

Желимир Ж. Драгић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет
Миле Ђ. Илић*
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

РЕЦЕПЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У РАЗВИЈАЈУЋОЈ НАСТАВИ И МОРАЛНА РАЗВИЈЕНОСТ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА **

Апстракт: Полазећи од поставки теорије рецепције, теорије иновативно-развијајуће наставе и налаза тангентних истраживања развијене су трансферабилне теоријске основе рецепције и микропланава књижевног текста у два система развијајуће разредне наставе (настава различитих нивоа сложености – НРНС и респонсбилна настава – РН).

Током једногодишњег експериментално-методичког програма ученици петог разреда основне школе реципирани су књижевноумјетничке текстове у контексту једног иновативно-развијајућег система разредне наставе (наставе различитих нивоа сложености – Е1 или респонсбилне настава – Е2) и у уобичајеној настави књижевности (К1 и К2). Ученици експерименталних група (Е1 и Е2) постигли су у просјеку углавном статистички значајно веће резултате на финалном мјерењу у познавању типова људских карактера и познавању моралних особина, од ученика контролних група (К1 и К2). Установљено је да је појачан интензитет рецепције књижевног текста могуће остварити у системима развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика. Добијени налази експериментално-методичког истраживања могу бити значајан допринос унапређивању рада на књижевном тексту у наставној пракси и даљем развоју методике наставе књижевности на млађем школском узрасту ученика, па и продубљивању знања дидактичке иноватике.

Кључне ријечи: *рецепција књижевног текста у настави, теорија иновативно-развијајуће наставе, морална развијеност, ученици млађег школског узраста.*

* zelimir.dragic@ff.unibl.org

* mile.ilic@ff.unibl.org

** Рад представља адаптирано поглавље докторске дисертације под називом *Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика*, одбрањене 19. јуна 2020. године на Филозофском факултету у Бањој Луци.

УВОД

Књижевност за дјецу, као саставни дио основношколских образовно-васпитних програма, интензивно стимулише развој и његовање естетских, етичких и интелектуалних потенцијала личности ученика. Оно што наставу књижевности на млађем школском узрасту (односно доживљавање и разумевање и књижевног текста) чини посебном и духовно стимулативном јесте лепршава, игралика и вишезначна природа умјетности ријечи уткана у њу (Драгић, 2020). „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 су вези са остваривањем учениковог индивидуалног максимума” (Стојановић, 2019: 708). Због тога нема универзаланог приступа у проучавању књижевног дјела, јер је сваки нови књижевни текст заправо нови доживљај дјечије душе. Према томе, на питање како приступити књижевном дјелу и процесу његове рецепције још увијек нема јединственог и општеприхваћеног одговора. Теорију рецепције можемо посматрати само полазном тачком у изналагању одговора на питање у којем правцу требамо ићи приликом приступања процесу индивидуалног прихватања књижевног текста у настави (Maricki, 1978; Вучковић, 2006).

Осим прихватања текста и његовог доживљавања, књижевна рецепција у настави се односи и на ученичко самостално сагледавање вриједности дјела, уз максимално могуће когнитивно, конативно, истраживачко, критичко и сустваралачко ангажовање (Пурић, 2012; Смиљковић, 2014; Стакић, 2016). „Тајне које књижевно дјело пружа изазивају жељу за трагањем и откривањем симболике и вишезначности књижевног узраста” (Смиљковић, 2014: 370).

Рецепција књижевног текста омогућава читаоцу да активно ствара неко ново значење текста, у зависности од његових личних и културних вриједности, и да на основу властите савјести гради сопствено рецепцијско искуство. Због тога је ученике од првог разреда потребно подстицати да отворено и без устезања искажу своје утиске након текста који им је прочитан (а касније ће и сами читати) (Стакић, 2008). 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 рецепциоестетичком производу (Павловић Бабић и сар., 2001).

Уколико пођемо 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, неопходно је пажљиво приступити

рецепцији књижевног текста и креирати адекватне методичке оквире који ће садржавати развојно-стимулативне задатке у зони ученичког наредног развоја (Драгић, 2020). Тако ћемо тежити максималном разумијевању и прихватању прочитаног текста, а притом и свеукупном развоју ученикове личности. Такав приступ изучавања књижевног дјела не сусреће се у концепту традиционалне наставе књижевности, која не омогућава у потпуности квалитетну и подстицајну рецепцију књижевног текста.

Међутим, постоје дидактички утемељени и методички конкретизовани системи и модели иновативне наставе који могу да буду кључни у подстицању и постизању развијајућих ефеката при рецепцији 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), стварајући тако развијајући контекст наставе књижевности. Развој тих способности, укључујући и диспозиције ученика и њихова 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 и морални развој ученика.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Појам рецепција води поријекло од латинске ријечи *receptio*, а значи примање (*Rečnik književnih termina*, 1985), док реципирати значи „усвојити, примити, припустити, допустити приступ” (Вујаклија, 1954). Из угла теорије књижевности рецепција се односи на читаочево прихватање, пријем, 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: 521).

Творац теорије рецепције је Ханс Роберт Јаус, а касније је његово учење било прихваћено и од стране других припадника констаничке школе, нарочито Волфганга Изера. Заговорници теорије рецепције у грађанској науци о књижевности били су Изер и Манделков, а од књижевних теоретичара Вајман и Науман (Драгић и Илић, 2018).

Ученик се разликује од осталих читалаца по томе што је његово читање школска обавеза, а да би успјешно реципирао и доживио „исткани свијет” књижевног дјела његово читање мора бити инспирисано потребом за књижевношћу и унутрашњом мотивацијом. Свијет књижевноумјетничког дјела је фикционалан (сачињен од елемената реалности, али без стварног животног

корелата), па због тога комплексне везе и односи фикционалног свијета дјела и стварног свијета ученицима могу бити отежавајући за наставу књижевности уколико се њиховом расвјетљавању не приступи на прави начин (Вучковић, 2006). Зато је припремање ученика за мотивисано читање књижевноумјетничког текста основно полазиште (база) које ће касније имати битан утицај на прихватање, схватање, разумијевање и вредновање текста (Пурић, 2016). 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: 167). Међутим, у односу на уобичајен рад на књижевном тексту, атмосфера и амбијент за рецепцију књижевног текста у иновативно-развијајућој настави су много повољнији.

Термин иновативно-развијајућа настава уведен је 70-их година XX вијека на скупу Римског клуба, гдје су формулисане двије концепције образовања – подржавајуће-репродуктивна и иновативно-развијајућа. Концепција иновативно-развијајуће наставе заснива се на организацији и реализацији развијајућих модела и наставних система у којима је доминантно хармонично и цјеловито усвајање знања и развој свих потенцијала личности ученика, до личних максимума (Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. 2016; Илић, 2019; Илић, 2020). Ова теорија истиче да развој (сазријевање) припрема и чини могућим процес наставе, а настава стимулише и унапређује процес развоја (сазријевање). Заговорници теорије развијајуће наставе (Ељконин, Давыдов, Леонтьев, Занков) заговарали су став да дијете не смије бити неко ко само посјећује школу, већ неко ко ће заузети позицију субјекта који усавршава самог себе. Репкин и Заика сушину развијајуће наставе виде 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, 2015: 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. Међутим, 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” (Давы-

дов, 1995: 30). Због тога, основну суштину поимања развијајуће наставе за Давидова представља теорија наставне дјелатности и њеног субјекта (која је изложена у радовима Репкина, Ломпшера, Давидова и Ељконина). Развијајућа настава „упија” најбоље идеје свих теоријских и педагошких праваца који могу помоћи да сви ученици уче и развијају се успјешно” (Вилотијевић, М. и Вилотојевић, Н., 2016: 14). Постоји више иновативних система развијајуће наставе, али они се разликују по свом развијајућем ефекту, односно обиму утицаја на општи личностни развој ученика (развој критичког мишљења, емоционалне, социјалне и моралне сфере, могућност разумијевања општег смисла и сложености садржаја који се проучава и слично).

За потребе овог рада, и са аспекта ефикасне рецепције књижевног текста, истичемо два система иновативне наставе за које сматрамо да у настави књижевности на млађем школском узрасту ученика могу имати нарочито развијајући ефекат. То су настава различитих нивоа сложености (НРНС) и респонсибилна настава (РН).¹ Развијајући ток наставе, конципиран на функционалном повезивању кључних полазишта теорије рецепције и поставкама теорије развијајуће наставе Виготског (Виготски, 1977), у нашем методичком експерименту фокусиран је на самоактивност ученика и инструктивну улогу учитеља управо у поменутиим моделима наставе, гдје је процес рецепције усмјерен на подстицање критичко-рефлексивне самоактивности ученика, њихово духовно обогаћивање, књижевно-естетско сензибилизовање и сустваралачко испољавање (Драгић, 2020). У системима развијајуће наставе (НРНС и РН), гдје је у фокусу био процес рецепције књижевних текстова, осмишљаван је наставни амбијент у којем су стваране „зоне наредног развоја” и подстицан развој ученичких рецепциоестетичких потенцијала (путем вјежби различитих нивоа сложености), до личних маскимума. У оваквим системима наставног рада знатно се мијења позиција ученика и учитеља у процесу рецепције књижевног текста. Ствара се ново развојно-стимулативно окружење у којем је ученик постаје активнији, самосталнији, слободнији, са максимално могућом

¹ Због ограничености обима овог научног рада нисмо у могућности да детаљно прикажемо структуру рецепције књижевног текста у развијајућој настави књижевности различитих нивоа сложености и развијајућој респонсибилној настави. Све специфичности ових модела развијајуће наставе, „редизајниране” у складу са теоријом рецепције књижевног текста у настави, могу се опширно видјети у раду: Драгић, Ж. и Илић, М. (2018). Ефекти рецепције књижевног текста у индивидуализованој и респонсибилној разредној настави. *Зборник Филозофског факултета у Приштини*, XLVIII(4), 165–183.

Поред тога, ови развијајући модели наставе експлицирани су у сљедећим монографијама: а) Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет; б) Илић, М. (2002). *Респонсибилна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.

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 млађег школског узраста.

социјализацијом индивидуалитета, а учитељ постаје организатор, савјетник, васпитач и помагач у том окружењу који подстиче и усмјерава ученика на предмет наставног рада (Илић, 2004: 1085).

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 (Пеашиновић, 1976). Због тога можемо рећи да је морал за ученике млађег школског узраста хетерономан, тј. под утицајем је моралних ставова средине која их окружује (Стојановић, 2012). 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: 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. Морално васпитање доприноси „изграђивању моралне свијести, моралних осјећања и интересовања, моралних ставова и увјерења, моралног посматрања и суђења” (Нинковић, 2006: 89). Кроз савјестан рад наставника (учитеља) као моралних узора, школа је мјесто које штити ученике од негативних моралних утицаја, а промовише здраве моралне вриједности (достојанство, одговорност, 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 узорак и у нашем истраживању) налазе се у предадолецентском 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 њихово 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 младих рецепијената. Примјери из прича, басни, бајки и пјесама остављају дубок траг на духовни живот ученика, у чему се огледа њихов васпитни значај. 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 које ће их пратити током читавог живота. Анализа књижевних јунака даје знатан допринос развоју емоционалног, моралног и социјално одговорног понашања ученика (Стојановић и Здравковић, 2019).

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, 2013: 359). Примајући, тј. реципирајући таква књижевна дјела, ученик их трансформише, врши допуну мјеста неодређености у скаду са својим индивидуалним могућностима, замишља, осјећа и ослушкује, духовно се оплемењује и васпитно обликује (Стојановић, 2012).

Позната књижевна дјела уче човјека да не понавља грешке пратиоца, које су биле карактеристичне за дјетињство људске цивилизације. Многи књижевни текстови обилују племенитим поступцима и хуманистичким порукама које ученици доживљавају и усвајају као узоре за племенито поступање (Дејковић, 2013). Због тога рецепција књижевних текстова има посебну важност у формирању погледа на свијет и у развоју моралне свијести ученика. То их васпитава у хумане и дубоко моралне личности и има изразит утицај на развијање њихових вриједносних судова.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог експериментално-методичког истраживања је утицај рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) на моралну развијеност ученика петог разреда основне школе. Циљ истраживања је био експериментално утврдити да ли се рецепцијом књижевних текстова у настави различитих нивоа сложености и респонсибилној настави књижевности постижу статистички значајно већа постигнућа ученика петог разреда основне школе у моралној развијености, у односу на уобичајену интерпретацију књижевних текстова у уобичајеној (недиференцираној) настави. Задатак истраживања је: Провјерити у којој мјери ће ученици петог разреда основне школе рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) остварити статистички значајно већа постигнућа у моралној развијености (познавање типова људских карактера и познавање моралних особина), у односу на уобичајен рад на књижевном тексту. Хипотеза истраживања гласи: Претпостављамо да ће ученици петог разреда основне школе рецепцијом књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) остварити у просјеку статистички значајно већа постигнућа у моралној развијености (познавање типова људских карактера и познавање моралних особина), у односу на уобичајен интерпретативни рад на књижевном тексту. У

узorkу истраживања је било 185 ученика експерименталних и контролних одјељења. У четири одјељења Основне школе „Борисав Станковић” Бања Лука (од којих су касније два била експериментална) било је укупно 83 ученика, а у четири одјељења у Основној школи „Петар Петровић Његош” Бања Лука (од којих су касније два била контролна) било је укупно 102 ученика.

Сходно карактеру овог експериментално-методичког истраживања, његовом циљу и задацима, примијењене су сљедеће истраживачке методе: метода теоријске анализе и синтезе и експеримент са паралелним групама. Наше експериментално-методичко истраживање је реализовано са ученицима петог разреда основне школе, а имало је сљедеће 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 финалном мјерењу ефекти дјеловања експерименталног фактора у двије експерименталне групе (E1 и E2) упоређивани су са постигнућима у контролним групама (K1 и K2), у којима је преовладавао уобичајен рад на књижевном тексту. Припрема за рецепцију књижевних текстова у оквиру одабраних оптимално индивидуализованих система развијајуће наставе (НРНС и РН) садржавала је конципирање и креирање писаних припрема (микропланова наставе у обрнутом дизајну) за реализацију часова наставе (оптимално индивидуализоване) српског језика (подручје књижевности), гдје је апострофирана рецепција књижевног текста.² Креираним микроплановима рецепције књижевних текстова, „утканим” у иновативно-развијајуће системе наставе, настојали смо да дјелујемо на повећање постигнућа ученика петог разреда основне школе у моралној развијености. Реализација експерименталног фактора (рецепције књижевних текстова у системима развијајуће наставе) у оквиру редовне наставе српског језика трајала је током цијеле школске 2018/2019. године. Експериментални фактор или независна варијабла у истраживању била је рецепција књижевног текста у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН). При реализацији експерименталног програма, континуирано су припремане развојно-стимулативне рецепцијске вјежбе различитих нивоа сложености, што није био случај у раду на текстовима у контролним одјељењима.

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

² У овим моделима развијајуће наставе омогућено је (углавном) персонализовано учење и дјелотворно поучавање које се огледа кроз учитељево континуирано мотивисање ученика за рецепцију књижевног текста и објашњавање начина реализације задатака за самосталан (или интерактивни) рад који су у зони њиховог актуелног и наредног нивоа, уз неопходно повремено поучавање и анализу разумијевања усвојених наставно-књижевних садржаја.

стварани су нови услови и могућности за ефикасније емоционално прихватање, афективно уважавање, разумијевање и схватање вриједности књижевног текста, који су у складу са ученичким персоналним рецепцијским могућностима (оптимално индивидуализовани) и дијелом у зони њиховог наредног развоја. Развојно-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), подстицана је морална развијеност ученика. Вредновање рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе садржи утврђивање појединачких и колективних резултата у усвајању програмских садржаја, процјену ефикасности активности ученика, односно евалуацију токова и исхода оптимално индивидуализованог рецепцијског приступа у разредној настави књижевности. Вредновање (или самовредновање) рада ученика може се вршити у току рецепције, односно одмах након рјешавања појединих задатака или питања. Након сваког рецепцијског вјежбања учитељ врши „разврставање” ученика, односно њихово „превођење” у наредни ниво вјежбања или „враћање” на исти или нижи ниво вјежбања.

У оквиру истраживачких метода кориштена је техника тестирања моралне развијености ученика. У експерименталном истраживању кориштени су тест карактера (ТК) и тест познавања моралних особина (ТМО)³.

НАЛАЗИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНО-МЕТОДИЧКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати једногодишњег дидактичко-методичког експеримента углавном потврђују утицај рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на познавање типова људских карактера и на познавање значења моралних особина. Интересовало нас је да ли постоји разлика у познавању типова људских карактера између експерименталне (Е1) и контролне групе (К1). Резултати су приказани у сљедећој табели.

³ Овај инструмент је преузет од мр Мире Лакетић, докторанта Филозофског факултета у Бањој Луци, која је исти користила за потребе свог истраживања, респектујући теоријска полазишта и садржаје форме теста коју је креирала Ранка Пешиновић (1976).

Табела 1. Разлике аритметичких средина на тесту познавања типова људских карактера између експерименталне (Е1) и контролне (К1) групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M	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 1. показује да су ученици експерименталне групе (Е1) остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (К1) 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 коваријати). Према Јакобу Коену, магнитуда јачине парцијалног ета-квдрата је велика уколико је $\eta^2 \geq 0,14$ (Stevens, 1980). Дакле, можемо рећи да је она у оба случаја заиста велика. Када у обзир узмемо дјеловање експерименталног фактора у једногодишњем трајању, закључујемо да је напредак ученика експерименталне (Е1) групе у подручју познавања типова људских карактера статистички значајан.

Током реализације наставе различитих нивоа сложености рецепција књижевних текстова била је усмјерена на жељене (оčekиване) резултате у све три категорије ученика (испотпросјечне, просјечне и натпросјечне), уважавајући њихове индивидуалне могућност и (евентуални) напредак у зони наредног развоја. У контролној (К1) групи наставно-књижевни садржаји били су углавном прилагођени просјечном ученику. У експерименталним групама ученика рецепцијске вјежбе су биле усклађене са врстом књижевноумјетничког текста. У уводном дијелу часа, у оквиру фазе „утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика”, учитељ је посебну пажњу посвећивао одређеном типу људског карактера, тематски везаном за књижевни текст који је предмет доживљавања, разумијевања и сустваралаштва. Вођен је кратак разговор, гдје су сви ученици могли да искажу основне црте у тексту приказаног карактера, његове позиције у друштву и да кажу да ли у својој ближој 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.

Даље нас је занимало да ли постоји разлика у познавању типова људских карактера између експерименталне (Е2) и контролне групе (К2). Резултати су експлицирани у следећој табели.

Табела 2. Разлике аритметичких средина на тесту познавања типова људских карактера између експерименталне (Е2) и контролне (К2) групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M	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

У Табели 2. подаци униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања типова људских карактера приказују да су ученици експерименталне групе (Е2) остварили у просјеку статистички значајно већу разлику у овом подручју, у односу на контролну (К2) групу. Вриједност парцијалног ета-квadrата 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 ета-коэффициента између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,61 ($F = 58,17$; $p = 0,01$) (уз статистичку контролу коваријати).

Када је у питању напредак ученика експерименталне (Е2) групе у другом полугодишту, разлогом напретка може се сматрати и тематика књижевних текстова. Наиме, могуће је да су у другом полугодишту анализирани 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.

Поред демократског избора варијанти рецепцијских активности, у респонбилној настави (која је током овог истраживања била углавном оптимално индивидуализована) рецепција књижевних текстова била је фокусирана и на слободу изношења рецепцијског мишљења ученика, уважавајући њихове персоналне могућности и потенцијале и у зони наредног развоја. У контролној (К2) групи углавном је преовладавао уобичајен рад ученика на књижевном тексту, прилагођени просјечном ученику.

У наредним табелама дати су показатељи истраживања дејства рецепције књижевног текста у системима развијајуће наставе на познавање значења моралних особина ученика експерименталних група (Е1 и Е2) и контролних (К1 и К2) група (са доминантним уобичајеним радом на књижевном тексту). Сагледаћемо прво да ли постоји разлика у познавању значења моралних особина између експерименталне (Е1) и контролне групе (К1). Резултати су приказани у наредној табели.

Табела 3. Разлике аритметичких средина на тесту познавања значења моралних особина између експерименталне (Е1) и контролне (К1) групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M	SE	F	p	η^2
Интермедијално*	Е1	22	11,69	0,31	0,07	0,80	0,02
	К1	25	11,56	0,29			
Финално**	Е1	22	13,82	0,30	1,53	0,22	0,04
	К1	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 3 показује да ученици експерименталне групе (Е1) нису остварили у просјеку статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (К1) групу. Вриједност парцијалног ета-квadrата између иницијалног и интермедијалног мјерења износи 0,02 ($F = 0,07$; $p = 0,80$), а вриједност парцијалног ета-квadrата између интермедијалног и финалног мјерења износи 0,04 ($F = 1,53$; $p = 0,22$) (уз статистичку контролу коваријати). 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 (Е1) групе у подручју познавања значења моралних особина није статистички значајан у односу на контролу (К1) групу. Могуће је да би разлике између група биле израженије реализацијом експерименталног фактора у дужем временском трајању.

У оквиру фазе „утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика за рецепцију књижевног текста” вођен је кратак разговор о одређеној људској особини, тематски везаној за лик из књижевног текста. Сви ученици у експерименталним групама су могли да искажу своје виђење такве моралне људске особине и њене квалитете у друштву. Разговори овог типа били су подстицај за боље разумијевање особина и поступака ликова у књижевном

тексту који се реципира. 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 књижевним ликом или неким споредним ликовима. Такав приступ није примјењиван у раду са контролним одјелењима.

Занимало нас је и то да ли постоји разлика у познавању моралних особина између експерименталне (E2) и контролне групе (K2). Резултати су експлицирани у сљедећој табели.

Табела 4. Разлике аритметичких средина на тесту познавања значења моралних особина између експерименталне (E2) и контролне (K2) групе уз статистичку контролу утицаја коваријати (ANCOVA)

Мјерење	Група	N	M	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 4 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-квдрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,24 ($F = 12,02$; $p = 0,01$), а вриједност парцијалног ета-квдрата између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,66 ($F = 72,48$; $p = 0,01$) (уз статистичку контролу коваријати). Као разлог за бољи напредак ученика експерименталне (E2) групе у другом полугодшту можемо навести, између осталог, и тематику реципираних књижевних текстова. Врло је могуће да су у другом полугодшту реципирани текстови на основу којих су се ученицима у сфери трајног разумијевања задржале моралне особине карактеристичне за доминантне књижевне јунаке.

У респонсибилној настави (поред демократског избора варијанти наставно-рецепцијских активности) рецепција књижевних текстова била је у атмосфери слободног изношења рецепцијског мишљења, уз подстицање испољавања ученичких персоналних могућности и напретка у зони наредног раз-

воја. У контролној (К2) групи углавном је преовладавао уобичајен рад ученика (повремено интерактиван) на књижевном тексту, гдје су наставни садржаји били углавном прилагођени просјечном ученику. Послије једногодишње примјене експерименталног програма рецепције књижевних текстова у системима развијајуће наставе (НРНС и РН), ученици експерименталних група (Е1 и Е2) су постигли у просјеку углавном статистички значајно већа постигнућа у моралној развијености, у односу на ученике са којима је извођена уобичајена настава књижевности (у којој су књижевни текстови интерпретирани примјеном општег модела). Према тим показатељима наша хипотеза је углавном потврђена.

ЗАКЉУЧАК

Изучавањем савремене и тематски релевантне педагошко-психолошке и дидактичко-методичке литературе настојали смо цијеловитије теоријски расвјетлити рецепцију књижевног текста у настави и експериментално верификовати њене васпитне ефекте у развијајућој разредној настави (тј. утицај на моралну развијеност ученика петог разреда основне школе). Нове теоријске основе рецепције књижевног текста у развијајућој разредној настави развили смо синтезом теорије рецепције књижевног текста, теорије развијајуће наставе и дидактичко-методичких поставки два експериментално провјерена система иновативне наставе (наставе различитих нивоа сложености – НРНС и респонсибилне наставе – РН).

Примијењеним системима иновативно-развијајуће наставе омогућено је (углавном) персонализовано учење и дјелотворно поучавање које је остваривано кроз учитељево осмишљавање задатака и вјежби који су у зони актуелног и наредног развоја ученика, самосталан (или интерактивни) рад уз неопходно повремено поучавање и анализу разумијевања усвојених наставно-књижевних садржаја. Ученици експерименталних (Е1 и Е2) група били су чешће у прилици да читањем често инвентивно реципирају књижевне текстове и у оквиру рјешавања вјежби различитих нивоа сложености (које су биле око 70% на степену актуелног и око 30% у зони блиског развоја ученика). Наиме, иновативни наставни системи (настава различитих нивоа сложености и респонсибилна настава) у овом су истраживању „редизајнирани” и обогаћени оним фазама наставе који су директно везани за теорију рецепције и рецепциоестетички приступ проучавања и вредновања књижевног дјела на млађем школском узрасту ученика (евочирање хоризонта очекивања, утврђивање и појачавање рецепцијске спремности ученика, утврђивање естетске дистанце и допуна мјеста неодређености и сл).

Наше експериментално-методичко истраживање је поспијешило рецепцију књижевног текста у системима иновативно-развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика и створило могућности за самосталнију и свеобу-

хватнију рецепцију, доживљавање и разумијавање књижевног текста у складу са развојним потенцијалима сваког ученика на постојећем нивоу и у зони наредног (блиског) развоја. 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 максимално могућег развоја њихових узрасних и персоналних индивидуалитета.

Надамо се да ће ова експериментално утврђена ефикасност рецепције књижевног текста у поменутиим системима развијајуће наставе привући пажњу и интересовања будућих теоретичара, истраживача и практичара који преферирају иновирање и освјежавање наставне праксе, а посебно разредне наставе српског језика.

Литература

- Виготски, Л. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Моделли развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.
- Вујаклија, М. (1954). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- 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.
- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У *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.
- Драгић, Ж. и Илић, М. (2018). Ефекти рецепције књижевног текста у индивидуализованој и респонбилној разредној настави. *Зборник радова Филозофског факултета*, XLVIII(4), 165–183.
- Драгић, Ж. (2020). *Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика*. Необјављена докторска дисертација. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд. Учитељски факултет.
- Илић, М. (2002). *Респонбилна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.

- Илић, М. (2004). Традиционални и савремени модели наставног рада. У *Традиција и савременост*. Бања Лука: Филозофски факултет, 1053–1062.
- Илић, М. (2015). Дидактика и слобода учесника наставног процеса. У *Наука и слобода*. Пале: Филозофски факултет, 645–667.
- Илић, М. (2019). *Расправе о савременој настави и дидактици*. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Илић, М. (2020). *Дидактика*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Jaus, H. R. (1978). *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.
- Ковачевић, Б. (2012). *Интерактивна настава и морално васпитање ученика*. Источно Сарајево: Филозофски факултет Пале.
- Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: ИРО „ВУК КАРАЏИЋ”.
- Лексикон образовних термина* (2014). Београд: Учитељски факултет.
- Maricki, D. (ur.) (1978). *Teorija recepcije i nauci o knjizevnosti*. Beograd: Nolit.
- Нинковић, Г. (2006). *Савремена породица и школа*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Павловић Бабић, Д., Крњаић, З., Пешић-Матијевић, Ј. и Гошовић, Р. (2001). Структура способности и вештина критичког мишљења. *Психологија*, 34(1–2), 195–208.
- Реаџиновић, Р. (1976). *Pedagoška funkcija nastavnika u moralnom razvoju učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Пурић, Д. (2012). Циљ, задаци и исходи наставе и учења у домену проучавања књижевног дела у млађим разредима основне школе. У *Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи*. Ужице: Учитељски факултет, 15(14), 474–484.
- Пурић, Д. (2016). Разумевање текста у настави књижевности. *Настава и васпитање*, LXV(2), 427–437.
- Речник књижевних термина* (1985). Beograd: Nolit.
- Смиљковић, С. (2014). Рецепција књижевног текста на основношколском узрасту. У *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*. Ужице: Учитељски факултет, 369–376.
- Спајић, Н. (2007). Geneza i mogućnosti razvijajuće nastave. *Pedagogija*, LXII(4), 651–674.
- Stakić, M. (2008). Motivating the Students for Reading and Experiencing the Literary Work. *Contemporary intentions in Educations*, 2, Ohrid, 73–81.
- Стакић, М. (2016). Рецепција књижевног дјела у настави српског језика. У *Бањалучки новембарски сусрети 2016*, том II. Бања Лука: Филозофски факултет, 301–312.
- Stevens, J. P. (1980). Power of the multivariate analysis of variance tests. *Psychological Bulletin*, 88, 728–737.
- Степановна Сиденко, А. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. *Настава и васпитање*, 55(2), 109–121.

- Стојановић, Б. (2012). Басна у функцији развоја моралности и подстицања креативности ученика. У *Даровити и моралност*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов” и Универзитет „Аурел Влајку” Арад, 840–855.
- Стојановић, Б. (2013). Васпитне вредности текстова у читанкама за млађе разреде основне школе. У *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*. Врање: Учитељски факултет, 351–360.
- Стојановић, Б. и Здравковић, Д. (2019). Књижевни јунак и социјално одговорно понашање појединца у читанкама за млађе разреде основне школе. *Теме*, XLIII(4), 1247–1264.
- Стојановић, Б. (2019). Најмлађи читалац и сазнавање књижевног дела из угла теорије рецепције. У *Језик, књижевност, теорија*. Ниш: Филозофски факултет, 701–712.
- Тителски, М. (2019). *Школски успјех и морална развијеност ученика у другој триједи основне школе*. (Необјављен мастер рад). Бања Лука: Филозофски факултет.

Želimir Ž. Dragić

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Mile Đ. Ilić

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

**LITERARY TEXT RECEPTION IN DEVELOPING TEACHING
AND LEVEL OF MORAL DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL
AGE STUDENTS**

Summary

The processes and outcomes of literary text reception are determined by the flows and methodical specificities of the traditional and innovative-developing teaching system. Increased intensity of literary text reception can be achieved in the models of developing teaching at a younger school age.

Starting from the premises of the reception theory, the theory of innovative-developing teaching and the findings of tangent research, transferable theoretical foundations of literary reception and literary text reception microplans were developed in the models of developing classroom teaching (different complexity levels interactive teaching – DCLIT and responsible teaching – RT).

During the one-year experimental-methodical programme, elementary school fifth grade students were adopting literary-artistic texts in the context of one innovative-developing model of classroom teaching (different complexity levels teaching – E1 or responsible teaching – E2), and in the regular teaching of literature. On average, students in the experimental groups (E1 and E2) achieved generally statistically significantly higher scores during the final evaluation of the knowledge of moral qualities and knowledge of human personalities than the students in the control groups (K1 and K2). The obtained findings of the experimental-methodical research can be a significant contribution to the advancement of work on literary text in the teaching practice.

Keywords: *literary text reception in teaching, theory of innovative-developing teaching, level of moral development, younger school age students.*