

## RECEPCIJA KNJIŽEVNOG TEKSTA U MODELIMA RAZVIJAJUĆE NASTAVE I USVOJENOST OSNOVNIH KNJIŽEVNOTEORIJSKIH POJMOVA NA MLAĐEM ŠKOLSKOM UZRASTU UČENIKA<sup>1</sup>

Od samog polaska u školu učenici su u prilici da slušanjem (a kasnije čitanjem) upoznaju različite književne vrste iz sva tri književna roda, koja se u čitankama interpretiraju u skladu sa (receptijskim) mogućnostima i čitalačkim predznajima učenika. Iako na prvi pogled izgledaju kao jednostavni tekstovi, detaljnijom analizom njihove strukture možemo uvidjeti da je ta jednostavnost samo prividna i da je književnost za djecu vrlo kompleksna i slojevita, bogata raznovrсношću književnoteorijskih i nastavnih tumačenja.

Pošto je doživljeno potrebno i razumjeti, učenike mlađeg školskog uzrasta je potrebno pripremati za razumijevanje ekspresivnih činilaca u književnosti i upoznavati ih s osnovnim književnoteorijskim pojmovima, a to je naročito moguće putem efikasne recepcije književnih tekstova u razvijajućoj nastavi.

Uvažavajući ključne postavke teorije recepcije, teorije inovativno-razvijajuće nastave i nalaza nekoliko tangentialnih istraživanja, razvijene su teorijske osnove recepcije i mikroplani obrade književnog teksta u dva modela razvijajuće razredne nastave (nastava različitih nivoa složenosti – NRNS i responsibilna nastava – RN). Cilj empirijskog istraživanja jeste

---

\* zelimir.dragic@ff.unibl.org

<sup>1</sup> Rad predstavlja adaptirano poglavlje doktorske disertacije pod nazivom *Obrazovno-vaspitni efekti recepcije književnog teksta u razvijajućoj nastavi na mlađem školskom uzrastu učenika*, odbranjene 19. juna 2020. godine na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci.

utvrđivanje uticaja recepcije književnih tekstova u modelima razvijajuće nastave (NRNS i RN) na postignuća učenika petog razreda u poznavanju osnovnih književnoteorijskih pojmova, u odnosu na uobičajen rad na književnom tekstu, a posredstvom realizacije jednogodišnjeg metodičkog eksperimenta. Učenici eksperimentalnih grupa (E1 i E2) postigli su statistički značajno veća postignuća na finalnom mjerenju u poznavanju osnovnih književnoteorijskih pojmova, od učenika kontrolnih grupa (K1 i K2). Rezultati ovog eksperimentalno-metodičkog istraživanja mogu biti značajan doprinos unapređivanju rada na književnom tekstu u nastavnoj praksi, razumijevanju osnovnih pojmova iz teorije književnosti i daljem razvoju metodike nastave srpskog jezika i književnosti na mlađem školskom uzrastu.

*Ključne riječi:* recepcija književnog teksta, teorija recepcije, modeli razvijajuće nastave, osnovni književnoteorijski pojmovi, mlađi školski uzrast učenika

## UVODNA RAZMATRANJA

Učenici u osnovnoj školi od samog su početka školovanja u prilici (u početku slušanjem a kasnije čitanjem) upoznati se sa raznorodnim književnim vrstama. Odabrani književni tekstovi u nastavnom planu i programu prilagođeni su uzrastu učenika i prema tom kriterijumu se i interpretiraju u nastavi. U početnim razredima to su uglavnom kraće lirske pjesme i kratki prozni tekstovi.

Iako se na prvi pogled čine jednostavnim za čitanje, pažljivim uvidom u strukturu tekstova naive književnosti, lako ćemo zaključiti da je jednostavnost samo prividna i da je književnost za djecu iznimno kompleksna, polisemična, slojevita i da raspolaze bogatstvom i mogućnostima raznovrsnih književnoteorijskih i nastavnih tumačenja. (Vučković, 2016: 434)

Upravo zbog toga smo u našem metodološkom okviru empirijskog istraživanja postavili hipotezu prema kojoj vjerujemo da će učenici mlađeg školskog uzrasta recepcijom književnih tekstova u modelima razvijajuće nastave (NRNS i RN) postići statistički značajnija postignuća u poznavanju osnovnih književnoteorijskih pojmova, u odnosu na uobičajen rad na književnom tekstu.

Interpretacija književnog teksta u mlađim razredima uvijek kao polaznu tačku ima učenički doživljaj. Učenici mlađeg školskog uzrasta gotovo uvijek nastoje da doživljeni tekst povežu sa ličnim iskustvima, a učiteljima je obaveza da učenike podstiču na emotivna reagovanja u vezi sa tekстом. Pored toga, treba težiti ka tome da se pročitano i doživljeno razumije, odnosno neophodno je da učenike usmjeravamo ka sticanju čitalačkih kompetencija (Saksida, 2011; Vučković, 2016). To znači da kroz nastavu književnosti učenike treba postepeno uvoditi u razumijevanje ekspresivnih činilaca u književnosti, za identifikovanje teorijskih pojmova (književnih i funkcionalnih) i za uočavanje i shvatanje stilistike kojom je napisan književni tekst.

Bez razumijevanja književnih rodova i vrsta nema razumijevanja književnosti, jer su oblici koji se u njima pojavljuju književna djela često od presudne važnosti za shvatanje i doživljavanje književnosti. (Solar, 2005: 130)

Proces usvajanja književnoteorijskih pojmova započinje prvim doživljajem, a uživljavanjem u sadržinu teksta pristupa se njegovom razumijevanju. Zapravo, prva reakcija učenika na književnoumjetničko djelo je emotivnog karaktera. Nakon toga slijedi konstrukcija značenja, u kojoj učenik razumijeva djelo u kontekstu svojih predznanja i čitalačkih iskustava. Treća faza odnosi se na aspekt čitaočevog stvaranja, jer djelo ostvaruje svoje potpuno dejstvo na čitaoca tek onda kada ga ono podstakne na stvaralaštvo (Vučković, 2021).

Jedna od poteškoća koju učitelji imaju u vezi sa uvođenjem i usvajanjem osnovnih književnoteorijskih pojmova odnosi se na to da je na času (ili eventualno blok-času) nastave književnosti vrlo naporno, na konkretnim primjerima, prikazati više pomenutih pojmova književnoteorijskog karaktera, iako su oni uočljivi u tekstu. Prema Nastavnom planu i programu za srpski jezik u Republici Srpskoj (2021), a zaključno sa petim razredom osnovne škole, učenici bi trebalo da usvoje, tj. savladaju sljedeće književnoteorijske pojmove: pisac, naslov, pjesma, priča, glavni lik(ovi), sporedni lik(ovi), osobine likova, radnja, mjesto i vrijeme književne radnje, proza, dijalog, stih, strofa, lirska slika, bajka, basna, tema djela, pouka djela, lirska pjesma, epska pjesma, dramski tekst, poslovice, zagonetka, brzalica, osnovno i figurativno značenje, deskripcija, rima, osnovno osjećanje, roman za djecu, drama, ideja djela i lirski motivi.

Iz prethodnog pregleda možemo vidjeti da ovaj fundus pojmova i nije veliki, ako uzmemo u obzir da je u pitanju duži period za koji se oni treba da usvoje. Neki pojmovi se ponavljaju iz razreda u razred, u skladu sa spiralnim rasporedom nastavnih sadržaja u nastavnom programu. Materijal na osnovu kojeg učenici usvajaju osnovne književnoteorijske

pojmove su izabrani (reprezentativni) književni tekstovi koji su „zasićeni“ određenim pojmom književnoteorijskog karaktera ili su osnova za usvajanje određenog pojma. Ti tekstovi su sadržani u čitankama. U njima se nalaze i drugi tekstovi, namijenjeni za čitanje kod kuće. Ukoliko bude u mogućnosti, učitelj sa učenicima može da čita te tekstove i pojašnjava pojmove književnoteorijskog karaktera sadržane u njima. Na taj će način učenici biti spremniji za recepciju i interpretaciju narednih književnih tekstova.

#### TEORIJSKE OSNOVE EKSPERIMENTALNOG ISTRAŽIVANJA

Nastava književnosti na mlađem školskom uzrastu pruža mogućnost učenicima da izgrađuju književnu kulturu, razvijaju smisao za doživljavanje i formiraju kritički stav prema svijetu. Termin recepcija potiče od latinske riječi *receptio*, a znači primanje (Rečnik književnih termina, 1985), dok recipirati znači „usvojiti, primiti, pripustiti, dopustiti pristup“ (Вујаклија, 1954). Iz ugla posmatranja teorije književnosti recepcija se odnosi na čitačev prijem, razumijevanje, doživljavanje i vrednovanje umjetničkih elemenata pri direktnom kontaktu čitaoca s književnom djelom, bez posrednika (Драгић и Илић, 2020). Recepcija, zapravo, daje aktivnu ulogu čitaocu da stvara novo značenje teksta u zavisnosti od njegovih ličnih, društvenih i kulturnih vrijednosti, što je saglasno sa poststrukturalističkom epistemologijom (Kemelbekova, Shengelbaeva, Mukasheva & Копбайева, 2014; Vučković, 2021) i da na osnovu vlastite savjesti gradi recepcijsko iskustvo (Yanling Shi, 2013). Tvorac teorije recepcije je Hans Robert Jaus [Hans Robert Jauss], a kasnije su njegove ideje bile prihvaćene i od drugih pripadnika Konstaničke škole, naročito Wolfganga Izera [Wolfgang Iser] (Вучковић, 2006). Teorija recepcije je, kao pomoćna književna teorija, u priličnoj mjeri podstakla ulogu subjektivnosti u proučavanju književnog djela, dozvoljavajući da čitalačke reakcije budu važne za utvrđivanje vrijednosti teksta. Suštinski, teorija recepcije je aktivirala čitačevo reagovanje na tekst i dopunu mjesta neodređenosti (Vučković, 2006; Vučković, 2021).

Da bi učenik uspješno zaprimio i doživio svijet književnog djela, njegovo čitanje mora biti inspirisano potrebom za književnošću i unutrašnjom motivacijom (Vučković, 2012). Kada je u pitanju objašnjavanje određenih književnoteorijskih pojmova učenicima mlađeg školskog uzrasta, na učiteljima je obaveza da te pojmove (odnosno njihova značenja) dodatno približe učenicima, da ih ilustruju pomoću još nekih sličnih primjera i slično. Prikazivanje pojmova treba voditi tako da učenicima budu razumljivi i njihov sadržaj i njihova upotrebljivost u nastavi književnosti.

Svijet književnoumjetničkog djela je fikcionalan, pa zbog toga kompleksnost veza i odnosa između fikcionalnog svijeta književnog djela i realnog svijeta učenicima može biti otežavajuća za realizaciju nastave književnosti, ukoliko se raslojavanju te kompleksnosti ne pristupi na metodički adekvatan način (Вучковић, 2006).

Рецепција književnog текста u nastavi označava intelektualno-emotivni primalački akt čitaoca koji se odvija u procesu individualnog doživljavanja i razumijevanja književnog текста u kojem se uspostavljaju kompleksne veze i odnosi između fikcionalnog svijeta i stvarnosti i njihovo sučeljavanje sa personalnim iskustvima, vrijednostima i saznanjima čitaoca (učenika). (Драгић и Илић, 2018: 167)

Posebnost recepcije književnosti ogleda se u njenom neiscrpnom i živom procesu stalnog trajanja kroz koakciju književnog текста i recipijenta, kojim taj текст nastavlja život ne samo kao proizvod svog autora nego i kao stvaralački čin saživljenog čitaoca sa njim (Musa i Šušić, 2015). Naglašavajući ulogu čitaoca, teorija recepcije ga smatra kompetentnim da odgovori na pitanje estetske vrijednosti književnog текста, gdje u prvi plan dolazi mogućnost individualizovanog pristupa pri njegovom tumačenju. Dakle, potenciranjem aktivnog reagovanja čitaoca recepcionistički teorijski okvir je postao vrlo važan za nastavu književnosti, jer omogućava konkretnu primjenu principa individualizacije i personalizacije u njenoj realizaciji. Pored toga, ovakav okvir omogućava povezivanje prirode književnog djela s učenikovim životnim iskustvima i književnim predznanjima, a naročito kada podstiče razvoj i slobodu doživljaja u književnoaksiološkom domenu. Time se stvaraju povoljniji uslovi za recepciju književnog текста u razvijajućoj razrednoj nastavi, koja, u odnosu na uobičajeni rad na književnom тексту, može biti mnogo učinkovitija.

Pobornici teorije razvijajuće nastave (Eljkonin, Davidov, Leontijev, Zankov) zalagali su se za to da dijete ne smije biti posjetilac u školi, već neko ko će zauzeti poziciju subjekta koji usavršava samog sebe. U razvijajućoj nastavi učenik treba da osjeća potrebu za samomijenjanjem i da ima motiv za samorazvojem.

Didaktika i nastava razvijajućeg tipa imaju drugačiju psihološko-logičku osnovu u okviru koje se prednost daje podsticanju zapažanja pojava i analiziranja uzročno-posljedičnih veza, mišljenja, otkrivanja i generalizacija u zoni narednog (u početku bliskog) razvoja učenika, čime se proširuju prostori slobodnijeg ispoljavanja i afirmacije učenika, kao i komplementarne inventivnosti nastavnika. (Ilić, 2015: 651)

U takvom nastavnom konceptu nastavnu djelatnost i proces učenja učenik doživljava kao režiran posao, direktno povezan sa njegovim sopstvenim razvojem. Zbog toga se u posljednje vrijeme intenziviraju istraživanja i razrade koncepta „zone narednog razvoja“ kao najznačajnijeg objektivnog strukturnog elementa inovativno-razvijajuće nastave.

Koncepcija inovativno-razvijajuće nastave zasniva se na organizaciji i primjeni raznorodnih modela i nastavnih sistema u kojima preovladava harmonično i cjelovito usvajanje znanja i razvoj svih potencijala ličnosti učenika, do ličnih maksimuma (Ilić, 2020). Razvijajući modeli nastave se razlikuju po svom razvijajućem efektu, odnosno po količini uticaja na opšti ličnosni razvoj učenika (razvoj kritičkog mišljenja, emocionalno-voljne, socijalne i moralne sfere, i slično) (Dragić i Илић, 2020). Posmatrano s aspekta efikasne recepcije književnog teksta, u ovom radu fokus je stavljen na dva modela inovativno-razvijajuće nastave koji u procesu recepcije (na mlađem školskom uzrastu) mogu podstaći efikasnije usvajanje pojmova književnoteorijskog karaktera. To su nastava različitih nivoa složenosti i responsibilna nastava.

Osnovna intencija nastave različitih nivoa složenosti jeste da se jedinstveni programski okvir, uvažavajući individualne razlike učenika, diferencira na različite nivoe znanja i sposobnosti. Nastava različitih nivoa složenosti (NRNS) označava najpraktičniju varijantu individualizacije nastave, čija se specifičnost ogleda u identifikaciji (pozicioniranju) svakog učenika prema nivoima i strukturama znanja, umijećima, interesovanjima i ostalim individualnim potencijalima, te izradom, realizacijom i vrednovanjem vježbi različitih nivoa složenosti (Илић, 1984). Dakle, didaktičko-metodičke vrijednosti i prednosti nastave različitih nivoa složenosti u odnosu na uobičajenu nastavu ogledaju se u samom procesu pripremanja diferenciranih vježbi (s individualizovanim uputstvima za učenje, optimalnim brojem zadataka, od kojih je oko 30% u zoni bliskog razvoja) za učenike.

Demokratsko participiranje učenika i nastavnika u odlučivanju o najbitnijim pitanjima organizacije nastavnih aktivnosti osnovno je obilježje responsibilne nastave. Unošenjem demokratsko-participacijskih promjena u savremenu nastavu suštinski se poboljšava i koncept inter(aktivnog) poučavanja i učenja. Razvojno je najpodsticajniji onaj responsibilni nastavni rad koji se sadržajno-problemski i dinamički odvija u zoni bliskog učenikovog razvoja (Ilić, 2002), ali isključivo onda kada su sve pomenute varijante nastavnih aktivnosti, programskih sadržaja i materijalno-tehničke osnove razvijajućeg karaktera i imaju tendenciju da sa kolektivnog plana pređu na individualni (Давидов, 1995).

Funkcionalnim povezivanjem konstituenti teorije recepcije i teorije inovativno-razvijajuće nastave u našem didaktičko-metodičkom eksperimentu, fokusiranom na refleksivnu samoaktivnost učenika i podržavajuće instruktivnu ulogu učitelja u pomenutim modelima nastave, omogućili smo razvijajuće orijentisan tok nastave u kojem je proces recepcije bio usmjeren na podsticanje kritičko-refleksivne samoaktivnosti, duhovno obogaćivanje, književno-estetsko senzibilizovanje i stvaralačko ispoljavanje učenika (Dragić, 2020b).

U pomenutim modelima razvijajuće nastave fokus je bio usmjeren na proces recepcije književnih tekstova, a dizajniran je takav nastavni ambijent u kojem su kontinuirano stvarane „zone narednog razvoja učenika“ i podsticajan razvoj učeničkih recepcionoestetičkih i književnoteorijskih potencijala. Pri realizaciji nastave književnosti različitih nivoa složenosti i responsibilne nastave osmišljavana su recepcijski podsticajna pitanja (i zadaci) koji su svakom učeniku omogućavali da maksimalno moguće prihvati i interpretira književno djelo koje je predmet recepcije, samostalno ili uz primjenu optimalne socijalne interakcije i kooperativnog učenja. Recepcijskim angažovanjem u responsibilnoj nastavi književnosti učenici mlađeg školskog uzrasta bili su u mogućnosti da intenziviraju razvoj kreativne imaginacije kao strategije spoznavanja novih ideja i relacija u književnom djelu. Primjenom ovakvih modela nastavnog rada znatno se mijenjala pozicija i položaj učenika i učitelja u procesu recepcije književnog teksta. Stvarano je novo podsticajno okruženje u kojem je učenik bio angažovaniji, samostalniji, slobodniji, sa maksimalno mogućom socijalizacijom individualiteta, a učitelj sve više bio kreator, organizator, savjetnik i vaspitač u tom okruženju (Илић, 2004).

#### METODOLOŠKI OKVIR EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog teorijski utemeljenog eksperimentalnog istraživanja bio je utvrditi da li se recepcijom književnih tekstova u modelima razvijajuće nastave (u nastavi različitih nivoa složenosti i responsibilnoj nastavi književnosti) postižu statistički značajno veća postignuća učenika petog razreda osnovne škole pri usvajanju osnovnih književnoteorijskih pojmova, u odnosu na uobičajenu nastavu književnosti.

Uzorak istraživanja činilo je 185 učenika, od čega 83 učenika JU OŠ „Borisav Stanković“ Banja Luka i 102 učenika JU OŠ „Petar Petrović Njegoš“ Banja Luka. Glavna hipoteza istraživanja glasila je: Pretpostavimo da će učenici petog razreda osnovne škole recepcijom književnih tekstova u modelima razvijajuće nastave (NRNS i RN) ostvariti u prosjeku statistički značajno veća postignuća u poznavanju osnovnih knji-

ževnoteorijskih pojmova, u odnosu na uobičajenu razrednu nastavu književnosti.

Efikasnost djelovanja eksperimentalnog faktora u dvije eksperimentalne grupe (E1 i E2) u finalnom mjerenju upoređivana je sa postignućima učenika u kontrolnim grupama (K1 i K2), gdje je dominirao uobičajen interpretativni rad na književnom tekstu. Pripremanje recepcijskih aktivnosti u okviru odabranih modela razvijajuće nastave obuhvatalo je osmišljavanje pisanih priprema (mikroplanova nastave u obrnutom dizajnu) za realizaciju časova nastave srpskog jezika (područje književnosti), gdje je apostrofirana recepcija književnog teksta.

Mikroplanovima recepcije književnih tekstova, integrisanim u modele razvijajuće nastave, nastojali smo da utičemo na povećanje postignuća učenika petog razreda osnovne škole u poznavanju osnovnih književnoteorijskih pojmova. Provođenje eksperimentalnog faktora u okviru redovne razredne nastave srpskog jezika trajalo je tokom cijele školske 2018/2019. godine. Od istraživačkih metoda primijenjena je tehnika testiranja poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova, a od istraživačkih instrumenata korišten je test poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova (TPOKP). Test poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova (TPOKP) u A, B i C formi kreiran je za potrebe utvrđivanja nivoa poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova učenika petog razreda osnovne škole. Sve tri forme testa sadržavale su po 17 zadataka za učenike. Formulacija zadataka bila je takva da su se u njima kontekstualno nalazili svi početni književnoteorijski pojmovi od drugog do petog razreda osnovne škole, a učenici su ih uočavali i pismeno obrazlagali. Ovaj instrument je baždaren i dobijena su tri koeficijenta relijabilnosti. Za formu A koeficijent relijabilnosti iznosio je 0,70, za formu B 0,66, a za formu C 0,65.

U empirijskom istraživanju korišteni su sljedeći statistički postupci: računanje mjera centralne tendencije (aritmetička sredina), računanje mjera standardnog odstupanja (standardna devijacija) i analiza varijanse. Za potrebe statističke obrade i prikazivanje rezultata istraživanja korišten je statistički program SPSS 20.0 for Windows.

## REZULTATI I DISKUSIJA ISTRAŽIVAČKIH NALAZA

U ovom dijelu rada biće predstavljen uticaj recepcije književnog teksta u modelima razvijajuće nastave na usvojenost osnovnih književnoteorijskih pojmova učenika petog razreda osnovne škole. U narednoj tabeli prikazujemo postignuća eksperimentalne (E1) i kontrolne grupe (K1) na testovima poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova.



*Tabela 1. Analiza varijanse ponovljenih mjerenja postignuća eksperimentalne (E1) i kontrolne grupe (K2) na testovima poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova (Repeated measures ANOVA)*

<b>Grupa</b>	<b>Nivo mjerenja</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
E1 - grupa	inicijalno	21	5,33	1,77	53,20	2; 40	0,01	0,73
	intermedijalno	21	9,69	2,36				
	finalno	21	10,66	2,24				
K1 - grupa	inicijalno	25	8,96	1,67	1,09*	1,53; 36,76	0,33	0,04
	intermedijalno	25	8,45	2,05				
	finalno	25	8,52	2,23				

\* zbog narušene pretpostavke sferičnosti (Mauchly test) izvršena korekcija po Greenhouse-Geisser

Vrijednost F-omjera u eksperimentalnoj (E1) grupi pokazuje da se nakon realizacije dijela eksperimentalnog programa (receptije književnih tekstova u nastavi različitih nivoa složenosti) statistički značajno poboljšao nivo postignuća učenika u poznavanju osnovnih književnoteorijskih pojmova. U kontrolnoj (K1) grupi nije bilo statistički značajne razlike u postignućima učenika u okviru ovog obrazovnog područja. Razloge za ovakve rezultate možemo pronaći u metodičkom osmišljavanju časova srpskog jezika i književnosti. U eksperimentalnoj (E1) grupi učenici su bili kontinuirano angažovani u realizaciji optimalno individualizovanim i razvojno-stimulativnom recepcijskim vježbama koje su dijelom bile u zoni njihovog narednog razvoja (i obavezno usklađivane sa vrstom književnoumjetničkog teksta). Učitelj je tokom analize (tj. pri realizaciji vježbi različitih nivoa složenosti) obrazlagao učenicima nepoznate riječi i izraze (kontekstualno), ali i nove književnoteorijske pojmove (ukoliko su bili uočljivi u tom tekstu). Novi književnoteorijski pojmovi obrazlagani su na konkretnim primjerima (dijelovima) iz teksta. Napredak učenika eksperimentalne grupe (E1) determiniše i vrijednost kvadriranog parcijalnog eta-koeficijenta koji u ovom slučaju iznosi 0,73, što ukazuje na izrazito jak uticaj eksperimentalnog faktora na usvajanje osnovnih književnoteorijskih pojmova. To znači da se oko 73% varijanse razlika u poznavanju osnovnih književnoteorijskih pojmova eksperimentalne (E1) grupe na finalnom mjerenju može objasniti na osnovu djelovanja eksperimentalnog faktora, tj. receptije književnih tekstova u nastavi različitih nivoa složenosti.

Dalje nas je zanimalo da li postoji razlika u poznavanju osnovnih književnoteorijskih pojmova između eksperimentalne (E1) i kontrolne grupe (K1) u svim nivoima mjerenja.

*Tabela 2.* Razlike aritmetičkih sredina (prilagođenih) na testu poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova između eksperimentalne i kontrolne grupe uz statističku kontrolu uticaja kovarijata (ANCOVA)

Nivo mjerenja	Grupa	N	M (Estimated)	SE	F	p	$\eta^2$
Intermedijalno*	E1	22	10,68	0,54	12,84	0,01	0,23
	K1	25	7,59	0,49			
Finalno**	E1	21	10,52	0,51	5,18	0,03	0,16
	K1	25	8,64	0,45			

\* kovarijate: inicijalno mjerenje i zaključne ocjene iz srpskog jezika u 4. i 5. razredu

\*\* kovarijate: inicijalno i intermedijalno mjerenje, zaključne ocjene iz srpskog jezika u 4. i 5. razredu

Pomoću pokazatelja univarijantne analize razlika prosječnih vrijednosti postignuća na testovima poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova u Tabeli 2 uočavamo da su učenici eksperimentalne grupe (E1) statistički značajno napredovali u ovom području, u odnosu na kontrolnu (K1) grupu. Vrijednost parcijalnog eta-koeficijenta nešto je veća između inicijalnog i intermedijalnog mjerenja i iznosi 0,23 ( $F=12,84$ ;  $p=0,01$ ), za razliku od vrijednosti parcijalnog eta-kvadrata između intermedijalnog i finalnog mjerenja, koja iznosi 0,16 ( $F=5,18$ ;  $p=0,01$ ) (uz statističku kontrolu četiri kovarijate). Ako uzmemo u obzir Koenovo tumačenje o skali jačine parcijalnog eta-kvadriranog koeficijenta, možemo zaključiti da je ona u oba slučaja velika (Pallant, 2009). Kao determinanta napretka učenika eksperimentalne (E1) grupe u prvom polugodištu može da posluži činjenica o tome da su psihološki eksperimenti pokazali da je učenje u početku uvođenja inovacija najefikasnije i najintenzivnije. Ukoliko se fokusiramo na djelovanje eksperimentalnog faktora u jednogodišnjem trajanju, možemo istaći da su postignuća učenika eksperimentalne (E1) grupe u području poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova statistički značajna. U nastavi različitih nivoa složenosti recepcija književnih tekstova bila je fokusirana na očekivane rezultate u sve tri kategorije učenika (ispotprosječne, prosječne i natprosječne), uvažavajući njihove mogućnosti i napredak u zoni narednog (budućeg) razvoja. U kontrolnoj grupi, gdje je uglavnom preovladavao

uobičajen rad učenika na književnom tekstu, nastavno-književni sadržaji bili su prilagođeni prosječnom učeniku.

Prikazali smo uticaj recepcije književnog teksta u nastavi različitih nivoa složenosti (kao prvog modela razvijajuće nastave u našem eksperimentalnom istraživanju) na postignuća učenika u polju poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova. U narednim tabelama prikazaćemo efikasnost eksperimentalnog faktora u eksperimentalnoj (E2) grupi, u odnosu na kontrolnu (K2) grupu. Konkretno, radi se o djelovanju recepcije književnog teksta u responsibilnoj nastavi (kao drugog modela razvijajuće nastave u našem istraživanju) na postignuća učenika u polju poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova.

*Tabela 3. Analiza varijanse ponovljenih mjerenja postignuća eksperimentalne (E2) i kontrolne (K2) grupe na testovima poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova (Repeated measures ANOVA)*

<b>Grupa</b>	<b>Nivo mjerenja</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>Df</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2</math></b>
E2 - grupa	inicijalno	19	3,63	2,24	46,10	2; 36	0,01	0,72
	intermedijalno	19	8,50	2,34				
	finalno	19	9,95	1,95				
K2 - grupa	inicijalno	25	4,20	2,25	16,01	2; 48	0,01	0,40
	intermedijalno	25	5,94	1,74				
	finalno	25	6,24	1,74				

Primjetno je da vrijednost F-omjera u eksperimentalnoj (E2) grupi pokazuje da se nakon realizacije eksperimentalnog faktora (recepcije književnih tekstova u responsibilnoj razrednoj nastavi) statistički značajno poboljšao nivo učeničkih postignuća u poznavanju osnovnih književnoteorijskih pojmova ( $F=46, 10; p=0,01$ ). To je vidljivo i u kontinuiranom rastu aritmetičkih sredina na testovima poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova. Kada je u pitanju kontrolna (K2) grupa, takođe se može vidjeti statistički značajna razlika u postignućima učenika u ovom području, koja je znatno manja nego u eksperimentalnoj (E2) grupi.

Ovakvi rezultati u eksperimentalnoj (E2) grupi mogu se „pripisati“ metodičkom koncipiranju časova srpskog jezika i književnosti. U eksperimentalnoj (E2) grupi učenici su bili kontinuirano aktivni u demokratski odabranim varijantama individualizovanih i razvojno-stimulativnih recepcijskih vježbi, koje su dijelom bile u zoni njihovog narednog razvoja. Na kraju etape čitanja teksta u sebi, učitelj je objašnjavao učenicima ma-

nje poznate riječi i izraze (ukoliko učenici nisu bili u mogućnosti da kontekstualno odrede značenje tih riječi), ali i nove književnoteorijske pojmove (ukoliko su se pojavljivali u tom tekstu).

Kontinuiranom napretku učenika eksperimentalne grupe (E2) ide u prilog i vrijednost parcijalnog eta-kvadrata koja u ovom slučaju iznosi 0,72, što ukazuje na izrazito pozitivan uticaj eksperimentalnog faktora na usvajanje osnovnih književnoteorijskih pojmova. To znači da se oko 72% varijanse razlika u poznavanju osnovnih književnoteorijskih pojmova eksperimentalne (E2) grupe na finalnom mjerenju objašnjava na osnovu djelovanja eksperimentalnog faktora, tj. recepcije književnih tekstova u odgovarajućoj nastavi. Iako je napredak eksperimentalne (E2) grupe dosta veći, treba istaći i da je kontrolna grupa (K2) napredovala. Takav napredak je svakako proizvod rada učenika i učitelja na književnim tekstovima u toku jedne školske godine, a to je dovoljno dug period da učenici usvoje nove pojmove književnoteorijskog karaktera, te da se na novim primjerima prisjete onih koje su ranije pominjali, pa zaboravili.

Željeli smo utvrditi da li postoji razlika u poznavanju osnovnih književnoteorijskih pojmova između eksperimentalne (E2) i kontrolne grupe (K2) na svim nivoima mjerenja. Rezultati su predstavljeni u sljedećoj tabeli.

Tabela 4. Razlike aritmetičkih sredina (prilagođenih) na testu poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova između eksperimentalne (E2) i kontrolne (K2) grupe uz statističku kontrolu uticaja kovarijata (ANCOVA)

Nivo mjerenja	Grupa	N	M (Estimated)	SE	F	p	$\eta^2$
Intermedijalno*	E2	19	9,38	0,46	15,14	0,01	0,29
	K2	25	5,24	0,40			
Finalno**	E2	19	10,52	0,50	10,65	0,01	0,22
	K2	25	8,64	0,44			

\* kovarijate: inicijalno mjerenje i zaključne ocjene iz srpskog jezika u 4. i 5. razredu

\*\* kovarijate: inicijalno i intermedijalno mjerenje, zaključne ocjene iz srpskog jezika u 4. i 5. razredu

Predstavljeni podaci univarijantne analize razlika prosječnih vrijednosti postignuća na testovima poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova u Tabeli 4 ukazuju na to da su učenici eksperimentalne grupe (E2), u odnosu na kontrolnu (K2) grupu, ostvarili u prosjeku sta-

tistički značajno veća postignuća u području poznavanja osnovnih književnoteorijskih pojmova. Vrijednost parcijalnog eta-kvadrata nešto je veća između inicijalnog i intermedijalnog mjerenja i iznosi 0,29 ( $F=15,14$ ;  $p=0,01$ ), za razliku od vrijednosti parcijalnog eta-kvadrata između intermedijalnog i finalnog mjerenja koji iznosi 0,22 ( $F=10,65$ ;  $p=0,01$ ) (uz statističku kontrolu četiri kovarijate). U Tabeli 4 vidljivo je da je nešto veća efikasnost u eksperimentalnoj grupi (E2) ostvarena na relaciji inicijalno-intermedijalno mjerenje u odnosu na relaciju intermedijalno-finalno mjerenje.

Kao jedan od razloga za veći napredak učenika eksperimentalne (E2) grupe u prvom polugodištu možemo istaknuti slobodu izbora učenika u realizaciji individualizovanih recepcijskih aktivnosti. Pored demokratskog izbora varijanti nastavno-recepcijskih aktivnosti, u responsibilnoj nastavi recepcija književnih tekstova bila je fokusirana na željene rezultate za sve tri kategorije učenika (ispotprosječne, prosječne i natprosječne), uvažavajući njihove personalne mogućnosti i potencijale i napredak u zoni narednog razvoja. U kontrolnoj (K2) grupi uglavnom je preovladavao uobičajen rad učenika na književnom tekstu, gdje su nastavni sadržaji bili prilagođeni prosječnom, imaginarnom učeniku.

Iz prethodne interpretacije rezultata može se zaključiti da je recepcija književnih tekstova u odabranim razvijajućim modelima nastavnog rada (nastava različitih nivoa složenosti i responsibilna nastava) omogućila da se osnovni književnoteorijski pojmovi usvajaju i utvrđuju na jedan drugačiji način, uz uvažavanje psihofizičkih potencijala svih učenika i slobode da asocijativno obrazlože značenje novog književnog pojma u posebnim fazama časova inovativne nastave srpskog jezika.

Tome u prilog idu i vrijednosti parcijalnog eta-kvadrata u nastavi različitih nivoa složenosti  $\eta^2=0,73$  (E1) i responsibilnoj razrednoj nastavi  $\eta^2=0,72$  (E2) srpskog jezika. Kreiranje nastavnih situacija u kojima su na osnovu recipiranih tekstova uočavani i usvajani osnovni književnoteorijski pojmovi doprinijelo je tome da glavna hipoteza eksperimentalnog istraživanja bude potvrđena.

## ZAKLJUČAK

Izučavanjem savremene pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke literature nastojali smo cjelovitije teorijski rasvijetliti recepciju književnog teksta u nastavi i eksperimentalno verifikovati neke njene obrazovne efekte u razvijajućoj razrednoj nastavi (tj. usvajanje osnovnih književnoteorijskih pojmova učenika petog razreda osnovne škole).

Nove teorijske osnove recepcije književnog teksta u razvijajućoj razrednoj nastavi razvijene su sintezom teorije recepcije, teorije razvijajuće nastave i didaktičko-metodičkih postavki dva eksperimentalno provjereni sistema razvijajuće nastave (nastave različitih nivoa složenosti – NRNS i responsibilne nastave – RN). Primijenjenim modelima inovativno-razvijajuće nastave omogućeno je (uglavnom) personalizovano učenje i djelotvorno poučavanje koje je ostvarivano kroz učiteljevo objašnjavanje načina realizacije zadataka koji su u zoni aktuelnog i narednog razvoja učenika, samostalan (ili interaktivni) rad uz neophodno povremeno poučavanje i analizu razumijevanja usvojenih pojmova književnoteorijskog karaktera. Učenici eksperimentalnih (E1 i E2) grupa bili su češće u prilici da čitanjem često inventivno recipiraju književne tekstove u okviru rješavanja vježbi različitih nivoa složenosti (koje su bile oko 70% na stepenu aktuelnog i oko 30% u zoni bliskog razvoja učenika).

Sprovedeno istraživanje je pospjelo recepciju književnog teksta u modelima razvijajuće nastave na mlađem školskom uzrastu učenika i stvorilo mogućnosti za sveobuhvatniju recepciju, doživljavanje, razumijevanje i vrednovanje književnog teksta u skladu sa razvojnim potencijalima svakog učenika na postojećem nivou i u zoni narednog (bliskog) razvoja. Konceptualna modifikacija razredne nastave književnosti ovakvog tipa značajan je iskorak u obogaćivanju metodičkih saznanja o inovativnoj, recepcionoestetički fokusiranoj razvijajućoj razrednoj nastavi književnosti, a time i razvoju savremene metodike nastave književnosti na mlađem školskom uzrastu, pružajući šire mogućnosti za intenzivniju i efikasniju recepciju književnog teksta od strane učenika, uz uvažavanje i stimulisanje maksimalno mogućeg razvoja njihovih personalnih individualiteta.

Očekujemo da će ova eksperimentalno utvrđena efikasnost recepcije književnog teksta u pomenutim modelima razvijajuće nastave privući pažnju i pospješiti interesovanja budućih teoretičara, istraživača i praktičara koji preferiraju unapređivanje i nadopunjavanje nastavne prakse, a posebno razredne nastave srpskog jezika.

Literatura

- Dragić, Ž. (2020b). Recepcija književnog teksta u modelima inovativne nastave i verbalna kreativnost učenika mlađeg školskog uzrasta. *Naša škola*, XXVI(2), 9–26.
- Ilić, M. (2020). *Didaktika*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Jaus, H. R. (1978). *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.
- 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.
- Musa, Š. i Šušić, M. (2015). Teorija recepcije i školska recepcija. *Hum*, 10(13), 84–108.
- Pallant, J. (2009). *SPSS – priručnik za preživljavanje*. Beograd: Mikro knjiga.
- Saksida, I. (2011). Aktualnost tradicije u nastavi književnosti: Trebaju li mladi čitatelji u školi uistinu „čitati bilo što i bilo kako”? U A. Bežen i B. Majhut (Prir.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (253–270). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu and ECNSI.
- Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- 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.
- Vučković, D. (2019). Acquisition and development of students' vocabulary in lower grades of elementary school. In Ž. Fleger, & I. Moritz (Eds.), *Children and Languages Today: First and Second Language Literacy Development* (37–64). Delaware, USA: Vernon Press.
- Vučković, D. (2021). Stvaralaštvo kao finalizacija procesa recepcije: Studenti bajkopisci u vrijeme pandemije COVID-19. U S. Lakić (Prir.), *Banjalučki novembarski susreti 2020* (453–470). Banja Luka: Filozofski fakultet. doi: 10.7251/FLZB2101453V.
- Yanling S. (2013). Review of Wolfgang Iser and His Reception Theory. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(6), 982–986.

\*\*\*

- Вучковић, Д. (2006). *Теорија рецеиције у настаџи књижевности у млађим разредима основне школе*. Никшић: Филозофски факултет.

- Вучковић, Д. (2012). Читалачка интересовања ученика петог разреда основне школе. У В. Јовановић и Т. Росић (Прир.), *Књижевност за децу и омладину – наука и настава* (195–212). Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Вујаклија, М. (1954). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У С. Крњајић, (Прир.), *Сазнање и настава* (9–36). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- 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. (2020а). *Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевних текстова у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика*. (Докторска дисертација). Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.
- Драгић, Ж. и Илић, М. (2020). Рецепција књижевног текста у развијајућој настави и морална развијеност ученика млађег школског узраста. У С. Маринковић (Прир.), *Наука и настава у васпитно-образовном контексту* (281–298). Ужице: Педагошки факултет.
- Илић, М. (1984). *Учење и настава различитих нивоа сложености*. Сарајево – Београд: ЗУНС.
- Илић, М. (2002). *Респонсибилна настава*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Илић, М. (2004). Традиционални и савремени модели наставног рада. У Д. Бранковић (Прир.), *Традиција и савременост* (1053–1062). Бања Лука: Филозофски факултет.



Želimir Ž. Dragić

LITERARY TEXT RECEPTION IN THE DEVELOPING TEACHING  
MODELS AND LEVELS OF ACQUISITION OF KEY LITERARY  
THEORY CONCEPTS AMONG YOUNGER SCHOOL AGE STUDENTS

Summary

The students have the opportunity from the very start of school to be introduced with different literary subgenres from all three literary genres interpreted in textbooks in accordance with (reception) abilities and prior reading knowledge of the students through listening (and later through reading). Although at first glance they appear as simple texts, a more detailed analysis of their structure shows that this simplicity is only seemingly so and that the children's literature is rather complex and layered, rich in a variety of literary theory and teaching interpretations.

Since it is also necessary to understand what was experienced, the students of younger school age need to be prepared for understanding the expressive factors in literature and they need to be introduced with literary theory concepts. This can be achieved through efficient reception of literary texts in the developing teaching.

The theoretical basis of reception and micro plans of literary text analysis were developed into two models of the developing classroom teaching (different complexity levels teaching – DCLT and responsible teaching – RT) while taking into account the key postulates of the theory of reception, the theory of innovative-developing teaching and the findings of several tangential research. The aim of this empirical research is to determine the effect of literary texts reception in the models of the developing teaching (DCLT and RT) on achievements of the fifth grade students. Through the implementation of a one-year teaching methods experiment the students' achievement was measured as the knowledge of the basic literary theory concepts, in comparison to the usual work on a literary text.. The students in experimental groups (E1 and E2) achieved statistically significantly higher scores in the final measuring of knowledge on basic literary theory concepts than the students in control groups (C1 and C2).

Results of this experimental teaching methods research represent a significant contribution to improving the teaching practice of literary texts to achieve an understanding of the basic literary theory concepts

and also to further development of the teaching methods of classroom teaching of the Serbian language and literature.

*Key words:* literary text reception, reception theory, the developing teaching models, basic literary theory concepts, younger school age children