

ЖЕЛИМИР Ж. ДРАГИЋ¹

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
УЧИТЕЉСКИ СТУДИЈСКИ ПРОГРАМ

МИЛЕ Ђ. ИЛИЋ²

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
СТУДИЈСКИ ПРОГРАМ ПЕДАГОГИЈЕ

ЕФЕКТИ РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У ИНДИВИДУАЛИЗОВАНОЈ И РЕСПОНСИБИЛНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

САЖЕТАК. Рецепција књижевног текста у настави нови је методички појам, концепт или процес. Први пут је дефинисана и експлицирана у овом раду. Синтезом кључних поставки теорије рецепције, теорије иновативно-развијајуће наставе и налаза тангентних педагошко-психолошких и дидактичко-методичких истраживања развијене су трансферабилне теоријске основе рецепције књижевног текста у настави за млађи школски узраст ученика. Операционализацијом тих основа омогућено је њихово уграђивање у полазишта, структуре, обиљежја и микропланове рецепције књижевног текста у интерактивној настави различитих нивоа сложености (ИН РНС – као модалитету система индивидуализоване наставе) и у респонсибилној настави (РН).

Током тромјесечног експеримента ученици петог разреда основне школе реципирани су књижевноумјетнички текст у иновативно-развијајућим системима разредне наставе – у оптимално индивидуализованој настави (НРНС) и респонсибилној настави (РН). Постигли су у просјеку статистички значајно веће резултате на финалном него на иницијалном мјерењу у познавању књижевнотеоријских појмова, суђењу у социјалним ситуацијама и у идентификацији и вредновању

¹ zelimir.dragic@ff.unibl.org

² ilic50@yahoo.com

Рад је примљен 14. октобра 2018, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 3. децембра 2018.

основних типова карактера. Такви налази могу бити инвентивно кориштени у идућим истраживањима у унапређивању рада на књижевном тексту у наставној пракси.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: рецепција књижевног текста у настави; теорија рецепције; теорија развијајуће наставе; настава различитих нивоа сложености; респонсбилна настава; познавање књижевнотеоријских појмова; суђење у социјалним ситуацијама; идентификација и вредновање типова карактера.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Процеси и исходи рецепције књижевног текста детерминисани су токовима и методичким специфичностима система традиционалне и иновативно-развијајуће наставе. Појачан интензитет рецепције књижевног текста могуће је остварити у систему индивидуализоване разредне наставе (нарочито у њеној варијанти познатој под називом настава различитих нивоа сложености) и у респонсбилној настави.

Појам рецепција води поријекло од латинске ријечи *receptio*, а значи примање (Rečnik književnih termina, 1985), а рецепирати значи „усвојити, примити, припустити, допустити приступ“ (Вујаклија, 1954; према: Илић и Јерковић, 2014, стр. 240). Прво се појавио у историји права, а онда је преко других наука дошао у терминологију дидактике и методика појединих предмета. Из угла теорије књижевности рецепција се односи на читаочево прихватање, пријем, разумијевање, доживљавање и вредновање умјетничких елемената при директном контакту читаоца са књижевним дјелом, без посредника. Према *Психолошком речнику* рецептивност се дефинише као „пријемљивост, способност лаког примања утисака, отвореност према утицајима“ (Крстић, 1988, стр. 521).

Идејни творац теорије рецепције је Ханс Роберт Јаус (1978), а касније је његово учење било прихваћено и од других припадника констаничке школе, нарочито Волфганга Изера.³ „Јаус је улогу читаоца ревитализовао и одредио њен динамички карактер, а тиме је добио могућност процесуалног и догађајног сагледавања

³ Теорија рецепције је врло брзо привукла пажњу теоретичара наставе језика и књижевности због одредница о књижевном тексту у којима читалац (реципијент) надграђује тзв. неодређена мјеста у складу са својим читалачким афинитетом и могућностима, а и са временом у којем живи.

сложених односа у троуглу аутор–дјело–читалац, као фактора који ће бити везивни елемент естетске и историјске димензије књижевности“ (Вучковић, 2006, стр. 10). Заговорници теорије рецепције у грађанској науци о књижевности били су Изер и Манделков, а од књижевних теоретичара Вајман и Науман.⁴

Ученик се разликује од осталих читалаца по томе што је његово читање школска обавеза, а да би успешно рецепирао и доживио свијет књижевног дјела његово читање мора бити инспирисано потребом за књижевношћу и унутрашњом мотивацијом. „Заинтересован ученик ће много ефикасније доћи до открића смисла од онога коме читање није довољно инспиративно. Сазнање стечено властитим емоционалним и интелектуалним активностима, које сугерише воља ученика, биће од изузетног значаја за цјелокупну личност младог читаоца“ (Вучковић, 2006, стр. 47). Свијет умјетничког дјела је фикционалан (сачињен од елемената реалности, али без стварног животног корелата), па због тога комплексне везе и односи фикционалног свијета дјела и стварног свијета ученицима могу бити отежавајући за наставу књижевности уколико се њиховом расвјетљавању не приступи на прави начин. Зато је припремање ученика за мотивисано читање књижевноумјетничког текста основно полазиште (база) које ће касније имати битан утицај на прихватање, схватање и вредновање текста.

Процес рецепције књижевног текста у настави до сада је у научним и стручним радовима описиван, али није сажето дефинисан. *Дакле, сматрамо да је рецепција књижевности прималачки акт читаоца који се одвија у процесу индивидуалног доживљавања и разумијевања књижевности у којем се усвојављају комплексне везе и односи између фикционалног свијета и стварности и њихово сучељавање са персоналним искуствима, вредностима и сазнањима читаоца (ученика).* У односу на традиционални интерпретативни рад на књижевном тексту, амбијент за рецепцију књижевног текста у иновативно-развијајућој настави много је повољнији.

Термин иновативно-развијајућа настава, као нова парадигма, уведен је 70-их година XX вијека на скупу Римског клуба (чији је

⁴ Они су истицали да је однос између продукције књижевности и њене рецепције у круговима публике сличан односу производње и потрошње. Таква дијалектичка повезаност између продукције и књижевне рецепције указује на чињеницу да читалац истовремено прима и „производи“. Иако је Јаус своју теорију представио 1967. године, тек 1975. године доспјела је у југословенску књижевност.

оснивач Аурелио Печеи), гдје су формулисане двије концепције образовања – подржавајуће-репродуктивна и иновативно-развијајућа. Ова друга концепција заснива се на организацији и реализацији развијајуће наставе у којој се инсистира на хармоничком и цјеловитом развоју личности ученика (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016а, стр. 9–10). Ова теорија наглашава да развој (сазријевање) припрема и чини могућим процес наставе, а настава стимулира и унапређује процес развоја (сазријевање).⁵ Подборници теорије развијајуће наставе (Эљконин, Давыдов, Леонтьев, Занков) залагали су се за то да дијете не буде неко ко само посјећује школу, већ неко ко ће заузети позицију субјекта који усавршава себе. „Мијењати се, за представнике развијајуће наставе, значи – данас размишљам другачије него јуче, могу и умијем више, схватио сам оно што нисам разумио“ (Дубљанин, 2010, стр. 527). Дијете је у развијајућој настави често у ситуацији да анализира сопствене и туђе активности. Репкин и Заика суштину развијајуће наставе виде у стварању услова у којима ће ученик постати субјект наставног процеса (Степановна Сиденко, 2006, стр. 114). У развијајућој настави ученик треба да осјећа потребу за самопромјеном и да има мотив за саморазвојем. „Дидактика и настава развијајућег типа има другачију психолошко-логичку основу у оквиру које се предност даје подстицању запажања појава и анализирања узрочно-последичних веза, мишљења, откривања и генерализација у зони наредног (у почетку блиског) развоја ученика, чиме се проширују простори слободнијег испољавања и афирмације ученика, као и комплементарне инвентивности наставника“ (Илић, 2015а, стр. 651). У таквом концепту наставе наставну дјелатност и учење ученик доживљава као режиран посао који је у директној вези са његовим сопственим развојем. Због тога се у посљедње вријеме интензивирају истраживања и разраде концепта „зоне наредног развоја“ као најзначајнијег објективног елемента развијајуће наставе. У вези са тим, Степановна Сиденко (2006) покушала је дефинисати основне црте развијајуће наставе на часу.⁶

⁵ У прилог томе Виготски је говорио сљедеће: „Дијете је научило да изводи неку операцију и самим тим је усвојило неки структурни принцип, чија је сфера примјене шира у односу на операцију онога типа на основу које је тај принцип био усвојен. Према томе, чинећи корак у настави, дијете у развоју напредује за два корака, односно обучавање и развој се не подударују“ (Виготски, 1991; према: Давыдов, 1995, стр. 11–12).

На основу ових изложених црта можемо истаћи да истраживач (педагог, методичар, учитељ) треба постепено прелазити на оперисање појмом развијајуће наставе „у складу са одређеним узрастом ученика и реалним средствима обучавања дјете тог узраста, а помоћу којих се може организовати њихова водећа дјелатност која доводи до развоја неопходног нивоа одговарајућих психичких новина“ (Давыдов, 1995, стр. 30). Занимљиво схватање развијајуће наставе дао је Репкин, који сматра да „развијајућа настава јесте настава чији су садржај, методе и организациони облици директно оријентисани према психо-физичким законитостима развоја“ (Репкин, 1997, стр. 34).

Због тога, основну суштину поимања развијајуће наставе за Давидова представља теорија наставне дјелатности и њеног субјекта (која је изложена у радовима Репкина, Ломпшера, Давидова и Ељконица).

Неки од иновативних система развијајуће наставе данас су: индивидуализована настава (са свим својим модалитетима), респонсбилна настава, хеуристичка настава, пројектна настава, искуствена (витагена настава), интегративна настава, игролика настава, егземпларна настава, настава откривањем и путем рецепције, програмирана настава итд. За потребе овог рада, а и са аспекта ефикасне рецепције књижевног текста, детаљније ће бити образложена два система иновативне наставе за које смо трамо да у настави књижевности на млађем школском узрасту ученика могу имати развијајући ефекат. То су настава различитих нивоа сложености (НРНС) и респонсбилна настава (РН).

Настава различитих нивоа сложености (НРНС) јесте једна од најпрактичнијих варијанти индивидуализације наставе. Организација овакве наставе припрема се идентификовањем сваког ученика, најчешће на три нивоа структуре знања, умијећа, интересовања и осталих индивидуалних потенцијала и изградом вјежби различитих нивоа сложености.⁷ Основна интенција наставе ра-

⁶ Опширније видјети у: Степановна Сиденко, А. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. Београд: *Настава и васпитање*, стр. 116.

⁷ У смислу сагледавања међусобног односа индивидуализације и диференцијације, најпотпуније одређење наставе различитих нивоа сложености дао је њен аутор Миле Илић, који каже да је то „диференцирани васпитно-образовни рад наставника и ученика, различитих нивоа и структура знања, интелектуалног развоја, способности учења, радних навика, темпа рада, мотивације и других фактора, релевантних за оптималну унутрашњу диференцијацију фронталне наставе“ (Илић, 1984, стр. 19).

зличитих нивоа сложености састоји се у томе да се јединствени програмски оквир, уважавајући индивидуалне разлике ученика, диференцира на различите нивое знања и способности. Диференцирање знања и способности најчешће се врши на три нивоа, и то: 1) одређивање чињеница и познавање основних програмских садржаја; 2) разумијевање и схватање информација и 3) креативна прерада информација уз стваралачку примјену знања. У глобалној структури (макроструктури) НРНС уочавају се четири релативно самосталне и међусобно повезане етапе (фазе).⁸

Ако се у такву глобалну структуру уведе интерактивност у раду ученика (рад у пару или групи), онда говоримо о интерактивној настави различитих нивоа сложености (ИНРНС), коју је именовао, теоријски образложио и примјерима илустровао њен утемељивач Миле Илић 1999. године.⁹ Наредни часови наставе различитих нивоа сложености (најчешће часови даљег рада на књижевном тексту, часови вјежбања и понављања) могу имати нешто различитију оријентациону структуру.¹⁰

Дидактичка специфичност наставе различитих нивоа сложености у складу је са схватањима Виготског о значају стварања социјалних околности развоја које су прилагођене „зони наредног развоја“. У оквиру ове наставе листа једног нивоа вјежбања садржи одређен процентуални дио (око 30%) задатака наредног нивоа тежине. Таква организација наставе има развојни карактер и због тога можемо рећи да настава различитих нивоа сложености (НРНС) и њена варијанта интерактивна настава различитих нивоа сложености (ИНРНС) имају ослонац у теорији развијајуће наставе.

Пошто је у нашем раду фокус усмјерен на рецепцију књижевног текста у развијајућој интерактивној настави књижевности различитих нивоа сложености, оријентациону микроструктуру, тј. ток и динамику наставног часа (или блок часа) конципирали смо кроз сљедеће повезане етапе (фазе):

1) припремне активности за рецепцију књижевног текста;

⁸ Опширније видјети у: Илић, М. (1984). *Учење и настава различитих нивоа сложености*. Сарајево-Београд: ЗУНС, стр. 28.

⁹ Опширније видјети у: Илић, М. (1999). *Интерактивна настава различитих нивоа сложености. У: Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете, стр. 88.

¹⁰ Опширније видјети у: Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд. Учитељски факултет, стр. 31-32.

- 2) заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања;
- 3) утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика;
- 4) читање и први доживљај књижевног текста;
- 5) индивидуално читање књижевног текста у себи;
- 6) рецепција књижевног текста у интерактивним вјежбама различитих нивоа сложености;
- 7) презентација резултата интерактивне (тандемске) рецепције књижевног текста;
- 8) утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености и
- 9) заједничка евалуација рецепције књижевног текста (и осталих програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности.

Миле Илић је крајем прошлог (XX) вијека (1982; 1984; 1989) дидактички утемељио и експериментално верификовао наставу различитих нивоа сложености као нови модалитет система индивидуализоване наставе¹¹, а респонсбилност у образовању је нови појам којег је поменути аутор почетком нашег вијека (2000; 2002) увео у нашу педагошко-дидактичку литературу. Разлози његове појавности огледају се у израженим интересима да се смисао и организација образовања „ускладе са демократским преображајем друштва“ (Стојановић, 2007, стр. 6). Као резултат таквих индивидуалних и институционалних настојања настао је појам респонсбилност који је прихваћен у педагошкој и дидактичкој литератури и систем респонсбилне наставе¹² који је нашао своју практичну примјену у настави. „Уношење демократско-партиципацијских промјена у савремену наставу суштински

¹¹ Истраживање је извршено из три наставна предмета: матерњи језик (познате књижевности), математика и биологија. Ефекти примјене наставе различитих нивоа сложености у обради књижевног текста утврђени су у следећим областима: разумијевање прочитаног текста, брзина читања у себи, брзина гласног читања, повећања пасивног рјечника, развоја вербалне креативности и писменог изражавања.

¹² Према схватању оснивача овог наставног система, Милета Илића, *респонсбилна настава* (РН) је „модел савременог наставног рада који је препознатљив по одговорности ученика и наставника за партиципацију у демократском избору и активном остваривању педагошки релевантних и дидактичко-методичких прикладних активности припремања, извођења и вредновања наставе“ (Илић, 2002, стр. 26).

мијења и социо-психолошки, спознајно-дидактички, хуманистичко-педагошки и еманципацијско-персоналистички побољшава интерактивно поучавање и учење“ (Илић, 2002, стр. 156). Равноправно и демократско учешће ученика и наставника у одлучивању о најбитнијим питањима организације наставних активности основна је одлика респонсбилне наставе, чији оријентациони ток и динамика, према одређењима њеног утемељивача, обухвата низ међусобно повезаних етапа.¹³

Предлагање, одабир и реализација било које и било какве варијанте наставне активности не треба да буде само себи сврха, већ треба да води ка развијању респонсбилне наставе у којој ће се квалитет учења и поучавања подизати на виши ниво (Илић, 2002). У односу на традиционалну наставу, у респонсбилној присутна је већа сазнајна и стваралачка активност ученика, јер се личним опредјељењем за одређену варијанту наставног рада покреће унутрашња мотивација за учење. Пошто је у нашем раду акценат на рецепцији књижевног текста у (интерактивној) развијајућој респонсбилној настави књижевности, оријентациону структуру, ток и динамику наставног часа (или блок часа) оствариваћемо кроз сљедеће етапе (фазе):

- 1) конципирање приједлога рецепције књижевног текста у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини учитељ прије непосредног наставног рада);
- 2) заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања;
- 3) утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика;
- 4) читање и први доживљај књижевног текста;
- 5) индивидуално читање књижевног текста у себи;
- 6) предлагање двије или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији рецепције књижевног текста у респонсбилној настави;
- 7) заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте наставних активности;
- 8) реализација демократски одабране варијанте наставног рада;

¹³ Опширније видјети у: Илић, М. (2002). *Респонсбилна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет, стр. 143–144.

- 9) утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености и
- 10) вредновање тока и резултата рецепције књижевног текста (као и усвајања осталих програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности.

СТИЦАЊЕ ЗНАЊА У РЕСПОНСИБИЛНОЈ НАСТАВИ ПОСТАЈЕ СПЕЦИФИЧНА ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА КРЕАЦИЈА У КОЈОЈ СТВАРАЛАЧКА ИМАГИНАЦИЈА ДОЛАЗИ ДО ИЗРАЖАЈА У ПРОЈЕКЦИЈИ ОДГОВАРАЈУЋИХ НАСТАВНИХ АКТИВНОСТИ. УЗИМАЈУЋИ У ОБЗИР ТО ДА РЕСПОНСИБИЛНА НАСТАВА САДРЖИ ПЛУРАЛИТЕТ У ПОНУДИ ВАРИЈАНТИ НАСТАВНОГ РАДА, МОЖЕ СЕ ПРЕТПОСТАВИТИ ДА ЋЕ У ТАКВОМ ДЕМОКРАТСКИ КРЕИРАНОМ НАСТАВНОМ АМБИЈЕНТУ И РЕЦЕПЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА БИТИ УСПЈЕШНИЈА, ТЈ. ДА ЋЕ ВОЉНО ИЗАБРАН ПРИСТУП КЊИЖЕВНОМ ТЕКСТУ ДОПРИНИЈЕТИ ЊЕГОВОМ МАКСИМАЛНОМ ПРИХВАТАЊУ И РАЗУМИЈЕВАЊУ.

Примјеном оваквих перспективних нових система наставног рада мијења се позиција ученика и учитеља у процесу рецепције књижевног текста. Ствара се ново наставно и развојно-стимулативно окружење у којем је ученик активнији, самосталнији, слободнији, са максимално могућом социјализацијом индивидуалитета, а учитељ постаје организатор, савјетник, васпитач и помагач у том окружењу који подстиче и усмјерава ученика на предмет наставног рада (Илић, 2004, стр. 1085). Феноменом рецепције и примјеном ових развијајућих модела наставног рада бавили су се Дијана Вучковић¹⁴, Сениша Стојановић¹⁵ и Драженка Шобат¹⁶.

Имајући у виду наведена истраживања, одлучили смо се да емпиријски провјеримо образовноваспитну ефикасност рецеп-

¹⁴ Дијана Вучковић је у књизи *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе* (2006) експлицирала рецепционоестетички приступ изучавању књижевности у млађим разредима основне школе и истакла да у наставном процесу треба тежити што потпунијем подстицању ученика на истраживачки, стваралачки и конструктиван однос према књижевном дјелу и да је само таквим полазним ставом могуће претендовати на остварење циљева из ове наставне области.

¹⁵ Сениша Стојановић је у својој докторској дисертацији под називом *Образовно-васпитни ефекти респонсибилне и интерактивне разредне наставе* (2007) експериментално провјерио примјену респонсибилне и интерактивне наставе различитих нивоа сложености. Добијени резултати поменутог истраживања дозвољавају високу поузданост у закључцима да су респонсибилна и интерактивна настава различитих нивоа сложености образовноваспитно ефикасније од уобичајене (традиционалне) наставе.

ције књижевног текста у моделима развијајуће наставе, односно у (интерактивној) настави различитих нивоа сложености и (интерактивној) респонсбилној настави на млађем школском узрасту ученика, и то у оним сегментима који до сада нису експериментално провјеравани.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је експериментално утврдити да ли се рецепцијом књижевних текстова у индивидуализованој и респонсбилној настави постижу статистички значајно боља образовно-васпитна постигнућа ученика петог разреда основне школе, у односу на уобичајену интерпретацију књижевних текстова у традиционалној (претежно предавачко-приказивачкој) настави. Узорак у истраживању био је намјеран и чини га 135 ученика петог разреда основних школа „Иво Андрић“ и „Борисав Станковић“ у Бањој Луци.

Задачи истраживања су:

- а) установити да ли ће и у којој мјери ученици петог разреда основне школе рецепцијом књижевних текстова у индивидуализованој и респонсбилној настави постићи статистички значајно већа постигнућа у *познавању основних књижевнотеоријских појмова*, у односу на уобичајену (традиционалну) наставу и
- б) провјерити да ли ће и у којој мјери ученици петог разреда основне школе рецепцијом књижевних текстова у индивидуализованој и респонсбилној настави остварити *напредак у моралној развијености* (са аспекта суђења у социјалним ситуацијама и познавања типова карактера), у односу на уобичајену (традиционалну) наставу.

Главна хипотеза истраживања гласила је: Рецепцијом књижевних текстова у индивидуализованој и респонсбилној настави ученици петог разреда основне школе постижу у просјеку стати-

¹⁶ Драженка Шобат је у свом мастер раду (2009) утврдила образовне и васпитне ефекте рецепције у интерактивној разредној настави књижевности различитих нивоа сложености (оспособљавање ученика за самосталну рецепцију и разумијевање књижевних текстова, брзину читања у себи, развијање читалачких интереса, мотивација ученика за учење, комуникација у настави и успјех ученика у настави српског језика).

стички значајно већа образовноваспитна постигнућа него у традиционалној (претежно предавачко-приказивачкој) настави.

Сходно карактеру истраживања, његовом циљу и задацима, кориштене су сљедеће *истраживачке методе*: метода теоријске анализе и синтезе¹⁷, сервеј истраживачи метод¹⁸ и експеримент са једном групом. Наше експериментално истраживање реализовано је са ученицима петог разреда основне школе (експеримент са паралелним групама), а имало је сљедеће међусобно повезане етапе: 1) уједначавање контролне (К1) и експерименталних група (Е1 и Е2), 2) иницијално испитивање свих релевантних варијабли, 3) увођење експерименталног фактора и 4) финално испитивање.¹⁹ Ово истраживање представља припрему за обимније истраживање примјеном експеримента са паралелним групама. У финалном мјерењу ефекти дјеловања експерименталног фактора у двије експерименталне групе (Е1 и Е2) упоређивани су са постигнућима у контролној групи (К1), у којој је преовладавао традиционални интерпретативни рад на књижевном тексту.

Планирање и припремање рецепције књижевних текстова у оквиру модела развијајуће наставе (НРНС и РН) обухватало је конципирање и креирање писаних припрема (микропланова наставе у обрнутом дизајну) за реализацију часова наставе српског језика (подручје књижевности), гдје је апострофирана рецепција књижевног текста.²⁰

Креираним микроплановима рецепције књижевних текстова, „утканим“ у иновативно-развијајуће системе наставе, настојали

¹⁷ Методом теоријске анализе разматране су кључне димензије рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе (индивидуализоване и респонсбилне) и традиционалне наставе на млађем школском узрасту ученика. Ова метода послужила је и за уопштавање резултата и извођење закључака након реализованог истраживања.

¹⁸ Сервеј истраживачки метод користили смо у прикупљању релевантних података приликом тестирања.

¹⁹ Прије увођења експерименталног фактора извршено је уједначавање група и иницијално испитивање сљедећих зависних варијабли: познавање основних књижевнотеоријских појмова и степен моралне развијености (суђење у социјалним ситуацијама и познавање карактера). Након тога уведен је експериментални фактор (независна варијабла) у истраживању, а то је рецепција књижевног текста у системима развијајуће наставе, тј. наставе различитих нивоа сложености (НРНС) и респонсбилне наставе (РН). У два експериментална одјељења књижевни текстови реципирани су у оквиру наставе различитих нивоа сложености, а у преостала два експериментална одјељења у контексту респонсбилне наставе.

смо да утичемо на повећање постигнућа ученика петог разреда основне школе са аспекта познавања основних књижевнотеоријских појмова и моралне развијености. Реализација експерименталног фактора (рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе) у оквиру редовне наставе српског језика трајала је три мјесеца у току школске 2017/18. године. У оквиру истраживачких метода кориштене су следеће технике истраживања: тестирање познавања основних књижевнотеоријских појмова и тестирање моралне развијености ученика (познавање типова карактера и суђење у социјалним ситуацијама).

У експерименталном истраживању кориштени су следећи истраживачки инструменти: тест познавања основних књижевнотеоријских појмова²¹ (ТПОКП) у А и Б форми, тест суђења у социјалним ситуацијама (ТСУСС)²² и тест карактера (ТК)²³.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Ефикасна рецепција књижевног текста треба да буде интегрални дио реализације наставе матерњег језика и књижевности у основној школи, а нарочито у тој настави на млађем школском узрасту. Овим истраживањем обухваћени су следећи образовно-васпитни аспекти ефикасне рецепције: познавање основних

²⁰ У овим системима развијајуће наставе омогућено је (углавном) персонализовано учење и дјелотворно поучавање које се огледа кроз учитељево мотивисање ученика за рецепцију књижевног текста и објашњавање начина реализације задатака који су у зони актуелног и наредног нивоа, самосталан (или интерактивни) рад уз неопходно повремено поучавање и анализу разумијевања усвојених програмских садржаја.

²¹ Овај инструмент креиран је за потребе утврђивања нивоа усвојености тих појмова ученика петог разреда основне школе. Обе форме теста сачињавало је по 17 задатака за ученике који су формулисани тако да су у њима садржани почетни појмови из књижевности од другог до петог разреда основне школе. Коefицијент релијабилности је износио 0,70.

²² Инструмент је креиран у складу са садржајем форме истоименог теста Ранке Пеашиновић (1976).

²³ Овај инструмент преузет је од мр Мире Лакетић, докторанда Филозофског факултета у Бањој Луци, која је исти користила за потребе свог истраживања, респектујући теоријска полазишта и садржаје форме теста коју је креирала Ранка Пеашиновић (1976).

књижевнотеоријских појмова, суђење у социјалним ситуацијама и идентификовање основних типова карактера.

МЈЕРЕЊЕ	ВАРИЈАБЛЕ	ГРУПА	N	M	SD	T - ТЕСТ	
						T	P
ИНИЦИЈАЛНО МЈЕРЕЊЕ	ПОЗНАВАЊЕ ОСНОВНИХ КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИХ ПОЈМОВА	E1	39	10,13	2,07	0,24	0,81
		K	42	10,02	1,87		
	СУЂЕЊЕ У СОЦИЈАЛНИМ СИТУАЦИЈАМА	E1	37	7,62	1,06	1,30	0,20
		K	40	7,25	1,41		
	КАРАКТЕРИ	E1	39	4,28	1,40	0,44	0,66
		K	42	4,14	1,42		
ФИНАЛНО МЈЕРЕЊЕ	ПОЗНАВАЊЕ ОСНОВНИХ КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИХ ПОЈМОВА	E1	39	11,77	1,69	2,44	0,02
		K	42	10,67	2,30		
	СУЂЕЊЕ У СОЦИЈАЛНИМ СИТУАЦИЈАМА	E1	37	8,86	1,18	3,44	0,00
		K	40	7,85	1,39		
	КАРАКТЕРИ	E1	39	5,95	1,05	3,65	0,00
		K	42	5,00	1,27		

ТАБЕЛА 1: ЕФЕКТИ РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У НАСТАВИ РАЗЛИЧИТИХ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ

У Табели 1. можемо видјети да су ученици К групе на тесту познавања основних књижевнотеоријских појмова на финалном мјерењу остварили у просјеку 0,65 ($M=10,67$; $SD=2,30$) бодова више у односу на иницијално мјерење. На тесту суђења у социјалним ситуацијама на финалном мјерењу у просјеку остварили су 0,60 ($M=7,85$; $SD=1,39$) бодова више, а на тесту карактера 0,86 ($M=5,00$; $SD=1,27$) бодова више него на иницијалном мјерењу. Када је у питању Е1 група, можемо рећи да је напредак ученика био доста израженији. Ученици Е групе су на тесту познавања основних књижевнотеоријских појмова на финалном мјерењу остварили у просјеку 1,64 ($M=11,77$; $SD=1,69$) бода више у односу на иницијално мјерење, на тесту суђења у социјалним ситуацијама 1,24 ($M=8,86$; $SD=1,18$) бода више, а на тесту карактера 1,67 ($M=5,95$; $SD=1,05$) бодова више него на иницијалном мјерењу. Да је рецепција књижевних текстова у настави различитих нивоа сложености статистички значајно утицала на ученичка постигнућа на тестовима суђења у социјалним ситуацијама, познавања основних књижевнотеоријских појмова и тесту познавања карактера, може се видјети и по вриједностима t-теста у оквиру овог модела

развијајуће наставе које далеко превазилазе граничне вриједности, па су тако све наведене разлике статистички значајне.

Дакле, можемо уочити да је значајан напредак у постигнућима остварен код већине ученика. Настава различитих нивоа сложености као модалитет система индивидуализоване наставе, коју је у овом случају прожимала рецепција књижевног текста, има значајан утицај на остваривање бољих ученичких постигнућа. У оквиру овог наставног модалитета рецепција књижевних текстова остварена је уз уважавање индивидуалних потенцијала свих ученика и диференцијацију њихових знања и способности на различите нивое. Кроз развојно-стимулативне вјежбе различитих нивоа сложености створени су бољи услови и разноврсније могућности за разумијевање, реципирање, односно емоционално прихватање и схватање књижевног дјела, уважавајући личне максимуме сваког ученика у одјељењу.

МЈЕРЕЊЕ	ВАРИЈАБЛЕ	ГРУПА	N	M	SD	T - ТЕСТ	
						T	P
ИНИЦИЈАЛНО МЈЕРЕЊЕ	ПОЗНАВАЊЕ ОСНОВНИХ КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИХ ПОЈМОВА	E2	46	10,61	1,57	1,22	0,23
		K	44	10,16	1,93		
	СУЂЕЊЕ У СОЦИЈАЛНИМ СИТУАЦИЈАМА	E2	46	7,21	1,86	0,53	0,60
		K	44	7,02	1,53		
	КАРАКТЕРИ	E2	50	3,96	3,96	-0,12	0,90
		K	44	4,00	4,00		
ФИНАЛНО МЈЕРЕЊЕ	ПОЗНАВАЊЕ ОСНОВНИХ КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИХ ПОЈМОВА	E2	46	11,98	1,83	2,76	0,01
		K	44	10,77	2,30		
	СУЂЕЊЕ У СОЦИЈАЛНИМ СИТУАЦИЈАМА	E2	46	8,39	1,68	2,38	0,02
		K	44	7,57	1,61		
	КАРАКТЕРИ	E2	50	5,54	1,07	2,66	0,01
		K	44	4,86	1,39		

ТАБЕЛА 2: ЕФЕКТИ РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У РЕСПОНСИБИЛНОЈ НАСТАВИ

У Табели 2. уочавамо да су ученици К групе на тесту познавања основних књижевнотеоријских појмова на финалном мјерењу остварили у просјеку 0,61 ($M=10,77$; $SD=2,30$) бод више у односу на иницијално мјерење. Ученици ове групе су на тесту суђења у социјалним ситуацијама на финалном мјерењу у просјеку оства-

рили 0,55 ($M=7,57$; $SD=1,61$) бодова више, а на тесту карактера 0,86 ($M=4,86$; $SD=1,39$) бодова више него при иницијалном мјерењу. Када је у питању Е група, можемо уочити да је остварен доста израженији напредак ученика. Ученици Е2 групе су на тесту познавања основних књижевнотеоријских појмова на финалном мјерењу остварили у просјеку 1,37 ($M=11,98$; $SD=1,83$) бодова више у односу на иницијално мјерење, на тесту суђења у социјалним ситуацијама 1,18 ($M=8,39$; $SD=1,68$) бодова више, а на тесту карактера 1,58 ($M=5,54$; $SD=1,07$) бодова више него на иницијалном мјерењу. Значајан утицај рецепција књижевних текстова у респонсбилној настави на ученичка постигнућа на поменутих тестовима поуздано указују вриједностима t -теста, па су тако све наведене разлике статистички значајне. Можемо рећи да је рецепцијом књижевних текстова у овом развијајућем систему наставе остварен значајан напредак у постигнућима већине ученика. Респонсбилна настава, која је у овом случају фокусирана на рецепцију књижевног текста, има значајан утицај на остваривање бољих ученичких постигнућа на пољу познавања основних књижевнотеоријских појмова, суђења у социјалним ситуацијама и познавања карактера. У оквиру овог система развијајуће наставе рецепција књижевних текстова остварена је кроз њихов демократски избор у припремању, извођењу и вредновању рецепцијског наставног рада. Помоћу припремљених развојно-стимулативних вјџби рецепцијских наставних активности, створен је занимљивији наставни амбијент за интензивније доживљавање, разумијевање и схватање, а тиме и потпуније прихватање књижевног дјела. Рецепцијски је била стимулативна заједничка (колективна) и персонална одговорност сваког ученика за демократски избор и реализацију варијанте респонсбилно-рецепцијског сустваралаштва на књижевном тексту.

Можемо рећи да је у процесу рецепције књижевног текста у оквиру два развијајућа система наставног рада (наставе различитих нивоа сложености и респонсбилне наставе) остварен статистички значајан напредак већине ученика петог разреда основне школе, који су били у узорку овог истраживања, у погледу познавања основних књижевнотеоријских појмова, суђења у социјалним ситуацијама и познавања карактера. То значи да су реализовани часови српског језика (из подручја књижевности) у тромјесечном експерименталном програму, осим осталих програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту, у свом микроплану имали снажан фокус на уочавање социјалних ситу-

ација у књижевном тексту, њиховом смјештању у реалне животне ситуације и могућностима да се о њима дискутује и суди кроз развојно-стимулативне вјежбе у фази интензивне рецепције умјетничких вриједности књижевног текста.

Поред тога, акценат је био стављен и на препознавање и вредновање карактерних особина главних и споредних ликова у обрађиваним књижевним текстовима, те њихово анализирање и упоређивање са сличним појединцима из реалног животног окружења ученика. Радећи на вјежбама различитих нивоа сложености, а притом бирајући облике реализације наставног рада у оквиру респонсбилног наставног амбијента, већина ученика је у складу са својим индивидуалним потенцијалима, остварила значајан напредак у познавању основних књижевнотеоријских појмова. Сви ови поменути дидактичко-методички и педагошко-психолошки аспекти, у којима је остварен статистички значајан напредак ученика, интегрални су дио комплексног процеса рецепције књижевног текста у савременој и иновативно-развојној наставној пракси. Развијајући модели наставног рада прожети књижевно-методички прикладном и педагошки ефикасном рецепцијом књижевног текста, а који уважавају индивидуалне потенцијале сваког ученика (зону њиховог актуелног и наредног развоја) и диференцијацију њихових знања и способности на различите нивое и њихов демократски избор у припремању, извођењу и вредновању варијанти рецепцијског наставног рада, омогућују спој таквих наставних система и рецепцијског приступа интерпретацији књижевног тексту. То је методички комплексан и васпитнообразовно ефикасан процес у коме сваки ученик индивидуално може да доживи и разумије књижевни текст у којем се успостављају комплексне сустваралачке везе и суодговорни односи између фикцијалног свијета и реалности, а да притом те везе и односе сучељава са својим персонaлним могућностима и читалачким искуством.

ЗАКЉУЧАК

Респектовањем и повезивањем научних сазнања естетике рецепције књижевноумјетничког дјела, психолошки утемељене дидактичке теорије развијајуће наставе и методике иновативне почетне наставе књижевности, у овом раду први пут одређен је појам, конципиран и експериментално провјераван процес рецепције књижевног текста у настави. Селекцијом и интерпретацијом тематски релевантних теоријских достигнућа покушали смо да заснујемо нови концепт рецепције књижевног текста у иноватив-

но-развијајућој разредној настави. Теоријска дидактичко-методичка утемељења тог концепта тематски су релевантне теоријске основе наставе различитих нивоа сложености (НРНС) и респонсбилне наставе (РН) почетне књижевности. Измјењене теоријске основе тих система наставе операционализоване су у њихове нове структуре и обиљежја и у конкретне микропланове и вјежбе персонализоване рецепције књижевног текста, у оптимално индивидуализованој настави (развијајућој интерактивној настави РНС) и развијајућој интерактивној респонсбилној настави (РН) на млађем школском узрасту ученика.

У тромјесечном методичком експерименту, од иницијалног до финалног испитивања, у процесу рецепције књижевног текста у иновативно-развијајућој настави (интерактивној настави различитих нивоа сложености и интерактивној респонсбилној настави) ученици петог разреда основне школе у просјеку су статистички значајно напредовали у познавању основних књижевнотеоријских појмова, суђењу у социјалним ситуацијама и познавању типова карактера. Резултати овог теоријско-методичког проучавања и емпиријског истраживања указују на потребе и могућности даљих испитивања, дисеминације и чешћег практичног организовања рецепције књижевног текста у развијајућој настави различитих нивоа сложености и у интерактивно-развијајућој респонсбилној настави.

-
- ЛИТЕРАТУРА Виготски, Л. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016а). *Модел развјајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.
- Вучковић, Д. (2006). *Теорија рецејције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Никшић: Филозофски факултет.
- Давыдов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У: Стеван Крњајић (ур.), *Сазнање и настава (свр. 9-36)*. београд: Институт за педагошка истраживања.
- Дубљанин, С. (2010). Ученик у развијајућој настави. Београд: *Настава и васпитање*, 59 (4), 525–535.
- Илић, М. (1984). *Учење и настава различитих нивоа сложености*. Сарајево–Београд: ЗУНС.
- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет.

- Илић, М. (1999). Интерактивна настава различитих нивоа сложености. У: Н. Сузић (ур.), *Инијерактивно учење (77–108)*. Бања Лука: Министарство просвјете.
- Илић, М. (2002). *Респонсидилна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Илић, М. (2004). Традиционални и савремени модели наставног рада. У: Д. Бранковић и М. Шукало (ур.), *Традиција и савременост (1053–1062)*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Илић, М. и Јерковић, Љ. (2014). Рецепција квалитета универзитетске наставе. У: Д. Јоргић (ур.), *Квалитивна васпитно-образовна работа (223–239)*. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Илић, М. (2015а). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. У: В. Вујевић (ур.), *Наука и слобода (645–667)*. Пале: Филозофски факултет.
- Јаус, Х. Р. (1978). *Естетика рецепције*. Београд: Нолит.
- Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: ИРО „ВУК КАРАЏИЋ“.
- Rečnik književnih termina* (1985). Beograd: Nolit.
- Repkin, V. V. (1997). *Razvivajušće obučenie i učebnaja dejatel'nost*. Riga: Pedagogičeskij centr Eksperiment.
- Степановна Сиденко, А. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. *Настава и васпитање*, 55 (2), 109–121.
- Стојановић, С. (2007). Образовно-васпитни ефекти респонсидилне и интерактивне разредне наставе (неодјављена докторска дисертација). Филозофски факултет, Бања Лука.

ŽELIMIR Ž. DRAGIĆ

UNIVERSITY OF BANJA LUKA
FACULTY OF PHILOSOPHY
TEACHER EDUCATION STUDY PROGRAMME

MILE Đ. ILIĆ

UNIVERSITY OF BANJA LUKA
FACULTY OF PHILOSOPHY,
DEPARTMENT OF PEDAGOGY

SUMMARY

EFFECT OF LITERARY TEXT RECEPTION IN INDIVIDUALIZED
AND RESPONSIBLE CLASSROOM TEACHING

Reception of literary text in teaching is a new methodical concept that was defined and explicated in this paper for the first time. Transferable theoretical foundations of literary text reception in

teaching for younger school age students were developed through synthesis of key assumptions of the reception theory, the theory of innovative-developmental teaching and findings of tangential pedagogical-psychological and didactic-methodical research. Operationalization of these foundations enabled their incorporation in the starting points, structures, characteristics and microteaching plans for literary text perception in interactive teaching with different levels of complexity (IN RNS – as a modality of individualized teaching system) in responsible teaching (RN). Through selection and interpretation of thematically relevant theoretical achievements, we have tried to establish new microteaching plans and exercises for reception of literary texts in innovative-developmental classroom teaching.

In a three-month long experiment, the students of fifth grade of primary school received artistic-literary text in the aforesaid innovative-developmental classroom teaching systems. On average, statistically significantly higher results were achieved on the final rather than on the initial measurement in knowledge of literary-theoretical concepts, judgement in social situations and in identification and evaluation of elementary types of personality.

KEYWORDS: reception of literary text in teaching, reception theory; developmental teaching theory; teaching with different levels of complexity; responsible teaching; knowledge of literary-theoretical concepts; judgement in social situations; identification and evaluation of personality types.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).