

## РАЗУМЕВАЊЕ ТЕКСТА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

**Апстракт** У раду се разматра проблем разумевања прочићаног и допринос методичке апаратуре у читањци разумевању прочићаног текста у настави књижевности у млађим разредима основне школе. Техником анализе садржаја методичке апаратуре у осам читанки за четврти разред основне школе, које су одобрене за употребу у настави у школској 2014/2015. години и анкетирањем 350 учитеља из 33 основне школе из 11 уједначених округа у Републици Србији испитије се: (а) у којој мери садржај уџбеника српског језика за млађе разреде основне школе пружа могућности за разумевање књижевне текстуре; (б) у којој мери учитељи уважавају постојеће за разумевање књижевне уметности даје у читањци, као извор за припремање наставе књижевности. Резултати испитивања показују да се велики број налова у читанкама односи на разумевање прочићаног, али да су налози који се односе на поједине категорије разумевања неравномерно заступљени у методичкој апаратури. С друге стране, више од половине анкетираних учитеља као извор за припремање наставе књижевности користе методичку апаратуру из читанке, како оне коју је одабрао за употребу у одређеном разреду иако и осталих читанки за њих разред.

**Кључне речи:** методичка апаратура, читанка, настава књижевности, српски језик, основна школа.

### Увод

Унапређивање читалачких компетенција истиче се као значајна потреба савременог човека, а, у складу с тим и као важан задатак школе. Квалитет ученичке рецепције књижевне уметности условљен је квалитетом наставне комуникације са текстом, а, с друге стране, условљава ниво и квалитет развоја сазнајне, афективне и вредносне димензије личности ученика, ниво читалачких интересовања, читалачке културе и културе уопште. Поједини аспекти читалачких компетенција нашли су своје место у међународним и националним тестирањима која се односе на унапређивање квалитета образовања уопште, а које се баве проблемима читања и дефинисања функционално интегрисаних знања и вештина у области читања (PISA, PIRLS, NAEP). У циљу унапређивања читалачких компетенција ученика, област читање и разумевање прочитаног укључена је у Образовне стандарде (2011).

<sup>1</sup> E-mail: daliborka.puric@gmail.com

## Теоријска полазишта истраживања

Разумевање прочитаног представља важан задатак наставе на почетку школовања (Guthrie et al., 2004), постаје нарочито значајно у старијим разредима основне школе (Sweet & Snow, 2003) и представља основу за постизање успеха у учењу у средњој школи (Kirsch et al., 2002). Проблем разумевања прочитаног као основни елемент сазнавања књижевног дела представља предмет интересовања истраживача различитих усмерења, па је у теоријским и емпиријским проучавањима различито одређиван и различито тумачен. Сумирајући теоријска промишљања (Bajšanski, 2004; Janičijević, 2007; Pejić i sar., 2009; Plut, 2003; Ristić i Radić Dugonjić, 1999; Solar 2004; Trebješanin, 2000; Vigotski, 1996; Элконин 1991), може се закључити да је разумевање прочитаног књижевног текста сложен мисаони процес који одликује следеће:

- представља активан процес увиђања, осмишљавања, повезивања, који резултира укључивањем новог и непознатог у постојећи систем познатих садржаја;
- заснива се на интегрисању информација из текста који се чита са читаочевим претходним знањем, искуством и ставовима у јединствену значењску целину;
- укључује низ процеса који се одвијају на неколико различитих нивоа, који су у сталној интеракцији и који теку у оба смера – од најмањих значењских јединица до нивоа текста, односно од текста као сложене, естетски функционалне целине до текстуалних исечака;
- подразумева генерисање различитих врста закључака, неопходних за успостављање локалне и глобалне кохерентности, како током тако и након читања;
- условљено је смислом текста и очекивањима читаоца од текста, при чему читалац може прилагођавати своје активности у току читања процесу разумевања;
- при разумевању виртуелног света књижевног текста, као и при разумевању свакодневног искуства читалац истовремено прати више димензија искуствене реалности: простор, време, узрочност, ликове, њихове циљеве и планове.

Разумевање прочитаног књижевног текста није поступно спознавање значења у линеарном низу, нити просто додавање појединих семантема, већ се остварује на принципу сложене интерференције различитих слојева, на основу њиховог прожимања и међусобног деловања (Purić, 2015).

Полазећи од лингвистичких и психолошких разматрања проблема разумевања, а уважавајући особености наставе књижевности, одлике сазнајног развоја ученика млађег школског узраста, као и специфичности природе књижевне уметности, операционализовали смо појам разумевања прочитаног. Разумевање прочитаног може се посматрати на три нивоа: (1) разумевање речи у тексту; (2) разумевање информација из текста; (3) разумевање односа у тексту. Разумевање речи у тексту обухвата: (а) разумевање основног значења; (б) разумевање пренесеног значења; (в) разумевање мишљења и ставова аутора. Разумевање информација из текста укључује три основна нивоа анализе, који се заснивају на добијању одговора на питања: (а) ко/шта (ликови, догађаји); (б) где, када, како (хронотоп, начин); (в) зашто (узрочност на локалном нивоу, која се односи на податке, не и на односе). Разумевање односа у тексту обухвата

категорије које се крећу у релацијама: (а) узрок–последича; (б) циљ, намера – средство; (в) главно–споредно; (г) експлицитно–имплицитно. Наведена операционализација појма разумевања прочитаног представља једну од могућих, а има за циљ да допринесе: (а) остваривању задатака наставе књижевности; (б) вредновању остварености постављеног циља и задатака наставе; (в) побољшању квалитета наставне комуникације с књижевним текстом; (г) унапређивању квалитета рада учитеља.

У новије време пажња истраживача се све више усмерава ка идентификовању ефикасних наставних стратегија читања које повећавају ученичко разумевање прочитаног (Block & Pressley, 2002; Duke & Pearson, 2002). Програмски циљеви и задаци наставе књижевности који се односе на разумевање прочитаног остварују се и посредством читанке, као специфичног уџбеника који „својим функцијама утиче не само на усвајање знања и развијање способности из одређене наставне области, већ и на развијање личности ученика, комуникацију, самосталност, креативност, културни идентитет и развијање навика“ (Cvetanović, 2007: 80). Садржај читанке условљен је васпитно-образовним циљевима савремене школе, захтевима наставног програма, специфичношћу књижевних садржаја, развојним карактеристикама ученика којима је намењена (рецептивним и когнитивним могућностима), концепцијом аутора.

Поред књижевноуметничког текста који представља основу, значајан садржински елемент читанке је методичка апаратура, која обухвата: (1) питања, задатке, усмерења, подстицаје, дефинисане као налоге или захтеве; (2) објашњења речи и књижевних појмова и (3) остале садржаје који су у функцији проучавања књижевног дела, а посредством које се „ученик уводи у тајне доживљавања, разумевања и тумачења дела, чиме се остварују објективни услови за развој субјективних стваралачких потенцијала ученика“ (Purić i Stojanović, 2013: 389). Методичка апаратура интегрише различите врсте садржаја који подстичу, усмеравају и упућују ученике у литерарно-естетску комуникацију, чиме се остварују задаци наставе књижевности, како они који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевноуметничких дела тако и васпитно-образовне интенције ширег опсега, које превазилазе предметне, разредне, па и институционалне оквире, као што су развијање осећаја за аутентичне естетске вредности, упознавање, развијање и чување националног и културног идентитета, неговање културне баштине, васпитавање у духу највиших моралних вредности (хуманизма, патриотизма, алтруизма и слично) (*Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2006). У том смислу, функција методичке апаратуре је веома сложена и не може се свести на испуњавање програмских захтева на било ком нивоу. Ако се одређују према критеријуму основних смерница које пружају за остваривање различитих васпитно-образовних задатака, као и према томе како утичу на развијање опште културе ученика, основне функције методичке апаратуре су: рецептивна, сазнајна, трансмисивна, делотворна, интегративна, стваралачка, језичка, развојна и васпитна (Cvetanović, 2007).

Пошто систематично и поступно увођење ученика у свет књижевне речи започиње са читанком, која посредством методичке апаратуре подстиче и усмерава проучавање књижевног дела у настави, желели смо да утврдимо у којој мери овај садржински елемент читанке доприноси разумевању књижевног дела у настави у млађим разредима основне школе.

## Методологија истраживања

У циљу испитивања доприноса читанки за млађе разреде основне школе разумевању књижевног дела, формулисани су следећи истраживачки задаци: (а) у којој мери су питања, задаци, усмерења, подстицаји који се односе на разумевање књижевног дела заступљени у читанкама за четврти разред основне школе; (б) у којој мери учитељи користе методичку апаратуру у читанци као извор за припремање наставе књижевности.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе, а обављено је техником анализе садржаја и анкетирањем. Анализом садржаја методичке апаратуре у читанкама идентификоване су категорије разумевања књижевног текста: (1) разумевање речи у тексту: (а) разумевање основног значења, (б) разумевање пренесеног значења, (в) разумевање мишљења и ставова аутора; (2) разумевање информација из текста: (а) ко/шта, (б) где, када, како, (в) зашто; (3) разумевање односа у тексту: (а) узрок–последича, (б) циљ, намера – средство, (в) главно–споредно, (г) експлицитно–имплицитно. Као инструменти истраживања коришћени су протокол анализе садржаја и анкетни упитник затвореног типа, којим је испитивана заступљеност појединих извора за припремање наставе књижевности. Истраживање је било анонимно, како би се избегло давање пожељних одговора.

Узорак истраживања чинили су узорак учитеља и узорак уџбеника. Узорак учитеља одабран је из популације запослених школске 2011/2012. године у основним школама у Републици Србији и чинило га је 350 учитеља из 33 основне школе из једнаест управних округа. Узорак уџбеника чинило је осам читанки које су одобрене за употребу у четвртом разреду основне школе за школску 2014/2015. годину.

Добијени подаци из протокола анализе и анкетног упитника обрађени су у статистичком пакету IBM SPSS Statistics 20, а исказани су статистичким мерама пребројавања, релативног односа и просека.

## Резултати истраживања и дискусија

### *Читанке за четврти разред у функцији разумевања књижевности у настави књижевности*

Резултати анализе заступљености питања, задатака, усмерења, подстицаја који се односе на разумевање књижевног текста у читанкама за четврти разред основне школе показују да ова категорија чини нешто више од половине укупног броја налога (51,01%), то јест 66,35% налога који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног текста.

Посматрајући заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја који се односе на поједине нивое разумевања, уочава се да је најзаступљенији ниво разумевање информација из текста (2.279 или 85,36%), док су категорије разумевање односа у тексту (204 или 7,64%) и разумевање речи (187 или 7,0%) заступљене у знатно мањем обиму и са малом разликом у броју питања (табела 1). Резултати анализе квалитета

уџбеника за млађи основношколски узраст које наводе Мркаљ и Плут такође показују да је једна од најзаступљенијих категорија разумевања проналажење информација у тексту (Mrkalj i Plut, 2007).

Табела 1. Заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја према категоријама разумевања текста у читанкама за четврти разред

Нивои разумевања	Категорије разумевања	f	%
Разумевање речи	Основно значење	77	2,88
	Пренесено значење	71	2,66
	Мишљења и ставови аутора	39	1,46
Укупно:		187	7,00
Разумевање информација	Ко, шта; афирмација – негација	1141	42,73
	Где, када, како	712	26,67
	Зашто	426	15,96
Укупно:		2279	85,36
Разумевање односа	Узрок – последица	54	2,02
	Циљ, намера, средство	62	2,32
	Главна – споредно; Експлицитно – имплицитно	88	3,3
	Укупно:	204	7,64
Укупно:		2670	100

Разлика у заступљености појединих категорија већа је него у збирном прегледу по нивоима разумевања. На разумевање речи, мишљења и ставова аутора односи се 39 или 1,46%, а на разумевање информација – ко, шта; афирмација, негација односи се 1.141 или 42,73% налога. Разумевање – где, када, како заступљено је са 712 или 26,67%, а разумевање – зашто са 426 или 15,96% питања, задатака, усмерења, подстицаја. Разлика у заступљености категорија основног и пренесеног значења је незнатна – основно 77 или 2,88%, а пренесено 71 или 2,66% питања. Заступљеност категорија у оквиру разумевања односа прилично је уједначена, али уочава се неуједначеност у односу на остале категорије. Овакви резултати указују на то да су налози који се односе на разумевање књижевног текста неравномерно заступљени према категоријама разумевања у читанкама за четврти разред основне школе.

Из методичке апаратуре у читанкама за четврти разред издвојили смо примере налога који се односе на поједине категорије разумевања књижевног текста.

(а) Разумевање речи – основно значење:

*Шт̄а значи да се момак и девојка „нагђњевају“?* (Орачић Nikolić i Pantović, 2007: 94)

*Шт̄а значи реч наука и како је она наст̄ала?* (Todorov i sar., 2007: 61)

*Поїледај у Речнику шт̄а значи „адамско колено“ и објасни зашт̄о за Ковиљку кажу да је „адамско колено“* (Arandjelović, 2007: 61)

(б) Разумевање речи – пренесено значење:

*Шт̄а значи биџи „доброј срца“?* (Џук i Petrović Perić, 2008: 46)

*Неке речи ујошребљене су у пренесеном значењу. На пример, каже се да је њаук „срце у њанане ниши прео/у мрежу ја сџворио свеја“.*

*Како разумеш ове сџихове?* (Ораџић Nikolić i Pantović, 2007: 19)

(в) Разумевање речи, мишљења и ставова аутора:

*Шџа мислиш: зашџо њисаџ њореди друјарсџиво са војничком храброшџу?* (Todorov i sar., 2007: 5)

*Пријоведач каже: „Тада му не бих њричао ни о змијском цару, ни о њрашуми, ни о звездама. Сџусџиво бих се до њеја. Говорио бих му о бриџу, о њолфу, о њолиџици и о машинама“. Шџа значи „њричаџи о звездама“, а шџа „сџусџиџи се до њеја“ (са њговорника) ња му њовориџи о бриџу, њолфу...? (Trnavac, 2008: 93)*

Категорија разумевање речи заступљена је у најмањој мери у укупном броју налога у читанкама који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног текста. С обзиром на то да је разумевање речи предуслов разумевања прочитаног уопште, аутори уџбеника, а и учитељи у непосредној пракси требало би више пажње да посвете богађењу ученичке лексике, што представља и један од програмских захтева наставе књижевности.

Налози који се односе на разумевање информација из текста најзаступљенији су у односу на остале категорије разумевања књижевног текста у анализираним читанкама. Али, пошто разумевање информација из текста одговара препознавању и присећању као нижим нивоима квалитета знања, значај ове категорије разумевања у контексту остваривања задатака наставе књижевности није велики. Ова врста налога прилагођена је и најслабијим ученицима, па би мотив постигнућа могао бити један од разлога оправданости доминације питања, задатака, усмерења, подстицаја која се односе на разумевање информација из текста.

Из методичке апаратуре у читанкама за четврти разред издвојили смо примере налога за сваку од категорија разумевања информација из текста.

(а) Разумевање – ко, шта:

*Ко је ухваџиво Сџарој Вујагина и њејове синове?* (Arandelović, 2007: 51)

*Ко је Пејелуји њомајао у обављању њослова?* (Џук i Petrović Perić, 2008: 31)

*Шџа је Свејлоока замолила малој сџаклара у њричи „Сџакларева њубав“?* (Žeželj Ralić, 2006: 45)

*Шџа необично ради њрећи каџеџан?* (Todorov i sar., 2007: 18)

(б) Разумевање – где, када, како:

*Где живи њлави зеџ?* (Џук i Petrović Perić, 2008: 69)

*Када се Сџефан њрви њуџ суочио са неусџехом?* (Žeželj Ralić, 2006: 78)

*Како је њочело њријаџељсџиво између свиџа и воденичара?* (Žeželj Ralić, 2006: 11)

(в) Разумевање – зашто:

*Зашџо су два друја „куђа у разрегу“?* (Todorov i sar., 2007: 5)

*Зашџо лисиџа није њоверовала да је лав болесџан?* (Arandelović, 2007: 27)

*Зашџо је њудима било важно да њевају док раге?* (Marinković i Marković, 2007: 34)

Разумевање односа у тексту у значењском смислу представља најсложенију и за ученика најзахтевнију категорију налога који се односе на разумевање књижевног

текста. Примери налога за разумевање узрока и последице, циља, намере и средства, главног и споредног, експлицитног и имплицитног наведени су у прегледу који следи.

(а) Разумевање: узрок–последица:

*Наведи узрок неслоје између медведа, свиње и лисице. Заокружи одговор за који мислиш да је њачан.*

А) Лисица је њражила да добије више жиња од свих.

Б) Мајарац није њраведно њоделио жињо.

В) Свиња је њражила да се њој да слама. (Marinković i Marković, 2007: 36)

*Зашињо је Трнова Ружица њала у сњојгодишњи сан?* (Popović, 2007: 109)

*Зашињо је оњац младој Вука врањо из манасњира у село?* (Trnavac, 2008: 33)

(б) Разумевање: циљ, намера, средство:

*Зашињо Цињанин назива куњца „мој њријане, куме, мој њолубе“?* (Todorov i sar., 2007: 78)

*Објасни зашињо су се надњевали момак и девојка.* (Marinković i Marković, 2007: 33)

*Како је лав њокушао да њревари лисицу?* (Arandžević, 2007: 27)

(в) Разумевање: експлицитно–имплицитно:

*Шња њоказује раскошна одећа хајдука?* (Todorov i sar., 2007: 42)

*Ако злањо јајње њредсњавља божју њомоћ којом Расњко њобеђује вука, шња он-да може њредсњављати вук?* (Ораћић Nikolić i Pantović, 2007: 82)

*Која Фолкова осењања зањажаш у реченици: „Загржавајући гах, док му је срце снажно луњало, Фолко се лањано њодуже.“* (Marinković i Marković, 2007: 17)

Иако је значај категорије разумевања односа у тексту за разумевање прочитаног велики, процентуална заступљеност налога који се односе на ову категорију разумевања је мала. С обзиром на то да је књижевност значајан извор сазнања, разматрање проблема који припадају овој категорији може имати позитиван трансфер за сазнавање уопште. Отуда препорука и ауторима уџбеника и учитељима да више пажње посвете разматрању односа у књижевном тексту.

Питања, задаци, усмерења, подстицаји који се односе на разумевање књижевног текста су разноврсни и чине више од половине (51,01%) од укупног броја налога у читанкама за четврти разред основне школе. Ако се има у виду значај категорије разумевања за проучавање књижевног дела, добијени подаци су очекивани. Међутим, највећи број налога односи се на разумевање информација из текста (85,36%), што је основни ниво разумевања. Разумевање односа у тексту, као важан аспект разумевања за ученике млађег школског узраста (Mrkalj i Plut, 2007), и разумевање речи као основни предуслов разумевања (Plut, 2003) нису довољно заступљени у анализираним читанкама. Дакле, иако се велики број питања, задатака, усмерења, подстицаја односи на разумевање прочитаног, поједине категорије разумевања неравномерно су заступљене.

Педагошке импликације овог истраживања односе се на повећавање броја налога у оквиру методичке апаратуре у читанкама за четврти разред из категорије разумевања речи и разумевања односа у тексту, што се може објаснити чињеницом да „за узраст десетогодишњака ова два аспекта разумевања текста и јесу најважнија“ (Mrkalj i Plut, 2007: 85). Пошто од методичке апаратуре зависи укупна комуникација

ученика с уџбеничким материјалом (Трнавас, 1999), повећавање броја налога у методичкој апаратури у читанкама који се односе на разумевање речи и односа у тексту представљало би значајан позитиван искорак и у том правцу.

### *Методичка апаратура у читанци у функцији припремања учитеља за наставу књижевности*

У циљу испитивања колико учитељи уважавају подстицаје за разумевање књижевне уметности дате у читанци, истраживано је које изворе за припремање наставе књижевности учитељи највише користе. Понуђени су следећи извори: читанка одабрана за употребу у настави за одређени разред; остале читанке за одређени разред; остала методичка литература; књижевна научна литература. Од учитеља је тражено да бројевима од 1 до 4 означе по заступљености наведене изворе за припремање наставе књижевности, почев од оног који најчешће користе. На основу израчунатих средњих вредности одређен је ранг за сваки од назначених извора, а резултати су приказани табеларно.

Табела 2. Ранг појединих извора за припремање наставе књижевности

Извори	1.	2.	3.	4.	Скор	Средња вредност	Ранг
Одабрана читанка	117 33,4%	108 30,9%	76 21,7%	49 14%	993	2,84	I
Остале читанке	82 23,4%	94 26,9%	89 25,4%	85 24,3%	873	2,49	II
Остала методичка литература	65 18,6%	59 16,8%	112 32%	114 32,6%	775	2,21	IV
Књижевна научна литература	86 24,6%	89 25,4%	73 20,9%	102 29,1%	859	2,45	III

Читанка одабрана за употребу у настави за одређени разред представља најчешће коришћени извор за припремање учитеља за наставу књижевности (ранг I, средња вредност 2,84). Учитељи у великој мери користе остале читанке за одређени разред (ранг II), док осталу методичку литературу користе у најмањој мери (ранг IV, средња вредност 2,21). Књижевна научна литература заузима треће место по заступљености за припремање учитеља за наставу књижевности (ранг III).

Ако се има у виду да више од половине анкетираних учитеља (199 или 56,8%) као извор за припремање наставе књижевности користи методичку апаратуру из читанке, како оне коју је одабрао за употребу у одређеном разреду, тако и осталих читанки за тај разред, претходно изнети податак да поједине категорије разумевања нису довољно заступљене у читанкама за четврти разред додатно забрињава. С друге стране, књижевна научна литература, иако врло широко одређена, заузима тек треће место



по заступљености и око једне четвртине учитеља (86 или 24,6%) ставља је на прво место по значају за припремање наставе књижевности. Као илустрација и поткрепљење добијених резултата могу послужити налази испитивања доприноса појединих функција методичке апаратуре доживљавању, разумевању и тумачењу књижевног дела у настави. Према мишљењу учитеља, примарна функција методичке апаратуре у читанци јесте тумачење текста на часу и припремање учитеља за час (Purić i Stojanović, 2013), иако би и припремање учитеља за час и тумачење књижевног текста на часу требало да буде знатно шире од подстицаја који су дати у методичкој апаратури.

### Закључак

Књижевна уметност увек и изнова отвара нови простор за другачији „облик активне партиципације читаоца са књижевним текстом“ (Plut, 2003: 127), јер књижевно дело увек казује нешто више од онога што је његов недоступни дословни смисао, који је изгубљен већ при самом стварању (Еко, 2001). Овако комплексан проблем разумевања прочитаног у настави књижевности у млађим разредима основне школе додатно усложњавају доживљајно-сазнајне особености ученика, ниво и квалитет усвојености наставних садржаја који су предуслов за читање и проучавање књижевних текстова, као и бројни задаци који се постављају пред учитеља као универзалног стручњака.

Разумевање прочитаног као активан процес увиђања и осмишљавања, који резултира повезивањем садржаја из текста који се чита са читаочевим претходним знањем и искуством у смислену целину, остварује се у интеракцији између књижевног дела, ученика и учитеља, посредством читанке као једног од елемената наставе књижевности. Резултати анализе садржаја методичке апаратуре показују да заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја којима се подстиче разумевање књижевне уметности иде у прилог остваривању једног од задатака наставе књижевности који се односе на поступно, систематично и доследно оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста. С друге стране, налози који се односе на поједине категорије разумевања неравномерно су заступљени, при чему се велики број налога односи на разумевање информација из текста, док разумевање односа у тексту и разумевање речи нису довољно заступљени у анализираним читанкама. У том смислу, методичка апаратура у читанкама могла би се унапредити посвећивањем пажње сложенијим компонентама разумевања, чиме би се допринело остваривању њене рецептивне, сазнајне, стваралачке, развојне и васпитне функције.

Резултати истраживања доприноса методичке апаратуре припремању учитеља за наставу књижевности показују да они умногоме уважавају подстицаје за разумевање књижевне уметности дате у читанци, односно да више од половине анкетираних учитеља као извор за припремање наставе књижевности користи пре свега читанку. У циљу унапређивања читалачких компетенција ученика, припремање учитеља за проучавање књижевног дела у настави требало би да буде свеобухватније од подстицаја које пружа методичка апаратура у читанци, која је пре свега намењена ученику.

## Извори

- Aranđelović, M. (2007). *Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: BIGZ Publishing.
- Ćuk, M. i Petrović Perić, V. (2008). *Svet mašte i znanja*. Beograd: Nova škola.
- Marinković, S. i Marković, S. (2007). *Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar.
- Opačić Nikolić, Z. i Pantović, D. (2007). *Priča bez kraja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Popović, V. (2007). *Čitanka za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Draganić.
- Todorov, N., Cvetković, S., Plavšić, M., Anđelković, M. i Kostić, M. (2007). *Trešnja u cvetu*. Beograd: Eduka.
- Trnavac, M. (2008). *Kuća u razredu*. Požega: Epoha.
- Žeželj Ralić, R. (2006). *Reči čarobnice*. Beograd: Klet.

## Литература

- Bajšanski, I. (2004). *Uspostavljanje situacijskog modela teksta tijekom čitanja* (magistarska teza). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Block, C. C. & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*. New York: Guilford Press.
- Cvetanović, Z. (2007). Didaktičko-metodička aparatura u čitankama za mlađe razrede osnovne škole – struktura i funkcija. *Inovacije u nastavi*, god. 29, br. 3, 75–83.
- Duke, N. K. & Pearson, D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (pp. 205–242). Newark: International Reading Association.
- Eko, U. (2001). *Granice tumačenja*. Beograd: Paidea.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H. Scaffiddi, N. T. & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 3, 403–423.
- Janićijević, J. (2007). *Komunikacija i kultura, sa uvodom u semiotička istraživanja*. Sremski Karlovci i Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Kirsch, I., de Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement across Countries*. Paris: OECD.
- Mrkalj, Z. i Plut, D. (2007). Kvalitet čitanki za mlađe razrede osnovne škole. U D. Plut (ur.), *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast* (str. 51–95). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja* (2011). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Pejić, A., Plut, D., Moskovljević Popović, J. i Nikolić, J. (2009). Teorijsko-metodološki okvir merenja kompetencija učenika IV razreda u oblasti Čitanje i razumevanje pročitano. U Komlenović, D. Malinić i S. Gašić Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 73–88), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2006). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 3/2006.
- Purić, D. (2015). Problem razumevanja pročitanoг u nastavi književnosti u mlađim razredima. U T. Grušovnik (ur.), *Obzorja učenja: Vzgojno-izobraževalne perspektive* (str. 331–347). Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Purić, D. i Stojanović, B. (2013). Čitanka u funkciji doživljavanja, razumevanja i tumačenja književnog dela u nastavi u mlađim razredima osnovne škole. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje – kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (str. 387–396). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Ristić, S. i Radić Dugonjić, M. (1999). *Reč. Smisao. Saznanje*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Solar, M. (2004). *Uvod u filozofiju književnosti*, Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Sweet, A. P. & Snow, C. E. (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford Press.
- Trebješanin, Ž. (2000). *Rečnik psihologije*, Beograd: Stubovi kulture.
- Trnavac, N. (1999). Didaktičko-metodička aparatura za rad učenika u osnovnoškolskim udžbenicima (analiza radnih naloga za samostalan rad učenika). U N. Laketa (ur.), *Vrednosti savremenog udžbenika III* (str. 93–123). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Vigotski, L. (1996). *Problemi opšte psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Элконин, Д. Б. (1991). *Как учить детей читать*. Москва: Знание.

Примљено: 23. 10. 2015.

Коригована верзија текста примљена: 25. 03. 2016.

Прихваћено за штампу: 20. 04. 2016.

## COMPREHENDING TEXT IN LITERATURE CLASS

**Abstract** *The paper discusses the problem of understanding a text and the contribution of methodological apparatus in the reader book to comprehension of a text being read in junior classes of elementary school. By using the technique of content analysis from methodological apparatuses in eight reader books for the fourth grade of elementary school, approved for usage in 2014/2015 academic year, and surveying 350 teachers in 33 elementary schools and 11 administrative districts in the Republic of Serbia we examined: (a) to what extent the Serbian language text book contents enable junior students to understand a literary text; (b) to what extent teachers accept the suggestions offered in the textbook for preparing literature teaching. The results show that a large number of suggestions relate to reading comprehension, but some of categories of understanding are unevenly distributed in the methodological apparatus. On the other hand, the majority of teachers use the methodological apparatus given in a textbook for preparing classes, not only the textbook he or she selected for teaching but also other textbooks for the same grade.*

**Keywords:** *methodological apparatus, reading textbook, literature teaching, the Serbian language, elementary school, pupil.*

## ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**Резюме** *В статье обсуждается проблема понимания прочитанного текста и роль методической аппаратуры учебника в преподавании художественной литературы в младших классах восьмилетней школы. На основе анализа методической аппаратуры 8 учебников для четвертого класса восьмилетней школы, одобренных для использования в школе в учебном 2014/2015 году и анкетирования 350 учителей из 33 основных школ в 11 районах Республики Сербии проверяется: (а) в какой степени методическое содержание учебников сербского языка для младших классов восьмилетней школы обеспечивает понимание художественного текста; (б) в какой мере учителя принимают во внимание методические задания, направленные на понимание художественного текста и приведенные в учебниках в качестве источника для подготовки лекций. Результаты исследования показывают, что большое количество методических заданий в учебниках касается понимания прочитанного текста, но задания, относящиеся к определенным аспектам понимания представлены в методической аппаратуре учебников неравномерно. С другой стороны, более половины анкетированных учителей в качестве источника для своей подготовки лекций используют методическую аппаратуру, не только выбранного учителем учебника для использования в конкретном классе, но и методическую аппаратуру других учебников для данного класса.*

**Ключевые слова:** *методическая аппаратура, учебник, преподавание художественной литературы, сербский язык, восьмилетняя школа, ученик.*