



07/200
06.02.20

ИЗВЈЕШТАЈ

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Наставно-научно Вијеће Филозофског факултета у Бањој Луци је на сједници одржаној 11.12.2019. године предложило Комисију (приједлог Одлуке бр. 07/3.2266-2/19), а Сенат Универзитета у Бањој Луци на сједници одржаној 26.12.2019. усвојио Комисију (Одлука Сената бр. 02/04-3.3376-39/19) за оцјену докторске дисертације *Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика* кандидата мср Желимира Драгића, у слједећем саставу:

- a) Др Миле Илић, редовни професор за у же научне области Општа педагогија, Дидактика и Методика разредне наставе, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, предсједник,
 - b) Др Дијана Вучковић, доцент за у же научну област Дидактичко-методичке науке – Методика наставе црногорског - српског, босанског, хрватског језика и књижевности и Методика развоја говора, Филозофски факултет Универзитета Црне Горе, члан и
 - v) Др Вишња Мићић, доцент за у же научну област Методика наставе српског језика и књижевности, Учитељски факултет Универзитета у Београду, члан.

- 1) Навести датум и орган који је именовао комисију;
 - 2) Навести састав комисије са назнаком имена и презимена сваког члана, научно-наставног звања, назива у же научне области за коју је изабран у звање и назива универзитета/факултета/института на којем је члан комисије запослен.

II ПОДАНИ О КАНДИДАТУ

1. Име (име једног родитеља) и презиме кандидата: Желимир (Живко) Драгић
 2. Датум, општина и држава рођења: 06.04.1988. године, Бања Лука, БиХ
 3. Назив завршеног факултета, студијски програм и година дипломирања: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, Учитељски студиј, 2011.
 4. Назив универзитета и факултета и назив студијског програма академских студија II циклуса, односно послиједипломских магистарских студија и стечено стручно/научно звање: Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет у Бањој Луци, Учитељски студиј, магистар (мастер) разредне наставе
 5. Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада: Филозофски факултет, Бrzina читања и школски успјех ученика у разредној

настави, методика разредне наставе, 16.2.2015. године

6. Година уписа на докторске студије и назив студијског програма: 2016. година, докторске студије из Методике разредне наставе (модул за Методику разредне наставе српског језика и књижевности).

Кандидат је 2017. године објавио (у коауторству) научну књигу под називом *Прилози методици наставе природе и друштва*, у издаваштву Филозофског факултета у Бањој Луци. Поред тога, кандидат је објавио око 20 научних и стручних радова из уже научне области Методика разредне наставе, од којих је трећина објављена ван територије Републике Српске (у научним и водећим научним часописима националног значаја, индексираним у референтним цитатним базама).

На тај начин задовољен је услов за одбрану докторске дисертације, односно Члан 14. Правила студирања на III циклусу студија, које је донио Сенат Универзитета у Бањој Луци 26.12.2019. године.

Издвајамо сљедеће радове које је кандидат објавио, а који представљају услов за одбрану докторске дисертације:

1. Драгић, Ж., Илић, М. (2018). Ефекти рецепције књижевног текста у индивидуализованој и респонсибилној разредној настави. *Зборник Филозофског факултета у Приштини*, XLVIII (4), 165–183. (ERIH PLUS, DOAJ-M51)
2. Драгић, Ж., Мићић, В. (2019). Читање с испитивањем хоризонта очекивања – стратегија рада на књижевном тексту. *Књижевност и језик*, LXVI (2), 371–379. (МКС-M51)
3. Драгић, Ж., Јењић, С. (2019). Неке дидактичко-методичке специфичности организације и реализације наставе у комбинованим одјељењима. *Радови* (Филозофски факултет Пале – прихваћен за објаву). (ERIH PLUS)

- 1) Име, име једног родитеља, презиме;
- 2) Датум рођења, општина, држава;
- 3) Назив универзитета и факултета и назив студијског програма академских студија II циклуса, односно послиједипломских магистарских студија и стечено стручно/научно звање;
- 4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада;
- 5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука/академско звање мастера;
- 6) Година уписа на докторске студије и назив студијског програма.

III УВОДНИ ДИО ОЦЛЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Докторска дисертација мср Желимира Драгића под насловом *Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика* одобрена је Одлуком Сената на сједници одржаној 27.9.2018. године (Одлука Сената бр. 02/04-3.2222-25/18). Докторска дисертација има укупно 448 страна. Структуру дисертације чине сљедећа кључна поглавља:

1. Увод (11–15),
2. Појмовна одређења и терминолошка разграничења (16–28),
3. Основна теоријска полазишта о рецепцији књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика (29–36),
4. Рецепција књижевног текста у теорији и настави књижевности на млађем школском узрасту (37–65),
5. Опште теоријске основе и дидактичко-методичке специфичности развијајуће наставе (66–79),
6. Методичке специфичности рецепције књижевног текста у развијајућој настави

- на млађем школском узрасту ученика (80–116),
7. Осврт на претходна тангентна истраживања (117–126),
 8. Методологија теоријског проучавања и експериментално-методичког истраживања (127–148),
 9. Резултати експериментално-методичког истраживања рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика (149–206),
 10. Закључци (207–218),
 11. Литература (219–229) и
 12. Прилози (230–448).

Већи број поглавља садржи и по неколико потпоглавља.

У Уводу кандидат је изнио научне разлоге за настанак докторске дисертације и најавио експликацију модела наставе који могу бити стимулативан дидактичко-методички оквир за остваривање развијајућих ефеката у свјетлу теорије рецепције и теорије развијајуће наставе, а то су настава књижевности различитих нивоа сложености (НКРНС) и респонсибилна настава књижевности (РНК) на млађем школском узрасту ученика.

Поглавље *Појмовна одређења и терминолошка разграничења* односи се на дефинисање кључних појмова који су се користити у даљем раду, а то су: теорија рецепције, рецепција књижевног текста у настави, развијајућа настава, модели развијајуће наставе, настава различитих нивоа сложености, респонсибилна настава, млађи школски узраст ученика и образовно-васпитни ефекти наставе.

У дијелу *Основна теоријска положишта о рецепцији књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика* кандидат је изнио основне поставке теорије рецепције, истичући да се посебност рецепције књижевности огледа се у њезином континуираном, неисцрпном и живом процесу сталног трајања кроз интеракцију књижевног текста и читаоца, којим тај текст наставља живот не само као производ свог аутора, него и као састава чланачки чин саживљеног читаоца са њим. Идејни зачети вида развојно-стимулативне наставе уочавају се у дјелима Сократа, Квинтилијана и Коменског, који индивидуализацију наставе не виде само као примјереност наставе ученичким личносним потенцијалима, већ као средство којим ће се ученик приближити новом, слједећем нивоу развоја. Кандидат је нагласио да се у процесу интерпретације књижевног дјела треба обратити пажња на актуелне рецепцијске могућности ученика, а потом креирати и осмишљавати оне вјежбе и задатке који ће бити у „зони наредног развоја“ рецептивних могућности ученика. Такве могућности дају модели развијајуће наставе-настава различитих нивоа сложености и респонсибилна настава.

У поглављу *Рецепција књижевног текста у теорији и настави књижевности на млађем школском узрасту* истакнуто је пројимање теорије рецепције и теорије развијајуће наставе у операционализацији и експерименталној валоризацији иновативних модела развијајућег наставног рада у процесу рецепције књижевног текста. Оно подразумијева расвјетљавање услова који су допринијели настанку теорије рецепције, дometа у теорији књижевности, одређена ограничења која је детерминишу, експликацију важности теорије рецепције за наставу књижевности на млађем школском узрасту ученика, те анализирање њених битних компоненти које су неопходне за ефикасан пријем књижевног текста у настави. Таква научно-теоријска

рефлексија усмјерена је на фикцију, евоцирање хоризонта очекивања, рецепцијске могућности ученика, читање и читалачке способности ученика, мисаоно активирање ученика у процесу рецепције књижевног текста, учеников индивидуални доживљај и начини његовог испољавања у настави књижевности, проучавање идеја књижевног дјела и на естетску дистанцу као начин уочавања вриједности књижевног дјела у настави.

Поглављем *Опште теоријске основе и дидактичко-методичке специфичности развијајуће наставе* наглашено је да се од концепције развијајуће наставе очекује да код ученика развија теоријско мишљење, умијеће анализовања, синтетизовања, апстраховања, уопштавања и критичког просуђивања. У овом поглављу пажња је посвећена настанку и развоју концепције развијајуће наставе (с посебним освртом на однос наставе и развоја ученика у теорији Л. С. Виготског), те на два концепта експериментално провјераване развијајуће наставе (Занковљев концепт и концепт развијајуће наставе Ељконин-Давидов).

Дио десертације о *Методичким специфичностима рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика*, поред општих дидактичко-методичких основа ових модела, експлициране су дидактичко-методичке специфичности рецепције књижевног текста у њиховим варијантама–интерактивној настави различитих нивоа сложености и респонсибилној настави. У оквирима методичке структуре рецепције књижевног текста у овим иновативно-развијајућим моделима наставе расвјетљаване су позиције и активности ученика, а свакако и нове функције и задаци учитеља у планирању, припремању, реализацији и вредновању рецепцијских активности ученика.

У *Осврту на претходна тангентна истраживања* кандидат је дао преглед и критички осврт на резултате новијих претходних истраживања у вези са рецепцијом књижевних текстова у настави, теоријом рецепције, теоријом развијајуће наставе и иновативно-развијајућим моделима наставе.

Методологија теоријског проучавања и експериментално-методичког истраживања је поглавље у којем је приказана специфична методологија теоријског проучавања образовно-васпитних ефеката рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе. Поменуто поглавље садржи стандардне и логички структурисане методолошке елементе: проблем и предмет проучавања; научна, друштвена и стручна оправданост истраживања; циљ и задаци истраживања; варијабле у истраживању; хипотезе истраживања; методе, технике и инструменти истраживања; популација истраживања; ток и динамика истраживања и очекивани резултати. Сви поменути методолошки аспекти представљају основу за извођење и интерпретацију резултата експерименталног истраживања.

Резултати експериментално-методичког истраживања рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика представљају централно поглавље у којем су детаљно и аргументовано приказани, те критички интерпретирани резултати истраживања образовно-васпитних ефеката рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика. Приказани су и интерпретирани резултати иницијалног, интермедијалног и финалног испитивања образовно-васпитних ефеката рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе на млађем школском узрасту. Прво су приказани и анализирани

образовни ефекти рецепције књижевног текста у интерактивној настави различитих нивоа сложености и респонсибилој настави (брзина разумијевања смисла прочитаног текста, познавање основних књижевнотеоријских појмова, школски успјех ученика из српског језика, бogaћење ученичког рјечника и вербална креативност ученика), а затим васпитни ефекти рецепције књижевног текста у истим моделима развијајуће наставе (развијеност читалачких интересовања и морална развијеност ученика).

У *Закључцима* кандидат је извршио рекапитулацију налаза теоријског проучавања и експериментално-методичког истраживања образовно-васпитних ефеката рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту. Критички је валидизована апликативна вриједност рецепције књижевних текстова у моделима иновативно-развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика, те су отворена питања за даља истраживања.

Претпосљедње поглавље *Литература* садржи релевантну литературу која је кориштена при изради дисертације. У списку се налази око 150 цитираних референци.

Прилоги докторској дисертацији односе се на кориштене истраживачке инструменте, моделе писаних припрема за рецепцију књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (експериментални фактор), протоколе посматрања о примјени рецепције у моделима развијајуће наставе и статистичке показатеље преузете из статистичког програма SPSS.

- 1) Наслов докторске дисертације;
- 2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације
- 3) Садржај докторске дисертације са страничењем;
- 4) Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обим, број табела, слика, шема, графика, број цитиране литературе и навести поглавља.

IV УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

У настави књижевности на млађем школском узрасту треба тежити ка што потпунијем подстицању ученика на откривалачки, елементарно-евалуацијски и сустваралачки однос према књижевном тексту, јер „књижевно дјело није објект који би постојао сам за себе, изван времена и простора, који би сваком посматрачу у свако вријеме пружао исти изглед, оно се увијек објављује на нов начин, рецепција га надграђује, увећава квантитет и квалитет његових умјетничких чињеница (Jauss, 1978; према: Шиндић, 1996, стр. 36).

Овакав полазни став, допуњен теоријом развијајуће наставе и иновативно-развијајућим моделима наставе, представља основу настанка ове дисертације. Термин рецепција књижевног текста у настави до сада није потпуније дефинисан у књижевно-педагошкој литератури, а неки образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави нису до сада истраживани на нашем простору.

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

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

успјеха ученика петог разреда основне школе.

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

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

Аналогно задацима истраживања, главна хипотеза операционализована је у низ помоћних хипотеза, које су гласиле:

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

Научном провјером и конкретизацијом хипотезе Виготског о развијајућој настави почела су се крајем 50-их година прошлог вијека, опсежно и на широкој експерименталној основи бавити два научноистраживачка колективи – колектив Занкова и колектив Ељконина и Давидова. Оба истраживачка колектива резултате свог

експерименталног рада успјела су примијенити у пракси масовне школе, обликујући их самим тим у виду цјеловитих система развијајуће наставе (Давидов, 1995).

Колектив Занкова се бавио разрадом новог дидактичког система обучавања ученика млађег школског узраста који је био усмјерен ка њиховом општем психичком развоју. Полазећи од става да постојећа основна настава, заснована на постулатима традиционалне дидактике, не обезбеђује потребан психички развој дјеце, Занков је поставио задатак да конципира такав систем основне наставе у којем ће бити постигнут далеко виши ниво когнитивног развоја ученика него у оквирима традиционалне методике.

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

Концепција развијајуће наставе коју су креирали и експериментално провјеравали Ељконин и Давидов, досљедно је садржавала хипотезу Виготског о односу наставе и учења. Прије него што су развили теорију развијајуће наставе, било је потребно да разраде низ помоћних теорија. Циљ тима окупљеног око Ељконина и Давидова био је установити улогу и значај нижег основношколског узраста у општем систему дјечијег развоја. Основу поимања суштине развијајуће наставе за тим Ељконина и Давидова представљала је теорија наставне дјелатности и њеног субјекта (изложена је у бројим радовима Репкина, Ељконина, Ломпшера и Давидова). Поред ова два тима, чије чланове сматрамо зачетницима развијајуће наставе, неопходно је да прикажемо и нека експериментална истраживања која су настала у блијој прошлости, а у директној су (или мање директној) вези са темом којом се бавимо.

Миле Илић је крајем прошлог (ХХ) вијека (1982; 1984; 1989) дидактички утемељио и експериментално верификовао наставу различитих нивоа сложености као нови модалитет система индивидуализоване наставе. Истраживање је извршено из четири наставна предмета: матерњи језик (подручје књижевности), математика, познавање природе и биологија. У раду на књижевном тексту аутор је идентификовао три нивоа ученичког знања, и то: а) одређивање чињеница (ОЧ), б) разумијевање и схваташње информација (РСИ) и в) могућност прераде информација (МПИ).

Аутор је пошао од хипотезе да ће се под утицајем теоријски засноване наставе различитих нивоа сложености постизати статистички значајно бољи педагошки ефекти у раду на књижевном тексту у настави матерњег језика и усвајању програмских садржаја наставе математике, познавања природе и биологије, него у традиционалној настави. Установљени су сазнајно већи образовни ефекти наставе математике, познавања природе и биологије различитих нивоа сложености него у традиционалној (предавачко-приказивачкој) настави. Резултати овог истраживања показали су ефикасност диференцирања задатака по нивоима сложености и осталих компоненти

наставног процеса, у односу на уобичајен наставни рад у настави књижевности, математици, познавања природе и биологије.

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

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

Обиљежја овог наставног система подстичу изграђивање мотивационих, сазнајно-мисаоних и социјализацијско-емоционалних веза између актуелних и потенцијално приновљивих знања, вјештина, способности и осталих могућности ученика из зоне њиховог најближег развоја, па на основу тога можемо рећи да је и развијајућа (Илић, 2002).

Марко Стевановић је у својој књизи „Метода рецепције у настави“ (1998) описао основне карактеристике теорије рецепције у науци о књижевности, а нарочито је нагласио значај методе рецепције у функцији рационализације наставе и учења. У раду је експериментално доказао дјеловање методе рецепције у настави књижевности у четвртом разреду основне школе које се односило на: побољшање квантитета и квалитета знања ученика, развијање стваралаштва, богаћење и оснаживање интереса ученика према сазнавању, повећање мотивације у настави, мијењање слике о себи и изазивање креативних ставова.

Зоран Станковић је експериментално истражио примјену наставе на више нивоа сложености мултимедијалним приступом. Узорак у истраживању сачињавало је 108 ученика. Ово истраживање је представљало наставак експлицираног истраживања Миле Илића од почетка 80-их година прошлог вијека. Аутор је поред три нивоа задатака додао и ниво III-д који представља надоградњу III нивоа сложености задатака. Аутор је истакао да суштину примјене наставе на више нивоа сложености мултимедијалним приступом подразумијева наставни рад на диференцираним задацима (мултимедијалним приступом), где су ученици у прилици да самостално усвајају знања, операционализују их и провјеравају, те напредују сопственим темпом из „актуелне зоне“ у „зону наредног развоја“ (Станковић, 2005).

У књизи „Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе“ (2006) Дијана Вучковић је експлицирала рецепционоестетички приступ изучавању књижевности у млађим разредима основне школе. У истраживачком дијелу ауторица је дошла до налаза да су ученици четвртог разреда основне школе довољно оспособљени да реципирају књижевни текст, али да велики број ученика није оспособљен и осамостаљен за вредновање текста. А вредновање је комплексан процес који захтијева посматрање текста из више углова и комплексну оцјену његове идејне и естетске суштине. Налази које ауторица наводи су битни за

наше истраживање, јер је узраст ученика основне школе исти, а тематика истраживања је сродна нашој.

Синиша Стојановић (2007) је у својој докторској дисертацији под називом „Образовно-васпитни ефекти респонсибилне и интерактивне разредне наставе“ експериментално провјерио примјену респонсибилне и интерактивне наставе различитих нивоа сложености. Циљ поменутог истраживања се односио на експериментално утврђивање васпитно-образових ефеката респонсибилне и интерактивне наставе различитих нивоа сложености међусобно, а и у односу на традиционалну наставу српског језика и познавања друштва у четвртом разреду основне школе.

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

Рецепција свих програмских садржаја, а нарочито умјетничких, какав је књижевни текст, интензивно се одвија у инклузивној настави – новом наставном систему, недавно експериментално провјереном и у научној монографији Мила Илића „Инклузивна настава“ (2009; 2010; 2012), где се истиче да након појмовног одређења инклузивне наставе (као новог дидактичког система у савременој школи) и експлицирања њених теоријских основа аутор представља методолошки концепт двоетапног експерименталног емпиријског истраживања.

Утврђено је да су наставници разредне наставе током полуодишишње интерактивне обуке битно унаприједили професионалне (педагошко-психолошке и дидактичко-методичке) компетенције за извођење инклузивне наставе у односу на контролну групу у којој је реализован програм традиционалног (предавачког) стручног усавршавања. У другој етапи истраживања обучавани наставници су током једног полуодишишта припремали, изводили и вредновали инклузивну наставу српског језика у којој су упознавали и анализирали књижевне текстове претежно на свом нивоу разумевања текста (актуелни развој) и око 30% задатака рјешавали су у зони наредног (блиског) развоја.

Драженка Шобат је у свом мастер раду под називом „Дидактичко-методичке специфичности и ефекти рецепције књижевног текста у разредној интерактивној настави различитих нивоа сложености“ (2009) експериментално провјерила ефекте рецепције књижевног текста у интерактивној настави различитих нивоа сложености у четвртом разреду основне школе.

Ефекти рецепције књижевног текста у овом моделу наставе односили су се на ниво знања у настави књижевности, утврђивање могућности за рецепцију програмских

садржаја из наставе књижевности, теоријску примјену рецепционо-естетичког приступа у разредној интерактивној настави различитих нивоа сложености. Проучаване су и дидактичко-методичке специфичности припремања за рецепцију књижевног текста, реализацију рецепције и вредновање њених токова у разредној интерактивној настави различитих нивоа сложености.

Поред наведеног, у овом истраживању утврђивани су образовни и васпитни ефекти рецепције у интерактивној разредној настави књижевности различитих нивоа сложености (оспособљавање ученика за самосталну рецепцију и разумевање књижевних текстова, брзину читања у себи, развијање читалачких интереса, мотивација ученика за учење, комуникација у настави и успјех ученика у настави српског језика).

Потврђено је пет од шест хипотеза истраживања, а тиме се дошло до закључка да се организовањем интерактивне наставе различитих нивоа сложености у којој доминира рецепција књижевног текста постижу статистички бољи васпитно-образовни ефекти код ученика него при рецепцији књижевног текста у традиционалној настави.

Имајући у виду сва наведена истраживања, кандидат се одлучио (уз договор са ментором) да емпириски провјери образовно-васпитну ефикасност рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе, односно у (интерактивној) настави различитих нивоа сложености и респонсибилној настави на млађем школском узрасту ученика.

Дакле, свеобухватније се приступило емпириској провјери утицаја рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе, односно обухватање и оних васпитно-образовних ефеката који до сада нису истраживани у овим моделима, а то се првенствено односи на ученичко познавање и овладавање основним књижевнотеоријским појмовима, моралну развијеност ученика (познавање карактера, познавање моралних особина) и развој читалачких интересовања ученика петог разреда основне школе.

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

Резултати проучавања и испитивања феномена рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) требали би допринијети бogaћењу и развоју теоријске мисли и сазнања на подручју методике разредне наставе српског језика и књижевности. Врло важно је било настојање кандидата да се теоријски образложи и експериментално верификује рецепција књижевног текста у моделима развијајуће наставе, у једном наставном амбијенту у којем се ученик приhvата као аутентични индивидуалитет (којем је омогућен развој свих његових потенцијала до личних максимума).

Унапређивањем рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе

на млађем школском узрасту ученика ствараће се могућности за самосталну и свеобухватну рецепције књижевног текста у складу са развојним потенцијалима сваког ученика. На резултатима овог експерименталног истраживања може се темељити проширивање и побољшавање стручно-методичких компетенција учитеља у оквиру програма њиховог сталног стручног усавршавања.

- 1) Укратко истаћи разлог због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе;
- 2) На основу прегледа литературе сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету);
- 3) Навести допринос тезе у решавању изучаваног предмета истраживања;
- 4) Навести очекиване научне и прагматичне доприносе дисертације.

V МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

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

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

Сажето су приказане и образложене кориштене научноистраживачке методе.

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

Анализом и селекцијом постојећих гледишта и теоријских сазнања концептирали смо теоријске основе за проблем овог истраживања. Сучељавајући кључне поставке теорије рецепције књижевног текста и теорије развијајуће наставе, идентификовани су ефекте рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе.

Прецизније, пажња је усмјерен на слеђеће њене ефекте: брзину разумијевања смисла прочитаног текста, вербалну креативност ученика, познавање основних књижевнотеоријских појмова, школски успјех ученика, бogaћење рјечника, развијеност читалачких интересовања и моралну развијеност ученика. Ова метода је послужила при уопштавању резултата и извођење закључака након реализованог истраживања.

б) Сервеј истраживачки метод – Као варијанта дескриптивне методе, представља неекспериментални истраживачки метод и има врло широку примјену. Ова метода кориштена је у прикупљању релевантних података о постигнућима у брзини разумијевања смисла прочитаног текста и приликом тестирања осталих ефеката рецепције књижевног текста. „Сервеј метод се користи у истраживањима у којима се предмети и појаве у стварности захватају онаквим какве и јесу са циљем да се аналитички или дескриптивно сазнају њихова битна својства“ (Suzić, 2001, стр. 49). Овај метод, као вид теренског истраживања, био је погодан да се уз помоћ одређених инструмената прикупе подаци о образовно-васпитним постигнућима ученика након реализације нашег експеримента. Тиме је омогућена анализа истраживачких налаза.

в) Експеримент са паралелним групама – Овим типом експеримента настоје се

превазиђи недостаци експеримента с једном групом. Њиме се омогућава праћење дјеловања (утицаја) више различитих фактора на више група јединица испитивања.

Методички експеримент у овој дисертацији реализован је кроз следеће међусобно повезане етапе:

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

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

Током експерименталног истраживања реализована су следећа тестирања:

- Тестирање брзине разумијевања прочитаног текста,
- Тестирање познавања основних књижевнотеоријских појмова,
- Тестирање ученичког рјечника,
- Тестирање вербалне креативности ученика и
- Тестирање моралне развијености ученика (познавање људских карактера и познавање значења моралних особина).

У овом експерименталном истраживању кориштени су следећи истраживачки инструменти:

1. Тест брзине разумијевања прочитаног текста (ТБРПЧ) у А и Б форми,
2. Тест познавања основних књижевнотеоријских појмова (ТПОКП) у А, Б и В форми,
3. Тест рјечника (ТР) у А и Б форми,
4. Тест вербалне креативности (ТВК) у А и Б форми,
5. Упитник о читалачким интересовањима ученика,
6. Тест карактера (ТК),
7. Тест познавања значења моралних особина (ТПЗМО),
8. Евиденциона листа за прикупљање основних података о ученицима,
9. Тематски дневник посматрања и
10. Протоколи посматрања о примјени рецепције књижевног текста у настави српског језика.

Неке од инструмената су преузети, а неке је кандидат самостално креирао (или уз помоћ ментора) и баждарио.

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

популације, што је методолошки прихватљиво.

У сврху прелиминарног испитивања и захтјева дефинисаних циљем, задацима и хипотезама истраживања, при обради података у овом истраживању најважнији су били сљедећи статистички поступци, и то: једнофакторска анализа варијансе поновљених мјерења (ANOVA) и једнофакторска анализа коваријансе (ANCOVA). Осим поменутих, у истраживању су кориштени и други статистички поступци и процедуре:

- а) рачунање мјера централне тенденције (аритметичка средина),
- б) рачунање мјера стандардног одступања (стандардна девијација),
- в) Хи-квадрат тест и тестирање значајности разлика аритметичких средина (t -омјер).

За потребе статистичке обраде и приказивање резултата истраживања кориштен је статистички програм SPSS 20.0 for Windows.

- 1) Објаснити материјал који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала;
- 2) Дати кратак увид у примијењени метод истраживања при чemu је важно оцијенити сљедеће:
 1. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетским нивоима;
 2. Да ли је дошло до промјене у односу на план истраживања који је дат приликом пријаве докторске тезе, ако јесте зашто;
 3. Да ли испитивани параметри дају довољно елемената или је требало испитивати још неке, за поуздано истраживање;
 4. Да ли је статистичка обрада података адекватна.

VI РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Проучавањем савремене и тематски релевантне педагошко-психолошке и дидактичко-методичке литературе аутор је настојао цјеловитије теоријски расвјетлити рецепцију књижевног текста у настави и експериментално верификовати образовно-васпитне ефекате рецепције књижевних текстова у развијајућој разредној настави. Дакле, први аспект овог методичког експеримента ослањао се на теорију рецепције, а други на развијајућу наставу, односно на два модела развијајуће наставе (наставе различитих новоа сложености и респонсибилне наставе).

Настава различитих нивоа сложености је модел наставе који динамички карактер, јер омогућава ученицима да на основу одређених критеријума прелазе из једног у други (сложенији) ниво рецепцијског вјежбања, односно да из „зона актуелног“ прелазе у „зону наредног развоја“. Због таквих дидактичких специфичности овај развијајући модел наставе има упориште у одређеним когнитивним теоријама које истичу значај активности које су изнад датог психолошког или когнитивног нивоа за даљи развој. То су теорије Виготског, Гальперина и Талзине.

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

У односу на традиционалну наставу, у респонсибилној настави је знатно већа

сазнајна и стваралачка активност ученика, јер се личним опредељењем за одређену варијанту наставног рада покреће унутрашња мотивација за учење. Такав наставни рад свјесно је подређен повећавању нивоа едукативне компетенције ученика, што доприноси бржем остваривању когнитивно-конативних максимума личности ученика у социјалним интеракцијама.

Дјелотворност респонсибилне наставе не испољава се само кроз повећање квантитета и квалитета знања, већ и кроз значајан допринос интензивнијем развоју способности стваралачког сазнавања ученика. Својим ангажовањем у респонсибилној настави ученици не увећавају само своје репродуктивно знање, већ интензивирају развој способности самосталног или интерактивног учења и стимулишу креативну имагинацију.

Примијењеним моделима развијајуће наставе омогућено је (углавном) персонализовано учење и дјелотворно поучавање које се огледало кроз учитељево објашњавање начина реализације задатака који су у зони актуелног и наредног развоја ученика, самосталан (или интерактивни) рад уз неопходно повремено поучавање и анализу разумијевања усвојених програмских садржаја. Креираним микроплановима рецепције књижевних текстова, „утканим“ у иновативно-развијајуће моделе наставе, утицано је на повећање образовно-васпитних постигнућа ученика петог разреда основне школе.

Послије једногодишње примјене експерименталног програма рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН), ученици експерименталних група (Е1 и Е2) су претежно постигли статистички значајно боље резултате у односу на ученике са којима је извођена уобичајена (традиционална) настава књижевности.

Према подацима униваријантне анализе разлика просјечних вриједности брзине разумијевања прочитаног текста утврђено је да су ученици експерименталне групе (Е1) остварили статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (К1) групу ($F=38,61; p=0,01 \eta^2 =0,48$), а ученици друге експерименталне групе (Е2) остварили су такође статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на другу контролну (К2) групу ($F=186,79; p=0,01; \eta^2 =0,70$). Према тим показатељима прва помоћна хипотеза је потврђена у потпуности.

На основу показатеља униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања основних књижевнотеоријских појмова утврђено је да су ученици експерименталне групе (Е1) статистички значајно напредовали у овом подручју, у односу на контролну (К1) групу ($F=5,18; p=0,03; \eta^2 =0,16$). Ученици друге експерименталне групе (Е2), у односу на другу контролну (К2) групу, остварили су статистички значајно већа постигнућа у подручју познавања основних књижевнотеоријских појмова ($F=10,65; p=0,01; \eta^2 =0,22$). На основу ових утврђених показатеља и друга постављена помоћна хипотеза је у потпуности потврђена.

Ученици експерименталне групе (Е1) и контролне групе (К1) на иницијалном мјерењу у оквиру вербалне креативности остварили у просјеку слична постигнућа и разлика између њих није била статистички значајна ($p=0,23$). Међутим, на финалном мјерењу експериментална (Е1) група је остварила статистички значајну разлику у вербалној креативности, у односу на контролну (К1) групу ($df=45; t=5,69; p=0,01$). Ученици друге експерименталне групе (Е2) и контролне групе (К2) на иницијалном

мјерењу у вербалној креативности такође су остварили у просјеку врло слична постигнућа у вербалној креативности, јер разлика није статистички значајна ($p=0,35$). Ни на финалном мјерењу експериментална (E2) група није остварила у просјеку боље резултате, јер није установљена статистички значајна разлика у вербалној креативности, у односу на контролну (K2) групу ($df=38$; $t=0,81$; $p=0,42$). Према овим резултатима четврта помоћна хипотеза је дјелимично потврђена.

Када је у питању развијеност читалачких интересовања, утврђено је да постоје статистички значајне разлике између ученика експерименталних и контролних група у начину провођења слободног времена, где је на финалном мјерењу знатно повећан проценат ученика који своје слободно вријеме проводе читајући занимљиве књиге ($\chi^2=12,60$; $df=3$; $C=0,35$; $p=0,00$). Утврђено је да постоје статистички значајне разлике између ученика експерименталних и контролних група и у бројности прочитаних књига током једног полутора годишта на финалном испитивању ($\chi^2=17,27$; $df=2$; $C=0,40$; $p=0,00$), да постоји статистички значајна разлика између ученика експерименталних и контролних група у истицању критеријума за добру књигу ($\chi^2=7,73$; $df=3$; $C=0,28$; $p=0,02$), те да постоје статистички значајна разлика између ученика експерименталних и контролних група у одабиру књига (текстова) за читање ($\chi^2=7,74$; $df=3$; $C=0,28$; $p=0,05$). На основу ових утврђених показатеља шеста помоћна хипотеза истраживања је у потпуности потврђена.

У домену моралне развијености универијантна анализа разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања карактера показала је да су ученици експерименталне групе (E1) остварили у просјеку статистички значајно боље резултате у овом подручју, у односу на контролну (K1) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења износи 0,20 ($F=10,56$; $p=0,01$), за разлику од вриједности парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења који износи 0,40 ($F=26,85$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате). Представљени подаци универијантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања карактера приказали су да су ученици друге експерименталне групе (E2) остварили у просјеку статистички значајно боље резултате, у односу на другу контролну (K2) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,01 ($F=0,17$; $p=0,68$), те није било статистички значајних разлика између група на пољу познавања карактера. Међутим, вриједност квадрираног парцијалног ета-кофицијента између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,61 ($F=58,17$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате).

Универијантна анализа разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања значења моралних особина показује да ученици експерименталне групе (E1) нису остварили статистички значајно боље просјечне резултате у овом подручју, у односу на контролну (K1) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења износила је 0,02 ($F=0,07$; $p=0,80$), а вриједност парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,04 ($F=1,53$; $p=0,22$) (уз статистичку контролу четири коваријате). Можемо рећи да је она у оба случаја изразито ниска. Када се у обзир узме дјеловање експерименталног фактора у једногодишњем трајању, може се закључити да напредак ученика експерименталне (E1) групе у подручју познавања значења моралних особина

није статистички значајан у односу на контролу (K1) групу. Могуће је да би разлике између група биле израженије реализацијом експерименталног фактора у дужем временском трајању.

Представљени подаци униваријантне анализе разлика просјечних вриједности постигнућа на тестовима познавања значења моралних особина показују да је установљена статистички значајна разлика у овом подручју у корист E2 групе, у односу на контролну (K2) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,24 ($F=12,02$; $p=0,01$), а вриједност парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,66 ($F=72,48$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате).

Униваријантном анализом разлика просјечних вриједности постигнућа на тесту познавања значења моралних особина утврдили смо да су ученици експерименталне групе (E2) на финалном мјерењу остварили статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролну (K2) групу. Вриједност парцијалног ета-квадрата између иницијалног и интермедијалног мјерења је износила 0,24 ($F=12,02$; $p=0,01$), а вриједност парцијалног ета-квадрата између интермедијалног и финалног мјерења износила је 0,66 ($F=72,48$; $p=0,01$) (уз статистичку контролу четири коваријате). Респектујући наведене показатеље, седма помоћна хипотеза истраживања је углавном потврђена.

Анализа униваријантних разлика просјечних вриједности постигнућа у познавању речника показала је да ученици експерименталних група (E1 и E2) нису остварили статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролне групе (K1 и K2), иако је напредак на нивоу група био далеко израженији у експерименталним групама, и то: E1 ($F=0,78$; $p=0,38$; $\eta^2 = 0,02$), E2 ($F=0,11$; $p=0,75$; $\eta^2 = 0,00$). Униваријантне разлике просјечних вриједности закључних оцјена из српског језика указале су на то да ученици експерименталних група (E1 и E2) нису остварили статистички значајну разлику у овом подручју, у односу на контролне групе (K1 и K2), и то: E1 ($F=1,98$; $p=0,17$; $\eta^2 = 0,43$), E2 ($F=1,91$; $p=0,17$; $\eta^2 = 0,04$). Овакви подаци нису омогућили да трећа и пета помоћна хипотеза овог истраживања буду потврђене, те су оне одбачене.

Дакле, рецепција књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) није статистички значајно утицала на развијање ученичког речника и на њихов школски успјех из српског језика, у односу на контролне групе у овом истраживању.

Од укупно седам постављених помоћних хипотеза у овом истраживању три помоћне хипотезе су у потпуности потврђене, једна је углавном потврђена, једна је дјелимично потврђена, а двије помоћне хипотезе нису потврђене.

На основу приказаних резултата методичког експеримента може се закључити да је главна хипотеза истраживања углавном потврђена, тј. да су реципирањем књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и ИРН) ученици експерименталних група (E1 и E2) углавном постигли боље образовно-васпитне резултате у односу на контролне групе (K1 и K2), односно ученике који су исте књижевне текстове реципирали у уобичајеној настави српског језика.

Стечена искуства у планирању, спровођењу и евалуацији експерименталног програма рецепције књижевних текстова у моделима развијајуће наставе (НРНС и РН) и утврђени индикатори повећаних образовно-васпитних ефеката исте, упућују на

потребе даљег истраживања овог проблема.

Узимајући у обзир величну узорка није било могућности да образовно-васпитни ефекти рецепције књижевних текстова у развијајућим моделима наставе доводе у директну везу са категоријама ученика (испотпросјечни, просјечни и натпросјечни). У наредним сличним истраживањима (са много већим узорком), било би интересантно истражити у којој мјери се остварују образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у моделима развијајуће наставе, искључиво у односу на поменуте категорије ученика.

Занимљиво би било истражити утицај рецепције књижевних текстова у другим развијајућим моделима (тј. другим иновативним наставним системима) на образовно-васпитна постигнућа ученика млађег школског узраста, а потом вршити међусобну компарацију њиховог дејства.

Ово спроведено методичко истраживање је поспијешило рецепцију књижевног текста у моделима развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика и створило могућности за самосталнију и свеобухватнију рецепцију књижевног текста у складу са развојним потенцијалима сваког ученика на постојећем нивоу и у зони наредног (блиског) развоја.

Углавном позитивни образовно-васпитни ефекти који су добијени након једногодишњег експерименталног програма, доказали су да се настава књижевности на млађем школском узрасту ученика може планирати, припремати, реализовати и вредновати у моделима развијајуће наставе.

Такве концептуалне модификације разредне наставе књижевности су значајан искорак у обогаћивању методичких сазнања о иновативној, рецепцијски фокусираној развијајућој разредној настави књижевности, а тиме и развоју савремене методике наставе књижевности, што пружа шире могућности интензивније и ефикасније рецепције књижевног текста од стране ученика, уз уважававање и стимулисање развоја њихових узрасних и персоналних индивидуалитета.

Кандидат је на крају закључио да резултати овог методичко-експерименталног истраживања отварају и друге проблеме које би било вриједно истражити у будућности, од којих су издвојени:

- образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста дјеце предшколског узраста,
- креативна рецепција књижевног текста са даровитим и талентованим ученицима млађег школског узраста,
- образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста примјеном рачунарских образовних софтвера и
- образовно-васпитна дјелотворност рецепције књижевног текста у осталим развијајуће усмјереним наставним системима и моделима дидактички утемељене иновативне наставе, као што су: проблемска, витагена, контекстуализована, стваралачка, интегрисана, инклузивна разредна настава књижевности.

1) Укратко навести резултате до којих је кандидат дошао;

2) Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући са резултатима других аутора и да ли је кандидат при томе испољавао довољно критичности;

3) Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и

практични допринос, као и који нови истраживачки задаци се на основу њих могу утврдити или назирати.

VII ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација мср Желимира Драгића представља научно дјело у којем су по први пут функционално повезани теорија рецепције, теорија развијајуће наставе и теоријска полазишта раније научно утемељених модела наставе различитих нивоа сложености и респонсибилне наставе. У синтетизованим теоријским основама апострофирање су развијајуће димензије тих иновативних модела наставе. Уз респектовање дидактичко-методичких, књижевнотеоријских, педагошко-психолошких научних сазнања, искуства и резултата претходних тангентних истраживања, конципирање су кохерентне теоријске основе, конкретизоване у врло прецизан експериментални фактор (рецепцију књижевних текстова у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика), а затим инвентивно креiran и провјерен тематски прикладан концепт једногодишњег методичког експеримента са паралелним групама испитаника. Анализа и компарација статистичких показатеља иницијалног, интермедијалног и финальног мјерења омогућиле су извођење научно поузданних генерализација о образовно-васпитним ефектима рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика, чиме су створене могућности за имплементацију ових резултата у актуелној наставној пракси, а дат је и допринос продубљивању научних сазнања методике наставе (конкретно методике разредне наставе српског језика и књижевности), па и научних утемељења иновативне наставе уопште.

На основу свега наведеног у Извјештају, Комисија даје позитивну оцјену за написану дисертацију и са задовољством предлаже Наставно-научном Вијећу Филозофског факултета и Сенату Универзитета у Бањој Луци да усвоје овај Извјештај и именују Комисију за јавну одбрану докторске дисертације мср Желимира Драгића, под називом *Образовно-васпитни ефекти рецепције књижевног текста у развијајућој настави на млађем школском узрасту ученика*.

- 1) Навести најзначајније чињенице што тези даје научну вриједност, ако исте постоје дати позитивну вриједност самој тези;
- 2) На основу укупне оцјене дисертације комисија предлаже:
 - да се докторска дисертација прихвати, а кандидату одобри одбрана,
 - да се докторска дисертација враћа кандидату на дораду (да се допуни или измијени) или одбија.

У Бањој Луци, Никшићу и
Београду, 6.2.2020. године.

ПОТПИСИ ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ:

1. Проф. др Миле Илић, предсједник

2. Доц. др Дијана Вучковић, члан

3. Доц. др Вишња Мићић, члан