



## РАЗУМЕВАЊЕ АТИПИЧНОГ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА И ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ\*

Аурел А. Божин\*\* и Вук Милатовић†

Учитељски факултет, Београд

*Анстракт.* У циљу стицања увида у разумевање књижевног текста и повезаност тог разумевања са школским постигнућем током првих година школовања, спроведено је испитивање на узорку од 152 ученика трећег и четвртог разреда из једне градске и једне сеоске школе. Након читања у себи одабраног атипичног одломка из једног књижевног текста, испитани ученици су попуњавали упитник конструисан за потребе овог истраживања полазећи од 11 категорија разумевања текста извојених на основу теорије разумевања и тумачења књижевних дела и важећег наставног плана. У првом делу испитивања задата је *Скала дечје оријентације* Малке Маргалит, а оцене су коришћене као мерило школског постигнућа. Резултати истраживања указују, између осталог, на то да закључивање на основу прочитаног текста представља највећу тешкоћу за трећак и четвртаке, односно да готово три четвртине њих нису у стању да одреде значење неких репрезентативних реченица из тог текста. У позитивном смислу је утврђено да готово три четвртине њих уочавају лепе песничке изразе и око 80% бар у извесној мери могу да препознају описе ликова, емоционалне ситуације и расположења, односно да открију значајне чињенице. Одговори на питања у вези са већином категорија разумевања текста су у значајној вези са школским успехом. Према очекивању, највеће корелације између вредности на категоријама разумевања текста су са оценама из српског језика. Парцијалне корелације између вредности на појединим категоријама разумевања текста и мера школског постигнућа (уз искључивање утицаја осећаја кохерентности) нису значајно различите од биваријатних. На основу добијених података аутори закључују да коришћени систем категорија може бити корисно средство за анализу разумевања књижевних текстова на млађем узрасту основне школе, односно да издвојено посматрање разумевања (атипичног) књижевног текста може допринети стицању бољег увида у детерминанте развоја школског постигнућа.

*Кључне речи:* језичка компетенција, разумевање прочитаног, разумевање књижевног текста, школско постигнуће, осећај кохерентности.

Убрзана промена, на боље или на горе, једна је од истакнутих одлика данашњег света. На то су одавно упозоравали филозофи (Berger, 1967), а истраживачи стреса су, са своје стране, оценили да је промена као

\* Рад представља модификовану верзију “Sprachkompetenzen und Schulleistung“ (Језичке компетенције и школско постигнуће) саопштеног на међународном скупу „Sprache lernen – Lernen durch Sprache“ који је одржан 22-23. јануара 2008. године у Берну, Швајцарска.

\*\* E-mail: aabozin@gmail.com

таква једна од најважнијих – можда чак и најважнија – димензија стресора (Воџин, 2001). У свакој земљи, а нарочито у земљама југоисточне Европе у којима је, као што је познато, у пуном јеку такозвана »транзиција«, планско трансформисање школства представља веома напорну промену коју многи доживљавају и као веома болну. У Србији је стање ствари још сложеније: реформа школе одиграва се у оквиру изузетно великих хроничних (ендо- и егзогених) притисака. У таквим околностима су се појавили и не баш задовољавајући резултати српских ученика на PISA испитивањима са међународним поређењем. Ти резултати као и боловски процес различито су коментарисани (Kuzmanović, 2008; Uzelac, 2007) и изазвали су различите акције и реакције. Увођење првог страног језика (већином енглеског, почевши од школске 2005/2006. године) од првог разреда основне школе, које је уследило након прилично живе дебате (Воџин, 2005) и немалог отпора, сигурно да треба сматрати за једну такву (ре)акцију.

У истраживању разумевања текста (Schnotz, 2006) и корелата тог разумевања (пре свега школског постигнућа) под овим новим околностима током првих година школовања ми смо видели изазов чији резултати могу допринети разјашњењу неких важних питања о којима се у Србији готово непрекидно жестоко расправља. Међутим, пре него што изнесемо наш методолошки поступак и неке од резултата нашег истраживања, желели бисмо да извршимо, у наставку, још нека прецизирања.

#### *Теоријско-методолошка претпоставка*

Разумевање прочитаног (Leseverständnis) одређује се као »компетенција да се из написаног увиђа смисаони садржај« (Rost & Schilling, 2006: 450) и често испитује помоћу сразмерно једноставних текстова код читача-почетника (већином ученика почетних разреда основне школе). Та компетенција се у многим приликама веома тешко може разграничити од разумевања текста и неки наши и страни аутори склони су да термине »разумевање прочитаног« и »разумевање текста« користе као синониме (Kintsch & Rawson, 2005; Milatović, 2005; Rost & Schilling, 2006). Термин »разумевање текста« означава *резултат* процеса »активне конструкције менталних репрезентација семантичке структуре текста« (Rost & Schilling, 2006: 450). Тако конципирано разумевање текста обично се испитује помоћу тежих текстова код испитаника са већом компетенцијом у погледу читања и писања – старији ученици, студенти и одрасли (Kintsch & Rawson, 2005; Milatović, 2005; Rost & Schilling, 2006). Имајући све то у виду сматрамо да треба правити разлику између

разумевања прочитаног (енгл. reading comprehension; нем. Leseverständnis) и разумевања текста (енгл. text comprehension; нем. Textverständnis). Надаље, с обзиром на то да се на језику са фонетским писмом као што је српски знатно лакше и брже стиче базична компетенција у погледу читања и писања, мишљења смо да је могуће и испитивање разумевања текста, а не само прочитаног, већ у млађим разредима основне школе (пре свега у трећем и у четвртом разреду) готово код свих ученика.

У стандардном приручнику развојне психологије на немачком језику (Oerter & Montada, 2008), Келер и Баумерт одређују *школско постигнуће* (Schulleistungen) као »декларативно и процедурално знање из различитих школских предмета [...] чије је стицање знатним делом свагда повезано са приликама за учење током стручне наставе. Канонизација знања може произаћи на основу курикулума (наставних планова), у последње време и на основу такозваних образовних стандарда« (Köller & Baumert, 2008: 735). Међутим, у овој и сличним дефиницијама не каже се ништа о продуктивној, креативној комбинацији декларативног и процедуралног знања која се очекује на једном вишем ступњу и која не би требало да буде важна само у професионалном животу већ и у многим ситуацијама у свакодневном животу. Поврх тога је раније школско постигнуће, са становишта развојне психологије, најбољи појединачни предиктор садашњег и будућег школског постигнућа (Helmke & Weinert, 1997). То значи да се школско постигнуће може третирати и као независна и као зависна варијабла. У салутогеном моделу (Antonovsky, 1987; Воџин, 2001) претходни школски успех може се одредити као генерализовани ресурс отпорности, а садашњи и будући школски успех као адаптациони исходи (Воџин, 2003). У том моделу осећај кохерентности (sense of coherence) представља централну варијаблу и требало би да буде у значајној вези са школским успехом и, у светлу наше дискусије, разумевањем књижевног текста.

Досадашња испитивања разумевања књижевних текстова код школске деце извршена су, са ретким изузецима, помоћу релативно једноставних и лакших књижевних текстова углавном наративне врсте (Kintsch & Rawson, 2005; Milatović, 2005). У нашем испитивању ишли смо корак даље од тога подстакнути, између осталог, околношћу да у Србији многи новији »алтернативни« уџбеници и читанке за млађи основношколски узраст садрже и неке прилично комплексне текстове, али се избор таквих текстова не образлаже озбиљним, научно добро утемељеним аргументима. Стога смо испитали како наши ученици млађег школског узраста схватају један релативно комплексан књижевни текст из пера Михаила Пупина (1858-1935), познатог америчког научника

српског порекла. Реч је о одломку из његовог аутобиографског списка *Са паињака до научењака*<sup>1</sup> за коју му је била додељена Пулицерова награда за 1924. годину. Намерно смо из тог списка изабрали одломак који је истовремено наративне и дескриптивне врсте и који је умногоме атипичан у поређењу са уобичајеним литерарним текстовима. Тиме смо хтели да сазнамо како се деца млађег школског узраста сналазе у једном тексту који изискује виши ниво доживљавања и разумевања. Другим речима, хтели смо да испитујемо способност ученика да разумеју књижевне текстове на једном вишем нивоу читања, доживљавања и разумевања. У извесном смислу могли бисмо окарактерисати наше испитивање као модалитет »тестирања граница постигнућа« (нем. *Austesten der Leistungsgrenzen*; енгл. *Testing-the-Limits*) (Baltes, 1990).

Да бисмо остали у блиском контакту са праксом, развили смо скуп од укупно 11 категорија или димензија разумевања књижевног текста. Категорије су наведене у Табели 1 и заснивају се на теорији разумевања и тумачења књижевних дела и важећем наставном плану (Kintsch & Rawson, 2005; Milatović, 2005; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Стога те категорије треба схватити као покушај операционализације једног рационалног приступа разумевању књижевних текстова. Поврх тога, те категорије су нека врста стандарда за разумевање књижевних текстова.

Табела 1: Категорије разумевања књижевног текста\*

Број	Категорија
1.	Откривање редоследа догађаја (1)
2.	Откривање значајних чињеница (2 и 3)
3.	Закључивање на основу прочитаног (4)
4.	Препознавање емоционалних ситуација, расположења (5 и 13)
5.	Препознавање описа ликова (6 и 9)
6.	Уочавање визуелних слика (7)
7.	Разликовање главних и споредних ликова (8)
8.	Препознавање приповедања у првом лицу (10)
9.	Одређивање значења реченица (11)
10.	Одређивање значења текста и уочавање порука (12)
11.	Уочавање лепих песничких израза (14)

\* Бројеви у загради односе се на редни број питања у Упитнику за процену категорија разумевања књижевног текста (в. Прилог)

Овде је важно да ли и у којој мери сви ученици знају како треба приступити конкретном задатку, то јест како треба разумети и тумачити је-

<sup>1</sup> Ради се о делу петог поглавља (»Први пут у Идвору после једанаест година«) који почиње реченицом »У Панчево су по мене дошли моја старија сестра и њен муж«, а завршава са »Чинило ми се да је то мучило моју мајку, те сам одлучио да будем врло пажљив у свом опхођењу са људима« (Pupin, 2006: 120-123).

дан атипичан књижевни текст. Бајка, басна, приповетка, епска песма, роман јесу типични књижевни текстови јер имају своја типична жанровска обележја и у њима се ученици, као што је познато, релативно добро сналазе (Milatović, 2005). Када им се пак понуди један атипичан текст, а то значи текст у ком се прожимају елементи свих или готово свих жанрова, са разумевањем и тумачењем иде знатно теже. Мишљења смо да би на таквим атипичним текстовима требало проверавати више нивое разумевања и тумачења књижевних текстова.

Са становишта теорије рецепције текста, ученици знају шта их очекује у жанровски типичним текстовима. Хоризонт очекивања у атипичним текстовима потпуно је другачији. С таквим текстовима можемо проверити у којој мери наши ученици могу да користе одређена знања, или колико могу да их примене на креативан начин (Milatović, 2005).

### Метод

*Субјекти.* Узорак је чинило 152 испитаника: по 76 ученика трећег (просечни узраст 9;6) и четвртог разреда (просечни узраст 10;5) једне градске (66 мушког и 56 женског пола) и једне сеоске (13 ученика и 17 ученица) основне школе.

*Инструменти и поступак испитивања.* Осећај кохерентности испитан је помоћу наше верзије *Скале децје оријентације (Children's Orientation Scale)* Малке Маргалит (Malka Margalit, 1999). Реч је о скали која је развијена полазећи од теоријског одређења осећаја кохерентности и скале Антоновског за процену тог осећаја код одраслих (Antonovsky, 1987). Састоји се из 16 ставки на које се одговор даје на скали од 1 (никад ми се не дешава) до 4 (увек ми се дешава) у односу на разне животне ситуације у којима долази до изражаја осећај кохерентности. Глобални скор за сваког испитаника на овој скали добија се сабирањем одговора – након инверзије кључа код седам ставки – на свим ставкама (већи скор представља јачи осећај кохерентности; теоретски распон: од 16 до 64). Скала децје оријентације је инструмент прихватљивих метријских карактеристика (Margalit, 1999) и у нашем испитивању била је и у функцији »психолошке припреме« за главни део испитивања.

У следећем, главном делу испитивања сваки ученик је добио одломак из поменутог Пупиновог аутобиографског списка на две стране формата А4 (в. фусноту 1) и *Упитник за процену категорија разумевања књижевног текста* (в. Прилог) који се састоји из 14 питања састављених на основу разликованих категорија разумевања књижевног текста прилагођених узрасту испитаника и коришћеном књижевном тексту.

Из података приказаних у другој колони Табеле 3 («Вредност») може се видети да су одговори на поједина питања из *Упитника за процену категорија разумевања књижевног текста* оцењени, у зависности од категорије, од 0 до 5, док су у Табели 1 наведени редни бројеви питања у вези са сваком од тих категорија. Као што се може закључити из тих табела, положај појединца на другој («Откривање значајних чињеница»), четвртој («Препознавање емоционалних ситуација, расположења») и петој («Препознавање описа ликова») категорији одређује се сабирањем бодова за по два питања (нпр. у случају друге категорије сабирањем бодова за одговоре на друго и треће питање из Упитника).

Задатак испитаника био је да најпре пажљиво читају у себи тај текст, а затим да дају одговоре на питања из Упитника. Сваки испитаник је током овог дела испитивања имао Пупинов текст пред собом и могао је да га, по потреби, поново прочита. Испитивање је обављено у другој половини децембра 2007. године и трајало је непуна три школска часа, с тим што је на првом часу задата *Скала децје оријентације* да би, након уобичајене школске паузе, следило испитивање разумевања књижевног текста.

Одговоре испитаника на *Упитнику за процену категорија разумевања књижевног текста* оценили су чланови нашег тима: један од нас двојице (В. М.) и две сараднице које су биле упознате са смислом и садржајем разликованих категорија разумевања књижевног текста. Корелације између тако добијена три низа процена су високе ( $r = 0.83$  до  $0.92$ ), а вредности за сваког испитаника на коришћеним категоријама представљају просеке за те три процене.

Подаци о оценама, као често коришћена мера *школског постигнућа* (Gent, 2006), узети су из ђачких књижица и школских дневника.

Уобичајени *социодемографски подаци* о испитаницима и њиховим породицама преузети су из школске документације и, у случајевима у којима је то било непоходно, добијени су од учитељица.

*Технике статистичке обраде података.* Поред фреквенција, процената и просечних вредности, рачунати су биваријатни Пирсонови коефицијенти корелације као и коефицијенти парцијалне корелације и њихова значајност.

### *Резултати истраживања*

У Табели 2 приказане су корелације између категорија разумевања текста. Као што се може видети из те табеле, корелације се крећу од 0.01 и -0.01 (између категорија «Откривање значајних чињеница» и «Закључи-

вање на основу прочитаног«, односно између »Закључивање на основу прочитаног« и »Уочавање визуелних слика«) до 0.48 (између »Откривање редоследа догађаја« и »Откривање значајних чињеница«;  $p=0.000$ ) и указују на релативну независност разликованих категорија код ученика и ученица трећег и четвртог разреда основне школе.

Табела 2: Интеркорелације категорија разумевања текста

Варијабла	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Откривање редоследа догађаја	1,00	0,48**	0,11	0,29**	0,36**	0,26**	0,29**	0,17*	0,19*	0,33**	0,25**
2. Откривање значајних чињеница		1,00	0,01	0,38**	0,35**	0,36**	0,35**	0,21**	0,21**	0,34**	0,26**
3. Закључивање на основу прочитаног			1,00	0,05	0,10	-0,01	-0,03	-0,03	0,32**	0,12	0,10
4. Препознавање емоционалних ситуација, расположења				1,00	0,27**	0,28**	0,14	0,13	0,16**	0,34**	0,38**
5. Препознавање описа ликова					1,00	0,31**	0,40**	0,18*	0,09	0,25**	0,21**
6. Уочавање визуелних слика						1,00	0,26**	0,24**	0,18*	0,35**	0,25**
7. Разликовање главних и споредних ликова							1,00	0,07	0,11	0,24**	0,09
8. Препознавање приповедања у првом лицу								1,00	-0,08	0,08	0,04
9. Одређивање значења реченица									1,00	0,29**	0,13
10. Одређивање значења текста и уочавање порука										1,00	0,26**
11. Уочавање лепих песничких израза											1,00

$N=151$ ; \*\* $p<0,01$ ; \* $p<0,05$

У Табели 3 приказане су фреквенције појединих (просечних) вредности на категоријама разумевања текста. Из те табеле може се видети да у једном атипичном тексту приближно трећина свих испитаних ученика уопште није успела да открије редослед догађаја, али ни да направи разлику између главних и споредних ликова. Исти број школске деце (58 или 38,4%) није био у стању да препозна приповедање у првом лицу, односно да одреди значење и уочи поруку једног таквог текста. Уочавање визуелних слика било је потпуно нерешив проблем за готово половину наших испитаника. Међутим, пада у очи чињеница да, за наше младе

субјекте, закључивање на основу прочитаног представља највећу тешкоћу као и то да готово три четвртине њих нису у стању да одреде значење неких репрезентативних реченица из тог текста. У позитивном смислу може се, на основу података приказаних у Табели 3, закључити да готово три четвртине испитаних ђака уочавају лепе песничке изразе и око 80% њих бар у извесној мери могу да препознају описе ликова, емоционалне ситуације и расположења, односно да открију значајне чињенице.

Табела 3: Фреквенције (f) појединих вредности на категоријама разумевања књижевног текста

Варијабла	Вредност	f	%
1. Откривање редоследа догађаја	0	50	33,1
	1	11	7,3
	2	25	16,6
	3	21	13,9
	4	29	19,2
	5	15	9,9
	Σ	151	100,0
2. Откривање значајних чињеница	0	32	21,2
	1	29	19,2
	2	27	17,9
	3	37	24,5
	4	26	17,2
	Σ	151	100,0
3. Закључивање на основу прочитаног	0	123	81,5
	1	25	16,6
	2	3	2,0
	Σ	151	100,0
4. Препознавање емоционалних ситуација, расположења	0	29	19,2
	1	55	36,4
	2	59	39,1
	3	8	5,3
	Σ	151	100,0
5. Препознавање описа ликова	0	25	16,6
	1	96	63,6
	2	30	19,9
	Σ	151	100,0
6. Уочавање визуелних слика	0	66	43,7
	1	26	17,2
	2	30	19,9
	3	29	19,2
	Σ	151	100,0
7. Разликовање главних и споредних ликова	0	51	33,8
	1	97	64,2
	2	3	2,0
	Σ	151	100,0



8. Препознавање приповедања у првом лицу	0	58	38,4
	1	93	61,6
	Σ	151	100,0
9. Одређивање значења реченица	0	111	73,5
	1	34	22,5
	2	6	4,0
	Σ	151	100,0
10. Одређивање значења текста и уочавање порука	0	58	38,4
	1	52	34,4
	2	41	27,2
	Σ	151	100,0
11. Уочавање лепих песничких израза	0	38	25,2
	1	113	74,8
	Σ	151	100,0

Само на две од укупно једанаест категорија разумевања текста могли смо да утврдимо статистички значајне разлике између трећег и четвртог разреда и то у оба случаја у корист првих: »Препознавање описа ликова« ( $p < 0.01$ ) и »Разликовање главних и споредних ликова« ( $p < 0.05$ ).

Ученице су постигле боље резултате од својих другова на пет од једанаест категорија (прва, друга, пета, осма и десета категорија), мада се очигледно не ради и о практично релевантним разликама.

Изненађујуће делује податак да су наши испитаници са села постигли значајно боље резултате на шест од укупно једанаест категорија разумевања текста (категирије 1, 2, 5, 6, 7 и 8) – налаз који што пре треба проверити у једном новом истраживању.

У Табели 4 наведене су корелације између категорија разумевања текста и оцена у садашњем разреду из српског, енглеског и математике као и просечног успеха у том разреду. Из те табеле се може видети да са изузетком реалција између скорава на категоријама »Закључивање на основу прочитаног« и »Препознавање приповедања у првом лицу« и оцена из српског, енглеског и математике, скорови на свим осталим категоријама разумевања текста су у значајној вези са школским успехом. Према очекивању, најјаче везе су оне између вредности на категоријама разумевања текста и оцена из српског језика. Међутим, опште узевши, ради се о slabим до умереним корелацијама које у најбољем случају ( $r = 0.47$  између »Откривања редоследа догађаја« и школског успеха на крају првог полугодишта садашњег разреда) указују на око 22% објашњене варијансе.

У овом контексту хтели бисмо да сигнализиремо и значајне корелације између четири од једанаест категорија разумевања текста и осе-

ћаја кохерентности (Табела 4). Уједно да наведемо и то да се корелације између тог осећаја и школског успеха крећу од 0.22 ( $p < 0.01$ ) са оценама из енглеског до 0.28 са оценама из српског језика.

Табела 4: Корелације категорија разумевања текста са школским постигнућем и осећајем кохерентности (SOC)

Варијабла	Оцене Српски садашњи разред	Оцене Енглески садашњи разред	Оцене Матем. садашњи разред	Општи Успех садашњи разред	SOC
1. Откривање редоследа догађаја	0,41**	0,34**	0,45**	0,47**	0,31**
2. Откривање значајних чињеница	0,45**	0,30**	0,35**	0,34**	0,15
3. Закључивање на основу прочитаног	0,13	0,07	0,04	0,12	0,04
4. Препознавање емоционалних ситуација, расположења	0,29**	0,20*	0,19*	0,22*	0,12
5. Препознавање описа ликова	0,33**	0,20*	0,23*	0,29**	0,15
6. Уочавање визуелних слика	0,41**	0,27**	0,30**	0,39**	0,24**
7. Разликовање главних и споредних ликова	0,34**	0,26**	0,28**	0,31**	0,15
8. Препознавање приповедања у првом лицу	0,17	-0,01	0,10	0,18*	0,20*
9. Одређивање значења реченица	0,28**	0,28**	0,28**	0,32**	-0,01
10. Одређивање значења текста и уочавање порука	0,39**	0,30**	0,34**	0,43**	0,22**
11. Уочавање лепих песничких израза	0,11	0,24*	0,10	0,21*	0,15
N	114	112	114	131	149

\*\* $p < 0.01$ ; \* $p < 0.05$

Имајући све то у виду, наметнула се потреба за искључивањем утицаја осећаја кохерентности између разумевања књижевног текста и школског постигнућа израчунавањем коефицијената парцијалне корелације. Део корелације између скорова на појединим категоријама разумевања текста и школског успеха, који преостаје након искључивања утицаја осећаја кохерентности, креће се од 0.02 до 0.41 и ни у једном случају се значајно не разликује од горенаведених биваријантних корелација. Стога израчунате коефицијенте парцијалне корелације посебно не наводимо.

#### Дискусија и закључак

Систем категорија који смо користили у овом истраживању очигледно се показао као корисно средство за анализу разумевања књижевних текстова на млађем узрасту основне школе, првенствено због тога што може да пружа релативно издиференциран увид у то разумевање. Наиме, избором једног прилично комплексног, атипичног текста хтели смо,

као што смо назначили у теоријско-методолошком делу овог рада, да испитујемо горњу границу разумевања текста у нижим разредима основне школе, пре свега у школама у којима се ради са »алтернативним« уџбеницима и читанкама.

Са изузетком »Закључивања на основу прочитаног«, испитивана школска деца била су бар у извесној мери у стању да разумеју атипични одломак коришћен у овом истраживању. Чини се да је успех испитиване школске деце у знатној мери одређен досегнутим нивоом когнитивног развоја (евидентно пре свега код »Закључивања на основу прочитаног«) и да би то говорило у прилог могућој примени овог поступка за утврђивање интелектуалне даровитости. Стога ћемо знатно потпунији увид у ту релацију имати након укључивања у анализу и скорова на Гудинаф-Харисовом тесту цртања људске фигуре који је задат испитаницима недељу дана касније.

Значајно бољи резултати сеоске школске деце на шест од укупно једанаест категорија разумевања текста је налаз који би требало, у случају његове потврде током даљег истраживања, доводити у везу са стварним разликама између градских и сеоских школа. Традиционалнији начин рада у сеоским него у градским школама и величина одељења (готово двоструко већи број ученика у градској него у сеоској школи) су две такве разлике које одмах падају у очи. Међутим, као што смо истакли у претходном одељку, тај налаз треба што пре проверити у једном новом истраживању.

»Разматрање само једног исечка, или чак само једне изоловане детерминанте школског постигнућа увек је повезано са опасношћу непромишљених (*kurzschlüssiger*) интерпретација и погрешних спецификација« – опомињу нас Хелмке и Шрадер (Helmke & Schrader, 2006: 83). Ипак, нама се чини да је разумевање комплекснијих текстова (атипични текстови су добар пример за то) сувише често заборављена и запостављена детерминанта, а не само аспект школског постигнућа (Helmke & Weipert, 1997). Разумевање текста може, као значајна компонента језичке компетенције, деловати као неиздиференциран аспект претходног школског успеха, али би његово издвојено посматрање несумњиво допринело, по нашем мишљењу, стицању бољег увида у детерминанте развоја школског постигнућа. Осећај кохерентности се и у овом као и у неким ранијим испитивањима (Vožin, 2007) показао као значајна појединачна детерминанта школског постигнућа. Међутим, значај корелација између осећаја кохерентности и неких од категорија разумевања текста требало би на крају – као и све наведене податке – проверити (мултиваријатно) бар на два нивоа анализе у оквиру целокупног истраживања.

ПРИЛОГ  
УПИТНИК ЗА ПРОЦЕНУ КАТЕГОРИЈА РАЗУМЕВАЊА  
КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

1. Наведи пет догађаја из овог текста оним редом како их је писац видео и описао.
2. Наведи три најважнија детаља у овом тексту.
3. Наведи најважнији тренутак у сусрету с мајком.
4. Шта закључујеш из Пупиновог разговора с мајком?
5. Каква расположења преовлађују у овом тексту?
6. Шта Пупин истиче у опису мајке?
7. Које делове природе наводи писац?
8. Ко су главни ликови у овом тексту?
9. Шта Пупин описује у току израде ликова? Заокружи тачан одговор:
  - а) само спољашњи изглед,
  - б) само расположења и осећања,
  - в) спољашњи изглед, расположења и осећања.
10. У овом тексту приповедач:
  - а) говори у своје име,
  - б) говори о ономе што се десило другима.
11. Шта значи реченица: »Како је дивна снага суза и како јасне постају наше визије када поток суза разбистри наша осећања«?
12. Откриј најмање две значајне поруке у овом тексту.
13. Шта је подстакло писца да каже: »Био сам дубоко узбуђен«?
14. Препиши реченицу која ти се највише свиђа.

*Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту »Промене у основношколском образовању – проблеми, циљеви, стратегије«, број 149055 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

*Коришћена литература*

- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. SanFrancisco: Jossey-Bass.
- Baltes, P.B. (1990): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze, Psychologische Rundschau*, 41, 1-24.
- Berger, G. (1967): *L'homme moderne et son éducation: psychologie et éducation*. Paris: PUF.
- Božin, A.A. (2001): *Ličnost i stres: osećaj koherentnosti i prevladavanje stresa u uslovima društvene krize*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača i Odeljenje Učiteljskog fakulteta.
- Božin, A.A. (2003): *Školski uspeh kao psihološki problem, Pedagoška stvarnost*, 49, 5-6, 499-509.

- Božin, A.A. (2005): *Uvod u psihologiju školskog detinjstva*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Božin, A.A. (2007): Ličnost i školski uspeh tokom školskog detinjstva; u I. Radovanović i B. Trebješanin (prir.): *Didaktičko-metodički aspekti u osnovnoškolskom obrazovanju* (41-47). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Helmke, A. & F.E. Weinert (1997): Bedingungsfaktoren Schulischer Leistungen; in F.E. Weinert (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Kintsch, W. & K.A. Rawson (2005): Comprehension; in M.J. Snowling & C. Hulme (eds.): *The science of reading: a handbook* (209-226). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Köller, O. & J. Baumert (2008): Entwicklung Schulischer Leistungen; in R. Oerter & L. Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, 6. Aufl. (735-768). Weinheim: Beltz PVU.
- Kuzmanović, D. (2008): Ispod međunarodnog proseka, *Psihološke novine*, 314, str. 6.
- Margalit, M. (1999): *How I Feel? Children's Orientation Scale*. Tel Aviv: Tel Aviv University.
- Milatović, V. (2005): *Metodika nastave početnog pisanja i čitanja: udžbenik za studente učiteljskih fakulteta i za nastavnike*. Beograd: Topy.
- Oerter, R. & L. Montada (2008): *Entwicklungspsychologie*, 6. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.
- Perfetti, C.A., N. Landi & J. Oakhill (2005): The acquisition of reading comprehension skill; in M.J. Snowling & C. Hulme (eds.): *The science of reading: a handbook* (227-247). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Pupin, M. (2006): *Sa pašnjaka do naučenjaka*. Beograd: ZUNS.
- Rost, D.H. & S.R. Schilling (2006): Leseverständnis; in D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 3. Aufl. (450-460). Weinheim: Beltz PVU.
- Schnotz, W. (2006): Textverständnis; in D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 3. Aufl. (769-778). Weinheim: Beltz PVU.
- Tent, L. (2006): Zensuren; in D.H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 3. Aufl. (873-880). Weinheim: Beltz PVU.
- Uzelac, M. (2007): »Bolonja« nemoguća misija; u R. Grandić, G. Gojkov, V. Bandur, M. Uzelac, A. Božin, M. Kundačina i A. Negru: *Metapedagoške rasprave: metodološki momenti* (81-95). Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Примљено 02.03.2009; прихваћено за штампу 11.05.2009.

Aurel A. Bozin and Vuk Milatovic  
 COMPREHENSION OF ATYPICAL LITERARY TEXT  
 AND SCHOLASTIC ACHIEVEMENT

*Abstract*

With the aim of gaining insight into literary text comprehension and the linkage between that comprehension and scholastic achievement during the first years of schooling, a research was conducted on the sample of 152 third and fourth grade pupils from one urban and one rural school. After having read silently a selected atypical excerpt from one literary text, interviewed pupils filled out the questionnaire constructed for the purposes of this research starting from the 11 categories of text comprehension singled out based on the theory of comprehension and interpretation of literary text and the current curriculum. In the first part of the research we applied the *Children's orientation scale* by Malka Margalit, and school marks were used as a measurement of scholastic achievement. Research results point out that, among other things, inferring on the basis of what has been read poses the greatest difficulty for third and fourth graders, that is, that almost three quarters of them are not capable of determining the meaning of some representative sentences from that text. In the

positive sense, it was established that almost three quarters of them perceive beautiful poetic expressions and about 80% of them can at least to a certain extent recognise character descriptions, emotional situations and moods, that is, discover significant facts. Answers to the questions regarding the majority of categories of text comprehension are significantly correlated with scholastic achievement. As expected, the highest correlations between the measures on text comprehension categories are with the marks in native (Serbian) language. Partial correlations between the measures on certain categories of text comprehension and measurements of scholastic achievement (excluding the influence of feeling of coherence) are not significantly different from bivariate. Based on the obtained data, authors conclude that the utilised system of categories can be a useful tool for analysing literary text comprehension at younger primary school age, that is, that separate observation of comprehension of (atypical) literary text can contribute to gaining a better insight into determinates of development of scholastic achievement.

*Key words:* language competencies, reading comprehension, literary text comprehension, scholastic achievement, sense of coherence.

Аурел А. Божин и Вук Милатовић  
ПОНИМАНИЕ АТИПИЧНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА  
И ШКОЛЬНОЕ ПОСТИЖЕНИЕ  
*Резюме*

В целях получения представления о понимании литературного текста и о его взаимосвязанности со школьным постижением на протяжении первых лет обучения, проведено исследование на корпусе 152 учащихся третьих и четвертых классов двух школ – одной в большом городе и другой в селе. После чтения про себя специально отобранного атипичного отрывка из одного литературного текста, учащиеся заполняли вопросник, конструированный для нужд данного исследования, исходя из 11 категорий понимания текста, выявленных на основании теории понимания и истолкования литературных произведений и на основании актуальной учебной программы. В первой части исследования использовалась *Шкала детской ориентации* Малки Маргалит, причем отметки использовались как мерило школьного постижения. Результаты исследования указывают, между прочим, на то, что выделение выводов на основании прочитанного представляет наибольшую трудность для учащихся третьих и четвертых классов, т. е. что 75% испытуемых были не в состоянии определить значение некоторых представительных предложений из текста. В положительном смысле выявлено, что почти 75% опрошенных замечают прекрасные поэтические выражения и что приблизительно 80% хотя бы в некоторой мере могут опознать описания персонажей, эмоциональные ситуации и настроения, т. е. открывать важные факты. Ответы на вопросы в связи с большинством категорий понимания текста находятся в значительной взаимосвязи со школьной успеваемостью. Как и ожидалось, наибольший уровень корреляции между результатами в связи с категориями понимания текста достигается с отметками по родному (сербскому) языку. Частичные корреляции между постижениями в связи с отдельными категориями понимания текста и измерениями школьного постижения (причем исключается влияние чувства когерентности) не отлича-

ются в значительной мере от бивариантных. На основании полученных данных авторы приходят к выводу, что использованная система категорий может служить полезным средством анализа понимания литературных текстов младшими школьниками, т. е. что отдельное рассмотрение понимания (атипичного) литературного текста может содействовать лучшему пониманию определяющих факторов развития школьного постижения.

*Ключевые слова:* языковые компетенции, понимание прочитанного, понимание литературного текста, школьное постижение, чувство когерентности.