



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
FACULTY OF PHILOSOPHY



Желимир Драгић

**ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИ ЕФЕКТИ
РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА
У РАЗВИЈАЈУЋОЈ НАСТАВИ
НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ УЧЕНИКА**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Бања Лука, 2020.



UNIVERZITET U BANJOJ LUCI
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

FILOZOFSKI FAKULTET
FACULTY OF PHILOSOPHY



Želimir Dragić

**EDUCATIONAL EFFECTS OF LITERARY TEXT
RECEPTION IN DEVELOPING TEACHING AT A
YOUNGER SCHOOL AGE**

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2020.

Информације о ментору и докторској дисертацији

Ментор: др Миле Илић, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Наслов докторске дисертације: Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика

Резиме:

Рецепција књижевног текста у настави проучавана је као комплексан прималачки акт читаоца који се одвија у процесу индивидуалног доживљавања и разумијевања тог текста у којем се успостављају комплексне везе и односи између фикцијалног свијета и стварности и њихово сучељавање са персоналним искуствима, вриједностима и сазнањима читаоца (ученика). У докторској дисертацији експлициране су теоријске и функционално повезане теоријске основе рецепције књижевног текста у настави и кључне одреднице развијајуће наставе, а потом су идентификоване и операционализоване методичке специфичности рецепције књижевног текста у одабраним моделима развијајуће наставе (наставе различитих нивоа сложености–НРНС и респонсибилне наставе–РН).

Циљ емпиријског истраживања био је утврђивање образовно-васпитних ефеката рецепције књижевног текста у поменути моделима развијајуће наставе. На основу природе и сложености истраживаног проблема примијењен је квантитативни приступ у интерпретацији истраживачких резултата, односно образовно-васпитних ефеката рецепције књижевног текста у развијајућој настави.

Експериментално дидактичко-методичко истраживање спроведено је на узорку од 185 ученика (иницијално мјерење). Након уједначавања група у експерименталној групи (Е1 и Е2) је био 41 ученик, а у контролној групи (К1 и К2) је било 50 ученика. Експериментални фактор или независна варијабла у нашем истраживању била је рецепција књижевног текста у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН). Реализацији експерименталног програма претходило је креирање микропланова рецепције књижевних текстова у поменути моделима развијајуће наставе и развојно-стимулативних рецепцијских вјежби у зони наредног развоја ученика експерименталне групе (Е1 и Е2). У контролној групи ученика (К1 и К2) реализован је уобичајен, претежно интерпретативни фронтални рад на књижевном тексту.

Након једногодишње примјене експерименталног фактора (рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на млађем школском узрасту), ученици експерименталних група (Е1 и Е2) су постигли углавном статистички значајно боље образовно-васпитне резултате, у односу на своје иницијално (и интермедијално) стање и ученике контролних група (К1 и К2) са којима је реализована уобичајена настава, тј. традиционалан рад на књижевном тексту. У дисертацији су истакнуте могућности примјене резултата истраживања у унапређивању наставног рада на књижевном тексту и у развоју методике разредне наставе књижевности, те су отворена и питања за даља научна истраживања рецепције књижевног текста у настави.

Кључне ријечи: образовно-васпитни ефекти, рецепција књижевног текста у настави, развијајућа настава, настава различитих нивоа сложености, респонбилна настава, млађи школски узраст ученика.

Научна област: Друштвене науке

Научно поље: Педагошке науке

Класификациона ознака: S270 – Педагогија и дидактика

Тип одабране лиценце креативне заједнице: ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

Information on Supervisor and Doctoral Dissertation

Supervisor: prof. Mile Ilić, PhD, full professor, University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Title of Doctoral Dissertation: Educational Effects of Literary Text Reception in Developing Teaching at a Younger School Age

Abstract:

Literary text reception in teaching has been studied as a complex receiving act of the reader which is taking place in the process of individual experience and understanding of the text, where complex connections and relationships between fictional world and reality and their confrontation with personal experiences, values and knowledge of the reader (student) are established. In the doctoral dissertation, theoretical and functionally related theoretical fundamentals of literary text reception in teaching and key determinants of developing teaching were explained, and then methodical specificities of literary text reception in selected developing teaching models (different complexity levels teaching – DCLT - and responsible teaching – RT) were identified and operationalized.

The aim of the empirical research was to determine educational effects of literary text reception in the aforesaid models of developing teaching. Based on the nature and complexity of the investigated problem, a quantitative approach was applied in interpretation of the research results, that is, educational effects of literary text reception in developing teaching.

Experimental didactic-methodological research was conducted on a sample of 185 students (initial measurement). After grouping together, there were 41 students in the experimental group (E1 and E2), and 50 students in the control group (K1 and K2). An experimental factor or independent variable in our research was literary text reception in developing teaching models (DCLT and RT). Implementation of the experimental programme was preceded by creation of microplans for literary texts reception in the aforesaid developing teaching models and developmental-stimulating reception exercises in the area of subsequent development of the experimental group students (E1 and E2). Regular, mostly interpretative frontal work on literary texts was performed in the control group of students (K1 and K2).

Upon one year of applying the experimental factor (literary text reception in developing teaching models at younger school age), the experimental group students (E1

and E2) achieved mainly statistically significantly better educational results compared to their initial (and intermediate) condition and the control groups students (K1 and K2) with whom regular teaching was performed, i.e. traditional work on literary text. The dissertation highlighted possibilities of applying the research results in improvement of teaching work on literary text and in development of methodology of literature classroom teaching, and it also raised questions for further scientific research on literary text reception in teaching.

Keywords: educational effects, literary text reception in teaching, developing teaching, different complexity levels teaching, responsible teaching, younger school age.

Scientific Area: Social Sciences

Scientific Field: Pedagogical Sciences

Classification mark: S 270 – Pedagogy and Didactics

Chosen type of Creative Commons License: Attribution – Non-Commercial (CC BY-NC)



„Кад се прима истински умјетнички утисак, оном који га стиче обично се чини да је он то знао и раније, али то није уміо исказати“.

Л. Н. Толстој

САДРЖАЈ

УВОД.....	11
ПОЈМОВНА ОДРЕЂЕЊА И ТЕРМИНОЛОШКА РАЗГРАНИЧЕЊА.....	16
Теорија рецепције.....	16
Рецепција књижевног текста у настави.....	18
Развијајућа настава.....	19
Модел развијајуће наставе.....	23
Млађи школски узраст ученика.....	26
Образовно-васпитни ефекти наставе.....	27
ОСНОВНА ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА О РЕЦЕПЦИЈИ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У РАЗВИЈАЈУЋОЈ НАСТАВИ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ УЧЕНИКА.....	29
РЕЦЕПЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У ТЕОРИЈИ И НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ УЧЕНИКА.....	37
О настанку теорије рецепције.....	37
Домети и ограничења теорије рецепције.....	41
Значај теорије рецепције за наставу књижевности на млађем школском узрасту ученика.....	44
Естетика рецепције књижевног текста.....	48
Фикција као детерминанта рецепције књижевног текста у настави на млађем школском узрасту ученика.....	49
Читање и читалачке способности ученика млађег школског узраста у функцији рецепције књижевног текста у настави.....	51
Мисаоно активирање ученика млађег школског узраста и рецепција књижевног текста.....	53
Ученик (читалац) – (ре)активни субјект у раду на књижевном тексту.....	54
Учеников индивидуални доживљај и начини његовог испољавања у раду на књижевном тексту.....	59
Рецепција и проучавање идеја књижевног дјела у настави.....	63
ОПШТЕ ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ РАЗВИЈАЈУЋЕ НАСТАВЕ.....	66
Генеза развијајуће наставе.....	66

Однос учења и развоја у теорији Лава Виготског као основа концепције развијајуће наставе.....	68
Занковљева концепција развијајуће наставе.....	70
Развијајућа настава и наставна дјелатност према концепцији Ељконин–Давидов.....	73
Компаративни приказ дидактичких поставки на којима се заснивају концепти развијајуће наставе Занкова и Ељконин–Давидова.....	77
МЕТОДИЧКЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У РАЗВИЈАЈУЋОЈ НАСТАВИ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ УЧЕНИКА.....	80
Микропланирање рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе у обрнутом дизајну.....	80
Значај развојно-стимулативних задатака за ефикасност рецепције књижевног текста на млађем школском узрасту.....	84
Методичке специфичности рецепције књижевног текста у настави различитих нивоа сложености на млађем школском узрасту.....	86
Методичке специфичности рецепције књижевног текста у респонсибилној настави књижевности на млађем школском узрасту.....	103
ОСВРТ НА ПРЕТХОДНА ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊА.....	117
МЕТОДОЛОГИЈА ТЕОРИЈСКОГ ПРОУЧАВАЊА И ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО-МЕТОДИЧКОГ ИСТРАЖИВАЊА.....	127
Проблем и предмет истраживања.....	127
Научна, друштвена и стручна оправданост истраживања.....	127
Циљ и задаци истраживања.....	129
Варијабле истраживања.....	130
Хипотезе истраживања.....	130
Методе, технике и инструменти истраживања.....	131
Популација и узорак.....	142
Статистичка обрада резултата истраживања.....	144
Организација и ток експерименталног истраживања.....	145
РЕЗУЛТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО-МЕТОДИЧКОГ ИСТРАЖИВАЊА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У РАЗВИЈАЈУЋОЈ НАСТАВИ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ УЧЕНИКА.....	149

Образовни ефекти рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе.....	149
Утицај рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на постигнућа ученика у брзини разумијевања прочитаног текста.....	150
Дејство рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на постигнућа ученика у познавању основних књижевнотеоријских појмова...	157
Ефекти рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на богаћење ученичког рјечника.....	166
Утицај рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на постигнућа ученика у вербалној креативности.....	172
Утицај рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на успјех ученика из српског језика.....	178
Васпитни ефекти рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе	183
Дејство рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на читалачка интересовања ученика.....	185
Утицај рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на моралну развијеност ученика млађег школског узраста.....	192
ЗАКЉУЧЦИ.....	207
ЛИТЕРАТУРА.....	219
ПРИЛОЗИ.....	230

УВОД

Саставни дио основношколских образовно-васпитних програма је књижевност за дјецу, која интензивно стимулише развој естетских, етичких и интелектуалних потенцијала личности ученика. Оно што разумијевање и доживљавање књижевног текста на млађем школском узрасту, и касније наставу књижевности, чини посебном и духовно стимулативном јесте лепршава, игралика и вишезначна природа умјетности ријечи уткана у њу. Због тога и не постоји универзалан приступ у проучавању књижевног дјела. Дакле, на питање како приступити књижевном дјелу и процесу његове рецепције још увијек нема јединственог и општеприхваћеног одговора. Теорија рецепције може бити само полазна тачка у изналажењу одговора на питање у којем правцу требамо ићи приликом приступања процесу индивидуалног прихватања књижевног текста у настави (Вучковић, 2006).

У додиру са књижевношћу млади реципијенти ће имати вишеструку корист. Прије свега, књижевност за дјецу упознаје младе читаоце са писаном ријечју и развија њихов осјећај за умјетничке вриједности. Књижевна ријеч ће, заправо, помоћи младом читаоцу (ученику) да боље упозна себе и друге око себе, ослободити га егоцентристичких погледа и приближити га другим и другачијим свјетовима. Књижевно дјело може једино да егзистира у садејству са реципијентом, јер се „упија у свијет и душу читаоца, а читалац у њега утискује дио себе и освјетљава га својим духом“ (Величковић, 1994, стр. 168). На тај начин књижевност утиче на дјететов психички, интелектуални и емотивни раст и развој, чини да се код дјетета развија говорна култура, богати рјечник, шири читалачко и оплемењује естетско искуство, развијају машта и креативност (Вељковић Мекић, 2019).

Научно промишљање о рецепцији књижевних текстова започело је шездесетих година XX вијека (а до тада је била заобилажена тема), када су правила егзистенције фикционалног свијета, његов смисао и начин градње и изразита привлачност и сила која изазива најразличитија емоционално-мисаона реаговања, постала важна за науку о књижевности. Књижевна рецепција у настави се, осим прихватања текста и његовог доживљавања, односи и на ученичко самостално сагледавање вриједности дјела, уз максимално могуће когнитивно, конативно, истраживачко, критичко и сустваралачко ангажовање.

Настава књижевности на млађем школском узрасту доводи у фокус дијалог књижевног дјела и ученика (рецепијента) којем се посвећује посебна пажња. Она тај дијалог треба да поставља испред учења о историји и теорији књижевности, актуализујући тако два суштинска питања. Прво питање је рецепција (пријем) и дјеловање књижевног текста на ученика у складу са његовим узрастом и условима у којима се остварује прихватање (доживљавање) књижевног дјела, а друго је питање развоја емоционалних и рационалних способности (маштање, закључивање и суђење, критичко и стваралачко мишљење) помоћу којих књижевни текст постаје предмет естетског уживања сваког конзумента (читаоца или суствараоца).

Рецепција омогућава читаоцу да активно ствара ново значење текста у зависности од његових личних и културних вриједности и да на основу властите савјести гради сопствено рецепцијско искуство. Читалачка рецепција надограђује књижевни текст, додјељујући му нову сустваралачку димензију у којој су ученици заправо у једном активном критичко-конструктивном и сустваралачком односу према финалном рецепционоестетичком производу (Павловић Бабић и сар., 2001). Приступање самосталном сагледавању вриједности књижевног дјела треба захтијевати онда када се код ученика оствари процес рецепције, тј. када тај текст покрене њихово емотивно-мисаоно ангажовање. Дакле, суштина и смисао рецепције књижевног текста стоји у њеној функцији да континуирано развија, продубљује читаочево сазнање, доживљавање, вредновање и духовно обогаћивање.

Из тога можемо уочити развијајући карактер књижевне рецепције. Теорија рецепције је у великој мјери истакла субјективну улогу рецепијента, дозвољавајући да читалачке реакције буду у фокусу приликом утврђивања вриједности текста, односно да читачево реаговање буде допуна мјестима неодређености. Такво реаговање читаоца (дијелом читавање) није општеприхваћено у науци о књижевности и методици наставе, и не треба се узимати без резерве. Данас је читачева сустваралачка интервенција у настави књижевности врло пожељна и подстичемо је, али обазриво и уз пажљиво вођење рачуна о цјеловитости књижевног текста као аутентичног естетског продукта (Вучковић, 2006).

Потенцирањем субјективног реаговања читаоца, рецепционистички теоријски оквир је постао врло важан за наставу књижевности, јер омогућава примјену принципа индивидуализације и персонализације када дозвољава повезивање са учениковим животним искуствима и књижевним предзнањима, а посебно када подстиче *развој и слободу* доживљаја умјетничких вриједности дјела. Неки

савремени правци, попут когнитивног критицизма, још снажније подржавају читалачку укљученост. Тако је когнитивни критицизам показао да мозак путем откривених огледалских неурона реагује на фикционалне свјетове (описе, догађаје, ликове) као да су реални (стварни) (Nikolaјева, 2014). И неки новији радови иду у прилог тези да на фикцију заиста реагујемо као да је у питању друга реалност. Рецепција је водич у даљем мисаоно-критичком ангажовању и литерарном сустваралаштву читалаца у млађим разредима основне школе, јер књижевни текст утиче на укус читаоца и његове ставове, стимулише читалачки сензибилитет и подстиче развијање способности разумијевања, доживљавања, просуђивања и естетског вредновања.

Ако полазимо од чињенице да ученик од књижевног дјела увијек нешто очекује (отуда и хоризонт очекивања) и да су субјективни доживљај (лична рецепција) и индивидуална интерпретација искључиво у оквирима дјечијег сазнајног и искуственог свијета, потребно је пажљиво приступити рецепцији књижевног текста и креирати прикладне методичке оквире који ће садржавати развојно-стимулативне задатке у зони ученичког наредног развоја, што доприноси максималном разумијевању и прихватању прочитаног текста, а притом и свеукупном развоју ученикове личности. Такав приступ проучавању књижевног дјела не сусреће се у концепту традиционалне наставе књижевности, која не омогућава квалитетну и подстицајну рецепцију књижевног текста, али о томе ће више бити речено у одговарајућим поглављима докторске дисертације.

Међутим, постоје дидактички утемељени и методички конкретизовани дидактичко-методички модели који могу да буду важни за постизање и подстицање развијајућих ефеката приликом рецепције књижевног текста. Ти развијајући ефекти у процесу рецепције (пријема) књижевног текста представљају формирање рецепцијских способности које код ученика још нису присутне, уз помоћ учитеља или вршњака у одјељењу. Развој тих нових способности, укључујући и диспозиције ученика и образовна постигнућа, представља трансформацију зоне учениковог блиског развоја у зону његовог актуелног развоја.

Под утицајем интеракцијско-комуникацијских релација и односа између учења у зони наредног развоја и комплементарног поучавања одвија се секвенцијално (по одређеним узрасним стадијима) интелектуални, морални (и укупни психофизички) развој ученика. Такав приступ развоју ученика у процесу рецепције књижевног дјела својствен је конструктивизму, у којем читаоци не реагују директно

на подражаје из околине, већ начинима своје интерпретације предмета, бића (ликова) и догађаја (радње) у књижевном тексту који се рецепира, а својом менталном активношћу стварају или конструишу знање на основу њиховог актуелног и прошлог читалачког искуства. Конструктивизам експлицира важност активног учења, посебно учења из искуства, стављајући акценат на процесе, а не на резултате учења (Илић, 2020).

У докторској дисертацији биће експлицирани модели наставе који могу бити стимулативан дидактичко-методички оквир развијајућих ефеката у свјетлу теорије рецепције, а то су настава књижевности различитих нивоа сложености и респонсибилна настава књижевности на млађем школском узрасту ученика. Развијајући ток наставе, конципиран на функционалном повезивању кључних полазишта теорије рецепције и поставкама теорије развијајуће наставе Виготског, у нашем методичком експерименту фокусиран је на самоактивност ученика и инструктивну улогу учитеља управо у поменутих моделима наставе, гдје је процес рецепције усмјерен на подстицање критичко-рефлексивне самоактивности, духовно обогаћивање, књижевно-естетско сензибилизовање и сустваралачко испољавање. У моделима развијајуће наставе (НРНС и РН), гдје је у фокусу био процес рецепције књижевних текстова, осмишљаван је наставни амбијент у којем су створане „зоне наредног развоја“ и подстицан развој ученичких рецепционоестетичких потенцијала, до личних маскимума.

При реализацији наставе књижевности различитих нивоа сложености осмишљавана су рецепцијски подстицајна питања (и задаци) који су сваком ученику омогућавали да максимално могуће прихвати и интерпретира књижевно дјело које је предмет рецепције, самостално или уз примјену оптималне *социјалне интеракције и кооперативног учења*. Рецепцијским ангажовањем у респонсибилној настави књижевности ученици млађег школског узраста су били у могућности да интензивирају развој креативне имажинације као стратегије спознавања нових идеја и релација у књижевном дјелу. Међусобним *договором и демократским одлучивањем* у разредној настави књижевности учитељ и ученици остварају истинску продуктивну комуникацију.

Послије дефинисања кључних појмова и истицања основних теоријских полазишта, представимо теоријски оквир теорије рецепције, рецепције књижевног текста у настави и развијајуће наставе, дати преглед претходних тангентних истраживања, а затим приказати елементе методологије развијања и

експериментално-емпиријског провјеравања образовно-васпитних ефеката рецепције књижевног текста у развијајућој (иновативној) настави на млађем школском узрасту ученика.

На крају ће бити експлицирани образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе, у односу на уобичајен рад на књижевном тексту на млађем школском узрасту.

ПОЈМОВНА ОДРЕЂЕЊА И ТЕРМИНОЛОШКА РАЗГРАНИЧЕЊА

У оквиру теоријског приступа проблему истраживања рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту, неопходно је дефинисати основне појмове који ће се користити у даљем раду, а то су: теорија рецепције, рецепција књижевног текста у настави, развијајућа настава, модели развијајуће наставе, настава различитих нивоа сложености, респонсибилна настава, млађи школски узраст ученика и образовно-васпитни ефекти наставе.

Теорија рецепције

Термин рецепција потиче од латинске ријечи *receptio*, а значи *примање* (Rečnik književnih termina, 1985) или *дочекивање, прихватање и преузимање* (Hrvatska enciklopedija – mrežno izdanje, 2017). У Вујаклијином Лексикону (Вујаклија, 1996) обухваћени су термини *реципирати* (од латинске ријечи *recipere*, што значи *примити, усвојити*), *реципијент* (од латинске ријечи *recipiens*, тј. *онај који прима, прималац*) и *реципиран* (од латинске ријечи *recipere* и значи *примљен, усвојен*). Појму *рецепције* поклања се посебна пажња и у *Појмовнику модерне и постмодерне ликовне уметности и теорије после 1950. године*. У *Појмовнику* појам рецепција одређује се као ситуација и процес перципирања, читања и доживљавања умјетничког дјела. Умјетничко дјело је извор визуелних сензација и информација које посматрач процесом рецепције прима и обрађује као нека врста пријемника (Шуваковић, 1999).

Овај термин се прво појавио у историји права, а онда је преко књижевности, педагогије, социологије и других наука дошао у терминологију дидактике и методика појединих предмета (Стевановић, 1998). Из угла теорије књижевности рецепција се односи на читаочево прихватање, примање, разумијевање, доживљавање и вредновање умјетничких елемената при директном контакту читаоца са књижевном дјелом, без посредника. Према *Психолошком речнику* рецептивност се дефинише као „пријемљивост, способност лаког примања утисака, отвореност према утицајима“ (Крстић, 1988, стр. 521).

Творац теорије рецепције је Ханс Роберт Јаус, а његово учење касније је прихватио и други припадник констаничке школе, Волфганг Изер. Теорија рецепције је брзо привукла пажњу теоретичара наставе језика и књижевности због одредница о књижевном тексту у којима рецепијент надграђује тзв. неодређена

мјеста у складу са својим читалачким искуством и афинитетом, а и са временом у којем живи. „Јаус је улогу читаоца ревитализовао и одредио њен динамички карактер, а тиме је добио могућност процесуалног и догађајног сагледавања сложених односа у троуглу аутор–дјело–читалац, као фактора који ће бити везивни елемент естетске и историјске димензије књижевности“ (Вучковић, 2006, стр. 10). Рецепција је предмет релативно младе научне теоријске дисциплине, естетике рецепције. „Естетика рецепције анализира предуслове који одређују спонтану или реактивну рецепцију (имплицираног, реалног читаоца, читаочев хоризонт очекивања), упоређује рецепцију са ауторовим интенцијама, истражује механизме литерарног процеса и преношења литературе као облика усмјеравања комуникације између аутора, читаоца и друштва“ (Rečnik književnih termina, 1985, стр. 634–635). Нови књижевни текст није за читаоца новина која се појављује у информационој празнини. Напротив, читалац ће текст реципирати на бази већ постојећих знања, чије оквири можемо прецизно идентификовати у кругу три кључне компоненте: разликовање поетског и свакодневног језика, однос тематике и форме, познавање књижевних родова и врста (Вучковић, 2006).

Ново читање би требало да резултира утврђивањем естетске дистанце – новине коју је књижевно дјело остварило. Да би читалац био у могућности да идентификује естетску дистанцу, прије, током и након читања, он треба да мисли (су)стваралачки и критички. Теорија рецепције подробно описује сам чин читања (Исер, 1978) и улогу читаоца у том процесу (Исер, 1974). Управо захваљујући таквом бављењу читаоцем, ова теорија је обезбиједила својим закључцима могућност широке примјене у процесу наставног изучавања књижевности на свим узрастима ученика. Комуникативни карактер књижевности, активна и надграђујућа улога реципијента, уважавање субјективних запажања и њене остале премисе, у суштинској су подударности са савременом наставом књижевности (Вучковић, 2006).

Основни постулат теорије рецепције је дијалог дјела и читалачке публике. Изучавајући француску књижевност (на којој је и докторирао), творац теорије рецепције Ханс Роберт Јаус расправљао је и о естетичким нормама и историјској рефлексији на подручје естетике и на тај начин дошао до нових погледа у изучавању књижевности. Дошао је до сазнања да свако књижевно дјело отвара код читаоца одређен хоризонт (видокруг) очекивања, тј. да се књижевно дјело посматра и ставља у систем и процес историјских кретања у цјелини (Шобат, 2009). Јаус је под појмом

хоризонт очекивања подразумевао рецепијентов систем идеала, увјерења или представа о нечему (позитивних или негативних) стечених на основу књижевног или животног искуства (Шевић, 2018).

Представници теорије рецепције у грађанској науци о књижевности били су Изер и Манделков, а од књижевних теоретичара Вајман и Науман. Они су сматрали да је однос између продукције књижевности и њене рецепције сличан односу производње и потрошње. Дакле, 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 је доспјела у југословенску књижевност.

Рецепција књижевног текста у настави

Рад на књижевном тексту се односи на ученичко упознавање и прихватање дјела које се успоставља кроз доживљавање и разумијевање. Доживјети и разумјети књижевни текст који постоји и дјелује упркос свима и свему и именовати све оно што „ћути“ у њему, врло је комплексан захват који би се могао остварити путем рецепције као једног радног инструмента (Шобат, 2009). Књижевни текст свеукупношћу својих унутрашњих својстава дјелује на читаоца, па предмет његовог интересовања може постати било које експресивно мјесто у тексту (Вучковић, 2006). Због тога је рецепција неопходан „алат“ у књижевној интерпретацији.

У настави књижевности на млађем школском узрасту тежи се ка што потпунијем подстицању ученика на откривалачки, елементарно-евалуацијски и сустваралачки однос према књижевном тексту, јер „књижевно дјело није објект који би постојао сам за себе, изван времена и простора, који би сваком посматрачу у свако вријеме пружао исти изглед, оно се увијек објављује на нов начин, рецепција га надграђује, увећава квантитет и квалитет његових умјетничких чињеница (Jauss, 1978; према: Шиндић, 1996, стр. 36). Оваквим полазним ставом можемо итекако претендовати на остварење циљева наставе књижевности. „Ако је ученик у настави принуђен да се строго придржава наставниковог тумачења, или, пак, „објективне“ интерпретације еминентног критичара, без и најмање могућности да унесе нека своја лична гледишта и ставове, њему настава књижевности постаје незанимљива“ (Вучковић, 2006, стр. 2). На основу тога можемо закључити да окренутост ка

ученику као конзументу књижевног текста треба да буде један од фундаменталних захтјева ефикасне наставе књижевности.

За разлику од других читалаца, ученик се разликује по томе што је његово читање школска обавеза, а да би успјешно примио и доживио свијет дјела његово читање мора бити инспирисано јаком потребом за књижевношћу и унутрашњом мотивацијом. Мотивисана активност даје боље ефекте од наметнуте. „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). Пошто је свијет умјетничког дјела фикционалан (сачињен од елемената реалности, али без стварног животног корелата), комплексне везе и односи фикционалног свијета дјела и стварног свијета ученика могу бити отежавајући за наставу књижевности уколико се њиховом расвјетљавању не посвети довољно пажње.

Имајући у виду то да процес рецепције књижевног текста у настави није сажетије дефинисан, можемо рећи да рецепција књижевног текста у настави представља интелектуално-емотивни „прималачки акт читаоца који се одвија у процесу индивидуалног доживљавања и разумијевања књижевног текста у којем се успостављају комплексне везе и односи између фикцијалног свијета и стварности и њихово сучељавање са персоналним искуствима, вриједностима и сазнањима читаоца (ученика)“ (Драгић и Илић, 2018, стр. 167). Због тога је припремање ученика за читање књижевноумјетничког текста полазиште које има кључну улогу при коначном вредновању текста.

Развијајућа настава

У дидактици се дуги низ година говорило о настави која треба да омогући претпоставке да ученик усвоји одређени опсег знања, развије адекватне вјештине и формира позитивне навике. Организација ефикасне наставе била је усмјеравана према овим циљевима. Међутим, очекивања и потребе ученика биле су у сасвим другом плану. Због тога су почеле озбиљне критике таквог концепта наставе у којем је вршен тзв. трансмисија (пренос) знања, умијећа и навика, назван традиционална настава, и почело се размишљати о алтернативама таквој настави. Једна од таквих алтернатива названа је развијајућа настава.

Прва истраживања која су разрађивала даље теоријске поставке Виготског у вези са „зоном наредног развоја” и улози теоријских појмова у развоју личности, појавила су се шездесетих година протеклог вијека, а била су у вези са његовом теоријом о настави и развоју. Полазећи од психолошке теорије Виготског о односу развоја (зрења) личности и наставе, Ељконин и Давидов (Эљконин и Давыдов) конкретизовали су структуру концепције развијајуће наставе. Извели су и прве експерименте примјењујући моделе развијајуће наставе.

У својој теорији о неподударности и међузависности обучавања и развоја Виготски је искристалисао двије основне црте. Прва црта се односи на узајамну везу између наставе и развоја, чије откривање омогућава да се боље уочи стимулативни утицај обучавања на развој и начин дјеловања одређеног нивоа развоја на саму реализацију наставе, а друга црта се односи на покушај да се постојање развијајуће наставе објасни са ослоном на поставке структурне психологије, чији је представник њемачки психолог Кофка. „Суштина оваквог објашњења састоји се у претпоставци да дијете у процесу овладавања неком конкретном операцијом истовремено усваја неки најопштији структурни принцип чија је сфера примјене далеко шира него што је то случај са датом операцијом, и стога дјеца, овладавајући појединачном операцијом, касније добијају могућност да тај принцип користе и при извршавању других операција, што свједочи о постојању развијајућег ефекта“ (Давыдов, 1995, стр. 13). Давидов је говорио да се ученици од првог дана суочавају са крутим системом образовања у којем је у фокусу пренос школских знања и култивисање репродуктивног мишљења и тврдио да су ученици престајали са учењем иако су имала и жељу, јер су у школи „само објекти наставно-дисциплинског дјеловања образовног система“ (Давыдов, 2008; према: Дубљанин, 2010, стр. 527). Такав концепт наставе није стварао услове у којима би се потпуније развијала личност ученика и њихово стваралаштво. Поборници теорије развијајуће наставе (Эљконин, Давыдов, Леонтьев, Занков, Шаталов) залагали су се да дијете не буде неко ко само посјећује школу, већ неко ко ће заузети позицију субјекта који усавршава самог 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 у развијајућој настави је често у ситуацији да анализира сопствене и туђе активности. Репкин суштину развијајуће наставе види у стварању услова у којима ће ученик постати субјект наставног процеса (Степановна Сиденко, 2006). У развијајућој настави ученик треба да осјећа

потребу за самопромјеном и да има мотив за саморазвојем. „Дидактика и настава развијајућег типа имају 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 последње вријеме интензивирају истраживања и разраде концепта „зоне наредног развоја“ као најзначајнијег објективног елемента развијајуће наставе. Степановна Сиденко (2006) је дефинисала основна обиљежја развијајуће наставе на часу, од којих истичемо само неке:

- а) да мотивише ученика, да побуђује интересовање за учење и учествовање у васпитним догађајима школе,
- б) да креира средину за развој мисаоних способности ученика путем усвајања одређених мисаоних операција,
- в) да омогући примјену групе проблемских, хеуристичких и рефлексивних метода у образовном процесу,
- г) да омогућава организовање истраживачке дјелатности ученика на часу,
- д) да поштује важне, са педагошко-психолошког становишта, услове развоја личности, а посебно принцип интериоризације, тј. „превођење извана – према унутра“,
- ђ) да приликом избора задатака различитог степена сложености пројектује наставни процес тако да се ученик преводи из зоне актуелног развоја у зону наредног развоја, другим ријечима, настава треба да поставља пред ученика одређене захтјеве.

На основу ових изложених црта можемо рећи 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 психофизичким законитостима

развоја“ (Репкин, 1992). Према другом схватању „под развијајућом наставом подразумејева се активно-дјелатносна концепција образовно-васпитног процеса којим се знатно смањује или замјењује недовољна дјелотворна репродуктивна предавачка концепција наставе“ (Вилотијевић М. и Вилотијевић, Н., 2016а, стр. 9–10). Поменути аутори истичу да развијајућа наставна концепција подстиче формирање процеса мишљења, подстиче саморазвој, самообразовање и саморегулацију, а да њену структуру чини „ланац наставних задатака који се постепено усложњавају што код ученика изазива потребу за стицањем одговарајућег знања и континуираног интелектуалног развоја“ (Вилотијевић М. и Вилотијевић, Н., 2016а, стр. 10). Давидов сматра да ће термин развијајућа наставе остати „празан“ све до тада док не „буде попуњен описом конкретних услова своје реализације према низу битних показатеља, од којих су најважнији:

- а) какве су главне психолошке новине на датом узрасту које се јављају и развијају у том узрастном периоду,
- б) каква је водећа дјелатност у датом периоду која одређује настанак и развој адекватних новина,
- в) какви су садржај и начини заједничког остваривања те дјелатности,
- г) какве су њене узајамне везе са другим видовима дјелатности,
- д) помоћу каквих методичких система је могуће одредити нивое развијености одговарајућих новина и
- ђ) какав је карактер везе тих нивоа са специфичностима организације водеће дјелатности и других видова дјелатности који су јој блиски“ (Давидов, 1995, стр. 29–30).

Због тога суштину поимања развијајуће наставе за Давидова представља теорија наставне дјелатности и њеног субјекта (која је изложена у радовима Репкина, Ломпшера, Давидова и Ељконина). У развијајућој настави акценат се ставља на самоактивност ученика и подстицајно инструктивну улогу наставника гдје је образовање усмјерено на подстицање критичко-рефлексивне самоактивности у развијању личносних потенцијала ученика. На основу свих одређења, покушаћемо извести нашу радну дефиницију развијајуће наставе. Дакле, *развијајућа настава је општа теоријско-дидактичка концепција (замисао) наставног процеса оријентисана на активно-дјелатносни развој потенцијала сваког ученика у зони његовог наредног развоја. Аналогно тој дефиницији, развијајућа настава књижевности је процес којег детерминише активно индивидуално-дјелатносно*

примање, доживљавање и разумијевање књижевног текста у зони учениковог наредног развоја, с циљем успостављања комплексних веза и односа између фикцијалног свијета и стварности и њихово сучељавање са персоналним могућностима и искуством ученика. У даљем раду биће детаљније образложене двије варијанте (концепције) развијајуће наставе. Прву је заговарао Занков, а другу су конципирали и дидактички приредили Ељконин и Давидов.

Модели развијајуће наставе

Ако узмемо у обзир чињеницу да се концепција развијајуће наставе темељи на систематичности, хеуристичности, конструктивности, самоевалуацији и евалуацији, критичко-еманципаторским и рефлексивним чиниоцима, на схватању самовриједности и уникатности сваке личности, онда можемо рећи да се она итекако може везати за рецепцију књижевног текста. Када то кажемо, мислимо да сваки ученик има право да прими, тј. реципира књижевни текст, у складу са својим искуством, могућностима и читалачким потенцијалима.

У процесу рецепције самоодређење ученика треба да буде „централна карика“ која ће обухватати ученикову аутономију, самосталност и еманципацију. „Карл Роцерс истиче да је сваки појединац космос за себе, средиште властитог искуства и да је његова слика стварности другачија од слике других“ (Вилотијевић М. и Вилотојевић, Н., 2016а, стр. 12). Имајући то у виду можемо рећи да је неопходно да развијајућа настава буде индивидуализована, како би сваки ученик у њој могао развијати свој лични идентитет. Развијајућа настава „упија“ најбоље идеје свих теоријских и педагошких праваца који могу помоћи да сви ученици уче и развијају се успјешно“ (Вилотијевић и Вилотојевић, 2016а, стр. 14). Постоји више иновативних модела развијајуће наставе, али они се разликују по свом развијајућем ефекту, односно обиму утицаја на општи личносни развој ученика (развој критичког мишљења, емоционалне, социјалне и моралне сфере, могућност разумијевања општег смисла и сложености садржаја који се проучава).

Неки од иновативних модела развијајуће наставе су: индивидуализована настава (са свим модалитетима), респонсбилна настава, хеуристичка настава, пројектна настава, искуствена (витагена настава), интегративна настава, игралика настава, егземпларна настава, настава откривањем и путем рецепције, програмирана настава и тако даље. Један од основних услова да би поменути иновативни модели

наставног рада били развијајући, јесте да буду конципирани у оквиру зоне наредног развоја појединца, односно ученика. За потребе овог рада, а са аспекта ефикасне рецепције књижевног текста, детаљније ћемо образложити два модела иновативне наставе за које сматрамо да у настави књижевности на млађем школском узрасту ученика могу имати развијајући ток и ефекат. То су настава различитих нивоа сложености и респонсибилна настава.

Настава различитих нивоа сложености (НРНС)

Настава различитих нивоа сложености (НРНС) представља једну од најефикаснијих и најпрактичнијих варијанти индивидуализације наставе. Организација овакве наставе припрема се идентификовањем сваког ученика, најчешће на једном од три нивоа структуре знања, умијећа и интересовања и осталих индивидуалних потенцијала и израдом, реализацијом и евалуацијом вјежби различитих нивоа сложености.

Са аспекта 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 диференцијације фронталне наставе“ (Илић, 1984, стр. 19). Основна интенција наставе различитих нивоа сложености јесте 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.

Овакво конципирање васпитно-образовног рада представља једну од могућности увећавања ефикасности наставе у оквирима јединственог обавезног програма за ученике истог школског узраста, а различитих способности учења. Дидактичко-методичке специфичности наставе различитих нивоа сложености у односу на традиционану наставу огледају се већ у фази припремања диференцираних вјежби (са индивидуализованим упутствима за учење, оптималним бројем задатака, од којих је око 30% у зони блиског развоја, те подржавајућих-

такође диференцираних повратних информација) за ученике, а свакако и у вредновању резултата рада ученика. Вредновање резултата рада ученика приликом усвајања наставних задржаја може се вршити од стране учитеља, али и као самовредновање или међусобно вредновање ученика. Важност вредновања у овом моделу наставе огледа се у димензионирању наставних садржаја за наредно вјежбање кроз разврставање ученика по нивоима постигнућа у реализованој вјежби. На основу резултата утврђених вредновањем и самовредновањем тачно ће се знати да ли ће одређени ученик у наредном вјежбању прећи на сложенији ниво вјежбања, да ли ће радити вјежбу на истом нивоу, или ће се вратити на претходни ниво вјежбања.

Респонсибилна настава (РН)

Респонсибилност у образовању је појам којег је Миле Илић почетком нашег вијека (2000, 2002) увео у нашу педагошку и дидактичку литературу. Разлози његове појавности огледају се у појачаним интересима да се смисао и организација образовања „ускладе са демократским преображајем друштва“ (Стојановић, 2007, стр. 6). Као резултат таквих настојања, индивидуалних и институционалних, настао је појам респонсибилност који је прихваћен у педагошкој и дидактичкој литератури и модел респонсибилне наставе, који је нашао своју примјену у наставној пракси. „Респонсибилност као појам и модел организације рада у школи произилази из суштинских одредница појма демократије“ (Стојановић, 2007, стр. 6). Да би се респонсибилност као појам правилно одредио у наставном контексту, неопходно је имати у виду цјеловитост наставног процеса који се односи на припрему, реализацију и евалуацију остварених резултата у наставном раду. „Уношење демократско-партиципацијских промјена у савремену наставу суштински мијења и социо-психолошки, спознајно-дидактички, хуманистичко-педагошки и еманципацијско-персоналистички побољшава интерактивно поучавање и учење“ (Илић, 2002, стр. 156). Према схватању оснивача овог наставног система респонсибилна 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). Равноправно и демократско учешће

ученика и наставника у одлучивању о најбитнијим питањима организације наставних активности је основна одлика респонсбилне наставе. Управо због тих одредница одлучили смо се да експериментално провјеримо колике образовно-васпитне ефекте може да има рецепција књижевног текста у овом моделу наставног рада.

Млађи школски узраст ученика

Према схватањима већине педагога и дидактичара, ученик је субјект васпитно-образовног процеса у свим његовим фазама. Његов положај у организованом наставном процесу одређују нивои њиховог ангажовања у настави, способност да самостално, креативно и одговорно учествују у свим фазама наставног рада и других васпитно-образовних дјелатности у школи, смјер, интензитет и врста мотивације (спољашње и унутрашње) у настави, ниво развијености сарадничких и демократских односа, међусобно уважавање и толерантност, као и степен педагошке изграђености колектива ученика и наставника (Bandur, 1983). Када кажемо млађи школски узраст ученика, најчешће се то односи на ученике у разредној настави. Појам разредне наставе у *Педагошком лексикону* има двојако значење, и то:

1. „То је систем наставе у прва четири разреда основне школе коју изводе разредни наставници;
2. То је систем школовања у основним и средњим школама, организован по разредима са системом разредних (само у млађим разредима основне школе) и предметних наставника“ (Педагошки лексикон, 1996, стр. 425).

За потребе овог рада прихватићемо другу дефиницију, јер прва дефиниција не одговара садашњој концепцији основношколског васпитања и образовања у Републици Српској. „Наша основна школа је јединствена, деветогодишња и обавезна за сву дјецу тог узраста. Има организацију засновану на разредно-предметно-часовном систему наставе“ (Бранковић и Илић, 2003, стр. 171). Васпитно-образовни рад се организује у оквиру редовне наставе и ваннаставних активности. У нашој основној школи (према Закону о основном васпитању и образовању из 2008. године и новом Закону о основном васпитању и образовању из 2017. године) настава је организована у три међусобно повезане цјелине, и то:

- а) разредна настава (од првог до трећег разреда),
- б) разредно-предметна настава (од четвртог до шестог разреда) и

в) предметна настава (од седмог до деветог разреда).

У нашем школском систему донедавно је била заступљена осмогодишња основна школа у којој су прва четири разреда припадала разредној, а друга четири предметној настави. Новом концепцијом основношколско образовање је деветогодишње и рашчлањује се на тзв. тријаде (три тријаде). Према Закону о основном образовању и васпитању из 2008. године (а и у новом Закону о основном васпитању и образовању из 2017. године) у првој тријади наставу из већине наставних предмета изводе професори разредне наставе (учитељи). Када је у питању друга тријада треба нагласити да се организација и реализација наставног процеса у овој тријади разликује од школе до школе, а на нивоу Босне и Херцеговине од ентитета до ентитета и од кантона до кантона. До четвртог разреда највећи дио наставе изводе учитељи (осим првог страног језика и вјеронауке), док у петом разреду наставу може изводити неколико учитеља који у свим одјељењима петог разреда изводе наставу из једног или два предмета (само у неким школама је то присутно).

У неким основним школама професори разредне наставе (учитељи) изводе наставу и у четвртном и у петом разреду из свих предмета, осим страног (енглеског) језика и вјеронауке. Када су питању предмети физичко васпитање и музичка култура, у појединим основним школама наставу у петом разреду из тих предмета изводе предметни професори. Такав начин извођења наставе представља припремање ученика за разредно-предметну и предметну наставу. Због тога се ова тријада назива „и разредна и предметна“. Дакле, према оваквој концепцији основне школе ученици млађег школског узраста јесу ученици из прве и друге тријаде (осим у посљедњем разреду друге тријаде).

Образовно-васпитни ефекти наставе

Образовање и васпитање су међусобно повезани процеси. Њихово дејство можемо усмјеравати ка остваривању позитивних ефеката образовно-васпитног рада. У оквиру разредне наставе постоје бројне могућности да се врши образовно-васпитно дјеловање на ученике. Под образовно-васпитним ефектима наставе подразумијевамо све промјене личности до којих је дошло под утицајем образовања и васпитања. Према *Лексикону страних ријечи и израза* термин ефект је латинског поријекла (лат. *efficere, effectus*), а означава „дејство, учинак, успјех“ (Вујаклија, 1972, стр. 316). У

Великом речнику страних речи и израза термин ефек(а)т означава „дејство, учинак, последицу, резултат“ (Клајн и Шипка, 2007, стр. 462). Када се говори о ефектима образовања мисли се на резултате, исходе, учинке образовног процеса који могу представљати знање, систем вриједности, умијећа, вјештине и навике (Педагошки лексикон, 1996).

Дакле, ефикасност образовања односи се на успјешност остваривања циља и задатака образовања. Од бројних фактора који утичу на ефикасност образовног процеса најважнија су два, а то су природа самог образовног процеса и субјект образовања, односно његова улога и положај у образовном процесу. Ефикасно образовање је оно образовање које обезбјеђује висок квалитет знања и позитивно дјелује на општи развој личности васпитаника. Пуна ефикасност образовног процеса постиже се усвајањем знања на основу критичког расуђивања, које у највећој мјери ангажује интелектуалне способности ученика. Васпитни ефекти образовања односе се на резултате и учинке постигнуте у процесу васпитања, тј. ефекте у интелектуалном, моралном, емоционалном, радном, физичком и естетском васпитању личности васпитаника, као и на њихово понашање и дјеловање у овом процесу. Ефикасност васпитно-образовног процеса значи „степен успјешности сваке предузете педагошке мјере у процесу васпитања и образовања. Критеријуми за оцјену ефикасности могу бити различити: количина стечених знања, умијења и навика; њихов квалитет, интензитет и одраз на позитивну измјену понашања васпитаника“ (Педагошки речник, 1967, стр. 311). Ефикасност васпитно-образовног процеса одређује се и тиме колико су усвојена знања, умијећа, навике и понашање постала трајна својства личности и да ли се могу практично употребити у новим животним ситуацијама. У докторској дисертацији ефекти рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) разврстани су на образовне и васпитне. Образовни ефекти се односе на брзину конструисања смисла прочитаног текста, познавање основних књижевнотеоријских појмова, развој вербалне креативности, богаћења рјечника и школски успјех ученика из српског језика, а васпитни на развијеност и побуђивања читалачких интересовања и моралну развијеност (познавање типова људског карактера, људске природе и познавање моралних особина).

ОСНОВНА ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА О РЕЦЕПЦИЈИ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У РАЗВИЈАЈУЋОЈ НАСТАВИ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ УЧЕНИКА

Прије презентовања методолошког концепта нашег дидактичко-методичког експеримента и анализе његових резултата неопходне су експликације кључних теоријских полазишта о рецепцији књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту. Иако постоји већ пола вијека, књижевнонаучно проучавање у којем је читалац у центру пажње је и даље врло актуелно. Оно представља књижевнонаучну „призму“ кроз коју се преламају свјетла не само књижевних текстова, него и нових погледа на књижевност. Појмови рецепција и дјеловање књижевности су два појма која су постала чврст епистемолошко-теоријски ослонац за један потпуно нови вид изучавања књижевног текста. Иако је било одређених неслагања у заснивању једне цјеловите теорије рецепције, данас можемо рећи да рецепционоестетички приступ књижевном дјелу снажно задира у до сада занемарено подручје изучавања књижевности (Вучковић, 2006).

Коју новину уноси овај приступ у науку о књижевности? Пошто су ранији приступи књижевном дјелу у средиште свог интересовања постављали аутора као творца дјела и само дјело као одређену језичку структуру, нови рецепционоестетички оквир усмјерава тежиште проучавања ка читаоцу као примаоцу књижевног дјела. Ученик постаје естетски субјекат који има равноправан положај у односу на наставника и књижевни садржај (Musa i Šušić, 2015). Због тога „естетику дјела замјењује естетика примања и дјеловања, то јест естетика заснована прије свега на пракси књижевног живота и друштвеној улози књижевности. С читаоцем, међутим, који је не само друштвена него и историјска категорија, отварају се могућности да се дјело прати у његовом стварном животу кроз историју и да се и сама историја књижевности сагледа не више као каталог непромјенљивих вриједности и величина, већа као живи, дијалектички процес прихватања и дјеловања дјела у различитим историјским ситуацијама“ (Maricki, 1978, стр. 6). Драгутин Росандић истиче да „теорија рецепције уводи читатеља као чиниоца повијести књижевности, тј. говори о повратној спрези између читатеља и дјела. Читатељ, наиме, успоставља вриједносни однос према књижевном дјелу, а повијест књижевности, ако не жели остати ‘хроника догађаја’, мора у свој предмет проучавања укључити и читатељево вредновање књижевних дјела“ (Rosandić, 1988,

стр. 28). Јаус је први који је покушао да ријеш проблем повезивања естетске и историјске димензије на начин што је затворени круг традиционалне естетике стварања и приказивања отворио ка рецепцији и дјеловању као трећој суштинској димензији књижевности.

Основни принципи на којима је Јаус градио своју књижевну теорију преузети су из херменеутичке теорије Ханса Џорџа Гадамера. Теорија рецепције у односу са другим теоријама и методолошким системима науке о књижевности утиче на обликовање методичког система књижевног образовања ученика. Тај методички систем укључује однос ученика према самом књижевном дјелу. Савремена методика наставе књижевности се опредјељује за утврђивање рецепцијске спремности ученика, а та спремност обухвата цјелокупно учениково искуство, образовање, књижевну и читалачку културу и естетску сензибилност. Почетна рецепција представља исходишну тачку интерпретативно-аналитичког процеса.

При обликовању методичког система, теорија рецепције се рефлектује у више планова. Она утиче на модификацију организацијског модела васпитно-образовног система, на одређивање учениковог положаја и позиције у наставном процесу и избор методичке стратегије у интерпретативно-аналитичкој фази комуникације с књижевним текстом (Rosandić, 1988).

Учења о примању и доживљавању умјетничког дјела (од феноменолошких до учења теорије рецепције) истичу да се предмет у књижевном дјелу не појављује у свим својим аспектима. Стога се читаоцу као рецепијенту омогућава да приказане аспекте допуњава другим аспектима којима располаже у својој свијести. Тај процес допуњавања називамо конкретизацијом, док се појмом актуализације означава актуелност приказаног предмета у књижевном тексту (Rosandić, 1988). Отуда је и постојање појма допуне мјеста неодређености у књижевном дјелу. Душанка Марицки истиче да је сама рецепциона дјелатност одређена како дјелом, тако и читаоцем. При томе дјело представља објективну компоненту процеса која одређује начин и могућности реализације дјела при самој рецепцији и слободу читаоца у односу на његово значење (Maricki, 1978).

Читалац у том случају представља субјективну компоненту која отвара могућност за различита тумачења књижевног дјела. „Зато рецепциони однос читаоца према дјелу подразумијева јединство и узајамно прожимање двају чинилаца: његовог активног прихватања дјела и његовог пасивног подлијегања дјеловању тог дјела“ (Maricki, 1978, стр. 28–29). Како можемо видјети, и активно прихватње дјела

и пасивно подлијегање његовом дјеловању, приписују се рецепијенту (читаоцу) као поједницу. Због тога теорија рецепције, истиче Дијана Вучковић, има још једну карактеристику која је кључна за наставу, а то је „да се она интересује за читаоца и акт рецепције, не дајући унапријед прецизне и обавезујуће инструкције о томе шта је то што читалац треба да уочи, у првом реду да ли се његова запажања усмјеравају на форму или садржину“ (Вучковић, 2006, стр. 2–3). То значи да читалац (ученик) може да реципира књижевни текст у складу са својим психофизичким могућностима, из којих проистичу читалачка интересовања, рецепцијско искуство и хоризонт (видокруг) читаачевог очекивања, као нека „оквирна граница“. Учеников хоризонт очекивања представља уједно стимуланс и изазов у настави књижевности. Због тога методика наставе књижевности треба да води рачуна о томе да ученички сусрет с новим књижевним текстом буде „наслоњен“ на учениково знање и читалачко искуство које он већ посједује, а истовремено да користи ученичка очекивања у сврху мотивације (Musa i Šušić, 2015). Естетика рецепције је афирмисала естетску дистанцу као разлику између онога што читалац очекује према свом искуству и онога што добије или доживи у току рецепције.

Врло битно је да ученик зна да књижевни текст нема стварносног корелата. „Неки његови елементи сачињени су на принципу прототипа реалности, као што је, рецимо, углавном случај са књижевним ликом, али то не значи да их треба посматрати као постојеће у нашем свијету“ (Вучковић, 2006, стр. 48). Рецепцијске могућности ученика су врло комплексне и међусобно испреплетене, тако да је скоро немогуће диференцирати их и анализирати одвојено, а врло тешко је извршити операционализацију рецепцијских способности и конкретизовати их у циљеве читања и интерпретације књижевног текста (Вучковић, 2006).

Дакле, рецепција је комплементарна методици наставе књижевности која одговара учениковој способности прихватања одређених књижевноумјетничких садржаја, те емоционалног и мисаоног реаговања ученика на те садржаје. Ученик као субјекат и учитељ као организатор наставе требају у дјелатносној корелацији својих интереса и дјеловања кроз интерпретацију ријешити главни задатак наставе књижевности, а то је сазнајно, емоционално и естетско богаћење.

Посебност рецепције књижевности огледа се у њезином континуираном, неисцрпном и живом процесу сталног трајања кроз интеракцију књижевног текста и читаоца, којим тај текст наставља живот не само као производ свог аутора, него и као суствралачки чин саживљеног читаоца са њим (Musa i Šušić, 2015). Теорија

рецепције активира улогу читаоца сматрајући га компетентним да одговори на питање естетске вриједности књижевног текста, гдје у први план долази могућност индивидуализованог приступа у његовом тумачењу. „Рецепијент ће у своја нова искуства пројектовати емоције, претходна знања, па и тренутна расположења. Он књижевно дјело не перципира, већ аперципира, посматра га у односу на оно што већ зна, тј. мјери га са постојећим садржајима своје свијести“ (Вучковић, 2006, стр. 99). Овдје се намеће уважавање индивидуалности у настави књижевности, која је задовољена уважавањем принципа индивидуализације у настави и индивидуализованом наставом. Међутим, методички принцип индивидуализације наставе, сматра Дијана Вучковић, по суштинским одредницама није идентичан ономе што називамо индивидуалним доживљајем и тумачењем књижевног текста. Принцип индивидуализације односи се, прије свега, на тежину захтјева и задатака који се постављају ученицима. У рецепционоестетички утемељеној настави књижевности компетентан наставник у активностима учења и интерпретације књижевног текста респектује принцип индивидуализације.

Сасвим је јасно да сви ученици неће моћи уочити све важне појединости у књижевном дјелу са једнаким степеном разумијевања. Такође, ни учитељ неће очекивати да баш сви ученици дају детаљна и свестрана образложења откритих проблема (Вучковић, 2006). Ученички одговори увијек зависе од њихове способности критичког промишљања и литерарног сензибилитета. Учеников доживљај је прва реакција на приказани свијет у књижевном тексту, а наставно изучавање књижевности умногоме зависи од пуноће и богатства ученикове емоционалне везаности за свијет дјела. Имајући у виду то да се ученици у одјељењу разликују по својим психофизичким способностима, ефикасност наставе треба повећавати кроз њену индивидуализацију. Када је у питању настава књижевности на млађем школском узрасту, а посебно рецепцијска спремност ученика, можемо рећи да је уважавање принципа индивидуализације неопходност (Вучковић, 2006).

Идејни зачеци оваквог вида развојно-стимулативне наставе уочавају се у дјелима Сократа, Квинтилијана и Коменског, који индивидуализацију наставе не виде само као примјереност наставе ученичким личносним потенцијалима, већ као средство којим ће се ученик приближити новом, слједећем нивоу развоја (Лазаревић, 2005). Књижевни текст је таква творевина коју сваки појединац реципира на њему својствен начин, тј. у складу са својим рецептивним могућностима. Због тога се у процесу интерпретације треба обратити пажња на то које су актуелне рецепцијске

могућности ученика, а потом креирати и осмишљавати оне вјежбе и задатке који ће бити у „зони наредног развоја“ рецептивних могућности ученика.

Таквим приступом у настави учитељ „води“ ученике из „зоне актуелног развоја“ у „зону наредног развоја“, чиме се дјелотворност рецепције повећава, јер наставну дјелатност и учење ученик схвата као „режиран посао“ који је у директној вези са његовим сопственим развојем. Такав развијајући концепт наставе подстиче актуелизацију прочитаног и ученички саморазвој, самообразовање и саморегулацију, а његову суштину чине низови наставних задатака који се постепено усложњавају и код ученика изазивају потребу за стицањем одговарајућег знања и интелектуалног развоја, те његовање читалачких интересовања и сустваралачких испољавања. Таквом организацијом наставе могу се постићи значајнији образовно-васпитни ефекти у настави књижевности, а и у другим наставним предметима.

Развијајући концепт наставе, конципиран на функционалном повезивању кључних полазишта теорије рецепције и поставкама теорије развијајуће наставе Виготског, у нашем методичком експерименту фокусиран је на самоактивност ученика и инструктивну улогу учитеља, гдје је образовање усмјерено на подстицање критичко-рефлексивне самоактивности у развијању личносних потенцијала ученика. „Дијете је у зони ближег развоја када већ има већу или мању могућност да пређе од тога шта може да уради самостално, ка томе шта може да чини у сарадњи са вршњацима или одраслим. Управо је и суштинска карактеристика наставе која претендује да развија, води, подстиче развој, да гради, ствара зону ближег развоја, изазива, побуђује, ставља у покрет унутрашње процесе психичких новонасталости“ (Спајић, 2007, стр. 563). Концепција развијајуће наставе у центар пажње ставља активност учења, а она је централна идеја рационалистичке дидактичке парадигме. „У рационалистичкој дидактичкој парадигми тежи се балансу између спутавања и ослобађања ученика у настави. Осамостаљивању ученика поклања се све више пажње. Он одлучује и о укључивању у ваннаставне и ваншколске активности, према сопственим потребама и интересовањима. Све је више простора за стваралаштво ученика и флексибилност наставника у оквиру ефикасне наставе“ (Илић, 2015, стр. 18). У раду смо покушали да моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) у процесу рецепције књижевних текстова креирамо наставне ситуације у којима се стварају „зоне наредног развоја ученика“. У фазама доживљавања и разумијевања свијета књижевног дјела такве зоне блиског развоја доприносиле су развоју ученичких потенцијала, до личних маскимума.

У реализацији наставе књижевности различитих нивоа сложености креирана и осмишљавана су развојно-стимулативна питања (и задаци) који су сваком ученику у одјељењу, а у складу са његовим индивидуалним потенцијалима, омогућавали да што је могуће више прихвати и интерпретира књижевно дјело које је предмет интерпретације. Реализацијом интерактивне (тандемске или групне) наставе књижевности различитих нивоа сложености омогућено је све претходно наведено, уз примјену оптималне социјалне интеракције и кооперативног учења. Овим варијантама реализације индивидуализоване наставе књижевности на млађем школском узрасту стварана је повољнија емоционална клима у одјељењу, чиме се повећавала и мотивација за рецепцију књижевних текстова и увећаван ниво сарадње и одговорности међу ученицима, те је стварана зона наредног ученичког развоја.

Примјеном оваквих нових модела развијајуће наставе мијења се позиција ученика и учитеља у процесу рецепције књижевних текстова. Ствара се наставно развојно-стимулативно окружење у којем је реципијент 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).

Респонсбилна настава је један препознатљив модел наставног рада којег карактерише одговорност ученика и наставника за партиципацију у демократском (слободном) избору варијанти наставног рада и активном остваривању педагошки релевантних активности у припремању, извођењу и вредновању резултата наставе (Илић, 2002). Њена ефикасност не огледа се само кроз повећање квантитета и квалитета знања, него и кроз интензивнији развој способности стваралачког сазнавања ученика.

Ангажманом у респонсбилној настави ученици интензивирају развој креативне имагинације као стратегије спознавања нових идеја и релација. Респонсбилна настава има своје упориште и у теорији развијајуће наставе Виготског. Према схватању Виготског, развој највиших човјекских психичких функција представља индивидуално усвајање или интернализацију социјалних односа у заједничком рјешавању проблема. Он сматара „да комуникације између дјеце и њихових социјалних партнера тако постају средство у бољем, спретнијем рјешавању проблема. Вођено учешће укључује како интерперсоналну комуникацију, тако и припремање дјечјих активности. Процес вођеног учешћа представља изграђивање „мостова“ између онога што дјеца знају и нове информације које треба

да науче, подржавајуће дјечије напоре и преносећи на дјецу одговорност за оспособљавање у рјешавању проблема у различитим културама (Виготски, 1991; према: Илић, 2002, стр. 52). Уважавајући поставке теорије развијајуће наставе може се закључити да је најбитнија функција обуке (па и оне у реализацији респонбилне наставе књижевности) да ствара зону блиског развоја, тј. да буди, стимулише и подржава развој личности ученика.

Развојно је најстимулативнији онај респонбилни наставни рад који се садржајно-проблемски и динамички одвија у зони блиског учениковог развоја. У таквој зони одвијаће се само онда када су све поменуте дидактичко-методичке варијанте активности, програмских садржаја и материјално-техничке основе развијајуће и имају тенденцију да са „колективног плана пређу на индивидуални“ (Давидов, 1995). „Демократско партиципирање ученика у планирању, извођењу и вредновању респонбилне наставе одвија се у условима равноправне, партнерске комуникације и суодговорног учења, емпатичног, флексибилног и водитељског поучавања. Примјена таквих варијанти школског учења најповољније је на колективном (одјелјењском, групном, тандемском) нивоу, па се послје тога преноси и на индивидуални план. Такве наставне активности представљају изграђивање мотивационо-вољних, сазнајно-мисаоних и социјализацијско-емоционалних веза између актуелних и потенцијално приновљивих знања, вјештина, способности и осталих могућности ученика из зоне њиховог најближег развоја. Притом се демократским стилем наставниковог дјеловања, слободном комуникацијом, емпатичком интеракцијом, пермисивном и пријатном „климом“ у респонбилној настави подржавају напори и јача (само)одговорност ученика за постизање оптималних резултата образовно-васпитног рада, а тиме и буђење и прикључивање интелектуалних, социјализацијско-комуникацијских, емоционалних и стваралачких способности из зоне блиског развоја постојећим (актуелним) потенцијалима њихових аутентичних личности“ (Илић, 2002, стр. 53). Дакле, респонбилни модел наставног рада биће развијајући само онда када ученицима „нуди“ развијајуће варијанте наставних активности за ученике, а те развијајуће варијанте се односе на модалитете индивидуализоване наставе (настава различитих нивоа сложености, примјена наставних листића, рјешавање задатака на три нивоа тежине, диференцирани групни рад, индивидуално планирана настава...). Савремени модели наставног рада, међу којима је и респонбилни, у наставном процесу омогућавају

„да учење ‘прераста’ у самоучење, образовање у самообразовање, а наметнути рад у саморад (Илић, 2004, стр. 1060).

Поред свега наведеног, у овом научноистраживачком пројекту емпиријски смо провјеравали да ли и у којој мјери рецепција књижевног текста у одабраним моделима развијајућег наставног рада утиче на брзину разумијевања смисла прочитаног текста, вербалну креативност, познавање основних књижевнотеоријских појмова, богаћење рјечника, развијеност читалачких интересовања, моралну (етичку) развијеност и школски успјех ученика петог разреда основне школе.

РЕЦЕПЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У ТЕОРИЈИ И НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ УЧЕНИКА

Прожимање теорије рецепције и теорије развијајуће наставе у операционализацији и експерименталној валоризацији иновативних модела развијајућег наставног рада у процесу рецепције књижевног текста подразумева расвјетљавање услова који су допринијели настанку теорије рецепције, домета у теорији књижевности, одређена ограничења која је детерминишу, као и експликацију важности теорије рецепције за наставу књижевности на млађем школском узрасту ученика, те анализирање њених битних компоненти које су неопходне за ефикасан пријем књижевног текста у настави. Таква научно-теоријска рефлексивна усмјерена је на фикцију, евоцирање хоризонта очекивања, рецепцијске могућности ученика, читање и читалачке способности ученика, мисаоно активирање ученика у процесу рецепције књижевног текста, учеников индивидуални доживљај и начини његовог испољавања у настави књижевности, проучавање идеја књижевног дјела и на естетску дистанцу као начин уочавања вриједности књижевног дјела у настави.

О настанку Јаусове теорије рецепције

У свом развојном луку наука о књижевности је чиниоцима у оквиру којих „тече“ књижевни живот придавала различит значај. У вријеме позитивизма наука о књижевности је у први план стављала писца (аутора). Касније су сва антипозитивистичка схватања у фокус свог интересовања позиционирала књижевно дјело. И код јединих и код других позиција читаоца (примаоца) била је потпуно запостављена (Вучковић, 2006). Након тога зачиње се теорија рецепције која настаје као покушај да се науци о књижевности поврати респект свих чинилаца сустваралачке комуникације историјској димензији изучавања, а њене основе постулирао је Ханс Роберт Јаус.

Јаусова теза превасходно се односила на критику традиционалне историје умјетности, историографско, позитивистичко и емпиристичко изучавање аутора и његовог дјела и паралелно занемаривање инстанце реципијента (читаоца, слушаоца или посматрача) (Цветковић, 2015). Твртко Куленовић истиче три групе фактора који су у посредној или непосредној вези са настанком теорије рецепције. То су: комуникација као феномен који представља „откриће“ XX вијека и једно од најинтересантнијих поља проучавања, опште стање у науци и стање у филозофији,

посебно у естетици (Куленовић, 1981). Јаус је 1967. године, на приступном предавању на новооснованом универзитету у Констанцу изнио свој став, рекавши: „Историја књижевности и умјетности уопште исувише дуго је била историја аутора и дела. Она је потискивала или прећуткивала „трећу станицу“, тј. читаоца, слушаоца или посматрача. О њеној историјској функцији ријетко се говорило, ма колико неопходна она одувјек била“ (Jaus, 1978, стр. 30). У књижевности се комуникација одвија између аутора и читаоца (реципијента), помоћу језички уобличене поруке, а посредством одговарајућег медијума (реалности као временске и просторне контекстуалности). При креирању поруке, аутор покушава „пласирати“ своје емоције, идеје, мисли, ставове и увјерења, служећи се при томе и извјесном количином друштвених конвенција и симбола. Задатак читаоца је да поруку (дјело) дешифрира, декодира и схвати њене суштинске идеје и значења. Да би то учинио, читалац мора познавати код (језик, извјесне додатне податке и слично). Међутим, јасно је да умјетнички уобличена порука не омогућава једноставно и класично дешифровање. Потпомогнута језиком као кодом, она измиче читаоцу не откривајући му се никад у потпуности. То управо омогућава књижевном дјелу да показује „различита лица“ својим читаоцима и да увијек изнова успоставља дијалог са различитим читаоцима, али и да другачије комуницира са једним читаоцем у току његовог првог (а и наредних) читања (Вучковић, 2006).

Стање у науци, а посредством оваквог односа и погледа на свијет, значајно је измијењено у првој половини XX вијека. Хуманистичке науке (као што су модерна социологија и психологија) доживјеле су интензиван процват и промјене које су се десиле биле су плодно тло за настанак теорије рецепције. Неке новине у природним наукама, које су посредно учествовале у стварању теорије рецепције су: савремена релативистичка наука, конструисање референцијалног система посматрања и теорија неодређености. „Релативистичка наука јасно ставља до знања да чак ни „најсигурнији“ подаци чулног искуства, какви су, рецимо, вријеме или дужина, нису апсолутно мјерљиви. Дилатацију времена чулима не можемо регистровати. Вриједност чињеница је релативна и варијабилна. Ако желимо да посматрамо и дефинишемо појаве и процесе, морамо то чинити у одређеном референцијалном систему у односу на који износимо закључке. Промјеном референцијалног система и „стајне тачке“ посматрача мијења се и карактер описа појаве. Релација неодређености, која уводи посматрача унутар догађања („у поље посматрања“), такође је дјеловала у правцу неповјерења у могућности прецизних и фактографски

фундираних одређења величина које покушавамо сагледати. Што смо ближе једној величини, друга нам 'измиче' и непрецизније је одређујемо“ (Вучковић, 2006, стр. 5–6). Питање којим се естетика бави још од антике: Постоји ли лијепо само по себи, или је његова вриједност нечим другим одређена, све више проналази одговор у оријентацији ка субјективном доживљају (Томовић-Шундић, 1998). То значи да предмет и његова вриједност нису независни од субјекта, већ се његов смисао и важење одређују према начину на који искуство субјективног доживљавања реагује на њега. Човјек (реципијент) постаје средиште, а његов доживљај и интерпретација постају мјера вриједности. „Лијепо није одраз вишег реда или идеалне хармоније која постоји негдје ван човјека као врховни критеријум вриједности. Оно се конституише у човјеку и тиме, неизбежно, носи обиљежје субјективности. Лијепо није лијепо по себи, оно је такво за нас“ (Вучковић, 2006, стр. 6).

Као посебно значајна за настанак теорије рецепције била је Гадамерова херменеутичка филозофија, а нарочито његов појам стапања хоризоната, којег је Јаус прихватио. Гадамер је сматрао да је херменеутичка ситуација одређена предрасудама које (до)носимо са собом, а које чине хоризонт садашњости. На формирање тог хоризонта утичу сазнања из прошлости, а стапањем хоризоната омогућено је разумијевање (Вучковић, 2006).

Директан узрок настанка теорије рецепције било је стање у методологији књижевности. „Историцизам, претјерана фактографија, квантификација и апсолутизација „чињеница“, мјерљивост постојећег, биле су парадигме позитивистичке науке о књижевности, којима је ова, по ријечима Јауса, 'срушила добар углед' историје књижевности и тиме, неминовно, изазвала бурне реакције бројних књижевнотеоријских праваца“ (Вучковић, 2006, стр. 7).

У таквим околностима је можда и било нужно негирати историју књижевности, како би се створила могућност за проучавање књижевности оним методама које ће много више освијетлити праву природу ове умјетности. Јер карактер књижевности, њену улогу и значај у друштву, трансформације које се у њој дешавају, није могуће одредити на начин на који се то чини у природним наукама, или у општој историји (Вучковић, 2006).

Књижевне „чињенице“ нису детерминисане законима строге каузалности, нити имају такав значај, изворе и карактер као што то имају чињенице из опште историје. „Међутим, негирајући историју књижевности и окрећући се једино и искључиво дјелу, критичари позитивиста су пали у другу крајност. У жижу

интересовања је постављено дјело као већ створено (и „одвојено” од аутора). Улога читаоца је редукована и односи се искључиво на опажање (и то стручно) онога што је у дјелу остварено. Ван њиховог видокруга посматрања остали су и аутор и читалац, чиме је, очигледно, јединство односа аутор–дјело–читалац нарушено“ (Вучковић, 2006, стр. 8). У тежњи да успостави поновну комуникацију тријаде и на њој базира теорију о књижевности, Ханс Роберт Јаус је конципирао теорију рецепције.

Да би објаснио значење димензије рецепције и дјеловања, Јаус се окреће читаоцу, адресату дјела, ономе коме је дјело и намијењено. Цитирајући Валтера Булста: „Ниједан текст никада није написан зато да би га филолози читали и интерпретирали филолошки” (Jaus, 1978, стр. 37) и додајући да текст није написан ни да би га историчари тумачили, он оштро критикује и марксистичке и формалистичке теорије које су до краја редуковале улогу читаоца и бавиле се искључиво естетиком стварања и приказивања. Публика за Јауса није само пасиван чинилац и ланац случајних реакција. То је енергија коју ствара историја (Вучковић, 2006). Захваљујући њој, „књижевно дјело ступа у промјенљив искуствени хоризонт једнога континуитета у којем се просто примање непрекидно преобраћа у критичко разумијевање, пасивна рецепција у активну, признате естетичке норме у нову продукцију, која их превазилази” (Jaus, 1978, стр. 37).

Посредством улоге читаоца (реципијента), Јаус обједињује естетску и историјску импликацију, истичући да се естетска вриједност дјела опробава његовим првобитним пријемом код публике која га доживљава насупрот (или у складу) свом дотадашњем (животном и књижевном) искуству, а историјска импликација постаје видљива посматрањем реакција неистовремених читалаца, гдје се може уочити како се естетско искуство стечено код прве публике (савременика дјела) временом богати захваљујући сазнањима каснијих (нових) читалаца. На овај начин утврђује се естетска вриједност и разумијева „истовременост неистовременога” у књижевности (Вучковић, 2006).

Дијалог (комуникација) дјела и публике основни је постулат Јаусове теорије. Књижевна прошлост није и не може бити коначно завршена, јер увијек постоји могућност читаачевог поновног „укључивања” у дјело из прошлости, чиме се оно, посредовано читаачевим искуством, премјешта у садашњост збивања, чиме се омогућавају његова нова читања. Књижевно дјело није објект који постоји сам за себе, пружајући сваком посматрачу у свако вријеме исти, безвремени изглед. Његова

суштина није ванвременска, нити је оно монолошки исказује. Књижевно дјело своју суштину открива у дијалогу са реципијентом дозвољавајући „саговорнику” да, користећи властито искуство и знање свог времена, укључи своје креативне потенцијале до личних максимума и учествује у виртуелном збивању, догађају који се развија између њега и дјела (Вучковић, 2006). Читалац свијетом дјела постаје емотивно обузет, уживљавања се у њега, и фикција за њега тада постаје свијет животне збиље у којој живи (Илић, 1997). Историјско растојање је варијабилно, дјело и читалац се сусрећу, комуницирају и дјелују једно на друго. Читалац открива смисао из ријечи које се нижу, поставља питања и добија одговоре, али и нова питања. Тако читалац постаје сутворац дјела и његов „саучесник”.

Никад се не може са сигурношћу тврдити на које ће дјело из прошлости пасти „зрак“ читалачког интересовања који га на тај начин „извлачи на свијетло” и поново комуницира с њим, проналази у њему нова значења и вриједности. „Док општеисторијске догађаје можемо, без велике опасности од губљења њихове суштине, пратити скоро искључиво у временском слиједу – од ранијих ка најновијим временима – дотле књижевне догађаје морамо посматрати комбинујући дијахронијску и синхронијску компоненту и увијек водећи рачуна о „истовременом постојању неистовременога”. Инстанца која нам то омогућава је публика. Она је за Јауса активна и стваралачка енергија“ (Вучковић, 2006, стр. 12). На који начин читалац може просуђивати о вриједности дјела, Јаус је објаснио постављањем објективизованог референцијалног система очекивања и естетске дистанце која се у њему конструише.

Домети и ограничења теорије рецепције

Теорија рецепције у средиште свог интересовања поставила је читаоца и на темељу његових реакција и доживљаја базирала свој приступ књижевности. Најважнија инстанца – читалац омогућила је да се историјска и естетска импликација књижевног дјела сагледавају у синхронизованој равни, кроз карактер дијалога дјело – читалац. Читалац прихвата дјело на фону других дјела и фону сопственог искуства. Према Јаусу такво прихватање пружа могућност објективизовања његових очекивања у референцијални систем (Вучковић, 2006).

Ако се новопрочитано дјело уклопи у систем не мијењајући га, оно онда није вриједно, јер није донијело ништа ново. Међутим, ако ипак захтијева одређену

модификацију система, то значи да нам доноси новину и тиме му дајемо одређену вриједност. Тај интензитет промјене именован је као естетска дистанца. „Естетска дистанца коју је једно дјело остварило може се посматрати и у историјској димензији, захваљујући објективизованом референцијалном систему очекивања у који се постављају најразличитији односи дјела и читалаца. Мјесто дјела у 'књижевном низу' индукује се из његове вриједности остварене кроз интеракције са члановима временске осе рецепијената. Историјско и естетско спојено је на овај начин у јединствен процес“ (Вучковић, 2006, стр. 37–38). Књижевно дјело на тај начин позива читаоца на дијалог, а он се одазива тиме што покушава идејно конципирати свијет ријечи у којег је „упловио“ на основу свог књижевног и животног искуства.

Посебне заслуге теорије рецепције огледају се у разумијевању значаја историјског проучавања књижевности, па и у начину којим је Јаус путем „стапања хоризоната” желио из различитих историјских контекста освијетлити књижевне чињенице. Његов приступ и полазни ставови пружају погодан начин рјешавања проблема вредновања књижевног дјела. „Стављање читаоца под лупу научног интересовања, такође је допринос овог приступа. Читалац се до појаве теорије рецепције увијек подразумијевао, али, као што то обично бива, оно што некритички подразумијевамо, ми веома слабо познајемо. Сигурно је тачна тврдња да се дјело пише за некога, па, ако је тако, онда је било крајње вријеме да се о том 'неком', о адресату умјетничког дјела, поведе далеко више рачуна него што је до тада чињено“ (Вучковић, 2006, стр. 41).

Подривање владавине емпиријског објективизма и скретање пажње на субјективни план такође је вриједна конклузија за науку о књижевности изведена из теорије рецепције. И на крају, динамизам је кључна компонента која доминира рецепциоестетичким приступом, а проистиче из схватања комуникативног карактера књижевности. Вриједности нису фиксирана категорија, оне се покрећу, образују и варирају у односима са субјектом који их перципира, јер су дјело (а посредством њега и аутор) и читалац у сталној коакцији. Дјело покреће читаоца, али и читалац покреће дјело. Животна искуства су неизоставан елемент приликом „боравка” у фикционалном свијету, али се и виртуелна сазнања пројектују у реални свијет осмишљавајући га на начин на који то не би било могуће без њиховог утицаја. Динамика односа конкретно дјело – његов читалац преноси се на укупност односа

књижевност – друштво, и то посматрано у синхроној и дијахроној равни (Вучковић, 2006).

Оно што је темељно и научно фундирано, а иде у прилог теорији рецепције, може се формулисати кроз следеће ставове:

1. „Репродукција дјела која се врши у читаочевој свијести није пасивно пресликавање. Читалац се понаша активно и дјелатно.
2. Реципијент дешифрује дјело. Значење дјела и његова естетска вриједност зависиће од активности реципијента.
3. Читалац са-ствара књижевно дјело. Вриједност и егзистенција дјела незамислива је без конструктивне улоге адресата.
4. Умјетничко дјело је (не)довршено. Рад прималачке свијести је усмјерен на довршавање.
5. Прималац, против позадине умјетничког дјела, ствара даље. Захваљујући искуству стеченом у свијету фикције, он се дјелатно понаша и у свом сопственом свијету. Његово даље стварање је непредвидљиво“ (Вучковић, 2006, стр. 42–43)

Поред значајних перспектива и домета, теорија рецепција има и одређена ограничења. Основна пријетња која се јавља у вези са рецепционоестетичким приступом јесте психологизам. Читалац је одговоран за реконструкцију смисла коју ствара против позадине свог искуства. Јер, ако дјело не постоји до тренутка рецепције, онда је његова актуализација суштина естетског уживања, а не оно само и његова онтолошка вриједност. Уколико је свијест извор естетске вриједности, предмет који је подстиче остаје у другом плану, тек као импулс (Вучковић, 2006).

Сродан феномену психологизма јесте и субјективизам који се не смије занемарити у случају обраћања индивидуалном (било чијем) тумачењу. Јер, рецепција књижевног текста је индивидуални прималачки акт личности, који је, сваки за себе, „непоновљив ентитет“. Обраћање центру субјективности у модерној науци је начелно прихватљиво, али то не може бити једино просуђивање. У супротном се може десити да тренутна расположења читалаца буду тумачи нечега што их по трајању и значају далеко надилази. Једна од замјерки теорији рецепције јесте оштра критика упућена против ранијих праваца. „У духу критичности, рецепционоестетички усмјерени аутори су потпуно негирали достигнућа својих претходника, занемарујући значај њиховог рада у сферама разумијевања осталих чланова књижевне тријаде. Оно што посебно дјелује неприхватљиво јесте извјесна недоследност. Наиме, рецепционисти су у своје постулате утемељили неке (за

њихову теорију изузетно важне) закључке оних које су жучно критиковали, скоро негирали“ (Вучковић, 2006, стр. 39–40). На примјер, Јаусова естетска дистанца је у много чему слична новини која доводи до „еволуције књижевног низа“ код руских формалиста, а мјеста неодређености преузета су од представника иманентне интерпретације, Романа Ингардена (Вучковић, 2006).

Представници теорије рецепције су преузели доста тога од својих жестоко критикованих противника уводећи понеку новину која није увијек резултирала жељеним ефектима. Тешкоћа конструисања објективизованог референцијалног система очекивања је суштински проблем за теорију рецепције, истиче Дијана Вучковић. „У доста апстрактној, уопштеној и неинструменталној форми, назначио га је Јаус. Али, како, заиста, у стварности, за неко дјело створити релативно прецизну слику публике која га очекује, тешко је рећи. Проблем одређења књижевних искустава можда би и био рјешив (додуше, на групном или колективном плану), али, проблем објективизације животних искустава заиста изгледа нерјешиво“ (Вучковић, 2006, стр. 40). Међутим, нека књижевна дјела се дјечи обраћају недвосмислено, па је у том домену ово питање и те како рјешиво. Узимајући све предности и недостатке теорије рецепције, можемо закључити да је њен допринос науци о књижевности итекако значајан. Предметност коју разматра чини је веома корисном у проучавању књижевног дјела. Тешкоће на које наилази теорија рецепције документоване су и тиме да још увијек нема цјеловитије теорије књижевности базиране на њој.

Према томе, ако се не може сматрати као оквирна, теорија рецепције се може сагледавати као помоћна у рјешавању појединих проблема. Уосталом, то је и била намјера њеног идејног творца, Ханса Роберта Јауса, који је рекао да „рецепциона естетика није никаква аутономна, аксиоматска дисциплина, довољна да сама решава своје проблеме, већ је то парцијална методолошка рефлексија, подесна за надограђивање и упућена на сарадњу“ (Jaus, 1978, стр. 180). Теорија рецепције је још једно „стојиште“ са којег се може посматрати поље сугестивности сваког посебног дјела и смисао укупне књижевне умјетности.

Значај теорије рецепције за наставу књижевности на млађем школском узрасту

Књижевноумјетнички текст је вишезначна језичка творевина чији је главни задатак да својом формом и суштином плијени и обузме читаоца претварајући га у

саучесника у стваралачком чину којем је тешко назрети крај (Поповић, 2018). Он се одвија у једном динамичком слиједу који се актуелизује у самом процесу читања, добијајући тако своје коначно остварење, па је чин рецепције кроз који пролази читалац готово једнако активан као и чин његове репродукције.

Ученици одрастају и живе у свијету који их окружује, а притом и изазива. Због тога школа има задатак да их усмјерава и подстиче на размишљање и да им „представља“ путеве за рјешавање животних проблема. Уз помоћ књижевних текстова, на примјер, моћи ће да пронађу „златне кључиће“ за своју душу и отвараће им се нови видици о којима су маштали. У наставном проучавању књижевноумјетничког дјела теорија рецепције има посебну вриједност. У њеној основи је улога читаоца која се састоји од увиђању смисла, доживљавању и тумачењу фикционалног текста. Тиме ова „методолошка рефлексција“ у потпуности одговара настави. Окренутост ка ученику као читаоцу требало би да буде један од фундаменталних захтјева успјешне наставе књижевности и кључно полазиште укључено у саму суштину наставне теорије и праксе. Сагласност теорије рецепције са наставом књижевности у неколико ставки изложила је Дијана Вучковић, истичући сљедеће:

1. „И ученик је читалац који сараднички прилази тексту. Додуше, на самом почетку школовања он још увијек није „равноправан саговорник“, али настава књижевности треба да му омогући диспозиције за активно учешће у фикционалном збивању.
2. Пред учеником се текст показује као и пред сваким читаоцем – нудећи бројне схематизоване аспекте и „празна мјеста“ између њих, што позива на инвентивно ангажовање у састваралачком акту.
3. Приступајући одређеном тексту, ученик има свој хоризонт очекивања који може бити коригован, али и неизмијењен у току читања. На основу евентуалне модификације хоризонта очекивања, ученик проширује своје сазнање и доживљава естетску вриједност дјела.
4. Имплицитни читалац се креће кроз перспективе текста, мијења „стајне тачке“, како би достигао централно мјесто – конструкцију смисла. Он је динамичка и творбена категорија. Оваквог, активног читаоца, који није само пуки посматрач и регистратор, требало би да створи настава књижевности од ученика. Мобилизацијом свих ученичких креативних потенцијала биће успјешно остварен стратешки циљ – развој љубави и интересовања према

књизи и читању. Категорија имплицитног читаоца, чини се, представља добар путоказ у правцу реализације овога циља.

5. Теорија рецепције подвлачи субјективни план доживљаја, а објективност просуђивања вриједности покушава остварити апстраховањем и генерализовањем заједничког, али и типичног, из бројних индивидуалних реакција читалаца. Настава књижевности, у сагласности са принципом индивидуализације, поштује различитости ученика покушавајући да њима саобрази доживљавање и тумачење умјетничког текста. Али, то не значи да настава дозвољава произвољности у пријему умјетничког текста. Погодним поступцима обезбјеђује се конвергенција могућих реакција око стварног смисла и утврђене вриједности текста, чиме и субјективни и објективни критеријум бивају задовољени.
6. Рецепционоестетички приступ захтијева максимално учествовање читаочевих предзнања и искустава, емоција и вјеровања, идејних опредјељења и, уопште, свега онога што читалац већ посједује у тренутку кад се сусреће са текстом. Штавише, те се читаочеve карактеристике сматрају релевантним за тумачење естетског кода. Настава књижевности жели потпуни ангажман ученикове личности. Јер, тек свестрано ангажована, личност постаје и свестрано активна, што је један од кључних захтјева савремене наставе“ (Вучковић, 2006, стр. 44–46).

Павле Илић значај теорије рецепције за наставу књижевности (а уједно и однос ученика и књижевног дјела) представља на овакав начин:

- а) ученик је узимао дјело, а и дјело је узимало ученика,
- б) усвајајући дјело ученик га је претварао у духовну својину и
- в) у процесу усвајања дјело је преображавало ученика и потпомагало развој његових субјективних могућности (Илић, 1997).

Такве међузависности књижевног дјела и ученика у рецепционоестетичком акту појачане су у нашим експериментално провјераваним моделима развијајуће наставе (НРНС и РН), што је интензивирало њиховно духовно обогаћивање, естетско-књижевно сензибилизовање, књижевно-теоријско сазнавање и сустваралачко испољавање. Ови домети нису значајније достижни у уобичајеној традиционалној предавачко-приказивачкој (фронтално-интерпретативној) настави књижевности.

То значи да теорија рецепције објашњава потпуну коакцију читаоца и дјела, инсистира на инвентивној и иницијативној улози читаоца у дијалогу са дјелом. Уколико жели ученика третирати као активног субјекта и од њега створити заинтересованог читаоца за читав живот, сасвим је оправдано да настава књижевности уважи достигнућа ове теорије.

Дакле, рецепција је данас веома важна спрега између животних радости умјетничког дјела и његовог пријема од стране читаоца (Марјановић, 2011). „У продуктивној и подстицајној настави књижевности, уз плурализам приступа и примјену методе рецепције, односно уважавање истинског читаоца стварају се безграничне могућности за успјешну и потпуну рецепцију књижевног дјела у настави. Интензитет бављења текстом, сазнавање и истраживање, уживљавање у ликове и ситуације у уској је вези са остваривањем учениковог индивидуалног максимума“ (Стојановић, 2019, стр. 708). Узимајући у обзир то да се у савременој дидактици и настави развијајућег типа преферира другачија психолошко-логичка основа у оквиру које се акценат ставља на подстицање запажања и анализирања узрочно-последичних веза, мишљења, откривања и генерализација у зони наредног (у почетку блиског) развоја ученика, залажући се за проширивање простора за демократско испољавање и афирмацију ученика млађешкошког узраста, процес рецепције у настави таквог типа омогућује максимално могуће васпитно-образовно дјеловање књижевног текста на сваког ученика.

Самосталан (или интерактиван) рад на дјелу који почива на снажним емоцијама, уз учитељеве умјерено усмјерене подстицаје и максимално уважавање слободе мишљења реципијента, омогућава да се наставни рад на тумачењу усмјери на креативно стварање самог читаоца, његово индивидуално сазнавање, изграђивање властитих виђења, судова и доживљаја о дјелу, при чему до изражаја долази принцип самоактивног стваралаштва (Стевановић, 1998; према: Стојановић, 2019). Дакле, у развијајућем раду на књижевном тексту, уз индивидуално или интерактивно учешће ученика, потврђују се и истовремено развијају ученичке рецепцијске снаге до личних максимума. Развијајући рад на књижевном тексту карактеришу заинтересованост, упорност, усредсређеност, тј. неурофизиолошка ангажованост и анимирање спознајних снага свих ученика у одјелењу.

Естетика рецепције књижевног текста

Иновација и модернитет, по Јаусу, представљају основна мјерила естетике рецепције једног књижевног продукта, и по томе се разликују од класичне естетике и естетике која се заснива на нормама које се обликују у формирању укуса. Он поменута мјерила естетике рецепције расвјетљава као интегрални дио ширих процеса и система. „При томе естетика рецепције као фундамент не само да ‘књижевној еволуцији’ враћа изгубљени смјер... Она такође омогућава да поглед продре у временске дубине књижевног дјела, на тај начин што омогућава да се сазна промјенљиво растојање између актуелног и виртуелног значења једног књижевног дјела“ (Jaus, 1978, стр. 75). Ингарден сматра да је књижевно дјело један естетички предмет који се прихвата у свијести читаоца у виду гласовног слоја, слоја значења, слоја приказаних предметности и слоја схематизованих аспеката (Ингарден, 1971).

Упркос томе што је открио битну улогу читаоца, основни недостатак његовог виђења је тај што је читалац за њега увијек исти, и идеалан. „У традиционалној естетици, како истиче Јаус, извршен је савршен злочин, у којем је убијен тај неотклоњиви фактор-читалац, што је оставило крупне посљедице на историју књижевности, која је знала бити и историја пишчевих тетака и историја тешког стања сељака, али никад није у цјелини обухватила онај сложени процес који књижевност као феномен подразумева, тј. књижевна историја мора постати и историја рецепције“ (Лешић, Османагић, Бакаршић и Куленовић, 2006, стр. 462). Такве анализе „довеле су до виђења да је читаочево понашање према тексту увијек истовремено и активно и рецептивно, стапајући притом два видокруга, онај дат текстом и онај што га читалац сам са собом носи“ (Шобат, 2009, стр. 22). Естетику рецепције, као парцијалну методолошку рефлексију, Јаус сматра подобном за надградњу и упућивање на сарадњу, али и као рјешење за остваривање задатака теорије и историје умјетности.

Естетика рецепције брани став да се ни структура ни историја умјетности не могу схватити као супстанца, односно да историјску суштину једног умјетничког дјела не можемо одредити независно од његовог дјеловања. Дјеловање и рецепција једног умјетничког дјела представљају дијалог између једног савременог и једног минулог субјекта. Темељна мјера Јусове естетике је степен „новости“ коју дјело доноси.

Фикција као детерминанта рецепције књижевног дјела у настави на млађем школском узрасту

Књижевни текст је стилизована језичка форма, а како је језик основно средство комуникације међу људима, комуникативност књижевног текста је његова иманентна одлика (Ристановић, 2011). Читајући књижевна дјела, ученици проналазе елементе језичких игара, прихватају јунаке или се поистовјеђују са њима (или их надграђују). То значи да се ученик у таквим ситуацијама одваја од реалности и „упловљава“ у свијет јунака који му испуњавају дух и проширују сазнања. Ако смо већ увидјели да је читалац пуноправан члан тријаде аутор–дјело–читалац, требали бисмо и одговорити и на питање зашто он чита и шта чини док чита.

Неки општи одговор могао би изгледати да кроз књижевност учимо тиме што разликујемо свијет текста од оног свијета који он, заправо представља, што нам омогућава да разумијемо свијет у којем ми егзистирамо. Дијете је склоно да пореди фикцију са стварношћу и вјерује у књижевну истинитост. Лако се „пребацујући“ из реалног свијета и свијет дјела, оно књижевну „ствар“ узима са озбиљне стране, помишљајући да је то све стварно и поуздано.

Соња Томовић–Шундић је, анализирајући рецепцију у савременим естетичким теоријама, одговор на питање: Зашто читамо и шта чинимо док читамо?, изложила у неколико ставова:

- „Човјека води истраживачки дух.
- Потреба за комуникацијом, ирационалним, проширењем животних оквира изражена је у његовом бићу.
- Осјећај задовољства и напетости, те динамички карактер књижевног збивања, од изванредне су емоционалне важности.
- Прималачки акт није дефиниторан ентитет“ (Томовић–Шундић, 1998; према: Вучковић, 2006, стр. 35).

Видимо да се жеља и потреба за читањем изводи из примарних мотива људског понашања. Човјек је биће усмјерено ка сазнавању и трагању за непознатим и нејасним и управо га то покреће на авантуру коју му текст пружа. На мотиве који упућују човјека на боравак у фикционалном свијету осврнула се Дијана Вучковић, наглашавајући сљедеће:

„– У току читања ми, у ствари, трагамо за нечим желећи проширити фонд свог знања и, евентуално, добити неке одговоре на суштинска питања наше егзистенције.

– Суштина релације читалац–текст је однос ја–ти. То је потреба за споразумијевањем и разумијевањем, тј. суштинска људска потреба за комуникацијом.

– Читањем књижевних дјела долазимо у посјед истине изложене на умјетнички начин, који не инсистира строго на логичком начину мишљења. У умјетности потпуно равноправно дјелују: мит, фантазија, метафора, симбол, путем чега се удаљавамо од рационалног и чулног.

– У току читања осјећамо задовољство. Цијела личност је укључена у збивање умјетничке датости, које се доима као „безинтересно естетско уживање”.

– Фикционалност књижевности доживљава се као дубоко повезана са референцијалним свијетом–свијетом реалног искуства. Уобичајене перспективе читаоца се мијењају покренуте текстом носећи га у свијет другачијег каузалитета.

– Процес читања је динамичка активност реципијента. Књижевност нуди могућност великог броја дивергентних интерпретација. Естетски знак је кодификован тако да нуди виђење истог на различите начине. То је поливалентна структура која изазива диферентне реакције и, захваљујући властитој неодређености, ствара простор за дјеловање и саучествовање читаоца. Читалац је и тумач ауторове воље, али и креатор своје.

– Чин читања чини да се индивидуа изолује од стварног свијета и уђе у романескни идентификујући се са његовим креацијама – ликовима и ситуацијама. Тиме читалац улази у нову димензију и проширује властиту егзистенцију на неки паралелни свијет. „Живећи” у том свијету, схвата његове принципе и законе, али „боравећи с друге стране”, у могућности је да посматра и свој реални свијет свакидашњег искуства.

– Немогуће је дефинисати прималачки акт.

– Читање је романа која одлаже апсолутно задовољење. Оно личи на игру читаоца са текстом и његовим значењем. При томе, сама игра је циљ, а не коначна „побједа” текста или читаоца. Правила игре одређују оба учесника – и текст и читалац.

– Читање књижевног дјела доживљава се као лично откровење. Читалац и дјело се привлаче и доживљавају као синергетски повезани, а ова снажна

привлачност резултира интензивним продором према умјетничком предмету који се аперцепира у једном даху“ (Вучковић, 2006, стр. 35–36).

Дакле, видимо да читање умјетничког текста мора бити подстакнуто унутрашњом мотивацијом и снажном учениковом потребом за књижевношћу. Само свестрано и максимално ангажован ученик моћи ће да доживи свијет књижевног дјела. „Телепортација“ ученика из стварности у виртуелност мора бити брижљиво конципирана уколико ученика желимо мотивисати за што ефикасније и потпуније разумијевање догађаја у књижевном тексту.

У свему томе важну улогу има учитељ, јер он прати како тече процес сазнања ученика, остварује двосмјерну комуникацију, прати „рецепцијску моћ“ и ученичка интересовања. А ученици, у складу са својим властитим сазнајним капацитетима и могућностима запажају, рашчлањују, анализују и синтетизују своје ставове према прочитаном тексту (Петровић, 2011). У моделима развијајућег рада на књижевном тексту учитељ усклађује рецепцијске захтјеве са степеном учениковог читалачког искуства и са зоном његовог блиског развоја, изазивајући тако знатижељу и обузетост личном рецепцијом. Стваралачка улога ученика (реципијента), моћ „апсорбовања“ и одгонетања порука су кључни фактори градње естетичког свијета дјела.

Читање и читалачке способности ученика млађег школског узраста у функцији рецепције књижевног текста у настави

Наставни рад на књижевном тексту подразумијева учениково прихватање дјела, првенствено његово читање, доживљавање и разумијевање, а све остало се односи на ефекте који слиједе након тога. Дакле, рецепција књижевног текста је незаобилазна и тражи посебан приступ у настави. Док чита литерарно дјело, ученик је под утицајем привлачних снага из умјетничког свијета (Првуловић, 2000). Развијање вјештине читања је дуг и тежак пут, а превазилажње честих криза читања је дугогодишња борба, у којој се „извојевана“ побједа огледа у стварању жеље код ученика за континуираним и систематским читањем обавезних и необавезних штива.

Књижевни текст са својим умјетничким квалитетима своју праву вриједност завређује у свијести читалаца. „Књижевно дјело се ствара писањем, а остварује читањем“ (Николић, 1999, стр. 249). Дакле, између књижевног дјела и читаоца постоји извјесна веза, па се може рећи да је читалац саучесник у стварању самог

дјела и његовом духовном обликовању, продубљујући његова значења и поруке (Милинковић, 2006). На основу тога, у школи треба васпитавати и изграђивати ученика који ће моћи да осјећа и критички просуђује о књижевном дјелу (Тасић–Митић, 2012). Упознавање дјетета са чарима књижевности обично почиње рано, прије поласка у школу. Читање је стваралачка активност која се изграђује и усавршава систематским наставним радом на млађем школском узрасту ученика.

У настави књижевности на овом узрасту најчешће се практикују изражајно, доживљајно, истраживачко и интерпретативно читање. У процесу обликовања доброг читача важну улогу има учитељ, од кога се очекује да својим личним примјером утиче на развој љубави према књизи код најмлађих читалаца (Павловић, 2008). При пружању једног таквог позитивног примјера, читање ће се у очима ученика представити као редован и трајан начин духовног битисања културних људи, коме теже и сами да се прикључе. „Будући да је добро читање услов да се књижевни текст доживљава и схвата и да без тога не може бити његовог успјешног изучавања и развијања трајне љубави према књизи, умијеће читања ученика треба схватити као првостепени задатак наставе књижевности“ (Тасић–Митић, 2012, стр. 454). Када ученици постану свјесни какав им естетски ужитак доноси изражајно читање, почеће се трудити да усвоје и његују само такво читање.

Литерарна рецепција као умножена завршница умјетничког чина, као његов стални ток, обавезује наставу књижевности да буде стваралачка. Ученици се у улози рецепијената стваралачки пројектују и актуелизују свијет дјела на себи својствен и непоновљив начин, дограђују књижевни текст и исцрпљују му значење у складу са својим животним и читалачким искуством, а по мјери сопствене имажинације и сензибилности. Сваки нови књижевни текст је „нови доживљај дјечије душе“ (Смиљковић, 2014, стр. 371). При сваком новом читању, књижевно дјело проширује читаоцу видик и открива непрегледне хоризонте нових информација, нових сазнања и потпуно другачији доживљај пишневог фиктивног свијета (Милинковић, 2006). Потенцијале књижевног текста дијете само препознаје и интериоризује доживљајем (Стојановић, Л., 2019). Због тога се у развијајућем раду на књижевном тексту максимална пажња посвећује покретању и подржавању личне рецепције сваког ученика, а затим на усмјеравање, интеграцију и евалуацију „продуката“ те рецепције, који се односе на развој мишљења и запажања, маште, стваралаштва, али и на формирање вриједносних оријентација и јачање карактера рецепијента.

Мисаоно активирање ученика млађег школског узраста и рецепција књижевног текста

Настава књижевности се темељи на читању, јер само прочитана или саслушана умјетничка ријеч може бити предмет доживљавања и проучавања. Без слушања, читања и доживљавања настава књижевности се не може засновати. Због тога је примарни циљ наставе матерњег језика подстаћи и навикнути ученике на пажљиво читање разнородних књижевних текстова (Николић, 1999). Успјех у проучавању књижевног текста првенствено зависи од тога како је он прочитан и колико се читалац мисаоно, емоционално и фантазијски унио у свијет дјела, шта је доживио и сазнао. Према томе, благовремено и умјесно подстицање ученика на доживљајно и истраживачко читање постаје прекретна наставна дјелатност.

Познато је да се ученици који су мотивисанији за читање и слушање књижевних текстова дубље и свестраније уносе у свијет дјела и сазнају о њему више од ученика који нису подстакнути. Стимулисање читалачке воље и пажње као битног услова за појачавање литерарне пријемчивости претежно спада у стваралачку активност, па су на том подручју наставне могућности увијек отворене и изазовне. Мисаона ангажованост ученика у процесу читања очитује се у три здружена смјера: емоционални, фантазијски и рационални. На тај начин се стварају доживљајне, стваралачке и критичке побуде за пријем књижевног дјела. Књижевни текст садржи унутрашњу снагу за привлачење читалаца и одржавање њихове пажње у којем дјелују естетички чиниоци као спонтани подстицаји читалачкој радозналости. Због тога се моћ књижевног текста да нас заинтересује за самог себе користи у настави као основни и непресушни извор мотивација за читање.

Поред тога, ваља имати на уму да је ученичко читалачко понашање знатно условљено и самим начином интерпретације умјетничког (прозног или поетског) текста. Уколико ученици не буду имали могућност да своја запажања истакну на часу, њихова вољност за читањем ће бити смањена. У супротном, читаоцима су отворене могућности за пуну литерарну афирмацију. Ученици желе да буду мисаоно ангажовани и усредсређени на часовима књижевности, да образлажу своја усхићења побуђена свијетом књижевног дјела, а учитељи им то нарочито могу омогућити у развијајућој настави књижевности.

Када се ученици подстичу за активно учешће у тумачењу књижевног дјела, а њихова запажања истичу и похваљују на часу, тада они читању приступају као

изазову за интимно и јавно потврђивање својих личних способности. Таквим односом према књижевном тексту који је предмет обраде, ефикасна рецепција неће изостати. Дакле, пријем књижевног текста, као индивидуални чин реципијента, гради се кроз унутрашњи говор, монолог или дијалог (између читаоца и текста), а „рецепцијски доживљај, створен нестрпљењем и дјечијом радозналошћу, настоји да што прије изађе из осаме и упуту се у дијалог у оквиру кооперативне димензије, започене сучељавање, неслагање и супростављање мишљења, просуђивање и процјењивање, виђење и доживљавање међу вршњацима у тиму“ (Коцевска, 2018, стр. 33). То значи да ученицима млађег школског узраста треба омогућити наставни амбијент и пружити им могућност да буду активни учесници при планирању, реализацији и евалуацији сопственог рада на књижевном тексту, при чему ће се код њих развити осјећај самоефикасности и самопотврђивања. Развијајући настави рад на књижевном тексту у потпуности потенцира мисаоно ангажовање свих ученика, у складу са њиховим индивидуалним могућностима и сазнајним потребама. У развијајућој настави сваки ученик знатно интензивније усваја вриједности и ставове, изграђује и организује сопствени вриједносни систем.

Ученик (читалац) – (ре)активни субјект у раду на књижевном тексту

У рецепционотеоријској оријентацији читалац (ученик) се јавља као „активна категорија“, односно „стожер око којег се окреће књижевно-стваралачка и књижевнотеоријска мисао“ (Петровић, 2011, стр. 70). Један од фундаменталних циљева наставе књижевности односи се на оспособљавање ученика за уживање при читању и разложно просуђивање о вриједностима прочитаног. Дакле, прави смисао који доноси књижевни текст није коначно уобличен, док му завршну ‘ноту’ не дода свијест читаоца. При томе, читалац има одређене инструкције које му нуди текст и према њима „отклања неодређености самјеравајући их или коригујући индивидуалним искуством” (Томовић–Шундић, 1998, стр. 198). Смисао, дакле, није дан већ задан, а задатак идеације повјерен је читаоцу (Вучковић, 2006). Тако читалац постаје саучесник у стварању књижевног дјела и његовом духовном обогаћивању. Читање књижевног дјела представља јаче и присније мотивисање, скопчано са радошћу и умјетничким уживањем којим књижевно дјело награђује напредног читаоца (Николић, 1999). Ученик-читалац углавном прихвата оно што га опчињава, одушевљава и зачуђује и због тога се може рећи да је најстрожији и најискључивији

критичар (Вељковић Мекић, 2019). Читањем се разбукутава дјечија машта, стварају фантастични свјетови у којима је све једноставно и могуће, богати рјечник, проналазе и задржавају у трајном сјећању зрнца мудрости и развија емпатија (Шевић, 2018).

Јаусов читалац је историјски, он из равни свог времена учествује у догађању књижевног дјела. Новина коју дјело доноси за њега представља естетску вриједност. „Прави читалац је онај ко разумије сигнале које му текст доноси. У суштини, разликујемо двије основне категорије читалаца: реалне и хипотетичке. Реални читалац је познат из документованих реакција, што је често неизвјесно. Реконструкција реалног читаоца рефлектује различите ставове и норме публике, тако да литературу можемо видјети као одраз у огледалу одређеног културног кода. Недостатак докумената је проблем који предусловљава да „стварног читаоца” тражимо у самом дјелу, чиме смо у опасности да га екстраполирамо из улоге коју му је аутор текстом предодредио. Хипотетички читалац је конструкт према коме све могуће актуализације текста могу бити пројектоване. Од хипотетичких читалаца двије су групе о којима се највише расправљало, а то су идеални читалац и савременик дјела“ (Вучковић, 2006, стр. 29).

За идеалног читаоца (којег помиње Јаус) тешко је рећи да заиста постоји, мада је, без сумње, често корисна категорија према којој су усмјерене актуализације „тешких” текстова, док је читаоца – савременика скоро немогуће окарактерисати у форми генерализације, што условљава непоузданост посматрања његових реакција као типичних за дато вријеме. Читалац – савременик и реални читалац очито имају везе у том смислу што је реални читалац једна од категорија групе читалаца – савременика. Преостале двије групе су:

1. конструкт читаоца из историјских и социолошких сазнања о том времену и
2. онај изведен из читаоачеве улоге садржане у тексту (Вучковић, 2006).

Изер је покушао да дефинише обавезно читаоачево присуство без предодређења његових индивидуалних карактеристика и историјске ситуације којој припада. Назвао га је имплицитним читаоцем. Овај читалац, Изерово је мишљење, има све предиспозиције неопходне за разумијевање 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. Имплицитни читалац је најкомплетнији покушај да се у оквиру теорије рецепције означи улога адресата текста. „Изер претпоставља да текст нуди ауторове перспективе виђења

свијета (које, ипак, не морају бити типичне). Свијет текста, свакако, није копија реалног. Он је сачињен од различитих перспектива које нуди аутор, а које имају већи или мањи степен несагласности са могућим гледиштима читалаца. Реципијент, да би могао актуализовати текст, помјера своје тачке посматрања у нову позицију која му омогућава виђење. Текст му у томе сараднички помаже тиме што нуди одређене 'стајне тачке' са којих ће моћи да види и схвати ствари које не би дошле у жижу интересовања све док читаочеве уобичајене диспозиције и навике одређују његову оријентацију. 'Стајне тачке' морају бити акомодативне различитим врстама читалаца и зато њихова позиција није дата експлицитно у самом тексту. Она се гради у току 'структурног акта' који предузима читалац, а дата је у 'текстуалној структури' као флексибилан елемент“ (Вучковић, 2006, стр. 31).

Може се десити да смо у току читања несвјесни својих животних искустава, али још увијек она подсвјесно дјелују, а на крају читања постајемо поново свјесни – желимо инкорпорирати ново искуство у свој фонд стечених знања. Изер је сматрао да читаочева улога може бити остварена на неколико начина, што је индикатор да текст дозвољава различите конкретизације. Било која актуализација може бити просуђивана против позадине других, потенцијално присутних у структури текста. На основу овога, концепт имплицитног читаоца је референцијални оквир за све историјске, социолошке, психолошке – индивидуалне типове читалаца. Субјект који посматра и објект који се представља стоје у специфичном односу који узрокује интеракцију – умјетник организује своју визију водећи рачуна о посматрачу; посматрач, због технике наступа, види како њиме управља одређено поимање које га мање или више обавезује да трага за 'стајном тачком' која ће му омогућити виђење (Да ли и учешће у збивању?)“ (Вучковић, 2006, стр. 33).

Читаочева позиција разумијевања предодређена је перспективама текста, које нису дате као реалност, а ни као копија читачевог свијета. Идеација је остављена читаоцу. Реалност која нема вантекстовну егзистенцију мора бити осмишљена читачевом имагинацијом. Због тога, а и због саме многосмислености књижевног текста, наставници се при наставној интерпретацији морају опредијелити за код као могући правац читања, тј. као предуслов комуникације са дјелом. То може бити на:

- аналитичком коду (при којем се истражује вишезначност самог текста),
- херменеутичком коду (у којем скуп јединица представља неки проблем и загонетку),
- симболичком коду (у којем доминира вишезначност и реверзибилност),

- предиктивном коду (гдје се наглашава понашање у будућности) и
- гномичком коду (при којем се наводе неке еклиптичне мудрости (Игњатовић, 2002).

Смисао је задан и повјерен носиоцима значења – појединим улогама. Ниједна од њих, сама за себе, неће бити идентична темељном идејном концепту. Стога реципијент, да би докучио срж, мора пратити све перспективе у њиховој комплексној међузависности и бити максимално „гладан“ за сазнавањем свијета књижевног дјела.

Неријетко се дешава да дјеца (па и одрасли читаоци) редукују књижевно дјело тиме што, рецимо, изаберу један лик, с њим се идентификују и све остале компоненте текста посматрају из перспективе тога лика. Почетна симпатија (страст, одушевљење) води читаоца до све већег зближавања са изабраним ликом, па и потпуног поистовјећења у смислу интројекције и пројекције. Свијет дјела се посматра очима лика који је постао читаочево друго „ја“. „Више него иједан други читалац, дијете суди и пресуђује оном што му се чита или пружа на читање, тј. дијете одмах заузима свој став према садржини књижевног дјела, не обазирјући се на било какве књижевне и друге величине и вриједности“ (Ћаленић, 1977, стр. 51).

Читалац (ученик), обично добро упозна свог главног јунака, зна његове жеље, мисли, вјеровања и проблеме са којима је суочен. Остали ликови посматрају се са спољашње стране, кроз призму читаочевог другог „ја“. Док један књижевни лик доминира нашом перцепцијом, остале само површно упознајемо из њихових (не)пријатељских односа са ликом којег смо одабрали као „фаворита“. Читалац тада даје веома непрецизне и уопштене одреднице за остале ликове, дијели их на добре и лоше, што је, свакако, последица недовољног разматрања мотива њиховог понашања. Овакво пристрасно тумачење појединих књижевних ликова није од користи за цјеловито доживљавање књижевног дјела. Чињеница да је изабрани лик обично главни јунак, не умањује негативност овог приступа. „Идентификација читаоца са књижевним ликом логичан је феномен јер је улазак у фикционални свијет испосредован, заправо омогућен, захваљујући ставу емпатије према ‘живом бићу’ чија је егзистенција у свијету ријечи толико убједљива. Тек ‘живо биће’ може затражити интервенцију и присуство читаоца. Углавном је то људско биће, али у књигама намијењеним дјечи, могу то бити и животиње, па и биљке, које писац антропоморфизира. Стога је персонификација толико честа стилска фигура у текстовима чији су реципијенти дјеца“ (Вучковић, 2006, стр. 87).

Када се читалац саживи са књижевним ликом, он почиње свијет гледати његовим очима. Једни му догађаји одговарају, а други не. Тако читалац посматра и фабулу са аспекта позитивних или негативних посљедица по „себе” и, наравно, често жели елиминисати све оно што је непожељно. Почетна редукција перспектива виђења на призму једног лика шири се на све елементе књижевног текста.

Иницијална идентификација са књижевним ликом је подстицајна полазна тачка за читање, доживљавање и тумачење књижевно-умјетничког текста. То је импулс који буди читаоца и од њега захтијева опредјелење и акцију. Ипак, то није довољан услов за потпуно разумијевање смисла фикционалног текста. Тек када читалац буде у стању да догађања посматра са различитих стајних тачака, моћи ће да објективно говори о вриједностима прочитаног. У супротном, сви његови утисци носиће печат субјективности и релативности сагледавања (Вучковић, 2006).

За потпуно доживљавање и разумијевање текста потребно је да се читалац повремено осврне и на ликове са негативним одређењем. Наравно, не зато да би их правдао и бранио или им судио, већ да би бар на тренутак погледао свијет из њихове перспективе, да би завирио у њихов свијет, срце и душу, и покушао открити шта је то што их тјера да буду на странпутици живота.

У настави књижевности и раду са млађим узрастом мало се рачуна води о улози приповједача у књижевном тексту. Скоро да се и не обраћа пажња на онога ко нам говори. Наравно, аутор је тај који се обраћа, али да ли он то чини говором у првом или трећем лицу, безличним приповиједањем или на неки други начин, питање је на које се не тражи одговор. Предметност књижевног дјела се оваплоћује у свијести читалаца као лични доживљај, емотивни набој или релаксација духа (Милинковић, 2006). Због тога је потребно водити рачуна о томе да ученици, након почетне идентификације са одређеним ликом, буду у стању да мијењају своје стајне тачке. Тиме ће стећи далеко бољу и обухватнију слику прочитаног и моћи да објективније процјењују његове вриједности. Ученик се мора премијештати из једне перспективе у другу како би у највећој могућој мјери схватио умјетнички конструисан свијет и одгонетнуо његов смисао.

Активност ученика млађег школског узраста усмјерена ка рецепцији књижевног текста омогућава се кроз развијање „асоцијативних и сензорних потенцијала који ће надомјестити дифузност свијести, недетерминисаност унутарњег свијета, несталност пажње и нестабилност тачке гледишта, које се, донекле, могу посматрати као отежавајуће околности за рецепцију. Организациони

поступци у наставном и ваннаставном контексту могу утицати да се препреке ка рецепцији претворе у предности, и то перманентном провокацијом расположивих умних потенцијала, усмјеравањем на повезивање имагинативног и реалног свијета, сублимирањем личног и искустава књижевних ликова и кореспондирањем између порука у књижевном тексту и личних моралних опредјељења“ (Коцевска, 2018, стр. 20–21). Потенцијали ученика у садашњим и домаћим цивилизацијским токовима захтијевају изналажење нових методичких модалитета сусретања са књижевним текстом који ће у већој мјери уважавати ученичка искуства и који ће тежити стварању адекватног читалачког кода, као што је могуће у моделима развијајуће наставе књижевности.

Учеников индивидуални доживљај и начини његовог испољавања у раду на књижевном тексту

Теорија рецепције је измијенила улогу читаоца, сматрајући га способним да одговори на питање естетске вриједности прочитаног књижевног текста. „Свако књижевно дјело садржи у себи слику свог читаоца. Читалац је, можемо рећи, један од ликова тога дјела“ (Vajnrh, 1978, стр. 84). Тако се јавља могућност читаоцевог индивидуализованог приступа и тумачења. Читалац (конзумент) ће у своја нова искуства пројектовати емоције, претходна знања, па и тренутна расположења. Неће га перципирати, већ аперципирати и посматрати га у односу на оно што већ зна, тј. мјерити га са постојећим садржајима своје свијести. „Читачево тумачење, ипак, није произвољно. Имплицитни читалац прати стратегије текста да би стигао до идеје. Његова улога и понашање у великој су мјери одређени оним што му текст нуди у садржинском и формалном смислу. Чак ни мјеста неодређености нису потпуно недетерминисана. Постоји читав низ сигнала које књижевни текст емитује и који, у много чему, указују на могућности које реципијенту стоје на располагању. Попуњавање мјеста неодређености није чин ‘слободне воље’ читаоца и поље пројектовања његове неспутане маште. То је стваралачка активност која происходи из пуног ангажовања свих његових емоционалних и мисаоних капацитета“ (Вучковић, 2006, стр. 100).

Читалац прво мора темељно упознати оно што је задато, имати јасну слику о предмету перцепције, па тек на тим основама ићи даље – допуњавати и тумачити смисао и вриједност. На тај начин јавља се комуникациони спрег, што књижевни

догађај чини посебно динамичком категоријом. „У настави књижевности морамо поштовати јединство објективног и субјективног. Ако допустимо да било једна или друга мјерила превагну, изгубићемо нити њихове комуникације. Превасходно уважавање објективних критеријума и вриједности осиромаше књижевни текст и редуковати његова потенцијална остварења, а искључиво обраћање субјективном разориће чврстину, комплетност и недјелјивост приказаног свијета“ (Вучковић, 2006, стр. 100).

Млади читаоци могу да зачуђујуће лако, без снажних психолошких потреса, напусте рационалну оптику и прихвате појаву „чуда“ у тексту којег читају, што им омогућава конструкт имплицитног читаоца уграђеног у структуру наратива (Мићић, 2020). Истраживачки дух и латентна енергија којом најмлађи реципијент располаже, његова динамичност и радозналост, као и крајивни потенцијал доприносе богатом индивидуалном доживљају и успостављању нових веза и односа између њега и књижевног текста.

Потребно је омогућити сваком ученику да исказе свој став без обзира на остварени интензитет емоције или достигнути ниво разумијевања (који је свакако могуће побољшати адекватним поступцима). Вријеме за упознавање, доживљавање и тумачење појединих текстова у школи је прилично кратко, па мора бити оптимално искориштено за рад. То значи да у аналитичко-синтетичком, проблемском, или неком другом наставном поступку који се примјењује, требају учествовати сви ученици. Садржинска анализа, анализа ликова, идејна, језичка, стилска и естетска процјена дјела су поступци који ангажују све ученике. Неки ученици ће запазити мноштво појединости, уочити посебно интересантна мјеста, на инвентиван начин допунити неодређености, а неки не.

У сваком случају, неопходно је да сви ученици равноправно учествују и да буду упућени у основне закључке о прочитаном дјелу. Узимајући у обзир и чињеницу да је дијете реципијент који истовремено упознаје своје окружење и живот у њему, као и свијет књижевног дјела, стално би требало да имају на уму они који пишу за дјецу и они који тумаче књижевно дјело дјечи или са дјецом (Радуновић–Столић, 2011).

Ученик млађег школског узраста доживљава књижевно дјело психолошко-хедонистички, потпуно се уживљава у ситуације у којима су избрисане границе између имагинарног и реалног (Животић, 1978). Индивидуални доживљај дјела произилази из темељног проучавања његових карактеристика и свјесног увиђања

естетске вриједности прочитаног. Након што ученици дубоко доживе књижевни текст, темељно и свестрано упознају његове основне карактеристике, тек тада су спремни да испоље своје субјективне ставове о прочитаном. Њихова уникатна запажања ће се манифестовати кроз дивергентну допуну мјеста неодређености. У доживљају текста „очитује се мисаона и емотивна реакција читаоца на текст“ (Bežen, 2003, стр. 22). Та посебна опажања свијета дјела увијек треба уважити, наравно, уколико су утемељена у утврђеним карактеристикама текста. Књижевни текст треба прво да узбуди и одушеви ученике, да им опсједне машту и мисли, па тек онда да убједљиво дјелује на њихове моралне ставове и понашање. „Дјело које мобилише свијест и подсвијест читаоца и доводи га, у појединим фазама читања, у стање инфантилне екстазе, пуно је потенцијалних значења и скривених порука, које ће се на различите начине трансформисати и огласити у његовом рационалном и ирационалном бићу. Такво дјело продуховљује читаоца, богати му сазнања, подуже ниво моралних врлина, развија осјећања хуманизма и потребу свечовјечанског космополитизма“ (Милинковић, 2006, стр. 20).

Ученике морамо подстицати да своје ставове аргументовано образлажу, темељно поткрепљују одговарајућим илустративним примјерима. Такође их треба подстицати и подржавати у спремности и на евентуалну корекцију својих гледишта сагласно са закључцима колективног разговора о прочитаном. Ако се њихови ставови не покажу ваљаним, треба им пружити убједљиве аргументе које они свјесно уважавају и прихватају. Разноврсност доживљаја које текст буди код младих читалаца веома је корисна полазна тачка за колективни дијалог у одјељењу.

Никада не требамо инсистирати на искључивости и униформности емоција и мисли ученика. Опаске које заиста немају оправдања у предметном свијету дјела требамо ненаметљиво, и одговарајућим доказима исправити и умјесто њих поставити прихватљивије закључке. Индивидуалност се у настави књижевности испољава у сваком поједином сусрету ученика са књижевним дјелом. Та настава својом природом подржава принцип индивидуализације, јер сваки сусрет ученик–дјело увијек је личан и субјективан.

Послије етапе читања обично слиједи аналитичко-синтетички поступак којим се доживљено жели и рационално засновати. Понекад претјерано и неадекватно аналитичко резонување може угрозити умјетничку димензију дјела, тј. неутрализовати његову естетску вриједност. „Само јединство емоционалног и рационалног реаговања даје потпуну рефлексију фикционалног свијета у свијести

ученика. Али, тај одраз никад неће бити у потпуности исти у машти два ученика. Без обзира на заједнички рад на часу, на одговарајуће закључке које дјеца уваже, није могуће очекивати (нити на томе треба инсистирати) да ма која два ученика покажу исте реакције. У њихова ће се схватања неизбежно уврстити личне перцепције. То је у великој мјери омогућено захваљујући томе да приказане предметности нису до краја и свестрано одређене. Које ће елементе дјеца дорадити, допунити, и како ће то урадити, у много чему зависи од њих самих и од карактера њихове везе са прочитаним текстом“ (Вучковић, 2006, стр. 107). Ипак, разговоре и саопштења о првом доживљају (или доживљајима) треба подстицати, тако да се ученици спонтано пројектују и „исповиједају“ поводом свијета дјела, а да истовремено истичу његове битне вриједности и покрећу тематику која ће постати предмет детаљније интерпретације. „Читање, рецитоване и казивање дјелова текста је дубоко субјективан чин. Никада два ученика неће на исти начин изрецитовати једну пјесму или прочитати неки текст. Њихово читање и казивање напамет увијек пројектују уникатност перцепције. Кроз изражајно или интерпретативно читање (казивање, рецитоване) огледа се ученички доживљај и стога ове облике показивања емоција и мисли о прочитаном дјелу треба што чешће примјењивати у настави књижевности. Наставник ће бити у могућности да провјери адекватност израза, а тиме и квалитет учениковог доживљаја и схватања вриједности текста. Посебно се то односи на лирску пјесму, монологи и дијалоге у епским и драмским штивима“ (Вучковић, 2006, стр. 108). Како су ученици доживјели и схватили књижевно дјело најбоље се може сазнати ако се умјесно подстакну да казују и умјетничким чињеницама објашњавају сву ону фантазијску, емоционалну и мисаону динамику поступно доживљавању на путу кроз свијет књижевног дјела (Николић, 1999).

Књижевни текст оставља доста велику слободу ученику и његовој активности. Овакве активности инспиришу младог читаоца, а он, захваљујући властитом стваралачком напору, постаје дубље везан за књижевно дјело, навикава се да сараднички прилази тексту и да га свестрано упознаје кроз сопствену истраживачку призму. На тај начин књижевност постаје унутрашња потреба, а не наметнута школска обавеза и захтјев.

Из естетског задовољства или искуства за читањем једног књижевног дјела које је обиљежено пријатним читалачким доживљајем, рађа се потреба за читањем следећег књижевног текста. На тај начин књижевно дјело постаје „мотив који енергизује“ (Димитријевић, 1977).

Рецепција и проучавање идеја књижевног дјела у настави

Циљеви естетског васпитања у књижевности су: стварање читалачких навика, стицање умјетничког укуса, богаћење репродуктивне и стваралачке маште и јачање чулног, језичког и литерарног сензибилитета. Идеје књижевног дјела представљају срж којом се остварују образовни и васпитни циљеви ове наставне области. Васпитни циљеви се искључиво остварују доживљавањем и сазнавањем свих важних умјетничких чинилаца у прочитаном књижевном дјелу.

Сваки умјетнички исказ учествује у испољавању одговарајуће идеје, а преко ње дјелује и на творбу низа других приређених и надређених порука. Идејни слој дјела је толико „срастао” са свим осталим чиниоцима, тако да дјело морамо проучавати у јединству и међусобној зависности свих значајних компонената које га творе (Николић, 1999).

Смисао текста многоструко је уткан у тематици, мотивима, књижевним ликовима, умјетничким сликама и стилистичким постуцима, па га можемо сазнавати тек вјештим откривањем свих релевантних чинилаца. „Око идеја књижевног дјела одавно постоји неријешен спор. Неке се теорије, наиме, базирају на проучавању смисаоне концепције дјела без довољно вођења рачуна о формалним компоненатама, док друге инсистирају на формалним елементима запостављајући садржинске. Оваква дихотомна карактеризација књижевног дјела за наставу је принципијелно неприхватљива. Књижевно дјело се у настави посматра као цјелина у којој форма и садржина егзистирају равноправно, обједињене заједничким циљем конституисања умјетнички обликоване стварности. Проучавање појединих формалних елемената поставља се увијек у зависности од онога што садрже, а за квалитетно сагледавање садржаја потребно је видјети облик у коме је презентован“ (Вучковић, 2006, стр. 150–151). Дакле, по теорији рецепције идејно осмишљавање дјела има итекаког значаја, јер читалац је овдје саучесник у изградњи смисла.

На овој се бази чак може изградити цјелокупна могућност индивидуалних и посебних реакција на свијет који доноси текст. Идеја се може посматрати у два значења, и то као нека основна мисао која је присутна у дјелу, или као цјелокупни смисао дјела које је предмет интерпретације. Централни васпитни ефекти које постиже настава књижевности темеље се на позитивном идејном опредјелењу базираном на књижевном тексту и на ученичкој интернализацији доживљених и растумачених вриједности.

Наравно, у васпитне ефекте убрајамо и оне далекосежне, опште циљеве, као што су: развој интересовања и љубави према књизи и читању и оспособљавање ученика за самообразовање у сфери књижевности, што ће им у много чему помоћи да осмисле свијет у коме живе. Циљ наставе овог подручја, осим интернализације позитивно образложених основних идејних структура (што је, готово увијек, етичке природе) обухвата и схватање начина и поступака на којима су оне утемељене и презентоване (естетска и интелектуална компонента васпитања).

Морално вредновање и откривање умјетничких порука је интегрални дио књижевноумјетничке рецепције и снажан чинилац естетског доживљавања. Због тога се у проучавању књижевног дјела посебна пажња посвећује доживљајном и рационалном увиђању и критичком сагледавању карактера, поступака, ликова, идеја, ставова и погледа на свијет (Николић, 1999). У томе се огледа допринос књижевне умјетности у обогаћивању личности и развоју друштва.

Све се то синхронизовано остварује кроз одговарајући методички оквир који неће нарушити комплексни доживљај и сазнање изазвано естетски уобличеном стварношћу. Због тога су у настави књижевности „неприхватљиви они поступци који књижевно дјело свode на једну или двије идеје. Таквом се редукцијом сиромашти и естетска вриједност дјела, јер да је писац заиста хтио да га једнозначно схватимо, тако би се и изразио и ни у ком случају не би градио сложену књижевну творевину“ (Вучковић, 2006, стр. 152). Дакле, идеја није директно дата већ се генерише из саме контекстуалности књижевног дјела. Младим читаоцима идеја (или више њих) није лако докучива категорија, па се у том смислу учитељи морају додатно ангажовати.

Реципирајући књижевно дјело у развијајућој настави, ученици се оспособљавају да (у складу са властитим потенцијалима) у умјетничким свјетовима размршују сплетове друштвених, моралних и психолошких елемената, што ће им корисно послужити за сналажење у реалности (стварности).

Развијањем литерарне пријемчивости ученика омогућава се да се умјетнички утисци јаче испоље и потпуније доживе, а то појачава њихово морално реаговање и васпитну усвојеност. Плуралитет идеја је битно својство сваког књижевног текста и то је став од којег ученик мора поћи да би га у току сарадничког приступа тексту темељно образложио. Чак и кад се уочи једноставан и лако „читљив“ идејни контекст, није добро формулисати га само једном реченицом, јер постоји велика

опасност да се у свијести ученика та реченица нађе као замјена или репрезент цијелог књижевног дјела.

Откривене идејне постулате ваља темељно образложити и поткријепити њиховим текстуалним конституентима. Тек тада, идеја се доживљава као вриједно, али и вишезначно обиљежје прочитаног књижевног текста.

ОПШТЕ ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ И ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ РАЗВИЈАЈУЋЕ НАСТАВЕ

У новој цивилизацијској епохи (трећем миленијуму) традиционална настава не може да удовољи потреби за стваралаштвом и способностима за рјешавање стално настајућих нових проблема егзистенције. Ново вријеме захтијева да ученици имају развијену способност за истраживачко-трагачку и стваралачку мисаону дјелатност. „Настава која развија (развијајућа настава), претпоставља да се током овог процеса, осим стицања знања и специјалних умијења и навика, преузимају посебне мјере и поступци усмјерени ка општем развоју ученика. Стога је неопходно да настава буде усмјерена на развој интелектуалних могућности ученика, укључујући притом оријентацију на ‘зону блиског развоја’. То значи и постављање захтјева који унеколико повећавају могућности ученика а које они могу и да остваре ослањајући се на извјесну помоћ и вођење наставника или сарадњом са способнијим ученицима-вршњацима“ (Ђорђевић, 2004, стр. 736). Од концепције развијајуће наставе се очекује да код ученика развија теоријско мишљење, умијеће анализирања, синтетизовања, апстраховања, уопштавања и критичког просуђивања. У овом поглављу пажња је усмјерена настанку и развоју концепције развијајуће наставе (са посебним освртом на однос наставе и развоја ученика у теорији Л. С. Виготског), те на два концепта експериментално провјераване развијајуће наставе (Занковљев концепт и концепт развијајуће наставе Ељконин–Давидов).

Генеза развијајуће наставе

Термин иновативно-развијајућа настава је, као нова концепција, уведен 70-их година XX вијека на скупу Римског клуба (чији је оснивач Аурелио Печеи), гдје су формулисане двије концепције образовања – подржавајуће-репродуктивна и иновативно-развијајућа (Драгић и Илић, 2018). Ова друга концепција заснива се на организацији и реализацији развијајуће наставе у којој се инсистира на харминичком и цјеловитом развоју личности ученика (Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н., 2016а). Ново вријеме захтијева да ученици имају развијену способност „за истраживачко-трагачку и стваралачку мисаону дјелатност“ (Спајић, 2007, стр. 561). Теоријске основе на којима ће се нешто касније стварати концепт развијајуће наставе поставио је Л. С. Виготски 30-их година прошлог вијека, након темељне критичке анализе којој је подвргао ондашњу психологију.

Стављајући акценат на однос учења (наставе) и развоја, истакао је да је то централно и основно питање, без којег проблеми педагошке психологије не само што се не могу адекватно ријешити, него чак не могу ни да се поставе. У теорији Виготског развој се посматра с једне стране као процес независан од наставе, а с друге као „сама настава обучавање током којег дијете стиче нове облике понашања, поима се као истовјетна развоју“ (Давыдов, 1995, стр. 11). Исто тако, ова теорија наглашава да развој (сазријевање) припрема и чини могућим процес наставе, а настава стимулира и унапређује процес развоја (сазријевање), „напријед трчећим“ смјером. У прилог томе Виготски је говорио следеће: „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 подударaju“ (Виготски, 1991; према: Давыдов, 1995, стр. 11–12). У развијајућој настави на положај и улогу ученика у настави гледа се на сасвим другачији начин и са сасвим нових позиција. То је довело до тога да се у дидактици створи „једна нова слика ученика–ученика који има сазнајне потребе и очекивања и ученика који предузима иницијативу (и уз помоћ наставника самостално) и критички овладава научним и културним наслеђем, откривајући са све већим степеном самосталности генезу новог знања. У развијајућој настави ученик иницира дијалог и слободно се укључује у заједничко разматрање проблема“ (Дубљанин, 2010, стр. 528). Један од кључних аспеката ученичке самосталности јесте питање рефлексивне способности дјетета. Због тога се одговор на питање зашто дјеца тако касно овладавају способношћу да поставе циљ, контролишу и оцјењују сопствене радње, за поборнике развијајуће наставе не односи искључиво на ученичку самосталност у настави, већ и на остале сфере дјечије самосталности.

У развијајућој настави грешка није повод за слабу оцјену јер дијете анализира сопствене грешке и грешке својих другова да би донијело закључак који ће га на крају довести до успјеха. Најзначајни допринос за развој концепта развијајуће наставе има Василиј В. Давидов, који се сматра и утемељивачем развијајуће наставе. Он је најприје са својим блиским сарадником Д. Б. Ељконином теоријски разрађивао и експериментално истраживао овај концепт. Након Ељконинове смрти, Давидов је наставио да ради сам. Међутим, зачеци концепта развијајуће наставе настали су и прије Давидова, у раду Леонида Владимировича

Занкова и његових сарадника. Према томе, настала су два концепта (крака) развијајуће наставе: концепт Занкова и концепт Ељконин–Давидов. У наредним поглављима биће образложене дидактичке карактеристике ових концепата развијајуће наставе у процесу рецепције књижевних текстова ученика млађег школског узраста.

Однос учења и развоја у теорији Лава Виготског као основа концепције развијајуће наставе

Однос наставе и развоја ученика и дан-данас представља један од централних и суштинских проблема образовања, наука о васпитању, развојне и педагошке психологије (Ђорђевић, 2004). Почетком 30-их година XIX вијека искристалисале су се три основне психолошке теорије везане за однос између наставе и развоја (са својим варијантама). Објављивањем збирке чланака Л. С. Виготског под називом *Изабрани психолошки радови* започиње озбиљно разматрање односа и могућих веза наставе и развоја ученика.

Прва когнитивистичка теорија, коју је утемељио Пијаже, заснивала се на идеји о независности дјечијег развоја од наставног процеса. У том контексту Виготски је критиковао ту теорију по којој је настава „чисто спољашњи процес који на овај или онај начин мора бити усклађен са током дјечијег развоја, али који сам по себи не учествује активно у дјечијем развоју, који у њему ништа не мијења и који, прије би се могло рећи, користи већ досегнути развој него што стимулише његов ток и уноси измјене у правац развоја“ (Виготски, 1991; према: Давыдов 1995, стр. 10). Према овој теорији треба чекати завршетак одређених циклуса, у којима одређене функције треба да сазру, прије него што школа приступи обучавању дјетета одређеним знањима и навикама (Вилотојевић, 2016).

Дакле, ова теорија је заговарала хронологију да циклуси развоја увијек претходе циклусима наставе. То је значило да настава каска за развојем, а да развој увијек претходи настави, тј. иде испред ње. Таквим сагледавањем ова два фактора искључена је свака могућност да се постави питање о утицајности наставе у процесу развоја и сазријевања оних функција које се активизирају у настави (Давыдов, 1995). Ову теорију су подржали познати психолози Гезел и Фројд. Поставке ове теорије природно не признају развијајућу наставу, јер такво теоријско заснивање образовне праксе искључује било какве могућности настајања такве наставе.

Друга теорија признаје становиште да настава заправо јесте развој и да је она у потпуности сливена са дјечијим развојем. То је тзв. теорија о идентичности наставе и ученичког развоја, према којој сваки корак у настави одговора (подударан је) кораку у развоју. Заговорници ове теорије били су познати психолози Џејмс и Торндајк. Према овој теорији свака настава има развијајући карактер.

Трећа теорија настала је као покушај да се превазиђу једностраности, тј. крајности претходних теорија, њиховом простом синтезом. С једне стране имамо развој који се посматра као процес независан од наставе, а с друге, сама настава или обучавање током којег дијете стиче нове облике понашања, поима се као истовјетна развоју. Према овој теорији развој (сазријевање) припрема и чини могућим процес наставе, а настава стимулише и унапређују процес развоја (сазријевања) (Давыдов, 1995). Даље, ова теорија наглашава да, чинећи корак у настави, дијете у развоју напредује за два корака, те да се обучавање и развој не подударају. Дакле, овдје се разграничава процес наставе и развоја, а истовремено се успостављају везе међу њима, тј. развој припрема наставу, а она га стимулише.

Све три поменуте теорије и данас егзистирају у савременој психологији (са одређеним модификацијама и допунама), а праћене су одговарајућом фактичком аргументацијом експерименталног и практичног карактера (Илић, 2020). Питање односа између обучавања и развоја дјете Виготски је рјешавао хипотетички, ослањајући се на најопштији закон генезе психичких функција у дјетета, која се испољава у зонама најближег развоја које се стварају у процесу његовог обучавања (и приликом комуникације са одраслима и вршњацима). „Дијете је у стању да самостално направи нешто ново тек уколико је то урадило заједно са другима. Нова психичка функција код дјетета се јавља као својеврстан „индивидуални наставак“ њеног вршења у колективној дјелатности, чија организација заправо и јесте настава (Давыдов, 1995, стр. 15). Различити аспекти развијајуће наставе интензивно су проучавани од шездесетих до осамдесетих година прошлог вијека (Вегнер, 1965; Обухова, 1972; Махмутов, 1975; Лернер, 1982), а резултати ових истраживања омогућили су да се експериментално заснује поставка о битној улози наставе у развоју ученика, а потом да се издвоје извјесни конкретни психолошко-педагошки услови развијајуће наставе.

У вези са развијајућом наставом Виготски је сјајно усмјерио педагогију, истичући како се она не треба фокусирати на јучерашњи, већ на сутрашњи дан учениковог развоја. Јер, суштинска карактеристика наставе која претендује да

развија, води, подстиче развој је та да ствара зону ближег развоја, изазива, побуђује и ставља у покрет унутрашње процесе психичких новонасталости (Спајић, 2007). Виготски је посматрао психички развој као социјално условљен процес одређен наставом и учењем, схватавши их у ширем поимању те ријечи. Предлагао је „оријентацију наставе, не на особености умног развоја које је дијете већ постигло, већ на способности својства ума који се тек стварају“ (Ђорђевић, 2004, стр. 744). Он није схватао учење само као развој већ и као процес који резултира у развоју. Јер свако дијете, у било којој области, има актуелни развојни ниво и потенцијални (наредни) ниво. Разлика између ова два нивоа је управо зона блиског ученичког развоја. Зона наредног (слједећег) развоја је значајнија за психолошки развој и школски успјех од садашњег нивоа развоја, јер оно што се налази у зони наредног развоја једног узрасног нивоа остварује се и преноси на ниво садашњег развоја у слједећем стадијуму. Из ове перспективе настава и учење постају фактори развоја (Ђорђевић, 2004). Основно становиште Виготског зрачи одређеним педагошким оптимизмом, јер се заснива на хипотези да се детерминанте психичког развоја не налазе само унутар организма, тј. ученикове личности, већ и ван њега, у међусобним социјалним утицајима са одраслима или вршњацима.

Занковљева концепција развијајуће наставе

Леонид В. Занков, који је свој експериментални рад започео 1957. године, врло оштро је критиковао садржај и методiku наставе у традиционалној основној школи. Он је истицао да је наставни садржај превише једноставан и лак, да процес учење тече врло споро, да су теоријска знања ученика оскудна, да су многобројна понављања подређена стицању навика и не доприносе интензивном развоју ученика, да у настави доминира вербализам, да се форсира памћење на штету мишљења, а унифицирана настава гуши индивидуални приступ (Занков, 1990).

Полазећи од концепције Лава Виготског о водећој улози учења у развоју психе (учење за собом „вуче” развој), о зонама актуелног и проксималног развоја, Занков је своје проучавање концентрисао на законитости односа развоја и наставе с циљем да се знатно повећа ефективност општег развоја ученика. Проблем је настајао у томе што само схватање општег развоја до тада није било свеобухватније сагледавано и што општи развој претпоставља и формирање интелектуалних способности, духовни раст, морални и физички развој. Након тога слиједи

сагледавање односа учења и општег психичког развоја ученика (Vasilijević, Vilotijević, N. i Vilotijević. G., 2014). У развијајућој настави суштински је важно одредити саоднос између цјелине и дијелова у коме Занков предност даје цјелини, наглашавајући улогу цјеловитог педагошког дјеловања у развоју дјете. Дидактички принципи развијајућег учења које је поставио Занков били су:

а) *Настава на високом нивоу одмјерене захтјевности* представља амбијент у којем је дијете дужно да анализира, уопштава и анализира. У овако конципираној настави претпоставља се савладавање тешкоћа, напрезање ученичких снага, сложен наставни материјал. Овај принцип открива духовне снаге ученика и даје им простор да се испоље. Такво усвајање знања их води ка преосмишљавању и систематизацији која има сложену структуру. Степен тешкоћа регулише се тако да предложени наставни материјал ученици могу сами осмислити. И у психичком и у општем развоју само напрегнути умни рад може да обезбиједи успјех.

б) *Водећа улога теоријских знања у настави основне школе.* Овај принцип претпоставља усвајање прикладних (релевантних) знања на основу осмишљених теоријских схватања и познавања узајамних унутрашњих веза и односа међу појавама. Да би садржај допринио развоју умијења ученика да самостално поима појаве из животног окружења, да продуктивно мисли, неопходно је да се рад са њим гради на разумијевању свих појмова и термина.

в) *Учење брзим темпом.* Ово произилази из принципа високе захтјевности и усмјерено је против застајкивања („тапкања у мјесту”) и против сталних ниско продуктивних понављања која не воде ка успјеху. То не значи да се на часу треба одрећи формирања навика. Овим принципом се инсистира на квалитативним, а не на квантитативним карактеристикама и претпоставља се примјена различитих начина усвајања и продубљивања знања.

г) *Сазнавање процеса учења од стране ученика.* Поменути принцип је донекле близак традиционалном принципу сазнајности наставе, али се разликује од традиционалног значења, које овдје има у виду осмишљено овладавање знањима, умијењима и навикама. Принцип сазнајности постављен је унутра, тј. на сами ток образовно-васпитног процеса. Сам процес овладавања знањима и умијењима у одређеној мјери постаје објекат сазнавања.

д) *Циљно усмјерен и систематичан рад на општем развоју ученика укључујући и слабе.* Такав рад води великом побољшању успјеха и развоја слабих ученика (ученика са препрекама у учењу и учешћу). Испитивања су показала да

преоптерећивање слабијих ученика не доприноси њиховом развоју, него увећава њихово заостајање. Неуспјешним је више од других ученика потребна систематична настава, јер она покреће њихов развој и води ка бољим резултатима у усвајању знања и навика (Занков, 1990; према: Vasiljević, Vilotijević, N., Vilotijević. G., 2014).

У наредној табели је сажето приказан концепт дидактичких карактеристика на којима је заснована развијајућа настава по концепцији Занкова.

Табела 1.

Дидактичке карактеристике на којима се заснива концепција развијајуће наставе Занкова

Циљеви и задаци наставе-образовања	Садржаји образовања	Дидактичке карактеристике и дидактички принципи	Специфичност организације
Општи ментални, психички развој личности ученика; стварање основа за општи, хармонични развој ученика; оптимални општи развој сваког ученика; представити ученику цјелокупну слику свијета посредством науке, литературе, искуства и непосредног знања.	Богати садржаји основног образовања који ће пружити да ученици стекну општу слику о свијету, засновани на вриједностима науке, књижевности и умјетности.	Разноврсност; процесуално знање; рјешавање сукоба (као подстицаји да ученици започну процес учења; користе се конфликтне ситуације, тј. суочава се са недостатком информација или искуства да се ријеш проблем; ученик се налази у ситуацији избора, мишљења, приступа); варијабилност. Принципи: образовање и настава треба да буду на већем, захтјевнијем нивоу, наставне јединице које се изучавају треба разноврсно и функционално повезати; подизање свијести ученика о самом процесу учења; спој чулног и рационалног сазнавања; рад на развоју сваког ученика, од најнапреднијег до оног са слабијим могућностима.	Наставни час као основна организациона форма, али треба да буде што динамичнији, флексибилан, потребно је да се измијене његови садржаји.

(Према: Шикл, 2012, стр. 164)

Занков је истицао да водећа улога у ученичком развоју припада образовању, те је говорио да је напор његове истраживачке екипе био искључиво усмјерен на изучавање дидактичког система наставе за млађи школски узраст у циљу њиховог општег психичког развоја. Поред тога, поставио је себи задатак да створи такав

систем наставе за млађи школски узраст који ће омогућити да се постигну високи резултати у развоју, при чему би учење било организовано по канонима традиционалне методике. Занков је сматрао да су основне линије општег психичког развоја опажање, мишљење и практичан рад.

У развијајућој настави врло је важно постављање питања проблемског карактера, јер она стимулишу варијативност одговора. Занковљев дидактички систем привукао је мноштво учитеља својом теоријском утемељеношћу, експерименталном доказаношћу, могућностима задовољавања друштвених потреба за формирање слободне личности и њеног општег развоја. Овај систем развијајуће наставе је у Русији постао државни образовни стандард од 1996. године.

Сличну Занковљевој, и Шаталов је изradio своју концепцију развијајуће наставе. Циљ Шаталовљеве концепције био је да се сазнајни процес што више убрза, а да се вријеме за савладавање наставног програма што више скрати. Шаталов је за остварење тог циља користио систем потпорних ослонаца-асоцијативних симбола (знакова, схема, цртежа) који је подстицао мисаону активност ученика. Ова концепција развијајуће наставе темељи се на системском приступу и на управљању етапним активностима у којима асоцијације имају велики значај. Иако је Шаталов сматрао да његов концепт оваплоћује развијајућу наставу, он је више био репродуктиван него развијајући (Вилотијевић, 2016). За наш рад је врло битна одредница Занковљеве концепције која се односи на то да ученици у настави требају стећи општу слику о свијету у којем егзистирају, а засновану на вриједностима књижевности и умјетности.

Развијајућа настава и наставна дјелатност према концепцији

Ељконин–Давидов

Други научни колектив, којег је формирао Ељкоњин (а касније се прикључио и Давидов), настојао је да идеје Виготског преточе у дјело. Они су својом теоријом разрадили концепт наставе за млађи школски узраст, а за то је било неопходно да се претходно проучи какви се психолошки домети могу постићи на том узрасту. Било је важно сагледати улогу и мјесто млађег школског узраста ученика у општем систему узраста, што је успио ријешити Ељкоњин. Његова концепција полазила је од тога да дијете може ријешити своје образовне задатке, уколико се рад с њим заснива

на овим ослонцима: настава и субјекат наставе, апстрактно-теоријско мишљење, слободно управљање понашањем (Давидов, 1986).

Давидов и Ељкоњин су пошли од чињенице да традиционално образовање не обезбјеђује пуни развој већине млађих ученика. Оно, у раду са дјецом, није полазило од зоне наредног развоја, него су увјежбаване оне психичке функције које су већ у својој основи развијене и формиране у предшколском узрасту (емоционално опажање, емпиријско мишљење, утилитарно памћење) (Vasiljević, Vilotijević, N. i Vilotijević. G., 2014). Прво су сачинили паралеле између емпиријског и теоријског сазнавања и мишљења. Емпиријско мишљење је фокусирано на класификацију предмета ослањајући се на њихово упоређивање и формално уопштавање, помоћу којег дијете рјешава многобројне задатке у току реализације наставе. За разлику од емпиријског, основу теоријског сазнавања и мишљења представља садржајно уопштавање неког система, а потом се мисаоно гради тај систем уз сагледавање могућности његове свеопштости. При анализирању неког предметног система човјек може схватити његову изворну, суштинску или свеопшту основу, а одвајање или фиксација те основе представља уопштавање датог система.

Карактеристике и циљеви емпиријског и теоријског сазнавања и мишљења се разликују, а пресјек тих различитости Давидов је навео овако:

1. Емпиријско знање ствара се поређењем предмета и представа о њима, што омогућује да се издвоје њихова појединачна општа својства. Но, теоријско сазнавање израста путем анализе улога и функција неког особеног односа унутар цјеловитог система који, заједно са тим, служи као генетички изворни темељ свих његових испољавања.
2. Упоређивање издваја формално опште својство неког скупа предмета, а знање о томе омогућује да се сагледа однос одређених предмета према одређеној класи, независно од тога да ли су ти предмети међусобно повезани или не. Теоријска анализа открива генетички изворне односе цјелине система као његовог свеопштег темеља или суштине.
3. Емпиријска знања осликавају спољашња својства предмета и ослањају се на очигледне представе, а теоријска на унутрашње односе и на тај начин иду даље од чулних представа.
4. Формално опште својство издваја се као појединачно са одликама и појединачним својствима предмета. Теоријска знања фиксирају реално

постојећи свеопшти однос цјеловитог система са његовим различитим испољавањима.

5. Конкретизација емпиријских знања састоји се у избору илустрација, примјера који припадају одговарајућој класи предмета. Теоријско знање састоји се у виђењима и објашњењима особених и појединачних појава цјеловитог система, из његовог свеопштег темеља.

6. Неопходно средство фиксације емпиријских знања су ријечи – термини. Теоријска знања изражавају се, прије свега, у средствима умне активности, а затим у различитим симболима система (Давидов, 1986; према: Vasilijević, Vilotijević, N. i Vilotijević. G., 2014).

Иако Давидов истиче разлике између емпиријског и теоријског уопштавања, он не пориче вриједности емпиријског приступа у настави, него чак наглашава да су оба типа мишљења неопходна сваком човјеку и да се ти типови међусобно допуњују, али истиче и то да је за теоријско-садржајну рефлексију карактеристична њена повезаност са испољавањем суштинских односа, са испитивањем и разматрањем суштинских активности. Суштински, Занковљев концепт се заснива на индуктивном приступу, а Давидов сматра да је ученицима млађег школског узраста потребна настава у којој ће они усвајати теоријска знања посредством анализирања, планирања, рефлексије, рјешавања проблема, јер се тако најбоље развија сазнајна и личносна сфера. Програми рађени по принципу концентричних кругова, истиче Давидов, само успоравају дјечји развој (јер га карактерише дедуктивно стицање знања).

Ељкоњин је истицао да је веома важно да процеси учења и васпитања теку унутар личности појединца, јер се само на темељу формирања конкретних облика активности јавља одређени психички напредак. Неопходни услови за успјешну развијајућу наставу су одговарајући садржаји и структура образовно-васпитног процеса.

Давидов, који је наставио са радом након Ељконинове смрти, сматрао је важним услов за правилну организацију развијајуће наставе који се огледао у томе да се ученицима постави задатак који захтијева експериментисање материјалом, јер таква трансформација материјала треба да буде начин рјешавања. Неопходно је да ученици анализирају настанак појединих теоријских знања и овладају одговарајућим уопштеним начинима дјеловања, тј. да приликом рјешавања задатка откривају у предмету његов полазни или суштински однос (Давидов, 1999; према: Vasilijević,

Vilotijević, N. i Vilotijević, G., 2014). Оно што је нарочито уочљиво у Давидовљевом концепту развијајуће наставе јесте улога и позиција ученика у процесу наставе. Ученик је носилац наставе, носилац наставне дјелатности, ученик је субјект и њему искључиво припадају садржај и структура наставне дјелатности, коју обавља заједно са другим ученицима, а уз помоћ учитеља (Šikl, 2012).

Из радова Ељкоњина и Давидова, а и других аутора који су писали о њиховом систему може се закључити да наставну технологију по којој се остварује тај концепт развијајуће наставе карактеришу следеће компоненте:

1. потпуно одбацивање наставних програма организованих по систему концентричних кругова,
2. порицање универзалних вриједности принципа очигледно-конкретне наставе у основној школи,
3. *слободан избор* и варијативност задатака који требају бити стваралачког карактера,
4. заједничка мисаона активност, дијалог и расправа на наставним часовима,
5. проблемско излагање знања (јер учитељ не приступа ученицима са готовим знањима него питањима) и
6. на првој етапи наставе примјењује се метода наставних задатака, а на другој проблемско учење (Vasilijević, Vilotijević, N. i Vilotijević, G., 2014).

У концепту Ељконин–Давидов посебна пажња се придаје и групном облику наставног рада, а помиње и појам „колективног субјекта“ у наставној дјелатности. То се односи на ученика који обавља своју наставну дјелатност заједно са другим ученицима. Они се упознају са радним задатком, воде дијалог и дискутују о варијантама избора одговарајућих радњи за успјешно рјешавање задатка. У наредној табели је сажето представљен концепт дидактичких карактеристика на којима се заснива развијајућа настава.

Табела 2.

Дидактичке карактеристике на којима се заснива концепција развијајуће наставе Ељконин–Давидова

Циљеви и задаци наставе-образовања	Садржаји образовања	Методичке карактеристике и дидактички принципи
- Формирати теоријско сазнавање и мишљење, - способност умних	Основу образовних садржаја чини систем научних појмова, дефинисање општих модела, законитости	Концепција сврсисходног учења, проблемски приступ у сазнавању, метода

радњи, - обезбиједити услове да се ученик претвори у „оног који учи“.	дјеловања у оквиру наставног предмета (као предуслов за овладавање општим принципима рјешавања задатака у одређеном разреду).	наставних задатака (задатака учења), колективно распоредна активност ученика у настави.
--	--	---

(Према: Шикл, 2012, стр. 166)

Учење по овом концепту знатно подиже теоријски ниво образовања, јер ученицима помаже не само да стекну знања и практична умијења, него да научно мисле, схватају умјетничке љепоте и усвајају моралне вриједности (Шикл, 2012). А управо књижевни текст је средство помоћу којег се могу остварити наведене компоненте развоја ученикове личности. Овај систем наставе 90-их година XX вијека постао је државни методички систем. Још увијек се ради на усавршавању овог концепта наставе у оквиру Методичког центра „Развијајућа настава–Ељконин–Давидов“ у Русији.

Компаративни приказ дидактичких поставки на којима се заснивају концепти развијајуће наставе Занкова и Ељконин–Давидова

Концепција развијајуће наставе је личносно оријентисана, усмјерена на ученика и његову активност у процесу наставе и учења. Основни циљ развијајуће наставе је да ученику створи оне неопходне услове у којима ће се као субјекат наставе саморазвијати. Наставна активност у оваквом систему наставе усмјерена је на развијање свијести и мишљења ученика. Заговорници развијајуће наставе фаворизују дедукцију као кључни агенс у мисаоном развоју ученика. У наредној табели представљене су дидактичке карактеристике на којима се заснивају поставке развијајуће наставе Занкова и Ељконин–Давидова.

Табела 3.

Компаративни приказ дидактичких карактеристика на којима се заснивају концепти развијајуће наставе Занкова и Ељконин–Давидова

Дидактичке карактеристике	Концепција развијајуће наставе по Занкову	Концепција развијајуће наставе према Ељконину и Давидову
Циљеви и задаци образовања	- општи ментални, психички развој личности ученика; - стварање основа за општи хармонични развој ученика; - оптимални развој сваког	- формирати теоријско сазнавање и мишљење; - способност умних радњи; - обезбиједити услове да се ученик претвори у „оног

	ученика; - предствати ученику цјелокупну слику свијета посредством науке, литературе, искуства и непосредног знања.	који учи“.
Садржаји образовања	Богати садржаји основног образовања који ће пружити да ученици стекну општу слику о свијету, засновани на вриједностима науке, књижевности и умјетности.	Основу образовних садржаја чини систем научних појмова, дефинисање општих модела, законитости дјеловања у оквиру наставног предмета (као предуслов за обладавање општим принципима рјешавања задатака у одређеном разреду).
Методичке карактеристике и дидактички принципи	- разноврсност; - процесуално знање; - рјешавање сукоба (као подстицаји да ученици започну процес учења користе се „конфликтне“ ситуације); - варијабилност Принципи: - образовање и настава треба да буду на већем, захтјевнијем нивоу; - наставне јединице које се изучавају треба разноврсно и функционално повезати; - подизати свијест ученика о самом процесу учења; - спој чулног и рационалног сазнавања; - рад на развоју сваког ученика (од најнапреднијег до оног са слабијим могућностима).	- концепција сврсисходног учења; - проблемски приступ у сазнавању; - метода наставних задатака (задатака учења); - колективно распоређена активност ученика у настави.

(Према: Шикл–Ерски, 2016, стр. 225–226).

Дакле, код ученика у развијајућој настави је потребно континуирано постицати потребу за размишљањем, сазнавњем и експериментисањем. На тај начин ће се код ученика развијати унутрашња мотивација за саморазвојем. На учитељу је одговорност да креира ситуације у којима ће сваки ученик доћи до успјеха и доживјети личну сатисфакцију и осјећај вриједности (Шикл–Ерски, 2016) и да помоћу задатака различитих новоа сложености ученике преводи из зоне актуелног у

зону наредног (ближег, слједећег) развоја, која опет постаје нова зона актуелног развоја на вишем нивоу. Учитељево мјесто у развијајућој настави је међу ученицима. Учитель је тај који подстиче, води равноправан дијалог и сарађује са ученицима, нарочито често у респонсбилној разредној настави, у оквиру које смо експериментално провјеравали ефекте рецепције књижевног текста. „Системи развијајуће наставе Занкова и Ељкоњин–Давидова знатно су се принципијелно разликовали. Те разлике су евидентне у теоријским полазиштима, очекиваним резултатима развоја ученика, путевима и условима њиховог остваривања и евалуације. Систем Занкова није укључивао формирање колективне дјелатности темељене на водећој (учећој, наставној, поучавалачкој) дјелатности ученика школског узраста. Преферирао је емпиријско мишљење и знање, тј. посматрање (перцепцију) предмета, дескрипцију и њихову класификацију према вањским обиљежјима (а те активности карактеристичне су за предшколски узраст). Резултат тих активности су представе предмета и ријечи које их означавају“ (Илић, 2020, стр. 67).

Систем развијајуће наставе Ељкоњин–Давидов укључивао је колективну наставну дјелатност која се трансформише у индивидуално, максимално теоријско мишљење и знање на високом нивоу сложености и тешкоћа у откривању кључних односа и веза међу предметима и појавама и њихових ширих класа и контекста. Такве везе и односи доводе до суштински трајнијих теоријских знања – појмова, закључака, законитости, правила и других категорија, а при томе се до личног максимума одвија психички развој ученика (интелектуални, емоционални и вољни) (Илић, 2020).

МЕТОДИЧКЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У РАЗВИЈАЈУЋОЈ НАСТАВИ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ УЧЕНИКА

Идентификовали смо развијајуће аспекте раније дидактички утемељених модела наставе – наставе различитих нивоа сложености (Илић, 1998; 1999) и респонсибилне наставе (Илић, 2000; 2002).

У оквирима методичке структуре рецепције књижевног текста у овим иновативно-развијајућим моделима наставе расвјетљавамо позиције и активности ученика, а свакако и нове функције и задатке учитеља у планирању, припремању, реализацији и вредновању рецепцијских активности ученика млађег школског узраста.

Микропланирање рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе у обрнутом дизајну

На основу претходно утврђених развојних потенцијала (помоћу дијагностичког теста нивоа и структура знања) и образовних рецепцијских постигнућа ученика (исподпросјечних, просјечних и надпросјечних), респектујући програмске циљеве и садржаје књижевности на млађем школском узрасту, учитељ врши оперативно планирање (мјесечно, тематско) и планирање реализације једне наставне јединице или остваривање дијела образовно-васпитних исхода у оквиру одређеног нивоа. „Непосредно (микро, лекцијско) планирање реализације конкретне наставне јединице у дидактичко-методичкој литератури и наставној пракси назива се припремање наставе“ (Јерковић, 2018, стр. 153).

Макроплан и микроплан рецепције књижевног текста у обрнутом дизајну у моделима развијајуће наставе (интерактивне наставе различитих нивоа сложености и респонсибилне наставе) садржи сљедеће међусобно повезане стадије:

1. идентификација жељених резултата (очекиваних исхода) наставе,
2. одређивање прихватљивих доказа да су жељени резултати наставног рада остварени (постигнути),
3. планирања искустава активног учења и поучавања и
4. обезбјеђивање материјално-техничке основе наставног рада (Плић, 2012).

Прије самог образлагања стадија микроплана наставе потребно је разјаснити то откуд назив планирање наставе у обрнутом дизајну.

За разлику од уобичајеног (традиционалног) планирања, у којем је садржан хронолошки редосљед активности од почетка до краја наставног рада унапријед (увођење ученика у наставне активности – обрада програмских садржаја – понављање – вјежбање – евалуација) у планирању микроплана рецепције књижевног текста у обрнутом дизајну стваралачки се креће од замишљеног краја, тј. од завршетка рецепцијског (наставног) процеса, што је обрнуто од уобичајеног хронолошког редосљеда (Илић, 2012).

Према томе „планирање у обрнутом дизајну подразумијева кретање од жељених резултата (очекиваних исхода) ка извођењу наставе, па тек онда се остварује планирање и припремање и обезбјеђивање материјално-техничке основе наставе“ (Јерковић, 2018, стр. 154).

Жељени резултати реализације рецепције књижевног текста су кључни образовно-васпитни исходи (знања, умијећа, способности) које је вриједно трајно разумјети. Треба их разликовати од програмских садржаја које вриједи знати и оних са којима се вриједи упознати (Илић, 2012).



Шематски приказ 1.

Приоритети првог стадија плана наставе у обрнутом дизајну (Наас, 2005; према: Илић, 2012, стр. 121).

Планиране идеје и други очекивани исходи наставе у сфери трајног разумијевања:

1. имају вриједност изван учионице, могуће их је као својину примјењивати цијели живот,
2. допиру до сржи научне дисциплине,
3. такве идеје (генерализације, појмови, умијећа, способности, ставови, вриједности) су сложенији комплекси (достигнућа науке, технике, умјетности) који траже разјашњење у настави и
4. дају потенцијал за побуђивање интереса свих ученика (уз аргументовано образложење зашто су им оне важне) (Илић, 2005).

Примјери трајног разумијевања наставних садржаја при рецепцији књижевног текста односе се на: увјерљива објашњења одређених појмова и појава, генерализацију и идентификацију обиљежја датих феномена, идентификацију узрока и посљедица конкретних догађаја и процеса, рјешавање теоријских и практичних проблема, разликовање, компарацију, класификацију, анализу, уопштавање, процјењивање, просуђивања, сучељавање и закључивање. Оно „важно је знати и чинити“ се надовезује на „трајно разумијевање“. Мада, није у рангу трајног разумијевања и то је оно што би ученици „евентуално“ требали да знају и раде. Трећи приоритет трајног разумијевања, „са чиме се вриједи упознати“, односи се на јако интересантне садржаје који могу бити у вези са темом и кључним идејама или помажу у успостављању веза са другим идејама или дисциплинама (Ilić, 2012; према: Јерковић, 2018).

У оквиру другог стадија (макроплана или микроплана) рецепције књижевног текста у обрнутом дизајну (у моделима развијајуће наставе) неопходно је унапријед *одредити прихватљиве доказе за остваривање сваког очекиваног исхода*. То могу бити: јасна и потпуна усмена објашњења (индивидуални доживљај прочитаног текста), увјерљиви одговори на постављена питања (у вези хоризонта очекивања или процјене естетске дистанце), тачно ријешени задаци (у интерактивним диференцираним вјежбама), наведени прикладни примјери, изведен закључак (идеја књижевног дјела или карактер главног књижевног лика), писмена вјежба, илустрација, успјешно протумачена народна пословица, практичан (истраживачки) рад на књижевном тексту, успјешно тумачење пишчевих ријечи, тест петминутног провјеравања знања (у фази вредновања), стваралачки продуковање нових идеја, те остали продукти рада ученика на књижевном тексту (Ilić, 2012).

У моделима развијајуће наставе, као што су настава различитих нивоа сложености и респонсибилна настава, врло су честе формативне евалуације које нису искључиво у функцији побољшања процеса учења већ у функцији континуираног тражења доказа да се жељени резултати (очекивани исходи) остварују (Ilić, 2012).

Суштина (оптимално) индивидуализованих модела развијајуће наставе састоји се у томе да се ученику омогући напредак у „зони наредног развоја“. Дакле, цјелокупна структура и динамика рада у таквим развијајућим моделима усмјерена је на остваривање очекиваних исхода у зони учениковог наредног развоја.

Планирање искустава активног учења и поучавања односи се на креативно планирање (осмишљавање) сценарија будућих активности ученика (индивидуално, тандемско или групно учење и вјежбање) у моделима развијајуће наставе и учитеља (евоцирање хоризонта очекивања, утврђивање рецепцијских могућности, давање упутстава за рад, подршка, мотивисање, усмјеравање, навођење, формативна евалуација, давање повратне информације) и њиховог испреплетеног редосљеда и времена трајања.

План искустава активног учења и поучавања у моделима развијајуће наставе треба бити прегледан и тако јасан да га може реализовати било који стручно-методички компетентан учитељ.

Обезбјеђивање материјално-техничке основе представља подршку реализацији планираних развијајућих вјежби, а све у циљу остваривања очекиваних исхода рецепције у зони учениковог наредног развоја.

То могу бити: текстуална средства (одабрани књижевни текстови, енциклопедије, часописи за дјecu, текстови из читанке и наставних листова), визуелна средства (бим пројекције, панои, слике, карте), аудитивна средства (CD снимци лирских пјесма, звучне приче), аудиовизуелна средства (образовни софтвер), дидактички материјали (папири, развојно-стимулативне вјежбе, боје) и техничка помагала (прибор за писање и ликовно илустровање) (Plić, 2012). Али, књижевни текст је централни и незаобилазни извор рецепцијских, тј. мисаоних, објективних, духовно-естетских и аксиолошких ангажмана ученика.

У процесу рецепције књижевног текста није прихватљиво занемаривање, а ни нагомилавање материјално-техничких средстава. Очигледност у развијајућој настави књижевности на млађем школском узрасту је у функцији формирања књижевнотеоријских појмова, извођења закључака и генерализација, уочавања узрочно-посљедичних веза и односа у књижевном тексту, подстицања креативних и стваралачких потенцијала свих ученика у складу са њиховим индивидуалним потенцијалима.

Планирање материјално-техничке основе развијајуће наставе треба да допринесе когнитивном ангажовању свих ученика у зони њиховог наредног развоја.

Значај развојно-стимулативних задатака за ефикасност рецепције књижевног текста на млађем школском узрасту

Развојно-стимулативни задаци имају посебан значај у настави књижевности на млађем школском узрасту. Њима се усмјерава пажња ученика на оно што је битно, побуђује критичка и истраживачка радозналост, развија логичко, стваралачко и имагинативно мишљење ученика. Они су, дакле, основ проблемске и истраживачке наставе књижевности у којој ученикова активност долази до изражаја. „Њихова вриједност је рецепционоестетички изузетна будући да обезбјеђују вођење ученика у току помног читања“ (Вучковић, 2006, стр. 77). Према теорији рецепције ученик је сарадник у проналажењу, па и конструкцији смисла прочитаног. Без ученичког ангажованог приступа књижевном дјелу и потпуног прикључења свијету ријечи не може се очекивати иницијативно и креативно доживљавање и испољавање, уочавање, схватање, дорађивање и допуњавање пишевог остварења. Осим емоционалне подстицајности, овим задацима се постиже дуготрајније и трајније запамћивање књижевних дјела. Настава књижевности на млађем школском узрасту се не смије зауставити на првобитном доживљају ученика, него посебан акценат треба ставити и на сазнајне вриједности које евоцира књижевни текст.

Развојно-стимулативни задаци „омогућују систематску и логичну организацију мишљења ученика о сложенем свијету дјела“ (Вучковић, 2006, стр. 78). При рецепцији књижевног текста овакви задаци могу се ученицима постављати у различитим дијеловима интерпретације: приступ теми књижевног дјела, обради ликова, фабули и композицији. Такви задаци треба да онемогуће инертност и да пробуде њихову радозналост и жељу са трагањем свијетом дјела. „Ученике треба упућивати да књижевни текст посматрају критички и инвентивно, да увиђају проблеме у њему и проналазе рјешења за њих“ (Вучковић, 2006, стр. 78). Развојни или радни задаци (термин Дијане Вучковић) могу се ученицима давати прије обраде текста, при самој обради и након обраде. Радним задацима прије почетка рада на књижевном тексту постиже се већи степен одговарајуће припремљености ученика и покретачке енергије. Такав примјер имамо у респонбилној настави књижевности, у фази конципирања приједлога рецепције књижевног текста у варијантама наставних активности током припреме наставе. Развојно-истраживачки задаци након рада на књижевном тексту су комплекснији и мисаоно напорнији, а углавном се

односе на интеграцију запажања, продубљивање утисака и осјећања и критичку процјену битних појединости у књижевном тексту. Радни задаци, у било којој формулацији, ученика стављају у активну позицију. Тада је његов самосталан рад инспирисан књижевном текстом, а додатно испровоциран занимљивим истраживачким задатком. Развојно-истраживачки задаци иницирају попуно мјеста неодређености у књижевном тексту, стваралачко сагледавање приказаног свијета дјела, флексибилност мишљења, флуентност идеја и слично. Њима се ученичка активност усмјерава на истраживање значењских вриједности, на уочавање умјетничких и стилских поступака у наративној структури текста, проницање у карактер и дјеловање књижевних јунака, сагледавању језичких питања, афективности и емотивности у тексту (Стакић и Миловановић, 2015).

Истраживачки задаци представљају снажан „мотивациони погон и омогућавају да ученици књижевном дјелу приступе проблемски, и да истраживачки, стваралачки и сатворачки учествују у проучавању књижевних текстова (Коцевска, 2018). Дакле, истраживачким приступом у разредној настави књижевности је могуће организовати атрактивне и провокативне истраживачке рецепцијске активности које ће омогућити да се ученик доведе у директну везу са свијетом књижевног дјела. Основа за те активности јесу истраживачки задаци. Истраживачки задаци у разредној настави књижевности требају бити добро осмишљени, тј. инспиративни, конзистентни и да одговори на њих обезбјеђују цјеловиту и свеобухватну анализу књижевног текста. Тако осмишљени истраживачки задаци не спутавају ученике и њихову аналитичку машту, него их додатно побуђују и усмјеравају.

Специфичност истраживачких задатака огледа се у њиховој условности и прилагођавању структури књижевног дјела, његовом обиму и сложености, ученичком узрсту и њиховим индивидуалним склоностима и потенцијалима. Овакви задаци омогућавају ученицима да испоље интелектуалне способности, оригиналност у мишљењу и вербалном резонувању, осјетљивост за мисаоно-етичка тежишта књижевног текста и његове семантичке потенцијале, у складу са индивидуалним могућностима. Са аспекта различитости психофизичких способности и могућности ученика, развојни задаци морају бити усклађени са тим врло битним критеријумом, поготову у току даљег рада на књижевном тексту, гдје учитељи најчешће креирају вјежбе за ученике (за самосталан или интерактиван рад). Њихов развојно-стимулативни карактер подразумијева да они једним дијелом буду у

складу са актуелним ученичким рецептивним нивоом, а да другим дијелом буду на вишем рецептивном нивоу (у зони даљег рецепцијског нивоа).

Мисаоним ангажовањем ученика при самосталном или интерактивном раду на задацима који су изнад њихових могућности (у зони њиховог блиског развоја) интензивира се развој њихових мисаоних способности као што су: анализа, синтеза, класификација, компарација, концептуализација, процјена, креација, испреплетених са емоционално-вољним особинама аутентичног персоналистичког склопа сваког појединог ученика. Разматрање различитих аспекта истог проблема, процјењивање разних поступака за рјешавање одређеног задатка, критички дијалог с различитих стајних тачака у рецепцији књижевног текста, заправо стимулише свијест ученика о потреби прикупљања чињеница које не иду у прилог њиховим рецепцијским становиштима, ставовима, хипотезама и тврдњама, што је драгоцјена навика критичког мишљења изражена у ријетких појединаца (Илић, 2009).

У интерактивно прожетом и психофизички прикладном раду у рецепцијским вјежбама ученици су врло често у прилици да толерантно слушају, упоређују и вреднују туђе и своје одговоре и рјешења, аргументовано бране своја увјерења у вези са свијетом књижевног дјела, самокритички мијењају гледишта, развијајући тако спремност за дијалог и повезивање сазнања. Респонсибилне партиципације ученика у рецепцијским активностима погодују ученичком одвикавању од пуког слагања или неслагања са мишљењима других ученика, гдје до изражаја долази мисаоно-критичка активизација.

Методичке специфичности рецепције књижевног текста у интерактивној настави различитих нивоа сложености на млађем школском узрасту

Методика разредне наставе српског језика и књижевности континуирано трага за најефикаснијим наставним системима. Разредна настава књижевности је у нашем школском систему конципирана тако да се ученици путем рада на књижевним текстовима уводе у теорију књижевности, упознавајући тако књижевнотеоријске појмове у контексту одабраних умјетничких дјела. Због тога таква настава треба да удовољи многим педагошким и психолошким захтјевима, уз уважавање ученичког узраста, говора, читалачког искуства и рецепцијских капацитета.

Рад на књижевном тексту је сложен процес и тражи посебну припрему учитеља, а његови ефекти се огледају у богаћењу животног искуства, његовању

хуманих и научних погледа на свијет, у развоју моралности, стваралаштва и способности самовредновања. Уважавајући претходна ученичка искуства, обим и квалитет општих и посебних знања и интересовања, когнитивне и друге способности и начине реаговања појединца, настава различитих нивоа сложености омогућава напредовање сваког ученика до његовог развојног максимума. Диференцирана настава и рад на књижевном тексту омогућују ученицима да развијају читалачку самоактивност и стваралаштво (Илић, 1998), а књижевно сустваралаштво одлучно мијења положај ученика, преводечи га на позицију писца као субјекта естетске активности.

Организацијом и реализацијом наставе књижевности различитих нивоа сложености може се удовољити сљедећем захтјеву: „У складу са доживљајно-спознајним могућностима ученика одређују се и нивои интерпретације“ (Росандић, 1976; према: Илић, 1998, стр. 62). Постојање интелектуалних разлика ученика истог школског узраста условљава потребу диференцираног програмског и исходишног приступа реализацији наставе. Поред интелектуалних, евидентне су и разлике у мотивацији за школско учење, а оне се огледају у различитостима мотива радозналости, самопотврђивања, степена аспирације, али и у погледу стваралачког и креативног учења. Индивидуализацијом рецепције књижевног текста у (интерактивној) настави различитих нивоа сложености постиже се то да методика интерпретације буде максимално ослоњена на претходно стављање у функцију свих ученичких емоционално-интелектуалних потенцијала. Овај модалитет индивидуализације треба да удовољи захтјеву да се планирање, програмирање и припремање садржаја и начина рада врши с обзиром на реално постојеће (актуелне) могућности ученика да у процесу рецепције књижевног текста испоље, схвате и доживе саморазвојне активности.

Рјешавајући задатке примјереног нивоа сложености, односно оне задатке који су у зони ученичког актуелног развоја, ученик се ослања на своје емоционално, интелектуално и литерарно искуство. Поред тих задатака, на располагање су му дати и задаци који су у зони његовог наредног развоја, које може покушати ријешити сам, уз помоћ друга или учитеља. Настава различитих нивоа сложености у раду на књижевном тексту подразумијева, прије свега, истраживачку дјелатност ученика с обзиром на степен његове самосталности. „У раду на књижевном тексту треба омогућити доживљај и спознају умјетничког дјела, а да се ученик ангажује као стваралачко биће“ (Илић, 1998, стр. 63).

Дидактичко-методичке специфичности рецепције књижевног текста у (интерактивној) настави различитих нивоа сложености можемо условно подијелити у четири области, и то: дидактичко-методичке специфичности припремања за рецепцију књижевног текста у (интерактивној) настави различитих нивоа сложености, дидактичко-методичке специфичности утврђивања могућности за рецепцију књижевног текста у таквој настави, дидактичко-методичке специфичности реализације рецепције књижевног текста у (интерактивној) настави различитих нивоа сложености и дидактичко-методичке специфичности вредновања токова (интерактивне) овакве наставе, у којој је доминантна рецепција књижевног текста.

Дидактичко-методичке специфичности припремања за рецепцију књижевног текста у (интерактивној) настави различитих нивоа сложености огледају се у максималном учитељевом упознавању индивидуалности његових ученика, односно у постављању циљева рецепције за сваког ученика, пара или групе ученика. Да би то остварио, потребно је да добро анализира наставне садржаје (одређене књижевне текстове), добро осмисли и конкретизује вјежбе за ученике, креира ефикасан микроплан наставе и предвиди ученичке могуће рецепцијске активности. Од тих компоненти зависи цјелокупан рад на књижевном тексту.

Дидактичко-методичке специфичности утврђивања могућности за рецепцију књижевног текста у (интерактивној) настави различитих нивоа сложености подразумевају упознавање и идентификовање рецепцијско-књижевних потенцијала ученика, односно утврђивање њихових нивоа и структура знања. Када је у питању рад на књижевном тексту, то је могуће установити дијагностичким тестом нивоа и структура знања са три подтеста. Тест нивоа и структура знања садржи:

- а) одређивање чињеница (ОЧ),
- б) разумијевање и схватање информација (РСИ) и
- в) могућност предаје информација (МПИ) (Илић, 1998).

Поред тога, тестирањем се могу утврдити и разумијевање смисла и суштине прочитаног текста, ефективна брзина читања у себи, ученички пасивни рјечник и вербална креативност. У зависности од утврђеног нивоа претходног знања ученика, сваки пар или група ученика истог или приближно истог нивоа знања радиће на једном од три типа (нивоа) вјежби.

1. „А“ ниво (садржи 70% задатака или питања познавања основних програмских садржаја и око 30% питања разумијевања и схватања информација),
2. „Б“ ниво (садржи 70% питања разумијевања и схватања информација и око 30% питања учења открићем уз самосталну примјену знања) и
3. „В“ ниво (око 70% питања учења открићем и око 30% задатака креативног испољавања и стваралачке примјене знања) (Илић, 1998).

Ово је био оријентациони критеријум одређивања почетног вјежбања за сваког ученика. Када је у питању даљи рад и остваривање резултата у литератури су дефинисани и критеријуми вредновања и преласка на наредни тип вјежбања. У наредној табели представљена је диференцијација коју је дао Миле Илић.

Табела 4.

Критеријуми преласка ученика на наредне нивое вјежбања у НРНС

Тип вјежбе	Резултати вјежбања (број тачно ријешених задатака)	Наредни тип вјежбе
„А“	0 – 70%	„А“
	70,01% – 100%	„Б“
„Б“	0 – 40%	„А“
	40, 01% – 70,00%	„Б“
	70,01% – 100%	„В“
„В“	0 – 40,00%	„Б“
	40,01 – 100%	„В“

(Према: Илић, 1984, стр. 34)

Организација и реализација наставе на више нивоа сложености значајно утиче на положај и позицију наставника. Да би се настава различитих нивоа сложености добро припремила и примијенила, поред дидактичко-методичких знања, наставник (учитељ) треба добро познавати садржину наставних предмета у којима се примјењује овај развијајући модел наставе. Поред тога, треба бити и методолошки оспособљен, првенствено за израду одређених мјерних и дијагностичких инструмената за испитивање знања и способности ученика.

Дидактичко-методичке специфичности *реализације рецепције књижевног текста* у (интерактивној) настави различитих нивоа сложености се односе на конкретну реализацију рецепцијског наставног рада. То конкретно значи да у овом дијелу наставног рада на књижевном тексту учитељ спроводи „у дјело“ планирану уобичајену наставу различитих нивоа сложености или интерактивну наставу различитих нивоа сложености.

У глобалној структури (макроструктури) НРНС уочавају се четири релативно самосталне и међусобно повезане етапе (фазе), и то:

1. „Идентификовање нивоа и структура знања (али и осталих особина релевантних за процес учења) сваког ученика на основу којих се идентификују групе ученика истих или сличних обиљежја,
2. Израда задатака и активности по нивоима сложености који одговарају идентификованим групним разликама,
3. Реализација диференцираних активности и задатака и
4. Вредновање остварених резултата рада“ (Илић, 1998, стр. 28).

Уколико се у овакву глобалну структуру уведе интерактивност у раду ученика (рад у пару или групи), онда говоримо о интерактивној настави различитих нивоа сложености (ИН РНС), коју је именовао, теоријски образложио и примјерима илустровао њен утемељивач Миле Илић 1999. године. Уношењем интеракције у наставу различитих нивоа сложености њена артикулациона структура се битније не мијења, и изгледа овако:

1. „Припремне активности,
2. Заједничке уводне наставне активности,
3. Интерактивни (тандемски или групни) рад на диференцираним вјежбама,
4. Кооперативно вредновање одговора и рјешења и
5. Завршне заједничке наставне активности“ (Илић, 1999, стр. 88).

Наредни часови наставе различитог нивоа сложености (најчешће часови даљег рада на књижевном тексту, часови вјежбања и понављања) могу имати следећу оријентациону структуру:

- заједничко упознавање кључних, егземпларних наставних садржаја (нових појмова, информација, операција, генерализација...),
- подјела вјежби одговарајућег степена сложености сваком ученику,
- самостални рад ученика на вјежби, уз нужну наставникову помоћ,
- вредновање и самовредновање ученикових одговора и рјешења,
- краћи осврт на резултате вјежбања и одређивање типа наредне вјежбе за сваког ученика и
- евентуално задавање диференцираних домаћих задатака (Илић, 1998).

Временско димензионирање етапа (фаза) у НРНС (ИН РНС) зависи од природе наставног садржаја и искуствености ученика и наставника при оваквом начину наставног рада. Интерактивна настава различитих нивоа сложености (ИН

РНС) у суштини представља прилагођавање наставе индивидуалним и групним разликама ученика и одређени социолошки облик у реализацији диференцираних задатака (Стојановић, 2007, стр. 37). Овакав наставни модел има динамички карактер јер дозвољава ученицима да на основу одређених критеријума прелазе из једног у други (сложенији) ниво рецепцијског вјежбања, односно да из „зоне актуелног“ прелазе у „зону наредног развоја“. Управо због таквих дидактичких специфичности овај модел наставе има упориште у одређеним когнитивним теоријама које истичу значај активности које су изнад датог психолошког или когнитивног нивоа за даљи развој. То су теорије Виготског, Галперина и Таљизине. Дидактичка специфичност наставе различитих нивоа сложености у складу је са схватањима Виготског о значају стваарња 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, оријентациона микроструктура, тј. ток и динамика наставног часа (или блок часа) конципирана је кроз следеће међусобно повезане етапе (фазе):

1. „Припремне активности за рецепцију књижевног текста,
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“ (Драгић и Илић, 2018, стр. 171).

Због специфичности реализације развијајуће интерактивне наставе књижевности различитих нивоа сложености, која представља „редизајн“ интерактивне наставе различитих нивоа сложености, све њене етапе ћемо посебно образложити. На тај начин ће се (у)видјети активности и позиција ученика у овом моделу развијајуће наставе, али и специфична функција и дјелатност учитеља у његовом планирању, припремању, спровођењу и вредновању.

Припремне активности за рецепцију књижевног текста у интерактивној настави различитих нивоа сложености

Ове активности се односе на утврђивање нивоа и структура разумијевања прочитаног текста за сваког ученика у одјељењу на основу претходних испитивања и припремање вјежби А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака. Припремање вјежби различитих нивоа сложености детерминисано је разноликошћу и слојевитошћу наставних садржаја, могућностима аутора развојно-стимулативних вјежби да садржаје рецепције стручно елаборира, педагошко-психолошки утемељи и дидактичко методички операционализује.

Учитељево припремање за организовање првих диференцираних вјежби треба да започне упознавањем педагошко-психолошких и дидактичко-методичких концепција наставе различитих нивоа сложености (Илић, 1998). Пожељно је да учитељ на првим часовима примјени диференциране вјежбе које су раније провјерене и публиковане у стручно-методичкој литератури. Касније самостално вишечасовно развијање самосталних вјежби различитих нивоа сложености је много сложеније, али и креативније. Учитељ тада треба подробно да анализира и класификује наставне садржаје по сложености, односно да конкретизује елементе вјежбања у процесу рецепције књижевног текста (осмисли развојно-стимулативна питања, подстицајне задатке, конкретне захтјеве) и да структурира одговарајуће типове рецепцијских вјежби.

Уводне наставне активности и евоцирање ученичког хоризонта очекивања при раду на књижевном тексту у интерактивној настави различитих нивоа сложености

Ова фаза представља сегмент развијајућег наставног рада на књижевном тексту и односи се на најаву наставне јединице, тј. књижевног текста који се реципира. Након увода, учитељ поставља питања која су у вези са самим насловом књижевног текста:

Како вам се чини наслов овог текста? Да ли је можда необично формулисан? Шта очекујете од овако формулисаног наслова? Да ли очекујете причу, или можда пјесму?

Сви читаоци, па тиме и ученици, имају свој хоризонт очекивања везан за нови књижевни текст којег требају прочитати. „Тај хоризонт је релативно једноставно објективизирати у настави с обзиром на то да су читалачке обавезе ученика предвиђене наставним планом и програмом, а увидом у програм наставе књижевности добијамо слику о читалачким искуствима и знањима ученика. Поред тога, и животна искуства ученика су прилично добро позната учитељу који покушава омогућити ученику да изрази своје најскривеније емоције, искуства, мисли и доживљаје на што више различитих начина“ (Вучковић, 2006, стр. 51). Свака ученикова креација кроз коју изражава своју индивидуалност може бити од користи приликом доживљавања и разумијевања књижевног текста.

У настави књижевности је веома битно да учитељ евоцира ученички хоризонт очекивања како би пружио могућност најмлађем читаоцу да нова знања, продубљене емоције, другачије исказане идеје и ставове, уклопи у свој хоризонт књижевног очекивања и то уз пуно учешће свијести о новини и вриједности новопрочитаног текста. Знања стечена властитом мисаоном вољном активношћу биће трајнија, квалитетнија и имаће већу употребну могућност у новим ситуацијама, тј. њихова трансферна моћ ће бити знатно повећана.

На тај начин, између осталог, ученик ће:

- „а) боље уочити специфичне везе и односе који постоје у књижевности, чиме ће му се она доимати као цјеловита и кохерентна умјетничка област,
- б) видјети да је књижевност систем (додуше, веома специфичан), а не скуп изолованих поетских рефлексја и
- в) моћи да користи своја увиђања у сусрету са новим књижевним текстовима, а временом и да сам дефинише своја очекивања и запази естетску вриједност дјела, чиме је створена одлична подлога да се од њега створи заинтересовани, али и образовани читалац за читав живот“ (Вучковић, 2006, стр. 52).

Термин „хоризонт очекивања” преузет је од социолога Карла Манхајма код кога се он односи на свакидашње човјеково искуство. Он истиче да човјек живи „очекујући” и предвиђајући догађаје чије је јављање скоро потпуно независно од његових претпоставки. За разлику од дешавања у реалном животу која се реализују

без наше воље (или у веома малој зависности од ње), књижевни догађаји уводе се у живот, и збивају се под дејством рецепције.

Да би уопште могао претендовати на научну утемељеност, Јаусов хоризонт очекивања мора бити у максималној могућој мјери „прочишћен” од психологизма и субјективизма. „Именујући читаоца за главног интерпретатора задуженог за откривање смисла, чијим се укључивањем књижевно дјело процјењује, Јаус је морао ријешити проблем субјективизма који се неминовно јавља као ‘пратећа сметња’ једне теорије засноване на рецепцији. Неизбјежно је да читалачки критеријум носи у себи читав низ субјективних, индивидуалних, понекад веома личних, чак и тренутних ставова и закључака“ (Вучковић, 2006, стр. 13). Референцијални оквир може се објективизовати захваљујући „књижевним подацима” које је прилично лако утврдити, јер „књижевно дјело се не јавља као апсолутна новина у једном информационом вакууму” (Jaus, 1978, стр. 44). Приликом појављивања дјела постоји специфична претпоставка публике која претходи сваком појединачном, тј. субјективном разумијевању. То једноставно значи да прије појаве дјела постоје бројне одреднице у књижевности и у животу читалаца у односу на које се дјело процјењује.

Дјело одређеним сигнаlima припрема публику (аудиторијум) на донекле предвиђачке реакције. „Публика прихвата дјело насупрот ‘фону других дјела’, али и ‘фону животног искуства’. Укључивање животног искуства у сферу интерпретације дјела је новина коју уводи Јаус у својој намјери да компоненту ‘читалац’ потпуно објасни и укључи. Дјело се доживљава као ‘ново’, ‘модерно’, ‘интересантно’, али и као ‘познато’, ‘већ виђено и доживљено’“ (Вучковић, 2006, стр. 14).

Објективизовани референцијални систем очекивања се, дакле, односи на она предзнања и искуства публике која постоје у тренутку рецепције дјела. Три су димензије носиоци овог хоризонта. То су:

1. поетика рода и врсте,
2. разликовање тематике и форме и
3. супротности поетског и практичног језика (Maricki, 1978).

Ако дјело доноси новину за читаоца, одступа на извјестан начин од познатих и верификованих норми, реципијент ће га опажати као вриједно јер шири видокруг његовог сазнања. Даље, поставља се и питање како креирати хоризонт очекивања за ново дјело са претензијом објективности помоћу само три „димензије”, с обзиром на сложеност феномена који посматрамо? Манделков је уочио да се већ простим

посматрањем површинских аспеката, без улажења у суштину проблема, јављају три слоја „фолије очекивања” (Mandelkov, 1978), и то: с обзиром на аутора, с обзиром на дјело и епоху у којој је дјело настало. У оквиру објективизованог референцијалног система очекивања могуће је (и потребно) посматрати веома различите односе, као што су: савремени читалац – савремено дјело, прошли читалац – дјело прошлости, савремени читалац – дјело прошлости, али и хипотетички однос прошли читалац – савремено дјело. Посматрајући значења која је дјело остварило комуницирајући са својим реципијентима, могли бисмо дати прилично објективан суд о његовој вриједности. Дјело нема само једно, ванвременно значење. Поетски текст није катехетичког карактера. Питања и одговори нису увијек за сваког читаоца нити за сваку епоху исти (Вучковић, 2006). То значи да се дјело прошлости пред читаоцем данашњице мора актуализовати, тј. представити као жива присутност, као „реприза“ догађања.

Читаочев данашњи хоризонт и прошли хоризонт у који се он премјешта да би схватио „питање на које је текст дао одговор” се стапају и у тој новој равни долази до конституисања слоја значења. Стапање хоризоната можемо објаснити као „транспортирање“ читаочевог садашњег искуства у прошлост.

Објашњавајући хоризонт очекивања, Јаус у њему види садржана два система – систем онога што дјело на кодиран начин очекује од своје публике и систем оних очекивања са којима читалац из своје животне праксе приступа дјелу. Узајамним дјеловањем ова два система обликује се рецепција (Нешковић, 2011). Ова Јаусова теза дјелује веома логично и прихватљиво.

Уколико читалац не покушава „помјерити” своје мјесто посматрања, постоји могућност да му текст из прошлости дјелује као застарјело и превазиђено дешавање. Али, ако читалац себе лоцира у вријеме „збивања”, тада се пред њим текст јавља као подстицајна структура, она која позива на сарадњу и укључивање. „Од почетног разумијевања дјела од стране његових истовременика, па даље, кроз вријеме које слиједи, оно ће показивати своју структуру отворену за дијалог, чиме ће се остваривати сваки пут, као догађање које позива на активну партиципацију. Тако дјела, веома често, од првобитног разумијевања, ка неком каснијем, остваре богат потенцијал значења. Ипак, поставља се често проблем како за дјело из далеке прошлости конструисати тај тзв. примарни хоризонт” (Вучковић, 2006, стр. 17). Јаус сматра да се естетско искуство читаоца преображава у комуникативне обрасце понашања у хоризонту очекивања животне праксе.

Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика при раду на књижевном тексту у интерактивној настави различитих нивоа сложености

Основни циљ наставе књижевности на млађем школском узрасту јесте развој способности естетског и умјетничког доживљаја, тј. ефикасне рецепције. То је далеко постављен циљ који се систематски и континуирано настоји остварити кроз цјелокупно књижевно образовање ученика.

Међутим, способности рецепирања су изузетно сложене и међусобно испреплетене до тих размјера да их је скоро немогуће диференцирати и посматрати појединачно. „За успјешну рецепцију књижевног, али и било којег другог умјетничког дјела, веома је важна рецепцијска спремност појединца. Рецепцијска способност када је о тексту као медију ријеч, подразумијева примање информација у усменој или писаној форми, а потом и разумијевање, доживљавање, преживљавање, саживљавање, замишљање, предочавање, конкретизовање и домаштавање дјела од стране реципијента“ (Стојановић, Б., 2019, стр. 707).

Ученици млађег школског узраста у свом развојном периоду имају неуједначен развој психичких функција. Машта у овом периоду достиже максимум, а емоционални живот се убрзано обогаћује. Поред основних емоција, код ученика овог узраста развијају се осјећаји љубави и стида, чуђења, дивљења и радозналости.

Дакле, све ове развојне карактеристике детерминишу и природу ученичке комуникације са књижевном дјелом. „Њихово литерарно искуство још је сиромашно, али га надокнађују богатом маштом и фантазијом, а граница између стварног и нестварног је веома флексибилна“ (Гавриловић–Обрадовић, 2013, стр. 170). Врло тешко је извршити операционализацију ових способности и конкретизовати их у циљеве читања и анализе конкретног књижевног дјела. Оливера Гајић је идентификовала сљедеће рецепцијске способности ученика:

- способности перцепције,
- способности емоционалног реаговања и
- способности мисаоног реаговања (Гајић, 2003)

Очигледно је да су уочавање битних карактеристика штива, емоционално реаговање на њих, те њихово рационално промишљање, међусобно зависни и недјељиви процеси у настави књижевности. Доживљај и разумијевање у настави књижевности су компоненте јединственог процеса – цјеловите рецепције књижевног текста. На примјер, када је у питању рецепција главног јунака, ученици га прате у

више „нанизаних“ епизода, формирају осјетљивост за уочавање развојног лука о његовој литерарној судбини, те уочавају поступност и слојевитост при самој његовој конструкцији.

Иако је литерарно искуство ученика млађих разреда неуједначено (а самим тим и рецепцијске могућности су различите), они сви заједно књижевни текст виде као загонетку и игру у којој желе да учествују. Због тога му прилазе непосредно и искрено, као у некој игри, уносећи себе цијелог и сву своју зачуђеност, спонтаност и машту.

Узимајући то у обзир, учитељ треба да методички утемељи час књижевности сходно најразвијенијим психичким функцијама ученика, како би се успоставила дјелотворна литерарна комуникација и како би се књижевно дјело заиста „догодило“. Узимајући у обзир психофизичке способности ученика у одјељењу, пожељан је индивидуализован наставни рад са диференцираним рецепционим активностима. На примјер, док један број ученика посебно истражује неку предметност и активно се спрема за извјештавање (што је у њиховој „зони наредног развоја“), другом дијелу ученика је та иста предметност у хоризонту очекивања или жижи интересовања (тј. у „зони актуелног развоја“), те су већ спремни да је критички сагледавају и расправљају о њој.

Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања књижевног текста, уживањавање у свијет дјела и проживљавање ситауција које су исказане у самом тексту који је предмет обраде. Може се утврдити, а и појачати, на основу подстицајних питања које ће учитељ поставити ученицима (на примјер: Шта за вас значи домишљатост? Када се она употребљава? Јесте ли ви имали прилику да покажете своју домишљатост? Због чега сте је користили? Да ли је имала добар успјех или сте лоше прошли у томе? Како ви доживљавате досјетљиве особе?).

*Читање и први доживљај књижевног текста у (интерактивној) настави
различитих нивоа сложености*

У оквиру ове фазе учитељ врло упечатљиво, мотивационо изазваним ученицима, изражајно чита текст, а након читања текста и кратке паузе са ученицима води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвао прочитани текст. Понекад се могу користити и аудио-снимци изражајно прочитаних текстова. Било који начин

читања (или слушања) књижевног текста да је у питању, најважније је то да сви ученици могу да доживе своју личну рецепцију на свом нивоу очекивања.

У настави књижевности је тешко повући оштру границу између доживљавања и сазнавања књижевноумјетничког дјела. Емоционалне и интелектуалне активности овдје се међусобно преплићу до те мјере да их је скоро немогуће раздвојити. „Доживљај, тј. емоционална реакција на приказани свијет, прва је ученикова веза са прочитаним. Од пуноће и богатства читаоачеве емоционалне везаности за свијет дјела зависи комплетно наставно изучавање књижевности. Стога је пажљиво, сконцентрисано и помно читање (*close reading*) предуслов сваке касније активности“ (Вучковић, 2006, стр. 107). Елементи учениковог доживљавања свијета књижевног дјела, као што су: расположење, осјећања, маштања, мисли, ставови, асоцијације, треба да присуствују и као водеће вриједности и као спонтани подстицаји током читаве интерпретације књижевног дјела (Николић, 1999).

Под индивидуалним доживљајем подразумијева се вишедимензионални комплекс ученикових могућих реаговања на прочитани текст. Њега не детерминише само тежина задатака или вријеме потребно за њихово извршење, већ мноштво различитих личносних карактеристика младих читалаца. Реакције ученика бивају разноврсне, свједочећи тако о уникатности рецепције дјела.

*Индивидуално читање књижевног текста у себи у интерактивној настави
различитих нивоа сложености*

Након првог доживљаја књижевног текста, ради потпунијег разумијевања писца, слиједи ученичко усмјерено читање текста у себи. „Усмјереним читањем рјешавамо неки конкретни задатак, тражимо одговор на питање, идентификујемо, одређене чињенице, тражимо информацију итд.“ (Илић, 2013, стр. 54). Поред усмјереног читања врло ефикасно је и критичко читање у којем „ученици самостално анализирају и процјењују вриједности садржаја, проналазе најзначајније идеје и везе у тексту, уочавају и формулишу основне проблеме, откривају да ли се они заснивају на чињеницама или претпоставкама, врше селекцију и евалуацију информација, провјеравају закључке и доказе и формирају своје мишљење о прочитаном тексту (Илић, 2013, стр. 54–55).

Пошто је овдје ријеч о читању у настави различитих нивоа сложености, неопходно је нагласити да ће ученици у одјељењу имати разнолике ефекте самосталног читања. Неки од ученика ће бити у могућности да усвоје само наслов књижевног текста и ликове, неки да уоче и образлажу особине ликова у тексту и одређују мјесто и вријеме радње, а они најбољи да уочавају имплицитне везе, односе и идеје у тексту.

Такви разнолики ефекти самосталног читања су производи, прије свега, психофизичких способности ученика, а потом производи развијене брзине читања у себи, биланса активног и пасивног рјечника, ученичких читалачких навика и убјеђења. Имајући то у виду, учитељ ће припремати вјежбе различитих нивоа сложености које ће бити у зони учениковог актуелног развоја и одређеним дијелом у зони наредног (идућег) развоја.

Рецепција књижевног текста у интерактивним вјежбама различитих нивоа сложености

У оквиру ове етапе наставног часа учитељ даје ученицима (формираним паровима или групама) вјежбе различитих нивоа сложености. Уколико је интерактивна настава у питању, напоменуће ученицима да сарађују са својим паром (или друговима из групе) и да на тај начин додатно продубљују рецепцију прочитаног текста. Парови (или групе) ученика ће у складу са нивоом вјежби читати питања и задатке, расправљати о њима и проналазити адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним паровима (члановима групе) којима је та помоћ потребна. Узимајући у обзир чињеницу да је рецепција књижевног текста индивидуални прималачки акт, неки ученички одговори биће различити.

Ток часа диференцираног (интерактивног) рецепцијског вјежбања је динамичнији од уобичајеног часа наставе српског језика. Међутим, овакава индивидуализација наставе не смије се састојати само из самосталног учења, односно од искључивог ангажовања ученика у рецепцији књижевног дјела. Тада би час био монотон и незанимљив. Ако се таквој индивидуализацији додају нове улоге учитеља, разноврсност менталних активности ученика и благовремено повртано информисање о њиховом савладавању рецепцијских вјежби различитих

нивоа сложености, онда таква вјежбања постају занимљива. Тада и ученици постају слободнији, радозналији и задовољнији, а ефекти рецепцијског наставног рада постају већи.

У настави књижевности различитих нивоа сложености учитељ постаје организатор самообразовног наставног рада, водитељ наставног процеса, васпитач који усмјерава и подржава ученика, дијагностичар појединачних и заједничких рецепцијских постигнућа ученика (Илић, 1998).

Презентација резултата рада интерактивне рецепције књижевног текста у настави различитих нивоа сложености

Након завршеног (интерактивног) продубљивања рецепције књижевног текста обично слиједи извјештавање резултата (интерактивне) рецепције књижевног текста. У оквиру ове фазе ученици наизмјенично читају одговоре из вјежби свог нивоа, а остали ученици пажљиво слушају и по потреби допуњавају одговоре. Учитељ даје повратну информацију о сваком ученичком одговору.

Вредновање наставе књижевности различитих нивоа сложености садржи утврђивање појединачних и колективних резултата у усвајању програмских садржаја, процјене ефикасности активности ученика и учитеља, односно евалуацију токова и исхода индивидуализованог рецепцијског приступа у настави књижевности. Вредновање (или самовредновање) рада ученика може се вршити у току рецепције, односно одмах након рјешавња појединих задатака или питања. Након сваког вјежбања учитељ треба да врши „разврставање“ ученика, односно њихово „превођење“ у наредни ниво вјежбања или „враћање“ на исти или нижи ниво вјежбања. У наредној табели су прикани критерији оцјењивања ученика у настави различитих нивоа сложености.

Табела 5.

Критерији оцјењивања ученика у НРНС

Тип вјежбе	Резултати вјежбања (број тачно ријешених питања)	Наредни тип вјежбе	Оцјене
„А“	0 – 60%	„А“	1
	60,01% – 70,00%	„А“	2
	70,01% – 80,00%	„Б“	3
	80,01% – 90,00%	„Б“	4
	90,01% – 100,00%	„Б“	5
„Б“	0 – 40%	„А“	1

	40,01% – 50,00%	„Б“	2
	50,01% – 60,00%	„Б“	3
	60,01% – 70,00%	„Б“	4
	70,01% – 100,00%	„Ц“	5
„Ц“	0 – 40,00%	„Б“	2
	40,01% – 60,00%	„Ц“	3
	60,01% – 80,00%	„Ц“	4
	80,01% – 100,00%	„Ц“	5

(Према: Илић, 1998, стр. 35)

Аутор ових критеријума наглашава да су ово само оријентациони критерији, које не мора прихватити сваки наставник. Критеријуме оцјењивања и у овој настави непоходно је прилагођавати специфичностима конкретних наставних садржаја, школском узрасту ученика и условима у којима школа ради. Управо то је битно за оцјењивање (вредновање) рецепцијских активности ученика у моделима развијајуће наставе. Имајући у виду то да је рецепција индивидуални прималачки акт читаоца (ученика), приликом вредновања рецепцијских активности (било усмено или писмено) учитељ мора бити додатно обазрив.

Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености при раду на књижевном тексту у интерактивној настави различитих нивоа сложености

Ученик као прималац, на њему својствен начин и у складу са његовим персоналним могућностима, одгонета и „расклапа“ свијет књижевног дјела. Естетска дистанца представља критеријум вриједности дјела и подразумијева растојање између новине коју доноси дјело и читаочевог хоризонта очекивања. Уколико дјело не доноси ништа ново у кругу трију фактора: поетике рода и врсте, форме и тематике, односа између поетског и практичног језика, естетска дистанца не постоји, хоризонт очекивања се не мијења (остаје на почетним позицијама) и дјело за нас нема вриједности (Вучковић, 2006). Такво дјело неће обогатити наше сазнање.

Међутим, постоје она дјела која комплетно пробијају хоризонт очекивања и тако стварају огромну естетску дистанцу која понекад за прве генерације читалаца дјелује непремостиво. Због тога је потребно вријеме да би се таква дјела приближила могућности уклапања у хоризонт очекивања неке касније публике.

Јаус је разликовао три начина дјеловања одређеног текста, и то:

1. одређивање норме или преформативна функција,
2. стварање норме или мотивациона функција и

3. рушење нормe или трансформациона функција (Jaus, 1978).

Поред граничних случајева – кад хоризонт очекивања остаје исти (естетска дистанца не постоји) или кад се деси његово комплетно пробијање (естетска дистанца је стопостотна) – постоји читав низ стварних књижевних дјела. То су они књижевни текстови који у тренутку појављивања доносе солидну новину, довољну да прошире наш хоризонт очекивања и створе „пристојну” естетску дистанцу и тиме себи обезбиједе вриједност. Ова се дистанца при каснијим читањима може изгубити, али то рецепционоестетички не значи да је дјело изгубило своју умјетничку вриједност. Оно неће имати вриједност за данашњег читаоца који не жели (неће или не умије) да прелети историјско растојање и посматра вриједност у тренутку њеног јављања и тиме схвати њену оновремену суштину, али за читаоца који је спреман кренути у „вријеме дјела”, оно ће имати своју вриједност, додуше нешто измијењену (Вучковић, 2006).

Естетска дистанца је појава којом се бави методика наставе књижевности, која још подстиче, развија и проширује ученичку естетску доживљајност, те оспособљава ученика да могу препознати „премашеност“ властитих очекивања у сусрету с новим књижевном текстом. Она, заправо, представља естетски „добитак“ у процесу читања. Како стварност у књижевном дјелу није до краја подударна са објективном стварношћу, нити са искуством читаоца, у тексту се јавља извјесна неодређеност. На тај начин је читаоцу омогућено да изврши тзв. „допуна неодређености“, односно да се он укључи у процес конституисања потпуног смисла прочитаном тексту. Уколико би се број празних мјеста у једном фикционалном текстовном материјалу извјесно смањило, појавила би се опасност да он, заправо, изазове досаду код читаоца. Једном одвојена од интенције свог пошиљаоца, књижевна творевина флуидно егзистира у једном међупростору, у којем би се, условно речено, могао остварити бесконачан број нових тумачења (Димитријевић, 2010). Та нова тумачења су заправо допуна мјеста неодређености. Када је у питању естетска дистанца и допуна мјеста неодређености, учитељи би требали водити кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од књижевног текста (народне приче, бајке, басне, лирске пјесме...) и шта су, на крају, добили.

Свим ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је тај текст за њих новина и колико им је проширио хоризонт (видокруг) очекивања. Пошто су неке приче и пјесме врло кратке и не садржи све детаље (догађаје или ситуације) који би

били интересантни ученицима (а у неким књижевним текстовима су намјерно остављена „празна мјеста“), учитељ може да постави одређена подстицајна питања (на примјер: Које дијелове (догађаје) бисте додали овој народној причи (пјесми)? Када бисте имали могућност да осмислите другачији крај ове пјесме, како би он изгледао? Шта мислите, какве су очи дјечака? Шта је са мужевима у овој пјесми?). Узимајући у обзир различите читалачке могућности ученика у одјељењу, можемо очекивати и различито посматране и изјављене естетске дистанце.

Евалуација рецепције књижевног текста (и осталих програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности у интерактивној настави различитих нивоа сложености

Сумативна евалуација рецепцијског рада ученика у раду на књижевном тексту је врло комплексна обавеза. Она је производ евалуације прије рада на књижевном тексту (када су креиране вјежбе различитих нивоа сложености), формативне евалуације (надгледање напредовање ученика) и дијагностичке евалуације (уочавање и отклањање потешкоћа). На крају часа даљег рада на тексту (или блок часа) учитељ даје ученицима могућност за исказу кратак осврт на овакав начин рада при реализације наставне јединице и предлаже начине вредновања цјелокупног рада на књижевном тексту, а то могу бити: петоминутна провјера знања, писање краћих биљешки о реципираном тексту у свеске, осврт на најљепши (или најзанимљивији) дио текста, писање супротног завршетка, итд. Послије тога учитељ може да најави наставак оваквог начина рада, уз одређивање нивоа вјежбања за наредни час књижевности.

Методичке специфичности рецепције књижевног текста у респонсибилној настави на млађем школском узрасту

Дидактичке специфичности респонсибилне наставе произилазе из одредница појма респонсибилност, а респонсибилност подразумијева одговорност сваког актера наставног процеса за исход одређене активности на основу заједничког одлучивања о најзначајнијим питањима организације те активности. Равноправно и демократско учешће ученика и наставника у одлучивању о најзначајнијим питањима организације наставних активности, кључна је одлика респонсибилне наставе. „Демократски договор наставника и ученика о најзначајнијим питањима

организације наставе представља тачку сусрета њихових биполарних и супростављених позиција у оквиру традиционалне наставе“ (Стојановић, С. 2007, стр. 17). То значи промјену позиције ученика као реципијента знања и информација, и учитеља као организатора и водитеља процеса стицања знања, усавршавања вјештина и развоја способности ученика. Међусобан договор и демократско одлучивање у настави ученике и наставнике ставља у однос сарадње и истинске стваралачке комуникације. Могућност ученика да сходно својим личним потенцијалима учествује у доношењу одлука значајних за наставни процес је савремен дидактичко-методички приступ у реализацији васпитно-образовног процеса.

Оријентациони ток респонсбилне наставе, према Милу Илићу, обухвата сљедеће повезане етапе:

1. „Конципирање приједлога варијанти наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини наставник прије непосредног наставног рада),
2. Предлагање двије или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији респонсбилне наставе,
3. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте наставних активности,
4. Реализација демократски одабране варијанте наставног рада и
5. Вредновање тока и резултата респонсбилне наставе“ (Илић, 2002, стр. 143–144).

Ако узмемо у обзир индивидуалне разлике међу ученицима и њихова индивидуална својства која су значајна за процес учења и наставе, долазимо до неопходности демократски одабране варијанте (бар оптималне) индивидуализације наставе.

Дидактичко-методичке специфичности рецепције књижевног текста у респонсбилној настави можемо условно подијелити у четири области, и то: дидактичко-методичке специфичности припремања и конципирања приједлога варијанти за рецепцију књижевног текста у респонсбилној настави, дидактичко-методичке специфичности утврђивања могућности за рецепцију књижевног текста у таквој настави, а потом реализације и вредновања токова респонсбилне наставе у којој је доминантна рецепција књижевног текста.

Дидактичко-методичке специфичности конципирања приједлога варијанти за рецепцију књижевног текста у респонсибилној настави огледају се у учитељевом упознавању индивидуалности ученика, односно у постављању циљева рецепције за сваког ученика. Како би то остварио, неопходно је да добро анализира наставне садржаје (конкретне књижевне текстове), квалитетно осмисли и конкретизује вјежбе за ученике, конципира ефикасан микроплан наставе и предвиди ученичке рецепцијске активности. Од наведених компоненти зависи цијелокупан рад на књижевном тексту. Поред тога, учитељ прије саме реализације предвиђене наставне јединице предлаже ученицима варијанте (начине) припремања за наредни час рецепције одређеног књижевног текста. Ученици, сходно својим способностима, слободно бирају начин своје припреме.

Дидактичко-методичке специфичности утврђивања могућности за рецепцију књижевног текста у респонсибилној настави подразумевају упознавање и идентификовање ученика, односно утврђивање њихових нових и структура знања. Када је у питању рад на књижевном тексту, то је могуће установити дијагностичким тестом нивоа и структура знања са три подтеста.

Организација и реализација респонсибилне наставе значајно утиче на положај и позицију наставника. Да би се оваква настава добро припремила и примијенила, поред дидактичко-методичких знања, наставник (учитељ) треба добро познавати садржину наставних предмета (а у нашем истраживању да анализира садржаје и исходе наставе књижевности са фокусом на потенцијале ученика за интензивнију рецепцију) у којима се примјењује овај развијајући модел наставе.

Поред тога, неопходна је и методолошка оспособљеност за израду одређених мјерних инструмената за испитивање знања и способности ученика неопходних за прихватање, схватање и доживљавање књижевног текста.

Дидактичко-методичке специфичности реализације рецепције књижевног текста у респонсибилној настави се односе на конкретну реализацију рецепцијског наставног рада. То конкретно значи да у овом дијелу наставног рада на књижевном тексту учитељ и ученици спроведе у дјело демократски одабрану варијанту наставног рада, тј. рецепције књижевног текста.

О било којој етапи респонсибилне наставе да се ради, све предложене варијанте наставних активности „треба да задовољавају сљедеће дидактичке и методичке критеријуме:

1. да буду у складу са кључним циљевима, задацима и специфичностима програмских садржаја одређене цјелине, теме или наставне јединице;
2. да су примјерене нивоу предзнања, могућностима самоучења, радне културе, психофизичких способности ученика и зонама њиховог блиског даљег развоја;
3. да одговарају стручно-методичкој оспособљености наставника и
4. да постоје одговарајући материјално-технички услови за њихово остваривање (извори, простор, медији, опрема, алати, материјали...) (Илић, 2002).

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 респонсибилне наставе у којој ће се квалитет учења и поучавања подизати на виши ниво“ (Илић, 2002, стр. 146).

У односу на традиционалну наставу, у респонсибилној настави је знатно већа сазнајна и стваралачка активност ученика, јер се личним одређењем за одређену варијанту наставног рада покреће унутрашња мотивација за учење. „Такав наставни рад свјесно је подређен повећавању нивоа едукативне компетенције ученика и бржем остваривању когнитивно-конативних максимума појединих личности у социјалним интеракцијама“ (Илић, 2002, стр. 148). Ефикасност респонсибилне наставе не испољава се само кроз повећање квантитета и квалитета знања, већ и кроз значајан допринос интензивнијем развоју способности стваралачког сазнавања ученика.

Својим ангажманом у респонсибилној настави ученици не увећавају само своје репродуктивно знање, већ интензивирају развој способности самосталног или интерактивног учења и стимулишу креативну имагинацију као стратегију спознавања нових идеја и релација (Илић, 2002). Контекст респонсибилне наставе књижевности подржава појачавање знатижеље, маштовитости и сустваралаштва ученика у процесу активизацијског реципирања књижевноумјетничког текста.

Пошто је у нашем раду акценат на рецепцији књижевног текста у индивидуализованој респонсибилној настави књижевности, оријентациона структура, ток и динамика наставног часа (или блок часа) оствариваће се кроз следеће међусобно повезане 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 респонсибилној настави,
7. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте рецепцијских наставних активности,
8. Реализација демократски одабране варијанте наставног рада,
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“ (Драгић и Илић, 2018, стр. 172–173).

Овако конципиран процес рецепције књижевног текста омогућава слободу, а свакако и одговорност при схватању, доживљавању и вредновању прочитаног текста.

Конципирање приједлога рецепције књижевног текста у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања респонсибилне наставе

Конципирање приједлога рецепције књижевног текста је фаза која се реализује прије саме рецепције. Дакле, учитељ ће на крају претходног часа књижевности најавити ученицима да ће на идућем часу наставе књижевности обрађивати књижевни текст, али да ће радити на другачији начин и да ће сви ученици учествовати слободно, не само у реализацији него и у припреми наредног часа. Након те најаве учитељ може навести неколико могућности ученичког припремања за час, и то:

- а) да разговарају са родитељима о _____,
- б) да чују различита искуства у вези са _____ код својих пријатеља (или баке и дједа),

в) да покушају пронаћи неке пјесме које говоре о _____ и да их донесу идући час књижевности,

г) да прочитају одређен текст на интернету који говори о _____, те да га донесу на наредни час књижевности.

Учитељ треба да напомене ученицима да они сами изаберу неки од предложених начина за припрему, те да ће вредновати њихов ангажман на идућем часу књижевности. Поред ових активности учитељ утврђује нивое и структуре знања за сваког ученика у одјелењу на основу претходних испитивања и припрема вјежбе А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.

Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања при раду на књижевном тексту у респонсибилној настави

Као и у настави различитих нивоа сложености, овај сегмент развијајућег наставног рада на књижевном тексту у респонсибилној настави садржи најаву наставне јединице, тј. књижевног текста који се реципира. Хоризонт очекивања, као субјективни чин прије фазе читања, од којег умногоме зависи доживљај и рецепција дјела, треба да буде прожет учитељевим подстицајним питањима.

Дакле, потребно је поставити добру основу за снажну емоцију и комплетнију рецепцију. Није иста припрема ученика за рецепцију шaljивог и тужног текста. Учитељ може да поставља неколико питања која су у вези са самим насловом књижевног текста: Како доживљавате наслов овог текста? Има ли нешто необично у њему? Шта то? Шта можете очекивати од овако постављеног наслова? Образложите своја очекивања.

Сви читаоци, па тиме и ученици, имају свој лични хоризонт очекивања везан за нови књижевни текст којег требају прочитати. Због тога је у настави књижевности веома важно да учитељ евоцира ученички хоризонт очекивања како би пружио могућност најмлађем читаоцу да нова знања, другачије исказане емоције, идеје и ставове, *слободно* уклопи у свој хоризонт књижевног очекивања и то уз пуно учешће свијести о новини и вриједности коју носи нови текст.

Марко Стевановић истиче да ученици један књижевни текст могу реципирати „у огледалу различитих хоризоната очекивања“ (Стевановић, 1998, стр. 31). Свака ученикова креација кроз коју слободно изражава своју индивидуалност може бити корисна приликом доживљавања и разумијевања књижевног текста. Ако текст

доноси новину за читаоца, а притом одступа на извјестан начин од познатих и верификованих норми, он ће га опажати као вриједно, јер шири видокруг његовог сазнања.

*Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика у
респонсibilној настави*

Узимајући у обзир психофизичке способности ученика у одјељењу, индивидулазован наставни рад на диференцираним рецепционим активностима ученика је пожељан, бар оптимално. На примјер, док један број ученика посебно истражује неку предметност и активно се спрема за извјештавање (што је у њиховој „зони наредног развоја“), другом дијелу ученика је та иста предметност у хоризонту очекивања или жижи интересовања (тј. у „зони актуелног развоја“), те су већ спремни да је критички сагледавају и расправљају о њој.

Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања књижевног текста, уживања у свијет дјела и проживљавање ситуација које су исказане у самом тексту који је предмет обраде. На овај начин учитељ припрема ученике за први доживљај књижевног текста и „загријава“ их у погледу саме тематике текста који слиједи.

У овој фази до изражаја долази читалачка искуственост ученика, која се посредством „појачавања“ подстиче и актуелизује, а у сврху ефикаснијег пријема новог књижевног текста. „Рецепција као чин активног примања отвара хоризонт разумевања и могућност да текст буде различито схваћен. Наставник или васпитач мора бити спреман на варијације у рецепцији које се дешавају у контакту групе са текстом. Управо се испитивањем хоризонта очекивања и усмјеравањем дјечјег промишљања о тексту у току читања ова препрека може превазићи (Драгић и Мићић, 2019, стр. 373).

Рецепцијска спремност ученика може се утврдити, а и појачавати, на основу подстицајних питања (поменуто у поглављу о дидактичко-методичким специфичностима рецепције књижевног текста у настави различитих нивоа сложености).

Читање и први доживљај књижевног текста у респонсибилној настави

Доживљај књижевног дјела је сложена и значајна компонента наставног процеса да само његово саопштавање, поткрепљивање и освјетљавање са разних становишта може да представља ваљану књижевну анализу. Заправо, ту није у питању један доживљај, већ вишестрано доживљавање и својеврстан вид „живљења“ у новом свијету (Николић, 1999).

Прво читање новог књижевног текста обично реализује учитељ, али пошто је овдје у питању модел развијајућег наставног рада у којем ученици слободно исказују свој избор током реализације свих наставних активности, ученици могу исказати став да слушају снимак умјетничког текста или да неко од ученика прочита нови текст. Која год да је варијанта у питању, важно је да тзв. прво читање буде довољно гласно и максимално изражајно (са адекватном дикцијом, темпом и интонацијском нијансираношћу). Неопходност у овој фази наставног рада јесте и максимална тишина у одјељењу, како би свим ученицима био омогућен први доживљај прочитаног текста.

У прилог томе иде и чињеница да одређен број ученика неће бити у могућности да у фази индивидуалног читања оствари „допуну доживљаја“. Разлози за то могу бити слабије читалачко искуство, оскудност рјечника, мала брзина читања у себи и слично.

Индивидуално читање књижевног текста у себи у респонсибилној настави

Читање књижевноумјетничког дјела ученицима пружа могућност да уоче шта је то у писању посебно вриједно, да упознају специфичности поетског језика и различите облике казивања. Поред тога, читањем се развија осјетљивост за ученичко језичко изражавање. Дакле, читање ће остварити своју праву функцију само онда када се благовремено усмјерава и подстиче.

Индивидуално читање књижевног текста представља акт ученика помоћу којег они употпуњују и допуњују свој пријем текста. Неопходно је да учитељ омогући довољно времена за читање текста у себи, јер ученици у одјељењу имају разнолику брзину читања у себи. Усмјерено читајући текст у себи, ученици обично биљеже њима непознате ријечи и изразе.

Након усмјереног читања учитељ ће са ученицима обрадити непознате ријечи и изразе који се налазе у тексту (и објаснити нови књижевнотеоријски појам – уколико постоји), а потом кренути у реализацију главних рецепцијских активности.

Пошто се овдје ради о индивидуалном читању, треба очекивати да ће ученици имати различите ефекте самосталног читања. Одређени ученика ће бити у могућности да усвоје само наслов књижевног текста и ликове, док ће они најбољи да уочавају имплицитне везе, односе и идеје у тексту. Разноликост ефикасности самосталног читања детерминисана је психофизичким способностима ученика, а потом степеном развијености брзине читања у себи, стањем активног и пасивног ученичког рјечника, ученичких читалачких навика и интересовања. Имајући то у виду, учитељ ће припремати диференциране вјежбе које ће бити у зони учениковог актуелног развоја, и одређеним дијелом у зони наредног (ближег) развоја.

Предлагање варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких прикладних наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији рецепције књижевног текста у респонсибилној настави

Предлагање варијанти дидактичко-методичких активности у фазама припремања, реализације и вредновања рецепцијског наставног рада ученици прихватају као прикладна испољавања, а не као надређена и наметнута ангажовања. Разнородне перцептивне, мисаоне, истраживачке, комуниколошке и друге активности у респонсибилној настави нису ученицима ауторитативно наложене, већ су настале као резултат свјесног одлучивања и партиципирања у њиховом остваривању и вредновању (Илић, 2002).

У овој фази учитељ ученицима предлага варијанте предстојећих рецепцијских наставних активности:

- индивидуални рад ученика (самостално учење),
- рад у паровима на задацима разлитиче тежине или
- диференцирани групни рад ученика.

Ученици демократски бирају жељену варијанту за даље рецепцијске наставне активности. Респонсибилну наставу књижевности успјешније ће организовати онај учитељ у чијем дјеловању преовладава демократски стил вођења. Не можемо очекивати да ауторитаран учитељ изводи респонсибилну наставу, да изражајно рецитије поетски текст, јер такву наставу може успјешно припремати и изводити

само онај учитељ чију педагошку културу карактерише демократичност у мишљењу, педагошком поступању и дидактичко-методичкој креацији. Та култура се успоставља као систем односа развојно-стимулативног, одговорног, коректног и стваралачког сусрета ученика и учитеља у заједничком рецепцијско-наставном раду.

Интеракција у оквиру респонсбилне наставе, сматра њен утемељивач, позитивно дјелује на развијање интерперсоналних и интраперсоналних квалитета личности ученика, па је битно да се ученици понекад определијеле и за интерактиван наставни рад. У интерактивном респонсбилном раду ствара се повољна емоционална клима која тежи ка успостављању позитивне међузависности и максималне индивидуалне укључености ученика (Илић, 2002).

*Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте
рецепцијских наставних активности у респонсбилној настави*

Личним опредјељењем за одређену варијанту наставне активности покреће се унутрашња мотивација за учење и дугорочнија ангажованост за стваралаштво. Ангажујући се у оваквом наставном окружењу ученици не увећавају само своје репродуктивно знање, него интензивирају развој способности самосталног и интерактивног учења и стимулишу своју креативну имагинацију. Мисаоно су ангажовани при критичком процјењивању и преферирању предложених наставних активности, а и током предлагања нове варијанте њихове партиципације. „Лично партиципирајући у демократском одлучивању о избору најповољније варијанте наставног рада, ученици схватају и доживљавају школске циљеве и као личне и социјалне мотиве и циљеве који заокружују широк спектар вјеровања, укључујући жеље ученика за популарношћу, социјалну одговорност, алтруизам, послужност и уважавање“ (Илић, 2002, стр. 150). За разлику од уобичајене наставе, у респонсбилној настави књижевности доминира циљно самовођено и интерактивно партиципацијско-демократски стимулисано, подржавано и евалуирано учење.

*Реализација демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада у
респонсбилној настави*

У складу са одабраном варијантом рецепције књижевног текста учитељ даје ученицима вјежбе за продубљенију рецепцију књижевног текста. Напомиње ученицима да рјешавањем задатака у вјежбама они додатно продубљују доживљај

прочитаног текста. Ученици ће у складу са нивоом вјежби (самостално или интерактивно) читати питања и задатке и проналазити адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из диференцираних вјежби ученици ће писати у своје свеске, а учитељ обилази ученике и пружа адекватну помоћ оним ученицима којима је та помоћ неопходна.

У оквиру рецепције књижевног текста учитељ даје ученицима индивидуалне вјежбе различитих нивоа сложености. Уколико ученици демократски изаберу диференциран интерактивни рад, учитељ ће ученицима напоменути да сарађују са својим другом (или другарима у групи) и да на тај начин додатно продубљују доживљај прочитаног текста, али и то да на одговори на нека питања не требају бити исти (поготову одговори на питања: Како си доживио... Како си прихватио...). Ученици у складу са нивоом вјежби читају задатке, расправљају о њима и проналазе (или стварају) адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из вјежби различитих нивоа сложености ученици требају писати у своје свеске. У оваквом развијајућем систему наставе ученици добијају потпуне повратне информације о токовима колективних и појединачних наставних активности. Повратне информације ученике покрећу на ново, још креативније партиципирање.

У респонсибилној настави је повећан број ситуација у којима се ученик испољава као активан, аутентичан, слободан и креативан субјект, којем се повећава едукативна компетенција и одговорност. Пошто је у питању рецепција књижевног текста као искључиво индивидуални прималачки акт појединца, она ће у развијајућој (интерактивној) респонсибилној настави бити ослобођена притиска на релацији добитник-губитник, јер сви ученици могу равноправно и слободно да учествују током реализације свих рецепцијских активности.

*Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености књижевног
текста у респонсибилној настави*

Естетска дистанца се јавља као разлика између оставреног и очекиваног у референцијалном систему посматрача. То је, заправо, оно ново што доноси књижевни текст, нешто што је непретпостављено. Међутим, књижевно дјело има могућност опализације значења (Вучковић, 2015). То значи да једно књижевно дјело не може показати исти свијет дјела, чак ни код једног читаоца који га чита по други пут. У оквиру ове предзадње етапе наставног рада на књижевном тексту, који

најчешће припада дијелу даљег рада на тексту, учитељ води кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од првобитно доживљеног наслова књижевног текста и шта су, на крају, добили. Свим ученицима треба дати прилику да слободно кажу у којој мјери је овај текст за њих новина и колико им је проширио хоризонт (видокруг) очекивања.

Пошто су неки текстови кратки и не садрже све детаље који би били интересантни ученицима (а писци знају намјерно да изоставе неке дијелове), учитељ може да постави питања: Које дијелове (или догађаје) бисте додали овој народној причи, који су остали недоречени? Ученици тада могу стваралачки да приступе допуњавању мјеста неодређености у књижевном тексту, стварајући нове ситуације или догађаје у прозном, а нове стихове у поетском књижевном тексту, употпуњујући тако свијет дјела којег су читали. Конкретније, мјеста неодређености могу да се односе и на боју косе или очију главног лика, његов узраст, или на неки конкретан догађај који је имплициран, па остављен машти читаоца. Књижевни текст богат мјестима неодређености „прави је изазов за развијање самосталности, подстицање маштовитости и његовање креативности“ (Стојановић, Б., 2014, стр. 402). Изер је мишљења да је количина неодређености у непрекидном порасту у савременој књижевности. То значи да су и аутори почели да свјесно и намјерно уважавају читаоца и његову улогу у акту стварања. Поред тога, пораст неодређености се може „оцијенити и као позив на дијалог упућен читаоцу и њиховим креативним моћима“ (Вучковић, 2006, стр. 27). Дакле, мјеста неодређености су основни предуслов и за дјеловање и за рецепцију, па због тога младим читаоцима треба пружити могућност да прошире текст помоћу властите имагинације. На тај начин би требало да поврате њихово интересовање за књижевност, јер им се она показује као правац у којем они могу пројектовати своје креативне потенцијале.

Вредновање тока и резултата рецепције књижевног текста (као и усвајања осталих програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности у респонсибилној настави

У овој завршној фази наставног рада учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада у оквиру одређене наставне јединице и предлаже начине вредновања рада ученика. Када је у питању вредновање рецепције књижевног текста учитељ може предложити неколико начина вредновања, и то: осврт на најзанимљивији дио у тексту,

петоминутна провјера знања (уз међусобно вредновање ученичких одговора) и слично. Учитељ похваљује све ученике, посебно оне који су били најуспјешнији у рјешавању вјежби, најваљује наставак оваквог начина рада и одређује нивое вјежбања за наредни час књижевности.

Евалуација рецепцијских ангажмана ученика у респонсибилној настави књижевности подложна је специфичним дидактичко-методичким радом учитеља у којем стваралачка имагинација долази до изражаја у пројекцији одговарајућих наставних активности које су у зони ученичког актуелног развоја и које га „вуку“ у зону наредног развоја, а у складу са слободно одабраним начином рада у одређеним фазама наставе.

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. Ефекти респонсибилне наставе не испољавају се само кроз повећање квантитета и квалитета знања, већ и кроз допринос интензивнијем развоју способности стваралачког сазнавања, понашања и дјеловања. Партиципацијско-демократске активности ученика, подстицане и развијане властитом унутрашњом мотивацијом, саме себе увећавају, интензивирајући притом развој способности самоинструисања, самоучења и самовредновања.

Дакле, у респонсибилној настави поучавање у већој мјери уступа мјесто самосталном и интерактивном развојно-стимулативном раду, гдје „наставни рад поприма обиљежја експлоративне дјелатности“ (Илић, 2002, стр. 155). У респонсибилном наставном окружењу одвија се „педагошко-хуманистички драгоцјен процес десколаризације учења, креативизације дидактичко-методичког плурализма, ослобађања стваралашких потенцијала ученика и наставника и еманципације њихових личности током демократске партиципације у таквој настави“ (Илић, 2002, стр. 176).

У овом развијајућем моделу наставног рада врши се креативизација сазнајног процеса, оставрује се привлачност учења, а све то доприноси „даљем ослобађању, социјализацији и хуманизацији личности ученика“ (Илић, 2002, стр. 155). У развијајућој респонсибилној настави и раду на књижевном тексту гдје је ученик субјект, процес едукацијско-рецепцијског осамостаљивања је интензивиран. Тиме је стимулисано и усвајање техника успјешнијег учења и сазнавања, откривања,

критичког расуђивања, формирање слике о себи, укључивање у социјалне интеракције, те формирање позитивног односа према знању, стваралаштву, учитељу и школи уопште. У развијајућој респонсбилној настави књижевности учитељ не само да ослушкује опредјељења и мишљења својих ученика, већ их истинсти прихвата и уважава, подстичући тако њихову инвентивну реализацију.

ОСВРТ НА ПРЕТХОДНА ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊА

Научном провјером и конкретизацијом хипотезе Виготског о развијајућој настави почела су се крајем 50-их година прошлог вијека, опсежно и на широкој експерименталној основи бавити два научноистраживачка колектива – колектив Занкова и колектив Ељконина и Давидова. Оба истраживачка колектива резултате свог експерименталног рада успјела су примијенити у пракси масовне школе, обликујући их самим тим у виду цјеловитих система развијајуће наставе (Давидов, 1995). Колектив Занкова се бавио разрадом новог дидактичког система обучавања ученика млађег школског узраста који је био усмјерен ка њиховом општем психичком развоју. Полазећи од става да постојећа основна настава, заснована на постулатима традиционалне дидактике, не обезбјеђује потребан психички развој дјете, Занков је поставио задатак да конципира такав систем основне наставе у којем ће бити постигнут далеко виши ниво когнитивног развоја ученика него у оквирима традиционалне методике.

Нови дидактички концепт стварао се путем организовања експерименталних дидактичко-методичких истраживања, чија је реализација у реалним школским одјељењима мијењала постојећу наставну праксу. Кориштени су специјални програми и методе у погледу карактера и нивоа општег психичког развоја ученика млађих разреда основне школе. Тако конципирана експериментална настава „представљала је истовремено комплексни педагошки утицај на ученике, што се огледало прије свега у чињеници да су садржај експеримента чинили не појединачно узети наставни предмети, методи и поступци, већ провјера цјелисходности и ефикасности принципа цјеловитог дидактичког система који обухвата развијајућу почетну наставу“ (Давидов, 1995, стр. 17). Овај концепт наставе одликовао се следећим међусобно повезаним принципима:

1. обучавање на високом нивоу тешкоћа,
2. водећа улога теоретских знања,
3. интензиван темпо обраде градива,
4. осмишљавање процеса учења од стране ученика и
5. систематски рада на развоју свих ученика (Занков, 1990).

Ови наведени принципи су били конкретизовани у програмима и методима наставе граматике и правописа руског језика, познавања природе, математике, читања, ликовног и музичког васпитања ученике нижих разреда, а посебна пажња

поклањала се стварању услова за књижевно стваралаштво ученика. Занковљев концепт развијајуће наставе био је усмјерен на подстицање самосталне трагачке мисли ученика повезаних са живим емоцијама и вољном сфером, што је доприносило превазилажењу монотоније и заморности у наставном процесу. Резултати експерименталних истраживања према овој методологији показали су да су ученици из експерименталних одјељења брже напредовали према вишим степенима, што је доприносило њиховом бржем интелектуалном развоју. У развијајућој настави битно је одредити саоднос између цјелине и дијелова, а Занков је примат давао цјелини подвлачећи улогу цјеловитог педагошког дјеловања у развоју ученика. Међутим, овај концепт развијајуће наставе имао је низ недостатака, а оне се експлициране и претходним поглављима.

Концепција развијајуће наставе коју су креирали и експериментално провјеравали Ељконин и Давидов, досљедно је садржавала хипотезу Виготског о односу наставе и учења. Прије него што су развили теорију развијајуће наставе, било је потребно да разраде низ помоћних теорија. Циљ тима окупљеног око Ељконина и Давидова био је установити улогу и значај нижег основношколског узраста у општем систему дјечијег развоја. Установљено је да у савременим условима тај узраст ученика може да ријеша своје образовне задатке у односу на друге узрасте ако се „у њему јављају и развијају основне новине, а то су:

1. наставна дјелатност и њен субјект,
2. апстрактно-теоретско мишљење и
3. усмјерено управљање понашањем“ (Давидов, 1995, стр. 23).

Поред тога, дошло се и до закључка да традиционално почетно основно школовање не обезбјеђује потпун развој претходно наведених новина код већине ученика, што је практично значило да традиционални наставни рад са ученицима не погодује стварању зона њиховог наредног развоја, већ усавршава и увјежбава психичке функције стечене још у предшколском периоду. Касније је овај тим разрадио помоћну теорију која је откривала садржај типова сазнања мишљења, као и основних видова мисаоних радњи адекватних датим типовима.

Та теорија је доказала да је емпиристичко сазнање и мишљење усмјерено на груписање (или класификовање) предмета уз ослањање на упоређивање и формално уопштавање. Њих двојица су повукли паралеле између емпиријског и теоријског сазнавања и мишљења. „Помоћу емпиристичког мишљења, усмјереног на очигледено-опажајна општа својства предмета, дијете рјешава многе задатке који се

јављају у ситуацији њему познатих ових или оних предмета“ (Давидов, 1995, стр. 24). За разлику од емпиријског, у основи теоријског сазнавања и мишљења присутно је садржајно уопштавање неког система, а потом се мисаоно гради тај систем уз сагледавање могућности његове свеопште основе (Vasiljević, Vilotijević, N. i Vilotijević, G., 2014). Основу поимања суштине развијајуће наставе за тим Ељконина и Давидова представљала је теорија наставне дјелатности и њеног субјекта (изложена је у бројим радовима Репкина, Ељконина, Ломпшера и Давидова). Поред ова два тима, чије чланове сматрамо зачетницима развијајуће наставе, неопходно је да прикажемо и нека експериментална истраживања која су настала у ближој прошлости, а у директној су (или мање директној) вези са темом којом се бавимо.

Миле Илић је крајем прошлог (XX) вијека (1982; 1984; 1989) дидактички утемељио и експериментално верификовао наставу различитих нивоа сложености као нови модалитет система индивидуализоване наставе. Истраживање је извршено из четири наставна предмета: матерњи језик (подручје књижевности), математика, познавање природе и биологија. У раду на књижевном тексту аутор је идентификовао три нивоа ученичког знања, и то: а) одређивање чињеница (ОЧ), б) разумијевање и схватање информација (РСИ) и в) могућност прераде информација (МПИ). У настави математике су такође прецизно одређени нивои и структуре знања, и то као: а) познавање основних математичких појмова и операција, б) разумијевање и схватање релација између величина и примјене стеченог знања у рјешавању математичких задатака и в) стваралачка примјена знања у рјешавању сложенијих математичких проблема. У настави познавања природе и биологије аутор је за нивое и структуре знања креирао нешто другачије називе, и то: а) познавање основних програмских садржаја, б) разумијевање и схватање чињеница и в) учење открићем уз стваралачку примјену знања (Илић, 1998).

Аутор је пошао од хипотезе да ће се под утицајем теоријски засноване наставе различитих нивоа сложености постизати статистички значајно бољи педагошки ефекти у раду на књижевном тексту у настави матерњег језика и усвајању програмских садржаја наставе математике, познавања природе и биологије, него у традиционалној настави. Након једногодишњег експеримента (у шест основних школа и 10 одјељења) аутор је потврдио главну хипотезу. Специфичност овог модалитета индивидуализоване наставе је у томе што уважава основне поставке теорије развијајуће наставе, односно „зону наредног ученичког развоја“. Без обзира на ниво тежине вјежби, у свакој од њих је било садржано око 30% задатака из „зоне

наредног развоја“. Ефекти примјене наставе различитих нивоа сложености у обради књижевног текста конкретизовани су у сљедећим областима:

- а) разумијевање прочитаног текста,
- б) брзина читања у себи,
- в) брзина гласног читања,
- г) повећање пасивног рјечника,
- д) повећање успјеха у писменом изражавању и
- ђ) развој вербалне креативности (Илић, 1998).

Установљени су сазнајно већи образовни ефекти наставе математике, познавања природе и биологије различитих нивоа сложености него у традиционалној (предавачко-приказивачкој) настави. Резултати овог истраживања показали су ефикасност диференцирања задатака по нивоима сложености и осталих компоненти наставног процеса, у односу на уобичајен наставни рад у настави књижевности, математике, познавања природе и биологије. У нашем истраживању су коришћени неки од истраживачких иструмената из поменутог истраживања. Примјењивани су у настави српског језика, односно у настави књижевности у петом разреду основне школе. Дакле, у прилици смо да након скоро 40 година од овог научног искорака провјеримо неке од тада постављених хипотеза и да провјеримо још неке образовно-васпитне ефекте овог развијајућег модела наставног рада на млађем школском узрасту ученика, при рецепцији књижевних текстова.

Исти аутор је дидактички утемељио и експериментално провјерио ефикасност демократске партиципације ученика у наставном процесу, а систем наставног рада у којем је доминирала демократска партиципација назван је респонсибилна настава. Књига „Респонсибилна настава“ објављена је 2000. године (а друго издање 2002. године), у којој је аутор је пошао од парадигме да демократска партиципација учесника у наставном процесу треба да буде:

- 1) јединствена – јер укључује све ученика и наставника,
- 2) свеобухватана – јер се прожима кроз све фазе и елементе наставе,
- 3) развојно-стимулативна – јер треба да подстиче развој социјализирајућих индивидуалитета, кооперативност, комуникативност, толерантност, смисао за плурализам мишљења и аутентичан демократски ангажман ученика и
- 4) образовно-васпитно ефикасна – јер треба да утиче на повећање квантитета и квалитета ученичког знања, мотивације за учење, радних навика,

стваралачких способности, као и на личну и колективну одговорност за ток и резултате наставе (Илић, 2002).

Циљ истраживања није био идентификација и дескрипција нивоа, противријечности и проблема у интеракцији носилаца активности, него да се у шире утемељеном акционом истраживању стање покуша квалитетно мијењати у правцу развијања и експерименталне валоризације модела тадашњег респонсибилног наставног рада, а сада већ експериментално у неколико научних пројеката провјереног система, тј. наставног процеса прожетог партиципацијско-демократском комуникацијом.

Истраживачки налази указали су да демократско партиципирање ученика основне школе у одлучивању о битним питањима припремања, извођења и вредновања редовне наставе има позитивне образовно-васпитне ефекте који су се очитовали на пољу повећања општег школског успјеха, увећања обима и подизања квалитета ученичког знања, формирања позитивних ставова према настави и школи уопште, јачања мотивације за школско учење, формирања позитивних ставова према демократској партиципацији и толерантној комуникацији у педагошки продуктивној и развојно-стимулативној респонсибилној настави.

У овом моделу наставног рада тежи се ка стварању повољне емоционалне „климе“ у одјељењу и подржавању њихове индивидуалне укључености, односно максималном ангажовању и активитету различитих стилова сазнавања, учења и стваралаштва. Такве наставне околности дјелују и на развијање интраперсоналних потенцијала ученика, међу којима су: ја-идентитет, јачање его-а, објективизација слике о себи, повећање нива аспирација, самопоштовање, његовање сазнајне радозналости и креативне усмјерености. Таква обиљежја овог наставног система подстичу изграђивање мотивационих, сазнајно-мисаоних и социјализацијско-емоционалних веза између актуелних и потенцијално приновљивих знања, вјештина, способности и осталих могућности ученика из зоне њиховог најближег развоја, па с тих аспеката можемо рећи да је и развијајући (Илић, 2002). Због тога смо се и одлучили да експериментално провјеримо образовно-васпитну ефикасност овог модела развијајуће наставе у свим фазама респонсибилне наставе књижевности, а посебно у фази рецепције књижевних текстова.

Марко Стевановић је у својој књизи „Метода рецепције у настави“ (1998) описао основне карактеристике теорије рецепције у науци о књижевности, а нарочито је нагласио значај методе рецепције у функцији рационализације наставе и

учења. У раду је експериментално доказао дјеловање методе рецепције у настави књижевности у четвртом разреду основне школе које се односило на: побољшање квантитета и квалитета знања ученика, развијање стваралаштва, богаћење и оснаживање интереса ученика према сазнавању, повећање мотивације у настави, мијењање слике о себи и изазивање креативних ставова. Аутор је у књизи нарочито указао на значај самосталног планирања, учења путем проблема и оспособљавање ученика у осјетљивости за проблеме и редифиницију, а кроз употребу методе рецепције. Примјеном методе рецепције у настави књижевности, истиче Стевановић, ученик остварује свој субјективни идентитет и индивидуални максимум. Она његује стицање знања као трајан изазов за ученике и омогућује им да иду даље од чињеница и да мисле више од оног што говоре. Налази Стевановићевог истраживања су битни за наш методички експеримент, јер је у њему метода рецепције примјењивана у настави матерњег језика.

Зоран Станковић је експериментално истражио примјену наставе на више нивоа сложености мултимедијалним приступом. Узорак у истраживању сачињавало је 108 ученика. Ово истраживање је представљало наставак експлицираног истраживања Миле Илића од почетка 80-их година прошлог вијека. Аутор је поред три нивоа задатака додао и ниво III-д који представља надоградњу III нивоа сложености задатака. Аутор је истакао да суштину примјене наставе на више нивоа сложености мултимедијалним приступом подразумијева наставни рад на диференцираним задацима (мултимедијалним приступом), гдје су ученици у прилици да самостално усвајају знања, операционализују их и провјеравају, те напредују сопственим темпом из „актуелне зоне“ у „зону наредног развоја“ (Станковић, 2005). Претпоставка у истраживању је била да ће се ученици експерименталне групе под утицајем наставе на више нивоа сложености (уз мултимедијални приступ) знатно побољшати на пољу усвојености наставних садржаја природе и друштва у односу на иницијално испитивање и ученике контролне групе са којима је реализована уобичајена (недиференцирана) настава. Резултати овог истраживања су потврдили постављену хипотезу, а ученици експерименталне групе су у просјеку статистички значајно повећали квалитет и квантитет знања у односу на иницијално испитивање и ученике у контролној групи.

У књизи „Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе“ (2006) Дијана Вучковић је експлицирала рецепционоестетички приступ изучавању књижевности у млађим разредима основне школе. Она истиче да

се у наставном процесу тежи 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. Уколико је ученик у настави принуђен да се придржава наставникове интерпретације или интерпретације неког еминентног критичара, без и најмање могућности да унесе нека своја лична гледишта и запажања, њему ће настава књижевности постати незанимљива, па ће се умјесто експанзије интереса и љубави према књизи развијати револт према њој. У истраживачком дијелу ауторица је дошла до налаза да су ученици четвртог разреда основне школе довољно оспособљени да реципирају књижевни текст, али да велики број ученика није оспособљен и осамостаљен за вредновање текста. А вредновање је комплексан процес који захтијева посматрање текста из више углова и комплексну оцјену његове идејне и естетске суштине. Налази које ауторица наводи су битни за наше истраживање, јер је узраст ученика основне школе исти, а тематика истраживања је сродна нашој.

Синиша Стојановић (2007) је у својој докторској дисертацији под називом „Образовно-васпитни ефекти респонсибилне и интерактивне разредне наставе“ експериментално провјерио примјену респонсибилне и интерактивне наставе различитих нивоа сложености. Циљ поменутог истраживања се односио на експериментално утврђивање васпитно-образовних ефеката респонсибилне и интерактивне наставе различитих нивоа сложености међусобно, а и у односу на традиционалну наставу српског језика и познавања друштва у четвртом разреду основне школе. Добијени резултати у овом истраживању дозвољавају високу поузданост у закључцима да су респонсибилна и интерактивна настава различитих нивоа сложености образовно-васпитно ефикасније од уобичајене (традиционалне) наставе у поменутим предметима.

Рецепција свих програмских садржаја, а нарочито умјетничких, какав је књижевни текст, интензивно се одвија у инклузивној настави – новом наставном систему, недавно експериментално провјереном и у научној монографији Миле Илића „Инклузивна настава“ (2009; 2010; 2012) и изворном научном чланку поменутог аутора презентованом у часопису „Одгојне знаности–Хрватски часопис за одгој и образовање“ (2009), гдје се истиче да након појмовног одређења инклузивне наставе (као новог дидактичког система у савременој школи) и експлицирања њених теоријских основа аутор представља методолошки концепт

двостепеног експерименталног емпиријског истраживања. Утврђено је да су наставници разредне наставе током полугодишње интерактивне обуке битно унаприједили професионалне (педагошко-психолошке и дидактичко-методичке) компетенције за извођење инклузивне наставе у односу на контролну групу у којој је реализован програм традиционалног (предавачког) стручног усавршавања. У другој етапи истраживања обучавани наставници су током једног полугодишта припремали, изводили и вредновали инклузивну наставу српског језика у којој су упознавали и анализирали књижевне текстове претежно на свом нивоу разумијевања текста (актуелни развој) и око 30% задатака рјешавали су у зони наредног (блиског) развоја. На искуства из овог пројекта ослањали смо се приликом операционализације експерименталног фактора у нашем истраживању, иако рецепција књижевног текста није експлицирана у систему инклузивне наставе. Под утицајем инклузивне наставе (експерименталног фактора) ученици експерименталне групе постигли су у другој фази експеримента (током идућег полугодишта) значајно боља образовна постигнућа (брзина читања у себи, разумијевање прочитаног текста, писмено изражавање) и васпитне ефекте (мотивацију за учење и вербалну креативност) него ученици контролне групе који су учествовали у уобичајеној (традиционалној) настави српског језика у петом разреду основне школе. Тиме је експериментално верификована и теоријски заснована инклузивна разредна настава српског језика (Илић, 2009).

Мира Лакетић је за потребе израде свог магистарског (мастер) рада под називом „Дидактичко-методичке специфичности индивидуализоване разредне наставе књижевности“ (2008) експериментално испитивала могућности постизања веће ефективне брзине читања у себи, већег степена разумјевања прочитаног текста и писменог изражавања ученика трећег разреда основне школе, у три индивидуализована модалитета наставе. Проблем истраживања се односио на проучавање дидактичко-методичких специфичности индивидуализоване наставе и утврђивање потребе, могућности и ефеката примјене индивидуализоване наставе књижевности. На основу резултата експерименталног истраживања утврђено је да су организовањем три модела индивидуализоване наставе (наставни листићи, настава различитих нивоа сложености и интерактивна настава различитих нивоа сложености) књижевности у трећем разреду основне школе постигнути бољи педагошки ефекти у односу на традиционалну наставу књижевности.

Драженка Шобат је у свом магистарском (мастер) раду под називом „Дидактичко-методичке специфичности и ефекти рецепције књижевног текста у разредној интерактивној настави различитих нивоа сложености“ (2009) експериментално провјерила ефекте рецепције књижевног текста у интерактивној настави различитих нивоа сложености у четвртом разреду основне школе. Ефекти рецепције књижевног текста у овом моделу наставе односили су се на ниво знања у настави књижевности, утврђивање могућности за рецепцију програмских садржаја из наставе књижевности, теоријску примјену рецепционо-естетичког приступа у разредној интерактивној настави различитих нивоа сложености. Проучаване су и дидактичко-методичке специфичности припремања за рецепцију књижевног текста, реализацију рецепције и вредновање њених токова у разредној интерактивној настави различитих нивоа сложености. Поред наведеног, у овом истраживању утврђивани су образовни и васпитни ефекти 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). Потврђено је пет од шест хипотеза истраживања, а тиме се дошло до закључка да се организовањем интерактивне наставе различитих нивоа сложености у којој доминира рецепција књижевног текста постижу статистички бољи васпитно-образовни ефекти код ученика него при рецепцији књижевног текста у традиционалној настави.

Имајући у виду сва наведена истраживања, одлучили смо се да емпијски провјеримо образовно-васпитну ефикасност рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе, односно у (интерактивној) настави различитих нивоа сложености и респонбилној настави на млађем школском узрасту ученика. Дакле, настојали смо да свеобухватније приступимо емпијској провјери утицаја рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе, односно да обухватимо и оне васпитно-образовне ефекте који до сада нису истраживани у овим моделима, а то се првенствено односи на ученичко познавање и овладавање основним књижевнотеоријским појмовима, моралну развијеност ученика (познавање карактера, познавање моралних особина и суђење у социјалним ситуацијама) и развој читалачких интересовања ученика петог разреда основне школе.

Покушали смо да функционално повежемо теорију рецепције, теорију развијајуће наставе, теоријска полазишта раније научно утемељених модела наставе

различитих нивоа сложености и респонсбилне наставе. У синтетизованим теоријским основама апострофирали смо развијајуће димензије тих иновативних модела наставе. Респектујући наведена дидактичко-методичка, књижевнотеоријска, педагошко-психолошка научна разматрања, искуства и резултате претходних тангентних истраживања, конципирали смо кохерентне теоријске основе, конкретизовали их у експериментални фактор (рецепцију књижевних текстова у развијајућој настави на млађем школском узрасту), а затим смо креирали тематски прикладан концепт једногодишњег методичког експеримента са паралелним групама испитаника (ученика петог разреда основне школе).

МЕТОДОЛОГИЈА ТЕОРИЈСКОГ ПРОУЧАВАЊА И ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО-МЕТОДИЧКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Методологију нашег експериментално-методичког истраживања рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика представљају логички структурисани и повезани следећи аспекти: проблем и предмет проучавања; научна, друштвена и стручна оправданост истраживања; циљ и задаци истраживања; варијабле у истраживању; хипотезе истраживања; методе, технике и инструменти истраживања; популација истраживања; ток и динамика истраживања и очекивани резултати. Сви поменути методолошки аспекти представљају основу за извођење и интерпретацију резултата експерименталног истраживања.

Проблем и предмет истраживања

Проблем нашег истраживања је експериментално утврђивање могућности ефикасније и интензивније рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) на млађем школском узрасту ученика.

Предмет овог експерименталног истраживања је провјеравање ефикасности рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) у погледу брзине разумијевања смисла прочитаног текста, познавања основних књижевнотеоријских појмова, развијености и побуђивања читалачких интересовања, вербалне креативности ученика, богаћења рјечника, моралне развијености и школског успјеха ученика петог разреда основне школе.

Научна, друштвена и стручна оправданост истраживања

Добијени резултати нашег истраживања указују на могућност примјене теорије рецепције у комплексном концепту развијајуће наставе, а посебно у оквиру два модела развијајуће наставе (у настави различитих нивоа сложености–НРНС и респонсибилној настави–РН). Образовно-васпитна ефикасност рецепције књижевног текста у поменутих моделима развијајућег наставног рада ће привлачити пажњу и вјероватно бити у фокусу даљих проучавања будућих теоретичара, истраживача и практичара који преферирају иновирање и освјежавање наставне праксе, чиме се огледа научна оправданост овог истраживања.

Резултати проучавања и испитивања феномена рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) доприносиће богаћењу и развоју теоријске мисли и сазнања на подручју методике разредне наставе српског језика и књижевности.

Друштвени значај овог истраживања огледа се у нашој тежњи и настојању за даљим унапређивањем рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) и намјери за њеном примјеном у актуелној наставној пракси. Поред тога, друштвени значај овог истраживања јесте и настојање да се теоријски образложи и експериментално верификује рецепција књижевног текста у моделима развијајуће наставе, у наставном амбијенту у којем се ученик прихвата као аутентични индивидуалитет (којем је омогућен развој свих његових потенцијала до личних максимума).

Радећи самостално на књижевном тексту или уз помоћ учитеља (или другова из одјељења) у једној хуманој и хармоничној атмосфери у зони наредног развоја, ученици се оспособљавају да буду самосталнији, одговорнији, креативнији, слободнији и продуктивнији, како у раду на књижевном тексту, тако и у раду у осталим наставним предметима, чиме се подстиче и подржава интензивнији развој грађанских компетенција дјете и младих будућих грађана демократског друштва.

Стручна оправданост овог методичког истраживања огледа се у чињеници да се унапређивањем рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика стварају могућности самосталне и свеобухватније рецепције књижевног текста у складу са развојним потенцијалима сваког ученика. Позитивни ефекти, које очекујемо током нашег експерименталног програма, указују на то да се настава књижевности на млађем школском узрасту ученика може планирати, припремати, реализовати и вредновати у моделима развијајуће наставе. Такве концептуалне модификације наставе књижевности неће имати рефлексију само на методички искорак у настави, већ и на могућност ефикасније рецепције књижевног текста од стране ученика, уважавајући њихове узрастне и персоналне индивидуалитете. На резултатима овог експерименталног истраживања може се темељити проширивање и побољшавање стручно-методичких компетенција учитеља у оквиру програма њиховог сталног стручног усавршавања.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је експериментално утврдити да ли се рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постижу статистички значајно већа образовно-васпитна постигнућа ученика млађег школског узраста, у односу на уобичајен рад на књижевном тексту у традиционалној (претежно предавачко-приказивачкој) настави.

Задаци истраживања су:

1. Провјерити да ли ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи статистички значајно већа постигнућа у *брзини разумијавања прочитаног текста*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
2. Установити да ли ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи статистички значајнија постигнућа у *познавању основних књижевнотеоријских појмова*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
3. Утврдити да ли ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи статистички значајно *бољи успјех из српског језика*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
4. Провјерити да ли ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи статистички значајније *богаћење рјечника*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
5. Установити да ли ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи статистички значајно већа *постигнућа на тесту вербалне креативности*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
6. Испитати да ли ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) исказати статистички значајно већа *читалачка интересовања*, у односу на уобичајен рад на књижевном тексту.

7. Провјерити у којој мјери ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) остварити статистички значајнија постигнућа у *моралној развијености* (познавање типова људских карактера и познавање значења моралних особина), у односу на уобичајен рад на књижевном тексту.

Варијабле истраживања

У оквиру методолошког концепта овог дидактичко-методичког истраживања, а у складу са постављеним циљем и дефинисаним задацима, одређене су варијабле истраживања. Независна варијабла, односно експериментални фактор овог истраживања је *рецепција књижевног текста у организованим моделима развијајуће наставе (наставе различитих нивоа сложености и респонсибилне наставе)*.

Зависне варијабле у овом истраживању су *образовно-васпитни ефекти*, а то су: 1. брзина разумијевања смисла прочитаног текста, 2. познавање основних књижевнотеоријских појмова, 3. школски успјех ученика из српског језика. 4. богаћење ученичког рјечника, 5. вербална креативност ученика, 6. развијеност читалачких интересовања и 7. морална развијеност ученика.

Хипотезе истраживања

Комплементарно циљу истраживања, *главна хипотеза* нашег истраживања гласи: *У процесу рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученици постижу у просјеку статистички значајно већа образовно-васпитна постигнућа него у традиционалној (уобичајеној) настави.*

Аналогно задацима истраживања, главна хипотеза операционализована је у низ *помоћних хипотеза*, и то:

1. Претпостављамо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи статистички значајно већа постигнућа у *брзини разумијавања прочитаног текста*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
2. Вјерујемо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) постићи статистички значајно већа постигнућа у *познавању основних књижевнотеоријских појмова*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.

3. Претпостављамо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи у просјеку статистички значајније *богаћење рјечника*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
4. Вјерујемо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи статистички значајно већа *постигнућа на тесту вербалне креативности*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
5. Очекујемо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи статистички значајно *бољи успјех из српског језика*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
6. Очекујемо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) исказати статистички значајно већа *читалачка интересовања*, у односу на уобичајен рад на књижевном тексту.
7. Претпостављамо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) остварити у просјеку статистички значајнија постигнућа у *моралној развијености* (познавање типова људских карактера и познавање значења моралних особина), у односу на уобичајен рад на књижевном тексту.

Методе, технике и инструменти истраживања

Сходно карактеру овог истраживања, његовом циљу и задацима, одабране су следеће истраживачке методе:

- а) метода теоријске анализе и синтезе,
- б) сервеј истраживачки метод и
- в) експеримент са паралелним групама.

Сажето приказујемо и образлажемо кориштене научноистраживачке методе.

а) *Метода теоријске анализе и синтезе* – Свако истраживање полази од теоријских сазнања стечених ранијим проучавањима. Методом теоријске анализе размотрили смо сложеност проблема рецепције књижевног дјела у моделима развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика.

Анализом и селекцијом постојећих гледишта и теоријских сазнања конципирали смо теоријске основе за проблем нашег истраживања. Сучељавајући кључне поставке теорије рецепције књижевног текста и теорије развијајуће наставе, одлучили смо да идентификујемо ефекте рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе.

Прецизније, усмјерили смо се на слjedeће њене ефекте: брзину разумијевања смисла прочитаног текста, вербалну креативност ученика, познавање основних књижевнотеоријских појмова, школски успјех ученика, богаћење рјечника, развијеност читалачких интересовања и моралну развијеност ученика. Ова метода нам је послужила за уопштавање резултата и извођење закључака након реализованог истраживања.

б) Сервеј истраживачки метод – Као варијанта дескриптивне методе, представља неекспериментални истраживачки метод и има врло широку примјену. Овим методом користили смо се у прикупљању релевантних података о постигнућима у брзини разумијевања смисла прочитаног текста и приликом тестирања осталих ефеката рецепције књижевног текста.

„Сервеј метод се користи у истраживањима у којима се предмети и појаве у стварности захватају онаквим какве и јесу са циљем да се аналитички или дескриптивно сазнају њихова битна својства“ (Suzić, 2001, стр. 49). Овај метод, као вид теренског истраживања, био је погодан да уз помоћ одређених инструмената прикупимо податаке о образовно-васпитним постигнућима ученика након реализације нашег експеримента. Тиме је омогућена анализа истраживачких налаза.

в) Експеримент са паралелним групама – Овим типом експеримента настоје се превазићи недостаци експеримента с једном групом. Њиме се омогућава праћење дјеловања (утицаја) више различитих фактора на више група јединица испитивања. Наш методички експеримент је реализован кроз слjedeће међусобно повезане етапе:

1. иницијално испитивање релевантних варијабли,
2. уједначавање експерименталне и контролне групе,
3. увођење експерименталног фактора,
4. интермедијално испитивање,
5. финално испитивање и
6. статистичка обрада резултата иницијалног, интермедијалног и финалног испитивања.

Прије увођења експерименталног фактора и уједначавања група извршено је иницијално испитивање сљедећих зависних варијабли: брзина разумијевања смисла прочитаног текста, познавање основних књижевнотеоријских појмова, школски успјех ученика (општи школски успјех и закључна оцјена из српског језика) на крају четвртог разреда основне школе, пасивни рјечник, вербална креативност ученика, читалачка интересовања ученика и степен моралне развијености.

Након иницијалног испитивања услиједило је уједначавање ученика експерименталне и контролне групе у поменутим варијаблама. Осим ових варијабли приближно су уједначене контролне варијабле: образовни ниво учитеља и дужина њиховог радног стажа, библиотечки фонд одабраних основних школа, образовни ниво родитеља, закључне оцјене из српског језика и општи школски успјех.

Експериментални фактор или независна варијабла у истраживању била је рецепција књижевног текста у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН). Планирање и припремање рецепције књижевних текстова у оквиру модела развијајуће наставе (НРНС и РН) обухватило 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. Поред тога, константно су припремане развојно-стимулативне рецепцијске вјежбе различитих нивоа сложености.

За разлику од рада на књижевном тексту у традиционалној (уобичајеној) интерпретативној настави, гдје је доминантан предавачко-приказивачки (ријетко интерактиван) однос учитеља према наставном садржају и ученицима, при рецепцији књижевног текста у моделима иновативно-развијајуће наставе стварани су нови услови и разнородне могућности за ефикасније емоционално прихватање, афективно уважавање, разумијевање и схватање вриједности књижевног текста.

Примијењеним моделима развијајуће наставе омогућено је (углавном) персонализовано учење и дјелотворно поучавање које се одвијало кроз учитељево објашњавање начина реализације задатака који су у зони актуелног и наредног развоја ученика, самосталан (или интерактивни) рад уз неопходно повремено поучавање и анализу разумијевања усвојених програмских садржаја. Експериментални програм обухватао је реализацију часова српског језика (подручје књижевности) у којима су били реципирани сљедећи књижевни текстови (у два модела развијајуће наставе):

– „Вожња“ – Десанка Максимовић (два часа),

- „У цара Тројана козије уши“ – Народна бајка (два часа),
- „Крепао котао“ – Народна приповијетка (два часа),
- „Виолина“ – Мирослав Демак (два часа),
- „Јетрвица адамско колено“ – Народна пјесма (два часа),
- „Плави зец“ – Душан Радовић (два часа),
- „Биберче“ – Народна бајка (два часа),
- „Босоноги и небо“ – Бранислав Црнчевић (два часа),
- „Први снег“ – Војислав Илић (два часа),
- „Подела улога“ – Гвидо Тартаља (два часа),
- „Башта слезове боје“ – Бранко Ћопић (два часа),
- „Бобиљ и Друшкан“ – Сергеј Јесењин (два часа),
- „Шаренка – Скендер Куленовић (два часа),
- „Сребрне плесачице“ – Десанка Максимовић (два часа),
- „Прва љубав“ – Бранислав Нушић (два часа),
- „Јеленче“ – Српска народна лирска пјесма (два часа),
- „Мјесец и његова бака“ – Бранко Ћопић (два часа),
- „Златно јагње“ – Светлана Велмар Јанковић (два часа),
- „Чаробни златник“ – Бранко В. Радичевић (два часа),
- „Није наодмет бити магарац“ – Градимир Стојковић (два часа),
- „Кад јечам жути“ – Алекса Микић (два часа),
- „Неретва“ – Алекса Шантић (два часа) и
- „Са родом сам рашчистио“ – Рајко Петров Ного (два часа).

Креирани микропланови рецепције у моделима развијајуће наставе, у дијелу који се односи на идентификацију жељених (очекиваних) резултата, углавном су темељени су на континуумима (А, Б и В) васпитно-образовних исхода за програмско подручје књижевност, које је дефинисала и експериментално валоризовала Љиљана Јерковић у својој докторској дисертацији „Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе“.

Креираним микроплановима рецепције књижевних текстова, „утканим“ у иновативно-развијајуће моделе наставе, настојали смо да утичемо на повећање образовно-васпитних постигнућа ученика петог разреда основне школе. На примјер, вербална креативност и богаћење ученичког рјечника при рецепцији у моделима развијајуће наставе постигана је у фазама које се односе на евоцирање хоризонта (видокруга) очекивања, исказивање личне рецепције прочитаног и презентацији

(извјештавању) резултата (интерактивне) рецепције (Шта очекујеш од овако формулисаног наслова приче? Образложи шта за тебе представља домишљатост. Пронађи у тексту необично написане ријечи и замијени их другим ријечима...).

Рјешавајући вјежбе различитих нивоа сложености које се односе на извођење тематике (поуке или поруке) и мотива прочитаног текста, одређивање риме и ритма, осјећања и пјесничких слика, разврставање ликова, разликовање ствараних (животних) од нестварних догађаја и ситуација, ученици су били у могућности да интензивније усвајају основне књижевнотеоријске појмове који су неопходни за ефикасну рецепцију.

Стимулативним вјежбама и задацима које су ученици рјешавали у складу са својим индивидуалним могућностима, а које се тичу поступака и особина ликова у књижевним текстовима (и њихових карактера) интензивније се повећавала морална развијеност ученика (Које су сељакове особине истакнуте у причи? На који би начин оправдао/ла сељакову намјеру да надмудри каматника? Да ли сте у животу имали ситуацију сличну овој? Опишите је. Протумачите колико је задовољена правда у овој причи. Објасни начин на који би ти пресудио/ла у овој причи. Како тумачиш поступак дједа Рада када је напао учитељицу? Како оцјењујеш поступке педагогице у причи „Није наодмет бити магарац“?).

Интензивним читањем и рецепцијом књижевних текстова у складу са индивидуалним могућностима ученика повећавала се брзина разумијевања смисла и суштине прочитаног, а развијали су се и читалачки интереси ученика. Реализација експерименталног фактора започела је извођењем микропланова рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) у оквиру редовне наставе српског језика током школске 2018/19. године. Неопходно је истаћи да развијајући модели наставе, примијењени у овом експерименталном истраживању, представљају тзв. „реновацију иновација”.

Наиме, иновативни наставни системи (настава различитих нивоа сложености и респонсбилна настава) у овом су истраживању „редизајнирани” и обогаћени оним фазама наставе који су директно везани за теорију рецепције и рецепционоестетички приступ проучавања и вредновања књижевног дјела на млађем школском узрасту ученика..

Током реализације истраживања, у експерименталним и контролним групама обрађивали су се исти програмски садржаји (исти књижевни текстови). У наставку дајемо шематски приказ тока (главних фаза) експерименталног истраживања

образовно-васпитних ефеката рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН).



Шема 1. Приказ тока (главних фаза) методичког експеримента

У оквиру истраживачких метода кориштене су следеће технике истраживања: тестирање, анкетирање и посматрање са учешћем. Тестирање је истраживачка техника која омогућава да на организован и систематски начин дођемо до научних чињеница о знањима, навикама, способностима и особинама личности испитаника, а потом до резултата (исхода или ефеката) васпитно-образовног рада (Банђур и Поткоњак, 1999). Током експерименталног истраживања реализована су следећа тестирања:

- Тестирање брзине разумијевања прочитаног текста,
- Тестирање познавања основних књижевнотеоријских појмова,
- Тестирање ученичког рјечника,

- Тестирање вербалне креативности ученика и
- Тестирање моралне развијености ученика (познавање типова људских карактера и познавање значења моралних особина).

Анкетирање је истраживачка техника при којој се испитаницима постављају питања и од њих се тражи да на постављена питања одговоре. Питања се постављају у писаној форми, а тако се дају (исписују) и одговори. Путем тих одговора долази се до адекватних чињеница о педагошкој појави која је предмет истраживања. У нашем истраживању кориштен је упитник о читалачким интересовањима ученика. Анализа школске документације била је потребна да би се прикупили општи подаци о ученицима, општи школски успјех и закључне оцјене из српског језика на крају школске 2017/2018. године.

У нашем експериментално-методичком истраживању повремено је кориштена техника посматрања са учешћем. Такво посматрање назива се и партиципирајуће, судјелујуће, неструктурисано или слабо структурисано посматрање (Kundačina i Bandur, 2004; према: Јерковић, 2018). Наше истраживање подразумијевало је повремено укључивање истраживача у посматрање контекста у којем је реализована примјена експерименталног фактора, као и интеракцију са експериментатором о могућностима и начинима уклањања евентуалних препрека у процесу рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе, у сврху унапређивања експерименталног програма. Пошто је експериментални програм реализовао један експериментатор у два експериментална одјељења (Е1 и Е2), није било могућности за организовање рада у фокус групама.

Истраживачки инструменти представљају врло важан „алат“ у сваком истраживању, јер од њих зависи какве ће се чињенице сакупити и на каквим ће се чињеницама заснивати педагошко, дидактичко-методичко и свако друго истраживање.

У нашем експерименталном истраживању кориштени су следећи истраживачки инструменти:

1. Тест брзине разумијевања прочитаног текста (ТБРПЧ) у А и Б форми,
2. Тест познавања основних књижевнотеоријских појмова (ТПОКП) у А, Б и В форми,
3. Тест рјечника (ТР) у А и Б форми,
4. Тест вербалне креативности (ТВК) у А и Б форми,
5. Упитник о читалачким интересовањима ученика,

6. Тест карактера (ТК),
7. Тест познавања значења моралних особина (ТПЗМО),
8. Евиденциона листа за прикупљање основних података о ученицима,
9. Тематски дневник посматрања и
10. Протоколи посматрања о примјени рецепције књижевног текста у настави српског језика.

Неке од инструмената смо преузели, а неки су самостално креирани (или уз помоћ ментора) и баждарени.

1. Тестови брзине разумијевања прочитаног текста (ТБРПЧ) у А и Б форми креирани су за потребе утврђивање ефективне брзине читања у себи, односно нивоа брзине разумијевања прочитаног текста. Када је у питању брзина читања у себи и њено мјерење, можемо рећи да се она испитује истовремено за све ученике у одјељењу. Са испитивањем ефективне брзине читања може се започети од краја другог разреда, па све до деветог разреда основне школе. Прије испитивања брзине читања у себи ученици добијају кратко упутство за рад. Кад учитељ (испитивач) да знак за почетак читања непознатог текста, сви ученици окрећу лист и читају га у себи једну минуту. Након истека једне минуте прекида се читање, а ученици заокружују последње двије прочитане ријечи. Потом настављају читати текст до краја. Када сви ученици заврше са читањем текста добијају питања која су унапријед припремљена, а која су у директној вези са прочитаним текстом, и одговарају на њих. Најчешће се постаља десет питања из оквира прочитаног текста. Пребројавањем ријечи (укључујући и задње двије прочитане ријечи) добија се бруто-брзина читања у себи за сваког ученика појединачно.

Одговори на постављена питања се вреднују, а коначним збрајањем се добија проценат тачно написаних одговора (половични одговори се могу признати и бодовати). Стављањем тог показатеља у однос са бруто-брзином читања добија се податак о генералном схватању смисла и суштине прочитаног текста, односно о ефективној брзини читања у себи. Израчунавање се обавља на основу формуле:

$$\text{ЕБЧуС} = (\text{ББЧуС} * \% \text{П}) / 100$$

Легенда:

- ЕБЧуС = ефективна брзина читања у себи
- ББЧуС = бруто брзина читања у себи
- % П = проценат броја тачно одговорених питања која се односе на прочитани текст

Коефицијент поузданости форме А теста брзине разумијевања прочитаног текста износио је 0,72, а вриједност Б форме износила је 0,73.

2. Тест познавања основних књижевнотеоријских појмова (ТПОКП) у А, Б и В форми креиран је за потребе утврђивања нивоа познавања основних књижевнотеоријских појмова ученика петог разреда основне школе. Све три форме теста садржавале су по 17 задатака за ученике. Формулација питања је таква да се у њима садржани почетни књижевнотеоријски појмови од другог до петог разреда основне школе. Овај инструмент смо баждали и добили три коефицијента релијабилности. За форму А коефицијент износи 0,70 (избачена су четири ајтема), са 13 задржаних ајтема. Коефицијент поузданости за форму Б износи 0,66, са 12 задржаних ајтема (избачено је пет ајтема), а за форму В 0,65 са 13 задржаних ајтема (избачена су четири ајтема).

3. Тест вербалне креативности (ВТК) конструисао је њемачки психолог Карл-Јозеф Шопе (Karl-Josef Schoppe). У иницијалном испитивању користили смо А форму овог теста коју је конструисао Шопе (Schoppe, 1975), а Б форму је креирао Миле Илић (Илић, 1981), респектујући теоријско полазиште и садржаје А форме. Исте је користила и Љиљана Јерковић за потребе свог истраживања (2018) и образложила његову структуру. „У том тесту репрезентовано је шест принципа продукције:

1. Изазивање асоцијација према датим сличностима морфолошких облика ријечи. То је омогућено у субтестовима „Исти почеци ријечи“ и „Исти крајеви ријечи“.
2. Изазивање асоцијација при којима се више ријечи, које су одређене једним дијелом своје морфологије, морају синтаксички (говорно-логички) комбиновати. То су субтестови: „Реченице од четири ријечи“ и „Проналажење имена“.
3. Исказивање асоцијација истих или сродних семантичких функционалних значења. То се остварује у субтестовима: „Иста обиљежја“ и „Сличности“.
4. Изазивање идеја с интенцијом ослобађања од неке функционалне шеме.
5. Идеје од којих се тражи логичка екстраполација искустава у нове ситуације. То се остварује у субтесту „Утопијске ситуације“.
6. Изазивање идеја код којих се траже особине и нове вербалне творевине умјесто уобичајених назива. То је омогућено у субтесту „Проналажење надимака“.

У осам субтестова Теста вербалне креативности узети су слједећи Гилфордови концепти: флуентност ријечи, флуентност идеја, асоцијативна флуентност, експресивна флуентност, спонтана флексибилност, адаптивна флексибилност и оригиналност“ (Јерковић, 2018, стр. 72–73). Коефицијент релијабилности А форме теста је 0,64, а форме Б такође 0,64.

4. Тест рјечника (ТР) намијењен је за мјерење пасивног рјечника ученика. У нашем истраживању примијенили смо стандардизоване (А и Б) форме теста рјечника које је конструисао Миле Илић (1985). Тест рјечника (ТР) састоји се од укупно 100 ријечи. Поред сваког редног броја налази се ријеч која је одштампана великим словима, а поред ње се налази пет других ријечи које су написане малим словима. Задатак ученика је да подвуче једну од пет понуђених ријечи која је најближа ријечи која је написана великим словима по њеном значењу. За сваку тачно подвучену ријеч испитаник добија по један бод, а то значи да је укупан скор на тесту 100. Обе форма теста смо баждали и добили изразито високе вриједности Alfa Kronbah-a. За форму А коефицијент релијабилности износио је 0,96, а за форму Б износио је 0,95.

5. Упитник о читалачким интересовањима ученика сачињен је од 10 питања у вези са читалачким интересима испитаника (ученика). Задатак испитаника је био да сваку започету реченицу допуни тако што ће заокружити или подвући само један од понуђених наставака (одговора) за ту реченицу. Потребно је било подвући или заокружити само онај наставак (одговор) који у највећој мјери одговара процјени испитаника.

6. Тест карактера (ТК) је инструмент који се састоји од осам задатака везаних за препознавање типова људског карактера. У уводном дијелу сваког задатака описан је карактер једног типа човјека, а последице задатка понуђена су четири назива различитих карактера. Испитаници (ученици) требају прочитати цијели опис, а затим заокружити слово испред оног назива који описаном карактеру најприближније одговара. Инструмент је преузет од мр Мире Лакетић, докторанта Филозофског факултета у Бањој Луци, која га је користила за потребе свог истраживања, респектујући теоријска полазишта и садржаје форме теста коју је креирала Ранка Пеашиновић (1976). Форма теста Ранке Пеашиновић је садржавала 15 негативно описаних карактера који се манифестују у различитим животним ситуацијама. Коефицијент поузданости форме теста Ранке Пеашиновић износио је 0,80, а вриједност Alfa Kronbah-a форме Мире Лакетић износи 0,81.

7. Тест познавања значења моралних особина (ТПЗМО) креиран је за потребе утврђивања значења неких основних моралних појмова који се односе на позитивне особине личности. Појмове из ове области ученици су имали прилику да чују у оквиру неког посебног наставног предмета (најчешће при анализи ликова у раду на књижевном тексту). Значења ових особина могу се употребљавати у свакодневном

животу, у односима према друговима, учитељима, родитељима итд. Испитаници треба да одговоре дају што краће, по могућности у једној или највише двије реченице. Тест познавања значења моралних особина садржи 22 особине. Преузели смо га од мр Мире Лакетић, докторанта Филозофског факултета у Бањој Луци, која је исти (по узору на форму теста Ранке Пеашиновић) користила за потребе свог истраживања.

Форма теста Ранке Пеашиновић садржавала је 24 морална појма и коефицијент поузданости износио је 0,81, а релијабилност форме Мире Лакетић огледа се кроз вриједност Alfa Kronbah-а која износи 0,81. Ми смо овај инструмент такође баждали у три мјерења: иницијалном, интермедијалном и финалном. Коефицијент релијабилности овог инструмента на иницијалном мјерењу износио је 0,78, на интермедијалном 0,83 и на финалном мјерењу 0,82.

8. Евиденциону листу смо користити за прикупљање основних података о испитаницима (ученицима) који су нам потребни приликом истраживања (име и презиме, стручну спрему родитеља, закључна оцјена из српског језика, општи школски успјех...).

9. Тематски дневник посматрања је инструмент у који се детаљно биљежи оно што је важно за предмет истраживања, односно оно што је унапријед предвиђено и планирано да се посматра (Банђур и Поткоњак, 1999; према: Јерковић, 2018). У нашем истраживању тематски дневник посматрања водила је учитељица–експериментаторица. У дневник су током примјене (реализације) експерименталног фактора (рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе) биљежена запажања која су се односиле на:

- усмјереност ученика на развојно-стимулативне рецепцијске вјежбе различитих нивоа сложености у моделима развијајуће наставе,
- интересантна ученичка запажања и питања у рецепцијским наставним активностима,
- креативна мишљења и идеје ученика током реализације рецепцијских активности,
- евентуалне препреке у рјешавању индивидуализованих развојно-стимулативних вјежби и
- кретања ученика кроз нивое рецепцијског вјежбања (прелазак ученика на следећи ниво вјежбања или враћање на претходни ниво вјежбања).

10. Протокол посматрања о примјени рецепције књижевног текста у настави српског језика је инструмент којег смо креирали за потребе овог истраживања. У протоколу су биле назначене фазе рецепције за уобичајени рад на књижевном тексту и у одабраним моделима развијајуће наставе (НРНС и РН), па је истраживач (а понекад и уз своје помоћнике) у контролним и експерименталним истраживачким групама могао да региструје (не)присутност рецепције, односно рецепцијски наставни рад у моделима развијајуће наставе. На основу тематског дневника посматрања и протокола посматрања о примјени рецепције књижевног текста остваривана је континуирана комуникација између истраживача и експериментатора.

Популација и узорак

Популацију у нашем истраживању чинили су ученици петог разреда основне школе на подручју града Бања Лука, у школској 2018/2019. години. Податке о коначном броју ученика петог разреда на територији града Бања Лука добили смо из Републичког Педагошког завода. Укупан број ученика петог разреда основне школе на подручју града Бања Лука износио је 1719.

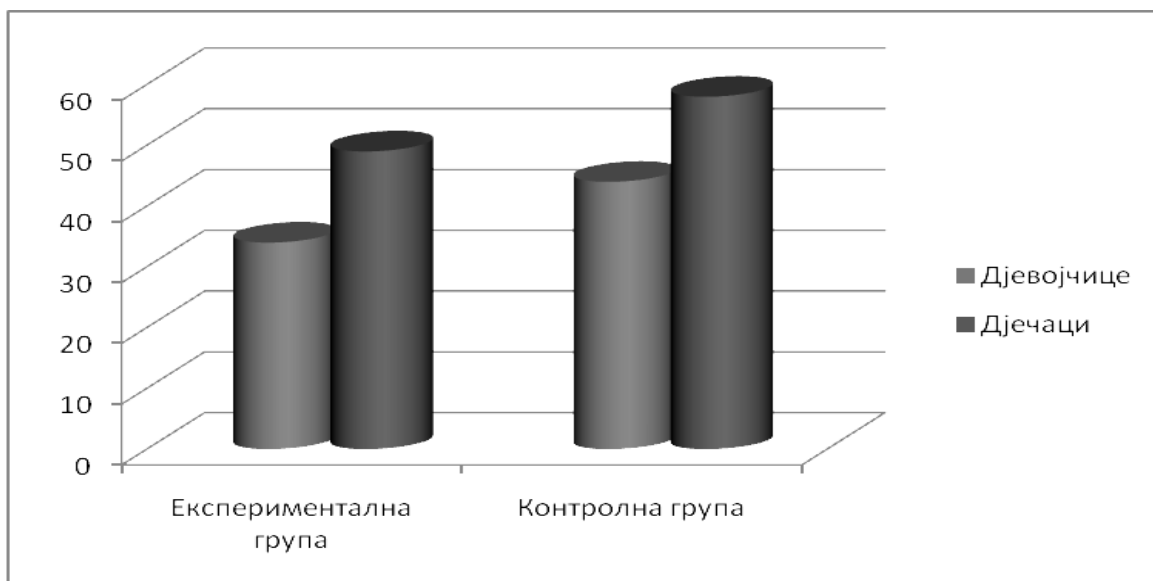
У узорку је било 185 ученика експерименталних и контролних одјељења. У четири одјељења основне школе Борисав Станковић (од којих су касније два била експериментална) било је укупно 83 ученика, а у четири одјељења у основној школи Петар Петровић Његош (од којих су касније два била контролна) било је укупно 102 ученика. У односу на укупан број ученика петог разреда на територији града Бања Лука, узорак нашег истраживања чини око 11% популације, што је методолошки прихватљиво.

Табела 6.

Приказ структуре узорка истраживања

Назив школе	Број одјељења	Дјечаци	Дјевојчице	Укупно
ЈУ ОШ „Борисав Станковић“	4	49	34	83
ЈУ ОШ „Петар Петровић Његош“	4	58	44	102
УКУПНО:	8	107	78	185

Структура узорка истраживања према полу испитаника графички изгледа овако:



Графикон 1.

Структура узорка истраживања према полу испитаника

Након уједначавања одјељења (на крају четвртог разреда) одредили смо одјељења у којима је примјењиван експериментални фактор и она са којима је упоређивана ефикасност (утицај) експерименталног фактора. Узорак су сачињавали ученици различитих категорија (исподпросјечни, просјечни и надпросјечни), а уједначавање је вршено на основу иницијалног мјерења следећих зависних варијабли: брзина разумијевања смисла прочитаног текста, познавање основних књижевнотеоријских појмова, општи школски успјех и закључна оцјена из српског језика на крају четвртог разреда, пасивни рјечник, вербална креативност ученика, читалачка интересовања ученика и степен моралне развијености. Дакле, експериментални програм је реализован у два одјељења ЈУ ОШ „Борисав Станковић“, а компариран у два контролна одјељења ЈУ ОШ „Петар Петровић Његош“. Осим постигнућа на иницијалном мјерењу, тражила су се најсличнија одјељења и по додатним факторима који би могли, поред експерименталног фактора, утицати на образовно-васпитне резултате, али и на зависне варијабле. Контролне варијабле су били: образовни ниво и дужина радног стажа учитеља, бројност ученика у одјељењу и полна структура одјељења, образовни ниво родитеља и закључне оцјене из српског језика. Наш узорак је, дакле, намјеран по избору школа и узраста ученика. Јединице узорка су појединци, субјекти, ученици петог разреда основне школе.

Статистичка обрада резултата истраживања

У сврху прелиминарног испитивања и захтјева дефинисаних циљем, задацима и хипотезама истраживања, при обради података нашег истраживања најважнији су били слједећи статистички поступци: једнофакторска анализа варијансе поновљених мјерења (ANOVA) и једнофакторска анализа коваријансе (ANCOVA).

Једнофакторска анализа варијансе поновљених мјерења (ANOVA) у нашем истраживању кориштена је да бисмо установили напредак ученика унутар експерименталних и контролних група. Експерименталне грешке најчешће потичу од индивидуалних разлика јединица узорка (испитаника) и могуће их је контролисати примјеном овог статистичког поступка (Coakes, 2013; према: Јерковић, 2018. стр. 92).

Једнофакторска анализа коваријансе (ANCOVA) кориштена је да би се установило да ли независна варијабла има утицаја на зависну варијаблу. Током анализе статистички се контролише утицај коваријате на зависну промјенљиву (Coakes, 2013). У нашем истраживању резултати иницијалног мјерења, стручна спрема оца и мајке, закључне оцјене из српског језика у IV и V разреду основне школе, као и резултати интермедијалног мјерења, кориштени су као коваријате за контролу, тј. статистичко уклањање постојећих разлика између група. Коваријат је нека спољна околност коју није могуће контролисати јер утиче на зависну варијаблу и то нам омета посматрање утицаја неке независне варијабле, па је онда укључујемо при анализи. Тиме се настоји постићи већа прецизност дјеловања експерименталног фактора. Анализа коваријансе неће бити ефикасна уколико постоји интеракција између коваријата и независне варијабле, јер ће онда дјеловање коваријата бити различито на различитим нивоима независне варијабле (или обрнуто). Претпоставка на којој се темељи ANCOVA тест је претпоставка о хомогености регресионих нагиба. Она подразумева да су нагиби који повезују придружену и зависну промјенљиву једнаки за све групе (Green & Salkind, 2014; према: Јерковић, 2018, стр. 92). Спроведене провјере претпоставке о хомогености регресионих нагиба за одређене варијабле показале су да исте нису нарушене, те је тим случајевима у нашем истраживању било оправдано кориштење ANCOVA теста.

Међутим, анализа поновљених мјерења хомогеност варијанси је захтјев којег карактерише сложена симетрија према којој варијансе различитих мјерења, као и коваријансе између мјерења, требају бити једнаке (Field, 1998; StatSoft, 1994). Ради

се о врло рестриктивној мјери коју је тешко задовољити. Стога се провјерава мјера сферицитета (сферичности), као мање рестриктиван облик захтјева сложене симетрије који се односи на једнакост разлика варијанси између свих мјерења. У ту сврху користили смо Моклијев тест, који показује статистички значајно одступање, што може утицати на исход анализе и закључке. Стога се уобичајено прибјегава кориговању резултата за ово одступање, тј. редукују се степени слободе у оној мјери у којој подаци одступају од сферицитета. Тако се у обзир узимају кориговани F коефицијенти, што је био чест случај у нашем раду. Узимали смо у обзир кориговане F коефицијенте за вриједност Greenhouse-Geisser епсилона, што је нешто конзервативнија мјера (Kinnear & Gray, 2000). Дакле, за сваку групу варијабли у нашем раду прво је утврђивана претпоставка сферичности резултата помоћу Моклијевог теста. У случајевима када претпоставка о сферичности није била задовољена, тј. када су вриједности Моклијевог теста показале p вриједности мање од 0,05, кориштена је Greenhouse-Geisser корекција за df и F вриједности.

Када је ANOVA показала значајан утицај неког од фактора, изведене су накнадне анализе у циљу одређивања разлика између различитих нивоа унутар једног фактора уз помоћ Бонферони пост-хок теста. Анализа варијансе за поновљена мјерења може се провести без обзира на одступање добивених резултата од нормалне дистрибуције, јер је у том смислу метода довољно робусна и то одступање неће битно нарушити резултате (StatSoft, 1994). Али, уколико се занемари одступање од сферицитета добивени ефекти значајно могу одступати од правих, јер је у том сегменту метода врло осјетљива, па су корекције неопходне.

Осим поменутих, у истраживању су кориштени и други статистички поступци и процедуре: рачунање мјера централне тенденције (аритметичка средина), рачунање мјера стандардног одступања (стандардна девијација), Хи-квадрат тест и тестирање значајности разлика аритметичких средина (t -омјер). За потребе статистичке обраде и приказивање резултата истраживања кориштен је статистички програм SPSS 20.0 for Windows.

Организација и ток експерименталног истраживања

У току школске 2017/2018. године извршен је преглед и упознавање доступне научне и стручне литературе у вези са рецепцијом књижевног текста у моделима развијајуће наставе. На темељу те анализе започеле су припреме за наше методичко

истраживање. Избор школа и разреда који чине узорак на нивоу популације извршен је у јуну 2018. године (при чему су консултоване управе одабраних основних школа).

Прва фаза истраживања реализована је крајем августа 2018. године. У тој фази извршено је обучавање учитеља (експериментатора) за припремање, реализацију и вредновање рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН), путем неколико радних састанака у којима су експлициране научне и методичке „идеје“, концепти, информације и инструкције за будући експериментални програм. Након обучавања учитеља извршено је иницијално испитивање варијабли релевантних за експериментално истраживање образовно-васпитних ефеката рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе. Дакле, извршено је иницијално тестирање ученика у брзини разумијевања смисла прочитаног текста, вербалној креативности, познавању основних књижевнотеоријских појмова, познавању рјечника и моралној развијености, и спроведено анкетирање ученика о развијености читалачких интересовања (почетак септембра 2018. године).



Слика 1. и 2.

Ученици ЈУ ОШ „Петар Петровић Његош“ Бања Лука на иницијалном испитивању (К1)

Друга фаза је подразумијевала статистичку обраду података и уједначавање експерименталне и контролне групе ученика (прва половина септембра 2018). Трећа фаза експерименталног истраживања реализована је од средине септембра 2018. године до краја јануара 2019. године (у којој је била доминантна реализација микропланове рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе).

Све поменуте наставне јединице у првом полугодишту школске 2018/2019. године реализоване су уз помоћ писаних припрема креираних у складу са одабраним

моделима развијајуће наставе књижевности (са микропланом наставе у обрнутом дизајну). Рецепција књижевних текстова у моделима развијајуће наставе била је остваривана у два експериментална одјељења петог разреда (E_1 и E_2), а њена ефикасност је упоређивана у два контролна одјељења (K_1 и K_2) петог разреда, гдје је био организован рад ученика на истим књижевним текстовима у уобичајеној (предавачко-интерактивној) традиционалној настави.



Слика 3. и 4.

Један од часова рецепције књижевног текста у експерименталном одјељењу (E_1) којег је реализовао истраживач-докторант у ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука



Слика 5. и 6.

Један од часова рецепције књижевног текста којег је у експерименталном одјељењу (E_1) реализовала експериментаторица Валентина Мандић, професор разредне наставе у ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука

У четвртој фази истраживања извршено је интермедијално мјерење у подручјима познавања основних књижевнотеоријских појмова, познавања значења моралних особина и познавања карактера. Пета фаза истраживања трајала је од краја јануара до краја маја 2019. године, гдје је настављена реализација микропланова рецепције

књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН). Шеста фаза експерименталног истраживања обухватала је финално мјерење свих варијабли набројаних у првој фази реализације методичког експеримента (почетак јуна 2019).



Слика 7. и 8.

Финално мјерење у експерименталним одјељењима (Е1 и Е2) у ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука



Слика 9. и 10.

Финално мјерење у контролним одјељењима (К1 и К2) у ЈУ ОШ „Петар Петровић Његош“ Бања Лука

Седма фаза подразумијевала је сређивање и обраду комплетног истраживачког материјала (са иницијалног, интермедијалног и финалног мјерења), а извршена је током јула и августа 2019. године. У припремању и реализацији овог истраживања велику помоћ смо добили од директора, педагога и наставника разредне наставе основних школа „Борисав Станковић“ и „Петар Петровић Његош“ из Бања Луке.

РЕЗУЛТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО-МЕТОДИЧКОГ ИСТРАЖИВАЊА ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ ЕФЕКТА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У РАЗВИЈАЈУЋОЈ НАСТАВИ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ УЧЕНИКА

Претходно представљено теоријски утемељено експериментално-методичко истраживање реализовано је током једне школске године. У наредним поглављима приказујемо и интерпретирамо резултате иницијалног, интермедијалног и финалног испитивања образовно-васпитних ефеката рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на млађем школском узрасту.

Конкретније, прво ћемо приказати и анализирати образовне ефекте рецепције књижевног текста у интерактивној настави различитих нивоа сложености и респонсибилној настави, а затим васпитне ефекте рецепције књижевног текста у истим моделима развијајуће наставе.

Образовни ефекти рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе

Књижевно дјело је основни градивни чинилац образовно-васпитних процеса, активности и исхода у настави матерњег језика, а његова суштинска функција представља „склад васпитних, сазнајних и естетских вриједности“ (Милинковић и Стакић, 2012, стр. 327) утканих у његову комплексну структуру.

Умјетничко-васпитна мисија књижевног текста у васпитно-образовном процесу јесте и проширење домена учења, како би се поред усвајања знања и вјештина обухватило стицање и његовање способности, вриједности, потреба и црта личности, као неопходних својстава у изградњи свих потенцијала личности ученика.

Када су у питању образовни ефекти рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе (интерактивна настава различитих нивоа сложености и респонсибилна настава), поменуто (потенцијалну) ефикасност рецепције књижевног текста ћемо тражити у сљедећим подручјима: брзина разумијевања прочитаног текста, познавање основних књижевнотеоријских појмова, успјех (закључна оцјена) из српског језика, богаћење рјечника и вербална креативност.

Утицај рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на постигнућа ученика у брзини разумијевања прочитаног текста

Кључна и најинтригантнија активност савременог човјека је читање. Оно је комплексан систем сазнања путем књиге или неког другог медија. Читање је база за школско учење, па је његов утицај у настави било ког наставног предмета изузетно важан. Ученици који немају добро развијене стратегије читања тешко да могу бити успјешни – не само у учењу матерњег језика већ ни у сазнавању садржаја других наставних предмета. Отуда потичу и изрази „читање за учење“, односно „учење читањем“ (Вучковић, 2017). „За ученике разредне наставе, а и за старије ученике основне школе, развијена брзина читања и висок степен схватања смисла прочитаног текста су од велике важности за усвајање наставног садржаја предвиђеног Наставним планом и програмом за основну школу” (Dragić i Jorgić, 2019, стр. 30). Након савладавања технике правилног читања наглас, тежи се ка савладавању читања у себи. Оно представља најрационалнији облик усвајања знања, умијећа и навика. То је индивидуална активност појединца ослобођена свих оних елемената који се тичу читања наглас. Међутим, то не значи да их читање у себи запоставља. И у току читања у себи читаоци (ученици) треба да уочавају акценатске, ритмичке, интонацијске и друге специфичности, али се оне смјештају у тзв. унутрашњи говор. Стручњаци из области читања наглашавају да постоје огромне разлике између читања наглас и читања у себи, а из тих разлика се видно уочава предност читања у себи. „Читање у себи не разликује се од читања наглас само одсутношћу гласа, него постоје и друге разлике, као што су:

- брзина читања у себи је три до пет пута већа од брзине читања наглас, односно од брзине разумљивог говора;
- редослијед читања није одређен кретањем искључиво с лијева на десно, као при читању наглас, већ логиком текста са могућношћу враћања на текст, као и његовог прескакања;
- смисао читања има мању улогу при читању наглас (могуће је без разумијевања на непознатом језику), а читања у себи нема без разумијевања смисла прочитаног, па кажемо да је читање наглас претварање штампаних симбола у одговарајуће гласове, док је читање у себи придавање смисла који је аутор дао тексту;

- при читању у себи функција говорних органа сведена је на минимум, утрошак енергије много је мањи него у читању наглас;
- читање у себи је ментална активност, која се одвија без већег замарања, па се ослобађа енергија за остале психичке активности (доживљавање, разумијевање...) (Илић, 2013, стр. 53).

Како је ово читање брже и економичније од читања наглас, указује се потреба и тежња ка изналажењу што већег броја рјешења интензивирања овог читања. Технику за мјерење брзине читања у себи развио је Миле Илић. За школску успјешност изразито су важни брзина и квалитет ефективног читања у себи. Ефективно је оно читање у себи којег карактерише висок ниво разумијевања прочитаног текста. Ефективно читање, односно оно које је брзо и са високим нивоом разумијевања, трансферабилно је на многе људске активности. Пошто је читање у себи сложен процес треба га увјежбавати, тј. усавршавати, тек након савладаног гласног читања.

Читање и схватање прочитаног у што краћем времену омогућава нам да имамо конкретан увид у квалитет читања наших ученика. „Касније, у даљем раду са ученицима, потребно је испитивати да ли повећање брзине читања и схватање прочитаног утиче на ученичка школска постигнућа“ (Драгић, 2015, стр. 478). Експерименталне провјере брзог читања су вршене у различитим условима и због тога су произашла и различита мишљења о значају и вриједностима брзог читања. Брзина читања је различита и углавном је детерминисана низом фактора, као што су: дужина образовања, интелигенција, читалачки афинитет, вријеме проведено у читању итд. Повећана брзина читања утиче на побољшање разумијевања прочитаног. Разлог за то је у чињеници да су информације организоване у скупове са одређеним значењем које мозак одмах прихвата. Постоје чак и истраживања гдје се примјеном магнетне резонансе и праћењем нивоа крви и кисеоника у мозгу детектује истовремено и ниво разумијевања прочитане реченице (Vu, Phillips, Kay, Phillips, Johnson, Shinkareva, ... & Bhattacharyya, 2016; према: Драгић и Јоргић, 2019). Унапријеђена способност разумијевања побољшава и памћење, јер се и меморија заснива на способности мозга да информације организује у скупове са одређеним значењем. Због тога они ученици који активно траже смисао или покушавају да нађу главну мисао у прочитаном тексту много боље памте оно што читају. Ученици који за краће вријеме прочитају одређени текст и разумију његову суштину углавном постижу боље школске оцјене из већине предмета, а и општи школски успјех

(Драгић, 2015). Експлицирани значај читања и разумијевања смисла и суштине прочитаног за школску успјешност био је довољан разлог да у нашем методичком истраживању првом помоћном хипотезом претпоставимо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи статистички значајно већа постигнућа у брзини разумијавања прочитаног текста, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.

У сљедећем табеларном приказу видјећемо просјечна постигнућа ученика Е1 групе и К1 групе у ефективној брзини читања на иницијалном и финалном мјерењу.

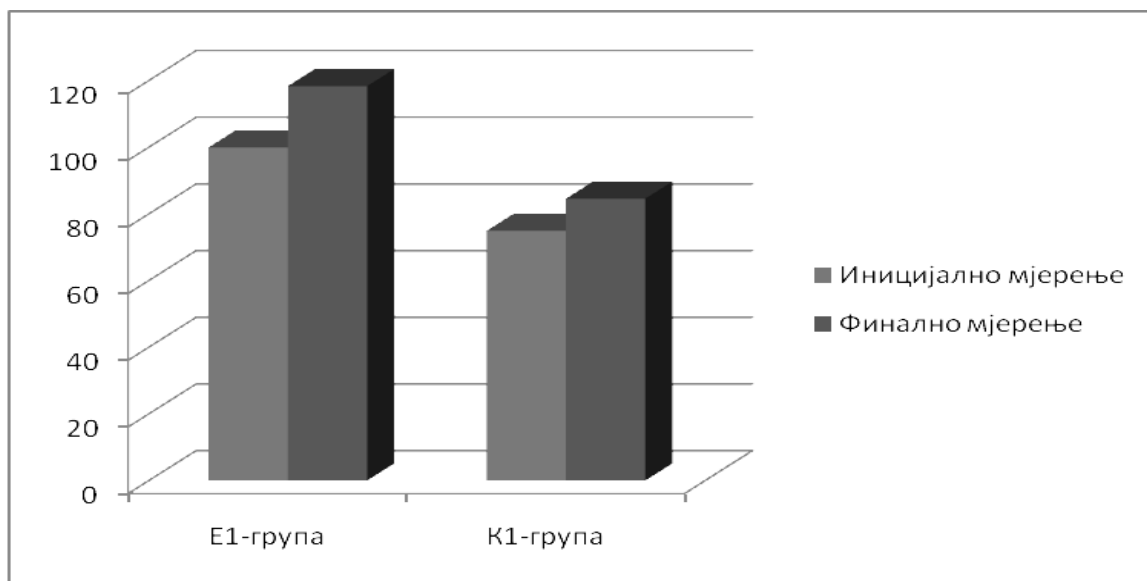
Табела 7.

Анализа разлика аритметичких средина за зависне узорке експерименталне и контролне групе у ефективној брзини читања у себи

Група	Мјерење	N	M	SD	df	t	p
Е1 - група	иницијално	22	99,95	35,90	21	-16,13	0,01
	финално	22	118,37	35,49			
К1 - група	иницијално	25	74,94	28,11	24	-12,80	0,01
	финално	25	84,61	27,39			

У Табели 7 можемо видјети да су ученици експерименталне групе (Е1) на тесту брзине разумијевања прочитаног текста на финалном мјерењу остварили у просјеку већу ефективну брзину читања у себи за 18,42 ($M=118,37$; $SD=35,49$) бодова више у односу на иницијално мјерење. У току једне школске године ефективна брзина читања у себи у контролној групи (К1) повећала се за 9,67 бодова. Дакле, разлика између иницијалног и финалног мјерења у брзини разумијевања прочитаног текста износила је 9,67 у корист финалног мјерења. Рецепција књижевних текстова у настави различитих нивоа сложености је статистички значајно утицала на ученичка постигнућа у брзини разумијевања прочитаног текста, а то се може видјети и по вриједностима t-теста ($t=-16,13$ $p=0,01$) у оквиру овог модела развијајуће наставе, које далеко превазилазе граничне вриједности.

Међутим, статистичка значајност је евидентна и у контролној групи ($t=-12,80$ $p=0,01$). Када је у питању Е1 група, можемо рећи да је њен напредак био доста израженији у односу на К1 групу. Сљедећим графиконом приказаћемо просјечне вриједности ефективне брзине читања у себи у експерименталној (Е1) и контролној (К1) групи на иницијалном и финалном мјерењу.



Графикон 2.

Просјечне вриједности ефективне брзине читања у себи експерименталне (E1) и контролне (K1) групе на иницијалном и финалном мјерењу

Настава различитих нивоа сложености као модалитет система индивидуализоване наставе, коју је у овом случају прожимала ефикасна рецепција књижевног текста, имала је значајан утицај на остваривање бољих ученичких постигнућа у брзини разумијевања смисла и суштине прочитаног текста. У оквиру овог наставног модалитета рецепција књижевних текстова је остварена уз уважавање индивидуалних потенцијала свих ученика и диференцијацију њихових знања и способности на различите нивое, што се односило и на разноликост ученичких постигнућа у брзини разумијевања прочитаног.

У наредној табели приказан је трансферни утицај рецепције књижевних текстова у настави различитих нивоа сложености на брзину разумијевања прочитаног текста ученика експерименталне (E1) у односу на контролну групу (K1).

Табела 8.

Разлике аритметичких средина (прилагођених) брзине разумијевања прочитаног текста између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M (Estimated)	SE	F	p	η^2
Финално*	E1	22	105,94	1,16	38,61	0,01	0,48
	K1	25	95,55	1,03			

* коваријате: иницијално мјерење и закључне оцјене из српског језика у 4. и 5. разреду

Према подацима из Табеле 8 униваријантне разлике просјечних вриједности брзине разумијевања прочитаног текста указују на то да су ученици експерименталне групе (E1) остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну групу (K1). Томе у прилог иде и вриједност парцијалног ета-квадрата који у овом случају износи 0,48, што указује на велики утицај експерименталног фактора.

Сљедећи табеларни приказ приказује просјечна постигнућа ученика E2 групе и K2 групе у ефективној брзини читања на иницијалном и финалном мјерењу.

Табела 9.

Разлике аритметичких средина за зависне узорке експерименталне и контролне групе у ефективној брзини читања у себи

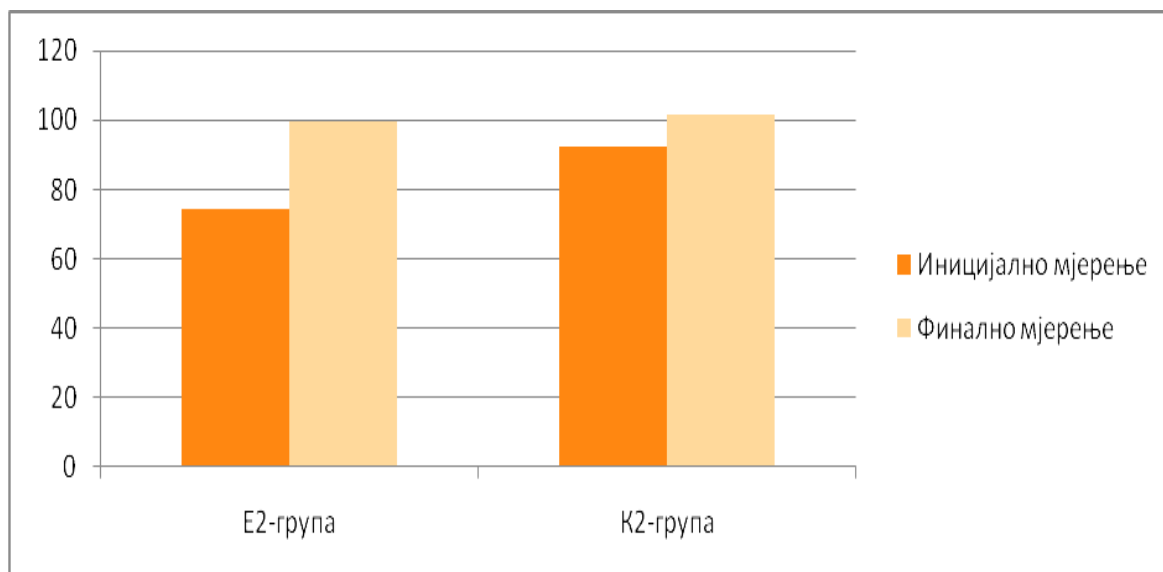
Група	Мјерење	N	M	SD	df	t	p
E2 - група	иницијално	19	74,53	31,63	18	-19,95	0,01
	финално	19	99,59	31,96			
K2 - група	иницијално	25	92,28	39,59	24	-13,01	0,01
	финално	25	101,59	39,35			

У Табели 9 може се уочити да су ученици експерименталне групе (E2), у којој је реализована рецепција књижевног текста у респонсибилној настави, на тесту брзине разумијевања прочитаног текста на финалном мјерењу остварили у просјеку већу ефективну брзину читања у себи за 25,06 ($M=99,59$; $SD=31,96$) бодова више у односу на иницијално мјерење.

На истом тесту контролна (K2) група је такође остварила статистички значајну разлику у брзини разумијевања прочитаног текста на финалном мјерењу. Разлика између иницијалног и финалног мјерења у брзини разумијевања прочитаног текста контролне (K2) групе износила је 9,31 у корист финалног мјерења.

Колико је рецепција књижевних текстова у респонсибилној настави значајно утицала на ученичка постигнућа у брзини разумијевања прочитаног текста може се видјети и по вриједностима t-теста ($t=-19,95$) у оквиру овог модела развијајуће наставе, која далеко превазилази граничну вриједност. Међутим, када је у питању E2 група, можемо видјети да је њен напредак био доста израженији у односу на K2 групу.

На сљедећем графикону приказане су просјечне вриједности ефективне брзине читања у себи у експерименталној (E2) и контролној (K2) групи на иницијалном и финалном мјерењу.



Графикон 3.

Просјечне вриједности ефективне брзине читања у себи експерименталне (Е2) и контролне (К2) групе на иницијалном и финалном мјерењу

Рецепцијом књижевних текстова у овом развијајућем систему наставе остварена је статистички значајна разлика у постигнућима већине ученика. Респонсибилна настава, која је у овом експерименталном истраживању била фокусирана на рецепцију књижевног текста, имала је значајан утицај на остваривање бољих ученичких постигнућа на пољу брзине разумијевања прочитаног текста.

У оквиру овог модела развијајуће наставе рецепција књижевних текстова је остваривана кроз ученички демократски избор у припремању, извођењу и вредновању индивидуализованог рецепцијског наставног рада.

Помоћу креираних развојно-стимулативних вјежби и рецепцијских наставних активности дизајниран је занимљивији наставни амбијент који је омогућио интензивније доживљавање, разумијевање и схватање, а тиме и потпуније прихватање књижевног дјела који се интерпретира.

Рецепцијски је била подстицајна заједничка (колективна) и персонална (индивидуална) одговорност сваког ученика за демократски избор и реализацију одабране варијанте респонсибилно-рецепцијског сустваралаштва у раду на књижевном тексту.

У наредној табели приказан је трансферни утицај рецепције књижевних текстова у респонсибилној настави на брзину разумијевања прочитаног текста ученика експерименталне (Е2) групе у односу на контролну групу (К2).

Табела 10.

Разлике аритметичких средина (прилагођених) брзине разумијевања прочитаног текста између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M (Estimated)	SE	F	p	η^2
Финално*	E2	19	109,57	1,14	186,79	0,01	0,70
	K2	25	94,01	0,98			

* коваријате: иницијално мјерење и закључне оцјене из српског језика у 4. и 5. разреду

Према подацима из Табеле 10 униваријантне разлике просјечних вриједности брзине разумијевања прочитаног текста указују на то да су ученици експерименталне групе (E2) остварили статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну групу (K2). Томе у прилог иде и вриједност парцијалног ета-квадрата који у овом случају износи 0,70, што указује на изразито велики утицај експерименталног фактора.

Према Јакобу Коену, магнитуда јачине парцијалног ета-квадрата је велика уколико је $\eta^2 \geq 0,14$ (Stevens, 2009). У овом случају то значи да се око 70% варијансе разлика у брзини разумијавања прочитаног текста експерименталне (E2) групе на финалном мјерењу може објаснити на основу дјеловања експерименталног фактора.

Ученици експерименталних (E1 и E2) група били су чешће у прилици да читају књижевне текстове с циљем рјешавања вјежби различитих нивоа сложености. У складу са нивоом вјежбања, ученици су се често враћали на текст и тако усавршавали брзину читања у себи, уз што већи степен разумијевања смисла и суштине прочитаног.

Из интерпертираних резултата видљив је и напредак контролних (K1 и K2) група, што значи да је и рецепција књижевних текстова на уобичајен (традиционалан) начин доприносила бољим ученичким постигнућима на пољу брзине разумијевања смисла и суштине прочитаног текста.

На основу експлицираних показатеља видљиво је да су експерименталне групе ученика (E1 и E2) статистички значајније напредовале у односу контролне групе (K1 и K2), па је тиме наша прва помоћна хипотеза потврђена.

Утицај рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на постигнућа ученика у познавању основних књижевнотеоријских појмова

Ученици у основној школи су од самог почетка школовања у прилици (у почетку слушањем а касније читањем) да се упознају са разнородним књижевним врстама. Одабрани књижевни текстови у наставном плану и програму прилагођени су узрасту ученика и према том критеријуму се и интерпретирају у настави.

У почетним разредима то су углавном краће лирске пјесме и кратки прозни текстови. Иако се на први поглед чине једноставним за читање, „пажљивим увидом у структуру текстова наивне књижевности, лако ћемо закључити да је једноставност само привидна и да је књижевност за дјецу изнимно комплексна, полисемична, слојевита и да располаже богатством и могућностима разноврсних књижевнотеоријских и наставних тумачења“ (Vučković, 2016, стр. 434). Управо због тога смо у нашем методолошком оквиру емпиријског истраживања поставили другу помоћну хипотезу према којој вјерујемо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи статистички значајнија постигнућа у познавању основних књижевнотеоријских појмова, у односу на уобичајен рад на књижевном тексту

Интерпретација књижевног текста у разредној настави увијек као полазну тачку има ученички доживљај. Ученици млађег школског узраста готово увијек настоје да доживљени текст повежу са личним искуствима, а на учитељима је да ученике подстичу на емотивна реаговања у вези са текстом. Поред тога, треба тежити ка томе да се прочитано и доживљено разумије, односно неопходно је да ученике усмјеравамо ка стицању читалачких компетенција (Vučković, 2016).

То значи да кроз наставу књижевности ученике требамо оспособити за разумијевање експресивних чинилаца у књижевности, за идентификовање теоријских појмова (књижевних и функционалних) и за уочавање и схватање стилистике којом је написан књижевни текст. „Без разумијевања књижевних родова и врста нема разумијевања књижевности, јер су облици који се у њима појављују књижевна дјела често од пресудне важности за схватање и доживљавање књижевности“ (Solar, 2005, стр. 130). Процес усвајања књижевнотеоријских појмова започиње првим доживљајем, а уживљавањем у садржину текста долази до његовог разумијевања.

Једна од потешкоћа учитељима у вези са увођењем и усвајањем основних књижевнотеоријских појмова односи се на то да је на часу (или блок-часу) наставе књижевности врло напорно, на конкретним примјерима приказати више поменутих појмова, иако су они присутни.

Према Наставном плану и програму за основно образовање и васпитање у Републици Српској (2014), а закључно са петим разредном основне школе, ученици би требали савладати следеће књижевнотеоријске појмове: писац, наслов, пјесма, прича, главни лик(ови), споредни лик(ови), особине ликова, радња, мјесто и вријеме књижевне радње, проза, дијалог, стих, строфа, лирска слика, бајка, басна, тема дјела, поука дјела, лирска пјесма, епска пјесма, драмски текст, пословица, загонетка, брзалица, основно и фигуративно значење, дескрипција, рима, осјећања, роман за дјецу, драма, идеја дјела и лирски мотиви.

Из претходног прегледа можемо видјети да овај фонд појмова и није велики, ако узмемо у обзир да је у питању дужи временски период за који се они требају усвојити. Неки појмови се понављају из разреда у разред, у складу са спиралним распоредом наставних садржаја у наставном програму.

Материјал на основу којег ученици усвајају књижевнотеоријске појмове су изабрани (репрезентативни) књижевни текстови који су „засићени“ одређеним књижевнотеоријским појмом или су основа за усвајање одређеног појма. Ти текстови су садржани у читанкама. У њима се налазе и други текстови, намијењени за читање код куће. Уколико му остане времена, учитељ са ученицима може да чита те текстове и образлаже књижевнотеоријске појмове садржане у њима. На тај начин ће ученици бити спремнији за наредне интерпретације књижевних текстова.

На примјер, у *Читанци за пети разред основне школе* објашњени су појмови ритам и наратија. Не би било лоше да учитељ, уколико нађе времена за то, ученицима разјасни ове књижевнотеоријске појмове на адекватним књижевним текстовима.

Иако нису предвиђени у наставном плану и програму, засигурно јесу у зони ученичког наредног развоја и могу бити одлична припрема за наставу српског језика у шестом разреду основне школе.

У наредној табели ћемо приказати постигнућа експерименталне (Е1) и контролне групе (К1) на тестовима познавања основних књижевнотеоријских појмова.

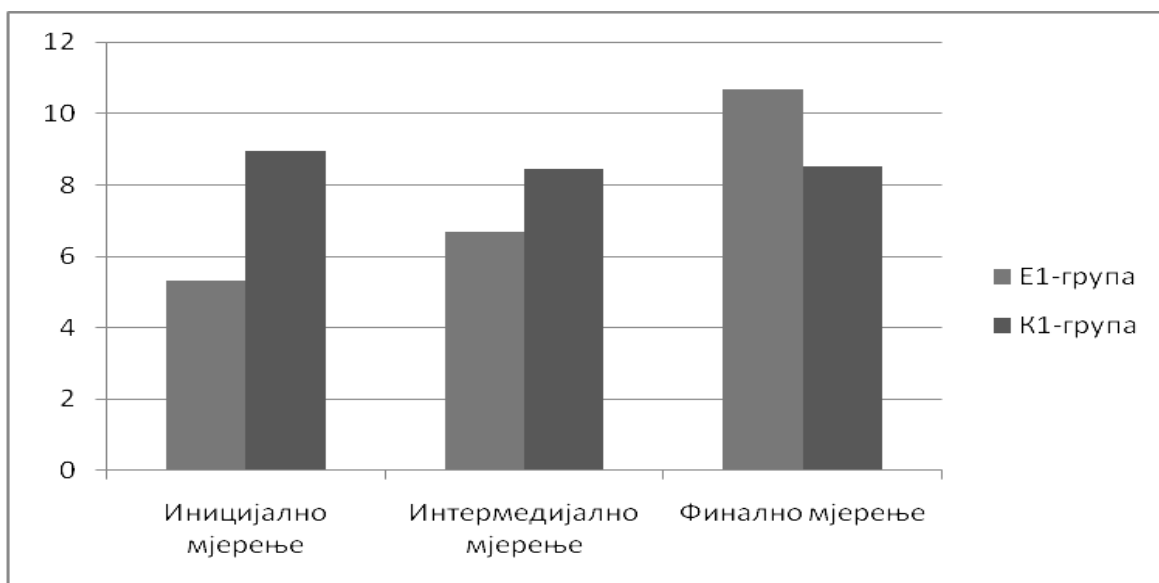
Табела 11.

Анализа варијансе поновљених мјерења постигнућа експерименталне и контролне групе на тестовима познавања основних књижевнотеоријских појмова (Repeated measures ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD	F	df	p	η^2
E1 - група	иницијално	21	5,33	1,77	53,20	2; 40	0,01	0,73
	интермедијално	21	9,69	2,36				
	финално	21	10,66	2,24				
K1 - група	иницијално	25	8,96	1,67	1,09*	1,53; 36,76	0,33	0,04
	интермедијално	25	8,45	2,05				
	финално	25	8,52	2,23				

*због нарушене претпоставке сферичности (Mauchly test) извршена корекција по Greenhouse-Geisser

Вриједност F-омјера у експерименталној (E1) групи показује да се након реализације дијела експерименталног програма (рецепције књижевних текстова у настави различитих нивоа сложености) статистички значајно побољшао ниво ученичких постигнућа у познавању основних књижевнотеоријских појмова. То је видљиво и у континуираном расту аритметичких средина на тестовима познавања основних књижевнотеоријских појмова, приказаних на сљедећом графикону.



Графикон 4.

Просјечне вриједности постигнућа у познавању основних књижевнотеоријских појмова експерименталне (E1) и контролне (K1) групе по нивоима мјерења

У контролној (K1) групи није било статистички значајне разлике у постигнућима ученика у оквиру овог подручја. Разлоге за овакве резултате можемо пронаћи у методичком осмишљавању часова српског језика и књижевности. У експерименталној (E1) групи ученици су били континуирано ангажовани у

оптimalно индивидуализованим и прикладним развојно-стимулативном рецепцијским вјежбама које су дијелом биле у зони њиховог наредног развоја. Вјежбе су, такође, биле усклађиване са врстом књижевноумјетничког текста. Учитељ је током анализе (тј. при реализацији вјежби различитих нивоа сложености) образлагао ученицима непознате ријечи и изразе (контекстуално), али и нове књижевнотеоријске термине (уколико су се појављивали у том тексту). Нови књижевнотеоријски термини су образлагани на конкретним примјерима (дијеловима) из текста. У прилог континуираном напретку ученика експерименталне групе (E1) иде и вриједност квадрираног парцијалног ета-коэффициента који у овом случају износи 0,73, што указује на врло јак утицај експерименталног фактора на усвајање књижевнотеоријских појмова. То значи да се око 73% варијансе разлика у познавању основних књижевнотеоријских појмова експерименталне (E1) групе на финалном мјерењу може објаснити на основу дјеловања експерименталног фактора, тј. рецепције књижевних текстова у настави различитих нивоа сложености. Сљедећом табелом приказаћемо просјечне разлике између појединих нивоа мјерења у погледу постигнућа експерименталне (E1) и контролне (K1) групе на тестовима познавања основних књижевнотеоријских појмова

Табела 12.

Анализа просјечних разлика између појединих нивоа мјерења у погледу постигнућа експерименталне и контролне групе на тестовима познавања основних књижевнотеоријских појмова (Bonferroni test)

Група	Мјерење	MD	SE	p
E1 - група	Иницијално - интермедијално	-4,37	0,55	0,01
	Интермедијално - финално	-0,97	0,54	0,26
	Иницијално - финално	-5,33	0,56	0,01
K1 - група	Иницијално - интермедијално	0,51	0,41	0,68
	Интермедијално - финално	-0,07	0,25	1,00
	Иницијално - финално	0,44	0,43	0,96

Резултати Бонферонијевог теста накнадних компарација у експерименталној групи (E1) детектују статистички значајни напредак на тесту познавања основних књижевнотеоријских појмова, али са различитом динамиком у односу на ниво мјерења. Напредак је изразит на релацијама иницијално-интермедијално мјерење (MD=-4,37; p=0,01) и иницијално-финално мјерење (MD=-5,33; p=0,01). На реалацији интермедијално-финално мјерење није уочен статистички значајан напредак експерименталне (E1) групе (MD=-0,97; p=0,26). Када је у питању

контролна (K1) група уочавамо да не постоји статистички значајна разлика. Разлог за то јесте прилагођеност задатака (или вјежби) просјечним ученицима, гдје није постојала могућност напретка у зони наредног развоја за испотпросјечне и натпросјечне ученике. Даље нас је занимало да ли постоји разлика у познавању основних књижевнотеоријских појмова између експерименталне (E1) и контролне групе (K1).

Табела 13.

Разлике аритметичких средина (прилагођених) на тесту познавања основних књижевнотеоријских појмова између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M (Estimated)	SE	F	p	η^2
Интермедијално*	E1	22	10,68	0,54	12,84	0,01	0,23
	K1	25	7,59	0,49			
Финално**	E1	21	10,52	0,51	5,18	0,03	0,16
	K1	25	8,64	0,45			

* коваријате: иницијално мјерење и закључне оцјене из српског језика у 4. и 5. разреду

** коваријате: иницијално и интермедијално мјерење, закључне оцјене из српског језика у 4. и 5. разреду

На основу показатеља униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања основних књижевнотеоријских појмова у Табели 13 видимо да су ученици експерименталне групе (E1) статистички значајно напредовали у овом подручју, у односу на контролну (K1). Вриједност парцијалног ета-коефицијента је нешто већа између иницијалног и интермедијалног мјерења и износи 0,23 ($F=12,84$; $p=0,01$), за разлику од вриједности парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења која износи 0,16 ($F=5,18$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате). Ако узмемо у обзир Коеново тумачење о скали јачине парцијалног ета-квадрираног коефицијента, можемо рећи да је она у оба случаја велика (Pallant, 2009). Као разлог за бољи напредак ученика експерименталне (E1) групе у првом полугодишту може да послужи чињеница „да су психолошки експерименти показали да је учење у почетку увођења иновација најефикасније и најинтензивније“ (Јерковић, 2018, стр. 180). Ако се фокусирамо на дјеловање експерименталног фактора у једногодишњем трајању, можемо истаћи да су постигнућа ученика експерименталне (E1) групе у подручју познавања основних књижевнотеоријских појмова статистички значајна. У настави различитих нивоа сложености рецепција књижевних текстова била је фокусирана на жељене резултате

у све три категорије ученика (исподпросјечне, просјечне и надпросјечне), уважавајући њихове персоналне могућност и напредак у зони наредног развоја. У контролној групи, гдје је углавном преовладавао уобичајен рад ученика на књижевном тексту, наставно-књижевни садржаји били су прилагођени просјечном ученику.

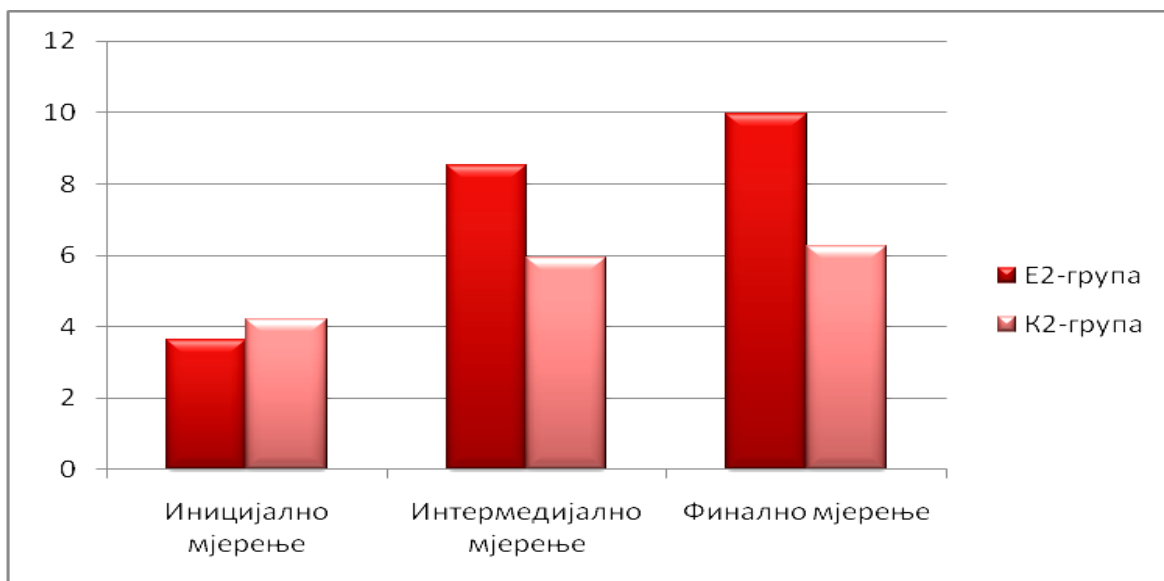
Експлицирали смо утицај рецепције књижевног текста у настави различитих нивоа сложености (као првом моделу развијајуће наставе) на постигнућа ученика у пољу познавања основних књижевнотеоријских појмова. У наредним табелама приказаћемо ефикасност експерименталног фактора у експерименталној (Е2) групи, у односу на контролну (К2) групу. Конкретно, ради се о дјеловању рецепције књижевног текста у респонсбилној настави (као другом моделу развијајуће наставе) на постигнућа ученика у пољу познавања основних књижевнотеоријских појмова.

Табела 14.

Анализа варијансе поновљених мјерења постигнућа експерименталне и контролне групе на тестовима познавања основних књижевнотеоријских појмова (Repeated measures ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD	F	df	p	η^2
Е2 - група	иницијално	19	3,63	2,24	46,10	2; 36	0,01	0,72
	интермедијално	19	8,50	2,34				
	финално	19	9,95	1,95				
К2 - група	иницијално	25	4,20	2,25	16,01	2; 48	0,01	0,40
	интермедијално	25	5,94	1,74				
	финално	25	6,24	1,74				

Видљиво је да вриједност F-омјера у експерименталној (Е2) групи показује да се након реализације експерименталног фактора (рецепције књижевних текстова у респонсбилној настави) статистички значајно побољшао ниво ученичких постигнућа у познавању основних књижевнотеоријских појмова ($F=46, 10$; $p=0,01$). То је видљиво и у континуираном расту аритметичких средина на тестовима познавања основних књижевнотеоријских појмова. Када је у питању контролна (К2) група, такође се може видјети статистички значајна разлика у постигнућима ученика у овом подручју, која је знатно мања него у експерименталној (Е2) групи. Наредним графиконом приказаћемо просјечне вриједности постигнућа у познавању основних књижевнотеоријских појмова у експерименталној (Е2) и контролној (К2) групи на свим нивоима мјерења.



Графикон 5.

Просјечне вриједности постигнућа у познавању основних књижевнотеоријских појмова експерименталне (E2) и контролне (K2) групе по нивоима мјерења

Овакви резултати у експерименталној (E2) групи могу се „приписати“ методичком конципирању часова српског језика и књижевности. У експерименталној (E2) групи ученици су били континуирано активни у демократски одабраним варијантама оптимално индивидуализованих и развојно-стимулативних рецепцијских вјежби, које су дијелом биле у зони њиховог наредног развоја. Вјежбе су биле усклађиване са врстом књижевног текста. На крају етапе читања текста у себи, учитељ је објашњавао ученицима мање познате ријечи и изразе, али и нове књижевнотеоријске термине, односно појмове (уколико су се појављивали у том тексту).

Нови књижевнотеоријски термини (појмови) су усвајани на конкретним примјерима (дијеловима) из текста. Континуираном напретку ученика експерименталне групе (E2) иде у прилог и вриједност парцијалног ета-квадрата који у овом случају износи 0,72, што указује на врло изражен утицај експерименталног фактора на усвајање књижевнотеоријских појмова. То значи да се око 72% варијансе разлика у познавању основних књижевнотеоријских појмова експерименталне (E2) групе на финалном мјерењу објашњава на основу дјеловања експерименталног фактора, тј. рецепције књижевних текстова у респонсибилној настави. Иако је напредак експерименталне (E2) групе доста већи, треба истаћи и да је контролна групе (K2) напредовала. Такав напредак је свакако производ рада ученика и учитеља на књижевном текстовима у току једне школске године, а то је

довољно дуг период да ученици усвоје нове књижевнотеоријске појмове, те да се на новим примјерима присјете оних које су раније помињали, па заборавили.

Табела 15.

Анализа просјечних разлика између појединих нивоа мјерења постигнућа експерименталне и контролне групе на тестовима познавања основних књижевнотеоријских појмова (Bonferroni test)

Група	Мјерење	MD	SE	p
E2 - група	Иницијално - интермедијално	-4,86	0,71	0,01
	Интермедијално - финално	-1,45	0,52	0,04
	Иницијално - финално	-6,32	0,81	0,01
K2 - група	Иницијално - интермедијално	-1,74	0,46	0,01
	Интермедијално - финално	-0,30	0,32	1,00
	Иницијално - финално	-2,04	0,38	0,01

Приказани резултати Бонферонијевог теста значајности указују да у експерименталној групи (E2) постоје статистички значајне разлике на тесту познавања основних књижевнотеоријских појмова, и то на свим нивоима мјерења. Када је у питању контролна (K2) група, остварен је статистички значајана разлика на релацијама иницијално-интермедијално мјерење и иницијално-финално мјерење.

Жељели смо утврдити да ли постоји разлика у познавању основних књижевнотеоријских појмова између експерименталне (E2) и контролне групе (K2). Резултати су представљени у следећој табели.

Табела 16.

Разлике аритметичких средина (прилагођених) на тесту познавања основних књижевнотеоријских појмова између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M (Estimated)	SE	F	p	η^2
Интермедијално*	E2	19	9,38	0,46	15,14	0,01	0,29
	K2	25	5,24	0,40			
Финално**	E2	19	10,52	0,50	10,65	0,01	0,22
	K2	25	8,64	0,44			

* коваријате: иницијално мјерење и закључне оцјене из српског језика у 4. и 5. разреду

** коваријате: иницијално и интермедијално мјерење, закључне оцјене из српског језика у 4. и 5. разреду

На основу представљених података униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања основних књижевнотеоријских појмова у Табели 16 видимо да су ученици експерименталне

групе (E2), у односу на контролну (K2) групу, остварили у просјеку статистички значајно већа постигнућа у подручју познавања основних књижевнотеоријских појмова. Вриједност парцијалног ета-квадрата је нешто већа између иницијалног и интермедијалног мјерења и износи 0,29 ($F=15,14$; $p=0,01$), за разлику од вриједности парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења који износи 0,22 ($F=10,65$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате). Узимајући у обзир Коеново тумачење о магнитуди јачине парцијалног ета-квадрата, можемо рећи да је она у оба случаја велика. Из Табеле 16 видљиво је да већа ефикасност у експерименталној групи (E2) остварена на релацији иницијално-интермедијално мјерење него на релацији интермедијално-финално мјерење.

Као разлог за већи напредак ученика експерименталне (E2) групе у првом полугодишту, поред чињенице да су неки психолошки експерименти показали да је учење у почетку увођења иновација најефикасније, можемо истакнути и слободу избора ученика у оптимално индивидуализованим рецепцијским активностима. Поред демократског избора варијанти наставно-рецепцијских активности, у респонсибилној настави рецепција књижевних текстова била је фокусирана на жељене резултате за све три категорије ученика (исподпросјечне, просјечне и надпросјечне), уважавајући њихове персоналне могућности и потенцијале и напредак у зони наредног развоја.

У настави развијајућег и личносно-оријентисаног типа образовно-васпитни процес је усклађен са унутрашњим специфичностима развоја и личности сваког ученика, а не према спољашњим и наметнутим једнообразним захтјевима наставног програма (Јерковић, 2018). У контролној (K2) групи углавном је преовладавао уобичајен рад ученика на књижевном тексту, гдје су наставни садржаји били прилагођени просјечном, имагинарном ученику.

Из претходне интерпретације резултата може се закључити да је рецепција књижевних текстова у одабраним развијајућим моделима наставног рада (настава различитих нивоа сложености и респонсибилна настава) омогућила да се књижевнотеоријски појмови усвајају на један другачији начин, уз уважавање психофизичких потенцијала свих ученика и слободе да асоцијативно образложе значење новог књижевног појма у посебним фазама часова иновативне наставе српског језика.

Томе у прилог иду и вриједности парцијалног ета-квадрата у настави различитих нивоа сложености $\eta^2=0,73$ (E1) и респонсибилној настави $\eta^2=0,72$ (E2)

српског језика. Креирање наставних ситуација у којима су на основу реципираних текстова уочавани и усвајани основни књижевнотеоријски појмови допринијело је да наша друга *помоћна хипотеза буде потврђена*.

Ефекти рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на богаћење ученичког рјечника

Познато је да је говор као језик у акцији врло битан чинилац у развоју и социјализацији личности ученика, а од вјештине говорења зависи и успјех у комуникацији. Зато би се богаћењу ученичког рјечника требала посветити посебна пажња. Истраживања Пијажеа, Виготског и Рубинштајна су показала да језичке способности значајно утичу на развој логичког мишљења. Пошто живимо у времену у којем нас свакодневно обасипа мноштво разноликих информација, неопходно је да учимо одвојити битно од небитног и истину од неистине, а притом његовати правилан однос према језику и култури ријечи. „Познавање осјетљивости матерњег језика је значајна детерминанта у животу човјека. Због тога га требамо његовати и богатити, и не дозволити да он, посредством различитих фактора, буде на било који начин угрожен“ (Драгић, 2018, стр. 139).

Данас је лексичко сиромашење нашег језика актуелан проблем. Језик је по својој природи и функцији друштвено-варијабилан феномен и немогуће је да не подлегне различитим промјенама у друштву које се манифестују, углавном, на његов лексички састав, тј. рјечник. Основни фактор лексичког сиромашења језика представља немарност и небрига народа о свом језику и језичкој култури, и то у сегментима у којима је та брига неопходна (у основношколској настави, медијима и издавачкој дјелатности). Све се то директно одражава и на богаћење ученичког рјечника. Језичком сиромашењу доприноси и врло ријетко ученичко служење лексиконима и рјечницима, који представљају ризнице нашег лексичког блага, а поготову тзв. криза читања која је данас све више присутнија и представља опште друштвени и општепедагошки проблем (Драгић, 2018). Проблем представља и несистематско и недовољно кориштење огромног лексичког блага нашег језика, па се због тога често дешава да у настави (а тако и у свакодневним животним ситуацијама) ученици (и одрасли) врло тешко могу да искажу своје мисли, жеље и осјећања одговарајућим ријечима, јер им је фонд усвојених ријечи врло оскудан.

Због таквих ситуација богаћење ученичког рјечника треба да заузме значајно мјесто у разредној и предметној настави српског језика. „Учитељи и наставници би требало да посвете посебну пажњу осмишљавању методичких оквира помоћу којих ће развијати ученичке способности да схвате значења ријечи, повећавају свој језички фонд, пасивни рјечник претварају у активни, што ће допринијети квалитетнијем изражавању, тј. бољем познавању нашег језика и развоју љубави према њему. За остваривање поменутог задатка кључна су три фактора:

- а) инвентивност учитеља и наставника у сфери развоја (богаћења) ученичког рјечника,
- б) њихова дидактичко-методичка оспособљеност за организовање лексичко-семантичких вјежбања и
- в) квалитетни уџбеници српског језика који би у свом културно-потпорном контексту омогућили да се рјечник наших ученика, тј. њихова лексичко-семантичка компетентност, константно богати у складу са њиховим узрастом“ (Драгић, 2018, стр. 140).

Подршка уџбеника српског језика на млађем школском узрасту у погледу лексичко-семантичког богаћења ученика је неизоставна. Дакле, књижевни текстови, поред својих рецепциоестетичких елемената, садрже и оне лингвистичке елементе који се могу користити у сврху наставе језика. На тај начин се књижевни текстови у настави језика користе као методички полазни текстови или лингвометодички текстови. На основу таквих књижевних форми могуће је вршити лексичко-семантичка вјежбања са ученицима која се, на примјер, могу односити на: значење ријечи (врсте ријечи, непознате ријечи и изрази), формирање породице ријечи, основно и пренесено значење, умањено и увећано значење ријечи (деминутиви и аугментативи), римовање, тумачење пословица, народна поређења, ријечи сличног и супротног значења (синоними и антоними), трансформације једне врсте ријечи у другу, фразеологизме и сл.

Имеђу богатства рјечника и читалачког искуства постоји реципрочан однос. Богатство рјечника је у великој мјери продукт читања. Ученици који добро читају и имају развијен рјечник имаће и већу жељу за читањем, за разлику од ученика који имају слабију вјештину декодирања писаног језика (Stanovich, 1986). За усвајање и богаћење рјечника разумијевање прочитаног је од изузетне важности, јер оно укључује успостављање везе облик-значење у процесу разумијевања нове ријечи (Pulido, 2004).

То значи да би се кључни циљ наставе српског језика у основној и средњој школи требао односити на развој компетентности ученика за говорну и писану комуникацију кроз језичко-комуникацијска вјежбања. Због тога наставници (учитељи и професори) требају константно радити на унапређивању говора и богаћењу ученичког вокабулара (Ђорђевић, 2013).

Узимајући у обзир значај развоја и богаћења ученичког рјечника, трећом помоћном хипотезом у нашем методолошком оквиру истраживања претпоставили смо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи статистички значајније *богаћење рјечника*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.

Поставља се питање: Колико је рецепцијски наставни рад на књижевним текстовима у моделима развијајуће наставе допринио богаћењу рјечника ученика петог разреда основне школе? Наредна табела приказује показатеље утицаја рецепције књижевних текстова у настави различитих нивоа сложености на ученички рјечник (Е1), у односу на уобичајен рад на књижевном тексту (К1).

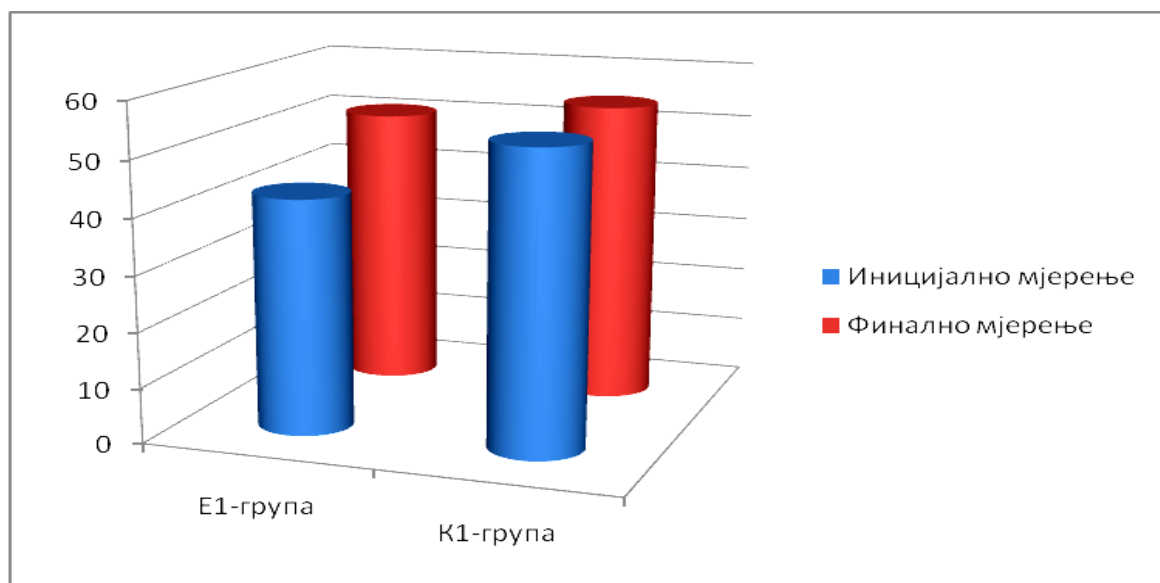
Табела 17.

Разлике аритметичких средина за зависне узорке експерименталне и контролне групе у познавању рјечника

Група	Мјерење	N	M	SD	df	t	p
Е1 - група	иницијално	22	42,45	13,50	21	-5,56	0,01
	финално	22	50,86	9,99			
К1 - група	иницијално	25	53,84	9,09	24	-3,73	0,01
	финално	25	54,48	8,84			

Из Табеле 17 можемо видјети да су ученици експерименталне групе (Е1) на финалном мјерењу у познавању рјечника остварили у просјеку 8,41 ($M=50,86$; $SD=9,99$) бодова више у односу на иницијално мјерење. На истом тесту и контролна (К1) група је остварила статистички значајану разлику у овом образовном подручју. Да је рецепција књижевних текстова у настави различитих нивоа сложености статистички значајно утицала на ученичка постигнућа у познавању рјечника може се видјети и по вриједности t-теста ($t=-5,56$) у оквиру овог модела развијајуће наставе, која превазилази граничну вриједност. Међутим, када је у питању Е1 група, можемо рећи да је њен напредак био доста израженији у односу на К1 групу. Сљедећим графиконом приказаћемо постигнућа у познавању рјечника у

експерименталној (E1) и контролној (K1) групи на иницијалном и финалном мјерењу.



Графикон 6.

Просјечне вриједности постигнућа на тесту рјечника експерименталне (E1) и контролне (K1) групе на иницијалном и финалном мјерењу

Настава различитих нивоа сложености као модалитет система индивидуализоване наставе, прожимана врло честом рецепцијом књижевног текста, имала је значајан утицај на остваривање бољих ученичких постигнућа у познавању рјечника. У оквиру овог развијајућег наставног модалитета рецепција књижевних текстова је остварена уз уважавање индивидуалних потенцијала свих ученика и диференцијацију њихових знања и способности на различите нивое, што је обухватало и разноликост ученичких постигнућа у познавању рјечника. У наредној табели приказан је трансферни утицај рецепције књижевних текстова у настави различитих новог сложености на постигнућа у познавању рјечника ученика експерименталне (E1) групе, у односу на контролну групу (K1).

Табела 18.

Разлике аритметичких средина (прилагођених) у познавању рјечника између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M (Estimated)	SE	F	p	η^2
Финално*	E1	22	54,70	2,40	0,78	0,38	0,02
	K1	25	51,11	2,20			

* коваријата: постигнуће ученика на тесту познавања основних књижевнотеоријских појмова (иницијално мјерење)

Према подацима из Табеле 18 униваријантне разлике просјечних вриједности постигнућа у познавању рјечника ученици експерименталне групе (Е1) нису остварили статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну групу (К1), иако је напредак на нивоу групе био далеко израженији у експерименталној (Е1) групи. То показује и вриједност парцијалног ета-квадрата који у овом случају износи само 0,02, што указује на изразито низак утицај експерименталног фактора на ово образовно подручје. Разлоге за овакве резултате можемо тражити у компетентности учитеља у контролној (К1) групи у подручју познавања и развијања ученичког рјечника, али и у њиховом већ усвојеном (активном) рјечнику. Сљедећом табелом приказаћемо утицај рецепције књижевнох текстова у настави различитих нивоа сложености на ученички рјечник (Е1), у односу на уобичајен рад на књижевном тексту (К1).

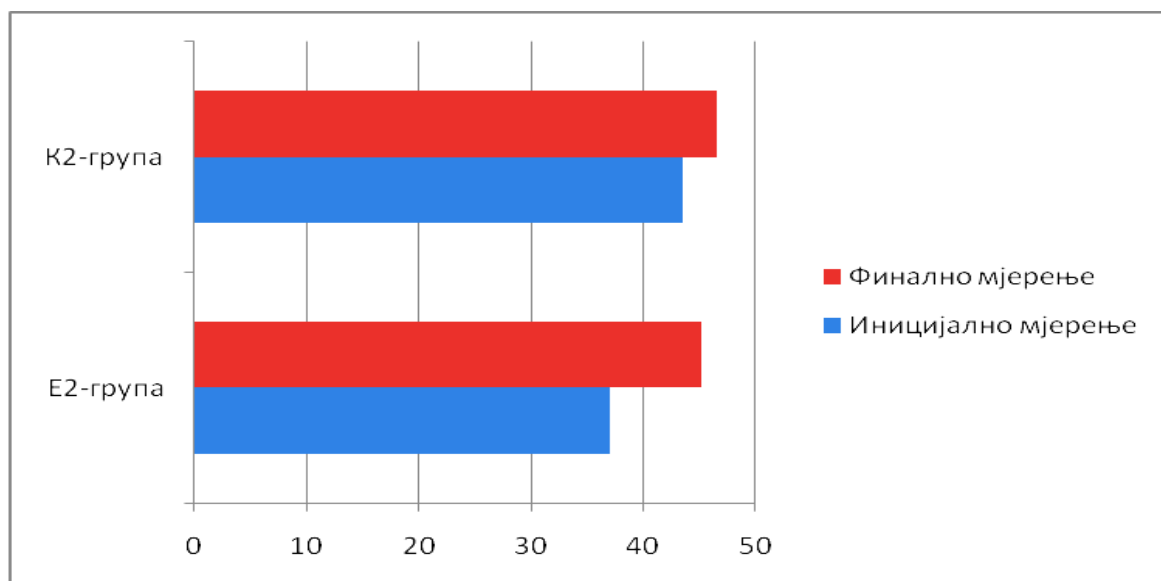
Табела 19.

Анализа разлика аритметичких средина за зависне узорке експерименталне и контролне групе у познавању рјечника

Група	Мјерење	N	M	SD	df	t	p
Е2 - група	иницијално	19	37,00	14,55	18	-6,05	0,01
	финално	19	45,20	10,50			
К2 - група	иницијално	25	43,48	8,54	24	-6,04	0,01
	финално	25	46,56	7,80			

Табела 19 нам показује да су ученици експерименталне групе (Е2) на финалном мјерењу у познавању рјечника остварили у просјеку 8,20 ($M=45,20$; $SD=10,50$) бодова више у односу на иницијално мјерење. На истом тесту контролна (К2) група остварила је 3,08 бодова више у односу на иницијално мјерење (знатно мање него у експерименталној групи), што је такође статистички значајно на нивоу групе.

Рецепција књижевних текстова је у респонсибилној настави статистички значајно утицала на ученичка постигнућа у познавању рјечника. То се може видјети и по вриједности t-теста ($t=-6,05$) у оквиру овог модела развијајуће наставе, која превазилази граничну вриједност. Када је у питању Е2 група, можемо рећи да је њен напредак био доста израженији у подручју познавања рјечника, у односу на К2 групу. Сљедећим графиконом приказаћемо постигнућа у познавању рјечника у експерименталној (Е2) и контролној (К2) групи на иницијалном и финалном мјерењу.



Графикон 7.

Просјечне вриједности постигнућа на тесту рјечника експерименталне (E2) и контролне (K2) групе на иницијалном и финалном мјерењу

Као модалитет система развијајуће наставе, коју је у овом случају прожимала ефикасна рецепција књижевног текста, респонсибилна настава је имала значајан утицај на остваривање бољих ученичких постигнућа у познавању рјечника. У оквиру овог наставног модалитета рецепција књижевних текстова је остварена уз уважавање индивидуалних потенцијала свих ученика, диференцијацију њихових знања и способности на различите нивое и слободу избора рецепцијске варијанте наставног рада. У наредној табели приказан је трансферни утицај рецепције књижевних текстова на постигнућа у познавању рјечника ученика експерименталне (E2) групе у односу на контролну (K2) групу.

Табела 20.

Разлике аритметичких средина (прилагођених) у познавању рјечника између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M (Estimated)	SE	F	p	η^2
Финално*	E2	19	45,47	2,07	0,11	0,75	0,00
	K2	25	46,36	1,80			

* коваријата: постигнуће ученика у познавању основних књижевнотеоријских појмова (иницијално мјерење)

Униваријантне разлике просјечних вриједности постигнућа у познавању рјечника у Табели 20 указују на то да ученици експерименталне групе (E2) нису

остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну групу (K2). Томе у прилог иде и вриједност парцијалног ета-квадрата који у овом случају износи 0,00, што указује на непостојање дејства експерименталног фактора на ово образовно подручје. Иако је напредак експерименталне (E1) групе био доста израженији на финалном мјерењу, то није било статистички значајно у односу на контролу (K1) групу. Разлоге за овакве резултате можемо тражити у компетентности учитеља у контролној (K2) групи у подручју развијања ученичког рјечника, али и у већ усвојеном (активном) ученичком рјечнику контролне (K2) групе.

Како смо могли видјети у претходним табелама, није било статистички значајне разлике између експерименталних и контролних група у подручју познавања рјечника. Дакле, рецепција књижевног текста у моделима развијајуће наставе била је дјелимично дјелотворна и није статистички значајно допринијела напретку ученика у подручју познавања рјечника, у односу на ученике који су књижевне текстове реципирали на уобичајен начин. Ученици контролних (K1 и K2) група су на иницијалном мјерењу већ имали формиран виши ниво активног рјечника (Табеле 17 и 19) од експерименталних група (E1 и E2), тако да је експерименталним фактором било врло тешко „премашити“ тај ниво, а да би он био статистички значајан у корист експерименталних група. Разлоге за непостојање статистички значајне разлике између експерименталних и контролних одјељења на пољу развијања ученичког рјечника могуће је објаснити у приближно подједнакој компетентности учитељица у свим одјељењима на пољу развијања и богаћења ученичког рјечника. На основу тих показатеља наша *трећа помоћна хипотеза није потврђена*.

Утицај рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на постигнућа ученика у вербалној креативности

Иако често можемо чути мишљење да се говорништво, језичко стваралаштво и вербална надареност могу учити и усавршавати у социо-културној средини у којој личност егзистира, том развоју може допринијети и читање. Читањем се богати рјечник и језичка култура, шире читаочеви видици и подстиче креативност. Пут до квалитетног усменог изражавања води преко читања. Вербална креативност је интегрални дио интелектуалних способности и односи се на способност

разумијевања и креативну употребу ријечи и језичких појмова у изражавању. Може се препознати кроз лакоћу изражавања (добру реторику), кроз лако и брзо разумијевање прочитаног и аргументовано расправљање. Вербално надарене особе често памте стихове и цитате из књижевних дјела и причају смислене приче. Због тога кажемо да су добри реторичари. А реторика (говорништво или бесједништво) се односи на вјешто и богато говорење.

Сваки појединац има могућност да развије добар говор, а успјех у томе зависи од учења усмјереног ка том циљу, вјежбања, физиолошке (органске) подлоге и средине у којој индивидуа живи. Када су у питању ученици млађег школског узраста, развој вербалног комуницирања, а тиме и вербалне креативности, најефикасније се може подстицати језичким играма. Језичке игре помажу ученицима да комплетирају свој рјечник, односно да што више ријечи комбинују и употребљавају у говору.

На основу таквих вјежбања ученици, поред познавања самог значења појединих ријечи, увиђају и могућности њихове употребе у различитим комуникацијским односима, услове под којима се могу комбиновати са другим ријечима, као и њихову стилску вриједност. Ученике треба континуирано упућивати на откривање стилских вриједности ријечи и на постојање различитих начина остваривања њихове стилске обиљежености. Језик посједује неограничене могућности да се обогаћује новим ријечима. Све ријечи које се употребљавају у савременом српском језику чине његову лексику, његов лексички или рјечнички фонд. „Увећање броја ријечи у ученичком рјечнику није механички процес него је то низ осмишљених методичких поступака којима се помаже ученицима да схвате значење појединих ријечи, али и да истовремено те исте ријечи могу да доведу у морфолошку и семантичку везу са другим ријечима“ (Цвијетић, 2006, стр. 43).

Ограничавајући фактор за способност читања код ученика може да буде и непрепознавање значења ријечи. Недовољно развијен рјечник и са њим повезана (не)способност да се разумије смисао прочитаног текста доводе до смањења жеље за читањем. Вербална креативност на млађем школском узрасту може се подстицати вјежбањима, као што су: вјежбе развијања нових значења у постојећим ријечима, вјежбе стварања нових ријечи за нове појмове, вјежбе преузимања нових ријечи из других језика и њихово смјештање у одређене значењске структуре нашег језика, вјежбе вербалне флуентности и слично. Испитивање постигнућа ученика у вербалној креативности у нашем истраживању засновано је на Гилфордовом схватању

дивергентног мишљења и принципима креативне продукције (детаљно објашњено у поднаслову о истраживачким инструментима). Због тога смо у методолошком оквиру методичког истраживања поставили четврту помоћну хипотезу при којој вјерујемо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи статистички значајно већа *постигнућа на тесту вербалне креативности*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.

Један од начина богаћења ученичког рјечника, а самим тим и потенцијалног развоја вербалних способности ученика, односи се на тумачење текстова народне и умјетничке књижевности који се налазе у читанкама, лектири и дјечијој штампи. У таквим текстовима налазе се непознате ријечи и изрази, архаизама, туђице, народне умотворине, чија се значења морају објаснити ученици због бољег разумијевања и потпуније рецепције текста. Нешић је у свом истраживању о развоју вербалних способности ученика дошао до закључка да је у периоду развоја од 9 до 15 година евидентан узлазни тренд развоја вербалних способности ученика и да се у том периоду може изразито дјеловати на тај развој (Нешић, 2012).

Највећи допринос наставе српског језика остварује се када ученике подстакнемо да се правилно играју ријечима и да их користе на различите начине. Прво треба развијати културу трагања за ријечима, бирање и његовање израза уз кориштење рјечника, кроз угледање на писце, слушањем и биљежењем разговора и сл.

У наредној табели ћемо приказати постигнућа ученика експерименталне (Е1) и контролне групе (К1) у вербалној креативности.

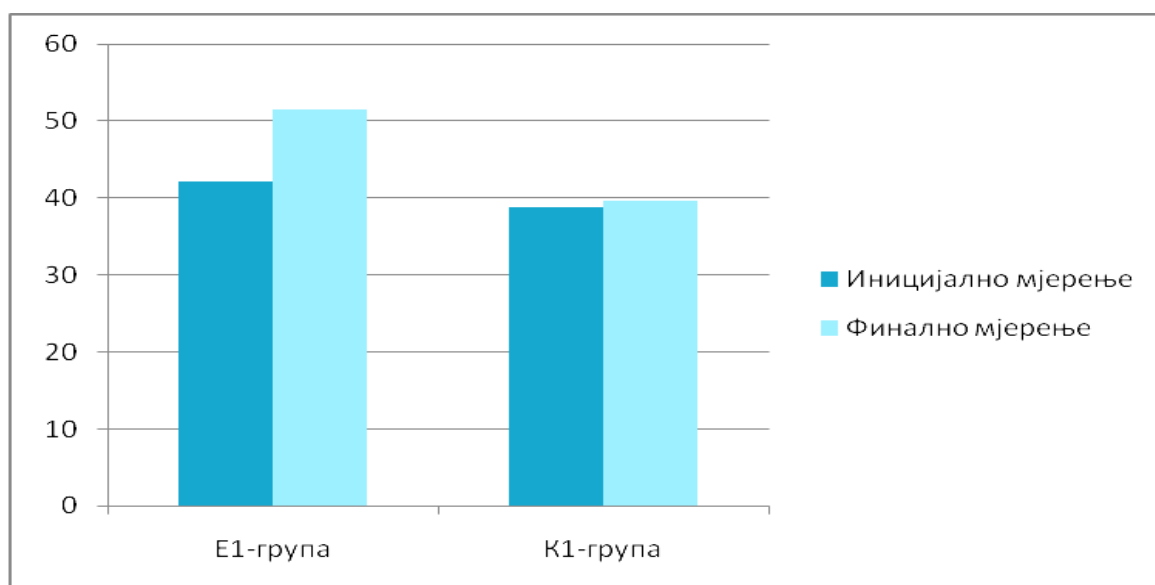
Табела 21.

Анализа разлика аритметичких средина за зависне узорке експерименталне и контролне групе у вербалној креативности

Група	Мјерење	N	M	SD	df	t	p
Е1 - група	иницијално	22	42,23	11,32	21	-7,55	0,01
	финално	22	51,55	8,75			
К1 - група	иницијално	25	38,80	8,02	24	-0,79	0,44
	финално	25	39,72	4,56			

У Табели 21 можемо уочити да су ученици експерименталне групе (Е1) на финалном мјерењу у вербалној креативности остварили у просјеку 9,32 (M=51,55; SD=8,75) бодова више у односу на иницијално мјерење. На истом тесту контролна

(K1) група је остварила статистички значајну разлику у овом подручју у односу на иницијално мјерење. Колико је рецепција књижевних текстова у настави различитих нивоа сложености статистички значајно утицала на ученичка постигнућа у вербалној креативности може се видјети и по вриједности t-теста ($t=-7,55$) у оквиру овог модела развијајуће наставе, која превазилази граничну вриједност. Међутим, када је у питању E1 група, можемо рећи да је њен напредак био доста израженији у односу на K1 групу. Наредним графиком приказаћемо постигнућа вербалне креативности у експерименталној (E1) и контролној (K1) групи на иницијалном и финалном мјерењу.



Графикон 7.

Просјечне вриједности постигнућа на тесту вербалне креативности експерименталне (E1) и контролне (K1) групе на иницијалном и финалном мјерењу

У сљедећој табели приказан је однос разлика аритметичких средина иницијалног и финалног мјерења између E1 и K1 групе у вербалној креативности.

Табела 22.

Анализа разлика аритметичких средина иницијалног и финалног мјерења између E1 и K1 групе у вербалној креативности

Мјерње	Група	N	M	SD	df	t	p
иницијално	E1	22	42,23	11,32	45	1,21	0,23
	K1	25	38,80	8,02			
финално	E1	22	51,55	8,75	45	5,69	0,01
	K1	25	39,72	4,56			

Из Табеле 22 можемо видјети да су ученици експерименталне групе (E1) и контролне групе (K1) на иницијалном мјерењу у оквиру вербалне креативности остварили у просјеку слична постигнућа. Разлика између њих није статистички значајна ($p=0,23$). На финалном мјерењу експериментална (E1) група је остварила статистички значајну разлику у вербалној креативности, у односу на контролну (K1) групу. Колико је рецепција књижевних текстова у настави различитих нивоа сложености значајно утицала на постигнућа ученика експерименталне (E1) групе у вербалној креативности може се видјети и по вриједности t-теста ($t=5,69$) у оквиру овог модела развијајуће наставе, која превазилази граничне вриједности.

Настава различитих нивоа сложености као модалитет система индивидуализоване наставе, у овом случају често прожимана рецепцијом књижевног текста, имала је значајан утицај на остваривање бољих ученичких постигнућа у вербалној креативности. У оквиру овог модела развијајућег наставног рада рецепција књижевних текстова је остваривана уз уважавање индивидуалних потенцијала свих ученика и диференцијацију њихових знања и способности на различите нивое, што се односило и на разноликост ученичких постигнућа у вербалној развијености, тј. креативности. У сљедећој табели приказан је трансферни утицај рецепције књижевних текстова на вербалну креативност ученика експерименталне (E2), у односу на контролне групе (K2).

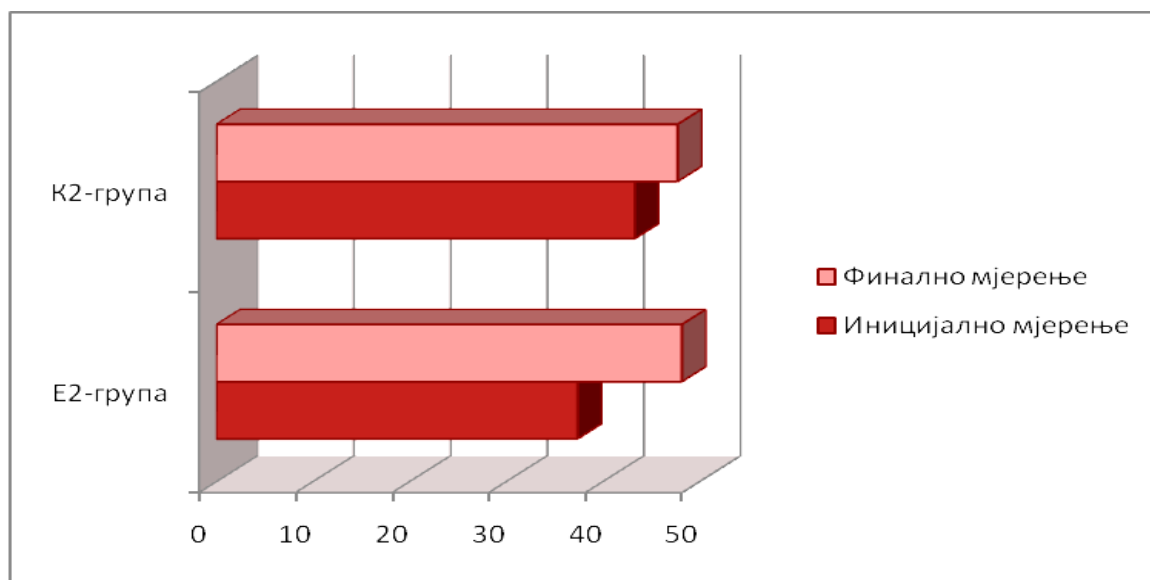
Табела 23.

Анализа разлика аритметичких средина за зависне узорке експерименталне и контролне групе у вербалној креативности

Група	Мјерење	N	M	SD	df	t	p
E2 - група	иницијално	19	37,37	7,44	18	-11,46	0,01
	финално	19	48,16	7,49			
K2 - група	иницијално	25	43,28	11,73	24	-2,61	0,02
	финално	25	47,72	15,56			

Посматрајући Табелу 23 можемо запазити да су ученици експерименталне групе (E2) на финалном мјерењу у вербалној креативности остварили у просјеку 10,79 ($M=48,16$; $SD=7,49$) бодова више у односу на иницијално мјерење. На истом тесту контролна (K2) група остварила је статистички значајну разлику у односу на иницијално мјерење. Колико је у респонбилној настави рецепција књижевних текстова утицала на ученичка постигнућа у вербалној креативности може се видјети и по вриједности t-теста ($t=-11,46$) у оквиру овог модела развијајуће наставе, која

превазилази граничне вриједности. Када је у питању Е2 група, можемо рећи да је њен напредак био доста интензивнији у односу на К2 групу. Наредним графиканом приказаћемо постигнућа вербалне креативности у експерименталној (Е2) и контролној (К2) групи на иницијалном и финалном мјерењу.



Графикон 8.

Просјечне вриједности постигнућа експерименталне (Е2) и контролне (К2) групе на тесту вербалне креативности на иницијалном и финалном мјерењу

Респонбилна настава српског језика, обogaћена рецепцијом књижевног текста, имала је значајан утицај на остваривање бољих ученичких постигнућа у вербалној креативности. У овом моделу развијајућег наставног рада рецепција књижевних текстова је остваривана уз максимално уважавање индивидуалних потенцијала свих ученика и диференцијацију њихових знања и способности на различите нивое, што се односило и на разноликост ученичких постигнућа у вербалној креативности.

У слједећој табели приказан је однос разлика аритметичких средина иницијалног и финалног мјерења између Е2 и К2 групе у вербалној креативности.

Табела 24.

Анализа разлика аритметичких средина између Е2 и К2 групе у вербалној креативности на иницијалном и финалном мјерењу

Мјерње	Група	N	M	SD	df	t	p
иницијално	Е2	17	38,82	6,39	38	-1,03	0,35
	К2	23	41,61	10,66			
финално	Е2	17	49,12	7,20	38	0,81	0,42
	К2	23	46,17	15,24			

Табела 24 нам показује да су ученици експерименталне групе (Е2) и контролне групе (К2) на иницијалном мјерењу у вербалној креативности остварили у просјеку врло слична постигнућа у вербалној креативности, која нису статистички значајна ($p=0,35$). Ни на финалном мјерењу експериментална (Е2) група није остварила статистички значајну разлику у вербалној креативности, у односу на контролну (К2) групу. Рецепција књижевних текстова у респонбилној настави није значајно утицала на постигнућа ученика експерименталне (Е2) групе у вербалној креативности, а то се може се видјети и по вриједности t-теста ($t=0,81$) у оквиру овог модела развијајуће наставе. То значи да су експериментална и контролна одјељења углавном једнако напредовала на пољу вербалног комуницирања, а тиме и вербалне креативности. Разлоге за то можемо потражити у настојању учитељица да често примјењују језичке игре у настави, које помажу ученицима да надограђују свој рјечник, односно да што више ријечи комбинују и употребљавају у говору.

Примјеном таквих вјежбања ученици, поред познавања значења појединих ријечи, уочавају могућности њихове употребе у различитим комуникацијским ситуацијама и услове под којима се могу комбиновати са другим ријечима. Према томе, на основу изнесених података можемо рећи да је наша *четврта помоћна хипотеза дјелимично потврђена*.

Утицај рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на успјех ученика из српског језика

Дефиниције успјеха ученика у настави су различите, а појам успјеха се у педагошкој литератури најчешће везује за ефекте наставног рада. У *Енциклопедијском речнику педагогије* „успјех у настави је наставном дјелатношћу постигнути ниво реализације материјалних, формалних и васпитних задатака наставе спецификованих наставним програмом, тј. степен у ком су ученици трајно усвојили наставним програмом прописана знања, вјештине и навике, развили своје психофизичке способности и формирали морално спознавање, хтијење и дјеловање“ (Енциклопедијски речник педагогије, 1963, стр. 1076). На основу ове дефиниције можемо закључити да се појам успјеха не односи само на степен усвојености знања, вјештина и навика предвиђених школским програмом, него и на степен развијености одређених способности, мотивације и својстава личности (Zloковић, 1998).

Успјех у настави се у *Педагошком лексикону* објашњава као „крајњи учинак наставног рада који се исказује у остварењу информативног (сазнајног, когнитивног, материјалног) задатка с обзиром на квантитет и квалитет стечених знања, ширину и степен развијености многоструких способности, што се односи на функционални (оперативни, апликативни, формативни, психомоторички) задатак, и ширину и квалитет усвојених васпитних вриједности понашања (васпитни задатак), с тим што се тај успјех може исказати синтетички (кумулятивно), аналитички (описно), па и у њиховој комбинацији“ (Pedagoški leksikon, 1996, стр. 58).

Појам постигнућа, у ширем значењу, користи као одредница за школски успјех уопште. Између успјеха и постигнућа не уочава се нека значајнија разлика. Постигнуће ученика је такође појам који се везује за исходе наставе и сматра се основом за оцјењивање. За постигнуће се сматра да је резултат укупних васпитних утицаја и активности ученика и да се огледа у богаћењу, не само знањем, већ и вишим облицима мишљења у односу на претходну етапу, трајнијим навикама, новим способностима и социјалном ширином (Dragić i Jorgić, 2019). Школски успјех је значајан ослонац за формирање слике о себи (Biti, 1986).

У дидактичком смислу показатељ постигнућа је величина промјена насталих у развоју личности ученика, до којих је дошло утицајем васпитно-образовног процеса. Сви ученици не доживљавају и не постижу успјех на исти начин. За неког ученика оно што представља успјех не мора да значи да је то истовремено и успјех за другог ученика. Управо због разноликости психофизичких способности и могућности ученика имамо и постојање варијабилности школских постигнућа. Успјех у настави, тј. у школском учењу, је веома честа преокупација већине ученика и њихових родитеља. Под школским успјехом углавном сматрају само позитивне оцјене, и теже ка оним најбољим, а васпитне компоненте постигнућа обично бивају запостављене. Због тога Злоковић под школским успјехом подразумијева успјешан развој основних животних вјештина, савладавање школских садржаја, те прилагођавање ученика социјалној средини (Zloković, 1998).

Високи васпитно-образовни резултати могу бити одраз високе интелигенције и марљивости ученика, а исто тако и посљедица повољних емоционалних и других услова у којима дијете учи. Слаб интензитет успјеха може да настане услед менталне незрелости ученика, због нарушене породичних динамизама, педагошке запустености, погрешног поступања родитеља и наставника према ученику (васпитанику) и слично.

Нашом петом помоћном хипотезом очекујемо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постићи статистички значајно *бољи успјех из српског језика*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту. У дидактичким истраживањима школски успјех се често појављује као зависна варијабла. Овај васпитно-образовни феномен је веома комплексан, а то потврђује разноврсност сегмената у његовом дефинисању. Већина педагога и наставника под школским успјехом подразумијева закључну или просјечну оцјену ученика на крају школске године изведену из закључних оцјена свих наставних предмета у оквиру једног разреда. На сличан начин се изводи закључна оцјена у оквиру једног наставног предмета.

Анализом показатеља у наредном табеларном прегледу одговорићемо на питање да ли је и колико рецепција књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) утицала на школски успјех ученика из српског језика.

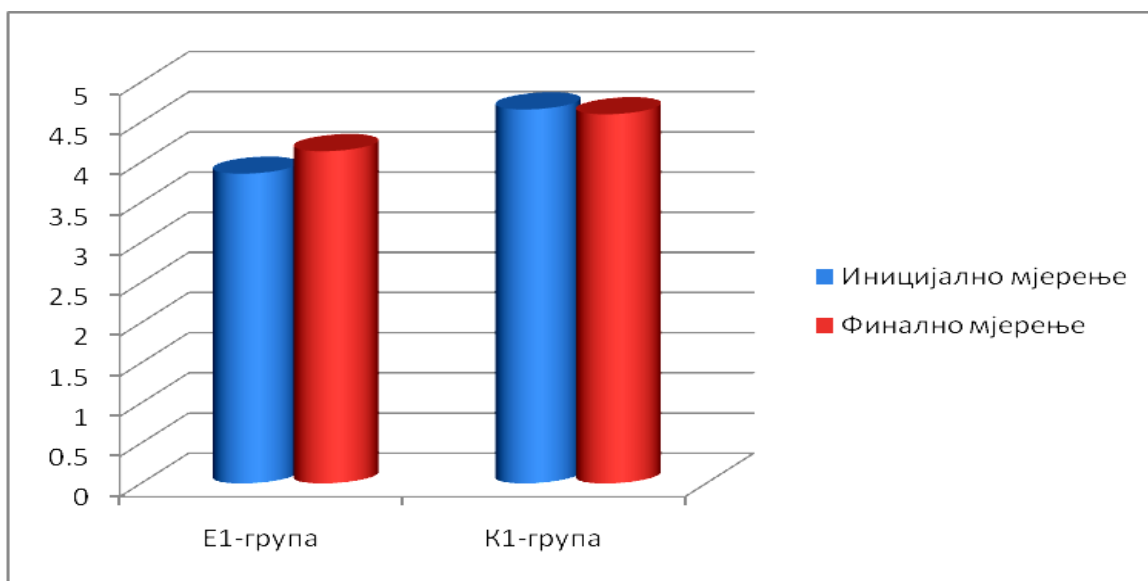
Табела 25.

Анализа разлика аритметичких средина за зависне узорке експерименталне и контролне групе у закључним оцјенама из српског језика

Група	Мјерење	N	M	SD	df	t	p
E1 - група	иницијално	22	3,86	0,77	21	-2,32	0,03
	финално	22	4,14	0,83			
K1 - група	иницијално	25	4,64	0,60	24	0,57	0,57
	финално	25	4,60	0,13			

Из Табеле 25 уочљиво је да су ученици експерименталне групе (E1) на финалном мјерењу остварили у просјеку 0,28 ($M=4,14$; $SD=0,77$) већи школски успјех (тј. закључну оцјену) из српског језика на крају петог разреда, у односу на иницијално мјерење. Контролна (K1) група није остварила статистички значајну разлику на финалном мјерењу.

Да је рецепција књижевних текстова у настави различитих нивоа сложености статистички значајно утицала на ученичка постигнућа из српског језика, изражена закључном оцјеном, може се видјети и по вриједности t-теста ($t=-2,32$) у оквиру овог модела развијајуће наставе, која превазилази граничне вриједности, уз статистичку значајност 0,03. Сљедећим графиконом приказаћемо та постигнућа у експерименталној (E1) и контролној (K1) групи, са иницијалног и финалног мјерења.



Графикон 9.

Просјечне вриједности постигнућа (закључних оцјена) из српског језика експерименталне (E1) и контролне (K1) групе на иницијалном и финалном мјерењу

У наредној табели приказујемо разлике аритметичких средина (прилагођених) у закључним оцјена из српског језика између експерименталне (E1) и контролне групе (K1) уз статистичку контролу утицаја коваријати.

Табела 26.

Разлике аритметичких средина (прилагођених) у закључним оцјена из српског језика између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M (Estimated)	SE	F	p	η^2
Финално*	E1	22	4,50	1,05	1,98	0,17	0,43
	K1	25	4,28	0,98			

* коваријата: закључна оцјене из српског језика у 4. разреду

Према подацима из Табеле 26 униваријантне разлике просјечних вриједности закључних оцјена из српског језика ученици експерименталне групе (E1) нису остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом образовном подручју, у односу на контролну групу (K1). Иако вриједност парцијалног ета-квадрата износи 0,43, што указује на висок утицај експерименталног фактора на ово образовно подручје, то није статистички значајано у односу на контролну (K1) групу.

Сљедећом табелом приказаћемо утицај рецепције књижевних текстова у респонсибилној настави на постигнућа ученика из српског језика (E2), у односу на контролну групу (K2).

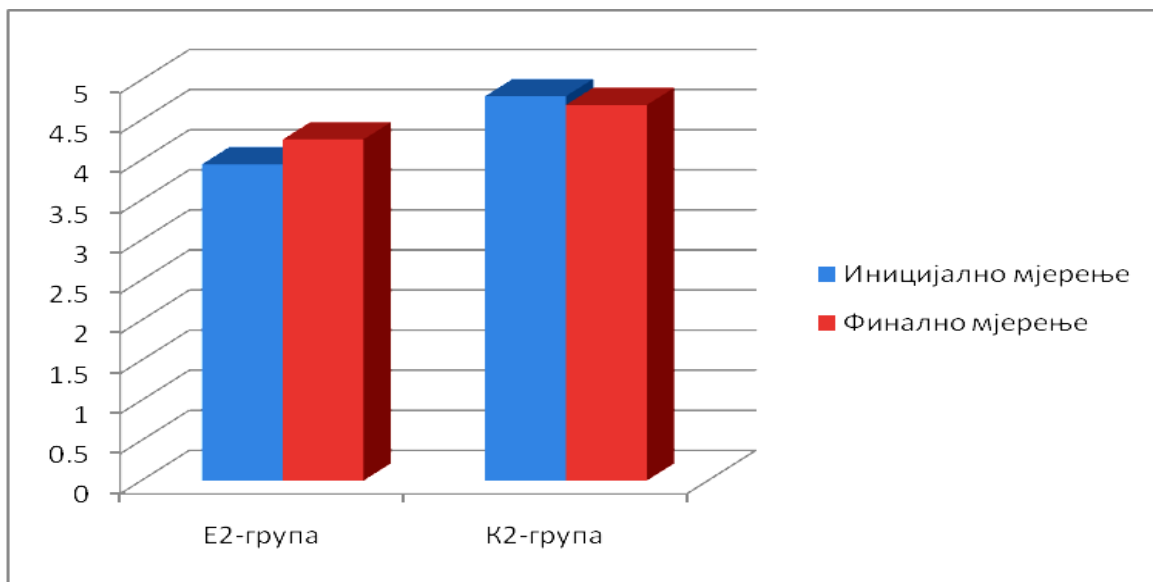
Табела 27.

Разлике аритметичких средина за зависне узорке експерименталне и контролне групе у закључним оцјена из српског језика

Група	Мјерење	N	M	SD	df	t	p
E2 - група	иницијално	19	3,95	0,85	18	-2,36	0,03
	финално	19	4,26	0,81			
K2 - група	иницијално	25	4,80	0,41	24	-1,81	0,08
	финално	25	4,69	0,48			

Ова табела показује да су ученици експерименталне групе (E2) на крају петог разреда у просјеку за 0,31 ($M=4,26$; $SD=0,81$) остварили већу просјечну оцјену из српског језика. Контролна (K2) група није остварила статистички значајну разлику на нивоу групе. Рецепција књижевних текстова је у респонсибилној настави статистички значајно утицала на просјечну оцјену ученика из српског језика. То се може видјети и по вриједности t-теста ($t=-2,36$) у оквиру овог модела развијајуће наставе (која превазилази граничну вриједност).

Вриједности закључних оцјена из српског језика у експерименталној (E2) и контролној (K2) групи на иницијалном и финалном мјерењу приказане су на следећем графикону.



Графикон 10.

Просјечне вриједности закључних оцјена из српског језика експерименталне (E2) и контролне (K2) групе на иницијалном и финалном мјерењу

У наредној табели приказане су разлике аритметичких средина (прилагођених) закључних оцјена из српског језика између експерименталне (E2) и контролне (K2) групе уз статистичку контролу утицаја коваријати.

Табела 28.

Разлике аритметичких средина (прилагођених) у закључним оцјенама из српског језика између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M (Estimated)	SE	F	p	η^2
Финално*	E2	19	4,63	0,11	1,91	0,17	0,04
	K2	25	4,41	0.10			

* коваријата: закључна оцјене из српског језика у 4. разреду

Униваријантне разлике просјечних вриједности закључних оцјена из српског језика у Табели 28 указују на то да ученици експерименталне групе (E2) нису остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну групу (K2). Вриједност парцијалног ета-квадрата, који у овом случају износи само 0,04, указује на изразито ниско дејство експерименталног фактора на ово образовно подручје, ако се упореди са контролном (K2) групом. Дакле, рецепција књижевног текста у развијајућим моделима наставе није допринијела статистички значајној разлици у закључној оцјени из српског језика између експерименталних и контролних група.

Ако у обзир узмемо чињеницу да је експериментални фактор дјеловао на само једно програмско подручје (од укупно три) наставе српског језика у експерименталним одјељењима, можемо констатовати да то није било довољно за њихов статистички значајан напредак у постизању веће закључне оцјене из српског језика у односу на контролна одјељења. Ипак, закључна оцјена сумативно приближно тачно изражава ниво успјеха ученика у свим програмским подручјима српског језика (рад на тексту, граматика, правопис...), а у експерименталним групама (одјељењима) реализоване су само вјежбе рецепције књижевног текста. Поред тога, све су блажи критерији оцјењивања у основној школи, па није сигурно то да закључна оцјена изражава стварна постигнућа. На основу експлицираних показатеља можемо рећи да наша *пета помоћна хипотеза није потврђена*.

Васпитни ефекти рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе

Васпитни циљеви наставе књижевности на млађем школском узрасту односе се на стицање позитивних навика, развијање моралних схватања и увјерења, културу

опхођења и понашања, а сви они се остварују доживљавањем и сазнавањем књижевног текста. Књижевност за дјецу је један од најважнијих извора хармонизације и социјализације комплетног развоја личности ученика, односно формирања његовог идентитета. „Велики допринос откривању свијета који нас окружује, упознавању културних и моралних вриједности, упознавању себе и других, откривању тајни одрастања ученику, младом бићу у развоју, пружа читање и рад не вриједним књижевним дјелима“ (Стојановић, Б., 2013, стр. 351). Пошто се под васпитањем данас, осим поучавања, подразумева и подршка оптималном развоју, духовно обликовање и изражавање сопственог мишљења, због тога би уџбеници за српски језик (конкретно читанке), требали садржавати књижевна дјела изразите умјетничке и васпитне вриједности. „Процес читања и доживљавања књижевног дјела буди и мобилише цијели интелект и осјећања ученика, развија асоцијације, подстиче машту, чиме он своје вишеструко искуство обогаћује и обликује своју личност“ (Петровић, 2011, стр. 76). Књижевна дјела омогућавају дјечи да проширују границе свога свијета, откривају тајне одрастања, разумију себе и свијет који их окружује, успостављају здраву комуникацију и на тај начин стварају повољно окружење за сопствени напредак. Васпитни утисци вриједног књижевног дјела, они најтананији, остају у нама дуго времена и утичу на изграђивање нашег духовног профила.

Читањем васпитљивих књижевних текстова ученици имају могућност да откривају праве људске вриједности, запажају скривене љепоте, схватају и учвршћују дух традиције, изграђују патриотски однос према својој земљи и његују родољубиво осјећање. У таквој непосредној комуникацији између књижевног дјела и реципијента отварају се неки нови видици, пале се нове искре радозналости за сазнавањем о традиционалним вриједностима, обичајима, наравима, карактерима људи и њиховим мислима (Стојановић, Б., 2013).

Садржаји који се обрађују у настави књижевности на млађем школском узрасту прате живот човјека и облике његовог испољавања. Као такви, они представљају солидну основу за развијање интелектуалног, моралног, естетског и хуманистичког васпитања (Стојковић, 2014, стр. 37). Књижевни текстови износе многобројне моралне дилеме у којима треба пресудити и определијелити се за оно најбоље. Због тога је у настави књижевности неопходно методичко вођење ученика при којем ће ученици увиђати читаве сплетове друштвених и моралних односа и тако лакше разумијевати реалне животне ситуације.

Када су у питању васпитни ефекти рецепције књижевног текста у интерактивној настави различитих нивоа сложености и индивидуализованој респонсибилној настави, поменуто ефикасност ћемо посматрати у подручјима читалачких интересовања ученика и њиховој моралној развијености. Моралну развијеност ћемо анализирати с аспекта познавања типова људских карактера и познавања значења моралних особина.

Дејство рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на читалачка интересовања ученика

Узмемо ли у обзир чињеницу да је читање основа сваког учења и успјешног сазнавања, за читање књижевног дјела можемо рећи да је то способност која обухвата нагађање, предвиђање и маштање, што значајно доприноси духовном богаћењу реципијента. Сваки вриједан књижевни текст читаоцу (ученику) и учитељу омогућава примјену разнородних истраживачких поступака, тј. начине трагања за истином у њему, при чему ученици могу да осјете истраживачку радозналост и узбуђење (Стојановић, 2014). Књижевни текст обogaћен мјестима неодређености прави је изазов за развијање самосталности, подстицање маштовитости, његовање креативности и подлога развоја читалачких интересовања. „Читање прозе као когнитивна активност и активност откривања значења којом се показују читаочеве рецептивне и когнитивне способности активира читаочев нервни систем и психолошку подлогу“ (Žbogar, 2015, стр. 1235). Читалачка способност подразумева способност доживљавања, анализирања и критичког сагледавања књижевног текста, његову прераду, одређивање његове естетске, етичке и когнитивне ефикасности, фикционалности и књижевне вриједности. Пошто се читањем књижевних текстова развија књижевна емпатија, богати рјечник, развија брзина читања, развија машта и способност самосталног учења, онда је потреба за подстицањем читалачких интересовања ученика очигледна. Зачетак свијести о потреби чињања треба да постоји у породици, а тек поласком у школи и у нижим разредима се континуирано подстиче литерарни сензибилитет. У настави књижевности на млађем школском узрасту подстиче се и развија компетентан читалац и изграђује његов читалачки укус (Ивковић, 2017).

Међутим, то у данашње вријеме није нимало лако, узимајући у обзир чињеницу да су нови облици културе замијенили књигу. Доминација дигиталних

медија несумњиво је угрозила позицију књиге као јединственог извора сазнања и довела до кризе читања, као крупног педагошког, културолошког и општедруштвеног проблема. Нека истраживања су показала да су читалачка интересовања ученика различита у односу на социо-културну средину и да дјевојчице већу наклоност дају бајкама, а дјечаци баснама и приповијеткама (Тодоров, 2006). Ученицима се више допадају бајковити завршеци књижевних текстова, јер још нису спремни за реалистичке приповијетке (Вучковић, 2012). Као разлози за нечитање наводе се информатичка преокупираност ученика и „боравак“ на друштвеним мрежама (Ђорђевић, 2012).

Недостатак и прерасподјела слободног времена и давање приоритета нечему што нас брже информише, заправо су узроци апстиненције према књизи. Међутим, једино „књига читаоцима нуди нешто што им ниједан медиј на може понудити, а то је доживљај и сазнавање једног виртуелног свијета на уникатан и непоновљив начин, захваљујући маштарским способностима сваког појединог реципијента, наравно, све то посредством штампане, поетски кодираних ријечи чија је основна функција естетска – љепота саме језичке појаве“ (Вучковић, 2012, стр. 197). Писана ријеч је та која на посебан начин развија имагинативно и стваралачко мишљење ученика.

Све претходно наведено навело нас је да шестом помоћном хипотезом очекујемо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) исказати статистички значајно већа читалачка интересовања, у односу на уобичајен рад на књижевном тексту.



Слика 11. и 12.

Читање – упознавање виртуелног свијета на уникатан и непоновљив начин

У наредном тексту настојаћемо приказати показатеље истраживања о томе да ли су се повећала, и колико, читалачка интересовања ученика експерименталних (Е1 и Е2) и контролних (К1 и К2) група током једне школске године.

Табела 29.

Најчешћи начини провођења слободног времена ученика експерименталних група и контролних група на иницијалном и финалном мјерењу

Своје слободно вријеме најрадије проводим:							
Ниво мјерења	Група	варијанте одговора				Укупно	
		1	2	3	4		
Иницијално мјерење*	Е	f	26	1	3	11	41
		%	63,4%	2,4%	7,3%	26,8%	100,0%
	К	f	40	2	4	4	50
		%	80,0%	4,0%	8,0%	8,0%	100,0%
Финално мјерење**	Е	f	13	0	6	22	41
		%	31,7%	0,0%	14,6%	53,7%	100,0%
	К	f	32	2	4	12	50
		%	64,0%	4,0%	8,0%	24,0%	100,0%
* $\chi^2=5,89$; df=3; C=0,25; p=0,12 (p>0,01) ** $\chi^2=12,60$; df=3; C=0,35; p=0,00 (p<0,05)							

Легенда:

1 - у друштву са другарима; 2 - спавајући и излежавајући се; 3 - слушајући музику и гледајући ТВ; 4 - читајући књиге по свом избору

Посматрајући ову табелу можемо уочити да се у обје истраживачке групе на иницијалном мјерењу највећи број ученика изјаснио да своје слободно вријеме проводи уз дружење са другарима. Најмање дио њих се изјаснило да слободно вријеме проводи кроз излежавање и слушање музике. Добијени Хи-квадрат на иницијалном мјерењу износио је 5,89 уз 3 степена слободе и није статистички значајан на нивоу значајности 0,05. Израчунати коефицијент контингенције (C=0,25) такође није статистички значајан, што указује на то да не постоје статистички значајне разлике између ученика експерименталних и контролних група на иницијалном мјерењу у начину провођења слободног времена.

Међутим, на финалном мјерењу дошло је до извјесних разлика између експерименталних и контролних група у начинима провођења слободног времена. У експерименталним групама се повећао број ученика који слободно вријеме проводи уз читање занимљивих књига (на иницијалном мјерењу било је њих 11%, а на финалном 22%). Вриједност Хи-квадрата на финалном мјерењу износила је 12,60 уз 3 степена слободе и статистички је значајана на нивоу значајности 0,05, што указује на то да постоје у просјеку статистички значајне разлике између ученика експерименталних и контролних група у начину провођења слободног времена на

финалном мјерењу, гдје је знатно повећан проценат ученика који своје слободно вријеме проводи читајући занимљиве књиге ($C=0,35$).

Разлози за овакве резултате вјероватно потичу из једногодишњег рецепирања књижевних текстова у моделима развијајуће наставе, гдје су ученици могли да књижевни текст рецепирају у складу са својим индивидуалним капацитетима, дијелом у зони наредног развоја, у једном наставном окружењу гдје су имали могућност демократског партиципирања и одлучивања о реализацији појединих наставних активности. Такви приступи књижевном дјелу били су подстицај ученицима да више посегну за читањем занимљивих штива. Сљедећа табела управо показује у којој мјери су ученици експерименталних и контролних група „посегнули“ за књигом као средством које оплемењује њихову личност.

Табела 30.

Читалачки интереси ученика експерименталних и контролних група на иницијалном и финалном мјерењу

У току једног полугодишта:						
Ниво мјерења	Група	варијанте одговора			Укупно	
		1	2	3		
Иницијално мјерење*	Е	f	11	29	1	41
		%	26,8%	70,7%	2,4%	100,0%
	К	f	14	30	6	50
		%	28,0%	60,0%	12,0%	100,0%
Финално мјерење**	Е	f	4	36	1	41
		%	9,8%	87,8%	2,4%	100,0%
	К	f	22	23	5	50
		%	44,0%	46,0%	10,0%	100,0%

* $\chi^2=3,08$; $df=2$; $C=0,18$; $p=0,21$ ($p>0,05$) ** $\chi^2=17,27$; $df=2$; $C=0,40$; $p=0,00$ ($p<0,01$)

Легенда:

1- прочитај једну књигу; 2 - прочитај двије и више књига; 3 - не прочитај (ниједну) књигу

Из ове табеле можемо видјети да се у обје истраживачке групе на иницијалном мјерењу највећи број ученика изјаснио да током једног полугодишта прочита двије или више књига. Добијени Хи-квадрат на иницијалном мјерењу износио је 3,08 уз 2 степена слободe и није статистички значајан на нивоу значајности 0,05, што указује на то да не постоје статистички значајне разлике између ученика експерименталних и контролних група у бројности (количини) прочитаних књига током полугодишта. Израчунати коефицијент контингенције је врло низак ($C=0,18$). На финалном мјерењу евидентне су извјесне разлике између експерименталних и контролних група у бројности прочитаних књига током

полугодишта. У експерименталним групама се повећао број ученика који током полугодишта прочита двије или више књига (на иницијалном мјерењу било је њих 29%, а на финалном 36%). Када су у питању контролне групе, евидентан је пораст броја ученика који читају само једну књигу током полугодишта. Вриједност Хи-квадрата на финалном мјерењу износила је 17,27 уз 2 степена слободе и статистички је значајана на нивоу значајности 0,05, што указује на то да постоје статистички значајне разлике између ученика експерименталних и контролних група у бројности прочитаних књига током једног полугодишта на финалном испитивању. Израчунати коефицијент контингенције је $C=0,40$. Овакви резултате вјероватно су производ дејства експерименталног фактора на ученике, односно рецепирања књижевних текстова у моделима развијајуће наставе.

Ученици експерименталних група могли су да књижевни текст доживљавају (рецепирају) према својим индивидуалним могућностима (дијелом у зони наредног развоја), у једном активно-дјелатносном наставном окружењу гдје су имали прилику за демократско учешће и могућност одлучивања о реализацији појединих индивидуализацијских наставних активности рецепције књижевног текста. Овако конципирани приступи књижевном дјелу били су стимуланс ученицима да више пажње посвете читању. Сљедећа табела приказује процјене ученика експерименталних и контролних група о критеријума који подстичу њихова читалачка интересовања.

Табела 31.

Процјене критеријума ученика експерименталних група и контролних група за добру књигу на иницијалном и финалном мјерењу

Прочитану књигу сматрам искључиво добром уколико:							
Ниво мјерења	Група	варијанте одговора				Укупно	
		1	2	3	4		
Иницијално мјерење*	Е	f	10	14	2	15	41
		%	24,4%	34,1%	4,9%	36,6%	100,0%
	К	f	18	8	5	19	50
		%	36,0%	16,0%	10,0%	38,0%	100,0%
Финално мјерење**	Е	f	16	21	4	0	41
		%	39,0%	51,2%	9,8%	0%	100,0%
	К	f	34	14	2	0	50
		%	68,0%	28,0%	4,0%	0%	100,0%
* $\chi^2=4,83$; df=3; C=0,23; p=0,18 (p>0,05) ** $\chi^2=7,73$; df=3; C=0,28; p=0,02 (p<0,05)							

Легенда:

1 - сам уживао/ла у њеном читању; 2 - сам сазнао/ла нешто ново; 3 - она потврђује нешто што већ знам; 4 - говори о занимљивим и поучним ситуацијама из живота

Из приказаних резултата видљиво је да се у обје истраживачке групе на иницијалном мјерењу највећи број ученика изјаснио да књигу сматрају добром уколико су уживали при читању и када из ње нешто ново сазнају. Добијени Хи-квадрат на иницијалном мјерењу износио је 4,83 уз 3 степена слободе и није статистички значајан на нивоу значајности 0,05, што указује на то да не постоје у просјеку статистички значајне разлике ученика експерименталних и контролних група у постојању критеријума процјене за добру књигу ($C=0,18$).

На финалном мјерењу дошло је до разлика између експерименталних и контролних група у процјенама критерија за добру књигу. У експерименталним групама се повећао број ученика који сматра да је критериј за добру књигу новина (на иницијалном мјерењу било је њих 14%, а на финалном 21%). Када су у питању контролне групе, евидентан је пораст броја ученика који за критеријум добре књиге наводе уживање у њеном читању (на иницијалном мјерењу било је њих 18%, а на финалном 34%). Вриједност Хи-квадрата на финалном мјерењу износила је 7,73 уз 3 степена слободе и статистички је значајана на нивоу значајности 0,02, што указује на то да постоје статистички значајне разлике ученика експерименталних и контролних група у истицању критеријума за добру књигу. Израчунати коефицијент контингенције је $C=0,28$. Дакле, ученици експерименталних група су на финалном мјерењу у значајном порасту изразили мишљење да је добра она књига која им доноси новину. При рецепцији књижевних текстова у моделима развијајуће наставе акценат је стављан на хоризонт очекивања и естетску дистанцу, па су се овакви резултати могли и очекивати.

Табела 32.

Најчешћи начини одабира књига за читање ученика експерименталних група и контролних група на иницијалном и финалном мјерењу

Приликом одабира књиге за читање најбитније ми је:							
Ниво мјерења	Група		варијанте одговора				Укупно
			1	2	3	4	
Иницијално мјерење*	Е	f	7	12	13	9	41
		%	17,1%	29,3%	31,7%	22,0%	100,0%
	К	f	1	10	29	10	50
		%	2,0%	20,0%	58,0%	20,0%	100,0%
Финално мјерење**	Е	f	6	12	13	10	41
		%	14,6%	29,3%	31,7%	24,4%	100,0%
	К	f	1	11	27	11	50
		%	2,0%	22,0%	54,0%	22,0%	100,0%
* $\chi^2=10,04$; df=3; C=0,32; p=0,02 (p<0,05) ** $\chi^2=7,74$; df=3; C=0,28; p=0,05 (p=0,05)							

Легенда:

1 - дебелина књиге; 2 - да има слике и илустрације; 3 - да ми неко препоручи ту књигу (учитељ, друг/арица или родитељ); 4 - наслов књижевног дјела и име писца

У Табели 30 можемо видјети да се највећи број ученика из експерименталих и контролних група изјаснио да књигу најчешће бирају ако им неко препоручи ту књигу и ако она садржи илустрације. У контролним групама је много више ученика који сматрају да је препорука врло важна прије читања одређене књиге. Вриједност Хи-квадрат теста на иницијалном мјерењу износила је 10,04 уз 3 степена слободе и статистички је значајан на нивоу значајности 0,05, а то показује да постоје статистички значајне разлике ученика експерименталних и контролних група у постојању критеријума за одабир књиге за читање. Израчунати коефицијент контингенције је $C=0,32$.

Разлика између експерименталних и контролних група у процјенама одабира књига за читање на финалном мјерењу је слична као и на иницијалном мјерењу. У контролним групама је највећи број ученика који сматра да је препорука кључна прије читања одређеног штива. Вриједност Хи-квадрата на финалном мјерењу износила је 7,74 уз 3 степена слободе и статистички је значајана на нивоу значајности 0,05, што значи да постоје у просјеку статистички значајне разлике ученика експерименталних и контролних група у одабиру књига (текстова) за читање. Видимо да је препорука веома битан параметар прије читања одређеног штива. Иако нисмо читали одређену књигу, врло важно је да чујемо став другог читаоца (који ју је прочитао) о њој самој. Иако је рецепција књижевног текста индивидуални прималачки акт, туђи доживљај прочитаног текста представља, ипак, подстицај за ново читање. Када је у питању постојање илустрација и слика у књижевним текстовима, то свакако привлачи најмлађе читаоце. Спој слике и ријечи употпуњује процес књижевне рецепције.

У претходном тексту бавили смо се читалачким интересовањима ученика петог разреда. Ако узмемо у обзир разлике између ученика експерименталних и контролних група у начинима провођења слободног времена, бројности прочитаних књига током полугодишта и критерија за добру књигу, можемо рећи да су они статистички значајни у корист експерименталних група, односно да су се читалачка интересовања ученика експерименталних група (E1 и E2) значајније повећала под утицајем експерименталног фактора, за разлику од ученика у контролним групама (K1 и K2).

Дакле, развијајући приступ у рецепцији књижевних текстова допринио је да се и ученичка читалачка интересовања промијене, односно повећају. На основу тога можемо *потврдити нашу шесту помоћну хипотезу*.

Утицај рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на моралну развијеност ученика млађег школског узраста

Развој моралности био је различито посматран кроз историјски развој друштва. Када су у питању ученици, основна тежња проучавања моралног развоја односила су се на одређивање нивоа разумијевања одређених правила њиховог понашања, а основу за стварање почетних моралних ставова чинило је друштвено окружење. У *Лексикону образовних термина* морални развој представља „узрасне промјене когнитивних, емоционалних и понашајних функција везаних за морална правила и вриједности које су универзалне, безличне и обавезне, независне од ауторитета и друштвене институционалности“ (Лексикон образовних термина, 2014, стр. 436). Објашњења моралног развоја можемо наћи и у психолошким теоријама (у бихејвиористичкој теорији Вотсона и психоаналитичкој теорији Фројда), а посебно у Колберговој теорији моралног развоја.

Када је у питању морално васпитање ученика, одмах се иза породице у први план ставља школа и њена обавеза да све недостатке моралног васпитања ученика исправи и да их као моралне личности укључи у активности друштвене заједнице. Кроз савјестан рад наставника (учитеља) као моралних узора, школа је мјесто које штити ученике од негативних моралних утицаја, а промовише здраве моралне вриједности (демократичност, хуманост, солдарност, патриотизам...). Међутим, иако је важно стварање услова васпитаницима за стицање одређеног квантума моралних знања, то није гаранција за морално понашање и дјеловање личности (Ковачевић, 2012). Ученици који су на крају друге тријаде (а такви ученици су испитаниви и у нашем истраживању) налазе се у предадолесцентском периоду. У том периоду се развијају естетика, морална осјећања, љубав према колективу, и по први пут осјећај патриотизма.

Наша наставна пракса нема ефикасне инструменте помоћу којих би се помно пратио морални развој наших ученика, па се одговорност за понашање, када је школа у питању, приписује учитељима и наставницима (одјељењским старјешинама) (Тителски, 2019).

Књижевност је умјетност ријечи која својим поетским свијетом (позитивним ликовима и њиховим особинама, поступцима и понашањима) значајно утиче на духовно и морално понашање реципијената. Вриједна књижевна дјела која се налазе у читанкама, оплемењују наше ученике, подстичу хуманост, толеранцију, развијају емоционалност и емпатију и на тај начин доприносе развоју социјално пожељних вјештина и позитивних моралних особина.

Читањем и ефикасном рецепцијом вриједних књижевних текстова ученици развијају и богате своја унутрашња стања, „богате машту, развијају интелект, снаже личност и тиме обезбјеђују предуслове да проникну у суштину свијета, разумију смисао живота, спознају своје коријене али и разлике међу људима других култура, уоче праве, провјерене вриједности“ (Стојановић, Б., 2013, стр. 359). Примајући, тј. реципитајући таква књижевна дјела, ученик их трансформише, врши допуну мјеста неодређености у скаду са својим индивидуалним могућностима, замишља, осјећа и послушкује, духовно се мијења и васпитно обликује.

Позната књижевна дјела уче човјека да не понавља грешке пратиоца, које су биле карактеристичне за дјетињство људске цивилизације. Велика је улога бајки и народних приповиједака у формирању погледа на свијет и развоју моралне свијести ученика. Оне их васпитавају у хумане и дубоко моралне личности. Исто тако, басне и народне пјесме имају изразит утицај на развијање вриједносних судова ученика.

Узимајући у обзир све наведено, нашем седмом помоћном хипотезом претпоставили смо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) остварити у просјеку статистички значајнији напредак у *моралној развијености* (познавање типова људских карактера и познавање значења моралних особина), у односу на уобичајен рад на књижевном тексту.

У даљем тексту овог поглавља настојаћемо што конкретније представити резултате утицаја рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на моралну развијеност ученика млађег школског узраста (у експерименталним групама) и упоређивати га са уобичајеним радом на књижевном тексту у традиционалној настави српског језика.

Прво ћемо представити утицај рецепције књижевног текста на познавање типова људских карактера, а потом на познавање значења моралних особина. Приказаћемо просјечна постигнућа експерименталне (Е1) и контролне (К1) групе на тесту познавања карактера, на свим нивоима мјерења.

Табела 33.

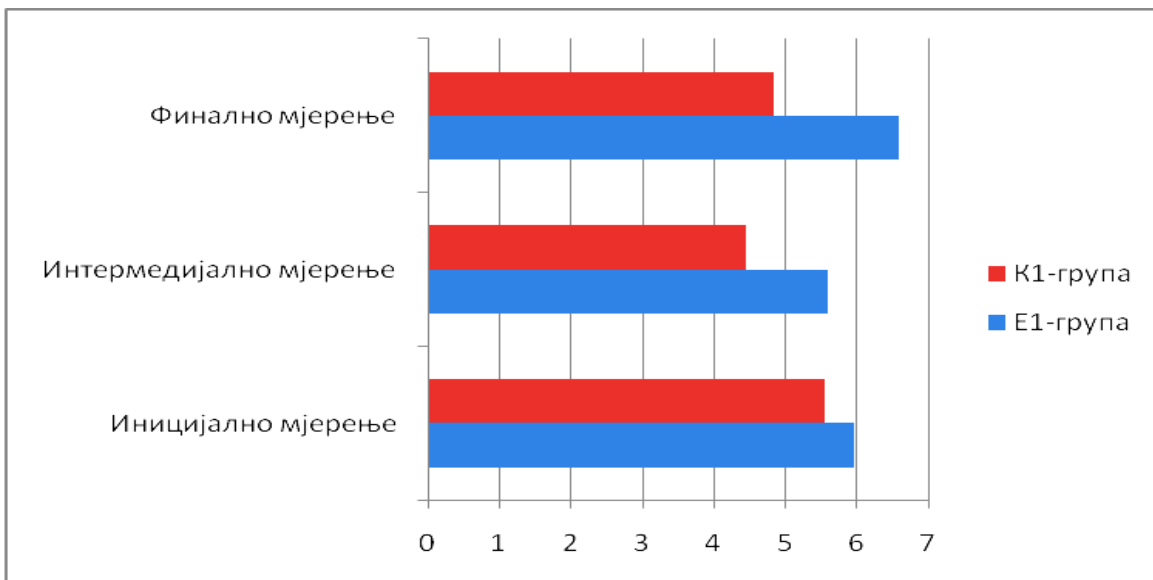
Анализа варијансе поновљених мјерења постигнућа експерименталне и контролне групе на тесту познавања типова људских карактера (Repeated measures ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD	F	df	p	η^2
E1 - група	иницијално	22	5,95	0,78	13,11*	1,45; 30,53	0,01	0,38
	интермедијално	22	5,59	1,18				
	финално	22	6,59	1,01				
K1 - група	иницијално	25	5,56	1,95	12,38**	1,20; 31,22	0,01	0,34
	интермедијално	25	4,44	2,29				
	финално	25	4,84	2,20				

* због нарушене претпоставке сферичности (Mauchly test) извршена корекција по Greenhouse-Geisser

** због нарушене претпоставке сферичности (Mauchly test) извршена корекција по Greenhouse-Geisser

Вриједност коригованог F-коэффицијента у експерименталној (E1) групи показује да се након реализације експерименталног фактора статистички значајно повећао ниво ученичких постигнућа у познавању типова карактера ($F=13,11$; $p=0,01$). То је видљиво и у расту аритметичке средине на тесту познавања карактера (гдје је највећа на финалном мјерењу), којег ћемо приказати следећим графиконом.



Графикон 11.

Просјечне вриједности постигнућа у познавању типова људских карактера експерименталне (E1) и контролне (K1) групе по нивоима мјерења

У контролној (K1) групи је било статистички значајне разлике у постигнућима ученика у оквиру овог подручја, и то на релацији интермедијално-финално мјерење ($F=12,38$; $p=0,01$). Разлоге за благу предност у експерименталној

(E1) групи можемо пронаћи у методичком структурисању часова српског језика и књижевности. У експерименталној (E1) групи, за разлику од контролне (K1), ученици су били активни у реализацији оптимално индивидуализованих и развојно-стимулативних рецепцијских вјежби на три нивоа сложености, које су дијелом биле у зони њиховог наредног (будућег) развоја.

Вјежбе су биле усклађене са врстом књижевноумјетничког текста. У уводном дијелу часа, у оквиру фазе „утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика“ учитељ је пажњу посвећивао одређеном људском карактеру, тематски везаном за књижевни текст који је предмет интерпретације. О таквом типу људског карактера вођен је кратак разговор, гдје су сви ученици могли да искажу основне црте таквог карактера у тексту, његове позиције у друштву и да кажу да ли у ближој друштвеној средини познају особу са таквим карактером. Такви разговори су били одлична подлога за боље разумијевање особина и поступака ликова у књижевном тексту који се реципира. На примјер, карактер дједа Рада у „Башти слезове боје“, у којем је приказан као намћор, или искомплексираност цара Тројана у тексту „У цара Тројана козје уши“.

Напредак ученика експерименталне групе (E1) види се и кроз вриједност парцијалног ета-коэффицијента који у овом случају износи 0,38, што указује на врло јак утицај експерименталног фактора на познавање људских карактера. То практично значи да се око 38% варијансе разлика у познавању карактера у експерименталној (E1) групи на финалном мјерењу може објаснити на основу утицаја експерименталног фактора, тј. рецепције књижевних текстова у настави различитих нивоа сложености.

Табела 34.

Анализа просјечних разлика између појединих нивоа мјерења у погледу постигнућа експерименталне и контролне групе на тесту познавања карактера (Bonferroni test)

Група	Мјерење	MD	SE	p
E1 - група	Иницијално - интермедијално	0,36	0,24	0,44
	Интермедијално - финално	-1,00	0,13	0,01
	Иницијално - финално	-0,64	0,20	0,02
K1 - група	Иницијално - интермедијално	1,12	0,26	0,01
	Интермедијално - финално	-0,40	0,10	0,01
	Иницијално - финално	0,72	0,28	0,05

Резултати Бонферијевог теста накнадних компарација указују да у експерименталној групи (E1) постоји статистички значајна разлика на тесту познавања типова људских карактера, и то изразито на релацијама интермедијално-финално мјерење и иницијално-финално мјерење. На релацији иницијално-интермедијално мјерење не детектује се статистички значајна разлика у експерименталној (E1) групи. Ученици контролне (K1) су остварили статистички значајну разлику на тесту познавања типова карактера при финалном мјерењу.

Могуће је да су повремени интерактивни рад на књижевном тексту и понекад организовани разговори о људским карактерима допринијели постизању бољих постигнућа у контролној (K1) групи. Интересовало нас је да ли постоји разлика у познавању типова људских карактера између експерименталне (E1) и контролне групе (K1). Резултати су приказани у следећој табели.

Табела 35.

Разлике аритметичких средина (прилагођених) на тесту познавања карактера између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M (Estimated)	SE	F	p	η^2
Интермедијално*	E1	22	5,49	0,21	10,56	0,01	0,20
	K1	25	4,53	0,20			
Финално**	E1	22	6,14	0,12	26,85	0,01	0,40
	K1	25	5,28	0,11			

* коваријате: иницијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке

** коваријате: иницијално и интермедијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке

Униваријантна анализа разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања типова људских карактера у Табели 35 показује да су ученици експерименталне групе (E1) остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (K1) групу.

Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења износи 0,20 ($F=10,56$; $p=0,01$), за разлику од вриједности парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења који износи 0,40 ($F=26,85$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате).

Према Коеновом тумачењу о магнитуди јачине парцијалног ета-квадрата, можемо рећи да је она у оба случаја заиста велика. Када у обзир узмемо дјеловање експерименталног фактора у једногодишњем трајању, можемо истаћи да је

напредак ученика експерименталне (E1) групе у подручју познавању типова људских карактера статистички значајан.

Током реализације наставе различитих нивоа сложености рецепција књижевних текстова била је фокусирана на жељене (очекиване) резултате у све три категорије ученика (испотпросјечне, просјечне и натпросјечне), уважавајући њихове индивидуалне могућност и (евентуални) напредак у зони наредног развоја. У контролној (K1) групи наставно-књижевни садржаји били су прилагођени просјечном ученику.

У наредним табелама приказаћемо ефикасност експерименталног фактора у експерименталној (E2) групи, у односу на контролну (K2) групу. Конкретно, ради се о дјеловању рецепције књижевног текста у респонсибилној настави (као другом моделу развијајуће наставе) на постигнућа ученика у подручју познавања типова људских карактера.

Табела 36.

Анализа варијансе поновљених мјерења постигнућа експерименталне и контролне групе на тесту познавања типова људских карактера (Repeated measures ANOVA)

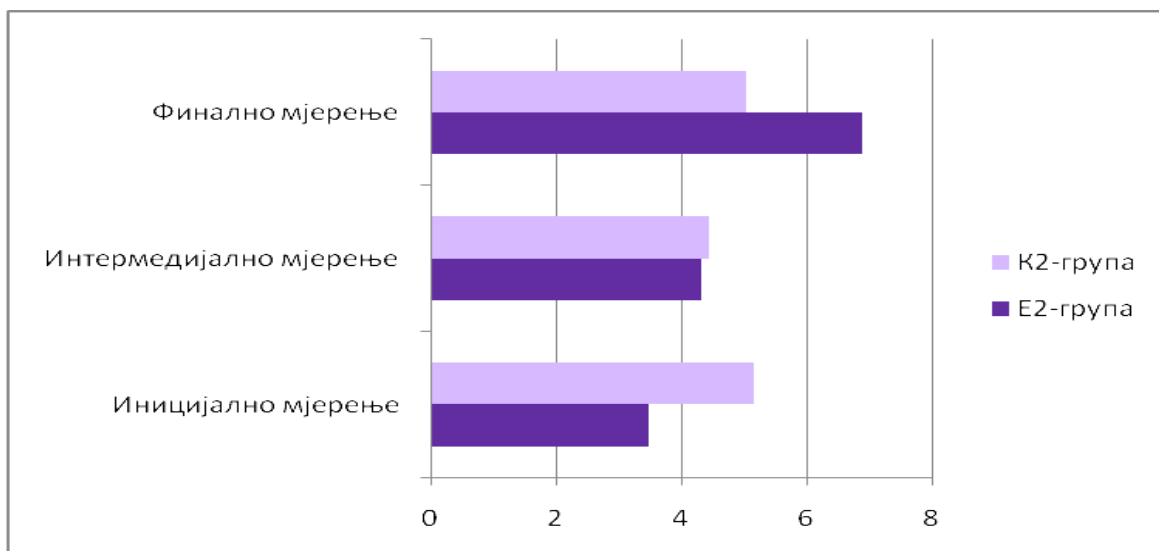
Група	Мјерење	N	M	SD	F	df	p	η^2
E2 - група	иницијално	19	3,47	1,58	47,32*	1,59; 28,69	0,01	0,72
	интермедијално	19	4,31	1,20				
	финално	19	6,89	0,65				
K2 - група	иницијално	25	5,16	1,11	7,91**	1,38; 33,25	0,01	0,25
	интермедијално	25	4,44	1,04				
	финално	25	5,04	0,97				

* због нарушене претпоставке сферичности (Mauchly test) извршена корекција по Greenhouse-Geisser

** због нарушене претпоставке сферичности (Mauchly test) извршена корекција по Greenhouse-Geisser

Видљиво је да вриједност коригованог F-омјера ($F=47,32$; $p=0,01$) у експерименталној (E2) групи показује да се након реализације експерименталног фактора (рецепције књижевних текстова у респонсибилној настави) статистички значајно побољшао ниво ученичких постигнућа у познавању типова људских карактера.

Томе у прилог иде и континуирани раст аритметичких средина на тестовима познавања људских карактера на сва три нивоа мјерења, којег приказујемо помоћу следећег графикана.



Графикон 12.

Просјечне вриједности постигнућа у познавању људских карактера експерименталне (E2) и контролне (K2) групе по нивоима мјерења

Када је у питању контролна (E2) група, може се видјети такође статистички значајна разлика у постигнућима ученика у овом подручју. Овакви резултати у експерименталној (E2) групи могу се „приписати“ методичком конципирању часова српског језика и књижевности. У експерименталној (E2) групи ученици су били континуирано активни и изложени оптимално индивидуализованим развојно-стимулативном рецепцијским вјежбама у зони њиховог наредног развоја, а вјежбе су биле усклађиване са врстом књижевног текста. Иако је напредак експерименталне (E2) групе доста већи ($\eta^2=0,72$) у односу на контролну (K2) групу ($\eta^2=0,25$) треба истаћи и да је контролна групе (K2) напредовала. Такав напредак у контролном (K2) одјељењу је свакако производ заједничког рада ученика и учитеља на књижевним текстовима у току једне школске године, а то је довољно дуг период за идентификују и упознавање типова нових људских карактера.

Табела 37.

Анализа просјечних разлика између појединих нивоа мјерења у погледу постигнућа експерименталне и контролне групе на тесту познавања карактера (Bonferroni test)

Група	Мјерење	MD	SE	p
E2 - група	Иницијално - интермедијално	-2,00	0,34	0,01
	Интермедијално - финално	-3,42	0,22	0,01
	Иницијално - финално	-5,42	0,39	0,01
K2 - група	Иницијално - интермедијално	-0,72	0,18	0,01
	Интермедијално - финално	-0,96	0,04	0,01
	Иницијално - финално	-1,68	0,18	0,01

Приказани резултати Бонферонијевог теста значајности указују да у експерименталној групи (E2) постоје статистички значајна разлика на тесту познавања карактера, и то на свим релацијама мјерења. Када је у питању контролна (K2) група, остварен је такође статистички значајана разлика на свим нивоима мјерења у постигнућима ученика на тесту карактера. Занимало нас је да ли постоји разлика у познавању типова људских карактера између експерименталне (E2) и контролне групе (K2). Резултати су експлицирани у сљедећој табели.

Табела 38.

Разлике аритметичких средина (прилагођених) на тесту познавања карактера између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријате (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M (Estimated)	SE	F	p	η^2
Интермедијално*	E2	19	4,49	0,30	0,17	0,68	0,01
	K2	25	4,31	0,25			
Финално**	E2	19	7,01	0,18	58,17	0,01	0,61
	K2	25	4,95	0,16			

* коваријате: иницијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке

** коваријате: иницијално и интермедијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке

Представљени подаци униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања типова карактера у Табели 38 приказују да су ученици експерименталне групе (E2) остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (K2) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,01 ($F=0,17$; $p=0,68$), те није било статистички значајних разлика између група на пољу познавања типова карактера. Међутим, вриједност квадрираног парцијалног ета-коэффициента између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,61 ($F=58,17$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате). Из табеле 38 видљиво је да већи напредак у експерименталној групи (E2) остварен на релацији интермедијално-финално мјерење.

Када је у питању већи напредак ученика експерименталне (E2) групе у другом полугодишту, разлогом напретка може се сматрати и тематика књижевних текстова. Наиме, могуће је да су у другом полугодишту обрађивани текстови на основу којих се код ученика задржао упечатљив карактер главног књижевног лика или споредних ликова. Због тога су и остварена већа постигнућа на финалном мјерењу.

У респонсбилној настави, поред демократског избора варијанти рецепцијских активности, рецепција књижевних текстова била је фокусирана и на слободу изношења рецепцијског мишљења, уважавајући њихове персоналне могућности и потенцијале и напредак у зони наредног развоја. У контролној (K2) групи углавном је преовладавао уобичајен рад ученика на књижевном тексту, гдје су наставни садржаји били прилагођени просјечном, имагинарном ученику.

У наредним табеларним приказима представимо дејство рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на познавање значења моралних особина ученика експерименталних група (E1 и E2) и упоређивати га са уобичајеним радом на књижевном тексту, односно у традиционалној настави српског језика (K1 и K2).

Табела 39.

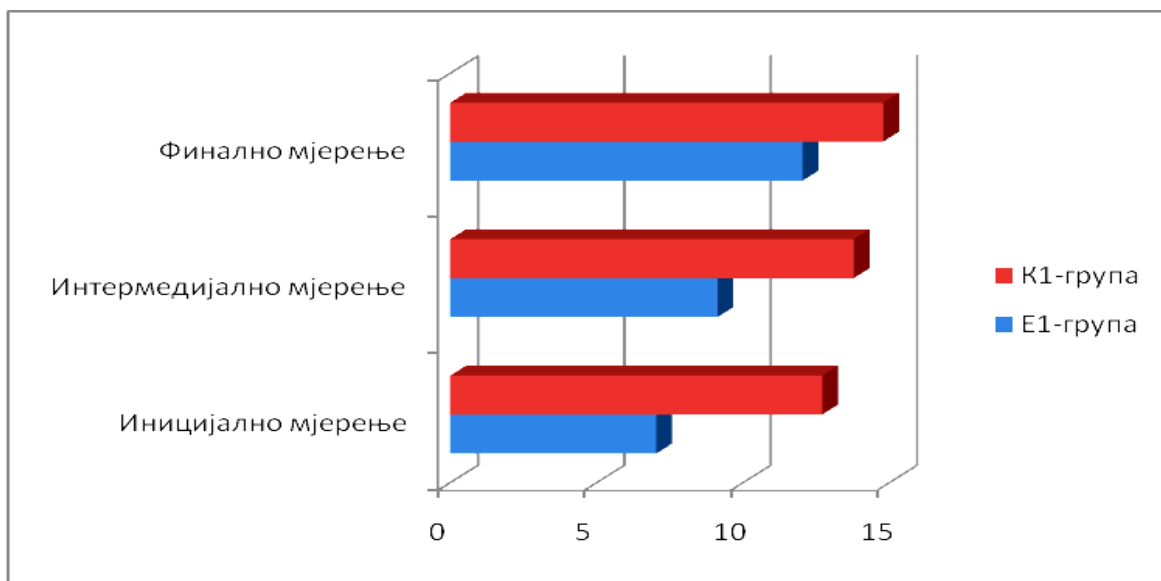
Анализа варијансе поновљених мјерења постигнућа експерименталне и контролне групе на тесту познавања значења моралних особина (Repeated measures ANOVA)

Група	Мјерење	N	M	SD	F	df	p	η^2
E1 - група	иницијално	22	7,05	3,24	81,82*	1,35; 28,34	0,01	0,80
	интермедијално	22	9,14	2,67				
	финално	22	12,05	2,38				
K1 - група	иницијално	25	12,72	1,95	47,69**	1,48; 35,53	0,01	0,67
	интермедијално	25	13,80	2,29				
	финално	25	14,80	2,20				

* због нарушене претпоставке сферичности (Mauchly test) извршена корекција по Greenhouse-Geisser

** због нарушене претпоставке сферичности (Mauchly test) извршена корекција по Greenhouse-Geisser

Коригована вриједност F-коефицијента у експерименталној (E1) групи показује да се након реализације експерименталног фактора (рецепције књижевних текстова у настави различитих новоа сложености) статистички значајно повећао ниво ученичких постигнућа у познавању значења моралних особина ($F=81,82$; $p=0,01$). То је примјетно и у расту аритметичких средина на тесту познавања значења моралних особина, у обје групе (највеће вриједности су на финалном мјерењу). У контролној (K1) групи је такође била статистички значајна разлика у постигнућима ученика у оквиру овог подручја ($F=47,69$; $p=0,01$). Напредак група у овом подручју приказаћемо следећим графиком.



Графикон 13.

Просјечне вриједности постигнућа у познавању значења моралних особина експерименталне (E1) и контролне (K1) групе по нивоима мјерења

Разлоге за нешто бољи раст резултата у експерименталној (E1) групи ($\eta^2 = 0,80$) можемо пронаћи у иновативно-методичком конципирању и реализацији часова српског језика и књижевности. У експерименталној (E1) групи, за разлику од контролне (K1), ученици су били активно укључени у реализацију оптимално индивидуализованих рецепцијских вјежби на три нивоа сложености, које су дијелом биле у зони њиховог наредног развоја.

У оквиру фазе „утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика за рецепцију књижевног текста“ учитељ је редовно „кандидовао“ једну људску особину, тематски везану за особину књижевног лика из књижевног текста који је предмет рецепције. Након тога вођен је кратак разговор, гдје су сви ученици могли да искажу своје виђење такве моралне људске особине, њене вриједности у друштву и да кажу да ли у својој ближој друштвеној средини познају особу са таквом особином. Дискусије овог тима су биле подстицај за боље разумијевање особина и поступака ликова у књижевном тексту који се реципира. На примјер, особине дјечака и дједа Рада у „Башти сљезове боје“, сељака и каматника у тексту „Крепао котао“, нове педагогице у тексту „Није наодмет бити магарац“, дједа Симе у тексту „Кад јечам жути“, Ковиљке у народној пјесми „Јетрвица адамско колено“ и слично.

Након рјешавања рецепцијских вјежби различитих нивоа сложености ученици експерименталне (E1) групе су у оквиру фазе „утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености“ могли да искажу да ли су испуњена

њихова очекивања у вези са главним ликом или неким споредним ликовима из текста.

Напредак ученика експерименталне групе (E1) види се и кроз вриједност парцијалног ета-квадрата који у овом случају износи 0,80, што указује на изразито велики утицај експерименталног фактора на познавање значења моралних особина. Ако се осврнемо на вриједност магнитуде квадрираног парцијалног ета-коэффициента у контролној групи (K1) можемо видјети да је његова вриједност такође висока и износи 0,67.

Такав напредак ученика који су књижевне текстове реципирали на уобичајен (понекад интерактиван) може бити, поред процеса зрења ученика, и производ активности ученика на карактеризацији ликова, изразитим читалачким афинитетима у одјељењу, методичком вођењу учитеља у процесу интерпретације особина књижевних ликова, породичног стила васпитања ученика (гдје је акценат изразито усмјерен на идентификацију и развој моралних особина личности) и др.

Табела 40.

Анализа просјечних разлика између појединих нивоа мјерења у погледу постигнућа експерименталне и контролне групе на тесту познавања значења моралних особина (Bonferroni test)

Група	Мјерење	MD	SE	p
E1 - група	Иницијално - интермедијално	-2,09	0,29	0,01
	Интермедијално - финално	-2,91	0,34	0,01
	Иницијално - финално	-5,00	0,51	0,01
K1 - група	Иницијално - интермедијално	-1,08	0,21	0,01
	Интермедијално - финално	-1,00	0,15	0,01
	Иницијално - финално	-2,08	0,26	0,01

Бонферонијев тест значајности указује да у експерименталној групи (E1) постоје статистички значајна разлика на тесту познавања значења моралних особина на свим нивоима мјерења. И ученици контролне (K1) су постигли статистички значајну разлику на тесту познавања значења моралних особина на свим нивоима мјерења. Такав напредак условљен је повећањем постигнућа ученика на тестовима и вриједношћу парцијалног ета-коэффициента.

Занимало нас је да ли постоји разлика у познавању значења моралних особина између експерименталне (E1) и контролне групе (K1). Резултати су приказани у сљедећој табели.

Табела 41.

Разлике аритметичких средина (прилагођених) на тесту познавања значења моралних особина између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M (Estimated)	SE	F	p	η^2
Интермедијално*	E1	22	11,69	0,31	0,07	0,80	0,02
	K1	25	11,56	0,29			
Финално**	E1	22	13,82	0,30	1,53	0,22	0,04
	K1	25	13,23	0,27			

* коваријате: иницијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке

** коваријате: иницијално и интермедијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке

Униваријантна анализа разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања значења моралних особина у Табели 38 показује да ученици експерименталне групе (E1) нису у просјеку остварили статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (K1) групу.

Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења износи 0,02 ($F=0,07$; $p=0,80$), а вриједност парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења износи 0,04 ($F=1,53$; $p=0,22$) (уз статистичку контролу четири коваријате). Можемо рећи да је она у оба случаја изразито ниска. Када у обзир узмемо дјеловање експерименталног фактора у једногодњишем трајању, можемо истаћи да напредак ученика експерименталне (E1) групе у подручју познавања значења моралних особина није статистички значајан у односу на контролу (K1) групу. Могуће је да би разлике између група биле израженије реализацијом експерименталног фактора у дужем временском трајању.

Наредним табелама приказаћемо ефикасност експерименталног фактора у експерименталној (E2) групи, у односу на контролну (K2) групу. Конкретно, ради се о дејству рецепције књижевног текста у респонсибилној настави на постигнућа ученика у пољу познавања значења моралних особина.

Табела 42.

Анализа варијансе поновљених мјерења постигнућа експерименталне и контролне групе на тесту познавања значења моралних особина (Repeated measures ANOVA)

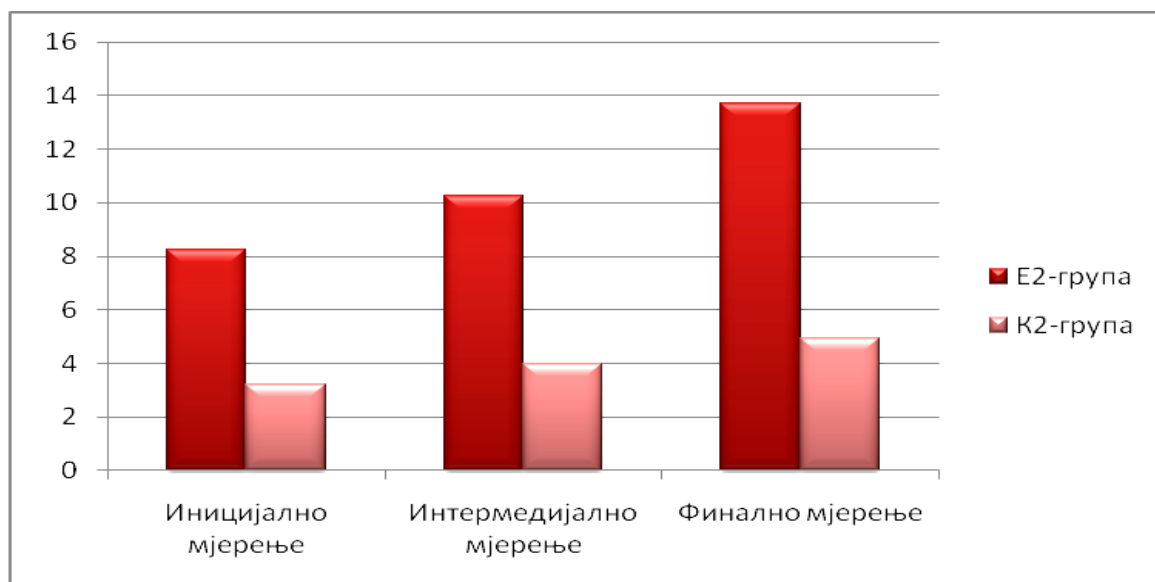
Група	Мјерење	N	M	SD	F	df	p	η^2
E2 - група	иницијално	19	8,26	3,03	143,77*	1,52; 27,37	0,01	0,89
	интермедијално	19	10,26	2,70				
	финално	19	13,68	2,33				

K2 - група	иницијално	25	3,24	2,97	64,84**	1,08; 25,81	0,01	0,73
	интермедијално	25	3,96	3,12				
	финално	25	4,92	3,13				

* због нарушене претпоставке сферичности (Mauchly test) извршена корекција по Greenhouse-Geisser

** због нарушене претпоставке сферичности (Mauchly test) извршена корекција по Greenhouse-Geisser

Видљиво је да вриједност коригованог F-омјера ($F=142,77$; $p=0,01$) у експерименталној (E2) групи показује да се након реализације експерименталног фактора статистички значајно побољшао ниво ученичких постигнућа у познавању значења моралних особина. У прилог томе иде и континуирани раст аритметичких средина на тесту познавања значења моралних особина на сва три нивоа мјерења. Када је у питању контролна (K2) група, може се такође видјети статистички значајна разлика у постигнућима ученика у овом подручју. Резултате ћемо приказати и следећим графиконом.



Графикон 14.

Просјечне вриједности постигнућа у познавању значења моралних особина експерименталне (E2) и контролне (K2) групе на свим нивоима мјерења

Резултати у експерименталној (E2) групи продукт су микропланирања и методичког конципирања часова наставе српског језика и књижевности. У експерименталној (E2) групи ученици су били континуирано активни у (оптимално) индивидуализованим рецепцијским вјежбама различитих нивоа сложености (дијелом у зони њиховог наредног развоја), са могућношћу избора реализације рецепцијских активности. Иако је напредак експерименталне (E2) нешто већи ($\eta^2=0,89$) у односу на контролну (K2) групу ($\eta^2=0,73$) треба истаћи и да је контролна

групе (K2) значајно напредовала. Такав напредак је свакако резултат ефикасног рада учитеља и ученика на карактеризацији књижевних ликова, читалачких афинитета ученика у одјељењу и стила породичног васпитања ученика.

Табела 43.

Анализа просјечних разлика између појединих нивоа мјерења у погледу постигнућа експерименталне и контролне групе на тесту познавања значења моралних особина (Bonferroni test)

Група	Мјерење	MD	SE	p
E2 - група	Иницијално - интермедијално	-2,00	0,34	0,01
	Интермедијално - финално	-3,42	0,22	0,01
	Иницијално - финално	-5,42	0,39	0,01
K2 - група	Иницијално - интермедијално	-0,72	0,18	0,01
	Интермедијално - финално	-0,96	0,04	0,01
	Иницијално - финално	-1,68	0,18	0,01

Приказани резултати Бонферонијевог теста значајности указују да у експерименталној групи (E2) постоје статистички значајна разлика на тесту познавања значења моралних особина, и то у свим нивоима мјерења. Када је у питању контролна (K2) група, остварена је такође статистички значајна разлика на свим нивоима мјерења у постигнућима ученика на тесту познавања значења моралних особина. Занимало нас је и то да ли постоји разлика у познавању људских карактера између експерименталне (E2) и контролне групе (K2). Резултати су експлицирани у сљедећој табели.

Табела 44.

Разлике аритметичких средина (прилагођених) на тесту познавања значења моралних особина између експерименталне и контролне групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M (Estimated)	SE	F	p	η^2
Интермедијално*	E2	19	7,77	0,36	12,02	0,01	0,24
	K2	25	5,86	0,30			
Финално**	E2	19	10,29	0,24	72,48	0,01	0,67
	K2	23	6,97	0,20			

* коваријате: иницијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке

** коваријате: иницијално и интермедијално мјерење, стручна спрема оца и стручна спрема мајке

Представљени подаци униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања значења моралних особина у Табели 44 приказују да су ученици експерименталне групе (E2) остварили у

просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (K2) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,24 ($F=12,02$; $p=0,01$), а вриједност парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,66 ($F=72,48$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате). Из табеле 44 видљиво је да већи напредак у експерименталној групи (E2) остварен на релацији интермедијално-финално мјерење. Као разлог за бољи напредак ученика експерименталне (E2) групе у другом полугодишту можемо навести, између осталог, и тематику обрађених књижевних текстова. Наиме, врло је могуће да су у другом полугодишту обрађивани текстови на основу којих су се ученицима у сфери трајног разумијевања задржале моралне особине карактеристичне за књижевне ликове.

У респонбилној настави (пored демократског избора варијанти наставно-рецепцијских активности) рецепција књижевних текстова била је усмјерена и на слободу изношења рецепцијског мишљења, уз уважавање ученичких персоналних могућности и потенцијале и напредак у зони наредног развоја. У контролној (K2) групи углавном је преовладавао уобичајен рад ученика (повремено интерактиван) на књижевном тексту, гдје су наставни садржаји били углавном прилагођени просјечном, имагинарном ученику. Узимајући у обзир све изнесене податке, можемо рећи да је наша *седма помоћна хипотеза углавном потврђена*.

ЗАКЉУЧЦИ

Проучавањем савремене и тематски релевантне педагошко-психолошке и дидактичко-методичке литературе покушали смо цјеловитије теоријски расвјетлити рецепцију књижевног текста у настави и експериментално верификовати образовно-васпитне ефекате рецепције књижевних текстова у развијајућој разредној настави. Нове теоријске основе рецепције књижевног текста у развијајућој разредној настави развили смо синтезом теорије рецепције књижевног текста, теорије развијајуће наставе и дидактичко-методичких поставки сљедећих експериментално провјерених модела иновативне наставе (наставе различитих нивоа сложености – НРНС и респонсибилне наставе – РН).

Основни постулат теорије рецепције био је дијалог дјела и читалачке публике. Творац ове теорије, Ханс Роберт Јаус, расправљајући о естетичким нормама и историјској рефлексiji на подручје естетике, дошао је до нових погледа у изучавању књижевности. Дошао до сазнања да свако књижевно дјело отвара код читаоца (реципијента) одређен хоризонт (видокруг) очекивања. Јаус је под појмом хоризонт очекивања подразумијевао читаочев систем идеала и увјерења о нечему (позитивних или негативних) конципиран на основу његовог књижевног или животног искуства. Представници теорије рецепције (Изер и Манделков) и књижевних теоретичара (Вајман и Науман) сматрали су да је однос између продукције књижевности и њене рецепције сличан односу производње и потрошње. Јаус је своју теорију представио 1967. године, а она је тек 1975. године доспјела у југословенску књижевност.

У дидактичко-методичкој литератури све су чешће критике концепта наставе у којем је вршен тзв. пренос знања, умијећа и навика, назван традиционална настава, те су започета размишљања о алтернативама таквој настави. Једна од таквих алтернатива названа је развијајућа настава.

У теорији о неподударности обучавања и развоја, Виготски је искристалисао двије основне црте. Прва црта се односила на узајамну везу између наставе и развоја, чије откривање омогућава да се боље уочи стимулативни утицај обучавања (наставе) на развој и обрнуто, на начин дјеловања одређеног нивоа развоја на саму реализацију наставе. Друга црта се односила на покушај да се постојање развијајуће наставе објасни са ослоном на поставке структурне психологије, чији је представник њемачки психолог Кофка. Поборници теорије развијајуће наставе,

Ељконин, Давидов, Леонтијев, Занков и Шаталов, залагали су се да дијете не буде неко ко само посјећује школу, већ неко ко ће заузети позицију субјекта који усавршава самог себе.

Суштину поимања развијајуће наставе за Давидова представљала је теорија наставне дјелатности и њеног субјекта (која је изложена у радовима Репкина, Ломпшера, Давидова и Ељконина). У таквој настави акценат је стављан на самоактивност ученика и подстицајно-инструктивну улогу наставника, гдје је образовање усмјерено на подстицање критичко-рефлексивне самоактивности у усвајању знања, вјештина и навика, развијању способности, те личносних потенцијала ученика у зони њиховог наредног развоја. Респектујући та научна сазнања, развијајућу наставу смо дефинисали као општу теоријско-дидактичку концепцију (замисао) наставног процеса која је оријентисана на активно-дјелатносни развој потенцијала сваког ученика у зони његовог наредног развоја. Пошто процес рецепције књижевног текста у настави није до сада сажето дефинисан, дали смо прву дефиницију, у којој смо истакли да је рецепција књижевног текста у настави интелектуално-емотивни и прималачки акт читаоца који се одвија у процесу његовог персоналног доживљавања и разумијевања књижевног текста у којем се успостављају комплексне везе и односи између фикцијалног свијета и стварности и њихово сучељавање са искуствима, вриједностима и сазнањима ученика (реципијената).

Истраживања која су разрађивала даље теоријске поставке Виготског у вези са „зоном наредног развоја” и улози теоријских појмова у развоју личности, појавила су се шездесетих година протеклог вијека, а била су у вези са његовом теоријом о настави и развоју. На основу психолошке теорије Виготског о односу развоја (зрења) личности и наставе, Ељконин и Давидов (Ељконин и Давыдов) конкретизовали су структуру концепције развијајуће наставе и извели прве експерименте примјењујући моделе развијајуће наставе. Модели развијајуће наставе у нашем експерименталном истраживању били су настава различитих нивоа сложености (НРНС) и респонсбилна настава (РН).

Циљ нашег истраживања био је експериментално утврдити да ли се рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постижу у просјеку статистички значајно већа образовно-васпитна постигнућа ученика млађег школског узраста, у односу на уобичајен рад на књижевном тексту у традиционалној (претежно предавачко-приказивачкој) настави. Пошто је у нашем

раду фокус усмјерен на рецепцију књижевног текста у развијајућој (интерактивној) настави књижевности различитих нових сложености, као првом развијајућем моделу, на поменутих научним теоријама и резултатима тангентних истраживања, утемељену операционализацију оријентационе микроструктуре, тј. тока и динамике наставног часа (или блок часа) структурисали смо кроз следеће међусобно повезане етапе (фазе):

1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста,
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.

Овако конципиран модел наставе има динамички карактер, јер омогућава ученицима да на основу одређених критеријума прелазе из једног у други (сложенији) ниво рецепцијског вјежбања, односно да из „зоне актуелног“ прелазе у „зону наредног развоја“, који тада постаје „зона актуелног развоја на вишем нивоу“. Овај нови методички модел рецепције књижевног текста у развијајућој настави има упориште у одређеним когнитивним теоријама које истичу значај активности које су изнад датог психолошког или когнитивног нивоа за даљи развој. То су теорије Виготског, Галперина и Таљизине. Дидактичка специфичност наставе различитих нивоа сложености (раније теоријски заснован и експериментално верификован модел ком смо у нашем истраживању апострофирали развијајући аспект) 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 што настава различитих нивоа сложености (НРНС) и њена варијанта интерактивна настава

различитих нивоа сложености (ИНРНС), имају ослонац у теорији развијајуће наставе.

У фокусу нашег истраживања била је и рецепција књижевног текста у респонсибилној настави (такође претходно теоријски утемељен и експериментално валоризован систем наставе коме смо преферирали развијајуће варијанте) књижевности, па смо оријентациону структуру тог наставног модела, тј. ток и динамику наставног часа (или блок часа) структурисали кроз следеће међусобно прожете 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 респонсибилној настави,
7. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније (углавном индивидуализоване) варијанте рецепцијских наставних активности,
8. Реализација демократски одабране варијанте наставног рада,
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.

У односу на традиционалну наставу, у респонсибилној настави је могућа знатно већа сазнајна и стваралачка активност ученика, јер се личним одређењем у процесу равноправног демократског одлучивања за одређену варијанту наставног рада покреће унутрашња мотивација за учење. Такав наставни рад омогућује повећавање нивоа сазнајних компетенција ученика, што доприноси бржем оставаривању когнитивно-конативних максимума личности ученика у социјалним интеракцијама. Дјелотворност респонсибилне наставе не испољава се само кроз повећање квантитета и квалитета знања, већ и кроз значајан допринос интензивнијем развоју способности стваралачког сазнавања ученика. Својим

ангажовањем у респонсбилној настави ученици не увећавају само своје репродуктивно знање, већ интензивирају развој способности самосталног и интерактивног учења и стимулишу креативну имагинацију.

Дакле, прије презентовања методолошког концепта нашег дидактичко-методичког експеримента и анализе његових резултата извршена је експликације кључних теоријских полазишта о рецепцији књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту.

Прожимање теорије рецепције и теорије развијајуће наставе у процесу операционализације и експерименталне валоризације иновативних модела развијајућег наставног рада (при рецепцији књижевног текста) захтијевало је расвјетљавање услова који су допринијели настанку теорије рецепције, њених домета у науци о књижевности, одређеним ограничењима која је детерминишу и експликацију важности теорије рецепције, као и теорије развијајуће наставе и налаза њене експерименталне верификације за наставу књижевности на млађем школском узрасту ученика, усмјереној на њихово интензивније прихватање (реципирање), доживљавање и схватање књижевног текста.

Наш методички експеримент је реализован кроз сљедеће међусобно повезане фазе:

1. иницијално испитивање свих релевантних варијабли,
2. уједначавање експерименталних и контролних групе,
3. увођење и праћење експерименталног фактора,
4. интермедијално испитивање,
5. финално испитивање и
6. статистичка обрада резултата истраживања.

Прије уједначавања група и увођења експерименталног фактора извршено је иницијално испитивање сљедећих релевантних зависних варијабли: брзина разумијевања прочитаног текста, познавање основних књижевнотеоријских појмова, школски успјех ученика на крају четвртог разреда основне школе, пасивни рјечник, вербална креативност ученика, читалачка интересовања ученика и степен моралне развијености.

Након иницијалног испитивања уједначене су експерименталне и контролне група ученика у поменутих варијаблама. Осим ових варијабли, разматране и приближно уједначене контролне варијабле које се односе на образовни ниво учитеља и дужину њиховог радног стажа, библиотечки фонд одабраних основних

школа, образовни ниво родитеља, закључне оцјене из српског језика и општи школски успјех. Експериментални фактор или независна варијабла у нашем истраживању била је рецепција књижевног текста у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН).

Фазу планирања и припремања 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. Поред тога, константно су припремане развојно-стимулативне рецепцијске вјежбе различитих нивоа сложености. За разлику од рада на књижевном тексту у традиционалној (уобичајеној) настави, гдје је доминантан предавачко-приказивачки (ријетко интерактиван) однос учитеља према наставном садржају и ученицима, при рецепцији књижевног текста у моделима иновативно-развијајуће наставе континуирано су стварани нови услови и разнородне могућности за ефикасније прихватање, разумијевање и схватање вриједности књижевног текста.

Примијењеним моделима развијајуће наставе омогућено је (углавном) персонализовано учење и дјелотворно поучавање које се огледало кроз учитељево објашњавање начина реализације задатака који су у зони актуелног и наредног развоја ученика, самосталан (или интерактивни) рад уз неопходно повремено поучавање и анализу разумијевања усвојених програмских садржаја. Креираним микроплановима рецепције књижевних текстова, „утканим“ у иновативно-развијајуће моделе наставе, утицали смо на повећање образовно-васпитних постигнућа ученика петог разреда основне школе.

Послије једногодишње примјене експерименталног програма рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН), ученици експерименталних група (Е1 и Е2) су постигли у просјеку статистички значајно боље образовно-васпитне резултате у односу на ученике са којима је извођена уобичајена (традиционална) настава књижевности (К1 и К2).

Према подацима униваријантне анализе разлика просјечних вриједности брзине разумијевања прочитаног текста утврђено је да су ученици експерименталне групе (Е1) остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (К1) групу ($F=38,61$; $p=0,01$ $\eta^2=0,48$), а ученици друге експерименталне групе (Е2) остварили су такође у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на другу контролну (К2) групу ($F=186,79$;

$p=0,01$; $\eta^2=0,70$). Према тим показатељима наша прва помоћна хипотеза је потврђена у потпуности.

На основу показатеља униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања основних књижевнотеоријских појмова утврђено је да су ученици експерименталне групе (E1) у просјеку статистички значајно напредовали у овом подручју, у односу на контролну (K1) групу ($F=5,18$; $p=0,03$; $\eta^2=0,16$). Ученици друге експерименталне групе (E2), у односу на другу контролну (K2) групу, остварили су у просјеку статистички значајно већа постигнућа у подручју познавања основних књижевнотеоријских појмова ($F=10,65$; $p=0,01$; $\eta^2=0,22$). На основу ових утврђених показатеља наша друга постављена помоћна хипотеза је у потпуности потврђена.

Ученици експерименталне групе (E1) и контролне групе (K1) на иницијалном мјерењу у оквиру вербалне креативности остварили у просјеку слична постигнућа и разлика између њих није била статистички значајна ($p=0,23$). Међутим, на финалном мјерењу експериментална (E1) група је остварила у просјеку статистички значајну разлику у вербалној креативности, у односу на контролну (K1) групу ($df=45$; $t=5,69$; $p=0,01$). Ученици друге експерименталне групе (E2) и контролне групе (K2) на иницијалном мјерењу у вербалној креативности такође су остварили у просјеку врло слична постигнућа у вербалној креативности, јер разлика није статистички значајна ($p=0,35$). Ни на финалном мјерењу експериментална (E2) група није остварила у просјеку боље резултате, јер није установљена статистички значајна разлика у вербалној креативности, у односу на контролну (K2) групу ($df=38$; $t=0,81$; $p=0,42$). Према овим резултатима наша четврта помоћна хипотеза је дјелимично потврђена.

Када је у питању развијеност читалачких интересовања, утврдили смо да постоје статистички значајне разлике између ученика експерименталних и контролних група у начину провођења слободног времена, гдје је на финалном мјерењу знатно повећан проценат ученика који своје слободно вријеме проводе читајући занимљиве књиге ($\chi^2=12,60$; $df=3$; $C=0,35$; $p=0,00$). Утврђено је да постоје статистички значајне разлике између ученика експерименталних и контролних група и у бројности прочитаних књига током једног полугодишта на финалном испитивању ($\chi^2=17,27$; $df=2$; $C=0,40$; $p=0,00$), да постоји статистички значајна разлика између ученика експерименталних и контролних група у истицању критеријума за добру књигу ($\chi^2=7,73$; $df=3$; $C=0,28$; $p=0,02$), те да постоје статистички значајна разлика између ученика експерименталних и контролних група

у одабиру књига (текстова) за читање ($\chi^2=7,74$; $df=3$; $C=0,28$; $p=0,05$). На основу ових утврђених показатеља наша шеста помоћна хипотеза је у потпуности потврђена.

У домену моралне развијености униваријантна анализа разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања типова људских карактера показала је да су ученици експерименталне групе (E1) у остварили у просјеку статистички значајно боље резултате у овом подручју, у односу на контролну (K1) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења износи 0,20 ($F=10,56$; $p=0,01$), за разлику од вриједности парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења који износи 0,40 ($F=26,85$; $p=0,01$). Представљени подаци униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања типова карактера приказали су да су ученици друге експерименталне групе (E2) остварили у просјеку статистички значајно боље резултате, у односу на другу контролну (K2) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,01 ($F=0,17$; $p=0,68$), те није било статистички значајних разлика између група на пољу познавања типова људских карактера. Међутим, вриједност квадрираног парцијалног ета-коэффициента између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,61 ($F=58,17$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате).

Униваријантна анализа разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања значења моралних особина показује да ученици експерименталне групе (E1) нису остварили у просјеку статистички значајно боље резултате у овом подручју, у односу на контролну (K1) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења износила је 0,02 ($F=0,07$; $p=0,80$), а вриједност парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,04 ($F=1,53$; $p=0,22$) (уз статистичку контролу четири коваријате). Можемо рећи да је она у оба случаја изразито ниска. Када у обзир узмемо дјеловање експерименталног фактора у једногодишњем трајању, можемо истаћи да напредак ученика експерименталне (E1) групе у подручју познавања значења моралних особина није статистички значајан у односу на контролу (K1) групу. Могуће је да би разлике између група биле израженије реализацијом експерименталног фактора у дужем временском трајању. Представљени подаци униваријантне анализе разлика просјечних вриједности

постигнућа на тестовима познавања значења моралних особина показују да је установљена статистички значајна разлика у овом подручју у корист E2 групе, у односу на контролну (K2) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,24 ($F=12,02$; $p=0,01$), а вриједност парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,66 ($F=72,48$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате).

Униваријантном анализом разлика просјечних вриједности постигнућа на тесту познавања значења моралних особина утврдили смо да су ученици експерименталне групе (E2) на финалном мјерењу остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (K2) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,24 ($F=12,02$; $p=0,01$), а вриједност парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,66 ($F=72,48$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате). Респектујући наведене показатеље закључили смо да је наша седма помоћна хипотеза углавном потврђена.

Анализа униваријантних разлике просјечних вриједности постигнућа у познавању рјечника показала је да ученици експерименталних група (E1 и E2) нису остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролне групе (K1 и K2), иако је напредак на нивоу група био далеко израженији у експерименталним групама, и то: E1 ($F=0,78$; $p=0,38$; $\eta^2=0,02$), E2 ($F=0,11$; $p=0,75$; $\eta^2=0,00$). Униваријантне разлике просјечних вриједности закључних оцјена из српског језика указале су на то да ученици експерименталних група (E1 и E2) нису остварили статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролне групе (K1 и K2), и то: E1 ($F=1,98$; $p=0,17$; $\eta^2=0,43$), E2 ($F=1,91$; $p=0,17$; $\eta^2=0,04$). Овакви подаци нису нам омогућили да потврдимо трећу и пету помоћну хипотезу нашег истраживања, те су оне одбачене.

Дакле, рецепција књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) није статистички значајно утицала на развијање ученичког рјечника и на њихов школски успјех из српског језика, у односу на контролне групе у овом истраживању.

Од укупно седам постављених помоћних хипотеза у нашем истраживању три помоћне хипотезе су у потпуности потврђене, једна је углавном потврђена, једна дјелимично потврђена, а двије помоћне хипотезе нису потврђене.

Према томе (а на основу приказаних резултата методичког експеримента), можемо извести закључак да је наша главна хипотеза углавном потврђена, тј. да су реципирањем књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) ученици експерименталних група (Е1 и Е2) постигли углавном боље образовно-васпитне резултате у односу на контролне групе (К1 и К2), односно ученике који су исте књижевне текстове реципирани у уобичајеној настави српског језика. Такви образовно-васпитни резултати детерминисани су специфичностима реализованог експерименталног фактора.

Ученици експерименталних (Е1 и Е2) група били су чешће у прилици да читањем често инвентивно реципирају књижевне текстове у оквиру рјешавања вјежби различитих нивоа сложености (које су биле око 70% на степену актуелног и око 30% у зони блиског развоја ученика). У складу са нивоом вјежбања, ученици су се често враћали на текст и тако не само усавршавали брзину читања у себи, већ све емотивније прихватили вриједности текста, што је довело до већег степена разумијевања смисла и суштине прочитаног.

Рецепција књижевних текстова у одабраним моделима развијајућег наставног рада (настава различитих нивоа сложености и респонсибилна настава) омогућила је да се књижевнотеоријски појмови усвајају на један другачији начин, уз уважавање психофизичких потенцијала свих ученика и слободе да асоцијативно образложе значење новог књижевног појма у посебним фазама часова иновативне наставе српског језика, а све то је довело до статистички значајне разлике у односу на контролна одјељења.

Експериментална одјељења су напредовала на пољу вербалног комуницирања, а тиме и вербалне креативности. Разлоге за то могу се потражити у настојању учитељица да често примјењују језичке игре у настави, које помажу ученицима да надограђују свој рјечник, односно да што више ријечи комбинују и употребљавају у говору. Примјеном таквих вјежбања ученици су, поред познавања значења појединих ријечи, слободно уочавали могућности њихове употребе у различитим комуникацијским ситуацијама и услове под којима се могу комбиновати са другим ријечима.

Ако узмемо у обзир разлике између ученика експерименталних и контролних група у начинима провођења слободног времена, бројности прочитаних књига током полугодишта и критерија за добру књигу, можемо рећи да су они статистички значајни у корист експерименталних група, односно да су се читалачка

интересовања ученика експерименталних група (E1 и E2) значајније повећала под утицајем експерименталног фактора, за разлику од ученика у контролним групама (K1 и K2).

У одређеним фазама наставних часова експериментатор је пажњу посвећивао одређеном типу људског карактера, тематски везаног за књижевни текст који је предмет рецепције и интерпретације. О таквом типу људског карактера вођен је кратак разговор, гдје су сви ученици могли да искажу основне црте таквог карактера приказаног у тексту, његове позиције у друштву и да кажу да ли у ближој друштвеној средини познају особу са таквим карактером. Такви разговори су били одлична подлога за боље разумијевање особина и поступака ликова у књижевном тексту који се реципира. Исто тако, експериментатор је пажњу редовно посвећивао једну људским особинама, тематски везаним за особину књижевног лика из књижевног текста који је предмет доживљавања и разумијевања. Вођени је кратки разговори у којима су сви ученици могли да искажу своје виђење такве моралне људске особине и њених вриједности у друштву. Такве карактеризације ликова се нису вршиле у контролним одјељењима.

Стечена искуства у планирању, спровођењу и евалуацији експерименталног програма рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) и утврђени индикатори повећаних образовно-васпитних ефеката исте, упућују нас на потребе даљег истраживања овог проблема. Узимајући у обзир величину нашег узорка, нисмо били у могућности да образовно-васпитне ефекте рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе доводимо у директну везу са категоријама ученика (испотпросјечни, просјечни и натпросјечни). У наредним сличним истраживањима (са много већим узорком), било би интересно истражити у којој мјери се остварују образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе, у односу на поменуте категорије ученика. Занимљиво би било истражити утицај рецепције књижевних текстова у другим развијајућим моделима (тј. другим иновативним наставним система) на образовно-васпитна постигнућа ученика млађег школског узраста, а потом вршити међусобну компарацију њиховог дејства.

Надамо се да ће ова експериментално постигнута образовно-васпитна ефикасност рецепције књижевног текста у поменутим моделима развијајућег наставног рада привући пажњу и интересовања будућих теоретичара, истраживача и

практичара који преферирају иновирање и освјежавање наставне праксе, а посебно разредне наставе српског језика.

Наше методичко истраживање је поспијешило рецепцију књижевног текста у моделима развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика и створило могућности за самосталнију и свеобухватнију рецепцију књижевног текста у складу са развојним потенцијалима сваког ученика на постојећем нивоу и у зони наредног (блиског) развоја.

Углавном позитивни образовно-васпитни ефекти које смо добили након једногодишњег експерименталног програма, доказали су да се настава књижевности на млађем школском узрасту ученика може планирати, припремати, реализовати и вредновати у моделима развијајуће наставе.

Такве концептуалне модификације разредне наставе књижевности су значајан искорак у обогаћивању методичких сазнања о иновативној, рецепцијски фокусираној развијајућој разредној настави књижевности, а тиме и развоју савремене методике наставе књижевности, што пружа шире могућности интензивније и ефикасније рецепције књижевног текста од стране ученика, уз уважавање и стимулисање развоја њихових узрасних и персоналних индивидуалитета.

На крају можемо закључити да резултати нашег методичко-експерименталног истраживања отварају и друге проблеме које би било вриједно истражити, од којих издвајамо:

- образовно-васпитне ефекте рецепције књижевног текста дјете предшколског узраста,
- креативну рецепцију књижевног текста са даровитим и талентованим ученицима млађег школског узраста,
- образовно-васпитне ефекте рецепције књижевног текста примјеном рачунарских образовних софтвера и
- образовно-васпитну дјелотворност рецепције књижевног текста у осталим развијајуће усмјереним наставним системима и моделима дидактички утемељене иновативне наставе, као што су: проблемска, витагена, контекстуализована, стваралачка, интегрисана, инклузивна разредна настава књижевности и тако даље.

ЛИТЕРАТУРА

- Bajić, Lj. (2007). Recepcija i delovanje književnog teksta na učenike. *Norma*, 12 (1), 147–156.
- Bandur, V. (1983). *Učenik u nastavnom procesu*. Beograd: Veselin Masleša.
- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Bežen, A. (2003). *Metodički pristup književnosti i medijskoj kulturi u drugom, trećem i četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Biti, V. (1986). *Od puberteta do zrelosti*. Zagreb: Mladost.
- Бранковић, Д. (1999). Методолошки поступци конструкције теста знања. *Наша школа*, XVI (3-4), 56–70.
- Бранковић, Д. и Илић, М. (2003). *Основи педагогије*. Бања Лука: Комесграфика.
- Бранковић, Д. (2016). Интеракција ученика и ИКТ основ парадигматског карактера информатичко-развијајућег учења и наставе. *Годишњак Српске академије образовања*. Београд: САО.
- Буђевац, Н. и Бауцал, А. (2014). Развој читалачке писмености током прва четири разреда основне школе. *Иновације у настави*, XXVII (2), 22–32.
- Vajnrih, H. (1978). U prilog jednoj istoriji književnosti za čitaoca. U *Teorija recepcije u nauci o književnosti* (priredila Dušanka Maricki). Beograd: Nolit.
- Vasiljević, D., Vilotijević, N. i Vilotijević, G. (2014). Comparison of the model of Elkonyin and Davidiv and model Zankov. *Didactica slovenica - Pedagoška obzorja*, 29 (2), 18–32.
- Величковић, С. (1994). *Књижевни процес*. Ниш: Филозофски факултет.
- Вељковић Мекић, Ј. (2019). Основне одлике теорије књижевности за дјецу. У Зборнику *Језик, књижевност, теорија*. Ниш: Филозофски факултет, 692–700.
- Vermeule, B. (2010). *Why Do We Care about Literary Characters?* Baltimore MD: The Johns Hopkins University Press.
- Vesković, M. (1989). Misaona aktivnost učenika – uslov i rezultat produktivne nastave. *Pedagoška stvarnost*, 45 (7-8), 448–453.
- Виготски, Л. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Вилотијевић, М. (2016). Теоријска схватања и модели информатичко-развијајуће наставе. *Наша школа*, XXII (1-2), 7–22.

- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016а). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: учитељски факултет.
- Вучковић, Д. (2006). *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Никшић: Филозофски факултет.
- Вучковић, Д. (2015). Педагошка функција књижевности у савременој настави. *Учење и настава*, I (1), 75–90.
- Вучковић, Д. (2017). Поучавање и усвајање читалачке писмености у млађим разредима основне школе у Црној Гори. *Иновације у настави*, XXX (2), 68–81.
- Вучковић, Д. (2017). Читалачка интересовања ученика петог разреда основне школе. У Зборнику *Књижевност за децу и омладину – наука и настава*, књига 15. Јагодина: Факултет педагошких наука, 195–211.
- Гавриловић-Обрадовић, Д. (2013). Рецепцијске могућности ученика у разредној настави. *Годишњак Учитељског факултета*, књига 4. Врање: Учитељски факултет, 169–177.
- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У Зборнику *Сазнање и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Дејковић, М. (2013). Књижевни текстови и развој дечје моралности. *Годишњак Учитељског факултета*, књига 4. Врање: Учитељски факултет, 391–399.
- Димитријевић, Р. (1977). *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика II*. Београд: Издавачко информативни центар студената.
- Димитријевић, М. (2010). Дете-читалац и јунаци уметничке приче–рецепцијски капацитети. *Узданица*, VII (2), 87–99.
- Димитријевић, М. (2018). Тумачење књижевног јунака у роману за млађи школски узраст. У Зборнику *Књижевност за децу у науци и настави*, књига 21. Јагодина: Факултет педагошких наука, 175–185.
- Драгић, Ж. (2015). Зависност школског постигнућа од брзине читања и разумијевања прочитаног текста. *Учење и настава*, I (3), 469–484.
- Dragić, Ž. (2017). Role of fairy tales reception in development of critical thinking of primary school lower grade students. *European Journal of Education Studies*. 3 (10), 99–114.
- Драгић, Ж. и Илић, М. (2018). Ефекти рецепције књижевног текста у индивидуализованој и респонсибилној разредној настави. *Зборник радова Филозофског факултета*, XLVIII (4), 165–183.

- Драгић, Ж. (2018). Уџбеници српског језика и лексичко-семантичко богаћење ученика млађег школског узраста. *Наша школа*, XXIV (2), 139–154.
- Драгић, Ж. и Јоргић, Д. (2019). Брзо читање и школски успјех ученика. Бања Лука: Филозофски факултет и АРТ СЦЕНА д.о.о.
- Драгић, Ж. и Мићић, В. (2019). Читање с испитивањем хоризонта очекивања – стратегија рада на књижевном тексту. *Књижевност и језик*, LXVI (3–4), 371–379.
- Ђорђевић, Ј. (2004). Теорије и схватања о настави и развоју. *Педагошка стварност*, L (9-10), 734–758.
- Ђорђевић, С. (2013). Улога књижевности за децу у неговању говора деце млађег школског узраста. У Зборнику *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*. Врање: Учитељски факултет, 73 – 86.
- Ђурџинов, М., Колјевић, Н., Ковач, Н., Куленовић, Т., Лешић, З. и Петковић, Н. (1981). *Moderna tumačenja književnosti*. Сарајево: Svjetlost.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963). Загреб: Matica Hrvatska.
- Животић, Р. (1978). *Стазама детињства*. Крушевац: Багдала.
- Занков, Л. В. (1990). *Избранные педагогические труды*. Москва: Дом педагогики.
- Златковић, Б. (2013). Навике читања, преференције и начини избора књижебних текстова ученика нижих разреда основне школе. У Зборнику *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*. Врање: Учитељски факултет, 124 – 138.
- Ивковић, М. (2016). Прилог истраживању читалачких навика ученика млађих разреда. *Узданица*, XIII (2), 189–204.
- Ивковић, М. (2017). Најважнији мотиви и подстицаји за читање ученика четвртог разреда основне школе. *Методичка теорија и пракса*, XVII (1), 129–140.
- Игњатовић, М. (2002). Методички плуралитет и проблемска настава књижевности. *Настава и васпитање*, LI (5), 400–411.
- Илић, М. (1982). Утицај наставе различитих нивоа тежине у обради књижевног текста на успјех ученика у разумијевању прочитаног текста. *Наша школа*, бр. 5-6.
- Илић, М. (1984). *Учење и настава различитих нивоа сложености*. Сарајево – Београд: ЗУНС

- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет.
- Илић, М. (2002). *Респонсибилна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Илић, М. (2004). Традиционални и савремени модели наставног рада. У Зборнику *Традиција и савременост*. Бања Лука: Филозофски факултет, 1053–1062.
- Илић, М. (2005а). Планирање ефикасне наставе у обрнутом дизајну. *Наша школа*, 26 (1-2), 143–158.
- Илић, М. (2005б). Тестови за утврђивање вербалних постигнућа у разредној настави српског језика и књижевности (или било ког матерњег језика и књижевности). У *Теоријско-изведбени модели педагошких иновација*. Бања Лука: Филозофски факултет, 235–261.
- Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Илић, М. (2011). Домети дидактике и модели наставног рада. Београд: *Годишњак Српске академије образовања*, 203–224.
- Илић, М. (2013). *Методика наставе почетног читања и писања*. Бања Лука: Комесграфика.
- Илић, М. (2016). Дидактичко-методички токови, истраживачке оријентације и системи наставе у теорији и стварности. У Зборнику *Наука и стварност*, том II. Пале: Филозофски факултет, 57–77.
- Плић, М., Milutinović, Lj. i Dragić, Ž. (2014). Razvoj kritičkog mišljenja učenika recepcijom bajke u razrednoj nastavi. U Zborniku *Kritičko mišljenje – faktor razvoja nauke i društva*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Илић, М. и Јерковић, Љ. (2014). Рецепција квалитета универзитетске наставе. У Зборнику *Квалитет васпитно-образовног рада*. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Илић, М. (2015а). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. У Зборнику *Наука и слобода*. Пале: Филозофски факултет, 645–667.
- Илић, М. (2015б). Учење и поучавање у ефикасној настави. *Учење и настава*, I (1), 11–30.
- Плић, М. (2020). *Didaktika*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Илић, П. (1997). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Прометеј.
- Ингарден, Р. (1971). О сазнавању књижевног умјетничког дјела. Београд: СКЗ.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader*. Baltimore MD: John Hopkins University Press.

- Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. Baltimore MD: Johns Hopkins University Press.
- Itković, Z. (1998). Neki pokazatelji uspješnosti nastave na više razina težine u radu s učenicima s teškoćama u učenju u redovitoj nastavi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 34 (1), 103–116.
- Jaus, H. R. (1978). *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.
- Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Minneapolis MN: University of Minnesota Press.
- Jaus, H. R. (1978). Književna istorija kao izazov nauci o književnosti. U *Teorija recepcije u nauci o književnosti* (priredila Dušanka Maricki). Beograd: Nolit.
- Jaus, H. R. (1978). Parcijalnost recepcionoestetičke metode. U *Teorija recepcije u nauci o književnosti* (priredila Dušanka Maricki). Beograd: Nolit.
- Јерковић, Љ. (2018). *Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе*. Необјављена докторска дисертација. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Јовановић, М. и Димић, Н. (2016). Индивидуализација наставе применом задатака на три нивоа сложености као модел иновација у настави. *Годишњак Педагошког факултета у Врању, књига VII*. Врање: Педагошки факултет.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Kemelbekova, Z., Shengelbaeva, N., Mukasheva, A. & Kopbayeva, S. (2014). Reception of literary texts at the french language. Slass state, Kazakhstan. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*. 2 (7), 135–148.
- Kinnear, P.R., Gray, C. D. (2000). *SPSS for Windows made simple. Release 10*. Hove and New York: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Кисин, Н. (2014). Стратегије поучавања ученика различитог нивоа знања (кроз призму методичких питања). *Иновације у настави*, XXVII (4), 109–118.
- Knežević, V. (1986). *Strukturne teorije nastave*. Beograd: Prosveta.
- Ковачевић, Б. (2012). *Интерактивна настава и морално васпитање ученика*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале.
- Коцевска, Д. (2018). *Рецепција књижевног текста у разредној настави*. Необјављена докторска дисертација. Врање: Педагошки факултет.
- Krešić, I. (2014). Simbolika zastrašujućih motiva iz usmenih bajki i njihov utjecaj na razvoj dječje psihe. U J. Raffai (ur.), *Bajka, priča i njeni konteksti* (251–258). Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku.

- Krkljuš, S. (1989). Prilozi razvijajućoj nastavi. *Zbornik* 22. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Крњаић, З., Степановић, И. и Павловић Бабић, Д. (2011). Читалачке навике средњошколаца у Србији. Београд: *Зборник института за педагошка истраживања*, 43 (2), 266–282.
- Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: ИРО „ВУК КАРАЏИЋ“.
- Kulenović, T. (2006). Teorija recepcije. U *Zborniku Suvremena tumačenja književnosti i književnokritičko naslijeđe XX stoljeća*. Sarajevo: Sarajevo Publishing, 458–472.
- Лазаревић, В. (2005). Индивидуализована настава. *Образовна технологија*, 26 (2), 47–60.
- Лексикон образовних термина* (2014). Београд: Учитељски факултет.
- Lešić, Z., Kapidžić Osmanagić, H., Kantić Bakaršić, M. i Kulenović, T. (2007). *Savremena tumačenja književnosti*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.
- Mandelkov, K. R. (1978). Problemi istorije delovanja. U *Teorija recepcije u nauci o književnosti* (priredila Dušanka Maricki). Beograd: Nolit.
- Mamuzić, I. (1957). *Kako treba čitati književno delo*. Beograd: Rad.
- Маринковић, С. (1995). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Maricki, D. (ur.) (1978). *Teorija recepcije u nauci o književnosti*. Nolit: Beograd.
- Марјановић, В. (2011). Рецепцијски помак у савременој књижевности за дјецу и младе. *Детињство*, XXXVII (1), 112–114.
- Марковић, Б. (2017). Померање хоризонта рецепције – савремена поезија за ученике основношколског узраста. *Иновације у настави*, XXX (3), 44–56.
- Марковић, Б. (2012). Новија истраживања читалачких интересовања и навика ученика разредне наставе. У *Зборнику Књижевност за децу и омладину – наука и настава*, књига 15. Јагодина: Факултет педагошких наука, 249–263.
- Милијевић, С. (2005). Значај и примјена наставних листића у разредној настави. У *Теоријско-изведбени модели педагошких иновација*. Бања Лука: Филозофски факултет, 139–168.
- Милинковић, М. (2006). Рецепција књижевности у науци и настави. Ужице: *Зборник радова Учитељског факултета*, број 7, 15–26.
- Милутиновић, Љ. и Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности*. Источно Сарајево: ЗУНС.

- Mićić, V. (2020). Prediction as a part of the reader's competence. *Malta Applied Research in Education*, I (1), 63-78.
- Младеновић, Ж. (2019). Читање књижевних дела и развој емпатије. *Учење и настава*, V (1), 11 – 26.
- Муџић, В. (1969). *Методологија педагошких истраживања*. Сарајево: ЗЗИУ
- Musa, Š. i Šušić, M. (2015). Теорија ресерције i školska ресерција. *Hum*, 10 (13), 84–108.
- Нешковић, С. (2011). *Педагошка вриједност рецепције наших народних умотворина*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Нешић, Б. (2012). Развој вербалних способности ученика осмогодишње школе. *Зборник Филозофског факултета*, XLII (2), 307–326.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning – Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: ЗУНС.
- Николић, М. (1997). Естетичке мотивације у тумачењу књижевноуметничких дела. *Настава и васпитање*, 46 (4), 377–384.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult—Defining Children's Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Павловић, М. (2008). *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевног дела*. Београд: Завод за уџбенике.
- Павловић, М. (2013). Васпитне вредности узорних ликова у прозним делима из школског програма. У *Зборнику Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*. Врање: Учитељски факултет, 394–401.
- Pallant, J. (2009). *SPSS-priručnik za preživljavanje*. Београд: Микро књига.
- Павловић Бабић, Д., Крњаић, З., Пешић-Матијевић, Ј и Гошовић, Р. (2001). Структура способности и вештина критичког мишљења, *Психологија*, 34 (1–2), 195–208.
- Peašinović, R. (1976). *Pedagoška funkcija nastavnika u moralnom razvoju učenika*. Београд: Institut za pedagoška istraživanja.
- Педагошка енциклопедија 1 и 2* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Pedagoški leksikon* (1996). Београд: ZUNS.
- Педагошки рјечник* (1987). Београд: ЗУНС.

- Петровић, Т. (2011). Дете читалац. *Детињство*, XXXVII (1), 70–76.
- Ријаже, Ж. и Inhelder, В. (1996) *Intelektualni razvoj deteta - izabrani radovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Поповић, Д. (2018). Рецепција умјетничког текста као подучавање и подстицај за писано стваралаштво ученика. У Зборнику *Књижевност за децу у науци и настави*, књига 21. Јагодина: Факултет педагошких наука, 133–147.
- Поповић, Д. (2013). Развој читалачке писмености и образовни програм матерњег језика и књижевности у основној школи. *Иновације у настави*, XXVI (3), 112–122.
- Првуловић, М. (2000). Измењена позиција књижевности и њен утицај на однос ученик-књижевно дело у настави књижевности. *Настава и васпитање*, XLIX (4), 555–566.
- Продановић, Т. и Ничковић, Р. (1984). *Дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и настава средства СРС.
- Pulido, D. (2004). The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity, *Language Learning*, 54, 469–523.
- Пурић, Д. (2016). Разумевање текста у настави књижевности. *Настава и васпитање*, LXV (2), 427–437.
- Пурић, Д. (2012). Књижевни текст у настави у млађим разредима основне школе. У *Зборнику радова Учитељског факултета у Ужицу*. Ужице: Учитељски факултет, 15 (14), 187–196.
- Радумовић-Столић, Д. (2011). Деца предшколског узраста и њихова рецепција књижевности. *Детињство*, XXXVII, 100–106.
- Rečnik književnih termina* (1985). Beograd: Nolit.
- Ристановић, Ц. (2011). Дјечји узрасти и рецепција књижевног текста. *Детињство*, XXXVII (1), 62–69.
- Rosandić, D. (1988). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет.
- Смиљковић, С. (2014). Рецепција књижевног текста на основношколском узрасту. У Зборнику *Настава и учење - савремени приступи и перспективе*. Ужице: Учитељски факултет, 369–376.

- Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Spajić, N. (2007). Geneza i mogućnosti razvijajuće nastave. *Pedagogija*, LXII (4), 651–674.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in Reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360 – 406.
- Стакић, М. и Миловановић, Б. (2015). Примена продуктивних истраживачких задатака у раду са даровитим ученицима у настави српског језика и књижевности. *Зборник радова Филозофског факултета*, XLV (2), 93–112.
- Стакић, М. (2016). Рецепција књижевног дјела у настави српског језика. У *Зборнику Бањалучки новембарски сусрети 2016*, том II. Бања Лука: Филозофски факултет.
- StatSoft (1994). *Statistica for Windows*. Tulsa: OK
- Степановна Сиденко, А. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. *Настава и васпитање*, 55 (2), 109–121.
- Stevanović, M. (1998). *Metoda recepcije u nastavi*. Tuzla: R&S
- Стојановић, А. (1997). Развијајућа настава и развој методике наставног рада. *Наша школа*, 18 (3-4), 349–354.
- Стојановић, Б. (2013). Васпитне вредности текстова у читанкама за млађе разреде основне школе. У *Зборнику Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*. Врање: Учитељски факултет, 351 – 360.
- Стојановић, Б. (2014). Читање са предвиђањем у функцији мисаоне активизације ученика. У *Зборнику Настава и учење - савремени приступи и перспективе*. Ужице: Учитељски факултет, 399–412.
- Стојановић, Б. (2019). Најмлађи читалац и сазнавање књижевног дела из угла теорије рецепције. У *Зборнику Језик, књижевност, теорија*. Ниш: Филозофски факултет, 701–712.
- Стојановић, Л. (2019). Књижевни текст и вредности које пружа у предшколском васпитању и образовању. *Методичка теорија и пракса*. XIX (1), 45–61.
- Стојановић, С. (2007). *Образовно-васпитни ефекти респонсибилне и интерактивне разредне наставе*. Необјављена докторска дисертација. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Стојановић, С. (2006). Васпитни ефекти примене респонсибилне и интерактивне наставе у нижим разредима основне школе. *Иновације у настави*, 19 (4), 89–97.

- Стојковић, Н. (2014). *Васпитни утицаји књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика млађих разреда основне школе*. Необјављена докторска дисертација. Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Suzić, N. (2007). *Primjena pedagoške metodologije*. Banja Luka: HBS.
- Schoppe, K. J. (1975). *Verbaler Kreativitätstest. Ein Verfahren zur Erfassung verbal-produktiver Kreativitätsmerkmale*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Тасић-Митић, И. (2012). Ученик као читалац. *Годишњак Учитељског факултета*, књига 3. Врање: Учитељски факултет, 451–456.
- Тителски, М. (2019). *Школски успјех и морална развијеност ученика у другој тријади основне школе*. Необјављен завршни (master) рад. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Толстој, Л. Н. (1968). *Чланци о уметности и књижевности*. Београд: Просвета-Рад.
- Turjačanin, V. i Čekrlija, Đ. (2006). *Osnovne statističke metode i tehnike u SPSS-u; Primjena SPSS-a u društvenim naukama*. Banja Luka: Centar za kulturni i socijalni popravak.
- Field, A. P. (1998). A bluffer's guide to sphericity. *Newsletter of the Mathematical, Statistical and computing section of the British Psychological Society*, 6 (1), 13–22.
- Hrvatska enciklopedija – mrežno izdanje* (2017). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- Цветковић, Ј. (2015). *Иманентни слух и рецепција музике*. Ниш: Факултет уметности у Нишу.
- Цвијетић, Р. (2006). Систем лексичких и семантичких вежби у настави српског језика. *Иновације у настави*, 21 (1), 36–44.
- Coakes, S. J. (2013). *SPSS verzija 20.0 Windows – Analiza bez muke*. Wiley.
- Čalenić, M. (1977). *Književnost za djecu*. Beograd: ZUNS
- Шаранчић Чутура, С. (2011). Удео подналова у рецепцијском одређивању књижевног дела. *Детињство*, XXXVII (1), 76–82.
- Шевић, С. (2018). *Рецепција књижевног дела Бранка Ћопића у настави*. Необјављена докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Šikl, A. (2012). Nastanak i opšta shvatanja modela razvijajuće nastave. *Obrazovna tehnologija*, XII (2), 161–170.
- Шобат, Д. (2009). *Дидактичко-методичке специфичности и ефекти рецепције књижевног текста у разредној интерактивној настави различитих нивоа сложености*. Необјављен магистарски рад. Бања Лука: Филозофски факултет.

- Šporer, D. (2016). Proučavanje recepcije i povijest čitanja. U Zborniku *Dani hrvatskog kazališta: Građa i rasprave o hrvatskoj književnosti i kazalištu*. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti i Knjževni krug Split, 42 (1), 228–246.
- Šuvaković, M. (1999): *Pojmovnik moderne i postmoderne likovne umetnosti i teorije posle 1950. godine*. Beograd – Novi Sad: Srpska akademija nauka i umetnosti–Prometej.
- Vu, A. T., Phillips, J. S., Kay, K., Phillips, M. E., Johnson, M. R., Shinkareva, S. V., ... & Bhattacharyya, R. (2016). Using precise word timing information improves decoding accuracy in a multiband-accelerated multimodal reading experiment. *Cognitive neuropsychology*, 33 (3-4), 265-275.
- Vučković, D. (2016). Mišljenja učitelja o usvajanju književnoteorijskih pojmova u nižim razredima osnovne škole u Crnoj Gori. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 18 (2), 419–446.
- Zloković, J. (1998). *Školski neuspjeh – problem učenika, roditelja i učitelja*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. Columbus OH: The Ohio State University Press.
- Yanling S. (2013). Review of Wolfgang Iser and His Reception Theory. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (6), 982–986.

ПРИЛОЗИ

ИСТРАЖИВАЧКИ ИНСТРУМЕНТИ

Школа: _____

Име и презиме ученика: _____

Разред и одјељење: _____

ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ОСНОВИХ КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИХ ПОЈМОВА – ТПОКП - ФОРМА А

Драги/а учениче/це,

Пред тобом се налази неколико занимљивих текстова. Твој задатак је да их прочиташ, а потом да одговориш на постављена питања. Дакле, настој да што боље уочиш форму текста и његове карактеристике, а потом да разумијеш његову садржину. Уколико неки задатак не умијеш да ријешиш не губи вријеме, него пређи на наредни задатак. Када урадиш све задатке које знаш, врати се на оне задатке који ниси успио/успјела да ријешиш, и покушај да тачно одговориш на њих.

ЖЕЛИМ ТИ УСПЈЕШАН РАД!

ПАС И ВУК

Угојеног пса случајно сретне необично мршав вук. Застану, и пошто су се поздравили, упита вук:

- Због чега си тако сјајан? Од каквог си се јела тако угојио? Јас сам много снажнији од тебе, па ипак умирем од глади.

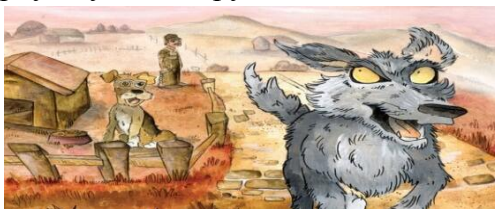
Пас објасни просто:

- Исти ћеш такав и ти бити ако можеш моме господару да учиниш исту услугу као и ја.- Шта то? – упита онај. – Да будеш чувар прага и дању у ноћу чуваш кућу од лопова. - Спреман сам на то. Сада подносим снијег и кишу и живим тешким животом у шуми. Колико ће ми бити лакше да живим под кровом и у беспослици једем обилну храну.

Хајде онда са мном! Док су ишли, примјети вук да је ланац огулио врат псу.

- Одакле ти то, пријатељу? – Ништа. – Реци ми ипак, молим те.

- Пошто изгледа да сам љут, дању ме везују да по дану спавам и будем будан кад дође ноћ. Увече ме дријеше и тада лутам куда ми се свиди. Донесу ми хљеб од своје воље. Са своје трпезе господар ми даје кости, слуге ми бацају комаде и јела која им преостану. Тако се мој трбух пуни без труда.



- А да ли је слободно да идеш куда желиш?

- Није слободно никако – одврати пас.

- Уживај оно што хвалиш, псу! Не волим ни краљ да будем ако нисам слободан.

ЕЗОП

1. Према твом мишљењу, шта би била поука ове басне?
-

ЦВРЧАК И МРАВ

Цврчак пјева ето
Цијело љето,
А кад зима дође
Веселе га прође.
Брига му је прва
Да се нађе мрва.

Оде до сусједа
Мрава, без обједа.
Моли мало зрно
Макар било црно
Само да преживи.

- "Ко да мене криви?
Све вратити ћу вама
И са каматама!"

Мрав се тада сјети:
- "Што радисте љети?"

- "Пјевао сам тада
Дању, ноћу, слијепо!"

- "Пјевали? Е баш лијепо,
Па плешите сада!"



ЖАН ДЕ ЛАФОНТЕН

2. Ова басна је необично написана. Написана је у стиху. Како се зове рима коју уочавамо у овој стихованој басни?
-

3. У тексту који слиједи означите полупаузе (цезуре) и паузе:

СТАРИ ВУЈАДИН

„Ђевојка је своје очи клела:
Чарне очи да би не гледале!
Све гледасте, данас не виђесте
ђе прођоче Турци Лијевљани,
проведоше из горе хајдуке:
Вујадина са обадва сина“...

4. Одломак који си прочитао/ла односи се на:
- а) лирску пјесму
 - б) баладу
 - в) епску пјесму

г) романсу
одговора)

(заокружи слово испред тачног

5. Како називамо стих којим је написан овај одломак пјесме?

ЉУБАВНА ПЕСМА

Био једном један маслачак.
И био на небу бели облачак.

Облачак горе, маслачак доле.
Гледећи се, почеше да се воле.

Дођоше врућине, летње, жежене,
и маслачак поче да вене.

Облачак притрчи брзо у помоћ:
киша је лила све до у поноћ.

И кад год је било потребе,
облачак даваше све од себе.

Од благородне, топле кише
маслачак растао све више, више,

ишао све даље од овог света,
надрастао је сва дрвета,

и једног је дана маслачак
нежно дотакао бели облачак.



МИЛОВАН ДАНОЈЛИЋ

6. Основни мотив (а и осјећање) који преовладава у овој пјесми је:
а) пријатељство маслачка и облачка

- б) љубав маслачка и облачка
 в) познанство маслачка и облачка
 г) помоћ облачка маслачку (заокружи слово испред тачног одговора)
7. Колико строфа има ова пјесма?

8. Замисли једну пјесничку слику у пјесми (која ти се највише допада), а потом јој дај наслов којег ћеш написати на линију.

9. У овој пјесми облачку и маслачку су приписане особине које су карактеристичне за људе.
 а) Које такве особине уочаваш?

 б) Препиши стихове који то доказују!

10. Строфу сачињену од два стиха називамо _____.

ШЉИВЕ ЗА ЋУБРЕ

Био неки човјек па имао сина, врло ваљана и угледна момка. Кад му син дорасте за женидбу, стане човјек мислити како ће наћи према сину и дјевојку, добру и ваљану. Најпослије смисли једно: натовари пуна кола шљива, па крену селом да виче:

– Хајде људи, шљиве за ћубре! Шљиве за ћубре!

Брзо се пронесе селом глас о томе да је неки човјек памећу померио, па даје шљиве за ћубре. Потрчаше људи на тај глас и стадоше чистити и скупљати ћубре по кућама, да промијене за шљиве.

Тамо, видиш, нека дјевојка накупила пун кецељац ћубрета, друга опет носи уврх једну котарицу, а једна се хвали – јадна јој мајка! – да би могла све шљиве измијењати за ћубре, само је мрзи да толико чисти кућу.

И човјек сваком даде пуно шљива. Утом дође нека дјевојка, стисла мало прашине у шаку, па и она иште коју шљиву.

– А што, синко, ниси више сакупила, та то је одвећ мало? – рече јој човјек.

– Та донијела бих ја, чико, и више, али немамо. И то смо једва мајка и ја којегадје по буџама настругале – одговори стидљиво дјевојка. То је човјек баш и тражио, јер видећи да је чиста и вриједна дјевојка, одмах је испроси за свог сина, и они поживјеше дуго и сретно.

НАРОДНА ПРИЧА

11. Главни лик у овој причи је _____, а споредни је _____.

СРЕБРНИ ТАЛИРИ

Била једном добра дјевојчица којој су умрли отац и мајка. Јадна дјевојчица била је тако сиромашна да није више имала ни собицу у којој би становала, ни креветац да у њему спава. Ништа друго није имала сем одјеће на себи и парчета хљеба у руци које јој бијаше дао неки човјек добра срца. А дјевојчица је била добра и племенита. Осјећала се напуштеном од свих, па је кренула у свијет уздајући се само у себе.

Кад је доспјела на једно пространо поље, сrete је неки странац и замоли:

- О дјевојчице, дај ми нешто за јело, много сам гладан!

Дјевојчица му одмах даде оно једино парче хљеба и пожели пријатан ручак. Затим продужи даље. Тада јој у сусрет наиђе једно дијете, које је плакало и говорило:

- Тако ми је хладно по глави, дај ми нешто да се покријем! Дјевојчица скиде капицу и даде је дјетету.

Ишла је још неко вријеме, а тада путем наиђе друго дијете, На себи није имало мајицу, па му бијаше веома хладно. Зато му је дјевојчица дала своју мајицу. А затим је дошло и треће дијете, које дјевојчицу замоли за сукњицу. И она му даде. Најзад је стигла у шуму. Мрак се већ бијаше спустио, кад се појави и четврто дијете, молећи дјевојчицу за њену кошуљицу. Дјевојчица помисли: - Већ је сасвим мрачно, нико ме неће видјети. Могу му поклонити своју кошуљицу. - Скинула је кошуљицу, те је поклони дјетету. Док је тако стајала у шуми, без ичега на себи, са неба почеше да падају звијезде. А те звијезде биле су прави сребрни талири. Па иако бијаше била дала другима све, чак и кошуљицу, дјевојчица се истог тренутка осјети као да на себи има меку кошуљу од најљепшег платна. Покупила је талире и отада више никада није била сиромашна

БРАЋА ГРИМ

талир – велики сребрни новац

11. Шта је нестварно у овој бајци?

12. Подвуци једну од наведених народних пословица за коју сматраш да може бити порука ове бајке.

- а) Лијепа ријеч и гвоздена врата отвара.
- б) Што људи имају више, то више желе.
- в) Добро чини, и добром се надај.
- г) Бољи је добар глас него златан пас.

Школа: _____

Име и презиме ученика: _____

Разред и одјељење: _____

ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ОСНОВИХ КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИХ ПОЈМОВА – ТПОКП- ФОРМА Б

Драги/а учениче/це,

Пред тобом се налази неколико занимљивих текстова. Твој задатак је да их прочиташ, а потом да одговориш на постављена питања. Дакле, настој да што боље уочиш форму текста и његове карактеристике, а потом да разумијеш његову садржину. Уколико неки задатак не умијеш да ријешиш не губи вријеме, него пређи на наредни задатак. Када урадиш све задатке које знаш, врати се на оне задатке који ниси успио/успјела да ријешиш, и покушај да тачно одговориш на њих.

ЖЕЛИМ ТИ УСПЈЕШАН РАД!

ЛИСИЦА И РОДА

Лисица је одлучила да се нашали са својом пријатељицом родом. Позвала ју је на ручак и изнијела пред њу неку ријетку супу у плитком тањиру. Такав ручак се могао само полизати, а рода није могла ни кап да ухвати кљуном. Лисица се претварала да јој је јако жао што се роди није допао ручак, па се гладна вратила кући. Сљедећег дана лисица је била родин гост.



Задовољна и нестрпљива пожурила је родиној кући, јер је била гладна. Али је тамо са ужасом примијетила да је ручак послужен у дубоким ћуповима, са врло тијесним грлићем, из којих је рода врло лако јела. Лисица није дохватила ни мрвицу укусног јела и отишла је кући гладна. А онда је рекла сама себи:

- "Заправо немам право да се жалим. Рода ми је само вратила мило за драго ...".

ЕЗОП

1. Које су људске особине приказане кроз лик роде?

2. Према твом мишљењу, шта би била поука ове басне?

3. У тексту који слиједи означите полупаузе (цезуре) и паузе:

СМРТ КРАЉЕВИЋА МАРКА

„Поранио Краљевићу Марко

у неђељу прије јарког сунца,
Покрај мора Урвином планином.
Када Мирко био уз Урвину,
Поче њему Шарац посртати,
Посртати и сузе ронити“...

4. Одломак који си прочитао/ла односи се на:

а) лирску пјесму

б) баладу

в) епску пјесму

(заокружи слово испред тачног одговора)

5. Како називамо стих којим је написан овај одломак пјесме?

ДЕЦО, ГЛЕДАЈТЕ, ПАДА ЛИСТ

Децо, гледајте, пада лист,
жут, сасушен и чист.

С мајком-дрветом борбу је водио
док се из пупољка није родио.

Децо, гледајте, пада лист,
сув, пожутео и чист.

Сунце је јео и растао, растао,
кишу је пио и до јула стасао.

Децо, гледајте, пада лист,

увео, жут и чист.

Од јуна до октобра радио, радио,
лепшао ваздух и траву хладио.

Децо, гледајте, пада лист,
свео, ужутео и чист.

И кад је нестало зеленог одела,
заспао листић свелог тела.

Децо, гледајте, сада пада лист.



МИРЈАНА СТЕФАНОВИЋ

6. Ова пјесма има:

а) осам строфа

б) двије строфе

в) девет строфа

(заокружи слово испред тачног одговора)

7. Ова пјесма садржи мноштво пјесничких слика. Замисли једну пјесничку слику (која ти се највише допада), а потом јој дај наслов којег ћеш написати на линију.

8. Ритам ове пјесме је:

а) успорен

б) умјерен

в) брз

(заокружи слово испред тачног одговора)

9. У овој пјесми листићу су приписане особине које су карактеристичне за људе.

а) Које такве особине уочаваш?

б) Препиши стихове који то доказују!

МАЈЧИН ДАР

У самотној кућици у подножју планине живјела је мајка. Њена дјеца су нарасла и отишла у свијет, за оцем. Одлазећи, рекли су мајци да ће се вратити. Отишли су далеко. Понекад су јој писали, али се нису вратили.

Мајци у самотну кућицу у подножју планине долазили би само прољеће, љето, јесен и зима. Зима је била најтиша. Толико тихо би било око куће да би мајка чула како се напољу сањају и како се дозивају њена дјеца. Чула би их, мада се све то догађало давно...

Гледала би кроз прозор и тражила их.

Тражила их је сасвим узалуд. Дошао је поштар и донио јој писмо. Најмлађи син је писао:

» Драга мама, веома сам далеко и не знам да ли ћу се икада вратити. Пошаљи ми све што сам оставио код куће.«

Мајка је читала и читала писмо: »Пошаљи ми све што сам оставио код куће.«

» Како да ти пошаљем све што си оставио код куће? « - размишљала је и најзад се домислила.

» Направићу кутијицу и у њој ће наћи све што је оставио код куће.«

Тако је и урадила. Направила је кутијицу од слика - разгледница његовог завичаја. На првој слици, оној на дну, била је родна кућа са планином у позадини. На другој слици, оној са стране, биле су поља и шуме. На трећој, четвртој и петој били су поток, пут у свијет и вољено село. Кутијицу је затворила шестом сликом, сликом расцвалих јабука. Црвеном свиленом нити сашила је од слика кутијицу.

Најмлађи син примио је кутијицу. Отворио ју је и у њој нашао све што је оставио код куће.

На мајчином прозору родне куће процвали су црвени каранфили, а изнад њих је наслутио мајчино лице. На њиви се заталасало златно жито, изнад шума и ливада запјевале су птице, на потоку вртио се мали млинчић који је оставио на том мјесту кад се још као мали дјечачић играо с њим.

Цестом је затоптао очев коњ, изнад вољеног домаћег села огласило се звоно, у траву испод расцвјеталих јабука сјели су момци и дјевојке са којима је некада заједно ишао у школу.

Када је најмлађи син затворио кутијицу, однекуд је долетио шарени лептир, и још никад дотле младић није толико пожелио да се врати кући и загрли мајку.

ЕЛА ПЕРОЦИ

10. Ко је у овој причи главни лик, а ко споредни?

11. Тема ове приче је:

а) завичај

б) мајчин дар

б) љубав према мајци

г) родна кућа

(заокружи слово испред тачног одговора)

ХРАБРИ КРОЈАЧ

Једног дана, храбри кројач је купио тегу меда, и када су му се муве навадиле на мед, он узе прво што му паде под руку и убије случајно чак седам једним ударцем. Тај чин га одушеви и он од радости поче да узвикује: “седам једним ударцем”! Инспирисан, крене по свијету тражећи срећу.



Убрзо он сrete цина, и мислећи да кројач под бројем седам мисли да је средио седам одраслих мушкараца једним ударцем, изазва га на мегдан. Цин узе камен и стисну га тако јако да из њега изађе вода. Кројач то исто учини, само уместо да је узео камен, он га тајно замени за мекани сир из своје торбе. Када је цин бацио камен далеко да се једва видео у даљини, кројач пусти птицу из руке, изгледајући као да је бацио камен који није пао. Онда га је цин замолио да му помогне да понесу дрво. Кројач му мудро рече да узме дебло, а он ће носити гране, што би тако да је кројач држао гране, а цин је подигао и њега и дрво и премјестио на друго мјесто.

Цин га је повео кући, гдје су и остали цинови живјели. Цин је покушао да убије кројача тако што ће га згњечити у току ноћи, али кројач се прије сна премјестио из кревета у ћошак, видевши да је кревет огроман за њега.

Чувши о његовим подвизима, краљ замоли кројача да среди два цина која задају краљевству проблем, а заузврат ће му краљ дати руку своје кћери. Кројач пристаде и изврши задатак са лакоћом, изазивајући и провоцирајући цинове једног на другог, бацајући им камење са дрвета док су спавали.

Послије тога краљ му даде своју кћер за жену и они живјеше срећно до краја живота.

БРАЋА ГРИМ

12. Шта је нестварно у овој бајци?

Школа: _____

Име и презиме ученика: _____

Разред и одјељење: _____

ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ОСНОВИХ КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИХ ПОЈМОВА – ТПОКП- ФОРМА В

Драги/а учениче/це,

Пред тобом се налази неколико занимљивих текстова. Твој задатак је да их прочиташ, а потом да одговориш на постављена питања. Дакле, настој да што боље уочиш форму текста и његове карактеристике, а потом да разумијеш његову садржину. Уколико неки задатак не умијеш да ријешиш не губи вријеме, него пређи на наредни задатак. Када урадиш све задатке које знаш, врати се на оне задатке који ниси успио/успјела да ријешиш, и покушај да тачно одговориш на њих.

ЖЕЛИМ ТИ УСПЈЕШАН РАД!

ЕРО И КАДИЈА

Чувао Еро кадијна говеда, па имао и своју једну краву, те ишла с кадијиним говедима. Једанпут се догоди, те се пободе кадијна крава с Ерином, па Ерина крава убоде кадијну на мјесто.

Онда Еро брже боље отрчи кадији: "Честити ефендија, твоја крава убола моју краву."

– "Па ко је крив, море, је ли је ко наћерао?"

– "Није нико, него се поболе саме."

– "Е, вала, море, марви нема суда."

– Онда Еро:

"Ама чујеш ли ти, ефендија, што ја кажем: моја крава убола твоју краву."

– "А, море, стани док погледам у ћитап" па се сегне руком, да довати ћитап, а Еро те за руку:

"Нећеш, Бог и Божја вјера! Кад нијеси гледао мојој у ћитап, ље нећеш ни твојој."

НАРОДНА ПРИЧА

1. Које су људске особине приказане кроз лик ефендије?

2. Према твом мишљењу, шта би била поука ове приповијетке?

КОСОВКА ДЈЕВОЈКА

„Сестро драга, Косовко девојко!
Видиш, душо, она копља бојна
Понајвиша а и понајгушћа,
Онде ј’ пала крвца од јунака
Та доброме коњу до стремена,

До стремена и до узенђије,
А јунаку до свилена паса,
Онде су ти сва три погинула,
Већ ти иди двору бијеломе,
Не кржави скута ни рукава“...

3. Текст који си прочитао/ла односи се на:

а) лирску пјесму

б) баладу

в) епску пјесму

(заокружи слово испред тачног одговора)

4. Како називамо стих којим је написана ова пјесма?

ШКОЛА

Свићу опет румена сванућа
школа ми је најмилија кућа!

Сазре лето, стиже јесен рана
школа ми је на почетку дана.

Била бела, плава или жута
школа ми је на почетку пута.

Лети пчела од цвета до цвета
школа ми је на почетку света.

Дува ветар, шуморе тополе
шта би човек да му није школе?

Мрак би био и ноћу и дању
живео би ко мајмун у грању.

Кукуриче петао са плота
школа, то је свитање живота!

ДОБРИЦА ЕРИЋ

5. Основни мотив у овој пјесми је:

а) пијетлово кукурикање

б) школске обавезе

в) љубав према школи

г) свитање живота

(заокружи слово испред тачног одговора)

6. Ова пјесма има:

а) осам строфа

б) седам строфа

в) девет строфа

(заокружи слово испред тачног одговора)

8. Ова пјесма садржи мноштво пјесничких слика. Замисли једну пјесничку слику (која ти се највише допада), а потом јој дај наслов којег ћеш написати на линију.

9. Ритам ове пјесме је:

а) успорен

б) умјерен

в) брз

(заокружи слово испред тачног одговора)

10. У овој пјесми школа је представљена као:

11. Рима у овој пјесми је:

а) обгрљена

б) парна

в) укрштена

г) нагомилана

(заокружи слово испред тачног одговора)

12. Строфа сачињена од два стиха зове се:

а) дистих

б) тристих

в) катрен

(заокружи слово испред тачног одговора)

НАЈЛЕПШИ ЦВЕТ

Некад давно живео је у некој земљи један мудар и срећан краљ. Његову старост мрачило је само то што није имао деце. Зато је краљ једном помислио: „Изабраћу најпоштеније дете у земљи и усвојићу га“. Наредио је да се свој деци подели семење најлепшег цвећа и објавио:

-Оно дете које из тог семена одгаји најлепше цвеће биће мој син или кћер! Сва деца су засејала семе и поливала га ујутру и увече. Сон Ир је такође брижљиво бдио над засејаним семеном. Али прошло је седам дана, па пола месеца, па и месец, али семе у саксији никако да проклија. „Баш чудно“, мислио је Сон Ир, обузет великом недоумицом. На крају је упитао мајку: - Зашто ми не ниче ово семе? Мајка му је, такође збуњена, рекла: - Извади га и посеј у другу земљу. Сон Ир је послушао мајку, али семе није ницало. Дошао је дан када је краљ требало да прегледа одгајено цвеће. Много деце изашло је на улице у празничном руху, држећи пред собом саксије са цвећем. Свако је хтело да постане принц или принцеза. Али, шта је ово? Зашто краљ брзо пролази крај деце док посматра цвеће и зашто се на његовом лицу не примећује ни трунка радости?!

Наједном је испред једне куће краљ приметио Сон Ира како плаче стојећи крај празне саксије. Краљ је наредио да му доведу малишана.

—Зашто стојиш са празном саксијом — питао је краљ. Сон Ир је грцајући испричао како је засејао добијено семе и како га је неговао, али оно није никло, вероватно за казну што је једном крадом откинуо воћку у туђем воћњаку. Чувши такав одговор, краљ је узео Сон Ира на руке, подигао га и објавио: - Ево мог поштеносног сина! Људи подиглоше глас: - Зашто баш малишан са празном саксијом?! Краљ је кратко објаснио: - Људи! Семе које је било раздјељено деци било је прокувано! Тада су сви почели да климају главама одобравајући. А деци која су стајала са саксијама пуним дивног цвећа од стида планули су обрашчићи: сва су она била засејала друго семе.

КОРЕАНСКА БАЈКА

13. Тема ове приче је:

- а) завичај
- б) поштење
- б) љубав према цвијећу
- г) родна кућа

(заокружи слово испред тачног одговора)

КЛЕСАР КОЛИ НИКАД НИЈЕ БИО ЗАДОВОЉАН

Једном давно живио је један клесар. Био је познат по необичној вјештини у свом занату. Једног је дана неком богаташу затребао поклон и послао је по клесара. Кад је клесар дошао, видио је да његов послодавац живи у палачи, да је обучен у свилу и сатен, да једе ђаконије и да је окружен дјевојкама и слугама. Врло завидан, клесар пожели да и сам постане тако богат. Вила је чула његову жељу и учинила га богатим човјеком.

Послије неког времена, један високи чиновник крене у надзор, путујући у носилци коју су носили његови људи. Гдје год би стигао, увијек су га пазили и био је окружен вазалима који су клицали, ударали у бубњеве и гонгове. Куд год би кренуо, људи су се клањали и правили му мјеста. Пут га је навео уз клесарова врата. Хукћући од скоројевићког поноса, клесар је одбио поклонити се сматрајући то понижењем.

“Имам исто толико слуга колико и он! Зашто бих му се клањао?“, рече он. Разљућен таквом непристојношћу, чиновник га избатина и казни новчаном казном. Болно устајући, клесар рече: “Значи, високи чиновници су моћнији од богаташа.“ Тада се заклео да му је једина жеља постати високим чиновником.

Вила је чула његову жељу и претворила га у високог чиновника. Слиједећи примјер чиновника, клесар прођаше кроз свој округ и изазва завист свих. Једнога дана стигне тако до неког обронка гдје угледа скупину лијепих, младих дјевојака. И устреми се на њих као тигар на беспомоћну јањад. Дјевојке су вриштале и дозивале и у трен ока мноштво људи из народа Зхуанг сјурило се са свих страна држећи мачеве, сјекире и мотике, узвикујући борбене покликe. Ухватише клесара и одвукоше га у село. И нису га пустили без честитих батина.

Такав груб поступак народа учинио је крај његовим злодјелима. “Чиновници, ма како моћни, нису ништа спрема народа Зхуанг“, рече он и пожели да опет постане Зхуанг.

Још једном је вила чула његову жељу и помогла му да се преобрази. Сваког дана је ишао на обронак са својим народом. Орао је и сијао од јутра до мрака. Било је љето, сунце је жарило као ватрена кугла и пржило му леђа док је радио. У налетима велике врућине чак су и птице и дивље животиње потражиле склониште дубоко у планини, а биволи су се упожавали до врата у муљевиту воду. Једино су блиставо зелене младице риже стајале усправно, као и народ Зхуанг. Клесар закључи да је Сунце покретачка сила свемира и почне сањати о томе да сам постане Сунце.

Вила је чула његову жељу и он постане Сунце на небу. На ужас свих, он настави пржити истим ватреним пламеновима. Међутим, догодило се да је наишао велик облак и сакрио земљу од Сунца. “Добро!“, уздахну клесар. “Ко би помислио да је облак снажнији од Сунца?“

Тако је сада пожелио бити облак. Поновно му је вила удовољила и претворила га у облак што слободно плови небом. Што се друго могло догодити него да се дигне вјетар и разбије

облак на комадиће? “Нисам знао да је вјетар тако моћан!“, узвикнуо је клесар с ужасом. “Дозволи да постанем вјетар, молим те.“

Поновно је вила помогла и претворила га у олују. Он запуше као тајфун, чупајући дрвеће из коријена и рушећи куће. Док је тако дивљао по земљи, одједном му се испријечила стијена. Колико год пухао, стијена је стајала непомицна. “Чак ни вјетар не може ништа стијени“, помисли клесар. “Да сам стијена, нико ме више никада не би кињио.“

Вила га смјеста претвори у стијену. Након неког времена дође група клесара. Разгледали су стијену, провјеравали колико је чврста и почели је разбијати. Збуњени клесар, сав претрашен, потражи помоћ од виле. “Најбоље би било да будеш оно што јеси“, рече вила. И тако је поновно постао клесар.



Од тада је радио пожртвовано као никада прије и постао још бржи и бољи мајстор. Због његове су вјештине људи често тражили његове услуге. Како је вријеме пролазило, постао је врло познат и сви су га у његовом крају поштовали као великог клесара.

КИНЕСКА БАЈКА

14. Подвуци једну од наведених народних пословица за коју сматраш да може бити порука ове бајке.

- а) Ко добро чини, добру се и нада.
- б) Знање је велико имање.
- в) Скоман човјек може све добити, а охол све изгубити.
- г) Бољи је добар глас него златан пас.

Назив школе: _____
 Презиме и име ученика: _____
 Разред и одјељење: _____
 Датум: _____

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ – ТВК – ФОРМА А

ПОДТЕСТ 1	(“Почеци ријечи“)	скор _____
ПОДТЕСТ 2	(“Крајеви ријечи“)	скор _____
ПОДТЕСТ 3	(“Реченице од 4 ријечи“)	скор _____
ПОДТЕСТ 4	(“Иста обиљежја“)	скор _____
ПОДТЕСТ 5	(“Сличности“)	скор _____
ПОДТЕСТ 6	(“Необичан начин употребе“)	скор _____
ПОДТЕСТ 7	(“Утопијске ситуације“)	скор _____
ПОДТЕСТ 8	(“Проналажење надимака“)	скор _____

УКУПАН СКОР НА ТЕСТУ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ: _____

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 1

“Почеци ријечи“

Дати су вам почеци ријечи. Досјети се што је могуће више ријечи са датим почецима и напишите их брзо једну испод друге.

То могу бити ријечи било које врсте писане великим или малим словом, дакле и стране ријечи које се код нас користе (имена...), али ипак не ријечи које су директно из страног језика.

ПРИМЈЕР: А.....	ЗАДАЦИ: Е.....	У.....
Африка	_____	_____
Анте	_____	_____
ако	_____	_____
амеба	_____	_____
али	_____	_____
алуминијум	_____	_____

Тестно вријеме за задатке 90 + 90 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 2

“ Крајеви ријечи“

Дати су вам крајеви ријечи. Досјетите се што је могуће више ријечи с датим завршецима и напишите их брзо једну испод друге. То могу бити ријечи било које врсте писане великим или малим словом, дакле и стране ријечи које се код нас користе (имена...), али ипак не ријечи које су директно из страног језика.

ПРИМЈЕР:.....ор	ЗАДАЦИ:ис	ач
шатор	_____	_____
директор	_____	_____

отпор
инспектор
отвор

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Тестно вријеме за задатке 90 + 90 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 3

“Реченице од четири ријечи“

Дата су вам 4 почетна слова и за свако од ова четири почетна слова треба да се досјетите неке ријечи и онда од те четири ријечи сачините једну реченицу. Није дозвољено убацивати никакве сувишне ријечи, али се може мијењати редослијед почетних слова. Од вас се очекује да сачините што је могуће више различитих реченица. Реченице не морају бити нарочито духовите. Пишите увијек само једну реченицу у један ред.

Примјер: Дата су слједећа четири слова Д–У–М–Б. Од њих се могу написати слједеће реченице: **Урош дира млађег брата. Дуња учи боље математику. Данас морам учити биологију. Бојан мисли да учествује.**

ЗАДАЦИ:

А – М – О – С :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

А – К – О – Л :

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Тестно вријеме за задатке је 150 + 150 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 4

“Иста обиљежја“

Наведено је неко обиљежје које се може установити код врло много ствари (нпр. мекан – хљеб, јастук, џемпер, тепих и сл.). Ви треба за овако именовано обиљежје да напишете, једну испод друге, што је могуће више ствари код којих је такво обиљежје уобичајено (тј. присутно без посебне промјене, односно без насилне промјене).

ЗАДАЦИ:

раван

чврсто

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Тестно вријеме за задатке 90 + 90 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 5

“Сличности“

У нашем језику је могуће одређене особине описати помоћу много ријечи којима се подразумева нешто слично. При томе често сваки појам јаче истиче неко одређено својство.

ЗАДАЦИ: Пронађи друге ријечи – изразе за:

ПРИМЈЕР:

“драго“

“лагано“

“ружно“

непријатно

одвратно

боље га не гледај

да ти се згади

неукусно

Тестно вријеме за задатке 120 + 120 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 6

“Необичан начин употребе“

За један предмет свакодневне употребе, који ће вам се именовати, треба да се досјетите што је могуће више необичних начина употребе. Настојте да неуобичајене, несвакидашње употребе, буду што разноврсније.

ПРИМЈЕР:

ЗАДАЦИ:

“КЉУЧ“

“ФЛАША“

“ТОРБА“

као вадичеп

за одвртање шrafoва

за звиждање

Тестно вријеме за задатке 120 + 120 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 7

“Утопијске ситуације“ (тј. нестварне, немогуће ситуације)

Замисли како би било кад би људи могли сами летјети као птице. Шта би се тада дешавало?

Какве би све посљедице имало овакво стање? Наведи што више таквих посљедица:

Тестно вријеме за задатке 180 секунди.

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 8

“Проналажење надимака“

Сви познајете обичај да се неке ствари из свакодневне употребе свакодневног живота или одређене особе означе шаљиво, смијешним ријечима или надимцима. Молимо вас да покушате за сваку ствар да пронађете више оригиналних надимака. Оцијениће се укупан број свих пронађених надимака, али други изрази за те ствари који су у употреби неће се вредновати.

ПРИМЈЕР: НОВАЦ = ЗРЊЕ, САЛАТА, ЈАЈЕ, БУХА...

ПАС = _____

МАКАЗЕ = _____

КАИШ = _____

ШОЉА = _____

ВОДА = _____

ШКОЛСКА КЛУПА = _____

ШАЛ = _____

ИГРАЛИШТЕ = _____

КРОМПИР = _____

ЛОПТА = _____

Тестно вријеме за задатак је 4 минута.

Назив школе: _____
Презиме и име ученика: _____
Разред и одјељење: _____
Датум: _____

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ – ТВК – ФОРМА Б

ПОДТЕСТ 1	(“Почеци ријечи“)	скор _____
ПОДТЕСТ 2	(“Крајеви ријечи“)	скор _____
ПОДТЕСТ 3	(“Реченице од 4 ријечи“)	скор _____
ПОДТЕСТ 4	(“Иста обиљежја“)	скор _____
ПОДТЕСТ 5	(“Сличности“)	скор _____
ПОДТЕСТ 6	(“Необичан начин употребе“)	скор _____
ПОДТЕСТ 7	(“Утопијске ситуације“)	скор _____
ПОДТЕСТ 8	(“Проналажење надимака“)	скор _____

УКУПАН СКОР НА ТЕСТУ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ: _____

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 1

„Почеци ријечи“

Дати су вам почеци ријечи. Досјетите се што више ријечи које почињу са датим почецима и напишите их брзо на линијама поред почетка ријечи. Пишите читко. То могу бити ријечи било које врсте писане великим или малим почетним словом.

ПРИМЈЕР: да је дат почетак ријечи са почетним словом С, ви би могли написати ријечи као што су: Србија, Стана, сат, сан, столица, станарина и многе друге ријечи које почињу са словом С.

К.....	Е.....
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Вријеме за рад задатка је 3 минуте (90 + 90 секунди).

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 2

„Крајеви ријечи“

Дати су вам крајеви ријечи. Досјетите се што више ријечи које се тако завршавају и напишите их на линијама, једну испод друге. То могу бити ријечи било које врсте писане великим или малим почетним словом.

ПРИМЈЕР : да је дат завршетак ријечи са ОР ви би могли написати ријечи као што су: мотор, отпор, хорор, доктор, мајстор, креатор и многе друге које се завршавају на ОР.

.....ја	ти
_____	_____

Вријеме за рад 180 секунди (90+90 секунди).

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 3

„Реченице од четири ријечи“

Дата су вам четири почетна слова и за свако слово од та четири почетна слова треба да се досјетите неке ријечи која почиње тим словом, а затим да од те четири ријечи напишеш једну реченицу. При писању смијеш користити само те ријечи у свакој реченици по једном, а редослијед почетних слова, односно ријечи, можеш да мијењаш. Од вас се очекује да напишете што више различитих реченица.

ПРИМЈЕР: Дата су слједећа четири слова **А-Н-О-В**. Од њих се могу написати слједеће реченице: **Ненад вози опасно ауто. Ана, Вања воли Николу. Аница носи ову виолину. Оља неће возити ауто.**

Е – Т – О – Р

А – Ш – И – Л

Вријеме за рад је 5 минута (150 + 150 секунди).

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 4

„Иста обиљежја“

Написано је неко обиљежје које се може приписати многим стварима.

Ви треба да смислите и напишете што више ствари које могу имати то обиљежје, а да их претходно не мијењамо. На примјер, ОКРУГАО: сат, новчић, точак, лустер, тањир и многе друге ствари, предмети.

четвороугласт

тврд

Вријеме за рад 3 минуте (90 + 90 секунди).

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 5

„Сличности“

У нашем језику је могуће одређене особине описати са више различитих ријечи којима се подразумева нешто слично. Ваш задатак је да уз наведене особине нађете што више ријечи које значе исто или слично.

На примјер: „РУЖНО“: одвратно, гадно, неукусно, фуј, непријатно и сличне ријечи које указују на исту особину.

„ходати“

„јести“

Вријеме за рад 4 минуте (120+120 секунди)

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 6

„Необичан начин употребе“

За један предмет свакодневне употребе који су наведени, ви треба да се досјетите што више необичних начина употребе и да их напишете на линијама.

На примјер: лист папира (за писање, цртање, за израду авиона, брисање руку и тако даље).

„кућа“

„вода“

Вријеме за рад 4 минуте (120 + 120 секунди).

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 7

„Посљедица“ (тј. нестварне, немогуће ситуације)

Замисли како би било када би неки мађионичар својом магијом учинио да сви људи буду невидљиви.

Какве би све посљедице имало овакво стање? Наведи што више таквих посљедица:

Шта би се десило када не би било тамног дијела дана - ноћи, него само свијетли дио дана - обданица? Какве би све последице имало овакво стање?

Вријеме за рад је 6 минута (180+180 секунди).

ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ 8

„Пронађи надимак“

Сви познајете обичај да се неке ствари из свакодневне употребе свакодневног живота или одређене особе означе шаљиво, смијешним ријечима или надимцима. Молимо вас да покушате за сваку ствар да пронађете више оригиналних надимака. Оцијениће се укупан број свих пронађених надимака, али други изрази за те ствари који су у употреби неће се вредновати.

На примјер: НОВАЦ = ПАРЕ, ЦЕНЕР, ЗРЊЕ, САЛАТА...

ПАС = _____

ГУМИЦА = _____

ХАЉИНА = _____

КАШИКА = _____

ЈАБУКА = _____

ТЕЛЕВИЗОР = _____

КАПА = _____

ЊИВА = _____

КУПУС = _____

ПУТ = _____

Вријеме за рад је 4 минута.

Назив школе: _____
Име и презиме ученика: _____
Разред и одјељење: _____

ТЕСТ РЈЕЧНИКА – ТР – ФОРМА А

УПУТСТВО ЗА УЧЕНИКА

Радићеш вјежбе за познавање ријечи.

На страницама које си добио, последије сваког редног броја, налазе се у почетку сваког реда **КРУПНО ОДШТАМПАНЕ РИЈЕЧИ**. Поред сваке ријечи налази се и пет других ријечи.

На примјер: ПРИМИТИ – узети – дати – посјетити – потпомагати – уздрмати.

Твој задатак је да прво прочиташ **КРУПНО ОДШТАМПАНЕ РИЈЕЧИ** и да у продужетку између осталих ријечи нађеш ону која је по свом значењу најближа крупно одштампаној ријечи. Када нађеш ту ријеч, подвуци је.

На примјер: ЗОРОМ – журно – рано изјутра – узрујано – врло весело – смјело.
РАДИ БРЗО, АЛИ ПАЖЉИВО! НЕ НАГАЂАЈ! УВИЈЕК НАЛПРИЈЕ ПРОЧИТАЈ СВИХ ПЕТ РИЈЕЧИ ПРИЈЕ НЕГО ШТО ОДГОВОРИШ. ПАЗИ ДА ПОДВУЧЕШ САМО ЈЕДНУ РИЈЕЧ, ЈЕР АКО ПОДВУЧЕШ ВИШЕ РИЈЕЧИ, ОДГОВОР СЕ СМАТРА ПОГРЕШНИМ. РИЈЕЧ КОЈУ НЕ ПОЗНАЈЕШ, ПРЕСКОЧИ!

СРЕЋАН ТИ РАД!

1. АПОСТРОФ – калуђер – правописни знак – лирска пјесма – саобраћајни знак – спортска значка
2. БЕЗДУШАН – тужан – умиљат – прост – врло осјетљив – неосјетљив
3. БОСИЉАК – ситно сијено – зрнаст плод – степска трава - љупка особа – цвијет јаког мириса
4. БРИЖЉИВ – неспособан – несмотрен – сањив – пажљив – жалостан
5. ВАЖАН – значајан – велики – тежак – измјерен – нетачан
6. ВЈЕШТАЧКИ – који није сигуран – који није природан – непознат – који није модеран – вјешт
7. ВОЉАН – који неће – који мора – који хоће – тврдоглав – неодлучан
8. ГДЕМУДРАГО – свугдје – нигдје – овдје – гдје – драге воље
9. ГЛАСОВНИ – нечујан – пун свијета – звјездани – мирисан – звучни
10. ГРАБУЉЕ – дио машине – елиса – сликарска четка – прибор за риболов – пољопривредна справа
11. ГОЊЕЊЕ – сањање – слабљење – планирање – потјера – сумња
12. ДЈЕЛИЋ – мали дио – половина – птица – барска трска – исјечак

13. ДИРЕК – жица – ограда – стуб – таван – одређени правац
14. ДОБРОВОЉАН – слабе воље – од своје воље – несавјестан – колебаљиве воље – нерасположен
15. ДРАНГУЛИЈЕ – конфекција – упакована роба – кабаста роба – безначајне ствари – успомена
16. ЂАВОЛИК – врста лака – несташна особа – воденичар – мирна особа – врста цвијећа
17. ЖМИРАВ – погрбљен – трептав – просјед – раван – уплетен
18. ЗАПОВЈЕСТ – историја – казна – наређење – почетак – извјештај
19. ЗАСИЈАТИ – угасити – освијетлити – потонути – заћи – нестати
20. ЗАУВИЈЕК – за сва времена – одавно – дуго – понекад – никад
21. ЗГЊЕЧИТИ – раставити – плакати – запечатити – спљескати – излијечити
22. ЗМИЈАСТ – кривудавац – кос – прав – тајни – шарен
23. ИЗБАВИЈАТИ – пасти у клопку – појавити се – дуго говорити – ослобађати – пријатно се проводити
24. ИЗГАЗИТИ – преносити – погазити – посадити – ићи брзо – отјерати
25. ИЗЈАВА – острво – здравица – саопштење – оправдање – понос
26. ИКАКО – на ма који начин – нерадо – увијек – на одређен начин
27. ИСПАШТАТИ – отрести прашину – потопити – јако дувати – много трпјети – одријешити чвор
28. ЈЕСТИВО – оно што се лијечи – оно што није скупо – врло марљиво – домаћа лектира – оно што се једе
29. ЈУТРО – сан – зора – туга – молитва – доручак
30. КАМЕЊАРКА – врста змије – каменолом – коштица – ноћна птица – врста камена
31. ЛАБАВО – опуштено – није порозно – пјесма у прози – чесма – смрзнуто
32. ЛЕДИТИ – топити – замаглити – испаравати – пратити – смрзавати
33. ЉУТЊА – срџба – досада – ларма – омот – поздравна ријеч

34. МАГЛОВИТ – сјајан – облачан – топао – сунчан – непрозиран
35. МИР – љековита трава – дубоке воде – бука – тишина – зора
36. МЛАК – ни велик ни мали – врло чврст – ни врућ ни хладан – млијеко у праху – прелакиран
37. МОКАР – празан – влажан – прокуван – озбиљан
38. МРАВИЊАК – вјетроказ – мноштво мрава – рој пчела – свијећњак – врста мрава
39. НАДАЛЕКО – ограничено – близу – непосредно – приближно – удаљено
40. НАПАСНИК – силеција – новинар – фотограф – расадник – говорник
41. НАПРЕДАК – продужетак – дрворед – изложба – поредак – успјех
42. НЕВОЉА – богатство – немање воље – жетва – савјест – несрећа
43. НЕКАД – у раније доба – сада – врло често – ових дана – у будуће
44. НЕОБАЗРИВ – врло учтив – неугледан – зрикав – непажљив – непромјенљив
45. НЕПРИЈАТЕЉСТВО – слога – мржња – уљудност – суђење – лијепо понашање
46. НЕСПОСОБАН – несхватљив – талентован – духовит – невјешт – споредан
47. НЕЧУЈАН – врло чувен – гласан – невјешт – живахан – врло тих
48. НОШЊА – мољакање – врста носила – корпа – одијело – соба
49. ОБЕЗНАЊЕНОСТ – бесвјесност – јунаштво – мудрост – школовање – усамљеност
50. ОГОРЧЕЊЕ – наслједство – маштање – побједа – одговарање – разљућеност
51. ОДАЗИВАЊЕ – сналажење – гласно причање – високо звање – концертно пјевање – одговарање на позив
52. ОСВАНУТИ – поранити – дневник водити – увенути – уплашити се – освојити
53. ОСНИВАЊЕ – сплеткарење – утемељивање – сан – ткање – рецитовање
54. ОСТВАРИВАЊЕ – дубока старост – заваривање – неслога – противурјечност – извршавање
55. ПАМЕТ – разум – ватра – аманет – тешкоћа – обавеза

56. ПАТУЉАК – мали растом – замотуљак – мали брежуљак – врста цвијећа – заклопац
57. ПЕТОСТРУК – удвостручен – из пет дијелова – са пет страна – петина – пети спрат
58. ПИПКАТИ – плескати – преписивати – додиривати – ткати – откуцавати
59. ПОВАЗДАН – никада – по неки пут – понор – висина – стално
60. ПОВИШИВАЊЕ – лишавање – увећавање – силажење – разрјешавање – одрицање
61. ПОГУБЉЕЊЕ – вечера – смртна казна – новчана награда – орден – говорна мана
62. ПОКЛАПАТИ СЕ – сјећи се – бити несагласан – бити неуредан – подударати се – клапарати
63. ПОКУЋСТВО – школске књиге – станарина – познанство – кућни намјештај – кров
64. ПОПРАВИТИ – нестати – поставити – дићи – обновити – установити
65. ПОСЛИЈЕ – раније – због тога – никако – недоследно – касније
66. ПОМИСЛИТИ – бити необавијештен – потпомоћи – повјеровати – бити стављен – слити се
67. ПРГАВ – сталожен – сиве боје – напрасит – тијесан – исполиран
68. ПРЕДИГРА – завршетак – уводна игра – такмичење – позајмица – дјечија игра
69. ПРЕОБЛАЧЕЊЕ – мијењање стана – одугловачење – мијењање одјеће – одустајање – претварање
70. ПРЕСАХНУТИ – уздахнути – исушити се – превагнути – одморити се – преорати
71. ПРЕУЗИМАТИ – пренаглити – прихватити – очекивати – превозити – премазати
72. ПРИЗИВАТИ – позивати – зијевати – признати – наговјестити – бити одсутан
73. ПРИПЕЋИ – заобилазити – јако назапти – растопити – заледити се – јако гријати

74. ПРОЛАЗАН – заразан – сталан – привремен – пренатрпан – будан – пасти на кољена
75. ПРОСТАК – једноставан човјек – невоспитан човјек – врло културан човјек – сретан човјек – скроман човјек
76. ПРОЋАСКАТИ – поскакивати – потпомоћи – препоручити – испричати се – истражити се
77. ПУТОПИС – епска пјесма – вјенчање – врста описа – знак навода – ловачка шала
78. РАБОТА – скривено благо – посао – кутија – боца – нерадо
79. РАЗВЕСЕЛИТИ СЕ – бити тачан – раселити се – бити марљив – бити расположен – пропасти
80. РАСТЕЗАЊЕ – ширење – сажимање – сазнање – откриће – немоћ
81. САВРЕМЕН – преран – у духу времена – врло застарио – пренатрпан – са рамена
82. САСТАТИ СЕ – потући се – разићи се – сусрести се – срушити се – растајати се
83. СЕЛИЦА – оса – врста плода – рјечна риба – збирна именица – врста птице
84. СЕСТРИЋ – студент – занатлија – рођак – пјесник – птица
85. СМИШЉЕНО – паметно – немарно – сложено – допуњено – бијесно
86. СРДИТО – умјерено – тихо – бијесно – весело – несрећно
87. СТАДО – невоља – заједница оваца – дрвени штап – планински пас – велика пауза
88. СТРАСТАН – немаран – јаким осјећаја – врло лијен – неосјетљив – јаким нерава
89. СУМЊА – двоумљење – говор – премијера – сусрет – сретно
90. ТВОРЕЊЕ – изграђивање – предвиђање – сањање – уображавање – упозорење
91. ТУЧАК – дио листа – жиличаст коријен – таксена марка – дрвене степенице – дио цвијета
92. УБРАЈАТИ – настојати – припитомити – урачунати – избрисати – покајати се
93. УВИЈАТИ – замотати – пребројати – разбити – развити – придодати

94. УЗНЕМИРАВАТИ – утишати – намјеравати – досађивати – приговарати – занемаривати
95. УЉУДНО – намјерно – пристојно – уједињено – непристојно – смањено
96. УЧЕСТВОВАТИ – бити одстрањен – тежити – наглашавати – полемисати – судјеловати
97. ХВАТАТИ – шчепати – потонути – прелетјети – лупати – препоручити
98. ЦРТЕЖ – кичица – пилула – казна – скица – дугачка црта
99. ЧЕЗНУТИ – туговати – ласкати – грдити – снажити
100. ЧИСТУНАЦ – издајица – неукаљан – сиромашак – грубијан – неодлучан

Назив школе: _____
Име и презиме ученика: _____
Разред и одјељење: _____

ТЕСТ РЈЕЧНИКА – ТР – ФОРМА Б

УПУТСТВО ЗА УЧЕНИКА

Радићеш вјежбе за познавање ријечи.

На страницама које си добио, последије сваког редног броја, налазе се у почетку сваког реда **КРУПНО ОДШТАМПАНЕ РИЈЕЧИ**. Поред сваке ријечи налази се и пет других ријечи.

На примјер: БУКА – тешкоћа – ларма – водоскок – туча – птица.

Твој задатак је да прво прочиташ **КРУПНО ОДШТАМПАНЕ РИЈЕЧИ** и да у продужетку између осталих ријечи нађеш ону која је по свом значењу најближа крупно одштампааној ријечи. Када нађеш ту ријеч подвучи је.

На примјер: БАЧВА – столица – бунар – чарапа – буре – чаша.

РАДИ БРЗО, АЛИ ПАЖЉИВО! НЕ НАГАЂАЈ! УВИЈЕК НАЛПРИЈЕ ПРОЧИТАЈ СВИХ ПЕТ РИЈЕЧИ ПРИЈЕ НЕГО ШТО ОДГОВОРИШ. ПАЗИ ДА ПОДВУЧЕШ САМО ЈЕДНУ РИЈЕЧ, ЈЕР АКО ПОДВУЧЕШ ВИШЕ РИЈЕЧИ, ОДГОВОР СЕ СМАТРА ПОГРЕШНИМ. РИЈЕЧ КОЈУ НЕ ПОЗНАЈЕШ, ПРЕСКОЧИ!

СРЕЋАН ТИ РАД!

1. БАДАВА – увијек – смијешно – не плаћа се – бачва – бацање
2. БЕСКИЧМЕЊАК – припадник класе животиња – поуздан – минерал – једна биљна врста – кондуктер
3. БЛЕСАВ – ружан – ћорав – глуп – необријан – паметан
4. БРУС – врста руде – камен за оштрење – точак од дрвета – дио моста – цемент
5. ВАСИОНА – брзина – свјетлост – свемир – сунчев лук – сателит
6. ВИНОГРАД – подрум – продавац вина – изданци винове лозе – одгајивач винове лозе – чувар винограда
7. ГЛАВИЧИЦА – порез – олуја – плод – лијек – младунче
8. ГИЊЕЊЕ – пожар – њихање – губљење живота – потјера – завјера
9. ГРЕБОТИНА – чир – завој – ињекција – велика греда – ожиљак
10. ГРОЗД – коштица – зрнаст плод – пољска птица – плод мака – трешња
11. ГУМА – бијели восак – воденични камен – врста каучука – гомила – тропска животиња
12. ДЕБЛО – лопата – жбун – даска – стабло – грана
13. ДИВОВСКИ – патуљаст – очаран – огроман – војнички – лијеп

14. ДИЈЕТЕ – играчка – студент – нежењен човјек – блиски рођак – неодрасла особа
15. ДОВИТЉИВОСТ – гимнастика – свечаност – упорност – сналажљивост – јачина
16. ДОГОДИШЊИ – прије годину дана – стар двије године – прије десет година – од идуће године – из давне прошлости
17. ДОЛИЈАТИ – пасти у клопку – додавати још – брзо изникнути – полијевати водом – лајати
18. ДРЖЕЋИ – неотпоран – пролазни – врло слаб – висећи – још снажан
19. ДРОБЉИВ – трошан – чврст – провидан – ријечит – несташан
20. ДУГА – ситна јесења киша – најсјајнија звијезда – поларна ноћ – небески свод – небески лук у бојама
21. ЂЕРДАН – звук – накит – звекет – понор – бич
22. ЖЕРАВИЦА – жар – опекотина – ситан угаљ – ужарено гвожђе – ноћна птица
23. ЖИР – шипак – багремов плод – храстов плод – шешир – платно
24. ЗАБАВА – расположење – станарина – узалуд – разонода – превара
25. ЗАЛИЈЕЧИТИ – прикачити – пребољети – узети лијек – ударати печат – ранити
26. ЗАВИЈУТАК – веза – камен – окука – кука – затвор
27. ЗАКЛЕТИ СЕ – опустити се – залетјети се – обавезати се – склонити се – задржати се
28. ЗАЛУД – јефтино – непотребно – обилно – хитро – важно
29. ИЗМИРИТИ – измислити – дати тражено – разбољети се – уљепшати – умирати
30. ИСКАПЉИВАЊЕ – свечана поворка – сјечење дрва – стасање – испијање до дна – велики пљусак
31. ИСПРАВА – врста алата – писмени доказ – пјесмарица – врста браве – усправан
32. ИСУШЕЊЕ – водоскок – поплава – колебање – усахнуће – казна
33. ЈАБУЧАР – јабуково дрво – воћњак са јабукама – сок од јабука – колач – врста пужа
34. КАЧИЦА – прибор за јело – плитак базен – мала каца – мали лонац – посуда за какао

35. КОПЧАТИ – замотати – спајати – много причати – нажити се – глумити
36. КРЗАВ – шарен – исцијепљен – упрљан – злочаст – клизав
37. ЛИПСАТИ – ударати се – лизати – липу садити – угинути – лијевати
38. МАГЛОВИТ – сјајан – облачан – топао – сунчан – замишљен
39. МАШИЦЕ – шибица – жарач – велике маказе – игла – пожар
40. МЕМЛА – влага – чађ – тамбура – опна – жути шешир
41. МНОЖИТИ – смањити – изједначити – образложити – увећати – предложити
42. МУКА – досада – лијеност – тешкоћа – примједба – забава
43. НАВИЋИ СЕ – прилагодити се – попети се – напустити мјесто – изборити се – бити запослен
44. НАДИРАТИ – утопити – пробијати – удисати – зауставити – бити даровит
45. НАНУЛЕ – чизме – кратке чарапе – лаковане ципеле – дрвене папуче
46. НЕПОГРЕШИВ – недостижан – непогодан – везан у чвор – тачан – врло грешан
47. НЕУГОДНОСТ – неправда – непотребност – неприлика – нерад – удобност
48. НОШЊА – мољакање – врста носила – корпа – одијело – соба
49. ОБАВИТИ – разлабавити – умотати – одвезати – наставити – пренијети
50. ОБИЧАЈ – навика – ношња – окука – одлика – несмотреност
51. ОБРУКАТИ – посматрати – плакати – изложити опасности – осрамотити – обухватити
52. ОВНИЋ – мали орао – мали ован – звончић – првак – птичица
53. ОДЈАХАТИ – одњеговати коња – сићи с коња – њихати се – отићи јашући – руком махати
54. ОМРКНУТИ – помакнути – омрзнути – ућутати – заноћити – стићи
55. ОРТАЧКИ – узорано – замршено – заједнички – зналачки – лаковјерно
56. ОСКУДНОСТ – куђење – богатство – запомагање – нешташица – захтјев
57. ОТКОПАТИ – пресахнути – одмотати – извадити из земље – заковати сандуке – очистити

58. ОТРГНУТИ – изникнути – саопштити – бојати се – одвојити – прогутати
59. ПАСТИРЧАД – спортски тим – ситан пасуљ – чобани – граничари – дјеца
60. ПЕРУТАТИ – љуштити се – раскомадати – купати се – маштати – бити сањив
61. ПЉУВАЧКА – гас – пљусак – слуз – пилула – инјекција
62. ПОВОЈ – спирала – кола – пелена – промјена – плот
63. ПОДВАЛИТИ - ваљати – измјерити – дуго путовати – преварити – измијешати
64. ПОНЕКАД – послје свега – с времена на вријеме – никада – у заказано вријеме – стално
65. ПОПАСТИ – поставити – испарити – бити упакован – све однијети – поломити
66. ПРАЋКА – моторно возило – лутрија – врста оружја – оцјена из владања – школска књига
67. ПРЕКИВАЊЕ – поновно ковање – закивање – препакивање – поновно паковање – прекоријевање
68. ПРЕМИНУТИ – заћутати – умријети – разбудити се – очајавати – добити премију
69. ПРЕЧУТИ – лијепо цртати – погрешно разумјети – прочистити – не сагласити се – препоручити
70. ПРИМИЦАЊЕ – долажење – одступање – приморје – прекретница – примитивност
71. ПРИСЛОН – поклон – подупирач – принуда – салон – пристанак
72. ПРОЖЕТ – извјештачен – неостварен – обојен – освијетљен – обузет
73. ПРОМАЈА – утовар робе – муња – струјање ваздуха – програм – ваздушна пара
74. ПУЗАВИЦА – пењачица – сунцокрет – дрво – играчка – четинарска шума
75. РАЗДРАГАНОСТ – одушевљење – разматрање – ганутост – расправа – температура
76. РАСТУРИТИ – средити – поставити – изоставити – подметнути – разбацати
77. САЗНАЊЕ – полијетати – разумијевање – помјерање – кајање – похвала
78. СЕДАМНАЕСТОРО – седамнаест жена – седамнаести дио – од седам година – из седамнаест дијелова – седамнаест мушких и женских

79. СИЛЕЦИЈА – превозник – посластичар – магационер – продавац леда – насилник
80. СКРЕТАЊЕ – промјена правца – народна игра – велика поворка – прескакање – смањивање брзине
81. СМИЈЕХ – радост – туга – колут – промјена – смјелост
82. СОЛДАТСКИ – ловачки – глумачки – умјетнички – племићи – војнички
83. СПРОВЕСТИ – пропратити – уштедјети – наговијестити – напунити – увриједити
84. СТИСАК – звиждук – ознака – притискивање – плач – упаљач
85. СУВ – дебео – мочваран – безводан – намјештен – увучен
86. ТИХОСТ – охолост – мирноћа – галама – препоручено писмо – заостајање
87. ТРОУГЛИ – из три слова – округао – у виду квадрата – по три угла – тродимензионалан
88. ТУЂ – стран – уобичајен – невесео – ослобођен – таман
89. УВРХ – врло ниско – у средини – заврнуто – при дну – сасвим горе
90. УЗБУРКАТИ – оставити – смирити – одстранити – путовати – ускомешати
91. УЈНА – ученица – рођака – кутија – домаћица – невјеровање
92. УСМРТИТИ – похвалити – прихватити – убити – услужити – понијети
93. УТВРЂЕЊЕ – сјенка – застава – осигурање – налог – провиђење
94. УШТИПАК – хладно пиће – врста колача – штирак – велике маказе – црвени плод
95. ХИТАР – брз – бистар – врло спор – врло одлучан – храбар
96. ХРОМ – глув – без зуба – сакат – без очију – позлаћен
97. ЦИГЛО – нарочито – разметљиво – једино – смрзнуто – порозно
98. ЧАСКОМ – доста касно – намјерно – са прекидима – причајући – за тренутак
99. ШЕГРТ – трговачки путник – бродски кувар – падобранац – занатски ученик – заставник
100. ШТИПКАТИ – плакати – нагомилавати – штитити – стискати – исполирати

Школа: _____

Име и презиме ученика: _____

Разред и одјељење: _____

ТЕСТ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ – ТБЧУС – ФОРМА А

УПУТСТВО УЧЕНИКУ

Драги/а учениче/це,

Научио/ла си читати у себи. Када дам знак, окрени лист и почни да читаш текст „НЕВЈЕРА СТРАДА“ у себи. Читај га у себи, **БРЗО И ПАЖЉИВО**, и настој да га што боље **РАЗУМИЈЕШ**.

Читај га све док не кажем „**ПРЕСТАНИТЕ ЧИТАТИ**“! Тада заокружи, а потом препиши у свеску задње двије ријечи које си прочитао/ла. Тако ће се видјети да ли можете у једном тренутку своју пажњу усмјерити на нешто друго и да ли сте **ЗАПАМТИЛИ**.

Одмах послѣ тога настави да читаш текст даље.

Послије читања датог текста на посебном листићу папира одговорићеш писмено на постављена питања. На свако питање напиши кратак одговор од једне или неколико ријечи. Поред неких питања наведени су могући одговори. Тада требате да заокружите онај одговор за којег сматрате да је исправан. Ако ниси сигуран/на, немој давати било какав одговор, већ пређи на слѣдећи задатак. Да би могао/ла одговорити на што више питања, читај текст што пажљивије, са што више разумијевања.

Чекај знак за окретање листа и почетак читања.

ЖЕЛИМ ТИ УСПЈЕШАН РАД!

НЕВЈЕРА СТРАДА

Састали се јазавац и лисица да заједно иду у лов. Запита лисица јазавца:

– Колико вјештина знаш, јазо?

А јазавац одговори: – Три.

– Ја знам седамдесет и седам, – рећи ће лисица.

Пођу они својим путем и наиђу на месо у запетом ловачком гвожђу. Јазавац и лисица употријебише сву своју вјештину да месо поједу а да се не ухвате у гвожђе, али се лисица ипак ухвати.

– Шта ћу, мој јазо? – запита.

Јазавац ће јој рећи:

– Кад дође ловац, а ти се умири тако да помисли да ниси жива. Он ће онда метнути струку и пушку те одапети гвожђе, а ти бјежи.

Тако и буде. Пошто сване, дође ловац, опази лисицу, гурне је ногом, али се она не помјери. Он потури пушку и струку те одапе гвожђа, а лукава лисица утече.

Опет се састаше јазавац и лисица која рече:

– Добру вјештину показасмо, мој јазо!

– Баш добру, – узврати јазавац.

Пођу они даље и наиђу опет на некакво месо гдје бијаху и гвожђа запета. Несрећна лисица се опет ухвати.

– А сад, јазо, шта ћу?

Јазавац одговори:

– Ти кажеш да имаш седамдесет и седам вјештина, па само једну употријеби и избавићеш се.

– Кажи ми своју вјештину, – замоли лисица, а јазавац рече:

– Кад дође ловац, ти се играј око њега, увијај се око ногу и радуј се па ће помислити да си питома и неће те убити. А када те пусти из гвожђа, ти бјежи.



Јазавац оде. Зора се укаже, ловац се приближио гвожђима, опази лисицу, а она учини како је јазавац савјетовао. Ловац помисли да је питома и стане је руком мазити, па одапне гвожђе и ослободи је. Чим лисица видје згоду, утече.

Опет се она састане с јазавцем и поново набасају на месо у гвожђу. Али овога пута ухвати се јазавац.

– Шта ћу, лијо? – запита је он, а лисица одговори:

– Шта ћеш! То ти је судбина!

– Немој тако, моја лијо! Знаш да смо једно другом обећали да се у невољи помажемо. Ти знаш много вјештина па ме научи некој, можда ће помоћи.

– Ја немам за тебе ништа, – рећи ће лисица. – Оно што знам то је за мене.

Јазавац опет рече:

– Ја знам само једну вјештину, али нисам сигуран да ће ми помоћи. Него, молим те, примакни се да се пољубимо и опростимо.

Лисица се примаче, а јазавац – хоп, лисицу за гушу. Она стаде запомагати:

– Пустите ме, јазо, шта учини?



Јазавац вели:

– Заједно ћемо овдје чекати ловца, лијо!

Ујутру рано дође ловац и видје гдје јазавац држи лисицу, па повиче:

– Држи, јазо, соколе! Ловачку ти вјеру дајем да ћу те ослободити.

Онда ловац ослободи јазавца и пусти га на слободу, а лисицу стави у торбу и однесе.

СРПСКА НАРОДНА ПРИПОВИЈЕТКА

ПИТАЊА:

1.	Колико је вјештина знао јазавац, а колико лисица, на почетку приче? _____
2.	Шта је било стављено у гвожђе? а) сир б) хљеб в) месо (заокружи тачан одговор)
3.	Ко је први ухваћен у ловачко гвожђе? _____
4.	Који је био први јазавчев савјет упућен лисици? _____
5.	Други јазавчев савјет упућен лисици био је: а) да запомаже и кукумаче б) да се увија и игра око ловчевих ногу в) да угризе ловца када јој буде пришао (заокружи тачан одговор)
6.	Шта је ловац помислио при другом сусрету са лисицом? _____
7.	Како се лисица понашала према јазавцу када је он био ухваћен у гвожђе? _____
8.	Коју је молбу јазавац тада упутио лисици? _____
9.	Шта је јазавац урадио када му је лисица пришла? _____
10.	Шта је на крају ловац урадио јазавцу, а шта лисици? _____

Школа: _____

Име и презиме ученика: _____

Разред и одјељење: _____

ТЕСТ БРЗИНЕ ЧИТАЊА У СЕБИ – ТБЧУС – ФОРМА Б

УПУТСТВО УЧЕНИКУ

Драги/а учениче/це,

Научио/ла си читати у себи. Када дам знак, окрени лист и почни да читаш текст „ТВРДИЦА И ДАРЕЖЉИВАЦ“ у себи. Читај га у себи, **БРЗО И ПАЖЉИВО**, и настој да га што боље **РАЗУМИЈЕШ**.

Читај га све док не кажем „**ПРЕСТАНИТЕ ЧИТАТИ**“! Тада заокружи, а потом препиши у свеску, задње двије ријечи које си прочитао/ла. Тако ће се видјети да ли можете у једном тренутку своју пажњу усмјерити на нешто друго и да ли сте **ЗАПАМТИЛИ**.

Одмах послвије тога настави да читаш текст даље.

Послије читања датог текста на посебном листићу папира одговорићеш писмено на постављена питања. На свако питање напиши кратак одговор од једне или неколико ријечи. Поред неких питања наведени су могући одговори. Тада требате да заокружите онај одговор за којег сматрате да је исправан. Ако ниси сигуран/на, немој давати било какав одговор, већ пређи на сљедећи задатак. Да би могао/ла одговорити на што више питања, читај текст што пажљивије, са што више разумијевања.

Чекај знак за окретање листа и почетак читања.

ЖЕЛИМ ТИ УСПЈЕШАН РАД!

ТВРДИЦА И ДАРЕЖЉИВАЦ

Некакав тврдица и његов пријатељ који бијаше човјек дарежљиве руке, кренуше једног дана на пут. Имали су заједно свега педесет гроша и то дарежљивац четрдесет, а онај други само десет. Док су тако ходали упита дарежљивац:

– Хоћемо ли најприје да потрошимо мојих четрдесет гроша?

А тврдица једва дочека:

– Хоћемо, вала!

Не потраја дуго а они потроше четрдесет гроша. Онда дарежљивац опет рече:

– Хоћемо ли сада да потрошимо и оних твојих десет гроша док не нађемо каквог посла и зараде?

Кад смо онако лако потрошили твојих четрдесет, још лакше бисмо мојих десет, – одговори тврдица. – Зато ти тражи себи посла, а ја ћу себи.

Идући тако, дођу до раскршћа и тамо се растану. Дарежљивац оде десним, а тврдица лијевим путем. Дарежљивац је тако путовао цијели дан и предвече и дође близу некакве вароши. Ту стаде па се замисли:

– Шта ћу ја у ово доба у вароши, кад ни пребијене паре немам.

Недалеко одатле стајаше стари напуштени млинови. Он уђе у један са намјером да преноћи. Спусти се на млински камен и затвори очи. Кад је било око поноћи, зачу пјевање и свирку. То бијаху ђаволи.



Играли су ови ноћни гости и пјевали неко вријеме не знајући да их дарежљивац посматра. А онда почеше приче из старина:

– Пре четрдесет година, – започе један, – овуда је текла ријека и окретала воденичке точкове. Кад би људи у ово сушно доба знали да је вода пресахла јер је стијена пала на њено врело, на самом раскршћу чаршије, све би дали да је пронађу.

– А тек кад би онај убоги берберин знао да испод пода оне његове биједне радњице лежи закопано седам казана дуката некаквога цара из давнине! Ех, кад би знао, само би плочу дигао и више се не би злопатио.

И тако су ђаволи приповиједали до пред зору, а онда се некуда изгубише. Ускоро за њима оде и дарежљивац и то право у варош.

– Људи, зашто се ви овако патите без воде? – упита он.

А људи му одговорише:

– Ево, има четрдесет година како овако деверамо!

На то ће дарежљивац:

– Да ми дате једно четрдесет момака, ја бих вам без муке ископао врело.

Кад људи то чуше одоше везиру. А овај одмах посла сто људи и обећа странцу богату награду.

Дарежљивац поведе људе до раскршћа и заповиједи момцима да копају. Кад дођоше до стијене, људи рекоше:

– Ништа не вриједи, доста је било!

Али човјек нареди да се стијена подигне. Истог часа вода покуља на све стране. Завлада велика радост. А везир позва странца к себи и упита:

– Колико хоћеш да те обдарим?



– Честити везиру, – на то ће овај, – дај ти мени само ону радњицу убогог берберина. Везир се зачуди, али позва берберина.

– Би ли продао ону берберницу? – упита.

– Бих, за добре паре, – одговори овај у чуду.

Везир му исплати, а дарежљивцу даде кућицу и још га добро награди. Кад уђе у радњицу, добро забрави врата и пенцере, па стаде копати. Копао је тако све док не пронађе седам казана сувога злата.



Послије сагради кућу, ожени се и поче лијепо да живи. Једнога дана наиђе однекуда одрпанац. Бијаше то његов стари друг, тврдица. Домаћин га позва у дућан и добро га почасти, а увече му показа своје благо и исприча све онако како се збило.

Кад се мало поврати од чуда, тврдица рече:

– На част ти твоји дукати, само ти мени реци где је тај млин у који ђаволи долазе.

Дарежљивац га тамо упуту, а тврдица се сакри иза камена да сачека ноћ. Око поноћи зачу ону музику и пјесму. Ђаволи дођоше и стадоше играти. Најзад један прозбори:

– Доста је било пјесме, хајде да причамо нешто из старина!

На то ће најмлађи:

– Па зар би ти опет приповиједао? Ономад смо причали па потече врело на раскршћу и нађоше се дукати. Неко је морао чути нашу причу.

А средњи ће:

– Право збори! Зато дајте да прије него што почнемо приче ипак добро погледамо није ли се и сад у овом старом млину неко у мраку прикрио.

Онда устадоше да претраже млин. Нађоше тврдицу па ударише по њему тако да једва живу главу извуче и утече да се више никада не врати и да не помисли на скривено благо.

А дарежљивац остаде у вароши да живи поштено и несебично до дубоке старости.

СРПСКА НАРОДНА ПРИПОВИЈЕТКА

ПИТАЊА:

1.	Колико су гроша заједно имали тврдица и дарежљивац? _____
2.	Гдје је преноћио дарежљивац? а) у вароши б) у напуштеном млину в) у берберници (заокружи тачан одговор)
3.	Гдје су се тврдица и дарежљивац растали? _____
4.	Шта су радили ђаволи? _____
5.	О чему су причали ђаволи? а) о усанулој ријеци и закопаним дукатима у берберници б) о усанулој ријеци и берберину в) о закопаним казанима злата (заокружи тачан одговор)
6.	Колико је везир послао људи да копају врело са дарежљивцем? _____
7.	Коју је награду пожелио дарежљивац? _____
8.	Колико је казана сувога злата ископао дарежљивац? _____
9.	Шта је одрпани тврдица питао дарежљивца? _____
10.	Који је био приједлог средњег ђавола? _____

Име и презиме ученика: _____

Назив школе: _____

Разред и одјељење: _____

ТЕСТ - КАРАКТЕРИ

УПУТСТВО ЗА УЧЕНИКА

У сваком од следећих задатака описан је карактер једног типа човјека, а после је задатка дата су четири назива различитих карактера. Пажљиво прочитајте цијели опис, а затим заокружи слово испред оног назива који описаном карактеру најприближније одговара.

На примјер: Кад сретне пријатеља, насмијеши се и пита: „Откуд ти? -Шта има ново? - Стварно ниси чуо?“ Не допушта саговорнику да одговори, него наставља: „Шта кажеш? Још ништа не знаш? Мислим да ће ти пријати моје новости“. Помиње неку особу која је њему све испричала. Његови извори су, наравно такви да их нико не може провјерити. Ако га упиташ: „Јеси ли сигуран у то?, он одговара: „Сто посто. Цијели град бруји, вијести се шире, дилеме нема. Све што сам рекао нека остане међу нама“. А већ је обишао цијели град и свима испричао.

А) Сумњало Б) Никад задовољан В) Лаком Г) Митоман
Пошто је овдје описан карактер човјека митомана, склоног измишљању, заокружите слово Г), јер се оно налази испред назива „митоман“. Исто тако радите и у осталим задацима у овом тесту.

1. Тек што си заспао, он улази и буди те да разговара са тобом. Кад дођете код њега у посјету, моли вас да сачекате да се прошета. Кад га позову у госте, он прича како има базен напуњен са морском водом, повртњак свјежег поврћа, најбољег кухара; у кући му је као у посластичарници-увијек пуно свијета, а пријатељи су као рупа без дна-што им више угађаш, то ти више траже.

А) Улизица Б) Сумњало В) Смавач Г) Зановијетало

2. Ако неком посуди новац, не чека договорени рок за враћање него иде свом дужнику у кућу и тражи му камату. Ако купиш нешто на снижењу и покажеш му рачун, он каже „Ипак је скупо.“ Ако нешто продаје, цијена је таква да купац нема никаквог интереса. Забрањује ти да пробаш воћку из његовог врта, да му пролазиш двориштем. Својим укућанима забрањује да посуђују ситнице (оловке, колаче, кафу, конач...), говорећи „Те ситнице ме на крају године скупо коштају!“

А) Зановијетало Б) Тврдица В) Хвалисавац Г) Клеветник

3. У позоришту заспи, па остане сам кад сви оду. Уради задатак и утврди тачност, онда пита колики је резултат? Добије нешто и то нешто сакрије, па га после тражин и не може да нађе. Позван на суд и пред судницом све заборавља и одлази у град. Своју рођену дјецу приморава да трче и да се рву док не падну од умора.

А) Грубијан Б) Безобразник В) Глупан Г) Никад задовољан

4. Ако га питаш за неког, он каже: „Ма пусти ме на миру!“ Кад му кажеш „добар дан“, не отпоздравља. Ако га нехотично гурнеш у пролазу или му станеш на ногу, он не прима извињење. Кад се саплете, падне на путу, он проклиње камен. Неће ни да пјева, ни да рецитује, ни да плеше. Кад нешто продаје, он купцу не каже цијену него пита: „Колико даш?“

А) Сумњало Б) Намћор В) Грубијан Г) Безобразник

5. Својим непријатељима прилази и вољан је да са њима прича, не показујући мржњу према њима. Оне које је иза леђа напао, хвали кад су присутни и саучествује у њиховој невољи. Оговарачима прашта и не љути се због оног што о њему причају, љубазно разговара са људима који су претрпјели неправду па су зато зловољни. Неће да призна да било шта ради, него тврди да само размишља о томе. Изговара да је управо стигао, да је закаснио или да се не осјећа добро. Кад нешто продаје, он каже да не продаје, а ако не продаје, он каже да продаје. Ако је нешто чуо, прави се да није чуо, ако је видио, каже да није видио, а ако је признао, тога се више не сјећа. Говори: „Размислићу. - Немам појма о томе. – То ме баш чуди. – Исто то сам и ја помислио“.

А) Празновјеран Б) Сумњало В) Кукавица Г) Лицемјер

6. Кад примијети неког, још издалека га поздравља са „Поштовани господине!“ Хвата га објема рукама и не пушта упућујући му комплименте. Кад га позову на ручак, он моли домаћина да позове своју дјецу. Док она улазе, каже: „Личе на оца!“ Привлачи их себи и љуби их. Каже им да сједну поред њега, макар га притискали и игра се са њима.

А) Сувише брижан Б) Безобразник В) Улизица Г) Охол

7. Кад чује лош глас дјелује равнодушан, на сплеткарење увијек спреман, све потврђује заклетвом. Ако му понуде било какав посао, одмах прихвати, не одбија. Често га хапсе због крађе, више времена проведе у затвору него код куће. На суду се добро сналази и као оптужени и као тужитељ. У неким случајевима се брани заклетвом, а у неким се појављује носећи пуне фасцикле са досијеима и доказима.

А) Улизица Б) Кукавица В) Хвалисавац Г) Шљам

8. Кад са неким разговара он најприје нахвали своју породицу, затим исприча сан који је уснио претходне ноћи, а онда детаљно набраја све што воли да једе. Кад га прича понесе, прича о томе како су данашња дјеца много несташнија од ранијих генерација, како су продавнице снабђевене разним артиклима и робом, како је пуно странаца у граду, поља би боље родила ако би падало више кише. „Јуче сам био поспан“, „Који је данас дан?“...

А) Брбљивац Б) Примитивац В) Улизица Г) Хвалисавац

Име и презиме ученика: _____

Назив школе: _____

Разред и одјељење: _____

ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ЗНАЧЕЊА МОРАЛНИХ ОСОБИНА (ФОРМА А)

УПУТСТВО УЧЕНИКУ

Циљ овог испитивања је да се утврди познавање ЗНАЧЕЊА НЕКИХ ОСНОВНИХ МОРАЛНИХ ПОЈМОВА КОЈИ СЕ ОДНОСЕ НА ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ (позитивне и негативне). Појмове из ове области нисте учили у оквиру неког посебног наставног предмета у школи, али сте о њима имали прилику да чујете током вашег школовања. Такође, ове појмове употребљавате у свакодневном животу, у односима према својим друговима, наставницима, родитељима и тако даље. То су, на примјер, појмови: пристојност, брзоплетост, упорност, као и неки други који се налазе у овом тесту.

Молимо Вас да одговоре дајете ШТО КРАЋЕ, по могућности у једној или највише двије реченице. Потрудите се да нађете одговор за сваки појам у овом тесту.

1. ИНИЦИЈАТИВАН _____

2. УМЈЕРЕН _____

3. СТРПЉИВ _____

4. ПРИСТОЈАН _____

5. СЕБИЧАН _____

6. ПРИЛАГОДЉИВ _____

7. ДРУШТВЕН _____

8. ЧЕСТИТ _____

9. СМИО _____

10. ОДЛУЧАН _____

11. ПОВЈЕРЉИВ _____

12. УПОРАН _____

13. ПРИМЈЕРАН _____

14. КАРАКТЕРАН _____

15. САМОКРИТИЧАН _____

16. ИСТРАЈАН _____

17. ПРИНЦИПИЈЕЛАН _____

18. СНАЛАЖЉИВ _____

19. ЕКОНОМИЧАН _____

20. ПОУЗДАН _____

21. УЉУДАН _____

Назив школе: _____

Име и презиме ученика: _____

Разред и одјељење: _____

УПИТНИК О РАЗВИЈЕНОСТИ ЧИТАЛАЧКИХ ИНТЕРЕСА УЧЕНИКА – АУОРЧИУ

УПУТСТВО УЧЕНИКУ

Драги учениче,

пред тобом се налази упитник о развијености читалачких интереса. Твој задатак је да у сваку започету реченицу допуниш тако што ћеш заокружити или подвући само један од понуђених наставака за ту реченицу. Требаш подвући или заокружити онај наставак који у највећој мјери одговара твојој процјени. СРЕЋНО!

1. Своје слободно вријеме најрадије проводим: а) у друштву са другарима б) спавајући и излежавајући се в) слушајући музику и гледајући ТВ г) читајући књиге по свом избору
2. Тематика књижевних текстова које најрадије читам везана је за: а) дјетињство и школу б) смијешне сцене из живота људи в) односе између родитеља и дјеце г) пријатељство и љубав г) природу
3. Књиге за читање најчешће: а) посуђујем из школске библиотеке б) посуђујем од другара в) посуђујем из градске библиотеке
4. У току једног полугодишта: а) прочитам једну књигу б) прочитам двије и више књига в) не прочитам ниједну књигу
5. Од свих књижевних дјела најрадије читам: а) бајке б) басне в) приповијетке г) лирске пјесме д) епске пјесме ђ) романе
6. Прочитану књигу сматрам искључиво добром уколико: а) сам уживао/ла у њеном читању б) сам сазнао/ла нешто ново в) она потврђује нешто што већ знам г) говори о занимљивим и поучним ситуацијама из живота

7. Утиске о прочитаном књижевном дјелу: а) често преносим другарима у одјељењу б) понекад преносим другарима у одјељењу в) не говорим никоме
8. Домаћу лектиру најчешће: а) пишем и обрађујем сам/а б) пишем и обрађујем уз помоћ родитеља в) препишем од другара г) обрађујем уз помоћ интернета
9. Приликом одабира књиге за читање најбитније ми је: а) дебљина књиге б) да има слике и илустрације в) да ми неко препоручи ту књигу (учитељ, друг/арица или родитељ) г) наслов књижевног дјела и име писца
10. Моје интересовање за читање књижевних текстова би било веће уколико: а) би ми било јасно на који начин ми читање може помоћи у даљем животу б) би мој труд при читању био награђен код учитеља/ице в) би и мојим другарима читање постало занимљивије г) бих могао боље разумијевати прочитани текст д) бих могао брже да читам књижевне текстове

**МОДЕЛИ ПИСАНИХ ПРИПРЕМА ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА
У МОДЕЛИМА РАЗВИЈАЈУЋЕ РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ¹
(ДИО ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА)**

**МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
ИНТЕРАКТИВНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ РАЗЛИЧИТИХ НИВОА
СЛОЖЕНОСТИ**

ОПШТИ ПОДАЦИ	
Школа:	ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Вријеме реализације:	
Реализатор:	Валентина Мандић, проф.
Разред и одјељење:	V ₁
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	Крепао котао, народна приповијетка
Тип часа:	Рецепција књижевног текста и даљи рад на тексту
Модел развијајућег наставног рада:	Интерактивна настава књижевности различитих нивоа сложености
Облици наставног рада:	Фронтални и тандемски облик наставног рада
Наставна средства и помагала:	Текст приповијетке, тандемске вјежбе различитих нивоа сложености, свеске, оловке...
Наставне методе:	Дијалoшка метода, метода писаних радова, текстовна метода и метода усменог излагања.

МИКРОПЛАН НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ	
1. Идентификација жељених (очекиваних) резултата:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): Могућност ученика да уоче садржајно-логичке цјелине у тексту, да разликују тематику народних приповиједака од других прича, да идентификују главне и споредне ликове и њихове особине, да пореде поступке и осјећања ликова у књижевном тексту, те да уочавају и исказују основне поруке приповијетке. б) Просјечни ученици: Оспособљеност ученика да уоче обиљежја народне приповијетке, да откривају скривене људске особине у ликовима књижевног текста и поистовјећују се с њима, те да изражајно и усмјерено-истраживачки читају књижевни текст,

¹ Све микропланове (писаних припрема) модела развијајуће наставе (НРНС и РН) креирао је докторант-истраживач.

	в) Изнатпросјечни ученици: Спремност ученика да увиде значај народне приповијетке у разнородном систему књижевних текстова, да поступке ликова интерпретирају на нов начин, да изражавају нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, да њихове поступке критички бране, заступају их и смјештају у реалне животне ситуације, да досјетљиво предвиђају нове идеје и релације, те да самостално креирају поруке народних приповиједака и да изведу сопствени суд о њима.
2. Одређивање прихватљивих доказа да су резултати постигнути:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): - да наводе основне карактеристике народне приповијетке, - да усмјерено и (евентуално истраживачки) читају књижевни текст, - да запажају и наводе главне догађаје у тексту (образлажући их примјерима реченица из текста), - да уочавају и исказују људске особине које су скривене у ликовима књижевног текста, - да наводе основна осјећања која преовладавају у тексту, - усмено или писмено исказују властити доживљај о прочитаном тексту и - да покушају извести основну поруку приповијетке. б) Просјечни ученици: - да наведу основна обиљежја народних приповиједака и да их разликују од осталих књижевних жанрова, - да уоче и објашњавају главне и споредне догађаје у књижевном тексту, - да уочавају што више људских карактеристика скривених у ликовима приповијетке, - да се пореде и поистовјећују са ликовима у приповиједи, - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитаног текста и - да износе лични доживљај читањем приповијетке. б) Изнатпросјечни ученици: - да истичу улогу народне приповијетке у разнородном систему књижевних текстова,

	- да наводи имплицитне идеје у тексту, - да ликове из књижевног текста и њихове особине смјештају у реалне животне ситуације, - да писмено или усмено исказују нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, - да аргументовано бране поступке ликова у тексту, - да креативно исказују нове погледе и идеје и - да осмисле поруке и исказују личне доживљаје након рецепције приповијетке.
3. Планирање искустава активног учења и поучавања:	1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста, 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 програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности.

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК И СТРУКТУРА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста:	Утврђивање нивоа и структура разумијевања прочитаног текста за сваког ученика у одјелењу на основу претходних испитивања. Припремање вјежби А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.
2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања:	Поздрављење ученика, преглед домаће задаће и најава наставне јединице. Након тога учитељ поставља ученицима питања која су у вези са самим насловом књижевног текста: Како сте доживјели наслов овог текста?

	Да ли је необично формулисан? Шта очекујете од овако формулисаног наслова?
3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика:	Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања књижевног текста, уживања у свијет дјела и проживљавање ситуација које су исказане у самом тексту, а може се утврдити на основу неколико постављених питања ученицима: Шта за вас значи домишљатост? Када је покушавамо употријебити? Јесте ли ви имали прилику да покажете своју домишљатост? Када? Због чега сте користили своју домишљатост? Да ли је имала добар ефекат или сте лоше прошли у томе? Како ви доживљавате досјетљиве особе?
4. Читање и први доживљај књижевног текста.	Учитељ интерпретативно (изражајно) чита текст², а након читања текста и кратке паузе учитељ са ученицима води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвао прочитани текст. Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију. Да вам се свидјела прича? Опишите како сте је доживјели? Која осјећања је побудила ова прича у вама?
5. Индивидуално читање књижевног текста у себи:	Након првог доживљаја слиједи ученичко усмјерено читање приче у себи, уз напомену да током читања забиљеже њима непознате ријечи и изразе. Послије усмјереног читања учитељ ће са ученицима обрадити непознате ријечи и изразе који се налазе у причи. Поред тога, учитељ ће ученицима објаснити значење новог књижевнотеоријског термина (уколико постоји) на конкретном примјеру из текста.
6. Рецепција књижевног текста у интерактивним вјежбама различитих нивоа сложености:	У оквиру ове етапе наставног часа учитељ даје формираним паровима ученика вјежбе различитих нивоа сложености. Напоменуће ученицима да сарађују са својим паром и да на тај начин додатно продубљују рецепцију прочитаног текста. Парови ученика ће у складу са нивоом вјежби читати

² Није обавезно да учитељ изражајно чита текст. То могу учинити и ученици који умију изражајно читати.

	питања и задатке, расправљати о њима и проналазити адекватне одговоре.³ Одговоре на постављена питања из вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним паровима којима је та помоћ потребна.
7. Презентација резултата рада интерактивне рецепције књижевног текста:	Након завршеног тандемског продубљивања рецепције књижевног текста слиједи извјештавање резултата тандемске рецепције књижевног текста. Ученици ће наизмјенично читати одговоре из вјежби свог нивоа, а остали ученици ће пажљиво слушати и по потреби допуњавати одговоре.⁴ Учитељ даје повратну информацију о сваком ученичком одговору. Вјежбе А, Б и В нивоа се налазе у прилогу припреми.
8. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености:	Учитељ води кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од наслова ове приповијетке и шта су, на крају, добили. Свим ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је овај текст за њих новина и колико им је проширио хоризонт (видокруг) очекивања. Пошто је прича кратка и не садржи све детаље који би били интересантни ученицима, учитељ поставља питање: Које дијелове бисте додали овој народној причи? Образложите их.
9. Заједничка евалуација рецепције књижевног текста (и осталих програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности:	Учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада на овој наставној јединици и предлаже начине вредновања данашњег рада, а то су: петоминутна провјера знања или писање краћих биљешки о тексту „Крепао котао“ у свеске. Учитељ похваљује оне ученике који су били најуспјешнији, најваљује наставак оваквог начина рада и одређује нивое вјежбања за наредни час књижевности.

ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ПО НИВОИМА ВЈЕЖБАЊА ЗА ТАНДЕМСКИ РАД

ВЈЕЖБА „А“ НИВОА

³ Ако узмемо у обзир чињеницу да је рецепција књижевног дјела индивидуални прималачки акт, неки одговори ученика ће, ипак, бити различито исказани. Поготову ће се разликовати одговори на питања која почињу са: Шта мислиш...? Како си прихватио...? Како си доживио...?...

⁴ Могуће је да неки од парова у току интерактивне рецепције заврше вјежбу свог нивоа прије завршетка трајање актуелне етапе наставног часа. У том случају учитељ ће прегледати њихове одговоре, и ако установи да су успјешно завршили вјежбу тог нивоа, даће им вјежбу за наредни (виши) ниво вјежбања.

1. Како се зове приповијетка и ко је њен аутор?
2. Присјетите се и напишите о чему нам говоре народне приповијетке?
3. Именујте ликове у овој приповијетки?
4. Шта је сељанин питао трговца?
5. Шта је сељанин донио трговцу седми дан?
6. Шта је десети дан сељанин рекао трговцу?
7. Како си ти доживио/ла ову приповијетку?
8. Чиме је ова народна прича посебно дјеловала на тебе?

ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. Како си ти доживио ову приповијетку?
2. Које су специфичности народних приповиједака? Објасни.
3. Које су сељакове особине истакнуте у причи и које људске особине има трговац?
4. Како си доживио ситуацију када је сељак донио мали котао трговцу?
5. Како сте доживјели то „окотити“? Да ли се котао, заправо, може окотити?
6. Како доживљавате сељака на почетку, а како на крају приче? Шта се промијенило? Образложите промјене.
7. На који начин би оправдао/ла сељакову намјеру да надмудри каматника трговца?
8. Како сте ви доживјели вијест да је котао крепао? Како се трговац осјећао тада?
9. Како тумачите судску пресуду? Како сте је ви доживјели?
10. Да ли сте у животу имали ситуацију сличну овој? Опишите је укратко.
11. Одредите поуку ове приче и образложите је.

ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Како тумачите судску пресуду? Како сте је ви доживјели?
2. Да ли сте у животу имали ситуацију сличну овој? Опишите је укратко.
3. Колико је задовољена правда оваквим исходом приче? Образложите свој став.
4. Како сте ви прихватили осјећања трговца након судске пресуде?
5. Објасни начин на који би ти донио пресуду у овом случају.
6. Изнеси свој став о поступцима ликова у овој причи.
7. Пронађи у тексту необичне ријечи и изразе и замијени их другим ријечима.
8. Одредите поуку ове приче и образложите је.
9. Како си доживио ријечи досјетљивог сељанина да „оно што се коти, ваља и да крепа“? Образложи.
10. Образложи разлоге због којих сте ову причу доживјели као шаљиву народну причу.
11. Када би имао/ла прилику да промијениш наслов овој причи и неке дијелове у причи, како би то изгледало? Образложите.

Литература:

1. Вучковић, Д. (2006). *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Никшић: Филозофски факултет.
2. Илић, М. (2005). Планирање ефикасне наставе у обрнутом дизајну. Бања Лука, *Наша школа*, 26 (1-2), 143-158.
3. Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд. Учитељски факултет.
4. Милутиновић, Љ., Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Шобат, Д., Милошевић, И. (2017). *Читанка за пети разред основне школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

КРЕПАО КОТАО

Народна приповијетка

Тема: Сељакова домишљатост

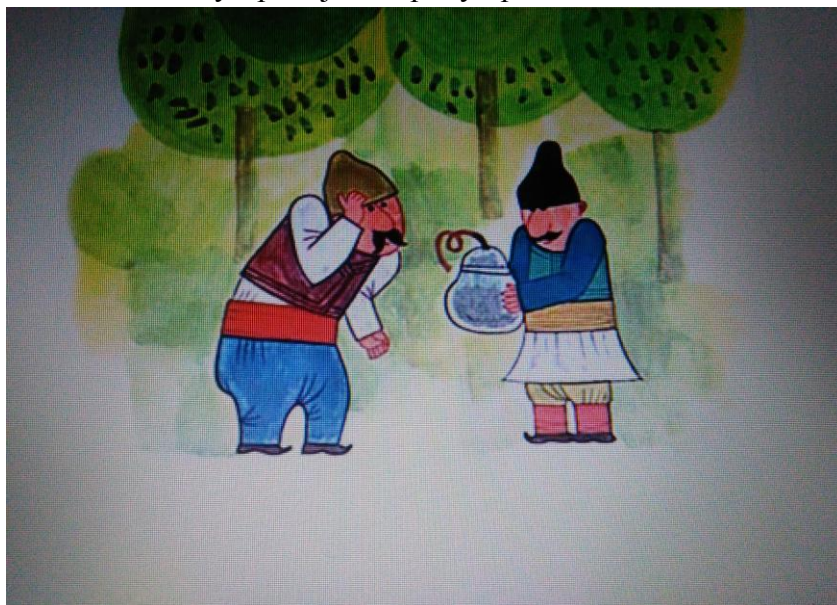
Примјери непознатих ријечи и израза:

каматник – човјек који за посуђени новац узима камату

талијер – стари новац

до данашњег дана – за једну седмицу (недјељу)

Илустрација на причу *Крепао котао*



МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
РЕСПОНСИБИЛНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
Школа:	ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Вријеме реализације:	
Реализатор:	Валентина Мандић, проф.
Разред и одјељење:	V ₃
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	Вожња, Десанка Максимовић
Тип часа:	Рецепција књижевног текста и даљи рад на тексту
Модел развијајућег наставног рада:	Респонсибилна настава књижевности
Облици наставног рада:	Фронтални, групни, тандемски и индивидуални облик наставног рада.
Наставна средства и помагала:	Текст <i>Вожња</i> , свеске, оловке, вјежбе различитих нивоа сложености, диференцирани задаци за групни рад...
Наставне методе:	Метода наставног разговора, метода усменог излагања, метода илустрације, метода писаних радова, метода рада на тексту, метода драматизације.

МИКРОПЛАН НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ	
1. Идентификација жељених (очекиваних) резултата:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): Могућност ученика да уоче обиљежја лирске пјесме, да идентификују аутора пјесме, да препознају основна осјећања у пјесми, да исказују лични доживљај пјесме. б) Просјечни ученици: Оспособљеност ученика да разликују лирске од епских пјесама, да именују пјесничке слике, да тумаче и образлажу поједине стихове, те да исказују лични доживљај пјесме и њену емоционалност. в) Изнатпросјечни ученици: Спремност ученика да изражавају нове перспективе о пјесми, да емоционалну обојеност пјесме смјештају у реалне животне ситуације, те да самостално изведу став о пјесми.
2. Одређивање прихватљивих	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са

доказа да су резултати постигнути:	препрекама у учењу и учешћу): - да именују пјесму и њеног аутора, - да усмјерено читају лирску пјесму, - да запажају и именују пјесничке слике, - да напишу карактеристике лирских пјесама, - да пронађу и подвуку ријечи које се римују и - да исказују властити доживљај о пјесми. б) Просјечни ученици: - да наведу основне разлике између лирских и епских пјесама, - да тумаче пишчеве ријечи, - да исказују властити доживљај о пјесми и - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитане пјесме. б) Изнатпросјечни ученици: - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитане пјесме - да образлажу своје ставове о емоционалности пјесме, - да замишљају и описују све што виде током вођње, - да креативно исказују нове погледе и идеје и - да мијењају наслов пјесми.
3. Планирање искустава активног учења и поучавања:	1. Конципирање приједлога рецепције лирске пјесме у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини наставник 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 лирске пјесме, 5. Индивидуално читање лирске пјесме у себи, 6. Предлагање двије или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији рецепције лирске пјесме у респонсибилној настави, 7. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте рецепцијских наставних активности,

	8. Реализација демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада, 9. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености и 10. Вредновање тока и резултата рецепције лирске пјесме (као и усвајања осталих програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности.
--	--

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК И СТРУКТУРА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Конципирање приједлога рецепције лирске пјесме у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини учитељ прије непосредног наставног рада):	Крајем претходног часа учитељ је ученицима најавио да ће на идућем часу наставе књижевности обрађивати једну лирску пјесму али да ће радити на другачији начин и да ће сви ученици учествовати не само у реализацији него и у припреми наставног часа. Учитељ наводи слjedeће могућности њиховог припремања за час: а) да разговарају са родитељима о неком путовању, б) да пронађу различита искуства у вези путовања код својих пријатеља, в) да покушају пронаћи неке пјесме које говоре о путовању или које описују неку возњу природе. Учитељ говори дјеци да сами изаберу неки од предложених начина за припрему, а и да ће вредновати њихов ангажман на идућем часу. Поред ових активности учитељ утврђује нивое и структуре знања за сваког ученика у одјељењу на основу претходних испитивања и припрема вјежбе А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.
2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања:	Поздрављење ученика, преглед домаће задаће, представљање резултата припремања за наставну јединицу и најавна наставне јединице. Након тога учитељ поставља ученицима питања која су у вези са самим насловом књижевног текста: Како сте доживјели наслов ове пјесме? Да ли је наслов необичан и због чега? Шта очекујете од овако формулисаног наслова?
3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика:	Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања лирске пјесме,

	уживљавање у свијет дјела и проживљавање ситауција које су исказане у самој пјесми, а може се утврдити на основу неколико постављених питања ученицима: Шта за вас представља возња? Да ли ви волите да се возите и да разгледате док се возите? Како је доживљавате? Шта мислите, ко се то вози у овој пјесми?
4. Читање и први доживљај лирске пјесме:	Учитељ интерпретативно (изражајно) пјесму⁵, а након читања и кратке паузе учитељ са ученицима води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвала пјесма. Поставља питања: Да ли вам се свидјела пјесма? Зашто? Како сте се осјећали док сте слушали пјесму? Шта вам се највише свидјело у пјесми? Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију.
5. Индивидуално читање лирске пјесме у себи:	Након првог доживљаја слиједи ученичко усмјерено читање пјесме у себи, уз напомену да током читања забиљеже њима непознате ријечи и изразе. Послије усмјереног читања учитељ ће са ученицима обрадити непознате ријечи и изразе који се налазе у пјесми. Поред тога, учитељ ће ученицима објаснити значење новог књижевнотеоријског термина (уколико постоји) на конкретном примјеру из текста.
6. Предлагање двије или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији рецепције лирске пјесме у	Након тога ученицима предлаже варијанте предстојећег наставног рада: - индивидуални рад ученика на вјежбама различитих нивоа сложености или - групни рад ученика на диференцираним вјежбама⁶. Ученици демократски бирају жељену варијанту за даље наставне активности.

⁵ Није обавезно да учитељ изражајно чита текст. То могу учинити и ученици који умију изражајно читати.

⁶ Иако су ученици експерименталне (Е2) групе углавном бирали индивидуални облик рецепцијског рада, и групним диференцираним радом на вјежбама различитих нивоа тежине могуће је остваривање оптималне (дјелимичне) индивидуализације рецепције књижевног текста. На примјер, уколико ученици у групи рјешавају рецепцијске вјежбе одговарајућег нивоа тежине, одговори на нека питања неће бити исти код свих ученика (поготову ће одговори бити различити на постављена питања: Како си доживио? Како си прихватио то...?). Да елементи индивидуализације постоје и у групној настави, наглашавали су Продановић и Ничковић (1984) у књизи „Дидактика“.

респонсибилној настави:	
7. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте рецепцијских наставних активности:	Послије демократског избора, реализоваће се жељена варијанта наставног рада. Прије реализације одабране варијанте наставног рада учитељ ће помоћи ученицима да што боље ураде све задатке на индивидуалним вјежбама и групним диференцираним вјежбама.
8. Реализација демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада: 8а) Индивидуална рецепција лирске пјесме рјешавањем вјежби различитих нивоа сложености: 8б) Интерактивна рецепција лирске пјесме рјешавањем групних диференцираних вјежби:	8а) У оквиру ове одабране варијанте рецепције лирске пјесме учитељ даје ученицима вјежбе различитих нивоа сложености. Напомиње ученицима да рјешавањем задатака у вјежбама они додатно продубљују доживљај прочитане пјесме. Ученици ће у складу са нивоом вјежби читати питања и задатке и пронаћи адекватне одговоре. ⁷ Одговоре на постављена питања из вјежби различитих сложености ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним ученицима којима је та помоћ неопходна. 8б) У оквиру ове одабране варијанте рецепције лирске пјесме учитељ даје формираним групама ученика диференциране вјежбе. Напоменуће ученицима да сарађују са својим другарима и да на тај начин додатно продубљују доживљај прочитане пјесме. Групе ученика ће у складу са нивоом вјежби читати диференциране задатке, расправљати о њима и пронаћи адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из диференцираних групних вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити групе ученике и пружати адекватну помоћ оним групама којима је та помоћ потребна.
9. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености:	Учитељ води кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од наслова ове пјесме и шта су, на крају, добили. Сви ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је ова пјесма за њих новина и колико им је проширио хоризонт (видокруг) очекивања. Пошто је пјесма

⁷ Ако узмемо у обзир чињеницу да је рецепција књижевног дјела индивидуални прималачки акт, неки одговори ученика ће бити различито исказани.

	кратка и не садржи све детаље који би били интересантни ученицима, учитељ поставља додатна питања: Опишите коње који лете. Како би изгледала околина тамо гдје бисте се ви возили?
10. Вредновање тока и резултата рецепције лирске пјесме (као и усвајања осталих програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности:	Учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада на овој наставној јединици и предлаже начине вредновања данашњег рада, а то су: петоминутна провјера знања или писање краћих биљешки о пјесми „Вожња“ у свеске. Учитељ похваљује оне ученике који су били најуспјешнији, најваљује наставак оваквог начина рада и одређује нивое вјежбања за наредни час књижевности.

ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ЗА ИНДИВИДУАЛНИ НАСТАВНИ РАД УЧЕНИКА У ВЈЕЖБАМА РАЗЛИЧИТИХ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ

ВЈЕЖБА „А“ НИВОА

1. Како се зове пјесма и ко је њен аутор?
2. Присјети се и напиши шта су лирске пјесме.
3. Колико ова пјесма има строфа, а колико стихова?
4. Шта је рима? Подвуди у пјесми ријечи које се римују.
5. Шта мислите, које је годишње доба у пјесми? Како ви доживљавате то годишње доба?
6. Шта све пјесникиња све видјела поред пута?
7. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је оставило најјачи утисак на тебе?
8. Прочитај пјесму још једном, а затим уочи и именуј пјесничке слике.

ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. Присјети се и напиши шта су лирске пјесме и по чему се разликују од епских.
2. Какви су то коњи који лете? Како их ти доживљаваш?
3. Какав је то мјесец којег пјесникиња види? Опиши.
4. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је оставило најјачи утисак на тебе?
5. Како пјесникиња описује сеоске куће? Како сте доживјели то да оне „пролете“?
6. Прочитај пјесму још једном, а затим уочи и именуј пјесничке слике.
7. Како си доживио ову возњу селом?
8. Пјесникиња описује оно што види док се вози. Одабери најљепше стихове који то потврђују.
9. Објасни шта значи ријеч шипраг.
10. Шта нам пјесникиња поручује овом пјесмом? Објасните.

ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Пјесникиња описује оно што види док се вози. Одабери најљепше стихове који то потврђују.
2. Како тумачиш стих „Покрај пута разасута села леже“?
3. Да ли пјесникиња можда претјерује у описивању околине коју види? Образложи своје мишљење.
4. Како ви доживљавате природу око себе? Образложите.
5. Како си доживио/ла стих „Сања цвеће, мирис слеће са ливада“? Које емоције је у теби изазвао тај стих?
6. Какав је ритам у овој пјесми? Шта га одређује? Образложи.
7. Како замишљаш кочије којима се пјесникиња вози у овој пјесми? Опиши их.
8. Шта би ти видео/ла у свом крају када би се возио као и пјесникиња? Објасни и опиши.
9. Када би имао/ла прилику да промијениш наслов овој пјесми како би гласио? Образложи.

ЗАДАЦИ ЗА ДИФЕРЕНЦИРАН ГРУПНИ РАД УЧЕНИКА

ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „А“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Како се зове пјесма и ко је њен аутор?
2. Присјети се и напиши шта су то лирске пјесме.
3. Колико ова пјесма има строфа, а колико стихова?
4. Шта је рима? Подвучи у пјесми ријечи које се римују.
5. Шта мислите, које је годишње доба у пјесми? Како ви доживљавате то годишње доба?
6. Шта све пјесникиња све видјела поред пута?
7. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је оставило најјачи утисак на тебе?
8. Прочитај пјесму још једном, а затим уочи и именуј пјесничке слике.

ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „Б“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Присјети се и напиши шта су лирске пјесме и по чему се разликују од епских.
2. Какви су то коњи који лете? Како их ти доживљаваш?
3. Какав је то мјесец којег пјесникиња види? Опиши.
4. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је оставило најјачи утисак на тебе?
5. Како пјесникиња описује сеоске куће? Како сте доживјели то да оне „пролете“?
6. Прочитај пјесму још једном, а затим уочи и именуј пјесничке слике.
7. Како си доживио ову вожњу селом?
8. Пјесникиња описује оно што види док се вози. Одабери најљепше стихове који то потврђују.
9. Објасни шта значи ријеч шипраг.
10. Шта нам пјесникиња поручује овом пјесмом? Објасните.

ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „В“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Пјесникиња описује оно што види док се вози. Одабери најљепше стихове који то потврђују и напиши их.
2. Како тумачиш стих „Покрај пута разасута села леже“?
3. Да ли пјесникиња можда претјерује у описивању околине коју види? Образложи своје мишљење.
4. Како ви доживљавате природу око себе? Образложите.
5. Како си доживио/ла стих „Сања цвеће, мирис слеће са ливада“? Које емоције је у теби изазвао тај стих?
6. Какав је ритам у овој пјесми? Шта га одређује? Образложи.
7. Како замишљаш кочије којима се пјесникиња вози у овој пјесми? Опиши их.
8. Шта би ти видео/ла у свом крају када би се возио као и пјесникиња? Објасни и опиши.
9. Када би имао/ла прилику да промијениш наслов овој пјесми како би гласио? Образложите.

Литература:

1. Илић, М. (2002). *Респонсбилна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.
2. Милутиновић, Љ., Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Шобат, Д., Милошевић, И. (2017). *Читанка за пети разред основне школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

ВОЖЊА

Десанка Максимовић

Тема (основни мотив): Вожња

Пјесма је сачињена од 12 строфа.

Описна лирска пјесма је пјесма у којој је описана природа.

Примјери непознатих ријечи и израза:

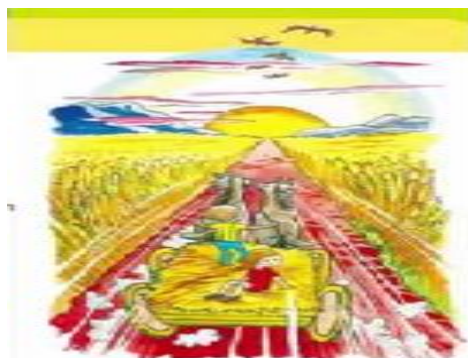
бура – јак вјетар праћен кишом

шипраг – густо жбуње, грмље

свитац – инсект чији задњи дио тијела свијетлуца ноћу

блудјети – лутати, ићи без посебног циља

Илустрација на пјесму *Вожња*



МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
ИНТЕРАКТИВНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ РАЗЛИЧИТИХ НИВОА
СЛОЖЕНОСТИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
Школа:	ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Вријеме реализације:	
Реализатор:	Валентина Мандић, проф.
Разред и одјељење:	V ₁
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	Виолина, Мирослав Демак
Тип часа:	Рецепција књижевног текста и даљи рад на тексту
Модел развијајућег наставног рада:	Интерактивна настава књижевности различитих нивоа сложености
Облици наставног рада:	Фронтални и тандемски облик наставног рада
Наставна средства и помагала:	Текст приповијетке, тандемске вјежбе различитих нивоа сложености, свеске, оловке...
Наставне методе:	Дијалошка метода, метода писаних радова, текстовна метода и метода усменог излагања.

МИКРОПЛАН НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ	
1. Идентификација жељених (очекиваних) резултата:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): Могућност ученика да уоче садржајно-логичке цјелине у тексту, да разликују тематику ауторских приповиједака од других прича, да идентификују главне и споредне ликове и њихове особине, да пореде поступке и осјећања ликова у књижевном тексту, те да уочавају и исказују основне поруке приповијетке. б) Просјечни ученици: Оспособљеност ученика да уоче обиљежја ауторске приповијетке, да откривају скривене људске особине у ликовима књижевног текста и поистовјећују се с њима, те да изражајно и усмјерено-истраживачки читају књижевни текст, в) Изнатпросјечни ученици: Спремност ученика да увиде значај ауторске приповијетке у разнородном систему књижевних текстова, да поступке ликова интерпретирају на нов начин, да изражавају нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, да њихове

	поступке критички бране, заступају их и смјештају у реалне животне ситуације, да досјетљиво предвиђају нове идеје и релације, те да самостално креирају поруке приповиједака и да изведу сопствени суд о њима.
2. Одређивање прихватљивих доказа да су резултати постигнути:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): - да наводе основне карактеристике ауторске приповијетке, - да усмјерено и (евентуално истраживачки) читају књижевни текст, - да запажају и наводе главне догађаје у тексту (образлажући их примјерима реченица из текста), - да уочавају и исказују људске особине које су скривене у ликовима књижевног текста, - да наводе основна осјећања која преовладавају у тексту, - усмено или писмено исказују властити доживљај о прочитаном тексту и - да покушају извести основну поруку приповијетке. б) Просјечни ученици: - да наведу основна обиљежја приповиједака и да их разликују од осталих књижевних жанрова, - да уоче и објашњавају главне и споредне догађаје у књижевном тексту, - да уочавају што више људских карактеристика скривених у ликовима приповијетке, - да се пореде и поистовјећују са ликовима у приповиједи, - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитаног текста и - да износе лични доживљај читањем приповијетке. б) Изнатпросјечни ученици: - да истичу улогу ауторске приповијетке у разнородном систему књижевних текстова, - да наводи имплицитне идеје у тексту, - да ликове из књижевног текста и њихове особине смјештају у реалне животне ситуације, - да писмено или усмено исказују нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, - да аргументовано бране поступке ликова у тексту, - да креативно исказују нове погледе и идеје и

	- да осмисле поруке и исказују личне доживљаје након рецепције приповијетке.
3. Планирање искустава активног учења и поучавања:	1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста, 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 програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности.

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК И СТРУКТУРА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста:	Утврђивање нивоа и структура разумијевања прочитаног текста за сваког ученика у одјелењу на основу претходних испитивања. Припремање вјежби А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.
2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања:	Поздрављење ученика, преглед домаће задаће и најава наставне јединице. Након тога учитељ поставља ученицима питања која су у вези са самим насловом књижевног текста: Како вам се чини наслов овог текста? Да ли је необично формулисан? Шта очекујете од овако формулисаног наслова?
3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика:	Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања књижевног текста, уживања у свијет дјела и проживљавање ситуација које су исказане у самом тексту, а може се утврдити на основу неколико

	постављених питања ученицима: Шта за вас представља таленат? Када је најбоље вријеме за његов развој? Зашто? Да ли сте имали прилику да покажете некада свој таленат? Опишите укратко.
4. Читање и први доживљај књижевног текста.	Учитељ интерпретативно (изражајно) чита текст, а након читања текста и кратке паузе учитељ са ученицима води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвао прочитани текст. Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију.
5. Индивидуално читање књижевног текста у себи:	Након првог доживљаја слиједи ученичко усмјерено читање текста у себи. Када ученици заврше са читањем, учитељ ће са њима обрадити мање познате ријечи и изразе. Поред тога, учитељ ће ученицима објаснити значење новог књижевнотеоријског термина (уколико постоји) на конкретном примјеру из текста.
6. Рецепција књижевног текста у интерактивним вјежбама различитих нивоа сложености:	У оквиру ове етапе наставног часа учитељ даје формираним паровима ученика вјежбе различитих нивоа сложености. Напоменуће ученицима да сарађују са својим паром и да на тај начин додатно продубљују рецепцију прочитаног текста. Парови ученика ће у складу са нивоом вјежби читати питања и задатке, расправљати о њима и проналазити адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним паровима којима је та помоћ потребна.
7. Презентација резултата рада интерактивне рецепције књижевног текста:	Након завршеног тандемског продубљивања рецепције књижевног текста слиједи извјештавање резултата тандемске рецепције књижевног текста. Ученици ће наизмјенично читати одговоре из вјежби свог нивоа, а остали ученици ће пажљиво слушати и по потреби допуњавати одговоре. Учитељ даје повратну информацију о сваком ученичком одговору. Вјежбе А, Б и В нивоа се налазе у прилогу припреми.
8. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености:	Учитељ води кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од наслова ове приповијетке и шта су, на крају, добили. Свим ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је овај текст за њих новина и колико им је

	проширио хоризонт (видокруг) очекивања. Ова приповијетка је детаљна и дужа, али наставник поставља питање ученицима: Да ли бисте и које дијелове бисте додали овој приповијецци? Образложите их.
9. Заједничка евалуација рецепције књижевног текста (и осталих програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности:	Учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада на овој наставној јединици и предлаже начине вредновања данашњег рада, а то су: петоминутна провјера знања или писање краћих биљешки о тексту „Виолина“ у свеске. Учитељ похваљује оне ученике који су били најуспјешнији, најављује наставак оваквог начина рада и одређује нивое вјежбања за наредни час књижевности.

ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ПО НИВОИМА ВЈЕЖБАЊА ЗА ТАНДЕМСКИ РАД

ВЈЕЖБА „А“ НИВОА

1. Како се зове приповијетка и ко је њен аутор?
2. Именујте ликове у овој приповијецци.
3. Шта је стари виолиниста оставио иза себе?
4. Ко ме и шта је виолиниста рекао на смрти? Како сте доживјели његову поруку?
5. Шта је сликар предложио свом колеги пјеснику при препирању око наслиједства (виолине)?
6. На кога су пјесник и сликар прво наишли на свом путу трагајући за власником виолине и шта их је навело да своје трагање наставе даље?
7. На кога су наишли умјетници, путујући кроз шуму?
8. Кога су умјетници још срели трагајући за власником виолине?
9. Ко ме су умјетници одлучили предати виолину?
10. Како си доживио/ла ријечи које је сликар рекао дјечаку пружајући му виолину?
11. Како си ти доживио/ла ову приповијетку?

ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. Како си доживио/ла ријечи које је сликар рекао дјечаку пружајући му виолину?
2. Како си ти доживио ову приповијетку?
3. Које су особине виолинисте истакнуте у причи?
4. Које људске особине имају сликар и пјесник? Објасните.
5. Како доживљава пјесника и сликара на почетку, а како на крају приче? Шта се промијенило? Образложите промјене.
6. На који начин би оправдао/ла намјеру виолинисте да његову виолину наслиједи онај ко може највише?
7. Како тумачите поступак умјетника да потраже у свијету ко може наслиједити виолину поред њих двојице?

8. Да ли сте у животу имали ситуацију сличну овој? Ако јесте, опишите је укратко.
9. Како тумачите поступак умјетника да виолину поклоне дјечаку који никада у рукама није имао виолину? Која осјећања су обузела дјечака тада?
10. Како си доживи/ла смјелост умјетника да свирку дјечака која личи на шкрипу врата поистовјете са чудвотворном музиком свога старог пријатеља? Образложите.
11. Одредите поуку ове приче и образложите је.

ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Како тумачите поступак двојице умјетника да виолину свог старог пријатеља поклоне дјечаку који никад није свирао?
2. Да ли сте у животу имали ситуацију сличну овој? Опишите је укратко.
3. Колико је задовољена правда оваквим исходом приче? Образложите свој став.
4. Процијените осјећања дјечака након што је на поклон добио виолину?
5. Објасни како би ти донио одлуку о томе коме поклонити виолину.
6. Изнеси свој став о поступцима ликова у овој приче.
7. Процијените осјећања сликара и пјесника када су пронашли новог власника виолине.
8. Одредите поуку ове приче и образложите је.
9. Укратно препричајте најзанимљивији дио приче и образложите због чега је најзанимљивији?
10. Када би имао/ла прилику да промијениш наслов овој причи и неке дијелове у причи, како би то изгледало? Образложите.

Литература:

1. Вучковић, Д. (2006). *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Никшић: Филозофски факултет.
2. Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд. Учитељски факултет.
3. Милутиновић, Љ., Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Шобат, Д., Милошевић, И. (2017). *Читанка за пети разред основне школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

ВИОЛИНА

Мирослав Демак

Тема: Виолина

Примјери непознатих ријечи и израза:

завештати – оставити у наслједство

кичица – сликарска четка

шикљати – избијати у снажном млазу

МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
РЕСПОНСИБИЛНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
Школа:	ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Вријеме реализације:	
Реализатор:	Валентина Мандић, проф.
Разред и одјељење:	V ₃
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	Плави зец, Душан Радовић
Тип часа:	Рецепција књижевног текста и даљи рад на тексту
Модел развијајућег наставног рада:	Респонсибилна настава књижевности
Облици наставног рада:	Фронтални, групни и индивидуални облик наставног рада.
Наставна средства и помагала:	Текст <i>Плави зец</i> , свеске, оловке, вјежбе за индивидуални рад, диференцирани задаци за групни рад, свеске, оловке...
Наставне методе:	Метода наставног разговора, метода усменог излагања, метода илустрације, метода писаних радова, метода рада на тексту, метода драматизације.

МИКРОПЛАН НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ	
1. Идентификација жељених (очекиваних) резултата:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): Могућност ученика да уоче обиљежја лирске пјесме, да препознају основна осјећања у пјесми, те да исказују лични доживљај пјесме. б) Просјечни ученици: Оспособљеност ученика да разликују лирске од епских пјесама, да именују пјесничке слике, да тумаче и образлажу поједине стихове, те да исказују лични доживљај пјесме и њену емоционалност. в) Изнатпросјечни ученици: Спремност ученика да изражавају нове перспективе о пјесми, да емоционалну обојеност пјесме смјештају у реалне животне ситуације, те да самостално изведу сопствени став о пјесми.
2. Одређивање прихватљивих доказа да су резултати	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу):

постигнути:	- да именују пјесму и њеног аутора, - да усмјерено читају лирску пјесму, - да запажају и именују пјесничке слике, - да напишу карактеристике лирских пјесама, - да пронађу и подвуку ријечи које се римују и - да исказују властити доживљај о пјесми. б) Просјечни ученици: - да наведу основне разлике између лирских и епских пјесама, - да тумаче пишчеве ријечи, - да исказују властити доживљај о пјесми и - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитане пјесме. б) Изнатпросјечни ученици: - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитане пјесме, - да образлажу своје ставове о емоционалности пјесме, - да замишљају и описују зеца и све што ради у пјесми, - да креативно исказују нове погледе и идеје и - да мијењају наслов пјесми.
3. Планирање искустава активног учења и поучавања:	1. Конципирање приједлога рецепције лирске пјесме у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини наставник 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 лирске пјесме, 5. Индивидуално читање лирске пјесме у себи, 6. Предлагање двије или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији рецепције лирске пјесме у респонсибилној настави, 7. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте рецепцијских наставних активности,

	8. Реализација демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада, 9. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености и 10. Вредновање тока и резултата рецепције лирске пјесме (као и усвајања осталих програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности.
--	--

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК И СТРУКТУРА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Конципирање приједлога рецепције лирске пјесме у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини учитељ прије непосредног наставног рада):	Крајем претходног часа учитељ је ученицима најавио да ће на идућем часу наставе књижевности обрађивати једну лирску пјесму, али да ће радити на другачији начин и да ће сви ученици учествовати не само у реализацији него и у припреми наставног часа. Учитељ наводи слjedeће могућности њиховог припремања за час: а) да разговарају са родитељима или старијим другарима о зечевима, б) да пронађу што више слика и информација о овим животињама, в) да покушају пронаћи неке текстове у којима се говори о зечевима. Учитељ говори дјеци да сами изаберу неки од предложених начина за припрему, а и да ће вредновати њихов ангажман на идућем часу. Поред ових активности учитељ утврђује нивое и структуре знања за сваког ученика у одјељењу на основу претходних испитивања и припрема вјежбе А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.
2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања:	Поздрављање ученика, преглед домаће задаће, представљање резултата припремања за наставну јединицу и најавна наставне јединице. Након тога учитељ поставља ученицима питања која су у вези са самим насловом књижевног текста: Како вам се чини наслов ове пјесме? Да ли вам је због нечег необичан? Шта очекујете даље од оваквог наслова?
3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика:	Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања лирске пјесме,

	уживљавање у свијет дјела и проживљавање ситуација које су исказане у самој пјесми, а може се утврдити на основу неколико постављених питања ученицима: Другари, да ли ви маштате? О чему највише маштате? Да ли сте некада маштали о некој животињи? Опишите нам како је изгледала та животиња. Могу ли животиње да причају, пјевају, плету, кувају ручак...?
4. Читање и први доживљај лирске пјесме:	Учитељ интерпретативно (изражајно) чита пјесму⁸, а након читања и кратке паузе учитељ са ученицима води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвала пјесма. Поставља питања: Да ли вам се свидјела пјесма? Зашто? Да ли сте примјетили нешто необично док сте слушали? Шта? Како сте се осјећали док сте слушали пјесму? Шта вам се највише свидјело у пјесми? Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију.
5. Индивидуално читање лирске пјесме у себи:	Након првог доживљаја слиједи ученичко усмјерено читање лирске пјесме у себи. Након читања у себи учитељ ће заједно са ученицима обрадити мање познате ријечи и изразе. Поред тога, учитељ ће ученицима објаснити значење новог књижевнотеоријског термина (уколико постоји) на конкретном примјеру из текста.
6. Предлагање двије или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији рецепције лирске пјесме у респонсибилној настави:	Након тога учитељ ученицима предлаже варијанте предстојећег наставног рада: - индивидуални рад ученика на вјежбама различитих нивоа сложености или - групни рад ученика на диференцираним вјежбама. Ученици демократски бирају жељену варијанту за даље наставне активности.
7. Заједнички партиципацијско-	Послије демократског избора, реализоваће се жељена варијанта наставног рада. Прије

⁸ Није обавезно да учитељ изражајно чита текст. То могу учинити и ученици који умију изражајно читати.

демократски избор најповољније варијанте рецепцијских наставних активности:	реализације одабране варијанте наставног рада учитељ ће помоћи ученицима да што боље ураде све задатке на индивидуалним вјежбама и групним диференцираним вјежбама.
8. Реализација демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада: 8а) Индивидуална рецепција лирске пјесме рјешавањем вјежби различитих нивоа сложености: 8б) Интерактивна рецепција лирске пјесме рјешавањем групних диференцираних вјежби:	8а) У оквиру ове одабране варијанте рецепције лирске пјесме учитељ даје ученицима наставне листиће различитих нивоа тежине. Напомиње ученицима да рјешавањем задатака у вјежбама они додатно продубљују доживљај прочитане пјесме. Ученици ће у складу са нивоом вјежби читати питања и задатке и проналазити адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из вјежби различитих нивоа сложености ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним ученицима којима је та помоћ потребна. 8б) У оквиру ове одабране варијанте рецепције лирске пјесме учитељ даје формираним групама ученика диференциране вјежбе. Напоменуће ученицима да сарађују са својим другарима и да на тај начин додатно продубљују доживљај прочитане пјесме. Групе ученика ће у складу са нивоом вјежби читати диференциране задатке, расправљати о њима и проналазити адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из диференцираних групних вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити групе ученике и пружати адекватну помоћ оним групама којима је та помоћ потребна.
9. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености:	Учитељ води кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од наслова ове пјесме и шта су, на крају, добили. Свим ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је ова пјесма за њих новина, колико им је необична и колико је проширила њихов хоризонт (видокруг) очекивања. Учитељ поставља неколико питања: Да ли је у овој пјесмици све реално? Шта је по вама овдје немогуће и зашто? Да ли мислите да негдје тамо можда ипак постоји овакав плави зека? На основу чега је писац написао ову пјесмицу?
10. Вредновање тока и	Учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада на

результата рецепције лирске пјесме (као и усвајања осталих програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности:	овој наставној јединици и предлаже начине вредновања данашњег рада, а то су: петоминутна провјера знања или писање краћих биљешки о пјесми „Плави зец“ у свеске. Учитељ похваљује оне ученике који су били најуспјешнији, најваљује наставак оваквог начина рада и одређује нивое вјежбања за наредни час књижевности.
--	--

ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ПО НИВОИМА ВЈЕЖБАЊА ЗА ИНДИВИДУАЛНИ РАД

ВЈЕЖБА „А“ НИВОА

1. Како се зове пјесма коју смо обрађивали и ко је њен аутор?
2. Колико пјесма има строфа, а колико стихова?
3. О коме говори ова пјесмица?
4. Подвучи у пјесмици ријечи које се римују.
5. Које све послове обавља плави зец?
6. Ко је, у ствари, ловац који лови плавог зеца?
7. Како сте доживјели разговор између ловца и зеца?
8. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је у њој оставило најјачи утисак на тебе?
9. Прочитај пјесмицу још једном, а затим уочи и именуј неке пјесничке слике.

ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. Који стихови потврђују да се ловац намучио да улови плавог зеца?
2. Који ти је најдражи посао који зец обавља? Објасни зашто.
3. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је у њој оставило најјачи утисак на тебе?
4. Прочитај пјесму још једном, а затим уочи и именуј неке пјесничке слике.
5. „Већ побеже, ој несрећо“, „На крај света, ој невољо“? Како се ловац осјећао у овом тренутку? Постоји ли уопште крај свијета? Објасни свој став.
6. Пјесник је плавом зецу дао људске особине. Како ти замишљаш плавог зеца у овој пјесми? Опиши га у неколико реченица.
7. Како замишљаш ловца у овој пјесми? Опиши га.
8. Како си доживио треенутак када је зец побјегао? Опиши ту ситуацију.
9. Шта нам пјесник поручује овом пјесмом? Објасни.

ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Да можеш да промијениш наслов пјесме, како би он гласио? Образложи.
2. Да си ти ловац, како би поступио у овој пјесми? Образложи.
3. Како си ти заправо доживио/ла ловчеве намјере? Објасни.
4. „Већ побеже, ој несрећо“, „На крај света, ој невољо“? Како се ловац осјећао у овом тренутку? Постоји ли уопште крај свијета? Објасни свој став.

5. Да ли је могуће стварно научити зеца да обавља било који од наведених послова? Како би ти то урадио?
6. Шта мислиш како се зека осјећао након што је побјегао и био поново на слободи? Како си доживио/ла ту ситуацију?
7. Какав је ритам у овој пјесми? Шта га одређује? Пронађите стихове који га одређују.
8. Како замишљаш плавог зеца у овој пјесми? Опиши га у неколико реченица.
9. Да ли оправдаваш поступке плавог зеца у пјесми? Објасни.
10. Када би имао/ла прилику да промијениш крај овој пјесми, како би гласио? Образложи.

ЗАДАЦИ ЗА ДИФЕРЕНЦИРАН ГРУПНИ РАД УЧЕНИКА ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „А“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Како се зове пјесма и ко је њен аутор?
2. Колико пјесма има строфа, а колико стихова?
3. О коме, заправо, говори ова пјесма?
4. Подвуди у пјесми ријечи које се римују.
5. Које све послове обавља плави зец?
6. Ко је, у ствари, ловац који лови плавог зеца?
7. Како сте доживјели разговор између ловца и зеца?
8. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је у њој оставило најјачи утисак на тебе?
9. Прочитај пјесму још једном, а затим уочи и именуј неке пјесничке слике.

ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „Б“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Који стихови потврђују да се ловац намучио да улови плавог зеца?
2. Који ти је најдражи посао који зец обавља? Објасни зашто.
3. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је у њој оставило најјачи утисак на тебе?
4. Прочитај пјесму још једном, а затим уочи и именуј неке пјесничке слике.
5. „Већ побеже, ој несрећо“, „На крај света, ој невољо“? Како се ловац осјећао у овом тренутку? Постоји ли уопште крај свијета? Објасни свој став.
6. Пјесник је плавом зецу дао људске особине. Како ти замишљаш плавог зеца у овој пјесми? Опиши га у неколико реченица.
7. Како замишљаш ловца у овој пјесми? Опиши га.
8. Како си доживио тренутак када је зец побјегао? Опиши ту ситуацију.
9. Шта нам пјесник поручује овом пјесмом? Објасни.

ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „В“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Да можеш да промијениш наслов пјесме, како би он гласио? Образложи.
2. Да си ти ловац, како би поступио у овој пјесми? Образложи.
3. Како си ти заправо доживио/ла ловчеве намјере? Објасни.
4. „Већ побеже, ој несрећо“, „На крај света, ој невољо“? Како се ловац осјећао у овом тренутку? Постоји ли уопште крај свијета? Објасни свој став.

5. Да ли је могуће стварно научити зеца да обавља било који од наведених послова? Како би ти то урадио?
6. Шта мислиш како се зека осјећао након што је побјегао и био поново на слободи? Како си доживио/ла ту ситуацију?
7. Какав је ритам у овој пјесми? Шта га одређује? Пронађите стихове који га одређују.
8. Како замишљаш плавог зеца у овој пјесми? Опиши га у неколико реченица.
9. Да ли оправдаваш поступке плавог зеца у пјесми? Објасни.
10. Када би имао/ла прилику да промијениш крај овој пјесми, како би гласио? Образложи.

Литература:

1. Вучковић, Д. (2006). *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Никшић: Филозофски факултет.
2. Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд. Учитељски факултет.
3. Милутиновић, Љ., Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Шобат, Д., Милошевић, И. (2017). *Читанка за пети разред основне школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Илустрације на пјесму *Плави зец*



МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
ИНТЕРАКТИВНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ РАЗЛИЧИТИХ НИВОА
СЛОЖЕНОСТИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
Школа:	ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Вријеме реализације:	16.10.2018.
Реализатор:	Валентина Мандић, проф.
Разред и одјељење:	V ₁
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	<i>Јетрвица</i> адамско колено, народна епско-лирска пјесма
Тип часа:	Рецепција књижевног текста и даљи рад на тексту (блок час)
Модел развијајућег наставног рада:	Интерактивна настава књижевности различитих нивоа сложености
Облици наставног рада:	Фронтални, индивидуални и тандемски облик наставног рада.
Наставна средства и помагала:	Текст <i>Јетрвица</i> адамско колено, тандемске вјежбе различитих нивоа сложености, свеске, оловке...
Наставне методе:	Метода наставног разговора, метода усменог излагања, метода илустрације, метода писаних радова, метода рада на тексту.

МИКРОПЛАН НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ	
1. Идентификација жељених (очекиваних) резултата:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): Могућност ученика да уоче обиљежја епско-лирске пјесме, да идентификују ликове у пјесми, да препознају радњу у пјесми, да исказују лични доживљај пјесме. б) Просјечни ученици: Оспособљеност ученика да уоче специфичности епских пјесама, да именују епско-лирске слике, да тумаче и образлажу хронологију догађаја и поједине стихове, те да исказују лични доживљај пјесме и њену емоционалност. в) Изнатпросјечни ученици: Спремност ученика да изражавају нове перспективе о пјесми, да емоционалну обојеност пјесме смјештају у реалне животне ситуације, да самостално изведу сопствени став о пјесми и

	сустваралачки се односе према њој.
2. Одређивање прихватљивих доказа да су резултати постигнути:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): - да именују пјесму, - да усмјерено читају епско-лирксу пјесму, - да запажају и именују главне и споредне ликове, - да пронађу и подвуку ријечи које се римују и - да исказују властити доживљај о пјесми. б) Просјечни ученици: - да наведу карактеристике епско-лирских пјесама, - да тумаче ријечи народног пјевача, - да исказују властити доживљај о пјесми, - да се поистовјећују са ликовима из пјесме и - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитане пјесме. б) Изнатпросјечни ученици: - да аргументовано бране или осуђују поступке ликова у пјесми, - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитане пјесме, - да образлажу своје ставове о емоционалности пјесме, - да замишљају и описују дјечаке и њихове мајке, - да креативно исказују нове погледе и идеје и - да мијењају крај пјесми.
3. Планирање искустава активног учења и поучавања:	1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста, 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 програмских исхода рада

	на књижевном тексту) и завршне наставне активности.
--	---

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК И СТРУКТУРА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста (активности прије наставе):	Утврђивање нивоа и структура разумијевања прочитаног текста за сваког ученика у одјељењу на основу претходних испитивања. Припремање вјежби А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.
2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања (6 мин):	Поздрављење ученика, преглед домаће задаће и најава наставне јединице. ⁹ Након тога учитељ поставља ученицима питања која су у вези са самим насловом пјесме: Како сте доживјели наслов ове пјесме? Да ли је он необично формулисан? Шта значи јетрвица, а шта адамско колено? ¹⁰ Шта значи онда наслов пјесме „Јетрвица адамско колено“? Шта ви очекујете, заправо, од овако формулисаног наслова?
3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика (5 мин):	Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања епско-лирске пјесме, уживања у свијет дјела и проживљавање ситуација које су исказане у самом тексту, а може се појачати на основу неколико постављених питања ученицима: Да ли познајете људе за које можемо рећи да су племенити и великодушни? Како доживљавате такве особе? Наброј разлоге због којих они заслужују да их тако доживљавамо? Опишите неку ситуацију из живота у којој је неко показао своју племенитост упркос животним недаћама.
4. Читање и први доживљај књижевног текста (10 мин):	Учитељ интерпретативно (изражајно) чита пјесму, а након читања пјесме и кратке психолошке паузе води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвао прочитани текст. Поставља питања:

⁹ Учитељ ће ученике подсјетити шта су то епско-лирске пјесме и које су њихове карактеристике.

¹⁰ Пошто се ради о непознатим ријечима из наслова, пожељно их је објаснити на самом почетку. Јетрве су супруге од два рођена брата. За некога ко је племенит, који пружа љубав, указује пажњу другима и стојички подноси све животне недаће, кажемо да је адамско колено.

	Да ли вам се свидјела пјесма? Опишите како сте је доживјели? Каква осјећања су вас обузимала док сте слушали пјесму? Шта вам се највише свидјело у пјесми? Због чега? Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију.
5. Индивидуално читање књижевног текста у себи (8 мин):	Након првог доживљаја слиједи ученичко усмјерено читање пјесме у себи, уз напомену да током читања забиљеже њима непознате ријечи и изразе. Након читања у себи учитељ ће заједно са ученицима обрадити мање познате ријечи и изразе. Поред тога, учитељ ће ученицима објаснити значење новог књижевнотеоријског термина (уколико постоји) на конкретном примјеру из текста.
6. Рецепција књижевног текста у интерактивним вјежбама различитих нивоа сложености (25 мин):	У оквиру ове етапе наставног часа учитељ даје формираним паровима ученика вјежбе различитих нивоа сложености. Напоменуће ученицима да сарађују са својим паром и да на тај начин додатно продубљују рецепцију прочитане пјесме. Парови ученика ће у складу са нивоом вјежби читати питања и задатке, расправљати о њима и проналазити адекватне одговоре.¹¹ Одговоре на постављена питања из вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним паровима којима је та помоћ потребна.
7. Презентација резултата рада интерактивне рецепције књижевног текста (20 мин):	Након завршеног тандемског продубљивања рецепције епско-лирске пјесме слиједи извјештавање резултата тандемске рецепције. Ученици ће наизмјенично читати одговоре из вјежби свог нивоа, а остали ученици ће пажљиво слушати и по потреби допуњавати одговоре.¹² Учитељ даје повратну информацију о сваком ученичком одговору. Вјежбе А, Б и В нивоа се налазе у прилогу припреме.
8. Утврђивање естетске дистанце и допуна	Учитељ води кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од наслова ове

¹¹ Ако узмемо у обзир чињеницу да је рецепција књижевног дјела индивидуални прималачки акт, неки одговори ученика ће бити различито исказани.

¹² Могуће је да неки од парова у току интерактивне рецепције заврше вјежбу свог нивоа прије завршетка трајање актуелне етапе наставног часа. У том случају учитељ ће прегледати њихове одговоре, и ако установи да су успјешно завршили вјежбу тог нивоа, даће им вјежбу у зони њиховог наредног (вишег) развоја.

мјеста неодређености (7 мин):	пјесме и шта су, на крају, добили. Свим ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је ова пјесма за њих новина и колико им је проширила хоризонт (видокруг) очекивања. Учитељ поставља питања: Какву животну причу сте проживјели у овој пјесми? Образложите. Да ли познајете некога ко је имао исту или сличну животну причу? Укратко опишите. Како бисте ви поступили да сте били на мјесту јетрвице Ковиљке? Зашто је она стављала на прво мјесто Мирка, па онда Маринка? Када бисте имали могућност да осмислите другачији крај ове пјесме, како би он изгледао? Због чега баш тако?
9. Заједничка евалуација рецепције књижевног текста (и осталих програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности (9 мин):	Учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада на овој наставној јединици и заједно са ученицима одређује поруку коју шаље ова пјесма свима нама. Потом учитељ похваљује све ученике и најваљује наставак оваквог начина рада, те одређује нивое вјежбања за наредни час књижевности. За домаћу задаћу ученици требају да напишу кратак писани састав на тему „Мој завршетак пјесме Јетрвица адамско колено“.

ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ПО НИВОИМА ВЈЕЖБАЊА ЗА ТАНДЕМСКИ РАД

ВЈЕЖБА „А“ НИВОА

1. Како се зове ова пјесма и ко је, заправо, њен аутор?
2. Како су се звале јетрве?
3. Како су се звали дјечаци у пјесми и шта се десило са њима?
4. Због чега је јетрвица Винка дозивала Ковиљку? Како сте доживјели ту ситуацију?
5. Како се Ковиљка понашала према Мирку када му је мајка умрла?
6. Које људске особине бисмо могли додијелити Винки, а које Ковиљки?
7. Шта је оставило најјачи утисак на тебе у овој пјесми? Образложи.

ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. Шта сазнајеш из уводних стихова? О чему Винка говори ? За чим она жали и које жеље је упутила својој јетрви?
2. Како си кроз пјесму доживљавао/ла стих: „...нек' се знаде да је сиротица , да мој Мирко своје мајке нема“?
3. Шта је оставило најјачи утисак на тебе у овој пјесми? Образложи.
4. Одреди и именуј важне догађаје у пјесми.

5. Винка је свог сина повјерила на чување јетрви Ковиљки. Како је Ковиљка поступала према Мирку? У којим моментима сте доживјели племените црте њене личности?
6. Ковиљка је изгубила сина у рату. Које особине испољава у несрећи која ју је задесила? Како сте доживјели ту ситуацију у пјесми?
7. Шта је добила као награду за своју пожртвованост и разумијевање туђег бола и несреће?
8. Како си ти доживио/ла стихове: „Чедо Мирко, оди ближе стрини! Ја не имам да загрлим сина , а ти немаш да т’ загрли мајка , оди, Мирко, да т’ загрли стрина!“ Које емоције је у теби пробудио тај стих?
9. Које закључке можеш извести на основу ове ситуације?
10. Шта нам пјесник заправо поручује овом пјесмом? Објасните.

ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Како сте доживјели стихове „Ој, Ковиљка, колена адамско , проста душа твојих родитеља, који су те породили мудру, међ’ туђу те браћу оправили , па ти знадеш шта је сиротињство!“? Шта они заправо исказују?
2. Примјетио/ла си да народни пјевач говорећи о Мирку користи ријеч сиротица. Објасни зашто је ова именица употријебљена у женском роду?
3. Како сте доживјели поступке царевој војске? Образложи своје мишљење.
4. Како сте прихватили то да је Мирко већи дио свог живота мислио да има мајку? Да ли родитељи гријеше када скривају истину од своје дјеце? Образложите свој став око тог питања.
5. Како замишљаш Мирка у овој пјесми? Опиши његову личност.
6. Шта би ти урадио/ла на Ковиљкином мјесту? Објасни и одбрани свој став.
7. Због чега је Ковиљка на прво мјесто ставила Мирка па тек онда свог сина Маринка? Образложи свој одговор.
8. Протумачи осјећања која народни пјевач исказује у завршним стиховима пјесме и дај свој став о њима?
9. Када би имао прилику да напишеш свој крај пјесме, како би он изгледао?

Литература:

1. Вучковић, Д. (2006). *Теорија реценције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Никшић: Филозофски факултет.
2. Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд. Учитељски факултет.
3. Милутиновић, Љ., Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Шобат, Д., Милошевић, И. (2017). *Читанка за пети разред основне школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

ЈЕТРВИЦА АДЕМСКО КОЛЕНО

Народна пјесма

Тема: Ковиљкина доброта и племенитост

Епска пјесма је пјесма у којој је опјеван неки историјски догађај или историјске личности. Могу се пјевати уз гусле.

Примјери непознатих ријечи и израза:

јетрва – жена мужевог брата

адамско колено – добра, племенита особа

аманет – жеља, порука или задатак који се оставља некоме на обављање

рухо – одјећа

скерлет – тканина љубичастоцрвене боје

војевати – ратовати

Илустрација на народну пјесму *Јетрвица адамско колено*



МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
РЕСПОНСИБИЛНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
Школа:	ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Вријеме реализације:	
Реализатор:	Валентина Мандић, проф.
Разред и одјељење:	V ₃
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	Босоноги и небо, Бранислав Црнчевић
Тип часа:	Рецепција књижевног текста и даљи рад на тексту
Модел развијајућег наставног рада:	Респонсибилна настава књижевности
Облици наставног рада:	Фронтални, групни и индивидуални облик наставног рада.
Наставна средства и помагала:	Текст приповијетке, вјежбе различитих нивоа сложености, диференцирани задаци за групни рад, свеске, оловке...
Наставне методе:	Дијалoшка метода, метода писаних радова, текстовна метода, метода драматизације и метода усменог излагања.

МИКРОПЛАН НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ	
1. Идентификација жељених (очекиваних) резултата:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): Могућност ученика да уоче садржајно-логичке цјелине у тексту, да идентификују главне и споредне ликове и њихове особине, да пореде поступке и осјећања ликова, те да препознају и објасне догађаје у књижевном тексту. б) Просјечни ученици: Оспособљеност ученика да идентификују обиљежја ауторске приповијетке, да откривају скривене људске особине у ликовима књижевног текста и поистовјећују се с њима, те да изражајно и усмјерено-истраживачки читају књижевни текст. в) Изнатпросјечни ученици: Спремност ученика да увиде значај ауторске приповијетке у разнородном систему књижевних текстова, да поступке ликова тумаче на нов начин, да изражавају нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, да њихове поступке критички

	бране, заступају их и смјештају у реалне животне ситуације, да досјетљиво предвиђају нове идеје и релације на основу прочитаног текста, те да самостално креирају поруке и да изведу сопствени суд о њима.
2. Одређивање прихватљивих доказа да су резултати постигнути:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): - да наводе основне карактеристике ауторске приче, - да усмјерено и истраживачки читају књижевни текст, - да запажају и наводе главне догађаје у тексту (образлажући их примјерима реченица из текста), - да уочавају и исказују људске особине које су скривене у ликовима књижевног текста, - да наводе основна осјећања која преовладавају у тексту и - усмено или писмено исказују властити доживљај о прочитаном тексту. б) Просјечни ученици: - да наведу основна обиљежја ауторских прича и да их разликују од осталих књижевних жанрова, - да уоче и објашњавају главне и споредне догађаје у књижевном тексту, - да уочавају што више људских карактеристика скривених у ликовима приче, - да се пореде и поистовјећују са ликовима у причи, - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитаног текста и - да износе лични доживљај читањем приче. б) Изнатпросјечни ученици: - да истичу улогу ауторске приче у разнородном систему књижевних текстова, - да наводи имплицитне идеје у тексту, - да ликове из књижевног текста и њихове особине смјештају у реалне животне ситуације, - да писмено или усмено исказују нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, - да аргументовано бране поступке ликова у тексту, - да креативно исказују нове погледе и идеје и - да осмисле поруке и исказују личне доживљаје након рецепције приповијетке и - да креирају играказ на текст приповијетке.
3. Планирање искустава	1. Конципирање приједлога рецепције

активног учења и поучавања:	књижевног текста у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини наставник 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 респонсибилној настави, 7. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте рецепцијских наставних активности, 8. Реализација демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада, 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.
-----------------------------	--

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК И СТРУКТУРА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Конципирање приједлога рецепције књижевног текста у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини учитељ прије непосредног наставног рада):	Крајем претходног часа учитељ је ученицима најавио да ће на идућем часу наставе књижевности обрађивати једну причу чија је тематика човјекова машта и да би било добро да и они учествују у припремању ове наставне јединице. Учитељ наводи слjedeће могућности њиховог припремања за следећи час: а) да разговарају са родитељима или баком и дједом о томе да ли су они маштали и о чему најчешће, б) да им родитељи или бака и дјед испричају
--	--

	неку маштарију из њиховог живота. Учитељ говори дјечи да сами изаберу неки од предложених начина за припрему, а и да ће вредновати њихов ангажман на идућем часу. Поред ових активности учитељ утврђује нивое и структуре знања за сваког ученика у одјељењу на основу претходних испитивања и припрема вјежбе А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.
2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања:	Поздрављење ученика, преглед домаће задаће, представљање резулата припремања за наставну јединицу и најавна наставне јединице. Након тога учитељ поставља ученицима питања која су у вези са самим насловом књижевног текста: Како сте доживјели наслов овог текста? Шта мислите због чега се дјело зове Босоноги и небо? Да ли је необично формулисан? Шта очекујете од овако формулисаног наслова?
3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика:	Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања књижевног текста, уживања у свијет дјела и проживљавање ситуација које су исказане у самом тексту, а може се утврдити на основу неколико постављених питања ученицима: Шта за вас значи радозналост? Имају ли радозналост и маштовитост имају неких сличности? Образложите. Да ли познајете особе које су маштовите? Како доживљавате њихово преувеличавање? Опишите. Да ли сте ви маштовити? На који начин маштате?
4. Читање и први доживљај књижевног текста:	Учитељ интерпретативно (изражајно) чита текст, а након читања текста и кратке паузе учитељ са ученицима води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвао прочитани текст. Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију. Да ли вам се свидјела прича? Опишите како сте је доживјели? Каква осјећања су вас обузимала док сте слушали причу? Шта вам се највише свидјело у причи? Због чега? Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију.
5. Индивидуално читање књижевног текста у	Након првог доживљаја слиједи ученичко

себи:	усмјерено читање приче у себи, уз напомену да током читања забиљеже њима непознате ријечи и изразе. Послије усмјереног читања учитељ ће са ученицима обрадити непознате ријечи и изразе који се налазе у причи. Поред тога, учитељ ће ученицима објаснити значење новог књижевнотеоријског термина (уколико постоји) на конкретном примјеру из текста.
6. Предлагање двије или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији рецепције књижевног текста у респонсибилној настави:	Након тога ученицима предлаже варијанте предстојећег наставног рада: - индивидуални рад ученика на вјежбама различитих нивоа сложености или - групни рад ученика на диференцираним вјежбама. Ученици демократски бирају жељену варијанту за даље наставне активности.
7. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте рецепцијских наставних активности:	Послије демократског избора, реализоваће се жељена варијанта наставног рада. Прије реализације одабране варијанте наставног рада учитељ ће помоћи ученицима да што боље ураде све задатке на индивидуалним вјежбама и групним диференцираним вјежбама.
8. Реализација демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада: 8а) Индивидуална рецепција књижевног текста рјешавањем вјежби различитих нивоа сложености: 8б) Интерактивна рецепција књижевног текста рјешавањем групних диференцираних вјежби:	8а) У оквиру ове одабране варијанте рецепције књижевног текста учитељ даје ученицима вјежбе различитих нивоа тежине. Напомиње ученицима да рјешавањем задатака у вјежбама они додатно продубљују доживљај прочитаног текста. Ученици ће у складу са нивоом вјежби читати питања и задатке и проналазити адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из вјежби различитих сложености ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним ученицима којима је та помоћ неопходна. 8б) У оквиру ове одабране варијанте рецепције књижевног текста учитељ даје формираним групама ученика диференциране вјежбе. Напоменуће ученицима да сарађују са својим другарима и да на тај начин додатно продубљују

	доживљај прочитаног текста. Групе ученика ће у складу са нивоом вјежби читати диференциране задатке, расправљати о њима и проналазити адекватне одговоре.¹³ Одговоре на постављена питања из диференцираних групних вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити групе ученике и пружати адекватну помоћ оним групама којима је та помоћ потребна.¹⁴
9. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености:	Учитељ води кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од наслова ове приче и шта су, на крају, добили. Сви ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је овај текст за њих новина и колико им је проширио хоризонт (видокруг) очекивања. Иако је прича подуга, она не садржи све детаље који би били интересантни ученицима. Због тога учитељ поставља питање: Које дијелове (или догађаје) бисте додали овој причи? Образложите их!
10. Вредновање тока и резултата рецепције књижевног текста (као и усвајања осталих програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности:	Учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада на овој наставној јединици и предлаже начине вредновања данашњег рада, а то су: петоминутна провјера знања или писање краћих биљешки о тексту „Босоноги и небо“ у свеске. Учитељ похваљује оне ученике који су били најуспјешнији, најваљује наставак оваквог начина рада и одређује нивое вјежбања за наредни час књижевности.

ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ЗА ИНДИВИДУАЛНИ НАСТАВНИ РАД УЧЕНИКА У ВЈЕЖБАМА РАЗЛИЧИТИХ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ

ВЈЕЖБА „А“ НИВОА

1. Како се зове прича и ко је њен аутор?
2. Именујте ликове у овој причи?
3. Због чега је дјечак добио надимак Босоноги?
4. Шта је Босоноги одговорио дјечи када су рекли да иду на море?

¹³ Ако узмемо у обзир чињеницу да је рецепција књижевног дјела индивидуални прималачки акт, неки одговори ученика ће бити различито исказани.

¹⁴ Могуће је да неке од група у току интерактивне рецепције заврше вјежбу свог нивоа прије завршетка трајање актуелне етапе наставног часа. У том случају учитељ ће прегледати њихове одговоре, и ако установи да су успјешно завршили вјежбу тог нивоа, даће им вјежбу у зони наредног (вишег) развоја.

5. Како би се ти осјећао да си чуо да је неко запалио море, а да имаш неизмјерну жељу да га видиш? Опиши.
6. Зашто се Босоноги разликује од друге дјеце?
7. Како си ти доживио/ла ову причу и чиме је она посебно дјеловала на тебе?

ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. По чему се Босоноги разликује од друге дјеце? Које су његове особине?
2. Опиши како си ти доживио ову причу и чиме је она посебно дјеловала на тебе?
3. Како сте доживјели реакцију дјеце када им је Босоноги рекао да дрвеће хода ноћу?
4. Како сте прихватили реакције Босоног на оптужбе друге дјеце да он заправо не говори истину? Опиши.
5. Зашто су дјеца слијепо вјеровала Босоногом? Како му је то успијевало?
6. Која осјећања се јављају у причи? Објасни и наведи примјере.
7. Да си био у улози једног од дјечака, како би ти прихватио причу Босоног да је пољубио небо? Опиши.
8. Како сте ви прихватили ситуацију када су се дјеца вратила са мора, а нису затекла Босоног.
9. Зашто су за Босоног важни баш море и небо? Образложи свој став.
10. Да ли сте некада у животу чули неку сличну причу као што су ове што је Босоноги причао дјеци? Опишите је укратко.
11. Одредите поуку ове приче и образложите је.

ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Зашто су за Босоног важни баш море и небо? Образложи свој став.
2. Да ли сте некада у животу чули неку сличну причу као што су ове што је Босоноги причао дјеци? Опишите је укратко.
3. Одредите поуку ове приче и образложите је.
4. Како сте схватили поступак Босоног када је зарезао дуд, рекавши притом да је болестан и да због тога не може да хода?
5. Објасни зашто одрасли нису вољели Босоног и на који начин би ти реаговао да си био у улози родитеља дјечака из приче?
6. Како сте прихватили то што Босоноги другаре зове са „дјецо“?
7. Како сте доживјели ријечи Босоног: „Полио сам га бензином, насуо сам педесет канти бензина. И, ето, тако, запалио сам шибицу“?
8. Како доживљаваш пишчеве ријечи: „Брату и мени чинило се да без Босоног свијет уопште не би био занимљив“?
9. Шта је Босоноги запараво хтио да постигне убјеђујући дјецу у оно што је немогуће? Образложите свој став о томе.
10. Када би имао/ла прилику да промијениш наслов овој причи и неке дијелове у причи, како би то изгледало? Образложите.

ЗАДАЦИ ЗА ДИФЕРЕНЦИРАН ГРУПНИ РАД УЧЕНИКА
ЗАДАЦИ ЗА ГРУПНИ РАД - ВЈЕЖБА „А“ НИВОА

1. Како се зове прича и ко је њен аутор?
2. Наведите ликове у овој причи?
3. Због чега је дјечак добио надимак Босоноги?
4. Шта је Босоноги рекао дјечи када су рекли да иду на море?
5. Како би се ти осјећао да си чуо да је неко запалио море, а да имаш неизмјерну жељу да га видиш? Опиши.
6. Зашто се Босоноги разликује од друге дјеце?
7. Како си ти доживио/ла ову причу и чиме је она посебно дјеловала на тебе?

ЗАДАЦИ ЗА ГРУПНИ РАД - ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. По чему се Босоноги разликује од друге дјеце? Које су његове особине?
2. Опиши како си ти доживио ову причу и чиме је она посебно дјеловала на тебе?
3. Како сте доживјели реакцију дјеце када им је Босоноги рекао да дрвеће хода ноћу?
4. Како сте прихватили реакције Босоногог на оптужбе друге дјеце да он заправо не говори истину? Опиши.
5. Зашто су дјеца слијепо вјеровала Босоногом? Како му је то успијевало?
6. Која осјећања се јављају у причи? Објасни и наведи примјере.
7. Да си био у улози једног од дјечака, како би ти прихватио причу Босоногог да је пољубио небо?
8. Како сте ви прихватили ситуацију када су се дјеца вратила са мора, а нису затекла Босоногог.
9. Зашто су за Босоногог важни баш море и небо? Образложи свој став.
10. Да ли сте некада у животу чули неку сличну причу као што су ове што је Босоноги причао дјечи? Опишите је укратко.
11. Одредите поуку ове приче и образложите је.

ЗАДАЦИ ЗА ГРУПНИ РАД - ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Образложи зашто су за Босоногог важни баш море и небо?
2. Да ли сте некада у животу чули неку сличну причу као што су ове што је Босоноги причао дјечи? Опишите је укратко.
3. Одредите поуку ове приче и образложите је.
4. Како сте доживјели ситуацију када је Босоноги зарезао дуд и рекао притом да је дуд болестан и да због тога не може да хода?
5. Објасни зашто одрасли нису вољели Босоногог и на који начин би ти реаговао да си био у улози родитеља дјечака из приче?
6. Како сте прихватили то што Босоноги другаре зове са „дјецо“?
7. Како сте доживјели ријечи Босоногог: „Полио сам га бензином, насуо сам педесет канти бензина. И, ето, тако, запалио сам шибицу“?
8. Како доживљаваш пишчеве ријечи: „Брату и мени чинило се да без Босоногог свијет уопште не би био занимљив“?

9. Шта је Босоноги запараво хтио да постигне убјеђујући дјецу у оно што је немогуће? Образложите свој став о томе.
10. Када би имао/ла прилику да промијениш наслов овој причи и неке дијелове у причи, како би то изгледало? Образложите.

Литература:

1. Вучковић, Д. (2006). *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Никшић: Филозофски факултет.
2. Илић, М. (2002). *Респонсбилна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.
3. Илић, М. (2005). Планирање ефикасне наставе у обрнутом дизајну. Бања Лука, *Наша школа*, 26 (1-2), 143-158.
4. Милутиновић, Љ., Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Шобат, Д., Милошевић, И. (2017). *Читанка за пети разред основне школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Илустрација на приповијетку *Босоноги и небо*



МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
ИНТЕРАКТИВНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ РАЗЛИЧИТИХ НИВОА
СЛОЖЕНОСТИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
Школа:	ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Вријеме реализације:	
Реализатор:	Валентина Мандић, проф.
Разред и одјељење:	V ₁
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	Биберче, народна приповијетка
Тип часа:	Рецепција књижевног текста и даљи рад на тексту
Модел развијајућег наставног рада:	Интерактивна настава књижевности различитих нивоа сложености
Облици наставног рада:	Фронтални и тандемски облик наставног рада
Наставна средства и помагала:	Текст приповијетке, тандемске вјежбе различитих нивоа сложености, свеске и оловке.
Наставне методе:	Дијалoшка метода, метода писаних радова, текстовна метода и метода усменог излагања.

МИКРОПЛАН НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ	
1. Идентификација жељених (очекиваних) резултата:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): Могућност ученика да уоче садржајно-логичке цјелине у тексту, да разликују тематику народних приповиједака од других прича, да идентификују главне и споредне ликове и њихове особине, те да пореде поступке и осјећања ликова у књижевном тексту. б) Просјечни ученици: Оспособљеност ученика да уоче обиљежја народне приповијетке, да откривају скривене људске особине у ликовима књижевног текста и поистовјећују се с њима, те да изражајно и усмјерено-истраживачки читају књижевни текст, в) Изнатпросјечни ученици: Спремност ученика да увиде значај народне приповијетке у разнородном систему књижевних текстова, да поступке ликова интерпретирају на нов начин, да изражавају нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, да њихове поступке критички бране, заступају их и смјештају

	у реалне животне ситуације, да досјетљиво предвиђају нове идеје и релације, те да самостално креирају поруке народних приповиједака и да изведу сопствени суд о њима.
2.Одређивање прихватљивих доказа да су резултати постигнути:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): - да усмјерено и (евентуално истраживачки) читају књижевни текст, - да запажају и наводе главне догађаје у тексту (образлажући их примјерима реченица из текста), - да уочавају и исказују људске особине које су скривене у ликовима књижевног текста, - да наводе основна осјећања која преовладавају у тексту и - усмено или писмено исказују властити доживљај о прочитаном тексту. б) Просјечни ученици: - да наведу основна обиљежја народних приповиједака и да их разликују од осталих књижевних жанрова, - да уоче и објашњавају главне и споредне догађаје у књижевном тексту, - да уочавају што више људских карактеристика скривених у ликовима приповијетке, - да се пореде и поистовјеђују са ликовима у приповијечи, - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитаног текста и - да износе лични доживљај читањем приповијетке. б) Изнатпросјечни ученици: - да истичу улогу народне приповијетке у разнородном систему књижевних текстова, - да наводи имплицитне идеје у тексту, - да ликове из књижевног текста и њихове особине смјештају у реалне животне ситуације, - да писмено или усмено исказују нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, - да аргументовано бране поступке ликова у тексту, - да креативно исказују нове погледе и идеје и - да осмисле поруке и исказују личне доживљаје након рецепције приповијетке.
3.Планирање искустава активног учења и поучавања:	1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста,

	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 програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности.
--	---

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК И СТРУКТУРА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста:	Утврђивање нивоа и структура разумијевања прочитаног текста за сваког ученика у одјељењу на основу претходних испитивања. Припремање вјежби А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.
2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања:	Поздрављење ученика, преглед домаће задаће и најава наставне јединице. Након тога учитељ поставља ученицима питања која су у вези са самим насловом књижевног текста: Како доживљавате наслов овог текста? Да ли је необично формулисан? Шта очекујете од овако формулисаног наслова?
3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика:	Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања књижевног текста, уживања у свијет дјела и проживљавање ситуација које су исказане у самом тексту, а може се утврдити на основу неколико постављених питања ученицима: Шта за вас значи бити добар човјек? У којој ситуацији сте ви били добри према некоме?

	Јесте ли ви имали прилику да покажете своју доброту? Када? Због чега сте били добри према некоме? Да ли је ваша доброта била узалудна или је била награђена?
4. Читање и први доживљај књижевног текста:	Учитељ интерпретативно (изражајно) чита текст, а након читања текста и кратке паузе учитељ са ученицима води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвао прочитани текст. Да ли вам се свидјела прича? Опишите како сте је доживјели? Каква осјећања су вас обузимала док сте слушали причу? Шта вам се највише свидјело у причи? Због чега? Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију.
5. Индивидуално читање књижевног текста у себи:	Након првог доживљаја слиједи ученичко усмјерено читање приче у себи, уз напомену да током читања забиљеже њима непознате ријечи и изразе. Послије усмјереног читања учитељ ће са ученицима обрадити непознате ријечи и изразе који се налазе у причи. Поред тога, учитељ ће ученицима објаснити значење новог књижевнотеоријског термина (уколико постоји) на конкретном примјеру из текста.
6. Рецепција књижевног текста у интерактивним вјежбама различитих нивоа сложености:	У оквиру ове етапе наставног часа учитељ даје формираним паровима ученика вјежбе различитих нивоа сложености. Напоменуће ученицима да сарађују са својим паром и да на тај начин додатно продубљују рецепцију прочитаног текста. Парови ученика ће у складу са нивоом вјежби читати питања и задатке, расправљати о њима и проналазити адекватне одговоре.¹⁵ Одговоре на постављена питања из вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним паровима којима је та помоћ потребна.
7. Презентација резултата рада интерактивне рецепције књижевног текста:	Након завршеног тандемског продубљивања рецепције књижевног текста слиједи извјештавање резултата тандемске рецепције књижевног текста. Ученици ће наизмјенично читати одговоре из

¹⁵ Ако узмемо у обзир чињеницу да је рецепција књижевног дјела индивидуални прималачки акт, неки одговори ученика ће бити различито исказани.

	вјежби свог нивоа, а остали ученици ће пажљиво слушати и по потреби допуњавати одговоре. ¹⁶ Учитељ даје повратну информацију о сваком ученичком одговору. Вјежбе А, Б и В нивоа се налазе у прилогу припреми.
8. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености:	Учитељ води кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од наслова ове приповијетке и шта су, на крају, добили. Сви ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је овај текст за њих новина и колико им је проширио хоризонт (видокруг) очекивања. Какву животну причу сте проживјели у овој причи? Образложите. Да ли познајете некога ко је имао исту или сличну животну ситуацију као Биберче? Укратко опишите. Како бисте ви поступили да сте били на мјесту Биберчета? Када бисте имали могућност да осмислите другачији крај ове приповијетке, како би он изгледао? Због чега баш тако?
9. Заједничка евалуација рецепције књижевног текста (и осталих програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности:	Учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада на овој наставној јединици и предлаже начине вредновања данашњег рада, а то су: петоминутна провјера знања или писање краћих биљешки о тексту „Биберче“ у свеске. Учитељ похваљује оне ученике који су били најуспјешнији, најваљује наставак оваквог начина рада и одређује нивое вјежбања за наредни час књижевности.

ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ПО НИВОИМА ВЈЕЖБАЊА ЗА ТАНДЕМСКИ РАД ВЈЕЖБА „А“ НИВОА

1. Како се зове приповијетка?
2. Присјетите се и напишите о чему нам говоре народне приповијетке?
3. Именујте ликове у овој приповијетци и наведите који лик вам се највише допао?
4. Шта је највише жељела нероткиња?
5. На који начин је њена жеља била испуњена?
6. Шта је жена једном уснила?

¹⁶ Могуће је да неки од парова у току интерактивне рецепције заврше вјежбу свог нивоа прије завршетка трајање актуелне етапе наставног часа. У том случају учитељ ће прегледати њихове одговоре, и ако установи да су успјешно завршили вјежбу тог нивоа, даће им вјежбу у зони наредног (вишег) нивоа вјежбања.

7. Да ли дијете, заправо, може бити као зрно бибера? Како сте доживјели такво дијете?
8. Зашто је царева кћи плакала испод дрвета?
9. Како си ти доживио/ла ову приповијетку?
10. Који дио приповијетке ти је посебно занимљив? Зашто?

ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. Наведи врлине које посједује Биберче?
2. Како си ти доживио ову приповијетку?
3. Које су специфичности народних приповиједака? Објасни.
4. Образложи ко у овој причи представља добро, а ко зло?
5. С којим циљем је приповједач испричао ову причу? Образложи.
6. Протумачи на који начин је у овој причи кажњена неправда?
7. Како си доживио Биберчетову досјетљивост о четири черега меса?
8. Које догађаје у приповиједи си доживио као стварне, а које као нестварне? Образложи.
9. Одредите поуку ове приче и образложите је. Да ли је она слична поуци из неког другог текста којег сте читали? Објасните.

ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Тему ове приче упоредите са још неком причом коју сте обрађивали. Наведи сличности и разлике између њих.
2. Да ли је Биберче на крају био награђен срећом, захваљујући својој доброти? Образложите свој став.
3. Како би ти наградио Биберче у овој причи?
4. Како си доживио ситуацију када је Биберче одсјекло дио своје ноге? Шта то заправо говори о његовој личности?
5. Пронађи у тексту необичне ријечи и изразе и замијени их другим ријечима.
6. Одредите поуку ове приче и образложите је.
7. Како си доживио сцену када је дјевојка видјела прстен на руци, тада већ великог Биберчета? Опиши.
8. Протумачите разлоге због којих бисте ову причу сврстали у оне у којима „добро увијек побеђује зло“.
9. Како сте прихватили то што је задесило младожењу у цркви? Шта је то, заправо, значило? Образложите.
10. Када би имао/ла прилику да промијениш наслов овој причи и неке дијелове у причи, како би то изгледало? Образложите.

Литература:

1. Вучковић, Д. (2006). *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Никшић: Филозофски факултет.
2. Илић, М. (2005). Планирање ефикасне наставе у обрнутом дизајну. Бања Лука, *Наша школа*, 26 (1-2), 143-158.

3. Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд. Учитељски факултет.
4. Милутиновић, Љ., Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Шобат, Д., Милошевић, И. (2017). *Читанка за пети разред основне школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

БИБЕРЧЕ

Народна бајка

Тема: Биберчетова храброст и домишљтост

Бајке су измишљене приче о змајевима, дивовима, вилама, вјештицама и другим натприродним бићима. У бајкама је приказана човјекова тежња за љепотом, истином, добротом и правдом и његова побједа над неправдом и злом.

Непознате ријечи и изрази.

ала – змај, аждаја

черег – четврти дио нечега, четвртина

бискати – пребирати прстима по коси

избавити – спасити

наумити – смислити, одлучити се

Илустрација на текст *Биберче*



МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
РЕСПОНСИБИЛНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
Школа:	ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Вријеме реализације:	
Реализатор:	Валентина Мандић, проф.
Разред и одјељење:	V ₃
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	Први снег, Војислав Илић
Тип часа:	Рецепција књижевног текста и даљи рад на тексту (блок час)
Модел развијајућег наставног рада:	Респонсибилна настава књижевности
Облици наставног рада:	Фронтални, индивидуални и групни облик наставног рада.
Наставна средства и помагала:	Текст <i>Први снег</i> , свеске, оловке, вјежбе за индивидуални рад, видео запис пјесме <i>Први снег</i> диференцирани задаци за групни рад...
Наставне методе:	Метода наставног разговора, метода усменог излагања, метода илустрације, метода писаних радова, метода рада на тексту, метода драматизације.

МИКРОПЛАН НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ	
1. Идентификација жељених (очекиваних) резултата:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): Могућност ученика да уоче обиљежја описне лирске пјесме, да препознају основна осјећања у пјесми, те да исказују лични доживљај пјесме. б) Просјечни ученици: Оспособљеност ученика да разликују лирске од епских пјесама, да именују пјесничке слике, да образложе непознате ријечи, да тумаче и образлажу поједине стихове, те да исказују лични доживљај пјесме и њену емоционалност. в) Изнатпросјечни ученици: Спремност ученика да изражавају нове перспективе о пјесми, да емоционалну обојеност пјесме смјештају у реалне животне ситуације, те да самостално изведу сопствени став о пјесми.
2. Одређивање прихватљивих	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са

доказа да су резултати постигнути:	препрекама у учењу и учешћу): - да именују пјесму и њеног аутора, - да усмјерено читају описну лирску пјесму, - да запажају и именују пјесничке слике, - да напишу карактеристике лирских пјесама, - да пронађу и подвуку ријечи које се римују и - да исказују властити доживљај о пјесми. б) Просјечни ученици: - да наведу основне разлике између лирских и епских пјесама, - да тумаче пишчеве ријечи, - да исказују властити доживљај о пјесми и - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитане пјесме. б) Изнатпросјечни ученици: - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитане пјесме, - да образлажу своје ставове о емоционалности пјесме, - да замишљају први снијег у свом крају и описују га, - да креативно исказују нове погледе и идеје и - да мијењају наслов пјесме.
3. Планирање искустава активног учења и поучавања:	1. Конципирање приједлога рецепције лирске пјесме у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини наставник 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 лирске пјесме, 5. Индивидуално читање лирске пјесме у себи, 6. Предлагање двије или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији рецепције лирске пјесме у респонсибилној настави, 7. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте рецепцијских наставних активности,

	8. Реализација демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада, 9. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености и 10. Вредновање тока и резултата рецепције лирске пјесме (као и усвајања осталих програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности.
--	--

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК И СТРУКТУРА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Конципирање приједлога рецепције лирске пјесме у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини учитељ прије непосредног наставног рада):	Крајем претходног часа учитељ је ученицима најавио да ће на идућем часу наставе књижевности обрађивати једну лирску пјесму али да ће радити на другачији начин и да ће сви ученици учествовати не само у реализацији него и у припреми наставног часа. Учитељ наводи слjedeће могућности њиховог припремања за час: а) да разговарају са родитељима о томе како изгледа први снијег у њиховом крају, б) да пронађу различите описе у књигама и на интернету, в) да покушају пронаћи неке пјесме које говоре о првом снијегу или зими. Учитељ говори дјеци да сами изаберу неки од предложених начина за припрему, а и да ће вредновати њихов ангажман на идућем часу. Поред ових активности учитељ утврђује нивое и структуре знања за сваког ученика у одјељењу на основу претходних испитивања и припрема вјежбе А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.
2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања (6 мин):	Поздрављење ученика, преглед домаће задаће, представљање резултата припремања за наставну јединицу и најавна наставне јединице. Након тога учитељ поставља ученицима питања која су у вези са самим насловом књижевног текста: Како вам се чини наслов ове пјесме? Шта мислите како ће писац описати први снијег?
3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика (5 мин):	Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања лирске пјесме, уживањавање у свијет дјела и проживљавање

	ситуација које су исказане у самој пјесми, а може се утврдити на основу неколико постављених питања ученицима: Да ли ви дјецо волите снијег? Како се осјећате кад прве пахуље почну падати? Каква је зима у вашем крају? Док води разговор, учитељ показује низ слика на којима је приказана зима и зимске радости.
4. Слушање и први доживљај лирске пјесме (11 мин):	Учитељ пушта видео запис пјесме Први снег, а након слушања и кратке паузе учитељ са ученицима води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвала пјесма. Поставља питања: Да ли вам се свидјела пјесма? Зашто? Како сте се осјећали док сте слушали пјесму? Шта вам се највише свидјело у пјесми? Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију.
5. Индивидуално читање лирске пјесме у себи (7 мин):	Након првог доживљаја слиједи ученичко усмјерено читање описне лирске пјесме у себи. Након читања у себи учитељ ће заједно са ученицима обрадити мање познате ријечи и изразе. Поред тога, учитељ ће ученицима објаснити значење новог књижевнотеоријског термина (уколико постоји) на конкретном примјеру из текста.
6. Предлагање двије или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији рецепције лирске пјесме у респонсибилној настави (2 мин):	Након тога ученицима предлаже варијанте предстојећег наставног рада: - индивидуални рад ученика на вјежбама различитих нивоа сложености или - групни рад ученика на диференцираним вјежбама. Ученици демократски бирају жељену варијанту за даље наставне активности.
7. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте рецепцијских наставних активности (2 мин):	Послије демократског избора, реализоваће се жељена варијанта наставног рада. Прије реализације одабране варијанте наставног рада учитељ ће помоћи ученицима да што боље ураде све задатке на индивидуалним вјежбама и групним диференцираним вјежбама.
8. Реализација	8а) У оквиру ове одабране варијанте рецепције

демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада: 8а) Индивидуална рецепција лирске пјесме рјешавањем вјежби различитих нивоа сложености (23 мин): 8б) Интерактивна рецепција лирске пјесме рјешавањем групних диференцираних вјежби (20 мин):	лирске пјесме учитељ даје ученицима вјежбе различитих нивоа тежине. Напомиње ученицима да рјешавањем задатака у вјежбама они додатно продубљују доживљај прочитане пјесме. Ученици ће у складу са нивоом вјежби читати питања и задатке и проналазити адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из вјежби различитих сложености ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним ученицима којима је та помоћ неопходна. 8б) У оквиру ове одабране варијанте рецепције лирске пјесме учитељ даје формираним групама ученика диференциране вјежбе. Напоменуће ученицима да сарађују са својим другарима и да на тај начин додатно продубљују доживљај прочитане пјесме. Групе ученика ће у складу са нивоом вјежби читати диференциране задатке, расправљати о њима и проналазити адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из диференцираних групних вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити групе ученике и пружати адекватну помоћ оним групама којима је та помоћ потребна.
9. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености (5 мин):	Учитељ води кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од наслова ове пјесме и шта су, на крају, добили. Сви ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је ова пјесма за њих новина и колико им је проширио хоризонт (видокруг) очекивања. Пошто пјесма кратка, учитељ поставља питања: Које појединости истиче пјесник? Зашто он каже „ноћ... не подиже крило“? Ако мислите да би овој пјесми одговарала још једна строфа, како би она изгледала?
10. Вредновање тока и резултата рецепције лирске пјесме (као и усвајања осталих програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и	Учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада на овој наставној јединици и предлаже начине вредновања данашњег рада, а то су: петоминутна провјера знања или писање краћих биљешки о пјесми „Први снег“ у свеске. Учитељ похваљује оне ученике који су били најуспјешнији, најваљује наставак оваквог начина рада и одређује нивое

завршне активности (9 мин):	наставне вјежбања за наредни час књижевности.
--------------------------------	--

**ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ЗА ИНДИВИДУАЛНИ НАСТАВНИ РАД УЧЕНИКА У
ВЈЕЖБАМА РАЗЛИЧИТИХ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ**

ВЈЕЖБА „А“ НИВОА

1. Како се зове лирска пјесма и ко је њен аутор?
2. Какве су то описне пјесме? Шта се њима најчешће описује?
3. Зашто се лисица шуња? Како доживљавате њено шуњање?
4. Чијих шапа се види траг у снијегу?
5. Због чега дјеца уживају у снијегу? Како ви доживљавате зиму?
6. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је оставило најјачи утисак на тебе?
7. Прочитај пјесму још једном, а затим уочи и именуј пјесничке слике.

ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. Присјети се и напиши шта су лирске пјесме и по чему се разликују од епских.
2. Зашто зими дјеца уживају у снијегу? Опишите.
3. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је оставило најјачи утисак на тебе?
4. Прочитај пјесму још једном, а затим уочи и именуј пјесничке слике.
5. Како си доживио/ла строфу „У освитку зоре, кроз сумрачак тавни, покривене снегом почивају равни“? Опиши.
6. Која осјећања је пробудила ова пјесма у вама? Образложи.
7. Како сте доживјели стих: „...Лисица се краде, па кокоши вреба и пилиће младе“?
8. Шта нам пјесник приказује овом пјесмом? Објасните.

ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Како тумачиш израз „ноћ... не подиже крило“? Каква је то ноћ, заправо?
2. Како сте доживјели ситуацију у пјесми: „...Лисица се краде, па кокоши вреба и пилиће младе“?
3. Шта мислите о поступцима мудре лије? Образложи своје мишљење.
4. Шта су вама родитељи причали, како су они доживљавали зиме у њиховом родном крају? Опиши укратко.
5. Како доживљаваш ноћ у пјесми? Опиши је.
6. Како би ти провео/ла зиму на селу, да имаш прилику? На шта би посебно обратио пажњу?
7. Како сте доживјели студени лахор и лаки вихор у пјесми? Опишите.

**ЗАДАЦИ ЗА ДИФЕРЕНЦИРАН ГРУПНИ РАД УЧЕНИКА
ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „А“ НИВО ВЈЕЖБАЊА**

1. Како се зове лирска пјесма и ко је њен аутор?
2. Какве су то описне пјесме?
3. Зашто се лисица шуња? Како доживљавате њено шуњање?
4. Чијих се шапа види траг у снијегу?

5. Због чега дјеца уживају у снијегу? Како ви доживљавате зиму?
6. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је оставило најјачи утисак на тебе?
7. Прочитај пјесму још једном, а затим уочи и именуј пјесничке слике.

ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „Б“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Присјети се и напиши шта су лирске пјесме и по чему се разликују од епских.
2. Зашто зими дјеца уживају у снијегу? Опишите.
3. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је оставило најјачи утисак на тебе?
4. Прочитај пјесму још једном, а затим уочи и именуј пјесничке слике.
5. Како си доживио/ла строфу „У освитку зоре, кроз сумрачак тавни, покривене снегом почивају равни“? Опиши.
6. Која осјећања је пробудила ова пјесма у вама? Образложи.
7. Како сте доживјели стих: „...Лисица се краде, па кокоши вреба и пилиће младе“?
8. Шта нам пјесник приказује овом пјесмом? Објасните.

ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „В“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Како тумачиш израз „ноћ... не подиже крило“? Каква је то ноћ, заправо?
2. Како сте доживјели ситуацију у пјесми: „...Лисица се краде, па кокоши вреба и пилиће младе“?
3. Шта мислите о поступцима мудре лије? Образложи своје мишљење.
4. Шта су вама родитељи причали, како су они доживљавали зиме у њиховом родном крају? Опиши укратко.
5. Како доживљаваш ноћ у пјесми? Опиши је.
6. Како би ти провео/ла зиму на селу, да имаш прилику? На шта би посебно обратио пажњу?
7. Како сте доживјели студени лахор и лаки вихор у пјесми? Опишите.

Литература:

1. Вучковић, Д. (2006). *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Никшић: Филозофски факултет.
2. Илић, М. (2002). *Респонсибилна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.
3. Милутиновић, Љ., Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Шобат, Д., Милошевић, И. (2017). *Читанка за пети разред основне школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

ПРВИ СНЕГ

Војислав Илић

Тема (основни мотив): Први снијег

Пјесма је сачињена од шест строфа од по два стиха.

Описна лирска пјесма је пјесма у којој је описана природа.

Завичајни говор је онај који се користу само у одређеном крају. Он се разликује од књижевног језика којег ученици уче у школи.

Примјери ријечи из пјесме које припадају завичајном говору:

кадикада – понекад

јоште – још

туна – ту

тавни – тамни

пирне - дува

Илустрација на пјесму *Први снег*



МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
ИНТЕРАКТИВНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ РАЗЛИЧИТИХ НИВОА
СЛОЖЕНОСТИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
Школа:	ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Вријеме реализације:	
Реализатор:	Валентина Мандић, проф.
Разред и одјељење:	V ₁
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	Златно јагње, Светлана Велмар Јанковић
Тип часа:	Рецепција књижевног текста и даљи рад на тексту
Модел развијајућег наставног рада:	Интерактивна настава књижевности различитих нивоа сложености
Облици наставног рада:	Фронтални и тандемски облик наставног рада
Наставна средства и помагала:	Текст приче, тандемске вјежбе различитих нивоа сложености, свеске, оловке...
Наставне методе:	Дијалoшка метода, метода писаних радова, текстовна метода и метода усменог излагања.

МИКРОПЛАН НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ	
1. Идентификација жељених (очекиваних) резултата:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): Могућност ученика да уоче садржајно-логичке цјелине у причи, да идентификују главне и споредне ликове и њихове особине, да пореде поступке и осјећања ликова у књижевном тексту, те да уочавају и исказују основне поруке приче. б) Просјечни ученици: Оспособљеност ученика да уоче обиљежја ауторске приче, да откривају скривене људске особине у ликовима књижевног текста и поистовјећују се с њима, те да изражајно и усмјерено-истраживачки читају књижевни текст. в) Изнатпросјечни ученици: Спремност ученика да увиде значај ауторске приче у разнородном систему књижевних текстова, да поступке ликова интерпретирају на нов начин, да изражавају нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, да њихове поступке критички бране, заступају их и смјештају у реалне животне ситуације, да досјетљиво предвиђају нове идеје и

	релације, те да самостално креирају поруке бајки и да изведу сопствени суд о њима.
2. Одређивање прихватљивих доказа да су резултати постигнути:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): - да наводе основне карактеристике ауторских прича, - да усмјерено и (евентуално истраживачки) читају књижевни текст, - да запажају и наводе главне догађаје у тексту (образлажући их примјерима реченица из текста), - да уочавају и исказују људске особине које су скривене у ликовима књижевног текста, - да наводе основна осјећања која преовладавају у тексту, - усмено или писмено исказују властити доживљај о прочитаном тексту и - да покушају извести основну поруку приче. б) Просјечни ученици: - да наведу основна обиљежја ауторске приче и да их разликују од осталих књижевних жанрова, - да уоче и објашњавају главне и споредне догађаје у књижевном тексту, - да уочавају што више људских карактеристика скривених у ликовима приче, - да се пореде и поистовјећују са ликовима у причи, - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитаног текста и - да износе лични доживљај читањем приче. б) Изнатпросјечни ученици: - да истичу улогу ауторске приче у разнородном систему књижевних текстова, - да наводи имплицитне идеје у тексту, - да ликове из књижевног текста и њихове особине смјештају у реалне животне ситуације, - да писмено или усмено исказују нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, - да аргументовано бране поступке ликова у тексту, - да креативно исказују нове погледе и идеје и - да осмисле поруке и исказују личне доживљаје након рецепције приче.
3. Планирање искустава активног учења и поучавања:	1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста, 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 програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности.
--	---

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК И СТРУКТУРА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста:	Утврђивање нивоа и структура разумијевања прочитаног текста за сваког ученика у одјелењу на основу претходних испитивања. Припремање вјежби А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.
2. Уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања (6 мин):	Поздрављење ученика, преглед домаће задаће и најава наставне јединице. Након тога учитељ поставља ученицима питања која су у вези са самим насловом књижевног текста: Како вам се чини наслов овог текста? Да ли је необично формулисан? Шта очекујете од овако формулисаног наслова?
3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика (5 мин):	Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања књижевног текста, уживања у свијет дјела и проживљавање ситуација које су исказане у самом тексту, а може се утврдити на основу неколико постављених питања ученицима: Шта за вас значи ријеч страх? Да ли ви имате страх од нечега? Ако имате, од чега?

	Како побјеђујете тај страх? Опишите.
4. Читање и први доживљај књижевног текста (10 мин):	Учитељ интерпретативно (изражајно) чита текст, а након читања текста и кратке паузе учитељ са ученицима води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвао прочитани текст. Поставља питања: Да ли вам се свиђа прича? Зашто? Како сте се осјећали док је читали? Шта вам се посебно свидјело у причи? Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију.
5. Индивидуално читање књижевног текста у себи (10 мин):	Након првог доживљаја слиједи ученичко усмјерено читање пјесме у себи, уз напомену да током читања забиљеже њима непознате ријечи и изразе. Послије усмјереног читања учитељ ће са ученицима обрадити непознате ријечи и изразе који се налазе у пјесми. Пошто у причи има доста некњижевних ријечи, потребно их је појаснити ученицима. Поред тога, учитељ ће ученицима објаснити значење новог књижевнотеоријског термина (уколико постоји) на конкретном примјеру из текста.
6. Рецепција књижевног текста у интерактивним вјежбама различитих нивоа сложености (23 мин):	У оквиру ове етапе наставног часа учитељ даје формираним паровима ученика вјежбе различитих нивоа сложености. Напоменуће ученицима да сарађују са својим паром и да на тај начин додатно продубљују рецепцију прочитаног текста. Парови ученика ће у складу са нивоом вјежби читати питања и задатке, расправљати о њима и проналазити адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним паровима којима је та помоћ потребна.
7. Презентација резултата рада интерактивне рецепције књижевног текста (22 мин):	Након завршеног тандемског продубљивања рецепције књижевног текста слиједи извјештавање резултата тандемске рецепције књижевног текста. Ученици ће наизмјенично читати одговоре из вјежби свог нивоа, а остали ученици ће пажљиво слушати и по потреби допуњавати одговоре. Учитељ даје повратну информацију о сваком ученичком одговору. Вјежбе А, Б и В нивоа се налазе у прилогу припреми.
8. Утврђивање естетске	Учитељ води кратак разговор са ученицима о томе

дистанце и допуна мјеста неодређености (5 мин):	шта су на почетку рекли да очекују од наслова ове приче и шта су, на крају, добили. Сви ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је овај текст за њих новина и колико им је проширио хоризонт (видокруг) очекивања. Пошто је прича кратка и не садржи све детаље који би били интересантни ученицима, учитељ поставља питање: Шта мислите, да ли су стражари на крају убили вука или их је Растко ипак спријечио у томе?
9. Заједничка евалуација рецепције књижевног текста (и осталих програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности (9 мин):	Учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада на овој наставној јединици и предлаже начине вредновања данашњег рада, а то су: петоминутна провјера знања или писање краћих биљешки о тексту „Златно јагње“ у свеске. Учитељ похваљује оне ученике који су били најуспјешнији, најваљује наставак оваког начина рада и одређује нивое вјежбања за наредни час књижевности.

ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ПО НИВОИМА ВЈЕЖБАЊА ЗА ТАНДЕМСКИ РАД

ВЈЕЖБА „А“ НИВОА

1. Како се зове прича и ко је њен аутор?
2. Из које је књиге наведени одломак?
3. Ко је главни лик у овој причи, а ко су споредни ликови?
4. Како се звао Растков отац?
5. Зашто су браћа Вукан и Стефан презирали Растка?
6. Како се Растко осјећао послје сна? Опишите.
7. Како си ти доживио/ла ову причу?

ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. Шта је златно јагње у сну савјетовало Растку? Опиши.
2. Како су браћа називали Растка? Како сте ви доживјели те њихове увреде упућене брату?
3. Како си доживио Растков сусрет са златним јагњетом?
4. Како је изгледао сусрет Растка и вука?
5. Како сте прихватили понашање стражара на Растково приближавање капији?
6. Када се најбоље могло уочити да Растко има страхове?
7. Одредите поуку ове приче и образложите је.

ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Када покажемо страх, промијене се и људи око нас. Како је то Растко осјетио?
2. Како си доживио сусрет Растка и вука?
3. Због чега је вук узмицао пред Растком? Шта је било кључно за ту ситуацију?
4. Изнесите свој став о поступцима ликова у овој причи.

5. Како сте ви доживјели Растково побјеђивање страха? Образложите.
6. Пронађи у тексту необичне ријечи и изразе и замијени их другим ријечима.
7. Како сте доживјели ситуацију Растковог повратка кући са великим сивим вуком?
8. Када би имао/ла прилику да промијениш наслов овој причи и неке дијелове у причи, како би то изгледало? Образложите

Литература:

1. Илић, М. (2005). Планирање ефикасне наставе у обрнутом дизајну. Бања Лука, *Наша школа*, 26 (1-2), 143-158.
2. Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд. Учитељски факултет.
3. Милутиновић, Љ., Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Шобат, Д., Милошевић, И. (2017). *Читанка за пети разред основне школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

ЗЛАТНО ЈАГЊЕ

Светлана Велмар Јанковић

Тема: Златно јагње

Одломак представља једну цјелину (дио) обимнијег књижевног текста.

Примјери непознатих ријечи и израза:

шуњати се – прикрадати се

жупан – средњовјековни српски владар

буктиња – запаљен комад смолавог дрвета

губица – усна

кмекавац – плачљивац

премрети – устрашити се, запрепастити се



МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
РЕСПОНСИБИЛНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
Школа:	ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Вријеме реализације:	
Реализатор:	Валентина Мандић, проф.
Разред и одјељење:	V ₃
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	Шаренка, Скендер Куленовић
Тип часа:	Рецепција књижевног текста и даљи рад на тексту (блок час)
Модел развијајућег наставног рада:	Респонсибилна настава књижевности
Облици наставног рада:	Фронтални, групни и индивидуални облик наставног рада.
Наставна средства и помагала:	Текст приповијетке, вјежбе за индивидуални рад, диференцирани задаци за групни рад, свеске, оловке...
Наставне методе:	Дијалогска метода, метода писаних радова, текстовна метода, метода драматизације и метода усменог излагања.

МИКРОПЛАН НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ	
1. Идентификација жељених (очекиваних) резултата:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): Могућност ученика да уоче садржајно-логичке цјелине у тексту, да разликују тематику приповиједака од других прича, да идентификују главне и споредне ликове и њихове особине, да пореде поступке и осјећања ликова у књижевном тексту, те да уочавају и исказују основне поруке приповијетке. б) Просјечни ученици: Оспособљеност ученика да идентификују обиљежја приповијетке, да откривају скривене људске особине у ликовима књижевног текста и поистовјећују се с њима, те да изражајно и усмјерено-истраживачки читају књижевни текст. в) Изнатпросјечни ученици: Спремност ученика да увиде значај приповијетке у разнородном систему књижевних текстова, да

	поступке ликова тумаче на нов начин, да изражавају нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, да њихове поступке критички бране, заступају их и смјештају у реалне животне ситуације, да досјетљиво предвиђају нове идеје и релације на основу прочитаног текста, те да самостално креирају поруке приповиједака и да изведу сопствени суд о њима.
2. Одређивање прихватљивих доказа да су резултати постигнути:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): - да наводе основне карактеристике приповијетке, - да усмјерено и истраживачки читају књижевни текст, - да запажају и наводе главне догађаје у тексту (образлажући их примјерима реченица из текста), - да уочавају и исказују људске особине које су скривене у ликовима књижевног текста, - да наводе основна осјећања која преовладавају у тексту, - усмено или писмено исказују властити доживљај о прочитаном тексту и - да покушају извести основну поруку приповијетке. б) Просјечни ученици: - да наведу основна обиљежја приповиједака и да их разликују од осталих књижевних жанрова, - да уоче и објашњавају главне и споредне догађаје у књижевном тексту, - да уочавају што више људских карактеристика скривених у ликовима приповијетке, - да се пореде и поистовјећују са ликовима у приповијечи, - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитаног текста и - да износе лични доживљај читањем приповијетке. б) Изнатпросјечни ученици: - да истичу улогу приповијетке у разнородном систему књижевних текстова, - да наводи имплицитне идеје у тексту, - да ликове из књижевног текста и њихове особине смјештају у реалне животне ситуације, - да писмено или усмено исказују нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту,

	- да аргументовано бране поступке ликова у тексту, - да креативно исказују нове погледе и идеје и - да осмисле поруке и исказују личне доживљаје након рецепције приповијетке и - да креирају игроказ на текст приповијетке.
3. Планирање искустава активног учења и поучавања:	1. Конципирање приједлога рецепције књижевног текста у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини наставник 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 респонсибилној настави, 7. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте рецепцијских наставних активности, 8. Реализација демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада, 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.

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК И СТРУКТУРА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Конципирање приједлога рецепције књижевног текста у варијантама наставних активности током	Крајем претходног часа учитељ је ученицима најавио да ће на идућем часу наставе књижевности обрађивати једну причу чија је тематика тежак породични живот и да би било добро да и они учествују у припремању ове наставне јединице.
---	---

припреме, извођења и вредновања наставе (што чини учитељ прије непосредног наставног рада):	Учитељ наводи слjedeће могућности њиховог припремања за следећи час: а) да разговарају са родитељима или баком и дједом о томе да ли су они и када били у тешкој животној ситуацији, б) да донесу неке текстове о породичном животу и од чега су те породице преживљавале, које могу пронаћи у новинама или на интернету, в) да им родитељи или бака и дјед испричају неку причу о тешком породичном животу. Учитељ говори дјеци да сами изаберу неки од предложених начина за припрему, а и да ће вредновати њихов ангажман на идућем часу. Поред ових активности учитељ утврђује нивое и структуре знања за сваког ученика у одјељењу на основу претходних испитивања и припрема вјежбе А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.
2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања:	Поздрављење ученика, преглед домаће задаће, представљање резулата припремања за наставну јединицу и најавна наставне јединице. Након тога учитељ поставља ученицима питања која су у вези са самим насловом књижевног текста: Како вам се чини наслов овог текста? Да ли је необично формулисан? Шта очекујете од овако формулисаног наслова?
3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика:	Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања књижевног текста, уживања у свијет дјела и проживљавање ситуација које су исказане у самом тексту, а може се утврдити на основу неколико постављених питања ученицима: Шта за вас значи тежак породични живот? Постоји ли и која је то особа у твојој породици да си јој посебно привржен? Имате ли кућне љубимце или животиње од којих преживљавате? Опишите своја осјећања према тим животињама. Шта за вас значи рука из које једеш хљеб?
4. Читање и први доживљај књижевног текста:	Учитељ интерпретативно (изражајно) чита причу, а након читања приче и кратке психолошке паузе води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвао прочитани текст. Поставља питања:

	Да ли вам се свидјела приповијетка? Опишите како сте је доживјели? Каква осјећања су вас обузимала док сте слушали причу? Шта вам се највише свидјело у причи? Због чега? Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију.
5. Индивидуално читање књижевног текста у себи:	Након првог доживљаја слиједи ученичко усмјерено читање приче у себи, уз напомену да током читања забиљеже њима непознате ријечи и изразе. Послије усмјереног читања учитељ ће са ученицима обрадити непознате ријечи и изразе који се налазе у причи. Поред тога, учитељ ће ученицима објаснити значење новог књижевнотеоријског термина (уколико постоји) на конкретном примјеру из текста.
6. Предлагање двије или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији рецепције књижевног текста у респонсибилној настави:	Након тога ученицима предлаже варијанте предстојећег наставног рада: - индивидуални рад ученика на вјежбама различитих нивоа сложености или - групни рад ученика на диференцираним вјежбама. Ученици демократски бирају жељену варијанту за даље наставне активности.
7. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте рецепцијских наставних активности:	Послије демократског избора, реализоваће се жељена варијанта наставног рада. Прије реализације одабране варијанте наставног рада учитељ ће помоћи ученицима да што боље ураде све задатке на индивидуалним вјежбама и групним диференцираним вјежбама.
8. Реализација демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада: 8а) Индивидуална рецепција књижевног текста рјешавањем вјежби различитих нивоа сложености:	8а) У оквиру ове одабране варијанте рецепције књижевног текста учитељ даје ученицима вјежбе различитих нивоа тежине. Напомиње ученицима да рјешавањем задатака у вјежбама они додатно продубљују доживљај прочитаног текста. Ученици ће у складу са нивоом вјежби читати питања и задатке и проналазити адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из вјежби различитих сложености ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним ученицима којима је та

8б) Интерактивна рецепција књижевног текста рјешавањем групних диференцираних вјежби:	помоћ неопходна. 8б) У оквиру ове одабране варијанте рецепције књижевног текста учитељ даје формираним групама ученика диференциране вјежбе. Напоменуће ученицима да сарађују са својим другарима и да на тај начин додатно продубљују доживљај прочитаног текста. Групе ученика ће у складу са нивоом вјежби читати диференциране задатке, расправљати о њима и проналазити адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из диференцираних групних вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити групе ученике и пружати адекватну помоћ оним групама којима је та помоћ потребна.
9. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености:	Учитељ води кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од наслова ове приповијетке и шта су, на крају, добили. Сви ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је овај текст за њих новина и колико им је проширио хоризонт (видокруг) очекивања. Пошто је прича кратка и не садржи све детаље који би били интересантни ученицима, учитељ поставља питање: Које дијелове (или догађаје) бисте додали овој причи? Образложите их!
10. Вредновање тока и резултата рецепције књижевног текста (као и усвајања осталих програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности:	Учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада на овој наставној јединици и предлаже начине вредновања данашњег рада, а то су: петоминутна провјера знања или писање краћих биљешки о тексту „Шаренка“ у свеске. Учитељ похваљује оне ученике који су били најуспјешнији, најваљује наставак оваквог начина рада и одређује нивое вјежбања за наредни час књижевности.

**ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ЗА ИНДИВИДУАЛНИ НАСТАВНИ РАД УЧЕНИКА У
ВЈЕЖБАМА РАЗЛИЧИТИХ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ
ВЈЕЖБА „А“ НИВОА**

1. Како се зове приповијетка и ко је њен аутор?
2. Шта је Мехиница рекла дјечаку када је ушла у собу?
3. Шта је дјечак урадио када је сазнао да му се Шаренка отелила?
4. Зашто је дјечак желио помоћи телету да устане? Образложи.

5. Шта се десило након Шаренкиног телења?
6. Како си ти доживио/ла поновни сусрет дјечака са Шаренком, након њене продаје?
7. Шта је дјечак рекао мајци након сусрета са Шаренком?
8. Чиме је ова прича посебно дјеловала на тебе?

ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. Шта је дјечак рекао мајци након сусрета са Шаренком?
2. Како си ти доживио ову приповијетку?
3. Како си доживио ситуацију када је дјечак размишљао о томе зашто су Шаренки трбуси спласнули?
4. Које су дјечакове особине истакнуте у овој причи?
5. Како доживљавате дјечаков однос према Шаренки на почетку приче, а како на крају приче? Шта се промијенило? Образложите промјене.
6. На који начин би оправдао/ла намјеру породице да продају своју хранитељицу?
7. Како се дјечак осјећао када је чуо да је отац продао краву?
8. Како тумачите дјечакову одлуку да се прави странац пред Шаренком, након што се срео с њом после продаје? Како сте ви доживјели ту ситуацију?
9. Да ли сте у животу имали ситуацију сличну овој? Опишите је укратко.
10. Одредите поуку ове приче и образложите је.

ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Како тумачите дјечакову одлуку да не познаје Шаренку након поновног сусрета са њом после продаје? Како сте ви доживјели ту ситуацију?
2. Да ли сте у животу имали ситуацију сличну овој? Опишите је укратко.
3. Да ли је дјечак правилно поступио након поновног сусрета са Шаренком? Образложите свој став.
4. Процијените осјећања дјечака након поновног сусрета са Шаренком.
5. Објасни начин на који би ти поступио да си се нашао у овој ситуацији.
6. Пронађи у тексту необичне ријечи и изразе и замијени их другим ријечима.
7. Одредите поуку ове приче и образложите је.
8. Укратно препричајте најзанимљивији дио приче и образложите због чега је најзанимљивији?
9. Образложи разлоге због којих сте ову причу доживјели као тужну животну ноту?
10. Када би имао/ла прилику да промијениш наслов овој причи и неке дијелове у причи, како би то изгледало? Образложите.

ЗАДАЦИ ЗА ДИФЕРЕНЦИРАН ГРУПНИ РАД УЧЕНИКА ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „А“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Како се зове приповијетка?
2. Именујте ликове у овој приповиједи.
3. Шта је Мехиница рекла дјечаку када је ушла у собу?

4. Шта је дјечак урадио када је сазнао да му се Шаренка отелила?
5. Зашто је дјечак желио помоћи телету да устане? Образложи.
6. Шта се десило након Шаренкиног телења?
7. Како си ти доживио/ла поновни сусрет дјечака са Шаренком, након продаје?
8. Шта је дјечак рекао мајци након сусрета са Шаренком?
9. Чиме је ова прича посебно дјеловала на тебе?

ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „Б“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Шта је дјечак рекао мајци након сусрета са Шаренком?
2. Како си ти доживио ову приповијетку?
3. Како си доживио ситуацију када је дјечак размишљао о томе зашто су Шаренки трбуси спласнули?
4. Које су дјечакове особине истакнуте у овој причи?
5. Како доживљавате дјечаков однос према Шаренки на почетку приче, а како на крају приче? Шта се промијенило? Образложите промјене.
6. На који начин би оправдао/ла намјеру породице да продају своју хранитељицу?
7. Како се дјечак осјећао када је чуо да је отац продао краву?
8. Како тумачите дјечакову одлуку да се прави странац пред Шаренком, након што се срео с њом после продаје? Како сте ви доживјели ту ситуацију?
9. Да ли сте у животу имали ситуацију сличну овој? Опишите је укратко.
10. Одредите поуку ове приче и образложите је.

ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „В“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Како тумачите дјечакову одлуку да не познаје Шаренку након поновног сусрета са њом после продаје? Како сте ви доживјели ту ситуацију?
2. Да ли сте у животу имали ситуацију сличну овој? Опишите је укратко.
3. Да ли је дјечак правилно поступио након поновног сусрета са Шаренком?
4. Процијените осјећања дјечака након поновног сусрета са Шаренком.
5. Објасни начин на који би ти поступио да си се нашао у овој ситуацији.
6. Пронађи у тексту необичне ријечи и изразе и замијени их другим ријечима.
7. Одредите поуку ове приче и образложите је.
8. Укратно препричајте најзанимљивији дио приче и образложите због чега?
9. Образложи разлоге због којих сте ову причу доживјели као тужну животну ноту?
10. Када би имао/ла прилику да промијениш наслов овој причи и неке дијелове у причи, како би то изгледало? Образложите.

Литература:

1. Илић, М. (2002). *Респонсибилна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.
2. Шобат, Д., Милошевић, И. (2017). *Читанка за пети разред основне школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
ИНТЕРАКТИВНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ РАЗЛИЧИТИХ НИВОА
СЛОЖЕНОСТИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
Школа:	ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Вријеме реализације:	
Реализатор:	Валентина Мандић, проф.
Разред и одјељење:	V ₁
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	<i>Са родом сам рашиистио</i> , Рајко Петров Ного
Тип часа:	Рецепција књижевног текста и даљи рад на тексту (блок час)
Модел развијајућег наставног рада:	Интерактивна настава књижевности различитих нивоа сложености
Облици наставног рада:	Фронтални и тандемски облик наставног рада
Наставна средства и помагала:	Текст <i>Са родом сам рашиистио</i> , тандемске вјежбе различитих нивоа сложености, свеске, оловке...
Наставне методе:	Метода наставног разговора, метода усменог излагања, метода илустрације, метода писаних радова, метода рада на тексту.

МИКРОПЛАН НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ	
1. Идентификација жељених (очекиваних) резултата:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): Могућност ученика да уоче обиљежја лирске пјесме, да идентификују аутора пјесме, да препознају основна осјећања у пјесми, те да исказују лични доживљај пјесме. б) Просјечни ученици: Оспособљеност ученика да разликују лирске од епских пјесама, да именују пјесничке слике, да тумаче и образлажу поједине стихове, те да исказују лични доживљај пјесме и њену емоционалност. в) Изнатпросјечни ученици: Спремност ученика да изражавају нове перспективе о пјесми, да емоционалну обојеност пјесме смјештају у реалне животне ситуације, те да самостално изведу сопствени став о пјесми.
2. Одређивање прихватљивих доказа да су резултати	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу):

постигнути:	- да именују пјесму и њеног аутора, - да усмјерено читају лирску пјесму, - да пронађу и подвуку ријечи које се римују и - да исказују властити доживљај пјесме. б) Просјечни ученици: - да наведу основне разлике између лирских и епских пјесама, - да тумаче пишчеве ријечи, - да исказују властити доживљај пјесме, - да уочавају лирске слике и - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитане пјесме. б) Изнатпросјечни ученици: - да аргументовано бране или осуђују поступке ликова у пјесми, - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитане пјесме, - да образлажу своје ставове о емоционалности пјесме, - да тумаче пишчеве ријечи и - да креативно исказују нове погледе и идеје.
3. Планирање искустава активног учења и поучавања:	1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста, 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 програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности.

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК И СТРУКТУРА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста:	Утврђивање нивоа и структура разумијевања прочитаног текста за сваког ученика у одјељењу на основу претходних испитивања. Припремање вјежби А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.
2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања:	Поздрављење ученика, преглед домаће задаће и најава наставне јединице. Након тога учитељ поставља ученицима питања која су у вези са самим насловом пјесме: Како вам се чини наслов ове пјесме? Да ли је необично формулисан? Како сте га доживјели? Шта очекујете од овако формулисаног наслова, причу или пјесму?
3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика:	Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања лирске пјесме, уживања у свијет дјела и проживљавање ситуација које су исказане у самом тексту, а може се утврдити на основу неколико постављених питања ученицима: Шта значи рашчистити? Шта мислите, ко је то рашчистио са родом? Због чега можемо имати сукоб са родом?
4. Читање и први доживљај књижевног текста.	Учитељ интерпретативно (изражајно) чита пјесму, а након читања пјесме и кратке паузе учитељ са ученицима води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвао прочитани текст. Поставља питања: Да ли вам се свидјела пјесма? Зашто? Како сте се осјећали док сте слушали пјесму? Шта вам се највише свидјело у пјесми? Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију.
5. Индивидуално читање књижевног текста у себи:	Након првог доживљаја слиједи ученичко усмјерено читање пјесме у себи, уз напомену да током читања забиљеже њима непознате ријечи и изразе. Послије усмјереног читања учитељ ће са ученицима обрадити непознате ријечи и изразе који се налазе у пјесми. Поред тога, учитељ ће ученицима објаснити значење новог књижевнотеоријског термина (уколико постоји) на конкретном примјеру из текста.

6. Рецепција књижевног текста у интерактивним вјежбама различитих нивоа сложености:	У оквиру ове етапе наставног часа учитељ даје формираним паровима ученика вјежбе различитих нивоа сложености. Напоменуће ученицима да сарађују са својим паром и да на тај начин додатно продубљују рецепцију прочитане пјесме. Парови ученика ће у складу са нивоом вјежби читати питања и задатке, расправљати о њима и проналазити адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним паровима којима је та помоћ потребна.
7. Презентација резултата рада интерактивне рецепције књижевног текста:	Након завршеног тандемског продубљивања рецепције лирске пјесме слиједи извјештавање резултата тандемске рецепције. Ученици ће наизмјенично читати одговоре из вјежби свог нивоа, а остали ученици ће пажљиво слушати и по потреби допуњавати одговоре. Учитељ даје повратну информацију о сваком ученичком одговору. Вјежбе А, Б и В нивоа се налазе у прилогу припреми.
8. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености:	Учитељ води кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од наслова ове пјесме и шта су, на крају, добили. Свим ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је ова пјесма за њих новина и колико им је проширила хоризонт (видокруг) очекивања. Пошто је пјесма кратка и не садржи све детаље који би били интересантни ученицима, учитељ поставља питања: Које су за вас то „тајне ствари“ о којима прича дјечак? Зашто он каже „Ал' не мари, ал' не мари“? Како бисте ви поступили да сте на његовом мјесту? Ако мислите да би овој пјесми одговарала још једна строфа, како би она изгледала?
9. Заједничка евалуација рецепције књижевног текста (и осталих програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности:	Учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада на овој наставној јединици и предлаже начине вредновања данашњег рада, а то су: петоминутна провјера знања или писање краћих биљешки о пјесми „Са родом сам рашчистио“ у свеске. Учитељ похваљује оне ученике који су били најуспјешнији, најваљује наставак оваквог начина рада и одређује нивое вјежбања за наредни час књижевности.

ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ПО НИВОИМА ВЈЕЖБАЊА ЗА ТАНДЕМСКИ РАД

ВЈЕЖБА „А“ НИВОА

1. Како се зове пјесма и ко је њен аутор?
2. Колико пјесма има строфа, а колико стихова?
3. Подвуци у пјесми ријечи које се римују.
4. Ко је рашчистио са родом?
5. Гдје се дјечак крио? Ко му није дао мира?
6. Како су га открили?
7. Због чега је дјечак пристао да дође на овај свијет? Објасни.
8. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је оставило најјачи утисак на тебе?
9. Прочитај пјесму још једном, а затим уочи и именуј пјесничке слике.

ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. Какве су то „тајне ствари“ које је дјечак сазнао? Објасни.
2. Зашто одрасли од дјеце скривају неке ствари и говоре им неистине?
3. Како си ти доживио/ла ову пјесму? Шта је оставило најјачи утисак на тебе?
4. Прочитај пјесму још једном, а затим уочи и именуј пјесничке слике.
5. Како си доживио жељу свих да дјечак што прије дође на овај свијет?
6. Како си доживио/ла стих „Рађај се већ, вичу на ме“? Које емоције је у теби изазвао тај стих?
7. Како тумачите стих „Да век мине изнад мене“?
8. Дјечак се прави одраслијим него што јесте. Који стихови то потврђују?
9. Дјечак је пристао да дође на овај свијет. Шта је он том својом одлуком показао?
10. Шта нам пјесник поручује овом пјесмом? Објасните.

ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Како тумачиш стих „Да век мине изнад мене“?
2. Дјечак се прави одраслијим него што јесте. Зашто? Који стихови то потврђују?
3. Да ли осуђујеш поступке стрина и ујни? Образложи своје мишљење.
4. Дјечак је пристао да дође на овај свијет. Шта је он том својом одлуком показао?
5. Шта мислиш, зашто дјечак на почетку пјесме каже да је „рашчистио“ са родом, а на крају пјесме је „раскрстио“? Како доживљаваш то?
6. Какав је ритам у овој пјесми? Шта га одређује? Образложи.
7. Шта су вама причали како сте дошли на овај свијет? Опиши укратко.
8. Да ли родитељи гријеше када скривају овакве истине од своје дјеце? Образложи свој став.
9. Како доживљаваш дјечака у овој пјесми? Опиши га.
10. Шта би ти урадио/ла на дјечаковом мјесту? Објасни и одбрани свој став.

Литература:

1. Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд. Учитељски факултет.
2. Милутиновић, Љ., Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Шобат, Д., Милошевић, И. (2017). *Читанка за пети разред основне школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
РЕСПОНСИБИЛНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
Школа:	ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Вријеме реализације:	
Реализатор:	Валентина Мандић, проф.
Разред и одјељење:	V ₃
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	У сунчаним брдима, Михаило Ражнатовић
Тип часа:	Рецепција књижевног текста и даљи рад на тексту
Модел развијајућег наставног рада:	Респонсибилна настава књижевности
Облици наставног рада:	Фронтални, групни и индивидуални облик наставног рада.
Наставна средства и помагала:	Текст приповијетке, наставни листићи за индивидуални рад, диференцирани задаци за групни рад, свеске, оловке...
Наставне методе:	Дијалoшка метода, метода писаних радова, текстовна метода, метода драматизације и метода усменог излагања.

МИКРОПЛАН НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ	
1. Идентификација жељених (очекиваних) резултата:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): Могућност ученика да уоче садржајно-логичке цјелине у тексту, да разликују тематику приповиједака од других прича, те да уочавају и исказују основне поруке приповијетке. б) Просјечни ученици: Оспособљеност ученика да идентификују обиљежја ауторске приповијетке, да изражајно и усмјерено-истраживачки читају књижевни текст. в) Изнатпросјечни ученици: Спремност ученика да увиде значај ауторске приповијетке у разнородном систему књижевних текстова, да поступке ликова тумаче на нов начин, да изражавају нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, да њихове поступке критички бране, заступају их и смјештају у реалне животне ситуације, да досјетљиво предвиђају нове идеје и релације на основу прочитаног текста, те да

	самостално креирају поруке ауторских приповиједака и да изведу сопствени суд о њима.
2. Одређивање прихватљивих доказа да су резултати постигнути:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): - да наводе основне карактеристике приповијетке, - да усмјерено и истраживачки читају књижевни текст, - да запажају и наводе главне догађаје у тексту (образлажући их примјерима реченица из текста), - да уочавају и исказују људске особине које су скривене у ликовима књижевног текста, - да наводе основна осјећања која преовладавају у тексту, - усмено или писмено исказују властити доживљај о прочитаном тексту и - да покушају извести основну поруку приповијетке. б) Просјечни ученици: - да наведу основна обиљежја приповиједака и да их разликују од осталих књижевних жанрова, - да уоче и објашњавају главне и споредне догађаје у књижевном тексту, - да се пореде и поистовјећују са ликовима у приповијечи, - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитаног текста и - да износе лични доживљај читањем приповијетке. б) Изнатпросјечни ученици: - да истичу улогу приповијетке у разнородном систему књижевних текстова, - да наводи имплицитне идеје у тексту, - да ликове из књижевног текста и њихове особине смјештају у реалне животне ситуације, - да писмено или усмено исказују нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, - да креативно исказују нове погледе и идеје и - да осмисле поруке и исказују личне доживљаје након рецепције приповијетке
3. Планирање искустава активног учења и поучавања:	1. Конципирање приједлога рецепције књижевног текста у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини наставник 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 рецепцијских наставних активности, 8. Реализација демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада, 9. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености и 10. Вредновање тока и резултата рецепције књижевног текста (као и усвајања програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности.
--	---

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК И СТРУКТУРА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Конципирање приједлога рецепције књижевног текста у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини учитељ прије непосредног наставног рада):	Крајем претходног часа учитељ је ученицима најавио да ће на идућем часу наставе књижевности обрађивати једну приповијетку чија је тематика долазак прољећа у сунчана брда и да би било добро да и они учествују у припремању ове наставне јединице. Учитељ наводи сљедеће могућности њиховог припремања за сљедећи час: а) да разговарају са родитељима или баком и дједом о томе како се оне осјећају када долази прољеће б) да донесу неке текстове, пјесме, саставе о прољећу као годишњем добу или неке занимљивости о прољећу које могу пронаћи у новинама или на интернету. в) да им родитељи или бака и дјед испричају
--	--

	неку причу о прољећу и његовом доласку у њихов крај. Учитељ говори дјеци да сами изаберу неки од предложених начина за припрему, а и да ће вредновати њихов ангажман на идућем часу. Поред ових активности учитељ утврђује нивое и структуре знања за сваког ученика у одјељењу на основу претходних испитивања и припрема вјежбе А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.
2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања:	Поздрављење ученика, преглед домаће задаће, представљање резултата припремања за наставну јединицу и најавна наставне јединице. Након тога учитељ поставља ученицима питања која су у вези са самим насловом књижевног текста: Да ли је наслов необично формулисан? Шта очекујете од овако формулисаног наслова?
3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика:	Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања књижевног текста, уживања у свијет дјела и проживљавање ситуација које су исказане у самом тексту, а може се утврдити на основу неколико постављених питања ученицима: Шта за вас значи долазак прољећа у ваш крај? Каква осјећања у вама буди долазак прољећа? Јесте ли ви имали прилику да покажете своја осјећања доласком прољећа? Када? Да ли волите прољеће као годишње доба, и зашто?
4. Читање и први доживљај књижевног текста:	Учитељ интерпретативно (изражајно) чита текст, а након читања текста и кратке паузе учитељ са ученицима води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвао прочитани текст. Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију.
5. Индивидуално читање књижевног текста у себи:	Након првог доживљаја слиједи ученичко усмјерено читање приче у себи, уз напомену да током читања забиљеже њима непознате ријечи и изразе. Послије усмјереног читања учитељ ће са ученицима обрадити непознате ријечи и изразе који се налазе у причи. Поред тога, учитељ ће ученицима објаснити значење новог књижевнотеоријског термина (уколико постоји) на конкретном примјеру из текста.
6. Предлагање двије или	Након тога ученицима предлаже варијанте

више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији рецепције књижевног текста у респонсибилној настави:	предстојећег наставног рада: - индивидуални рад ученика на вјежбама различитих нивоа сложености или - групни рад ученика на диференцираним вјежбама. Ученици демократски бирају жељену варијанту за даље наставне активности.
7. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте рецепцијских наставних активности:	Послије демократског избора, реализоваће се жељена варијанта наставног рада. Прије реализације одабране варијанте наставног рада учитељ ће помоћи ученицима да што боље ураде све задатке на индивидуалним вјежбама и групним диференцираним вјежбама.
8. Реализација демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада: 8а) Индивидуална рецепција књижевног текста рјешавањем вјежби различитих нивоа сложености: 8б) Интерактивна рецепција књижевног текста рјешавањем групних диференцираних вјежби:	8а) У оквиру ове одабране варијанте рецепције књижевног текста учитељ даје ученицима наставне листиће различитих нивоа тежине. Напомиње ученицима да рјешавањем задатака у вјежбама они додатно продубљују доживљај прочитаног текста. Ученици ће у складу са нивоом вјежби читати питања и задатке и пронаћи адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из вјежби различитих сложености ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним ученицима којима је та помоћ неопходна. 8б) У оквиру ове одабране варијанте рецепције књижевног текста учитељ даје формираним групама ученика диференциране вјежбе. Напоменуће ученицима да сарађују са својим другарима и да на тај начин додатно продубљују доживљај прочитаног текста. Групе ученика ће у складу са нивоом вјежби читати диференциране задатке, расправљати о њима и пронаћи адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из диференцираних групних вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити групе ученике и пружати адекватну помоћ оним групама којима је та помоћ потребна.

9. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености:	Учитељ води кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од наслова ове приповијетке и шта су, на крају, добили. Сви ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је овај текст за њих новина и колико им је проширио хоризонт (видокруг) очекивања. Пошто је прича кратка и не садржи све детаље који би били интересантни ученицима, учитељ поставља питање: Које дијелове (или догађаје) бисте додали овој приповијетци? Образложите их!
10. Вредновање тока и резултата рецепције књижевног текста (као и усвајања програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности:	Учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада на овој наставној јединици и предлаже начине вредновања данашњег рада, а то су: петоминутна провјера знања или писање краћих биљешки о тексту „У сунчаним брдима“ у свеске. Учитељ похваљује оне ученике који су били најуспјешнији, најваљује наставак оваквог начина рада и одређује нивое вјежбања за наредни час књижевности.

ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ЗА ИНДИВИДУАЛНИ НАСТАВНИ РАД УЧЕНИКА У ВЈЕЖБАМА РАЗЛИЧИТИХ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ

ВЈЕЖБА „А“ НИВОА

1. Како се зове приповијетка и ко је њен аутор?
2. Како је прољеће пристизало?
3. Како је писац описао куће у овој приповијетци?
4. Каква су била брда када је прољеће почело да стиже?
5. Који се цвијет појавио у жбуњу?
6. Са чим писац упоређује њихање његових латица, а са чим сунчана брда свога завичаја?
7. Како си ти доживио/ла ову приповијетку?
8. Чиме је ова приповијетка посебно дјеловала на тебе?

ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. Са чим писац упоређује сунчана брда свога завичаја? Како то доживљаваш?
2. Како си ти доживио ову приповијетку?
3. Објасни сликовите изразе: размешкољено гнијездо, заташкана земља, паучинасти ваздух, спепељено камење, згрчено грмље, окопњале стране, провријежено жбуње, распредени златасти конци, посребрена прашина, најчистије честице развигора, тршава коса, буљаве очи, разграната брда, румена вода.
4. У причи је прољеће доживљено свим чулима. Образложи шта је доживљено чулом вида, чулом слуха, чулом мириса, а шта срцем - осјећањима?

5. Како доживљавате долазак прољећа на почетку, а како на крају приче? Образложите свој одговор.
6. Како ви доживљавате прољеће у свом крају?
7. Писац каже за дјецу свога краја да су била дјеца сунца. Како то доживљавааш?
8. Чему се највише радују у прољеће босоноги и полуголи дјечаци?
9. Опиши како су се огледала у језеру брда изнад њега.

ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Писац каже за дјецу свог краја да су била дјеца сунца. Како то доживљавааш?
2. Опиши како су се огледала у језеру брда изнад њега.
3. Пронађи ријечи из текста које највише одговарају прољећу и протумачи њихово значење.
4. Процијените каква осјећања је у вама изазвала ова прича.
5. Објасни начин на који би ти описао долазак прољећа у свом крају.
6. Изнеси свој став о поступцима ликова у овој причи.
7. Пронађи у тексту необичне ријечи и изразе и замијени их другим ријечима.
8. Образложи разлоге због којих сте ову причу доживјели као сликовиту причу.
9. Како сте доживјели реченице: „И ми смо расли. На сунцу. И пели се ка сунцу“.

ЗАДАЦИ ЗА ДИФЕРЕНЦИРАН ГРУПНИ РАД УЧЕНИКА ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „А“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Како се зове приповијетка и ко је њен аутор?
2. Како је прољеће пристизало?
3. Како је писац описао куће у овој приповијечи?
4. Каква су била брда када је прољеће почело да стиже?
5. Који се цвијет појавио у жбуњу?
6. Са чим писац упоређује њихање његових латица, а са чим сунчана брда свога завичаја?
7. Како си ти доживио/ла ову приповијетку?
8. Чиме је ова приповијетка посебно дјеловала на тебе?

ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „Б“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Са чим писац упоређује сунчана брда свога завичаја? Како то доживљавааш?
2. Како си ти доживио ову приповијетку?
3. Објасни сликовите изразе: размешкољено гнијездо, заташкана земља, паучинасти ваздух, спелељено камење, згрчено грмље, окопњале стране, провријежено жбуње, распредени златасти конци, посребрена прашина, најчистије честице развигора, тршава коса, буљаве очи, разграната брда, румена вода.
4. У причи је прољеће доживљено свим чулима. Образложи шта је доживљено чулом вида, чулом слуха, чулом мириса, а шта срцем - осјећањима?

5. Како доживљавате долазак прољећа на почетку, а како на крају приче? Образложите свој одговор.
6. Како ви доживљавате прољеће у свом крају?
7. Писац каже за дјецу свога краја да су била дјеца сунца. Како то доживљавааш?
8. Чему се највише радују у прољеће босоноги и полуголи дјечаци?
9. Опиши како су се огледала у језеру брда изнад њега.

ГРУПНИ ЗАДАЦИ ЗА „В“ НИВО ВЈЕЖБАЊА

1. Писац каже за дјецу свог краја да су била дјеца сунца. Како то доживљавааш?
2. Опиши како су се огледала у језеру брда изнад њега.
3. Пронађи ријечи из текста које највише одговарају прољећу и протумачи њихово значење.
4. Процијените каква осјећања је у вама изазвала ова прича.
5. Објасни начин на који би ти описао долазак прољећа у свом крају.
6. Изнеси свој став о поступцима ликова у овој причи.
7. Пронађи у тексту необичне ријечи и изразе и замијени их другим ријечима.
8. Образложи разлоге због којих сте ову причу доживјели као сликовиту причу.
9. Како сте доживјели реченице: „И ми смо расли. На сунцу. И пели се ка сунцу“.

Литература:

1. Илић, М. (2002). *Респонсибилна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.
2. Илић, М. (2005). Планирање ефикасне наставе у обрнутом дизајну. Бања Лука: *Наша школа*, 26 (1-2), 143-158.
3. Милутиновић, Љ., Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Шобат, Д., Милошевић, И. (2017). *Читанка за пети разред основне школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

МОДЕЛ ПИСАНЕ ПРИПРЕМЕ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
ИНТЕРАКТИВНОЈ РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ РАЗЛИЧИТИХ НИВОА
СЛОЖЕНОСТИ

ОПШТИ ПОДАЦИ	
Школа:	ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Вријеме реализације:	
Реализатор:	Валентина Мандић, проф.
Разред и одјељење:	V ₁
Наставни предмет:	Српски језик
Наставно подручје:	Књижевност
Наставна јединица:	<i>Башта сљезове боје</i> , Бранко Ћопић
Тип часа:	Рецепција књижевног текста и даљи рад на тексту
Модел развијајућег наставног рада:	Интерактивна настава књижевности различитих нивоа сложености
Облици наставног рада:	Фронтални и тандемски облик наставног рада
Наставна средства и помагала:	Текст приповијетке, тандемске вјежбе различитих нивоа сложености, свеске, оловке...
Наставне методе:	Дијалoшка метода, метода писаних радова, текстовна метода и метода усменог излагања.

МИКРОПЛАН НАСТАВЕ У ОБРНУТОМ ДИЗАЈНУ	
1. Идентификација жељених (очекиваних) резултата:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): Могућност ученика да уоче садржајно-логичке цјелине у тексту, да идентификују главне и споредне ликове и њихове особине, да пореде поступке и осјећања ликова у књижевном тексту, да препознају и објасне догађаје у тексту, те да уочавају и исказују основне поруке приповијетке. б) Просјечни ученици: Оспособљеност ученика да откривају скривене људске особине у ликовима књижевног текста и поистовјећују се с њима, да објасне поступке и ситуације у тексту, те да изражајно и усмјерено-истраживачки читају књижевни текст и самостално одговарају на постављена питања. в) Изнатпросјечни ученици: Могућност ученика да доживе текст помоћу личних искустава и мишљења, да поступке ликова интерпретирају на нов начин, да изражавају нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, да њихове поступке

	критички бране, заступају их и смјештају у реалне животне ситуације, да досјетљиво предвиђају нове идеје и релације, те да самостално креирају поруке народних приповиједака и да изведу сопствени суд о њима.
2. Одређивање прихватљивих доказа да су резултати постигнути:	а) Испотпросјечни ученици (и ученици са препрекама у учењу и учешћу): - да запажају и наводе главне догађаје у тексту (образлажући их примјерима реченица из текста), - да уочавају и исказују људске особине које су скривене у ликовима књижевног текста, - да наводе основна осјећања која преовладавају у тексту и - усмено или писмено исказују властити доживљај о прочитаном тексту. б) Просјечни ученици: - да уоче и објашњавају главне и споредне догађаје у књижевном тексту, - да усмјерено и (евентуално истраживачки) читају књижевни текст, - да уочавају што више људских карактеристика скривених у ликовима приповијетке, - да се пореде и поистовјеђују са ликовима у приповијети, - да стваралачки продукују нове идеје на основу прочитаног текста, - да износе лични доживљај читањем приповијетке и - да покушају извести основну поруку приповијетке. б) Изнатпросјечни ученици: - да доживе текст помоћу личних искустава и мишљења, - да ликове из књижевног текста и њихове особине смјештају у реалне животне ситуације, - да писмено или усмено исказују нове перспективе о ликовима и догађајима у тексту, - да аргументовано бране поступке ликова у тексту, - да креативно исказују нове погледе и идеје и - да осмисле поруке и исказују личне доживљаје након рецепције приповијетке.
3. Планирање искустава	1. Припремне активности за рецепцију

активног учења и поучавања:	књижевног текста, 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 програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности.
-----------------------------	--

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК И СТРУКТУРА РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста:	Утврђивање нивоа и структура разумијевања прочитаног текста за сваког ученика у одјељењу на основу претходних испитивања. Припремање вјежби А, Б и В нивоа у одређеном броју примјерака.
2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања:	Поздрављење ученика, преглед домаће задаће и најава наставне јединице. Након тога учитељ поставља ученицима питања која су у вези са самим насловом књижевног текста: Како вам се чини наслов овог текста? Шта мислите зашто се дјело зове Башта слезове боје? Шта очекујете од овако формулисаног наслова?
3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика:	Рецепцијска спремност ученика обухвата ученичку могућност емоционалног примања књижевног текста, уживања у свијет дјела и проживљавање ситуација које су исказане у самом тексту, а може се утврдити на основу неколико постављених питања ученицима:

	Кома ви највише вјерујете? Какав је ваш однос са особом којој највише вјерујете? Да ли сте ви некада другачије размишљали од осталих другара? Како сте се осјећали након што сте схватили да вам не вјерују?
4. Читање и први доживљај књижевног текста.	Учитељ интерпретативно (изражајно) чита причу, а након читања приче и кратке психолошке паузе води кратак разговор о првом утиску којег је код њих изазвао прочитани текст. Поставља питања: Да ли вам се свидјела приповијетка? Опишите како сте је доживјели? Каква осјећања су вас обузимала док сте слушали причу? Шта вам се највише свидјело у причи? Због чега? Сви ученици могу да искажу своју личну рецепцију.
5. Индивидуално читање књижевног текста у себи:	Након првог доживљаја слиједи ученичко усмјерено читање приче у себи, уз напомену да током читања забиљеже њима непознате ријечи и изразе. Послије усмјереног читања учитељ ће са ученицима обрадити непознате ријечи и изразе који се налазе у причи. Поред тога, учитељ ће ученицима објаснити значење новог књижевнотеоријског термина (уколико постоји) на конкретном примјеру из текста.
6. Рецепција књижевног текста у интерактивним вјежбама различитих нивоа сложености:	У оквиру ове етапе наставног часа учитељ даје формираним паровима ученика вјежбе различитих нивоа сложености. Напоменуће ученицима да сарађују са својим паром и да на тај начин додатно продубљују рецепцију прочитаног текста. Парови ученика ће у складу са нивоом вјежби читати питања и задатке, расправљати о њима и проналазити адекватне одговоре. Одговоре на постављена питања из вјежби ученици ће писати у своје свеске. Учитељ ће обилазити ученике и пружати адекватну помоћ оним паровима којима је та помоћ потребна.
7. Презентација резултата рада интерактивне рецепције књижевног текста:	Након завршеног тандемског продубљивања рецепције књижевног текста слиједи извјештавање резултата тандемске рецепције књижевног текста.. Ученици ће наизмјенично читати одговоре из вјежби свог нивоа, а остали ученици ће пажљиво

	слушати и по потреби допуњавати одговоре. Учитељ даје повратну информацију о сваком ученичком одговору. Вјежбе А, Б и В нивоа се налазе у прилогу припреми.
8. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености:	Учитељ води кратак разговор са ученицима о томе шта су на почетку рекли да очекују од наслова ове приче и шта су, на крају, добили. Свим ученицима треба дати прилику да кажу у којој мјери је ова прича за њих новина и колико им је проширила хоризонт (видокруг) очекивања. Учитељ поставља питања: Какву животну причу сте проживјели у овој причи? Образложите. Да ли познајете некога ко је имао исту или сличну животну причу? Укратко опишите. Како бисте ви поступили да сте били на мјесту дјечака Бранка? Када бисте имали могућност да осмислите другачији крај ове приче, како би он изгледао? Због чега баш тако?
9. Заједничка евалуација рецепције књижевног текста (и осталих програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности:	Учитељ даје кратак осврт на овакав начин рада на овој наставној јединици и предлаже да начин вредновања данашњег рада буде писање кратких биљешки о тексту. Учитељ похваљује оне ученике који су били најуспјешнији, најваљује наставак оваког начина рада и одређује нивое вјежбања за наредни час књижевности.

**ПИТАЊА И ЗАДАЦИ ЗА ТАНДЕМСКИ НАСТАВНИ РАД УЧЕНИКА У
ВЈЕЖБАМА РАЗЛИЧИТИХ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ**

ВЈЕЖБА „А“ НИВОА

1. Ко је написао дјело „Башта сљезове боје“?
2. Ко су главни, а ко споредни ликови у причи?
3. Шта је Бранко рекао, које је боје вук?
4. Шта је учитељица тада рекла Бранку?
5. Зашто је учитељица плакала?
6. Шта је дједа Раде рекао Бранку када се вратио из затвора?
7. Објасни како се учитељица осјећала након што се дједа Раде изгаламио на њу.
8. Како си ти доживио/ла овај текст?

ВЈЕЖБА „Б“ НИВОА

1. Зашто се прича зове „Башта сљезове боје“?

2. Како си доживио реакцију дједа Раде када му је Бранко рекао шта се десило у школи?
3. Објасни да ли је Бранко исправно поступио кад се супроставио учитељици?
4. Шта мислиш, како се Бранко осјећао када га је учитељица љутило повукла за ухо и галамила на њега? Како сте ви доживјели ту ситуацију?
5. Шта мислиш, зашто је дједа Раде тако реаговао?
6. Какве емоције је изазвало читање овог дјела у вама?
7. Објасни како би ти одреаговао да си се нашао у улози дједа Рада?
8. Процјените исправност дједових поступака.

ВЈЕЖБА „В“ НИВОА

1. Како би се ти осјећао у улози Бранка док је учитељица галамила на њега?
2. Како си доживио Бранкову реакцију?
3. Објасни да ли је Бранко исправно поступио када се супроставио учитељици?
4. Процјени исправност њених поступака.
5. Образложи да ли је учитељица својим понашањем изазвала страх код ученика. (Страх да изнесу своје мишљење, да маштају, да буду другачији од осталих...). Образложи свој став.
6. Објасни како би ти одреаговао да си се нашао у улози дједа Рада?
7. Повежи тематику приповјетке са пишчевим животом.
8. Како доживљаваш Бранково сјећање на дједа Радета на крају одломка?

Литература:

1. Илић, М. (2005). Планирање ефикасне наставе у обрнутом дизајну. Бања Лука, *Наша школа*, 26 (1-2), 143-158.
2. Милутиновић, Љ., Вучковић, Д. (2017). *Методика разредне наставе српског језика и књижевности*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Шобат, Д., Милошевић, И. (2017). *Читанка за пети разред основне школе*. Источно Ново Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Илустрација на одломак из приповијетке Баишта сљезове боје



ПРОТОКОЛИ ПОСМАТРАЊА О ПРИМЈЕНИ РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА (КОНТРОЛНА ГРУПА)

Школа: ЈУ ОШ „Петар Петровић Његош“ Бања Лука

Разред и одјељење: V₁

Истраживачка група: КОНТРОЛНА (K₁)

Наставна јединица: *Јетрвица адамско колено*, народна пјесма

Етапе наставног часа	Присутност рецепције			Примјери питања, задатака, активности и индикативних резултата у рецепцији књижевног текста (ако ДА и ДЈЕЛИМИЧНО)	Број ученика који учествују
1. Уводни дио часа:	ДА	<u>ДЈЕЛИМИЧНО</u>	НЕ	Кога сматрате омиљеним ликом у својој породици? Због чега? Које су његове/њене особине?	8
2. Главни дио часа:	ДА	<u>ДЈЕЛИМИЧНО</u>	НЕ	Које емоције сте осјетили док смо читали ову пјесму? Због чега? Шта вас је подстакло на то, који стихови у народној пјесми? Рецепција главног лика, стрине Ковиљке. Образлагање њених врлина. Рецепција садржајно-логичких цјелина (и двање наслова свакој цјелини).	15
3. Завршни дио часа:	ДА	<u>ДЈЕЛИМИЧНО</u>	НЕ	Извођење порука пјесме. Ученици наводе своје поруке и пишу је у свеске. Примјери порука: Љубав се, ипак, исплати. Љуби ближњег свога као самог себе. Не остављај род на цједилу. Буди добар према сваком бићу. Задаћа: Измјена краја лирско-епске пјесме.	12

Бања Лука, 23.10.2018. године

Часу присуствовали:

Др Љиљана Јерковић

Мср Желимир Драгић

ПРОТОКОЛ ПОСМАТАРАЊА О ПРИМЈЕНИ РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА (КОНТРОЛНА ГРУПА)

Школа: ЈУ ОШ „Петар Петровић Његош“ Бања Лука

Разред и одјељење: V₁

Истраживачка група: КОНТРОЛНА (K₁)

Наставна јединица: *Биберче и Чардак ни на небу ни на земљи - лектира*

Етапе наставног часа	Присутност рецепције			Примјери питања, задатака, активности и индикативних резултата у рецепцији књижевног текста (ако ДА и ДЈЕЛИМИЧНО)	Број ученика који учествују
1. Уводни дио часа:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	<u>НЕ</u>		
2. Главни дио часа:	ДА	<u>ДЈЕЛИМИЧНО</u>	НЕ	Рецепција главног лика, Биберчета. Идентификовање о образлагање доживљених особина главних ликова. Рецепција садржајно-логичких цјелина (и двање наслова свакој цјелини) у групном раду ученика. Примјери задатака: Ко у овој бајци представља добро, а ко зло? На који начин је завршена борба добра и зла у овим причама? Која је поука из текста <i>Биберче</i> ?	8
3. Завршни дио часа:	ДА	<u>ДЈЕЛИМИЧНО</u>	НЕ	Осмишљавање порука књижевног текста.	10

Бања Лука, 30.10.2018. године

Часу присуствовали:

Др Љиљана Јерковић

Мср Желимир Драгић

**ПРОТОКОЛ ПОСМАТРАЊА О ПРИМЈЕНИ РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА
У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА (КОНТРОЛНА ГРУПА)**

Школа: ЈУ ОШ „Петар Петровић Његош“ Бања Лука

Разред и одјељење: V₃

Истраживачка група: КОНТРОЛНА (K₂)

Наставна јединица: *Биберче и Чардак ни на небу ни на земљи - лектира*

Етапе наставног часа	Присутност рецепције			Примјери питања, задатака, активности и индикативних резултата у рецепцији књижевног текста (ако ДА и ДЈЕЛИМИЧНО)	Број ученика који учествују
1. Уводни дио часа:	ДА	<u>ДЈЕЛИМИЧНО</u>	НЕ	Како доживљаваате то да су се усмена предања „преносила са кољена на кољено“?	4
2. Главни дио часа:	ДА	<u>ДЈЕЛИМИЧНО</u>	НЕ	Рецепција главног лика, Биберчета. Идентификовање о образлагање доживљених особина главних ликова. Рецепција садржајно-логичких цјелина (и давање наслова свакој цјелини) у књижевном тексту. Рјешавање задатака за анализу прочитане лектире у Читанки (стр. 93). Примјери задатака: Који је омиљени лик у причи, према твом мишљењу? Одреди најљепшу мисао у тексту.	12
3. Завршни дио часа:	ДА	<u>ДЈЕЛИМИЧНО</u>	НЕ	Осмишљавање порука књижевног текста.	8

Бања Лука, 30.10.2018. године

Часу присуствовали:

Др Љиљана Јерковић

Мср Желимир Драгић

ПРОТОКОЛ ПОСМАТРАЊА О ПРИМЈЕНИ РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА (ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА)

Школа: ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука Разред и одјељење: V₁ Истраживачка група: ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА (Е₁)
 Наставна јединица: *Јетрвица адамско колена*, народна пјесма

Етапе наставног часа		Присутност рецепције			Примјери питања, задатака, активности и индикативних резултата у рецепцији књижевног текста (ако ДА и ДЈЕЛИМИЧНО)	Број ученика који учествују
Припремне активности:	1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	<u>НЕ</u>		
Заједничке уводне наставне активности:	2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања:	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Како доживљавате наслов ове пјесме? Како доживљавате ријеч „јетрвица“? Шта у вама изазива ријеч племенит и добра душа? Шта ви, заправо, очекујете од овако формулисаног наслова?	12
	3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика:	ДА	<u>ДЈЕЛИМИЧНО</u>	НЕ	Да ли познајете особе за које се каже да су племените? Како их ви доживљавате? Набројте разлоге због којих они заслужују да их тако доживљавамо?	15
	4. Читање и први доживљај књижевног текста.	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Да ли вам се свидјела пјесма? Опишите како сте је доживјели? Каква осјећања су вас обузимала док сте слушали пјесму? Шта вам се највише свидјело?	15
	5. Индивидуално читање књижевног текста у себи:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	<u>НЕ</u>		
Интерактивни (тандемски) рад на	6. Рецепција књижевног текста у интерактивним вјежбама различитих	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Питања и задаци: А ниво вјежбања – нема елемената рецепције Б ниво вјежбања – рецепција значајно изражена	сви ученици

диференцираним вјежбама:	нивоа сложености:				В ниво вјежбања – рецепција значајно изражена	
Кооперативно вредновање одговора и рјешења:	7. Презентација резултата рада интерактивне рецепције књижевног текста:	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Ученички одговори: А ниво вјежбања – нема елемената рецепције Б ниво вјежбања – рецепција значајно изражена В ниво вјежбања – рецепција значајно изражена	сви ученици
Завршне заједничке наставне активности:	8. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености:	ДА	<u>ДЈЕЛИМИЧНО</u>	НЕ	Какву животну причу сте проживјели у овој пјесми? Када бисте имали могућност да ви осмислите свој крај ове пјесме, како би он изгледао? Ученичко питање као допуна мјеста неодређености: Шта је било са мужевима у овој пјесми?	6
	9. Заједничка евалуација рецепције књижевног текста (и осталих програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	<u>НЕ</u>	Домаћа задаћа: Краћи писани састав: „Мој завршетак пјесме Јетрвица адамско колена“.	сви ученици

Бања Лука, 16.10.2018. године

Часу присуствовали:

Мр Драгана Граонић-Сувајац

Др Љиљана Јерковић

Мср Желимир Драгић

**ПРОТОКОЛ ПОСМАТАРАЊА О ПРИМЈЕНИ РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА
У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА (ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА)**

Школа: ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука

Разред и одјељење: V₃

Истраживачка група: ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА (Е₂)

Наставна јединица: *Јетрвица адамско колено*, народна пјесма

Дио наставног часа	Етапе часа	Присутност рецепције			Примјери питања, задатака, активности и индикативних резултата у рецепцији књижевног текста (ако ДА и ДЈЕЛИМИЧНО)	Број ученика који учествују
Конципирање приједлога варијанти наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини наставник прије непосредног наставног рада):	1. Конципирање приједлога рецепције књижевног текста у варијантама наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини учитељ прије непосредног наставног рада):	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	<u>НЕ</u>		
Уводне наставне активности:	2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања:	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Како доживљавате наслов ове пјесме? Како доживљавате ријеч „јетрвица“? Шта у вама изазива ријеч племенит и добра душа? Шта ви, заправо, очекујете од овако формулисаног наслова? Објасните.	7
	3. Утврђивање и појачавање рецепцијске	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Да ли познајете особе за које се каже да су племените? Како их ви доживљавате?	7

	спремности ученика:				Набројте разлоге због којих они заслужује да их тако доживљавамо?	
	4. Читање и први доживљај књижевног текста:	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Да ли вам се свидјела пјесма? Опишите како сте је доживјели? Каква осјећања су вас обузимала док сте слушали пјесму? Шта вам се највише свидјело?	15
	5. Индивидуално читање књижевног текста у себи:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	<u>НЕ</u>		
Предлагање двије или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији респонсбилне наставе:	6. Предлагање двије или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методичких наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији рецепције књижевног текста у респонсбилној настави:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	<u>НЕ</u>		сви ученици

Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте наставних активности:	7. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте рецепцијских наставних активности:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	<u>НЕ</u>		
Реализација демократски одабране варијанте наставног рада	8. Реализација демократски одабране варијанте рецепцијског наставног рада: 8а) Индивидуална рецепција књижевног текста рјешавањем вјежби различитих нивоа сложености: 8б) Интерактивна рецепција књижевног текста рјешавањем групних диференцираних вјежби:	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Питања и задаци: А ниво вјежбања – врло мало елемената рецепције Б ниво вјежбања – рецепција значајно изражена В ниво вјежбања – рецепција значајно изражена Ученички одговори: А ниво вјежбања – врло мало елемената рецепције Б ниво вјежбања – рецепција значајно изражена В ниво вјежбања – рецепција значајно изражена	сви ученици
Вредновање тока и резултата респонсбилне наставе:	9. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености:	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Какву животну причу сте проживјели у овој пјесми? Када бисте имали могућност да ви осмислите свој крај ове пјесме, како би он изгледао? Ученичко питање као допуна мјеста неодређености: Шта је било са мужевима у овој пјесми?	6

	10.Вредновање тока и резултата рецепције књижевног текста (као и усвајања осталих програмски релевантних исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	<u>НЕ</u>	Домаћа задаћа: „Мој завршетак пјесме Јетрвица адамско колено?	
--	--	----	------------	-----------	---	--

Бања Лука, 16.10.2018. године

Часу присуствовали:

Др Љиљана Јерковић

Мср Желимир Драгић

ПРОТОКОЛ ПОСМАТРАЊА О ПРИМЈЕНИ РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА – ПОРКТ

Школа: ЈУ ОШ „Борисав Станковић“ Бања Лука
Наставна јединица: *Први снег*, народна пјесма¹⁷

Разред и одјељење: V₁

Истраживачка група: ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА (Е₁)

Етапе наставног часа		Присутност рецепције			Примјери питања, задатака, активности и индикативних резултата у рецепцији књижевног текста (ако ДА и ДЈЕЛИМИЧНО)	Број ученика који учествују
Припремне активности:	1. Припремне активности за рецепцију књижевног текста:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	<u>НЕ</u>		
Заједничке уводне наставне активности:	2. Заједничке уводне наставне активности и евоцирање хоризонта очекивања:	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Како доживљавате наслов ове пјесме? Шта мислите, као ће пјесник описати први свијег? Покушајте да предвидите.	6
	3. Утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика:	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Како се осјећате кад прве пахуље почну падати? Каква је зима у вашем крају? Шта све радите на првом снијегу? Опишите.	15
	4. Читање (слушање) и први доживљај књижевног текста.	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Да ли вам се свидјела пјесма? Зашто? Како сте се осјећали док сте слушали пјесму? Шта вам се посебно свидјело у пјесми?	10
	5. Индивидуално читање књижевног текста у себи:	ДА	<u>ДЈЕЛИМИЧНО</u>	НЕ	Тумачење непознатих ријечи и израза.	
Интерактивни (тандемски) рад на диференцираним	6. Рецепција књижевног текста у интерактивним вјежбама различитих	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Питања и задаци: А ниво вјежбања – рецепције солидно изражена Б ниво вјежбања – рецепција значајно изражена В ниво вјежбања – рецепција значајно изражена	сви ученици

¹⁷ Експериментални час је реализовао истраживач, докторант Желимир Драгић.

вјежбама:	нивоа сложености:					
Кооперативно вредновање одговора и рјешења:	7. Презентација резултата рада интерактивне рецепције књижевног текста:	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Ученички одговори: А ниво вјежбања – рецепције солидно изражена Б ниво вјежбања – рецепција значајно изражена В ниво вјежбања – рецепција значајно изражена	сви ученици
Завршне заједничке наставне активности:	8. Утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености:	<u>ДА</u>	ДЈЕЛИМИЧНО	НЕ	Именовање пјесничких слика 1. Равни покривене снијегом 2. Студени лахор дува кроз мирне долине 3. Вјетрови снијегом засипају и стехе и врата 4. Ведре и хладна зимска ноћ 5. Лисица се прикрада 6. Трагови шапа у снијегу	6
	9. Заједничка евалуација рецепције књижевног текста (и осталих програмских исхода рада на књижевном тексту) и завршне наставне активности:	ДА	ДЈЕЛИМИЧНО	<u>НЕ</u>	Домаћа задаћа: Писање састава „Први снијег у моме крају“.	

Бања Лука, 18.12.2018. године

Часу присуствовали:

Др Љиљана Јерковић

Валентина Мандић, проф.

ПРЕГЛЕД СТАТИСТИЧКИХ ПОКАЗАТЕЉА

ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ОСНОВНИХ КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИХ ПОЈМОВА

(ФОРМА А) – РЕЛИЈАБИЛНОСТ

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	183	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	183	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.695	13

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
kp_3_in	6.01	6.472	.246	.688
kp_4_in	6.21	6.825	.173	.695
kp_5_in	6.32	7.053	.152	.695
kp_6_in	5.71	6.262	.353	.672
kp_7_in	5.89	5.735	.553	.640
kp_8_in	5.60	6.638	.240	.687
kp_9_in	5.51	6.680	.297	.681
kp_10_in	5.93	6.627	.171	.700
kp_11_in	5.83	6.273	.317	.678
kp_13_in	6.10	6.529	.251	.687
kp_14_in	5.95	6.184	.357	.672
kp_16_in	5.79	5.927	.478	.652
kp_17_in	5.75	5.879	.511	.647

**ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ОСНОВНИХ КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИХ ПОЈМОВА
(ФОРМА Б) – РЕЛИЈАБИЛНОСТ**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	91	49.7
	Excluded ^a	92	50.3
	Total	183	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.661	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
kp_2_inter	6.64	4.611	.240	.637
kp_3_inter	6.41	4.733	.213	.643
kp_4_inter	6.91	5.014	.120	.661
kp_6_inter	6.69	4.682	.212	.644
kp_8_inter	6.45	4.495	.321	.617
kp_9_inter	6.52	4.630	.236	.638
kp_10_inter	6.51	4.897	.109	.668
kp_11_inter	6.47	4.541	.290	.625
kp_12_inter	6.43	4.781	.181	.651
kp_14_inter	6.30	4.789	.245	.637
kp_15_inter	6.44	4.805	.166	.654
kp_16_inter	6.33	4.423	.435	.695

**ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ОСНОВНИХ КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИХ ПОЈМОВА
(ФОРМА В) – РЕЛИЈАБИЛНОСТ**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	90	49.2
	Excluded ^a	93	50.8
	Total	183	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.650	13

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
kp_2_final	8.11	6.190	.238	.640
kp_3_final	8.02	6.224	.244	.638
kp_5_final	8.03	5.965	.357	.619
kp_6_final	8.14	5.653	.471	.597
kp_7_final	8.10	6.271	.206	.645
kp_8_final	7.93	6.422	.190	.646
kp_9_final	8.04	5.931	.368	.617
kp_10_final	7.96	6.110	.326	.625
kp_11_final	7.98	6.067	.335	.623
kp_12_final	7.91	6.397	.215	.642
kp_13_final	7.94	6.188	.296	.630
kp_16_final	7.90	6.361	.240	.638
kp_17_final	8.19	6.312	.182	.649

**ТЕСТ ПОЗНАВАЊА ЗНАЧЕЊА МОРАЛНИХ ОСОБИНА -
РЕЛИЈАБИЛНОСТ**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	91	49.7
	Excluded ^a	92	50.3
	Total	183	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.819	21

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
test_mo_finalno	10.69	21.060	.226	.819
mo_2_final	10.45	20.828	.329	.814
mo_3_final	10.40	21.064	.299	.815
mo_5_final	10.55	19.984	.494	.805
mo_6_final	10.53	20.985	.261	.817
mo_7_final	10.52	20.075	.485	.806
mo_8_final	10.65	21.053	.214	.820
mo_9_final	10.56	20.271	.398	.810
mo_10_final	10.49	20.008	.513	.805
mo_11_final	10.82	21.302	.183	.821
mo_12_final	10.67	21.112	.214	.820
mo_13_final	10.63	20.770	.293	.816
mo_14_final	10.68	19.775	.520	.804
mo_15_final	10.89	21.032	.264	.817
mo_16_final	10.63	20.259	.411	.810
mo_17_final	10.86	20.546	.370	.812
mo_18_final	10.91	21.081	.260	.817
mo_19_final	10.70	19.544	.575	.801
mo_20_final	10.68	19.264	.643	.797
mo_21_final	10.67	19.957	.478	.806
mo_22_final	10.76	19.674	.551	.802

**ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ - РЕЛИЈАБИЛНОСТ
(ФОРМА А)**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	91	49.7
	Excluded ^a	92	50.3
	Total	183	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.641	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tvk_podtest1_in	30.85	84.043	.232	.638
tvk_podtest2_in	35.24	77.408	.350	.606
tvk_podtest3_in	36.67	88.868	.279	.624
tvk_podtest4_in	35.86	89.635	.379	.613
tvk_podtest5_in	34.87	72.916	.351	.610
tvk_podtest6_in	36.16	81.761	.416	.592
tvk_podtest7_in	38.05	85.008	.265	.627
tvk_podtest8_in	35.60	68.908	.495	.557

**ТЕСТ ВЕРБАЛНЕ КРЕАТИВНОСТИ - РЕЛИЈАБИЛНОСТ
(ФОРМА Б)**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	91	49.7
	Excluded ^a	92	50.3
	Total	183	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.637	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
tvk_podtest1_fin	36.45	108.650	.191	.636
tvk_podtest2_fin	40.24	97.496	.433	.583
tvk_podtest3_fin	41.70	98.633	.523	.573
tvk_podtest4_fin	41.14	110.568	.356	.617
tvk_podtest5_fin	40.41	99.177	.307	.611
tvk_podtest6_fin	41.19	80.620	.231	.698
tvk_podtest7_fin	42.88	94.507	.435	.579
tvk_podtest8_fin	41.37	87.703	.519	.550

**ТЕСТ РЈЕЧНИКА - РЕЛИЈАБИЛНОСТ
(ФОРМА А)**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	91	49.7
	Excluded ^a	92	50.3
	Total	183	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.959	59

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
trin20	43.86	179.990	.215	.960
trin30	43.84	179.250	.292	.959
trin31	43.80	179.183	.321	.959
trin33	43.78	180.173	.237	.959
trin40	43.85	178.709	.335	.959
trin41	43.78	180.418	.212	.959
trin43	43.84	178.784	.335	.959
trin45	43.81	179.487	.283	.959
trin46	43.80	179.760	.264	.959
trin47	43.76	180.096	.263	.959
trin48	43.78	179.907	.265	.959
trin51	43.79	178.345	.414	.959
trin52	43.78	179.684	.288	.959
trin53	43.80	178.938	.345	.959
trin54	43.80	179.627	.277	.959
trin55	43.74	178.774	.445	.959
trin56	43.76	179.919	.283	.959
trin58	43.74	179.107	.405	.959
trin59	43.76	179.719	.305	.959
trin60	43.78	178.462	.415	.959
trin61	43.80	176.272	.610	.958
trin62	43.80	176.716	.565	.958

trin63	43.84	177.584	.447	.959
trin64	43.84	177.073	.494	.958
trin65	43.81	176.798	.543	.958
trin66	43.80	176.183	.619	.958
trin67	43.84	176.273	.569	.958
trin68	43.89	176.632	.491	.959
trin69	43.82	175.302	.674	.958
trin71	43.85	176.132	.571	.958
trin72	43.85	175.998	.583	.958
trin73	43.82	176.080	.600	.958
trin74	43.77	175.913	.705	.958
trin75	43.87	177.249	.452	.959
trin76	43.85	177.443	.451	.959
trin77	43.90	176.157	.525	.958
trin78	43.85	175.643	.616	.958
trin79	43.82	175.569	.649	.958
trin80	43.88	174.796	.660	.958
trin81	43.87	174.005	.742	.958
trin82	43.88	173.707	.757	.957
trin83	43.88	173.441	.780	.957
trin84	43.90	173.335	.768	.957
trin85	43.86	174.213	.735	.958
trin86	43.91	173.437	.750	.957
trin87	43.92	173.316	.751	.957
trin88	44.03	177.143	.398	.959
trin89	43.91	173.414	.752	.957
trin90	44.08	177.405	.372	.959
trin91	44.03	173.454	.685	.958
trin92	44.04	173.398	.687	.958
trin93	44.02	173.977	.647	.958
trin94	44.03	174.343	.615	.958
trin95	44.04	173.242	.699	.958
trin96	44.02	173.977	.647	.958
trin97	44.02	174.377	.616	.958
trin98	44.02	173.777	.663	.958
trin99	44.04	173.109	.710	.958
trin100	44.08	174.250	.614	.958

**ТЕСТ РЈЕЧНИКА - РЕЛИЈАБИЛНОСТ
(ФОРМА Б)**

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	91	49.7
	Excluded ^a	92	50.3
	Total	183	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.948	59

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
trfin1	46.33	129.090	.339	.948
trfin4	46.45	127.739	.267	.948
trfin31	46.43	127.914	.266	.948
trfin37	46.45	126.606	.416	.947
trfin40	46.44	127.316	.336	.948
trfin41	46.46	127.874	.240	.948
trfin45	46.42	127.735	.307	.948
trfin46	46.46	127.807	.249	.948
trfin47	46.42	128.046	.261	.948
trfin48	46.42	128.379	.212	.948
trfin49	46.48	127.964	.214	.948
trfin50	46.46	127.674	.265	.948
trfin51	46.42	128.335	.218	.948
trfin52	46.46	127.162	.330	.948
trfin53	46.44	127.049	.372	.948
trfin54	46.46	127.362	.305	.948
trfin55	46.41	128.044	.277	.948
trfin56	46.41	128.066	.273	.948
trfin58	46.42	127.179	.390	.948
trfin60	46.43	126.825	.421	.947
trfin61	46.46	125.718	.515	.947
trfin62	46.46	125.807	.504	.947

trfin63	46.48	127.253	.299	.948
trfin64	46.52	125.075	.522	.947
trfin65	46.44	127.560	.303	.948
trfin66	46.46	124.718	.645	.946
trfin67	46.49	124.542	.611	.946
trfin68	46.49	127.542	.257	.948
trfin69	46.48	124.453	.639	.946
trfin71	46.45	126.717	.402	.947
trfin72	46.51	125.097	.531	.947
trfin73	46.49	125.386	.510	.947
trfin74	46.43	125.648	.590	.947
trfin75	46.49	126.608	.366	.948
trfin76	46.49	126.008	.437	.947
trfin77	46.56	125.160	.474	.947
trfin78	46.48	125.964	.454	.947
trfin79	46.46	125.807	.504	.947
trfin80	46.53	124.030	.627	.946
trfin81	46.53	123.163	.725	.946
trfin82	46.51	124.475	.604	.947
trfin83	46.53	123.230	.718	.946
trfin84	46.57	122.714	.723	.946
trfin85	46.45	123.939	.773	.946
trfin86	46.56	123.538	.646	.946
trfin87	46.55	124.206	.585	.947
trfin88	46.67	126.623	.283	.948
trfin89	46.53	123.852	.647	.946
trfin90	46.75	125.658	.359	.948
trfin91	46.69	122.215	.693	.946
trfin92	46.68	122.908	.631	.946
trfin93	46.69	123.060	.613	.946
trfin94	46.69	123.571	.564	.947
trfin95	46.70	122.744	.639	.946
trfin96	46.69	122.815	.636	.946
trfin97	46.68	123.486	.576	.947
trfin98	46.69	122.904	.627	.946
trfin99	46.73	122.157	.688	.946
trfin100	46.74	123.107	.596	.946

ЕФЕКТИВНА БРЗИНА ЧИТАЊА У СЕБИ

T-ТЕСТ

EK_grupe = E1

Paired Samples Statistics^a

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 efektivna brzina citanja u sebi_inicijalno	99.655	22	35.8973	7.6533
efektivna brzina citanja u sebi_finalno	118.368	22	35.4864	7.5657

a. EK_grupe = E1

Paired Samples Correlations^a

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 efektivna brzina citanja u sebi_inicijalno & efektivna brzina citanja u sebi_finalno	22	.988	.000

a. EK_grupe = E1

Paired Samples Test^a

	Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
	95% Confidence Interval of the Difference			
	Upper			
Pair 1 efektivna brzina citanja u sebi_inicijalno - efektivna brzina citanja u sebi_finalno	-16.3012	-16.132	21	.000

a. EK_grupe = E1

EK_grupe = E2

Paired Samples Statistics^a

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 efektivna brzina citanja u sebi_inicijalno	74.526	19	31.6288	7.2561
efektivna brzina citanja u sebi_finalno	99.595	19	31.9618	7.3325

a. EK_grupe = E2

Paired Samples Test^a

	Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
	95% Confidence Interval of the Difference			
	Upper			

Pair 1	efektivna brzina citanja u sebi_inicijalno - efektivna brzina citanja u sebi_finalno	-22.4285	-19.950	18	.000
--------	--	----------	---------	----	------

a. EK_grupe = E2

EK_grupe = K1

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	efektivna brzina citanja u sebi_inicijalno	74.940	25	28.1093	5.6219
	efektivna brzina citanja u sebi_finalno	84.616	25	27.3923	5.4785

a. EK_grupe = K1

Paired Samples Test^a

Paired Samples Test					
		Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper			
Pair 1	efektivna brzina citanja u sebi_inicijalno - efektivna brzina citanja u sebi_finalno	-8.1156	-12.798	24	.000

a. EK_grupe = K1

EK_grupe = K2

Paired Samples Statistics^a

		Paired Samples Statistics			
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	efektivna brzina citanja u sebi_inicijalno	92.280	25	39.5930	7.9186
	efektivna brzina citanja u sebi_finalno	101.588	25	39.3463	7.8693

a. EK_grupe = K2

Paired Samples Test^a

	Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
	95% Confidence Interval of the Difference			
	Upper			
Pair 1 efektivna brzina citanja u sebi_inicijalno - efektivna brzina citanja u sebi_finalno	-7.8318	-13.014	24	.000

a. EK_grupe = K2

БРЗИНА ЧИТАЊА У СЕБИ

АНАЛИЗА КОВАРИЈАНСЕ

Between-Subjects Factors

		N
EK_grupe	E1	22
	K1	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: efektivna brzina citanja u sebi finalno

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	56905.535 ^a	6	9484.256	431.689	.000
Intercept	54.971	1	54.971	2.502	.122
EK_grupe	121.540	1	121.540	5.532	.024
ebcus_in_skor	6915.014	1	6915.014	314.746	.000
zo_s_jezik_4_raz	29.082	1	29.082	1.324	.257
zo_s_jezik_5	8.645	1	8.645	.393	.534
EK_grupe * ebcus_in_skor *					
zo_s_jezik_4_raz *	13.319	2	6.660	.303	.740
zo_s_jezik_5					
Error	878.805	40	21.970		
Total	531692.430	47			
Corrected Total	57784.340	46			

a. R Squared = .985 (Adjusted R Squared = .983)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: efektivna brzina citanja u sebi_finalno

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E1	118.368	35.4864	22
K1	84.616	27.3923	25
Total	100.415	35.4426	47

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: efektivna brzina citanja u sebi finalno

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	56892.216 ^a	4	14223.054	669.602	.000
Intercept	142.506	1	142.506	6.709	.013
ebcus_in_skor	32536.487	1	32536.487	1531.774	.000
zo_s_jezik_4_raz	28.273	1	28.273	1.331	.255
zo_s_jezik_5	8.324	1	8.324	.392	.535
EK_grupe	820.114	1	820.114	38.610	.000
Error	892.124	42	21.241		
Total	531692.430	47			
Corrected Total	57784.340	46			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: efektivna brzina citanja u sebi_finalno

Source	Partial Eta Squared
Corrected Model	.985 ^a
Intercept	.138
ebcus_in_skor	.973
zo_s_jezik_4_raz	.031
zo_s_jezik_5	.009

EK_grupe	
Error	.479
Total	
Corrected Total	

a. R Squared = .985 (Adjusted R Squared = .983)

Estimated Marginal Means

EK_grupe

Dependent Variable: efektivna brzina citanja u sebi_finalno

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E1	105.939 ^a	1.115	103.690	108.188
K1	95.554 ^a	1.031	93.472	97.635

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: efektivna brzina citanja u sebi_inicijalno = 86.509, zakljucna ocjena iz sj na kraju 4. = 4.45, zakljucna ocjena iz sj na kraju 5. = 4.32.

Between-Subjects Factors

		N
EK_grupe	E2	19
	K2	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: efektivna brzina citanja u sebi_finalno

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	54789.646 ^a	6	9131.608	424.309	.000
Intercept	74.631	1	74.631	3.468	.071
EK_grupe	403.444	1	403.444	18.746	.000
ebcus_in_skor	2520.917	1	2520.917	117.137	.000
zo_s_jezik_4_raz	29.607	1	29.607	1.376	.248
zo_s_jezik_5	36.746	1	36.746	1.707	.199
EK_grupe * ebcus_in_skor					
zo_s_jezik_4_raz *	.501	2	.251	.012	.988
zo_s_jezik_5					
Error	796.282	37	21.521		
Total	502009.200	44			
Corrected Total	55585.927	43			

a. R Squared = .986 (Adjusted R Squared = .983)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: efektivna brzina citanja u sebi_finalno

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E2	99.595	31.9618	19
K2	101.588	39.3463	25
Total	100.727	35.9541	44

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: efektivna brzina citanja u sebi_finalno

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	54789.144 ^a	4	13697.286	670.439	.000
Intercept	315.185	1	315.185	15.427	.000
ebcus_in_skor	50804.369	1	50804.369	2486.713	.000
zo_s_jezik_4_raz	38.978	1	38.978	1.908	.175

zo_s_jezik_5	45.820	1	45.820	2.243	.142
EK_grupe	1867.995	1	1867.995	91.432	.000
Error	796.783	39	20.430		
Total	502009.200	44			
Corrected Total	55585.927	43			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: efektivna brzina citanja u sebi_finalno

Source	Partial Eta Squared
Corrected Model	.986 ^a
Intercept	.283
ebcus_in_skor	.985
zo_s_jezik_4_raz	.047
zo_s_jezik_5	.054
EK_grupe	.701
Error	
Total	
Corrected Total	

a. R Squared = .986 (Adjusted R Squared = .984)

Estimated Marginal Means

EK_grupe

Dependent Variable: efektivna brzina citanja u sebi_finalno

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E2	109.566 ^a	1.148	107.243	111.889
K2	94.010 ^a	.979	92.030	95.989

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: efektivna brzina citanja u sebi_inicijalno = 84.614, zakljucna ocjena iz sj na kraju 4. = 4.45, zakljucna ocjena iz sj na kraju 5. = 4.45.

ПОЗНАВАЊЕ ОСНОВИХ КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИХ ПОЈМОВА

АНАЛИЗА ВАРИЈАНСЕ

EK_grupe = E1

Descriptive Statistics^a

	Mean	Std. Deviation	N
tkp_in_skor	5.3333	1.77012	21
tkp_inter_skor_pond	9.6984	2.36048	21
tkp_final_skor	10.6667	2.24351	21

a. EK_grupe = E1

Mauchly's Test of Sphericity^{a,b}

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^c
					Greenhouse-Geisser
knjizpojmovi_3nmjerenja	.998	.046	2	.977	.998

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
knjizpojmovi_3nmjerenja	Sphericity Assumed	339.051	2	169.526
	Greenhouse-Geisser	339.051	1.995	169.936
	Huynh-Feldt	339.051	2.000	169.526
	Lower-bound	339.051	1.000	339.051
Error(knjizpojmovi_3nmjerenja)	Sphericity Assumed	127.458	40	3.186
	Greenhouse-Geisser	127.458	39.903	3.194
	Huynh-Feldt	127.458	40.000	3.186
	Lower-bound	127.458	20.000	6.373

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		F	Sig.	Partial Eta Squared
knjizpojmovi_3nmjerenja	Sphericity Assumed	53.202	.000	.727
	Greenhouse-Geisser	53.202	.000	.727
	Huynh-Feldt	53.202	.000	.727
	Lower-bound	53.202	.000	.727
Error(knjizpojmovi_3nmjerenja)	Sphericity Assumed			
	Greenhouse-Geisser			
	Huynh-Feldt			
	Lower-bound			

a. EK_grupe = E1

Estimated Marginal Means

Estimates^a

Measure: MEASURE_1

knjizpojmovi_3nmjerenja	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	5.333	.386	4.528	6.139
2	9.698	.515	8.624	10.773
3	10.667	.490	9.645	11.688

a. EK_grupe = E1

Pairwise Comparisons^a

Measure: MEASURE_1

(I) knjizpojmovi_3nmjerenj a	(J) knjizpojmovi_3nmjerenja	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^c
1	2	-4.365 [*]	.552	.000
	3	-5.333 [*]	.562	.000
2	1	4.365 [*]	.552	.000
	3	-.968	.539	.262
3	1	5.333 [*]	.562	.000
	2	.968	.539	.262

EK_grupe = E2

Descriptive Statistics^a

	Mean	Std. Deviation	N
tkp_in_skor	3.6316	2.24129	19
tkp_inter_skor_pond	8.4956	2.34759	19
tkp_final_skor	9.9474	1.95714	19

a. EK_grupe = E2

Mauchly's Test of Sphericity^{a,b}

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^c
					Greenhouse-Geisser
knjizpojmovi_3nmjerenja	.779	4.243	2	.120	.819

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
knjizpojmovi_3nmjerenja	Sphericity Assumed	415.819	2	207.909
	Greenhouse-Geisser	415.819	1.638	253.831
	Huynh-Feldt	415.819	1.780	233.597
	Lower-bound	415.819	1.000	415.819
Error(knjizpojmovi_3nmjerenja)	Sphericity Assumed	162.371	36	4.510
	Greenhouse-Geisser	162.371	29.487	5.507
	Huynh-Feldt	162.371	32.041	5.068
	Lower-bound	162.371	18.000	9.021

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		F	Sig.	Partial Eta Squared
knjizpojmovi_3nmjerenja	Sphericity Assumed	46.097	.000	.719
	Greenhouse-Geisser	46.097	.000	.719
	Huynh-Feldt	46.097	.000	.719
	Lower-bound	46.097	.000	.719
Error(knjizpojmovi_3nmjerenja)	Sphericity Assumed			
	Greenhouse-Geisser			
	Huynh-Feldt			
	Lower-bound			

a. EK_grupe = E2

Estimated Marginal Means

Estimates^a

Measure: MEASURE_1

knjizpojmovi_3nmjerenja	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	3.632	.514	2.551	4.712
2	8.496	.539	7.364	9.627
3	9.947	.449	9.004	10.891

a. EK_grupe = E2

Pairwise Comparisons^a

Measure: MEASURE_1

(I) knjizpojmovi_3nmjerenja	(J) knjizpojmovi_3nmjerenja	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^c
1	2	-4.864 [*]	.706	.000
	3	-6.316 [*]	.809	.000
2	1	4.864 [*]	.706	.000
	3	-1.452 [*]	.521	.036
3	1	6.316 [*]	.809	.000
	2	1.452 [*]	.521	.036

EK_grupe = K1

Descriptive Statistics^a

	Mean	Std. Deviation	N
tkp_in_skor	8.9600	1.67033	25
tkp_inter_skor_pond	8.4500	2.05072	25
tkp_final_skor	8.5200	2.23830	25

a. EK_grupe = K1

Mauchly's Test of Sphericity^{a,b}

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^c
					Greenhouse-Geisser
knjizpojmovi_3nmjerenja	.694	8.393	2	.015	.766

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
knjizpojmovi_3nmjerenja	Sphericity Assumed	3.822	2	1.911
	Greenhouse-Geisser	3.822	1.532	2.495
	Huynh-Feldt	3.822	1.615	2.366
	Lower-bound	3.822	1.000	3.822
Error(knjizpojmovi_3nmjerenja)	Sphericity Assumed	83.729	48	1.744
	Greenhouse-Geisser	83.729	36.761	2.278
	Huynh-Feldt	83.729	38.767	2.160
	Lower-bound	83.729	24.000	3.489

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		F	Sig.	Partial Eta Squared
knjizpojmovi_3nmjerenja	Sphericity Assumed	1.095	.343	.044
	Greenhouse-Geisser	1.095	.330	.044
	Huynh-Feldt	1.095	.333	.044
	Lower-bound	1.095	.306	.044
Error(knjizpojmovi_3nmjerenja)	Sphericity Assumed			
	Greenhouse-Geisser			
	Huynh-Feldt			
	Lower-bound			

a. EK_grupe = K1

Estimated Marginal Means

Estimates^a

Measure: MEASURE_1

knjizpojmovi_3nmjerenja	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	8.960	.334	8.271	9.649
2	8.450	.410	7.604	9.296
3	8.520	.448	7.596	9.444

a. EK_grupe = K1

Pairwise Comparisons^a

Measure: MEASURE_1

(I) knjizpojmovi_3nmjerenja	(J) knjizpojmovi_3nmjerenja	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b
1	2	.510	.411	.679
	3	.440	.432	.957
2	1	-.510	.411	.679
	3	-.070	.251	1.000
3	1	-.440	.432	.957
	2	.070	.251	1.000

Pairwise Comparisons^a

Measure: MEASURE_1

(I) knjizpojmovi_3nmjerenja	(J) knjizpojmovi_3nmjerenja	95% Confidence Interval for Difference ^b	
		Lower Bound	Upper Bound
1	2	-.547	1.567

	3	- .673	1.553
2	1	-1.567	.547
	3	-.717	.577
3	1	-1.553	.673
	2	-.577	.717

Based on estimated marginal means^a

a. EK_grupe = K1

b. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

EK_grupe = K2

Descriptive Statistics^a

	Mean	Std. Deviation	N
tkp_in_skor	4.2000	2.25462	25
tkp_inter_skor_pond	5.9367	1.74458	25
tkp_final_skor	6.2400	1.73877	25

a. EK_grupe = K2

Mauchly's Test of Sphericity^{a,b}

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^c
					Greenhouse-Geisser
knjizpojmovi_3nmjerenja	.821	4.532	2	.104	.848

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
knjizpojmovi_3nmjerenja	Sphericity Assumed	60.580	2	30.290
	Greenhouse-Geisser	60.580	1.697	35.707
	Huynh-Feldt	60.580	1.812	33.432
	Lower-bound	60.580	1.000	60.580
Error(knjizpojmovi_3nmjerenja)	Sphericity Assumed	90.795	48	1.892
	Greenhouse-Geisser	90.795	40.718	2.230
	Huynh-Feldt	90.795	43.489	2.088
	Lower-bound	90.795	24.000	3.783

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		F	Sig.	Partial Eta Squared
knjizpojmovi_3nmjerenja	Sphericity Assumed	16.013	.000	.400
	Greenhouse-Geisser	16.013	.000	.400
	Huynh-Feldt	16.013	.000	.400
	Lower-bound	16.013	.001	.400
Error(knjizpojmovi_3nmjerenja)	Sphericity Assumed			
	Greenhouse-Geisser			
	Huynh-Feldt			
	Lower-bound			

a. EK_grupe = K2

Estimated Marginal Means

Estimates^a

Measure: MEASURE_1

knjizpojmovi_3nmjerenja	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	4.200	.451	3.269	5.131
2	5.937	.349	5.217	6.657
3	6.240	.348	5.522	6.958

a. EK_grupe = K2

Pairwise Comparisons^a

Measure: MEASURE_1

(I) knjizpojmovi_3nmjerenja	(J) knjizpojmovi_3nmjerenja	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^c
1	2	-1.737 [*]	.459	.003
	3	-2.040 [*]	.376	.000
2	1	1.737 [*]	.459	.003
	3	-.303	.318	1.000
3	1	2.040 [*]	.376	.000
	2	.303	.318	1.000

ПОЗНАВАЊЕ ОСНОВНИХ КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИХ ПОЈМОВА АНАЛИЗА КОВАРИЈАНСЕ

Between-Subjects Factors

		N
EK_grupe	E1	22
	K1	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tkp_inter_skor_pond

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	75.154 ^a	6	12.526	3.222	.011
Intercept	4.137	1	4.137	1.064	.309
EK_grupe	22.347	1	22.347	5.747	.021
tkp_in_skor	2.292	1	2.292	.589	.447
zo_s_jezik_4_raz	10.566	1	10.566	2.718	.107
zo_s_jezik_5	15.663	1	15.663	4.029	.052
EK_grupe * tkp_in_skor * zo_s_jezik_4_raz	2.514	2	1.257	.323	.726
zo_s_jezik_5					
Error	155.523	40	3.888		
Total	4067.736	47			
Corrected Total	230.677	46			

Descriptive Statistics

Dependent Variable: tkp_inter_skor_pond

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E1	9.7008	2.30362	22
K1	8.4500	2.05072	25
Total	9.0355	2.23936	47

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tkp_inter_skor_pond

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	72.640 ^a	4	18.160	4.826	.003
Intercept	26.621	1	26.621	7.075	.011
tkp_in_skor	13.200	1	13.200	3.508	.068
zo_s_jezik_4_raz	11.471	1	11.471	3.049	.088
zo_s_jezik_5	26.222	1	26.222	6.969	.012
EK_grupe	48.304	1	48.304	12.837	.001
Error	158.037	42	3.763		
Total	4067.736	47			
Corrected Total	230.677	46			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tkp_inter_skor_pond

Source	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	.315	19.305	.933
Intercept	.144	7.075	.738
tkp_in_skor	.077	3.508	.448
zo_s_jezik_4_raz	.068	3.049	.400
zo_s_jezik_5	.142	6.969	.732
EK_grupe	.234	12.837	.938

Error			
Total			
Corrected Total			

- a. R Squared = .315 (Adjusted R Squared = .250)
b. Computed using alpha = .05

Estimated Marginal Means

EK_grupe
Dependent Variable: tkp_inter_skor_pond

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E1	10.676 ^a	.538	9.590	11.762
K1	7.592 ^a	.492	6.599	8.586

- a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values:
tkp_in_skor = 7.2766, zakljucna ocjena iz sj na kraju 4. = 4.45, zakljucna ocjena iz sj na kraju 5. = 4.32.

Between-Subjects Factors

	N
E1	21
K1	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tkp_final_skor

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	182.865 ^a	7	26.124	10.953	.000
Intercept	5.997	1	5.997	2.514	.121
EK_grupe	12.855	1	12.855	5.389	.026
tkp_in_skor	6.776	1	6.776	2.841	.100
tkp_inter_skor_pond	3.406	1	3.406	1.428	.239
zo_s_jezik_4_raz	.606	1	.606	.254	.617
zo_s_jezik_5	.026	1	.026	.011	.917
EK_grupe * tkp_in_skor *					
tkp_inter_skor_pond *					
zo_s_jezik_4_raz *	12.665	2	6.333	2.655	.083
zo_s_jezik_5					
Error	90.635	38	2.385		
Total	4425.000	46			
Corrected Total	273.500	45			

Descriptive Statistics

Dependent Variable: tkp_final_skor

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E1	10.6667	2.24351	21
K1	8.5200	2.23830	25
Total	9.5000	2.46531	46

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tkp_final_skor

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	170.200 ^a	5	34.040	13.181	.000
Intercept	.003	1	.003	.001	.972
tkp_in_skor	.371	1	.371	.143	.707
tkp_inter_skor_pond	41.768	1	41.768	16.173	.000

zo_s_jezik_4_raz	1.914	1	1.914	.741	.394
zo_s_jezik_5	1.806	1	1.806	.699	.408
EK_grupe	13.366	1	13.366	5.175	.028
Error	103.300	40	2.583		
Total	4425.000	46			
Corrected Total	273.500	45			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tkp_final_skor

Source	Partial Eta Squared
Corrected Model	.622 ^a
Intercept	.000
tkp_in_skor	.004
tkp_inter_skor_pond	.288
zo_s_jezik_4_raz	.018
zo_s_jezik_5	.017
EK_grupe	.115
Error	
Total	
Corrected Total	

a. R Squared = .622 (Adjusted R Squared = .575)

Estimated Marginal Means

EK_grupe

Dependent Variable: tkp_final_skor

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E1	10.523 ^a	.508	9.496	11.551
K1	8.640 ^a	.446	7.739	9.542

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: tkp_in_skor = 7.3043, tkp_inter_skor_pond = 9.0199, zakljucna ocjena iz sj na kraju 4. = 4.46, zakljucna ocjena iz sj na kraju 5. = 4.33.

Between-Subjects Factors

		N
EK_grupe	E2	19
	K2	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tkp_inter_skor_pond

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	129.750 ^a	6	21.625	7.069	.000
Intercept	2.311	1	2.311	.756	.390
EK_grupe	46.323	1	46.323	15.143	.000
tkp_in_skor	3.994	1	3.994	1.306	.261
zo_s_jezik_4_raz	11.659	1	11.659	3.811	.059
zo_s_jezik_5	.082	1	.082	.027	.871
EK_grupe * tkp_in_skor					
zo_s_jezik_4_raz *	1.876	2	.938	.307	.738
zo_s_jezik_5					
Error	113.187	37	3.059		
Total	2424.681	44			
Corrected Total	242.937	43			

a. R Squared = .534 (Adjusted R Squared = .459)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: tkp_inter_skor_pond

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E2	8.4956	2.34759	19
K2	5.9367	1.74458	25
Total	7.0417	2.37691	44

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tkp_inter_skor_pond

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	129.750 ^a	6	21.625	7.069	.000
Intercept	2.311	1	2.311	.756	.390
EK_grupe	46.323	1	46.323	15.143	.000
tkp_in_skor	3.994	1	3.994	1.306	.261
zo_s_jezik_4_raz	11.659	1	11.659	3.811	.059
zo_s_jezik_5	.082	1	.082	.027	.871
EK_grupe * tkp_in_skor * zo_s_jezik_4_raz * zo_s_jezik_5	1.876	2	.938	.307	.738
Error	113.187	37	3.059		
Total	2424.681	44			
Corrected Total	242.937	43			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tkp_inter_skor_pond

Source	Partial Eta Squared
Corrected Model	.534 ^a
Intercept	.020
EK_grupe	.290
tkp_in_skor	.034
zo_s_jezik_4_raz	.093
zo_s_jezik_5	.001
EK_grupe * tkp_in_skor * zo_s_jezik_4_raz * zo_s_jezik_5	.016
Error	
Total	
Corrected Total	

a. R Squared = .534 (Adjusted R Squared = .459)

Estimated Marginal Means

EK_grupe

Dependent Variable: tkp_inter_skor_pond

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E2	9.377 ^a	.466	8.433	10.320
K2	5.236 ^a	.398	4.429	6.044

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: tkp_in_skor = 3.9545, zakljucna ocjena iz sj na kraju 4. = 4.45, zakljucna ocjena iz sj na kraju 5. = 4.45.

Between-Subjects Factors

	N
E2	19
K2	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tkp_final_skor

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	193.364 ^a	7	27.623	10.303	.000
Intercept	.923	1	.923	.344	.561
EK_grupe	12.211	1	12.211	4.554	.040
mo_skor_in	.070	1	.070	.026	.873
tkp_inter_skor_pond	8.204	1	8.204	3.060	.089
zo_s_jezik_4_raz	1.161	1	1.161	.433	.515
zo_s_jezik_5	.052	1	.052	.019	.890
EK_grupe * mo_skor_in *					
tkp_inter_skor_pond *					
zo_s_jezik_4_raz *	.130	2	.065	.024	.976
zo_s_jezik_5					
Error	96.523	36	2.681		
Total	2995.000	44			
Corrected Total	289.886	43			

a. R Squared = .667 (Adjusted R Squared = .602)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: tkp_final_skor

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E2	9.9474	1.95714	19
K2	6.2400	1.73877	25
Total	7.8409	2.59645	44

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tkp_final_skor

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	193.234 ^a	5	38.647	15.194	.000
Intercept	3.952	1	3.952	1.554	.220
mo_skor_in	.897	1	.897	.353	.556
tkp_inter_skor_pond	16.553	1	16.553	6.508	.015
zo_s_jezik_4_raz	1.232	1	1.232	.484	.491
zo_s_jezik_5	.023	1	.023	.009	.924
EK_grupe	27.093	1	27.093	10.652	.002
Error	96.652	38	2.543		
Total	2995.000	44			
Corrected Total	289.886	43			

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tkp_final_skor

Source	Partial Eta Squared
Corrected Model	.667 ^a
Intercept	.039
mo_skor_in	.009
tkp_inter_skor_pond	.146
zo_s_jezik_4_raz	.013
zo_s_jezik_5	.000
EK_grupe	.219
Error	
Total	
Corrected Total	

a. R Squared = .667 (Adjusted R Squared = .623)

Estimated Marginal Means

EK_grupe				
Dependent Variable: tkp_final_skor				
EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E2	9.582 ^a	.585	8.397	10.766
K2	6.518 ^a	.471	5.564	7.472

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: mo_skor_in = 5.4091, tkp_inter_skor_pond = 7.0417, zakljucna ocjena iz sj na kraju 4. = 4.45, zakljucna ocjena iz sj na kraju 5. = 4.45.

**АНАЛИЗА РАЗЛИКА АРИТМЕТИЧКИХ СРЕДИНА ИНИЦИЈАЛНОГ И
ФИНАЛНОГ МЈЕРЕЊА ИЗМЕЂУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИХ И
КОНТРОЛНИХ ГРУПА У ПОЗНАВАЊУ РЈЕЧНИКА И ВЕРБАЛНЕ
КРЕАТИВНОСТИ
Т-ТЕСТ**

EK_grupe = E1

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	verbalna kreativnost_inicijalni skor	42.23	22	11.318	2.413
	verbalna kreativnost_finalni skor	51.55	22	8.754	1.866
Pair 2	test rjecnika_inicijalni skor	42.45	22	13.504	2.879
	test rjecnika_finalni skor	50.86	22	9.992	2.130

a. EK_grupe = E1

Paired Samples Correlations^a

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	verbalna kreativnost_inicijalni skor & verbalna kreativnost_finalni skor	22	.864	.000
	test rjecnika_inicijalni skor & test rjecnika_finalni skor	22	.882	.000

a. EK_grupe = E1

Paired Samples Test^a

		Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper			
Pair 1	verbalna kreativnost_inicijalni skor - verbalna kreativnost_finalni skor	-6.753	-7.555	21	.000
	test rjecnika_inicijalni skor - test rjecnika_finalni skor	-5.460	-5.929	21	.000

a. EK_grupe = E1

EK_grupe = K1

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	verbalna kreativnost_inicijalni skor	38.80	25	8.016	1.603
	verbalna kreativnost_finalni skor	39.72	25	4.560	.912
Pair 2	test rjecnika_inicijalni skor	53.84	25	9.091	1.818
	test rjecnika_finalni skor	54.48	25	8.837	1.767

a. EK_grupe = K1

Paired Samples Correlations^a

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	verbalna kreativnost_inicijalni skor & verbalna kreativnost_finalni skor	25	.694	.000
Pair 2	test rjecnika_inicijalni skor & test rjecnika_finalni skor	25	.996	.000

a. EK_grupe = K1

Paired Samples Test^a

		Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper			
Pair 1	verbalna kreativnost_inicijalni skor - verbalna kreativnost_finalni skor	1.498	-.785	24	.440
Pair 2	test rjecnika_inicijalni skor - test rjecnika_finalni skor	-.285	-3.720	24	.001

a. EK_grupe = K1

EK_grupe = E2

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	verbalna kreativnost_inicijalni skor	37.37	19	7.440	1.707
	verbalna kreativnost_finalni skor	48.16	19	7.493	1.719
Pair 2	test rjecnika_inicijalni skor	37.00	19	14.549	3.338
	test rjecnika_finalni skor	45.21	19	10.502	2.409

a. EK_grupe = E2

Paired Samples Correlations^a

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	verbalna kreativnost_inicijalni skor & verbalna kreativnost_finalni skor	19	.849	.000
Pair 2	test rjecnika_inicijalni skor & test rjecnika_finalni skor	19	.939	.000

a. EK_grupe = E2

Paired Samples Test^a

		Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper			
Pair 1	verbalna kreativnost_inicijalni skor - verbalna kreativnost_finalni skor	-8.811	-11.460	18	.000
Pair 2	test rjecnika_inicijalni skor - test rjecnika_finalni skor	-5.361	-6.053	18	.000

a. EK_grupe = E2

EK_grupe = K2
Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	verbalna kreativnost_inicijalni skor	43.28	25	11.731	2.346
	verbalna kreativnost_finalni skor	47.72	25	15.560	3.112
Pair 2	test rjecnika_inicijalni skor	43.48	25	8.540	1.708
	test rjecnika_finalni skor	46.56	25	7.800	1.560

a. EK_grupe = K2

Paired Samples Correlations^a

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	verbalna kreativnost_inicijalni skor & verbalna kreativnost_finalni skor	25	.842	.000
	test rjecnika_inicijalni skor & test rjecnika_finalni skor	25	.955	.000

a. EK_grupe = K2

Paired Samples Test^a

		Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper			
Pair 1	verbalna kreativnost_inicijalni skor - verbalna kreativnost_finalni skor	-.931	-2.612	24	.015
	test rjecnika_inicijalni skor - test rjecnika_finalni skor	-2.028	-6.043	24	.000

a. EK_grupe = K2

**АНАЛИЗА РАЗЛИКА АРИТМЕТИЧКИХ СРЕДИНА ЗА ЗАВИСНЕ УЗОРКЕ
ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ И КОНТРОЛНЕ ГРУПЕ
У ВЕРБАЛНОЈ КРЕАТИВНОСТИ**

T-ТЕСТ

Group Statistics

EK_grupe		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
verbalna kreativnost_incijalni	E1	22	42.23	11.318	2.413
skor	K1	25	38.80	8.016	1.603
verbalna kreativnost_finalni	E1	22	51.55	8.754	1.866
skor	K1	25	39.72	4.560	.912

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
verbalna kreativnost_incijalni	Equal variances assumed	1.947	.170	1.209
skor	Equal variances not assumed			1.183
verbalna kreativnost_finalni	Equal variances assumed	10.021	.003	5.910
skor	Equal variances not assumed			5.693

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
verbalna kreativnost_incijalni	Equal variances assumed	45	.233	3.427
skor	Equal variances not assumed	37.276	.244	3.427
verbalna kreativnost_finalni	Equal variances assumed	45	.000	11.825
skor	Equal variances not assumed	30.694	.000	11.825

Group Statistics

EK_grupe		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
verbalna kreativnost_incijalni	E2	17	38.82	6.386	1.549
skor	K2	23	41.61	10.659	2.223
verbalna kreativnost_finalni	E2	17	49.12	7.201	1.747
skor	K2	23	46.17	15.242	3.178

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
verbalna kreativnost_incijalni	Equal variances assumed	4.008	.052	-.956
skor	Equal variances not assumed			-1.028
verbalna kreativnost_finalni	Equal variances assumed	4.559	.039	.736
skor	Equal variances not assumed			.812

Independent Samples Test

			t-test for Equality of Means		
			df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
verbalna kreativnost_incijalni skor		Equal variances assumed	38	.345	-2.785
		Equal variances not assumed	36.666	.311	-2.785
verbalna kreativnost_finalni skor		Equal variances assumed	38	.466	2.944
		Equal variances not assumed	33.139	.423	2.944

ПОЗНАВАЊЕ РЈЕЧНИКА АНАЛИЗА КОВАРИЈАНСЕ

Between-Subjects Factors

		N
EK_grupe	E1	22
	K1	25

Descriptive Statistics

Dependent Variable: test rjecnika_finalni skor

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E1	50.86	9.992	22
K1	54.48	8.837	25
Total	52.79	9.468	47

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: test rjecnika_finalni skor

F	df1	df2	Sig.
6.494	1	45	.014

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: test rjecnika_finalni skor

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	1284.886 ^a	3	428.295	6.487	.001	.312
Intercept	474.597	1	474.597	7.188	.010	.143
tkp_in_skor	12.774	1	12.774	.193	.662	.004
zo_s_jezik_4_raz	609.763	1	609.763	9.236	.004	.177
EK_grupe	51.456	1	51.456	.779	.382	.018
Error	2838.986	43	66.023			
Total	135089.000	47				
Corrected Total	4123.872	46				

a. R Squared = .312 (Adjusted R Squared = .264)

Estimated Marginal Means

EK_grupe

Dependent Variable: test rjecnika_finalni skor

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E1	54.430 ^a	2.206	49.981	58.879
K1	51.342 ^a	2.021	47.266	55.418

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: tkp_in_skor = 7.28, zakljucna ocjena iz sj na kraju 4. = 4.28.

Between-Subjects Factors

		N
EK_grupe	E2	19
	K2	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: test rjecnika_finalni skor

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	175.843 ^a	3	58.614	.713	.550

Intercept	19173.646	1	19173.646	233.176	.000
EK_grupe	6.251	1	6.251	.076	.784
tkp_in_skor	117.434	1	117.434	1.428	.239
EK_grupe * tkp_in_skor	20.655	1	20.655	.251	.619
Error	3289.134	40	82.228		
Total	96477.000	44			
Corrected Total	3464.977	43			

a. R Squared = .051 (Adjusted R Squared = -.020)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: test rjecnika_finalni skor

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E2	45.21	10.502	19
K2	46.56	7.800	25
Total	45.98	8.977	44

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: test rjecnika_finalni skor

F	df1	df2	Sig.
3.547	1	42	.067

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: test rjecnika_finalni skor

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	155.188 ^a	2	77.594	.961	.391	.045
Intercept	19175.220	1	19175.220	237.533	.000	.853
tkp_in_skor	135.529	1	135.529	1.679	.202	.039
EK_grupe	8.516	1	8.516	.105	.747	.003
Error	3309.789	41	80.727			
Total	96477.000	44				
Corrected Total	3464.977	43				

a. R Squared = .045 (Adjusted R Squared = -.002)

Estimated Marginal Means

EK_grupe

Dependent Variable: test rjecnika_finalni skor

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E2	45.468 ^a	2.071	41.286	49.651
K2	46.364 ^a	1.803	42.722	50.006

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: tkp_in_skor = 3.95.

ШКОЛСКИ УСПЈЕХ ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

T-ТЕСТ

EK_grupe = E1

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	zakljucna ocjena iz sj na kraju 4.	3.86	22	.774	.165
	zakljucna ocjena iz sj na kraju 5.	4.14	22	.834	.178

a. EK_grupe = E1

Paired Samples Correlations^a

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	zakljucna ocjena iz sj na kraju 4. & zakljucna ocjena iz sj na kraju 5.	22	.768	.000

a. EK_grupe = E1

Paired Samples Test^a

		Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper			
Pair 1	zakljucna ocjena iz sj na kraju 4. - zakljucna ocjena iz sj na kraju 5.	-.029	-2.324	21	.030

a. EK_grupe = E1

EK_grupe = K1

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	zakljucna ocjena iz sj na kraju 4.	4.64	25	.569	.114
	zakljucna ocjena iz sj na kraju 5.	4.60	25	.645	.129

a. EK_grupe = K1

Paired Samples Correlations^a

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	zakljucna ocjena iz sj na kraju 4. & zakljucna ocjena iz sj na kraju 5.	25	.840	.000

a. EK_grupe = K1

Paired Samples Test^a

		Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper			

Pair 1	zaključna ocjena iz sj na kraju 4. - zaključna ocjena iz sj na kraju 5.	.185	.569	24	.574
--------	--	------	------	----	------

a. EK_grupe = K1

EK_grupe = E2

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	zaključna ocjena iz sj na kraju 4.	3.95	19	.848	.195
	zaključna ocjena iz sj na kraju 5.	4.26	19	.806	.185

a. EK_grupe = E2

Paired Samples Correlations^a

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	zaključna ocjena iz sj na kraju 4. & zaključna ocjena iz sj na kraju 5.	19	.753	.000

a. EK_grupe = E2

Paired Samples Test^a

		Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper			
Pair 1	zaključna ocjena iz sj na kraju 4. - zaključna ocjena iz sj na kraju 5.	-.035	-2.364	18	.030

a. EK_grupe = E2

EK_grupe = K2

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	zaključna ocjena iz sj na kraju 4.	4.80	25	.408	.082
	zaključna ocjena iz sj na kraju 5.	4.68	25	.476	.095

a. EK_grupe = K2

Paired Samples Correlations^a

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	zaključna ocjena iz sj na kraju 4. & zaključna ocjena iz sj na kraju 5.	25	.729	.000

a. EK_grupe = K2

Paired Samples Test^a

		Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper			

		Upper			
Pair 1	zakljucna ocjena iz sj na kraju 4. - zakljucna ocjena iz sj na kraju 5.	.257	1.809	24	.083

a. EK_grupe = K2

ШКОЛСКИ УСПЈЕХ ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА **АНАЛИЗА КОВАРИЈАНСЕ**

Between-Subjects Factors

		N
EK_grupe	E1	22
	K1	25

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: zakljucna ocjena iz sj na kraju 5.

F	df1	df2	Sig.
8.726	1	45	.005

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: zakljucna ocjena iz sj na kraju 5.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	18.100 ^a	2	9.050	44.215	.000	.668
Intercept	.461	1	.461	2.251	.141	.049
zo_s_jezik_4_raz	15.585	1	15.585	76.140	.000	.634
EK_grupe	.405	1	.405	1.976	.167	.043
Error	9.006	44	.205			
Total	930.000	47				
Corrected Total	27.106	46				

a. R Squared = .668 (Adjusted R Squared = .653)

Estimated Marginal Means

EK_grupe

Dependent Variable: zakljucna ocjena iz sj na kraju 5.

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E1	4.498 ^a	.105	4.286	4.709
K1	4.282 ^a	.098	4.085	4.479

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: zakljucna ocjena iz sj na kraju 4. = 4.28.

Between-Subjects Factors

		N
EK_grupe	E2	19
	K2	25

a. R Squared = .600 (Adjusted R Squared = .570)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: zakljucna ocjena iz sj na kraju 5.

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E2	4.26	.806	19
K2	4.68	.476	25
Total	4.50	.665	44

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

Dependent Variable: zakljucna ocjena iz sj na kraju 5.

F	df1	df2	Sig.
6.773	1	42	.013

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: zakljucna ocjena iz sj na kraju 5.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	11.338 ^a	2	5.669	30.334	.000	.597
Intercept	1.258	1	1.258	6.729	.013	.141
zo_s_jezik_4_raz	9.462	1	9.462	50.630	.000	.553
EK_grupe	.358	1	.358	1.915	.174	.045
Error	7.662	41	.187			
Total	910.000	44				
Corrected Total	19.000	43				

a. R Squared = .597 (Adjusted R Squared = .577)

Estimated Marginal Means

EK_grupe

Dependent Variable: zakljucna ocjena iz sj na kraju 5.

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E2	4.625 ^a	.111	4.400	4.850
K2	4.405 ^a	.095	4.214	4.596

ЧИТАЛАЧКА ИНТЕРЕСОВАЊА
ПИРСОНОВ КОЕФИЦИЈЕНТ КОРЕЛАЦИЈЕ И ХИ-КВАДРАТ

Crosstab							
			citalacka interesovanja_inicijalno				Total
			1	2	3	4	
grupa E I K	E	Count	26	1	3	11	41
		% within grupa E I K	63.4%	2.4%	7.3%	26.8%	100.0%
	K	Count	40	2	4	4	50
		% within grupa E I K	80.0%	4.0%	8.0%	8.0%	100.0%
Total	Count		66	3	7	15	91
	% within grupa E I K		72.5%	3.3%	7.7%	16.5%	100.0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.880 ^a	3	.118
Likelihood Ratio	5.981	3	.113
N of Valid Cases	91		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.35.

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.246	.118
N of Valid Cases		91	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab						
			ci 4 in			Total
			1	2	3	
grupa E I K	E	Count	11	29	1	41
		% within grupa E I K	26.8%	70.7%	2.4%	100.0%
	K	Count	14	30	6	50
		% within grupa E I K	28.0%	60.0%	12.0%	100.0%
Total	Count		25	59	7	91
	% within grupa E I K		27.5%	64.8%	7.7%	100.0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.088 ^a	2	.213
Likelihood Ratio	3.449	2	.178
N of Valid Cases	91		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.15.

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.181	.213
N of Valid Cases		91	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab			ci_6_in				Total
			1	2	3	4	
grupa E I K	E	Count	10	14	2	15	41
		% within grupa E I K	24.4%	34.1%	4.9%	36.6%	100.0%
	K	Count	18	8	5	19	50
		% within grupa E I K	36.0%	16.0%	10.0%	38.0%	100.0%
Total	Count		28	22	7	34	91
	% within grupa E I K		30.8%	24.2%	7.7%	37.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.836 ^a	3	.184
Likelihood Ratio	4.884	3	.181
N of Valid Cases	91		

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.15.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.290 ^a	2	.043
Likelihood Ratio	6.334	2	.042
N of Valid Cases	91		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.91.

Crosstab			ci_9_in				Total
			1	2	3	4	
grupa E I K	E	Count	7	12	13	9	41
		% within grupa E I K	17.1%	29.3%	31.7%	22.0%	100.0%
	K	Count	1	10	29	10	50
		% within grupa E I K	2.0%	20.0%	58.0%	20.0%	100.0%
Total	Count		8	22	42	19	91
	% within grupa E I K		8.8%	24.2%	46.2%	20.9%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.038 ^a	3	.018
Likelihood Ratio	10.657	3	.014
N of Valid Cases	91		

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.60.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.315	.018
N of Valid Cases	91	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab			citalacka interesovanja_finalno				Total
			1	2	3	4	
grupa E I K	E	Count	13	0	6	22	41

Total	% within grupa E I K	31.7%	0.0%	14.6%	53.7%	100.0%
	Count	32	2	4	12	50
	% within grupa E I K	64.0%	4.0%	8.0%	24.0%	100.0%
	Count	45	2	10	34	91
K	% within grupa E I K	49.5%	2.2%	11.0%	37.4%	100.0%
	Count					

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.597 ^a	3	.006
Likelihood Ratio	13.548	3	.004
N of Valid Cases	91		

a. 3 cells (37.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .90.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.349	.006
N of Valid Cases	91	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab

			ci_4_final			Total
			1	2	3	
grupa E I K	E	Count	4	36	1	41
		% within grupa E I K	9.8%	87.8%	2.4%	100.0%
	K	Count	22	23	5	50
		% within grupa E I K	44.0%	46.0%	10.0%	100.0%
Total	Count		26	59	6	91
	% within grupa E I K		28.6%	64.8%	6.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17.271 ^a	2	.000
Likelihood Ratio	18.626	2	.000
N of Valid Cases	91		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.70.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.399	.000
N of Valid Cases	91	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab

			ci_6_final			Total
			1	2	3	
grupa E I K	E	Count	16	21	4	41
		% within grupa E I K	39.0%	51.2%	9.8%	100.0%
	K	Count	34	14	2	50
		% within grupa E I K	68.0%	28.0%	4.0%	100.0%
Total	Count		50	35	6	91
	% within grupa E I K		54.9%	38.5%	6.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.732 ^a	2	.021
Likelihood Ratio	7.825	2	.020
N of Valid Cases	91		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.70.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.280	.021
N of Valid Cases	91	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab

			ci_9_final				Total
			1	2	3	4	
grupa E I K	E	Count	6	12	13	10	41
		% within grupa E I K	14.6%	29.3%	31.7%	24.4%	100.0%
	K	Count	1	11	27	11	50
		% within grupa E I K	2.0%	22.0%	54.0%	22.0%	100.0%
Total	Count	7	23	40	21	91	
	% within grupa E I K	7.7%	25.3%	44.0%	23.1%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.748 ^a	3	.052
Likelihood Ratio	8.167	3	.043
N of Valid Cases	91		

a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.15.

Symmetric Measures

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Contingency Coefficient	.280	.052
N of Valid Cases	91	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ПОЗНАВАЊЕ КАРАКТЕРА

АНАЛИЗА ВАРИЈАНСЕ

EK_grupe = E1

Descriptive Statistics^a

	Mean	Std. Deviation	N
tk_skor_in	5.9545	.78542	22
tk_skor_inter	5.5909	1.18157	22
tk_skor_fin	6.5909	1.00755	22

a. EK_grupe = E1

Mauchly's Test of Sphericity^{a,b}

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^c
					Greenhouse-Geisser
karakteri_3nivoa	.624	9.423	2	.009	.727

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
karakteri_3nivoa	Sphericity Assumed	11.273	2	5.636
	Greenhouse-Geisser	11.273	1.454	7.754
	Huynh-Feldt	11.273	1.534	7.349
	Lower-bound	11.273	1.000	11.273
Error(karakter_i_3nivoa)	Sphericity Assumed	18.061	42	.430
	Greenhouse-Geisser	18.061	30.530	.592
	Huynh-Feldt	18.061	32.214	.561
	Lower-bound	18.061	21.000	.860

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		F	Sig.	Partial Eta Squared
karakteri_3nivoa	Sphericity Assumed	13.107	.000	.384
	Greenhouse-Geisser	13.107	.000	.384
	Huynh-Feldt	13.107	.000	.384
	Lower-bound	13.107	.002	.384
Error(karakter_i_3nivoa)	Sphericity Assumed			
	Greenhouse-Geisser			
	Huynh-Feldt			
	Lower-bound			

a. EK_grupe = E1

Estimated Marginal Means

Estimates^a

Measure: MEASURE_1

karakteri_3nivoa	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound

1	5.955	.167	5.606	6.303
2	5.591	.252	5.067	6.115
3	6.591	.215	6.144	7.038

a. EK_grupe = E1

Pairwise Comparisons^a

Measure: MEASURE_1

(I) karakteri_3nivoa	(J) karakteri_3nivoa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^c	95% Confidence Interval for Difference ^c
					Lower Bound
1	2	.364	.242	.444	-.266
	3	-.636 [*]	.203	.015	-1.165
2	1	-.364	.242	.444	-.994
	3	-1.000	.132	.000	-1.342
3	1	.636 [*]	.203	.015	.108
	2	1.000 [*]	.132	.000	.658

EK_grupe = E2

Descriptive Statistics^a

	Mean	Std. Deviation	N
tk_skor_in	3.4737	1.57651	19
tk_skor_inter	4.3158	1.20428	19
tk_skor_fin	6.8947	.65784	19

a. EK_grupe = E2

Mauchly's Test of Sphericity^{a,b}

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^c
					Greenhouse-Geisser
karakter_i_3nivoa	.745	5.003	2	.082	.797

a. EK_grupe = E2

Estimated Marginal Means

Estimates^a

Measure: MEASURE_1

karakter_i_3nivoa	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	3.474	.362	2.714	4.234
2	4.316	.276	3.735	4.896
3	6.895	.151	6.578	7.212

a. EK_grupe = E2

Pairwise Comparisons^a

Measure: MEASURE_1

(I) karakteri_3nivoa	(J) karakteri_3nivoa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^c	95% Confidence Interval for Difference ^c
					Lower Bound
1	2	-.842	.434	.205	-1.988
	3	-3.421 [*]	.377	.000	-4.416
2	1	.842	.434	.205	-.304
	3	-2.579 [*]	.268	.000	-3.287
3	1	3.421 [*]	.377	.000	2.426
	2	2.579 [*]	.268	.000	1.871

EK_grupe = K1

Descriptive Statistics^a

	Mean	Std. Deviation	N
tk_skor_in	5.5600	1.50222	25
tk_skor_inter	4.4400	.96090	25
tk_skor_fin	4.8400	1.02794	25

a. EK_grupe = K1

Mauchly's Test of Sphericity^{a,b}

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^c
					Greenhouse-Geisser
karakter_i_3nivoa	.333	25.266	2	.000	.600

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
karakter_i_3nivoa	Sphericity Assumed	16.107	2	8.053
	Greenhouse-Geisser	16.107	1.200	13.422
	Huynh-Feldt	16.107	1.228	13.115
	Lower-bound	16.107	1.000	16.107
Error(karakter_i_3nivoa)	Sphericity Assumed	31.227	48	.651
	Greenhouse-Geisser	31.227	28.801	1.084
	Huynh-Feldt	31.227	29.474	1.059
	Lower-bound	31.227	24.000	1.301

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		F	Sig.	Partial Eta Squared
karakter_i_3nivoa	Sphericity Assumed	12.379	.000	.340
	Greenhouse-Geisser	12.379	.001	.340
	Huynh-Feldt	12.379	.001	.340
	Lower-bound	12.379	.002	.340
Error(karakter_i_3nivoa)	Sphericity Assumed			
	Greenhouse-Geisser			
	Huynh-Feldt			
	Lower-bound			

a. EK_grupe = K1

Estimated Marginal Means

Estimates^a

Measure: MEASURE_1

karakter_i_3nivoa	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	5.560	.300	4.940	6.180
2	4.440	.192	4.043	4.837
3	4.840	.206	4.416	5.264

a. EK_grupe = K1

Pairwise Comparisons^a

Measure: MEASURE_1

		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^c	95% Confidence Interval for Difference ^c
(I) karakter_i_3nivoa	(J) karakter_i_3nivoa				Lower Bound
1	2	1.120 [*]	.260	.001	.450
	3	.720	.280	.050	-.001
2	1	-1.120 [*]	.260	.001	-1.790
	3	-.400 [*]	.100	.002	-.657
3	1	-.720	.280	.050	-1.441
	2	.400 [*]	.100	.002	.143

EK_grupe = K2

Descriptive Statistics^a

	Mean	Std. Deviation	N
tk_skor_in	5.1600	1.10604	25
tk_skor_inter	4.4400	1.04403	25
tk_skor_fin	5.0400	.97809	25

Mauchly's Test of Sphericity^{a,b}

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^c
					Greenhouse-Geisser
karakter_i_3nivoa	.557	13.474	2	.001	.693

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square
karakter_i_3nivoa	Sphericity Assumed	7.440	2	3.720
	Greenhouse-Geisser	7.440	1.386	5.369
	Huynh-Feldt	7.440	1.443	5.154
	Lower-bound	7.440	1.000	7.440
Error(karakter_i_3nivoa)	Sphericity Assumed	22.560	48	.470
	Greenhouse-Geisser	22.560	33.256	.678
	Huynh-Feldt	22.560	34.642	.651
	Lower-bound	22.560	24.000	.940

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		F	Sig.	Partial Eta Squared
karakteri_3nivoa	Sphericity Assumed	7.915	.001	.248
	Greenhouse-Geisser	7.915	.004	.248
	Huynh-Feldt	7.915	.004	.248
	Lower-bound	7.915	.010	.248
Error(karakter_i_3nivoa)	Sphericity Assumed			
	Greenhouse-Geisser			
	Huynh-Feldt			
	Lower-bound			

a. EK_grupe = K2

Estimated Marginal Means

Estimates^a

Measure: MEASURE_1

karakteri_3nivoa	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	5.160	.221	4.703	5.617
2	4.440	.209	4.009	4.871
3	5.040	.196	4.636	5.444

a. EK_grupe = K2

Pairwise Comparisons^a

Measure: MEASURE_1

		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^c	95% Confidence Interval for Difference ^c
(I) karakteri_3nivoa	(J) karakteri_3nivoa				Lower Bound
1	2	.720 [*]	.235	.016	.116
	3	.120	.211	1.000	-.422
2	1	-.720 [*]	.235	.016	-1.324
	3	-.600 [*]	.115	.000	-.897
3	1	-.120	.211	1.000	-.662
	2	.600 [*]	.115	.000	.303

ПОЗНАВАЊЕ КАРАКТЕРА АНАЛИЗА КОВАРИЈАНСЕ

Between-Subjects Factors

	N
E1	22
K1	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tk_skor_inter

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	28.004 ^a	6	4.667	4.790	.001
Intercept	.473	1	.473	.485	.490
EK_grupe	3.352	1	3.352	3.440	.071
tk_skor_in	1.264	1	1.264	1.297	.261
ss_oca	.018	1	.018	.019	.892
ss_majke	.180	1	.180	.185	.669
EK_grupe * tk_skor_in * ss_oca * ss_majke	.534	2	.267	.274	.762
Error	38.974	40	.974		
Total	1232.000	47			
Corrected Total	66.979	46			

a. R Squared = .418 (Adjusted R Squared = .331)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: tk_skor_inter

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E1	5.5909	1.18157	22
K1	4.4400	.96090	25
Total	4.9787	1.20667	47

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tk_skor_inter

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	27.470 ^a	4	6.868	7.301	.000	.410
Intercept	6.009	1	6.009	6.388	.015	.132
tk_skor_in	8.585	1	8.585	9.126	.004	.179
ss_oca	.178	1	.178	.189	.666	.004
ss_majke	2.318	1	2.318	2.464	.124	.055
EK_grupe	9.937	1	9.937	10.563	.002	.201
Error	39.509	42	.941			
Total	1232.000	47				
Corrected Total	66.979	46				

a. R Squared = .410 (Adjusted R Squared = .354)

Estimated Marginal Means

EK_grupe

Dependent Variable: tk_skor_inter

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval
----------	------	------------	-------------------------

			Lower Bound	Upper Bound
E1	5.491 ^a	.212	5.064	5.918
K1	4.528 ^a	.198	4.128	4.928

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: tk_skor_in = 5.7447, strucna sprema oca = 2.47, strucna sprema majke = 2.34.

Between-Subjects Factors

	N
E1	22
K1	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tk_skor_fin

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	71.982 ^a	7	10.283	37.936	.000
Intercept	.111	1	.111	.410	.526
EK_grupe	2.170	1	2.170	8.004	.007
tk_skor_in	.042	1	.042	.154	.697
tk_skor_inter	9.279	1	9.279	34.230	.000
ss_oca	.215	1	.215	.793	.379
ss_majke	.014	1	.014	.052	.821
EK_grupe * tk_skor_in *					
tk_skor_inter * ss_oca *	.098	2	.049	.182	.835
ss_majke					
Error	10.572	39	.271		
Total	1588.000	47			
Corrected Total	82.553	46			

a. R Squared = .872 (Adjusted R Squared = .849)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: tk_skor_fin

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E1	6.5909	1.00755	22
K1	4.8400	1.02794	25
Total	5.6596	1.33964	47

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tk_skor_fin

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	71.883 ^a	5	14.377	55.242	.000	.871
Intercept	.691	1	.691	2.655	.111	.061
tk_skor_in	.131	1	.131	.502	.483	.012
tk_skor_inter	24.768	1	24.768	95.173	.000	.699
ss_oca	1.359	1	1.359	5.222	.028	.113
ss_majke	.021	1	.021	.082	.776	.002
EK_grupe	6.987	1	6.987	26.849	.000	.396
Error	10.670	41	.260			
Total	1588.000	47				
Corrected Total	82.553	46				

a. R Squared = .871 (Adjusted R Squared = .855)

Estimated Marginal Means

EK_grupe

Dependent Variable: tk_skor_fin

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E1	6.140 ^a	.119	5.900	6.380
K1	5.237 ^a	.110	5.014	5.460

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: tk_skor_in = 5.7447, tk_skor_inter = 4.9787, strucna sprema oca = 2.47, strucna sprema majke = 2.34.

Between-Subjects Factors

		N
EK_grupe	E2	19
	K2	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tk_skor_inter

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7.473 ^a	6	1.245	1.025	.425
Intercept	5.540	1	5.540	4.559	.039
EK_grupe	.991	1	.991	.816	.372
tk_skor_in	1.108	1	1.108	.912	.346
ss_oca	2.861	1	2.861	2.354	.133
ss_majke	1.173	1	1.173	.965	.332
EK_grupe * tk_skor_in * ss_oca * ss_majke	2.493	2	1.247	1.026	.368
Error	44.959	37	1.215		
Total	899.000	44			
Corrected Total	52.432	43			

a. R Squared = .143 (Adjusted R Squared = .003)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: tk_skor_inter

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E2	4.3158	1.20428	19
K2	4.4400	1.04403	25
Total	4.3864	1.10424	44

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tk_skor_inter

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	4.980 ^a	4	1.245	1.023	.407	.095
Intercept	8.392	1	8.392	6.897	.012	.150
tk_skor_in	2.691	1	2.691	2.211	.145	.054
ss_oca	.369	1	.369	.304	.585	.008
ss_majke	1.679	1	1.679	1.380	.247	.034
EK_grupe	.211	1	.211	.173	.680	.004
Error	47.452	39	1.217			
Total	899.000	44				
Corrected Total	52.432	43				

a. R Squared = .095 (Adjusted R Squared = .002)

Estimated Marginal Means

EK_grupe
Dependent Variable: tk_skor_inter

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E2	4.489 ^a	.298	3.886	5.092
K2	4.308 ^a	.251	3.800	4.816

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: tk_skor_in = 4.4318, strucna sprema oca = 2.57, strucna sprema majke = 2.55.

Between-Subjects Factors

		N
E2	E2	19
	K2	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tk_skor_fin

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	52.583 ^a	7	7.512	17.672	.000
Intercept	2.890	1	2.890	6.800	.013
EK_grupe	9.456	1	9.456	22.246	.000
tk_skor_in	.015	1	.015	.036	.852
tk_skor_inter	.849	1	.849	1.997	.166
ss_oca	.343	1	.343	.806	.375
ss_majke	.470	1	.470	1.107	.300
EK_grupe * tk_skor_in *					
tk_skor_inter * ss_oca *	2.348	2	1.174	2.761	.077
ss_majke					
Error	15.303	36	.425		
Total	1569.000	44			
Corrected Total	67.886	43			

a. R Squared = .775 (Adjusted R Squared = .731)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: tk_skor_fin

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E2	6.8947	.65784	19
K2	5.0400	.97809	25
Total	5.8409	1.25648	44

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: tk_skor_fin

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	50.236 ^a	5	10.047	21.630	.000	.740
Intercept	9.502	1	9.502	20.458	.000	.350
tk_skor_in	.847	1	.847	1.823	.185	.046
tk_skor_inter	9.565	1	9.565	20.592	.000	.351
ss_oca	.076	1	.076	.164	.688	.004
ss_majke	.002	1	.002	.003	.954	.000
EK_grupe	27.020	1	27.020	58.172	.000	.605
Error	17.651	38	.464			

Total	1569.000	44				
Corrected Total	67.886	43				

a. R Squared = .740 (Adjusted R Squared = .706)

Estimated Marginal Means

EK_grupe				
Dependent Variable: tk_skor_fin				
EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E2	7.009 ^a	.184	6.636	7.383
K2	4.953 ^a	.155	4.639	5.267

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: tk_skor_in = 4.4318, tk_skor_inter = 4.3864, strucna sprema oca = 2.57, strucna sprema majke = 2.55.

ПОЗНАВАЊЕ МОРАЛНИХ ОСОБИНА

АНАЛИЗА ВАРИЈАНСЕ

EK_grupe = E1

Descriptive Statistics^a

	Mean	Std. Deviation	N
mo_skor_in	7.0455	3.24371	22
mo_skor_inter	9.1364	2.67787	22
mo_skor_final	12.0455	2.38002	22

a. EK_grupe = E1

Mauchly's Test of Sphericity^{a,b}

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^c
					Greenhouse-Geisser
moral_3nivoa	.518	13.165	2	.001	.675

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F
moral_3nivoa	Sphericity Assumed	277.455	2	138.727	81.820
	Greenhouse-Geisser	277.455	1.349	205.629	81.820
	Huynh-Feldt	277.455	1.409	196.940	81.820
	Lower-bound	277.455	1.000	277.455	81.820
Error(moral_3nivoa)	Sphericity Assumed	71.212	42	1.696	
	Greenhouse-Geisser	71.212	28.335	2.513	
	Huynh-Feldt	71.212	29.585	2.407	
	Lower-bound	71.212	21.000	3.391	

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Sig.	Partial Eta Squared
moral_3nivoa	Sphericity Assumed	.000	.796
	Greenhouse-Geisser	.000	.796
	Huynh-Feldt	.000	.796
	Lower-bound	.000	.796
Error(moral_3nivoa)	Sphericity Assumed		
	Greenhouse-Geisser		
	Huynh-Feldt		
	Lower-bound		

a. EK_grupe = E1

Estimated Marginal Means

Estimates^a

Measure: MEASURE_1

moral_3nivoa	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval
--------------	------	------------	-------------------------

			Lower Bound	Upper Bound
1	7.045	.692	5.607	8.484
2	9.136	.571	7.949	10.324
3	12.045	.507	10.990	13.101

a. EK_grupe = E1

Pairwise Comparisons^a

Measure: MEASURE_1

(I) moral_3nivoa	(J) moral_3nivoa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^c	95% Confidence Interval for Difference ^c
					Lower Bound
1	2	-2.091 [*]	.294	.000	-2.855
	3	-5.000 [*]	.510	.000	-6.326
2	1	2.091 [*]	.294	.000	1.327
	3	-2.909 [*]	.341	.000	-3.797
3	1	5.000 [*]	.510	.000	3.674
	2	2.909 [*]	.341	.000	2.021

EK_grupe = E2

Descriptive Statistics^a

	Mean	Std. Deviation	N
mo_skor_in	8.2632	3.03392	19
mo_skor_inter	10.2632	2.70477	19
mo_skor_final	13.6842	2.33459	19

a. EK_grupe = E2

Mauchly's Test of Sphericity^{a,b}

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^c
					Greenhouse-Geisser
moral_3nivoa	.684	6.445	2	.040	.760

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F
moral_3nivoa	Sphericity Assumed	285.579	2	142.789	143.770
	Greenhouse-Geisser	285.579	1.520	187.843	143.770
	Huynh-Feldt	285.579	1.631	175.046	143.770
	Lower-bound	285.579	1.000	285.579	143.770
Error(moral_3nivoa)	Sphericity Assumed	35.754	36	.993	
	Greenhouse-Geisser	35.754	27.366	1.307	
	Huynh-Feldt	35.754	29.366	1.218	
	Lower-bound	35.754	18.000	1.986	

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Sig.	Partial Eta Squared
moral_3nivoa	Sphericity Assumed	.000	.889
	Greenhouse-Geisser	.000	.889

Error(moral_3nivoa)	Huynh-Feldt	.000	.889
	Lower-bound	.000	.889
	Sphericity Assumed		
	Greenhouse-Geisser		
	Huynh-Feldt		
	Lower-bound		

a. EK_grupe = E2

Estimated Marginal Means

Estimates^a

Measure: MEASURE_1

moral_3nivoa	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	8.263	.696	6.801	9.725
2	10.263	.621	8.959	11.567
3	13.684	.536	12.559	14.809

a. EK_grupe = E2

Pairwise Comparisons^a

Measure: MEASURE_1

(I) moral_3nivoa	(J) moral_3nivoa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^c	95% Confidence Interval for Difference ^c
					Lower Bound
1	2	-2.000 [*]	.342	.000	-2.903
	3	-5.421 [*]	.385	.000	-6.437
2	1	2.000 [*]	.342	.000	1.097
	3	-3.421 [*]	.221	.000	-4.003
3	1	5.421 [*]	.385	.000	4.406
	2	3.421 [*]	.221	.000	2.839

EK_grupe = K1

Descriptive Statistics^a

	Mean	Std. Deviation	N
mo_skor_in	12.7200	1.94765	25
mo_skor_inter	13.8000	2.29129	25
mo_skor_final	14.8000	2.19848	25

a. EK_grupe = K1

Mauchly's Test of Sphericity^{a,b}

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^c
					Greenhouse-Geisser
moral_3nivoa	.649	9.947	2	.007	.740

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F
moral_3nivoa Sphericity Assumed	54.107	2	27.053	47.694

	Greenhouse-Geisser	54.107	1.480	36.552	47.694
	Huynh-Feldt	54.107	1.554	34.807	47.694
	Lower-bound	54.107	1.000	54.107	47.694
Error(moral_3nivoa)	Sphericity Assumed	27.227	48	.567	
	Greenhouse-Geisser	27.227	35.526	.766	
	Huynh-Feldt	27.227	37.308	.730	
	Lower-bound	27.227	24.000	1.134	

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Sig.	Partial Eta Squared
moral_3nivoa	Sphericity Assumed	.000	.665
	Greenhouse-Geisser	.000	.665
	Huynh-Feldt	.000	.665
	Lower-bound	.000	.665
Error(moral_3nivoa)	Sphericity Assumed		
	Greenhouse-Geisser		
	Huynh-Feldt		
	Lower-bound		

a. EK_grupe = K1

Estimated Marginal Means

Estimates^a

Measure: MEASURE_1

moral_3nivoa	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	12.720	.390	11.916	13.524
2	13.800	.458	12.854	14.746
3	14.800	.440	13.893	15.707

a. EK_grupe = K1

Pairwise Comparisons^a

Measure: MEASURE_1

(I) moral_3nivoa	(J) moral_3nivoa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^c	95% Confidence Interval for Difference ^c
					Lower Bound
1	2	-1.080 [*]	.208	.000	-1.614
	3	-2.080 [*]	.264	.000	-2.760
2	1	1.080 [*]	.208	.000	.546
	3	-1.000 [*]	.153	.000	-1.393
3	1	2.080 [*]	.264	.000	1.400
	2	1.000 [*]	.153	.000	.607

EK_grupe = K2

Descriptive Statistics^a

	Mean	Std. Deviation	N
mo_skor_in	3.2400	2.97602	25
mo_skor_inter	3.9600	3.11555	25

mo skor final	4.9200	3.13475	25
---------------	--------	---------	----

a. EK_grupe = K2

Mauchly's Test of Sphericity^{a,b}

Measure: MEASURE_1

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^c
					Greenhouse-Geisser
moral_3nivoa	.140	45.154	2	.000	.538

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F
moral_3nivoa	Sphericity Assumed	35.520	2	17.760	64.844
	Greenhouse-Geisser	35.520	1.076	33.026	64.844
	Huynh-Feldt	35.520	1.086	32.718	64.844
	Lower-bound	35.520	1.000	35.520	64.844
Error(moral_3nivoa)	Sphericity Assumed	13.147	48	.274	
	Greenhouse-Geisser	13.147	25.812	.509	
	Huynh-Feldt	13.147	26.055	.505	
	Lower-bound	13.147	24.000	.548	

Tests of Within-Subjects Effects^a

Measure: MEASURE_1

Source		Sig.	Partial Eta Squared
moral_3nivoa	Sphericity Assumed	.000	.730
	Greenhouse-Geisser	.000	.730
	Huynh-Feldt	.000	.730
	Lower-bound	.000	.730
Error(moral_3nivoa)	Sphericity Assumed		
	Greenhouse-Geisser		
	Huynh-Feldt		
	Lower-bound		

a. EK_grupe = K2

Estimated Marginal Means

Estimates^a

Measure: MEASURE_1

moral_3nivoa	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	3.240	.595	2.012	4.468
2	3.960	.623	2.674	5.246
3	4.920	.627	3.626	6.214

a. EK_grupe = K2

Pairwise Comparisons^a

Measure: MEASURE_1

(I) moral_3nivoa	(J) moral_3nivoa	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^c	95% Confidence Interval for Difference ^c
					Lower Bound
1	2	-.720	.178	.001	-1.178
	3	-1.680*	.180	.000	-2.143
2	1	.720	.178	.001	.262
	3	-.960*	.040	.000	-1.063
3	1	1.680*	.180	.000	1.217
	2	.960*	.040	.000	.857

ПОЗНАВАЊЕ МОРАЛНИХ ОСОБИНА

АНАЛИЗА КОВАРИЈАНСЕ

Between-Subjects Factors

		N
EK_grupe	E1	22
	K1	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: mo_skor_inter

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	475.676 ^a	6	79.279	57.210	.000
Intercept	1.010	1	1.010	.729	.398
EK_grupe	.343	1	.343	.248	.621
mo_skor_in	54.948	1	54.948	39.652	.000
ss_oca	.137	1	.137	.099	.754
ss_majke	.001	1	.001	.000	.985
EK_grupe * mo_skor_in *					
ss_oca * ss_majke	.405	2	.202	.146	.865
Error	55.431	40	1.386		
Total	6874.000	47			
Corrected Total	531.106	46			

a. R Squared = .896 (Adjusted R Squared = .880)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: mo_skor_inter

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E1	9.1364	2.67787	22
K1	13.8000	2.29129	25
Total	11.6170	3.39791	47

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: mo_skor_inter

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	475.271 ^a	4	118.818	89.376	.000	.895
Intercept	21.857	1	21.857	16.441	.000	.281
mo_skor_in	216.617	1	216.617	162.942	.000	.795
ss_oca	.047	1	.047	.035	.852	.001
ss_majke	1.224	1	1.224	.921	.343	.021
EK_grupe	.090	1	.090	.067	.796	.002
Error	55.835	42	1.329			
Total	6874.000	47				
Corrected Total	531.106	46				

a. R Squared = .895 (Adjusted R Squared = .885)

Estimated Marginal Means

EK_grupe

Dependent Variable: mo_skor_inter

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval
----------	------	------------	-------------------------

			Lower Bound	Upper Bound
E1	11.687 ^a	.316	11.049	12.325
K1	11.556 ^a	.289	10.972	12.140

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: mo_skor_in = 10.0638, strucna sprema oca = 2.47, strucna sprema majke = 2.34.

Between-Subjects Factors

	N
E1	22
K1	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: mo_skor_final

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	280.259 ^a	7	40.037	35.907	.000
Intercept	.327	1	.327	.293	.591
EK_grupe	3.159	1	3.159	2.833	.100
mo_skor_in	2.041	1	2.041	1.830	.184
mo_skor_inter	71.078	1	71.078	63.747	.000
ss_oca	3.201	1	3.201	2.871	.098
ss_majke	6.245	1	6.245	5.601	.023
EK_grupe * mo_skor_in *					
mo_skor_inter * ss_oca *	4.902	2	2.451	2.198	.125
ss_majke					
Error	43.485	39	1.115		
Total	8903.000	47			
Corrected Total	323.745	46			

a. R Squared = .866 (Adjusted R Squared = .842)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: mo_skor_final

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E1	12.0455	2.38002	22
K1	14.8000	2.19848	25
Total	13.5106	2.65291	47

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: mo_skor_final

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	275.357 ^a	5	55.071	46.663	.000	.851
Intercept	7.454	1	7.454	6.316	.016	.133
mo_skor_in	6.185	1	6.185	5.241	.027	.113
mo_skor_inter	67.315	1	67.315	57.037	.000	.582
ss_oca	.196	1	.196	.166	.686	.004
ss_majke	2.870	1	2.870	2.432	.127	.056
EK_grupe	1.811	1	1.811	1.535	.222	.036
Error	48.388	41	1.180			
Total	8903.000	47				
Corrected Total	323.745	46				

a. R Squared = .851 (Adjusted R Squared = .832)

Estimated Marginal Means

EK_grupe
Dependent Variable: mo_skor_final

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E1	13.823 ^a	.298	13.221	14.425
K1	13.235 ^a	.273	12.684	13.786

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: mo_skor_in = 10.0638, mo_skor_inter = 11.6170, strucna sprema oca = 2.47, strucna sprema majke = 2.34.

Between-Subjects Factors

		N
EK_grupe	E2	19
	K2	25

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: mo_skor_inter

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	744.557 ^a	6	124.093	93.724	.000
Intercept	3.440	1	3.440	2.598	.116
EK_grupe	18.197	1	18.197	13.744	.001
mo_skor_in	35.244	1	35.244	26.619	.000
ss_oca	.082	1	.082	.062	.805
ss_majke	.978	1	.978	.739	.396
EK_grupe * mo_skor_in *	5.722	2	2.861	2.161	.130
ss_oca * ss_majke					
Error	48.989	37	1.324		
Total	2758.000	44			
Corrected Total	793.545	43			

a. R Squared = .938 (Adjusted R Squared = .928)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: mo_skor_inter

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E2	10.2632	2.70477	19
K2	3.9600	3.11555	25
Total	6.6818	4.29588	44

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: mo_skor_inter

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	738.835 ^a	4	184.709	131.668	.000	.931
Intercept	4.492	1	4.492	3.202	.081	.076
mo_skor_in	232.698	1	232.698	165.876	.000	.810
ss_oca	.256	1	.256	.182	.672	.005
ss_majke	.685	1	.685	.488	.489	.012
EK_grupe	16.858	1	16.858	12.017	.001	.236
Error	54.711	39	1.403			
Total	2758.000	44				
Corrected Total	793.545	43				

a. R Squared = .931 (Adjusted R Squared = .924)

Estimated Marginal Means

EK_grupe

Dependent Variable: mo_skor_inter

EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E2	7.766 ^a	.360	7.037	8.494
K2	5.858 ^a	.297	5.257	6.459

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: mo_skor_in = 5.4091, strucna sprema oca = 2.57, strucna sprema majke = 2.55.

Between-Subjects Factors

		N
EK_grupe	E2	19
	K2	23

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: mo_skor_final

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1098.474 ^a	7	156.925	444.544	.000
Intercept	.952	1	.952	2.696	.110
EK_grupe	17.577	1	17.577	49.792	.000
mo_skor_in	.442	1	.442	1.253	.271
mo_skor_inter	26.197	1	26.197	74.213	.000
ss_oca	.095	1	.095	.270	.607
ss_majke	.393	1	.393	1.114	.299
EK_grupe * mo_skor_in *					
mo_skor_inter * ss_oca *	2.477	2	1.238	3.508	.041
ss_majke					
Error	12.002	34	.353		
Total	4128.000	42			
Corrected Total	1110.476	41			

a. R Squared = .989 (Adjusted R Squared = .987)

Descriptive Statistics

Dependent Variable: mo_skor_final

EK_grupe	Mean	Std. Deviation	N
E2	13.6842	2.33459	19
K2	4.1739	1.80031	23
Total	8.4762	5.20430	42

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: mo_skor_final

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	1095.998 ^a	5	219.200	545.021	.000	.987
Intercept	6.774	1	6.774	16.843	.000	.319
mo_skor_in	.000	1	.000	.000	.985	.000
mo_skor_inter	40.543	1	40.543	100.806	.000	.737
ss_oca	.021	1	.021	.052	.821	.001
ss_majke	.023	1	.023	.057	.812	.002
EK_grupe	29.149	1	29.149	72.475	.000	.668
Error	14.479	36	.402			
Total	4128.000	42				

Corrected Total	1110.476	41				
-----------------	----------	----	--	--	--	--

a. R Squared = .987 (Adjusted R Squared = .985)

b.

Estimated Marginal Means

EK_grupe				
Dependent Variable: mo_skor_final				
EK_grupe	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
E2	10.298 ^a	.235	9.821	10.775
K2	6.971 ^a	.202	6.561	7.381

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: mo_skor_in = 5.0952, mo_skor_inter = 6.4048, strucna sprema oca = 2.52, strucna sprema majke = 2.62.

ЖЕЛИМИР (Живко) ДРАГИЋ рођен је 06. априла 1988. године у Бањој Луци. Основну школу “Др Младен Стојановић” у Лакташима завршио је 2003. године. Економску школу завршио је 2007. године у Бањој Луци. Филозофски факултет, тј. студијски програм Учитељског студија, уписао је 2007. године као редован студент, те исти завршио у јулу 2011. године. Дипломирао је на тему *Вредновање рада ученика у разредној настави*. Након завршеног основног студија наставио је са стручним усавршавањем. Године 2012. уписао је други циклус (мастер) Учитељског студија, а завршни (мастер) рад на тему *Брзина читања и школски успјех ученика у разредној настави* одбранио је у фебруару 2015. године. Изабран је у звање асистента Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци за ужу научну област Методика разредне наставе 2012. године, на наставним предметима: *Методика наставе почетног читања и писања, Методика разредне наставе српског језика и књижевности* и *Методичке иновације у разредној настави српског језика и књижевности*. Од академске 2014/2015. године повјерене су му вјежбе на наставном предмету *Методика наставе природе и друштва*. Волонтирао је као професор разредне наставе у основној школи „Др Младен Стојановић“ у Лакташима. У новембру 2013. године положио је стручни испит за васпитно-образовни рад у разредној настави, а у новембру 2015. године биран је у звање вишег асистента за ужу научну област Методика разредне наставе. Објавио је неколико ауторских и коауторских научних и стручних радова у зборницима радова, научним и водећим научним националним часописима. Објавио је (у коауторству) научну књигу под називом *Прилози методици наставе природе и друштва (2017)*, коју је издао Филозофски факултет у Бањој Луци. У марту 2019. године објавио је (у коауторству) научну књигу *Брзо читање и школски успјех ученика*, коју су издали Филозофски факултет у Бањој Луци и АРТ СЦЕНА д.о.о. Бања Лука. Члан је Друштва педагога Републике Српске. Од 2016. године студент је трећег циклуса Учитељског студија: докторских студија из Методике разредне наставе Филозофског факултета у Бањој Луци (модул за Методику разредне наставе српског језика и књижевности).

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

Име и презиме аутора дисертације: Желимир Драгић

Датум, мјесто и држава рођења аутора: 06.04.1988., Бања Лука, БиХ

Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, 2011.

Датум одбране магистарског/мастер рада: 16.02.2015. године

Наслов магистарског/мастер рада: Брзина читања и школски успјех ученика у разредној настави

Академска титула коју је аутор стекао одбраном магистарског/мастер рада: Магистар (мастер) разредне наставе

Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације: Доктор наука методике разредне наставе

Назив факултета/Академије на коме је докторска дисертација одбрањена: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Назив докторске дисертације и датум одбране: Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика, 27.04.2020. године

Научна област дисертације према CERIF шифарнику: S270 – Педагогија и дидактика

Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације:

1. Др Дијана Вучковић, доцент за ужу научну област Дидактичко-методичке науке - Методика наставе црногорског - српског, босанског, хрватског језика и књижевности и Методика развоја говора, Филозофски факултет Универзитета Црне Горе, предсједник,
2. Др Вишња Мићић, доцент за ужу научну област Методика наставе српског језика и књижевности, Учитељски факултет Универзитета у Београду, члан и
3. Др Миле Илић, редовни професор за уже научне области Општа педагогија, Дидактика и Методика разредне наставе, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, члан-ментор.

У Бањој Луци, 06.02.2020. године.



ДЕКАН

Проф. др Срђан Душанић

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФАКУЛТЕТ: ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



07/200
06.02.20

ИЗВЈЕШТАЈ
о оцјени урађене докторске дисертације

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Наставно-научно Вијеће Филозофског факултета у Бањој Луци је на сједници одржаној 11.12.2019. године предложило Комисију (приједлог Одлуке бр. 07/3.2266-2/19), а Сенат Универзитета у Бањој Луци на сједници одржаној 26.12.2019. усвојио Комисију (Одлука Сената бр. 02/04-3.3376-39/19) за оцјену докторске дисертације *Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика* кандидата мср Желимира Драгића, у сљедећем саставу:

- а) Др Миле Илић, редовни професор за уже научне области Општа педагогија, Дидактика и Методика разредне наставе, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, предсједник,
- б) Др Дијана Вучковић, доцент за ужу научну област Дидактичко-методичке науке – Методика наставе црногорског - српског, босанског, хрватског језика и књижевности и Методика развоја говора, Филозофски факултет Универзитета Црне Горе, члан и
- в) Др Вишња Мићић, доцент за ужу научну област Методика наставе српског језика и књижевности, Учитељски факултет Универзитета у Београду, члан.

- 1) Навести датум и орган који је именовао комисију;
- 2) Навести састав комисије са назнаком имена и презимена сваког члана, научно-наставног звања, назива уже научне области за коју је изабран у звање и назива универзитета/факултета/института на којем је члан комисије запослен.

II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

- 1. Име (име једног родитеља) и презиме кандидата: Желимир (Живко) Драгић
- 2. Датум, општина и држава рођења: 06.04.1988. године, Бања Лука, БиХ
- 3. Назив завршеног факултета, студијски програм и година дипломирања: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, Учитељски студиј, 2011.
- 4. Назив универзитета и факултета и назив студијског програма академских студија II циклуса, односно последиједипломских магистарских студија и стечено стручно/научно звање: Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет у Бањој Луци, Учитељски студиј, магистар (мастер) разредне наставе
- 5. Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада: Филозофски факултет, Брзина читања и школски успјех ученика у разредној

настави, методика разредне наставе, 16.2.2015. године

6. Година уписа на докторске студије и назив студијског програма: 2016. година, докторске студије из Методике разредне наставе (модул за Методику разредне наставе српског језика и књижевности).

Кандидат је 2017. године објавио (у коауторству) научну књигу под називом *Прилози методици наставе природе и друштва*, у издаваштву Филозофског факултета у Бањој Луци. Поред тога, кандидат је објавио око 20 научних и стручних радова из уже научне области Методика разредне наставе, од којих је трећина објављена ван територије Републике Српске (у научним и водећим научним часописима националног значаја, индексираним у референтним цитатним базама).

На тај начин задовољен је услов за одбрану докторске дисертације, односно Члан 15. Правила студирања на III циклусу студија, које је донио Сенат Универзитета у Бањој Луци 26.12.2019. године.

Издајамо сљедеће радове које је кандидат објавио, а који представљају услов за одбрану докторске дисертације:

1. Драгић, Ж., Илић, М. (2018). Ефекти рецепције књижевног текста у индивидуализованој и респонсбилној разредној настави. *Зборник Филозофског факултета у Приштини*, XLVIII (4), 165–183. (ERIH PLUS, DOAJ-M51)
2. Драгић, Ж., Мићић, В. (2019). Читање с испитивањем хоризонта очекивања – стратегија рада на књижевном тексту. *Књижевност и језик*, LXVI (2), 371–379. (MKS-M51)
3. Драгић, Ж., Јењић, С. (2019). Неке дидактичко-методичке специфичности организације и реализације наставе у комбинованим одјељењима. *Радови (Филозофски факултет Пале – прихваћен за објаву)*. (ERIH PLUS)

1) Име, име једног родитеља, презиме;

2) Датум рођења, општина, држава;

3) Назив универзитета и факултета и назив студијског програма академских студија II циклуса, односно послједипломских магистарских студија и стечено стручно/научно звање;

4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада;

5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука/академско звање мастера;

6) Година уписа на докторске студије и назив студијског програма.

III УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Докторска дисертација мрр Желимира Драгића под насловом *Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика* одобрена је Одлуком Сената на сједници одржаној 27.9.2018. године (Одлука Сената бр. 02/04-3.2222-25/18). Докторска дисертација има укупно 448 страна. Структуру дисертације чине сљедећа кључна поглавља:

1. Увод (11–15),
2. Појмовна одређења и термилошка разграничења (16–28),
3. Основна теоријска полазишта о рецепцији књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика (29–36),
4. Рецепција књижевног текста у теорији и настави књижевности на млађем школском узрасту (37–65),
5. Опште теоријске основе и дидактичко-методичке специфичности развијајуће наставе (66–79),
6. Методичке специфичности рецепције књижевног текста у развијајућој настави

- на млађем школском узрасту ученика (80–116),
7. Осврт на претходна тангентна истраживања (117–126),
 8. Методологија теоријског проучавања и експериментално-методичког истраживања (127–148),
 9. Резултати експериментално-методичког истраживања рецензије књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика (149–206),
 10. Закључци (207–218),
 11. Литература (219–229) и
 12. Прилози (230–448).

Већи број поглавља садржи и по неколико потпоглавља.

У *Уводу* кандидат је изнио научне разлоге за настанак докторске дисертације и најавио експликацију модела наставе који могу бити стимулативан дидактичко-методички оквир за остваривање развијајућих ефеката у свјетлу теорије рецензије и теорије развијајуће наставе, а то су настава књижевности различитих нивоа сложености (НКРНС) и респонсибилна настава књижевности (РНК) на млађем школском узрасту ученика.

Поглавље *Појмовна одређења и термилошка разграничења* односи се на дефинисање кључних појмова који су се користити у даљем раду, а то су: теорија рецензије, рецензија књижевног текста у настави, развијајућа настава, модели развијајуће наставе, настава различитих нивоа сложености, респонсибилна настава, млађи школски узраст ученика и образовно-васпитни ефекти наставе.

У дијелу *Основна теоријска полазишта о рецензији књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика* кандидат је изнио основне поставке теорије рецензије, истичући да се посебност рецензије књижевности огледа се у њезином континуираном, неисцрпном и живом процесу сталног трајања кроз интеракцију књижевног текста и читаоца, којим тај текст наставља живот не само као производ свог аутора, него и као сустваралачки чин саживљеног читаоца са њим. Идејни зачеци вида развојно-стимулативне наставе уочавају се у дјелима Сократа, Квинтилијана и Коменског, који индивидуализацију наставе не виде само као примјереност наставе ученичким личносним потенцијалима, већ као средство којим ће се ученик приближити новом, слједећем нивоу развоја. Кандидат је нагласио да се у процесу интерпретације књижевног дјела треба обратити пажња на актуелне рецензијске могућности ученика, а потом креирати и осмишљавати оне вјежбе и задатке који ће бити у „зони наредног развоја“ рецензивних могућности ученика. Такве могућности дају модели развијајуће наставе—настава различитих нивоа сложености и респонсибилна настава.

У поглављу *Рецензија књижевног текста у теорији и настави књижевности на млађем школском узрасту* истакнуто је прожимање теорије рецензије и теорије развијајуће наставе у операционализацији и експерименталној валоризацији иновативних модела развијајућег наставног рада у процесу рецензије књижевног текста. Оно подразумијева расвјетљавање услова који су допринијели настанку теорије рецензије, домета у теорији књижевности, одређена ограничења која је детерминишу, експликацију важности теорије рецензије за наставу књижевности на млађем школском узрасту ученика, те анализирање њених битних компоненти које су неопходне за ефикасан пријем књижевног текста у настави. Таква научно-теоријска

рефлексија усмјерена је на фикцију, евоцирање хоризонта очекивања, рецепцијске могућности ученика, читање и читалачке способности ученика, мисаоно активирање ученика у процесу рецепције књижевног текста, учеников индивидуални доживљај и начини његовог испољавања у настави књижевности, проучавање идеја књижевног дјела и на естетску дистанцу као начин уочавања вриједности књижевног дјела у настави.

Поглављем *Опште теоријске основе и дидактичко-методичке специфичности развијајуће наставе* наглашено је да се од концепције развијајуће наставе очекује да код ученика развија теоријско мишљење, умијеће анализирања, синтетизовања, апстраховања, уопштавања и критичког просуђивања. У овом поглављу пажња је посвећена настанку и развоју концепције развијајуће наставе (с посебним освртом на однос наставе и развоја ученика у теорији Л. С. Виготског), те на два концепта експериментално провјераване развијајуће наставе (Занковљев концепт и концепт развијајуће наставе Ељконин-Давидов).

Део десертације о *Методичким специфичностима рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика*, поред општих дидактичко-методичких основа ових модела, експлициране су дидактичко-методичке специфичности рецепције књижевног текста у њиховим варијантама—интерактивној настави различитих нивоа сложености и респонсибилној настави. У оквирима методичке структуре рецепције књижевног текста у овим иновативно-развијајућим моделима наставе расвјетљаване су позиције и активности ученика, а свакако и нове функције и задаци учитеља у планирању, припремању, реализацији и вредновању рецепцијских активности ученика.

У *Осврту на претходна тангентна истраживања* кандидат је дао преглед и критички осврт на резултате новијих претходних истраживања у вези са рецепцијом књижевних текстова у настави, теоријом рецепције, теоријом развијајуће наставе и иновативно-развијајућим моделима наставе.

Методологија теоријског проучавања и експериментално-методичког истраживања је поглавље у којем је приказана специфична методологија теоријског проучавања образовно-васпитних ефеката рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе. Поменуто поглавље садржи стандардне и логички структурисане методолошке елементе: проблем и предмет проучавања; научна, друштвена и стручна оправданост истраживања; циљ и задаци истраживања; варијабле у истраживању; хипотезе истраживања; методе, технике и инструменти истраживања; популација истраживања; ток и динамика истраживања и очекивани резултати. Сви поменути методолошки аспекти представљају основу за извођење и интерпретацију резултата експерименталног истраживања.

Резултати експериментално-методичког истраживања рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика представљају централно поглавље у којем су детаљно и аргументовано приказани, те критички интерпретирани резултати истраживања образовно-васпитних ефеката рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика. Приказани су и интерпретирани резултати иницијалног, интермедијалног и финалног испитивања образовно-васпитних ефеката рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на млађем школском узрасту. Прво су приказани и анализирани

образовни ефекти рецепције књижевног текста у интерактивној настави различитих нивоа сложености и респонсибилној настави (брзина разумијевања смисла прочитаног текста, познавање основних књижевнотеоријских појмова, школски успјех ученика из српског језика, богаћење ученичког рјечника и вербална креативност ученика), а затим васпитни ефекти рецепције књижевног текста у истим моделима развијајуће наставе (развијеност читалачких интересовања и морална развијеност ученика).

У *Закључцима* кандидат је извршио рекапитулацију налаза теоријског проучавања и експериментално-методичког истраживања образовно-васпитних ефеката рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту. Критички је валоризована апликативна вриједност рецепције књижевних текстова у моделима иновативно-развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика, те су отворена питања за даља истраживања.

Претпоследње поглавље *Литература* садржи релевантну литературу која је кориштена при изради дисертације. У списку се налази око 150 цитираних референци.

Прилози докторској дисертацији односе се на кориштене истраживачке инструменте, моделе писаних припрема за рецепцију књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (експериментални фактор), протоколе посматрања о примјени рецепције у моделима развијајуће наставе и статистичке показатеље преузете из статистичког програма SPSS.

- 1) Наслов докторске дисертације;
- 2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације
- 3) Садржај докторске дисертације са страничењем;
- 4) Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обим, број табела, слика, шема, графикана, број цитиране литературе и навести поглавља.

IV УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

У настави књижевности на млађем школском узрасту треба тежити ка што потпунијем подстицању ученика на откривалачки, елементарно-евалуацијски и сустваралачки однос према књижевном тексту, јер „књижевно дјело није објект који би постојао сам за себе, изван времена и простора, који би сваком посматрачу у свако вријеме пружао исти изглед, оно се увијек објављује на нов начин, рецепција га надграђује, увећава квантитет и квалитет његових умјетничких чињеница (Jauss, 1978; према: Шиндић, 1996, стр. 36).

Овакав полазни став, допуњен теоријом развијајуће наставе и иновативно-развијајућим моделима наставе, представља основу настанка ове дисертације. Термин рецепција књижевног текста у настави до сада није потпуније дефинисан у књижевно-педагошкој литератури, а неки образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави нису до сада истраживани на нашем простору.

Проблем овог истраживања је експериментално утврђивање могућности ефикасније и интензивније рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) на млађем школском узрасту ученика.

Предмет експерименталног истраживања је провјеравање ефикасности рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) у погледу брзине разумијевања смисла прочитаног текста, познавања основних књижевнотеоријских појмова, развијености и побуђивања читалачких интересовања, вербалне креативности ученика, богаћења рјечника, моралне развијености и школског

успјеха ученика петог разреда основне школе.

Циљ истраживања био је експериментално утврдити да ли се рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) постижу статистички значајно већа образовно-васпитна постигнућа ученика млађег школског узраста, у односу на уобичајен рад на књижевном тексту у традиционалној (претежно предавачко-приказивачкој) настави.

Комплементарно циљу истраживања, *главна хипотеза* истраживања је гласила: У процесу рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученици постижу у просјеку статистички значајно већа образовно-васпитна постигнућа него у традиционалној (уобичајеној) настави књижевности.

Аналогно задацима истраживања, главна хипотеза операционализована је у низ помоћних хипотеза, које су гласиле:

1. Претпостављамо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) постићи статистички значајно већа постигнућа у *брзини разумијавања прочитаног текста*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
2. Вјерујемо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) постићи статистички значајно већа постигнућа у *познавању основних књижевнотеоријских појмова*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
3. Претпостављамо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) постићи у просјеку статистички значајније *богаћење рјечника*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
4. Вјерујемо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) постићи статистички значајно већа *постигнућа на тесту вербалне креативности*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
5. Очекујемо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) постићи статистички значајно *бољи успјех из српског језика*, у односу на уобичајен (традиционалан) рад на књижевном тексту.
6. Очекујемо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) исказати статистички значајно већа *читалачка интересовања*, у односу на уобичајен рад на књижевном тексту.
7. Претпостављамо да ће ученици млађег школског узраста рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) остварити у просјеку статистички значајнија постигнућа у *моралној развијености* (познавање карактера и познавање моралних особина), у односу на уобичајен рад на књижевном тексту.

Научном провјером и конкретизацијом хипотезе Виготског о развијајућој настави почела су се крајем 50-их година прошлог вијека, опсежно и на широкој експерименталној основи бавити два научноистраживачка колектива – колектив Занкова и колектив Ељколина и Давидова. Оба истраживачка колектива резултате свог

експерименталног рада успјела су примијенити у пракси масовне школе, обликујући их самим тим у виду цјеловитих система развијајуће наставе (Давидов, 1995).

Колектив Занкова се бавио разрадом новог дидактичког система обучавања ученика млађег школског узраста који је био усмјерен ка њиховом општем психичком развоју. Полазећи од става да постојећа основна настава, заснована на постулатима традиционалне дидактике, не обезбјеђује потребан психички развој дјеце, Занков је поставио задатак да конципира такав систем основне наставе у којем ће бити постигнут далеко виши ниво когнитивног развоја ученика него у оквирима традиционалне методике.

Нови дидактички концепт стварао се путем организовања експерименталних дидактичко-методичких истраживања, чија је реализација у реалним школским одјељењима мијењала постојећу наставну праксу. Кориштени су специјални програми и методе у погледу карактера и нивоа општег психичког развоја ученика млађих разреда основне школе. Тако конципирана експериментална настава „представљала је истовремено комплексни педагошки утицај на ученике, што се огледало прије свега у чињеници да су садржај експеримента чинили не појединачно узети наставни предмети, методи и поступци, већ провјера цјелисходности и ефикасности принципа цјеловитог дидактичког система који обухвата развијајућу почетну наставу“ (Давидов, 1995, стр. 17).

Концепција развијајуће наставе коју су креирали и експериментално провјеравали Ељконин и Давидов, досљедно је садржавала хипотезу Виготског о односу наставе и учења. Прије него што су развили теорију развијајуће наставе, било је потребно да разраде низ помоћних теорија. Циљ тима окупљеног око Ељконина и Давидова био је установити улогу и значај нижег основношколског узраста у општем систему дјечијег развоја. Основу поимања суштине развијајуће наставе за тим Ељконина и Давидова представљала је теорија наставне дјелатности и њеног субјекта (изложена је у бројим радовима Репкина, Ељконина, Ломпшера и Давидова). Поред ова два тима, чије чланове сматрамо зачетницима развијајуће наставе, неопходно је да прикажемо и нека експериментална истраживања која су настала у ближој прошлости, а у директној су (или мање директној) вези са темом којом се бавимо.

Миле Илић је крајем прошлог (XX) вијека (1982; 1984; 1989) дидактички утемељио и експериментално верификовао наставу различитих нивоа сложености као нови модалитет система индивидуализоване наставе. Истраживање је извршено из четири наставна предмета: матерњи језик (подручје књижевности), математика, познавање природе и биологија. У раду на књижевном тексту аутор је идентификовао три нивоа ученичког знања, и то: а) одређивање чињеница (ОЧ), б) разумијевање и схватање информација (РСИ) и в) могућност прераде информација (МПИ).

Аутор је пошао од хипотезе да ће се под утицајем теоријски засноване наставе различитих нивоа сложености постизати статистички значајно бољи педагошки ефекти у раду на књижевном тексту у настави матерњег језика и усвајању програмских садржаја наставе математике, познавања природе и биологије, него у традиционалној настави. Установљени су сазнајно већи образовни ефекти наставе математике, познавања природе и биологије различитих нивоа сложености него у традиционалној (предавачко-приказивачкој) настави. Резултати овог истраживања показали су ефикасност диференцирања задатака по нивоима сложености и осталих компоненти

наставног процеса, у односу на уобичајен наставни рад у настави књижевности, математике, познавања природе и биологије.

Исти аутор је дидактички утемељио и експериментално провјерио ефикасност демократске партиципације ученика у наставном процесу, а систем наставног рада у којем је доминирала демократска партиципација назван је респонсибилна настава. Књига „Респонсибилна настава“ објављена је 2000. године (а друго издање 2002. године).

Циљ истраживања није био идентификација и дескрипција нивоа, противријечности и проблема у интеракцији носилаца активности, него да се у шире утемељеном акционом истраживању стање покуша квалитетно мијењати у правцу развијања и експерименталне валоризације модела тадашњег респонсибилног наставног рада, а сада већ експериментално у неколико научних пројеката провјереног система, тј. наставног процеса прожетог партиципацијско-демократском комуникацијом.

Обиљежја овог наставног система подстичу изграђивање мотивационих, сазнајно-мисаоних и социјализацијско-емоционалних веза између актуелних и потенцијално приновљивих знања, вјештина, способности и осталих могућности ученика из зоне њиховог најближег развоја, па на основу тога можемо рећи да је и развијајућа (Илић, 2002).

Марко Стевановић је у својој књизи „Метода рецепције у настави“ (1998) описао основне карактеристике теорије рецепције у науци о књижевности, а нарочито је нагласио значај методе рецепције у функцији рационализације наставе и учења. У раду је експериментално доказао дјеловање методе рецепције у настави књижевности у четвртом разреду основне школе које се односило на: побољшање квантитета и квалитета знања ученика, развијање стваралаштва, богаћење и оснаживање интереса ученика према сазнавању, повећање мотивације у настави, мијењање слике о себи и изазивање креативних ставова.

Зоран Станковић је експериментално истражио примјену наставе на више нивоа сложености мултимедијалним приступом. Узорак у истраживању сачињавало је 108 ученика. Ово истраживање је представљало наставак експлицираног истраживања Миле Илића од почетка 80-их година прошлог вијека. Аутор је поред три нивоа задатака додао и ниво III-д који представља надоградњу III нивоа сложености задатака. Аутор је истакао да суштину примјене наставе на више нивоа сложености мултимедијалним приступом подразумијева наставни рад на диференцираним задацима (мултимедијалним приступом), гдје су ученици у прилици да самостално усвајају знања, операционализују их и провјеравају, те напредују сопственим темпом из „актуелне зоне“ у „зону наредног развоја“ (Станковић, 2005).

У књизи „Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе“ (2006) Дијана Вучковић је експлицирала рецепционоестетички приступ изучавању књижевности у млађим разредима основне школе. У истраживачком дијелу ауторица је дошла до налаза да су ученици четвртог разреда основне школе довољно оспособљени да реципирају књижевни текст, али да велики број ученика није оспособљен и осамостаљен за вредновање текста. А вредновање је комплексан процес који захтијева посматрање текста из више углова и комплексну оцјену његове идејне и естетске суштине. Налази које ауторица наводи су битни за

наше истраживање, јер је узраст ученика основне школе исти, а тематика истраживања је сродна нашој.

Синиша Стојановић (2007) је у својој докторској дисертацији под називом „Образовно-васпитни ефекти респонсибилне и интерактивне разредне наставе“ експериментално провјерио примјену респонсибилне и интерактивне наставе различитих нивоа сложености. Циљ поменутог истраживања се односио на експериментално утврђивање васпитно-образовних ефеката респонсибилне и интерактивне наставе различитих нивоа сложености међусобно, а и у односу на традиционалну наставу српског језика и познавања друштва у четвртном разреду основне школе.

Мира Лакетић је за потребе израде свог мастер рада под називом „Дидактичко-методичке специфичности индивидуализоване разредне наставе књижевности“ (2008) експериментално испитивала могућности постизања веће ефективне брзине читања у себи, већег степена разумјевања прочитаног текста и писменог изражавања ученика трећег разреда основне школе, у три индивидуализована модалитета наставе. Проблем истраживања се односио на проучавање дидактичко-методичких специфичности индивидуализоване наставе и утврђивање потребе, могућности и ефеката примјене индивидуализоване наставе књижевности. На основу резултата експерименталног истраживања утврђено је да су организовањем три модалитета индивидуализоване наставе (наставни листићи, настава различитих нивоа сложености и интерактивна настава различитих нивоа сложености) књижевности у трећем разреду основне школе постигнути већи педагошки ефекти у односу на традиционалну наставу књижевности.

Рецепција свих програмских садржаја, а нарочито умјетничких, какав је књижевни текст, интензивно се одвија у инклузивној настави – новом наставном систему, недавно експериментално провјереном и у научној монографији Мила Илића „Инклузивна настава“ (2009; 2010; 2012), гдје се истиче да након појмовног одређења инклузивне наставе (као новог дидактичког система у савременој школи) и експлицирања њених теоријских основа аутор представља методолошки концепт двоетапног експерименталног емпиријског истраживања.

Утврђено је да су наставници разредне наставе током полугодишње интерактивне обуке битно унаприједили професионалне (педагошко-психолошке и дидактичко-методичке) компетенције за извођење инклузивне наставе у односу на контролну групу у којој је реализован програм традиционалног (предавачког) стручног усавршавања. У другој етапи истраживања обучавањем наставници су током једног полугодишта припремали, изводили и вредновали инклузивну наставу српског језика у којој су упознавали и анализирали књижевне текстове претежно на свом нивоу разумјевања текста (актуелни развој) и око 30% задатака рјешавали су у зони наредног (блиског) развоја.

Драженка Шобат је у свом мастер раду под називом „Дидактичко-методичке специфичности и ефекти рецепције књижевног текста у разредној интерактивној настави различитих нивоа сложености“ (2009) експериментално провјерила ефекте рецепције књижевног текста у интерактивној настави различитих нивоа сложености у четвртном разреду основне школе.

Ефекти рецепције књижевног текста у овом моделу наставе односили су се на ниво знања у настави књижевности, утврђивање могућности за рецепцију програмских

садржаја из наставе књижевности, теоријску примјену рецепционо-естетичког приступа у разредној интерактивној настави различитих нивоа сложености. Проучаване су и дидактичко-методичке специфичности припремања за рецепцију књижевног текста, реализацију рецепције и вредновање њених токова у разредној интерактивној настави различитих нивоа сложености.

Поред наведеног, у овом истраживању утврђивани су образовни и васпитни ефекти 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).

Потврђено је пет од шест хипотеза истраживања, а тиме се дошло до закључка да се организовањем интерактивне наставе различитих нивоа сложености у којој доминира рецепција књижевног текста постижу статистички бољи васпитно-образовни ефекти код ученика него при рецепцији књижевног текста у традиционалној настави.

Имајући у виду сва наведена истраживања, кандидат се одлучио (уз договор са ментором) да емпијски провјери образовно-васпитну ефикасност рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе, односно у (интерактивној) настави различитих нивоа сложености и респонсибилној настави на млађем школском узрасту ученика.

Дакле, свеобухватније се приступило емпијској провјери утицаја рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе, односно обухватање и оних васпитно-образовних ефеката који до сада нису истраживани у овим моделима, а то се првенствено односи на ученичко познавање и овладавање основним књижевнотеоријским појмовима, моралну развијеност ученика (познавање карактера, познавање моралних особина) и развој читалачких интересовања ученика петог разреда основне школе.

Добијени резултати овог истраживања указују на могућност примјене теорије рецепције у комплексном концепту развијајуће наставе, а посебно у оквиру два модела развијајуће наставе (у настави различитих нивоа сложености–НРНС и респонсибилној настави–РН). Образовно-васпитна ефикасност рецепције књижевног текста у поменутих моделима развијајућег наставног рада ће привлачити пажњу и вјероватно бити у фокусу даљих проучавања будућих теоретичара, истраживача и практичара који преферирају иновирање и освјежавање наставне праксе, чиме се огледа научна оправданост овог истраживања.

Резултати проучавања и испитивања феномена рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) требали би допринијети богаћењу и развоју теоријске мисли и сазнања на подручју методике разредне наставе српског језика и књижевности. Врло важно је било настојање кандидата да се теоријски образложи и експериментално верификује рецепција књижевног текста у моделима развијајуће наставе, у једном наставном амбијенту у којем се ученик прихвата као аутентични индивидуалитет (којем је омогућен развој свих његових потенцијала до личних максимума).

Унапређивањем рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе

на млађем школском узрасту ученика ствараће се могућности за самосталну и свеобухватну рецепцију књижевног текста у складу са развојним потенцијалима сваког ученика. На резултатима овог експерименталног истраживања може се темељити проширивање и побољшавање стручно-методичких компетенција учитеља у оквиру програма њиховог сталног стручног усавршавања.

- 1) Укратко истаћи разлог због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе;
- 2) На основу прегледа литературе сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету);
- 3) Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања;
- 4) Навести очекиване научне и прагматичне доприносе дисертације.

V МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

Сходно карактеру овог истраживања, његовом циљу и задацима, одабране су сљедеће истраживачке методе:

- а) метода теоријске анализе и синтезе,
- б) сервеј истраживачки метод и
- в) експеримент са паралелним групама.

Сажето су приказане и образлажене коришћене научноистраживачке методе.

а) *Метода теоријске анализе и синтезе* – Свако истраживање полази од теоријских сазнања стечених ранијим проучавањима. Методом теоријске анализе размотрена је сложеност проблема рецепције књижевног дјела у моделима развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика.

Анализом и селекцијом постојећих гледишта и теоријских сазнања конципирали смо теоријске основе за проблем овог истраживања. Сучељавајући кључне поставке теорије рецепције књижевног текста и теорије развијајуће наставе, идентификовани су ефекте рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе.

Прецизније, пажња је усмјерен на сљедеће њене ефекте: брзину разумијевања смисла прочитаног текста, вербалну креативност ученика, познавање основних књижевнотеоријских појмова, школски успјех ученика, богаћење рјечника, развијеност читалачких интересовања и моралну развијеност ученика. Ова метода је послужила при уопштавању резултата и извођење закључака након реализованог истраживања.

б) *Сервеј истраживачки метод* – Као варијанта дескриптивне методе, представља неекспериментални истраживачки метод и има врло широку примјену. Ова метода коришћена је у прикупљању релевантних података о постигнућима у брзини разумијевања смисла прочитаног текста и приликом тестирања осталих ефеката рецепције књижевног текста. „Сервеј метод се користи у истраживањима у којима се предмети и појаве у стварности захватају онаквим какве и јесу са циљем да се аналитички или дескриптивно сазнају њихова битна својства“ (Suzić, 2001, стр. 49). Овај метод, као вид теренског истраживања, био је погодан да се уз помоћ одређених инструмената прикупе подаци о образовно-васпитним постигнућима ученика након реализације нашег експеримента. Тиме је омогућена анализа истраживачких налаза.

в) *Експеримент са паралелним групама* – Овим типом експеримента настоје се

превазићи недостаци експеримента с једном групом. Њиме се омогућава праћење дјеловања (утицаја) више различитих фактора на више група јединица испитивања.

Методички експеримент у овој дисертацији реализован је кроз следеће међусобно повезане етапе:

1. иницијално испитивање релевантних варијабли,
2. уједначавање експерименталне и контролне групе,
3. увођење експерименталног фактора,
4. интермедијално испитивање,
5. финално испитивање и
6. статистичка обрада резултата иницијалног, интермедијалног и финалног испитивања.

У оквиру истраживачких метода кориштене су следеће технике истраживања: тестирање, анкетирање и посматрање са учешћем. Тестирање је истраживачка техника која омогућава да на организован и систематски начин дођемо до научних чињеница о знањима, навикама, способностима и особинама личности испитаника, а потом до резултата (исхода или ефеката) васпитно-образовног рада (Банђур и Поткоњак, 1999). Током експерименталног истраживања реализована су следећа тестирања:

- Тестирање брзине разумијевања прочитаног текста,
- Тестирање познавања основних књижевнотеоријских појмова,
- Тестирање ученичког рјечника,
- Тестирање вербалне креативности ученика и
- Тестирање моралне развијености ученика (познавање људских карактера и познавање значења моралних особина).

У овом експерименталном истраживању кориштени су следећи истраживачки инструменти:

1. Тест брзине разумијевања прочитаног текста (ТБРПЧ) у А и Б форми,
2. Тест познавања основних књижевнотеоријских појмова (ТПОКП) у А, Б и В форми,
3. Тест рјечника (ТР) у А и Б форми,
4. Тест вербалне креативности (ТВК) у А и Б форми,
5. Упитник о читалачким интересовањима ученика,
6. Тест карактера (ТК),
7. Тест познавања значења моралних особина (ТПЗМО),
8. Евиденциона листа за прикупљање основних података о ученицима,
9. Тематски дневник посматрања и
10. Протоколи посматрања о примјени рецепције књижевног текста у настави српског језика.

Неке од инструмената су преузети, а неке је кандидат самостално креирао (или уз помоћ ментора) и баждарио.

У узорку је било 185 ученика експерименталних и контролних одјељења. У четири одјељења основне школе „Борисав Станковић” у Бањој Луци (од којих су касније два била експериментална) било је укупно 83 ученика, а у четири одјељења у основној школи „Петар Петровић Његош” у Бањој Луци (од којих су касније два била контролна) било је укупно 102 ученика. У односу на укупан број ученика петог разреда на територији града Бања Лука, узорак овог истраживања чини око 11%

популације, што је методолошки прихватљиво.

У сврху прелиминарног испитивања и захтјева дефинисаних циљем, задацима и хипотезама истраживања, при обради података у овом истраживању најважнији су били следећи статистички поступци, и то: једнофакторска анализа варијансе поновљених мјерења (ANOVA) и једнофакторска анализа коваријансе (ANCOVA). Осим поменутих, у истраживању су кориштени и други статистички поступци и процедуре:

- а) рачунање мјера централне тенденције (аритметичка средина),
- б) рачунање мјера стандардног одступања (стандардна девијација),
- в) Хи-квадрат тест и тестирање значајности разлика аритметичких средина (t-омјер).

За потребе статистичке обраде и приказивање резултата истраживања кориштен је статистички програм SPSS 20.0 for Windows.

- 1) Објаснити материјал који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала;
- 2) Дати кратак увид у примијењени метод истраживања при чему је важно оцијенити следеће:
 1. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетским нивоима;
 2. Да ли је дошло до промјене у односу на план истраживања који је дат приликом пријаве докторске тезе, ако јесте зашто;
 3. Да ли испитивани параметри дају довољно елемената или је требало испитивати још неке, за поуздано истраживање;
 4. Да ли је статистичка обрада података адекватна.

VI РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Проучавањем савремене и тематски релевантне педагошко-психолошке и дидактичко-методичке литературе аутор је настојао цјеловитије теоријски расвјетлити рецепцију књижевног текста у настави и експериментално верификовати образовно-васпитне ефекате рецепције књижевних текстова у развијајућој разредној настави. Дакле, први аспект овог методичког експеримента ослањао се на теорију рецепције, а други на развијајућу наставу, односно на два модела развијајуће наставе (наставе различитих новог сложености и респонсибилне наставе).

Настава различитих нивоа сложености је модел наставе који динамички карактер, јер омогућава ученицима да на основу одређених критеријума прелазе из једног у други (сложенији) ниво рецепцијског вјежбања, односно да из „зоне актуелног“ прелазе у „зону наредног развоја“. Због таквих дидактичких специфичности овај развијајући модел наставе има упориште у одређеним когнитивним теоријама које истичу значај активности које су изнад датог психолошког или когнитивног нивоа за даљи развој. То су теорије Виготског, Галперина и Таљизине.

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 се може рећи да настава различитих нивоа сложености (НРНС) и њена варијанта-интерактивна настава различитих нивоа сложености (ИНРНС), имају ослонац у теорији развијајуће наставе.

У односу на традиционалну наставу, у респонсибилној настави је знатно већа

сознајна и стваралачка активност ученика, јер се личним одређењем за одређену варијанту наставног рада покреће унутрашња мотивација за учење. Такав наставни рад свјесно је подређен повећавању нивоа едукативне компетенције ученика, што доприноси бржем остваривању когнитивно-конативних максимума личности ученика у социјалним интеракцијама.

Дјелотворност респонбилне наставе не испољава се само кроз повећање квантитета и квалитета знања, већ и кроз значајан допринос интензивнијем развоју способности стваралачког сазнавања ученика. Својим ангажовањем у респонбилној настави ученици не увећавају само своје репродуктивно знање, већ интензивирају развој способности самосталног или интерактивног учења и стимулишу креативну имажинацију.

Примијењеним моделима развијајуће наставе омогућено је (углавном) персонализовано учење и дјелотворно поучавање које се огледало кроз учитељево објашњавање начина реализације задатака који су у зони актуелног и наредног развоја ученика, самосталан (или интерактивни) рад уз неопходно повремено поучавање и анализу разумијевања усвојених програмских садржаја. Креираним микроплановима рецепције књижевних текстова, „утканим“ у иновативно-развијајуће моделе наставе, утицано је на повећање образовно-васпитних постигнућа ученика петог разреда основне школе.

Послије једногодишње примјене експерименталног програма рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН), ученици експерименталних група (Е1 и Е2) су претежно постигли статистички значајно боље резултате у односу на ученике са којима је извођена уобичајена (традиционална) настава књижевности.

Према подацима униваријантне анализе разлика просјечних вриједности брзине разумијевања прочитаног текста утврђено је да су ученици експерименталне групе (Е1) остварили статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (К1) групу ($F=38,61$; $p=0,01$ $\eta^2=0,48$), а ученици друге експерименталне групе (Е2) остварили су такође статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на другу контролну (К2) групу ($F=186,79$; $p=0,01$; $\eta^2=0,70$). Према тим показатељима прва помоћна хипотеза је потврђена у потпуности.

На основу показатеља униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања основних књижевнотеоријских појмова утврђено је да су ученици експерименталне групе (Е1) статистички значајно напредовали у овом подручју, у односу на контролну (К1) групу ($F=5,18$; $p=0,03$; $\eta^2=0,16$). Ученици друге експерименталне групе (Е2), у односу на другу контролну (К2) групу, остварили су статистички значајно већа постигнућа у подручју познавања основних књижевнотеоријских појмова ($F=10,65$; $p=0,01$; $\eta^2=0,22$). На основу ових утврђених показатеља и друга постављена помоћна хипотеза је у потпуности потврђена.

Ученици експерименталне групе (Е1) и контролне групе (К1) на иницијалном мјерењу у оквиру вербалне креативности остварили у просјеку слична постигнућа и разлика између њих није била статистички значајна ($p=0,23$). Међутим, на финалном мјерењу експериментална (Е1) група је остварила статистички значајну разлику у вербалној креативности, у односу на контролну (К1) групу ($df=45$; $t=5,69$; $p=0,01$). Ученици друге експерименталне групе (Е2) и контролне групе (К2) на иницијалном

мјерењу у вербалној креативности такође су остварили у просјеку врло слична постигнућа у вербалној креативности, јер разлика није статистички значајна ($p=0,35$). Ни на финалном мјерењу експериментална (E2) група није остварила у просјеку боље резултате, јер није установљена статистички значајна разлика у вербалној креативности, у односу на контролну (K2) групу ($df=38$; $t=0,81$; $p=0,42$). Према овим резултатима четврта помоћна хипотеза је дјелимично потврђена.

Када је у питању развијеност читалачких интересовања, утврђено је да постоје статистички значајне разлике између ученика експерименталних и контролних група у начину провођења слободног времена, гдје је на финалном мјерењу знатно повећан проценат ученика који своје слободно вријеме проводе читајући занимљиве књиге ($\chi^2=12,60$; $df=3$; $C=0,35$; $p=0,00$). Утврђено је да постоје статистички значајне разлике између ученика експерименталних и контролних група и у бројности прочитаних књига током једног полугодишта на финалном испитивању ($\chi^2=17,27$; $df=2$; $C=0,40$; $p=0,00$), да постоји статистички значајна разлика између ученика експерименталних и контролних група у истицању критеријума за добру књигу ($\chi^2=7,73$; $df=3$; $C=0,28$; $p=0,02$), те да постоје статистички значајна разлика између ученика експерименталних и контролних група у одабиру књига (текстова) за читање ($\chi^2=7,74$; $df=3$; $C=0,28$; $p=0,05$). На основу ових утврђених показатеља шеста помоћна хипотеза истраживања је у потпуности потврђена.

У домену моралне развијености униваријантна анализа разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања карактера показала је да су ученици експерименталне групе (E1) остварили у просјеку статистички значајно боље резултате у овом подручју, у односу на контролну (K1) групу. Вриједност парцијалног ета-квдрата између иницијалног и интермедијалног мјерења износи 0,20 ($F=10,56$; $p=0,01$), за разлику од вриједности парцијалног ета-квдрата између интермедијалног и финалног мјерења који износи 0,40 ($F=26,85$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате). Представљени подаци униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања карактера приказали су да су ученици друге експерименталне групе (E2) остварили у просјеку статистички значајно боље резултате, у односу на другу контролну (K2) групу. Вриједност парцијалног ета-квдрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,01 ($F=0,17$; $p=0,68$), те није било статистички значајних разлика између група на пољу познавања карактера. Међутим, вриједност квадрираног парцијалног ета-коефицијента између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,61 ($F=58,17$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате).

Униваријантна анализа разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања значења моралних особина показује да ученици експерименталне групе (E1) нису остварили статистички значајно боље просјечне резултате у овом подручју, у односу на контролну (K1) групу. Вриједност парцијалног ета-квдрата између иницијалног и интермедијалног мјерења износила је 0,02 ($F=0,07$; $p=0,80$), а вриједност парцијалног ета-квдрата између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,04 ($F=1,53$; $p=0,22$) (уз статистичку контролу четири коваријате). Можемо рећи да је она у оба случаја изразито ниска. Када се у обзир узме дјеловање експерименталног фактора у једногодишњем трајању, може се закључити да напредак ученика експерименталне (E1) групе у подручју познавања значења моралних особина

није статистички значајан у односу на контролу (K1) групу. Могуће је да би разлике између група биле израженије реализацијом експерименталног фактора у дужем временском трајању.

Представљени подаци униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања значења моралних особина показују да је установљена статистички значајна разлика у овом подручју у корист E2 групе, у односу на контролну (K2) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,24 ($F=12,02$; $p=0,01$), а вриједност парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,66 ($F=72,48$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате).

Униваријантном анализом разлика просјечних вриједности постигнућа на тесту познавања значења моралних особина утврдили смо да су ученици експерименталне групе (E2) на финалном мјерењу остварили статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (K2) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,24 ($F=12,02$; $p=0,01$), а вриједност парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,66 ($F=72,48$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате). Респектујући наведене показатеље, седма помоћна хипотеза истраживања је углавном потврђена.

Анализа униваријантних разлика просјечних вриједности постигнућа у познавању рјечника показала је да ученици експерименталних група (E1 и E2) нису остварили статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролне групе (K1 и K2), иако је напредак на нивоу група био далеко израженији у експерименталним групама, и то: E1 ($F=0,78$; $p=0,38$; $\eta^2=0,02$), E2 ($F=0,11$; $p=0,75$; $\eta^2=0,00$). Униваријантне разлике просјечних вриједности закључних оцјена из српског језика указале су на то да ученици експерименталних групе (E1 и E2) нису остварили статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролне групе (K1 и K2), и то: E1 ($F=1,98$; $p=0,17$; $\eta^2=0,43$), E2 ($F=1,91$; $p=0,17$; $\eta^2=0,04$). Овакви подаци нису омогућили да трећа и пета помоћна хипотеза овог истраживања буду потврђене, те су оне одбачене.

Дакле, рецепција књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) није статистички значајно утицала на развијање ученичког рјечника и на њихов школски успјех из српског језика, у односу на контролне групе у овом истраживању.

Од укупно седам постављених помоћних хипотеза у овом истраживању три помоћне хипотезе су у потпуности потврђене, једна је углавном потврђена, једна је дјелимично потврђена, а двије помоћне хипотезе нису потврђене.

На основу приказаних резултата методичког експеримента може се закључити да је главна хипотеза истраживања углавном потврђена, тј. да су рецепирањем књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) ученици експерименталних група (E1 и E2) углавном постигли боље образовно-васпитне резултате у односу на контролне групе (K1 и K2), односно ученике који су исте књижевне текстове рецепирали у уобичајеној настави српског језика.

Стечена искуства у планирању, спровођењу и евалуацији експерименталног програма рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) и утврђени индикатори повећаних образовно-васпитних ефеката исте, упућују на

потребе даљег истраживања овог проблема.

Узимајући у обзир величину узорка није било могућности да образовно-васпитни ефекте рецепције књижевних текстова у развијајућим моделима наставе доведе у директну везу са категоријама ученика (исподпросјечни, просјечни и надпросјечни). У наредним сличним истраживањима (са много већим узорком), било би интересантно истражити у којој мјери се остварују образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе, искључиво у односу на поменуте категорије ученика.

Занимљиво би било истражити утицај рецепције књижевних текстова у другим развијајућим моделима (тј. другим иновативним наставним система) на образовно-васпитна постигнућа ученика млађег школског узраста, а потом вршити међусобну компарацију њиховог дејстава.

Ово спроведено методичко истраживање је поспијешило рецепцију књижевног текста у моделима развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика и створило могућности за самосталнију и свеобухватнију рецепцију књижевног текста у складу са развојним потенцијалима сваког ученика на постојећем нивоу и у зони наредног (блиског) развоја.

Углавном позитивни образовно-васпитни ефекти који су добијени након једногодишњег експерименталног програма, доказали су да се настава књижевности на млађем школском узрасту ученика може планирати, припремати, реализовати и вредновати у моделима развијајуће наставе.

Такве концептуалне модификације разредне наставе књижевности су значајан искорак у обогаћивању методичких сазнања о иновативној, рецепцијски фокусираној развијајућој разредној настави књижевности, а тиме и развоју савремене методике наставе књижевности, што пружа шире могућности интензивније и ефикасније рецепције књижевног текста од стране ученика, уз уважавање и стимулсање развоја њихових узрасних и персоналних индивидуалитета.

Кандидат је на крају закључио да резултати овог методичко-експерименталног истраживања отварају и друге проблеме које би било вриједно истражити у будућности, од којих су издвојени:

- образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста дјеце предшколског узраста,
- креативна рецепција књижевног текста са даровитим и талентованим ученицима млађег школског узраста,
- образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста примјеном рачунарских образовних софтвера и
- образовно-васпитна дјелотворност рецепције књижевног текста у осталим развијајућим усмјереним наставним системима и моделима дидактички утемељене иновативне наставе, као што су: проблемска, витагена, контекстуализована, стваралачка, интегрисана, инклузивна разредна настава књижевности.

1) Укратко навести резултате до којих је кандидат дошао;

2) Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући са резултатима других аутора и да ли је кандидат при томе испољавао довољно критичности;

3) Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и

практични допринос, као и који нови истраживачки задаци се на основу њих могу утврдити или назирати.

VII ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација мср Желимира Драгића представља научно дјело у којем су по први пут функционално повезани теорија рецепције, теорија развијајуће наставе и теоријска полазишта раније научно утемељених модела наставе различитих нивоа сложености и респонсибилне наставе. У синтетизованим теоријским основама апострофиране су развијајуће димензије тих иновативних модела наставе. Уз респектовање дидактичко-методичких, књижевнотеоријских, педагошко-психолошких научних сазнања, искустава и резултата претходних тангентних истраживања, конципиране су кохерентне теоријске основе, конкретизоване у врло прецизан експериментални фактор (рецепцију књижевних текстова у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика), а затим инвентивно креиран и провјерен тематски прикладан концепт једногодишњег методичког експеримента са паралелним групама испитаника. Анализа и компарација статистичких показатеља иницијалног, интермедијалног и финалног мјерења омогућиле су извођење научно поузданих генерализација о образовно-васпитним ефектима рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика, чиме су створене могућности за имплементацију ових резултата у актуелној наставној пракси, а дат је и допринос продубљивању научних сазнања методике наставе (конкретно методике разредне наставе српског језика и књижевности), па и научних утемељења иновативне наставе уопште.

На основу свега наведеног у Извјештају, Комисија даје позитивну оцјену за написану дисертацију и са задовољством предлаже Наставно-научном Вијешћу Филозофског факултета и Сенату Универзитета у Бањој Луци да усвоје овај Извјештај и именују Комисију за јавну одбрану докторске дисертације мср Желимира Драгића, под називом *Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика*.

- 1) Навести најзначајније чињенице што тези даје научну вриједност, ако исте постоје дати позитивну вриједност самој тези;
- 2) На основу укупне оцјене дисертације комисија предлаже:
 - да се докторска дисертација прихвати, а кандидату одобри одбрана,
 - да се докторска дисертација враћа кандидату на дораду (да се допуни или измијени) или одбија.

У Бањој Луци, Никшићу и
Београду, 6.2.2020. године.

ПОТПИСИ ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ:

1. Проф. др Миле Илић, предсједник

2. Доц. др Дијана Вучковић, члан

3. Доц. др Вишња Мићић, члан

Изјава 1

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем
да је докторска дисертација

Наслов рада : Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика

Наслов рада на енглеском језику : Educational Effects of Literary Text Reception in Developing Teaching at a Younger School Age

- ☒ резултат сопственог истраживачког рада,
- ☒ да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- ☒ да су резултати коректно наведени и
- ☒ да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци, дана 06.02.2020. године

Потпис докторанта
Желимир Драгић

Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом
Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем
школском узрасту ученика

која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату
погодном за трајно архивирање.

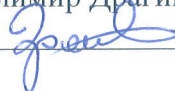
Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у
Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце
Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

- ☐ Ауторство
- ☒ Ауторство – некомерцијално
- ☐ Ауторство – некомерцијално – без прераде
- ☐ Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима
- ☐ Ауторство – без прераде
- ☐ Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци
дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, дана 06.02.2020. године

Потпис докторанта
Желимир Драгић



ТИПОВИ ЛИЦЕНЦИ КРЕАТИВНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Ауторство (CC BY)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

Ауторство - некомерцијално (CC BY-NC)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - некомерцијално - без прерада (CC BY-NC-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дјела.

Ауторство - некомерцијално - дијелити под истим условима (CC BY-NC-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дијела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада

Ауторство - без прерада (CC BY-ND)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - дијелити под истим условима (CC BY-SA)

Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Напомена: Овај текст није саставни дио изјаве аутора.

Више информација на линку: <http://creativecommons.org.rs/>

Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора: Желимир Драгић

Наслов рада: Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика

Ментор: проф. др Миле Илић

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, дана 06.02.2020. године

Потпис докторанта
Желимир Драгић

