



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ



Даница Н. Коцевска

**РЕЦЕПЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У
РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Врање, 2018.



UNIVERSITY OF NIŠ
PEDAGOGICAL FACULTY IN VRANJE



Danica N. Kocavska

**RECEPTION OF LITERARY TEXT IN
CLASSROOM TEACHING**

DOCTORAL DISSERTATION

Vranje, 2018

Подаци о докторској дисертацији

Ментор:

Др Сунчица Денић Михаиловић, редовни професор
Педагошког факултета у Врању Универзитета у Нишу

Наслов:

Рецепција књижевног текста у разредној настави

Резиме:

Одабрана тема проистекла је из вишегодишњег промишљања о теоријским поставкама из области књижевности и њихове имплементације кроз одреднице савременог наставног процеса у разредној настави који се, у својим епистемолошким трагањима усмерава ка ученику/ученици, у циљу изналажења таквих образовних окружења која уважавају њихове потенцијале и води их кроз перцепцију сазнавања света и сопствене личности. Књижевни текст, као експлицитну творевину, у раду откривамо кроз могућности умрежавања разноликог знања, која уз процењивање и критичко просуђивање уметничке творевине, усмеравају ученике/ученице да самостално и истраживачки разумевају свет као целину и неисцрпни извор емотивног и сазнајног.

У раду се полази од претпоставке да ће се током истраживања показати успешност примене рецепције књижевног текста у млађим разредима основне школе, као комплексног индивидуалног чина, и уз реализацију методичких концепата заснованих на хуманистичко - конструктивистички оријентисаној настави усмереној на ученика/ученицу, допринети унапређењу просуђивања и критичког процењивања књижевног текста и мотивисати саморегулисано истраживање и самоактуализацију у вршњачком тиму.

Анализа резултата емпиријског истраживања применом педагошког експеримента са ученицима/ученицама 4. разреда основне школе, показала је постојање значајне статистичке разлике постигнућа експерименталне у односу на контролну

групу у резултатима на тестовима за проверу достигнутог нивоа остварености образовних стандарда. Уочене су значајне разлике између група у просуђивању и критичком процењивању књижевног текста при чему су резултати експерименталне бољи од резултата контролне групе. Самопроцена корисности и самоефикасности при изради плана високо корелирају тако да ученици/ученице који процењују да је израда плана корисна уједно процењују и да су ефикасни у изради плана, и обрнуто.

Реализацијом истраживања и анализом добијених резултата предочене су могућности за примену методичких концепата за рецепцију књижевног текста у разредној настави. Истраживањем смо дошли до нових сазнања, која могу бити од значаја за методику разредне наставе, и верујемо да ће она дати свој допринос настојањима да се квалитет методичких приступа у савременој настави подигне на виши ниво.

Научна област:

Педагогија

Научна дисциплина:

Методика разредне наставе

Кључне речи:

рецепција, књижевни текст, методички концепт, просуђивање, критичко процењивање, самопроцена, самоефикасност

УДК:

371.311.5::82.09(043.3)

CERIF класификација:

S270 Педагогија и дидактика

Тип лиценце
Креативне
заједнице:

CC BY – NC - ND

Data on doctoral dissertation

Mentor:	Sunčica Denić Mihailović, Ed. D., Full professor at the Pedagogical Faculty in Vranje University in Niš
Title:	Reception of literary text in classroom teaching
Abstract:	<p>The chosen subject originates from years of deliberation about theoretical settings in the field of literature and their implementation through the guidelines of the contemporary teaching process in classroom teaching, which, in its epistemological quest, is directed towards the student, for the purpose of finding such educational environments that respect their potentials and guide them through the perception getting to know the world and their own personality. In the working with students, literary text, as an explicit creation, is being revealed through the possibilities of linking diverse knowledge, which, along with the assessment and critical judgment of the artistic creation, directs students to independent and heuristic understanding of the world as a whole and an inexhaustible source of the emotional and the cognitive.</p> <p>The paper starts from the hypothesis that the research will show the success of the usage of literary texts reception in younger grades of elementary school, as a complex individual act, and with the realization of methodical concepts based on a humanistic, constructively orientated teaching, focused on the student, it will contribute to the improvement of judgment and critical evaluation of literary texts and will motivate self-directed research and self-actualization in the peer team.</p> <p>The analysis of the results of empirical research, using a pedagogical experiment with students of the 4th grade of elementary school, showed the existence of a significant statistical difference in the achievements of the experimental group versus the control group in the results of the tests for checking the level of achievement of educational standards related to the deliberation and critical</p>

evaluation of the literary text. Significant differences between groups in deliberation and critical evaluation of literary text were noted, whereby the results of the experimental group are better than the results of the control group. Self-assessment of the usefulness and self-assessment of self-efficiency in the development of the plan is highly correlated so that students who estimate that the development of the plan is useful, at the same time estimate that they are efficient in the development of the plan, and vice versa.

Opportunities for applying methodical concepts for the reception of literary text in classroom teaching are presented with the implementation of the research and analyzing the obtained results. By implementing the research, we have come upon new cognitions, which can be of relevance to the classroom methodic, thus we believe that it will contribute to the efforts to raise the quality of methodical approaches in contemporary teaching to a higher level.

Scientific area:

Pedagogy

Academic
discipline:

Methodology of classroom teaching

Key words:

Reception, literary text, methodical concept, deliberation, critical evaluation, self-assessment, self-efficacy

UDC:

371.311.5::82.09(043.3)

CERIF
classification:

S270 Pedagogy and didactics

Creative
Commons
Licences type:

CC BY – NC - ND

САДРЖАЈ

УВОДНА РАЗМАТРАЊА	11
I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	18
1. Савремена настава књижевности и теорија рецепције.....	18
1.1. Сензибилисаност ученика/ученица млађег школског доба у односу на основне поставке теорије рецепције	20
1.1.1. Позиција димензије сусрета са књижевним текстом у савременој настави.....	22
1.1.2. Подстицајност образовних ситуација на истраживање и емоционално доживљавање књижевног текста.....	25
1.1.3. Мотивацијска улога хоризонта очекивања за саморегулисано истраживање.....	28
1.1.4. Импликације књижевног текста на развој самоефикасности код ученика/ца.....	32
1.2. Могућности просуђивања и критичког процењивања књижевног текста у оквирима хуманистичко - конструктивистички оријентисаној настави усмереној на ученика/ученицу	33
1.2.1. Захтеви за просуђивање и критичко процењивање књижевног текста	35
1.2.2. Утемељење хуманистичко – конструктивистички оријентисане наставе	37
1.2.3. Полазне основе у трагању за приступима рецепције књижевног текста.....	38
1.2.4. Рецепција књижевног текста у савременој настави књижевности	40
1.3. Могућности и ограничења теорије рецепције	42
2. Програмске и курикуларне основе изучавања књижевног текста у млађим разредима основне школе - код нас и у свету	46
2.1. Жанрови у настави књижевности у млађим разредима основне школе	50
2.2. Приступи изучавању књижевног текста у наставним програмима.....	53
2.2.1. Теоријске основе изучавања књижевног текста у актуелној пракси	56
2.2.2. Рецепција књижевног текста и програмске одреднице наставе	58
2.3. Курикуларни приступи изучавању књижевног текста	63
2.3.1. Предности курикуларног приступа настави књижевности.....	65
2.3.2. Модели рецепције књижевног текста у курикулуму	68
3. Теоријска заснованост методичких концепата за рецепцију књижевног текста	72
3.1. Поставке интердисциплинарности и кооперативности у настави књижевности	78
3.1.1. Релацијски односи теорије рецепције и интердисциплинарног приступа настави књижевности	78
3.1.2. Рецепција као индивидуални чин и кооперативни односи у настави	83
3.2. Просуђивање и критичко процењивање књижевног текста	85

3.2.1.	Вођење ученика/ученица кроз димензије књижевног текста	86
3.2.2.	Могућности просуђивања и критичког процењивања књижевног текста.....	88
3.3.	Методички концепти и могућност самопотврђивања и самосталног истраживања ученика/ученица.....	90
3.3.1.	Самопотврђивање ученика/ученица у процесу рецепције књижевног текста применом методичких концепата.....	93
3.3.2.	Фазе самосталног истраживања књижевног текста од стране ученика/ученица..	99
3.3.3.	Елементи методичког концепта за рецепцију књижевног текста	100
3.4.	Искуства у примени методичких концепата за рецепцију књижевног текста у актуелној наставној пракси	105
4.	Преглед релевантних истраживања која имплицирају интер и мултидисциплинарни приступ настави	155
II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА		160
1.	Предмет истраживања	160
2.	Проблем истраживања.....	162
3.	Циљ и задаци истраживања	163
4.	Хипотезе истраживања.....	164
5.	Варијабле истраживања.....	165
6.	Узорак истраживања.....	166
7.	Методе, технике и инструменти истраживања	169
8.	Обрада података.....	180
9.	Организација и ток истраживања	182
III ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА		185
1.	Резултати.....	185
1.1.	Дескриптивни подаци.....	185
1.2.	Разлике између контролне и експерименталне групе.....	190
1.2.1.	Предзнање.....	190
1.2.2.	Познавање књижевних појмова.....	191
1.2.3.	Вештина читања и разумевање прочитаног књижевног текста.....	194
1.2.4.	Самостална израда плана	196
1.2.5.	Просуђивање и критичко процењивање књижевног текста	200
1.2.6.	Примена стратегија самоефикасности у истраживању	205
1.2.7.	Примена стратегија самосталног истраживања	207
1.2.8.	Самопроцена корисности плана и самопроцена самоефикасности при изради плана	209
1.3.	Повезаност самопроцене корисности плана, самоефикасности при изради плана и самосталне израде плана	213

1.4. Разлике у просуђивању и критичком процењивању књижевног текста на основу родне структуре испитаника	214
1.5. Ефекти образовања родитеља на просуђивање и критичко процењивање текста ..	217
1.6. Праћење и процена мотивације ученика/ученица	221
1.6.1. Дескриптивни подаци.....	221
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРЕТПОСТАВКЕ ДАЉЕГ РАЗВОЈА НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ	227
ЛИТЕРАТУРА.....	236
ПРИЛОЗИ	246
ПРИЛОГ 1 - Слика одељења.....	246
ПРИЛОГ 2 - Упитник	246
ПРИЛОГ 3 - Тест број 1	247
ПРИЛОГ 4 - Тест број 2	249
ПРИЛОГ 5 - Тест број 3	252
ПРИЛОГ 6 - Четворостепена скала процене	258
ПРИЛОГ 7 - Четворостепена скала процене	259
ПРИЛОГ 8 - Чек листа.....	260
ПРИЛОГ 9 - 1. Методички концепт за рецепцију књижевног текста <i>Бескрајна прича</i> , Михаил Енде	261
ПРИЛОГ 10 - 2. Методички концепт за рецепцију књижевног текста <i>Кад дедица не зна да прича приче</i> , Ђани Родари.....	267
ПРИЛОГ 11 - 3. Методички концепт за рецепцију књижевног текста <i>Босоноги и небо</i> , Бранислав Црнчевић	270
ПРИЛОГ 12 - 4. Методички концепт за рецепцију књижевног текста <i>Циганин хвали свога коња</i> , Јован Јовановић Змај.....	274
ПРИЛОГ 13 - 5. Методички концепт за рецепцију књижевног текста <i>Град</i> , Јанко Веселиновић	277
ПРИЛОГ 14 - 6. Методички концепт за рецепцију књижевног текста у пројектној настави	280
ПРИЛОГ 15 - 7. Методички концепт за рецепцију збирке песама Милована Данојлића применом образовног пројекта.....	280
ПРИЛОГ 16 - 8. Методички концепт за рецепцију књижевног текста <i>Мали принц (одломак)</i> , Антоан де Сент Егзипери	286
ПРИЛОГ 17 - 9. Методички концепт за рецепцију књижевног текста народне песме <i>Јеленче</i>	291
ПРИЛОГ 18 - 10. Методички концепт за рецепцију <i>Бајке</i> , Гроздана Олујић.....	294
ПРИЛОГ 19 - 11. Методички концепт за рецепцију књижевног текста <i>Јуначка песма</i> , Мирослав Антић	301
ПРИЛОГ 20 - 12. Методички концепт за рецепцију књижевног текста <i>Ружно паче</i> , Х. К. Андерсен.....	304

ПРИЛОГ 21 - 13. Методички концепт за рецепцију књижевног текста <i>Трешња у цвету</i> , Милован Данојлић	308
ПРИЛОГ 22 - 14. Методички концепт за рецепцију књижевног текста <i>Пауково дело</i> , Десанка Максимовић.....	312
ПРИЛОГ 23 - Рад ученика/ученица током истраживања.....	316
ПРИЛОГ 23/1 - Рад ученика/ученица током истраживања.....	317
ПРИЛОГ 24 - Рад ученика/ученица током истраживања - стрип.....	318
ПРИЛОГ 24/1 - Рад ученика/ученица током истраживања - стрип.....	319
ПРИЛОГ 25 - Рад ученика/ученица током истраживања – књига	320
ПРИЛОГ 26 - Рад ученика/ученица током истраживања - есеј	321
ПРИЛОГ 27 - Рад ученика/ученица током истраживања - књига	322
ПРИЛОГ 28 - Рад ученика/ученица током истраживања - књига	323
ПРИЛОГ 29 - Рад ученика/ученица током истраживања - књига	324
ПРИЛОГ 30 - Рад ученика/ученица током истраживања - стваралаштво	328
ПРИЛОГ 31 - Пример урађеног дела теста број 3	330
БИОГРАФИЈА.....	331

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

„Мама, вечерас ми читај

једном унапред, једном уназад и једном унаоколо!“

Максим – пет година, Нови Сад 2017. године

Уметност речи, производ имагинације, ванвременски хроничар људске душе и сликар хронологије животних циклуса људског рода, књижевност је предиспонирана да фокусира, подсети и исприча. Она је уметност која, као продукт умовања, провоцира на нове продукте умних процеса, као резултат креације – мотивише на нову креативност.

Књижевни текст, а не књижевно дело, узет је као есенцијални појам овог рада, јер се књижевном тексту приписује моћ да провоцира одговор, покреће настајање нових текстова или других уметничких творевина, да комуницира унутар самог себе или са дугим текстовима, кроз *интертекстуалност* или *метатекстуалност*.

Одредница књижевно дело, као предметљена уметничка творевина, у новијим књижевно теоријским поставкама замењена је термином књижевни текст, који је одређен чињеницом да има почетак и крај, да је према ставовима лингвистике дужи од реченице, одређен граматичком уређеношћу и комуникацијском функцијом, при том уређен по јединственом коду, што му даје кохерентност, и уз то јесте и језички исказ који осликава *мисли аутора* (Živković, D. i saradnici 1988). Он је увек испред животне праксе, на дохват животном искуству, у искораку пред очекивањима публике која

доприноси његовој актуелизацији, увек изнова, у тренуцима читања. Своја значења књижевни текст производи тек у сусрету са рецепијентом/реципијенкињом, кâ којима је окренут, што чини његово иманентно својство (Лешић, З. 2010) а његовој текстури даје јединствени облик.

Приступајући књижевно уметничком тексту као документу о ствараоцу, семантички аутономној категорији, документу о рецепцији примаоца, дијалектичком јединству трију димензија: димензије текста, димензије писца и димензије читаоца, тексту међу уметничким текстовим и књижевном делу као конкретном тоталитету, теоретичар Петар Милосављевић наглашава да се методологија проучавања књижевности остварује кроз *плурализам* различитих могућности истраживања (Милосављевић, П. 2000). Поливалентност књижевних уметничких дела омогућава методолошки приступ који позиционира књижевни текст у нову истраживачку призму и даје могућност да, свако ко изучава књижевност, има свој аспект проучавања са интерсубјективним ставовима и размишљањима. *Објашњење, разумевање и поимање*, Милосављевић наводи као три основна циља проучавања књижевности (Милосављевић, П. 2010), којима се успоставља кохерентна веза између реалног света – тренутак у коме се књижевни текст чита, предискустава читаоца/читатељке и неоткривеног, а жељног откривања, дела књижевног текста који ће се модификовати у онолико доживљаја колико је промишљања о њему самом.

Интенције нашег рада и истраживачког деловања, засноване су на претпоставци да је, зарад свестранијег сагледавања књижевног текста, неопходно понудити ученицима/ученицама отворенији приступ његовом изучавању, тек толико усмерен да би осетили слободу али и сигурност, да уз помоћ књижевног текста виде, доживе, забележе и креирају. Уколико се узме у обзир да је књижевност, ништа друго, него *велики дијалог људи кроз историју* (Лешић, З. 2010) и да сам аутор/ауторка, чак и када има намеру да исприча све до најмањих детаља, ретко када то и чини, намерно или из најбоље намере изостави и оно што најбоље зна и очекује да се то, недоречено, надопуњује у времену које долази (Sartre, Ž. P. и Milosavljević, P. 1991). У сталном трагању за неисписаним нитима књижевни текст изнова призива пажњу и машту, нуди властиту контекстуалну кохеренцију, властите жеље, тежње, нахођења, да би његов *intetio lectoris* (Еко, U. 2001), у било ком времену и на било ком простору, дао коначно значење и смисао примљене поруке.

Веза аутора/ауторке и читаоца/читатељке остварује се књижевним текстом тако што се „slobode autora i čitaoca traže i utiču jedna na drugu“ у тој мери да „sva dela u sebi sadrže sliku čitaoca kome su namenjena“ (Sartr, Ž.P. u Milosavljević, P. 1991:568). Препознатљив егзистенцијалистички дискурс у ставовима представника француске филозофске школе преводи теоријску мисао из утицаја структурализма ка читаоцу/читатељки, али више као читаоцу/читатељки друштвене заједнице и норми, мање као појединцу. Сартр (J. P. Sartr) у свом тексту даје увертиру теорији рецепције, мада је према многим теоретичарима, увод у рецепцију дат још херменеутиком и Аристотеловом *Поетиком*. Књижевни текст па и сама књижевност као делатност обликована *човековим умом и маштом* (Петровић, Т. 2011) омогућава појединцу и његовој инвентивности да задовољи потребе и интересовања. Самосвест о тренутку у коме ствара, чини да аутор/ауторка књижевног дела има у виду публику која интервенише на свој начин, у доживљај књижевног текста уграђује своје обичаје, визуализацију света и односа у њему - друштвени контекст који условљава и место књижевности у том свету (Sartr, Ž.P. u Milosavljević, P. 1991). У којој мери ће доћи до сусретања на релацији *писац – читалац*, колико је контекстуалност и метакоптекст отворен за сусрет који се остварује кроз интеракцију, препознавање и упознавање обележја ствараоца/стваратељки и читаоца/читатељки, постаје предметност нових изучавања усмерених на област коју ће Х. Р. Јаус (Hans Rober Jauss) назвати *хоризонт очекивања публике*. Очекивања која се „tokom čitanja mogu učvrstiti ili izmeniti, usmeriti u drugom pravcu, ili se, pak, ironično poništiti“ (Jaus, H.R. u Milosavljević, P. 1991: 578).

Период настанка теорије рецепције представља доба нових усмерења културе, науке, али и цивилизације уопште, ка човеку/жени као индивидуи и истраживању његових/њених особености и потреба, могућности и граница. Јаус (Hans Robert Jauss), творац теорије рецепције, истиче да је терминолошка одредница својствена рецепцији *хоризонт очекивања*, својеврсна *промена парадигме* у проучавању књижевног текста заснована на херменеутици и да су јој претходиле теоријске поставке као што су Прашки структурализам, семиотика Мукаржовског и Водичкина теорија конкретизације (Jaus, H.R. 1978).

Егзистенција књижевног текста, упућена на читаоца/читатељку и схваћена као императивна симбиоза два света, у оквирима савремених трендова и стања у читалаштву, уводи нас у изучавање реченог, видљивог, препознатљивог, али све више на оно што у међусобној комуникацији књижевни текст и његов читалац/читатељка

треба једно другом да кажу. Препознавање Ингарденових (Roman Ingarden) *места неодређености* као субстрат на који се надограђује дивергентност, развијају ставови и мишљења читаоца, прејудицира системе трагања за успостављањем таквих квалитативних односа са текстом који ће читаоцу/читатељки омогућити да чита написано, види и доживи оно што текст обликује у метастварности. Под утицајем феноменолошке школе Романа Ингардена (Roman Ingarden) и херменеутике Ханса-Георга Гадамера (Hans-Georg Gadamer), Изер (Wolfgang Iser) је постулирао теорију о естетичкој рецепцији као некој врсти креативне равнотеже између аутора/ауторке и текста.

Пут кâ теорији рецепције водио је од социологије књижевности и њеног истраживања условљености и променљивости укуса и публике, преко Гадамеровог тумачења херменеутике, као опште теорије разумевања засноване на деловању културног наслеђа и књижевне критике и историје књижевности у сазнањима о односу између дела и читаоца (Jaus, H.R. *priređivač*, Maricki, D. 1978.). Теорија рецепције, представља својеврстан одговор књижевнотеоријским питањима усмереним кâ улози и месту читаоца/читатељке у односу *писац – књижевни текст – читалац*, усмеравајући своје истраживање кâ оним што сам читалац/читатељка током рецепције (*lat. receptio – прихватање*) детерминише у односу на књижевни текст. У основном обележју теорије рецепције налази се захтев да читалац/читатељка поставља питања кâ тексту, а не обрнуто, кроз слободну интеракцију и у дијалошком разумевању једног у односу на друго. Овај постулат теорије рецепције послужио нам је као полазна основа у раду и истраживању, чији основни дискурс у релацији ученик/ученица и књижевни текст јесу истаживачки поступци и задаци, осмишљени са циљем да провоцирају дијалог, подстакну потрагу за недоживљеним и иновативним когнитивним и метакогнитивним процесима али и креативним подстицајима који се одвијају током читања.

Читалац/читатељка, као центар интересовања теорије рецепције бива уведен/а у ситуацију да *чита, тумачи, разуме, анализира, процењује, критички се осврће и закључује* о једном књижевном тексту. У целом том процесу који се дешава у конверзацији са текстом, он/она се преиспитује – дозива своја искуствена знања, али не као пасивни украс зарад дотеривања новог читалачког похода, већ као алат, метод, као мотивациони фактор који ће у њему/њој пробудити изазов и трагање за новим везама, да са дијакроне пређе у синхрону раван. Посебност теорије рецепције, од великог

значаја и за наставу књижевности у разредној настави, препознаје се у захтеву да се *неоткривени смисао* конкретизује.

У различитим димензијама сусрета са књижевним текстом читалац/читатељка разуме нови текст у оној мери у којој прихвата „*podatke za ресерцију*“ (Jaus, H.R.1978:369), са њима уклапа компоненте референтног оквира, ставља на пробу своје тачке гледишта, бива спреман/на да их мења или не, и све то пакује у искуство које ће, у рецепцији неких других књижевних текстова, користити као ресурс за актуелизацију њиховог говора. Рецепција књижевног текста обликује се у непрекидном стапању двају хоризонта очекивања, оног који је дат текстом и оног што га собом доноси читалац, који у том процесу добија нову улогу *експлицитног читаоца* и тиме у процес рецепције улази спонтано, растерећен, ослобођен присиле и монотоније, прихватајући могућност идентификације и проширења искуства (Jaus, H.R.1978).

Централно место Јаусове теорије рецепције припада *хоризонту очекивања*, као полазишту и прибежишту, који припрема комуникацију између читаоца и дела. Сам појам – хоризонт очекивања, Јаус преузима од социолога Карла Манхајма (Karl Mannheim), који овај појам повезује са примањем информација у свакодневном животу, обзиром да сви ми имамо одређена очекивања од будућих догађаја, у складу са оним које смо већ доживели. Хоризонт очекивања као спремност публике за рецепцијски подухват са новим књижевним делом, обухвата и спремност прихватања дела у односу на *важеће књижевне норме*, позиционирање дела према *познатим делима* из књижевноисторијског окружења и према *стварности и функцији језика* у том књижевном делу.

У димензији когнитивних процеса, књижевни текст омогућава да се пређе пут од стицања чињеничких, преко концептуалних и процедуралних до метакогнитивних знања. Стваралачка димензија текста, којег ученик/ученица реципира аудитивно или путем читања, побуђује креативно изражавање визуелним, аудитивним или средствима сценске уметности што представља основ комуникације која се, захваљујући имагинативном и свременском дискурсу књижевног текста, преноси на комуникацију са непосредним окружењем, али и читаоца/читатељку са самим собом. Тако се формирају читаоци/читатељке које Гете сврстава у посебну од три групе, “*она srednja, koja prosuđuje uživajući i uživa prosuđujući; to je ona vrsta koja zapravo iznova stvara umetničko delo*“ (Nauman, M. u Maricki, D. 1978:150). Такви читаоци/читатељке,

усмеравају се да самостално управљају својим учењем, прилагођавају га различитим ситуацијама и да, као они који саморегулисано уче, буду у стању да подучавају себе уз малу помоћ (Програм МПС: Развионица, 2013). Веза између књижевног текста и целоживотног учења индивидуе посредник је од процеса овладавања елементарним поступцима читања и разумевања прочитаног, преко стицања компетенција у различитим областима до индивидуалног усавршавања у одређеној области или делатности. У том трагању и сазнавању света, књижевност, за узраст ученика/ученица у разредној настави, посебно „књижевност за децу има улогу да производи тзв. позитивно посредовање. Она представља садржајно метафоричко-симболичко и суштинско трагање за идентитетом, трагање за спокојством као егзистенцијом“ (Денић, С. 2012: 19).

Разматрајући комуникативну улогу теорије рецепције, Јаус (Jaus, H.R.) полази од становишта да читалац/читатељка није само *индивидуа која чита* већ да уз помоћ искуства, као подршке за откривање уметничке фикције у прочитаном, може на себи својствен начин, дати допринос и активно учествовати у креирању нових друштвених односа (K.Treger, према Jaus, H.R. 1978). У свом, само њему званом свету веза између појавности и иреалног, дете има потенцијале да појми и доживи и оне елементе дела који се подразумевају, који се могу уочити али могу остати скривени да би се у неком новом читању или приказивању прочитаног, извукли из успаваног света књижевног текста. Велики је допринос читаоца/читатељке у томе да *текст проговори*. Референцијални оквир књижевних података у себи носи претходно искуство, резултате сазнавања света и себе, језичке и комуникацијске компетенције особе која чита засноване на читаном, доживљеном или слушаном књижевном тексту. Утицај књижевног текста на формирање референтног оквира у детињству може бити значајан, те је оправдано усмерење рецепциониста на формирању *унутрашње мапе књижевног света* као примарне везе између појавности и имагинације у књижевном тексту и развоја саме личности која перципира књижевни текст.

Теорија рецепције омогућава *надинтерпретацију књижевног текста* (Калер, Џ. 2006.), као и *апстракцију мноштва најразличитијих одредби* (Nauman, M., и Maricki D. 1978), којима до свести читаоца/читатељки допире провиђење, намера или стваралачки порив да писац/писатељица сопствено просуђивање пренесе – упуту – а можда и наметне, ономе ко се сусреће са продуктом књижевног стваралаштва. Предност рецепционистичког приступа изучавању књижевног текста, посматрано кроз призму

надинтерпретације која укључује метакогницију, али и апстракције која захтева све фазе развоја мишљења од конкретних, преко генералишућих до апстрактних операција, налази се у откривању простора за деловање самог читаоца/читатељке. Ослањајући се на сопствено искуство, као на лични ресурс који свако ко чита уноси у комуникацију са књижевним текстом, читалац/читатељка отпочиње процес рецепције задржавајући своју пажњу на лични план у промишљању очекивања од књижевног текста. Током мисаоне конверзације са текстом, али и кроз унутрашњи говор, читалац/читатељка трага за остварењем онога што јесте његов/њен хоризонт очекивања.

Предметност овог рада усмерена је кâ рецепцији књижевног текста у разредној настави када је читалачка публика још увек у периоду детињства, те је неопходно, током наредног разматрања образложити оправданост рецепције управо у раду са овим узрастним добом књижевног читаоца Јаус (Jaus, H.R. 1978) формулише разговор читаоца/читатељке са књижевним текстом као процес *конституисања смисла* који се одвија од сусрета са самим насловом, као првом потребом за одгонетањем смисла, до самог краја књижевног текста који продукује магичне тренутке замишљености над одјеком дијалога који се управо десио. Тема појавности и имагинације књижевног текста, такође је погодно тло за увезивање поступака рецепције, као теоријске поставке, са могућностима примене у раду са најмлађим школским узрастом. Дете, од чије смо молбе упућене мајци и кренули у овај рад, оснажено је сопственом имагинацијом и доживљајем различитих појавности – феномена у свету који га окружује на себи својствен начин, те му је управо очекивање - стање у које улази без оптерећења, имагинација - простор у коме се веома добро сналази, а спремност за надоградњу нечијих мисли, речи и слика - алат са којим се упушта у овладавање новим знањем, вештинама и умењем. „Бити дете значи знати какав је змијски цар споља и узнутра, значи умети видети овцу кроз кутију“ чинити многе необичне ствари, јер у књижевном тексту је много тога могуће, па и „знати чежњу једног бисера и знати разумети песму сокола“ (Денић, С. 2014:44).

Потврду утемељења нашег рада препознајемо и код Милована Данојлића, који оправдавајући очекивања о посебности дечјих сустваралачких потенцијала истиче и да је „дечје емотивно и душевно искуство основа од које смо сви пошли, те да, и као одрасли, често имамо и потреба и разлога да се том искуству враћамо“ (Данојлић, М. 2004: 42) надовезујући на то дететову потребу да уређује и осмишљава ствари, проналази излаз из хаоса у коме је гурнуто својим рођењем.

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. Савремена настава књижевности и теорија рецепције

Посегнувши за књижевним текстом, још у фази аудитивне рецепције, дете, наш ученик/ученица, посеже за цивилизацијским истинама и жели да их прими без отпора, јер на њих има неприкосновено право. У тежњи да свему, па и ткању књижевних мисли, успостави нове себи примерене димензије, дете креће у истраживање имагинарног и свременог, чинећи да тај процес изнова надограђује или одустајући од њега, без да свом уму пружи могућност сазнавања кроз бескрајну игру која отвара врата критичком мишљењу и метакогницији.

Процес критичког мишљења одвија се у ситуацијама за учење “gdje učenik/ca samostalno donosi neki vrednosni sud, ocjenu ili zaključak o sopstvenom ili tuđem misaonom produktu ili procesu“ (Predmetni program CG, 2011: 23) и као такав се непрекидно развија уз стимулусе и подршку како физичког тако и оног имагинативног окружења које обитава у књижевним текстовима. Метакогниција као највиши ниво знања, према Гањеу (Ganje), представља когнитивне стратегије које долазе до изражаја у ситуацијама када ученик/ученица има могућност да од расположивих информација ствара нове, сврстава их у целине по смислу и себи знаним везама, при том их означивши личним печатом ствароца, према којима заузима став и уме да оцени

њихову подобност, прерађује, надограђује и креира у нову целину. Имајући у виду да је и сам Јаус (H.R. Jauss) препознао значај референтног оквира сваког читаоца за изградњу хоризонта очекивања, то је развој мишљења код ученица/ученика као композитног елемента референтног оквира, важно усмерити током поступка рецепције књижевног текста управо кâ изградњи критичког мишљења, когниције и метакогниције.

Почетак трагања за хватањем неухватљивог, вербализује се првим питањем у вези са књижевним тектом, уз познати почетак, *зашто?* Зашто је ово овако, зашто је оно онако... Зашто је аждаја отела принцезу? У том тренутку наш знатижељни слушалац/слушатељка не поставља питање о томе да ли је аждаја позитиван или негативан лик, да ли је принцеза била лепа, паметна, једина у мајке и оца, да ли је место радње замак, чардак или водено царство? Не. Дете пита, зашто? Зашто је *неко* имао потребу да *неког другог* на силу одведе из окриља дома. У типизацију га уводимо ми, одрасли, са тежњом да управљамо његовим мисаоним процесима, и понудимо му одговоре на питања која јесте, али и није поставило. Најчешћи одговор на његово питање, у овом случају, одрасли формулишу: Зато што је аждаја зла. Зато што принцеза није била добра. Није слушала родитеље. Била је лепа.

Тиме је стављена тачка, затворен је круг, а у њему су заувек остали *лепа и племенита принцеза и зла аждаја, или неваљала принцеза која је била избирљива...*, али без могућности да испричају своју причу. Њихову причу испричао је неко други, онако како је желео да је пренесе. Нема завиривања у време пре или после приче, нема *читања унапред, уназад и унаоколо*, како каже мали Максим. У сфери овог дечака текст је имао три димензије. Колико димензија књижевног текста ми нудимо предшколцу или ученику/ученици млађег школског узраста? Нудимо ли уопште димензије? Остајемо ли на три, отварамо ли врата четвртој или бришемо и трећу и другу па се вратимо само на основну и текст читамо само *унапред*?

Деци данашњице уравњење и шематизовање приступа књижевном тексту није изазов, већ „смарање“ баш као у песми Опет школа Д. Ђорђевића: „*Смањо се дан на пола/ Опет школа / Опет оно монотono / школско звоно / Опет надеж / опет свежа / Тиха језа*“ (према Денић, 2014:73). Један од излаза из таквог наставног окружења налазимо у настави књижевности усмереној на ученика/ученицу и примену рецепције књижевног текста.

1.1. Сензибилисаност ученика/ученица млађег школског доба у односу на основне поставке теорије рецепције

У инат дечјем „неискуству“ и поред „узрасних ограничења у рецепцији...“ (Сл. гласник, Просветни гласник, 2005:7), насупрот тежњи да се каналише дечји опажајни свет и виртуозност за ходање по облацима, књижевни текст и дете успоставиће савез и сложиће се у потрази за најскривенијим нитима текста. Свако ново читање једног истог књижевног текста отвараће нове видокруге и постављати захтеве за другачијим приступом тумачењу.

„Млади читалац располаже минимумом сензибилности за сугестивност речи и пријемчивост лепоте“ (Петровић, Т. 2010: 67/68) и као такав, саздан је од ишчекивања, надања, претпоставки и питања која жели да постави тексту и његовим јунацима. У суодносу са својим реципијентом/реципијенткињом, књижевни текст наставља да живи, учествује у историјском дијалогу са читаоцима/читатељкама различитих друштвених периода, покреће производњу нових текстова, координира са другим текстовима као њихова претеча или постпродукција.

Тиме се процес рецепције и стварања не прекида већ се, ослањајући се на тумачење као делатност својствена човеку у свакодневном животу, обавља без есенцијалног разграничења циља, начина, поступака и исхода целокупног процеса. Књижевни текст се најпре тумачи као ритмичка организација гласова уз коју се тело покреће, цупка, љуља, са чим се повезује реакција, па се тако уз спој гласа и покрета успављује, поскакује, удара дланом о длан и слично. Тако настаје кодификована веза између онога ко слуша/чита и књижевног текста. Веза се усложњава и шири *ка хоризонту очекивања* (H.R. Jaus, 197.) и уколико не прескаче *празна места* (W.Izer) наш почетник, али не и неискусни реципијент/реципијенкиња, има изгледа да књижевни текст доживи као изазов у сустварању животних ставова. Узрост коме припадају ученице/ученици млађих разреда основне школе има своје изричите специфичности и способност да деца као суствараоци у сатворачком поступку и дослуху са књижевним текстом буду кадра да уоче, надопуне и докреирају места која недостају, служећи се речима, покретом, цртежом, музиком или неким другим средством изражавања у чему се и огледа њихова рецепцијска способност.

Читалац/читатељка, у измењеној улози детерминисаном теоријом рецепције, поседује способност активног, истраживачког и естетског читања (Илић, П. и сар. 2013). Својим чињењем, индивидуално или тимски, они могу да просуђују расправљајући о делу, компарирају један текст са другим текстом, воде дебату о делу, заузимају и бране сопствени став, сачињавају осврт, коментар или есеј о тексту додаје Илић (Илић, П. и сар. 2013: 111). Формирање читалачких ресурса је процес којим се организованим и координираним вођењем, али не и наметањем, отпочиње на најмлађем основношколском узрасту. Имплементацијом адекватних методичких приступа, координацијом ученичких предлога, уважавањем њихових исказаних потреба и ставова, може се подржати развој самосвесних читаоца/читатељки, опремљених корпусом механизма који ће их охрабрити да књижевни текст процењују и вреднују уз адекватну аргументацију. Такви читаоци/читатељке, усмеравају се на управљање сопственим учењем, прилагођавањем у различитим ситуацијама и, уз стратегије саморегулисаног учења, постају оспособљени да подучавају себе.

Компетентност читаоца/читатељке и његове/њене особености представљају посебно поље интересовања теоретичара књижевности, посебно књижевности за децу, имајући у виду да се у ранијем периоду оправдавало становиште да је за потпуно разумевање књижевног текста потребан едукован читалац/читатељка. Развојни процеси дететове личности предиспонирају досег хоризонта и естетског опажања у сусрету са књижевним текстом. Изградња критичке свести и могућности процене уз заузимање личног става о прочитаном, развија се током образовних процеса на млађем школском узрасту. Недостатак *критичке свести у предбукварском* периоду, млади читаоци/читатељке, надомештају стеченим искуством, *самоцентрираним* начином мишљења, као и субјективно дозираним исказима о естетској перцепцији те им је достижно перципирање и *сложенијих књижевних конструкта* (Петровић, Т. 2010).

Сензибилизација ученика/ученица млађег школског узраста кâ рецепцији књижевног текста могућа је управо каналисањем асоцијативних и сензорних потенцијала који ће надоместити *дифузност свести, недетерминисаност унутарњег света, 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 кâ рецепцији претворе у предности, и то перманентном провокацијом расположивих умних потенцијала, усмеравањем на повезивање имагинативног и реалног света,

сублимирањем личног и искуства књижевних ликова и кореспондирањем између порука у књижевном тексту и личних моралних опредељења. У сталном суодносу на релацији *читалац – дело – писац*, врши се квалитативна и квантитативна размена, стичу се знања, вештине, изграђују навике, формира референтни оквир и дефинишу тачке гледишта. Ствара се подлога за нова књижевна искуства уз перманентно освешћивање да циљ наставе књижевности није стварање привилеговане елите која је критеријумски припремљена на читање, већ да „сваког ученика оспособи за компетентно читање: да при читању ужива, просуђује и да му то дух бодри на стварање“ (Илић, П. и сарадници, 2013:18).

1.1.1. Позиција димензије сусрета са књижевним текстом у савременој настави

Системски приступ изучавању књижевности и сагледавање писане речи са различитих аспеката, довело је до извесних адаптација, али и прожимања различитих теоријских основа у актуелне приступе тумачењу књижевног текста у образовању у Србији. У новије време примењује се тумачење књижевног текста које се темељи на феноменолошком приступу, Ингарденовој теорији о слојевима и настојању да се читалац/читатељка ангажује у стварању књижевног текста као стваралац. Изучавањем места неодређености се читалац, кроз стваралачки приступ и решавањем низа проблемских ситуација, уводи у свет књижевног текста те се постулати теорије Романа Ингардена (Roman Ingarden) прагматизују кроз наставни процес *давањем* проблемских задатака и захтевима за стваралачки приступ у настави књижевности. Изерова (Iser Wolfgang) теорија о местима неодређености у оквиру књижевне теорије рецепције постаје теорија „празних места“, која се у савремену наставну праксу уводи применом различитих поступака којима се побуђује читаочева радозналост и креативност у току самог тумачења књижевног текста, било да је реч о садржини или ликовима. Структурализам и семиотика су темељи методичког рада многих методичара књижевности код нас. У актуелној настави се то огледа кроз проблемски, стваралачки и истраживачки пут реализације наставе засноване на знаковном приступу. Препознатљивост овакве наставе је у истраживачким питањима и задацима који *се припремају* и дају ученицима/ученицама, било у оквиру пројектних задатака или задатака који се решавају на самом часу, а један од захтева према ученику/ученици јесте и истраживање секундарне литературе у сврху тумачења књижевног текста. Наставним програмом у млађим разредима основне школе од ученика/ученице се очекује да буде истраживач, наставник организатор и онај ко припрема задатке, а

књижевни текст неисцрпно поље истраживања. Оваква наставна пракса је у самом зачетку, посебно када се говори о млађим разредима у основној школи, те је она постала и предмет нашег интересовања.

У одређеној мери присутни су и они поступци који се држе строго дефинисаних корака у тумачењу књижевног текста, оптерећени записивањем, дефинисањем, ограничењем и спутавањем индивидуализма ученика/ученице и његовог личног печата о прочитаном књижевном делу. Многи практичари још увек теже униформности, строгом вођењу и наметању личних или већ написаних (кроз готове припреме, приручнике за наставнике и слична упутства непровереног квалитета, прим.ауторке) туђих ставова о датом књижевном тексту те се ученицима/ученицама ограничава стваралаштво и сузбија развој дивергентног мишљења.

Потенцијали деце данашњице захтевају изналажење нових модалитета сусретања са књижевним текстом заснованих на успостављању таквих методичких поступака који ће у већој мери уважавати ученичка искуства и њихову спремност за рецепцију новог дела кроз „хоризонт очекивања“. У трагању за новим теоријским и практичним приступима овом проблему, потребно је уважити теорију утиска која је у методици изучавања књижевног дела позната као школска интерпретација. Школска интерпретација књижевног текста, као методичка теорија, својим захтевима подстиче преношење књижевног дела у наставни процес, има задатак да пробуди учеников естетски доживљај и омогућава му да запажа, анализира, повезује, истражује и открива смисао књижевног дела (Росандић, Д. 1989: 226). Њоме се успоставља однос ученика/ученице према књижевном тексту са циљем да их уведе у поступак *самосталног тумачења и рецепције књижевног дела*. Стварањем адекватног читалачког кода и успостављања блиске везе на реализацији читалац – књижевно дело - стваралац, ниво рецептивности се повећава, а хоризонт очекивања ученика/ученица се продубљује и отвара нове могућности које они себи постављају кроз циљеве даљег напредовања и самоактуализације. Тиме се ученик/ученица упућује у повезивање личног искуства из доживљеног света, сазнајним спознајама из других наставних области и књижевног текста као целовите уметничке форме. Методички поступци се припремају у зависности од рецепцијске спремности ученика/ученице и почетне рецепције текста, при чему рецепцијска спремност обухвата целокупно *учениково искуство, образовање, знање, естетску сензибилност, књижевну и читалачку културу* истиче Росандић (1986). Књижевни укус се у оквиру школске интерпретације, као

увода у рецепцију, формира и обогаћује и уз то ученик/ученица добија шансу да искаже свој критички став о ономе што је читао. Критички став не мора бити продукт индивидуалног или индивидуализираног истраживања књижевног текста, већ је често, а морамо признати у актуелној наставној пракси и најчешћи случај, продукт колективног дијалогизирања о тексту, производ сагласја и прототип нечијег предлога. Савремени методичари књижевности истичу да изучавање књижевног дела у актуелној настави захтева „одговоран и комплементаран приступ који подразумева сагледавање свих његових тематских, идејних, значењских и естетских нивоа“ (Смиљковић С., Милинковић М., 2008: 89). Уз наведено, неопходно је не само сагледавање већ и продуктивно кореспондирање са текстом у равни партнерских односа уз комуникативну пропорцију и сустваралачку креативност.

Оквир планирања и програмирања наставе, самим тим и савремене наставе књижевности, треба да се реализује кроз одреднице: где желимо стићи (циљ), шта желимо постићи (задачи и исходи), како ћемо то постићи (методички поступци: методе, технике, активности), чиме ћемо то постићи (наставна средства), докле смо стигли (евалуација у односу на постављене оквире – стандарде), коме смо планирано наменили (ученици/ученице као субјекти наставног процеса). У средишту ових одредница јесу ученици/ученице и са њима књижевни текст који у читању добија на актуелизацији уз тврдњу да је чин „производње текста завршен процес, а да је његова рецепција увек у току“ (Лешић, 2010:87). У димензији когнитивних процеса, књижевни текст омогућава читаоцу да прође пут од стицања чињеничких, преко концептуалних и процедуралних до метакогнитивних знања. Стваралачка димензија текста, којег ученица/ученик реципира аудитивно или путем читања, побуђује у њему креативно изражавање визуелним, аудитивним или средствима сценске уметности. Комуникативна димензија књижевног текста ствара могућности комуницирања читаоца са самим собом, са окружењем у двосмерној комуникацији - вршњацима и учитељем/учитељицом, или са аутором/ауторком у индиректној комуникацији.

Улога теоријске мисли о књижевности и методичких поставки наставе књижевности је пред изазовом нових парадигми образовања, излистаних проблема у смањењу интересовања за читање као и нових технологија које провокативним димензионирањем књижевни текст чине готовим предлогом са само једном могућом визуализацијом.

Тумачење по процедури може имати математички задатак, нити он увек експлиците, тумачење по обрасцу се евентуално може применити на временској прогнози, али шта значи тумачити сновиђење креативног маштовида који у снопхватици тка своје шаренпоље стихова? Уколико је неко писао по рецепту, онда се његово дело по рецепту може и тумачити. Има ли таквих?

У инат и упркос тежњи да се каналише дечји опажајни свет и виртуозност за хватање неухватљивог, књижевни текст и дете успоставиће договор и сложиће се и у најскривенијим дискурсима не доводећи у питање непатвореност нити уметничког текста нити прокламовати васпитно – морални елитизам намењен другој страни.

1.1.2. Подстицајност образовних ситуација на истраживање и емоционално доживљавање књижевног текста

Организациона структура рада са свим ученицима/ученицама у формалном образовању стимулише активност појединца увођењем *мотивационих фактора* у наставни процес којим се мењају сви елементи ситуација образовања од *окружења*, преко *задатка* до *активности ученика/ученице*, што резултира адекватним показатељима код ученичких *постигнућа*. Учење се дешава тамо где су подстицаји јачи од препрека, у таквим срединама за учење у којима се истражује, испитује и повезује и у којима су у делотворном сајединству све димензије учења, од физичких, психолошких, социјалних до емоционалне.

Учење се одвија свуда и на сваком месту те се више не може говорити само о наставним ситуацијама, већ све више о *образовним ситуацијама* које се дешавају у комуникацији са књижевним текстом, окружењу у којој се ученица/ученик налази, у вршњачкој групи и информацијама у електронским медијима. У новијој методичкој литератури под појмом *наставна ситуација*, подразумева се „*zadatak koji ima konkretan cilj, određen sadržaj i metodiku kojom se ostvaruje*“ (Rec, Z. J. prema Rosandić, D. 2005:85) као саставни део наставног часа и она обухвата одабране садржаје које ученик/ученица прима, усваја, интерпретира, учи у одређеном временском периоду. Образовне ситуације, као шири појам, дају шансу да се сазнавање нових информација врши усмерено, не децидирано, већ координирано између свих параметара које ће успешно водити ка сазнавању, као што су социјални, ментални, емоционални, мотивациони и когнитивни контекст у реалном или виртуелном окружењу.

Мотивационим уверењима као што су: самоефикасност, циљеви, вредност која се даје задатку, лично интересовање, емоције ученика/ученица, који су обухваћени мотивационо-афективном облашћу, додаје се и важан сегмент мотивације ученика/ученица за учење „развијање свести о себи- селф-концепт“ (Златковић, 2007: 19 и 20), чиме се употпуњује ресурс мотивационих потенцијала за истраживање и емоционално доживљавање књижевног текста.

У досадашњим настојањима да се изграде мотивационе стратегије, доминирали су поступци који припадају спољашњој мотивацији у којој је теорија поткрепљења и казне усмерене на понашање ученика/ученице имала примат у образовно-васпитном процесу (Требјешанин, 2007:36). Теорије унутрашње мотивације, (Woodworth,1918, 1958; према: Требјешанин, (2007: 52), полазе од претпоставке да је организму уз дату могућност за кретање дат и механизам за сопствено активирање које је истовремено самонаграђујуће.

Спољашња мотивација губи примат у савременој настави, те је за избор мотивационих стратегија у одељењу потребно познавати везу између достигнутог нивоа развоја когнитивних и метакогнитивних процеса, унутрашње мотивације из домена теорије компетенција и самодетерминације (*self-determinatio*), наставних метода и техника које се могу применити у реализацији наставе, као и принципима мотивације за учење. Имајући у виду да се под метакомпонентама сматрају процеси у оквиру којих се одлучује о томе шта је суштина проблема, бира начин на који се врши презентовање информација, одабира стратегија за комбиновање компоненти, врши праћење тока решавања и осетљивост за спољашњи *фитбек* (Стернберг, према: Гојков, 2002), онда се још јасније сагледава проблем тренутне наставне праксе која није у служби развоја образовних ситуација које могу да подстичу истраживање и емоционално доживљавање књижевног текста.

Дидактичке инструкције које се примењују у настави, било писане или усмене, треба да упућују на класификовање, избор и контролу информација, затим на проверу тачности корака и анализу грешака. Оне треба да подстичу на размишљање о могућим приступима решавању проблема, неопходно је да упућују у процену колико је решење проблема близу, омогућавају анализу *упоришних тачака*, као основ за формулисање разлога, потребних и довољних услова за објашњење уочених веза, подстичу на

размишљање о датим информацијама и предочавају пут – кораке до достизање циља (Стернберг, према: Гојков, 2002).

Уколико се наставни процес овако смислено организује и води, ученица/ученик као субјект наставе, производи позитивну слику о себи и упућује се у самомотивацију за даљи рад. Селф концепт се издвојио као битан концепт за развој унутрашње мотивације, у директној је вези са школским успехом и неуспехом и има своје упориште у феноменолошком приступу Карла Роџерса (Carl Rogers, 1961). У структури селф концепта издвајају се компоненте: психолошки селф концепт, академски, социјални и трансперсонални (Huit 1977 према: Златковић, 2007:19). Академски селф-концепт предвиђа успех у школи и учењу. На развој селф концепта, појма о себи или свести о себи, у млађем школском узрасту значајну улогу има успех у школи. Поштовање принципа мотивације може довести наставника/цу да успешније дефинише стратегију мотивације у разреду као скуп планираних радњи које подстичу ученике/ученице на активност, исказивање емоционалних доживљаја у односу на процес и елементе процеса, развијају унутрашњу мотивацију за активности у школи и постизање бољег успеха у раду кроз остварење планираних исхода.

Јасно одређење мотивационе стратегије у раду са једним одељењем дефинисано је елементима: уважавање достигнутог нивоа развоја сваког ученика/ученице кроз адекватно планирање и програмирање наставе; јасно постављање циљева учења и усаглашавање индивидуалних циљева са циљевима групе и разреда; стварање ситуације учења уз примену метода и техника које провоцирају когнитивни и метакогнитивни развој ученика/ученица; примена спољашњих и посебно унутрашњих мотивационих фактора и подршка у јачању свести о себи уз примену принципа мотивације за учење.

Књижевни текст у овако организованим образовним ситуацијама и уз наведену мотивациону стратегију рада у одељењу, постаје иницијатор истраживања и простор за исказивање личних емоција, емоција према самом тексту, али и емоција и ставова према непосредном окружењу – чинитељу образовне ситуације, вршњачкој групи, а затим и према ширем друштвеном контексту, јер и „књижевност за децу ставља нагласак на естетски сензибилитет и оплемењивање емоција“ (Петровић, Т. 2011: 40).

Ресурси рецепционистичког приступа изучавању књижевног текста посебно могу доћи до изражаја у образовним ситуацијама које *уважавају достигнути ниво развоја*

ученика/ученица и уз стимулативну интра и интерперсоналну комуникацију у вршњачком окружењу. Истраживачки задаци воде ученика/ученицу кроз истраживање књижевног текста и перманентно подстичу когнитивне и метакогнитивне процесе допуњују се *активностима са елементима драмског приказа, уз коришћење графичких организатора наставе, мапирање садржаја* и слично, што резултира адекватним показатељима у квантитету и квалитету ученичких *постигнућа*.

Имајући у виду сложеност елемената који чине образовне ситуације, усмерили смо се на мотивационе факторе који образовне ситуације чине подстицајним и критичко стваралачким у тој мери да ученици/ученице у сусрету са књижевним текстом могу, као резултат истраживања и изградње емоционалног става према тексту, успешно просуђивати и критички процењивати сам текст што и јесте једна од претпоставки нашег истраживања.

Задатак образовања које ће у своје окриље примити оне који желе да књижевни текст читају *унапред, уназад и унаоколо* јесте да, омогући позитивну кооперативност између детета као енергије која изнова покреће свет у књижевном тексту, поступака рецепције књижевног текста који ће ту енергију водити и довести до замишљеног циља у хоризонту очекивања и наставног окружења, образовних ситуација и/или методичких концепата, како смо ми у овом раду означили скуп сустваралачких компоненти у коме се одвија истраживање књижевног текста.

1.1.3. Мотивацијска улога хоризонта очекивања за саморегулисано истраживање

Читатељку/читаоца млађег школског узраста одликује радозналост, отвореност за истраживање новог и непознатог, спремност за сарадњу и интерактиван рад. „О дечјој моћи примања, о њиховим интересовањима у уметности“ говори се онда када би деца „имала слободу избора и кад би знала да своје склоности образлажу и бране“ (Данојлић, М. 2004: 17). Настојања да се деца уведу у тај поступак на млађем школском узрасту развијали смо, током израде овог рада, полазећи од предности рецепције и тенденције персонализације образовања и уз ослањање на холистички и хуманистички приступ организације наставног процеса, где је дете/ученик/ученица у центру интересовања и активности са тенденцијом да и сами постану суствараоци сопственог образовања.

Јаус (H. R. Jauss) истиче да теорија рецепције захтева активног читаоца и то таквог да препозна улогу сопственог искуства након упознавања перспектива које му нуди текст и да „njemu ne preostaje ništa drugo do sopstveno iskustvo, na koje se sme osloniti da bi zaključivao što mu je tekstem saopšteno“ (Izer, W. prema Maricki 1978: 97 - 115). Овај Изеров исказ, када је настава у питању, можемо повезати са саморегулационим учењем, алостеричким и метакогнитивним приступом у дидактици, који потенцирају такву концепцију у стицању нових знања чија је почетна основа искуство ученика/ученице.

Хоризонт очекивања сваког читаоца заснива се и гради на његовом искуству, достигнутом нивоу развоја који постаје полазна основа за даље напредовање, јер „и tekstu treba tražiti ono što primalac u njemu nalazi u odnosu na vlastite želje, porive, nahođenja,“ (Еко, U. 2001: 22) као *intentio lectoris*, тежња, намера читаоца. Оваквим приступом омогућава се ученику/ученици развој вишег нивоа мотивације за различите приступе у интерпретацији књижевног дела, да поставља и доказује различите тезе, мишљења и ставове, слободно износе своја мишљења и судове о делу и о томе дискутују на часу. Подстичу се такође и да користе ранија стечена знања и искуства у тумачењу неких других књижевних дела.

У различитим димензијама сусрета са књижевним текстом читалац/читатељка разуме нови текст у оној мери у којој прихвата *податке за рецепцију* и у њима уноси своје предразумевање друштвеног и природног окружења, како би у рецепцији неких других књижевних текстова то искуство користио/користила као ресурс за актуелизацију сопственог говора. Рецепција књижевног текста обликује се у непрекидном стапању двају хоризонта очекивања, оног који је дат текстом и оног што га собом доноси читалац/чиатељка, који у том процесу добијају нову, експлицитну улогу, и тиме у процес рецепције улазе спонтано, растеређени, ослобођени присиле и монотоније, прихватајући могућност идентификације са текстом и проширења искуства.

Тенденције савременог образовања мењају ставове према учењу, те се учење посматра више као *активан, конструктиван, саморегулисан процес* (Мирков, С. 2007) а мање као строго уређен и вођен, који је неко други дефинисао, регулисао и понудио. Освешћивање процеса мишљења као и оспособљавање за стратегијско понашање и усмеравање личне мотивације према постављеним циљевима, постају парадигма

савременог образовања. Ученице/ученици све више преузимају одговорност за сопствено учење и напредовање, иницирају, прате и процењују сопствено знање и напредовање, саморегулисано уче, односно пролазе кроз „намерно планирање и праћење когнитивних и афективних процеса укључених у успешно извршавање академских задатака“ (Boekaerts, 1997; Torrano Montalvo & Gonzales Torres, 2004, према Мирков, С. 2007:310).

Ученица/ученик саморегулисано учи, подучава сам себе и мотивисан/а је да постигне постављени циљ, а да при том учествује у планирању учења и руководи се различитим стратегијама од којих је једна и саморегулисано истраживање, представља парадигму образовања за двадесет први век. Ова стратегија црпи компоненте саморегулисаног учења и уз њих допуњује и област планирања и програмирања елемената истраживачког поступка из пројектне наставе. Сублимирањем двеју парадигми, отварамо пут новој, *саморегулисаном истраживању књижевног текста* која се, увезана са рецепционистичким поступцима, може сматрати уводом у ослобађање, осамостаљивање и самоиницијативност сваког ученика/ученице који/која, у односу на књижевни текст, има одређена очекивања, али и поставља захтеве за критичко процењивање истог.

Процес саморегулације се одвија у четири фазе: „планирање, праћење, контрола и евалуација“ и у свакој од њих се могу препознати структуриране области: „когнитивна, мотивационо/афективна, бихејвиорална и контекстуална“ (Boekaerts, 1997; Torrano Montalvo & Gonzales Torres, 2004, према Мирков, С. 2007:312). Мотивацијска улога хоризонта очекивања у процесу саморегулационог учења, односно саморегулационог истраживања књижевног текста, има значајну улогу у свим наведним фазама, посебно је важна за мотивационо/афективну област у којој се активирају мотивациона уверења и емоције читаоца/читатељке – истраживача књижевног текста. Продукте истраживачких активности, у смислу повећања ефектности просуђивања и критичког процењивања књижевног текста и оснаживања за самоефикасност и саморегулисано истраживање у вршњачком тиму, ученик/ученица, образлажу, презентују вршњачком тиму.

Полазећи од хоризонта очекивања приступа се планирању процеса рецепције књижевног текста сачињавањем плана рецепције (пре, у току и након читања текста), изради пројектних/истраживачких задатака у односу на хоризонт очекивања, јавно образлагање мишљења, кроз дијалог у вршњачком тиму, израду есеја - критичког

осврта на књижевни текст са елементима самопроцене, као и евалуацију и самоевалуацију реализованог процеса. Овакав поступак садржи све фазе саморегулисаног учења, примењеног у измењеним образовним ситуацијама у сусрету са књижевним текстом кроз саморегулисано истраживање.

Истраживачки задаци представљају снажан мотивациони погон и омогућавају да ученик/ученица књижевном делу приступе проблемски, „истраживачки, стваралачки и сатворачки учествују у проучавању књижевноуметничких остварења.“ (Сл. Гласни; Просветни гласник, 2005:7). Припрема истраживачких задатака и проблемских ситуација захтева сагледавање индивидуалности ученика/ученица, њихова претходна знања и примену различитих техника учења и наставе, што омогућава сагледавање књижевног текста, не само са различитих аспеката, већ и са позиције ликов, аутора/ауторке, читаоца/читатељке из времена настајања дела, читаоца/читатељке данашњице и будућности. Примена адекватно припремљених истраживачких задатака је често и веома изражен мотивациони фактор за интерпретацију и само читање књижевног дела.

У центру саморегулаторног приступа учењу и окружења, као стимулатора, налази се ученик/ученица који се оспособљавају да виде изван познатог знања и разјасне сличности и разлике између старог и новог. Алостерички дидактички модел усмерава нас даље на дидактику метагогниције као елемента подстицаја аутономије ученика/ученице. Метакомпонентама Стернберг (Sternberg) сматра одлучивање о томе шта је суштина проблема, избор начина презентовања информација, избор стратегија за комбиновање компоненти, тежишта пажње, праћење тока решавања и осетљивост за спољашње повратне информације (Гојков, Г. 2009). Тиме се подстиче развој свести о себи, стваралачких способности, критичког мишљења, мотивације за учење, способности за тимски рад, способности самовредновања, самоиницијативе и изражавања мишљења, уважавање и недискриминативно прихватање различитости у ставу и мишљењу. Ниво рецептивности се повећава, хоризонт очекивања ученика/ученица се продубљује и отвара нове могућности које се постављају кроз циљеве даљег напредовања и самоактуализације.

1.1.4. Импликације књижевног текста на развој самоефикасности код ученика/ца

Контекстуални модели интелигенције које изучавају Гарднер и Стернберг (Gardner i Sternberg у Златковић, Б. 2014: 60-68), дају добра полазишта да се за процес рецепције књижевног текста у млађим разредима основне школе креирају методички концепти који ће уважавати интелектуалне разлике и омогућити активност свих ученика/ученица у процесу рада на књижевном тексту.

У учионици данашњице налазе се ученици/ученице који/е, према Гарднеру (Gardner), поседују лингвистичку, логичко – математичку, спацијалну, музичку, телесно – кинестетичку, интра и интерперсоналну интелигенцију (Златковић, Б. 2014: 62-68), што даје могућност, али и обавезу, да се изађе из униформности и традиционалног шаблонизма у креирању процеса наставе, наставних садржаја и активности за рад на часу кроз партнерство са ученицима/ученицама у целом том подухвату. Тако настава усмерена на ученика/ученицу онда и личи на оне којима је намењена, јер ће се у њој добро снаћи и они који уче док слушају, цртају или пишу, они који манипулишу предметима, планирају и програмирају процес рада на индивидуалном плану или нивоу групе. Интелектуални развој ученика/ученице, се према Стернбергу (Sternberg) одвија пред очима учитеља/учитељице и он/она својим делањем или не делањем тај развој може унапредити или не. Учитељ, као методичар наставе, кроз слику свог одељења прикупља информације, затим планира рад тако да усклади процес обраде информација кроз „метакомпонетне, компоненте усвајања знања и учења нових информација и компоненте извођења, односно представљања изабраних старегија“ (Златковић, Б. 2014:67). Контекстуални и искуствени моменти у развоју интелигенције ученика/ученица у млађим разредима подстичу се и кроз рецепцију књижевног текста који и сам јесте продукт интелектуалног стваралаштва заснован на искуству ствараоца. У току рецепције књижевног текста срећу се два интелекта, две сфере живота и промишљања о животу.

Полазиште нашег истраживања проналазимо у когнитивно – развојном приступу у оквиру конструктивистичких и хуманистичких теоријских тенденција (Златковић, 2014), са намером да се користе методе наставе и учења које уважавају слободу детета, потребу за самопотврђивањем (Zimmerman, 2000), перманентни развој уз мотивацију за учење што подразумева активно учешће у сопственом образовању кроз тзв. самоучење или *саморегулисано учење*. Став теорије рецепције да значење

текста у себе укључује и смисао који му придаје читалац/читатељка, који је увек и могућности њене примене у млађим разредима основне школе (Вучковић, 2006.), усмеравали су наше истраживачке поступке и моделовање методичких концепата за рецепцију књижевног текста на овом узрасту.

Вештине самооцењивања подразумевају вештине размишљања о сопственом учењу, осећањима, мислима, начину понашања кроз самопосматрање, интроспекцију и то у односу на сопствени ниво учинка и успеха применом поступака самопроцењивања и самооцењивања. Продукт системског самопраћења јесте раст и развој самопоуздања код ученика/ученица, подстицај метакогнитивних процеса и развијање одговорности за сопствено учење, планирање будућег учења уз постављање дугорочних и краткорочних циљева учења. Зато се и образовање одвија ради „самопромене субјеката наставног процеса који уз то осећају потребу за самопроменом и мотивисани су за саморазвој“ (Степановна Сиденко, А. 2006: 114).

Рецепција књижевног текста, као индивидуални чин, одвија се и гради унутрашњим говором, монологом или дијалогом, између онога ко чита и самог текста, односно његовог креатора/креаторке. Рецепцијски доживљај, створен нестрпљењем и дечјом радозналости, настоји да што пре изађе из осаме и упути се у дијалог у оквиру кооперативне димензије, започне сучељавање, неслагање и супротстављање мишљења, просуђивање и процењивање, виђење и доживљавање међу вршњацима у тиму.

1.2. Могућности просуђивања и критичког процењивања књижевног текста у оквирима хуманистичко - конструктивистички оријентисаној настави усмереној на ученика/ученицу

У настави усмереној на ученика/ученицу, истиче Матијевић, „preferiramo, između raznih strategija istraživačku, problemsku i projektnu nastavu, odnosno projektно учење“ (Матијевић, 2010:10). Оваква настава поставља циљеве које ученици/ученице остварују као активни учесници и суорганизатори наставног процеса уз развој компетенција које ће ученик/ученица стећи активно и самообразујући се. У извештају Унескове комисије о образовању за двадесет први век, (1997. године UNESCO), истакнута су четири стуба учења у новој концепцији образовања и то: учење да би се постигло знање (learning to know), учење да би се деловало (learning to do), учење како би се живело заједно (learning to live together) и целоживотно учење (learning to be)

(Шпановић, С. 2008). Експлицитност оваквих светских трендова у образовању најмлађе популације упредметио је и дискурс овог рада тиме што смо се за формирање методичких концепата руководили интенцијом да учење слушањем и гледањем замене образовне ситуације у којима се учење дешава на часу, и то учење радећи (engl. *learning by doing*), учење кроз моделовану игру (engl. *learning by playing*), учење откривањем (engl. *learning by discovery*) као и искуствено учење (engl. *learning by experience*) (Matijević, 2010:10).

Реципијентима књижевног текста, нашим ученицима/ученицама, ваља уприличити овакву средину за учење и тиме пружити могућност да буду активни учесници у планирању, имплементацији и процењивању сопственог процеса учења, што ће им дати осећај повећане самоефикасности и самопотврђивања у вршњачкој групи као индивидуално уверење да је способан/на да оствари понашање које ће водити таквом исходу. Успех сам по себи, велики је мотив за остварење постављених циљева учења. Знати учити и управљати сопственим процесом учења у актуелној стварности, када је знање доступније него икада, подразумева знати поставити циљ, изабрати садржаје из различитих извора, критички их селектовати, увременити, пратити њихово остварење и проценити – евалуирати крајњи резултат.

У настави усмереној на ученика/ученицу, какав је доминантни систем курикуларне наставе европског и светског домена образовања, интенције методичког деловања условљене су специфичностима развоја, интересовања и напредовања ученика/ученица у складу са њиховим способностима. Књижевни текст у овако конципираном наставном окружењу, представља најпре истраживачко поље за стицање знања, огледно поље за реализацију истраживачких пројеката, модел за валоризацију и исказивање личних ставова и надаре конструкт морално естетске поставке кâ коме младо биће може да тежи. Тумачење као експлицирање разумевања дешава се кад субјективно разумевање преузме кораке и жели да изађе из оквира субјективитета и самим тим пређе у интересубјективно. „Језик дечје песме - као тачне речи исказане изузетним поводом својом брбљивошћу“ у дослуху са дечјим интелектуалним искуством, као и искуством уметности, постаје језик песме чије би једно од имена могло бити „наивна песма“, (Данојлић, М. 2004: 59 - 61) која има нимало наивну улогу и значај у подстицању стваралаштва, естетског образовања и дивергентног мишљења детета.

Теоријске импликације просуђивања и критичког процењивања књижевног текста проналазимо у теоријским поставкама с краја 20. века. Уколико су, темељни аспекти изучавања књижевног дела *објашњење, разумевање и поимање* (Милосављевић, П. 2000) след корака у рецепцији, који би парирао овим аспектима, кретао би се од *интраперсоналног*, преко *интерперсоналног дијалога*, до *поимања* као резултата, али и утемељења наредних сусретања са књижевним светом. Уколико се суђење, просуђивање о књижевним појавама не заснива на разумевању, већ пуком прихватању нечијих других препорука за разумевање или на имплементацији туђег просуђивања као свог, читалац/читатељка би се увео/ла у свет заблуда, дефетизма и полтронизма у коме књижевни текст није више партнер у сазнавању и креирању, већ алат управљања. Како би суђење – просуђивање могло да се развије у критику-критички осврт, онда разумевање треба да прерасте у тумачење као експлицирање разумевања које се дешава када разумевање засновано на субјективизму проналази пут ка интерсубјективном и ступа у дијалог са истомишљеницима или у аргументовано сучељавање неистомишљеника. Чин разумевања уводи у поимање повезивањем „процеса: вредновање (суђење) и интерпретација (тумачење) књижевних чињеница“ (Милосављевић, П. 2000: 142) кога прати сложен дијапазон могућности интерпретације и вредновања.

1.2.1. Захтеви за просуђивање и критичко процењивање књижевног текста

О просуђивању и критичком процењивању књижевног текста говоримо ослањајући се на теоријске поставке књижевне критике која *суди о књижевним појавама* утемељено на разумевању истих тих појава. Књижевна критика, у складу са самим значењем речи (*грч. судија-судити*) и односи се на „*оцењивање и просуђивање* својстава, значења, одлика и вриједности књижевних дјела“ с тим да се она, како истиче Лешић „*усмерава на његова унутарња, иманентна својства, али га често доводи и у везу с другим дјелима истога писца, или с другим сродним дјелима*“ (Лешић, З. 2010: 14). Књижевно-теоријски правци, о којима је већ било речи у уводном излагању, условљавали су и различите приступе у књижевној критици те је она сагласна с одређеним правцима актуелног научног и филозофског мишљења.

Посматрано из угла индивидуе, раван односа читаоца/читатељки са књижевним текстом, представља персоналну сферу, од личних становишта –предструктуре, о којој Јаус (H. R. Jauss) говори као о искуству (Jauss, H. R. 1978), преко личних интересовања,

до усмеравања кâ димензијама књижевног текста који читају и тиме га интерпретирају да би, коегзистирајући са интерпретирањем дошло до поступка вредновања. Вредновање књижевног текста поставља се у односу на искуство, у односу на хоризонт очекивања, у односу на интересовања или неког другог критеријума. Изван персоналне сфере вредновања одвија се сфера упоређивања. Понекад се то дешава без унапред одређене намере читаоца/читатељке, или се критеријуми за поређење дефинишу, било преко теоријског књижевног или филозофског правца, историјског раздобља у коме је текст настао или се чита, као и на основу социо-психолошке категорије која може адекватно одговорити циљевима поређења. Уз свест о томе да се права мера једног књижевног текста може одредити онда кад се он постави у контекст књижевности као целине (Милосављевић, П. 2010) у раду ћемо се руководити значајем изградње личног става деце млађег школског узраста према књижевним текстовима, како би искуственим поимањем, сходно периоду развоја, адекватније приступали рецепцији књижевног текста.

Умношћу и промишљањем, читалац/читатељка, улази у процес просуђивања и критичког процењивања књижевног текста, започиње дијалог који, у многим случајевима дуго траје и обнавља се у новом читању, мења се и надограђује као субјективан, али и интерсубјективан доживљај. Дешава се низ промена у досадашњој перцепцији, различите интерпретације, нова искуства, развијени ставови или чак одбијање и напуштање нечега што је било научено раније, чест су случај у току или на крају читања књижевног текста. Промена у навикама ума и референтном оквиру дешава се под утицајем рецепције књижевног текста и усмеравањем когнитивних и метакогнитивних процеса код деце, јер је књижевни текст пошљалац порука на одређеном коду и у одређеном кодном систему. У том кодном систему мора бити и читалац, јер је и он тај који се *урачунава у дело* (Игњатовић, М. 2003).

Кроз неформалне приступе рецепцији књижевног текста на наставном часу, ученик/ученица се ставља у позицију оног који/а уочава, открива, истражује, процењује и на крају закључује, примењује, дискутује и ствара. Све то ученик/ученица обавља читајући текст, повезујући текст и контекст, размишљајући и доживљавајући ванјезички знаковни свет и присутне мотиве, смешта их у одговарајуће просторе своје когниције и повезује са контекстом са којим се сусреће у неком другом садржају, животној ситуацији или имагинарној причи, али и повезује са „свим другим, сродним облицима тумачења свијета и свог мјеста“ (Лешић, З. 2010: 15).

1.2.2. Утемељење хуманистичко – конструктивистички оријентисане наставе

Конструктивистичка дидактичка теорија Кирстена Рајха (Kirsten Reich), предлаже нови оквир у коме се одвија процес учења: настава је мултимодална, концентрисана на ученика/ученицу и активности, заједнички разрађена (од стране ученика/ца и наставника/ца), организована кроз самосталан рад ученика/ученица усмерених на интерактивне и кооперативне односе у групи. За разлику од традиционале – предавачке и фронталне наставе, у новом конструктивистичком дидактичком концепту учење се заснива на расту и развоју ученика/ученице као индивидуе кроз лично деловање у одговарајућој средини за учење (Reich, K. 2006).

Елементи учења стимулишу радозналост и отвореност, повезују и проналазе смисао у апстрактним и непознатим стварима, њихово се интегрисање повезује са свим делићима знања и искуствима уз настојање да се користе расположиви ресурси и методи за проналажење потребних информација, као и да се обезбеди самоиницијативно регулисање вештина учења и компетенције ученика/ученица којима се остварује захтев за повезивање наученог у школи са свакодневним животом.

Неоспорно је да се развитак „не покорава школском програму, него има своју унутрашњу логику“ истиче Виготски и додаје да „интелектуални развитак детета није распоређен нити тече по предметном систему. Аритметика не развија изоловано и независно једне функције, а писани говор друге...“ (Виготски, Л. 1977: 251- 252). Виготски је својим социо- културним конструктивизмом покренуо, уз Жана Пијажеа (Jean Piaget) и његове теорије когнитивног развоја, социјални конструктивизам као теорију сазнавања која је утемељена на друштвеним процесима у креирању знања. У основи ове теорије јесу ставови да се „учење ослања на претходно стечена знања као и да ученици/ученице најбоље уче када примењују знање како би решили аутентичне проблеме и то у групи у којој остварују дијалог са вршњацима и наставницима кроз суштинско упознавање са кључним идејама, а не да те исте идеје меморишу“ (Милутиновић, Ј. 2011:185).

Примена конструктивистичке парадигме на нивоу методике претпоставља предност поступака којима се самостално стиче знање у подстицајном окружењу и адекватним ситуацијама за учење (Гојков, Г. 2009). Предност се даје пројектној настави, истраживањима у природи, креативним методама, учењу откривањем и другим, а које подстичу самосталну активност ученика/ученице. Уочавање смисла и

повезивање низа информација у целину која води ка коришћењу старог и креирању новог корпуса знања, остварује се повезивање Јаусовог (H. R. Jauss) погледа на историју књижевности и новог приступа делу које је историјски удаљено од читаоца.

Нови концептуални приступ учењу (Гојков, Г. 2009) помера фокус изучавања способности учења и резултате на капацитете ученика/ученица да регулише своје учење и на способност наставника/ца да створи средину за учење. Саморегулисано учење у настави усмереној на ученика/ученицу има примат у односу на контролисано и диктирано учење. Суштина је у томе да ученик/ученица овладава концепцијом која усмерава начин на који он/она декодира информацију и формулише своје нове идеје. Тиме се остварује развој компетенција као функционално интегрисана знања, вештине, вредности и ставови, који се испољавају као способност особе да одговори на изазов или захтев у датом контексту. Концепција учења у савременој настави је холистичка и одговара узрастним карактеристикама, развојним потребама и интересовањима ученика/ученице и уз то и развоју компетенција као оквир за функционално повезивање различитих врста и домена учења и знања. У когнитивно – конструктивном учењу, настојања су да се ученицима/ученицама омогући да изграде сопствене структуре знања у процесима учења којим координира учитељ/учитељица, било да су индивидуални или кооперативни или се ради о радионичарском раду уз примену различитих техника учења као алатима за достизање жељеног циља.

1.2.3. Полазне основе у трагању за приступима рецепције књижевног текста

Промена тежишта са статичне концепције наставних садржаја на динамичну комбинацију знања, вештина и ставова доводи до успостављања социјалних односа у учионици и оснаживања да се слободно, у вршњачкој групи или на нивоу одељења, поделе мишљења, ставови и процене. Читав процес излагања из оквира наставних садржаја као примарне категорије наставе, усмерава парадигму наставе према ученицама/ученицима и то кроз иницијативу у процесу планирања, остваривању и процени/самопроцени процеса учења, квалитативних и квантитативних показатеља исхода учења. При том се организује таква средина за учење у којој постоје „преговори између наставника и ученика, методе кооперативног и активног учења, групни и тимски рад, умрежавање и друге социјалне методе“ (Развионица, 2013: 17) и све то уз активно учествовање у сопственом учењу.

Представља ли ово опасност или изазов у изучавању књижевног текста? Посматраћемо овај сегмент као изазов, чиме ћемо се заправо и бавити у нашим методичким концептима за рецепцију књижевног текста. Поставићемо могућност ученику/ученици, да књижевном тексту приђу из личне перспективе, „унапред/уназад/унаоколо“, увести их у образовну ситуацију која ће испровоцирати њихов ум да своје ставове укресте са ставовима вршњака и тиме отворе пут сазнању. Руководећи се Ингарденовим (Roman Ingarden) фазама у процесу сазнавања књижевног дела: предетапом, естетском конкретизацијом књижевног дела и фазом сазнавања конкретизације у њеном вредносном облику (Ингарден, Р. 1971: XIII) можемо користити такве методе наставе и учења, као и технике као својеврстан алат у настави, којима ћемо тумачење и рецепцију књижевног текста увести истим поступцима у наставни процес. Јер...“лепота књижевног дела није само у поуци, већ у позиву да се открије „неоткривено“ (Денић, 2014:9).

Ради откривања неоткривеног у књижевном тексту, у образовним оквирима, ослонићемо се, осим на већ наведене фазе сазнавања књижевног дела, још и на фазе самоефикасности као есенцијалних мотива за учење (Zimmerman,,: 2000). У тексту „Само-ефикасност: есенцијални мотив за учење“ (Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn) Цимерман (B. J. Zimmerman) наводи избор активности, ниво залагања, изазовност циљева, емоционалну реакцију, самопраћење и самоевалуацију, као процесе кроз које ученик/ученица пролазе током учења које ће их довести до самопотврђивања. Процес који се одвија у оквирима кооперативног учења (Ažman, T. i dr. 2014), када су ученици/ученице распоређени у хетерогене вршњачке групе, започиње *разматрањем пре учења*, наставља се *праћењем и контролом учења*, *размишљањем о учењу* и финализира *планирањем наредних корака – постављањем циљева учења*. Све три области, наизглед различите, одвијају се по истом принципу, отпочињу и завршавају се на личном плану. Ученица/ученик, полази од свог искуства, развоја, становишта – рецепцијског темеља, креће се путевима сазнавања и размене у вршњачком тиму и враћа се поново на лични план, да установи колики је напредак остварен, у ком правцу се одвија рад на самоизградњи. У тројству „зоне наредног развоја“ Виготског, Јаусовог (H.R. Jauss) „хоризонта очекивања“ и самопотврђивања гради се спремност да се прихвати, не само нови књижевни текст на основу претходног познавања књижевности и очекивања од новог у односу на претходна, већ, гледано са становишта методике

разредне наставе, спремност да се учи функционално, кроз самоучење и стицање компетенција за целоживотно учење свуда и на сваком месту.

У конструкту саморегулаторног приступа учењу и окружења као стимулатора налази се ученик/ученица који се оспособљава да види изван познатог знања и разјасни сличности и разлике између старог и новог.

1.2.4. Рецепција књижевног текста у савременој настави књижевности

Избор адекватног кода, односно правца изучавања књижевног текста, даје младом читаоцу/читатељки могућност да најпре реално сагледа и истражи текст, затим да стваралачким поступцима уочи битне особености текста као што су мотиви, песничке и уметничке слике у делу, мотивационе поступке, комуникацију, све оно што је вештином стварања уметнуто у вањезички знаковни свет. У том извантекстовном и ванвременском свету одвија се и гради истински сусрет два бића и два погледа на свет, два тумачења живота. Са једне стране је искуство аутора/ауторке, намера, жеља и мотив за стваралачки занос, а са друге стране млади читалац/читатељка са својим искуством, недовољно обликованим ставовима о много чему па и о самом животу. Тај сусрет започиње након првог читања и разумевања прочитаног. Наставља се и траје. Сусрет се гради не само на једном наставном часу и не само у једној школској години. Он наставља да живи и одвија се у мислима читаоца/читатељки и онда када је изворни текст давно ишчитан.

Деца на узрасту који је обухваћен основним образовањем, а посебно она од седам до једанаест година, су истраживачки опредељена, воле и траже изазов и другачије форме рада и учења. Уклапају се у захтеве слободног и самосталног исказивања запажања, јер и иначе своја размишљања саопштавају слободно, без калкулација, те се њихови утисци о свему па и о књижевном делу за децу могу разумети онако како они заиста и звуче. Потребно је подстицати их да образложе и појасне зашто тако мисле, шта је утицало да о књижевном тексту, лику, дешавању, песничкој слици, имају таква запажања. Палета разноврсних одговора и појашњења ученика/ученица увек и изнова може дати још неку нову димензију и указати на нови правац сагледавања и изучавања књижевног текста.

Ослобађање сваког, па и методичко-дидактичког шаблонизма, у поступку изучавања књижевног текста јесте парадигма савремене наставе српског језика и

књижевности. Руководећи се овим захтевом, савремена настава, у оквиру које се изучава књижевно стваралаштво за децу, треба да постане инспиративан и непоновљиви тренутак у коме до изражаја долази свет стваралаштва уметника и деце, а између којих увек лебди текст са својим ванјезичким и симболичким светом. Наставни часови постају непрекидна радионица са којих се закључци и дилеме настављају и коментаришу улазећи тако у свет дечјег развоја и животних ставова.

Један од могућих модалитета у раду са књижевним текстом односи се на примену методичких концепата и методе укрштања (*радни назив новог методичког приступа у изучавању књижевних дела, прим. ауторке*) и то у блоковском или тематском систему реализације наставе, пројектној настави као и уз примену интердисциплинарног приступа настави ван часовног система, који рад на једном књижевном тексту ограничава на један наставни час или више њих, али у неколико дана.

Основ методичког концепта за рецепцију књижевног текста односи се на:

- добро познавање узрастних карактеристика ученика/ученица и њихову способност за дефинисање сопственог нивоа постигнућа са могућношћу постављања даљих циљева учења;
- испитивање претходног искуства ученика/ученица у читању и разумевању прочитаног и постављање хоризонта очекивања (уз примену упитника комбинованог типа, дан или два пре саме обраде књижевног текста);
- утврђивање рецепцијске спремности ученика/ученица, кроз примену неких од техника учења и комуникације у групи (олуја идеја, чињење – дешавање у учионици...)
- вишесмерни истраживачки рад тимова у оквиру којих се дешава индивидуални сусрет са текстом, а затим врши размена, *укрштање*, мишљења и ставова кроз критички осврт и процењивање књижевног текста;
- уважавање индивидуалности ученика/ученица, тако што свако/а добија задатак у вези са текстом у складу са својим интересовањима и стилем учења уз могућност прилагођавања сходно потребама ученика/ученица који се образују по индивидуалном образовном плану (ИОП);

- истраживачке задатке који представљају продукт наставничког промишљања о спремности и потенцијалима ученика/ученице за самостални процес рецепције, који могу да буду допуњени од стране њих самих, али се *укривањем* мишљења, тумачења и ставова са другим учесницима/учесницама у истраживању књижевног текста јасно кристалишу;
- примена диференцијације захтева у самим истраживачким задацима на више нивоа сложености;
- примену задатака који треба да омогуће стварање везе између претходних знања (претходно наведеног у тумачењу неког другог књижевног текста), допринесу развоју когниције и метакогниције, а све то кроз стварање везе између текста и контекста како би се омогућио даљи рад на развоју читалачког кода и унапредио хоризонт очекивања;

Овакав приступ показао се веома ефикасним током петогодишње примене у пракси уз коришћење различитих техника учења и наставе које позитивно утичу на стицање и развој самопоуздања и достизања унутрашње мотивације, кроз стицање компетенција и изградњом самодетерминације (*self-determinatio*) у нивоу психичког развоја ученика/ученице овог узраста.

1.3. Могућности и ограничења теорије рецепције

Развој научне мисли о књижевности, а посебно о књижевном тексту, након утемељења теорије рецепције шездесетих година 20. века, отвара смернице *ка* визурама књижевног стваралаштва савременог доба. Велики заокрет интересовања *ка* читаоцу/читатељки, и поред тога што је и пре назначеног периода било стремљења *ка* уважавању оног ко чита, а не само *ка* ономе ко ствара или *ка* самом делу, учинили су да се сам књижевни текст сагледа са више различитих становишта. До новог разумевања је дошло и због тога што је и сам књижевни текст доживљен на нов начин не више само као *mimesis*, нити као *експресија*, ни као *симболичка форма*, већ као *знак* који је примарни елемент комуникације (Лешић, 2010: 75). Комуникацијска природа књижевности је у потпуности уважена када је реч о рецепционистичком приступу њеном изучавању. Омогућена је комуникација на више нивоа, вишесмерна, другачија у актуелном периоду читања књижевног дела у односу на његово ишчитавање у неком ранијем периоду. Сам чин стварања књижевног текста је потиснут од процеса рецепције, односно примања књижевног текста од стране оног ко га чита.

У остваривању комуникативне функције књижевности теорија рецепције пружа велике могућности. Хоризонтом очекивања будући читалац/читатељка ствара личну перцепцију текста, улази у дијалог са њим трагајући за могућностима да очекивања и оствари, промени их, одустане од њиховог остварења или пренесе та иста очекивања на неки други књижевни текст. Константним подстицањем умних радњи оних који читају, од сусрета са насловом, размене искустава о прочитаном делу у вршњачкој групи или непосредном окружењу, књижевни текст проналази различите форме комуникације на које читалац/читатељка одговара или не. Растерећени ограничењима, туђим тумачењима, предубеђењима о неком ствараоцу, епохи, стилу, роду или врсти којој то дело припада, читалац/читатељка ступа у самосвојну комуникацију са књижевним текстом што им омогућава да реципирају не једно издвојено дело, већ да „више или мање свјесно, доживљава то дјело на подлози цијелог једног система књижевности који је на снази у датом историјском тренутку“ (Лешић, 2010: 76). Колико ће се, током те комуникације, позвати и колико ће позвати у помоћ нечији став, зависи од њих самих. Такво растерећење отвара пут дивергентном мишљењу, сензибилизацији за сустваралаштво, али и стваралаштво на било ком пољу људског деловања. Перципирање књижевног стваралаштва кроз отворену и ненаметнуту комуникацију, каква је могућа кроз поступке рецепције, отвара могућност адекватног поступка просуђивања и критичког процењивања самог књижевног текста.

У времену настанка теорије рецепције дошло је и до замене појмовних одредница у књижевности, тако се уместо термина књижевно дело све више у употреби чуо термин књижевни текст. Примарни разлог таквом заокрету налази се управо и у рецепционистичким ставовима и подстицајима ка читаоцу/читатељки да уђе у процес сустваралаштва са самим писцем. Рецепција књижевног текста омогућава да „Свако чита свог Хомера“ (Гете, према Лешић, 2010) и да за разлику од традиционалног доживљавања књижевног дела као једном занавек дате творевине, јасно је да књижевни текст има „способност не само да траје у времену, већ и да се мијења с временом, остајући отворено за нова тумачења“ (Лешић, 3. 2010: 83). Револуционарни приступ ове теорије у вези са појмом тумачења био је један од најважнијих доприноса у историји књижевности, а његова нова перспектива о књижевном искуству читаоца/читатељки успоставила је нову парадигму за писце и теоретичаре (Kynoshita, Y. 2004).

Парцијалност естетике рецепције, њена немогућност деловања у неким ситуацијама, Јаус (H. R. Jauss) види у односу рецепције и деловања, традиције и селекције и као однос између видокруга очекивања и комуникативне функције књижевног текста (Jauss, H. R. 1978).

Теорија рецепције није у потпуности дала одговор о односу монолога и дијалога између читаоца/читатељке и књижевног текста. Остало је недоречено: када престаје монолог, а започиње дијалог, који и какав квалитет или квантитет питања се поставља у том дијалогу, а посебно питања о искуству оног ко чита и могућности да оствари дијалог са књижевним текстом у циљу конституисања смисла књижевног текста? Дилема односа традиције и селекције у теорији рецепције, односи се на појединца и његову спремност да у видокругу очекивања усваја ново искуство у сусрету са књижевним текстом, свесно бирајући шта ће из тог текста селектовати и користити као подлогу у стварању неког новог хоризонта очекивања док не постоји јасно одређење у теоријским поставкама теорије рецепције по питању седиментирања оног дела несвесног који сваки читалац добија без свесне селекције током сусрета са књижевним текстом. Однос свесне селекције и несвесног корпуса података, ставова, као и њиховог утицаја на креирање нових свесних корака и селекција у сусрету са књижевним текстом је у теорији рецепције остала недовољно појашњена област, односно о њој Јаус (H. R. Jauss), нити његови следбеници, нису дали потпуно тумачење.

Проблем који се односи на видокруг очекивања (хоризонт очекивања), у односу на комуникативну функцију књижевног текста, пре свега се односи на социолошку диференцијацију, спремност да читалац у свој хоризонт очекивања укључи аспекте свог друштвеног живота, утицаја непосредног окружења и искуства стечена у њему у тумачењу књижевног текста. „Način na koji jedno književno delo u istorijskom trenutku svoga pojavljivanja ispunjava, prevazilazi, razočarava ili opovrgava očekivanje svoje prve publike“ (Jauss, H.R. prema Milosavljević, P. 1991: 579) утиче на стварање суда о његовој естетичкој вредности.

Милосављевић истиче да су се у периоду модерног проучавања књижевности парцијално смењивале теорије које су предност давале једној од трију димензија ставралаштва књижевног дела. Тако су позитивисти акценат своје теорије усмерили ка писцу (ствараоцу), затим се интересовање тероетичара књижевности усмерило ка самом тексту да би се, у другој половини двадесетог века, пажња усмерила више на

читаоца/читатељку кроз теорију рецепције. У том контексту, приговор теорији рецепције усмерен је управо на недовољно сагледавање значаја осталих двеју димензија комуникације у троуглу књижевног стварања.

Интенција нашег рада усмерена је кâ изналажењу адекватних поступака у интерперсоналној и интерактивној комуникацији између младих читалаца и књижевног текста. Уз уважавање ставова теоретичара методологије књижевности, проучавамо и желимо да покажемо да је рецепцијски приступ књижевном тексту у овом тренутку не само најадекватнији, већ и неминовност у изналажењу решења да читаоци/читатељке остану у сталној кореспонденцији са књижевним стваралаштвом.

И након Јаусове (H. R. Jauss) поставке теорије рецепције настављена су трагања за новим позиционирањем читаоца/читатељке у димензијском односу текст – читалац. Сигурно је да су промењени ставови о недодирљивости књижевних текстова по питању слободе њиховог тумачења у различитим епохама, али сигурно је и то да је теорија рецепције отворила широм врата двосмерној комуникацији која нас уверава да је књижевни текст неисцрпно поље на коме се одвија непрекидни дијалог, који у први план ставља особеност језика као комуникацијског система и спецификуме природе људског бића као учесника у комуникацијском процесу.

2. Програмске и курикуларне основе изучавања књижевног текста у млађим разредима основне школе - код нас и у свету

Знање као *друштвени конструкт*, према критичкој педагогији, гради се кроз симболичко приказивање света у коме живимо, друштвене интеракције са другима и у зависности је од културе, контекста, обичаја, историјске одређености, актуелних друштвених односа и личне перцепције његове функционалности (Мекларен, П. 2014). Пут стицања знања у дефинисаном образовном систему, одвија се диспозитивним поставкама и контролисано прати у циљу проверавања, унапређења, измене и допуне оног што се од дефинисаног, унапред датог и претпостављеног, учини мање остварено или превазиђено током генерација ђака. Техничко или практично знање, дистинкција је којој критичка педагогија прилази са становишта „корисности“ знања за друштвени систем. У том смислу, техничко знање постаје мерљиво, углавном повезано са природним наукама и усмерено ка сортирању и нормирању ученика/ученица. Практично знање, тежи просветљењу појединца да обликује своје свакодневне акције и реакције на друштвене појавности, стиче се „описивањем и анализирањем друштвених ситуација историјски или развојно, и помаже појединцима да схвате друштвене догађаје који трају или су ситуациони“ (Мекларен, П. 2014: 371).

Повезујући ставове критичке педагогије са књижевним текстом, који је, не ретко, настајао као исказ слободоумља, анализом и описивањем друштвених ситуација, историјски или развојно, било да је реч о друштвеним догађајима који трају или су продукт тренутне ситуације, можемо произвести директну везу коју, у новој ери хуманистички и холистички засноване одређености образовања, имплицира

рецепција књижевног текста. Наше интересовање за рецепцијски приступ у настави књижевности је управо проистекао из његове оријентације према самом читаоцу/читатељки и њихове слободе да у свом хоризонту очекивања сучеле са текстом истинске и исконске ставове, а не оне који им је неко наметнуо. Тиме се *мејнстрим* педагогија (Мекларен, П. 2014) оставља по страни, а са њом и дискурзивна пракса, којом се удовољавало креаторима наставе и која је кроз обрасце генералног понашања и педагошким облицима пожељног понашања проналазила механизам одрживости. Персонализација образовања као система стицања сазнања и знања, осврће се ученицама/ученицима и њени постулати бивају усмерени кâ сузбијању вишеструких облика спутавања ученичке посебности и самообразовању. “Ако смо научили децу да мисле, онда смо их оспособили да се сналазе у различитим животним ситуацијама, не литерарним, него животним“ (Радовић, Д. према Денић, С. 2014: 15).

Наставни план и програм представља у нашем образовном систему утемељење праваца, усмерења и простора по коме се одвија образовање и стиче знање. Конкретизован и смишљено вођен, наставни план и програм са партикуларним одредницама за наставни предмет, наставну област у оквиру наставног предмета, представља чврст оквир, који до скоро, практичари нису имали смелости да напусте или планирају другачији начин његове реализације. Три битне одреднице наставног плана и програма: циљ и задаци образовања; наставни садржај и дидактичко-методичка упутства за реализацију наставних садржаја, чине његову структуру кохерентном, али и обавезујућом.

Од школске 2018/19. године, у наш образовни ситем уводи се нови приступ настави, у виду програма наставе и учења, који дефинише виши ниво слободе и уместо реализације претпоставља остварење програма усмереног на иходе наставе и учења.

Дидактика конструктивизма, теорије курикулума као и хуманистичка и егзистенцијална психологија отварају ново поглавље у оријентацији наставног процеса кâ ученику/ученици. Критички конструктивизам комбинацијом сазнања из социјално конструктивистичке перспективе с критичком теоријом и критичком педагогијом разматра социјалне чиниоце и друштвену динамику који утичу на обликовање образовних пракси и перцепцију њиховог даљег развоја (Милутиновић, Ј. 2014). Отворени и критички дискурсе у настави, коју критички конструктивизам приказује као оправдани систем, омогућавају да се у оквирима средине за учење и образовних

ситуација омогући да ученици/ученице могу да искажу критичке погледе на различите врсте активности у школи, па и у оквиру рецепције књижевног текста. У таквом контексту гради се читалачка публика за коју Јаус (H.R.Jauss) истиче „da odlučuje kako o estetskoj vrednosti dela, tako i o njegovom istorijskom životu te, ima udela i u istorijskom razvitku književnosti i u određivanju njene društvene funkcije“ (Jauss, H.R. prema Maricki, D. 1978:14).

Покушај, с почетка 21. века, да се и у наш образовни систем уведе термилошка одредница *курукулум* са свим конструктима који је чине посебном (lat. curriculum – ток, правац) остала је безуспешна, те се образовни систем у Србији још увек заснива на прописаном наставном програму, односно Националном оквиру васпитања и образовања и наставних програма по предметима (ЗОСОВ, 2017). Термин *курукулум* проистекао је из наука о настави које нису дидактика већ "*educational technology*" и "*educational psychology*" који у „engleskom govornom području izraz "*curriculum*" подразумева „ukupno planirano učenje koje se provodi u školi. То значи да тај израз садржајно обухваћа циљеве, садржаје, методе, медије, стратегије, увјете одвијања и питања евалуације“ (Matijević, M. 2010: 3). Са педагошко-дидактичког аспекта, *курукулум* као дидактички појам захтева како интердисциплинарно, тако и интрадисциплинарно проучавање садржаја из различитих научних и уметничких области.

За наш рад посебан значај имају поређења програмских и *курукуларних* основа које књижевни текст стављају у позицију поља истраживања, посебно ако се има у виду да елементе *курукулума*, као што су наставне стратегије које представљају „skup postupaka u nastavi kojima se želi ostvariti osnovne zadatke nastave, odnosno ciljeve učenja,“ (Matijević, M. 2010: 4) дефинишемо као елемент предложеног *методичког концепта за рецепцију књижевног текста*.

Полазиште *курукулума*, на основу којег се он за разлику од наставног плана и програма, може дефинисати као опсежни појам, заснива се на догађајима око којих су окупљени наставници/наставнице и ученици/ученице, препознајући их као важне за подучавање и учење, и који служе као основа за процењивање успеха школе и ученика/ученица (Walker, према Зиндовић-Вукадиновић, 1996).

Курикулум може бити усмерен на програм - садржаје, продукте – исходе, процес праксу и у зависности од такве оријентације он ће више бити усмерен на садржаје и оне који га реализују/остварују или на ученике/ученице. Важно је напоменути да се све

чешће у настави говори о *скривеном курикулуму* који се односи на ненамераване исходе у току образовног процеса (Мекларен, П. 2014) кога још 1968. године помиње Филип Џексон (Phillip Jackson) у књизи *Life in Classrooms*, што понекад може за последицу имати различите облике понашања ученика/ученица. Превишић, такође, говори о све више имплицитним – скривеним и експлицитном – отвореном курикулуму и подвлачи да курикулум *није* наставни план и програм *нити* посебан каталог знања или образовних стандарда (Previšić, V. 2005). Када се говори о настави усмереној на ученике/ученице, проистекле из конструктивистички оријентисане дидактике у којој је “*zadatak nastavnika pripremiti 'okolinu učenja' u kojoj učenici mogu samostalno raditi i učiti*“ (М. Palekčić према Matijević, М. 2010: 4), њој преферира и употпуњује је хуманистички курикулум који својим отвореним приступом усмерава активности тако да је ученик/ученица у центру дешавања али и иницијатор/ка планирања, промена, интенција које надограђују персоналне ресурсе, уводе динамичност у процес који својом флексибилношћу прилагођује радозналој дечјој природи. У односу на старију наставну оријентацију, конструктивистичка оријентација се залаже за мултимодалну наставу, оријентисану на односе, тимски рад, конструктивно деловање и спремност на ризик и побуну у смислу изналажења нових решења (према: Reich, Kersten 2004), а настава као таква је отворен процес који знању даје антрополошку димензију засновану на етици, перцепцији и формирању памћења у одређеној средини за учење и адекватним образовним ситуацијама.

Програмске и курикуларне основе изучавања књижевног текста у млађим разредима основне школе, код нас и у свету, перципирају се у зависности од општих поставки наставног окружења коме један систем образовања преферира. Предусмерења, прецизирана упутства, дефинисани садржаји, јасне одреднице васпитно – образовних задатака, који се остварују наставом књижевности или слобода избора, усмерена комуникација са књижевним текстом у којој деца проналазе свој пут спознаје, дилеме су на прекретници за даљи развој методичких поставки разредне наставе, па и методике књижевности. Од посленика у образовању зависи хоће ли се дечја интуитивност сачувати и надограђивати за сусрете са новим књижевним текстом или ће остати у оквирима дефинисаног и написаног.

2.1. Жанрови у настави књижевности у млађим разредима основне школе

Проблемске одреднице нашег рада и самог истраживања, експлицитно су усмерене на књижевне текстове који су наставним програмом у другом, трећем и четвртој разреду и програмом наставе учења за први разред у оквиру првог циклуса обавезног образовања и васпитања, дати као обавезни и изборни. Књижевни текстови, на овом нивоу образовања, одабрани су осим због своје уметничке, националне и културне вредности, тако и у сврху остварења циљева и задатака наставе српског језика и књижевности, као и циљева и исхода ове наставе у првом разреду основне школе. Постоји потреба да се у овом делу нашег рада истакне жанровска карактеристика предложених књижевних текстова, да се предочи њихов значај како за усвајање елементарних књижевних појмова, тако и за остваривање општих циљева наставе и образовања, компетенција ученика/ученица и образовних стандарда постигнућа као исказане мере продуктивности наставног процеса. Преферирање кâ слободи доживљавања књижевног текста и примени рецепције у најширем смислу, компарира појашњењу актуелне наставне ситуације која продукује потребу за изменом оријентације у наставном приступу изучавања књижевног текста.

У Речнику књижевних појмова, наводи се да књижевни жанр означава књижевна дела са заједничким особеностима, при том не правећи разлику међу родовима и врстама. „Жанровске особености делују тек када се активирају, односно када их читалац постаје свестан“ (Јанићијевић, В. 2013:176), што се током остваривања програма наставе и учења и реализације наставног плана и програма дешава у складу са посебностима књижевног текста који се истражује и његових жанровских својстава.

Анализом релевантних и актуелних програма наставе књижевности у оквиру наставе српског језика, уочава се да су креатори истих усмерени на оне књижевне родове и врсте који су ученицима/ученицама овог основношколског узраста пријемчивији. Ритмичност стиха, елементи бајковитости, провокативна маштовитост, као и дужина књижевног текста за оне који/које су тек овладали техником читања, представља почетну мотивацију за сусрет са књижевним текстом. У првом и другом разреду, из наведених разлога, доминирају поетски текстови, са којима се ученици/ученице сусрећу на нивоу увежбавања технике читања. Један од задатака наставе српског језика у овом периоду односи се на то да се ученици/ученице оспособе за „самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова“ (Сл. гласник, Пр. гласник 2004). Као што

дискурс обликује књижевни текст тако и жанр обликује књижевно дело те с тим у вези се, ради остваривања наведеног задатка али и исхода наставе и учења као и достизања образовних стандарда постигнућа за крај првог циклуса обавезног образовања и васпитања, у наставни процес уводе књижевни текстови различитих жанрова. Текстови по својој припадности осликавају основна својства лирике, епике и драме, које ученици/ученице могу уочавати током њиховог изучавања и који им пружају могућност за упознавање и усвајање основних књижевних појмова. Разврставање књижевних текстова у млађим разредима основне школе је до школске 2017/2018. године у наставним плановима и програмима било у оквирима књижевних родова: *лирика, епика и драма*. Од школске 2018/2019. године у новом програму наставе и учења за први разред као и у нацрту програма наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања, ово разврставање врши се уз коришћење терминологије: *поезија, проза и драмски текстови*. Предлог састављача програма допуњен је и одређеним бројем популарних и информативних текстова и домаће лектире као и могућношћу да осим обавезних књижевних текстова, сви који остварују програм наставе и учења, у договору са ученицима/ученицама могу одабрати и књижевне текстове у складу са њиховим интересовањима.

У првом разреду, сходно упутству за дидактичко – методичко остваривање наставе, током четрдесет пет препоручених наставних часова одређених за предметну област Књижевност, ученици/ученице се на егзактним примерима упућују у тумачење књижевног текста и усвајају књижевне појмове: песма; прича, догађај - време и место збивања; књижевни лик – изглед основне особине и поступци; драмски текст за децу; шаљива песма; басна и загонетка. Благо предност у броју предложених текстова имају песме, док је нешто мањи број прозних а најмање драмских текстова. Жанровска разноврсност понуђених текстова ученицима/ученицама даје могућност да књижевност, као уметност речи, упознају од првих дана школовања на разноврсним примерима ауторских и народних текстова. Нови програм наставе и учења, објављен у Службеном гласнику, Просветни гласник бр. 10, 14. децембра 2017. године, усклађен је са захтевима стандардизације образовних постигнућа, те су у њему наведени и исходи, као очекивани резултати учења ученика/ученица који се остварују током једне школске године. Неки од исхода који се односе на књижевност и књижевни текст у првом разреду, а који су у директној вези са темом нашег рада и истраживања, односе се на то да ученик/ученица на крају првог разреда може да: „уочи ликове и прави разлику између њихових позитивних и негативних особина и изрази своје мишљење о

понашању ликова у књижевном делу“ (Сл. гласник, просветни гласник, 2017: 4). Уочава се мали, али по нашем мишљењу још увек недовољни искорак ка рецепционистичком приступу у истраживању књижевног текста јер се, у складу са захтевима школске интерпретације, још увек иманентна пажња посвећује структури књижевног текста и веће усмерење ка усвајању књижевних појмова, овладавању поступка читања а мање доживљавању књижевног текста.

Други разред карактерише готово исти однос између лирских и епских текстова, с тим што се ученици/ученице по први пут сусрећу са народном епском песмом. Број драмских текстова и у другом разреду је исти као и у првом, укупно их је четири. Ученици/ученице ће се у другом разреду упознати са новим књижевним појмовима: лирика - песма, осећања; стих, строфа - на нивоу препознавања и именовања; епика - фабула - редослед догађаја (препознавање); главни и споредни ликови, њихове особине и поступци; поруке; епска песма; бајка; басна – препознавање; драма - драмски јунак, драмска радња, драмски сукоб, дијалог, позорница, глумац - на нивоу препознавања.

Пример првог и другог разреда смо навели као илустративне, није нам преваходна намера да вршимо подробну анализу захтева прописаних правилницима, већ да се уочи процесни оквир у којем ученик/ученица, сусрећући се са жанровски веома разноврсним књижевним текстовима, може да развија своје способности за критичко процењивање и просуђивање књижевног текста. „Није добро да се у млађим разредима настава књижевности више остварује поводом текста“ истиче Валерија Јанићијевић и да се „не увиди да васпитно произилази из уметничке вредности“ већ да се још на почетку школовања ученик/ученица оспособљава “како да мисли о тексту“ (Јанићијевић, В. 2016: 20/21).

Имплицитна улога књижевних текстова у млађим разредима основне школе уз развијање опште културе, усвајање елемената естетичке компетенције и упознавања са основним књижевним појмовима, још увек је у усмереном вођењу, поучавању и учењу, васпитавању и обликовању, у служби прописивања онога што треба знати о једној уметничкој творевини, какав је књижевни текст, а мање у слободи његовог доживљавања, истинског сусретања, успостављања дијалога и подстицања метакогнитивних процеса код ученика/ученица.

У основношколској настави књижевности се чита, упознаје, доживљава и тумачи, кроз „тематски осмишљен збир текстова уз помоћ којих ученици стичу знања о природи књижевне уметности, њеним жанровским, мотивским и естетским посебностима“ (Мркаљ, З. 2004: 92).

Током реализације нашег истраживања методичке концепте за рецепцију књижевног текста припремали смо усклађујући жанровске карактеристике књижевних текстова у 4. разреду основне школе и специфичности захтева рецепције, што је продуковало нетипичним садржајима и елементима сваког од концепта и чини их јединственим препорукама применљивим у пракси.

2.2. Приступу изучавању књижевног текста у наставним програмима

Савремена настава код нас, у односу на тумачење књижевног текста, поставља захтев да се књижевном тексту приступи изучавањем појавности (*феноменолошки приступ*), прати слојевита структура текста (*Ингарденова теорија о слојевима*) са основним методолошким опредељењем „превасходно према уметничком тексту“ (Сл. гласник, Просветни гласник, 2005: 8). Слобода ученика/ученице огледа се у могућности да решава истраживачке задатке у вези са *текстом*, даје своје коментаре у вези са *текстом*, уочава, запажа, открива, упоређује, објашњава, образлаже поступке ликова, фабулу, сиже, ритам и риму, песничке слике, врши локализацију *текста*, трага за поукама и порукама *текста*, стваралачки препричава, мења завршетак, илуструје, претпоставља шта су мотиви у тексту и не ретко заборави *текст* већ при преласку у наредни разред.

Препорука је да се у тумачењу књижевног текста, у настави књижевности у млађим разредима основне школе, приступа по моделу школске интерпретације, јер је њен задатак, као увода у рецепцију књижевног текста да подстиче естетски доживљај и учествује у формирању књижевног укуса ученика/ученица. Разноликост у препорукама за рад у вези са књижевним текстом поставља питање где се налази читалац/читатељка, односно ученици/ученице, који реципирају књижевни текст и чија рецепцијска спремност обухвата целокупно *искуство, образовање, знање, естетску сензибилност, књижевну и читалачку културу* (Росандић, 1986). Улазак у свет књижевности за оне који „жуде за просторствима чистоте и слободе, тамо где се може имати себе са собом и себе са другима,“ (Денић, С. 2014: 46) пут је у неистражено, неизвесно и недоживљено, а жељено и тражено. Одредити меру, понудити решење или водити кроз слободу избора, претпоставке су на којима се процес наставе књижевности може да заснива.

У млађим разредима основне школе пред учитеља /учитељицу се поставља захтев поштовања елементарних интереса ученика/ученица, истраживачког сензибилитета, доживљаја, читалачке радозналости и личног става. У вези са тим, примена познатих методичких модела и књижевне методологије уопште мора бити флексибилнија (Ђорђевић, 1998:174), али тако да ипак, у довољној мери, задовољи циљеве, задатке, исходе и стандарде постављене за дати предмет, односно предметну област књижевност. Неопходно је да се врши диференцијација наставних садржаја, да се настава прилагођава ученику/ученици, а књижевни текст добије нове димензије и постаје предмет правог истраживачког подухвата. У текстовима су исказана знања и искуства њиховог креатора/креаторки, али су и дате смернице, препоруке и васпитне поруке које су важне читаоцу/читатељки. Потребно је да их, у већини ситуација, сами открију у састваралачким поступцима са вршњацима и у кооперативним односима у вршњачком тиму.

О књижевном тексту у колективној – фронталној интерпретацији на нивоу одељења добија се, не ретко, наметнута и поводљива слика управо из разлога ученичке несигурности у сопствено искуство и у исказивању личног става и утиска о слушаном или прочитаном. Стављени у улогу најчешће слушаоца/слушатељке, а мање у улогу оних који истражују и тумаче на наставном часу, ученик/ученица, кроз интонативне смернице, коментаре вршњака/вршњакиња, питања од стране координатора/координаторки наставе, добија предусмерења која у значајној мери утичу на успостављање истинских веза са текстом. Откривање света који текст уводи у свест читаоца/читатељке је онемогућено у оној мери колико су усмерења структурирана и не дозвољавају слободну интерпретацију и прилаз текстовној сфери која жуди за истраживачем. Тиме се девалвира место и улога школске интерпретације као увода у рецепцију књижевног текста.

Анализом наставних планова и програма код нас и у земљама у окружењу, уочили смо програме који, попут актуелног у Србији, дају јасне одреднице у настави књижевности, од избора текстова, преко циљева, задатака и методичких упутстава за реализацију истих. Македонски образовни систем, кроз три циклуса у деветогодишњем обавезном образовању, дефинисан је наставним планом и програмом који даје јасне одреднице циљева и задатака по областима македонског језика те се и област књижевност јасно дефинише и прецизно води. То подразумева да нема одступања од

предложених књижевних текстова, нивоа усвајања општих књижевно – теоријских појмова по разредима као и упута у креативност и стваралаштво.

У Црној Гори ученик/ученица у 4. разреду „se osposobljava da uz naziv književne vrste prizove svoja literarno-estetska iskustva i na osnovu njih formira horizont očekivanja“ (Предметни програм, 2011: 70). У програму су дати предложени текстови јасно усмерени кâ остварењу циљева образовања и васпитања.

У Босни и Херцеговини, у документу под називом *Заједничка језгра наставних планова и програма за босански језик, хрватски језик и српски језик* дефинисана на исходима учења, обједињени су кроз исказане препоруке на мерљивост знања ученика/ученица и њихове активности, а не на садржаје и методе рада. Предвиђене области рада на књижевном тексту су усмерена на структуру, форму, тематске слојеве текста, те је мало слободе остављено ученицима/ученицама да самостално истражују и сустварају књижевни текст.

Образовни модели, који су актуелни у земљама у окружењу, могу се препознати као затворени курикулуми, у њиховом дискурсу наговештава се размишљање о ученику/ученици као средишту интересовања, но, као и у нашем наставном плану и програму, исходи образовања су мера, промер и тежња свега што се у образовној политици дешава.

Оно што у већој мери недостаје образовном моделу упознавања света, „нарочито у периоду млађег школског „раста“ (намерно не кажем узраста), јесте слика тог могућег света, а који се може пренети преко уметности: сликом, речју, наговештајем...“ (Денић, С. 2014:21). На све ово, можемо додати да актуелној методици књижевности у разредној настави недостаје да се уз доживљавање књижевног текста, путем рецепцијских поступака, приступи и просуђивању као поступку изношења личних ставова о тексту, ликовима, догађајима и сл.

2.2.1. Теоријске основе изучавања књижевног текста у актуелној пракси

Садржаји наставе књижевности у млађим разредима основне школе, њени циљеви и задаци као и стандарди, постављени су у складу са општим циљевима образовања код нас, наведеним теоријама књижевности и теоријама методике књижевности. У овом раду ће о регулаторским токовима наставе књижевности у оквиру наставног предмета српски језик бити речи у контексту наведене теме, односно захтева који директно утичу или су у непосредној вези са методичким концептом за рецепцију књижевног текста.

Посматрајући, у овом случају, захтеве наставе књижевности, уочавамо да је она конципирана у концентричне кругове са усложњавањем захтева из разреда у разред. Од захтева да ученик/ученица уочава наслов, име аутора, преко препознавања и именовања одређених књижевних родова и врста, до сложенијих захтева тумачења књижевног дела, а пре свега односа ликова, тематике, поруке, социјално-естетског контекста и уметничких вредности.

Књижевни садржаји су такви да одговарају узрастним карактеристикама ученика/ученице и развоју његове/њене опште комуникацијске и језичке културе као и граматичких садржаја. Ученик/ученица је на почетку четворогодишњег школовања усмерен на усвајање почетног читања и писања, што га више упућује да у усменој комуникацији успоставља релацијске односе са књижевним текстом. У каснијем периоду, а посебно од трећег разреда, приступа се конкретнијим корацима у тумачењу књижевног текста. Општи захтеви за тумачење књижевног текста могу се, условно, разврстати у следеће нивое, према којима ученица/ученик треба да:

1. упозна књижевне родове и врсте, од препознавања до тумачења и уочавања њихових особености;
2. уочава теме, повезује догађаје са ликом, уочава узрочно-последичне везе међу догађајима, вреднује догађаје, износи свој став у вези са њима и предвиђа даљи след догађаја;
3. одређује главне ликове и њихове карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке и на основу тога изводи закључке, тумачи особине, поступке и понашања ликова;

4. процењује садржај према критеријуму, изводи једноставне закључке у вези са текстом, уочава и тумачи идејну основу текста и аргументује је позивајући се на текст;
5. препознаје и разуме фигуративно значење језика у књижевно-уметничком тексту.

Оваква условна подељеност области кроз које пролази ученик/ученица током изучавања поступака за тумачење књижевног дела, непосредно га уводи у његову слојевиту структуру. Читаоца/читатељку млађег школског узраста одликује радозналост, отвореност за истраживање новог и непознатог, спремност за сарадњу и интерактиван рад, али и недовољно диференцирана и трајна пажња. Ученик/ученица се најпре сусреће са књижевно - уметничким текстовима краће дужине, једноставне структуре и садржаја са експлицитније исказаном идејном структуром.

На наставни систем изучавања књижевности у Србији, велики утицај има учења Фројда, (S. Freud) Јунга (C.G. Jung), феноменолошки приступ, Ингарденова (R. Ingarden) теорија о слојевима књижевног дела, теорије књижевности које се заснивају на структуралистичко-семиотичком учењу Мукаровско (J. Mukarovski), Лотмана (J. Lotman), Јакобсона, као и теорија рецепције.

Када се теоријске поставке изучавања књижевног дела желе да примене у адекватан наставни простор, онда је неминовно консултовати и теорије учења као и дидактичке теорије наставе које ће новом приступу изучавања књижевности осигурати најадекватније методичко окружење.

Анализирајући кретања у теоријама учења и дидактичким теоријама може се слободно рећи да, пре свега критичко конструктивна дидактика Клафкија (Wolfgang Klafki), дидактика као теорија поучавања тзв. берлински модел Хајмана и Шулца (Paul Hajman и Wolfgang Šulc) и хуманистички ангажована дидактика – Шулцов (Šulc, V.) Хамбуршки модел, дају компатибилан методички оквир за наведени приступ у примени поменутих модела тумачења књижевног текста.

Психолошку подлогу свему овоме даје конструктивистичка теорија учења уз уважавање социјалних особености детета овог узраста те се и социјални конструктивизам може сматрати као добро утемељење за постизање валидних резултата у овој области. Ту су наравно и теорије мотивације и принципи самоактуализације и самопотврђивања уз уважавање селф концепта, што све скупа даје јединствену целину у којој ученик/ученица може да развија себе, поставља циљеве

учења ради остварења сопственог напретка и одговори захтевима наставе књижевности.

2.2.2. Рецепција књижевног текста и програмске одреднице наставе

Рецепција књижевног текста у савременој настави захтева измене општих стратешких постулата у настави књижевности и њихово увезивање са рецепцијским способностима ученика/ученица. Под рецепцијским способностима се често подразумевају различити облици способности како из афеткивне тако и когнитивне сфере развоја личности. Аутори који су изучавали наставни процес, пре свега проблемску наставу и рецепцију књижевног текста као њен саставни део, наводе да се у рецепцијске способности сврставају *способности перцепције, емоционалног реаговања и способности мисаоног реаговања* (Гајић, О. 2003). Теоретичари естетике, наводе да се човек током читања руководи примарним мотивима људског понашања и да рецепцију подстиче истраживачки дух, као и потреба за сазнавањем, одгонетање ирационалног, динамичност у књижевном збивању као и чињеница да књижевни текст није коначно дат већ да се у свести читаоца/читатељки надограђује и надопуњује (Шундић – Томовић, С. 1998). Посматрајући наставни процес као непрестану провокацију дечјег ума на истраживање, самоучење и самосазнавање свуда и на сваком месту, рецепцију књижевног текста можемо оправдано сматрати уводом у формирање ставова, мотивације, повезивања фикције и реалности, критичког и самокритичког осврта на сопствено напредовање и планирање истог. Естетски знак књижевног текста чини да се „индивидуа изолује од стварног свијета... улази у нову димензију и проширује властиту егзистенцију на неки паралелни свијет“ (Вучковић, Д. 2006:36) тиме даје себи могућност да са дистанце сагледа и сопствено искуство, знање па и животне ставове.

Критичким сагледавањем захтева савремених дидактичких теорија, захтева стандардизације рада образовно – васпитних установа и затеченог стања на терену, имплицира размишљања да постоји проблем у домену изналажења адекватних методичких решења која ће у већој мери повезати захтеве стандардизације и наставу усмерити на ученике/ученице уз уважавање њиховог достигнутог нивоа развоја и мотивације. У таквој настави могуће је да се ученици/ученице ангажују у активностима учења обликованим ради повезивања наставних садржаја са ваншколским знањима и остварењем захтева функционалности знања. У том смислу се креће од утврђивања

претходних знања и искустава ученика/ученице. Настава усмерена на отворени дискурс, такође, подразумева активно партиципирање ученика/ученице у активностима обелодањивања властитих уверења и вредности, што се постиже креирањем прилика за групну дискусију, дебате и рефлектовање претходних разумевања (Милутиновић, Ј. 2014).

Отворени дискурс у настави покреће примену одређених правила у учионици као што су поштовање мишљења других и толерисање различитих идеја, уверења и вредности. Овде је реч о есенцијалним правилима за креирање сигурног окружења учења у којем ученици/ученице пажљиво слушају друге ученике/це, отворено изражавају мисли и осећања и консеквентно томе критички саморефлектују.

Имајући у виду наведене показатеље, неопходно је свеобухватно промишљање наставне праксе и теоријско преусмерење на дефинисање методичких концепата наставе у следећим областима планирање и програмирање наставе, праћење развоја ученика/ученица и њихове мотивације за учење и напредовање.

У циљу примене примерене концепције наставе потребно је имати на уму да је за примену уважавања и подршке развоју ученика/ученица потребно приступити адекватним стратегијама у планирању и реализацији наставе, уз, како истичу теоретичари критичког конструктивизма, новог комуникативног односа између учитеља/учитељице и ученика/ученица. Нове комуникативне релације, с друге стране, укључују развијање способности за критичку саморефлексију, „отварајући простор за разоткривање друштвених стега које онеспособљавају појединце као индивидуалне делатнике“ (Милутиновић, Ј. 2014: 586) што јесте и један од наших циљева у истраживању.

Планирање и програмирање наставе усмерене на ученике/ученице потребно је спроводити кроз неколико фаза и при том селектоване кораке прилагодити различитостима и потребама ученика/ученица.

У *Фази планирања* најпре се експлицитно приступа избору наставних садржаја у оквирима предложених који су у комплементарним односима са *циљевима и задацима наставног предмета, циљевима и задацима образовања и интересовањима ученика/ученица*. Следећи корак у фази планирања јесте *ускладити избор наставних стратегија* са предложеним *наставним садржајима* имајући у виду *карактеристике*

ученика/ученица у одељењу. Наредни захтев који је неопходно испунити је *прилагођавање наставних садржаја* уз уважавање Блумове таксономије (Benjamin Bloom), посебно њене најновије ревизије, која формулише нивое и циљеве у когнитивном подручју, а уједно и представља добру основу за успешну процену остварених резултата и остварености посебних и општих стандарда постигнућа ученика/ученица. Уз све наведено неопходно је постављање циљева учења на нивоу одељења и индивидуално, уз захтев подстицања самоучења и самоефикасности и функционалности знања ученика/ученица.

Фаза праћења и самопраћења обухвата *вођење педагошке документације* и евиденције са посебним освртом на усклађеност планираног и реализованог. Приступити *изradi ученичког портфолиа*, важан је захтев, јер се из тог документа касније добијају неопходни подаци за процену и самопроцену развоја ученика/ученица.

Фаза контроле активности подразумева примену техника и поступака за процену квантитативних и квалитативних приказа остварених резултата. При том се увек води рачуна о когнитивном и метакогнитивном развоју ученика/ученица, њиховој самопроцени о личном ангажовању и резултатима у складу са постављеним циљевима учења што доприноси и развијању самосвести, као највишој од свих реорганизација којој подлеже психологија преадослесцената (Виготски 1966, према Златковић, Б. 2007). Врши се и процена остварености посебних стандарда који су планирани за период који се прати (коришћење иницијалних тестова, критеријумских тестова, тестова знања и тестова усмерених на проверу достигнутог нивоа оставрености стандарда постигнућа).

Фаза евалуације укључује судове и процене о добијеним резултатима, атрибуције узрока успеха или неуспеха, одлуке о будућим активностима као и достигнутом нивоу развоја ученика и његове усклађености са постављеним циљевима учења. Врши се посебна процена планова индивидуализације или индивидуалних образовних планова који се реализују и саставни су део планирања у оквиру одељења. На основу евалуације може се вршити корекција постојећих планова и дефинисање достигнутог нивоа развоја ученика/ученице и његово/њено усмеравање на зону наредног развоја.

Циљ, оваквом приступу планирању, је перманентно усаглашавање између онога који „примарно поучава“ - наставника и онога који „примарно учи“- ученика/ученице и то о: циљевима наставе; исходишном положају на који се циљеви односе; варијаблама посредовања – методама и медијима уз чију помоћ треба да се дође до исходишног положаја, привременог и коначног, затим о контроли успеха која омогућава и ученицима/цама и наставницима/цама да у наставној комуникацији управљају сами собом (Банђур, В. 2001: 473).

Предвиђање адекватне стратегије праћења развоја ученика/ученица у фази планирања неозоставно треба да садржи и *континуирано праћење психофизичког развоја ученика/ученица уз адекватне мере подршке* у коме се обавезно налазе следећи елементи за праћење: успех ученика/ученица из предмета у претходном разреду, постојање потребе за додатном образовном подршком ученику/ученици, процена њихове способности и интересовања. За период праћења евидентирају се следећи подаци: резултати са иницијалног процењивања ниво постигнућа и развоја, усмена и писмена провера знања са проценом резултата у односу на захтеве и циљеве учења, активност ученика/ученица у наставном процесу и процена напредовања у односу на дате показатеље. Ово подразумева и обавезни минимални пресек - два пута годишње о достигнутом нивоу остварености општих и посебних образовних стандарда постигнућа за обавезне наставне предмете у којима су дефинисани. Када се крене у примену одабраних метода наставе и учења, неопходно је *обликовање средине за учење* која омогућава интеракцију у свим правцима. Вељко Банђур истиче да поучавање и учење, у епистемолошким оквирима критичке методолошке оријентације, представљају процес интеракције у коме ученици/ученице самостално усвајају одређене форме сазнања, развијају могућности расуђивања, вредновања и стичу способности за даље учење (Банђур, В. 2001) које се одвија у новим образовним контекстима.

У оквиру фазе евалуације као завршног дела процеса планирања предвиђа се примена поступака за самопроцену ученика/ученица. Ово најпре подразумева постављање циљева и задатака који се желе достићи уз активирање претходног знања о наставним садржајима и развијање метакогнитивног знања уз препознавање тешкоћа у различитим постављеним задацима. Ученици/ученице тако врше идентификовање знања и вештина које су потребне за њихово превазилажење и примена стратегија које су од помоћи у извршавању задатака наставе (когнитивна област). У оквиру наведеног поступка достиже се захтев да се *постигнућа ученика/ученица усмеравају на зону*

наредног развоја. Неопходно је омогућити ученицима/ученицама да се укључују у планирање наставног процеса што је важан захтев према образовно - васпитним установама.

Изналажење адекватне стратегије мотивације за ученике/ученице је још једно методичко одређење наставе усмерене на ученика/ученицу које се достиже активирањем мотивационих уверења као што су: самоефикасност, циљеви, вредност која се даје задатку, лично интересовање и уз то и емоције ученика/ученица, као елемент мотивационо - афективне области. Из бихејвиоралне области мотивације неопходно је планирати време потребног ангажовања за извршавање задатака, као и активирање опажања која се односе на задатке и наставни контекст који се односи на контекстуалну област. Уз све ово, као важан сегмент мотивације и изналажења адекватне стратегије мотивације ученика/ученица за учење јесте и развијање свести о себи, примена селф концепта.

Методички концепт, услед свега напред наведеног, није усмерен на реализацију путем искључиво једне од постојећих метода наставе и учења, већ подразумева максимално поштовање захтева прилагођавања метода ученицима/ученицама у одељењу и особеностима књижевног текста. „Методички плурализам“ кога М. Николић формулише као *принцип методичке адекватности* у настави те се у складу са особеностима књижевног текста и његовим специфичностима према његовој структури, стваралачким поступцима успоставља одговарајућа корелација различитих методолошких поступака (Николић, М. 1992). Предлог је да то буду методе које се реализују у интерактивном наставном окружењу и кроз кооперативно конципиране захтеве у којима долази до пуног и свестраног мисаоног ангажовања ученика/ученица. Тумачење књижевног текста започиње и заснива се на ученичком прихватању истог као и на ефектима који се том приликом произведу, зато се и „рецепција књижевног текста и његово деловање јављају као исходни и незаобилазни чиниоци у том процесу“ (Гајић, О. 2004:298).

У организацији наставе у млађим разредима основне школе препоручује се коришћење интерактивних и кооперативних метода наставе које у већој мери подстичу активност ученика/ученица и провокацију ума, тј. развој когниције и метакогниције, и уједно су мотивацијски фактор који доводи до успешних резултата.

Многи истраживачи (Taylor et al. 1997) су указали да успостављање отвореног дискурса у настави омогућава ученицима/ученицама да: 1) преговарају о активностима учења, 2) партиципирају у процењивању учења учествујући у постављању критеријума процене, спровођењу самоевалуације и евалуације учења вршњака, 3) буду укључени у колаборативне истраживачке активности и 4) преговарају око социјалних норми и правила понашања у учионици (Милутиновић, Ј. 2014: 587).

2.3. Курикуларни приступи изучавању књижевног текста

Теоретичари књижевности англосаксонске литературе за децу, опсервирајући феномен књижевног јунака Харија Потера (Harry Potter, J. K. Rowling) бавили су се узроком привлачности теми, јунаку, месту дешавања које романи о овом нововременом јунаку третирају. Дошли су до закључка да и читаоци/читатељке не могу да одреде шта је пресудно у опредељењу коју ће књигу из опуса књижевности за децу изабрати за читање (Briggs, J. и други 2008: 14, превод ауторке). Могући разлози успостављања везе са књижевним текстом, наведени теоретичари су сврстали у три групе: *текстуалност, контекстуалност и паратекстуалност*. Са становишта наратологије, појам паратекста се повезује са продуктима који окружују текст и „potpomažu okružju teksta, produžuju ga, smještajući ga u određeni kontekst svijeta, posebno time osiguravajući njegovu samu pojavu, recenziју, ali i potrošnju” (Buljubašić, I. 2017: 20). Утицај паратекста на одлуку читаоца/читатељке да приступи читању једног књижевног текста у тој мери је важан да се ставља у службу самог текста, заправо у циљу боље рецепције и адекватног читања текста (Genette 1997 према Buljubašić, I. (2017). Паратекст који прати књижевне текстове ствара одређена предубеђења самог читаоца/читатељке, утиче на хоризонт очекивања те тиме и на квалитативне исходе рецепције самог текста. Ученици/ученице млађег школског узраста углавном реципирају књижевни текст из одабраних, одобрених и уређених (нечијом одлуком и нечијим избором) читанки или посебно штампаних књига – лектира. Мултимедијални свет, уз све ово, пружа могућност и филмованих приказа књижевних садржаја намењених деци чиме се утицај паратекста на рецепцију повећава.

Курикуларни приступ изучавања књижевног текста у млађим разредима основне школе, услед своје растерећености формом, ослобођен ограничењима у избору садржаја, медија и метода којима ће књижевни текст пронаћи пут ка

читаоцима/читатељкама, омогућава потпунију корелацију између текста, контекста и паратекста.

Кристијан Посланиек (Christian Poslaniec) француски писац за децу и младе и селектор књижевних дела за наставу у Француској, у једној од својих многобројних студија, поставља питања: Чему служи књижевност? Како учити књижевност? Које књижевне текстове понудити младима (Poslaniec, 2011)? За изучавање, учење, књижевности наводи теорију рецепције, која се окренула читаоцу/читатељки и дала им статус тумача – интерпретатора али и суствараоца, самим тим што значење текста није у потпуности дато, већ их текст води на нека нова места за откривање. Читалац/читатељка на себи својствен начин чита *између редова* и путем, ако смемо тако рећи *надексплицитног* разумевања реченица и пушта на вољу својој фантазији и допуњава дате предмете низом нових момената (Ингарден, Р. 1971: 49). С тим у вези поставља се питање достизања одређеног нивоа разумевања књижевног дела, јер то тумачење места неодређености зависи од самог читаоца, тако ће сваки читалац имати своју визију или фикцију онога што је недоречено, а и свако ново читање истог текста може донети нове аспекте његовог разумевања. Ученици/ученице, и у млађим разредима основне школе, најпре *примају* књижевни текст на себи својствен начин, доживљавају га уз покретање емотивних и мисаоних реакција, кроз рецепцију којом се остварује узајамно деловање. Како би процесом рецепције ученици/ученице могли да изнесу и своје мишљење о доживљеном, дакле да просуђују (а не критикују или осуђују), важно је подстаћи проширивање појма *доживљај*, мисаоним елементима којима се отвара могућност за успостављање узајамног деловања између две сфере, сфере доживљајног (емоционалног) и сфере сазнајног (рационалног), јер „доживљај води ка сазнавању, сазнавање продубљује доживљај“ (Грујић, О. 2004: 298).

Уколико курикулум посматрамо као *одело по сопственој мери које се тешко може позајмити* (Леклер, 2003 према Александрић, Б. 2009:333) и као такав подразумева слободу креатора/креаторки наставе да књижевном тексту и његовој рецепцији приступе провокативним предусмерењима према децјем уму, као и да мултидисциплинарношћу (игром, музиком, драмом, цртежом...) током наставног процеса дају шансу да из текста проговори контекст, онда смо успоставили корелативне односе између курикулума и рецепције који ће омогућити обострани развој и остваривање.

Курикуларна реформа образовања у Словенији и Хрватској, обзиром на сличност у коренима образовних система, послужили су нам као компаративни ослонац и илустрација настојањима да се рецепцијски приступ књижевном тексту нађе у средишту нашег предмета истраживања.

Словеначки језик у документу, Program osnovna šola, Učni načrt – slovenščina из 2011. године, одређен је, за изучавање у првом циклусу деветогодишњег обавезног основног образовања, по областима међу којима је и књижевност. Један од циљева је и развијање рецепцијске способности читањем, слушањем, гледањем пригодних уметничких текстова и говорење и писање о њима тако да ученици/ученице „развијају рецепцијску способност за доживљавање, разумевање и вредновање књижевних текстова” (Učni načrt, slovenščina iz 2011:33, превод ауторке).

Заједничко овим програмима, на основу изучавања доступних докумената, огледа се у постављању рецепције као приступа рада на књижевним текстовима у млађим разредима основне школе, уз усмерење на способности и интересовања ученика/ученица, као и уз могућност избора књижевних текстова за рад у договору са учитељем/учитељицом. Осопособљавање да се у књижевном тексту препозна текст, али и контекст као и да паратекст буде подршка у рецепцији књижевног текста (у курикулуму Републике Хрватске, програм за хрватски језик, се посебна пажња обраћа на поређење књижевног текста и филма који је настао на основу текста) као и да се ученици/ученице оспособљавају за доживљавање књижевног текста у складу са личним искуством да исто продубљују тако што ће и сами бити суствараоци текста у делу празних места на основу личног искуства или на основу прочитаних књижевних текстова.

2.3.1. Предности курикуларног приступа настави књижевности

Изједначавање курикулума са наставним планом и програмом ограничава планирање наставе на садржаје и знања који се желе пренети ученицима/ученицама (Smith, 2000). Обзиром на то да је васпитно - образовно поље деловања школе шире од учења и подучавања по наставним предметима, „наставни план и програм као структурирани васпитно-образовни садржај је део курикулума, његов саставни елемент и не може се поистоветити са курикулумом“ (Александрић, Б. 2009: 335).

Џон Дјуи (John Dewey) је истицао да постоји паралелно учење тако што сваки појединац, ученик/ученица у васпитно - образовну ситуацију уноси и своју природу, док у исто време околина делује својим специфичним условима. Овакав поглед на курикулум произвео је практични позитивизам и курикулум као наставни програм, односно као каталог знања, тема, задатака, прописаних уџбеника што резултира строго регулисаним системом који је сам себи довољан, али и оптерећен конформизмом, где би дете, ученик/ученица узвикнули, баш као у песми *Еј како бих Драгомира Ђорђевића: Еј како бих да не боли / Реко реч – две и о школи / И уз звуке реске / Поцепао свеске* (Маринковић, С. 2007: 30).

Потреба је да се учење деце и младих заснива на неки други начин: „aktivno, partnerski, otkrivajući, projektно, kreativno i u ozračju prijateljskih odnosa... Dakle, sloboda i samostalnost s gledišta cilja, osobnosti kreativnost s gledišta doprinosa inovativnosti, humanost uvažavanja razvojnih mogućnosti s obzirom na dob i socijalne okolnosti“ (Previšić, V. 2005: 169). Превишић, поред затвореног, наводи и отворени – флексибилни курикулум за кога истиче да у себи садржи и тзв. прикривени курикулум - *hidden curriculum* који има исти утицај као и отворени курикулум у коме ученици/ученице добијају могућност избора, сустварања, креације сопственог програма учења и његове провере и контроле. Мешовити курикулум, према овом аутору, извесно је и најпогоднији за период у коме се налазимо, јер омогућава субординацију дефинисаног оквира и надопуне и измене садржаја током његове саме реализације на иницијативу било ког учесника/учеснице васпитно – образовног процеса.

Са становишта рецепције књижевног текста, *флексибилни* и *мешовити* курикулум су они образовни оквири у којима би рецепционистички поступци дошли до потпуног изражаја. Уз *курукуларно језгро* као радне целине, креатор/креаторка процеса у образовном окружењу, уз сугестије ученика/ученица, поставља различите нивое, сегменте, врше предлог избора књижевних текстова, предлажу моделе, методе, технике учења, покрећу непокретно и спајају неспојиво. У таквом окружењу је могуће повезати и међуразредне садржаје, те се осмелити да на једној временској одредници у којој се дешава образовна комуникација (не час, већ период од месец, недеље, неколико дана, више наставних часова) кроз пројектну димензију наставе ученици/ученице упознају *Бајку о рибару и рибици* (А.С.Пушкин), *Циц* (Б. Радичевић) и текст *Златна рибица* (Д. Трифуновић). Омогућити им да увремене и уведу у простор три ствараоца из три различите епохе и сазнају, науче, али пре свега доживе

разиграност песничког израза, истинитост и духовност песничке мисли и позиционирају сопствену личност у односу на време и исказану метафоричност.

Проблемско-истраживачки и комуникативни приступ у настави који се заснивају на „откривајућим поступцима учења и увођење дискусије у наставни процес, при чему се испољавају различита гледишта на изучавану проблематику, сучељавају мишљења, тражи исправан став“ (Сиденко, С. А. 2006: 120) су добра подлога за развој методичких концепата за рецепцију књижевног текста. Наша ранија искуства, у периоду од 2009. до 2017. године, потврдила су значај увођења дискусије, али пре свега дебате, као поступка који омогућава саопштавање сопственог мишљења, образлагање и одбрану истог, уз развој вештина комуникације и њене перманентне надоградње као целоживотне компетенције. Уважавајући потребу ученика/ученица да се изражавају покретом, игром, глумом, цртежом или песмом, током креирања предлога методичког концепта за рецепцију књижевног текста, уз примену техника чињење – дешавање у учионици или игра улога, уводили смо ученике/ученице у образовну ситуацију коју су сами конструисали, организовали, остваривали у садејству са књижевним текстом и у партнерским односима са вршњацима. У учионици се тако чуо новокреирани дијалог између мајке и сина у народној бајци *Биберче*, испричао садржај и начин споразумевања између девојчице и тигра у ауторској бајци *Шаренорена*, Г. Олујић и осмислио стрип са приказом замишљеног поступања браће из народне приче *Седам прUTOва* пре него што је приповедач испричао догађај.

Полазећи од тога да “čitalac može opažati novo delo kako u užem horizontu svoga književnog očekivanja, tako i u širem horizontu svoga životnog iskustva” (Jaus, H.R. priredila Maricki, D.1978:47), поставили смо захтев овог рада и истраживања у правцу креирања нових модела приступа изучавања књижевног текста у млађим разредима основне школе тако да понудимо рецепијентима/рецепијентињама образовно окружење у коме ће дати ктирички осврт, процењивати и вредновати књижевни текст.

2.3.2. Модели рецепције књижевног текста у курикулуму

Књижевни текстови представљају полазне претпоставке које су у вези са учењем језика, богаћењем лексике, уочавањем симболично – метафоричних слика, хумора, игре и поезије и њихови језички слојеви се међусобно прожимају и захтевају контекстуално читање (Смиљковић и Стојановић, 2010: 63). Стога су они изузетно добра методичка подлога за изучавање не само језичких појавности, већ и опште образовних садржаја.

Захтеви интердисциплинарног повезивања садржаја и њиховог критичког усвајања кроз истраживачке поступке у настави усмереној на ученика/ученицу, имплицира методичко окружење којим се ученик/ученица уводи у поступке рецепције књижевног текста, од периода усвајања читања и писања, преко разумевања прочитаног до самосталног уочавања веза и законитости у самом тексту и могућности предвиђања даљих радњи.

Потребно је да методичке интенције у раду са књижевним текстом иду даље и „ако се, дакле, данас већ сасвим отворено заговара идеја о примени компјутера у настави почетног читања и писања, зашто се, рецимо, теорија рецепције не би могла примењивати у настави књижевности у млађим разредима основне школе?“ (Ђорђевић, 1998:176). Окружење за образовни сусрет у коме се, између осталог, сусрећу читаоци/читатељке и књижевни текст, претпоставља динамизам, вишеслојну комуникацију, отворени дијалог, критичко процењивање, евалуацију и планирање сопственог напредовања. Хилда Таба (Hilda Taba) је 1962. године, истакла фазе – кораке у раду са ученицима/ученицама у оквиру којих се дешава саморегулација процеса учења. Предочила је следеће: *одређивање потребе* (зашто то радим?), *дефинисање циља* (шта желим тиме да постигнем?), *избор садржаја* (уз помоћ којих садржаја ћу то постићи?), *организација садржаја* (којим редоследом изучавам садржаје – приоритети); сачињавање **концепта**, *одређивање главне идеје и чињеница*), *искуства у учењу* (шта већ знам о томе?), *организација искустава у учењу* (кроз примену адекватних стратегија наставе и учења за когнитивни и емоционални развој) (доступно на: <https://pt.slideshare.net/linojesus/modelo-curricular-hilda-tab>).

У истраживању код нас и у САД, у оквиру пројекта DISCOVERY (Шефер, Ј. 2002.) о могућностима развоја вишеструке интелигенције према Гарднеровом моделу и курикулума који подстиче овај развој, дошло се до закључка да је пожељно развити

интердисциплинарно – тематски и игровни приступ у настави који подстиче креативност (Шефер, Ј. 2002) развија дивергентно мишљење и истраживачке потенцијале ученика/ученица. Курикулум који подстиче дивергентно и проблемско мишљење и примена различитих инструмената за евалуацију ученика/ученица, омогућава да се у образовном окружењу развијају сви аспекти интелигенције.

Од схватања курикулума као програма до схватања курикулума у контексту кренуло се од позитивистичке оријентације, преко конструктивизма, социоконструкционизма до интерпретативне и критичке оријентације (Александрић, Б. 2009). На том путу је курикулум претрпео промене од униформног до диференцираног тако да се све више посматра као отворен и применљив конструкт који се у појединостима прилагођава потребама ученика/ученице. Курикулум савремене школе треба да садржи специфичност те школе, да је флексибилан и да је могућа његова потврда кроз искуство оних којима је и намењен, као и да је заснован на критичком мишљењу, метакогницији, различитим стратегијама учења и наставе које ће подстаћи креативност и стваралаштво ученика/ученица, метакогницију, али и самоефикасност уз могућност самопроцене личног напредовања и освешћивање потребе за самокорекцију у приступима учењу.

Презентоване карактеристике курикуларног приступа организације наставног процеса указују на промену приступа у изучавању књижевног текста који је у оваквом образовном окружењу могућ. У курикуларно заснованој настави подстицајно се делује на активну рецепцију услед мотивишућих поступака који код ученика/ученица поткрепљују аналитички сазнајни стил, уочавање већег броја чињеница и детаља као и класификацију података. За теорију рецепције је важно да читаоци/читатељке поседују стил који се „naziva tolerancija prema nesaglasnosti“ (Stevanović, М. 1988: 23) што би у раду са књижевним текстом значило да се врши подстицај продукције нових идеја, већи број решења у односу на захтеве у самом књижевном тексту и уопште флексибилност и отвореност према идејама саговорника или контекста и паратекста. Модели рецепције књижевног текста у курикуларно заснованој настави одликују се и оспособљавањем реципијената/реципијенткиња да повезују, уочавају чињенице из текста и стављају их у друге – измењене контексте, креирају сопствене путеве у решавању проблем ситуације дате књижевним текстом и критички се осврћу на решење у тексту, решење других учесника у дискусији и сопствено решење при том антиципирајући нове идеје. Примарном комуникацијом са текстом остварује се

усаглашавање синхроне и дијахроне равни, које према Јаусу (H. R. Jauss), представљају сусрет дела и савременог читаоца/читатељке док дијахрона укршта садашњост и прошлост, односно повезује читаоца/читатељку садашњости са књижевним делом из прошлости, ослањајући се на искуства самог реципијента и епохе у коме је дело настало. Уз херменеутску тријаду: *разумевање, тумачење, примена*, теорија рецепције у курикуларно заснованој настави буди имплицитног и провоцира експлицитног читаоца/читатељку, афирмише њихове истраживачке поступке, парира флексибилној организацији наставе својом индивидуалношћу и спремношћу да се захтеви рецепције прилагоде потребама учесника/учесница у васпитно – образовном процесу и уз све то даје шансу сваком од њих да промишљањем о другима сазнају више о себи.

Књижевни текст, саздан је „*poput kakve partiture, stvoren za uvek novu rezonancu čitanja*“ (Jaus, H. R. према Maricki, D. 1978: 40), при чему је читалачка публика активна и стваралачка енергија, а дијахронијска и синхронијска раван у сталној комбинацији што омогућава да се говори о *истовременом постојању неистовременог* и уз то, наводи Дијана Вучковић, остварује се могућност да читалачка публика критички сагледа и просуђује о вредности дела (Вучковић, Д. 2006). Ученици/ученице млађих разреда основне школе, поседују одређено предзнање и искуства који су смештени у референцијални оквир сваког појединачно са својим когнитивним, конативним и емоционалним компонентама те су у повољној позицији да уђу у поступак рецепције.

Модел рецепције књижевног текста у курикулуму су сви они поступци којима:

1. ученици/ученице учествују у избору књижевних текстова који ће бити предмет њихове рецепције;
2. ученици/ученице усвајају и примењују различите поступке за упознавање текста, контекста, хипер и паратекста током рецепције (технике учења и наставе);
3. координатор/координаторка наставног процеса и ученици/ученице дефинишу стратегију рада и врше избор метода рада на књижевном тексту, водећи рачуна о интересовањима, предзнањима и личном напредовању свих у датом одељењу;
4. се ученици/ученице оспособљавају за процес самоучења, преузимања одговорности за сопствено напредовање и управљање истим;
5. се реципијенти/реципијенткиње уводе у образовне ситуације током којих ступају у дијалог са књижевним текстом, осталим учесницима/учесницама у поступку рецепције уз уважавање различитог мишљења и ставова;

6. комуникацијске вештине рецепијената/реципијенткиња долазе до изражаја у исказивању личног става, вредновања и критичког процењивања књижевног текста;
7. се ученици/ученице оспособљавају за класификацију, селекцију и проналажење нових чињеница у самом тексту, али и изван њега (контекст и паратекст) и исте поступке примењују у другим областима личног образовања.

Уколико се постави компаративни однос на релацији организациони модели наставе и модели за рецепцију књижевног текста, трагајући за вишим нивоом компатибилности, потребно је истаћи да највећу подршку рецепција књижевног текста у курикуларно заснованој настави може имати у организационим моделима наставе који се могу назвати: *активациони* (посматра ученика/ученицу као субјекат сазнајне делатности); *слободни* (усмерени на самоактуализацију личности); *обогаћујући* (претпостављају стицање индивидуалног социокултурног искуства на основу усаглашавања тога искуства с образовним нормативима) као и *оријентисани на личност, хумани* (Сиденко, А.С. 2006:111).

3. Теоријска заснованост методичких концепата за рецепцију књижевног текста

Методика наставе књижевности усмерена је, у односу на трансформативне процесе у образовању, на праћење и истраживање наставне стварности у којој књижевни текст добија све значајније место, као и перманентном трагању за теоријским решењима која ће успоставити довољне и потребне везе између принципа наставе и савремених књижевно - теоријских достигнућа. Континуитет у иновирању методике наставе књижевности имплицира постављање општих методичких одредница као и посебних одредница којим би се креирале перспективе сусрета са књижевним текстом у сва четири разреда првог циклуса обавезног образовања и васпитања. Методички концепти, као могућа решења заснована на рецепцији књижевног текста, могу довести до стварања препознатљивих веза на релацији писац – текст – читалац, уз настојање да се сусрет одвија кроз равни текста, али и у сфери когнитивних, конативних и емоционалних обележја дечје личности.

Перцепцијом процеса сусрета са књижевним текстом (не користимо термин *обрада*, прим. ауторке) уназад кроз неколико деценија током реализације наставног процеса из искуственог казивања посленика наставе, уочава се недовољно промишљање о специфичности наставе књижевности на млађем школском узрасту и тежња кâ универзалији приступа књижевности без да се сагледа чињеница да „уознавањем појединачних књижевних дела ученици/ученице стичу и свест о књижевности уопште, о њеној природи и разноврсности“ (Јанићијевић, В. 2016: 315).

Настава књижевности је у многим основним школама репродуктивна услед претпоставке да се уметнички текст не може тумачити без поседовања књижевнотеоријских знања, те ученици/ученице млађег школског узраста остају ускраћени за могућност да у синергији умних, рецепцијских и фантазијских способности (Николић, М. 2012) отворе дијалог и стварају себи својствен дискурс са књижевним текстом па и стваралаштвом уопште.

Утемељење методичких концепата у раду на књижевном тексту заснива се на позицији да је књижевност за децу или дечја литаратура, осим уметничке творевине и посебна врста дидактике и да нуди више решења у примени школских програма, у новије време усмерене ка концептуалној димензији, курикуларној и дидактичкој димензији, текстуално - тематској и функционално - дискурзивној димензији, интер, интра у унакрсној кореалацији између различитих научних дисциплина (Breaz, М.С. 2009). Посматрајући књижевни текст као конативни фактор и покретачку енергију ка сазнавању и стицању знања, уз чињеницу да он може имати својство уметничког дела само онда када побуђује читаоце/читатељке на стваралаштво, (Николић, М. 2012) приступили смо креирању методичких концепата који подстичу креативност, стваралаштво, мотивишу и воде ка новим сазнањима. У њих су, из традиционалне методике књижевности, уграђени суплементи који компарирају актуелним приступима организацији наставе и укључени нови који се односе на вођење ученика/ученица кроз процес самосталног учења, наставе усмерене на ученике/ученице и теорије рецепције као полазне основе у формирању методичких концепата.

Утемељење методичких концепата проистекло је из тежње да се пронађе веза на релацији ученик/ученица и места у књижевном тексту са које он/она најбоље уочава свој хоризонт очекивања уз стварање услова за просуђивање и критичко процењивање књижевног текста. Корак који је уследио одвео нас је ка истраживању наставних услова у којима може да се оствари наведена веза имајући у виду да се данас може уочити да су се, и у наставној теорији и пракси издвојиле две педагогије, тзв. педагогија *знања* и педагогија *способности*, иза којих стоје две школе: *школа памћења* и *школа развоја* (Мекларен, П. 2014). Перцепцијом методичких концепата као развојних модела наставе која подстиче и подржава ученика/ученицу, креирали смо, руководећи се различитим концептуалним парадигмама обликовања образовног амбијента, разноврсне идеје и могућности у којима ће сваки организатор/организаторка наставе моћи да допуни предлоге, усклади понуђено са специфичностима развоја

ученика/ученица са којима ради као и срединских услова у којима се одвија настава. Уважавајући да степен психолошког развитка, обим знања и искуства са којим располаже, емоционално и мотивационо поље као и рецепцијско искуство и естетичка компетенције, могу да предуслове дететову комуникацију са књижевним текстом, претпоставили смо да ученик/ученица поседују одређене предиспозиције да, на себи својствен начин, уђу у свет књижевног текста и у њему проналазе везе и обележја имагинације детињства дајући му живот и трајање.

Терминолошка одредница концепт (*lat. conceptus*), подразумева план, нацрт, скицу, али уз појмовно одређење да је то и способност схватања или моћ поимања, (Вујанић, М. и др. 2011) нашу основну замисао допуњује у тој мери да се у методички концепт за рецепцију књижевног текста могу сврстати све оне радње и активности које учитељ/учитељица креира, у које уводи и кроз које води ученике/ученице са усмерењем на књижевни текст и исходима наставе и учења у области наставе књижевности уз могућност њиховог укључивања од прве до последње фазе рада.

Истраживањем приступа и методичких предлога у раду на књижевном тексту, издвојили смо теоријске области из различитих научних дисциплина које су кључне у изради методичких концепата за рецепцију књижевног текста, као што су:

1. Курикулум мешовитог типа - прелазни облик са нормираног на хуманитарно креативни курикулум, садржи курикуларна језгра - радне целине које учитељ/учитељица „*kreativno pretvara (zajedno s učenicima) u izvedbene materijale u smislu projektnih, istraživačkih i radnih zadataka*“, (Previšić, V.2005:170) уз слободан избор организације и методе рада, чиме представља најшири оквир теорије и праксе који даје добар предуслов за примену методичких концепата за рецепцију књижевног текста у млађим разредима основне школе.

2. Вођење, праћење и подстицање ученика/ученица кроз процес стицања нових знања, вештина и способности у односу на исходе и стандарде образовних постигнућа и могућност да ће се „*različite razine kompetencije djece u njihovoj zajedničkoj aktivnosti pretvoriti u prednosti i priliku učenja*“ (Slunjski, E.2012: 17). Приликом израде задатака за истраживање у оквиру методичких концепата као и за потребе израде задатака за тестове у оквиру педагошког експеримента које смо спровели, руководили смо се образовним стандардима постигнућа за српски језик. Разумевајући стандарде као “исходе који имају прецизно одређењу квалитативну и

квантитативну димензију, односно мерљива, неопходна (обавезна) постигнућа значајна за даље учење и продуктиван живот“ (Тривић и сарадници, према Александрић, Б. 2009: 341), настојали смо да прикажемо њихов значај за препознавање напредовања ученика/ученице у области коју је, за разлику од квантитативних области, теже мерити и процењивати.

3. Теорија рецепције као простор разумевања двосмерних односа, уводи могућност методичког деловања у разредној настави уз уважавање слободе избора, могућности изражавања мисли и запажања у вези са прочитаним књижевним текстом. Књижевном тексту се приступа спонтано, истицањем посебности у дистанцираном разматрању, подстицајем на мишљење у сазнавању чудноватог, откривањем поступака, али и кроз усвајање или одбацивање традиције, применом хуманистичког и холистичког приступа настави - усмеравање наставе ка ученику/ученици уз могућност сазнавања без ограничења.

4. Подстицање креативности, обуке за учење, применом специфичног мотивационог психопедагошког понашања у ситуацијама за учење уз уважавање различитих теорија унутрашње мотивације, мотивационих стратегија и изградње академског селф концепта, како општег тако и сета „специфичних садржајно релационих селф концепата који описују постигнуће у појединим областима, тј. самоопажање постигнућа у појединим наставним областима“ (Златковић, Б. 2007: 19/20), усмеравали су наш пут у креирању методичких концепата. Савремене теорије мотивације покушавају да нађу одговор на многобројна питања о томе шта утиче на то да се нека активност обавља са већим степеном интересовања, а друга са мањим. У креирање методичког концепта усмеравали смо се неким од приступа (према Требјешанин, Б. 2007):

1) *Когнитивистички приступ*; Овај приступ доводи у везу спољашњи утицај и процесе који се у когнитивној сфери индивидуе одвијају под утицајем тог спољашњег фактора. Они предност дају интризичким (унутрашњим) исходиштима, с тим, како наводи Биљана Требјешанин (2007), ученици/ученице не одговарају директно на спољашње подстицаје, већ у складу са својим плановима, циљевима, интересовањима.

2) *Теорија социјално – когнитивистичког приступа* усмерена је на откривање начина на који људи стичу знање и искуства под утицајем или као резултат посматрања других људи, као и кроз интеракцију са њима. Ова теорија је у директној вези са инклузивним приступом у образовању.

3) *Социокултуролошки приступ* у коме је доминантан став Лава Виготског да је код ученика/ученице суштински подстицајни фактор за учење и следствени развој интеракција ученика/це са социјалним окружењем. Брофи (Vorpu 1999) према наводима Б. Требјешанин (Требјешанин, Б. 2007) истиче како је неопходно да наставник да прилику ученику/ученици да учествује у ситуацијама за учење за чије организовање је потребно познавати зону наредног развоја и постављање циљева за учење као иманентне подршке ученику/ученици. Подршка је „грађење скела“ којима се подупиру не само когнитивне, већ и мотивационе компоненте ученикове/ученицине активности, којима се изазивају и одржавају његова интересовања, прилагођавају и унапређују његове когнитивне компетенције и редукују фрустрације за учење. Потребно је посебно усмерити пажњу на изградњу самоефикасности, self-efficacy (Zimmerman, B. 2000) који се разликује од блиско повезаних термина као што су очекивања у вези са исходима, самопоштовање и перцепција контроле учења, а у непосредној је вези са саморегулацијом учења.

5. Примена метода и техника учења и наставе које подстичу активирање, самоучење и учење у вршњачком тиму заснованом на метакогницији код ученика/ученица млађег школског узраста као способност за праћење и контролу сопствених когнитивних процеса. Познавање способности, мотива, интересовања, жеља, стратегија учења и особености памћења, мишљења и решавања проблема (Мирков, С. 2006) и самопроцене као основе за планирање наредних корака у изучавању књижевног текста услов су за добро планирање стратегија у настави. Кооперативне, партиципативне, активне методе наставе и учења, методе које доприносе развоју интерактивног дијалога и размене у вршњачкој групи, посебно су пригодне за примену у методичким концептима за рецепцију књижевног текста. Истраживачка и пројектна настава, уз то, дају могућност да се током дужег временског периода остварују захтеви рецепције кроз истраживачке и пројектне задатке, чиме се запажања ученика/ученица уводе у процес вршњачке размене, допуњују, мењају и пронале адекватан пут за представљање. Ученици/ученице савременог доба преферирају техникама учења и наставе као својеврсним алатима којима могу сликовито, симболички, или уз комбинацију различитих медија, приказати доживљено.

На тај начин се граде **стратегије наставе и учења** - скуп свих оних мера за вођење процеса учења које, уз избор активности за увођење нове димензије у рецепцију књижевног текста, мотивишу ученике/ученице да „učestvuju u različitim

aktivnostima reagovanja na literaturu (rade mural, prave mapu priče, izrađuju reklamu za priču, oglas za novine o priči, kviz s pitanjima o sadržini priče, slikaju ključna mesta iz priče, opisuju najzabavniji najuzbudljiviji dio priče, prave scenario,...)“ (ZŠCG, 2010: 44). Тиме се ствара услов да читалац/читатељка на основу својих личних искустава, интересовања и медијских предодређености „може učiniti da jedan tekst progovori, tj. може potencijalni smisao dela konkretizovati u savremeno značenje (Jaus, H.R. 1978: 369).

6. Развијање алата за саморегулационо учење, процену и самопроцену и планирање даљег рада - постављање циљева учења. Самоучење се одвија у четири фазе: планирање, праћење, контрола и евалуација (неки аутори фазу контроле и евалуације обједињују, прим. ауторке) у оквиру којих се одвијају процеси из когнитивних, мотивационо/афективних, бихејвиоралне и контекстуалне области (Мирков, С. 2007). Школски контекст треба да садржи активности и стратегије у вези са саморегулацијом као и део образовних процеса – методичких концепата у различитим наставним предметима да би их ученици/ученице препознали и прилагодили свом раду уз могућност пружања повратне информације као елемента за самоевалуацију. С тим у вези могу се користити различите табеле, скале процене, мапе, шеме, графикони, односно графички организатори наставе, који омогућавају критеријумски одрађену повратну информацију, како о самом процесу учења тако и о квантитету и квалитету рада на одређеним садржајима и постављању нових циљева учења. Маслов у теорији личности истиче, да за разумевање понашања човека велику важност има познавање циљева којима тежи (А. Маслов). Теорије хуманистичке психологије Маслова и Роџерса (Carl R. Rogers) су подршка креирању методичких концепата за рецепцију књижевног текста.

8. Уважавање интердисциплинарности у рецепцији књижевног текста подразумева да се књижевном тексту приступи уз сучељавање сазнања из различитих научних и уметничких сфера међу којима постоје уочљиве везе обзиром на интердисциплинарни аспект у проблемима из свакодневног живота који се на том узрасту разматрају (Милинковић, Д. 2016). Књижевни текст је настао као резултат промишљања о свету кога чине интердисциплинарне појавности и различити облици природног и људског деловања. Предметност књижевног текста може се сагледати не само из угла књижевности, већ и са становишта, нпр. историје,уколико се ради о књижевном тексту који се односи на личности или догађаје из неког од историјских раздобља.

Мултидисциплинарност, када се две или више наука баве свака на свој начин истим проблемом, у приступу рецепције књижевног текста омогућава коегзистирање оних сазнања која се могу, осим у књижевном тексту пронаћи и у извориштима (Gotal, M. 2013) знања и достигнућа наука које су саставни део образовних предмета у млађим разредима основне школе, али су и неодвојиви део релација у свакодневном животу.

Подстицај за израду методичких концепата за рецепцију књижевног текста проистекао је и из сазнања да дете прихвата свет на специфичан начин уз апстраховање, генерализацију и логичке законитости својствене периоду развоја у млађем школском узрасту. Продуктивно вођење ученика/ученица у основној школи остварује се истраживачким задацима проблемског типа, са захтевима за излагање из основног нивоа песничког језика и проширивања мисаоних захтева на контекстуални слој песничког/књижевног језика. Са једнолинијског мишљења ученици/ученице се воде ка духовном подручју (Николић, М. 2012). Мишљења смо да је и преоријентација образовног система у Србији, у циљу развијања програма наставе и учења, ка моделима програма у контексту - отворених курикулума који садрже оквир и смернице, а не конкретне процедуре, постављају потребан услов да рецепција књижевног текста кроз методичке концепте нађе примену у разредној настави.

3.1. Поставке интердисциплинарности и кооперативности у настави књижевности

3.1.1. Релацијски односи теорије рецепције и интердисциплинарног приступа настави књижевности

Парадигма методике разредне наставе јесте, између осталог, и интердисциплинарно повезивање у међупредметној корелацији свих садржаја са којима се ученик/ученица на овом узрачном нивоу сусреће. Конверзација са књижевним текстом, али и са другим ученицима/ученицама о књижевном тексту подстиче развој и богаћење доживљаја, употпуњује искуствене празнине, увек је у процесу промена, стварања и надоградње што условљава позивање на... и повезивање са... многим областима у којима се назире или јасно препознаје корен као и перспектива књижевног текста.

Средина за учење омогућава интеракцију у свим правцима и даје методичку подлогу организацији наставе у којој ће се изучавати садржаји из различитих предмета

или научних области тако да их ученик/ученица појединачно разуме и усвоји. Наставник и ученик/ученица су носиоци заједничких активности тако да могу да бирају садржаје из других наставних предмета за интердисциплинарно повезивање са књижевним текстом, било да је реч о мотивима, ликовима, песничким сликама, фабули, било којој књижевно-теоријској категорији или са књижевним текстом у целини.

Сагледавање могућности за интердисциплинарно повезивање књижевног текста са садржајима осталих наставних предмета и животном стварношћу је могуће уз изучавање његових иманентних и експлицитних нивоа као и уз анализу мреже појмова у наставним предметима у млађим разредима основне школе, како би ученик/ученица могао/ла да одговори свим изазовима рецепције књижевног дела. Приоритет је да се, у складу са карактеристикама ученика/ученица у одељењу, кроз истраживачке задатке у вези са текстом, конципирају и истраживачки задаци који се односе на друге наставне садржаје. У самим истраживачким задацима налази се и суштинска интердисциплинарна веза. Ученици/ученице постају суствараоци/сустваратељке истраживачких задатака тиме што се упућују у поступак њихове допуне, надоградње, измене или новог креирања.

Епистемолошки значај умрежавања појмова у садржајима наставних предмета у млађим разредима основне школе заснива се на парадигми образовања у правцу функционалности и концептуалности сазнавања и његовог перманентног деловања на развој стваралаштва и метакогнитивних процеса ученика/ученица. У том циљу, корелационе везе успостављене на различитим нивоима дају подстицај истраживању у којима су ученици/ученице носиоци истраживачког процеса, а не примаоци готових знања.

Први ниво корелације може се уочити кроз само ишчитавање тематских области и исхода наставе и учења у наставним предметима за одређени разред. Сложенији ниво корелације и успостаљање квалитативних и квантитативних веза између садржаја наставних предмета и књижевног текста, захтева добро познавање и анализирање истих као и искуствено пролажење кроз њихово изучавање током рада са ученицима/ученицама. Потреба за умрежавањем појмова са којима се ученици/ученице млађих разреда сусрећу изискује експлицитно и планско реаговање, те је неопходно већ у фази планирања наставног рада, ту мрежу мапирати на самом почетку школске

године. Ово се може и графички приказати на паноу у учионици, како би ученици/ученице имали увид у оправданост умрежавања, усмеравали се на њу и током практичних истраживачких активности исту допуњавали. Током остваривања програма наставе и учења, отвориће се нове могућности умрежавања појмова из чега могу и накнадно проистећи пројектне активности и интердисциплинарни приступи у реализацији наставног процеса.

Интенција сваког креатора/креаторке наставног процеса треба да се одвија у правцу укључивања ученика/ученица да дају предлоге – кроз постављање циљева учења за наредни период, којим садржајима из којих наставних предмета могу одређене појмове појаснити и стећи трајнија знања тиме што ће успоставити корелационе везе између њих и књижевних текстова.

Кроз флексибилније приступе обради и интерпретацији књижевног текста на наставном часу, ученик/ученица се ставља у позицију оног који уочава, открива, истражује, процењује и на крају закључује, јер „деца – читаоци књижевни реалитет прихватају без дистанце, прихватају илузију учествовањем“ (Денић, С. 2014: 82). Све то ученик/ученица обавља читајући текст, повезивајући текст и контекст, размишљајући и доживљавајући ванјезички знаковни свет и присутне мотиве, поруке, идеје, смешта их у одговарајуће просторе своје когниције и метакогниције и повезује са контекстом са којим се сусреће у неком другом садржају, животној ситуацији или имагинарној причи. Уколико пут у рецепцију књижевног текста повежемо са терминолошком одредницом **наинтерпретација и надразумевање** (Денић, С. 2014:82), уочићемо да на том путу остају само посебни књижевни текстови који увек и изнова побуђују дете на сусрете у свету књижевности.

Наведени приступ, уз коришћење различитих техника учења и наставе, показао је висок ниво ефикасности у нашој петогодишњој примени у наставном окружењу и имплицирао позитиван утицај на стицање и развој самопоуздања, достизања унутрашње мотивације, развијање компетенција и изградњу самодетерминације ученика/ученица овог узраста.

Развојем интердисциплинарности у настави даје се могућност коришћења различитих медија, као што су филм, музика, слика, цртеж, и уз то, изражавање у нелинеарним формама као што су табеле, дијаграми, плакат, графикон и слично. Ученици/ученице схватају да се линеарни текст може тумачити и превести у

нелинеарну форму која ће му дати брзу повратну информацију и повезати га са свакодневним животом, али и са неким новим текстом који тек треба да упозна. Отвара се могућност коришћења математичких знања, знања о природи, коришћење ликовних техника, садржаја из наставе музичког и слично.

Деца данашњице, постављена у свет технолошких и техничких иновација, имају и даље потребу да маштају, стварају, креирају, истражују, примењују, а пре свега да се играју кроз игре замишљања и приказивања. Књижевни текстови им у великој мери то и омогућавају те је императив савремене наставе да истражи све мотивацијске корпуре књижевних творевина за децу које ће ученике/ученице увести у свет књижевности и интуитивном провокацијом учинити разумљивим и свет који га окружује.

Истраживачки рад у интердисциплинарно организованој настави прати методологију истраживања. Типични педагошки циљеви и задаци подразумевају усвајање поступака прикупљања информација уз коришћење различитих извора, тумачење и разумевање одабраних садржаја, сагледавање проблема истраживања из различитих углова (Шефер, 2003). Кроз развијање креативности и подстицаја дивергентног и стваралачког мишљења ученика/ученица, како би селекцијом и систематизацијом остварених резултата образложили своја решења и предлоге, а затим и стекли адекватна знања, остварују се и најшири циљеви васпитно-образовног рада. Принцип интердисциплинарности, постављен у оквире наставе двадесет првог века, захтева један сасвим нови облик организације: „повезане програмске целине и наставне предмете, њихове садржаје, методологије, циљеве и задатке у јединствену структуру“ (Илић, П. 2013: 130).

У овако сложеним истраживачким захтевима, потребно је успоставити такав методички концепт који ће омогућити континуирану истраживачку активност. Кооперативна мозаик метода – варијанта 2 и метода укрштања омогућавају адекватно методичко решење за тематски приступ реализацији наставе, самим тим што подржавају наведене педагошке циљеве и исходе, одвијају се у кооперативним односима, малим истраживачким тимовима у којима сваки ученик/ученица има своје задатке и могућност да учи уз вршњачку подршку.

Постављањем књижевних текстова за носиоце интердисциплинарних веза ученик/ученица се наводи на промишљање о значају књижевности за децу, па и књижевности уопште, за живот и везу са свим његовим аспектима. Ученици/ученице се

уводе у нови свет интер и мултидисциплинарног изучавања света и његових појавности на примеру садржаја који су одабрани за изучавање на њиховом узрасту. Границе између наука нису тако строго постављене. Наставни садржаји јесу предвиђени, али не и једини чијим се изучавањем развијају постављени циљеви и исходи наставе и образовања. На путу решавања истраживачких задатака умрежених из различитих предметних области, ученик/ученица развија многе аспекте својих интелектуалних способности. Тиме досежу метакогнитивна знања, јер је омогућено да освесте своја когнитивна достигнућа и граде стратегију сопственог развоја, успостављајући ниво на коме се тренутно налазе и предвиђају нови на коме желе да се нађе.

Интердисциплинарни приступ током развоја програма наставе и учења, било кроз мале пројекте у одељењу или тематске дане, може као централни појам имати различите појавности, феномене, цитате из књижевности, уметничке творевине, математичке проблеме, рекреативне активности и садржаје о васпитању, здрављу, толеранцији, мултикултуралности и другог. Место реализације оваквих активности може бити простор у непосредном окружењу, простор туристичке дестинације на којој ученици/ученице бораве, музејски простор или центар за учење у природном окружењу Перспективе даљег развоја образовања одвијају се управо у овом правцу – излазак из учионице, ванучионицка настава, учење свуда и на сваком месту и стицање знања тамо где се појавности и дешавају (outdoor едукација). Парадигма образовања будућности налази се у усмерењу ка индивидуи као суствараоцу/сустваратељки сопствене стварности и његове/њене кооперативности у социјалној комуникацији. Књижевно дело треба да буде повод за интердисциплинарна истраживања културе у којој је текст рођен, и културе у којој се чита и тумачи (Илић, П. 2013: 163).

Кључна активност наставника/наставница и ученика/ученица, учесника у планирању оваквог образовног окружења, биће праћење и анализа постигнућа, избор садржаја за даље напредовање и у складу са тим, дефинисање корелативних веза са другим областима. Комплетан поступак може се посматрати и као зачетак једног новог приступа у образовању, дефинисању нових принципа методике разредне наставе као јединственог концепта методичких корака, активности и промишљања о образовању најмлађих.

3.1.2. Рецепција као индивидуални чин и кооперативни односи у настави

Рецепција, у основи Јаусовог (H. R. Jauss) тумачења, у најширем слислу може се означити као друштвено историјски феномен, јер представља пријем дела у одређеној културној и друштвеној заједници који је условљен читањем током ког се остварује историјски дијалог читаоца/читатељки с књижевним делом. Током тог процеса, појашњава Лечић, у свести читалаца/читатељки покрећу се ресурси у виду претходно прочитаних дела, који представљају систем вредности, формирано мишљење о одређеној литератури (Лечић, 2010).

Доживљавајући дело, примајући га, ми то чинимо у неким оквирима, тј. у *хоризонтима очекивања* у оквиру којих, а делимично и изван њих тек имамо прилику за субјективни доживљај и надоградњу књижевног текста. Према Јаусовом (H. R. Jauss) тумачењу, сваки књижевни текст подстиче хоризонт очекивања који је изграђен на системима вредности и норми одређеног времена, при чему сам књижевни текст може у потпуности одговорити тим очекивањима или им противуречити својим, за то доба, иновативним размишљањима и авангардним ставовима. У том непрекидном провокативном дијалогу књижевног текста и читаоца/читатељки, који се одвија на индивидуалном плану, дешава се и прва процена о томе колико је књижевни текст одговорио хоризонту очекивања онога ко чита и колико ће дуго у њиховој свести подстицати потребу за продужењем успостављеног дијалога. Трагајући за задовољењем те своје потребе, дете ће у стиховима дечје песме, као у огледалу, потражити одраз свог детињства, сагледати обресе своје индивидуалности и спознаје сопственог ја, јер и када чита о Радовићевим јунацима Кађи и Нађи или Ршумовићевим *Седам готована*, *Хвалисавим зечевима* Десанке Максимовић, проналази сличности са самим собом. Не одолева изазову да провери да ли му се „лице стално смешка“ као у стиховима Душана Ђорђевића. Пројекција и транспоновање сопствених особености у свет књижевног текста представља почетни ниво индивидуалног чина рецепције.

У жељи да „надвладају и присвоје свет“ (Данојлић, М. 2004: 66) деца теже да разјасне ствари и појаве које их окружују те и сам књижевни текст доживљавају као опсег свог трагања за сазнавањем новог и неразјашњеног. У том трагању имају слободу тумачења, разумевања и процењивања, играјући се књижевном творевином на себи својствен начин и у партнерству са њеним креатором/креаторком постају суствараоци њеног трајања.

Индивидуалност чина рецепције књижевног текста у наставном окружењу није сам по себи довољан и коначан исход сусрета са књижевним текстом, већ представља полазиште за представљање, размену и провођење искуствених мисаоних творевина са вршњацима у интерактивном дијалогу и кооперативним односима. Кооперативност у настави има утемељење у хуманистичким теоријама и ставу да се подржава развој сваког ученика/ученице појединачно, да свако напредује у складу са својим способностима, али и да свако од свакога учи уз успостављање личне одговорности за сопствено напредовање. Кооперативни односи у настави захтевају стварање средине за учење која омогућава да: ученици/ученице сами/е изграђују своје знање, размењују идеје кроз комуникацију са другима, суочавају се са проблемом и трагају за његовим решењем и при том развијају иницијативу, способност одлучивања, креативност и независно мишљење (Шевкушић, С. 1998).

Комуникација ученика/ученица у кооперативној настави одвија се у оквиру вршњачких тимова, хетерогених група, који функционишу према договореним правилима и у оквиру којих сваки од чланова/чланица добија задатак са циљем остварења заједничког тимског задатка. Добит од кооперативно организоване наставе представља успостављање просеца кооперативног учења које омогућава стицање и развој многих међупредметних компетенција, али и подстиче више нивое когнитивних способности уз ангажовање вишег нивоа мишљења у раду са садржајима као што су: поређење, уочавање супротности и сличности, објашњавање, класификација, закључивање, али и стимулисање за отворено исказивање мишљења, вредновање урађеног, самокритичност и спремност на сарадњу (Dizdarević, D. 2012).

Кооперативни односи у настави организују се уз примену различитих стратегија наставе и учења и одвијају се у оквиру следећих елемената кооперативне структуре:

- структурирање наставног задатка и позитивне међузависности ученика/ученица,
- индивидуална одговорност,
- унапређујућа интеракција „лицем у лице“,
- вежбање социјалних вештина ученика/ученица и
- вредновање групних процеса (Шевкушић, С. 2003).

Кооперативни односи у настави примењени су и током реализације истраживачког дела овог рада изразом и истраживањем методичких концепата који у основи наставних стратегија имају кооперативне методе наставе и учења. О ефектима

кооперативних метода и приступа настави на рецепцију књижевног текста биће више речи приликом образлагања резултата истраживања.

3.2. Просуђивање и критичко процењивање књижевног текста

Димензије когнитивних процеса који се одвијају током рецепције књижевног текста постављају читаоце/читатељке у позицију оних који: препознају, разликују, повезују, процењују, просуђују, реорганизују, примењују и актуелизирају. При том полазе од чињеничних и концептуалних знања, али се, путујући светом књижевног текста, много више ослањају на процедурална знања и успевају да досегну и метакогнитивна знања.

Предмет нашег интересовања у раду су облици испољавања просуђивања књижевног текста од стране ученика/ученица које Павле Илић наводи као: „интерпретацију, расправљање о делу, компарирање са другим делом, дебату о делу, заузимање и одбране сопственог става, сачињавање осврта, коментара, есеја о тексту“ (Илић, П. 2013:111). Читаоци/читатељке у свом односу са књижевним текстом актуелизују његове потенцијале и тиме га уводе у нову димензију. Критичким просуђивањем и процењивањем књижевног текста бави се књижевна критика тако што се врше усмерења на његова иманентна својства и он се доводи у везу с другим делима истог писца или сродним делима (Лешић, 2010) те се то, донекле, очекује и у настави књижевности. Наше усмерење током израде методичких концепата за рецепцију књижевног текста било је кâ компаративним поступцима између актуелног књижевног текста који се реципира и, по жанровским карактеристикама, сличном тексту/текстовима, без обзира да ли су они у наставном програму за 4. или неки од претходних разреда. Нове тенденције развоја наставног окружења нагињу кâ значајним променама дидактичких приступа и методичких поступака са циљем да се они првенствено фокусирају на развој радозналости, иницијативности, флексибилности, као и способности откривања и решавања проблема (Илић, П. 2013: 212). Такве ситуације за учење подстичу развој међупредметних компетенција ученика/ученица уз уважавање њихових индивидуалних особености.

3.2.1. Вођење ученика/ученица кроз димензије књижевног текста

Личном пројекцијом и актуализацијом поетског света, на себи својствен и непоновљив начин, читаоци/читатељке млађег школског узраста непрекидним преласком из виртуалног у реално, чине да свет имагинације књижевног ствараоца, постане део и њихових креација. Настава књижевности започиње пријемом и *менталним одјеком уметничких исказа* (Николић, М. 2012) те је ученику/ученици остављен кључни моменат – другачије се и не очекује - сусрет са књижевним текстом на личном плану. Дискурс књижевног текста, у новим образовним контекстима, постаје компонента самообразовања и саморегулације напредовања самог реципијента/реципијенткиње. Димензије текста и личне сфере развоја сваког реципијента/реципијенткиње књижевног текста у основној школи откривају виши ниво међусобног упознавања, не само доживљавањем, већ и просуђивањем (Илић и др. 2013). Наши читаоци/читатељке на сазнајном плану, просуђивањем, не прескачу места неодређености, већ управо код њих треба да застану, уколико их препознају – наравно, како би се отиснули у најнепосреднији сусрет са књижевним текстом и *просуђивали уживајући и уживали просуђујући*.

Свој лични план сусрета са књижевним текстом, ученици/ученице имају могућност да пренесе у вршњачку групу и то компарирањем, коментарисањем, као учесници у дебати, заузимањем и одбраном сопственог става, писањем различитих облика осврта, приказа, (Илић, П. и др. 2013) коментара, у складу са искуственим потенцијалом. Овакве поступке неходно је методички обликовати, обзиром да ученик/ученица млађег школског узраста, као читалац/читатељка или реципијент/реципијенткиња књижевног текста, поседује особености те је неопходно пронаћи нове путеве засноване на успостављању таквих методичких поступака који ће у већој мери уважавати искуства и спремност за рецепцију новог дела кроз хоризонт очекивања. Данојлић истиче да је дете у односу на одраслог, када је упитању разумевање поезије, у предности, јер поседује емотивно и душевно искуство коме се и као одрасли често враћамо (Данојлић, М. 2004).

Имамо ли право да одузмемо слободу младом читаоцу/читатељки, која је условљена самим делом јер: „ми текст не можемо да читамо како хоћемо – већ само на онај начин како оно то од нас тражи“ (Раичевић, 1997: 110). *Ласто, ласто, буди друг/дај ми крила један круг...позив је на путовање на које свако путује својим стазама*

и снагом својих крила. Подршка ученику/ученици да се упусти у рецепцију стихова неизоставно треба да се састоји од неусиљених поступака и промишљених активности који ће им омогућити стварање ванвременског кода са књижевном творевином, да чују кад им неко каже *Замислите децо*, открију *Шта је највеће* и „једнога дана“ говоре стихове *Љубавне песме*, упознају *Заљубљене ципеле* и све то *Кад почне киша да пада*, јер стиже *Септембар* и тако путују све до *Позног јесењег јутра* када падне *Први снег*. Путовању никад краја.

Свако путовање, како би остало дуго у сећању, подразумева отворен ум путника, удобност простора, ведрину сапутника, домишљатост водича, слике и сличице – видљиве и невидљиве, догађаје и догодовштине, знање и сазнавање и понајвише могућност да се поставе питања на којима има или нема одговора. У трагању за методичким концептима, руководили смо се и тенденцијама савремене методике књижевности као и настојањима да се настава књижевности више усмери ка онима којима је намењена како се цео процес не би свео само на *пуко држање часа* (Денић, С. 2014) или на *аналитичко – синтетичком сагледавању* (Ивић, И. 2008). Такве примере добили смо током увођења методичких коцепата за рецепцију књижевног текста, као експерименталног фактора у истраживање. Ученици/ученице из експерименталне групе су, изашавши из оквира и форме које у великој мери владају поступком изучавања књижевног текста, стварали своје књиге о песми или прозном тексту, цртали стрип, образлагали ставове и сачињавали рецепте за снагу, што је дато у прилогу овог рада (Прилози од 24 - 30). Управо та „делимична одређеност предметног света у уметничком тексту позива и ученичку машту да их дорађује и структурира“ (Грујић, О. 2004: 298). Рецепција књижевног текста подразумева могућност себи својственог сагледавања књижевног текста, из разлога што читалац/читатељка у тексту проналази себе, кроз личну призму провлачи све елементе књижевног језика, што ће оставити трајне асоцијације на песничке слике, стилске фигуре, стих, строфу, дијалог, монолог или неки од стилских или структурних елемената текста.

3.2.2. Могућности просуђивања и критичког процењивања књижевног текста

Емоционално и фантазијско ангажовање читаоца/читатељки током рецепције књижевног текста, омогућава да се деси стваралаштво као и да се током *доживљајног читања*, као најспонтанијег сусрета са уметничким светом (Николић, М. 2012), покрене мотивација не само за истраживањем, већ и критичким дијалогом са самим текстом. Дечји емотивни свет, често веома узбуркан, у трагању за подстицајним изазовима и снхватицом недосањаног сна, започне одгонетање песничке дилеме, улази у сукоб реалног и надреалног, приклањајући се час једној, час другој страни у сукобу и покреће моћ промишљања да себи – најпре себи, а затим и другима појасни паралелу којом се, кроз књижевни текст креће. „Свако улажење у поједине димензије дела са различитих аспеката, помоћу различитих „кључева“ разумевања, може да буде аутентично, плодно и у различитим степенима корисно“ (Милосављевић, П. 2000: 148).

Полазне основе за развој методичких концепата, у смеру подстицања ученика/ученица на рецепцију књижевног текста увођењем у поступак просуђивања и критичког процењивања књижевног текста, проналазимо у школској интерпретацији као методичком приступу који је тренутно актуелан не само у нашој наставној пракси, већ и у образовању у земљама у окружењу. Задатак школске интерпретације је да пробуди естетски доживљај књижевног текста, развојем опажајних способности подстиче и критички дух који ће обликовати књижевни укус, али у исто време и да развија емоционалне, фантазијске, интелектуалне и стваралачке могућности. Говорећи о рецепцијским потенцијалима ученика/ученица, Росандић истиче да се књижевно дело укључује у рецепцијски контекст и пролази кроз рецепцијско сито читаоца/читатељке (Rosandić, D. 2005) те да самим тим они могу да доживљавају и оцењују књижевни текст другачије у односу на књижевне критичаре и историчаре књижевности.

Истраживачки приступ у настави књижевности са елементима проблемске и пројектне наставе, уводи ученика/ученицу у поступност сусретања са књижевним текстом и наводи њихово промишљање кâ заузимању сопственог става о прочитаном, односно просуђивању и критичком процењивању књижевног текста. Овај приступ подразумева да ће читалац/читатељка проћи кроз фазе дефинисања проблема, осмишљавања плана истраживања, прецизирати претпоставку у вези са неким од елемената књижевног текста и исту претпоставку покушати да докаже позивајући се на сам књижевни текст. У завршној фази истраживачког рада дешава се просуђивање и

критичко процењивање књижевног текста, заузимање става о њему и спремности да се став образложи пред вршњачком групом. Росандић истиче да перципирање књижевног текста пролази кроз три фазе: „percipiranje, afektivno reagiranje i racionalno obuhvaćanje djela“ (Rosandić, D. 2005: 233) што омогућава да се стварају предуслови за просуђивање и критичко процењивање књижевног текста. Како би се ове фазе оствариле потребни су одређени услови у настави, који се пре свега односе на наставне стратегије, односно примену адекватних методичких решења која ће омогућити да до истинске рецепције дође. Пасивним посматрањем дешавања у учионици, недовољним кооперативним ангажовањем у вршњачком тиму, недовољна мотивисаност као и неразвијена свест о значају упознавања поступка рецепције за општа постигнућа, умањиће могућности ученика/ученица да развијају критички став. Критички став, у овом смислу, проистиче из усмерености личности која чита да „трага за чињеницама, преиспитује, проверава, процењује доказ и аргументе и при том, у вези са старим и новим идејама, заузима сопствени став и доноси властити суд“ (Гајић, О. 2004:155).

Чин просуђивања и критичког процењивања текста није сам по себи циљ. Он је преваходно усмерен на литерарну комуникацију (Росандић, Д. 2013) са текстом током које се може остварити декодирање и изналажење смисла у вези са књижевним текстом. Током самосталног истраживачког поступања са књижевним текстом ученик/ученица се може водити различитим истраживачким захтевима који ће усмеравати почетни рецепцијски ниво и сензибилисати их да конкретизују свој став о прочитаном.

Просуђивање и критичко процењивање књижевног текста се одвија уз одређене, унапред дате или, на нивоу тима, договорене критеријуме. Критеријуми се усклађују са претходним искуством ученика/ученица, интересовањем и исходима наставе и учења. Методички концепти за рецепцију књижевног текста предвиђају, у одређеној фази рецепције (не увек истој), истраживачке задатке који мотивишуће делују на ученике/ученице да са успехом остваре поступак просуђивања и критичког процењивања књижевног текста.

3.3. Методички концепти и могућност самопотврђивања и самосталног истраживања ученика/ученица

Процес планирања и припремања методичког концепта за рецепцију књижевног текста захтева одређене предрадње у којима учествују и ученици/ученице.

У школама данашњице, посебно у првом циклусу обавезног образовања, захтеви курикулума, односно програма наставе и учења, експлицитно треба да се усмеравају ка ученицима/ученицама, њиховом анимирању и активирању за остварење циљева и исхода образовања, да преко изабраних садржаја, организације наставе и технологије – методичко обликованих решења, дођу и до евалуације оствареног. То су постулати који се могу дефинисати за четворогодишњи период рада и развоја образовно – васпитне установе, кроз одреднице: шта нам је намера и где желимо стићи? (*циљ*) шта желимо постићи – шта је резултат рада? (*исход*), како ћемо то постићи? (*методичке стратегије, поступци: методе, технике, активности*), чиме ћемо то постићи? (*наставна средства*), докле смо стигли? (*евалуација у односу на почетни ниво или образовне стандарде* и посебно коме смо планирано наменили? (*ученици/ученице као субјекти наставног процеса*)).

Наведене смернице постављају се у односу на психофизичке карактеристике ученика/ученица као субјеката наставе, док курикулум, сагледан на тај начин, добија хуманистичку димензију и постаје усмерен на развој ученика/ученица. Тако школа од *учитељице знања* постаје васпитно- социјална заједница где ученици/ученице уче активно, партнерски, откривајући, пројектно, креативно и у контексту пријатељских односа (Превишић, В. 2007).

Наставна пракса показује да су поступци прилагођавања наставе, уважавања посебности ученика/ученица и усклађивање наставе са достигнутим нивоом њиховог развоја, још увек на маргини те да су неопходни додатни напори на постизању компатибилности између планираног и реализације. “Принцип усклађености наставе њихевности с узрастом и способностима ученика, заправо је темељни принцип методике наставе књижевности и језика“ (Мркаљ, 2004: 92 у Зборнику). Уочено је да постоји значајна диспропорција између поставки дидактичких теорија, курикуларних захтева и реалне ситуације у настави и да је потребно имати свест о томе да ли ученик/ученица има или нема развијену потребу и способност за самопромену која га

уводи у процес самосталног развоја и самоучења. Тиме се даје допринос изградњи наставе усмерене на ученика/ученицу.

Проблемско-истраживачки приступ у настави као парадигма наставе која провокацијом дечјег ума покреће метакогнитивне процесе, у односу на рецепцију књижевног текста, може имати продуктивне резултате у контексту креирање позитивне образовно – васпите климе у равни емоционално и рационално конципираног сусрета са књижевним текстом. Уколико рационално надвлада емоционално, нарочито *техницистичко тражење података* (Николић, М. 2012) надвлада унутрашње истраживање књижевног текста, овакво наставно окружење условиће раскорак између настојања рецепијената/рецепијенткиња да исти доживи на себи својствен начин и тражених информација у диригованим истраживачким задацима. Подршку рецепцији књижевног текста представљају истраживачки задаци који упућују, захтевају промишљање, повезивање, закључивање и активирају когнитивне и метакогнитивне способности сваког ученика/ученице понаособ и остављају простор слободе за креирање хоризонта очекивања у односу на књижевни текст и формирање критичког става у односу на тај текст.

Комуникативни приступ у настави карактерише увођење дискусије у наставни процес, при чему ученици/ученице бивају уведени у такве образовне ситуације у којима се испољавају различита гледишта на изучавану тематику, сучељавају мишљења, исказују лични и уважавају ставови и мишљења других учесника у дискусији. У двосмерној комуникацији читалац/читатељка – књижевни текст, али и вишесмерној комуникацији између рецепијената/рецепијенткиња књижевног текста са координаторима/кама наставе и осталих медија којима је евентуално књижевни текст приказан, отвара се процес критичког сагледавања и просуђивања књижевног текста као продукта промишљања на основу личног искуства и креираног хоризонта очекивања.

Приступ настави кроз игру и моделовање животних ситуација на основу образовних захтева, применом различитих техника наставе и учења, у новије време заузима значајно место у конципирању наставног окружења. Имитирање, уживљавање, сагледавање ситуације коју приказује књижевни текст из угла књижевних ликова, *улажење у туђе ципеле* и стварање ситуације из текста у учионици или неком

аутентичном амбијенту покренуће умне, рецептивне и фантазијске способности ученика/ученица.

Рефлексивни приступ у настави своју делотворност деловања дугује могућностима успостављања таквих односа у образовном окружењу у којима се ученик/ученица ослањају на мисаоне процесе и разматрају, резонују, промишљају, расуђују о датом садржају па и књижевном тексту те уводе нове парадигме у односу на књижевни текст. Методички захтеви према ученицима/ученицима да уметничке утиске из књижевног текста повезују, упоређују са личним доживљајем током читања, препознају шта их је „узбудило, изненадило, одушевило, насмејало, забринуло, растужило“ (Николић, М. 2012: 293) и све то повежу са чињеницама из текста, уводе их и у упознавање књижевнотеоријских појмова као што су мотиви, ток радње, битни догађаји, особине јунака из књижевног текста кроз поступке који нису дириговани нити сами себи сврха. И у оваквој наставној поставци, ученик/ученица је субјекат који књижевни текст доживљава на личном плану, кроз личну призму сагледава његове особености и себи својственим мисаоним процесима успоставља хоризонт очекивања и формира свој став о прочитаном.

Делатностни приступ у настави, у великој мери је компатибилан са захтевом за процес самосталног учења, самопроцене личног напредовања и планирања наредних корака у откривању нових путева сазнања. Конципирање наставе на овај начин уводи ученика/ученицу у самосвесну процедуру којом „и пре почетка делатности, схвати шта жели постићи на завршетку, какав резултат, на који начин ће добити тај резултат, шта и како треба да уради и помоћу чега“ (Сиденко, А.С. 2006: 120). Заправо, битно је да ученик/ученица на крају процеса зна да употреби стечена знања и вештине.

Настава конципирана на кооперативним и интерактивним односима, сагледана из угла рецепције књижевног текста, подстиче дијалог и размену ставова и мишљења о књижевном тексту. У таквим релацијама учитељ/учитељица, као координатори/ке наставе, подстичу интерперсоналну комуникацију у одељењу, уважавају мишљење, развијају самопоуздање, деле осећања проистекла из рецепције књижевног текста и подстичу међусобно уважавање учесника/ца у отвореном дијалогу. Уважавање индивидуалних способности сваког ученика/ученице подразумева и подстицај њиховом целокупном развоју, што укључује и уважавање иницијативности,

активизације и осамостаљивања у доношењу одлука, мотивације ученика/ученица да у вези са текстом постављају питања једни другима што отвара пут интеракцији у тиму.

Наведене облике наставне организације користили смо као компатибилне моделе који у интердисциплинарно моделованом курикулуму, представљају адекватне корелате рецепцији књижевног текста у разредној настави и дају нам теоријску подлогу за формирање методичких концепата које смо проверавали током експерименталног истраживања.

Уколико се рецепцији књижевног текста приступи у оваквом образовном окружењу, достићи ћемо потребан ниво инспиративног дијалога између књижевног текста и реципијента. „Ако је ритам неке песме дирнуо наше срце“ и уколико „ми ораžамо њену особену лепоту“, онда је „zadatak тумачења да ово запажање разјасни у саопштиво saznanje i да га до танчина докаже. Na tom stupnju истраживач почиње да се разликује од onoga ko је само ljubitelj“ (Štajger, E. 1991: 509, prevod Drinka Gojković, i P. Milosavljević).

Можемо закључити да се суштина нових модела наставног окружења огледа у стварању услова у којима ће ученик/ученица постати субјекат наставног процеса, при чему ће његов развој бити основни задатак за њега самог, а и за остале учеснике/це у наставном процесу.

3.3.1. Самопотврђивање ученика/ученица у процесу рецепције књижевног текста применом методичких концепата

У формирању методичких концепата издвајају се одређени сегменти који појашњавају могућност да се самопотврђивање ученика/ученица у процесу рецепције књижевног текста деси. Представићемо њихове битне карактеристике.

1. Слика одељења је важан сегмент методичког концепта како би се имао увид и констатно пратиле промене унутар групе са којом, и за коју, се планирају одређени наставни садржаји и активности.

1.1. успех ученика/ученица у претходном разреду и успех из наставног предмета за који се припрема методички концепт (сумативно и формативно изражен); осим успеха ученика/ученица могу се сагледати и ученичка постигнућа на тестовима провере остварености достигнутог нивоа образовних стандарда постигнућа у настави српског

језика. Посебно се могу пратити резултати остварености стандарда који се односе на вештину читања и разумевање прочитаног и књижевност.

1.2. испитивање стилова учења ученика/ученица може се утврдити усмереним посматрањем и бележењем или уз коришћење анкетних упитника којима располаже стручна служба у школи. Пример табеларног приказа слике одељења на основу стила учења дат је у Прилогу 1.

1.3. специфичност развоја ученика/ученица се евидентира током објективног посматрања ученика/ученица, посебно праћењем њиховог реаговања у одређеним образовно – васпитним ситуацијама, када можемо уочити одређене специфичности о којима треба водити рачуна приликом планирања и реализације наставе, а које ученици/ученице не исказују кроз свој предлог у процесу планирања активности. Посебно посветити пажњу когнитивној и метакогнитивној области, као и афективној области остварења постављених циљева.

2. Процена рецепцијског искуства ученика/ученице значајна је како би се ученику/ученици пружила могућност напредовања у овој области уважавајући ниво на коме се тренутно налази. Процена се обавља коришћењем скала процене и чек листи за самопроцену ученика/ученица или упитник (Прилог 2) у вези садржаја који се односи на досадашњи рад на рецепцији књижевних текстова или примени неких од поступака који су важни за рецепцију. Предлажемо да се процена уради посебно по књижевним родовима, лирика, епика, драма, како би се уважиле специфичности сваког понаособ, а ученицима/ученицама омогућило прецизније сагледавање књижевног текста. Процена рецепцијског искуства може се радити у оквиру израде иницијалног теста на почетку школске године, у току школске године у оквиру израде теста за проверу остварености стандарда и то најмање два пута током једне школске године. За потребе евиденције пожељно је осмислити табелу за праћење ученика/ученица у развоју њиховог рецепцијског искуства.

3. Одређивање нивоа прилагођавања књижевног текста према стиловима учења и развојним карактеристикама ученика/ученица (посебно ученици/ученице са сметњама у развоју, надарени и са специфичностима у социјалној интеракцији), одвија се *увек и посебно за сваки текст*. Као што сваки ученик/ученица носи одређене специфичности развоја, тако и књижевни текст носи у себи одређене специфичности. „У појавама природе, у животу флоре и фауне, широко се отварају путеви наивној уобразиљи; слободна интерпретација је изазовна; смисао и значење нису коначно утврђени“ (Данојлић, М. 2004:65). Отуда и оправдање да пре сусрета са књижевним текстом

укрстимо оно што знамо о ученицима/ученицама и тексту самом, не би ли сусрет био плодотворнији и креативнији. У прилозима овог рада налази се неколико примера методичких концепата који садрже различите прилагођене садржаје за ученике/ученице, учеснике/це у истраживању, који се образују по индивидуалном образовном плану (ИОП).

4. Формирање тимова хетерогеног састава одвија се најчешће према добијеној слици одељења. Потребно је састав тимова с времена на време променити како би интеракција између ученика/ученице и кооперативни рад имали што већи ефекат на изградњу социјално позитивних односа у одељењу.

5. Припрема прилагођених садржаја за рад тимова уз учешће ученика/ученице јесте активност у методичком концепту којом ученике/ученице непосредно укључујемо у планирање и програмирање рада. Садржај за рад у вези са књижевним текстом бира се на основу захтева Блумове (Bloom) таксономије кроз компетенције когнитивног процеса: знање, схватање, примена, анализа, синтеза и евалуација.

Веома је важно подстаћи учешће ученика/ученица за планирање сопствених активности и учења. Овај део се може одрадити кроз непосредни рад на часу применом технике „олуј идеја“ (brainstorming), чиме добијамо почетну рефлексију на одређени књижевни текст или појам из текста. Праћењем ученичких интересовања током наставног процеса, слободних активности или прикупљањем мишљења ученика/ученица (анкетом, скалом процене) о одређеним књижевним текстовима и њиховим очекивањима у вези са текстом, прилагођавање садржаја и активности постаје још делотворније током рецепције књижевног текста.

У захтевима које ученик/ученица треба да реализују у раду са књижевним текстом полази се од опажања и именовања, разумевања информације, интерпретирања и упоређивања података, са циљем да их разликује и групише по одређеним својствима. Овај део активности припада основном нивоу демонстрирања знања и вештине и налази се на почетку Блумове (Bloom) скале као што се и у рецепцији књижевног текста налази на самом почетку односно у току првог или самосталног читања или слушања текста. Сложенији захтеви из Блумове (Bloom) таксономије као што су примена, анализа, синтеза и евалуација, обухватају такве захтеве које би у рецепцији књижевног текста одговарале активностима када се ученик/ученица самостално или у вршњачкој групи сусреће са захтевима да реши проблеме применом ранијих рецепционих искустава, препознаје главни смисао текста, повезује, а затим и ствара, препознајући „празна места“ и укључује своју имагинацију у игри са текстом,

а затим и компарира, резимира, објашњава, процењује и просуђује, односно саопштава своје ставове о тексту и заступа их.

Наведени процеси се, према теорији конструктивизма као актуелној парадигми процеса учења и подучавања, допуњују захтевима да учење треба да буде интересантан и активан процес над којим ученици/ученице имају контролу и уче смислено на себи блиским примерима. „Адекватној „конструкцији“ знања, од стране ученика, погодују интерактивне и активне методе учења што укључује учење путем открића, пројектну наставу и друге које ученицима остављају довољно времена за промишљање и планирање активности“ (Златковић, 2014: 28). Хуманистичке теорије учења дају нову димензију процесу учења тиме што се врши заокрет према интересовањима и мотивацији ученика/ученица, освешћивању потребе за учењем и самом процесу учења – како учим у односу на квантитет знања који поседујем, што проистиче из природе умножавања знања у свету које треба знати селектовати и користити у адекватним ситуацијама, а не пуко репродуковати. За хуманисте је важна средина за учење, она која подстиче, осим когнитивне и емотивну и социјалну сферу учења кроз прихватање себе и других.

Тереза Бел (Teresa Bell, 2013) истиче да наставници могу да користе главну тему у тексту за истраживање са одељењем и пре него што се текст почне читати. Ученици/ученице се уводе у књижевни текст тако што замишљају себе у ситуацији која је тема књижевног текста. Тиме се подстиче имагинација хоризонта очекивања и његово конципирање личним приступом заснованим на искуственим сазнањима, претходним знањима, референтном оквиру, тачкама гледишта, емотивном стању, али и социјалном миљеу у коме будући учесници/це у рецепцији обитавају. Исто ово може се постићи и подстицањем ученика/ученица да на основу наслова књижевног текста искажу своја очекивања и размишљања аналогно асоцијацијама које код њих буди тај наслов. Занимљив је и предлог да се током рецепције књижевног текста омогући читаоцима/читатељкама да напусте читање, одаберу један део текста који би приказали као сцену из серије, те се од њих тражи и да напишу сценарио за ту сцену. *Празна места* из књижевног текста се преводе у један нови свет, доживљавају визуелизацију, дијалог, добијају простор, колорит и додатне емоције. У току нашег истраживања ученици/ученице су радили посебне књиге о књижевном тексту чије се фотографије као прилози налазе на крају нашег рада (Прилог 27 до 30).

Методички концепти омогућавају да се координатори наставе оснаже и подстакну на транспоноване књижевног текста у складу са интересовањима ученика/ученица уз максимално подржавање конативне и емоционалне сфере као снаге која ће их подстаћи на нове идеје, конструктивни дијалог и перманенту потребу да рецепцију књижевног текста учине метакогнитивним процесом.

6. Развој образовних ситуација за рецепцију књижевног текста уз примену адекватних стратегија у настави (метода, техника учења и наставе, облика рада, наставних средстава и помагала) у овако припремљеном методичком концепту, представља најједноставнији део припремања и планирања, јер се, на основу напред урађеног препознају особности расположивих стратегија чијом применом би се претходно утврђени методички кораци на најадекватнији начин остварили. Експлицитно навођење метода наставе и учења у оквирима методичких концепата за рецепцију књижевног текста није у функцији развоја самог процеса рецепције, јер само исходиште треба да се заснива на слободи избора, а пре свега на компатибилности претходно наведених корака (од 1. до 5.) и потенцијалне методе и техника наставе и учења. Наводимо пример примене адекватних и у пракси проверених образовних стратегија током четворочасовног рада на књижевном тексту:

- **први час** обраде књижевног текста организовати као интерактивно учење у проблемској настави (Сузић, 1999), чиме би се ученици/ученице кроз процес самоучења – решавањем проблема увели/е у први ниво рецепције књижевног текста;

- **двочас** припремљен уз примену интерактивне наставе различитих нивоа сложености (Сузић, 1999) применом кооперативних релација унутар тимова омогућава да ученици/ученице уочавају, дискутују, размењују мишљење, заузимају личне ставове и бране их пред групом. Тиме из *личног плана приступа рецепцији* прелазе у завршну фазу примене овог дела методичког концепта и приступају *колективном плану приступа рецепцији* књижевног текста тиме што у одељењу организују дебату, ТВ емисију у учионици, примењују технике „за и против“ или „чињење – дешавање у учионици“. Рецепција књижевног текста се у овом делу методичког концепта остварује кроз уверавање да би „пишчев текст са својим „местима неодређености“ и својим „празним местима“, без активности читаочевог духа на његовом одређивању и актуелизовању, остао без живота“ (Гајић, О. 2013:33).

- **час анализе домаћих задатака** на предложене теме (есеј, осврт, лично размишљање) представља сумирање рецепцијског поступка, самоевалуацију и евалуацију читавог

процеса, извођење закључака, постављање циљева учења, процене самоефикасности и планирања даљих корака у ишчитавању неких нових књижевних текстова, те му одговарају методе проблемске наставе;

Примена стеченог знања у развоју програма наставе и учења у наредном периоду, одвија се рецепцијском приступу у неким новим образовним ситуацијама, свуда и на сваком месту, тематском планирању, кроз повезивање, уочавање, упаривање сличних елемената из књижевних текстова, али и применом стеченог знања из књижевног текста у свакодневном животу.

7. Анализа остварених резултата представља процес који траје и који се обавља на основу урађених плаката, реализованих техника учења и наставе, фотографија са активности, плаката за самопроцену ученика/ученица који у наредном периоду, а најмање у наредних месец до два дана, стоје на видном месту у учионици. Записи са плаката постају корпус за компарирање, подсећање, мотивисање и вођење кроз неке нове рецепције и отварање неког новог хоризонта очекивања.

8. Планирање наредних активности одвија се у два правца: правац допуне и правац надоградње. Уколико се на нивоу одељења донесе закључак да процес није довео до остваривања постављених циљева, тражи се сличан текст са другачијим активностима и садржајима рада како би се на измењен начин приступило раду – приступа се допуни. Уколико су процене на нивоу одељења, како од стране учитеља/учитељице, тако и од стране већине ученика/ученица, позитивне, онда наступа надоградња – проширивање искустава, знања, ставова.

Оваквим приступом у планирању и развоју методичких концепата у рецепцији књижевног текста постижемо да реципијенти, ученици и ученице, уочавају појавности, узрочно – последичне везе међу њима или унутар њих, разумеју њихов след и узрок, доносе закључке и просуђују о појавностима доносећи ставове и мишљење о њима и уз све то укључују своје метакогнитивне способности, машту и дивергентно мишљење. Тиме литерарна рецепција као умножена завршница уметничког чина, као његов стални ток, обавезује наставу књижевности да буде стваралачка (Николић, М. 2012:249/250).

3.3.2. Фазе самосталног истраживања књижевног текста од стране ученика/ученица

Истраживачки процес у настави усмереној на ученика/ученицу у којој се дешава рецепција књижевног текста, у најширем обиму подстиче развој рецепцијских способности и то: способност перцепције, способност емоционалног реаговања и способност мисаоног реаговања (Гајић, О. 2003).

Фазе истраживања књижевног текста, у предложеним методичким концептима, ослањају се на фазе истраживања, елементе критичког мишљења, поступака саморегулисаног учења као и методичких принципа наставе уз уважавање основних поставки теорије рецепције. Ученик/ученица се, умешним вођењем координатора/ки наставе, проводе кроз следеће фазе:

- план рецепције (пре, у току и након читања текста); у потпуности се може развијати применом питања и задатака који покрећу учениково/ученицино запажање, интелектуалну делатност и имагинацију, критичку рефлексију и асоцијативне процесе (Росандић 1988);
- пројектни/истраживачки задаци у односу на хоризонт очекивања; припремљени су тако да подстичу перцепцију, мишљење и машту као и уочавање каузалности и могу бити допуњени од стране ученика/ученица. То су задаци који стимулишу ученика/ученицу на процењивање, вредновање, став, корелацију са другим наставним предметима, али и опредељење за и против (Гајић: 2004);
- јавно образлагање мишљења кроз дијалог у вршњачком тиму, захтева успешност у претходним фазама истраживања књижевног текста и уз то уважавање принципа тимског рада, поштовање сарадничких односа као и уважавање туђег мишљења;
- израда есеја - критичког осврта на књижевни текст са елементима самопроцене, представља ниво стваралаштва који се развија подстицајним усмерењем као и оствареним нивоом кооперативних веза између ученика/ученица и књижевног текста. Овде се креативно и критичко мишљење допуњују, јер се од мноштва креативних идеја, критичким преиспитивањем појединих ставки, прецизирањем, одбацивањем, дорађивањем, (Гајић, 2004), долази до финалног става о прочитаном у процесу рецепције и доживљеном у претходним корацима методичког концепта;

- евалуација и самоевалуација реализованог процеса односи се на рефлексију практичара/ки који припрема адекватне инструменте за евалуацију и самоевалуацију и у њима препознаје ресурс за неке нове кораке у истраживању истог или непознатог текста.

У основи доброг разумевања књижевног текста, по мишљењу многих аутора/ауторки, налази се критичко читање, које може да укључи интерну и екстерну критичку евалуацију (Harris i Hodges, 1981 према Гајић, О. 2004), али и да, уз изузетну интелектуалну активност, проведе ученика/ученицу од уочавања и разликовања, до систематизовања, процењивања и вредновања и учини их суствараоцима књижевно - уметничке творевине. Нови програми наставе и учења, који се развија и остварује од школске 2018/2019. године у основним школама у Србији, имплицирају овакав приступ изучавању књижевног текста и у основи постављају ученика/ученицу као оне који планирају, организују, истражују, сумирају, учествују у дискусији, изграђују и образлажу свој став о прочитаном. У оквиру свих наведених фаза, ученик/ученица, осим компетенција за учење, ради и на развијању многих других међупредметних компетенција, међу њима и оне које укључују рад са подацима, дигиталну компетенцију, али и подједнако компетенције за демократско друштво и сарадњу уз уважавање потребе за додатном образовном подршком.

Парадигма нових програма наставе и учења и образовно - васпитне оријентације школе у 21. веку подстиче оне корпусе дететове личности који ће омогућити развој самосвести и тимског деловања кроз интерактивну комуникацију и кооперативне односе.

3.3.3. Елементи методичког концепта за рецепцију књижевног текста

У досадашњем излагању смо на више места истицали потребу да се приступ изучавању књижевног текста у млађим разредима основне школе ослободи шаблонизма и унапред датих сценарија по којима се дешава изучавање текста у учионици. У том смислу ниједан од 14 методичких концепата за рецепцију књижевног текста, који су дати у Прилогу овог рада (Прилози од 9 до 22) и који су примењени у педагошком експерименту у оквиру нашег експоларативног истраживања, није исти као претходни, нити се поступци до те мере понављају да постају правило изван којег се не сме. Оно што је било потребно, обзиром да се ради о новом приступу у раду са књижевним текстом, јесте да се дају смернице учитељицама које остварују захтеве

наставе, те да им се предоче кључна места на којима треба подстаћи ученике/ученице на самоиницијативност, саморефлексију, изношење сопственог мишљења у оквиру дебате и креирање новог продукта којем је дискурс књижевног текста био иницијатор.

Образложићемо елементе методичког концепта уз сугестију да се сви они понаособ надограђују, мењају и дорађују у складу са интересовањима ученика/ученица у одељењу, особености књижевног текста и програмским захтевима у циљу остварења исхода учења.

1. Одређивање циља методичког концепта садржински покрива наше намере у вези са књижевним текстом који је предмет рецепције и предвиђа активности и поступке којима ће се бавити ученици/ученице у успостављању конструктивног дијалога са књижевним текстом а који у исто време утичу на развој когнитивних, конативних и емоционалних компоненти самосталног учења у социјалном контексту унутар вршњачког тима.

2. Методичка организација експлицира избор наставних стратегија као скуп препоручених метода и техника наставе и учења, графичке организаторе наставе, медије, наставна средства и помагала чији је иманентни задатак подршка ученику/ученици да током рецепције књижевног текста изнађе сопствене механизме и изгради мост поверења у сустваралаштву са књижевним текстом. Препорука је да се у поступку остваривања методичког концепта користе кооперативне, активне, партиципативне и интерактивне методе наставе и учења.

3. Упутство координату/ки наставе/кораци у реализацији-остваривању плана рецепције садржи препоруке за остварење методичких концепата које се односи на смену активности ученика/ученица током остваривања методичког концепта кроз предложене *корак*е (Сузић, Н. 1999) и коришћење елемената из наставне стратегије.

4. План рецепције књижевног текста односи се на активности које ученик/ученица предузима пре, у току и након читања, формирајући на тај начин лични план за рецепцију књижевног текста.

5. Размена између тимова и/или појединаца о продуктима током остваривања плана рецепције књижевног текста у форми: извештавања, саопштавања вредновања и критичког процењивања књижевног текста, дискусије, дебате, сценског приказа, чињења - дешавања у учионици, графичког организатора наставе (табела, графикон,

Венов дијаграм, мапа ума...), коришћењем методе укрштања или неког другог средства за презентацију оствареног процеса рецепције књижевног текста (Прилог 24 до 31).

6. Евалуација и извођење закључака представља промишљање о перспективама књижевног текста, сагледавање његове текстуалности и метатекстуалности кроз везу са оствареним продукцима током остваривања плана рецепције и размене. У овом елементу методичког концепта дешава се сумирање онолико промишљања, судова, вредновања, критичких процена, осврта колико има и ученика/ученица у одељењу. Текст оживи и простре се у неке нове димензије, узлети и лебди у учионици али и настави да сања, учи, радује се, тугује заједно са онима који су му изнова удахнули живот и својим мислима, речју и делом повели на пут до новог сусрета са неким другим реципијентима/реципијенткињама.

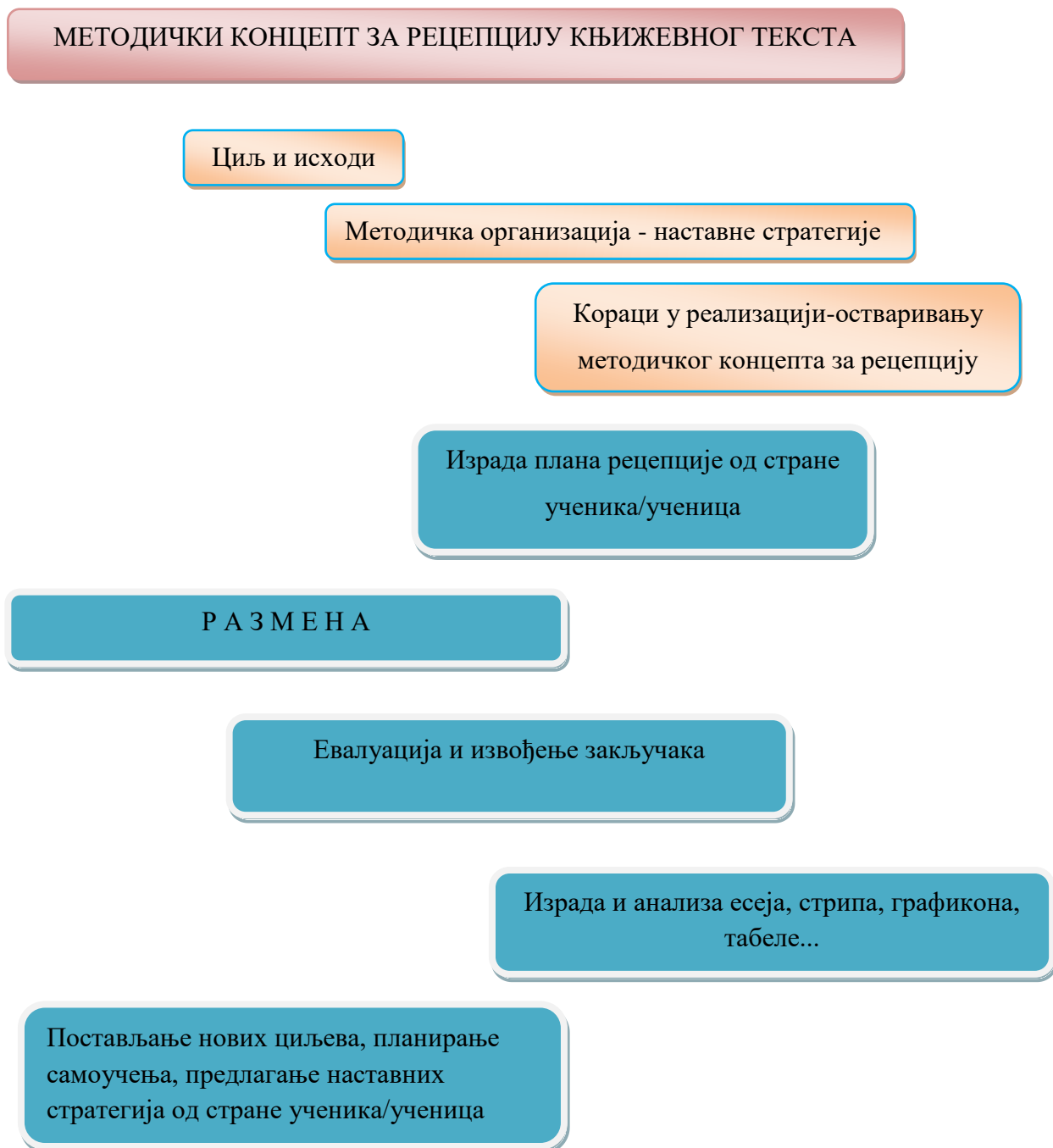
7. Израда есеја као домаћег задатка или задатка на неком од наредних часова, подстаћи ће ученике/ученице да изнова прођу пут рецепције књижевног текста, самостално или уз сашаптавање са нечијим другим планом, уз консултовање мишљења, вредновања, процењивања вршњака, јер, што да не, можемо се са неким сложити у процени, можемо променити наше вредновање, изнова размислити о просуђивању и све то уобличити у форми есеја. Есеј има тему, не мора имати наслов. Есеј се може односити на дилему, закључак, питање...избор се врши на нивоу одељења увек уз могућност слободе избора и предлога.

8. Постављање нових циљева, планирање самоучења, предлагање наставних стратегија од стране ученика/ученица...израда новог методичког концепта за рецепцију књижевног текста.

Врсни методичари наставе, какви су учитељи/учитељице, препознаће могућност прилагођавања методичког концепта ученицима/ученицама који се образују по индивидуалном образовном плану ИОП 1, ИОП 2 или ИОП3. (Прилог 21).

Методички концепт за рецепцију књижевног текста није нова форма припреме за час наставе књижевности у оквиру наставног предмета српски језик али може бити саставни део исте, може егзистирати самостално, јер испуњава захтеве у складу са стандардизацијом наставе и увек се трансформише у зависности од тога да ли се ради за часовни систем наставе, тематски приступ, пројектно усмерену наставу или примену ИКТ у настави.


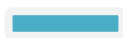
У *Шеми 1* дат је приказ елемената методичког концепта за рецепцију књижевног текста у односу на ангажовање ученика/ученица и учитеља/учитељица. Приметно је да су, током остваривања методичког концепта ученици/ученице ангажованији, што потврђује нашу усмереност ка развоју њихових интересовања, способности, самоучења, самосталног истраживања, самопроцене и самоактализације као битних компоненти у развоју компетенција за целоживотно учење.



Шема 1.

Приказ елемената методичког концепта за рецепцију књижевног текста у односу на ангажовање ученика/ученица и учитеља/учитељица

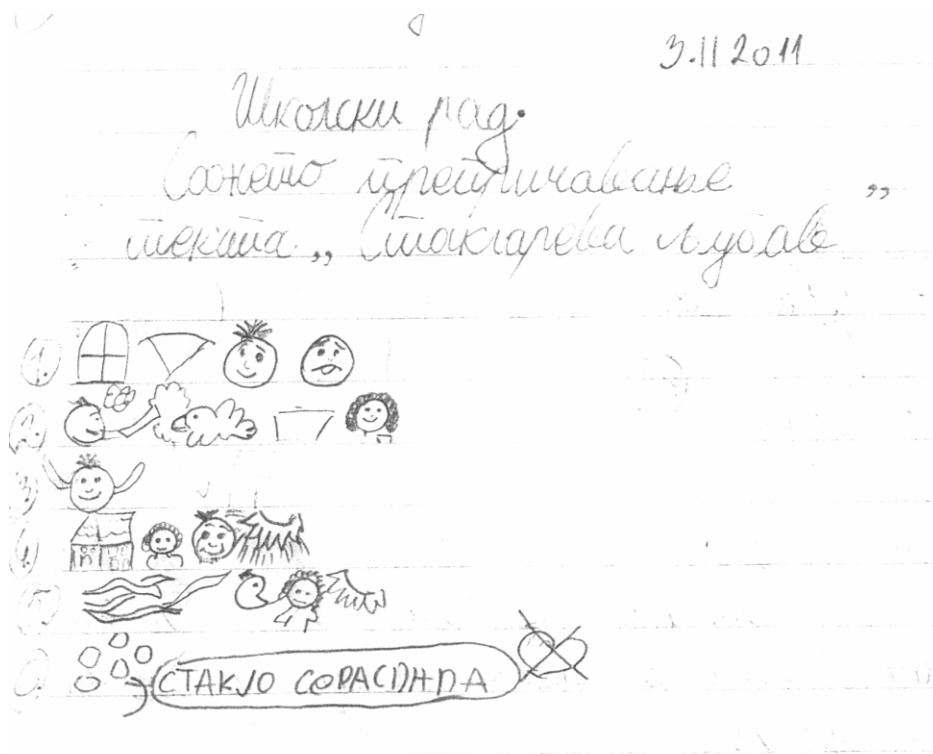
Легенда:

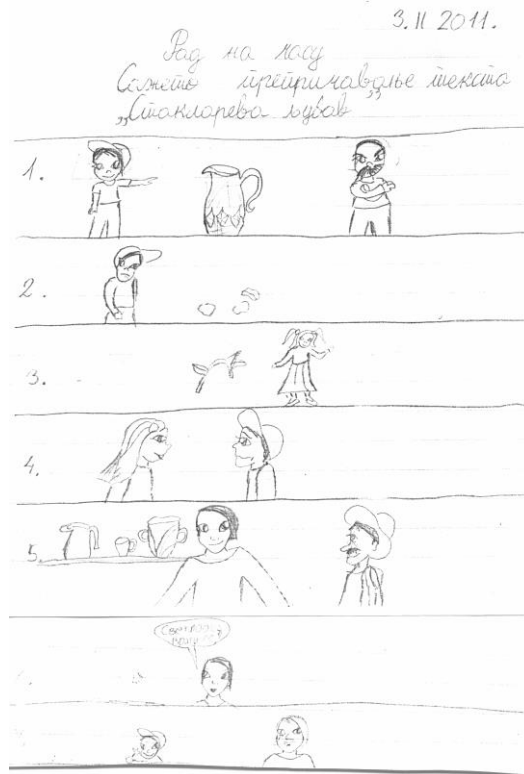
-  Активности учитеља/учитељице у којима учешће могу да узму и ученици
-  Активност ученика/ученица, индивидуално, у пару или вршњачком тиму

3.4. Искуства у примени методичких концепата за рецепцију књижевног текста у актуелној наставној пракси

Конзистентност идеје о примени методичких концепата за рецепцију књижевног текста проистекла је након дугогодишњег истраживања теоријских приступа у методици књижевности као и у методици разредне наставе уопште, усмерених на индивидуализиран приступ и оснаживање ученика/ученица за декодирање и покретање света успаваног у књижевном тексту. Промисао о подстицајној провокацији дечјег ума и емоција појавила се у тренутку када су ученици/ученице пожелели да графички прикажу ток драмске радње, приказавши по *x* - *оси* елементе драмске радње, а по *y* - *оси* њихов емотивни интензитет, добили смо „ЕКГ драмске радње“ (назив су дали сами ученици/ученице, прим. ауторке), срчани ритам драмског чина који, као и у животу, има своје амплитуде. Продукт свих наших настојања да настави књижевности приступимо у измењеном образовном окружењу, те школске 2009/2010. године, постао је искорак кâ новом приступу и формирању методичких концепата. Од тада више ништа није било исто.

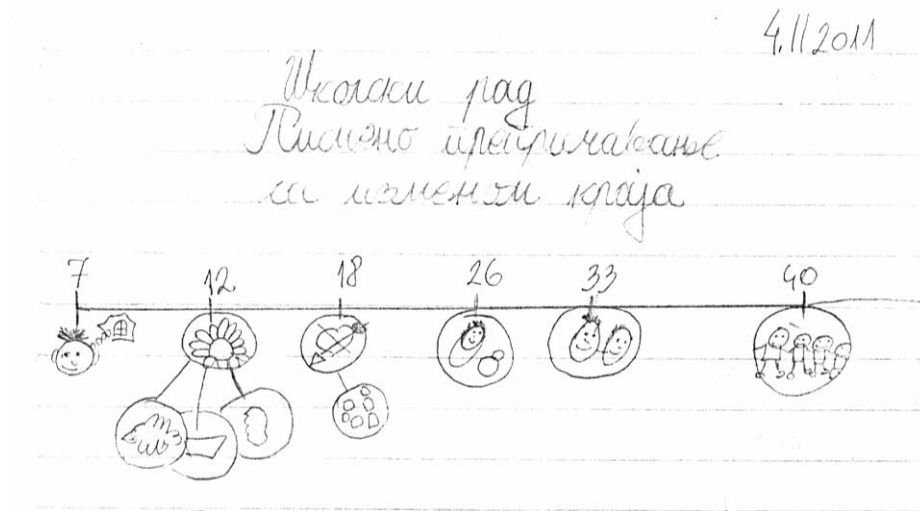
Упустили смо се у авантуру, игру, перформансе, мапирања, стрипове, графиконе, бројевне праве или ленте тока догађаја у књижевном тексту и отварали нове видике, постављали нове хоризонте очекивања.





Фотографије 1 до 3

Три различита приступа истом задатку – сажето препричавање текста *Стакларева љубав* уз коришћење асоцијативног приказивања садржаја (цртеж, линаја, симбол)



Фотографија 4

Примена графичког организатора наставе – лента тога догађаја пре, у току и након дешавања у књижевном тексту

Измењени приступ отелотворен у ново читање *Трнове ружице*, одломка из романа *Бамби*, *Шаренорепе*, тематско увезивање уметничке бајке *Стактарева љубав*, дигитализација - примена ИКТ технологије уз текст *Прича о Раку Кројачу*, компарирање књижевних текстова *Позно јесење јутро*, *Град и Први снег*, организовање суднице да би се разрешила дилема у тексту *Чик погодите зашто су се посвађали два златна брата* и многе измењене образовне ситуације, рађале су нове идеје у којима је свет књижевних текстова оживео, живео, али и данас живи са читаоцима/читатељкама.

Постојећа решења и предлози у методници усмереној ка књижевном тексту и насупротив њих дечји ум новог миленијума, нису наишли на партнерство, те је овај други, жељан слободног исказа, пронашао смислени ослонац у рецепцији и методичким концептима за рецепцију књижевног текста.

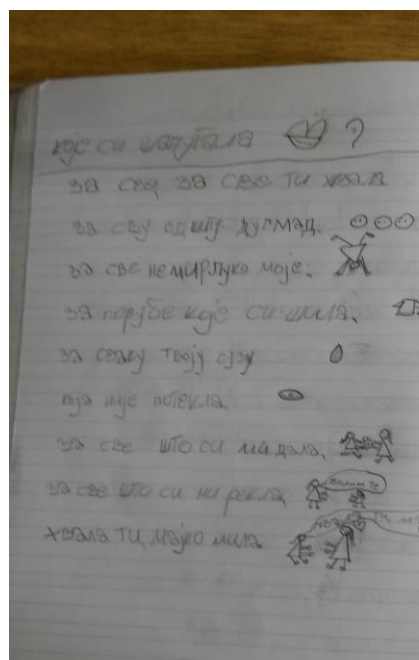
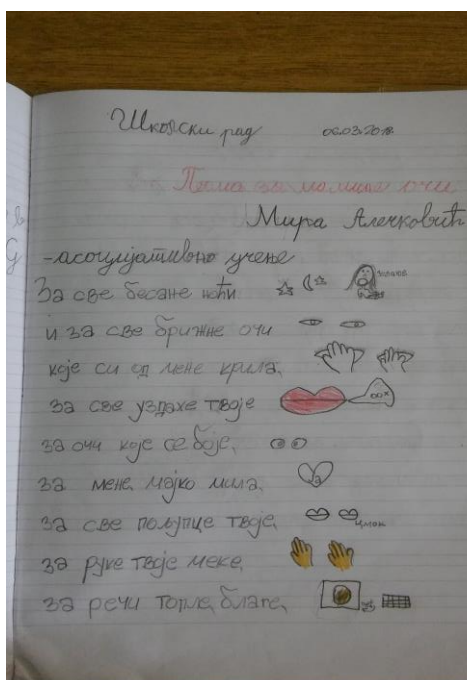
Наговештај успеха у развоју методичких концепата за рецепцију књижевног текста у периоду од школске 2012/2013. године до данас јесте показатељ да је у раду са ученицима/ученицама у одељењима где остварујем програм наставе и учења, кроз три различите генерације, 70% наставе књижевности остварено оваквим приступом.

У првом разреду школске 2012/2013. године, као и у школској 2016/2017. години, методички концепт за рецепцију књижевног текста примењен је у раду на књижевним текстовима: *Паче и пиле* (још у фази усвајања читања и писања), *Вук и зец*, *Бајка о лабуду*. *Пролећно јутро у шуми*, *Мајка Јову у ружици родила* (Фотографије 5 и 6, 7 и 8), *Кад почне киша да пада*, *Доживљаји мачка Тоше*, *Шаренорепе*, *Седам готована...* су у другом разреду школске 2017/2018. године реализовани методичким концептом за рецепцију књижевног текста. Очекивања од књижевног текста прерастају у очекивања од комплетног наставног окружења, што се манифестује трагањем за интердисциплинарним везама са осталим наставним предметима и животним ситуацијама.

Нове тенденције у теорији књижевности и методици разредне наставе, отварају могућности да се књижевни текст нађе у основи међупредметних веза, интердисциплинарних односа, али и да подстиче развој мишљења, како истиче Душан Радовић: „Ако смо научили децу да мисле, онда смо их оспособили да се сналазе у различитим животним ситуацијама, не литерарним него животним“ (Радовић, Д. 1969: 121).



Примена мапа ума у рецепцији књижевног текста, 2. разред



Фотографије 5,6, 7 и 8

Асоцијативно учење на примеру књижевног текста

На питање које поставља Сунчица Денић Михаиловић: „Где је место књижевним текстовима у настави и ван ње?“ (Денић, С. 2014: 17) одговор, у једном делу, налазимо у истраживању саме наставне праксе. Рефлективни практичар, ослањајући се на искуствена сазнања, али и уважавајући достигнућа научне мисли

усмерене на образовање, васпитање и развој дечје личности уопште, зна да књижевни текст јесте место за узлет дечје маште, креативности и стваралаштва, али и сазнања, учења и критичког сагледавања света. У атмосфери препознавања, назирања одговора и трагања за решењима у свету и језичком изразу књижевног текста, ученицима/ученицама се током протеклих 5 година нудио приступ који не намеће и не обавезује, већ провоцира и води, који својом поступношћу не одбацује у потпуности старо, већ користећи позитивна искуства надограђује нове кораке који су пријемчиви емотивном и сазнајном дечјем развоју.

Године 2014. отпочиње се са применом методичких концепата усмерених најпре на мањи обим међупредметне и унутарпредметне корелације са тенденцијом повећања нивоа умрежених образовних садржаја. Применом савремених технологија, које су снажна потпора мотивацији и свестранијем доживљају књижевног текста, као што је видео запис – инсерт из дугометражног филма рађеним на основу романа *Бамби* (Felix Salten), са наснимљеним коментарима и питањима који уводе ученике/ученице у дијалог са књижевним текстом, ушли смо у фазу мултимедијалне рецепције. Приказом методичког концепта за рецепцију књижевног текста *Ено где лети цвет*, настојима да конкретизујемо сврху, циљ и значај новог методичког присућа.

Услед ограничења важећег часовног система наставе, концепт рада на овом књижевном тексту организован је у току три радна дана, са односом часова један – два – један. Први час је био уводни, друга два представљају истраживање књижевног текста, односа између ликова, укрштања ученичких запажања и резултата рада на истраживачким задацима у кооперативним тимовима, док је четврти час представљао сумирање критичког осврта, позиционирање емоција у односу на доживљај о тексту и трасирање искуства ка неким новим хоризонтима очекивања.

Увод у рецепцију књижевног текста са ученицима/ученицама другог разреда урадили смо користећи наставу различитих нивоа сложености. Имајући у виду недовољно развијену вештину самосталног читања, овакав приступ нам је омогућио да се рецепција дешава још на овом првом часу и то веома успешно. Методички концепт приказујемо као саставни део форме припреме.

Увод у рецепцију књижевног текста – први час сусрета са књижевним текстом

Наставни предмет	Српски језик
Редни број часа	167.
Наставна јединица	„Ено где лети цвет“ Ф.Салтен, одломак из романа
Тип часа	обрада
Циљ и задаци часа	Циљ часа: Уочавање особености књижевног текста и ликова у њему. Задаци часа: Упознавање са новим књижевним одредницама роман-одломак; истраживање тока радње у тексту, поступака ликова и њихових особина; повезивање са сличним ситуацијама у животу; неговање позитивног става према природи.
	Циљ (ИОП2): Да ученица, уз помоћ цртежа са ликовима из текста, описује и саопштава своје мишљење о главном лику.
Врсте наставе и наставне методе	настава различитих нивоа сложености, кооперативни мозаик метод 2
Облик рада	фронтални, групни, индивидулани
Технике	„Венов дијаграм“, скала процене и чек листа за разумевање прочитаног
Стандарди	1СЈ.1.2.2. одговара на једноставна питања у вези са текстом, проналазећи информације експлицитно исказане у једној реченици, пасусу, или једноставној табели (ко, шта, где, када...) 1СЈ.1.5.3. одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту 1СЈ. 2.2.3. раздваја битне од небитних информација; одређује след догађаја у тексту 1СЈ. 2.5.4. одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова; и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту <u>СТАНДАРД за ИОП2</u> 1СЈ.1.2.2. одговара на једноставна питања у вези са текстом који слуша
Наставна средства и дид.материјали	листићи са истраживачким задацима, одштампани цртеж
Корелација	свет око нас и музичка култура
ТОК ЧАСА	
<p>Уводни део: Корак 1: Мотивациони део. Повежи ко је чије дете: коза, крава, овца, медведица, лавица, срна, свиња прасе, јагње, лане, јаре, теле, мече, лавић Које особине имају младунци животиња и човека? „Венов дијаграм“, ученици наводе, учитељица бележи. Сумирање, уочавање оних особина које се налазе у пресеку, а</p>	<p>Праћење за ИОП-2 Учествује у активности, даје своје предлоге</p>

<p>које су заједничке за особине потомака животиња и човека: радозналост, неопрезност...</p> <p><u>Истицање циља часа:</u></p> <p>„Ено где лети цвет“ Фекилс Салтен</p>		
<p>Главни део:</p> <p>Корак2: Упознавање са сажетком садржине романа. Информисање о значењу речи одломак. Учитељица чита текст сажетка романа. Ученици износе своје утиске ако су гледали филм „Бамби“ продукције В. Дизнија. Уочавају сличности и причају о ликовима.</p> <p>Корак 3: Подела задужења за рад у групи: Ученици пролазе све нивое сложености у изради задатака од А до В, тако се упознају са текстом и упућују у сложеније процесе који их очекују у следећем дану.</p>		<p>ИОП2-учествује у дијалогу и излагању. Ради ниво А са осталим ученицима. Даје предлоге, али их не записује. Користи одштампане слике као подсетник.</p> <p>ради задатке 1 и 2</p>
ПРВА ГРУПА		
<p>НИВО А</p> <p>1СЈ.1.2.2.</p> <p>70% основни програмски садржаји</p> <p>30 %</p> <p>разумевање и схватање информација</p>	<p>1. Како се зове текст о коме данас разговарамо?</p> <p>2. Где се дешава радња овог текста?</p> <p>3. Ко се све појављује на ливади? Запиши њихова имена.</p> <p>4. Када се дешава радња овог текста? Објасни на основу чега то закључујеш.</p> <p style="text-align: center;">НАПОМЕНА: ОВО МОГУ БИТИ ЗАДАЦИ ЗА ДВА УЧЕНИКА</p>	
ДРУГА ГРУПА		
<p>Б</p> <p>1СЈ.1.5.3.</p> <p>1СЈ. 2.2.3.</p> <p>70%</p> <p>разумевање и схватање информација</p> <p>30% учење открићем уз самосталну примену знања</p>	<p>1. Ко је главни лик у овом тексту? Зашто?</p> <p>2. Како се понашао Бамби на ливади? Објасни са две до три реченице.</p> <p>3. Који су главни догађаји у тексту? Запиши их.</p> <p>4. Зашто је Бамбију све било чудно и непознато? Да ли се и ти слично понашаш у новој ситуацији? Наведи пример када си ти својим родитељима постављао/ла безброј питања.</p>	
ТРЕЋА ГРУПА		

<p>В 1СЈ. 2.5.4. 70% учење открићем уз самосталну примену знања 30% задатака креативног успољавања и стваралачке примене знања</p>	<p>1. Које особине има Бамби? Објасни на примеру из текста. 2. Зашто се остала жива бића плаше Бамбија? Пронађи у тексту и подвуци. 3. Како се Бамби осећао због тога што га се остали плаше? Препоручи Бамбију како да се понаша у неким сличним ситуацијама. 4. Смеслите плакат са поруком за све оне који су први пут на ливади. Обојите га и презентујте члановима групе.</p>										
<p>Групе броје по 5 члана. Задатке са нивоа Б раде две групе у исто време. С.Б. (ИОП 2) је члан прве групе. Корак 4: Извештавање група; формирање одељенског мозаика на пану.</p>											
<p>Завршни део: Ученици/це попуњавају чек листу са питањима у вези са разумевањем текста ради адекватне припреме наредног часа. На папиру је скала процене на којој ученици бележе задовољство оним што су урадили током часа. Певање песме пролећу. Домаћи задатак: Размисли о могућој поруци/порукама текста и запиши је.</p>											
<p>Евалуација часа Оствареност циља часа</p> <table border="1" data-bbox="188 1323 624 1375"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				<p>Оствареност стандарда</p> <table border="1" data-bbox="646 1323 1075 1375"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				<p>Оствареност ИОП</p> <table border="1" data-bbox="1098 1323 1453 1375"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>			

ЧЕК ЛИСТА ЗА УОЧАВАЊЕ НИВОА РАЗУМЕВАЊА ОБРАЂЕНОГ ТЕКСТА

Исказ	Слажем се у потпуности	Делимично се слажем	Уопште се не слажем
У тексту „Ено где лети цвет“ главни лик је Бамби.			
Бамби је први пут на ливади и зато је збуњен и уплашен.			
Све животиње и биљке су се плашиле Бамбија.			
Осим Бамбија у тексту се помињу још и крокодил и жирафа.			
Бамби има проблем у сарадњи са становницима ливаде.			

Сумирањем евалуације часа и чек листе за уочавање нивоа разумевања обрађеног текста, створили су се услови за планирање наредног корака. Двочас, други и трећи час рада на рецепцији књижевног текста, организован је као огледни час који је снимљен и за РТ Нови Сад, као пример иновативног приступа у образовању, коме је присуствовао велики број колегиница и колега из разредне и предметне наставе 28.05. 2014. године у одељењу 2/3.

Наставни предмет	Српски језик
Редни број часа	168. и 169.
Наставна јединица	„Ено где лети цвет“ Феликс Салтен
Циљ и задаци часа	Циљ: Да ученици/це усвоје поступак основног нивоа рецепције књижевноуметничког текста уочавањем особина и поступака ликова и повезивањем са сличним ситуацијама у животу. Задаци: Уочавање везе између особина ликова и њихових поступака у тексту; Препознавање сличности у поступцима ликова из текста и деце; Неговање комуникацијских вештина у обраћању непознатим особама.
	ЦИЉ ИОП2: Да на основу слике именује животиње из текста, самостално реши свој задатак и учествује у раду групе.
Врста наставе и наставне методе	интерактивна настава различитих нивоа сложености, кооперативни мозаик метод 2, <i>метода укритања на нивоу провере могућности примене</i>
Облик рада	индивидуални, групни
Технике	чињење – дешавање у учioniци,
Стандарди	1СЈ.2.2.7. изводи једноставне закључке на основу текста (предвиђа даљи ток радње, објашњава расплет, уочава међусобну повезаност догађаја, на основу поступака јунака/актера закључује о њиховим особинама, осећањима, намерама и сл.) 1СЈ.2.5.4. одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова; и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту. 1СЈ.3.5.2. уочава узрочно последичне везе међу догађајима у тексту <u>СТАНДАРД за ИОП2</u> 1СЈ.1.2.2. одговара на једноставна питања у вези са текстом који слуша
Наставна средства и дид.материјали	наставни листићи са истраживачким задацима, дидактички филм, лап топ, видео бим, сценографија
Корелација	свет око нас, музичка култура, ликовна култура

ТОК ЧАСА	
<p>Уводни део:</p> <p>1.корак Мотивација; Ученици гледају филм кога прати текст приче о Бамбију и његовим проблемима. Бамби жели да му ученици/це помогну и поуче о тајнама ливаде и живота на њој, како би се сви осећали добро, а не уплашено. Ученици/це су распоређени/е за групни рад као на претходном часу.</p> <p>2.корак Кутија за питања која је Бамби послао ученицима/цама у вези са животом на ливади стоји на постољу. Представник/ца групе долази и из ње вади папир у истој боји каква је и боја његове/њене групе. Чита мотивациони текст и циљ рада своје групе. Ученици/це својим излагањем представљају и циљ часа.</p>	<p>ИОП 2</p> <p>Посматра филм, одлази са својим чланом групе да узме задатак из кутије.</p>
<p>Главни део:</p> <p>Ученици/це раде у шест група, овде су дати примери за три. Питања су урађена на основу чек листе о разумевању прочитаног коју су ученици попунили на претходном часу.</p> <p>3.корак: Ученици раде на својим задацима</p>	<p>ИОП 2</p> <p>Учествује у раду групе са својим задацима и сликом. Упознаје чланове групе са својим задатком. Учествује у излагању групе.</p>
ПРВА ГРУПА – ТРАВА 1 и 2	
<p>НИВО А</p> <p>1СЈ.1.2.2. за ИОП2</p> <p>1СЈ.2.2.7.</p> <p><i>70% основни програмски садржаји</i></p> <p>30 % разумевање и схватање информација</p>	<p>Бамбијева молба:</p> <p>На ливади сам срео различита створења. Све је око мене скакало, летело и било предивно.</p> <p>Помозите ми да знам имена нових пријатеља и којим редоследом сам их сусрео на ливади.</p> <p>ПОМОЋ БАМБИЈУ</p> <p>1.Погледај слику и именуј животиње које на њој видиш, а затим уради задатке са листића. (ИОП 2)</p> <p>Напишите писмо Бамбију у коме ће се наћи одговори на следећа питања:</p> <p><i>1. Напишите редослед догађаја у тексту.</i></p> <p><i>2. Које биљке и животиње је Бамби видео на ливади?</i></p> <p><i>3. Зашто је Бамби помислио да је лептир цвет, а скакавац трава?</i></p> <p>4/1 Покажите Бамбију како је могао да се обрати лептиру да би га погледао изблиза. Одглумите у пару.</p> <p>4/2 Покажите Бамбију како је још могао да се</p>

	<p>обрати скакавцу када га је уплашио. Одглумите у пару.</p> <p>Задатак за целу групу:</p> <p>На крају писма напишите шта сте и ви научили из ове приче.</p>	
ДРУГА ГРУПА цвеће		
<p>Б</p> <p>1СЈ.2.2.7. 1СЈ.2.5.4.</p> <p>70% <i>разумевање и схватање информација</i></p> <p>30% учење открићем уз самосталну примену знања</p>	<p>Бамбијева молба:</p> <p>Ливада је лепа и ја сам на њој уживао, али ме је мама упозорила да сам превише радознао и да нисам пазио на становнике ливаде. Молим вас објасните ми које то особине имам ја, а које становници ливаде. Да ли смо сви ми малишани исти ?</p> <p>ПОМОЋ БАМБИЈУ</p> <p>Напишите писмо Бамбију у коме ће се наћи одговори на следећа питања:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Напишите особине Бамбија.</i> 2. <i>Напишите особине скакавца.</i> 3. <i>Шта је заједничко Бамбију и скакавцу?</i> 4. <i>Објасните Бамбију у чему су слични он и остали становници ливаде.</i> 5. <i>Смислите шта би Бамбију одговорило цвеће да је проговорило.</i> <p>Задатак за целу групу:</p> <p>На крају писма напишите шта сте и ви научили из ове приче.</p>	
ТРЕЋА ГРУПА лептири и скакавци 1 и 2		
<p>В</p> <p>1СЈ. 2.5.4. 1СЈ.3.5.2.</p> <p>70% учење <i>открићем уз самосталну примену знања</i></p> <p>30%</p>	<p>Бамбијева молба:</p> <p>Тужан сам и жао ми је мојих поступака. Узнемирио сам становнике ливаде. Објасните ми зашто су се они уплашили и како треба да се понашам ако се опет нађем у сличној ситуацији. И још нешто, умало да заборавим. Научите ме како да их све развеселим.</p> <p>ПОМОЋ БАМБИЈУ</p> <p>Напишите писмо Бамбију у коме ће се наћи</p>	

<p>задатака креативног испољавања и стваралачке примене знања</p>	<p>одговори на следећа питања:</p> <p>1/1 Зашто ниједан лептир није стао да га Бамби погледа?</p> <p>2/1 Објасните реченицу коју је изговорио скакавац: Никад се не зна ко је тај који долази, па треба бити опрезан. Зашто су становници ливаде опрезни?</p> <p>3. Шта још треба да знаш када кренеш на ливаду?</p> <p>4. Припремите наступ уз песму „Пролеће је процвало“, тако ће се развеселити сви становници ливаде.</p> <p>Задатак за целу групу:</p> <p>На крају писма напишите шта сте и ви научили из ове приче.</p>										
<p>4. корак: Извештавање група</p> <p>Ученици читају своја писма Бамбију и отварају дискусију са својим другарима, становницима ливаде, који допуњују писма уколико то желе. Учитељица попуњава пано УКРШТАЊА – приказ текста.</p>											
<p>Завршни део:</p> <p>Слушамо Бамбијево обраћање са филма.</p> <p>Попуњавање плаката - задовољство што сам помогла/ао Бамбију</p>											
<p>ЗАДОВОЉНА САМ – ЗАДОВОЉАН САМ</p>	<p>МОГАО САМ ЈОШ ДА СЕ ПОТРУДИМ</p>										
<p>ДЗ. Опиши како се Бамби осећао када је добио ваше писмо, наслов рада може бити Кад је Бамби добио писмо, он је... или тему смислите сами.</p>											
<p>Евалуација часа Оствареност циља часа</p>	<p>Оствареност стандарда</p>	<p>Оствареност ИОП</p>									
<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>			

Прилагођени задаци - ИОП 2

1. Ко чува Бамбија? Заокружи.		
	МАМА	ТАТА
2. Где је Бамби упознао нове другаре? Подвуци тачну реченицу. Бамби их је упознао на ливади. Бамби их је упознао у шуми.		
3. Какав је Бамби? Споји тачан одговор.		
	неваспитан.	
Бамби је	гладан.	
	радознао.	

Задаци за рад група рађени су у складу са принципима наставе различитог нивоа сложености који су дати у табеларном приказу. Оваквим нивелисањем захтева се постиже виши ниво диференцијације и омогућава да ученици/ученице прођу од најједноставних до најсложенијих захтева.

Опис структуре захтева задатака у настави различитог нивоа сложености
(Илић, М. 1984)

Тип вежбе	Опис
ПРВИ ТИП - А	70% задатака из основних програмских садржаја и 30% разумевања и схватања информација
ДРУГИ ТИП - Б	70% задаци са разумевањем и схватањем информација и 30% учења открићем уз самосталну примену знања
ТРЕЋИ ТИП - В	70% задатака одговарају учењу путем открића и 30% задатака креативног испољавања и стваралачке примене знања.

Заврши део примене методичког концепта, који се одвијао током три радна дана и у оквиру четири наставна часа, био је планиран за анализу домаћег задатка. Ученици/ученице су писали кратак есеј на тему *Кад је Бамби добио писмо, он је...* Организован је групни рад у оквиру нових група. Задатак тима је био да сваки члан прочита свој домаћи задатак осталим члановима групе, остали врше процену његовог задатка на основу критеријума датих у табеларном приказу. Групе су извештавале о резултатима анализе домаћег задатка те су добијени подаци послужили као повратна информација о тренутно **достигнутом нивоу развоја ученика/ученица за доношење критичког мишљења у вези са књижевним текстом**, што ће бити добра смерница за даљи рад и увођење у поступак рецепције. Критеријуми за процену домаћег задатка – есеј на тему *Кад је Бамби добио писмо, он је...*

Критеријум	Није остварен	Остварен у мањој мери	Остварен
Постоји повезаност између садржаја текста и домаћег задатка.			
У задатку је саопштено лично мишљење/став ученика/ученице о тексту.			
У задатку је саопштено лично мишљење/став ученика/ученице о ликовима.			
Наведен је пример из живота.			

Након остваривања методичког концепта учили су да је ученицима/ученицама овакав приступ изузетно одговарао. Учионица је постала радионица у којој се дешавало учење – рецепција књижевног текста на неоубичајен начин. Делић атмосфере као и завршни плакат, може се видети на фотографијама. На плакату је продукт методе укрштања којом смо резимирали наш рад на овом књижевном тексту.



Фотографија 9

Сценографија дела ливаде из књижевног текста *Ено где лети цвет*

У кутији су Бамбијева писма којима се он обраћа ученицима/ученицама за помоћ како да се понаша према становницима ливаде. У позадини је огласна табла на ливади где су ученици/ученице остављали (читали) Бамбију писмо са одговором.



Фотографија 10

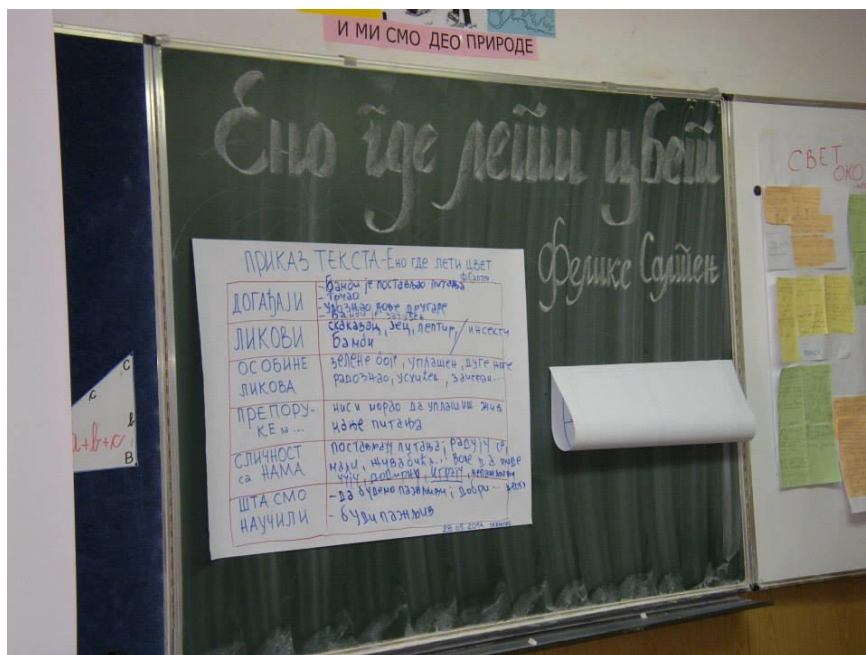
Тимски рад на изради плаката који ће поучити посетиоце ливаде како да се понашају на њој и да уважаје све њене становнике.



Фотографија 11

Симулација договора између Бамбија и лептира у вези са узајамним поштовањем и уважавањем.

Књижевни текст нам је послужио као основа за превазилажење и неких васпитних ситуација у међусобној комуникацији између ученика/ученица у одељењу.



Фотографија 12

Приказ текста на плакату на основу примене методе укрштања током извештавања тимова



Фотографија 13

Жамор, рад, камера, гости...а ми радимо да што пре помогнемо Бамбију и одговоримо на велики број његових питања.

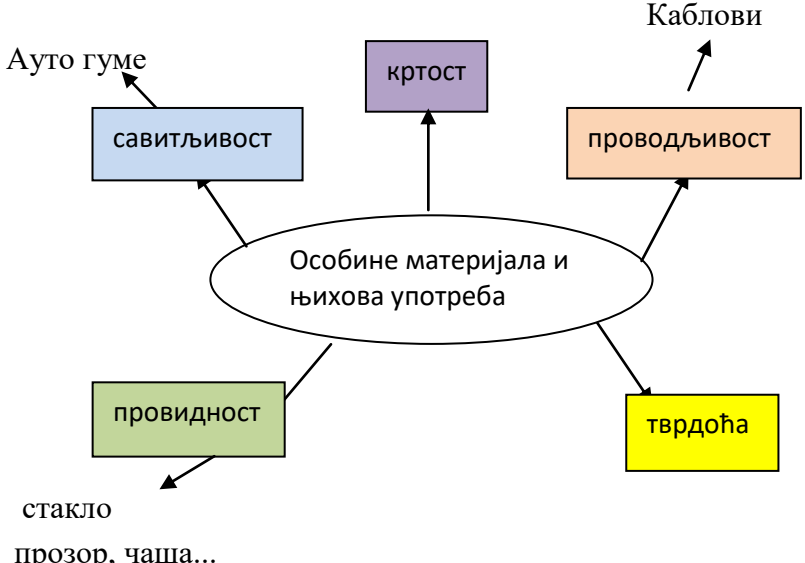
Књижевни текст оснажује дете и носи му дарове попут „способности саосећања са другима, контроле сопствених емоција, стварање добрих односа у окружењу“ (Денић, С. 2014: 18) чиме се гради позитивна атмосфера у школском колективу и утемељују квалитетни односи за живот у социјалном окружењу. Текст Ено где лети цвет, дат као одломак из романа *Бамби* аутора Феликса Салтена (Felix Salten), током четворочасовног дијалога са ученицима/ученицама, представљао је поље истраживања, успостављања кооперативних односа међу вршњацима, средство пружања подршке онима који спорије напредују и алат у превазилажењу несугласица у односима између вршњака. У њему је садржај за интердисциплинарне и колеративне везе између различитих наставних предмета, али пре свега и изнад свега, простор у коме се машта, креира, надограђује, процењује, предлаже и мисли о ликовима књижевног текста који је настао много година пре рођења читатељки/читаоца који су га својом снагом ума актуелизовали и привели потребама и специфичностима своје генерације.

Као пример прилагођавање наставног процеса и измењеног приступа планирању, овај час је приказан и у раду *Уважавање достигнутог нивоа развоја ученика и примена мотивационих стратегија у настави*, објављеног у часопису Педагошка стварност (Година LXI, број 4; стр. 633 -644; Нови Сад 2015; ISSN 0553-4569)

У току даљег истраживања могућности рецепције књижевног текста са ученицима/ученицама млађег школског узраста, приступило се реализацији тематског планирања у коме је књижевни текст полазна основа успостављања интердисциплинарних веза између садржаја различитих наставних предмета. Пример који је презентован на XXIX Сабору учитеља, Смотра стваралаштва учитеља у образовно – васпитном процесу у Београду 13/14. јун 2015. послужио је и као основа за прегледни рад *Мотив књижевног дела за децу као кључни појам у тематском приступу реализације наставе*, Учитељ (34), 1, Београд, стр. 25-37. Овде наводимо пример припреме у коме се јасно виде елементи методичког концепта за рецепцију који је, као флексибилна мрежа корака, омогућио ученицима/ученицама да изађу из оквира књижевности и истражују у неким другим научним областима, али и да своје искуствене процесе сумирају и врате назад у окриље књижевности.

ПРИПРЕМА ЗА ТЕМАТСКИ ДАН - У СВЕТУ СТАКЛА уз примену методичког концепта за рецепцију књижевног текста

Наставни предмети	Природа и друштво, српски језик, математика, ликовна култура, музичка култура и чувари природе
Датум и време одржавања	3.12.2014. од 11 и 30 до 14 и 30.
Наставне јединице	Својство материјала одређује њихову употребу и људске делатности; <i>Стактарева љубав</i> – Г.Олујић; Јединице за мерење запремине течности l, dl, cl; Линеарна и површинска орнаментика; Препознавање и извођење ритмичко-мелодијских мотива (Лабудово језеро, П. И. Чајковски); Право на здраву животну средину.
Тип часа	Проширивање знања, обрада, вежбање,
Циљ и задаци часа	<p><i>Циљ:</i> Интердисциплинарним приступом садржају омогућити да ученици/це стичу знања из различитих извора, повезују и примењују иста у практичним задацима и проширују своје читалачке и истраживачке способности.</p> <p><i>Задаци:</i></p> <p><i>Образовни:</i> Упознати особености текста ауторске бајке. Кроз практичне задатке увежбавати садржаје о мерењу и мерним јединицама за запремину течности и проширити знања о вези између карактеристика материјала, његове употребе и декорације као и делатности људи.</p> <p><i>Васпитни:</i> Подстицање кооперативног рада, интересовања за истраживања, доношења закључака кроз дискусију у групи и њихово слободно саопштавање. Неговање правилног односа према животној средини и развој естетских потенцијала ученика.</p> <p><i>Функционални:</i> Усвојити поступке мерења и одређивања запремине у практичним ситуацијама, применити усвојена знања на уређењу простора кроз декорацију предмета од стакла.</p>
	ЦИЉ И ЗАДАЦИ за ИОП1 и ИОП2: Подстицање укључења у групни рад и решавање прилагођених задатака у вези са садржајима
Наставне методе	Кооперативне методе (мозаик 2), метода рада на тексту, метода решавања задатака и метода практичних радова
Облик рада	Фронтални, групни, индивидуални, рад у пару
Технике	Олуја идеја; слагалица; мапирање
Стандарди	1ПД.1.3.5. И 1ПД.2.3.6.; 1СЈ.1.2.2.1СЈ.2.2.3.1. И 1СЈ.2.5.5. 1МА.1.4.2. И 1МА.2.4.3
Наставна средства и	Наставни листићи са диференцираним задацима; мензуре,

дид.материјали	предмети од стакла, темпере, лап топ, видео бим
Реализатори:	Славојка Милошевић III1, Маја Биберцић III2, Даница Коцевска III3 и Љиљана Чакаревић III4 ОШ „Михајло Пупин“ Ветерник
ТОК ЧАСА	
<p>1.Корак; Природа и друштво (30 минута) Уз коришћење технике „олуја идеја“ ученике увести у причу о материјалима и њиховој употреби. Кључна реч за почетак технике је: ОСОБИНЕ МАТЕРИЈАЛА</p>  <p>На основу исказаних особина одређујемо предмете који се од тих материјала праве и у складу са особиним материјала и користе. Стварају се нови линкови на дате везе.</p> <p>Посебно обележити особине: кртост и провидност. Долазимо до закључка да те особине има СТАКЛО.</p> <p>Ученици гледају првих 10 слајдова са III презентације.</p> <p>Упознати ученике да се различити материјали користе у производњи различитих предмета. Када човек нешто производи, кажемо да он ДЕЛА – РАДИ. Зато се човеков рад назива делатност. Делатности у којима се као резултат рада добија неки предмет зову се ПРОИЗВОДНЕ, а оне у којима се не добија производ већ пружа услуга или учи, лечи...зову се НЕПРОИЗВОДНЕ делатности.</p> <p>Питање за ученике: Којој групи припада рад са стаклом?</p> <p>2.Корак; Подела група и објашњење начина рада током тематског дана.</p> <p>Свако од чланова групе ради по један задатак и одговара одмах испод питања. На папир лепе текст који су сложили, испод текста питања са одговорима а изнад текста наслов те целине.</p> <p><u>Током реализације садржаја из српског језика емитују се слајдови од 11 до 16 уз кратко коментарисање.</u></p>	<p>ИОП 1 и ИОП2, учествују у разговору и дају своје предлоге</p> <p>Сваки истраживачки центар има посебне задатке за ИОП 1 и ИОП2. Ученици се крећу са осталим ученицима кроз све истраживачке центре и учествују у раду.</p> <p>Питања за ИОП1 и ИОП2: Ко су ликови у овом тексту?</p>

3. корак; Српски језик, 20 минута (10+ 10)

ПРВА ГРУПА:

1. Кога је дечак посматрао док ради?
 2. Зашто отац није веровао да ће дечак постати стаклар?
 3. Шта је дечак радио крадомице у стаклари?
 4. Зашто дечак није одустајао од дувања стакла?
Шта мислите о поступцима дечака а шта о поступцима оца?
Упоредите своја мишљења.
-

ДРУГА ГРУПА:

1. Шта се десило једне снежне ноћи у стаклари?
2. Које две фигуре је дечак најпре направио?
3. Трећа фигура од стакла било је изненађење за њега? Шта се догодило? Објасни.
4. Зашто је девојчица од стакла могла да борави у дечаковој кући?

Објасните како разумете однос између Светлооке и дечака.

ТРЕЋА ГРУПА:

1. Какве промене је код дечака примећивала његова мајка?
2. Шта је све дечак успевао да направи од стакла у присуству Светлооке?
3. Како су мајстори из стакларе реаговали на његов успешан рад?
4. Чег се дечак плашио?

Како се мењао дечак и шта је томе био узрок? Објасните.

ЧЕТВРТА ГРУПА:

1. Зашто су људи из далека долазили да виде како млади стаклар ради?
 2. Шта се десило када није успео да направи паучину с капима росе? Објасни.
 3. Зашто је млади стаклар мислио да је Светлоока била само сан?
 4. Прича се понавља. Објасни како?
Шта је у ствари била Светлоока? Ко је за тебе Светлоока?
-

Материјал: Копије текста исечене за слагање; папир са питањима и папир за лепљење делова текста у слагалицу.

Групе 3 и 4 се дуплирају. Ученици код извештавања укратко испричају садржај целине и саопштавају наслов за ту целину. На табли се формира одељенски пано (мозаик) са резултатима рада група.

Између садржаја из српског језика и математике приказати слајдове 17 и 18

<p>4.Корак; Математика; 20 минута (10+10)</p> <p><u>Ученицима приказати слајдове 19 и 20 и поновити садржаје о мерењу запремине течности.</u></p> <p>Ученици остају у истим групама и настављају са радом. Најпре решавају теоријске задатке са циљем подсећања на односе мерних јединица, а затим и практичне задатке за мерење (сипање, пресипање, досипање)</p> <p>Задаци:</p> <p>ПРВА ГРУПА:</p> <p>Стаклена флаша има запремину 1l. Напуните је водом, а затим преспите ту воду у стаклену теглу. Да ли је сва вода из флаше стала у теглу? Закључите ко има већу запремину (тегла или флаша).</p> <p>Други задатак је на наставном листићу.</p> <p>ДРУГА ГРУПА:</p> <p>Стакленом теглицом од 1dl напуните већу стаклену теглу водом до врха. Затим размислите и закључите колика је запремина велике тегле.</p> <p>Други задатак је на наставном листићу.</p> <p>ТРЕЋА ГРУПА:</p> <p>У прву стаклену теглу сипајте 3 dl течности уз помоћ мензуре. У другу сипајте 60 cl. Ставите тегле једну поред друге и упоредите у којој има више течности? Запишите то и упоредите.</p> <p>Други задатак је на наставном листићу.</p> <p>ЧЕТВРТА ГРУПА:</p> <p>Помозите куварици да измери воду и млеко за палачинке. Воде треба 1 dl, а млека 40 cl. И млеко и воду можете сипати у стаклену теглу. Куварица вам се захваљује на помоћи.</p> <p>Други задатак је на наставном листићу.</p> <p><i>Материјал: наставни листићи са задацима; мензуре; тегла, флаша...</i></p> <p>Групе 3 и 4 се дуплирају. Код извештавања ученици саопштавају добијене резултате и упоређују са парним групама.</p> <p>5. Корак; Звуци стакла; Музичка култура, 10 минута</p> <p><u>Ученицима приказати слајдове 21, 22 и 23 и поновити садржаје о ритмичкој динамици извођења композиције.</u></p> <p>Ученици слушају звук ломљења стакла и композицију „Лабудово језеро“ у извођењу на чашама напуњеним водом. Уочавају да је ритмички и мелодијски композиција иста као и кад је изводи оркестар.</p> <p>6. Корак; Ликовна култура; 30 минута</p> <p><u>Ученицима приказати слајд 24.</u></p> <p>Ученици прате ПП презентацију о начину декорисања стакла и добијају упутства како да линеарном и</p>	<p>Задаци за ИО1 и ИОП2:</p> <p>Измери 2 децилитра у мензури и пресипај у флашу. Шта примећујеш?</p>
---	--

<p>површинском орнаментником декоришу предмете од стакла користећи темпере и четкице.</p> <p>Ученицима приказати слајд 25.</p> <p><i>Материјал: тегле, флашице, темпере, четкице.</i></p> <p>7. Корак; Чувари природе; 10 минута</p> <p>Током рада са стаклом и током употребе предмета од стакла долази до ломљења. Стаклена амбалажа која се не враћа приликом куповине нових производа се гомила. Шта са њима?</p> <p>Филм о рециклажи. Ученике подстаћи на дискусију уз коришћење питања са ПП презентације.</p> <p>Задатак за све: у оквиру група један пар боји знак за рециклажу, а други пар црта своју идеју за контејнер у коме би се одлагало стакло.</p> <p>Ученицима приказати слајд 26, 27, 28, и 29.</p> <p><i>Материјал: копија знака за рециклажу и папири за цртање контејнера</i></p>																										
<p>Завршни део:</p> <p>Слајдови 30 и 31 на презентацији јесу уједно и сумирање тематског дана и договор за домаћи задатак.</p> <p>Евалуација часа о стеченом знању и личном задовољству.</p> <p>Табела за евалуацију о стеченом знању на часу.</p>																										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>САДРЖАЈ</th> <th>ЈАСНО</th> <th>ДЕЛИМ ЧНО ЈАСНО</th> <th>НИЈЕ ЈАСНО</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ПРАВЉЕЊЕ СТАКЛА</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>МАТЕМАТИЧКИ ЗАДАЦИ</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>БОЈЕЊЕ СТАКЛА</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ЧУВАРИ ПРИРОДЕ</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		САДРЖАЈ	ЈАСНО	ДЕЛИМ ЧНО ЈАСНО	НИЈЕ ЈАСНО	ПРАВЉЕЊЕ СТАКЛА				КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ				МАТЕМАТИЧКИ ЗАДАЦИ				БОЈЕЊЕ СТАКЛА				ЧУВАРИ ПРИРОДЕ				
САДРЖАЈ	ЈАСНО	ДЕЛИМ ЧНО ЈАСНО	НИЈЕ ЈАСНО																							
ПРАВЉЕЊЕ СТАКЛА																										
КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ																										
МАТЕМАТИЧКИ ЗАДАЦИ																										
БОЈЕЊЕ СТАКЛА																										
ЧУВАРИ ПРИРОДЕ																										
<p>За евалуацију утисака ученика о задовољству реализованим тематским даном је пано емоција који је залепљен на вратима и у који ученици уписују „смајлија“ или „тужића“</p> <p>На основу евалуације се изводе закључци и планира даљи рад у вези реализованих садржаја.</p>																										
<p>Евалуација часа</p> <p>Оствареност циља часа</p>		<p>Оствареност стандарда</p>	<p>Оствареност ИОП</p>																							
<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>					<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>				<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>																	

Презентација тематског дана коју су пратили ученици/це

У СВЕТУ СТАКЛА ТЕМАТСКИ ДАН УЧЕНИКА 3. РАЗРЕДА ОШ "МИХАЈЛО ПУПИН" ВЕТЕРНИК

Тематски дан припремиле и реализују
учитељице:

Славојка Милошевић Ш:
Маја Биберцић Ш:
Даница Коцевска Ш:
Љиљана Чакаревић Ш:

КО САМ ЈА?



- Здраво другари!
Зovem се Светлоока.
Настала сам у једној
радионици вредног
мајстора. Данас ћу се
дружити са вама и
испричаћу вам
занимљиве приче о
себи.

КАКО САМ НАСТАЈА?



ОДАКЛЕ ДОЛАЗИМ?

Моја земља



Пре мог настанка било
је...



ОД КАДА СЕ СТАКЛО ПРОИЗВОДИ

Пре 3000 година у
Египту



Најбоље стакло прављено је
у Венецији пре 500 година

- Тада настају прва
огледала и прве
наочаре

ДА, НАПРЕВЉЕНА САМ ОД СТАКЛА!

Како настаје стакло

- Материјал од ког се
стакло прави је кварц.
- Он се налази у
природи и то у стенама
и песку
- Материјал је веома
тврђ па га је потребно
уситнити а затим
истопити на великим
температурама
- Кад се он истопа
настаје течна маса а
коју треба обликовати.

Ко су мајстори стаклари

- Филм о дувачима
стакла

ГРОЗДАНА ОЛУЈИЋ

СТАКЛАРЕВА ЉУБАВ
Ауторска бајка



САЗНАЈТЕ СВЕ О МОМ
НАСТАНКУ

○ Прва група

1. Кога је дечак посматрао док ради?
2. Зашто отац није веровао да ће дечак постати стаклар?
3. Шта је дечак радио крадомнице у стаклари?
4. Зашто дечак није одустајао од дувања стакла?

○ Друга група

1. Шта се десило једне снежне ноћи у стаклари?
2. Које две фигуре је дечак најпре направио?
3. Трећа фигура од стакла било је изненађење за њега? Шта се догодило. Објасни.
4. Зашто је девојчица од стакла могла да борави у дечаковој кући?

САЗНАЈТЕ СВЕ О МОМ
НАСТАНКУ

○ Трећа група

1. Какве промене је код дечака примећивала његова мајка?
2. Шта је све дечак успео да направи од стакла у присуству Светлооке?
3. Како су мајстори из стакларе реаговали на његов успешан рад?
4. Чег се дечак плашио?

○ Четврта група

1. Зашто су људи из далека долазили да виде како млади стаклар ради?
2. Шта се десило када није успео да направи паучину с капима росе? Објасни.
3. Зашто је млади стаклар мислио да је Светлоока била само сан?
4. Прича се понавља. Објасни како?

ШТА СТЕ САЗНАЛИ?

○ Излагање група:

1. Представници група испричају укратко садржај који су читали и прочитају наслов целине .
2. Свака група лепи свој плакат (на табли или зиду учioniце) и тако формирамо одељенски пано – мозаик.
3. На крају излагања један ученик прочита све наслове целина у тексту.

ОВАКО САМ НАСТАЛА ЈА - СВЕТЛООКА.



МОЈЕ СЕСТРЕ И БРАЋА ПО
ПОРЕКЛУ

○ Уметнички предмети



○ Употребни предмети



ЖИВОТ СА СТАКЛОМ

○ И ово су моји рођаци



○ А и ови су као и ја...



СТАКЛО УЗ КОЈЕ СЕ УЧИ

Лабораторија



Математика и стакло



ЗАПРЕМИНА ТЕЧНОСТИ

ЈЕДИНИЦЕ ЗА
МЕРЕЊЕ ЗАПРЕМИНЕ
ТЕЧНОСТИ

ОДНОС МЕРНИХ
ЈЕДИНИЦА

- Основна јединица за мерење запремине течности је **ЛИТАР (l)**
- Мање јединице од литра су:
 - децилитар (dl), десети део литра
 - центилитар (cl), стоти део литра

$$1l = 10 dl$$

$$1l = 100 cl$$

$$1dl = 10 cl$$

СТАКЛО ПРОИЗВОДИ ЗВУК

Свет око нас је препун звукова.

То су звукови који настају због различитих кретања у природи.

Много звукова човек производи сам.

Неки су и непријатни као што је звук ломљења стакла.



- Неки музичари су своје умеће свирања класичне музике обогатили свирањем на стакленим чашама напуњеним водом
- Сада ћете чути композицију ~Лабудово језеро~ од Петра Илича Чајковског

СТАКЛО И УМЕТНОСТ

Постоје различити поступци за израду уметничких предмета од стакла. Ови су најчешћи.

1. Бојење стакла тако што се боја убацује у отопљену масу пре него што се изради предмет
2. Витраж; спајање комада стакла у боји тако што се убацује у рам. Овим поступком раде се прозори, лампе, стаклени сводови – кровови и сл.
3. Цртање и бојење стакла; стаклена површина се осликава специјалним бојама по жељи онога који црта.

Ви ћете сада цртати на стаклу и бојити стаклену површину темперама.

НАКИТ ОД СТАКЛА



ЧУВАРИ ПРИРОДЕ

- Рециклажа је поступак којим се од старих ствари праве нове.
- Прерадом отпада се смањује загађење и број депонија смећа, штеди се енергија и чувају се природна богатства



ШТА СМО САЗНАЛИ - НАУЧИЛИ

Шта смо сазнали

Извештавање група:

1. Да ли је корисно рециклирати стакло? Зашто?
2. На који начин Ви рециклирате стакло?
3. Три стрелице означавају три фазе: редукуј, користи поново и рециклирај. Осликајте симбол за рециклажу по жељи.
4. Како би по Вама изгледао контејнер за рециклажу?

ДА ВАС ПОДСЕТИМ



- Стакло се не налази слободно у природи.
- Топљењем материјала настаје маса од које се у стакларама израђују предмети од стакла
- Стакло је свуда око нас: свакодневни живот, музика, математика, ликовна уметност, рециклажа.

ДА ВАС ПОДСЕТИМ

- Плод сам нечије маште.
- Настала сам у занатској радионици.
- Стаклари припадају производним делатностима.
- Моје име је Светлоока јер сам провидна и од стакла.
- О чему ви маштате?
- Шта желите да направите?
- Шта би вас учинило срећним?
- Напишите то у вашим свескама.



Фотографија 14

Примена технике слагалица – уочавање и повезивање делова текста *Стакларева љубав* у целину



Фотографија 15

Математички садржаји – запремина течности у посудама од стакла



Фотографија 16

Техника олуја идеја за понављање садржаја о особинама материјала



Фотографија 17

Осликавање предмета од стакла – ликовна култура

Прилагођавање наставног плана и програма различитим способностима и карактеристикама ученика/ученица у складу са захтевима инклузивног образовања, пред координаторе/ке наставе поставља одговоран и важан задатак, а то је прилагођавање наставних садржаја претходним постигнућима, интересовањима и индивидуалним способностима ученика/ученица. Књижевни текст *Прича о Раку Кројачу*, Десанке Максимовић послужио нам је као основа за употребу мултимедијалних и информационих технологија у наставни процес кроз који смо, захваљујући методичком концепту за рецепцију књижевног текста, извршили прилагођавање садржаја ученицима/ученицама који се образују по ИОП 1, ИОП 2 и ИОП 3.

Час је награђен 2. наградом на Конкурсу ИК ЕДУКА „Час за углед“ 2016. године и објављен је у Зборнику Час за углед 2.

ПРИЧА О РАКУ КРОЈАЧУ, Десанка Максимовић

Наставни предмет	Српски језик
Учитељице	Бојана Балаћ и Даница Коцевска
Наставна јединица	Прича о Раку Кројачу, Десанка Максимовић
Тип часа	интерпретација
Циљ и задаци часа	Увођење ученика/ученица у поступак рецепције књижевног текста применом интердисциплинарног приступа у уочавању веза између особина ликова и њихових поступака.
	<u>Образовни задатак:</u> Да ученици/ученице уз примену различитих техника учења саопштавају свој став о садржини текста и ликовима, закључују о особинама, поступцима и намерама ликова у тексту и уоче везу између текста и контекста уз примену ИКТ технологије.
	<u>Функционални задатак:</u> Да ученици/ученице повежу садржај текста са знањем из наставних предмета математика, српски језик, грађанско васпитање и ликовна култура и свакодневним животним ситуацијама.
	<u>Васпитни задатак:</u> Подстицати код ученика партнерске односе у групном раду, неговати вршњачку подршку и развијати креативне способности ученика.
Наставне методе и врсте наставе	кооперативна мозаик 2 метода, метода укрштања, метода рада на тексту, индивидуализирана, интерактивна и програмирана настава
Облик рада на часу и приступ рада са ученицима	Групни рад и индивидуализирани приступ у раду са ученицима/цама
Технике	олуја идеја, коцкарење, укрштене речи, мапирање, слагалице и Венов дијаграм
Стандарди	ИОП2: 1СЈ.1.2.2.одговара на једноставна питања у вези са текстом 1СЈ.2.2.7. изводи једноставне закључке на основу текста (предвиђа даљи ток радње, објашњава расплет, уочава међусобну повезаност догађаја, на основу поступака јунака/актера закључује о њиховим особинама, осећањима, намерама и сл.)

	<p>1СЈ.2.5.4. одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова; и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту.</p> <p>1СЈ.3.2.7. објашњава и вреднује догађаје и поступке ликова у тексту (нпр. објашњава зашто је лик поступио на одређен начин, или вреднује крај приче у односу на своја предвиђања током читања текста, или износи свој став о догађајима из текста)</p> <p>1СЈ.3.5.3. тумачи идеје у књижевноуметничком тексту, аргументује их позивајући се на текст.</p>
Наставна средства и дид.материјали	Наставни листови, ИКТ материјал – слагалице, мапе, плакат - мозаик
Корелација интердисциплинарних садржаја:	<p>математика: мерење и мере</p> <p>природа и друштво: животна станишта</p> <p>ликовна култура: илустровање, сликање, стрип и реклама</p> <p>грађанско васпитање: толеранција и препознавање потреба</p>
ТОК ЧАСА	
<p>Уводни део:</p> <p>1.корак: Мотивација ученика/ца формирањем мапе часа</p> <p>Ученици/це се деле у шест хетерогених група. Свака група добија посебан задатак за рад:</p> <p>1. група: решите асоцијацију (резултат је реч метар) – група ради на рачунару уз коришћење ИКТ (Електронски прилог бр. 1)</p> <p>2. група: од датих слова сложите три речи тако да свака реч буде у једној боји (решење греч, штука, пастрмка) - ИОП2: ради са ченицима у другој групи уз коришћење рачунара и ИКТ (Електронски прилог бр. 2)</p> <p>3.група: решите укрштеницу и запишите реч коју сте добили у обојеном пољу (решење маказе) уз коришћење рачунара и ИКТ (Електронски прилог бр. 3)</p> <p>4. група: решите загонетну причу – (Штампани прилог бр. 1) – Раде ученици који се образују по ИОП3</p> <p>5. група: од датих слова сложите три речи тако да свака реч буде у једној боји (решење: кркетуша, белутак и седеф) уз коришћење рачунара и ИКТ – ради и ученица по индивидуализираном приступу. (Електронски прилог бр. 4)</p> <p>6. група: решите укрштеницу и запишите реч коју сте добили у осенчаном пољу (решење забава) уз коришћење рачунара и ИКТ (Електронски прилог бр. 5)</p> <p>- На лап топу је припремљена мапа часа (Електронски прилог бр. 6) ученици/це погађају иза ког поља се налази њихово решење (имају три покушаја). Када се</p>	

погађање заврши мапа часа изгледа као у Електронском прилогу бр. 6.

2. корак: Истицање циља часа. Ученици/це ће добити информацију о начину рада на часу са циљем да уочимо особине ликова и њихове поступке.

Главни део:

3. корак: Свака група добија цртеж са ликом једног од јунака из текста са задатком да испишу у назначена поља објашњење за дати појам (наде, идеје, прошлост, будућност, снаге и слабости - Штампани прилог бр.2)

Након завршеног задатка на слајду рачунара за рад групе се појављују сви ликови (Електронски прилог бр. 7) и онда свака група уноси своје кључне речи за дати појам. Прате упутство на слајду а затим кратко извештавају.

4. корак: Свака група добија задатке у писаној форми – Да сам ја.. (Штампани прилогбр.3)

1. група, Да сам ја Рак Кројач – математички задаци (Раде ученици који се образују по ИОПЗ)

2. група – Да сам ја истраживач реке, истраживачки задаци из природе и друштва (ради и ученица која се образује по индивидуализираном приступу)

3. група – Да сам ја новинар, писање вести о догађају у реци (ради са њима и ученица која се образује по ИОП2 и има Електронски прилог бр.8)

4. група – Да сам ја родитељ дечака који су отели Рака Кројача

5. група – Да сам ја аутор бајке шта бих променио/ла

6. група – Да сам ја књижевни критичар шта бих забележио/ла

5. корак: Групе шаљу урађене задатке осталим групама на увид и формирају одељенски мозаик – пано.

Сви настављају рад у својим групама и добијају нове задатке:

1. група, применом технике коцкарење: упоређују, описују, заузимају став, рашчлањују, наводе и повезују примере из текста са животним ситуацијама (Штампани прилог бр.3)

2. група црта стрип о разговору деце и родитеља

3. група црта илустрацију за насловну страну књиге

4. група црта предео око реке

5. група илуструје новински извештај

6. група смишља рекламу за радионицу Рака Кројача

6. корак: Извештавање рада група и допуњавање одељенског мозаика новим радовима. Ученици/це коментаришу радове група и дају своје мишељење о резултатима рада.

Завршни део:

7. корак: Евалуација часа

Ученици добијају листић за евалуацију часа

Критеријуми	У потпуности	Делиично	Нисмо
Разумели смо особине ликова и њихове поступке			
Успешно смо повезали стечена знања			
Успешно смо користили нове технике учења			
Успешно смо користили материјал на рачунару			
Задовољни смо сарадњом у групи			

Учитељица сумира одговоре група и утврђује које су области рада на часу биле успешне а које треба даље унапређивати.

На нивоу одељења се постављају циљеви учења. Циљ учења за наредних 15 дана биће онај критеријум који је имао најслабије показатеље.

Евалуација часа	Оствареност стандарда			Оствареност ИОП		
Оствареност циља часа						
			✓			✓

ПРИЛОГ БРОЈ 1 ИОПЗ

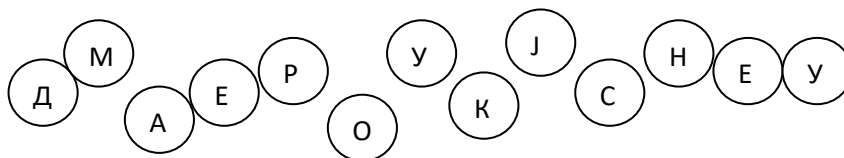
ЗАГОНЕТНА ПРИЧА

Претурајући по мрачном тавану куће на броју тринаест, Милица је пронашла малу дрвену кутију. На њеном поклопцу су била угравирана слова:

Од свих ових слова

састави САМО ЈЕДНУ РЕКУ

Унутар кутије налазили су се одвојени дрвени колутући и на сваком од њих урезано по једно слово. Било их је тринаест.



Милица је старинску кутију понела са собом и код куће, на миру, решила њену тајну. Можете ли ви од свих ових колутућа да саставите САМО ЈЕДНУ РЕКУ ?

ПРИЛОГ БРОЈ 2

ДА САМ ЈА...ИСТРАЖИВАЧ РЕКЕ

1. Опиши карактеристике равничарских река?
2. Опиши карактеристике планинских река?
3. У ком делу тока реке живи рак?
4. Која је улога човека у заштити река?
5. Објасни зашто пастрмка може да живи заједно са гргечом и штуком само у причама и песмама.

ЗАДАЦИ ЗА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈУ

1. Нацртај живи свет равничарске реке.

ПРИЛОГ БРОЈ 2

ДА САМ ЈА...

РОДИТЕЉ ДЕЦЕ КОЈА СУ ОТЕЛА РАКА

1. Шта бих рекао?
2. Како бих саветовао/ла децу?

ПРИЛОГ БРОЈ 2

ДА САМ ЈА... АУТОР/АУТОРКА БАЈКЕ

1. Шта бих променио/ла?

ПРИЛОГ БРОЈ 2

ДА САМ ЈА...КЊИЖЕВНИ КРИТИЧАР/КА

1. Шта бих критиковао/ла?

ПРИЛОГ БРОЈ 3

ТЕХНИКА КОЦКАРЕЊА

ОПИШИ на који начин је Рак Кројач показао своју упорност.

УПОРЕДИ упорност Рака Кројача из приче „Прича о Раку Кројачу“ са упорношћу најмлађег брата из Народне бајке „Чардак ни на небу ни на земљи“. У чему је разлика? Представи техником Венов дијаграм.

ПОВЕЖИ Пустите машти на вољу па замисли неку натприродну моћ са којом би спасао/ла Рака Кројача из неприлике која га је задесила.

РАШЧЛАНИ Наведи хронолошки (редом) шта је Рак Кројач обећао рибама и да ли је приликом испуњења обећаног користио натприродне моћи.

НАВЕДИ начин како би се ти супродставио неприлици у којој је био Рак Кројач (да будеш отет). Одговор напиши не ослањајући се на натприродне моћи.

ЗА И ПРОТИВ Замисли ситуацију: Рак Кројач после отмице и ослобађања одмах почиње да ради. Од умора и изнемоглости добија грозницу и случајно уместо хаљине својим маказа посече себе. Заузми став. Треба ли бити упоран само ако знамо да се нећемо повредити на неки начин или треба бити упоран у животу без обзира на све последице биле оне добре или лоше по нас ? Образложи свој став речима.

ПРИЛОГ БРОЈ 3

ЗАДАЦИ ЗА ГРУПЕ

4. ГРУПА: НАЦРТАЈ ПЕЈЗАЖ- ПРЕДЕО ОКО РЕКЕ И ТОК РЕКЕ

5. ГРУПА: НАЦРТАЈ ИЛУСТРАЦИЈУ ЗА НОВИНСКИ ИЗВЕШТАЈ

(КОРИСТИ СЛАЈДОВЕ ИЗ ИОП2)

3.ГРУПА: НАЦРТАЈ НАСЛОВНУ СТРАНИЦУ КЊИГЕ И ДАЈ НОВИ НАСЛОВ

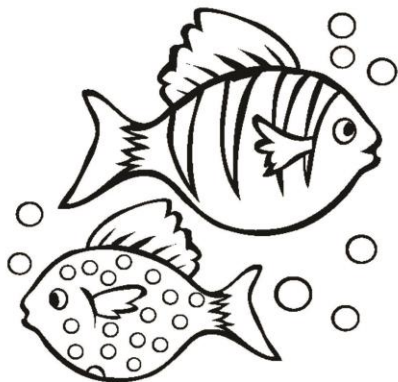
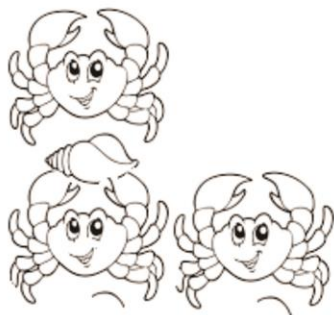
2. ГРУПА: НАЦРТАЈ СТРИП О РАЗГОВОРУ ДЕЦЕ И РОДИТЕЉА

6. ГРУПА: НАЦРТАЈ РЕКЛАМУ ЗА РАДИОНИЦУ РАКА КРОЈАЧА

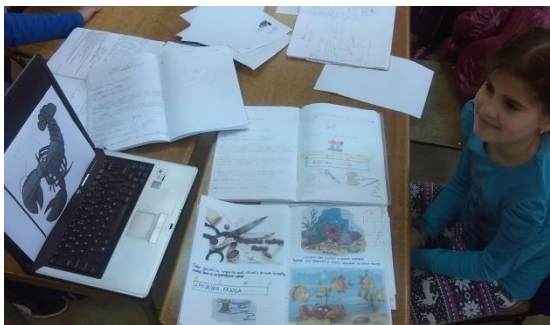
ПРИЛОГ БРОЈ 4

АНАЛИЗА ЛИКОВА

1. група ИДЕЈЕ	2. група НАДЕ	3. група СЛАБОСТИ	4. група СНАГЕ	5. група ПРОШЛОСТ	6. група БУДУЋНОСТ
-------------------	------------------	----------------------	-------------------	----------------------	-----------------------

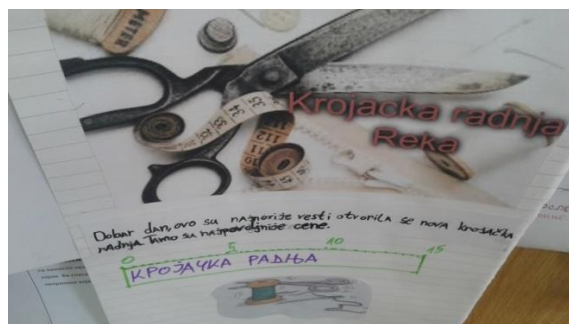


Фотографије са одржаног часа



Фотографије 18 и 19

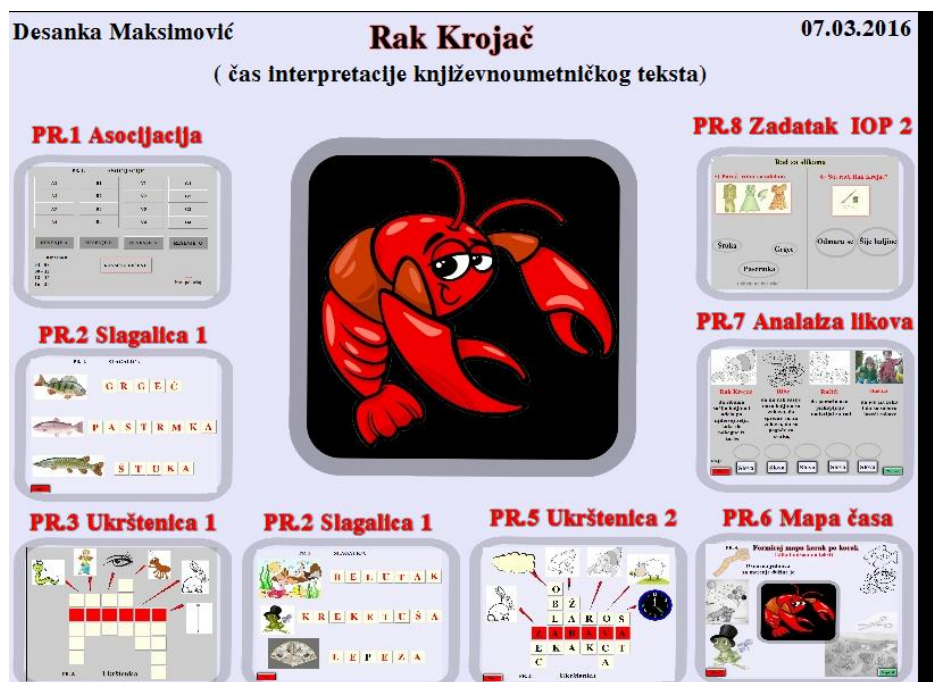
Примена ИКТ у настави књижевности



Фотографије 20 и 21

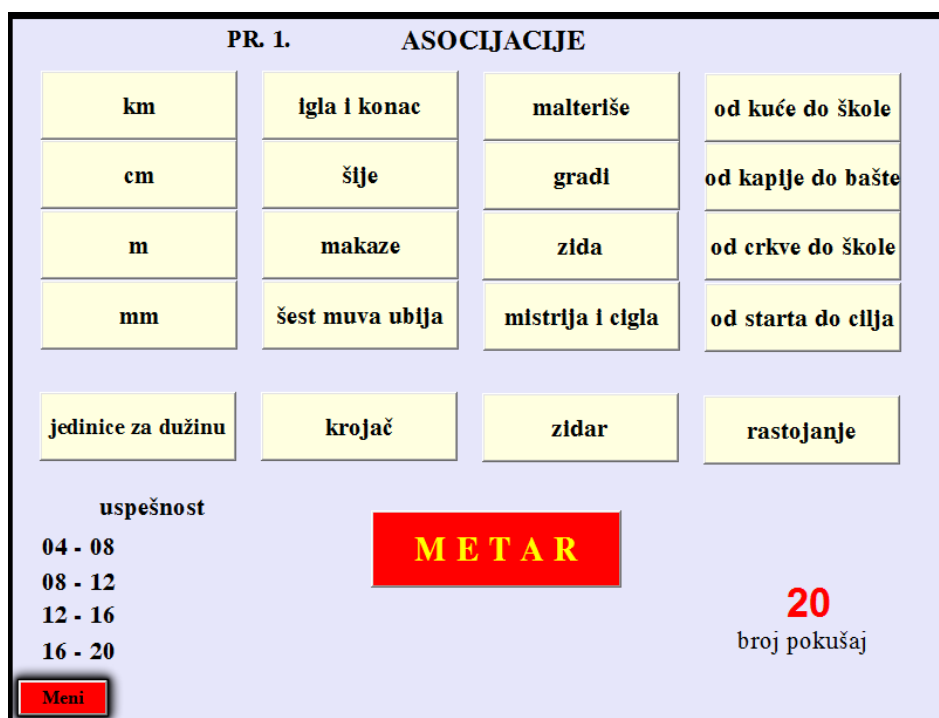
Продукти рада ученика/ученица на часу

Пратећи тенденције савременог образовања и увођења информационо – комуникационе технологије у наставни процес, у овом приступу рецепцији књижевног текста користили смо програм multimedia bilder, који подржава графичке приказе и даје могућност програмирања задатака у складу са захтевима наставних садржаја у овом случају књижевног текста *Прича о Раку Кројачу*, Десанке Максимовић.



Фотографија 22

Почетна страна електронског додатка за истраживачки рад на књижевном тексту



Фотографија 23

Примена технике асоција – мотивациона активност

Rak Krojac
da ribama sašije haljine i odelo po njihovoj želji, kako da pobjegne iz torbe

Ribe
da im rak sašije nove haljine za zabavu, da sprema vir za zabavu, da se pogode za svirku,

Račići
da pomažu ocu, prikupljaju materijal za rad

Dečaci
da idu na reku i da se zabave loveći rakove

I D E J E

Ideja

Meni Slova Slova Slova Slova Slova Napred

Фотографија 24

Примена технике коцкарење за увод у рецепцију књижевног текста

R M O

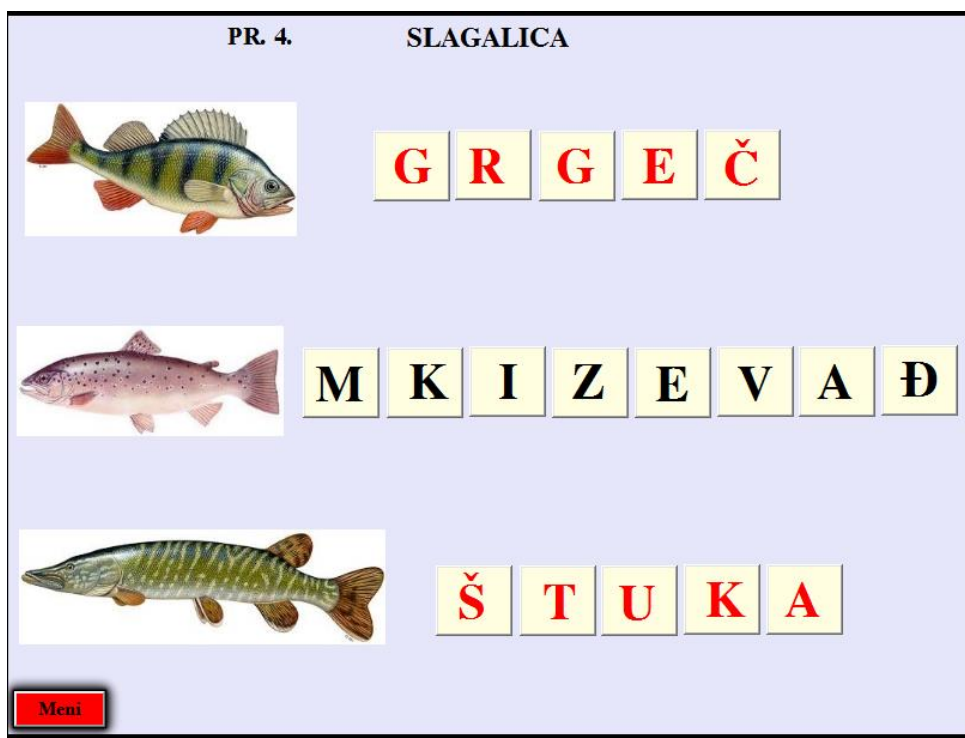
I

PR. 3. Ukrštenica

Meni

Фотографија 25

Укрштеница – део истраживачких задатака



Фотографија 26

Слагалица – део истраживачких задатака




Фотографија 27

Мапа ума – део истраживачких задатака за рецепцију књижевног текста

Rad sa slikama

5) Poveži rubu sa odelom.




Štuka **Grgeč** **Pastrmka**

(klikni na ime ribe)

Meni

6) Šta radi Rak Krojač?



Odmara se **Šije haljine**

PR. 8. Rad sa slikama

1) Poveži sliku i ime lika



Račići **Rak Krojač**

2) Šta rade ribe?



Čiste **Plešu**

Napred

Фотографије 28 и 29

Индивидуализирани задаци у складу са захтевима ИОП 2

У настојањима да књижевни текст, применом рецепције, пронађе адекватан простор у планирању и развијању наставе и учења применом нових концепата и приступа у планирању, реализована је и пројектна настава где је текст основа у повезивању и истраживању. Пројектна настава под називом *Кад порастем бићу научник*, посвећена је Михајлу Пупину и Милутину Миланковићу. Цео концепт награђен је Првом наградом на Конкурсу ИК ЕДУКА Час за углед 3 и објављен је у Зборнику радова са овог Конкурса 2017. године.

МЕТОДИЧКИ КОНЦЕПТ ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У ПРОЈЕКТНОЈ НАСТАВИ

Наставни предмети	Природа и друштво, српски језик, математика, физичко васпитање, музичка култура и енглески језик
Образовни пројекат	Кад порастем, бићу научник
Врста наставе	Пројектна настава
Циљ и задаци образовног пројекта/часа	<p><u>Циљ</u>: Учешћем у планирању и реализацији образовног пројекта ученике/ученице мотивисати за сазнавање битних информација о животу и раду славних научника и значају њихових изума за савременог човека повезивањем садржаја из различитих наставних области.</p> <p><u>Образовни</u>: Едуковати ученике/ученице за планирање и реализацију пројектних активности, решавање истраживачких задатака и систематизацију знања о животу и научним достигнућима Михајла Пупина и Милутина Миланковића кроз интерактивни и кооперативни рад у вршњачком тиму.</p> <p><u>Васпитни</u>: Мотивисање ученика/ученица за истраживање различитих научних области и формирање правилног става према научном раду.</p> <p><u>Функционални</u>: Приказати значај научних остварења Михајла Пупина и Милутина Миланковића за живот данашњице и развој друштва у будућности и подстицај ученика/ца за научни рад.</p>
	ИОП2: Препознавање и именовање научних проналазака двојице

	<p>научника и причање кључних догађаја из њиховог детињства.</p> <p>ИОПЗ: Организовање и вођење пројектних тимова кроз истраживачке поступке и припремање извештаја за систематизацију.</p>
Наставне методе	Метод амбијенталног учења и наставе, кооперативна мозаик 2 метода, метода рада на тексту, метода решавања задатака и метода практичних радова
Технике	Олуја идеја; чињење-дешавање у учионици, Венов дијаграм
Наставна средства и дид.материјали	Наставни листићи са истраживачким задацима, образовни и научно-популарни филмови, ПП презентације, модели калемова, видео са изложбе: „Пупин – од физичке до духовне реалности“
Интердисциплинарни садржаји	<p><u>математика</u>: Вишецифрени бројеви и операције са њима</p> <p><u>српски језик</u>: Научно - популарни текстови: <i>Од пашњака до научењака</i>, Михајло Пупин и <i>Кроз васиону и векове</i>, Милутин Миланковић</p> <p><u>природа и друштво</u>: Материјали и њихова својства</p> <p><u>ликовна култура</u>: Преобликовање материјала</p> <p><u>музичка култура</u>: Химна школе и народна песма из Баната <i>Лепоти је рано уранити</i></p> <p><u>физичко васпитање</u>: Вежбе на тлу</p> <p><u>енглески језик</u>: Комуникација</p>
ТОК РЕАЛИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВНОГ ПРОЈЕКТА	
ПРИПРЕМНА ФАЗА (пре учења) 1-5. дан:	
<p>1.корак: Едукација ученика/ца за припрему и реализацију пројекта. Едукација је обављена у оквиру радионице и Power Point презентације (Прилог ПП)</p> <p>2.корак: <u>Дефинисање теме и циља истраживања:</u> Анализом садржаја са плаката Циљеви учења, применом технике Венов дијаграм уочити сличности и разлике између садржаја и изабрати поље истраживања у пројекту како је и наведено у уводном делу припреме.</p> <p>Ученици/ученице техником олуја идеја долазе до кључних речи у вези са истраживањем:</p>	

КАД ПОРАСТЕМ, БИЋУ НАУЧНИК

Циљ образовног пројекта: Истраживањем живота и рада научника Милутина Миланковића и Михајла Пупина пронаћи везу са садржајима које учимо у школи и уочити значај њиховог научног рада за живот човека. На основу одломака из књига о животу и раду ових научника открити мотивационе факторе за научни рад и успех двојице научника. Током учешћа на пројекту код ученика/ца побудити знатижељу за нова открића и истраживања.

1. корак:

а) Подела истраживачких задатака: Формирати 5 хетерогених тимова који бирају задатак у складу са интересовањима и допуњују листу активности.

б) Постављање правила рада тимова (Прилог бр.1)

Током истраживања тимови, осим постављених циљева имају и чек листе за праћење реализованих активности. (Прилог бр.2)

Ова фаза се реализује на часу одељењског старешине и истраживачке секције.

в) Израду и умножавање наставних листића за истраживачки рад учитељица/учитељ.

г) План активности ради сваки истраживачки тим за себе, али сви тимови као узор имају договорени план активности као полазни и своје специфичне задатке у њему допуњавају. (Прилог бр. 3)

ФАЗА РЕАЛИЗАЦИЈЕ ПРОЈЕКТА (у току учења) 5 - 15. дан:

1. корак:Реализација задатака у складу са планом активности; Истраживачки тимови обављају своје пројектне задатке и састају се 1 или 2 пута недељно у складу са потребама у току редовне наставе или ваннаставних активности и врше евалуацију корака из плана активности.

1. истраживачки тим, тема: ОД ИДВОРА ДО МОБИЛНОГ ТЕЛЕФОНА

1) Прочитајте текст *Од паињака до научењака* М. Пупин; Бележите информације о детињству М. Пупина.

2) Пронађите информације о школовању М. Пупина и научном раду у Америци. Припремите драмски приказ на енглеском о његовом сусрету са Америком.

3) Чланови истраживачког тима који са родитељима одлазе на изложбу: *Пупин – од физичке до духовне реалности* треба да сниме кратак филм о изложби.

4) Опишите развој преноса информација од првих телефона до савремених мобилних

телефона. Користите фотографије. Опишите како би свет изгледао без телефона.

6) Осмислите вежбе на тлу које опонашају пренос звука на даљину и научите песму и игру из Баната: Лепо ти је рано уранити, <https://www.youtube.com/watch?v=BekZHwtN01I>

8) Припремите питања за наставника техничког који ће нам бити гост.

2. истраживачки тим, тема: МИЛАНКОВИЋ ЈЕ БИО ДЕТЕ КАО И ЈА

1) Прочитајте текст *Кроз васиону и векове* М. Миланковића, забележите основне податке о детињству Милутина Миланковића.

2) Пронађите филм *Путник кроз васиону*; Забележите шта је истраживао Милутин Миланковић и припремите филм за приказивање на часу.

3) По чему је слично детињство М. Миланковића и ваше, а по чему се разликује?

4) Објасните како разумете реченицу: „Научници су велика деца“.

5) По чему је значајан научни рад Милутина Миланковића?

6) Објасните везу између одрастања у природи и маштања.

7) Припремите питања за наставника техничког који ће нам бити гост.

3. истраживачки тим, тема: МАГНЕТИЗАМ И ЕЛЕКТРИЦИТЕТ У ПРИРОДИ И НАУЧНИМ ОТКРИЋИМА

1) Објасните појаву електрицитета и магнетизма у природи. Наведите пример коришћења магнета и електрицитета у вашем домаћинству.

3) Решите задатке са наставних листића у вези са електрицитетом и магнетизмом.

(Прилог бр. 4)

4) Током припреме и извођења огледа бележите који материјал сте користили и шта вам је било најинтересантније у истраживању.

5) Замислите да сте научници и да сте осмислили нови мобилни телефон. Направите га од картона, осмислите његов дизајн и запишите његове могућности.

6) Замислите да научно откриће – мобилни телефон може да вас врати у прошлост, контактирајте Михајла Пупина, објасните изум и певајте Химну наше школе (Прилог бр.5)

7) Припремите питања за наставника техничког који ће нам бити гост.

4. истраживачки тим, тема: МАШТА ДЕТЕТА И НАУЧНИКА

1) О чему су маштали Михајло Пупин и Милутин Миланковић када су били деца?

Користите технику Венов дијаграм и прикажите сличности и разлике.

2) Оба научника су имала контакт са природом. Шта су могли из природе да науче што им је помогло у научним истраживањима?

3) О чему ви маштате? Забележите или нацртајте шта би била ваша научна открића.

4) Како замишљате игру деце у времену када су Пупин и Миланковић били мали.

Пронађите и забележите игре из тог периода.

5) Користећи технику чињење-дешавање у учионици, прикажите један део из живота оба научника, или замислите њихов сусрет...маштајте.

6) Пронађите филм о детињству М. Пупина. Каква је била његова мајка Олимпијада?

7) Забележите све што вам током реализације пројектних активности није било јасно.

5. истраживачки тим, тема: ШТА БИ ДАНАС ИСТРАЖИВАЛИ ПУПИН И МИЛАНКОВИЋ?

1) Забележите нека од научних открића Михајла Пупина?

2) Објасните шта су Пупинови калемови. У чему је њихов значај ? (Прилог бр.6)

3) Опишите како је машта дечака Милутина помогла научнику Милутину да истражује.

4) Решите задатке које вам је дао Мали принц. Забележите у чему је веза између Малог принца, ових задатака и Милутина Миланковића. (Прилог бр.7)

5) Размислите шта би данас истраживали Пупин и Миланковић?

6) Од кутија, картона и колаж папира направите модел свемирске летелице којом бисте повели Милутина Миланковића на пут у васиону.

7) Припремите питања за наставника техничког који ће нам бити гост.

2. корак: Евалуација реализованих корака у изради пројектних активности. Током треће недеље реализације пројекта извршити систематизацију прикупљених информација.

3.корак: Сређивање података и припремање извештаја. Ученицима/ученицама понудити помоћ у избору начина сређивања података: графикони, табеле, презентација (плакат, Power Point).

ИЗВЕШТАВАЊЕ О РЕАЛИЗОВАНОМ ПРОЈЕКТУ (након учења) 25. дан:

Током тематског дана ученици/ученице извештавају резултате истраживачког рада у оквиру пројекта.Ток представљања:

- Приказ задатака и резултата реализације пројектних активности

- Представљање сарадње у тиму

Истраживачки тимови своје активности приказују уз помоћ плаката, филмова, ПП презентација, решених задатака, песама и игара које су научили током пројекта као и продуката практичног рада: мобилни телефон и свемирска летилица.

1.корак: Гостовање наставника техничког; Ученици/ученице прате излагање наставника у вези са магнетизмом и електрицитетом, посматрају показни материјал, а затим постављају питања наставнику.

2.корак: Евалуација пројекта. За евалуацију користити чек листе како би се утврдило да ли су све планиране активности реализоване и да ли је било измена плана и добро подељена задужења у тиму.

Евалуација реализованог образовног процеса:

Оствареност постављеног циља образовног пројекта на скали 1 до 5.

Задовољство учешћем у оваквим образовним активностима ученици/ученице исказују оценом од 1 до 5. Ученица која се образује по ИОП2 укључена је у рад 3. тима

Циљеви даљег учења: Применити пројектну наставу на друге садржаје.



Фотографије 30 и 31

Плакати – продукт истраживачког рада на тексту/текстовима о познатим научницима



Фотографије 32 и 33

Гостовање наставника техничког и упознавање са неким од резултата научног рада познатих научника



Фотографије 34 и 35

Плакат и продукти истраживачког рада ученика



Фотографије 36 и 37

Да сам ја научник: Ученици/ученице су пожелели/е да изучавају живот диносауруса али и телефон који би им омогућио разговор са људима из прошлости

Процес увођења рецепције књижевног текста од 1. до 4. разреда основне школе захтевао је добро познавање карактеристика обавезних књижевних текстова датим наставним планом и програмом, карактеристике ученика/ученица у одељењу и предности и недостатке рецепцијског приступа у односу на школску интерпретацију као тренутно доминантан приступ у раду са књижевним текстом у нашој наставној пракси. Примери који су наведени у овом делу рада су одабрани као егземплари који су, не само реализовани у раду са ученицима/ученицама и у сарадњи са колегиницама и колегама из ОШ “Михајло Пупин“ у Ветернику, већ су били саставни део научних и стручних радова, презентовани на научним и стручним скуповима и награђивани као пример рада на садржајима који ће тек у школској 2018/2019. години, према законској обавези, почети да се примењују у пракси.

4. Преглед релевантних истраживања која имплицирају интер и мултидисциплинарни приступ настави

Проучавањем доступне литературе за потребе израде овог рада трагали смо за објављеним научним студијама у којима су приказани резултати истраживања са претпоставком да се применом поступака рецепције књижевног текста утиче на унапређење просуђивања и критичког процењивања књижевног текста и утицај исте на саморегулисано истраживање и самоактуализацију ученика/ученица у вршњачком тиму. У фокусу су нам била и истраживања која имплицирају интер и мултидисциплинарни приступ настави у којој је књижевни текст полазиште и у оквиру које се планирају особени методички поступци усмерени на успостављање интерколерацијских веза између стратегија наставе и учења, рецепцијског приступа изучавању књижевног текста и интердисциплинарног и мултидисциплинарног полазишта у развијању наставног процеса. Обзиром да су наша истраживачка упоришта били и интерактиван и кооперативни приступ у креирању средине за примену рецепције књижевног текста, то смо, у расположивој литератури, трагали и за истраживањима која су усмерена на испитивању узрочно – последичних веза између наведених приступа и рецепције књижевног текста у млађим разредима основне школе.

Смернице за изучавање литературе са релевантним истраживањима биле су нам најпре објављени резултати научно – истраживачких процеса у Србији. Сличност у методичко дидактичком утемељењу приступа образовању земаља у окружењу руководила нас је у трагању за објављеним истраживањима са подручја Хрватске,

Словеније, Црне Горе, Босне и Херцеговине и Македоније. У жељи да наш предмет истраживања упоредимо и са сличним истраживањима у Европи, проучавали смо радове у којима су дати прикази истраживања у земљама енглеског говорног подручја.

Комплексност приступа нашим истраживачким захтевима омогућила је да сагледамо истраживачке приступе у области интер и мултидисциплинарном приступу настави па и настави књижевности, саморегулисаним поступцима истраживања ученика/ученица, увезивању интерактивности и кооперативности са поступцима изучавања књижевног текста, али нисмо пронашли комплементарно истраживање које је ове поставке сагледало кроз целовит истраживачки процес.

Колерате са нашим истраживачким приступом учили смо у експерименталном истраживању објављеном у књизи *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси или Како оспособити ученика да у настави књижевности самостално доживљава, критички мисли и ствара*, ауторке др Оливере Гајић. Наведено истраживање је имало за циљ да провери да ли је „применом модела експерименталног програма могуће утицати на оспособљавање ученика за креативност и критички став при тумачењу уметничких дела у настави књижевности у средњој школи“ (Гајић, О. 2004: 173). Експериментални фактор који је уведен у поступак истраживања заснивао се на утврђивању емпиријске ваљаности проблемско стваралачких система и његове критеријумске погодности за процену књижевног дела. Проблемски моделоване наставне јединице на примеру обраде одабраних књижевних дела из програма за средње школе као експериментални фактор, имплементирани су у наставни процес код експерименталне групе ученика/ученица, док је ефекат њихове примене праћен анализом упоредних података добијених применом критеријумских тестова код експерименталне и контролне групе. Примењени су инструменти у виду тестова за утврђивање разлика између испитаника експерименталне и контролне групе и то: тест литерарних способности, тест критичког мишљења и тест креативности. Резултати добијени израдом наведених тестова су упоређивани по основу критеријума успешности израде теста испитаника експерименталне и контролне групе, али и за идентификацију оних задатака који у свим тестовима највише диференцирају испитанике експерименталне и контролне групе у поглед успешности њиховог решавања. Посебан значај за наш рад идентификовали смо у компарирању резултата наведених тестова и утврђивања постојања значајне разлике у глобалним ефектима учења након примене експерименталног фактора у односу на индивидуалне

карактеристике личности испитаника – личне капацитете (интелигенцију) и школски успех. У финалном делу истраживања, Оливера Гајић је приступила утврђивању степена повезаности између критичког мишљења и постигнућа на тесту литерарних способности, утврђивању степена повезаности између креативности и постигнућа на тесту литерарних способности и утврђивању степена повезаности између креативности и критичког мишљења. Резултати истраживања утврдили су постојање значајне статистичке разлике између резултата експерименталне и контролне групе испитаника/ца те да је експериментална група „значајније напредовала по свим варијаблама (тестовима), а посебна разлика је уочена у решавању оних задатака који од њих траже изношење личног становишта, критичког става, сопственог опредељења, односно који припадају класи продуктивних питања и задатака“ (Гајић, О. 2004: 324). Истраживање је показало да примена методичког модела проблемске наставе у настави књижевности у средњој школи доприноси оспособљавању ученика/ученица за формирање критичког става, стављајући их у позицију оних који истражују, решавају проблеме, откривају, презентују и аргуменују и при том развијају своју способност критичког мишљења и креативност.

Књига *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*, ауторке Дијане Вучковић из 2006. године, у делу *Анализа рецепције текста*, приказује резултате микро истраживања реализованих применом методе дескрипције. Истраживањем се емпиријски проверила индивидуална рецепција текста *Босоноги и небо* Бране Црнчевића, на узорку од 70 ученика/ученица основних школа у Никшићу (Црна Гора), као могућност различитог доживљавања и разумевања фикционог света овог књижевног текста. Питањима отвореног типа ученици/ученице су вођени кроз рецепцију књижевног текста што је захтевало подробнију анализу дивергентних одговора и доношење закључка да је потврђена поставка теорије рецепције да „књижевни текст никада није исти за два читаоца“ (Вукосављевић, Д. 2006: 244). Ауторка закључује да би се на њој требао базирати приступ књижевном тексту уколико се тежи повећању интересовања ученика/ученица за књижевност, а самим тим и утицати на развој њихове рецепцијске способности (Вукосављевић, Д. 2006).

Истраживања која се односе на примену различитих методичко - дидактичких приступа настави као што је инердисциплинарни и мултидисциплинарни приступ, инерактивност и кооперативност наставе као парадигме наставе која подстиче ученике/ученице на изучавање књижевног дела пронашли смо у изворном научном

чланку *Креативно решавање проблема у наставни књижевности и стваралаштво ученика* у оквиру кога су презентовани резултати истраживања Мишљење ученика о тумачењу књижевних дела у традиционалној и проблемској настави. Ауторка, Оливера Гајић је у делу анализе резултата истраживања презентовала податак да је 21,30% испитаника истакло да се не користе довољно активне методе учења и наставе (нема самосталог истраживања ученика/ученица, нема дискусије и размене мишљења, настава није занимљива). Овим истраживањем се добио и податак да је на питање како се осећају када сами нешто сазнају, реше проблем, испитаници исказивали следеће емоције: задовољство 36,15%, поверење у себе и своје способности 23,06%, понос, 8,88% и осећај којим се подстиче на даљи рад 12,10%

Организациони системи наставе, попут наставе различитог нивоа сложености, истраживани су и објављени у монографији 1984. године под називом *Учење и настава различитих нивоа тежине*. Аутор Миле Илић је истраживањем наставног процеса проучавао утицај неког од елемената наставе на развој личности ученика/ученице и/или побољшања ефеката наставе у оквиру научног пројекта *Учење и настава различитих нивоа тежине*. Аутор се опредељује да ток истраживања усмери ка настави књижевности и то у четвртом разреду основне школе. Циљ истраживања усмерен је на уочавање битне статистичке разлике у постизању ефекта наставе код примене наставе на различитим нивоима тежине у односу на ону наставу која нема различит ниво тежине.

Укупан број учесника у истраживању јесте 260, узраст ученика/ученица је на нивоу четвртог разреда основне школе, као и узорак у нашем истраживању. Узорак је распоређен у пет експерименталних и пет контролних група по областима, аутор се определио да у обради добијених резултата користи т-тест, т-однос, т-омјер. Остварење циља истраживања аутор претпоставља кроз остварење шест различитих задатака и то ослањајући се на структуре знања у разумевању прочитаног текста, које је и навео као типичне за узраст четвртог разреда: разумевање прочитаног текста, брзина читања у себи, брзина гласног читања, пасивни речник, писмено изражавање и вербалне креативности. Осврнућемо се на део истраживања који се односи на разумевање прочитаног за који је у анализи резултата аутор истакао да се „организовањем наставе различитих нивоа тежине у обради књижевних текстова постиже већи успјех у разумевању прочитаног текста, него наставом која није организована различитим нивоима тежине у обради књижевних текстова“ (Илић, М. 1984:56). Наведене значајне

статистичке разлике указују на оправданост у настојањима да се применом иновативних наставних система могу остварити бољи резултати у настави књижевности.

У раду *Саморегулација у учењу: примена стратегија и улога оријентације на циљеве*, Снежана Мирков наводи резултате истраживања на универзитетима у Енглеској (Vermunt, 1998) којима се испитивала регулација и саморегулација процеса учења. Анализирани су обрасци у начину на који студенти примењују активности регулације, при чему је критеријум дефинисања за стратегије регулације била интернална, односно екстернална димензија. Идентификовано је пет стратегија регулације: саморегулација процеса и резултата учења; спољашња регулација процеса учења; одсуство регулације; саморегулација усмерена на садржај учења; и спољашња регулација резултата учења (Мирков, С. 2007: 322). Резултати ових истраживања показали су да је степен саморегулације у процесу учења у вези са стратегијом саморегулације и менталног модела учења у коме је наглашена лична одговорност за конструкцију знања. Такође су показала недостатке класичних теорија наставе у односу на конструктивистичке приступе који за остваривање исхода учења високог квалитета захтевају у већој мери преношење надзора над процесом учења од стране учитеља/учитељица на ученике/ученице. Резултати овог истраживања, истиче Мирков, исказују експлицитне захтеве кâ обучавању ученика/ученице за примену стратегија саморегулације, у комбинацији с мерама усмереним на развијање схватања учења као конструисања знања (Мирков, С. 2007: 323).

II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. Предмет истраживања

Трагање за методичким решењима у рецепцији књижевног текста који успешно повезују хоризонт очекивања читаоца, као „ променљиви искуствени видокруг једног континуитета у коме се врши стално транспоновање једноставног примања у критичко разумевање“ (Јаус, према Милосављевић, 1991: 575), просуђивање и критичко процењивање књижевног текста и наставне системе који су усмерени на ученика/ученицу обликовањем средина за учење учења, навели су нас да применимо методичке концепте и „пројектно учење“ (Matijević, 2010:10) у петогодишњој наставној пракси чије нас је позитивно искуство мотивисало на даљи истраживачки рад.

У раду се полази од *претпоставке* да примена рецепције књижевног текста у млађим разредима основне школе, као комплексног индивидуалног чина, може, уз реализацију методичких концепата заснованих на хуманистичко - конструктивистички оријентисаној настави усмереној на ученика/ученицу, допринети унапређењу просуђивања и критичког процењивања књижевног текста; подржати интересовања ученика/ученице за појавности и књижевну имагинацију, мотивисати их на саморегулисано истраживање и самоактуализацију у вршњачком тиму.

Током истраживања желимо да покажемо следеће:

- интер и мултидисциплинарним приступом настави у којој је књижевни текст полазиште, уз примену адекватног методичких концепата за рецепцију, унапређује се поступак просуђивања и критичког процењивања књижевног текста;
- применом методичких концепата за рецепцију књижевног текста ученици/ученице успешно планирају, прате и процењују сопствени напредак и тиме овладавају поступцима саморегулисаног истраживања и јачају своју самоефикасност;
- интерактивни и кооперативни приступ у изради методичких концепата за рецепцију књижевног текста, укључује примену разноврсних метода, техника, средстава, медија што омогућава висок степен прилагођавања садржаја, активности и темпа рада достигнутом нивоу развоја ученика/ученица и доводи до успешне примене стратегија самосталног истраживања;

Комплексност поставки рада, захтева плурализам истраживачких парадигми како у гносеолошком тако и у методолошком погледу. У поступку истраживања ослањамо се на објективно – субјективну и критичку парадигму (Гајић, 2004) и усмерење да теорија представља рефлексију праксе и тиме доприноси њеном перманентном унапређивању. Истраживања у оквирима методике разредне наставе, усмеравају се на ученике/ученице, као полазишта и исходишта свега образовног и васпитног у систему образовања, те су тиме ближа новој истраживачкој парадигми.

Сагледавајући наведене теоријске оквире као и искуствено сазнавање праксе, определили смо се да *предмет истраживања* којим желимо да се бавимо у овом раду представља: Утемељење методичких концепата за рецепцију књижевног текста, заснованим на хуманистички детерминисаном процесу учења и њихов утицај на развој самоефикасности и саморегулисано истраживање ученика/ученица у циљу успешнијег просуђивања и критичког процењивања прочитаног књижевног текста.

2. Проблем истраживања

Праћењем развојних праваца у образовању данашњице, активним учешћем у креирању реформских захтева са почетка миленијума, теоријским и истраживачким анализама могућности прилагођавања наставе по принципима инклузивног образовања и наставе усмерене на ученике/ученице, учили смо проблем иновирања методичког обликовања наставе. Ученику/ученици, декларативно припада централно место у настави, међутим, организација рада још увек примат даје наставнику/ци као трансмисеру а не сукреатору наставних активности. Упркос теоријским поставкама и научним смерницама кâ креирању наставе у којој ће ученик/ученица овладавати сопственим процесом учења, од избора стратегија за учење до самопроцене и постављања циљева учења, настави данашњице се у великој мери приступа са доминантно фронталном и предавачком парадигмом. Покушаји иновирања у настави више садрже модернистичке тенденције него што заиста имају елементе измењене организационе структуре наставе. У целом том пољу традиционалног, театралног и декларативног приступа настави, јавља се тежња кâ организационим облицима наставе која ће заиста бити усмерена на ученика/ученицу са недвосмисленим циљевим и исходима и освешћивањем потребе да је сваки/а ученик/ученица свет за себе који, и на млађем школском узрасту, може да се усмерава кâ самоучењу.

Полазиште нашег истраживања пронализимо у когнитивно – развојном приступу у оквиру конструктивистичких и хуманистичких теоријских тенденција (Златковић, 2014), са намером да се користе методе наставе и учења које уважавају слободу детета, потребу за самопотврђивањем (Zimmerman, 2000), перманентни развој уз мотивацију за учење што подразумева активно учешће у сопственом образовању кроз тзв. самоучење или *саморегулисано учење* (Мирков, 2007). Став теорије рецепције да „значење текста у себе укључује и смисао који му придаје тумач“, који је увек типичан (Лешић, 2010: 80) и могућности њене примене у млађим разредима основне школе (Вучковић, 2006) усмеравали су наше истраживачке поступке и моделовање методичких концепата за рецепцију књижевног текста у млађим разредима основне школе.

3. Циљ и задаци истраживања

Истраживањем желимо остварити следећи циљ:

Утврдити могућности деловања примењених метода и техника наставе/учења садржаним у хуманистичко - конструктивистички оријентисаним методичким концептима за рецепцију на ефектност просуђивања и критичког процењивања књижевног текста и оснаживање за самоефикасност и саморегулисано истраживање у вршњачком тиму. Методичким концептима треба да се утиче на оспособљавање ученика/ученице за планирање процеса рецепције књижевног текста сачињавањем плана рецепције (пре, у току и након читања текста), израду пројектних/истраживачких задатака у односу на хоризонт очекивања, јавно образлагање мишљења кроз дијалог у вршњачком тиму, израду есеја - критичког осврта на књижевни текст са елементима самопроцене, као и за евалуацију и самоевалуацију реализованог процеса.

Задаци истраживања:

- Утврдити у којој мери су ученици/ученице упознати са поступцима заснованим на рецепцији у раду са књижевним текстом;
- Испитати у којој мери су ученици/ученице усвојили основне теоријске и функционалне појмове из књижевности у вези са просуђивањем и критичким процењивањем књижевног текста;
- Утврдити да ли постоји разлика између група испитаника/ца у достигнутом нивоу остварености образовних стандарда постигнућа у односу на категорије које се односе на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста и искуства у примени стратегија самосталног истраживања и самоефикасности;
- Испитати да ли постоји значајна разлика између ученика/ученица који су били изложени утицају реализације методичких концепата за рецепцију и ученика/ученица са којима се примењивао уобичајени приступ у раду са књижевним текстом у достигнутом нивоу остварености образовних стандарда постигнућа у вези са просуђивањем и критичким процењивањем књижевног текста и за примену стратегија самосталног истраживања и самоефикасности;
- Утврдити да ли постоји разлика у квантитативном и квалитативном погледу израде плана за рецепцију и израду пројектних/истраживачких задатака у односу на хоризонт

очекивања према датим критеријумима који се односе на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста;

- Испитати да ли постоји значајна разлика међу ученицима/ученицама у степену просуђивања и критичког процењивања књижевног текста и искуства примене стратегија самоучења и самопотврђивања с обзиром на родну структуру ученика/ученица и образовни ниво родитеља;

- Приказати разлику између ставова из скала процене, примењених код експерименталних и контролних група, о успешности у примени поступака за просуђивање и критичко процењивање књижевног текста;

- Приказати разлику између исказаних ставова из скала процене, примењених код експерименталних и контролних група о евалуацији и самоевалуацији реализованог процеса саморегулисаног планирања рецепције књижевног текста (пре, у току и након рецепције текста);

- Приказати разлику између ставова учитеља/учитељица експерименталних и контролних група током истраживања у односу на мотивисаност и ангажвање ученика/ученице на часу.

4. Хипотезе истраживања

Општа хипотеза: Постоји значајни удео примене рецепције књижевног текста у разредној настави, уз реализацију методичких концепата заснованих на хуманистичко - конструктивистички оријентисаној настави усмереној на ученика/ученицу, на унапређење поступка просуђивања и критичког процењивања књижевног текста уз саморегулисано истраживање, самоефикасност и самоактуализацију у вршњачком тиму.

Помоћне хипотезе:

H1: Претпоставља се да ће интер и мултидисциплинарним приступом настави у којој је књижевни текст полазиште, уз примену адекватног методичких концепата за рецепцију, унапредити поступак израде плана за рецепцију као увода у поступак просуђивања и критичког процењивања књижевног текста;

H2: Очекује се да ће применом методичких концепата за рецепцију књижевног текста ученици/ученице успешно планирати, пратити и процењивату сопствени напредак и

тима овладати поступцима саморегулисаног истраживања и јачати своју самоефикасност и самоактализацију у вршњачком тиму;

X3: Претпоставља се да интерактиван и кооперативан приступ у изради методичких концепата за рецепцију књижевног текста применом разноврсних метода и техника наставе и учења доприноси успешној примени стратегија самосталног истраживања;

X4: Препоставља се да ће ученици/ученице из експерименталне групе под дејством експерименталног фактора постићи боље резултате у достигнутом нивоу остварености образовних стандарда постигнућа у односу на категорије које се односе на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста и искуства у примени стратегија самосталног истраживања и самоефикасности;

X5: Очекује се да ће ученици/ученице из експерименталне групе у својим исказима имати виши ниво примене евалуације и самоевалуације реализованог процеса саморегулисаног планирања рецепције књижевног текста (пре, у току и након рецепције текста).

5. Варијабле истраживања

На основу постављених циљева и задатака истраживања и опште и посебне хипотезе, дефинисали смо следеће варијабле у истраживању:

- Предзнање ученика/ученица о поступцима у раду са књижевним текстом који су важни за примену методичких концепата за рецепцију књижевног текста;
- Познавање књижевних појмова које су ученици/ученице усвајали током четворогодишњег школовања из наставе српског језика;
- Разумевање књижевног текста;
- Самостална израда плана за рецепцију књижевног текста;
- Просуђивање и критичко процењивање књижевног текста;
- Примена стратегија самоефикасности у истраживању књижевног текста;
- Примена стратегија самосталног истраживања књижевног текста;
- Самопроцена корисности плана за рецепцију књижевног текста;

- Самопроцена самоефикасности при изради плана за рецепцију књижевног текста.

6. Узорак истраживања

На почетку истраживања, почетком марта 2017. године, узорак истраживања чинило је 150 ученика/ученица 4. разреда основне школе. У току истраживања један ученик из експерименталне групе је, из оправданих разлога, изостао са наставе у дужем временском периоду, те је узорак до краја истраживања, крај школске 2016/2017. године, обухватио 149 ученика/ученица.

Истраживањем су били обухваћени ученици/ученице из три основне школе са територије града Новог Сада и то:

1. ОШ „Михајло Пупин“ Ветерник: IV₁ - учитељица Радмила Мутић, IV₂ – учитељица Бојана Балаћ, IV₃ – учитељица Нада Радованов и IV₄ – учитељица Жаклина Папшот;
2. ОШ „Десанка Максимовић“ Футог: IV₂ – учитељица Светлана Пивац и IV₃ – учитељица Вера Васиљевић;
3. ОШ „Вук Караџић“ Нови Сад: IV₁ учитељица Драгана Ђурица и IV₂ - учитељица Зденка Рајковић.

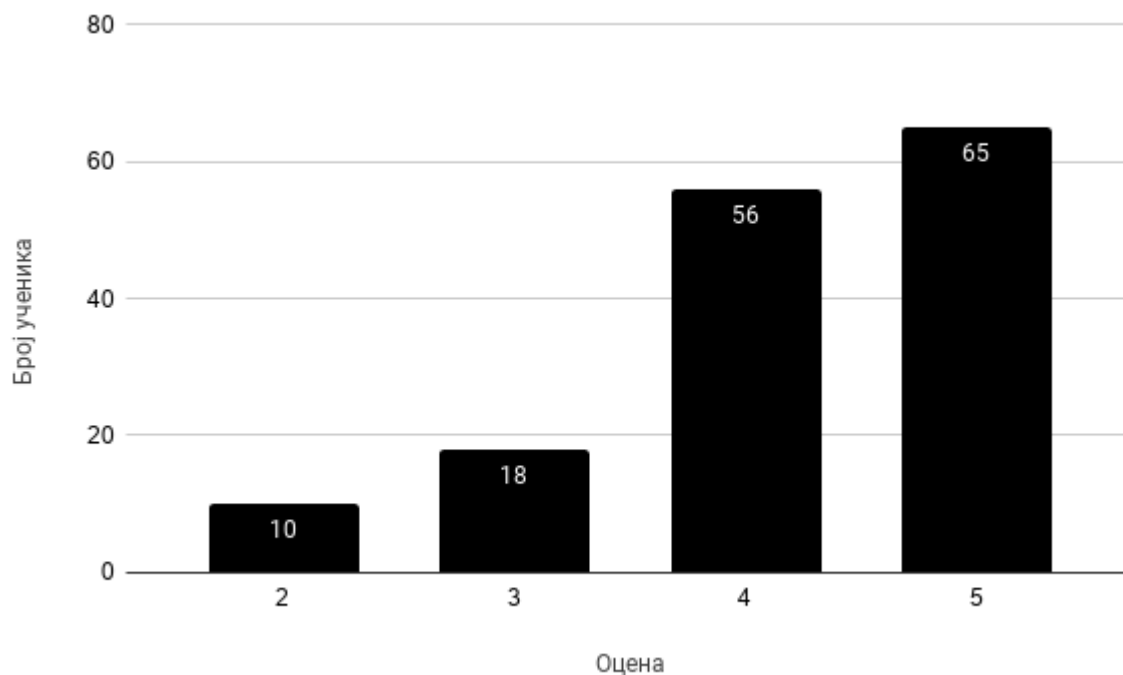
Уједначавање узорка извршено је према родној структури и на основу оцене из наставе српског језика на крају првог полугодишта школске 2016/2017. године. Осим наведених података, евидентиран је и податак о образовној структури родитеља учесника у истраживању. Потребно је истаћи да је оцена из наставног предмета српски језик узета као условни критеријум, не и као критеријум који ће се користити у анализи и упоређивању резултата, имајући у виду да се садржаји из предметне области Књижевност не процењују посебно у односу на друге садржаје, као што је то случај са предметним областима Језик – граматика и правопис и Језичка култура, чији садржаји најчешће чине област процене постигнућа ученика/ученица. (Табела 1).

Табела 1

Узорак истраживања: родна структура и успех ученика/ ученица из српској језика на крају првог полугодишта школске 2016/2017. године

Оцена	Експериментална група				Контролна група			
	девојчице	дечаџи	Σ		девојчице	дечаџи	Σ	
5	21	11	32	42,6%	23	10	33	44,6%
4	15	14	29	38,6%	11	16	27	36,5%
3	3	7	10	13,4%	2	6	8	10,8%
2	1	3	4	5,4%	2	4	6	8,1%
1	/	/	/	/	/	/	/	
Σ	40	35	75	100%	38	36	74	100%

У истраживању је учествовало укупно 149 испитаника/ца. Контролну групу је чинило 74 ученика/ца, од тога 38 (51%) девојчица. Експериментална група је обухватала једног испитаника/цу више, укупно 75, од тога 40 (53%) девојчица. Родна структура између две групе се није значајно разликовала ($\chi^2(1) = .06$, $p = .81$). Велика већина ученика/ца (81%) има оцену 4 или 5 из српског језика, а ниједан ученик/ца нема оцену 1 (Графикон 1).



Графикон 1. Број ученика/ученица у односу на оцену из српског језика на целом узорку.

Образовна структура очева и мајки ученика/ученица је слична (Табела 2). Највећи број њих је са завршеном средњом школом, док су остале категорије доста мање заступљене. Због тога ће у анализама у којима су коришћене ове варијабле бити извршено спајање категорија, при чему ће основна и средња школа чинити једну категорију (ниже образовање), а виша и висока школа другу (више образовање).

Табела 2

Образовање очева и мајки ученика/ученица по нивоима

	Основна школа	Средња школа	Виша школа	Висока школа	Нема податка
Образовање оца	15	107	9	15	3
Образовање мајке	22	103	10	13	1

7. Методе, технике и инструменти истраживања

Метода теоријске анализе. Теоријском анализом адекватне литературе, како са нашег тако и са подручја других земаља, покушаћемо да поставимо теоријски оквир рада кроз основе теорије рецепције књижевног текста и могућности њене примене у настави хуманистичко – конструктивистичког приступа образовању. Ова метода послужиће нам да, успостављањем веза између књижевно-теоријских, методичких, дидактичких и педагошко - психолошких поставки изнађемо научну заснованост дискурса методичких концепата. Теоријска анализа наведених епистемолошких поставки помоћи ће нам да саставимо одговарајући експериментални програм за методолошко - емпиријско истраживање.

Метода моделовања. Применом ове методе стићи ћемо до сазнања о релевантним поступцима моделовања рецепције књижевног текста који су аналогни процесу самоучења. Приказаћемо могућност да књижевни текст успешно повеже унутарпредметне, интер и мултидисциплинарне садржаје и уз примену поступака самосталног истраживања, омогућити што прецизније сазнавање о појавностима и књижевној имагинацији као основи за просуђивање и критичко процењивање књижевног текста. Припремићемо пројектне и истраживачке задатаке којима ћемо методичке концепте моделовати у складу са достигнутом нивоом развоја ученика/ученица и подржати развој самоефикасности ученика/ученица исказивањем ставова о просуђивању и критичком процењивању књижевног текста.

Експериментална метода. Применом експерименталне методе желимо да утврдимо да ли и у којој мери рецепција књижевног текста уз примену методичких концепата утиче на унапређење просуђивања и критичког процењивања књижевног текста, подржава интересовања ученика/ученица за појавности и књижевну имагинацију, мотивише их на самостално истраживање и самоактуализацију у вршњачком тиму. Применићемо експеримент са паралелним групама, што подразумева контролну групу (четири одељења) и експерименталну групу (четири одељења). Експериментални фактор подразумеваће увођење методичких концепата за рецепцију књижевног текста помоћу којих претпостављамо да је могуће утицати на унапређење просуђивања и критичког процењивања књижевног текста, што би принципом каузалитета требало да утиче на интересовања ученика/ученица за појавности и

књижевну имагинацију, мотивишући делује на самостално истраживање и самоактуализацију у вршњачком тиму.

Инструменти истраживања:

1. Упитник са сетом питања за испитивање нивоа познавања поступака заснованим на рецепцији у раду са књижевним текстом; (Прилог 2)
2. Тест број 1 - провера познавања основних теоријских појмова из књижевности у вези са просуђивањем и критичким процењивањем књижевног текста у односу на образовне стандарде постигнућа за крај првог циклуса обавезног образовања из области књижевност; (Прилог 3)
3. Тест број 2 - провера достигнутог нивоа остварености образовних стандарда постигнућа из области вештина читања и разумевање прочитаног; (Прилог 4)
4. Тест број 3 - провера достигнутог нивоа остварености образовних стандарда постигнућа из области вештина читања и разумевање прочитаног и области књижевност који се односе на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста; (Прилог 5)
5. Четворостепена скала процене успешности самосталног састављања плана рецепције књижевног текста аналогно фазама самосталног истраживања и самоучења; (Прилог 6)
6. Четворостепена скала процене самоефикасности у односу на план рецепције књижевног текста; (Прилог 7)
7. Чек листа - протокол за праћење реализације наставног часа за учитељице у свим одељењима учесницима експеримента са циљем увида у мотивисаност и активност ученика. (Прилог 8)

Упитник са сетом питања за испитивање нивоа познавања поступака заснованим на рецепцији у раду са књижевним текстом дат је са циљем да се утврди ниво уједначености између експерименталне и контролне групе у познавању поступака који се примењују у методичким концептима за рецепцију књижевног текста. На основу истраживања релевантне литературе и вишегодишње практичне примене методичких концепата за рецепцију књижевног текста, учили смо да је за успешну примену овог

поступка важно: читање у себи, очекивања и претпоставке у односу на сам наслов књижевног текста, бележење информација о тексту током читања, значај додатних упутстава пре и у току читања и развијеност способности саопштавања критичког осврта на текст.

Упитник је скорован скалом од 1 до 6, тако што је свако од 6 питања бодовано 1 бодом. Упитник је примењен са циљем уочавања степена сличности/различитости између експерименталне и контролне групе у вези са поступцима у раду са књижевним текстом који се примењују у методичким концептима за рецепцију књижевног текста.

Тест број 1 - провера познавања основних теоријских појмова из књижевности у вези са просуђивањем и критичким процењивањем књижевног текста у односу на образовне стандарде постигнућа за крај првог циклуса обавезног образовања из области књижевност. Кључне категорије процене достигнутог нивоа остварености образовних стандарда постигнућа у тесту су: *препознаје, одређује, уочава и тумачи*, на основу чега се анализом дошло до података о постојању разлике између експерименталне и контролне групе у овој области која је важна за успешност примене методичких концепата за рецепцију књижевног текста.

У Табели 3 дат је приказ елмената за процену резултата на тесту и образовни стандарди који су били смерница за израду задатака у тесту.

Табела 3

Елементи за процену резултата на Тесту бр. 1

Ред. број задатка	% у односу на стандард	Образовни стандард	Скор	
1.	15%	1СЈ. 1.5.1 препознаје књижевне родове на основу формалних одлика поезије, прозе и драме	0 за оствареност испод 75% (74% и мање)	1 за оствареност изнад 75% (75% и више)
2.	25%			
3.	30%			
4.	30%			
5.	40%	1СЈ.1.5.3		
6.	60%	одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту		
7.	40%	1СЈ. 2.5.5. уочава везе међу догађајима (нпр. одређује редослед догађаја у књижевноуметничком тексту)		
8.	60%			
9.	75%	1СЈ.3.5.1 тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст		
10.	25%			

Задаци у тесту се односе на књижевне појмове које су ученици упознали током четворогодишњег школовања што доприноси *поузданошћу и ваљаности* теста. *Балансирање* задатака у тесту је узвршено кроз три нивоа образовних стандарда постигнућа тако што је за основни ниво стандарда био највећи број задатака, укупно 6, за средњи ниво 2 задатка и за напредни ниво 2 задатка. Типови задатака у тесту према нивоима сложености приказани су у табели број 4.

Табела 4

Типологија и дифернцијација задатака према нивоима сложености

Ниво стандарда	Р.бр. задатка	Тип задатка
Основни ниво 1СЈ. 1.5.1 1СЈ.1.5.3	1.	упаривања и повезивања
	2.	заокруживање
	3.	заокруживање
	4.	заокруживање
	5.	допуњавање
	6.	допуњавање
Средњи ниво 1СЈ.1.5.3 и 1СЈ. 2.5.5.	7.	заокруживање
	8.	допуњавање
Напредни ниво 1СЈ.3.5.1	9.	есејски задатак кратког одговора
	10.	есејски задатак кратког одговора

Дискриминативност теста број 1 је предусловљена формирањем задатака на три нивоа сложености у односу на образовне стандарде постигнућа, што се потврдило и у анализи резултата где се уочила разлика између испитаника/ца. Обзиром да ово није тест знања, нису ни рађени упоредни подаци у односу на квантитет и квалитет познавања књижевних појмова већ само поређења у односу на општа постигнућа испитаника/испитаница на достигнути ниво у остварености образовних стандарда постигнућа за крај првог циклуса. *Релевантност* теста број 1 огледа се у томе што су задаци креирани уз захтев за препознавање особености књижевних појмова на основу примера књижевних текстова који су блиски ученику/ученици и налазе се у наставном програму за четврти разред основне школе.

Тест број 2 - провера достигнутог нивоа остварености образовних стандарда постигнућа из области вештина читања и разумевање прочитаног. Овај тест испитаници/испитанице су решавали током истраживања, након месец дана од увођења

експерименталног фактора – методичких концепата за рецепцију књижевног текста, како би се стекао увид у евентуалне разлике/сличности између експерименталне и контролне групе у компонентама које су у директној вези са циљем истраживања. Задаци у тесту, укупно 16 задатака, груписани у сва три нивоа образовних стандарда постигнућа из области вештина читања и разумевања прочитаног. Ученици/ученице су имали одштампана питања а одговарали су својеручно на посебном папиру.

Табела 5

Елементи за процену резултата на Тесту бр. 2

Бр.зада тка	%	Образовни стандард	Скор	
1.	20%	1СЈ 1.2.1 одговара на једноставна питања у вези са текстом, проналазећи информације експлицитно исказане у једној реченици, пасусу или у једноставној табели (ко, шта, где, када, колико и сл.)		
2.	20%			
3.	20%			
4.	20%			
5.	20%			
1.	25%	Стандард 1СЈ 2.2.5. одређује основни смисао текста и његову намену		
2.	25%			
3.	25%			
4.	25%		0 за оствареност	1 за оствареност
1.	20%	Стандард 1СЈ.2.2.7. изводи једноставне закључке на основу текста (уочава међусобну повезаност догађаја, на основу поступака јунака/актера закључује о њиховим особинама, осећањима, намерама)	испод 75%	изнад 75%
2.	20%		74% и мање	75% и више
3.	20%			
4.	20%			
5.	20%			
1.	50%	Стандард 1 СЈ. 3.2.4. изводи сложеније закључке на основу текста и издваја делове текста који их поткрепљују; резимира нарат. текст		
2.	50%			

Циљ овог теста био је да прикаже разлику између експерименталне и контролне групе након месец дана од примене методичких концепата у успешности израде задатака на вишем нивоу стандарда образовних постигнућа у односу на основни ниво. Кренули смо од претпоставке да је за остваривање задатака истраживања и опште хипотезе у делу који се односи на унапређење поступка просуђивања и критичког процењивања књижевног текста, саморегулацију и самоактуализацију у вршњачком тиму, важно проверити оне стандарде чији нас садржај директно усмерава кâ наведним компонентама опште хипотезе. Кључне категорије процене достигнутог нивоа остварености образовних стандарда постигнућа у тесту су: *одговара на једноставна питања, проналази експлицитне информације, одређује смисао, изводи једноставне и сложене закључке*. Наведне категорије упућују на развој метакогниције и у директној су вези са развијањем способности за критичко процењивање и просуђивање књижевног текста.

Задаци у овом тесту су *есејског типа*, у мањем броју кратком а у већем броју продуженог одговора, уз захтев на *позивање на текст, цитирање* дела текста на који се одговор односи и *образлагање* мишљења и ставова. Метријске карактеристике теста су проверене током школске 2015/2016. године када је тест у целости реализован у оквиру праћења достигнутог нивоа образовних стандарда у четвртом разреду ОШ „Михајло Пупин“ у Ветернику са 92 ученика/ученица.

Тест број 3 - провера достигнутог нивоа остварености образовних стандарда постигнућа из области вештина читања и разумевање прочитаног и области књижевност који се односе на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста, самосталну израду плана рецепције и самоефикасности. Овај тест састојао се из четири дела:

1. Самостална израда плана рецепције књижевног текста
2. Просуђивање и критичко процењивање књижевног текста
3. Примена стратегија самоефикасности у истраживању
4. Есеј тест - Примена стратегија самосталног истраживања

Табела 6

Елементи за процену резултата на Тесту бр. 3

I део теста: пре изучавања текста; Самостална израда плана рецепције књижевног текста

Број задатка	% остварености захтева из I дела теста број 3	Скор	
1.	10%	0 за оствареност испод 75% (74% и мање)	1 за оствареност изнад 75% (75% и више)
2.	30%		
	30%		
	30%		

II део теста: након изучавања текста - Просуђивање и критичко процењивање књижевног текста

Број задатка	% у односу на стандард	Стандард	Скор	
1.	25%	1CJ 1.2.8. процењује садржај текста на основу задатог критеријума: да ли му се допада, да ли му је занимљив; да ли постоји сличност између ликова и ситуација из текста и особа и ситуација које су му познате; издваја речи које су му непознате	0 за оствареност испод 75% (74% и мање)	1 за оствареност изнад 75% (75% и више)
	25%			
	25%			
	25%			
2.	50%	1CJ 1.5.3. одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту	0 за оствареност испод 75% (74% и мање)	1 за оствареност изнад 75% (75% и више)
	50%			
3.	25%	1CJ 2.2.8. износи свој став о садржају текста и образлаже зашто му се допада/не допада, због чега му је занимљив/незанимљив; да ли се слаже/не слаже са поступцима ликова.	0 за оствареност испод 75% (74% и мање)	1 за оствареност изнад 75% (75% и више)
	25%			
	50%			

4.	20%	1СЈ 2.5.7. разуме фигуративну употребу језика у књижевноуметничком тексту		
	20%			
	20%			
	20%			
	20%			
5.	25%	1СЈ 3.2.7 објашњава и вреднује догађаје и поступке ликова у тексту (нпр. објашњава зашто је лик поступио на одређен начин, или вреднује крај приче у односу на своја предвиђања током читања текста, или износи свој став о догађајима из текста)		
	25%			
	50%			
6.	60%	1СЈ 3.5.3. тумачи идеје у књижевноуметничком тексту, аргументује их позивајући се на текст		
	20%			
	20%			
7.	рад у групи	Приказати проценат за сваку од три категорије		
	истраживачки задаци			
	објашње од стране учитељице			

III део теста: након изучавања текста - Примена стратегија самоефикасности у истраживању

Број задатка	%	Критеријум за процену	Скор	
			0 за оствареност испод 75% (74% и мање)	1 за оствареност изнад 75% (74% и више)
1.	25%	сазнао/ла сам...		
	25%	желим да сазнам		
	25%	моја осећања		
	25%	по избору		

IV део теста: есеј тест - Примена стратегија самосталног истраживања

Број задатка	%	Критеријум за процену	Скор	
1.	25%	Прати упутства	0 за оствареност испод 75% (74% и мање)	1 за оствареност изнад 75% (74% и више)
	25%	Врши просуђивање текста		
	25%	Процењује и вреднује текст		
	25%	Процењује и вреднује учешће у дебати		

У овом тесту коришћени су задаци: есејски задаци кратког и дугог одговора, скале процене, задаци са допуном, задаци вишеструког избора, графички приказ података.

Кључне категорије процене достигнутог нивоа остварености образовних стандарда постигнућа у тесту су: *процењује, одређује, износи став, разуме, објашњава, вреднује и тумачи*. На основу успешности примене наведених категорија на непознатом књижевном тексту који је дат као егземплар у тесту, ученици/ученице су исказали своју спремност за критичко процењивање и просуђивање о књижевном тексту што су приказали кроз израду есеј теста.

Имајући у виду да истраживању, какво је наше, није циљ провера знања већ достигнутог нивоа образовних стандарда постигнућа и утицај експерименталног фактора – методичког оквира за рецепцију књижевног текста, на достигнут ниво, то је одређено да се успешност у односу на достигнут ниво образовних стандарда процењује у пропорцији 3:1. Важно је истаћи да се критичко процењивање, исказивање сопственог става о неком књижевном тексту, повезивање књижевног текста са реланом и доживљеном ситуацијом не може оцењивати у релацији тачно- нетачно, али се може *проценити у односу на* постојеће, дефинисане и нормиране стандарде.

Четворостепена скала процене успешности самосталног састављања плана рецепције књижевног текста аналогно фазама самосталног истраживања и самоучења одабрана је као инструмент којим се испитаницима/испитаницама даје могућност да исказу сопствени став о датим тврдњама. Применом четворостепене скале избегли су се

неопредељени одговори, који не би дали допринос циљу истраживања. Резултати добијени анализом примењене четворостепене скале добили смо директну везу са остваривањем једне од посебних хипотеза у истраживању.

Четворостепена скала процене самоефикасности у односу на план рецепције књижевног текста. Анализом исказа у овој скали процене стиче се увид у оспособљеност ученика/ученица за самосталност, сигурност и освешћивање значаја предвиђеног начина рада који је саставни део методичког концепта.

Чек листа - протокол за праћење реализације наставног часа за учитеље/учитељице у свим одељењима учесницима експеримента са циљем увида у мотивисаност и активност ученика/ученица. Обзиром на мали узорак, 8 учитељица, чек листа се може узети тек као иницијални показатељ у односу на процену мотивације и начин рада на књижевном тескту.

Иструменти истраживања су урађени током фебруара и марта месеца 2017. године на основу вишегодишњег искуста у примени тестова са задацима усмереним на стандарде. Од око 80% задатака у тестовима примењеним у истраживању рађено је по шематској структури задатака који су коришћени са ученицима/ученицама од 2014. до 2017. године у ОШ „Михајло Пупин“ у Ветернику и то на нивоу генерација које у просеку броје од 95 до 125 ученика/ученица, чиме се потврђује њихова критеријумска оправданост.

8. Обрада података

Обрада података добијених истраживањем текла је у две фазе. На основу дефинисаних критеријума извршена је процена урађених упитника, тестова и скала процене за цео узорак, 149 испитаника/испитаница. Овај део рађен је у сарадњи са учитељицама одељења која су учествовала у тестирању. У овој фази обраде података издвојени су неки од илустративних података у вези са типичним одговорима ученика/ученица, који ће се користити у делу приказ и интерпретација резултата истраживања.

Током статистичке обраде података најпре су приказани дескриптивни подаци за све варијабле (*минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација*). За варијаблу која се односи на процену ученика/ученица у вези с тим шта им је помогло да боље разумеју идеју текста биће приказне *фреквенце и проценти* за понуђене одговоре. *Скор* на тесту изражен је на два начина који су уско повезани. Наиме, сваки стандард може бити достигнут/остварен у одеђеном проценту, гранична вредност изнад које се стандард сматра достигнутим/оствареним је 75%. Стога је за сваког испитаника/цу израчунат просечан проценат достигнутог нивоа остварености стандарда постигнућа и пропорција достигнутог нивоа остварености стандарда.

Потом, у циљу тестирања разлика између експерименталне и контролне групе у постигнућу на тестовима, примењен је *t-тест* за независне узорке, при чему је независна тј. групишућа варијабла била припадност једној од група, а зависна варијабла је била постигнуће на датом тесту, односно примена стратегија самоефикасности у истраживању и примена стратегија самосталног истраживања. Применом *t*-теста за независне узорке су, такође, испитане разлике између контролне и експерименталне групе у самопроцени корисности плана и самопроцени самоефикасности при изради плана. У случају када је требало да се контролише постигнуће на претходном или неком другом тесту, примењена је *анализа коваријансе*, при чему је независна тј. групишућа варијабла била припадност једној од група, зависна варијабла је била постигнуће на датом тесту, а коваријабла је била постигнуће на тесту чији је ефекат требало статистички контролисати.

У циљу испитивања повезаности самопроцене корисности плана, самопроцене самоефикасности при изради плана и самосталне израде плана, израчунати су *Пирсонови коефицијенти корелације између парова варијабли*.

Родне разлике и разлике с обзиром на образовни ниво родитеља у односу на постигнуће на тесту просуђивања и критичког процењивања књижевног текста испитиве су применом *t*-теста за независне узорке, при чему су родна структура узорка и образовни ниво мајке и оца уведени као независне тј. *групишуће варијабле*, а постигнуће на поменутом тесту *као зависна варијабла*.

У случају процена учитељица, биће приказани дескриптивни подаци (*минимум, максимум, аритметичка средина и стандардна девијација*). С обзиром на то да је узорак учитељица мали, у циљу испитивања разлика између учитељица контролних и експерименталних одељења, биће примењена *непараметријска статистика*, конкретно *Ман-Витнијев U тест* за тестирање разлика између група (*непараметријска варијанта t-теста за независне узорке*).

За потребе статистичке обраде података коришћен је програм SPSS 23 for Windows.

Важно је напоменути да број испитаника/испитаница у сваком тестирању није исти, те ће анализа бити рађена на оноликом броју испитаника који има комплетиране податке. С обзиром на то и број степени слободе ће варирати по тестовима.

9. Организација и ток истраживања

Истраживање је реализовано крајем трећег и почетком четвртог квартала школске 2016/2017. године у основним школама на територији града Новог Сада од половине марта 2017. до половине јуна месеца 2017. године.

У припремној фази истраживања извршен је избор школа и одељења у којима ће се вршити истраживање на основу резултата које су школе имале након екстерног вредновања од стране просветних саветника Министарства просвете (две школе су оцењене највишом оценом 4, једна оценом 3) и места где се школе налазе (Футог као градско насеље града Новог Сада, Ветерник као насеље у граду Новом Саду и школа у старом градском језгру града Новог Сада). Опредељење да се истраживање ради у четвртом разреду проистекло је из оправдане могућности да се током истраживања могу применити тестови са задацима урађеним на основу образовних стандарда постигнућа за крај првог циклуса обавезног образовања и васпитања.

Припрема истраживања и едукација учитељица чија су одељења обухваћена експерименталном групом за примену методичких концепата за рецепцију књижевног текста одвијао се почетком марта месеца 2017. године. У овом периоду извршен је и избор књижевних текстова који су обухваћени наставним програмом за четврти разред и који су у оперативним плановима рада учитељица предвиђени за изучавање у месецима: март, април, мај и јун. Преглед књижевних текстова дат је у Табели 7. Одабрано је укупно 14 књижевних текстова за припрему и остваривање методичких концепата, од тога је 5 коришћено као подлога за израду тестова током истраживања (тест 2 и тест 3).

Табела 7

Планирани књижевни текстови у периоду истраживања

МЕС ЕЦ	ВЕТЕРНИК	Час	НОВИ САД	Час	ФУТОГ	Час
март	Трешња у цвету, М. Данојлић	1	Луцкаста песма, Ф.Г. Лорка	2	Стефаново дрво – С. Велмар Јанковић	2
	Луцкаста песма, Ф.Г. Лорка	1	Аждаја своме чеду тепа, Љ. Ршумовић	2	Луцкаста песма - Ф.Г. Лорка	1
	Јеленче, народна песма	1	Подела улога, Г. Тартаља	2	Аждаја своме чеду тепа, Љ. Ршумовић	1
	Стефаново дрво, Светлана Велмар Јанковић	2	Мрав добра срца, Б. Црнчевић	2	Стари Вујадин-народна песма	1
	Прва љубав, Б. Нушић	2	Јеленче, народна песма	1	Јетрвице адамско колена- народна песма	1
април	Мали принц, А.де Сент Егзипери	2	Избор из поезије - М. Данојлић	2	Пауково дело, Д. Максимовић	1
	Олданини вртови, Г. Олујић	2	Олданини вртови, Г.Олујић	2	Трешња у цвету – М. Данојлић	1
	Јуначка песма, М. Антић	2	Босоноги и небо, Б. Црнчевић	2	Ружно паче – Х.К. Андерсен	1
		2	Бескрајна прича, М.Енде	2	Олданини вртови – Г. Олујић	2
мај	Мрав добра срца, Б. Црнчевић	1	Трешња у цвету, М.Данојлић	1	Мрав добра срца – Б. Црнчевић	1
	Пауково дело, Д. Максимовић	2	Кад дедица не зна да прича приче, Ђ. Родари	1	Јеленче - народна песма	1
	Циганин хвали свога коња, Ј.Ј. Змај	1	Ружно паче, Х.К. Андерсен	2	Бескрајна прича, М. Енде	1
јун	Наджњева се момак и девојка, народна песма	1	Виолина, М.Демак	2	Кроз васиону и векове, М. Миланковић	2
	Плави зец, Д. Радовић	1	Наджњева се момак и девојка, народна песма	1	Чик погодите због чега су се посвађали два златна брата – Д. Ерић	2
			Циганин хвали свога коња , Ј.Ј.Змај	2	Град, Ј. Веселиновић	1
					Свитац пшеничар и воденичар – Д. Ерић	1
			Јуначка песма –М. Антић	1		

Од управе школе и педагошко психолошке службе добили смо релевантне податке о одељењима која су учествовала у истраживању а који се односе на образовну структуру родитеља. Учитељица су нам доставиле податке о ученицима/ученицама и то: редни број ученика/ученице у Дневнику евиденције образовно васпитног рада, родну структуру и оцену ученика/ученице из наставног предмета српски језик на крају првог полугодишта школске 2016/2017. године што су били основни критеријуми за уједначавање експерименталне и контролне групе.

Током реализације истраживања обилазили смо учеснике/учеснице у истраживању и добијали веома повољне повратне информације, продукте са часова на којима су примењивани методички концепти и фотографије.

Након обављеног истраживања приступило се статистичкој обради података.

III ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. Резултати

Током реализације истраживања није било потешкоћа нити застоја, процес се одвијао у континуитету и у складу са планом. У оквиру приказа и интерпретације резултата истраживања, осим руковођења постављеним циљевима, задацима и хипотезама истраживања, ослањаћемо се и на теоријску везу између поставки методичког концепта за рецепцију књижевног текста, које смо истраживањем проверавали и примарне постулате теорије рецепције, као показатеље остварљивости наше претпоставке да се путем рецепције књижевног текста у односу на приступ који се примењује у актуелној наставној пракси постижу већи ефекти у просуђивању и критичком процењивању књижевног текста као продуката његове рецепције.

1.1. Дескриптивни подаци

Дескриптивни подаци за све варијабле у истраживању су приказани у Табели 8. На основу изражености аритметичке средине може се видети да су резултати добијени упитником са сетом питања за познавање поступака заснованим на рецепцији нижи (тј. испод теоријског просека 3), што је очекивано. Имајући у виду да се, на основу препорука за остваривање наставе српског језика у млађим разредима основне школе, датим кроз дидактичко – методичка упутства у наставном плану и програму, предлажу

поступци који се разликују од оних које смо поставили као кључне за рецепцију књижевног текста: *читање у себи, очекивања и претпоставке у односу на сам наслов књижевног текста, бележење информација о тексту током читања, значај додатних упутстава пре и у току читања и развијеност способности саопштавања критичког осврта на текст.*

Постигнуће на тесту 1 - познавање књижевних појмова *је просечно* када се погледа достигнут ниво остварености стандарда (тј. око 0.5), као и процентуална успешност (у односу на теоријски распон просека који би обухватао од 25% до 75%). Тестом смо ипитивали познавање књижевних појмова које ученици/ученице упознају, усвајају, користе током четворогодишњег школовања, те су били заступљени књижевни појмови који се усвајају од 1. до 4. разреда. У задацима се захтевало уочавање, препознавање, именовање али не и дефинисање књижевно теоријских појмова. Желели смо, на основу добијених резултата, да претпоставимо значај познавања књижевно теоријских појмова на успех у остваривању методичких концепата за рецепцију књижевног текста. Полазећи од претпоставке да ћемо испитивањем достигнутог нивоа стандарда образовних постигнућа којима су ови појмови обухваћени, добити адекватну повратну информацију, креирали смо задатке тако што смо стандарде *превели* у исходе (резултате учења/сазнавања) и у сваки од задатака предвидели могућност да испитаник/испитаница својим одговором покажу да тај исход јесу/нису достигли. Сваки од исхода представља један део-елемент, којим се долази до достигнутог нивоа остварености стандарда.

Стандарди у образовању представљају низ изјава које описују знање и вештине које очекујемо да ученик/ученица покаже на одређеном нивоу постигнућа и јесу описи суштинских знања и умења које ученици/ученице треба да поседују на крају одређеног нивоа образовања.

Образовни стандарди постигнућа који се односе на први циклус обавезног образовања и васпитања, су дефинисани на основу истраживања (2004. и 2006.) на нивоу општег узорка ученика/ученица 4. разреда основних школа у Србији и као такви представљају смерницу за планирање и организацију наставе у периоду од 1. до 4. разреда основне школе. Захтеви стандарда представљени су на 3 нивоа сложености: основни ниво подразумева знања, вештине и способности које око 80% ученика/ученица могу да достигну. Средњим нивоом обухваћени су сложенији захтеви за усвајање знања, вештина и развијања способности које могу достићи око 50% ученика/ученица у Србији, док је напредни ниво, ниво 3, дефинисан захтевима које

могу достићи око 25% ученика/ученица у нашој земљи. Отуда у задацима на тестовима у нашем истраживању полазимо од тестова на којима доминирају задаци са основног нивоа сложености, да бисмо се у каснијим фазама истраживања окренули ка сложенијим формама задатака са виших нивоа сложености захтева, јер нашим истраживањем обухватамо метакогнитивне компоненте мишљења које су и дефинисане на вишим нивоима сложености образовних стандарда постигнућа.

Тестом број 1 смо проверавали усвојеност књижевних појмова: *песма, стих, строфа, песничка слика, рима, лирска песма, басна, бајка, осећања, лик/ликови (особине и поступци), дијалог, монолог, народна епска и лирска песма, мотиви, драмска радња и драмски сукоб*. Наведени књижевни појмови су саставни део методичких концепата за рецепцију књижевног текста, који су као експериментални фактор увођени у наш педагошки експеримент са паралелним групама, те се исказала потреба да, оваквим тестом, елиминишемо утицај познавања односно не познавања књижевних појмова као узрока за остварене резултате применом методичких концепата за рецепцију књижевног текста.

Остварена *просечна* постигнућа на овом тесту (тест 1) како код експерименталне тако и код контролне групе, могу нас умеравати ка размишљању да су, најпре, групе уједначене и по питању познавања књижевних појмова, али и да је овај показатељ просека у односу на предвиђене образовне стандарде постигнућа предмет за размишљање о каквом се квалитативном стеченом знању у области књижевности, у оквиру наставног предмета српски језик, може говорити на овом узрасту. Трећи правац размишљања у вези са овим резултатима води нас и ка устаљеној наставној пракси да се ученицима/ученицама мање постављају питања и задаци повезивања, уочавања, промишљања о књижевним појмовима а много више се од њих тражи да знају дефиниције одређеног књижевног појма.

Могуће је приметити да је постигнуће на следећем тесту 2 - разумевање књижевног текста боље и у погледу остварености стандарда и у погледу процентуалног постигнућа и могло би се окарактерисати као *благо изнадпросечно*. Тест 2 је примењен месец дана након увођења експерименталног фактора у експерименталну групу и желели смо да проверимо да ли, овај пут у односу на разумевање прочитаног, постоји извесна разлика између група, о чему ће касније више бити речи. Посебно нас је обрадовао показатељ да су сви испитаници/испитанице показали завидан ниво постигнућа образовних стандарда који се односе на област *читање и разумевање прочитаног* јер се у односу на захтеве рецепције књижевног

текста, просуђивања и критичког процењивања истог, вештина читања и разумевања прочитаног сматрају веома важним. Ученици/ученице су у тесту имали захтев да напишу одговоре на постављена питања, што је иницирало добро разумевање питања, као и осмишљавање адекватног одговора и образложења (једна или више реченица), као и позивање на текст *Мрав добра срца*, Бранислав Црнчевић. Овај тест нам даје и добру основу за испитивање језичке културе и примене граматичких и правописних правила код ученика/ученица.

На тесту 3, у оквиру дела које се односи на самосталну израду плана приметно је *просечно* постигнуће када се погледа процентуална успешност, али свакако испод препорученог критеријума од 75% за достигнут ниво стандарда, што се такође одражава и на благо *исподпросечну оствареност стандарда* на овом тесту. Слична је ситуација и са успешношћу на делу теста 3 - просуђивање и критичко процењивање књижевног текста, које би се могло окарактерисати *као просечно*. Примена стратегија самоефикасности у истраживању се, такође, може сматрати *просечно израженом*, док је примена стратегија самосталног истраживања ближе *доњој граници просека*. Самопроцена корисности плана и самоефикасности при изради плана је, такође, *просечна*.

Тест 3, примењен на крају истраживања, испитивао је елементе методичког концепта за рецепцију књижевног текста, онако како су они и увођени у истраживање. Самостална израда плана за рецепцију, која је у непосредној вези и са израдом плана учења, остварена је у просеку а стандарди у вези са тим испод просека, што нас упућује на то да потреба за развијањем самоучења ученика/ученица још увек није у довољној мери заступљена код наших практичара/ки. Самостална израда плана, просуђивање и критичко процењивање књижевног текста, примена стратегија самоефикасности у истраживању, стратегија самосталног истраживања и самопроцена корисности плана и самоефикасности при изради плана, су истраживани елементи методичког концепта за рецепцију књижевног текста у тесту 3. Свеукупни резултати на овом тесту – нивои: *просек, испод просек и на доњој граници просека*, указују да се ученици/ученици у ранијем поступку остваривања образовног процеса нису сусретали са овим категоријама.

У Табели 8 дати су дескриптивни подаци за коришћене варијабле током истраживања уз приказ минималних, максималних вредности, аритметичке средине (АС) и стандардне девијације (СД).

Табела 8

Дескриптивни подаци за коришћене варијабле

Варијабла	Бр. ученика/ца	Мин.	Макс.	АС	СД
Предзнање	132	0	6	2.07	1.87
Тест 1 - Познавање књижевних појмова (процент)	148	11.25	100	69.97	17.13
Тест 1 - Познавање књижевних појмова (достигнут ниво остварености образовних стандарда постигнућа)	148	0	1	0.53	0.29
Тест 2 - Разумевање књижевног текста (процент)	149	15.00	100	72.37	20.26
Тест 2 - Разумевање књижевног текста (достигнут ниво остварености образовних стандарда постигнућа)	149	0	1	0.64	0.27
Тест 3 - Самостална израда плана (процент)	143	0	100	59.13	31.38
Тест 3 - Самостална израда плана (достигнут ниво остварености образовних стандарда постигнућа)	143	0	1	0.37	0.48
Тест 3 - Просуђивање и критичко процењивање књижевног текста (процент)	145	8.89	95.83	57.55	18.56
Тест 3 - Просуђивање и критичко процењивање књижевног текста (достигнут ниво остварености образовних стандарда постигнућа)	145	0	1	0.47	0.26
Примена стратегија самоефикасности у истраживању (достигнут ниво остварености образовних стандарда постигнућа)	145	0	1	0.46	0.50
Примена стратегија самосталног истраживања (достигнут ниво остварености образовних стандарда постигнућа)	144	0	1	0.34	0.48
Самопроцена корисности плана	144	1.29	3.88	2.75	0.61
Самопроцена самоефикасности при изради плана	145	1.83	4	2.97	0.50

1.2. Разлике између контролне и експерименталне групе

1.2.1. Предзнање

На почетку истраживања било је потребно утврдити у којој мери су ученици/ученице обе групе упознати са поступцима заснованим на рецепцији у раду са књижевним текстом, тј. какво им је предзнање о поменутих поступцима. Распон скорова на тесту кретао се од 0 до 6 поена, па из резултата следи да је предзнање доста слабо. Резултати т-теста показују да *нема разлике између група у предзнању*, што је очекивано (Табела 9). Другим речима, ученици/ученице контролне и експерименталне групе имају подједнако предзнање о поступцима заснованим на рецепцији у раду са књижевним текстом. Овај податак указује да примена методичког концепта за рецепцију књижевног текста може да се посматра као иновативни приступ у оном делу који се односи на поступке који су били предмет испитивања.

Табела 9

Разлике између група у познавању поступака заснованих на рецепцији у раду са књижевним текстом

Група	Број ученика/ца	АС	СД	t(130)	p
Контролна	74	1.84	1.78	-1.611	.110
Експериментална	58	2.36	1.94		

Анализа резултата је рађена на оноликом броју испитаника/ца који има комплетиране податке. Један број испитаника није дао комплетне податке и/или није попунио упитник у складу са упутством (заокружена оба понуђена одговора, прецртана оба одговора, ниједан одговор није заокружен и сл.). С обзиром на то, и број степени слободе ће варирати по тестовима.

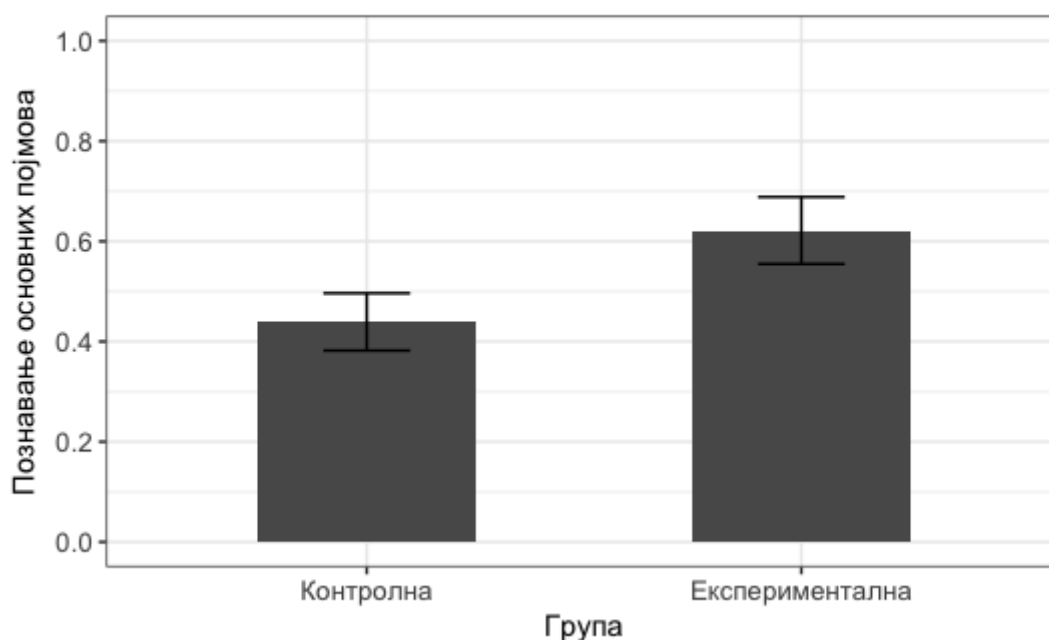
1.2.2. Познавање књижевних појмова

На почетку истраживања било је потребно утврдити у којој мери су ученици/це усвојили основне теоријске појмове из књижевности у вези са просуђивањем и критичким процењивањем књижевног текста. То је урађено тестом број 1 (Прилог 3). Иако се очекивало да су сви/е ученици/ученице успешно усвојили поменуте појмове, и да у том погледу нема разлике између експерименталне и контролне групе, резултати показују да је експериментална група била успешнија на овом тесту (Табела 10).

Табела 10

Разлике између група на тесту познавања основних теоријских појмова из књижевности

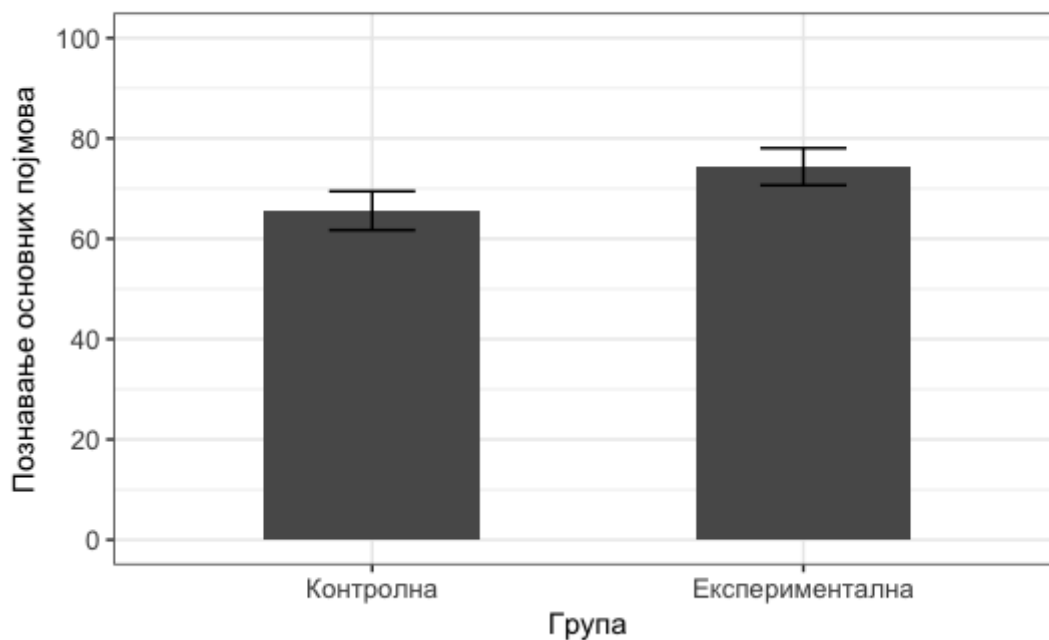
	Група	Број ученика/ца	АС	СД	t(130)	p
Процент	Контролна	74	65.59	16.99	-3.21	.002
	Експериментална	74	74.36	16.22		
Оствареност стандарда	Контролна	74	0.44	0.25	-4.07	.000
	Експериментална	74	0.62	0.29		



Графикон 2.

Разлике између група на тесту познавања основних теоријских појмова из књижевности у односу на достигнут ниво остварености стандарда

На графикону је означен *интервал поверења*, који приказује распон вредности којима се процењује права вредност популационог параметра. И код контролне и експерименталне групе, интервал поверења има готово исту вредност, што указује да се добијени резултати, по претпоставци, могу односити и на популацију а не само на истраживани узорак. Опсервација истраживаног узорка указује да претпостављена вредност интервала поверења износи 95%. За наше истраживање је значајно да се код приказа достигнутог нивоа остварености стандарда у скору 0-1 и код приказа процентуално исказаног достигнутог нивоа остварености стандарда, уочава апроксимативна вредност интервала поверења и да нема већег одступања код експерименталне и контролне групе у његовој вредности у оба случаја приказивања обрађених података.



Графикон 3.

Разлике између група на иницијалном тесту познавања основних теоријских појмова из књижевности исказан у процентима (%)

У циљу валидности добијених резултата у даљем току истраживања, резултати са теста број 1 су *статистички контролисани* како би се елиминисао утицај наведене предности у односу на резултате у наредном тесту.

Увидом у резултате на тесту, приликом њиховог прегледања и скоровања уочили смо да је велики број ученика/ученица, контролне и експерименталне групе, имао проблем код питања број 8 и 9. У питању број 8, задатак је био да се напишу

основни мотиви у песмама: *Луцкаста песма* - Ф. Г. Лорка, *Друг другу* – Д. Лукић и *Свитац пиеничар и воденичар* – Д. Ерић. Песме су из програма за 4. разред. Захтев у задатку припада средњем нивоу образовних стандарда постигнућа за област књижевност (1СЈ. 2.5.5.), међутим, од очекиваних 50%, са успехом је овај задатак урадило 42% испитаника/испитаница.

Тестирањем и анализом резултата нам није био циљ да испитујемо квалитет нити квантитет знања испитаника, већ да уочимо постојање разлике у достигнутом нивоу образовних стандарда постигнућа који се односе на садржаје важне за рецепцију књижевног текста а пре свега на просуђивање и критичко процењивање, те ћемо у анализи резултата навести само неке од типичних примера који, по нашем мишљењу, могу бити извесна илустрација тренутне ситуације у наставној пракси.

Питање број 9 на тесту гласи: Како тумачиш поступке ликова из народне приповетке „Међед, свиња и лисица“? Објасни. Занимљиви су били одговори ученика/ученица у вези са поступцима медведа и свиње. Кретали су се од екстремног осуђивања (били су неправедни, хтели да узму све...) до помирљивих (јер их је лисица лукавством преварила). Захтев задатка припада напредном нивоу стандарда (1СЈ.3.5.1) из области књижевност. Кључна реч у питању: *тумачиш поступке* и захтев да се исто и *објасни*, није у довољној мери испоштован јер су ученици/ученице углавном описивали, набрајали и препричавали поступке а у мањем броју случајева их тумачили. Објашњења су се односила на заузимање става у односу на поступак књижевног лика а мање на успостављање везе између поступања и последице које је то поступање произвело. Занимљиво је и то да су одговори испитаника/испитаница који припадају истом одељењу, било да су из експерименталне или контролне групе, веома слични, што указује на тзв. колективни приступ изучавању књижевног текста, стереотипа у доношењу закључака (лисица је увек лукава) и доношење заједничких ставова, судова или процена.

1.2.3. Вештина читања и разумевање прочитаног књижевног текста

Наредни тест, тест 2 – који је задат испитаницима/испитаницама у току самог истраживања имао је за циљ да утврди да ли постоје значајне разлике између група у достигнутом нивоу остварености образовних стандарда постигнућа у вези са разумевањем књижевног текста. С обзиром на то да су добијене значајне разлике у тесту 1, како би се контролисао ефекат претходног знања на постигнуће на овом тесту, постигнуће на тесту 1 је *статистички контролисано*. У циљу испитивања разлика између група примењена је *анализа коваријансе*, у којој је независна варијабла била припадност групи, зависна варијабла постигнуће на тесту разумевања књижевног текста, а коваријабла је било постигнуће на тесту 1, разумевање основних појмова из књижевности.

Најпре су тестиране разлике у случају када је постигнуће изражено у процентима. Резултати показују да постоје разлике између група у постигнућу на тесту разумевања књижевног текста и када се контролише ефекат теста 1 - познавање појмова (Табела 11). Ученици/ученице из експерименталне групе имају већи проценат достигнутог нивоа остварености стандарда постигнућа у односу на ученике/ученице из контролне групе (Табела 12). У случају када је постигнуће било изражено преко пропорције остварених стандарда, резултати наводе на исти закључак (Табела 11). Експериментална група је имала већу пропорцију остварених стандарда постигнућа у односу на контролну групу (Табела 12).

Табела 11

Разлике између група у разумевању књижевног текста уз контролу ефекта познавања основних теоријских и функционалних појмова из књижевности

	Ефекат	F(1,145)
Процент	Познавање појмова	17.96**
	Група	27.83**
Оствареност стандарда	Познавање појмова	14.06**
	Група	24.21**

**p < 0.01

Табела 12

Аритметичке средине група са стандардном грешком на тесту разумевања књижевног текста након корекције на основу учинка на тесту познавања основних теоријских и функционалних појмова из књижевности

	Група	Број ученика/ца	АС	СГ
Процент	Контролна	74	65.05	2.00
	Експериментална	74	80.24	2.00
Оствареност стандарда	Контролна	74	0.55	0.03
	Експериментална	74	0.74	0.03

На основу ових резултата, иако се ради о периоду тестирања на крају првог месеца примене методичких концепата у експерименталној групи, уочљива је разлика у достигнутом нивоу остварености стандарда који се односе на област вештина читања и разумевање прочитаног. Овај податак нам је од посебне важности јер указује на адекватно деловање методичког концепта за рецепцију књижевног текста на развијање вештине читања и разумевања прочитаног као једног од предуслова за успешну рецепцију књижевног текста. То нас је охрабрило да ће се методички концепт за рецепцију књижевног текста потврдити као иновативан и допринети унапређењу поступка просуђивања и критичког процењивања књижевног текста, што је садржано и у нашој општој хипотези.

Специфичности захтева на тесту 2 огледају се у томе што су сви захтеви у облику питања и задатака рађени на основу образовних стандарда постигнућа за област вештина читања и разумевање прочитаног.

Ученици/ученице из контролне и експерименталне групе радили су тест у вези са књижевним текстом *Мрав добра срца* Б. Црнчевић. Захтеви су се кретали од питања која се односе на разумевање прочитаног до захтева који су усмерени на одређивање смисла прочитаног текста и извођење једноставнијих и сложенијих закључака. Учили смо да је код једног мањег броја испитаника/испитаница на нивоу целог узорка, њих 36%, дало прецизније одговоре на питања и задатке који су се односили на виши ниво стандарда, напредни ниво, него на питања са средњег нивоа сложености. Специфично је и то што је код 54% испитаника/испитаница, као тежи захтев препознат задатак за одржавање смисла прочитаног текста у односу на доношење једноставних (други ниво стандарда) и сложенијих закључака (трећи ниво стандарда). Пред нас се поставила

дилема: да ли је у питању недовољно искуство ученика/ученица да, руководећи се питањима и задацима сами истражују текст или, да је једноставније донети закључак, било да је реч о једноставном или сложеном а да се пре тога није у потребној и довољној мери разумео смисао прочитаног књижевног текста.

Задатак број IV имао је два захтева, одређивање теме и идеје књижевног текста *Мрав добра срца*, Бранислав Црнчевић. Испоставило се да је ученицима/ученицама било једноставније да одреде идеју у односу на тему текста.

У овом тесту је дошла до изражаја способност ученика/ученица за писмено изражавање, вештину формулисања одговора у односу на постављено питање као и коришћење правописних правила, посебно она која се односе на одвојено писање речи. Наравно, овај део нисмо посебно истраживали, јер нам то није био ни циљ, али постоји оправдана претпоставка да је писмено изражавање у изради оваквих тестова један од важних критеријума који утичу на успешност израде самог теста.

1.2.4. Самостална израда плана

Резултати са теста број 3 биће приказани кроз анализу сваког од четири дела теста како бисмо дали јасан увид у постојање статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе на овом завршном тесту.

Анализа коваријансе спроведена је и у циљу тестирања значајности разлике између група у погледу успешности самосталне израде плана. Међутим, сада је *коваријабла* била учинак на тесту разумевања књижевног текста, с обзиром да су добијене значајне разлике у постигнућу између група на том тесту.

Резултати показују да постоје *статистички значајне разлике* између група у успешности самосталне израде плана, када се контролише учинак на тесту разумевања књижевног текста (Табела 13). Експериментална група је поново успешнија од контролне групе, како у случају процентуалне успешности, тако и у случају пропорције остварених стандарда (Табела 14).

Табела 13

Разлике између група у погледу успешности самосталне израде плана уз контролу ефекта разумевања књижевног текста

	Ефекат	F(1,140)
Процент	Разумевање текста	3.19
	Група	9.85**
Оствареност стандарда	Разумевање текста	.72
	Група	12.28**

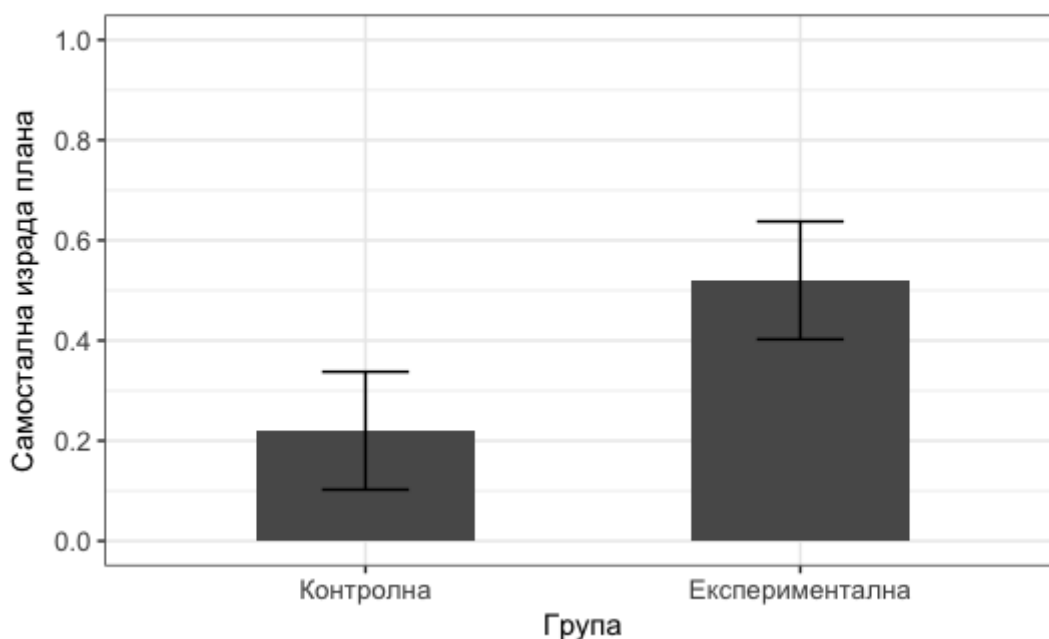
**p < 0.01

Табела 14

Аритметичке средине група са стандардном грешком на тесту који је подразумевао самосталну израду плана након корекције на основу учинка на тесту разумевања књижевног текста

	Група	Број ученика/ца	АС	СГ
Процент	Контролна	73	50.62	3.65
	Експериментална	70	68.00	3.74
Оствареност стандарда	Контролна	73	0.22	0.06
	Експериментална	70	0.52	0.06

Резултати ове упоредне анализе постигнућа ученика/ученица експерименталне и контролне групе у поступку израде плана за рецепцију књижевног текста, који садржи: очекивања од књижевног текста, задатке за истраживање текста пре, у току и након читања указују на директну везу са остваривањем помоћне хипотезе H_5 . План за рецепцију књижевног текста јесте једна од стратегија самосталног истраживања и лако се може применити на било који текст па и као план учења.



Графикон 4.

Аритметичке средине група са стандардном грешком на тесту који је подразумевао самосталну израду плана након корекције на основу учинка на тесту разумевања књижевног текста у односу на достигнут ниво остварености стандарда постигнућа

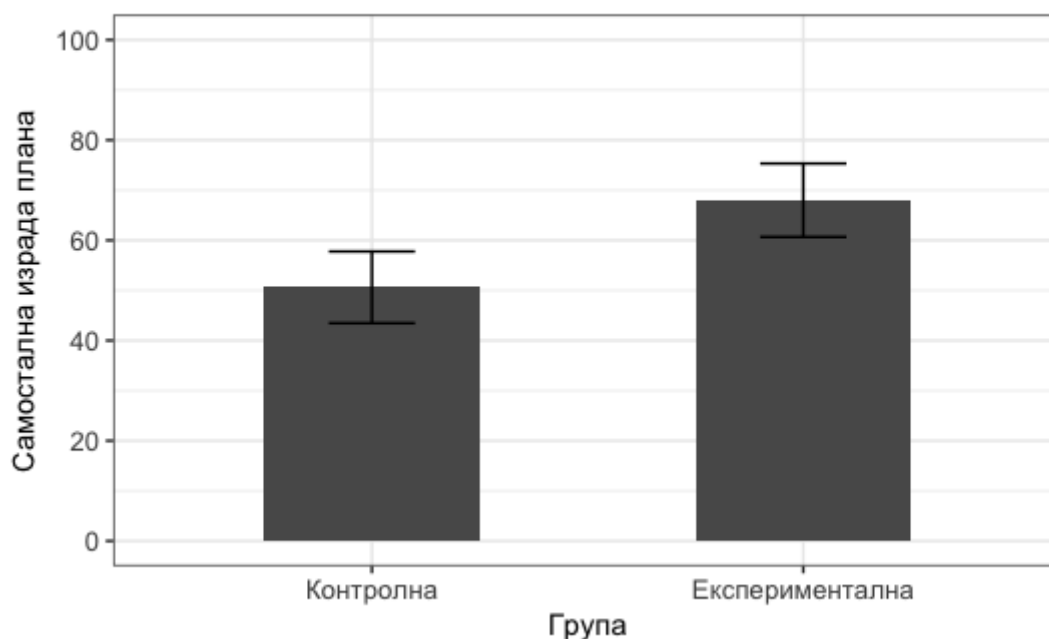
Значајна разлика указује на ефективност примене методичких концепата. Да бисмо потврдили оправданост примене и провере овог сегмента методичког концепта, навешћемо чињеницу да је сваки наставник, сходно Правилнику о стандардима квалитета рада установе (2011) у обавези да ученика/ученицу поучава различитим стратегијама и техникама учења, па самим тим и самоучењу и планирању учења, што је еквивалентно плану рецепције, те је то била обавеза и у раду са одељењима која су учествовала у истраживању. Но, резултати на тесту број 3 показују другачију ситуацију у пракси.

Поступак самосталне израде плана састојао се из четири захтева. Први захтев се односио на очекивања у вези са текстом други на план рада пре читања књижевног текста, трећи захтев да се уради план рада са књижевним текстом у току и након читања који у себи садрже истраживачке задатке.

У оквиру израде теста број 3, његовог другог дела, ученици/ученице су усмеравани да искажу да ли су се њихова очекивања у вези са књижевним текстом остварила или нису. И овај параметар смо испратили једноставном статистичком обрадом, на нивоу остварених или не остварених очекивања. Упоредном анализом

задатака из групе I, да свако запише очекивања у вези са текстом у складу са најавом коју је дала учитељица, и задатка број 5 из групе питања II: *Оцени крај текста у односу на твоја очекивања (на почетку овог теста). Да ли су се очекивања испунила? Образложи.* Очекивања са почетка израде теста у вези са најављеним књижевним текстом од стране учитељица, остварила су се у већем броју код испитаника/ца из експерименталне групе, што је било и очекивано, обзиром на то да су они током примене методичких концепата за рецепцију књижевног текста били усмеравани на овакан начин размишљања пре сусрета са књижевним текстом.

Овде ваља напоменути и податак да су очекивања ученика/ученица у односу на књижевни текст углавном била: *да сазнам нешто ново, упознам нове јунаке, да се добро забавим* и слично, значи на текст као целину а у мањој мери на појмове дате у самом наслову текста.



Графикон 5.

Аритметичке средине група са стандардном грешком на тесту који је подразумевао самосталну израду плана након корекције на основу учинка на тесту разумевања књижевног текста исказан у процентима (%)

1.2.5. Просуђивање и критичко процењивање књижевног текста

Анализа коваријансе спроведена је како би се тестирала значајности разлике између група у погледу просуђивања и критичког процењивања књижевног текста у тесту број 3. И у овом случају, коваријабла је била учинак на тесту разумевања књижевног текста.

Када се контролише ефекат разумевања књижевног текста, резултати показују *значајне разлике* између група у просуђивању и критичком процењивању књижевног текста (Табела 15). Поново је *експериментална група успешнија у односу на контролну*, како према процентуалној успешности, тако и према пропорцији остварености стандарда (Табела 16).

Табела 15

Разлике између група у просуђивању и критичком процењивању књижевног текста уз контролу ефекта разумевања књижевног текста

	Ефекат	F(1,142)
Процент	Разумевање текста	20.33**
	Група	7.50**
Оствареност стандарда	Разумевање текста	14.27**
	Група	10.80**

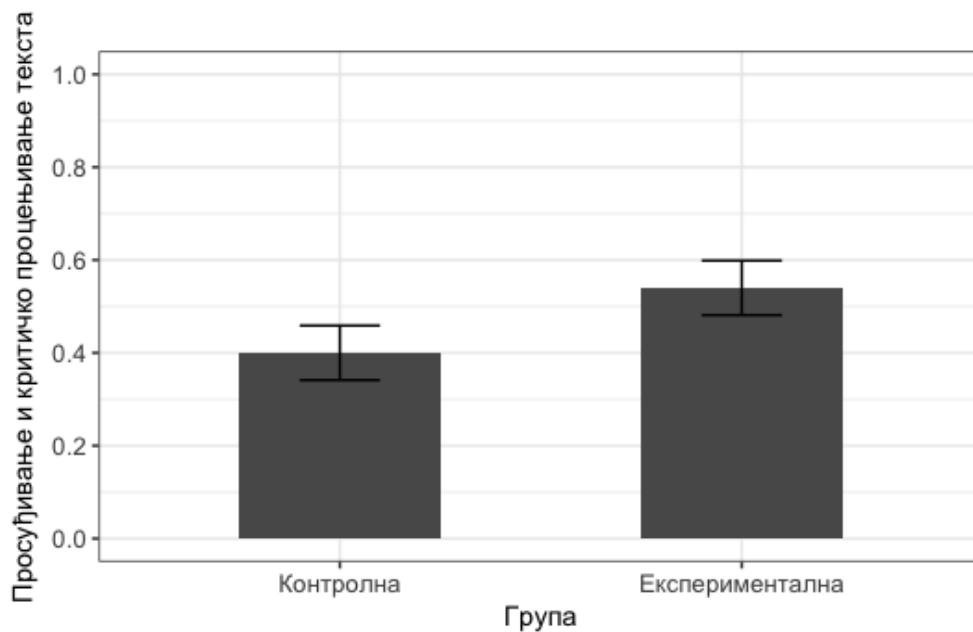
**p < 0.01

Табела 16

Аритметичке средине група са стандардном грешком на тесту који је подразумевао просуђивање и критичко процењивање текста након корекције на основу учинка на тесту разумевања књижевног текста

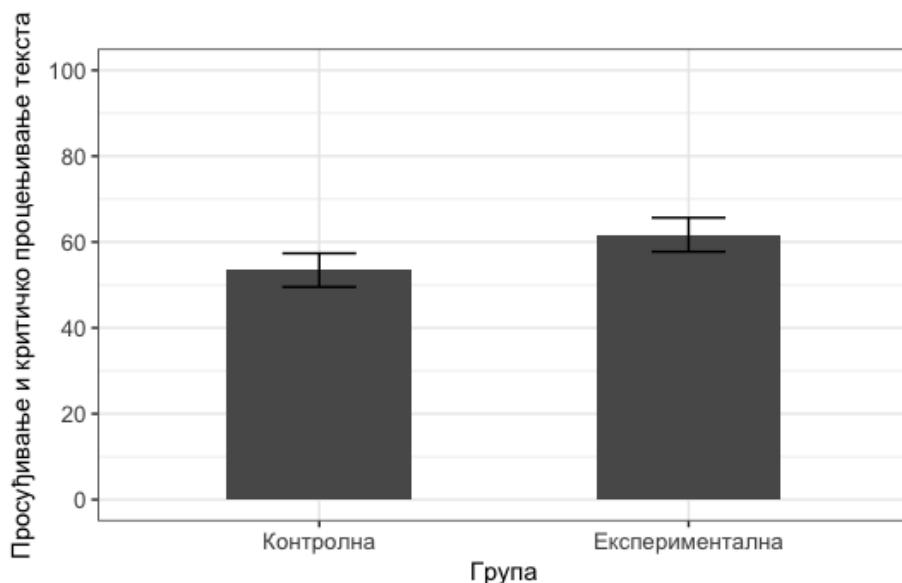
	Група	Број ученика/ца	АС	СГ
Процент	Контролна	73	53.45	2.00
	Експериментална	72	61.70	2.02
Оствареност стандарда	Контролна	73	0.40	0.03
	Експериментална	72	0.54	0.03

Овако високо рангирани резултати експерименталне у односу на контролну групу указују нам на оправданост наших претпоставки а посебно опште и посебне хипотезе *X4*.



Графикон 6.

Аритметичке средине група са стандардном грешком на тесту који је подразумевао просуђивање и критичко процењивање текста након корекције на основу учинка на тесту разумевања књижевног текста у односу на достигнут ниво образовних стандарда постигнућа



Графикон 7.

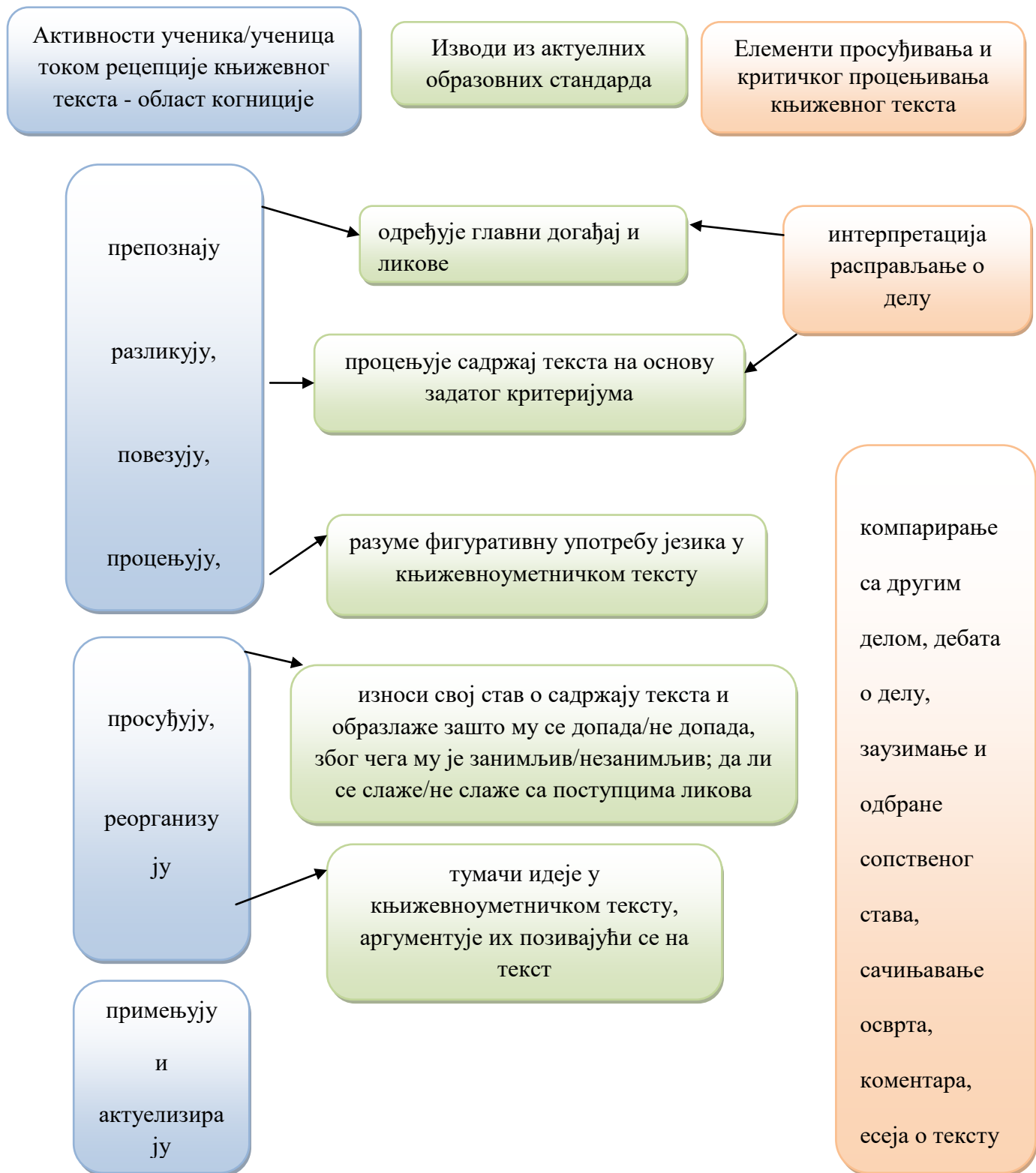
Аритметичке средине група са стандардном грешком на тесту који је подразумевао просуђивање и критичко процењивање текста након корекције на основу учинка на тесту разумевања књижевног текста изражено у процентима (%)

За потребе испитивања овог дела теста 3, користили смо појмовне одреднице у стандардима из области књижевност и то: *одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту (1CJ 1.5.3.), разуме фигуративну употребу језика у књижевноуметничком тексту (1CJ 2.5.7.) и тумачи идеје у књижевноуметничком тексту, аргуменује их позивајући се на текст (1CJ 3.5.3.)*. Уколико се из наведених стандарда издвоје почетни глаголи, по нивоима сложености захтева из Блумове таксономије (Bloom): *одређује, разуме и тумачи*, а затим предмет деловања тих радњи: *догађај и ликове, језик и идеје у књижевноуметничком тексту*, уочићемо могућност за деловање рецепцијског приступа изучавању књижевног текста.

Полазиште рецепције је у тексту у коме се трага за смислом исказаним различитим језичким формама у којима се налазе празна места, назире хоризонт очекивања и чију фигуративну употребу свако може да разуме на свој начин и на основу тог тумачења искаже и тумачи идеје текста. Поступак просуђивања и критичког процењивања књижевног текста може се остварити уколико се фигуративност језика уважи као посебно поље истраживања књижевног текста на коме треба да се испроба ученичка *спремност за рецепцију*. У процес повезивања са језиком књижевног текста уопше а посебно са његовим фигуративном употребом, реципијенти/реципијенткиње треба да уђу користећи претходна искуства, стечена знања, ресурсе за рецепцију, што

се током нашег истраживања огледа кроз израду плана за рецепцију и представљања хоризонта очекивања у односу на текст.

Уколико не постоји довољна спремност да се сагледа улога фигуративног језика, те ученици/ученице уз извесне тешкоће прелазе са основног на наредне слојеве књижевног језика, онда у помоћ можемо позвати одреднице образовних стандарда постигнућа који се односе на вештину читања и разумевање прочитаног. У овој области, стандарди који се директно односе на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста су: *процењује садржај текста на основу задатог критеријума: да ли му се допада, да ли му је занимљив; да ли постоји сличност између ликова и ситуација из текста и особа и ситуација које су му познате; издваја речи које су му непознате (ICJ 1.2.8.) и износи свој став о садржају текста и образлаже зашто му се допада/не допада, због чега му је занимљив/незанимљив; да ли се слаже/не слаже са поступцима ликова (ICJ 2.2.8.).* На остваривање ова два стандарда ученика/ученицу усмеравамо кроз експлицитније примере, подржавамо у настојању да повежу своја искуства са искуствима ликова из текста и да изнесе свој став и образлажу исти.



Шема 2.

Приказ веза и односа између предвиђеног нивоа постигнућа ученика/ученица у односу на књижевни текст, активности ученика/ученица које произилазе из когнитивног домена током рецепције књижевног текста и елемената процеса просуђивања и критичког процењивања књижевног текста које је дао аутор Павле Илић (2013)

Повезивањем захтева образовних стандарда постигнућа, из области вештина читања и разумевања прочитаног и књижевност које смо у овом делу теста 3 проверавали, и елемената просуђивања и критичког процењивања књижевног текста (Илић, П. 2013), учили смо потребу за надоградњом захтева за проверу и користили у тесту 3 још и скале процене, есеј тест и табелу за самопроцену како бисмо утврдили допринос рецепције књижевног текста остварених методичким концептима на развој просуђивања и критичког процењивања књижевног текста.

Добијени резултати и исказана *значајна статистичка разлика* између експерименталне и контролне групе указује на ефекат примене методичког концепта на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста у делу који се односи на наше претпоставке дате општом и помоћним хипотезама *X1* и *X4* чиме су оне у потпуности остварене.

Из наведеног разлога смо у истраживање увели стратегије самосталног истраживања - израда есеја и примене стратегије самоефикасности у истраживању - израда самопроцене.

1.2.6. Примена стратегија самоефикасности у истраживању

По аналогiji са претходно спроведеним анализама, у циљу испитивања разлика између група у примени стратегије самоефикасности у истраживању спроведена је још једна *анализа коваријансе*. Независна варијабла је поново била група, коваријабла постигнуће на тесту разумевања књижевног текста, док је зависну варијаблу чинио скор добијен на тесту који је захтевао примену стратегија самоефикасности у истраживању. Резултати показују да постоје значајне разлике између група (Табела 17).

Табела 17

Разлике између група у примени стратегија самоефикасности уз контролу ефекта разумевања књижевног текста

Ефекат	F(1,142)
Разумевање текста	8.58**
Група	8.52**

**p < 0.01

На основу увида у дескриптивне податке за групе може се видети да је експериментална група била успешнија у примени стратегија самоефикасности у односу на контролну групу (Табела 18).

Табела 18

Аритметичке средине група са стандардном грешком на тесту примене стратегија самоефикасности након корекције на основу учинка на тесту разумевања књижевног текста

Група	Број ученика/ца	АС	СГ
Контролна	73	0.33	0.06
Експериментална	72	0.58	0.06

Постављање циљева учења, израда табела за самопроцену сопственог напредовања у раду и учењу, јесте још једна од стратегија самосталног учења, коју сваки учитељ/учитељица треба да примењује у раду са ученицима/ученицама. Начин самопроцене – табела, график, цртеж, реченица... усклађује се договором као и критеријуми који чине саставни део инструмента за процену самосталног учења. Ми смо током анализе истраживања узимали у обзир и линеарне приказе, уколико су они садржавали елементе за самопроцену како смо и тражили у тесту: *сазнао/ла сам; желим да сазнам; моја осећања и... додај по сопственој жељи четври критеријум*. Добили смо веома занимљиве предлоге табеларног приказа самоефикасности. Један од илустративних примера дат је као Прилог 31.

Наведени резултати указују на успешно остваривање наше претпоставке исказане у помоћној хипотези X^2 где се истиче да ће применом методичких коцепата за рецепцију књижевног текста ученици/ученице успешно планирати, пратити и процењивати сопствени напредак и тиме овладати поступцима саморегулисаног истраживања и јачати своју самоефикасност.

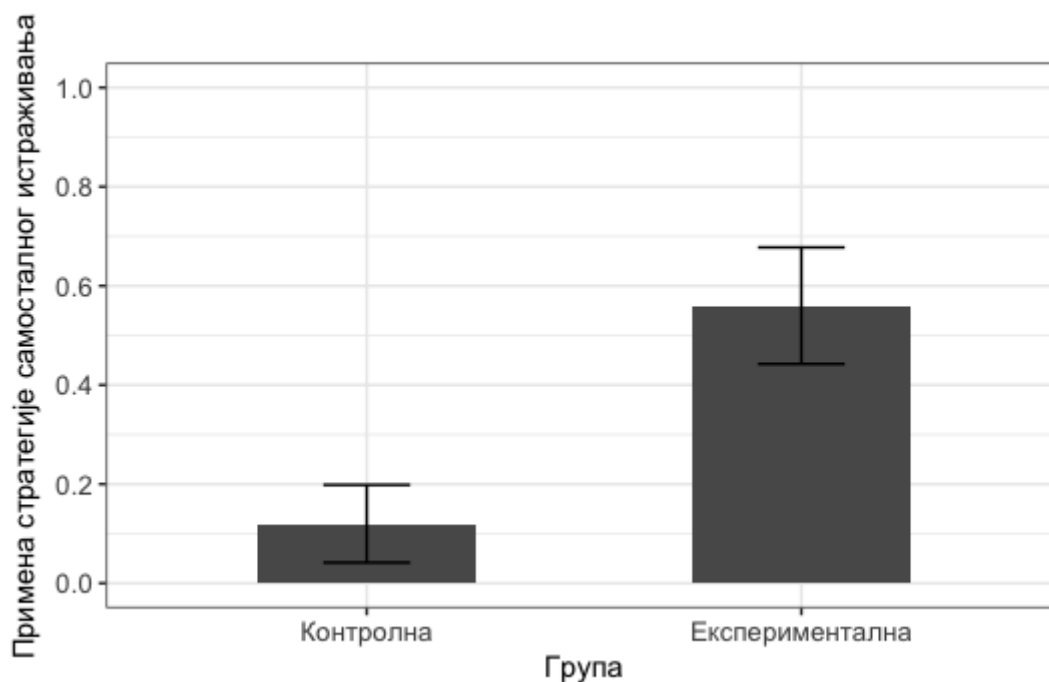
1.2.7. Примена стратегија самосталног истраживања

Разлике између група су истраживане и у погледу примене стратегија самосталног истраживања. У овом случају, није контролисан ефекат учинка на преосталим тестовима, па су разлике између група тестиране *t*-тестом. Резултати показују да су разлике између група статистички значајне (Табела 19). Прецизније, експериментална група је успешнија од контролне групе.

Табела 19

Разлике између група у погледу примене стратегије самосталног истраживања

Група	Број ученика/ца	АС	СД	t(142)	p
Контролна	73	0.12	0.33	-6.25	.000
Експериментална	71	0.56	0.50		



Графикон 8.

Разлике између група у погледу примене стратегије самосталног истраживања у односу на достигнут ниво остварености образовних стандарда постигнућа

Као илустрацију у Прилогу 31 наводимо један пример урађеног есеј теста док је у Прилогу 26 приказан пример урађеног есеја од стране ученика током истраживања у експерименталној групи у вези са књижевним текстом *Цврчак и мрави* Б. Црнчевић, под насловом *Кад се осамим ја онда...*

Стратегија самосталног истраживања јесте и израда есеја, проверавали смо успешност њене примене израдом есеј теста кроз остварење критеријума: *прати упутства, врши просуђивање књижевног текста, процењује и вреднује текст, процењује и вреднује учешће у дебати.*

Узимајући у обзир елементе за просуђивање и критичко процењивање књижевног текста (*Шема 2*) и уоченог недостатка у дефинисаним образовним стандардима постигнућа, да се у настави примењује есеј као критички осврт на књижевни текст, то смо приступили овом проблему са два становишта.

Најпре смо есеј посматрали као елемент стратегије самосталног истраживања на основу његових особености и слободе израза које ће истраживачима књижевног текста, након примене истраживачких задатака омогућити сумирање, али и још један осврт на рецепционирани књижевни текст. Са становишта провере ефикасности примене есеја као елемента стратегије самосталног истраживања књижевног текста, могли смо поставити одређене критеријуме за његову израду и тиме добити квантификаторе које можемо поставити у упоредни однос између експерименталне и контролне групе.

Критеријуми: *прати упутства, врши просуђивање књижевног текста, процењује и вреднује текст* се директно односе на есеј док је критеријум *процењује и вреднује учешће у дебати* усмерен и на есеј – јер је ученик/ученица спреман/на да промишљање током истраживања па и током израде есеја изнесе у оквиру дебатована на дати књижевни текста, али и као елемент који указује на самопотврђивање у вршњачком тиму.

Урадили смо једну занимљиву анализу, упоредили смо податке добијене од испитаника/испитаница који су успешно одговорили на прва три захтева и њихов одговор у вези са дебатом. Уочили смо да је највећи број оних испитаника/испитаница који су задовољили прва три критеријума имао/ла и позитиван став о свом учешћу у дебати. Ово је потврдило једну од наших претпоставки током рада у предистраживачком периоду да су ученици/ученице који успешно прођу процес рецепције књижевног текста, применом методичких концепата, активнији учесници у дебати и да без већих потешкоћа саопштавају своја мишљења о књижевном тексту али и успешно врше његово просуђивање и критичко процењивање.

Израду есеја сврстали смо у стратегија самосталног истраживања књижевног текста али у контексту примене претходно овладаних поступака, успешно оствареног плана за рецепцију књижевног текста, истраживачких задатака, процене самоефикасности у односу на остварен план за рецепцију и као стратегију која у највећој мери одговара на питање да ли је ученик/ученица у довољној мери оспособљен/оспособљена да врши просуђивање и критичко процењивање књижевног текста. Наведеним резултатима и исказаном разликом остварена је и наша помоћна хипотеза ХЗ.

1.2.8. Самопроцена корисности плана и самопроцена самоефикасности при изради плана

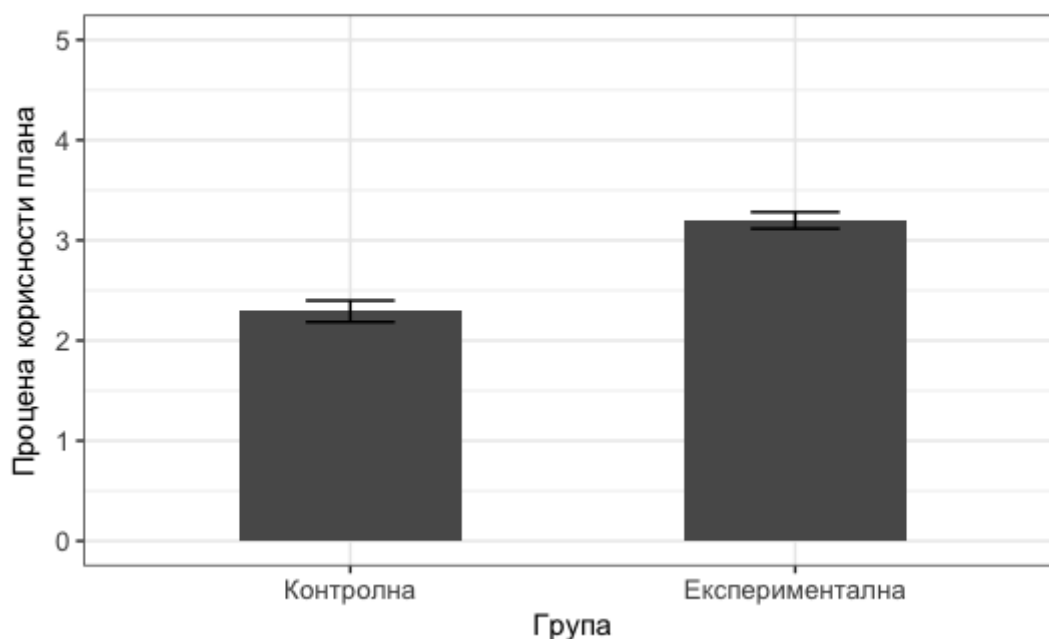
С обзиром на то да су испитаници/испитанице израђивали сопствени план рада на тексту, било је важно проверити и да ли постоје разлике између група у погледу процене корисности таквог плана. За анализу је коришћен *t*-тест, који показује да постоје значајне разлике између група (Табела 20). Испитаници/це из експерименталне групе сматрају израду оваквог плана кориснијом од испитанка/ца у контролној групи.

Табела 20

Разлике између група у самопроцени корисности плана

Група	Број ученика/ца	АС	СД	t(142)	p
Контролна	72	2.29	0.46	-13.14	.000
Експериментална	72	3.20	0.36		

Резултат ове упоредне анализе значајан је део истраживања како би се потврдила наша претпоставка исказана у помоћној хипотези Х5.



Графикон 9.

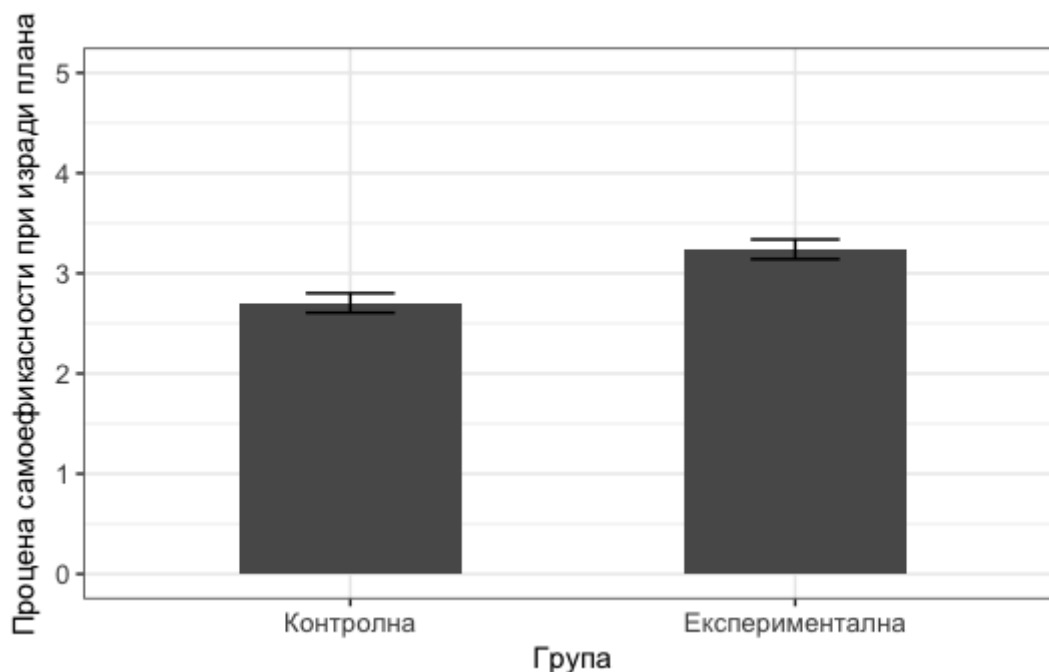
Разлике између група у самопроцени корисности плана

Додатно, постоје и разлике између група у самопроцени самоефикасности приликом израде плана. Поново, испитаници/це из експерименталне групе процењују своју самоефикасности израженијом у поређењу с испитаницима/цама из контролне групе (Табела 21).

Табела 21

Разлике између група у самопроцени самоефикасности при изради плана

Група	Број ученика/ца	АС	СД	t(143)	p
Контролна	73	2.70	0.42	-7.59	.000
Експериментална	72	3.24	0.43		



Графикон 10.

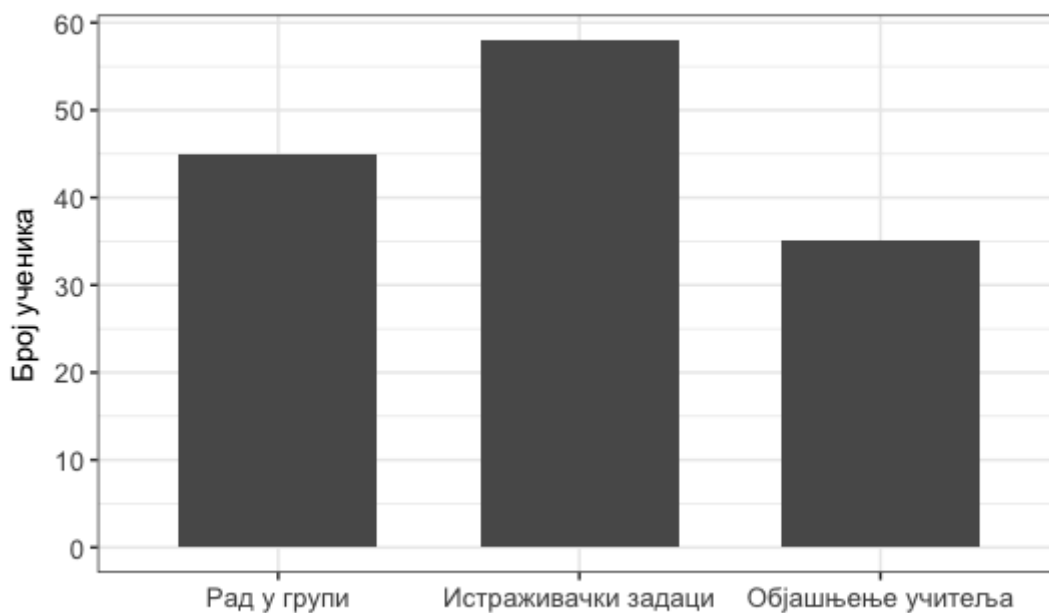
Разлике између група у самопроцени самоефикасности при изради плана

У вези са питањем шта је ученику/ученици помогло да боље разуме идеју текста, била су понуђена три одговора: *рад у групи*, *истраживачки задаци* и *објашње од стране учитељице*, при чему ученик/ученица није био ограничен бројем заокружених одговора. На основу наведених података може се видети да су сва три понуђена одговора скоро подједнако бирања, при чему нешто већи избор има одговор који се односи на истраживачке задатке (Табела 22).

Табела 22

Дескриптивни подаци за питање у вези с тим шта је ученику/ученици помогло да боље разуме идеју текста

Фреквенца (%) заокружених одговора	Рад у групи	Истраживачки задаци	Објашњење од стране учитељице
	45 (30.2%)	58 (38.9%)	35 (23.5%)



Графикон 11.

Дескриптивни подаци за питање у вези с тим шта је ученику/ученици помогло да боље разуме идеју текста

Истраживачки задаци и групни облик рада, као елементи стратегије наставе и учења које се примењују у методичким концептима за рецепцију књижевног текста, добили су извесну предност у односу на објашњење учитељице, што се може сматрати потврдом за остварење наше претпоставке из помоћне хипотезе ХЗ која се заснива на успешности примене стратегија самосталног истраживања кроз реализацију интерактивног и кооперативног приступа у хуманистичко – конструктивистички заснованој настави усмереној на ученика/ученицу.

1.3. Повезаност самопроцене корисности плана, самоефикасности при изради плана и самосталне израде плана

С обзиром на то да успешност у самосталној изради плана вероватно зависи од самопроцене његове корисности и самопроцене самоефикасности при изради плана, тестирано је да ли међу овим варијаблама постоји значајна повезаност, рачунањем *Пирсоновог коефицијента корелације* између парова варијабли. Резултати показују да постоји значајна повезаност између свих парова варијабли (Табела 23). Притом, корелације између успешности у изради плана с једне стране и самопроценама корисности израде плана и самоефикасности при изради плана с друге стране, су ниског интензитета.

Табела 23

Повезаност самопроцене корисности плана, самоефикасности при изради и успешности у изради плана

	Корисност плана	Самоефикасност
Корисност плана	1	
Самоефикасност	.69**	1
Успешност у изради (процент)	.33**	.33**
Успешност у изради (оствареност стандарда)	.34**	.32**

** $p < 0.01$

Другим речима, ученици/ученице који процењују да је израда плана корисна су уједно и успешнији у изради плана, и обрнуто, они који су успешнији/е у изради плана процењују да је израда плана кориснији. Слично томе, ученици/ученице који су се осећали ефикасније по питању задатка који су добили су уједно и успешнији/е у изради плана, и обрнуто, ученици/ученице који су успешнији у изради плана су процењивали и да су самоефикаснији/е при изради плана, што указује на адекватну самопроцену ученика/ученица. Додатно, самопроцена корисности плана и самопроцена самоефикасности при изради плана високо корелирају, што указује на то да ученици/ученице који процењују да је израда плана корисна уједно процењују и да су ефикасни у задатку израде плана, и обрнуто.

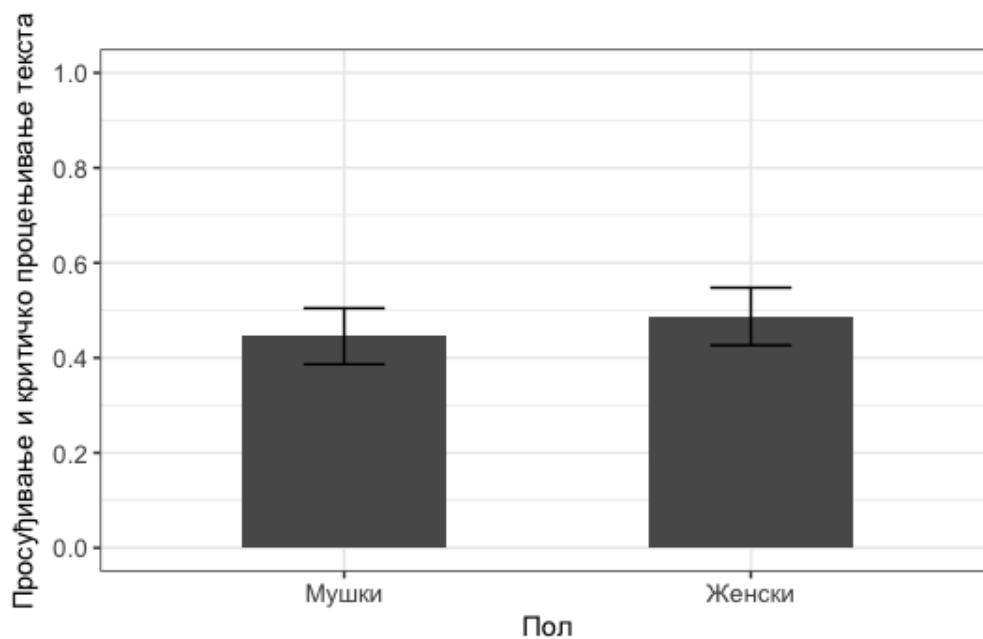
1.4. Разлике у просуђивању и критичком процењивању књижевног текста на основу родне структуре испитаника

Чињеница да су групе биле уједначене према родној структури, омогућила је да у претходним анализама родне разлике не буду узимане у обзир, јер нису могле значајније да утичу на разлике између група. Ипак, важно је посебно размотрити да ли постоје разлике у просуђивању и критичком процењивању књижевног текста, како на целом узорку, тако и унутар сваке групе појединачно између дечака и девојчица. На целом узорку, резултати показују да нема разлика у учинку на тесту који је подразумевао просуђивање и критичко процењивање књижевног текста (Табела 24) у односу на родну структуру испитаника/испитаница. Исти закључак се намеће и појединачно по групама, како у контролној (Табела 25), тако и у експерименталној (Табела 26).

Табела 24

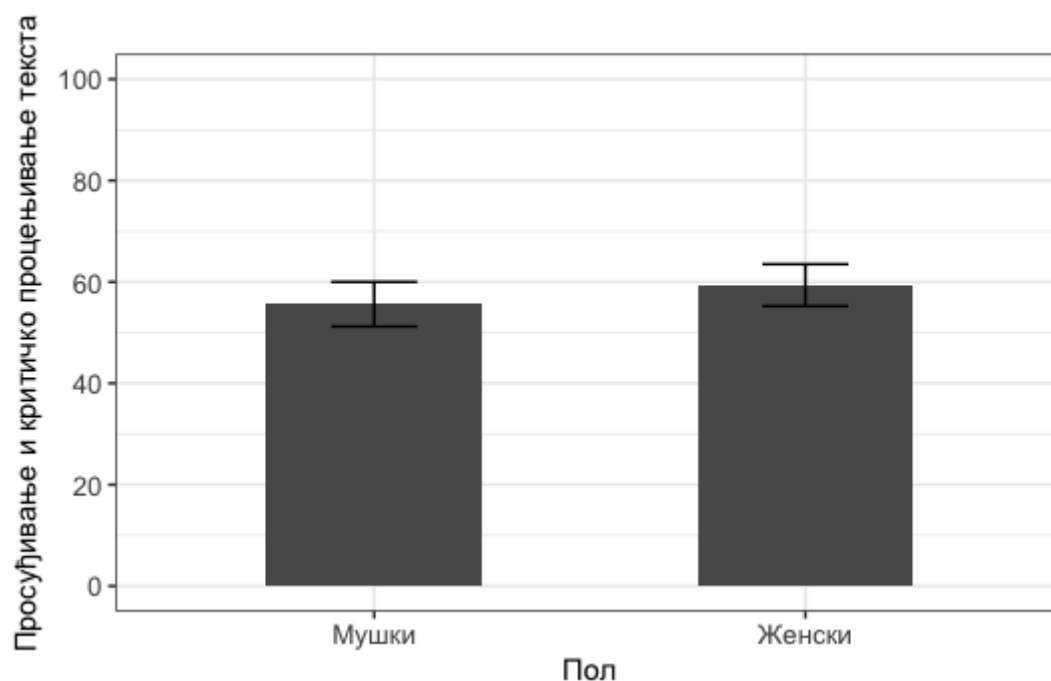
Разлике у просуђивању и критичком процењивању књижевног текста на целом узорку у односу на родну структуру

	Род	Број ученика/ца	АС	СД	t(143)	p
Процент	Мушки	70	55.60	18.79	-1.22	.224
	Женски	75	59.36	18.28		
Оствареност стандарда	Мушки	70	0.45	0.25	-0.96	.337
	Женски	75	0.49	0.27		



Графикон 12.

Разлике у просуђивању и критичком процењивању књижевног текста на целом узорку у односу на достигнут ниво остварености образовних стандарда постигнућа обзиром на родну структуру



Графикон 13.

Разлике у просуђивању и критичком процењивању књижевног текста на целом узорку исказано у процентима (%)

Табела 25

Разлике у просуђивању и критичком процењивању књижевног текста у контролној групи у односу на родну структуру

	Род	Број ученика/ца	АС	СД	t(70)	p
Процент	Мушки	36	48.11	15.77	-1.34	.186
	Женски	37	52.46	11.84		
Оствареност стандарда	Мушки	36	0.35	0.20	-0.45	.655
	Женски	37	0.37	0.19		

Табела 26

Разлике у просуђивању и критичком процењивању књижевног текста у експерименталној групи у односу на родну структуру

	Род	Број ученика/ца	АС	СД	t(70)	p
Процент	Мушки	34	63.53	18.67	-0.54	.589
	Женски	38	66.08	20.92		
Оствареност стандарда	Мушки	34	0.55	0.27	-0.83	.409
	Женски	38	0.60	0.29		

Искусвена сазнања до којих смо дошли током петогодишње примене методичких концепата за рецепцију књижевног текста у настави, потврдила су се и овим истраживањем. Током рад у вршњачком тиму, дискусије у вези са књижевним текстом, саопштавања личног става о прочитаном делу у оквиру рада на неком другом сегменту методичког концепта нисмо уочили разлику да су дечаци или девојчице у нечему били успешнији или мање успешни.

1.5. Ефекти образовања родитеља на просуђивање и критичко процењивање текста

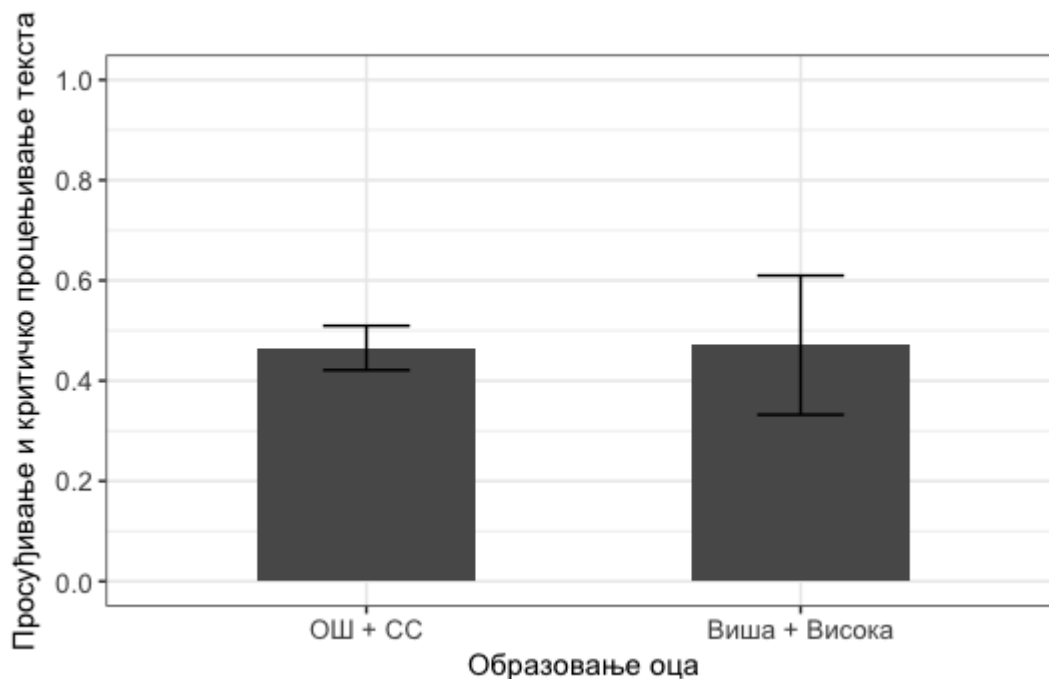
Образовну структуру родитеља ученика/ученица, учесника/ца у истраживању, карактерише разноврсност у стеченој стручној спреми уз доминантан број оних који поседују средње стручно образовање. Овај параметар нисмо узимали у обзир код уједначавања група, мада смо, увидом у прикупљене податке из школа, могли да уочимо да је образовна структура родитеља слична у свим школама.

Проверено је и какви су ефекти образовања родитеља на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста. Анализе су урађене одвојено за очеве и мајке. Резултати показују да *нема значајне разлике* између категорија нижег (основно и средње) и вишег образовања (високо и више) у погледу просуђивања и критичког процењивања текста, како у случају очева (Табела 27), тако и у случају мајки (Табела 28). Такође, резултати наводе на исти закључак, независно од тога да ли се користи проценат или пропорција остварености стандарда.

Табела 27

Ефекат образовања оца на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста код ученика/ученица

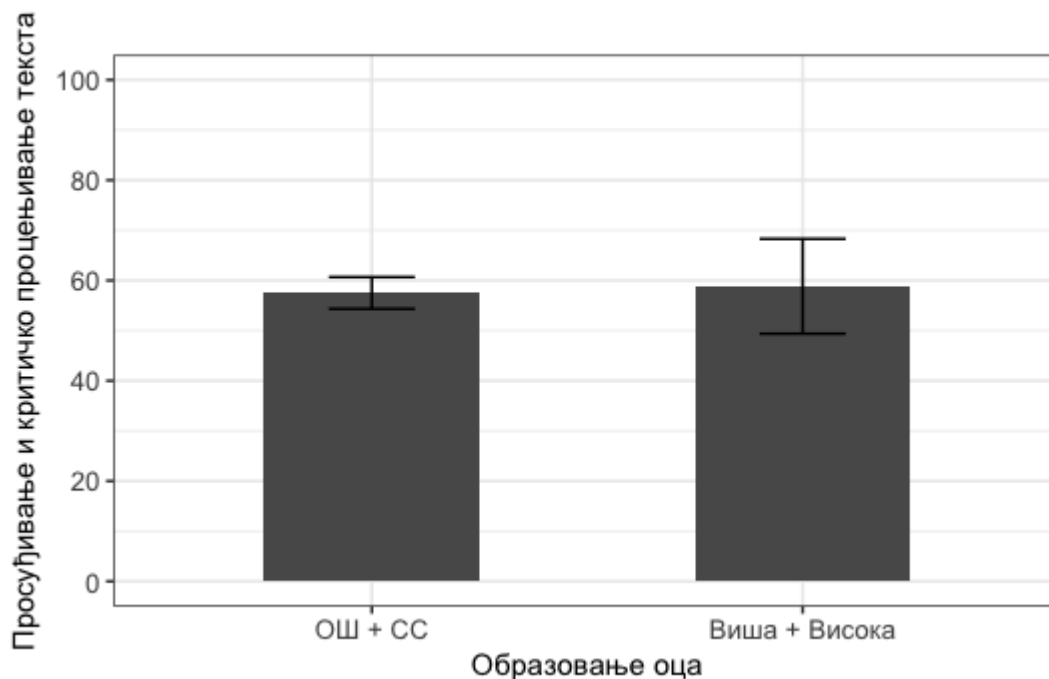
	Образовање оца	Бр. ученика/ца	АС	СД	t(140)	р
Процент	ОШ + СС	119	57.51	17.62	-0.31	.755
	Виша + Висока	23	58.84	23.15		
Оствареност стандарда	ОШ + СС	119	0.47	0.25	-0.09	.926
	Виша + Висока	23	0.47	0.34		



Графикон 14.

Ефекат образовања оца на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста код ученика/ученица у односу на достигнути ниво остварености образовних стандарда постигнућа

Већи распон *интервала поверења* у овом случају је уследио због тога што мањи број очева има више и високо образовање.



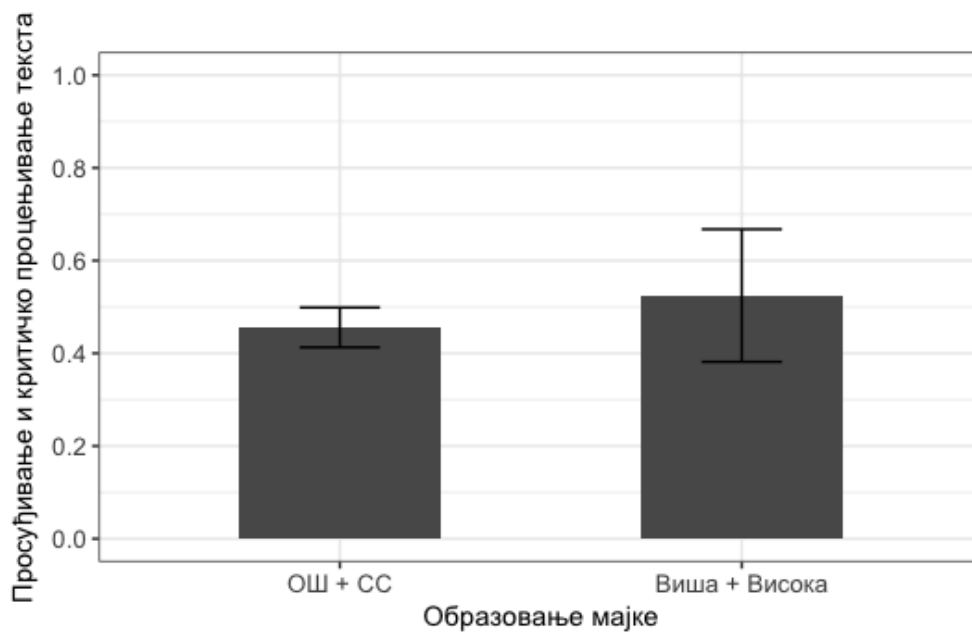
Графикон 15.

Ефекат образовања оца на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста код ученика/ученица исказано у процентима (%)

Табела 28

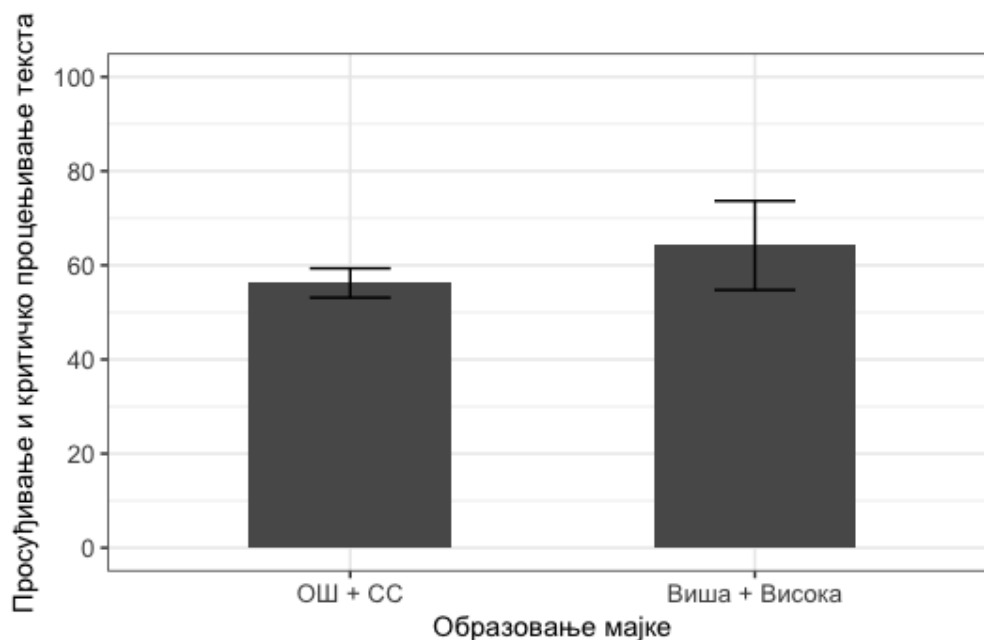
Ефекат образовања мајке на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста код ученика/ученица

	Образовање мајке	Бр. ученика/ца	АС	СД	t(142)	p
Процент	ОШ + СС	121	56.23	17.45	-1.90	.060
	Виша + Висока	23	64.20	23.14		
Оствареност стандарда	ОШ + СС	121	0.46	0.24	-1.16	.248
	Виша + Висока	23	0.52	0.35		



Графикон 16.

Ефекат образовања мајке на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста код ученика/ученица у односу на достигнут ниво остварености образовних стандарда постигнућа



Графикон 17.

Ефекат образовања мајке на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста код ученика/ученица исказано у процентима (%)

Образовни ниво родитеља испитаника/испитаница у нашем истраживању није био пресудан фактор на успешност у изради теста за проверу достигнутог нивоа образовних стандарда у вези са просуђивањем и критичким процењивањем књижевног текста. Овакав исход смо и очекивали из неколико разлога. Најпре, категорије као што су просуђивање и критичко процењивање књижевног текста у оквирима различитих методичких приступа рада на књижевном тексту су новијег датума те се родитељи ученика/ученица који су школске 2016/2017. похађали 4. разред основне школе, нису, током свих школовања, могли сусретати са оваквим захтевима, што би прејудиицирало њихову евентуалну подршку ученицима/ученицама.

Савремени облици комуникације, па и комуникација између деце и родитеља, на жалост, још увек не преферирају дискурсима којима се аргументацијом и критичком а не критизерском проценом износе одређени ставови и мишљења. Посебно је питање и то колико су родитељи данас усмерени и могу да испрате све оно што се дешава са ученицима/ученицама, што социјално окружење за учење (па и породицу) у новије време чини веома значајним али недовољно подржавајућим фактором за ученике/ученице.

1.6. Праћење и процена мотивације ученика/ученица

У оквиру истраживања смо од учитељица чија одељења учествују у истраживању, било као експериментална или контролна група, затражили да непосредно прате мотивацију ученика/ученица током трајања истраживања за рад на часу у оквиру којих се сусрећу са књижевним текстом. Подаци, иако нису статистички значајни због малог узорка, послужили су нам као илустрација за нова размишљања о будућим истраживањима.

Резултате смо приказали графички и табеларно.

1.6.1. Дескриптивни подаци

На узорку учитељица, чија су одељења учествовала у истраживању, је испитивана процена активности и мотивације ученика/ученица за цео период примене методе и на последњем часу. Дескриптивни подаци показују да су учитељице генерално процениле активност мотивације ученика/ученица као изнадпросечне како током целог периода примене методе, тако и током последњег часа (Табела 29).

Табела 29

Дескриптивни подаци за процене од стране учитељица

	Бр. учитеља	Минимум	Максимум	АС	СД
Цео период	8	2.60	4.00	3.28	0.49
Последњи час	8	2.60	4.00	3.53	0.50

Разлике између ставова учитељица експерименталних и контролних одељења није значајна, тј. учитељице одељења у којима је спроведена савремена метода и учитељице одељења у којима је примена традиционална метода подједнако процењују активност мотивације ученика/ученица као високу када се процена односи на период који покрива истраживање (Табела 24). Међутим, када се процена односи на последњи час, учитељице одељења у којима је примењена савремена метода процењују мотивацију ученика/ученица већом (медијана = 3.90) у поређењу са учитељицама одељења у којима је примењена традиционална метода (медијана = 3.20) (Табела 30).

Табела 30

Разлике између ставова учитељица експерименталне и контролне групе у процени активације мотивације ученика/ученица (Ман-Витнијев тест)

	Z	p
Цео период	-1.47	.142
Последњи час	-2.34	.019

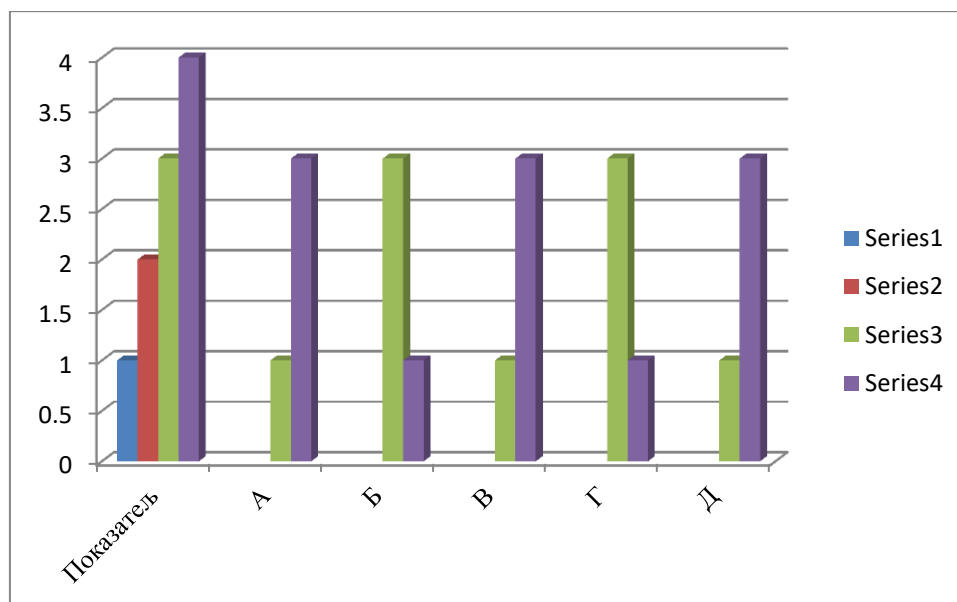
Резултате смо графички приказали како би се стекао увид у процену практичара за опсревацију појединих елемената критеријума за процену. Посебно нам је било важно да уочимо како учитељице процењују присутност аргументованог излагања ученика/ученица у вези са књижевним текстом. Овај елемент критеријума за процену нам је важан јер је у директној вези са нашом претпоставком да се под утицајем методичких концепата за рецепцију књижевног текста може говорити о повећању нивоа спремности ученика/ученица да своје излагање аргументовано образлажу.

Показатељи:

- А) Постављени задаци подстичу ученике/ученице на активност у вршњачком тиму
- Б) Активности/радови ученика/ученица показују да су разумели добијене захтеве
- В) Ученици/ученице аргументовано образлажу став о тексту
- Г) Искazi и ставови ученика/ученица показују да су успешно изучавали текст
- Д) Ученици/ученице су заинтересовани за рада на часу

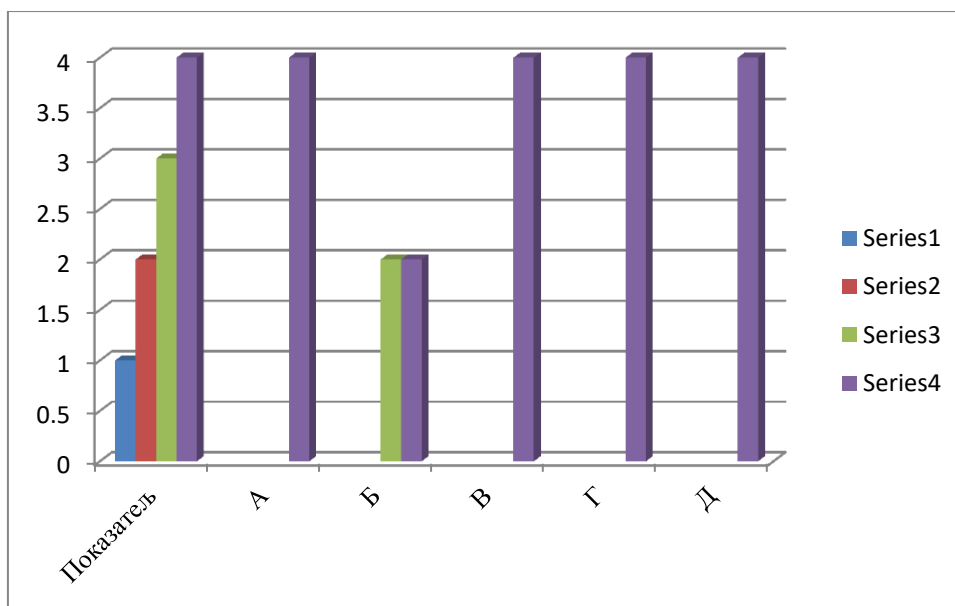
Нивои процене:

1- веома ретко; 2 – понекад; 3 – често; 4 - веома често



Графикон 18.

Резултати процене учитељица експерименталне групе о мотивисаности ученика/ученица током часа/часова на којима су се суретали са књижевним текстом

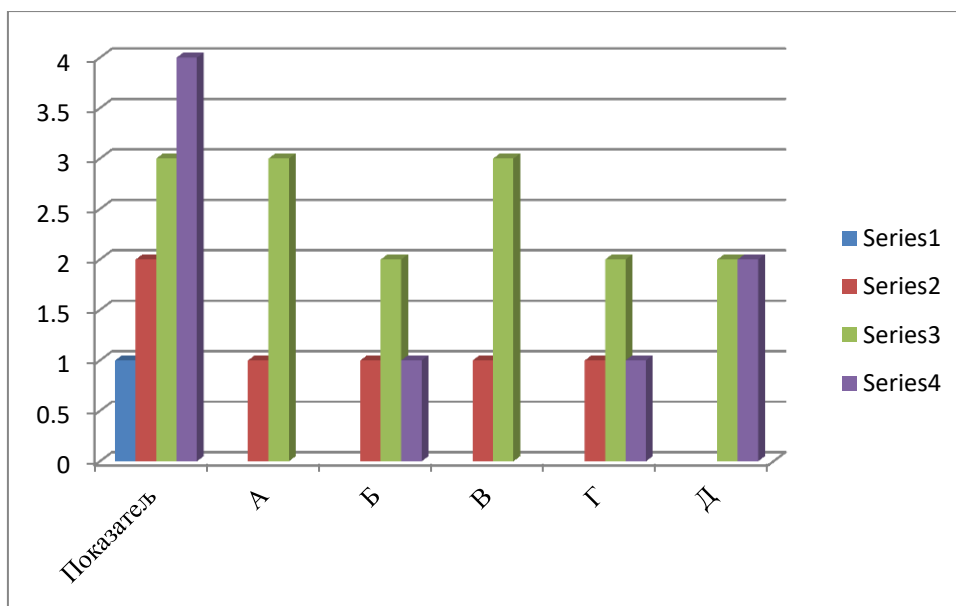


Графикон 19.

Резултати процене учитељица експерименталне групе о мотивисаности ученика/ученица током једног часа у јуну 2017. године на коме су се сурели са књижевним текстом

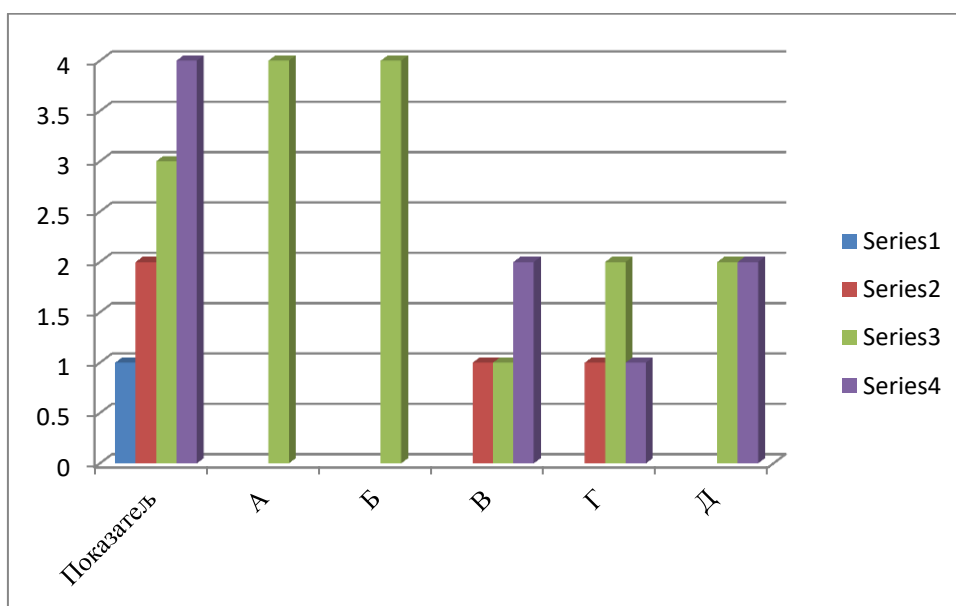
Учитељице, чија су одељења у истраживању учествовала као експериментална група, уочиле су да ученици/ученице веома често (ранг 4) аргументовано образлажу свој став о књижевном тексту (критеријум В).

Наведени критеријум има запажене резултате у оба периода опсервирања што се тиче експерименталне групе. Контролна група је, по процени учитељица, имала нешто слабије изражен резултат код овог критеријума, односно да ученици/ученице аргументовано образлажу став о тексту. Термиолошка одредница аргументовано, означавала је скуп радњи: *позивајући се на текст, просуђивањем и критичким процењивањем и саопштавање уз недискриминишућу комуникацију.*



Графикон 20.

Резултати процене учитељица контролне групе о мотивисаности ученика/ученица током часа/часова на којима су се суретали са књижевним текстом



Графикон 21.

Резултати процене учитељица контролне групе о мотивисаности ученика/ученица током једног часа у јуну 2017. године на коме су се сурели са књижевним текстом

Узорак у овом делу истраживања није репрезентативан да би се резултати могли генерализовати, но можемо их назначити као иницијалне и пожељне за нека будућа истраживања.

Постоји висок ниво мотивације код ученика/ученица за изучавање садржаја из књижевности, о чему су нам причале и учитељице чија су одељења учествовала у истраживању у непосредном разговору. То нас храбри и подстиче на размишљање да књижевни текстови својом провокативношћу и маштовитошћу, али и истраживачким корпусом, мотивишу и подстичу на рад ученике/ученице млађег школског узраста, те постоји оправданост у њиховом позиционирању за успостављање интердисциплинарности, пројектно и тематски засноване наставе, јер ће путем тих веза на релацији књижевни текст – други наставни садржаји, ученици/ученице ненаметљиво упливати у свет других научних области.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРЕТПОСТАВКЕ ДАЉЕГ РАЗВОЈА НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Књижевним текстом се, сагледано кроз призму рецепције, обликује реакција на стварност која је у њему приказана и пружа могућност реципијенту/реципијенткињи да оствари увид у ту стварност, да је критички сагледа, процени, и да као резултат рецепције, кристалише сопствене процене кâ стварности у којој живи. Попут сенке и фигуре, попут лика и одраза у огледалу, стварност и књижевни текст се постављају према читаоцу/читатељки као неодређено поље истраживања, трагања и закључивања, у коме све може бити баш као што је написано, али може бити и другачије.

Промена улоге читаоца/читатељки у књижевним теоријама, посебно у теорији рецепције, одвијала се пре измене улоге ученика/ученица у процесу образовања, да ли је утицала на ову другу, немамо поузданих тврдњи. На основу изучавања теоријских поставки Х. Р. Јауса (H. R. Jaus), и његових следбеника и савременика, можемо истаћи да је теорија рецепције компатибилна захтевима савременог образовања у делу који се односи на слободу, самосталност, подстицање креативности, развијање критичког мишљења и способности просуђивања, уз могућност доношења аргументованих ставова и планирања нових решења зарад сопственог напредовања у примању - рецепцији књижевног текста. Рецепција, као својеврсна делатност, одређена је књижевним текстом и читаоцем/читатељком, где је текст *објективна*, а читалац/читатељка *субјективна компонента* са могућношћу различитог приступа тумачењу једног истог дела у односу на друге субјекте рецепције, са слободом упућивања питања књижевном тексту и комуницарања са њим у свим равнима

комуникације. Тај пријем увек и изнова може бити другачији, што омогућава трајање као и поновно рађање интересовања за књижевни текст уколико заинтригира читаоце/читатељке и много година након његовог настанка.

Позиционирање читаоца/читатељке и његово извођење из оквира нормираних и шематизованих приступа тумачењу књижевног текста, које Јаус назива *школски канон узорних аутора* (Jaus, H. R. 1978), оправдано је, јер се естетско искуство не може каналисати, јер оно што нека „generација ученика smatra zanimljivim, ne uklapa se u estetske norme njihovih učitelja i roditelja“ (Jaus, H. R. 1978: 367). Спутаванем спознаје и тежњи да се рефлексивни приступ продуби превазилажењем оквира и устаљеног поступка у комуникацији – једносмерној у том случају, са књижевним текстом, одражава се на квалитативне постулате за сагледавање књижевноуметничких творевина.

У природи нам је да очекујемо, али и да очекивано остваримо, односно постављамо кораке наредног развоја, упиремо напоре ка долажењу до циља и вреднујемо сами себе у том процесу. У тој и таквој двосмерној комуникацији, књижевни текст отвара нове дискурсе, усмерава, како кажу рецепционисти, пажњу онога ко чита на надоградњу, али и дописивање самог пишчевог стваралачког продукта. Ингарден (Roman Ingarden) је говорио о местима неодређености, Изер (Wolfgang Izer) о празним местима, а рецепционисти потврдили да је у њима кључ трајања једног текста о коме се говори као о продукту стваралаштва књижевника. Истински читалац/читатељка има утисак да је писац/писатељица у том делу са намером изашао/ла из свих очекивања писаних и неписаних правила у теорији и књижевној критици, те је управо ту „između dva susedna šematizovana aspekta“ (Izer, V. 1978:102 priređivač Maricki D.) остављен простор слободе за метатекст и креативну слободу оних који читају.

Нашим истраживањем дошли смо до резултата који нас охрабрују у настојању да се изнађу нови методички приступи у настави који ће, у раду са књижевним текстом, асимилирати теоријске поставке из области дидактике, методике и теорије књижевности, али и достигнућа перманентног истраживања наставне праксе у трагању за таквим приступима у којима ће ученици/ученице просуђивати, критички процењивати и сустварати књижевни текст ослањајући се и на процењивање сопственог напредовања у том процесу.

Полазећи од претпоставки и резултата истраживања до којих смо дошли током примене методичких концепата за рецепцију књижевног текста у 4. разреду основне школе, можемо извести закључке који се односе на потврду постављених циљева, задатака и хипотези истраживања.

Изучавањем поступака израде плана за рецепцију књижевног текста, као једног од елемената методичког концепта, желели смо да покажемо да ученици/ученице у млађим разредима основне школе, уз извесна усмерења и координирано вођење, могу самостално сачињавати план за рецепцију. Разлике између група у погледу успешности самосталне израде плана уз контролу ефекта разумевања књижевног текста, показују успешност на страни експерименталне групе у поступку израде плана за рецепцију књижевног текста, који садржи: *очекивања од књижевног текста, задатке за истраживање текста пре, у току и након читања* што указују на директну везу са остваривањем помоћне хипотезе Х5. План за рецепцију књижевног текста јесте једна од стратегија самосталног истраживања и лако се може применити на било који текст, па и као план учења.

Узајамна повезаност између хоризонта очекивања и оних који читају проистиче из Јаусове (H. R. Jaus) пробе да изврши анализу видокруга као херменеутичког инструмента иманентно-књижевног тумачења. Тај систем у свести читатељке/читаоца формира одређена очекивања у односу на књижевни текст. Рецепционистичка теорија, јасним одређењем према читатељки/читаоцу, отвара могућност садејства у поступку сензибилисања ученица/ученика на млађем школском узрасту за књижевни текст и стицање читалачких компетенција које се чином рецепције могу подстаћи на развој још у овом животном добу.

Израдом плана за рецепцију књижевног текста у оквиру методичког концепта остварује се још један од основних постулата теорије рецепције, а који се односи на *откривање неоткривеног*.

Просуђивање књижевног текста и његово критичко процењивање представља окосницу нашег истраживања и усмерење кâ резултатима примене методичких концепата за рецепцију. Утврдили смо да су постојећи наставни оквири, дати наставним планом и програмом и образовним стандардима постигнућа, преуски за развој ових компоненти као саставних и кључних елемената рецепције књижевног текста (Шема 2). Добијени резултати и исказана статистичка разлика између

експерименталне и контролне групе указује на ефекат примене методичког концепта у делу који се односи на наше претпоставке дате и у оквиру опште хипотезе, али и у хипотезама *X1* и *X4*, да се у хуманистички оријентисаној настави, са успехом може остварити рецепција књижевног текста применом стратегија самосталног истраживања и самоефикасности.

Саморегулисано истраживање, у оквиру истраживаних елемената – план истраживања, истраживачки задаци, израда есеја; се успешно остварује у оквиру примене методичких концепата за рецепцију књижевног текста што указује на успешно остваривање наше претпоставке исказане у општој и помоћној хипотези *X2* где се истиче да ће применом методичких концепата за рецепцију књижевног текста ученици/ученице успешно планирати, пратити и процењивати сопствени напредак и тиме овладати поступцима саморегулисаног истраживања и јачати своју самоефикасност.

Процес рецепције изискује од читаоца/читатељке спремност на узајамно деловање на релацији *књижевни текст – читалац*, при том и припремљеност да, сходно комуникацијским варијететима, дело утиче и на самог читаоца/читатељку макар онолико колико и они утичу на дело. Овај узајамни однос условљен је надградњом и усавршавањем, а не депривацијом једног науштрб другог члана комуникације, тако да су обе стране у исто време и учесници сопственог развоја. Естетичка делатност у коме је дело створено, поставља захтев таквог посредовања које се обавља путем вредновања у процесу рецепције. На личном плану, читалац/читатељка у оквиру рецепције књижевног текста ради на развоју сопствене личности тиме што задовољава своје животне потребе – па и истраживачке, а и своја интересовања у свету књижевности. Спој ових двеју компоненти значајних за развој и изградњу личности, посебно на млађем школском узрасту, дају квалитетан однос у коме читалац/читатељка књижевни текст чини посредником којим сазнаје, стиче знање, добија информације и размењује их у вршњачком тиму. У трагању за идентитетом служи се књижевним текстом и као средством самоостварења, самопотврђивања, забаве, разоноде, али и игре, образовања и утехе (Nauman, M. и Maricki D, 1978) и тиме чини да књижевни текст постане неизоставни део његовог/њеног живота.

Есеј, као једна од стратегија самосталног истраживања има важну улогу у презентовању ставова, просуђивања и критичког процењивања књижевног текста након његове рецепције. Израда есеја ослања се на претходно добро урађене кораке у оквиру методичког концепта за рецепцију књижевног текста и то: успешно оствареног плана за рецепцију књижевног текста, планираних и урађених истраживачких задатака, процене самоефикасности у односу на остварен план за рецепцију и као стратегију која у највећој мери одговара на питање да ли је ученик/ученица у довољној мери оспособљен/оспособљена да врши просуђивање и критичко процењивање књижевног текста. Показатељи из овог дела истраживања применом теста 3 указали су на остварење и наше помоћне хипотезе Х3.

Самопроцена, као поступак саморегулисаног учења, у нашем истраживању имала је за циљ самопроцењивање корисности плана за рецепцију. Већа између самопроцене успешности урађеног плана за рецепцију и процена његове корисности, показала је да постоји оправдани разлог да се у методичком концепту за рецепцију књижевног текста нађе и план али и његова самопроцена, у циљу критичког осврта на сопствени напредак, као и ради планирања наредних корака у рецепцији на основу коректуре достигнуте успешности. Резултати експерименталне групе и њихова предност у односу на резултате контролне групе потврђују нашу претпоставку исказану у помоћној хипотези Х5, чијом потврдом смо дали допринос и основаним претпоставкама да, реализацијом плана за рецепцију књижевног текста у оквиру методичких концепата, стварамо довољне и потребне услове да се ученик/ученица оспособи за процес саморегулисаног учења, тиме што ће захтеве плана са књижевног текста преусмерити на било који други образовни садржај.

Истраживачки задаци и групни облик рада у вршњачким тимовима, као елементи стратегије наставе и учења које се примењују у методичким концептима за рецепцију књижевног текста, добили су извесну предност у односу на објашњење учитеља/учитељица, што се сматра потврдом наше претпоставке Х3 која се заснива на успешности примене стратегија самосталног истраживања кроз реализацију *интерактивног и кооперативног приступа* у хуманистичко–конструктивистички заснованој настави усмереној на ученика/ученицу.

Захтеви ка читаоцу/читатељки се продубљују условима да приступају књижевном тексту као они који истражују, активно читају, они који доживљавају и

просуђују у оквиру интерактивних и кооперативних метода наставе и учења, где као равноправни члан тима, сваки ученик/ученица има свој задатак и у оквиру вршњачке размене и учења исти презентује вршњачком тиму. Полазиште нам је било у Јаусовом (H. R. Jauss) постулату теорије рецепције да сâм читатељ/читатељка поставља питања према тексту и у односу на текст а не обрнуто (Jauss, H. R. 1978). Тако долази у ситуацију да отелотвори значење књижевног текста, завири у *празна места* и да одређење *местима неодређености*, конструише, анализира, рашчлањује и на крају извођењем закључака заузима и образлаже став о прочитаном.

Остварење свих пет помоћних хипотеза указује и на потврђивање опште хипотезе те можемо рећи да смо нашим теоријски заснованим истраживањем показали да постоји значајни удео примене рецепције књижевног текста у разредној настави, уз реализацију методичких концепата заснованих на хуманистичко–конструктивистички оријентисаној настави усмереној на ученика/ученицу, на унапређење поступка просуђивања и критичког процењивања књижевног текста уз саморегулисано истраживање и самоактуализацију у вршњачком тиму.

Перманентност истраживања иновативних приступа у реализацији наставе књижевности у млађим разредима основне школе једна је од парадигми која се поставља пред методичку разредне наставе. У оквиру ових теоријских истраживања и дефинисања нових корака у раду са ученицима/ученицама потребно је континуирано праћење достигнућа других наука које се баве развојем детета, сазнајног процеса и процеса учења, као и уважавање интересовања детета основношколског узраста које је крајњи рецептор свих методичких поступака и смерница у оквиру наставе књижевности.

Сагледавши теоријске основе, анализу добијених резултата током истраживања и перспективе даљег развоја образовања код нас и у свету, наш свеукупни рад на постављању, креирању, примени и провери ефеката примене методичких концепата за рецепцију књижевног текста у разредној настави, дошли смо до постулата који могу бити од значаја за даљи развој методике разредне наставе и у оквиру ње методике књижевности у млађим разредима основне школе. Наводимо следеће:

Уважавање интересовања ученика/ученица, њиховог когнитивног и метакогнитивног развоја уз могућност активног укључивања у планирање, припремање и остваривање циљева и исхода наставе, самим тим и наставе књижевности, полазна су

основа у програмирању наставних садржаја у кооперативним и сустваралачким односима са ученицима/ученицама. Ученик/ученица се поставља у ситуацију за учење када је у прилици да транспонује свет из књижевног дела замишљањем, приказивањем, тумачењем и разумевањем поступака ликова, захваљујући технологији и техници актуелизира имагинативни свет у реалност тренутка и при том примењује знања из других научних или уметничких области. Интересовања, мотивисаност и очекивања ученика/ученица се претходно испитују, прати се њихов развој кроз постављање циљева учења што је, бар за сада, један од примерених начина усклађивања индивидуалних карактеристика ученика/ученица са наставним процесом.

Развијање индивидуалних способности за рецепцију књижевног текста, самим тим и разумевање прочитаног уопште, огледа се у индивидуализираном приступу у избору и селектовању задатака за ученике/ученице и у све већој мери њиховом учествовању у изради плана истраживања/учења. Остварење жељеног циља могуће је уколико се крене од јаких страна и достигнутих сазнања, те се ученик/ученица ненаметљиво уводе у свет нових сазнајних оквира, конструишу метасазнања као изазов и истраживачки подухват, па и игру.

Развој интердисциплинарности у настави, осим умрежавања појмова различитих научних дисциплина, даје могућност коришћења различитих медија, као што су: филм, музика, слика, цртеж, и уз то изражавање у нелинеарним формама као што су: табеле, дијаграми, плакат, графикони, мапе и слично. Ученик/ученица схвата да се линеарни текст може тумачити и превести у нелинеарну форму која ће им дати брзу повратну информацију и повезати са свакодневним животом, али и са неким новим текстом који тек треба да упознају. Отвара се могућност коришћења математичких знања, знања о природи, коришћење ликовних техника, садржаја из наставе музичког и других наставних, научних и уметничких области, али и света ИКТ садржаја.

Оправданост рецепционистичког приступа настави књижевности применом методичких концепата за рецепцију у разредној настави, показала се и применом интерактивног и кооперативног приступа у његовој реализацији. Предност оваквог приступа јесте што се све дешава у хетерогеном тиму, у оквиру кога се одвија вршњачко учење и поучавање, слободна размена мишљења, изградња ставова, води дискусија и доносе закључци које ће ученици/ученице презентовати пред одељењем. У

таквом окружењу, које подржава али и даје критичке и самокритичке осврте на рад, ученици/ученице постају свесни заједничког циља и рада на истом задатку, уочиће значај одговорности и договора. За разлику од традиционалног приступа групном облику рада, интерактиван и кооперативни рад у тиму не дозвољава искључење и незаинтересованост, већ условљава активност, праћење, укључивање и максимално ангажовање.

Наставне стратегије у оквиру методичких концепата за рецепцију књижевног текста, применљиве су у развоју интердисциплинарних односа у настави, учења свуда и на сваком месту и пружају могућност превазилажења ограничења часовног система актуелне наставе. Приликом избора метода и техника наставе и учења, облика рада, медија, наставних средстава, наставног окружења и/или простора у коме се дешава ситуација за учење, потребно је умањити дејство оних фактора који ограничавају комуникацију између ученика/ученица, садржаја који су предмет истраживања и облика изражавања доживљаја током остваривања исходишта процеса сазнања.

Перспективе нових истраживања за потребе развоја методике разредне наставе и методике књижевности, које смо маркирали током израде овог рада, могу се усмеравати ка прецизирању и унапређењу унутарпредметних корелативних односа између садржаја језика, књижевности и културе изражавања у самој настави српског језика која је још увек недовољно истражена. Формални захтев за квантитативним одређењем броја часова за сваку предметну област у диспропорцији је са захтевом интердисциплинарности и умрежавања садржаја, нарочито када је реч о српском језику. Неодвојиви део адекватног поступака тумачења књижевног текста јесте и перманентан рад на развоју језичких способности ученика/ученица у циљу адекватног разумевања прочитаног и уочавању кључних веза у реченичном саставу и реченичном акценту. Неминовно се намеће питање адекватног праћења сазнајног процеса у области језика, граматике и правописа, и захтева књижевности у погледу тумачења књижевног дела а пре тога у оквиру захтева разумевања прочитаног. Дисконтинуитет ове две области уочава се код захтева тумачења реченица, појединих њених делова, стиха, уочавања реченичног акцента у читању и изговору са којима се ученик/ученица још није сусрео у истраживању језичких појава. Док се бави простом реченицом и њеним значењем, у књижевном тексту се сусреће са простопроширеном и сложеном реченицом, коју треба да разуме, тумачи у контексту књижевног текста, а о њеном

настајању и могућностима комбинација речи у њој нема никакво предзнање нити практично искуство.

У оквиру предистраживачког периода, током перципирања наставног процеса, ослушкивања потреба и тежњи ученика/ученица у сусрету са књижевним текстом, бележили смо поступке који су, за разлику од неких других, уводили књижевни текст у учионицу непосредно и спонтано, са равни и из перспективе са које ученици/ученице млађих разреда основне школе најдаље виде и најјасније уочавају. Елиминисали смо сувишне кораке, питали и добијали одговоре од ученика/ученица, колегиница и колега који су се упустили у примену новог приступа истраживања књижевног текста и дошли до првог предлога методичких концепата за рецепцију књижевног текста. *Првог* који ће, верујемо, наћи пут до примене али и својом отвореношћу за промене и надоградњу, наводити да се у учионици будућности књижевни текст сагледа баш онако: *унапред, уназад и унаоколо*, јер, тако је пожелео један Максим, који ће ове године са вршњацима кренути у први разред. Његовим потребама треба веровати.

Отворени курикулум кâ коме тежимо, захтева добру припрему и нова истраживања која би поставила темеље наставе изван часовног ограничења, са ученицима/ученицама као суорганизаторима и планерима сопственог учења и постављеним циљевима и исходима као одредницама. Верујемо да смо овим радом дали наш скроман допринос остварењу наведених тежњи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрић, Б. (2009). Схватања и приступи теорији и пракси курикулума. *Настава и учење*, 3, 331-347.
2. Бајић, Љ. (2004). *Одабране наставне интерпретације*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Bandura, A. (1973). Social Learning Theory. Preuzeto 22.03.2016., sa: http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearningtheory.pdf
4. Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
5. Банђур, В. (2001). Основе епистемолошко - методолошке оријентације у педагогији. Београд: Учитељски факултет. стр. 467-473.
6. Банђур, В. (2001). *Педагошко – методолошко утемељење методике разредне наставе*. Београд: Учитељски факултет.
7. Банђур, В. (1993). Разумијевање наставе у контексту различитих истраживачких традиција. *Настава и васпитање* 1-2, стр. 3-8.
8. Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
9. Bell, T. (2013). Innovative Approaches to Teaching Literature in the World Language Classroom. Preuzeto 20.11.2016., sa <https://scholar.google.com/>
10. Bognar, L. (1988). *Meotodika odgoja*. Osijek: Pedagoški fakultet.
11. Briggs, J. Butts, D. & Grenby, M.O. (2008). Popular Children's Literature in Britain. Preuzeto 04.01.2018., sa <https://books.google.rs>

12. Breaz, M.C. (2009) Children's Literature Didactics, a Special Didactics. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 1, 2, 241-254. Preuzeto 20.11.2016., sa <http://www.acta.sapientia.ro/acta-philo/C1-2/phil12-5.pdf>
13. Buljubašić, I. (2017). Pojam parateksta Gerarda Genettea u okviru suvremene naratologije. Preuzeto 04.01.2017., sa <https://hrcak.srce.hr/file/272475>
14. Вилотијевић, М. (1997). *Савремене дидактичке теорије*. Београд: Учитељски факултет.
15. Вујанић, М. и други (2011). *Речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.
16. Вуковић, Н. (1996). *Увод у књижевност за дјецу и омладину*. Подгорица: ИТП „УНИРЕКС“.
17. Вучковић, Д. (2006). *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Подгорица: Филозофски факултет – Никшић.
18. Vigotski, L. (1997). *Mišljenje i govor*. Prevod Jovan Janićijević. Beograd: Nolit.
19. Гајић, О. (2003). Могућности проблемске наставе књижевности. *Педагогија*, 3-4.
20. Гајић, О. (2004). *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*. Нови Сад: Филозофски факултет.
21. Гајић, О. (2007). Креативно решавање проблема у настави књижевности и стваралаштво ученика. *Иновације у настави*, 3, 61-75.
22. Гајић, О. (2009). *Креативно решавање проблема у настави књижевности*. Тумачење књижевног дела и методика наставе – други део прир. др Оливера Гајић; Нови Сад: Филозофски факултет и Orpheus, стр. 295-325.
23. Gojkov, G. (2009). *Didaktika i metakognicija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov“.
24. Gotal, M. (2013). Epistemologija interdisciplinarnosti. *Diskrepancija*. 12,18, 66-79.
25. Gudjons, H. i dr.(urednici) (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Eduka.
26. Данојлић, М. (2004). *Наушна песма – огледи и записи о дечјој књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
27. Денић, С. (2010). *Мера и привид – етиком до књижевне естетике*. Београд: Београдска књига.
28. Денић, С. (2012). Књижевност за децу интуитивна веза са дететом. *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста*. Тематски зборник, главни и одг.уред. Денић, С. Врање: Учитељски факултет, 19-24.

29. Денић, С. (2013). Виши смисао контрастног у поезији за децу Драгомира Ђорђевића. *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*. Тематски зборник, главни и одг. ур. Денић, С. Врање: Учитељски факултет, 57-64.
30. Денић, С. (2014). *Књижевност за децу: Крила за чарани лет*. Врање, Нови Сад: Учитељски факултет, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
31. Денић, С. (2005). *Опште и лично: огледи о књижевности*. Београд: „Филип Вишњић“ Врање: Учитељски факултет.
32. Dizdardević, D. (2012). Prednosti kooperativnog učenja. *Metodički obzori* 7, 3, 97-114.
33. Ђорђевић, М. (1998). Методика наставе књижевности у разредној настави. *Методика – научна и наставна дисциплина (зборник радова)*. Јагодина: Учитељски факултет, 173-176.
34. Еко, У. (2001). *Granice tumačenja*. (Milena Piletić, prev.) Beograd: Paideia.
35. Živković, D. i saradnici (1988). *Rečnik književnih termina*; Beograd: Nolit.
36. Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91.
37. Зиндовић-Вукадиновић, Г. (1996): The school curricula: between the necessary and the possible, in: *Towards a modern learner-centred curriculum*, Belgrade: Institute for educational research.
38. Zlatković, B. (2007). *Self- koncept i uspeh u studiranju*; Vranje: Učiteljski fakultet.
39. Златковић, Б. (2014). *Психологија учења и наставе*. Врање: Учитељски факултет.
40. Игњатовић, М. (2003). *Књижевна критика и тумачење књижевног дела*. Београд: НАПОР.
41. Илић, М. (1999). Интерактивна настава различитих нивоа сложености – ИНРНС – едукативне радионице; *Зборник радова*. Министарство просвете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци, 77-108.
42. Илић, П. (1997). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси – Методика наставе*. Нови Сад: Прометеј.
43. Илић, П. (2005). *Српски језик и књижевност*. Нови Сад: Прометеј.
44. Илић, П. (2009). Иновације у настави књижевности, у: *Тумачење књижевног дела и методика наставе – други део*. (прир. др Оливера Гајић). Нови Сад: Филозофски факултет и Orpheus, 23-39.

45. Илић, П. и други (2013). *Читањем ка стварању - стварањем ка читању*. Нови Сад: Градска библиотека и Прометеј.
46. Izer, V. (1978). *Apelativna struktura tekstova*, u: *Teorije recepcije u nauci o književnosti*. (prir. Dušanka Maricki). Beograd: Nolit. 94 - 115.
47. Ингарден, Р. (1971). *О сазнавању књижевног уметничког дела*. Београд: Српска књижевна задруга.
48. Јанићијевић, В. (2016). *Теорија књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
49. Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе*. Нови Сад: Змај.
50. Јакшић-Провчи, Б. (2009). *Како приступити драмском делу, у: Тумачење књижевног дела и методика наставе – други део*. (прир. др Оливера Гајић). Нови Сад: Филозофски факултет и Orpheus. 233-249.
51. Johnmarshall, R. (2010). *Razumijevanje motivacije*. Zagreb: Naklade Slap (računarski katalog Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu). 267-295.
52. Jauss, Hans Robert; (1978.) *Književna istorija kao izazov nauci o književnosti*, u: *Teorijarecepcije u nauci o književnosti* (prir. Dušanka Maricki). Nolit: Beograd.36 – 82.
53. Jauss, Hans Robert; (1978.) *Parcijalnost i recepionoestetičke metode*, u: *Teorija recepcije u nauci o književnosti* (prir. Dušanka Maricki). Nolit: Beograd.179 – 178.
54. Jaus, H.R. (1978). *Estetika recepcije – izbor studija*. Prevela Drinka Gojković. Beograd: Nolit.
55. Кершенштајнер, Г. (1939). *Теорија образовања*. Превод Марија Ђорђевић и Живојин Ђорђић. Београд: Геца Кон.
56. Ковач – Серовић, Т. и др. (1996). *Учioniца добре волје*. Београд: група MOST.
57. Кошничар, С. (2002). *Сценска уметност – учење кроз сценску игру*. Нови Сад: Змај.
58. Krulj, R., Kačapor, S. i Kulić, R. (2003). *Pedagogija*. Beograd: Svet knjige i Leposavić: Učiteljski fakultet.
59. Круљ, Р. Стојановић, С. и Драшковић – Круљ, Ј. (2007). *Увод у методологију педагошког истраживања са статистиком*. Врање: Учитељски факултет.
60. Куленовић, Т. (1981). *Читаочев хоризонт очекивања*. Сарајево: Свијетлост.
61. Лазаревић, Т. (1998). *Истраживачки задаци за проучавање комедија Бранислава Нушића. Школски час српског језика и књижевности* (16) 1-2, 55-64.

62. Lalović, Z. (2009). *Naša škola. Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
63. Lalović, Z. i drugi (2010). *Naša škola. Komunikacijom do znanja*. Podgorica: Zavod za školstvo.
64. Ландиди, К. Г. (2007). *Заинтересујте ђаке за учење*. (превод Александра Марковић). Београд: Креативни центар.
65. Лекић, Ђ. (прир.) (1991). *Методика разредне наставе*. Београд: Нова просвета.
66. Лешић, З. (2010). *Теорија књижевности*. Београд: Службени гласник Р Србије.
67. Link group. Vodič za učenje. Preuzeto 03.12.2014., sa <http://www.link.co.rs/media/files/vodic-za-ucenje.pdf>
68. Макјуан, И. (2006). *Sanjar*. Prevod Arijana Božović. Beograd: Paideia.
69. Марички, Д. (прир.) (1978). *Теорије рецепције и науси о књижевности*. Beograd: Nolit.
70. Маринковић, С. (1995). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
71. Матијевић, М. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike*. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga. 391-408.
72. Мекларен, П. (2014). *Живот у школама*. Превод Катарина Шћепановић и др. Београд: Едука.
73. Милинковић, М. (2012). *Књижевност за децу и младе – поетика*. Ужице: Учитељски факултет.
74. Miler, R. citat na sajtu *Образовање plus – Holističko образовање*. Preuzeto 22.05.2016., sa <http://www.deteplus.rs/primeri-dobre-prakse/uitelji/309-ta-znai-primenjivati-principe-holistikog-obrazovanja-u-radu-sa-decom.html>
75. Милатовић, В. (2005). *Методика наставе српског језика и књижевности*; Београд: Тору.
76. Милинковић, Д. (2016). Интердисциплинарни проблемски приступ обради математичких садржаја у млађим разредима основне школе. *Нова школа*.11, 131 – 144.
77. Милосављевић, П. (2000). *Методологија проучавања књижевности*. Београд: Требник.
78. Милосављевић, П. (2001). *Теоријска мисао о књижевности*. Нови Сад: Светови.
79. Милосављевић, Б.(2007), *Форме учтивости у српском језику*. Београд: Учитељски факултет.

80. Милутиновић, Ј. (2011). Социјални конструктивизам у области образовања и учења. *Зборник. Институт за педагошка истраживања* (43), 2, 177-191.
81. Милутиновић, Ј. (2014). Критички конструктивизам: успостављање отвореног и критичког дискурса у настави. Преузето 15.12.2017., са <http://www.doiserbia.nb.rs>
82. Мирков, С. (2006). Метакогниција у образовном процесу. *Зборник. Институт за педагошка истраживања*. (38), 1: 7-24.
83. Мирков, С. (2007). Саморегулација у учењу: примена стратегија и улога у оријентацији на циљеве. *Зборник. Институт за педагошка истраживања* (39), 2, 309-328.
84. Мирков, С. (2014). Улога саморегулације у различитим приступима учењу. *Зборник. Институт за педагошка истраживања* (46), 2, 251-276.
85. Михајловић, М. Михајловић, М. и Михајловић, Н. (2014),
86. Холистички приступ васпитно-образовном процесу – контрадикторност са општом поставком живота. *СИНТЕЗЕ*, 3, 37-47.
87. Monique, B. (2005). *Educational practices series, Motivation to learn*; International Akademy of Education; International Bureau of Education –IBE; State University of Illinois Chicago.
88. Мркаљ, З. (2009). Улога задатака за истраживачко читање у наставној обради народне приповетке на два узрастна нивоа, у: Тумачење књижевног дела и методика наставе – други део. (прир. др Оливера Гајић). Нови Сад: Филозофски факултет и Orpheus. 79-121.
89. Муџић, В. (1986). *Metodologija pedagoškog istraživanja*; Sarajevo: Svijetlost.
90. Николић, М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
91. Опачић, З. (2011). *Поетика бајке Гроздане Олујић*. Београд: Српска књижевна задруга и Учитељски факултет.
92. Павловић, М. (2008). *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*. Београд: Завод за уџбенике.
93. Пипер, П. (2005). *Синтакса савременог српског језика: проста реченица*. Београд: САНУ.
94. Paterson, K. (2005). *55 Teaching Dilemas*. Marham- Ontario: Pembroke Publishers.
95. Петровић, Т. (2011). *Увод у књижевност за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
96. Петровић, Т. (2006). *Антологија српске поезије за децу*. Сомбор: Педагошки факултет.

97. Petrović, T. (2009). Književnost za decu i signalizam. Preuzeto 22.04.2016., sa <http://signalism1.blogspot.rs/2009/08/knjizevnost-za-decu-i-signalizam>.
98. Poslaniec, K.(2002). Litterature et litterature de jeunesse a l'ecole, au travers des texts officiels. Univerite du Main; Преузето 17.10.2016.,ca: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2003-04-0131-010>
99. Poslaniec, K. (2003). PRATIQUE DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE À L'ÉCOLE
100. COMMENT ÉLABORER DES ACTIVITÉS CONCRÈTES, Преузето 20.01.2017., ca: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-01-0111-015>
101. Правилник о наставном плану и програму за 1. и 2. разред. (2004). *Сл. Гласник, Просветни гласник Р Србије*. Београд: Службени гласник РС.
102. Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2017). *Сл. Гласник, Просветни гласник Р Србије*. Београд: Службени гласник РС.
103. Правилник о наставном плану и програму за 3. разред. (2005). *Сл. Гласник, Просветни гласник Р Србије*. Београд: Службени гласник РС.
104. Правилник о наставном плану и програму за 4. разред. (2006). *Сл. Гласник, Просветни гласник Р Србије*. Београд: Службени гласник РС.
105. Previšić, V. i dr (2007). *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Školska knjiga. 20-55.
106. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*. 2,2, Preuzeto 20.01.2017., sa <https://hrcak.srce.hr/139327>
107. Predmetni program. (2011). Crnogorski jezik i književnost. Ministarstvo prosvjete i sporta. Podgorica: Zavod za školstvo.
108. Prodromou, L. i Clandfield, L. (2007) ; *Технике подучавања – решења, стратегије и предлози за успешније предаваче*. Београд: KLETT.19-32.
109. Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
110. Plut, D. (2009). *Konstruktivističke teorije učenja*. Izvod iz skripti Psihologija obrazovanja 1. Preuzeto 15.05.2016., sa http://web.fmk.edu.rs/files/blogs/2010-11/Psihologija/Psih_obrazovanja/PP6_Socijalni_konstruktivizam.pdf
111. Radovic, D. (1969). *Prividi i simboli u:Tragom dečje pesme*. Novi Sad: Zmajeve dečje igre - Kulturni centar.

112. Радуловић, О. (прир.) (2008). *Тумачење књижевног дела и методика наставе* - први део; Нови Сад: Филозофски факултет и Orpheus.
113. Радуловић, О. (прир.) (2009). *Тумачење књижевног дела и методика наставе* - други део; Нови Сад: Филозофски факултет и Orpheus.
114. Радуловић, О. (2009). Проблемско повезивање романа у настави (кривица негативног јунака) у: *Тумачење књижевног дела и методика наставе* – други део (прир. др Оливера Радуловић). Нови Сад: Филозофски факултет и Orpheus. 122-158.
115. Радуловић, О. (прир.) (2011). *Тумачење књижевног дела – Нове научне методологије у настави књижевности*; Нови Сад: Orpheus.
116. Радуловић, О. (прир.) (2009). *Језик је дрво живота*. Читанка за 7. разред ОШ. Београд: Логос.
117. Riding, R. Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.
118. Ристић, Ж. (2006). *О истраживању, методу и знању*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
119. *Rentrée scolaire 2014-2015*. Preuzeto 26.01.2016., sa <http://www.education.gouv.fr/>
120. Reich, K. (2005). *Konstruktivistische Didaktik*. Schulmagazin 5, 10. 5-8 Preuzeto 15.05.2016., sa http://www.unikoeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_48.pdf
121. Rosandić, D. (1988). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
122. Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
123. Роџерс, К. (1961). *Како постати личност*. Београд: Нолит.
124. Сиденко, Степановна, А. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. *Настава и учење*. (55) 2. Београд: Педагошко друштво Србије. 109-121.
125. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil knjiga.
126. Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет и Ужице: Учитељски факултет.
127. Смиљковић, С. и Стојановић, Б. (2011). *Компаративни приступ методици матерњег језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет.

128. Смиљковић, С. (2013). Поетичност и симболи у бајкама, у *Књижевност и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*, Тематски зборник, уредник Сунчица Денић. Врање. Учитељски факултет. 13-19.
129. Сузић, Н. (1999). Кооперативне методе учења. *Зборник радова*. Министарство просвете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци. 329 – 358.
130. Stevanović, M. (1988). *Recepcija u nastavi*. Novi Sad: Dnevnik.
131. Taba, H. (1962); *Curriculum development*. Preuzeto 24.04.2018., sa <https://www.britannica.com/biography/Hilda-Taba>
132. Tkalec, G. (2010). Примјенљивост теорије рецепције на медиј интернета; *FLUMINENSIJA*. 22, 2, 69-81.
133. Tomović – Šundić, S. (1998). *Recepcija u savremenim estetičkim teorijama*. Podgorica: Kulturno – prosvjetna zajednica.
134. Требјешанин, Б. (2009). *Мотивација за учење*. Београд: Учитељски факултет.
135. Učni načrt – slovenščina, program osnovna škola (2011). Preuzeto 10.01.2018., sa http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf,
136. Haworth, P. i Vasiljević, L. (2012). Psychodrama and Action Methods in Education. *Andragoške studije*. 1, 113-128.
137. Хаџи Јованчић, Н. (2012). *Уметност у општем образовању*. Функције и приступ настави. Београд: Klett.
138. Heather, H. (2016). *Teaching with Humor, Compassion, and Conviction - Helping our students become literate, considerate, passionate human beings*. Marham, Ontario: Pembroke Publishers.
139. Hoffman, B. (2008). *Konstruktivistische Didaktik*. Universität Trier. Preuzeto 25.05.2016., sa https://www.unitrier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/BW2/Hoffmann/Konstrukt_Didaktik.pdf
140. Husarić, M. (2011). Ваžност уважавања когнитивних стилова и стилова учења код ученика у процесу роучавања. *Metodički obzori* 6,2, 142-151.
141. Цветановић, В., Милатовић, В. и Јовановић, А. (1995). *Методика наставе српског језика – избор текстова*. Београд: Учитељски факултет.
142. Шипка, М. (2008). *Култура говора*, Нови Сад: Прометеј.
143. Шпановић, С. (2008). Конструктивистички приступ настави и учењу у функцији формирања друштвених појмова. *Зборник радова*. Сомбор: Друштво Знања.

144. Шундић – Томовић, С. (1998). *Рецепција у савременим естетичким теоријама*; Подгорица. Културно – просвјетна заједница.
145. Шевкушић, С. 1998, Кооперативно учење као облик активирања ученика. *Настава и васпитање* 1998, 47, 3, 355-374.
146. Шевкушић, С. (2003). Креирање услова за кооперативно учење: основни елементи. *Зборник радова*. Институт за педагошка истраживања. 35, 94 - 110.
147. Шефер, Ј. (2003). Приступи тематској настави. Институт за педагошка истраживања. *Зборник радова*. (35) 79-93. Преузето 15.01.2016., са <http://www.doiserbia.nb.rs/>>
148. Шефер, Ј. (2002). Један модел за развој курикулума и евалуацију ученика; Институт за педагошка истраживања. 34. 79-95.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1 - Слика одељења

Урађена на основу испитивања стилова учења, социјалне интеракције и напредовања ученика/ученица.

Име и презиме ученика/це, општи успех		Аудитивни стил	Визуелни стил	Кинестетички стил	Соц. интеракција и процена напредовања
А.Н.	Одличан				Надарен, СИ -
А.Ђ.	Вр.добар				СИ -, спорије нап.
Б.Б.	Добар				Спорије напред.
Б.Ј.	Добар				Потешк. у писању
Б.Ј.	Одличан				Стандардн.напред.
Д.И.	Добар				Спорије напред.
Д.Ј.	Одличан				СИ -
Е.В.	Вр.добар				Емоционална инт.
Ж.Е.	Одличан				СИ +
З.Д.	Одличан				Стандардно нап.
Ј.Ж.	Одличан				Станд.напред. СИ-
Ј.А.	Одличан				Станд.напред.
Ј.В.	Добар				СИ-
К.Л.	Одличан				Станд.напред.
Л.М.	Одличан				Стандардно нап.
Л.М.	Одличан				Стандардно нап.
М.М.	Вр.добар				СИ -
М.С.	Вр.добар				СИ +,-
О.М.	Одличан				Стандардно нап.
П.Н.	Одличан				Напред.варира
С.Н.	Одличан				Стандардно нап.
С.А	Одличан				Напред.варира
С.А.М	Вр.добар				СИ – спорије нап.
Ђ.Н.	Одличан				Стандардно нап.
Ш.Б.	Одличан				Надарен,без мот.
Ш.А.	Одличан				Напр. варира
УКУПНО		13	18	4	

Успех ученика/ца: дличан 17, врло добар 5, добар 4

Стандардно напредује 13 ученика/ца; напредовање варира код 9 ученика/ца; порије напредују 4 ученика/ца

ПРИЛОГ 2 - Упитник

УПИТНИК

Здраво! Пред тобом је упитник којим желимо упознати твој досадашњи рад на књижевном тексту. Прати упутства код сваког питања.

Школа _____ одељење _____ редни број у Дневнику _____

1. Како читаш књижевни текст? (заокружи)

НАГЛАС У СЕБИ

2. Да ли, када прочиташ наслов књижевног текста, можеш рећи шта очекујеш да ћеш у њему сазнати? (заокружи)

ДА НЕ

3. Имаш ли навику да током читања књижевног текста бележиш неке важне информације из текста? (заокружи)

ДА НЕ

4. Да ли је теби важно да пре читања текста добијеш упутства од учитеља/учитељице? (заокружи)

ВЕОМА МИ ЈЕ ВАЖНО НИЈЕ МИ ВАЖНО

5. Колико си често учествовао/учествовала у дебати о прочитаном књижевном тексту? (заокружи)

ВЕОМА ЧЕСТО ВЕОМА РЕТКО

6. Како разумеш реченицу: Могу да саопштим критички осврт на прочитани текст. (заокружи)

Умем да критикујем понашање јунака у књижевном тексту.

Умем да критички проценим понашање јунака у књижевном тексту.

Хвала!

ПРИЛОГ 3 - Тест број 1

Тест број 1 - провера познавања основних теоријских појмова

РЕДНИ БРОЈ У ДНЕВНИКУ _____ РАЗРЕД И ОДЕЉЕЊЕ _____

Поштовани ученици/це,

Пред вама се налази тест провере познавања књижевних појмова. Пажљиво читајте питања/ задатке и напишите оно што мислите. Овај тест је саставни део истраживања и неће бити коришћен у друге сврхе.

Хвала на уложеном труду и срећно!

1. Повежи парове.

-Један ред, један стих
- Опис, мотиви, природа

-Може да се глуми
- Дијалог ликова

- Приповедање о догађају
- Бајке, басне, приче, приповетке, романи...

ПРОЗНИ ТЕКСТ ПЕСМА ДРАМСКИ ТЕКСТ 1СЈ. 1.5.1 15% ____

2. Ако је тврдња тачна, заокружи ДА, ако је нетачна, заокружи НЕ

У лирској песми стихови могу да се римују. ДА НЕ
Све лирске песме обавезно имају строфе. ДА НЕ
У лирској песми препознајемо песничке слике. ДА НЕ
Песник лирском песмом исказује осећања. ДА НЕ
Лирска песма описује догађаје. ДА НЕ 1СЈ. 1.5.1 25% ____

3. Који од ових текстова из твоје Читанке је написан у дијалогу? Заокружи.

Позно јесење јутро Подела улога Град 1СЈ. 1.5.1 - 30% ____

4. Текст „Златно јагње“ Светлана Велмар Јанковић написала је (заокружи):

приповедањем и коришћењем монолога приповедањем и коришћењем дијалога
1СЈ. 1.5.1 30% ____

5. Допуни реченицу.

У народној _____ песми „Стари Вујадин“ главни догађај је _____ Споредни ликови су: _____, _____ и _____. Наведи најмање две особине Старог Вујадина:
_____ 1СЈ.1.5.3. 40% ____

6. Допуни реченице.

Бела Грива је _____ за децу. Главни лик је _____ а споредни ликови су: _____ 1СЈ.1.5.3. 60% ____

7. Ток радње у књижевном тексту одвија се кроз (заокружи слово испред тачног одговора):

а) заплет, расплет и дискусију б) увод, заплет и расплет 1СЈ. 2.5.5. 40% ____

8. Напиши основне мотиве у песмама:

а) Луцкаста песма _____

б) Друг другу _____

в) Свитац пшеничар и воденичар _____ 1СЈ. 2.5.5. 60% ____

9. Како тумачиш поступке ликова из народне приповетке „Међед, свиња и лисица“? Објасни.

а) Медвед је _____

Зато што... _____

б) Свиња је _____

Зато што... _____

в) Лисица је _____

Зато што... _____

_____ 1СЈ.3.5.1 75% ____

10. Објасни како је настао драмски сукоб у тексту „Подела улога“

_____ 1СЈ.3.5.1 25% ____

ПРИЛОГ 4 - Тест број 2

Тест број 2 - провера достигнутог нивоа остварености образовних стандарда постигнућа из области вештина читања и разумевање прочитаног

Пример текста „Мрав добра срца“ Бранислав Црнчевић

Школа _____ одељење _____ редни број у Дневнику _____

Здраво! Пред тобом је тест који не проверава знање већ те води кроз истраживање књижевног текста. Задатке из теста решаваш на посебним папирима из свеске. На њима исто забележиш свој редни број из Дневника и оба папира предајеш учитељици. Користи Читанку током рада. Срећно и хвала!

I

Стандард 1CJ 1.2.1. одговара на једноставна питања у вези са текстом, проналазећи информације експлицитно исказане у једној реченици, пасусу или у једноставној табели (ко, шта, где, када, колико и сл.)

- | | |
|---|------------|
| 1. Колико је мрва у мрављем граду? | (20%) |
| 2. На колико спратова су њихове куће? | (20%) |
| 3. Шта раде мрави када се пробуде? | (20%) |
| 4. Колико дана се мрав није јављао на постројавању? | (20%) |
| 5. Где је био смештен мрављи град? | (20%) |
| | 100% _____ |

II

Стандард 1CJ 2.2.5. одређује основни смисао текста и његову намену

- | | |
|--|------------|
| 1. Шта су се мрави питали? Препиши стих из песме. | (25%) |
| 2. Зашто је понашање овог мрва било необично? Објасни. | (25%) |
| 3. Шта је мрав радио три дана док се није појављивао на прозивању? | (25%) |
| 4. Како су се остали мрави понашали док њега није било? | (25%) |
| | 100% _____ |

III

Стандард 1СЈ.2.2.7. изводи једноставне закључке на основу текста (учава међусобну повезаност догађаја, на основу поступака јунака/актера закључује о њиховим особинама, осећањима, намерама)

1. Зашто се мрав осамио? Објасни. (20%)
 2. У чему је погрешно његов тата? (20%)
 3. Које особине има мрав? (20%)
 4. Које особине има његов тата? (20%)
 5. Шта је мрав желео да постигне својим поступком? (20%)
- 100% _____

IV

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

1. Одреди тему текста и запиши је. (50%)
 2. Напиши поруку текста. (50%)
- 100% _____

ПРИЛОГ 5 - Тест број 3

Тест број 3

Провера достигнутог нивоа остварености образовних стандарда постигнућа из области вештина читања и разумевање прочитаног и области књижевност који се односе на просуђивање и критичко процењивање књижевног текста

Здраво! Пред тобом је тест који не проверава знање већ те води кроз истраживање књижевног текста. Користи Читанку током рада. Срећно и хвала!

Школа _____ одељење _____ редни број у Дневнику _____

I – ради пре изучавања текста

1. Учитељица је најавила изучавање књижевног текста. Запиши своја очекивања у вези са текстом и његовим изучавањем _____

2. Напиши свој план рада на тексту, оно што треба да урадиш пре читања, у току и по завршетку читања.

Пре читања (додај линије по потреби):

1. _____

2. _____

3. _____

У току читања – предложи истраживачке задатке за изучавање текста (додај линије по потреби):

1. _____

2. _____

3. _____

Након читања (додај линије по потреби):

1. _____

2. _____

3. _____

II – ради након изучавања текста

1. Стандард 1CJ 1.2.8.

Задатак: Попуни табелу тако штоћеш ставити знак ✓ за тврдњу са којом се слажеш

Тврдња	Не слажем се	Делимично се не слажем	Делимично се слажем	Слажем се
Текст ми се допада				
Текст ми је занимљив				
Постоји сличност између ликова и ситуација из текста и особа и ситуација које су ми познате				
Уочавам и тумачим непознате речи самостално				

2. Стандард 1CJ 1.5.3.

Задатак: Допуни започете реченице.

Главни лик у тексту је _____

Главни догађај у тексту је _____

3. Стандард 1CJ 2.2.8.

Задатак: Одговори на постављена питања у вези са текстом.

а) Зашто ти се текст допада/не допада? Образложи. _____

б) Зашто ти је текст занимљив/незанимљив? Образложи. _____

в) Да ли се слажеш/ не слажеш са поступцима лика/ликова? Образложи. _____

4. Стандард 1CJ 2.5.7.

Задатак: Попуни табелу тако што ћеш ставити знак ✓ за тврдњу са којом се слажеш

Тврдња	Не слажем се	Делимично се не слажем	Делимично се слажем	Слажем се
Разумем текст након пвог читања и појашњења непознатих речи.				
Разумем текст тек након другог читања и појашњења непознатих речи.				
Разумем фигуративно (пренесено) значење речи у тексту.				
Разумем фигуративно (пренесено) значење речи у тексту уз нечију помоћ.				
Волим текстове у којима аутор/ауторка користи речи које имају пренесно значење				

5. Стандард 1CJ 3.2.7.

Задатак:

а) Изабери један догађај из текста. Напиши (укратко) који је то догађај.

Објасни и вреднуј (процени/оцени) поступак лика/ликова у том догађају.

б) Процени крај текста у односу на твоја очекивања (са почетку овог теста). Да ли су се очекивања испунила? Образложи. _____

в) Образложи свој став о тексту који сте изучавали на часу.

6. Стандард 1CJ 3.5.3.

Задатак: Шта је, по твом мишљењу, идеја овог текста? Образложи идеју и то потврди наводећи чињенице из текста (уколико треба и цитирај).

Шта ти је помогло да боље разумеш идеју текста? Заокружи.

рад у групи

истраживачки задаци

објашње од стране учитељица

III – ради након изучавања текста

1. На основу урађеног на часу у вези са текстом уради своју табелу за самопроцену. Нека табела обавезно има елементе за процену: сазнао/ла сам; желим да сазнам; моја осећања и...(додај по сопственој жењи)

ЕСЕЈ ТЕСТ

1. Прати питања и уради кратак есеј о тексту који сте изучавали на часу.

Питања: Зашто су ликови у тексту у сукобу? Која њихова размишљања доводе до сукоба? Да ли је могуће да ликови своја размишљања, ставове промене? Какав би онда био текст? Како се ти осећаш када у дискусији/дебати браниш своје мишљење или ставове?

ПРИЛОГ 6 - Четворостепена скала процене

Четворостепена скала процене успешности самосталног састављања плана рецепције књижевног текста аналогно фазама самосталног истраживања и самоучења

Школа _____ одељење _____ редни број у Дневнику _____

Попуни табелу тако штоћеш ставити знак ✓ за тврдњу са којом се слажеш

Тврдња	Не слажем се	Делимично се не слажем	Делимично се слажем	Слажем се
Јасан ми је поступак састављања плана рецепције за изучавање књижевног текста.				
Најкориснија ми је прва фаза плана рецепције – пре учења.				
Најкориснија ми је прва фаза плана рецепције – у току учења.				
Најкориснија ми је прва фаза плана рецепције – након учења.				
Чекам да нас учитељица упуту у разумевање текста				
Волим да самостално истражујем текст а затим разменим мишљење са вршњацима.				
У току дебате у одељењу могу да искажем своје ставове.				
Поступак рецепције који смо примењивали ми помаже да боље разумем књижевни текст.*				

*одговарају само ученици из експерименталне групе

ПРИЛОГ 7 - Четворостепена скала процене

Четворостепена скала процене самоефикасности у односу на план рецепције
књижевног текста

Школа _____ одељење _____ редни број у Дневнику _____

1.

Попуни табелу тако штоћеш ставити знак ✓ за тврдњу са којом се слажеш

Тврдња	Не слажем се	Делимично се не слажем	Делимично се слажем	Слажем се
Осећам се сигурније када урадим план за изучавање књижевног текста.				
Волим када учитељица објасни догађаје из текста.				
Захваљујући истраживачким задацима могу боље да проценим текст.				
Захваљујући истраживачким задацима могу боље да заузмем став о тексту.				
Потребно је да ми учитељица објасни идеју текста.				
Тешко ми је да образложим свој став пред одељењем.				
Волим када разговарамо о тексту кроз дебату.				
Радо учествујем у приказивању текстова и у тимском раду.				

ПРИЛОГ 8 - Чек листа

ЧЕК ЛИСТА ЗА ПРАЋЕЊЕ МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА НА ЧАСУ

Пред Вама су две чек листе за праћење мотивације ученика на часу. Молим Вас да их попуните стављањем знака ✓ у одговарајуће поље. Хвала!

Чек листа бр. 1 – Чек листа се односи на целокупан период истраживања (од марта 2017. до јуна 2017.). Унесите своју процену.

Исход	Показатељ	1	2	3	4
УЧЕНИЦИ СУ МОТИВИСАНИ ЗА РАД НА ЧАСУ	Постављени задаци подстичу ученике на активност у вршњачком тиму.				
	Активности/радови ученика показују да су разумели добијене захтеве.				
	Ученици аргументовано образлажу став о тексту.				
	Искази и ставови ученика показују да су успешно изучавали текст.				
	Ученици су заинтересовани за рада на часу.				

НИВОИ УЧЕСТАЛОСТИ ПОКАЗАТЕЉА: 1- веома ретко; 2 – понекад; 3 – често; 4 - веома често

Чек листа бр. 2 – Чек листа се односи на један час у јуну 2017. (по Вашем избору). Унесите своју процену.

Исход	Показатељ	1	2	3	4
УЧЕНИЦИ СУ МОТИВИСАНИ ЗА РАД НА ЧАСУ	Постављени задаци подстичу ученике на активност у вршњачком тиму.				
	Активности/радови ученика показују да су разумели добијене захтеве.				
	Ученици аргументовано образлажу став о тексту.				
	Искази и ставови ученика показују да су успешно изучавали текст.				
	Ученици су заинтересовани за рада на часу.				

НИВОИ УЧЕСТАЛОСТИ ПОКАЗАТЕЉА:

1- веома ретко; 2 – понекад; 3 – често; 4 - веома често

Молим Вас да попуњене чек листе вратите са осталом документацијом на крају истраживања. Хвала!

ПРИЛОГ 9 - 1. Методички концепт за рецепцију књижевног текста *Бескрајна прича, Михаил Енде*

Циљ реализације/остваривања методичког концепта: Повезати симболичност књижевног језика и децју машту уз иницирање самосталног креативног чина и интеракцију у тимском раду. Подстицати самостално изучавање књижевног текста, формирање ставова о поступцима ликова и самом књижевном тексту. Развијање конструктивне комуникације у тиму.

Методичка организација – наставне стратегије (препоручене методе, технике рада и графички организатори наставе): кооперативна мозаик 2 метода, метода укрштања, технике: „олуја идеја“, Венов дијаграм и петостепена скала процене.

I – Упутство за реализацију/остваривање часа рецепције књижевног текста – кораци у рецепцији:

Уводни део - припрему за рецепцију реализовати у зависности од тога колико сте до сада разговарали о одломцима из романа и карактеристикама романа. Подстаћи ученике/ученице да искажу своја искуства применом технике “олуја идеја”.

ПРВИ ЧАС:

1. КОРАК: Техника „олуја идеја“ у оквиру које ученици/ученице исказују своја размишљања о роману, одломку из романа, искуства у вези са читањем романа за децу и слично. Учитељица бележи на табли излагања ученика/ученица.

2.КОРАК: Ученици/це раде индивидуално, свако добија свој наставни листић са упутствима за рад. У наставном листићу се налази Табела бр. 1 која је дата у делу Задаци за ученике/ученице. Пратити рад ученика/ученица и дати потребна објашњења.

3. КОРАК: Након индивидуалног рада ученици/це добијају скалу процене, Табела бр. 2, коју попуњавају. На нивоу одељења урадити заједничку анализу исказа (збирна вредност исказа, сличности и разлике у исказима ученика/ученица и слично).

Табела бр. 2 је дата у делу Задаци за ученике/ученице.

4. КОРАК: Уочавати везу, применом методе укрштања, између продуката анализе у кораку 1 и кораку 2, подстицати ученике/ученице да образложе своје ставове и уоче узрочно-последичне везе између догађаја и особине ликова у тексту.

5. КОРАК: Организовати дебату на тему ставова. Шта је став? Да ли сви имамо исте ставове? Како бранимо - објашњавамо свој став о нечему? Колико уважавамо туђе ставове? Како је Бастијан формирао и бранио своје ставове? Шта или ко утиче на наше ставове? Да ли је књижевни текст утицао на промену мишљења, става...?

Домаћи задатак: Нацртајте у свесци црно - бели свет (одаберите мотив из књижевног текста). Поделите папира на два дела. У обе половине нацртајте исти цртеж. Један цртеж обојите, а други само осенчајте.

ДРУГИ ЧАС:

1. КОРАК: Пре почетка часа ученици/це исеку папире на пола тако да одвоје обојени од осенчаног цртежа. Залепите цртеже на пано тако да на једном месту буду обојени, а на другом само осенчани цртежи. Испод обе групе цртежа залепите по један празан папир за евалуацију.

2. КОРАК: Организовање групног облика рада.

3.КОРАК: Излагање тимова.

4. КОРАК: Извођење закључака. Какав би свет био без фантазије, маштања и креирања. Посматрајте цртеже осенчане и обојене. Разговарајте о њима.

5.КОРАК: Евалуација часа. Ученици стављају свој знак испод оне групе цртежа која више одговара њиховој машти, осенчани или обојени.

Домаћи задатак: Написати есеј: Моји утисци о часовима на којима смо упознали текст Бескрајна прича.

II – Задачи за ученике/ученице

ПЛАН РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА БЕСКРАЈНА ПРИЧА, МИХАИЛ ЕНДЕ- ПРВИ ЧАС

1.КОРАК: Исажи своја искуства у читању романа или одломака из романа за децу учествујући у техници „олуја идеја“.

2.КОРАК; Пре читања: Опиши, у највише пет реченица, свет из твоје фантазије. (Шта си у њему створио/створила, шта је најнеобичније и слично?).

3. КОРАК;У току читања: Пред тобом је текст Бескрајна прича - одломак из истоименог романа. Док читаш, бележи поједине детаље попуњавајући Табелу број 1. Напиши кључне догађаје из приче и како они утичу на твоја осећања и осећања јунака из наведеног одломка. Табелу можеш продужити у складу са потребним бројем догађаја који желиш да издвојиш.

Бастијанов задатак је да... (допиши) _____ _____	
Догађаји	Која осећања у теби подстичу догађаји из текста? Како се осећају ликови у тексту?

Табела бр. 1 – Повезивање догађаја са осећањима читаоца/читатељке и ликова у тексту

4. КОРАК; Након читања: Процени, тако што ћеш давати оцене од 1 до 5, поступке и ликове у тексту. Користи скалу дату у Табели број 2 тако што ћеш за сваки исказ/тврдњу у одговарајућу колону ставити знак ✓.

Р.бр.	Исказ/тврдња	1	2	3	4	5
1.	Бастијан је добио веома важан задатак.					
2.	Дете може да спаси земљу Фантазије.					
3.	Довољно је зрно – клица да се створи нови свет.					
4.	Нови свет је био другачији од старог.					
5.	УЧИНИ ОНО ШТО ЖЕЛИШ – важи за сваког од нас.					
6.	Свет из моје фантазије и земља Фантазија из текста су слични.					

Табела број 2 – Процена поступака и ликова у тексту

5. КОРАК: Учествојте у образлагању ставова и уочавању узрочно-последичних веза између догађаја и особине ликова у тексту.

6. КОРАК: Учествојте у дебати пратећи упутства која даје учитељица: Шта је став? Да ли сви имамо исте ставове? Како бранимо- објашњавамо свој став о нечему? Колико уважавамо туђе ставове? Како је Бастијан формирао и бранио своје ставове? Шта или ко утиче на наше ставове? Да ли је књижевни текст утицао да промениш неко своје мишљење, став...које?

Домаћи задатак: Поделите лист папира на пола. У обе половине нацртајте исти цртеж. Један цртеж обојите, други само осенчајте. Цртеж треба да представља мотив из књижевног текста – одломка.

ДРУГИ ЧАС:

1. КОРАК: У оквиру малих тимова радите на следећим задацима:

1. тим - Бастијан је добио веома важан задатак.

б) Напишите шта је све Бастијан радио у оквиру свог задатка.

ц) Зашто је његов задатак важан?

д) Зашто је баш Бастијан изабран да спаси земљу Фантазије?

е) Шта је он морао да уради да би то заиста и учинио?

2. тим - Дете може да спаси земљу Фантазије.

а) Подвуците у тексту реченице које описују нову земљу Фантазије коју ствара Бастијан.

б) Коју моћ имају деца, па и сам Бастијан, да би могли да помогну у спасавању земље каква је Фантазија.

ц) Зашто се та земља зове Фантазија?

д) Шта је било потребно да се створи нова земља Фантазије?

3. тим - Довољно је зрно – клица да се створи нови свет.

а) Шта је, по вашем мишљењу, зрно – клица у Дечјем свету?

б) Шта бисте ви понели из овог света када бисте стварали нови свет? Напишите и објасните.

ц) Ко може да помогне да се Дечји свет и земља Фантазије сачувају?

д) Зашто одрасли забораве да су били деца?

4. тим - Нови свет је био другачији од старог.

У овом одломку нисмо могли да сазнамо какав је био стари Дечји свет у земљи Фантазије. Описан је само нови свет. Замислите у својој фантазији како је он изгледао и попуните Табелу број 3. Нацртајте табелу на посебан папир и проширите је уколико је потребно.

СТАРИ СВЕТ У ЗЕМЉИ ФАНТАЗИЈЕ		НОВИ СВЕТ КОЈИ БАСТИЈАН СТВАРА	
Различно	Слично	Различно	Слично

Табела бр. 3 – Сличности и разлике између старог и новог света

5. тим - УЧЕНИ ОНО ШТО ЖЕЛИШ, ВАЖИ ЗА СВАКОГ ОД НАС.

Организујте дебату на нивоу тима о томе да ли је увек пожељно да свако чини оно што жели. Наведите најмање по три разлога зашто је то добро и три разлога зашто не би било добро. На основу ваше дебате донесите закључке и запишите их.

2. КОРАК: Известите о резултатима рада вашег тима.

ЕВАЛУАЦИЈА И ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА:

3. КОРАК: На основу вашег извештаја и цртежа– црно - бели свет, донесите закључке на нивоу тима о томе какав би свет био без фантазије, маштања и креирања. Образложите свој закључак.

4. КОРАК: Ставите знак ☺ испод цртежа који одговара вашем замишљању креативног света.

Домаћи задатак: Напишите есеј на тему *Моји утисци о раду на часовима рецепције књижевног текста Бескрајна прича* (која претходна знања су ти била потребна за рад на књижевном тексту, шта си ново сазнао/сазнала изучавајући текст, шта би након читања текста још истраживао/ла, како је функционисао рад у тиму и слично).

ПРИЛОГ 10 - 2. Методички концепт за рецепцију књижевног текста *Кад дедица не зна да прича приче*, Ђани Родари

Циљ реализације/ остваривања методичког концепта: Да ученици/ученице уоче значај претходно стеченог знања и његове везе са новим садржајим. Подстаћи ученике/ученице на размишљање о процесу заборављања, важности располагања чињеницама и њиховог саопштавања у одређеним животним ситуацијама. Учити везу – ослањајући се на текст, између очекивања и могућности њиховог не/остварења.

Методичка организација - наставне стратегије (препоручене методе, технике и графички организатори наставе): метода рада на тексту, метод сценске комуникације, техника: чињење, дешавање у учионици, наставни листић и табела за самопроцену, индивидуални и рад у пару.

I – Упутство за реализацију часа рецепције књижевног текста - кораци у рецепцији:

- 1. КОРАК:** Поделити наставне листиће ученицима/ученицама који су дати у делу II
Задаци за ученике/ученице на почетку часа.
- 2. КОРАК:** Пратити и подстицати ученике/ученице на индивидуални рада а затим их усмерити на рад у пару.
- 3. КОРАК:** Организовати са ученицима/цама приказ неке од бајки применом технике чињење – дешавање у учионици.
- 4. КОРАК:** Након два до три приказа, покренути разговор о томе са колико тачности, а са колико импровизације су успели да прикажу одабрану бајку. Шта су наша очекивања и шта када се она изневере? Шта је суштински важно када се преноси порука текста или порука из живота? (Чуо сам од...Рекао ми је...)
- 5. КОРАК:** Поделити ученицима/ученицама листиће са табелом за самопроцену.

Домаћи задатак: *Моја изневерена очекивања* или... по избору ученика/ученица

II – Задаци за ученике/ученице

**ПЛАН РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА- КАД ДЕДИЦА НЕ ЗНА ДА
ПРИЧА ПРИЧЕ, ЂАНИ РОДАРИ**

1. КОРАК; Пре читања: Размисли о бајкама које си читао/читала. Процени оценом од 1 до 5 са колико тачности можеш да испричаш бајку коју си чуо/ла пре годину дана. Запиши оцену на линију. _____

2. КОРАК; У току читања: Ради самостално на задацима са наставног листића.

Читај текст *Кад дедица не зна да чита приче* и означи места где дедица није изменио причу. Има ли таквих места?

Девојчица је очекивала да чује познату причу, а добила је измењену? Како се осећала? Објасни.

3. КОРАК; Раду пару: Са својим другом/другарицом из клупе разговарај о очекивањима. Шта све ти очекујеш и колико се изненадиш када се то не догоди? Затим разговарајте о томе када се боље осећате, онда када се све дешава као што очекујете или вам прија изненађење и када се деси нешто што нисте очекивали, нека нова авантура. Објасните зашто је тако?

4. КОРАК; Након читања: Одаберите бајку коју ћете изменити тако што ћете мењати поступке ликова или догађаје. Презентујте своје измењене бајке осталим ученицима/цама применом технике чињење – дешавање у учионици.

ЕВАЛУАЦИЈА И ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА:

5. КОРАК: Учествујте у разговору о томе са колико тачности, а са колико импровизације сте успели да прикажете одабрану бајку. Шта су за вас очекивања? Шта када се она изневере? Шта је суштински важно када се преноси порука текста или из живота? (Чуо сам од... Рекао ми је...) Своја размишљања поткрепите цитатом из књижевног текста.

6. КОРАК: Попуните табелу за самопроцену пратећи упутства у самој табели.

САМОПРОЦЕНА	
исказ/тврдња	процена 😊😞
Осећам се добро када ми је све познато.	
Волим изазове.	
Сматрам да добро реагујем када се деси нешто што не очекујем.	
Бајке могу да ми помогну да се припремим за авантуре.	

Табела за самопроцену ученика/ученица

ПРИЛОГ 11 - 3. Методички концепт за рецепцију књижевног текста *Босоноги и небо*, Бранислав Црнчевић

Циљ реализације/ остваривања методичког концепта: Оспособљавање ученика/ученица за промишљање о књижевном тексту, као приказу једног дела из живота јунака, и његовог позиционирања у контекст пре и након приказаног догађаја кроз претпостављање узрочно – последичних веза које су предупредиле и имплицирале последице догађаја. Упућивање ученика/ученица у препознавање празних места у књижевном тексту и њиховог значаја за рецепцију истог као и за развијање дивергентног мишљења читаоца/читатељки. Повезивање садржинске основе књижевног текста са животним ситуацијама у контексту васпитних порука.

Методичка организација – наставне стратегије (препоручене методе, технике и графички организатори наставе): кооперативни мозаик метод 2, методе активне наставе; наставни листић; техника чињење – дешавање у учионици, ТВ емисија у учионици, сценарио, стрип; графички организатори: мета истина/измишљено, мапа ума, дрво приче, плакат задовољства; индивидуални и групни облик рада.

I – Упутство за реализацију/остваривање часа рецепције књижевног текста - кораци у рецепцији:

ПРВИ ЧАС:

1. КОРАК: Поделити ученицима/цама задатке за самостални рад пре изучавања текста.

2. КОРАК: Анализирање мете истина/измишљено. Разговор водити у смеру богатства дечје маште, али и веровања у оно што нам кажу други. Како ЈА то прихватам или не прихватам?

3. КОРАК: Организовати у учионици ТВ емисију (техника „чињење-дешавање у учионици“); Договорити ко ће бити водитељ, ко ликови из текста (*Босоноги*, браћа и родитељи, писац); Остали ученици/це су публика која поставља питања учесницима ТВ емисије. Наслов емисије може бити ВЕРУЈЕМ/НЕ ВЕРУЈЕМ или неки који ученици/це предложе. Учитељица је такође међу гледаоцима и активно учествује.

На крају емисије, водитељ/водитељка организује да на неколико папира, плаката, сви запишу поруке приче *Босоноги и небо*, свако из своје улоге.

4. КОРАК: Домаћи задатак: Размишљам као лик из приче *Босоноги и небо*. Ученици могу направити мапу ума, записати само кључне речи о томе какав може бити начин размишљања ликова из ове приче.

ДРУГИ ЧАС:

1.КОРАК: Формирање тимова и договор о раду. Ученицима објаснити да ће у групи писати причу, стрип, сценарио за филм, драмски текст, песму... наставак текста *Босоноги и небо*. Наслови могу бити: Сусрет после много година, *Босоноги* у другом граду, *Нови Босоноги* и слично.

2. КОРАК: Ученици/ученице раде 25 минута.

3.КОРАК: Извештавање тимова. Бележење правца развоја приче графичким приказом - дрво приче (стабло је основна прича, корен је оно што је било пре, а гране оно што се могло десити након испричане приче) као продукт тимских решења.

4.КОРАК: Плакат задовољства; Ученици на плакату исказују ☺ или ☹ своје задовољство/незадовољство активностима током рада на овом тексту.

НАПОМЕНА: Ова два часа могу бити спојена - двочас, а могу се реализовати и као одвојени часови. Током реализације оба часа ученици/ученице могу да користе текст из Читанке као подсетник и подршку за рад.

II – Задаци за ученике/ученице

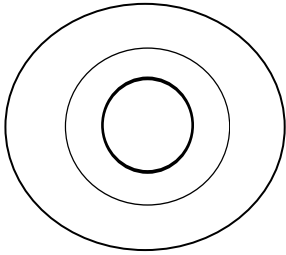
ПЛАН РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА - БОСОНОГИ И НЕБО, БРАНИСЛАВ ЦРНЧЕВИЋ

1.КОРАК: Пре читања текста уради задатке на наставном листићу.

1. Учитељица је најавила читање текста „*Босоноги и небо*“. Шта мислиш о томе? Заокружи.

БИЋЕ ТО ЈОШ ЈЕДНА ЛЕПА АВАНТУРА НЕЋУ ДОЖИВЕТИ НИШТА НОВО

2. Мета истина/измишљено. Пред тобом је мета. Упиши број исказа у њу тако што ћеш ближе центру уписати број оних које сматраш истином, а даље од центра оне за које мислиш да су измишљени.

МЕТА	ИСКАЗИ
	1. Авион може да лети брже од звука.
	2. Постоје рибе које светле.
	3. Земљу су посетили ванземаљци.
	4. Дрво воли кад га грлиш.
	4. Постоји аутомобил који лебди изнад земље.

1. КОРАК: У току читања текста

Док читаш текст, размишљај о Босоногом и дечацима. Прати питања и додај још нешто што сматраш важним за размишљање о овом тексту. Можеш записивати или не, циљ је да твоје читање буде и твој доживљај текста.

1. Постоји ли у тексту довољно информација о Босоногом? Да ли су теби потребне још неке информације о њему или ти је лакше да њега и његов живот замишљаш?
2. Која би питања још поставио/ла писцу у вези са животом Босоногог?
3. Шта мислиш о понашању двојице браће?
4. Оцени изјаве Босоногог од 1 до 5, тако што ћеш за изјаву која је по теби најнестварнија оценити вишом оценом.
5. Шта је, по твом мишљењу, био разлог таквих изјава Босоногог?
6. Постоји ли неко у твом окружењу који те подсећа на Босоногог. Јеси ли и код себе препознао/ла особине Босоногог?

2. КОРАК: Након читања текста, учествуј у организацији ТВ емисије у одељењу.

1. Користи овај подсетник за читање током ТВ емисије о тексту.
2. Исажи своје ставове пред ученицима у одељењу, труди се да говориш јасно и да као доказ твојим речима користиш и делове текста. Цитирај – прочитај део текста уколико је то потребно.
3. Учествуј у осмишљавању порука текста Босоноги и небо.

Домаћи задатак: Размишљај као лик из приче Босоноги и небо. Можеш направити мапу ума, записати само кључне речи о томе какав може бити начин размишљања ликова из ове приче.

ДРУГИ ЧАС:

1.КОРАК: Формирање тимова и договор о раду. Договори се са члановима/чланицама тима да ли ћете писати причу, стрип, сценарио за филм, драмски текст, песму уз осврт шта је било пре, а шта после дешавања описаних у овом тексту. Наслови могу бити: *Сусрет после много година, Босоноги у другом граду, Нови Босоноги* и слично. Радите 25 минута.

ЕВАЛУАЦИЈА И ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА:

2.КОРАК: Извештавање тимова. Док извештавате, учитељица ће формирати дрво приче. Ваше је да предложите шта се дешавало са животима јунака пре него што су ушли у књижевни текст (то бележити у корену дрвета приче), а шта после догађаја описаних у књижевном тексту.

3.КОРАК: Плакат задовољства; Упишите ☺ или ☹ своје задовољство/незадовољство активностима током рада на овом тексту.

4. КОРАК: Попуни табелу за самопроцену.

ИСКАЗ	☹	☺	☺
Разумео/ла сам текст након првог читања.			
Користио/ла сам подсетник који сам добила/о.			
Користио ми је разговор са вршњацима након читања текста.			
Рад у тиму ми је омогућио да креирам и своје идеје.			
Остварило се моје очекивање у вези са текстом.			

ПРИЛОГ 12 - 4. Методички концепт за рецепцију књижевног текста
Циганин хвали свога коња, Јован Јовановић Змај

Циљ реализације/остваривања методичког концепта: Да ученици/ученице препознају сликовитост песничког језика на примерима песничких слика и уоче значај васпитних порука песника, датих кроз хумором обојене стихове. Оспособити ученике/ученице да повезују песме и прозна дела са сличним мотивима. Неговање правилног односа према локализмима и архаизмима у песми.

Методичка организација - наставне стратегије (препоручене методе, технике и графички организатори наставе): метода рада на тексту; наставни листић; стрип, мапа ума, табела, реклама, плакат, рекламни спот, табела за самопроцену; индивидуални облик рада и рад у пару.

I – Упутство за реализацију/ остваривање часа рецепције књижевног текста - кораци у рецепцији:

1.КОРАК: Нацртати табелу на табли или плакату. Записати неколико примера за рекламе на основу предлога ученика/ученица. Ученици/ученице пишу у своје свеске исту табелу и дате предлоге.

Рекламе које сам упамтио/ла	Зашто их памтим?	Да ли им верујем?

2.КОРАК: Рад на наставним листићима. Ученици/ученице своје одговоре бележе у свеске. Могу радити примењујући табелу или мапу.

3. КОРАК: Када крене размена и израда стрипа или плаката, подсетити ученике/це на почетак часа, можда се неко определи и да уради рекламни спот.

4.КОРАК: Попуњавање табеле за самопроцену.

Домаћи задатак: Израда есеја *Читао/ла сам о хвалисавцима, али највећи је...*

Ученике/ученице подстаћи да се присете књижевних текстова које су читали (*Хвалисави зечеви, Босоноги и небо, Јуначка песма...*) и да упореде са Циганином који хвали свога коња.

II – Задаци за ученике/ученице

**ПЛАН РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА *ЦИГАНИН ХВАЛИ СВОГА КОЊА*,
ЈОВАН ЈОВАНОВИЋ ЗМАЈ**

1. КОРАК; Пре читања: Забележи своја очекивања о песми. Доврши започето.

- 1) На основу наслова очекујем да

- 2) Доврши започето. Познајући песме Јована Јовановића Змаја, које смо читали још од првог разреда, очекујем да и ова песма

2. КОРАК; У току читања, размисли и бележи оно што ти је потребно:

1. Пијаци, вашари, сајмови... су места где људи продају и гласно нуде своју робу. Подсети се неког свог искуства са оваквих места. Замисли атмосферу, галаму, гужву... Можда, уколико се потрудиш, чујеш и глас продавца коња. Нека ти у томе помогну песничке слике.
2. Објасни сликовитост песничког језика. Шта појачава његову сликовитост?
3. Песник користи стилску фигуру - градацију да прикаже како циганин хвали свога коња. Напиши кључне речи којим је она исказана. Поређај их редом од најслабије до најјаче похвале.
4. Препознај емоције које су исказане у песми. Како се осећа продавац, а како купац? Може ли се одбити роба – коњ који је толико хваљен?

5. Да ли се теби десило да купиш нешто што није доброг квалитета? Сети се неког примера.

ЕВАЛУАЦИЈА И ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА:

3. КОРАК; Након читања: Размени са својим паром из клупе запажања о песми. Нацртајте стрип или плакат на основу песме. Изаберите кључне песничке слике за свој рад. Известите остале о својим запажањима о песми и свом заједничком раду, стрипу или плакату.

4. КОРАК: Попуни табелу за самопроцену.

ИСКАЗ	Не у довољној мери	Делимично	У потпуности
Разумем шта значи реклама.			
Умем да разликујем рекламу од хвалисања.			
Рад на часу ми је помогао да правилно разумем претерано хваљење.			

Домаћи задатак: Напиши кратак есеј на тему *Читао/ла сам о хвалисавцима, али највећи је ...* Сети се књижевних текстова које си упознао/ла од првог разреда: *Хвалисави зечеви, Босоноги и небо, Јуначка песма...* и направи поређење са овом песмом.

**ПРИЛОГ 13 - 5. Методички концепт за рецепцију књижевног текста *Град*,
Јанко Веселиновић**

Циљ реализације/остваривања методичког концепта: Код ученика/ученица развијати способност доживљавања прочитаног на основу пишчевог описа и приповедања. Подстицати их на уочавање основних и споредних мотива у књижевном тексту, повезивању текста, контекста и формирање метатекста користећи алегоричност описа датих у књижевном тексту. Подстицати ученике/ученице да саопштавају лични став и критички осврт позивајући се на текст. Усмеравати ученике/ученице на размишљање да је човек део природе и да сходно томе треба и да се понаша.

Методичка организација - наставне стратегије (препоручене методе, технике и графички организатори наставе): интерактивне методе кроз интердисциплинарни приступ настави; техника „олуја идеја“ мапа ума, стрип, плакат; наставни листић; табела за самопроцену.

I – Упутство за реализацију/остваривање часа рецепције књижевног текста - кораци у рецепцији:

- 1. КОРАК:** Ученици/ученице раде самостално на задацима са наставног листића.
- 2. КОРАК:** Организовање дискусије применом технике „олуја идеја“ о питањима са наставног листића.
- 3. КОРАК:** Формирање одељењског плаката. Нацртати на хамеру приказану табелу и попуњавати је у складу са предлозима ученика/ученица. Изведите закључке.
- 4. КОРАК:** Самопроцена ученика/ученица.

II – Задаци за ученике/ученице

ПЛАН РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА – *ГРАД*, ЈАНКО ВЕСЕЛИНОВИЋ

- 1. КОРАК; Пре читања:** Напиши три до пет кључних речи о твом искуству током невремена и/или када је падао град. _____
-

2. КОРАК; У току читања ради на задацима са наставног листића:

1. Читај текст и у свесци бележи:

а) Које призоре из природе писац описује? Које врсте речи користи за описивање?

б) Шта указује на то да ће кренути невреме? Упореди мирну слику пре невремена и дешавања током невремена.

в) Шта мислиш о невремену, да ли оно доноси само пустош или даје могућност и да се природа мења?

г) Које мотиве препознајеш у овом књижевном тексту?

д) Који књижевни текст/текстови још описују снагу природе и немоћ човекову пред њом?

ђ) Познавати природу и живети у складу са њом, то значи...

е) Наведи неке човекове активности које доводе до уништења природе.

ЕВАЛУАЦИЈА И ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА:

3. КОРАК; Након читања: Учествој у дискусији и саопшти своје закључке о питањима са паноа.

Природа и њене ћуди описане у књижевном тексту.	Шта смо научили из описа: 1. пре олује 2. у току олује 3. након олује
Познавати природу и живети у складу са њом, то значи...	Човек и његове активности које доводе до уништења природе:

4. КОРАК: Учествуј у техници „олуја идеја“ на тумачењу пословице: „После кише увек долази сунце“. Повежи значење пословице са текстом *Град*. Да ли је писац у тексту *Град* мислио само на природне непогоде или још на нешто? Прочитај последњу реченицу у тексту. Ко још оставља пустош и због чега?

5. КОРАК: Попуни табелу за самопроцену.

Научио/ла сам	У потпуности	Делимично	Треба још да учим
О приповедању			
О описивању			
Разумем човекову улогу у природи.			

ЗАДАЦИ ЗА УЧЕНИКЕ КОЈИ СЕ ОБРАЗУЈУ ПО ИОП-У

1. Заокружи три речи које описују време током лета.
ВРУЋИНА СНЕГ ВЕТАР ГРМЉАВИНА
2. Прочитај први пасус текста *Град* и запиши имена животиња које се у њему помињу.

3. Нацртај како изгледа топао летњи дан у твом дворишту или месту.

4. Учествуј у дискусији на часу.

Домаћи задатак за све ученике/ученице: Исажи своја размишљања на тему *МОЋ ПРИРОДЕ* есејом, стрипом, цртежом...

ПРИЛОГ 14 - 6. Методички концепт за рецепцију књижевног текста у пројектној настави

Овај методички концепт дат је у целости у оквиру теме *Искусва у примени методичких концепата за рецепцију књижевног текста*. У нашем истраживању реализован је у прилагођеном облику у складу са карактеристикама одељења и трајао је недељу дана.

ПРИЛОГ 15 - 7. Методички концепт за рецепцију збирке песама Милована Данојлића применом образовног пројекта

Циљ реализације/остваривања методичког концепта: Упознавање са основним карактеристикама песничке збирке - тематски повезаних песама и начина њеног изучавања. Усвајање поступака реализације одељењског пројекта у трајању од 5 дана. Развијање тимског рада, сарадње и међусобног уважавања кроз прилагођавање темпа рада и пружање подршке члановима тима. Развијање стваралаштва и богаћење језичког израза код ученика/ученица.

Методичка организација - наставне стратегије (препоручене методе, технике и графички организатори наставе): пројектно усмерена настава уз коришћење кооперативне мозаик методе и методе рада на тексту; плакат, истраживачки задаци; дебата; мапа ума, „коцкарење“, Венов дијаграм, табела, плакат; облик рада: индивидуални, рад у пару и групни облик рада.

I – Упутство за реализацију/ остваривање часа рецепције збирке песама - кораци у рецепцији:

За изучавање збирке песама током два школска часа кораци су следећи:

1. КОРАК: УВОД У ПОСТУПАК ИЗУЧАВАЊА (даје се углавном три дана пред сам час, има за циљ да усмери ученика/ученицу)

2. КОРАК: ПРИПРЕМА ПЛАНА РЕЦЕПЦИЈЕ (припрема се углавном дан пред сам час)

3. КОРАК РАД НА ИСТРАЖИВАЧКИМ ЗАДАЦИМА (на самом часу од I до III), може се применити техника вођења дневника читања, двоструки дневник, појмовна мапа...

4. КОРАК: ПОСТАВЉАЊЕ И ОБРАЗЛАГАЊЕ СОПСТВЕНОГ МИШЉЕЊА О ПЕСМИ/ПЕСМАМА (кроз критички осврт/став)

5. КОРАК: ИЗВРШИТИ ПРОЦЕНУ ДОМАЋЕГ ЗАДАТКА ПРЕМА КРИТЕРИЈУМИМА ДАТИМ У ТАБЕЛИ

6. КОРАК: ПОДСТИЦАЊЕ УЧЕНИКА НА УСПОСТАВЉАЊЕ ВЕЗЕ СА ДРУГИМ ТЕКСТОМ, СТВАРАЛАШТВО КРОЗ ЛИЧНИ ПРИКАЗ МОТИВА У ПЕСМИ ИЛИ ИДЕЈА/ПОРУКА, може се применити техника Венов дијаграм, коцкарење...

ПРВИ ЧАС:

Групни облик рада у малим тимовима, ученици/ученице раде истраживачке задатке свако за себе (око 10 минута). Након тога сви ученици који су имали исте задатке (1. група, 2. група...) и физички формирају тим у једном делу учионице. Размена унутар тима је око 5 минута.

Организовати **дебату** за размену између тимова руководећи се усмерењима:

1. Изражемо став тима и истичемо другачија мишљења чланова тима (уколико их је било)
2. Аргументовано образлажемо став тима и слушамо излагање представника друге групе.
3. Позивамо се на текст као доказ нашим саопштењима.

УЧИТЕЉИЦА (или ученик/ученица) записују кључне речи из излагања група, могу да формирају мапу ума, табелу и слично.

ДРУГИ ЧАС:

Анализа домаћег задатка: *Моја размишљања о песми* (наслов песме) Милована Данојлића. Критеријуми за процену домаћег задатка:

1. Познавање песме/песама о којима је ученик/ученица писао/ла.
2. Навођење песничких слика или речи из песме као доказ ономе о чему ученик/ученица пише (позива се на текст).
3. Исказивање личног става, критичког осврта (не само допада/не допада) већ и зашто?
4. Елементи песничког језика у самом задатку (атрибути, придеви, именице...)

НАЧИН ПРОЦЕНЕ ДОМАЋЕГ ЗАДАТКА:

1.КОРАК: Критеријуме за процену домаћег задатка дати сваком тиму.

2.КОРАК: Ученици/ученице у оквиру тима читају задатке, тако што свако пред осталим члановима тима чита свој задатак. Ученици/ученице попуњавају табелу за процену домаћег задатка.

3. КОРАК: Анализа домаћег задатка на нивоу одељења; представник тима извештава, учитељица бележи у табелу податке које даје представник тима.

4. корак: Доношење закључака и постављање циљева учења;

Оне области које су код анализе и процене оствариле најмању фреквентност постављамо као циљ учења на нивоу одељења за наредних 10-15 дана.

II – Задаци за ученике/ученице

ПЛАН РЕЦЕПЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА – ЗБИРКА ПЕСАМА, МИЛОВАН ДАНОЈЛИЋ

1.КОРАК; Пре читања забележи (ученик/ученица ради код своје куће 3 до 5 дана пре изучавање збирке песама):

1. Користи технику - мапа ума и из збирке поезије Милована Данојлића у мапу упиши највише пет наслова песама (мапа може бити у твојој свесци).
2. Читај сваки наслов песме и размишљај о њему.
3. У наредној грани-линку иза сваког наслова напиши/нацртај своја очекивања.

4. Прочитај песме које си изабрао/ла; Допуни мапу уколико желиш.

2. КОРАК; У току читања песме/песама размисли о следећем:

I део; сваки ученик ради за себе (око 10 минута)

1. Нацртај табелу и у њу унеси следеће податке. Табелу прошири за онолико песама колико си изабрао/ла.

НАСЛОВ ПЕСМЕ	Песник је описао...	У фигуративном песничког језику учавам и...	Песма ме је подстакла да маштам	Мој став о песничком језику у песни...
			ДА - НЕ	

II део, рад у пару (око 15 минута)

У сарадњи са својим паром и уз коришћење технике Венов дијаграм упореди своја запажања за најмање две песме из твоје табеле, са песмама које су избор твог друга/другарице.

III део, извештавање (око 10 минута)

Учитељица на табли или хамеру, црта мапу ума или појмовну мапу где ће записивати кључне речи из извештавања парова о песмама Милована Данојлића.

ЕВАЛУАЦИЈА И ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА:

Након читања песме (ученик/ученица ради у својој свесци):

Уради самопроцену на крају часа. (Стави знак ✓ у одговарајуће поље)

Област процене	У потпуности	Делимично	Потребно ми је додатно објашњење
Разумем песничке слике			
Препознајем мотиве у песми			
Образлажем свој став о песми			

Испунила су се моја очекивања у вези са песмом (заокружи) ДА - НЕ

Циљ даљег размишљања о песми: Напиши или нацртај своје размишљање о једној песми из збирке према критеријумима: песничких слика или речи из песме као доказ ономе о чему пишеш, исказивање личног става, критичког осврта (не само допада/не допада) већ и зашто?

ДРУГИ ЧАС:

Анализа домаћег задатка. Критеријуми за процену домаћег задатка:

- 1) Познавање песме/песама о којима је ученик/ученица писао/ла.
- 2) Навођење песничких слика или речи из песме као доказ ономе о чему ученик/ученица пише (позива се на текст).
- 3) Исказивање личног става, критичког осврта (не само допада/не допада) већ и зашто?
- 4) Елементи песничког језика у самом задатку (атрибути, придеви, именице...)

НАЧИН РАДА:

- 1. КОРАК:** Критеријуме за процену дати свакој групи или записати на табли.
- 2. КОРАК:** Ученици/ученице у оквиру тима читају задатке, тако што свако пред осталим члановима тима чита свој задатак. Ученици/ученице попуњавају табелу за процену домаћег задатка.
- 3. КОРАК:** Анализа на нивоу одељења; представник тима извештава, учитељица бележи у табели податке које даје тим.

ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА И ЕВАЛУАЦИЈА:

- 4. КОРАК:** Доношење закључака и постављање циљева учења;

Оне области које су код анализе и процене оствариле најмању фреквентност постављамо као циљ да се у наредних 10-15 дана побољшају.

Област процене	У потпуности	Делимично	Потребно је да још радим на томе
Познавање песме/песама о којима је написан домаћи задатак.			
Навођење песничких слика или речи из песме као доказ о ономе о чему ученик/ученица пише (позива се на текст).			
Исказивање личног става, критичког осврта.			
Елементи песничког језика у самом задатку.			

Табела за процену домаћег задатка на нивоу групе и одељења

ПРИЛОГ 16 - 8. Методички концепт за рецепцију књижевног текста *Мали принц (одломак)*, Антоан де Сент Егзипери

Циљ реализације/ остваривања методичког концепта: Да ученици/ученице уочавају и разумеју слојевитост и сликовитост пишчевог језичког израза, повезују књижевни текст са ситуацијама из свакодневног живота и креирају предлоге за поруке истог. Подстицати ученике/ученице да саопштавају лични став и критички осврт позивајући се на текст.

Методичка организација - наставне стратегије (препоручене методе, технике и графички организатори наставе): пројектно усмерена настава уз коришћење кооперативне мозаик методе и методе рада на тексту; плакат, истраживачки задаци; дебата; мапа ума, „коцкарење“, Венов дијаграм, табела, плакат; облик рада: индивидуални, рад у пару и групни.

I – Упутство за реализацију/ остваривање часа рецепције књижевног текста - кораци у рецепцији:

1. КОРАК: УВОД У ТЕМУ ЧАСА (даје се углавном дан пред сам час, има за циљ да усмери ученика/ученицу)

2. КОРАК: ПРИПРЕМА ПЛАНА РЕЦЕПЦИЈЕ (припрема се углавном дан пред сам час)

3. КОРАК: РАД НА ИСТРАЖИВАЧКИМ ЗАДАЦИМА (на самом часу од I до III), може се применити техника вођења дневника читања, двоструки дневник, појмовна мапа

4. КОРАК: ПОСТАВЉАЊЕ И ОБРАЗЛАГАЊЕ СОПСТВЕНОГ МИШЉЕЊА О ТЕКСТУ (кроз критички осврт/став)

5. КОРАК: ИЗВРШИТИ САМОПРОЦЕНУ

6. КОРАК: ПОДСТИЦАЊЕ УЧЕНИКА НА УСПОСТАВЉАЊЕ ВЕЗЕ СА ДУГИМ ТЕКСТОМ СТВАРАЛАШТВО ЛИЧНИ ПРИКАЗ ИДЕЈА/ПОРУКА У КЊИЖЕВНОМ ТЕКСТУ, може се применити техника Венов дијаграм, коцкарење...

За размену између група водити дебату према следећим усмерењима:

- 1) Излажемо став групе и истичемо другачија мишљења
- 2) Аргументовано образлажемо став групе и слушамо излагање представника друге групе
- 3) Позивамо се на текст као доказ нашим тврдњама

ДРУГИ ЧАС:

Анализа домаћег задатка. Критеријуми за процену домаћег задатка:

1. Уочене карактерне особине ликова
2. Уочена вишезначност језика којим се писац служи.
3. Исказивање личног става, критичког осврта уз образлагање истог.
4. Присутност елемената језичких израза из текста у самом задатку – позивање на текст као доказ личног става.

НАЧИН РЕАЛИЗАЦИЈЕ АКТИВНОСТИ У ТИМУ:

- 1. КОРАК:** Критеријуме за процену дати сваком тиму или записати на табли.
- 2. КОРАК:** Ученици у оквиру тима читају задатке, свако чита свој задатак, попуњавају табелу за процену рада у групи и коментариши задатке.
- 3. КОРАК:** Анализа на нивоу одељења; представник тима извештава, учитељица бележи у табели (за заједничку процену на нивоу одељења) податке које даје тим.
- 4. КОРАК:** Доношење закључака и постављање циљева учења;

Оне области које су код анализе и процене оствариле најмању фреквентност постављамо као циљ да се у наредних 10-15 дана побољша.

II – Задаци за ученике/ученице

1. КОРАК; Пре читања: забележи (ученик/ученица ради код своје куће или у уводном делу часа):

1. Користи технику - мапа ума и из текста Мали принц забележи речи које лисица није разумела.
2. Читај сваку реч и размишљај о њој.
3. У наредној грани-линку иза сваке речи напиши шта за тебе она значи.
4. Напиши шта очекујеш од читања овог текста.

2. КОРАК; У току читања:

I део; сваки ученик ради самостално (око 10 минута)

1. Мали принц је срео лисицу. По чему је сусрет необичан? Место, време, начин... опиши.
2. Какав је дијалог који они воде? Има ли дугих реченица, објашњења. Шта мислиш зашто?
3. Кога, по твом мишљењу, представља Мали принц? Децу, људе, праведнике, злонамерне, користољубиве... Зашто?
4. Кога, по твом мишљењу, представља лисица? Децу, људе, праведнике, злонамерне, користољубиве... Зашто?
5. У чему су се сложили, а у чему нису, Мали принц и лисица?

II део, рад у тиму (око 15 минута)

Примените технику по избору којом ћете разменити своје ставове и мишљења из првог дела.

ЕВАЛУАЦИЈА И ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА:

3. КОРАК; Након читања: III део, извештавање (око 10 минута)

Учитељица, на табли или хамеру, црта мапу ума или појмовну мапу где ће записивати кључне речи из извештавања група о рецепцији текста.

4. КОРАК: На крају часа (ученик ради у својој свесци):

Уради самопроцену. (Стави знак ✓ у одговарајуће поље)

Област процене	У потпуности	Делимично	Потребно ми је додатно објашњење
Разумем особине ликова.			
Јасан ми је однос између ликова.			
Разумем зашто је писац одабрао лисицу и Малог принца за овако важан разговор.			

Испунила су се моја очекивања у вези са књижевним текстом (заокружи) ДА - НЕ

Циљ даљег размишљања о тексту: Напиши есеј, тему до 10 реченица са насловом: *Мали принц и лисица учитељи животних вештина* или по твом избору.

ДРУГИ ЧАС:

1.КОРАК: Анализа домаћег задатка. Облик рада: групни у оквиру малих тимова. Критеријуми за процену домаћег задатка: Уочене карактерне особине ликова; Уочена вишезначност језика писца; Исказивање личног става, критичког осврта (не само допада/не допада) већ и зашто? Елементи пишчевих израза у самом задатку –позивање на текст као доказ личног става.

НАЧИН РЕАЛИЗАЦИЈЕ АКТИВНОСТИ У ТИМУ:

1. КОРАК: Процените задатке сваког члана тима на основу датих критеријума.

2. КОРАК: Свако чита свој задатак, сви чланови тима учествују у процени сваког задатка и попуњавају табелу са датим критеријумима за сваки задатак.

3. КОРАК: Сачините збирну анализу за све прочитане задатке.

4.КОРАК: Представник тима саопштава збирну анализу процене задатака према датим критеријумима из табеле.

5.КОРАК: На основу збирне анализе на нивоу одељења учествујте у доношењу закључака и постављању циљева учења.

Оне области које су код анализе и процене оствариле најмању фреквентност поставите као циљ учења како би се у наредних 10-15 дана побољшала.

Област процене	У потпуности	Делимично	Још ради на томе
Уочене карактерне особине ликова.			
Уочена вишезначност језика којим се писац служи.			
Исказивање личног става, критичког осврта уз образлагање истог.			
Присутност елемената језичких израза из текста у самом задатку –позивање на текст као доказ личног става.			

Табела за процену домаћег задатка на нивоу групе и одељења

ПРИЛОГ 17 - 9. Методички концепт за рецепцију књижевног текста народне песме *Јеленче*

Циљ реализације/ остваривања методичког концепта: Да ученици/ученице уоче карактеристике народног лирског стваралаштва, препознају васпитно – образовне мотиве и поруке песме и њену улогу у васпитавању потомства некада давно. Повезивање знања из различитих наставних предмета и коришћење различитих техника и графичких организатора наставе у раду са текстом песме, писања есеја о песми. Неговање љубави према народном стваралаштву.

Методичка организација - наставне стратегије (препоручене методе, технике и графички организатори наставе): кооперативне методе; наставни листић, плакат; техника „олуја идеја“, кључне речи, дискусија; појмовна мапа, табела; индивидуални и рад у пару.

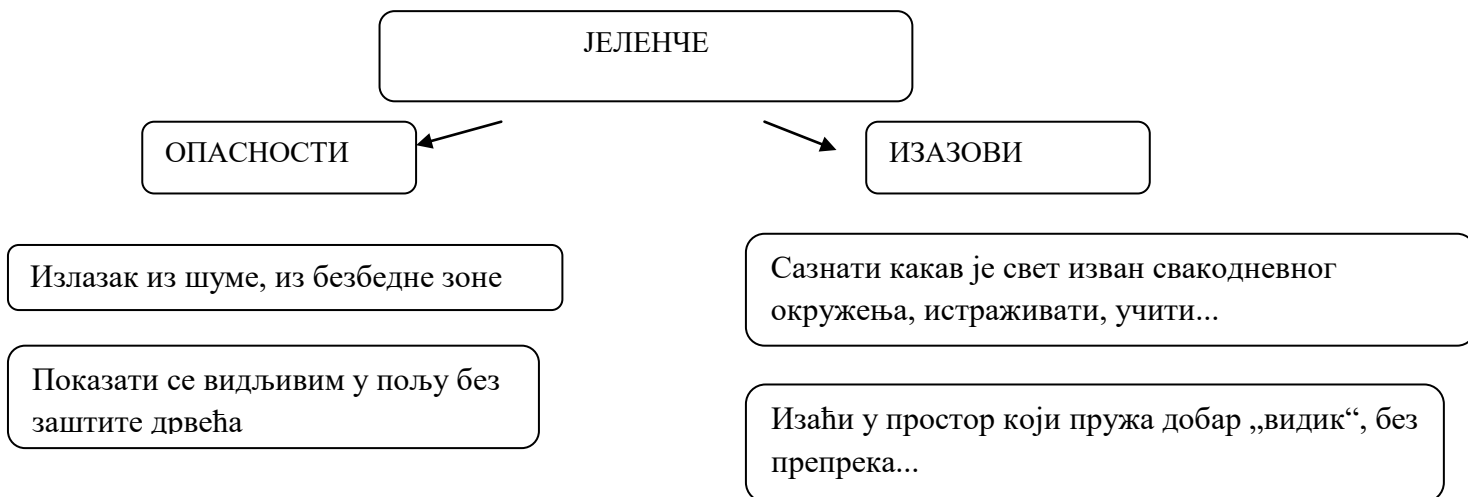
I – Упутство за реализацију/ остваривање часа рецепције књижевног текста - кораци у рецепцији:

1. КОРАК: Ученике/ученице обавестити дан раније да пронађу информације о животу јелена, са посебним освртом на: станиште, начин исхране и бригу о потомству.

2. КОРАК: Кроз технику „олуја идеја“ поновити садржаје о народном стваралаштву, лирској поезији, са посебним освртом на емотивност и сликовитост песничког језика.

3. КОРАК: Ученици/ученице раде на часу наставни листић у пару.

4. КОРАК: Учитељица припрема на табли или посебном папиру појмовну мапу, допуњавати је по потреби:



5. КОРАК: Када ученици/ученице заврше рад у пару, разговарати о песми тако што ће се догађаји о којима су ученици дали своје мишљење водити разговор као о изазовима и опасностима.

6. КОРАК: Уочити да ли постоји велика разлика између онога што смо означили као изазов и онога што је опасност.

7. КОРАК: Тражимо начин да превазиђемо наведену ситуацију. Бирамо кључне речи: ПРИПРЕМА за изазов и непознато, РАЗМИШЉАЊЕ о томе шта добијам, а шта могу да изгубим... ПОСАВЕТОВАТИ се са искуснијима...

8. КОРАК: Упућивање у израду есеја.

НАПОМЕНА: Избећи свођење дискусије на то да су изазови опасни и да су све опасности изазовне. Уочити значај упознавања новог и изазовног али тако да се размишља о безбедности, не угрожавању себе и других...

Ученици који се образују по ИОП-у раде са вршњацима исте задатке у пару.

II – Задаци за ученике/ученице

ПЛАН РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА НАРОДНЕ ЛИРСKE ПЕСМЕ

ЈЕЛЕНЧЕ

1. КОРАК; Пре читања: (дају се дан пре изучавања песме) Сазнај више о животу јелена. Обрати пажњу на: станишта, начин исхране и бригу о потомству.

2. КОРАК; У току читања (рад у пару): Читајте песму и попуњавајте табелу записима о вашем разумевању симболичког језика народног песника.

ЈЕЛЕНЧЕ	
У песми пише (наведен је редни број стихова)	Мислим да значи...
од 1. до 4. стиха	
од 5. до 10. стиха	
од 11. и 12. стиха	
од 13. до 16. стиха	
од 17. стиха до краја песме	

1. Обојите:

жуто, део табеле у којој су ваша тумачења стихова којим је народни песник описао промене у животу јеленчета

зелено, део табеле у којој су ваша тумачења стихова којим је народни песник описао неслагање у ставовима између кошуте и јеленчета

црвено, део табеле у којој су ваша тумачења стихова којим је народни песник описао неспремност јеленчета за различите невоље у свету који га окружује.

2. Припремите се за излагање на нивоу одељења. Уочите шта је било јаче: опасност или изазов непознатог.

3. Песма је настала у давна времена. Да ли је њоме народни песник желео да опише страдање животиња или је она имала васпину улогу?

ЕВАЛУАЦИЈА И ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА:

4. **КОРАК; Након читања:** Урадите есеј (до једне стране у свесци): *Опасности и изазови деце савременог доба*. Размените са паром из клупе да ли сте имали слична или различита размишљања. Донесите закључке о урађеном и известите остале ученике/ученице о томе. Саслушајте и мишљење других ученика/ученица о истим задацима.

ПРИЛОГ 18 - 10. Методички концепт за рецепцију *Бајке*, Гроздана Олујић

Циљ реализације/остваривања методичког концепта: Упознавање са основним карактеристикама тематски повезаних бајки и начина њиховог изучавања. Развијање тимског рада, сарадње и међусобног уважавања кроз прилагођавање темпа рада уз пружање подршке члановима тима. Развијање стваралаштва и маште уз богаћење језичког израза код ученика/ученица.

Методичка организација - наставне стратегије (препоручене методе, технике и графички организатори наставе): кооперативна мозаик метода 2 и метода укрштања; плакат, истраживачки задаци; дискусија, дебата; мапа ума, „коцкарење“, Венов дијаграм, табела, плакат; облик рада: индивидуални, рад у пару и групни.

I – Упутство за реализацију/ остваривање часа рецепције књижевног текста - кораци у рецепцији:

1. КОРАК: Ученици/ученице добијају задатке „Пре читања забележи...“

2. КОРАК: Сваки ученик/ученица добија по један папир са истраживачким задацима и ради самостално.

3. КОРАК - ДРУГИ ДЕО ЧАСА: Формирају се тимови тако да у сваком има ученика који су решавали задатке од 1 до 5. Уколико има „вишка“ могу у тиму бити ученици који су радили исте задатке. Ученици у оквиру тима размењују своје утиске о тексту. Свако прича о делу текста који је прочитао и своје задатке. Сваки тим спаја папире са одговорима и формирају свој групни мозаик.

ДРУГИ ЧАС РАДА НА ТЕКСТУ/ТЕКСТОВИМА БАЈКИ:

1. КОРАК: Примена методе укрштања и дебате у одељењу. Ученици се руководе текстом бајке *Олданини вртови*, али и других које су прочитали и изводе заједничке закључке да би учествовали у дебати. Наводе и примере из бајки које су прочитали.

Учитељица на папиру или табли црта табелу:

МЕТОДА УКРШТАЊА

УЗРОЦИ НЕЗАДОВОЉСТВА	ПОСЛЕДИЦЕ НА ЖИВОТ ГЛАВНИХ ЈУНАКА	ПРОМЕНЕ И КО ИХ ЈЕ ИЗАЗВАО	ЧУДЕСНО И МОГУЋЕ	ШТА НИЈЕ НАПИСАНО А ЖЕЛИМ ДА КАЖЕМ О БАЈКАМА?

Учитељица координира дискусију и бележи одговоре ученика/ученица у табелу – само кључне речи.

2. КОРАК: Организовати са ученицима/ученицама дебату на основу добијених резултата применом методе укрштања који су забележени у табели. Са ученицима организовати дебату пратећи смернице које учитељица бележи на папиру или на слајду ПП презентације. Смернице за дебату:

1. Имам ли право да искажем своје незадовољство и коме?
2. Како саопштавам/испољавам свој став (бесно, кроз вику, образлажем... конкретно...)
3. Шта могу да учиним сам/сама, а шта да очекујем од других? Да ли су ликови из бајки Гроздане Олујић предузимали нешто сами или су чекали помоћ других необичних бића?
4. Шта бих урадио/ла да сам лик из неке бајке Гроздане Олујић?
5. Како би данас изгледале бајке Г. Олујић? (Чиме би се деца забављала у високим зградама и шта би им недостајало?)

3. КОРАК: Ученици попуњавају табелу за самопроцену и процену рада у групи.

4. КОРАК: Домаћи задатак „Желим да вам кажем о бајкама Гроздане Олујић“ или „О бајкама Гроздане Олујић бих још рекао/рекла и ово...“ или у договору са ученицима/ученицама други наслов _____

II – Задаци за ученике/ученице

1. **КОРАК; Пре читања забележи:** (ученик/ученица ради код своје куће или у припремном делу часа):
2. Знам разлику између народних и уметничких бајки? ДА –НЕ
3. Сећам се бајке Шаренорепа, коју је написала Г. Олујић? ДА –НЕ
4. У бајци *Олданини вртови* и другим бајкама Г. Олујић очекујем да ћу (допиши)

5. Прочитај бајку *Олданини вртови* и још једну по твом избору.

2. КОРАК: Сваки/а ученик/ца добија по један папир са истраживачким задацима и ради самостално.

1. Део текста од почетка бајке до реченице: Нико ни да погледа кâ њеном прозору, нико да махне руком!

Р.бр.	Питање/затак	Одговор/предлог
1.	Забележи кључне речи које описују град у коме живи девојчица.	
2.	Који звуци недостају девојчици?	
3.	Објасни реченице са почетка и на крају дела текста који изучаваш:	1. <u>Растао град, порастао, у своме се расту осилио. Растерао цвеће и дрвеће, птице и веверице.</u> Овим реченицама приказан/о је _____ _____
		2. Нико ни да погледа кâ њеном прозору, нико да махне руком! Овом реченицом приказан/а је _____ _____

2. Други део текста од реченице: - **Звала си ме да дођем, дошла сам!** до реченице: **Час је мишица, час светлосна хитра лоптица у коју је немогуће гледати.**

Р.бр.	Питање/задатак	Одговор/предлог
1.	Десиле су се промене у стану девојчице. Напиши кључне речи које их описују.	
2.	Девојчица је изненађена променама. Шта би ти помислио/ла да се теби тако нешто догоди?	
3.	Како је расположена Бела мишица а како девојчица?	
4.	Објасни везу између изреке „Миш бели срећу дели“ и имена овог чудног лика БЕЛА МИШИЦА	

3. Трећи део текста од реченице: **Еј, ти? Шта си ти?** до реченице **Ако све ово није сан?**

Р.бр.	Питање/задатак	Одговор/предлог
1.	Како Бела мишица описује себе?	
2.	Објасни шта је чудесно у том новом свету у коме се нашао девојчица.	
3.	Олдана је причала девојчици нешто сасвим ново. Објасни.	<p><u>1. Свака травка, цвет, звезда, шкољка или звоне или певају, јер све на свету гласи на свој начин, само што људи то не чују.</u> Мислим да _____ _____ _____</p> <p><u>2. Није те мишица случајно довела из света људи!</u> Мишица је девојчицу довела из света људи, јер је _____ _____</p>

4. Четврти део текста од реченице: **Шта је Олдана?** До реченице: **Онај ко једном у хиљаду година уђе у Олданине вртове може у њима вечно да остане или постане најбогатији на свету.**

Р.бр.	Питање/задатак	Одговор/предлог
1.	Шта је Олдана? Напиши кључне речи које је описују.	
2.	Шта је девојчици било најчудније код Олдане? Објасни.	
3.	Девојчица није могла да разуме свет вила, а Олдана није разумела свет људи. Помози им. Покушај да објасниш.	<p><u>1. Кад бих се ја претварала час у вилу, час у пчелу, мајка не би могла да ме препозна и до краја живота би туговала!</u> Мислим да девојчица</p> <hr/> <p>2. Олдана није могла сопственим ушима да поверује. Је ли могуће да неко због туђе среће одбија своју? Девојчица је одбила да буде вила, јер је</p> <hr/> <p>а можда се и _____</p> <hr/>

5. Пети део текста од реченице: **Могла бих да помогнем мајци...** до краја текста.

Р.бр.	Питање/задатак	Одговор/предлог
1.	Прочитај део до краја. Подвуци реченице:	<p>1. Али, чиме сам ја заслужила туђе благо!</p> <p>2. Да ми је са неким радост да поделим!</p> <p>3. Срећа која се не дели – није срећа!</p>
2.	Чиме, по твом мишљењу, човек заслужује срећу?	
3.	Објасни, како можемо реаговати у наведеним ситуацијама.	<p>Када смо незадовољни местом где живимо?</p> <hr/> <p>Када нас жалости то што са драгим особама проводимо мало времена?</p> <hr/> <p>Када смо усамљени?</p>

4. КОРАК: ДРУГИ ДЕО ЧАСА; Формирајте групе тако да у свакој има ученика који су решавали задатке од 1 до 5. Размените своје утиске о прочитаном тексту у оквиру групе. Свако прича о делу текста који је прочитао, своје задатке, одговоре и запажања. Све папире од 1 до 5 залепите на свој плакат – мозаик.

ДРУГИ ЧАС РАДА НА ТЕКСТУ/ТЕКСТОВИМА БАЈКИ:

1. КОРАК: Примена методе укрштања и дебате у одељењу. На основу својих забелешки из групних мозаика и текста бајке, учествујте у дискусији коју организује учитељица. Своја излагања поткрепите текстом бајке. Уочите сличности и разлике у вашим одговорима у задацима са одговорима других група.

ЕВАЛУАЦИЈА И ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА:

2. КОРАК: Уочите везу од прве до последње колоне у табели методе укрштања и учествујте у дебати коју води учитељица. Током дебате се руководите смерницама:

1. Имам ли права да искажем своје незадовољство и коме?
2. Како саопштавам / испољавам свој став (бесно, кроз вику, образлажем конкретно...)?
3. Шта могу да учиним сам/сама, а шта да очекујем од других? Да ли су ликови из бајки Гроздане Олујић предузимали нешто сами или су чекали помоћ других необичних бића?
4. Шта бих уради/ла да сам лик из неке бајке Гроздане Олујић?
5. Како би данас изгледале бајке Г. Олујић? (Чиме би се деца забављала у високим зградама и шта им недостаје?)

3. КОРАК: Попуните табелу за самопроцену.

Табела за самопроцену и процену рада у групи; Стави знак ✓ у одговарајућу колону

Исказ	Слажем се	Делимично се слажем	У потпуности се слажем
У бајкама Гроздане Олујић можемо препознати и живот деце савременог доба.			
Читањем ових бајки упознао/ла сам неки нови, необичан свет.			
Поруке бајки које сам прочитао/ла могу да применим и у свом животу.			
Рад у групи ми је помогао да боље разумем текст бајки.			
Дискусија на часу ми је омогућила да искажем своје мишљење о бајкама.			

4. КОРАК: Пред тобом су наслови тема за рад код куће: *Желим да вам кажем о бајкама Гроздане Олујић* или *О бајкама Гроздане Олујић бих још рекао/рекла и ово...*
Можеш предложити и ти наслов теме: _____

ПРИЛОГ 19 - 11. Методички концепт за рецепцију књижевног текста *Јуначка песма*, Мирослав Антић

Циљ реализације/остваривања методичког концепта: Да ученици/ученице препознају сликовитост песничког језика на примерима песничких слика и уоче значај празних места за доживљај песничке слике као и хумором прожетих васпитних порука песме. Оспособљавати ученике/ученице да дају критички осврт на песнички израз и образлажу позивајући се на текст као и да повезују различите облике изражавања: цртеж, опис, приказ, у циљу рецепције песме.

Методичка организација - наставне стратегије (препоручене методе, технике и графички организатори наставе): метода рада на тексту; наставни листић са истраживачким задацима; „олуја идеја“, табела, цртеж, плакат; дебата; табела за самопроцену; индивидуални облик рада и рад у пару.

I – Упутство за реализацију/ остваривање часа рецепције књижевног текста - кораци у рецепцији:

- 1. КОРАК:** Поделити истраживачке задатке ученицима/ученицама дан пре читања.
- 2. КОРАК:** Техника „олуја идеја“ кад чујеш реч ЈУНАК, на шта помислиш? Учитељица бележи кључне идеје, а затим се уочавају најфреквентнији искази. Тако добијамо слику какве најчешће асоцијације код нас изазива реч ЈУНАК.
- 3. КОРАК:** Ученицима поделити задатке за рад У току читања. Те задатке раде 15 мин.
- 4. КОРАК:** Извештавање ученика/ученица (прочитати по два примера за сваког капетана).
- 5. КОРАК:** ФОРМИРАЊЕ ПЛАКАТА

Сви ученици/ученице који су извештавали о истом капетану цртају – илуструју капетана на листу од блока. Нека тај цртеж - илустрација личи на извештаје, односно има елементе извештаја. Залепите плакате на делу зида учионице, а затим их све редом разгледајте. Разговарајте о цртежима - илустрацијама.

ДРУГИ ЧАС

1. КОРАК: Организовати дебату на тему: КАД БИХ МОГАО ДА ПИТАМ ПЕСНИКА МИРОСЛАВА АНТИЋА? Током дебате руководите се питањима - питајте песника:

1. Зашто је песник изабрао капетане лађа као јунаке?
2. Какви су то капетани? Јесу ли људска бића кад чине тако немогуће ствари?
3. Одакле песник зна да се они не боје ничега и да су тако снажни?
4. На кога подсећа трећи капетан? Чега се он све не боји? Ко би то могао бити?
5. Какав је онда размажен ђак?
6. У чему је разлика, како кажу стихови песме, између размаженог ђака и трећег капетана?
7. У којим ситуацијама сте ви трећи капетан, а када размажени ђаци?
8. Како се песник Мирослав Антић нашао са размаженом децом? Пронађите стихове који то најбоље описују.

Израда есеја: *Мој рецепт за храброст и снагу.*

II – Задаци за ученике/ученице

ПЛАН РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА *ЈУНАЧКА ПЕСМА*, МИРОСЛАВ АНТИЋ

1. КОРАК; Пре читања: Уради ове задатке као домаћи задатак. Можеш користити различиту литературу током њихове израде.

Истраживачки задаци:

1. Сазнај нешто више о океанима и морима? Колико океана има? Која су мора највећа?
2. Како се може свет опловити ако се крећемо са севера на југ или са југа на север? Користите глобус, атлас или интернет.
3. Запиши следеће: Цак (брашна или цемента) тежак је _____; 1 ока (мера за запремину течности) = _____ л; запремина бурета може бити _____ л или _____ л; колико је година и дана 1000 дана; Колика је дужина круга око Земље _____ км (види дужину екватора на интернету).
4. Размисли о томе чега се ти плашиш, а када си храбар/ра током боравка у школи.
5. Кад чујеш наслов *ЈУНАЧКА ПЕСМА*, на шта посмислиш?

2. КОРАК; У току читања:

1. Читај песму најпре у себи, а затим гласно. Да ли се у току читања осећа ритам који песма има? Објасни.
2. Уочи колико капетана је песник описао? Размисли шта им је заједничко, а по чему су различити.
3. Током читања забележи стихове који по твом мишљењу најбоље описују једног од капетана. Изабери једног од три капетана. Припреми извештај о њему (не дужи од пола стране у свесци). Илуструј капетана како га замишљаш.

3. КОРАК; Након читања: Припреми се да поднесеш извештај о једном од капетана твојим друговима/другарицама. Потруди се да током излагања користиш и стихове из песме (цитираш) оно што је песник о њему рекао.

ДРУГИ ЧАС:

1. КОРАК: Подсети се свог рада са претходног часа. Припреми се за дебату на основу питања која је учитељица поставила. Активно учествуј у дебати. Користи стихове из песме да потврдиш свој став.

ЕВАЛУАЦИЈА И ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА:

2. КОРАК: Напиши есеј на тему: *Мој рецепт за храброст и снагу.*

3. КОРАК: Размени са својим другом/другарицом из клупе свој рецепт за храброст и снагу. Учите сличности и разлике у вашим рецептима.

ПРИЛОГ 20 - 12. Методички концепт за рецепцију књижевног текста *Ружно паче, Х. К. Андерсен*

Циљ реализације/остваривања методичког концепта: Оспособљавање ученика/ученица за промишљање о књижевном тексту ауторске бајке као приказу живота јунака и његовог позиционирања у контекст након приказаног догађаја кроз претпостављање узрочно – последичних веза које су имплицирале последице догађаја. Упућивање ученика/ученица у препознавање празних места у књижевном тексту и њиховог значаја за рецепцију истог као и за развијање дивергентног мишљења читаоца/читатељки. Повезивање садржинске основе књижевног текста са животним ситуацијама у контексту васпитних порука.

Методичка организација - наставне стратегије (препоручене методе, технике и графички организатори наставе): кооперативни мозаик метод 2, методе активне наставе; наставни листић са истраживачким задацима; техника чињење – дешавање у учионици, сценарио; графички организатори: мапа ума, графикон емоција, графикон: узрок – последица, табела за самопроцену; индивидуални и групни облик рада.

I – Упутство за реализацију/остваривање часа рецепције књижевног текста - кораци у рецепцији:

Имајући у виду да су ученици/ученице ову бајку често гледали као цртани филм и читали у млађим разредима као лектуру, препорука је да се час организује коришћењем технике „чињење-дешавање у учионици“ како би се уочиле истакнуте али и скривене поруке бајке.

Методички концепт рецепције се заснива на истраживачким задацима које ученици/ученице раде самостално у току часа или пре њега.

1. КОРАК: Израда истраживачких задатака.

2. КОРАК: Правимо графикон емоција у бајци. Нацртати графикон и означити кључне догађаје у животу Ружног пачета, а затим одредити јачину емоција кроз ток бајке.

Ток: сеоско двориште, први сусрет са лабудовима, зима у бари, сељакова кућа, по други пут у бари, пролеће, други сусрет са лабудовима.

Јачина емоција од 1 до 5



3. КОРАК: Припрема за технику „чињење-дешавање у учионици“ којом ће се реализовати и метода укрштања.

4. КОРАК: Реализација технике „чињење, дешавање у учионици“ – тема: Повратак Ружног пачета у сеоско двориште. Опис задатка: Ружно паче је порасло, постало лабуд, враћа се у сеоско двориште где је рођено. Договорити се са ученицима/ученицама ко ће бити Ружно паче, ко становници сеоског дворишта који су према њему били неправедни када је био мали и неугледан. Подстаћи ученике да говоре текст који сами смишљају и воде дијалог између ликова. Потребно је да замисле како би се становници сеоског дворишта понашали да су знали да ће од Ружног пачета постати прелепи лабуд.

Организовати две или три групе приказа, у складу са жељама ученика/ученица, како би могли сви да учествују. Не инсистирати да учествују сви уколико то није и њихова жеља.

5. КОРАК: Након приказа, организовати разговор како би се извели закључци и записале поруке бајке. Све поруке које су ученици/ученице истакли записати на један папир.

6. КОРАК: Препоруке писцу... Шта би могао да промени да је данас писао бајку?

7. КОРАК: Израда самопроцене.

8. КОРАК: Писање есеја на тему: Лепота различитости или шта би било да смо сви исти? Радове читати на часу одељењског старешине као допринос теми о толеранцији.

Задаци за ИОП:

1. Где је живело Ружно паче? (заокружи)

у кућици

у сеоском дворишту

на ливади

2. Како су се понашале животиње према Ружном пачету? (заокружи)

Животиње су се лепо понашале према Ружном пачету.

Животиње су се лоше понашале према Ружном пачету.

3. Где је Ружно паче провело зиму? Напиши на линију.

4. Шта се десило са Ружним пачетом када је дошло пролеће? (заокружи)

Ружно паче је постало лабуд.

Ружно паче је постало патка.

5. Да ли ти се бајка допала? Зашто? Напиши.

II – Задаци за ученике/ученице

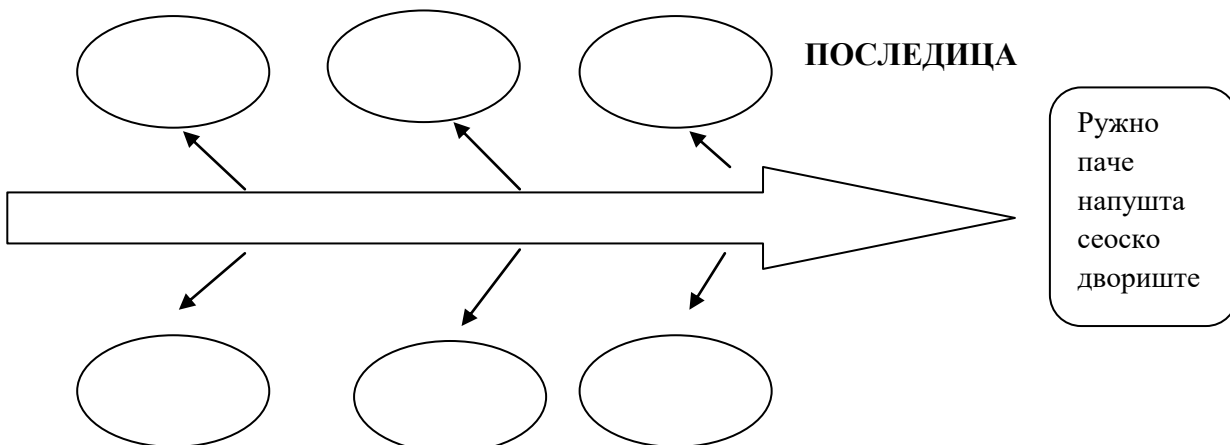
ПЛАН РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА *РУЖНО ПАЧЕ*, Х. К. АНДЕРСЕН

1. КОРАК; Пре читања: Бајка Ружно паче је урађена као сликовница, цртани филм, читали смо је и у другом разреду, ово ће бити прилика да о њој размишљаш на другачији начин. Погадај поново филм или прочитај бајку или сликовницу.

2. КОРАК; У току читања: Пред тобом су истраживачки задаци. Одговоре и своја размишљања бележи у свеску.

1. Током читања попуни графикон узрока и последица:

УЗРОЦИ (додај или остави празно поље)



- У ком делу бајке је описана упорност пачета да преживи ледену зиму? Пронађи ту реченицу у тексту из Читанке.
- Писац каже:“ Али, било би превише тужно кад би се испричало све што је претрпело јадно паче за време љуте зиме.“ Зашто нам он то није описао?
- Да ли за ову бајку важи народна пословица: “После кише увек долази сунце“? Објасни.
- Сазнај више о животу Ханса Кристијана Андерсена. Шта мислиш на шта је он желео да укаже овом својом бајком? Зашто је у бајци користио ликове из животињског света?

ЕВАЛУАЦИЈА И ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА:

3.КОРАК; Након читања: Учествуј са својим вршњацима у изради графикана емоција у бајци Ружно паче. Након тога размисли која би твоја улога била у реализацији технике „чињење – дешавање у учионици“ и осмисли дијалог за ту улогу. Док обављаш све ове задатке размишљај о поруци бајке.

4. КОРАК: Самопроцена за текст „Ружно паче“. Стави знак ✓ у одговарајућу колону.

Активност	Задовољан/на сам	Делимично сам задовољан/на	Могу и боље
Израда истраживачких задатака.			
Учешће у техници „чињење – дешавање у учионици“.			
Учешће у разговору о бајци.			

Желим да сазнам још о (напиши):

- КОРАК:** Препоруке писцу: Шта би могао да промени да је данас писао бајку?
- КОРАК:** Напиши своја размишљања на тему: *Лепота различитости или шта би било да смо сви исти?* Радове читати на часу одељењског старешине као допринос теми о толеранцији.

ПРИЛОГ 21 - 13. Методички концепт за рецепцију књижевног текста Трешња у цвету, Милован Данојлић

Циљ реализације/ остваривања методичког концепта: Уводити ученике/ученице у поступак разумевања и откривања вишеслојности песничког језика и мотива који су покретачи стварања песме. Уочити особености лирске песме и порука које она носи уз подстицање ученика/ученица да своје идеје критички саопштавају и образлажу позивајући се на текст. Неговање позитивног става према лирском стваралаштву и језгровитости песничког језика и његово адекватно сагледавање.

Методичка организација - наставне стратегије (препоручене методе, технике и графички организатори наставе): кооперативне методе; техника грозд, „олуја идеја“, мапирање, цртеж, Венов дијаграм; истраживачки задаци на више нивоа сложености; индивидуални облик рада и рад у пару/тандему.

I – Упутство за реализацију/ остваривање часа рецепције књижевног текста – кораци у рецепцији:

За текст Трешња у цвету методички концепт има следеће кораке:

1. **КОРАК: УВОД У ТЕМУ ЧАСА** (даје се углавном дан пред сам час, има за циљ да усмери ученика/ученицу). Водити разговор о лирској песми и њеним карактеристикама. Посебно о језгровитости песничког језика. Може се применити техника грозд, олуја идеја, мапирање...
2. **КОРАК: ПРИПРЕМА ПЛАНА РЕЦЕПЦИЈЕ** (припрема се углавном дан пред сам час)
3. **КОРАК: РАД НА ИСТРАЖИВАЧКИМ ЗАДАЦИМА** (на самом часу од I до III), може се применити техника вођења дневника читања, двоструки дневник, појмовна мапа
4. **КОРАК: ПОСТАВЉАЊЕ И ОБРАЗЛАГАЊЕ СОПСТВЕНОГ МИШЉЕЊА О ПЕСМИ** (кроз критички осврт/став).
5. **КОРАК: ИЗВРШИТИ САМОПРОЦЕНУ.**
6. **КОРАК: ПОДСТИЦАЊЕ УЧЕНИКА НА УСПОСТАВЉАЊЕ ВЕЗЕ СА ДРУГИМ ТЕКСТОМ СТВАРАЛАШТВО ЛИЧНИ ПРИКАЗ МОТИВА У ПЕСМИ ИЛИ ИДЕЈА/ПОРУКА У КЊИЖЕВНОМ ТЕКСТУ**, може се применити техника Венов дијаграм, коцкарење...

ЗА ОВАЈ ЧАС ОБЛИК РАДА ЈЕ У ПАРУ/ТАНДЕМУ. Ученици/ученице који чине пар имају један папир са задацима и раде заједно. Најпре, 10 минута раде свако за себе, затим врше размену, слушају једно друго и по потреби бележе свако у своју свеску оно што им је потребно у вези са задацима.

II – Задаци за ученике/ученице

ПЛАН РЕЦЕПЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА *ТРЕШЊА У ЦВЕТУ*, МИЛОВАН ДАНОЈЛИЋ

4. **КОРАК; Пре читања** напиши:

- На шта помислиш када чујеш/прочиташ реч трешња?

- Шта за тебе значи цвет? Заокружи један од понуђених одговора.
нешто ново мирис украс
- Шта очекујеш да ћеш добити читањем ове песме?

5. **КОРАК; У току читања** размисли о следећем:

I део

1. Песма има три песничке слике. Да ли је свака строфа једна песничка слика?
2. Које речи песник користи да опише трешњу у цвету? Колико их има укупно?
3. Замисли свет без пчела и цветова!

II део

4. Шта мислиш о значају везе између цвета и пчела? Зашто је песнику било важно да то посебно опише?
5. Обрати пажњу на стихове у другој строфи. Да ли у њој можеш препознати мотиве ове песме?

III део

6. Размисли о речима: СЛОЖНО, ЖИВО, ЧИТАЈУ НЕКО ДРЕВНО ШТИВО. Да ли је то можда традиција која се чува из генерације у генерацију?

ЕВАЛУАЦИЈА И ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА:

6. КОРАК; Након читања:

1. Прочитај песму само за себе и напиши свој став о њој у својој свесци. Може бити цртеж, мапа ума или графикон... изабери.
2. Разговарај са осталим ученицима о свом ставу о песми. У чему се разликује твој став о песми у односу на ставове осталих ученика? Објасни зашто?
3. Формулишите заједно закључке о њој.
4. Користи технику Венов дијаграм и направи поређење између ове и песме Пауково дело. Уради самопроцену. Стави знак ✓ у одговарајуће поље.


Област процене	У потпуности	Делимично	Потребно ми је додатно објашњење
Разумем песничке слике			
Препознајем мотив у песми			
Образлажем свој став о песми			

Испунила су се моја очекивања у вези са песмом (заокружи) ДА - НЕ

Циљ даљег размишљања о песми: Напиши или нацртај своје размишљање о истом мотиву/мотивима о коме пева песник у овој песми.

ПРИЛАГОЂЕНИ ПЛАН РЕЦЕПЦИЈЕ – ИОП 1

Пре читања забележи:

1. Нацртај цвет који волиш у назначено поље. 
2. Препиши на линију наслов песме. _____
3. Шта волиш да радиш док читаш/слушаш песму. Заокружи слово испред тврдње.
 - а) Док читам/слушам песму волим да маштам.
 - б) Док читам/слушам песму волим да цртам.
 - в) Док читам/слушам песму волим да певам.

У току читања песме

1. Доцртај пчелу на твом цртежу цвета.
2. Да ли су пчела и цвет пријатељи? Заокружи. ДА НЕ
3. Зашто пчеле долазе на цвет? Подвуци.

Да се играју.

Да обаве важан посао.

Након читања песме

1. Опиши дрво у цвету. Допиши на линије речи којима ћеш описати расцветало дрво.



ПРИЛОГ 22 - 14. Методички концепт за рецепцију књижевног текста
Пауково дело, Десанка Максимовић

Циљ реализације/остваривања методичког концепта: Да ученици/ученице доживљај уметничке творевине повежу са уметношћу уопште и њеним значајем за живот људи. Освестити потребу за слободом стваралаштва и заштите креативности и уметничког доживљаја упоређујући пауково дело са делом уметника. Подстицати креативност и стваралаштво ученика/ученица и примену знања о фигуративности песничког језика.

Методичка организација - наставне стратегије (препоручене методе, технике и графички организатори наставе): кооперативни мозаик метод 2; технике и графички организатори: мапа ума, појмовна мапа, табела; индивидуални и групни облик рада.

I – Упутство за реализацију/ остваривање часа рецепције књижевног текста - кораци у рецепцији:

За текст *Пауково дело* методички концепт има следеће кораке:

1.КОРАК: УВОД У ТЕМУ ЧАСА (даје се углавном дан пред сам час, има за циљ да усмери ученика).

2. КОРАК: ПРИПРЕМА ПЛАНА РЕЦЕПЦИЈЕ (припрема се углавном дан пред сам час).

3. КОРАК: РАД НА ИСТРАЖИВАЧКИМ ЗАДАЦИМА.

4.КОРАК: ПОСТАВЉАЊЕ И ОБРАЗЛАГАЊЕ СОПСТВЕНОГ МИШЉЕЊА О ПЕСМИ (кроз критички осврт/став).

5. КОРАК: ИЗВРШИТИ САМОПРОЦЕНУ.

6.КОРАК: ПОДСТИЦАЊЕ УЧЕНИКА НА УСПОСТАВЉАЊЕ ВЕЗЕ СА ДРУГИМ ТЕКСТОМ, СТВАРАЛАШТВО, ЛИЧНИ ПРИКАЗ МОТИВА У ПЕСМИ ИЛИ ИДЕЈА/ПОРУКА У КЊИЖЕВНОМ ТЕСКТУ.

ЗА ОВАЈ ЧАС ОБЛИК РАДА ЈЕ У ГРУПНИ али тако да ученици седе на својим местима. Раде истраживачке задатке свако за себе (око 10 минута). Након тога сви

ученици/ученице који су имали исте задатке (1. група, 2. група...) и физички формирају групу у једном делу учионице. Размена унутар групе је око 5 минута.

За размену између група водити дебату према следећим усмерењима:

1. Излажемо став групе и истичемо другачија мишљења.
2. Аргументовано образлажемо став групе и слушамо излагање представникак друге групе.
3. Позивамо се на текст као доказ нашим тврдњама.

ПЛАН РЕЦЕПЦИЈЕ ЛИРСКЕ ПЕСМЕ *ПАУКОВО ДЕЛО* Д. МАКСИМОВИЋ

1. **КОРАК**; *Пре читања* уради/забележи:

- Пронађи у енциклопедијама или на интернету информације о пауцима.
- По чему су пауци препознатљиви?
- Прочитај/сазнај шта раде цвећари да би направили леп букет.
- Прочитај/сазнај шта ради ликовни уметник да би насликао једну слику.
- Посматрај зграде на путу од куће до школе, уочи да ли на њиховим фасадама има неприкладних натписа?
- Запиши шта очекујеш да ћеш научити изучавањем песме *Пауково дело*.

Можеш користити технике: мапа ума, појмовна мапа,... или усмено припремити ово што је наведено у припремним задацима.

2. **КОРАК**; *У току читања* размисли о следећем:

ПРВА ГРУПА

1. Шта је за тебе уметничко дело?
2. Ко све може бит уметник? Шта је за то потребно?
3. Да ли је пауково дело уметност? Пронађи стихове да то докажеш, подвучи их.
4. Зашто песникиња није у песми описала неког човека уметника, већ паука? Шта мислиш о таквом песничком изражавању и пренесеном значењу?
5. Како се ти осећаш кад ти неко покваси цртеж или поломи фигуру од пластелина?

ДРУГА ГРУПА

1. Шта је за тебе лепо дело?
2. Ко све ствара ? Шта је за то потребно?
3. Зашто је паук заличио песникињи на сељака који је газдински стао? Шта мислиш о таквом песничком изражавању и пренесеном значењу?
4. Како се осећа човек који свој посао уради добро? Када си се ти тако осећао/ла?
5. Да ли уочаваш лепе детаље у природи или на зградама? Наведи пример када и где си видео/ла лепо?

ТРЕЋА ГРУПА

1. Колико теби треба да нацрташ један цртеж? Колико треба времена једном уметнику да нацрта слику или направи скулптуру? Колико дуго расте дрво које украшава парк или улицу којом пролозиш? Можеш направити табелу и унети податке.
2. Опиши неко дело коме се дивиш? Ко је створио то дело?
3. Да ли си и ти као песникиња, заобишао/ла пауково дело или си намерно покидао паукову мрежу?
4. Како разумеш стихове у последој строфи? Објасни.

ЧЕТВРТА ГРУПА

1. Шта је за тебе уметничко дело?
2. Пронађи стихове да докажеш како се песникиња диви пауковом делу.
3. Како се осећа човек који свој посао уради добро? Како је паук показао да је задовољан својим послом и да неће дати да му униште дело, подвучи стихове. Када си се ти тако осећао/ла?
4. Шта мислиш о пренесеном значењу речи које песникиња користи у песми? Да ли разумеш право значење?
5. Наведи име још једне песме у којој песник у песничким сликама користи пренесено значење речи.

3. КОРАК: Након читања песме: Напиши есеј/ писмени састав до 6 реченица на тему:
Дела која живот чине лепшим или сам/а смисли наслов.

ЕВАЛУАЦИЈА И ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА:

4. КОРАК: Учествојте у дебати руководећи се заједничким ставовима вашег тима на основу питања и задатака које сте добили за групни рад. Трудите се да поштујете правила дебате. Закључке дебате упишите као мапу ума у своје свеске.

5. КОРАК: Уради самопроцену. Стави знак ✓ у одговарајуће поље.

Област процене	У потпуности	Делимично	Потребно ми је додатно објашњење
Разумем песничке слике			
Препознајем песнички језик			
Образлажем свој став о песми			

Испунила су се моја очекивања у вези са песмом (заокружи)

ДА - НЕ

**ПРИЛАГОЂЕНИ ПЛАН РЕЦЕПЦИЈЕ ЛИРСКЕ ПЕСМЕ ПАУКОВО ДЕЛО,
ДЕСАНКА МАКСИМОВИЋ ИОП 1**

У току читања

1. Где девојчица корача? _____

2. Каква је путања којом хода? (заокружи)

ДЕБЕЛА

ТАЊА

РАВНА

СТРМА

3. Где је био паук? _____

4. На кога је паук личио? (повежи)

фудбалера на стадиону.

Паук је личио на

сељака на њиви.

ђака у школи.

5. Зашто девојчица није покидала мрежу. Изабери одговор и препиши на линију.

Јер је волела пукове.

Плашила се паука.

Јер је ценила његов труд и рад.

6. Нацртај паукову мрежу и паука. Можеш да радиши на часу ликовне културе.

Након читања

Попуни табелу - уради самопроцену. Стави знак ✓ у одговарајуће поље.

Област процене	У потпуности	Делимично	Потребно ми је додатно објашњење
Разумем речи у песми			
Самостално радим задатке			
Песма ми се допала (заокружи) ДА - НЕ			

ПРИЛОГ 23 - Рад ученика/ученица током истраживања

Коментари ученика/ученица током истраживања у вези са осамљивањем, као саставни део рефлексije на рецепцију књижевног текста Мрав добра срца – Б. Црнчевић

редни бр. 21

Када се осамим
ја онда...

Размишљам о
мелим стварима.

Редни број: 14.

Тема = Осамљивање,
за и против

Заузми став: Да ли
сматраш да сваки
човек некад треба да
се осами.

Сматрам да је сваком
човеку некад потребно
да се осами. Како би
се одморисао, избацио бес
из себе.

редни бр. 3.

Када се осамим ја онда...

Волим да попричам са
родитељима јер мислим да
тугу или усамљеност
треба поделити са
блиским особама. Они
ми помогну са мојим
проблемом и опет будем
сретна.

Редни бр. у дневнику 22.

Осамљивање, за и против.

Ја нисам за то јер требаш
да причаш неким и да
избациш то из себе, јер
је онда лакше и смириш
се.

ПРИЛОГ 23/1 - Рад ученика/ученица током истраживања

Коментари ученика/ученица током истраживања у вези са осамљивање, као саставни део рефлексije на рецепцију књижевног текста Мрав добра срца – Б. Црнчевић

Редни број у дневнику: 11

Осамљивање, за и против

ДА/НЕ

ПОНЕКАД

Осамљивање је понекад добро зато што тада можеш да из себе избациш сав бес, патњу, страх из себе, а да тако не повредиш друге.

Редни број у дневнику: 11

Осамљивање, за и против

ДА (НЕ)

Нисам за осамљивање зато што нисам да тако нико нећ имати правог пријатеља.

Редни број у дневнику: 10.

ОСАМЉИВАЊЕ (ЗА) И ПРОТИВ.

*Зато што то понекад помаже човеку да реши проблеме.

*Зато што ти понекад прија тишина.

Редни број у дневнику: 26)

- осамљивање, за и против.

Против сам јер се онда осећам усамљено и тушно.

ПРИЛОГ 24 - Рад ученика/ученица током истраживања - стрип

Стрип - Мрав добра срца



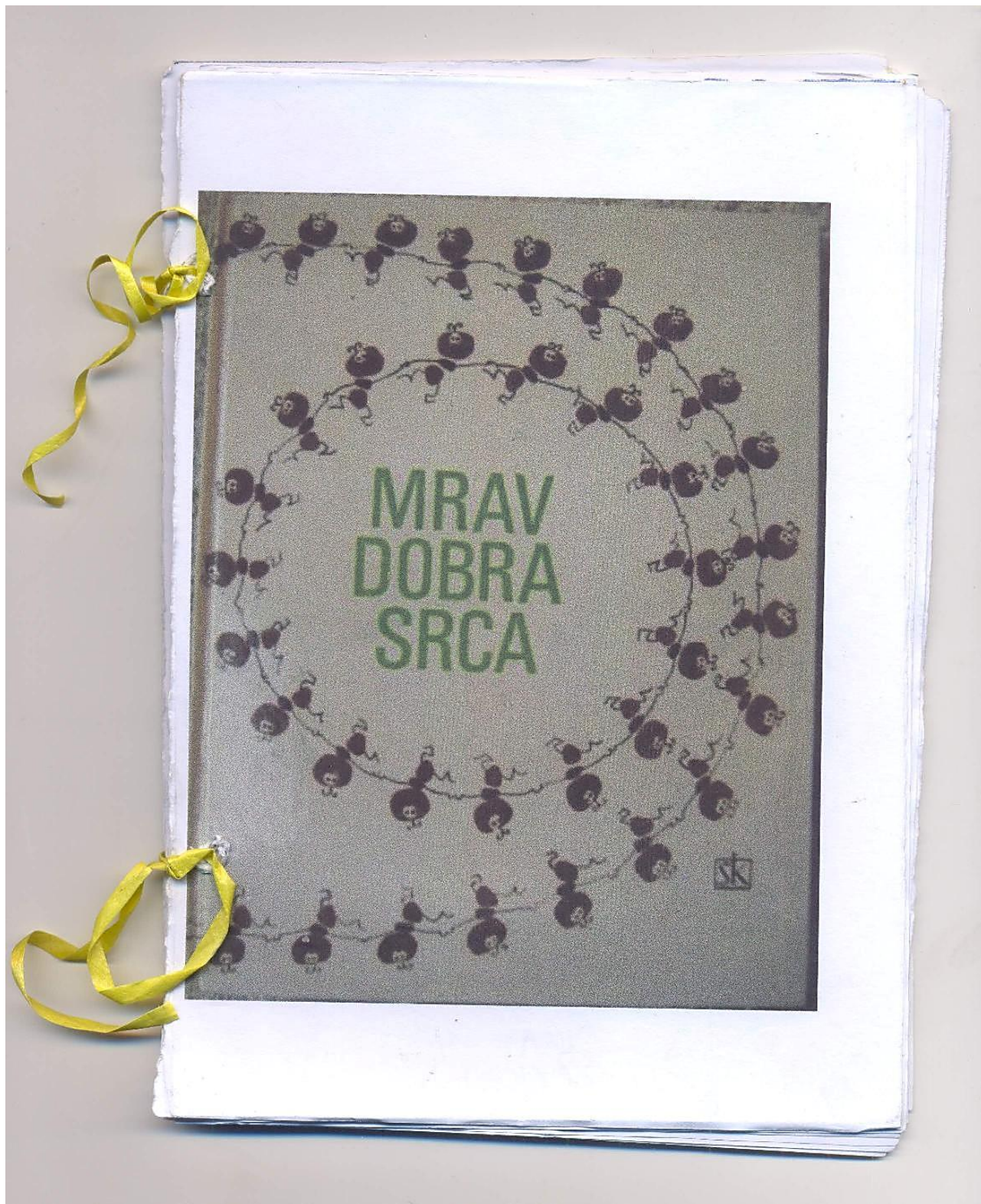
ПРИЛОГ 24/1 - Рад ученика/ученица током истраживања - стрип

Стрип - Мрав добра срца



ПРИЛОГ 25 - Рад ученика/ученица током истраживања – књига

Књига о мравима инспирисана књижевним текстом *Мрав добра срца*



ПРИЛОГ 26 - Рад ученика/ученица током истраживања - есеј

Есеј на тему *Кад се осамим ја онда...*

Kad se osamim ja onda...
Јамоса је остаје и којем си препуштен
себи и својим мислима.
Понекад се осамим. То ће то буде када ме брат
изарива па мама меје окриви, или када се најближа не-
ког из породице. Кад се осамим одем у собу. Пр-
во се смирим јер када сам изнервиран не могу да
размишљам. Дивем дубоко и размишљам о нечем другом.
После тога размишљам о проблему. Помислим да ли се он
туда хтео навалити, а да сам то схвалио као нека-
ква кло. Вероватно је да сам схвалио погрешно јер то ми
је ипак члан породице одмах се одлучим и будем ра-
спољен.
Не осамим се често јер се одлучим само кад
се најближим.

ПРИЛОГ 27 - Рад ученика/ученица током истраживања - књига

Књига инспирисана песмом *Циганин хвали свога коња*, Ј. Ј. Змај; насловна страна



Јован Јовановић: Змај

ПРИЛОГ 28 - Рад ученика/ученица током истраживања - књига

МОЏКАРЕЊЕ
Мотив - ХВАЉЕЊЕ

1. ОПИШИ - Шта је за тебе хваљење?

2. УПОРЕДИ - Упореди хваљење које си са причом „Босоноги“. Шта им је слично а шта не. Користи Венов дијаграм.

3. ПОВЕЖИ - Сети се још неке приче или песме у којој је исто неко хваљен сам сам хваљен себе.

4. ПРИМЕРИ - Назови хронолошким редом сва поређења у песми.

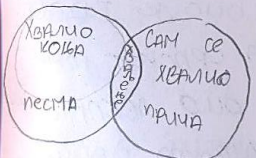
5. ПРИМЕНИ - Да ли си некад доживео да се неко теби хвалио. Опиши ситуацију.

6. ЗА И ПРОТИВ - Замисли ситуацију. Твоја другарица ти се хвалила како има неке ствари које ти немаш. Временом ти схватиш да је све лаж. Заузми став. Да ли другарицу треба разумети? Образложи своје мишљење!

5

Одговори.

За мене је хваљење нека врста лажни а би задивило друге.



Сетила сам се приче „Босоноги“.

Брз к'о птица ластавица.

5. Моја другарица се хвалила како има нови телефон. Када сам дошла код ње није било тог телефона. Њ је била лаж.

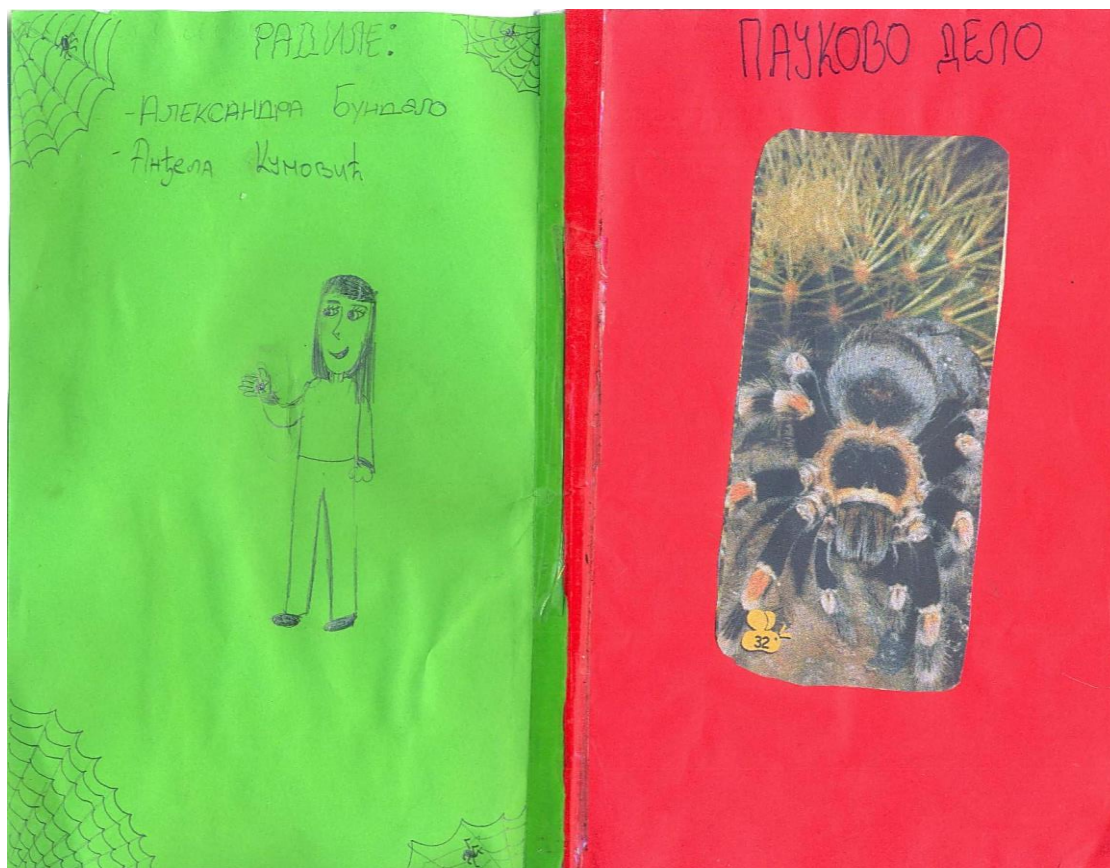
6. ПА НЕ

Задовољи се са оним што имаш!


6

ПРИЛОГ 29 - Рад ученика/ученица током истраживања - књига

Књига инспирисана песмом *Пауков дело*, Д. Максимовић



Пауци пењу се и ходају свуда око нас. Постоји готово 40 000 различитих врста паука. Могу бити ситни као врх игле, а могу бити већи од нашег длана. Пауци имају 8 ногу, свако у различитим временским интервалима које излазе из пауковог тела. Паук хода по својој мрежи и на њој се хватају различитим врстама животиња. Пауци се не могу кретасти да се не зауставе.




Паук је животиња. Пауци пењу се и ходају свуда око нас. Постоји готово 40 000 различитих врста паука! Могу бити ситни као врх игле, а могу бити већи од нашег длана.



Неки пауци изгледају страшно.

Погледајте ове младе пауке. Њих називамо паучићима. Излегли су се из јаја. Мама је јаја умотала у паучину и чувала их на сигурном.



Каква лепа мрежа! Лепљива мрежа пауцима служи како би хватали храну. Мрежа је и пауков дом.

① Време које ми је потребно за цртање зависи од шта се црта и колика је величина тог цртежа. Зависи шта црта, од чега се јаја, коју величину ради, како је расположен... Дрво које украшава парк или улицу расте најмање 1 година.



2. Дивим се композицији коју је компоновао Моцарт.



3. Као песникиња сам заобилаш паукovo дело, јер неби било поштено да се уништи нечуји рад и труд.

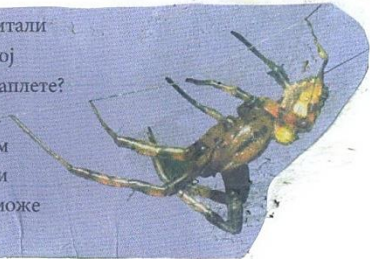


4. Паук је био махвалак.

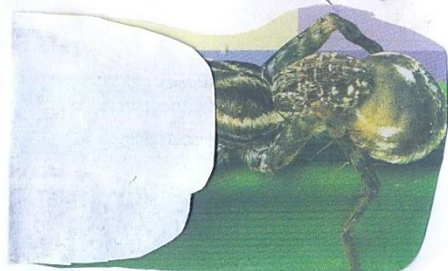


Јесте ли се икада запитали како паук хода по својој мрежи, а никад се не заплете?

Његова мала стопала премазана су посебним уљем. Оно мрежу чини клизавом, па паук не може да се запегља.



Неки пауци живе на дрвећу.



ЗАНИМЉИВОСТИ

Плету ли сви
пауци мреже?

Не баш сви.

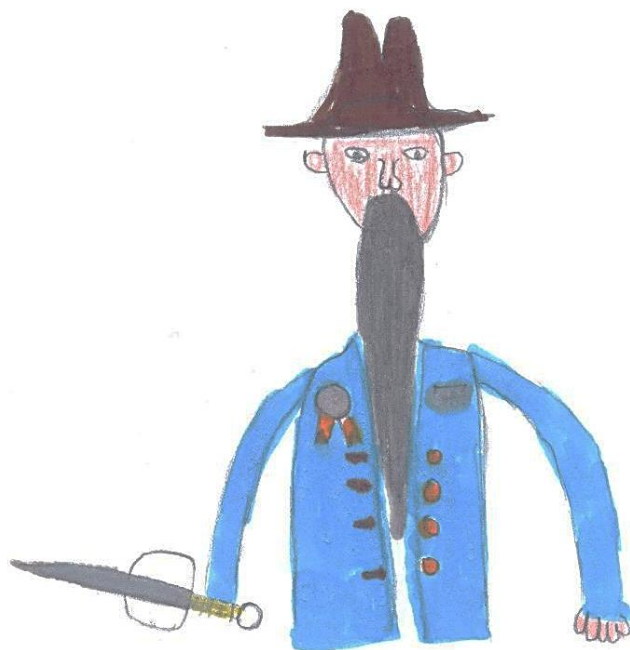
Неки пауци хватају
плен правећи
друкчије замке.

Овај паук је
зубима
ископао
тунел. Седи
и чека да му
наврати вечера.



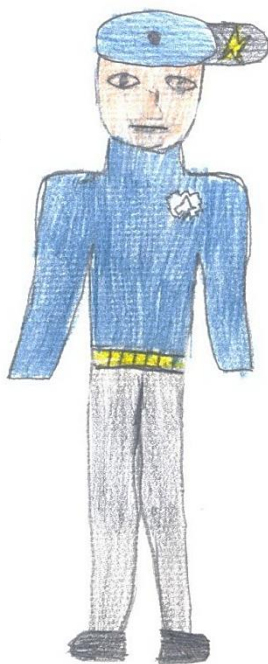
ПРИЛОГ 30 - Рад ученика/ученица током истраживања - стваралаштво

Јуначка песма, М. Антић, приказ дела задатка из методичког концепта за рецепцију: Рецепт за снагу



Лозар Векешчић

МОЈ РЕЦЕПТ ЗА СНАГУ
5КБ ЈАЈА
1КБ ГРАШКА
ПРИЈАТЕЉСТВО
ВЕРА У СЕБЕ
ЦИЉ



Рецепт ЗА ХРАБРО
СТ И СИЛУ

150g УПОРНОСТИ

200g ЈАКОГ СРЦА

1 ОСОБА НА КОЈУ СЕ
УПРЕМА

ИЗ МАТЕРИЈАЛА
ОДСТРАНИТИ СВУ
РАЗМАЖЕНОСТ

ШЛАГ: ЉУДСКА ПОЛЕТ

ПРИЛОГ 31 - Пример урађеног дела теста број 3

III ради се након изучавања текста

1

1. На основу урађеног на часу у вези са текстом уради своју табелу за самопроцену и уради самопроцену. Нека табела обавезно има: сазнао/ла сам; желим да сазнам; моја осећања; ...још нешто...

САЗНАЈА САМ...	ДА НЕ ТРЕБА ВЕРОВАТИ СВАКОМ ОБЕЋАЊУ.	25%
ЖЕЛИМ ДА САЗНАМ...	ШТА СЕ ДОГОВОРИЛО ЗЕЦУ НАЧОМ ШТО ЈЕ ШТО ЈЕ ПОВЕГАО.	25%
МОЈА ОСЕЋАЊА...	ДРАГО МИ ЈЕ ЛОВАЦ УЛОВИО ЗЕЦА И ШТО ЈЕ ЗЕЦ НА КРАЈУ ПОВЕГАО.	25%
ЗАКЉУЧИЛА САМ О ЛИКОВИМА	ЗЕЦ ЈЕ ЛУКАВ, А ЛОВАЦ МАИВАН И ОДЛУЧАН.	25%
		100% / 100%

ЕСЕЈ ТЕСТ

1

Прати питања и уради кратак есеј о тексту који сте изучавали на часу.

Питања: Зашто је лик у тексту необичан? Кога он заправо представља? Да ли је могуће да неко има таквог Зеца? Зашто? Образложи. Да ли се твоје мишљење разликује од мишљења других ученика? Шта би твој Плави Зец знао да ради? Како се ти осећаш када у дискусији/дебати браниш своје мишљење или ставове?

Зец из текста је необичан зато што зна да свира, да плете, да склба ручак, да мете куду, да плете, да укте, да шиде, да пије, да говори француски и зато што је плав. Он представља ловчеву маку. Није могуће поседовати га зато што зечевима немају такве особине које има овај зец, такав зец не постоји. Моје и мишљење других ученика се поклапа. Али да ипак постоји такав зец и да га ја поседуем он би ме научио сваку лекцију из природе, научио би ме енглески, поприпремао би ми собу испред би му плетеницу и направљено ручак. Док у дебати браним свој став осећам се помало напет, али и самоуверено.

1. 25%
2. 25%
3. 25%
4. 25% } 100%

БИОГРАФИЈА

Даница Коцевска (рођ. Анђелковић), рођена је 17.04.1966. године у Власотинцу, где је похађала основно образовање. Средње и више образовање стиче на Педагошкој академији „Иво Андрић“ у Врању где, на смеру наставник разредне наставе, дипломира (1986.), а касније (1988.) и на смеру за васпитаче. На учитељском факултету у Врању дипломирала је 1998. године на тему *Лирска песма у млађим разредима основне школе*. Обављала је послове и радне задатке наставника разредне наставе, директора и помоћника директора школе и саветника у Министарству просвете и спорта Републике Србије. Тренутно живи у Новом Саду и ради у ОШ „Михајло Пупин“ у Ветернику као учитељица.

Током дугогодишњег рада у настави, тежила је афирмацији учитељског позива, осавремењавању наставне праксе и истраживању потреба ученика/ученица у њој. Највећи део свог професионалног и истраживачког деловања посветила је уважавању потреба ученика/ученица по принципима инклузивног образовања, интер и мултидисциплинарности у настави и учењу свуда и на сваком месту.

Дуго година се бави едукацијом просветних радника реализацијом акредитованих програма обуке – семинара из области: методика наставе, планирање и програмирање наставе, планирање развоја установе, инклузивног образовања, подршка приправницима у образовању, сарадњи извиђачке организације и школе, учењу у музеју и на туристичким дестинацијама и пројектној настави. Ауторка је и коауторка великог броја научних и стручних радова у вези са тенденцијама унапређивања наставног процеса, који су презентовани на научним и стручним скуповима и објављени у часописима националног и међународног значаја. Коауторка је одобрених прилагођених уџбеника за наставни предмет српски језик (1. 2. и 3. разред) за ученике који се образују по индивидуалном образовном плану. За часове које је радила уз примену методичких концепата за рецепцију књижевног текста четири пута за редом је награђивана на конкурсима „Час за углед“.

Ауторка је и координаторка великог броја образовних пројеката за подршку ученицима/ученицама, примену ИКТ у настави, истраживање и промовисање нових методичких решења у оквиру остваривања образовно–васпитних програма у формалном и неформалном образовању.

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

Рецепција књижевног текста у разредној настави

која је одбрањена на Педагошком факултету у Врању Универзитета у Нишу:

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивала на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредила ауторска права, нити злоупотребила интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 23.10.2018. године

Потпис аутора дисертације:


(Име, средње слово и презиме)

**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ЕЛЕКТРОНСКОГ И ШТАМПАНОГ ОБЛИКА
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Наслов дисертације: **Рецепција књижевног текста у разредној настави**

Изјављујем да је електронски облик моје докторске дисертације, коју сам предала за уношење у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу**, истоветан штампаном облику.

У Нишу, 23.10.2018. године

Потпис аутора дисертације:


(Име, средње слово и презиме)

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

Рецепција књижевног текста у разредној настави

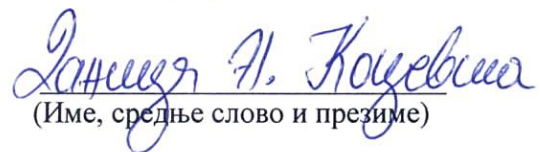
Дисертацију са свим прилозима предала сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучила.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)⁴

У Нишу, 23.10.2018. године

Потпис аутора дисертације:


(Име, средње слово и презиме)