помоћ			
Образовни ниво оца	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
без школе или основна школа	30	2.2533	
завршена средња	178		2.7022
завршен факултет	64		2.8844
завршена виша школа	18		2.9556
Sig.		1.000	.128

Другарство и пријатељство				
Образовни ниво оца	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
без школе или основна школа	30	2.2067		
завршена средња	178		2.6888	
завршен факултет	64		2.8688	2.8688
завршена виша школа	18			3.0000
Sig.		1.000	.432	.690

Доброта и љубав			
Образовни ниво оца	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
без школе или основна школа	30	2.1429	
завршена средња	178		2.6493
завршен факултет	64		2.8304
завршена виша школа	18		2.9286
Sig.		1.000	.078

Читалачка интересовања ученика			
Образовни ниво оца	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
без школе или основна школа	30	4.5667	
завршена средња	178	5.3258	5.3258
завршен факултет	64		5.5938
завршена виша школа	18		5.6667
Sig.		.179	.802

Социјално пожељна понашања и вредности			
Образовни ниво оца	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
без школе или основна школа	30	5.0333	
завршена средња	178	7.0618	7.0618
завршен факултет	64		7.6719
завршена виша школа	18		7.7222
Sig.		.142	.901

Прилој 7: Шефеови (Scheffe) тестови образовног нивоа мајке и показатеља социјално пожељног понашања ученика.

Просоцијална понашања			
Образовни ниво мајке	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
без школе или основна школа	43	2.2977	
завршена средња	171		2.7197
завршена виша школа	27		2.9284
завршен факултет	49		2.9401
	Sig.	1.000	.088

Просоцијалне вредности (мотиви)				
Образовни ниво мајке	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
без школе или основна школа	43	2.3116		
завршена средња	171		2.6614	
завршена виша школа	27		2.8593	2.8593
завршен факултет	49			2.9449
	Sig.	1.000	.197	.829

Брига о другоме			
Образовни ниво мајке	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
без школе или основна школа	43	2.3023	
завршена средња	171		2.7434
завршена виша школа	27		2.9259
завршен факултет	49		2.9490
	Sig.	1.000	.121

Помоћ			
Образовни ниво мајке	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
без школе или основна школа	43	2.3535	
завршена средња	171		2.7053
завршена виша школа	27		2.9037
завршен факултет	49		2.9429
Sig.		1.000	.096

Другарство и пријатељство			
Образовни ниво мајке	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
без школе или основна школа	43	2.2698	
завршена средња	171		2.6971
завршен факултет	49		2.9388
завршена виша школа	27		2.9481
Sig.		1.000	.074

Доброта и љубав				
Образовни ниво мајке	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
без школе или основна школа	43	2.2924		
завршена средња	171		2.6358	
завршен факултет	27		2.8360	2.8360
завршена виша школа	49			2.9359
Sig.		1.000	.219	.775

Читалачка интересовања ученика			
Образовни ниво мајке	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
без школе или основна школа	43	4.6744	
завршена средња	171	5.2456	5.2456
завршен факултет	49		5.8367
завршена виша школа	27		5.9630
Sig.		.301	.125

Социјално пожељна понашања и вредности			
Образовни ниво мајке	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
без школе или основна школа	43	5.5814	
завршена средња	171	6.9532	6.9532
завршен факултет	49	7.6531	7.6531
завршена виша школа	27		8.6667
Sig.		.064	.173

Прилој 8: Сценарио реализоване луткарске представе.

Два златна брата³²

Сценарио према тексту Добрице Ерића

„Чик, да погодите зашто су се посвађала два златна брата”

ЛИЦА: песник, дечак девојчица, мачка, Сунце, Месец, Планинка, оклагија, чича, баба

* * *

ПЕСНИК: Једном Сунце, око подне, шепурећи се на врху родне крушке, виде како дечица провлаче танке ражане сламке између оних жутих летвица, и... док жедан бумбар шара златну тишину око бунара – сркућу млеко из млекара...

ДЕЧАК: Их, то су трице!

ДЕВОЈЧИЦА: То је бар лако.

МАЧКА: Ја сам пила сто пута тако!

ПЕСНИК: И чим је то Сунце видело,
то се њему страшно свидело.
И оно поче децу да пеца
својим жарким мушицама
по образима и ручицама...
све док нису побегла деца.
И онда, срећно што је дознало
тајну, пружи жедне и дрске (сунце прилази млекару са цевчицом и пије)
зраке у млекар, кроз лишће меко
и замочи их радознало
у једну плаву шерпу са млеком.
Па се намести још удобније
и поче слатко млеко да пије.

ДЕВОЈЧИЦА: Ооохооо! Види ти њега само!

ДЕЧАК: А после сви ми испаштамо.

МАЧКА: О-хо- хо, види ти њега само.
А после, после... ми испаштамо!

ПЕСНИК: Подне је давно с крушке опало.
Грлица предвечерја у житу грче.

32 Сценарио и сценографија је урађена, а представа реализована уз свесрдну и колегијалну помоћ колегица, професора разредне наставе, Евице Цолић и Снежане Јовановић из издвојеног одељења у Дубљу, ОШ „Јован Јовановић Змај“ у Свилајнцу.

А Сунашцу се млеко допало,
па само трепће и срче ли срче...

МАЧКА: Па ја чујем... да нешто срче.

ДЕЧАК И ДЕВОЈЧИЦА: И ја! И ја!

ПЕСНИК: И рани Месец подиже главу
из булке, ко из златне колевке;
Угледа Сунце и шерпу плаву,
па и он пружи сребрне цевке. (Месец почне да пије млеко)

МАЧКА: Па и он поче млеко да срче.

ПЕСНИК: И дан ко плод с крушке опаде.
Грлица вечери у житу грче.
И Месецу се млеко допаде,
па и он поче слатко да срче.

ДЕЧАК: Види, види те безобразне...

ДЕВОЈЧИЦА: Остаће све шерпе празне!

МАЧКА: (поскакује)
И тако су они сркали
док су околио хрци хркали
и зрикавци травке стругали
и њима се кришом ругали...

ПЕСНИК: Једна бака бану с вретеном...

БАБА: (гледа Сунце и Месец)
Чича! Чича! Дај брзо пушку
да видиш чудо невиђено:
два неваљалца обрала крушку,
па се прикрала млекару, деко
и попише нам врагови млеко!

ЧИЧА: (бане и застане)
Шта си рекла, враг ти твој ћаћа,
па то су златна небеска браћа!

БАБА: Све ти цаба...

ЧИЧА: Ћути, баба!

БАБА: Откуд оба у исто доба!? (баба и деда одлазе)

ПЕСНИК: Већ први свитац пали пшенично
поље, где плаве грлице грчу,
а златна браћа наизменично
само трепћу и срчу ли срчу...

МАЧКА: (поскакује околу)
Ја чујем...срче... а мислим... грче...
Они пију... а сви нас бију...

СУНЦЕ: Једно је звонце ћуткало попце
и једно куче негде лајало.
И да та шерпа беше чаробна,
и то би вече сву ноћ трајало.
Али то беше обична плава
шерпа за бело млеко од крава,
и тако, пре него што преста
та лепа игра – млека неста.

МАЧКА: Млека нестаде, игра престаде!
Млекца нестаде, игра престаде!

ПЕСНИК: Сунце сиђе још мало ниже
а његов брат истеже врат.
Споречкаше се покошкаше
и шерпу плаву оборише. (тресак посуђа)
И тад Планинка бану на врата...

ПЛАНИНКА: (појави се и гледа)

МАЧКА: И тад Планинка бану на врата
и виде како два златна брата
на зањиханој гранчици јашу...

ПЛАНИНКА: Шта ћете ту, богу вам вашу!

МЕСЕЦ: Ја... овај... ја... ја... хоћу рећи.. нисам ни пио... ни оборио...

СУНЦЕ: Јеси, јеси... смем да се... овај... ти си и мене наговорио!

МЕСЕЦ: И јој, што лаже!

СУНЦЕ: Шта, шта то кажеш?

МЕСЕЦ: Лажеш, мајке ми!

СУНЦЕ: Ко? Ја! Ти лажеш!

ПЛАНИНКА: Сваког дана ви, неваљалци,
обигравате око тарабе.
Лажете оба, ко неки врапци,
и ја испљесках децу за цабе!

ДЕЧАК: Ето ти, видиш! На правди бога!

ДЕВОЈЧИЦА: Ми испаштамо, а они пију!

МАЧКА: И шта је после било?

ПЕСНИК: Питајте једну оклагију?

МАЧКА И ДЕЦА: О оклагијо, о Пелагијо,
ти се кријеш у тамном кутку,
реци нам, реци, добро испечи,
шта је све било у том тренутку?

ОКЛАГИЈА: (појављује се и посрће)
Ту сам ја, ту сам, незвани гости,
ал нисам више на дужности.
Ја сам вам, моји цветови златни,
Ја сам од тада инвалид ратни!

ПЕСНИК: Е, због тог рата, два златна брата
беру лишће и звезде круне
те један другом изворе круне.
И од тог данца та два близанца
што се целом свету јављају –
један другог поздрављај
А кад их жеђ, као коприва,
ожари изнад пшеничних њива,
опет они, о опет они
ко надувени златни балони
са кићанкама чудесних шара
поцупкују и попљуцкују
по дрвећу око млекара
и обојици, ко златне жице –
расту ли расту – зазубице!

СВИ: Зује пчелице, цвркућу птице,
цветају свици око живице...
а наше непце жари и пецка
једна жеђ стара, око млекара,
па нам свима, ко златне жице,
расту и расту – зазубиц

Прилој 9: Фотографије реализоване луткарске представе.

Слика 6: Сценографија и лутке за представу.



Слика 7: Сарадња на сцени.



Слика 8: Представа без завеса-паравана.

