

Čitalačka pismenost učenika osnovnih škola na Republičkom takmičenju iz književnosti – Književna olimpijada 2024.

Mirjana Stakić¹ 

Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu, Užice, Srbija

Zona Mrkalj 

Filološki fakultet u Beogradu, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

Apstrakt

Rezultati međunarodnih testiranja PIRLS (2021) i PISA (2022) pokazuju da učenici osnovnih škola u Srbiji postižu znatno slabije rezultate od međunarodnog proseka kada je reč o naprednom nivou čitalačke pismenosti. Zbog toga je sprovedeno istraživanje sa ciljem da se utvrde potencijalni problemi u razumevanju tekstova učenika VII i VIII razreda osnovne škole koji postižu najbolje rezultate iz oblasti književnosti. Uzorkom je obuhvaćeno 410 učenika koji su 2024. godine učestvovali na Republičkom takmičenju iz književnosti Književna olimpijada. Krenulo se od sledećih istraživačkih zadataka: 1. analizirati elemente sadržaja i tipova zadataka na republičkim testovima i utvrditi uspeh učenika u njihovom rešavanju radi identifikacije koje najveći broj takmičara nije rešio; 2. analizirati izdvojene zadatke sa aspekta predmetnih ishoda i obrazovnih standarda, koji stoji u osnovi razumevanja pročitano. Za utvrđivanje uspeha učenika u rešavanju zadataka primenjene su deskriptivne statističke mere, a u delu istraživanja koji se odnosio na analizu zadataka korišćena je metoda analize sadržaja. Utvrđeno je da u testovima dominiraju zadaci zatvorenog tipa i da se ispituju znanja koja se povezuju sa razumevanjem konkretnih tekstova. Identifikovano je pet zadataka koje je uspešno rešilo manje od 75% učenika. Njihova analiza pokazuje da se potencijalni problemi tiču razumevanja neknjiževnih tekstova, razumevanje značenja termina, razumevanja leksike stranog porekla i izdvajanja strukturnih elemenata u književnim tekstovima kojima se pokazuje pojmovno znanje. S pedagoške strane, navedene oblasti impliciraju promovisanje različitih strategija čitanja, akademskog jezika, leksička vežbanja i motivaciju za čitanje.

Ključne reči: metodika nastave srpskog jezika i književnosti, motivacija za čitanje, razumevanje tekstova, Republičko takmičenje iz književnosti za učenike osnovnih škola, čitalačka pismenost.

1 mirjanastakic073@gmail.com

Uvod

Identifikovanje problema u nastavi pomaže da se oni prevaziđu. Jedan od problema tiče se i čitalačke pismenosti učenika koja se, prema *Programu za međunarodnu procenu učenika* (PISA) „definiše kao kapacitet pojedinca da razume, upotrebi, razmišlja i angažuje se na pisanim tekstovima da bi ostvario svoje ciljeve, da bi razvio svoje znanje i potencijal i da bi učestvovao u društvu“ (Čaprić i Videnović, 2024: 14). Nedovoljno razumevanje tekstova se odražava na celokupni uspeh učenika: na primer, rezultati istraživanja sprovedenog u Slovačkoj pokazuju „korelaciju između neuspeha i niskih ocena studenata na testiranju i čitalačkoj pismenosti“ (Delgadova, 2015: 50), te se ističe „značaj čitanja za aktivnu participaciju u društvu“ (Pavlović Babić i Baucal, 2010: 241). Potrebno je da se tokom školovanja razvija veština razumevanja pročitano (Huang, 2024), tj. čitalačka pismenost kao „sposobnost pravilnog razumevanja sadržaja, pronalaženja eksplicitnih i implicitnih značenja, analize sadržaja i dobijenih informacija i sposobnost da se pravilno protumači sadržaj i prenese dalje“ (Delgadova, 2015: 50). Naglašava se ne samo „sposobnost učenika da u tekstu pronađu informacije, da ih analiziraju“, već i da „na osnovu toga izvode zaključke, saopštavaju i primjenjuju rješenja ili saznanja do kojih su došli, te da stečena znanja i vještine primjene u realnim životnim situacijama“ (Popović, 2013: 113).

Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) realizovano je 2021. godine „u 57 obrazovnih sistema širom sveta i u 8 izdvojenih obrazovnih entiteta, tzv. benčmarking učesnika“ (Randelović i sar., 2023: 5). U istraživanju u Srbiji (PIRLS 2021) jeste „učestvovalo 4.037 učenika iz 169 škola, koje su činile nacionalni reprezentativni uzorak“ (Randelović i sar., 2023: 30). Reč je o učenicima četvrtog razreda, a rezultati pokazuju da je prosečno postignuće na našem području više od prosečnih vrednosti koje su utvrđene kao referentne, budući da ono „iznosi 514 poena i više je od prosečne vrednosti PIRLS skale“, koja iznosi 500 poena (Randelović i sar., 2023: 37). Pored toga, 33% učenika postiže visoki međunarodni nivo (550 poena), „što je neznatno manje od međunarodnog proseka (34%)“, a učenici koji postižu ovaj nivo „relativno su kompetentni čitaoci, sposobni da tumače, povezuju i procenjuju različite tekstualne i vizuelne elemente u tekstovima srednje težine i u složenijim tekstovima“ (Randelović i sar., 2023: 55). Razlike u odnosu na međunarodni prosek postoje u naprednom nivou (625 poena), jer „od ukupnog broja testiranih učenika četvrtog razreda, njih 5% uspeva da reši zadatke koji zahtevaju napredne kompetencije čitalačke pismenosti, što je manje u odnosu na međunarodni prosek od 7%“ (Randelović i sar., 2023: 55). Na naprednom nivou od učenika se zahteva da tumače i povezuju različite elemente strukture književnih tekstova i procenjuju njihov uticaj na recipijenta, a kada je reč o informativnim tekstovima, traži se da „izvedu zaključke o kompleksnim informacijama iz različitih delova teksta ili sa različitih veb-stranica tako što uočavaju relevantne informacije i argumentuju svoje ideje na osnovu konteksta; [...], prepoznaju tačku gledišta autora i druge stavove u kontekstu i argumentovano ih obrazlažu“ (Randelović i sar., 2023: 52).

Rezultati na PISA testiranju u Srbiji iz 2022. godine, u kojem je učestvovalo 6413 petnaestogodišnjaka, pokazuju da prosečno postignuće učenika na skali čitalačke pismenosti iznosi „440 poena“, što je u odnosu na prosek OECD zemalja za „36 poena manje“, a budući da su prosečni rezultati takođe niži od međunarodnog proseka i kada je reč o matematičkoj pismenosti i naučnoj pismenosti, procena je „da bi učenici iz naše zemlje trebalo da provedu godinu i po dana u obrazovnom sistemu neke OECD zemlje kako bi razlika nestala“ (Čaprić i Videnović, 2024: 18). Takođe, uporedna analiza rezultata koje naši učenici postižu kada je reč o čitalačkoj pismenosti na PISA testiranjima pokazuje da je nakon 2009. godine procenat onih učenika koji ne dostižu nivo funkcionalne čitalačke pismenosti relativno stabilan, kao i da on iznosi „oko 36%“ (Čaprić i Videnović, 2024: 24). Dakle, više od jedne trećine učenika ne dostiže osnovni nivo čitalačke pismenosti, te Gordana Čaprić i Marina Videnović ističu da se 25% učenika nalazi na nivou razumevanja teksta koji je nazvan *1a* (nivo koji je blizak osnovnom nivou), jer mogu da izdvoje relevantne informacije iz teksta na koje su eksplicitno upućeni, budući da su one „u tekstu obično upadljive, a paralelnih informacija ima malo ili nimalo“ (Čaprić i Videnović, 2024: 22). S druge strane, učenici koji postižu najbolje rezultate (*nivo 5 ili 6*) „mogu da razumeju duge tekstove, da se bave konceptima koji su apstraktni i da uspostave razlike između činjenica i mišljenja, na osnovu implicitnih znakova koji se odnose na sadržaj ili izvor informacija“ (Čaprić i Videnović, 2024: 21). U Srbiji je procenat učenika koji dostižu ove nivoe veoma mali (2%), dakle, niži od OECD proseka (7%), a lošije rezultate nego kod nas ostvarili su učenici u Crnoj Gori i Severnoj Makedoniji (v. Čaprić i Videnović, 2024: 21-22).

Iz prethodno izloženog se može rezimirati da su rezultati testiranja (PIRLS 2021 i PISA 2022) pokazali da učenici u Srbiji zaostaju u odnosu na učenike u drugim zemljama kada je reč o naprednom nivou čitalačke pismenosti i da, ukoliko uporedimo rezultate ova dva testiranja, sa povećanjem starosti učenika ne dolazi do razvoja čitalačke pismenosti, već, naprotiv, ona opada. Evidentna je potreba da se sistemski reaguje, a jedan od pokušaja da se prevaziđe problem jeste i javna rasprava koju je u periodu od 22. 11. do 6. 12. 2024. godine organizovao Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja povodom predloga *Nacionalnog programa za razvoj i vrednovanje čitalačke pismenosti* (videti <https://ceo.edu.rs/javna-rasprava/>). Predloženi dokument obuhvata period „od predškolskog do srednjoškolskog obrazovanja sa ciljem da se sistematski i kontinuirano unaprede čitalačke veštine dece i učenika“ i sadrži Akcioni plan za razvoj i vrednovanje čitalačke pismenosti, koji ima široku namenu, ali prvenstveno „vaspitačima, nastavnicima razredne nastave, nastavnicima srpskog jezika i školskim bibliotekarima“ (*Nacionalni program za razvoj i vrednovanje čitalačke pismenosti*, 2024: 3).

Iz navedene namene i posebnog izdvajanja nastavnika za predmet Srpski jezik i književnost uočava se značaj ovog predmeta za razvoj čitalačke pismenosti učenika. Neki od opštih ciljeva ovog predmeta u završnom razredu osnovnog obrazovanja jesu da učenik „kroz čitanje i tumačenje književnih dela razvija čitalačke kompetencije [...]; da se odgovarajućim vrstama čitanja osposobljava da usmereno pristupa delu i prilikom tumačenja otkriva različite slojeve i značenja“ (*Pravilnik o programu nastave i učenja za*

osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019: 63). Čitanjem književnih dela razvijaju se i čitalačke navike. One utiču na čitalačku pismenost (Stevanović i sar., 2020: 137), te se u novijim radovima ističu brojna istraživanja u oblasti čitalačke pismenosti koja pokazuju da kvantitet i raznolikost čitanja pozitivno utiču na postignuća učenika, ali i da mladi sve manje čitaju (v. De Smedt et al., 2020; Winberg et al., 2022) i čitanje doživljavaju kao obavezu (Bozan, 2024). I istraživanja koja su vršena u Srbiji pokazuju da za većinu naših srednjoškolaca „čitanje nije jedna od preferiranih aktivnosti“ (Krnjaić i sar., 2011: 277) na šta ukazuje i podatak da u obuhvaćenom uzorku od 2426 srednjoškolaca „najmalobrojnija je grupa pasioniranih čitalaca koji gotovo uvek čitaju neku knjigu (oko 7%)“ (Krnjaić i sar., 2011: 272). Takođe, rezultati pokazuju da srednjoškolci nerado čitaju školsku lektiru (Božić i Novaković, 2020; Stevanović i sar., 2020). Istraživanje kojim je obuhvaćen uzorak od 1378 učenika pokazuje da „samo 46,9% učenika čita sve knjige koje pripadaju opusu koji je propisan kurikulumom. Poneku knjigu iz korpusa školske lektire pročitao 41,2% učenika, gotovo da ne čita 7% njih, a školsku lektiru uopšte ne čita 4,9% učenika“, a autori istraživanja se pozivaju i na izvore međunarodnih studija koji, takođe, pokazuju „da čitalačke preferencije adolescenata neretko nisu usmerene na obavezno školsko štivo“ (Stevanović i sar., 2020: 143–144). Takođe, rezultati istraživanja kojim je obuhvaćen uzorak od 1177 srednjoškolaca u Srbiji pokazuju da samo 8,3% ispitanih učenika „sa zadovoljstvom“ čita školsku lektiru, a „69,2% ispitanika navodi da lektiru čita uglavnom ili isključivo zbog ocene“ (Božić i Novaković, 2020: 21). Neki od prethodno navedenih rezultata mogu se dovesti u neposrednu vezu sa čitalačkom pismošću, jer nalazi pokazuju da srednjoškolci iz gimnazija u odnosu na učenike iz srednjih stručnih škola „češće čitaju školsku lektiru“, što autori istraživanja dovode u vezu sa boljim rezultatima gimnazijalaca na PISA testu čitalačke pismenosti u odnosu na učenike koji pohađaju stručne srednje škole, pa daju preporuku „da bi u programu nastave i učenja u srednjim stručnim školama trebalo u znatno većoj meri insistirati na ishodima koji su direktno povezani sa unapređivanjem čitalačkih interesovanja i navika srednjoškolaca“ (Stevanović i sar., 2020: 145). Osim što se slažemo s navedenom preporukom, smatramo da na ishodima tog tipa valja insistirati i u osnovnoj školi, naročito u starijim razredima, ako uzmemo u obzir to da rezultati istraživanja pokazuju da učenici u mlađim razredima vole da čitaju (Purić i Stojanović, 2019), i uživaju u čitanju (Ivković, 2016), te da motivacija za čitanje opada sa godinama školovanja. To uočeno još u mlađim razredima osnovne škole, u nalazima istraživanja koji pokazuju da učenici trećeg razreda imaju veća čitalačka interesovanja u odnosu na učenike koji pohađaju četvrti razred (v. Purić i Stojanović, 2019: 287). Opadanje motivacije za čitanje (i pisanje) zapaženo je u višim razredima osnovne i nižim razredima srednje škole, a naročito kada je reč o autonomnim ličnim motivima učenika, jer „manje su vođeni svojom urođenom ljubavlju prema čitanju i pisanju ili svojom svešću o njihovom značaju“ (De Smedt et al., 2020: 13). Pored toga, autori navode pozitivnu povezanost između motivacije za čitanje i čitalačke pismenosti, budući da motivisani učenici više pažnje posvećuju tekstu i veći je nivo njihovog interesovanja (v. Liu et al., 2022). Predmet Srpski jezik i književnost ima važnu ulogu u prevazilaženju navedenih problema koji utiču na kvalitet čitalačke pismenosti, a tiču se kako motivacije za čitanje tako i čitalačkih navika učenika.

Teorijske osnove

Značaj književnosti za razvoj čitalačke pismenosti

Čitalačka pismenost se usavršava kroz sadržaje predmetnih područja (Književnost, Jezik i Jezička kultura) predmeta Srpski jezik i književnost i predstavlja važan segment književnog znanja koje čini osnovu opšte kulture svakog pojedinca. Književnost je važna za razvoj čitalačke pismenosti učenika jer se proučavanje književnih dela u nastavi obavlja pomoću više metodičkih radnji, a među prve i osnovne spada „veština čitanja, koju prati razumevanje pročitano“ (Mrkalj i Pejić, 2021: 153-154). „Postignuće u čitalačkoj pismenosti je mera razumevanja čitanja zasnovanog na tekstu“ (Araujo, 2014: 5004), a razumevanje čitanja zasnovanog na književnom tekstu zahteva i razumevanje konteksta, interakciju i dijalog sa čitaocem kroz koji se preispituju vrednosti i sopstvena ličnost. Uostalom, „pismenost je strateška i disciplinarna“, obuhvata „složene, multimodalne transakcije između čitalaca, tekstova, akciju i sociokulturni kontekst“ i predstavlja „konstruktivan, integrativan i kritički proces koji se nalazi u društvenim praksama“ (Frankel et al., 2016: 14), a složenost značenja književnih tekstova omogućava da se uvaži uticaj sociokulturnih faktora koji je naglašen u novijoj literaturi, gde se ističe značaj konteksta (društvenog, političkog, istorijskog) za učenje pismenosti (Jackson et al., 2024). Pored toga, književni tekstovi su pogodni jer su njihovi strukturni elementi povezani različitim semantičkim odnosima i čine integrisanu celinu, što doprinosi stvaranju mentalnih reprezentacija koje su koherentne, a to je u literaturi istaknuto kao važan segment razumevanja (Van den Broek & Espin, 2012: 316). Književno delo zahteva da učenici koji ga čitaju i tumače primene otvoren i stvaralački pristup, da rešavaju probleme, da koriste stvaralačko mišljenje i svoje životno, jezičko i literarno iskustvo. U metodičkoj literaturi se ukazuje na to da se učenici u Srbiji na PISA testiranjima „mnogo bolje snalaze u čitanju, doživljavanju i tumačenju književnoumetničkih dela nego što je to slučaj sa čitanjem i razumevanjem tekstova drugog tipa“ (Mrkalj, 2016: 165). To su tekstovi „koji nisu narativni, već su informacije saopštene u nekom drugom formatu, npr. tabelarno, u obliku mape, grafikona, formulara“, što učenicima, prema mišljenju Ivane Stojkov, otežava „snalaženje u samom tekstu“ (Stojkov, 2024: 98). Do boljih rezultata, kada je reč o književnim tekstovima, dovodi i „aktiviranje tzv. unutrašnje čulnosti čitalaca i prepoznavanje estetskih vrednosti književnoumetničkog teksta koje podstiče na formiranje čitalačkih doživljaja“ (Mrkalj, 2016: 165), te su i metodički zahtevi usmereni ka tome „da se umetnički utisci povezuju, upoređuju i obrazlažu činjenicama iz teksta“ (Nikolić, 2012: 293).

Važno je istaći da se još u osnovnoj školi formiraju različiti tipovi čitalaca, poput onih koji su *funkcionalno-pragmatični*, pa „u tekstu traže korisne informacije“ ili onih koji su *racionalno-intelektualni*, „koji čitanje pretvaraju u aktivnu misaonu delatnost, te raspravljaju sa tekstem, raščlanjuju poruke i problematizuju zaključke koji su u tekstu istaknuti“ (Mrkalj, 2016: 165). Nastavnici, a naročito nastavnici srpskog jezika i književnosti, aktivno utiču na formiranje ovih tipova na taj način što pripremaju i analizu teksta u zavisnosti od vrste teksta koji se obrađuje. Analiza obuhvata i istraživačke zadatke

koje prethode čitanju, a kojima se podstiču različite strategije čitanja, te se u takve zadatke, u skladu sa ciljevima interpretacije, može uključivati fokusiranje na bitne informacije, kao i njihovo pronalaženje u tekstu u cilju povezivanja, upoređivanja, problematizovanja i dr. Pored toga, razumevanje pročitano „ne zavisi samo od karakteristika čitaoca, kao što su prethodno znanje i radna memorija, već i od jezičkih procesa“ (Moore, 2014: 1). Naglašava se i važnost *dekodiranja, rečnika i osetljivosti na strukturu teksta* (Moore, 2014: 1). Ukazuje se na to da *automatizacija identifikacije ili dekodiranje reči* predstavlja *kritičnu komponentu*, jer ukoliko se „pažnja iscrpljuje dekodiranjem reči, malo ili nimalo kapaciteta je dostupno za proces razumevanja koji zahteva pažnju“ (Pikulski & Chard, 2005: 511), pa razvijene veštine dekodiranja utiču da se u prepoznavanju smanji uticaj konteksta diskursa (Artelt et al., 2001). Autorka Kim (Young-Suk Grace Kim) poziva se na studije koje pokazuju da razumevanju čitanja doprinosi *razumevanje slušanja, fonološka, morfološka i ortografska svest*, ali i drugi faktori, poput *tečnosti čitanja teksta, radne memorije, pažnje, rečnika, sintaksičkog znanja, zaključivanja i praćenja razumevanja*. Stoga se ona zalaže za *integrativni teorijski model čitanja (Direct and Indirect Effects Model of Reading)*, koji se oslanja „na brojne jezičke i kognitivne veštine“, uključuje i pozadinska znanja (znanja o sadržaju koji se čita i znanja o diskursu), kao i socioemocije i drugo; reč je o modelu koji integriše postojeće „hijerarhijske, dinamičke i interaktivne odnose“ između brojnih faktora koji utiču na razumevanje pročitano. Na primer, u skladu s ovim modelom, zapaženo je da su razvijen rečnik i gramatičko znanje neophodni za kognitivne sposobnosti višeg reda (zaključivanje, zauzimanje perspektive i dr.) (Kim, 2020: 667-669).

Iz svega izloženog može se uočiti da brojni faktori, poput prethodnih znanja, čitalačkog tipa, ličnih karakteristika, kao i jezičkih sklonosti i sposobnosti učenika, utiču kako na njihovu sklonost prema tekstovima određene vrste tako i na samo razumevanje pročitano. Činjenica da naši učenici zaostaju na testiranjima u čitalačkoj pismenosti i razumevanju tekstova na naprednom nivou u odnosu na međunarodni prosek (Čaprić i Videnović, 2024; Randelović i sar., 2023) usmerila nas je ka tome da identifikujemo potencijalne probleme u razumevanju tekstova kod učenika osnovne škole koji postižu najbolje rezultate iz književnosti. Konkretno mere preduzete za identifikaciju bile su analiza rezultata pomenute grupe učenika na Republičkom takmičenju iz književnosti za školsku 2023/2024. godinu i, u slučaju zadataka koji su najslabije rešeni, utvrđivanje elemenata koji su neposredno povezani sa razumevanjem tekstova.

Najbolji učenici osnovne škole iz književnosti u Republici Srbiji školske 2023/2024. godine

Kriterijum po kojem smo izdvojili najbolje učenike osnovne škole u književnom znanju u Srbiji jesu njihovi rezultati, konkretno, učešće na Republičkom takmičenju iz književnosti *Književna olimpijada*. Reč je o najvišem rangu državnog takmičenja, koje se u Srbiji održava (zvanično) od 2012/2013. godine, a čija su hronologija i analiza po godinama u našoj literaturi detaljno obrađeni (v. Mrkalj i Stakić, 2024). Na ovom je ta-

kmičenju školske 2023/2024. godine, pored srednjoškolaca, učestvovalo i 410 učenika završnih razreda osnovne škole (258 učenika VIII razreda i 152 učenika VII razreda) (Mrkalj i Stakić, 2024: 311-312). Ukoliko uzmemo u obzir otvorene podatke iz Jedinstvenog informacionog sistema prosvete (JISP) Ministarstva prosvete Republike Srbije, prema kojima je školske 2023/2024. godine 63750 učenika pohađalo VIII razred, a od tog broja 60248 slušalo nastavu na srpskom jeziku i 63989 učenika pohađalo VII razred, od čega 60425 na srpskom jeziku (v. *Osnovno obrazovanje – učenici*, 2023/2024) i uporedimo broj učenika koji su nastavu pohađali na srpskom jeziku sa brojem učenika koji su učestvovali na Republičkom takmičenju, uočava se da je na takmičenju ovog ranga učestvovalo svega 0,43% učenika VIII razreda i 0,25% učenika VII razreda. Dakle, reč je o najboljim učenicima, koji su zahvaljući svom visokom plasmanu na školskom, opštinskom i okružnom takmičenju učestvovali na Republičkom takmičenju iz književnosti. Ilustracije radi, „na poslednjem Republičkom takmičenju (2024. godine) takmičilo se 410 osnovaca, a na Okružnom 1333, što praktično znači da se 30,76% takmičara plasiralo za učešće na Republičkom takmičenju“ (Mrkalj i Stakić, 2024: 312). Imajući u vidu da je reč o visokom rangu takmičenja iz književnosti koje je namenjeno najboljim učenicima, istražićemo koje elemente neophodne za razumevanje teksta sadrže zadaci koje nije rešio najveći broj takmičara, i tako utvrditi potencijalne probleme u razumevanju.

Metodologija

Predmet istraživanja su rezultati koje su učenici VII i VIII razreda osnovne škole pokazali rešavajući zadatke na Republičkom takmičenju iz književnosti – *Književna olimpijada* (takmičenje je održano 20. aprila 2024. godine u Sremskim Karlovcima). Istraživanje je organizovano sa ciljem da se identifikuju potencijalni problemi u razumevanju tekstova najboljih učenika iz književnosti u Srbiji, odnosno, da se u zadacima koje nije rešio najveći broj takmičara utvrde elementi koji stoje u osnovi razumevanja pročitnog. Pošlo se od sledećih zadataka: 1. izvršiti analizu elemenata sadržaja i tipova zadataka na republičkim testovima iz književnosti za osnovnu školu i utvrditi uspeh učenika u njihovom rešavanju kako bi se identifikovali zadaci koje najveći broj takmičara nije rešio; 2. analizirati izdvojene zadatke sa aspekta predmetnih ishoda i standarda koji stoji u osnovi razumevanja pročitnog.

Istraživanjem je obuhvaćen uzorak od 410 učenika završnog nivoa drugog ciklusa osnovnoškolskog školovanja u Srbiji koji su učestvovali na Republičkom takmičenju iz književnosti – *Književna olimpijada* 2024. godine, preciznije, 152 učenika VII razreda i 258 učenika VIII razreda.

Predmet analize bili su i testovi, budući da je književno znanje na republičkom nivou takmičenja upravo njima i vrednovano (v. *Republičko takmičenje učenika osnovnih škola Književna olimpijada, VII razred* [test], 2023/2024; *Republičko takmičenje učenika osnovnih škola Književna olimpijada, VIII razred* [test], 2023/2024). Reč je o zvaničnim testovima koji su javno dostupni na sajtu Društva za srpski jezik i književnost Srbije (www.drustvosj@fil.bg.ac.rs). Testovi za republičko takmičenje za VII i VIII razred

osnovne škole sadržali su po 20 pitanja i svako tačno rešeno pitanje vrednovano je 1 bodom, tako da su takmičari maksimalno mogli osvojiti 20 bodova (v. *Republički zimski seminar 2024*, 2024: 55). Oni se kao merni instrumenti oslanjaju na obavezne sadržaje iz književnosti i veštine razumevanja pročitano, objavljene u informatoru Društva za srpski jezik i književnost Srbije (*Republički zimski seminar 2024*, 2024), u kojem eksplicitno stoji da na osnovu opisa „učeničkih postignuća, takmičar na „Književnoj olimpijadi“ će biti u stanju da čita sa razumevanjem književnoumetničke tekstove i ostale tipove tekstova primenjujući različite strategije čitanja“ (*Republički zimski seminar 2024*, 2024: 67). Kao strategije čitanja, u informatoru su posebno promovisani „informativno, doživljajno i istraživačko čitanje“, a samo razumevanje tekstova ogleda se i kroz opis učeničkih postignuća na takmičenju. Stoga je, između ostalog, istaknuto da je takmičar osposobljen da „povezuje informacije i ideje iznesene u tekstu, uočava jasno iskazane odnose i izvodi zaključak zasnovan na tekstu“ i drugo (*Republički zimski seminar 2024*, 2024: 67-68).

Za potrebe istraživanja primenjene su deskriptivna metoda i metoda analize sadržaja. U delu istraživanja kojim se istraživao uspeh učenika u rešavanju zadataka na Republičkom takmičenju iz književnosti primenjena je deskriptivna metoda, a podaci su obrađeni u programu IBM SPSS Statistics 25 uz primenu frekvencije (f) i procenata (%) kao deskriptivnih statističkih mera. Za predstavljanje zadataka na republičkim testovima primenjena je analiza sadržaja, a jedinice analize su: 1. elementi sadržaja koje svaki zadatak sadrži i 2. tip zadatka. U delu istraživanja koji se odnosi na zadatke koje najveći broj takmičara nije rešio, jedinice analize su i konkretizovani predmetni ishodi i obrazovni standardi koji stoje u osnovi razumevanja pročitano, a na osnovu kojih su zadaci definisani.

Rezultati i diskusija

Zadaci na Republičkom takmičenju i književnosti i uspeh učenika u njihovom rešavanju

Na osnovu prikazanih elemenata sadržaja u zadacima sa Republičkog takmičenja uočava se da dominiraju zadaci kojima se ispituju književna znanja (v. Tabela 1).

Tabela 1

Elementi sadržaji zadataka na Republičkom takmičenju

Elementi	Razred	
	VII	VIII
	Redni broj zadatka	Redni broj zadatka
Prepoznavanje autora na osnovu kratkog biografskog opisa	prvi	prvi
Prepoznavanje pisca i naslova dela na osnovu datog odlomka		šesti, osmi
Određivanje naslova dela i imena autora na osnovu datog opisa	dvadeseti	dvadeseti
Određivanje naslova književnog dela na osnovu datog asocijativnog niza		drugi
Izdvajanje naslova dramskih dela u odnosu na ponuđeno		treći
Određivanje pisca, književnog roda i vrste dela	trinaesti	
Prepoznavanje dela koje ne pripada književnonaučnoj vrsti		jedanaesti
Razlikovanje naslova dela autorske književnosti od dela narodne književnosti	šesti	
Imenovanje likova na osnovu rečenica koje se u delima izgovaraju	četvrti	
Određivanje karakteristika junaka narodne epike	četрнаesti	
Izdvajanje motiva u književnom delu	dvanaesti	
Povezivanje internacionalnog motiva sa konkretnim delom obrađivanim u školi		sedamnaesti
Interpretiranje književnoumetničkog teksta		dvanaesti
Određivanje istorijske podloge književnoumetničkog teksta	petnaesti	
Sintetizovanje znanja; prepoznavanje najave zapleta u različitim odlomcima narodnih epskih pesama	sedamnaesti	
Obeležavanje reči koje se rimuju u datom odlomku	deseti	
Određivanje vrste rime		devetnaesti
Određivanje strukture stiha (lirski deseterac)	drugi	
Izdvajanje traženog oblika kazivanja u datom primeru	treći	sedmi
Izdvajanje rečenica iz datog teksta kojima se ilustruje retrospektivno pripovedanje	osmi	
Određivanje pripovedačkog lica (u poetskom tekstu)		trinaesti
Precizno određivanje didaskalija u datom odlomku		četрнаesti
Prepoznavanje tražene stilske figure i njeno precizno obeležavanje	deveti	četvrti
Određivanje naziva stilske figure na osnovu komparativnog pristupa		deveti
Određivanje manje poznate reči iz konteksta	sedmi	šesnaesti
Određivanje toponima u tekstu	osamnaesti	osamnaesti
Povezivanje naziva književnoteorijskih pojmova sa delima u kojima ti pojmovi dominiraju		deseti
Imenovanje književnog termina na osnovu datog opisa (književnog junaka)	peti	
Određivanje termina na osnovu datog opisa	jedanaesti	
Izbacivanje „uljeza“ iz niza datih književnih pojmova	šesnaesti	
Tumačenje datih izraza (frazologija)		peti
Određivanje tačnog ili netačnog iskaza na raznorodnim primerima	devetnaesti	petnaesti

Zapaža se da se poznavanje imena autora i naziva dela proverava na osnovu biografskih detalja, elemenata sadržaja ili pripadnosti dela određenom književnom rodu ili vrsti: pet zadataka u testu za VII razred i šest zadataka u testu za VIII razred, kao i da se književna znanja povezuju sa konkretnim delima koja su bila predmet analize ili se posmatraju na nivou definisanja, npr. kada je reč o stilskim figurama ili književnim terminima. Poznavanje leksike se ispituje kroz pet zadataka (2 zadatka u testu za VII razred i 3 zadatka u testu za VIII razred). Određen broj zadataka sadrži više zahteva, pa njihovo rešavanje objedinjuje različite oblasti: na primer, neophodno je znanje o narodnoj književnosti i teoriji književnosti (znanje o terminima i versifikaciji) – devetnaesti zadatak u testu za VII razred; književnoj terminologiji i književnoj istoriji – petnaesti zadatak u testu za VIII razred; znanje iz različitih programskih oblasti, npr. povezuju se znanja iz nastave jezika (pravopisa) i književna znanja – petnaesti zadatak u testu za VII razred. Navedena znanja se ispituju zadacima različitog tipa (v. Tabela 2).

Tabela 2

Tipovi zadataka na Republičkom takmičenju

Tip zadatka		Razred	
		VII	VIII
		redni br. zadatka	Redni br. zadatka
Otvoreni tip	kratak odgovor	prvi, četvrti peti, jedanaesti, četrnaesti, petnaesti, dvadeseti	prvi, drugi, šesti, osmi, deveti, dvadeseti
	klasifikovanje (dopunjavanje tabela)	trinaesti	
Zatvoreni tip	dvostruki izbor	devetnaesti	petnaesti
	višestruki izbor	drugi, treći, šesti sedmi, osmi, deveti, deseti, dvanaesti, šesnaesti, sedamnaesti, osamnaesti	treći, četvrti, sedmi, jedanaesti, dvanaesti, trinaesti, četrnaesti, šesnaesti, sedamnaesti, osamnaesti, devetnaesti
	sparivanje		peti, deseti

Napomena. Tipovi zadataka imenovani su prema tipovima koji se javljaju u testovima Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, a više o njima može se videti u doktorskoj disertaciji Željka Tešića *Metodologija izrade zadataka za proveru znanja iz književnosti u starijim razredima osnovne škole* (2023).

Zapaža se da u republičkim testovima dominiraju zadaci zatvorenog tipa, i to višestrukog izbora (jedanaest zadataka u testu za VII razred i jedanaest zadataka u testu za VIII razred). Zadaci otvorenog tipa su zadaci dopunjavanja, tj. kratkih odgovora koji uglavnom (ne svi) zahtevaju reproduktivna znanja, pa je opravdano što ih je manje u odnosu na zadatke višestrukog izbora zatvorenog tipa. Među zadacima višestrukog izbora posebno bismo istakli zadatke nalaženja grešaka (šesnaesti zadatak u testu za VII razred i jedanaest

sti zadatak u testu za VIII razred) i zadatke grupne alternacije (šesti i dvanaesti zadatak u testu za VII razred i osamnaesti zadatak u testu za VIII razred), koji sa aspekta razumevanja tekstova zahtevaju upoređivanje podataka kako bi se izvukli zaključci. Pažnju privlače i dva zadatka (devetnaesti zadatak u testu za VII razred i petnaesti zadatak u testu za VIII razred) koji sadrže više zahteva (tri), a svaki od njih nudi dvostruki izbor. Da bi uspešno rešio zadatak ovog tipa, neophodno da učenik svaki zahtev pažljivo pročita i da u njemu uoči važne informacije, zatim i da te informacije poveže sa svojim prethodnim znanjem. Pored toga, traži se i poznavanje definicije termina koje se nalazi u osnovi akademskog jezika, a u literaturi je prisutan stav da se kod učenika postepeno razvija „poznavanje akademskog jezika“ jer potencijalni uspeh ili neuspeh „u razumevanju školskih tekstova mogu, stoga, proizaći iz čitaočeve upoznatosti (ili nedostatka iste) sa akademskim jezikom teksta“ (Galloway et al., 2020: 332). Izdvojili bismo i dvanaesti zadatak u testu za VIII razred u kojem je višestruki izbor uslovljen razumevanjem književnog teksta i učavanjem veze između uzroka i posledica. I u literaturi je prisutno mišljenje da ovakav tip zadataka zahteva „viši nivo znanja učenika koji podrazumeva složenije kognitivne procese poput analize, sinteze i evaluacije“ (Tešić, 2023: 127).

Iz navedenog opisa zadataka zapaža da je reč o zadacima kojima se ispituje razumevanje tekstova i znanja koja su disciplinarna, tj. vezana za predmetno područje Književnost, što je i osnovna namena ovih testova. Za uspeh učenika u njihovom rešavanju od značaja su metakognicija i prethodna znanja (književni tekstovi su obrađivani tokom nastave), a rezultatima istraživanja je potvrđeno da su metakognitivna znanja prediktivna u slučajevima kada se procenjuju efekti prethodnog znanja, zatim i tematskog interesovanja na razumevanje tekstova, koje je zasnovano na memoriji (Artelt et al., 2001). Tokom rešavanja zadataka bilo je neophodno se u pamćenju selektuju važne informacije iz književnih tekstova koji su prethodno obrađeni i dovedu u vezu sa zahtevom kako bi se izvukao zaključak, tj. došlo do tačnog rešenja. Samo plasiranje učenika na ovako visoki rang takmičenja svedoči o kvalitetu prethodnih znanja i opravdava dobre rezultate koje su postigli: stepen rešenosti $\geq 75\%$ u VIII razredu ima 17 zadataka, a u VII razredu 18 zadataka (v. Tabela 3).

Tabela 3

Rezultati učenika VII i VIII razreda po zadacima na Republičkom takmičenju

Zadatak	Broj bodova	Razred			
		VII		VIII	
		F	%	F	%
Prvi	1	134	88,2	252	97,7
	0	18	11,8	6	2,3
Drugi	1	116	76,3	217	84,1
	0	36	23,7	41	15,9
Treći	1	131	86,2	256	99,2
	0	21	13,8	2	0,8

Zadatak	Broj bodova	Razred			
		VII		VIII	
		F	%	F	%
Četvrti	1	138	90,8	215	83,3
	0	14	9,2	43	16,7
Peti	1	140	92,1	242	93,8
	0	12	7,9	16	6,2
Šesti	1	151	99,3	257	99,6
	0	1	0,7	1	0,4
Sedmi	1	134	88,2	253	98,1
	0	18	11,8	5	1,9
Osmi	1	137	90,1	236	91,5
	0	15	9,9	22	8,5
Deveti	1	140	92,1	217	84,1
	0	12	7,9	41	15,9
Deseti	1	143	94,1	256	99,2
	0	9	5,9	2	0,8
Jedanaesti	1	112	73,7	251	97,3
	0	40	26,3	7	2,7
Dvanaesti	1	147	96,7	247	95,7
	0	5	3,3	11	4,3
Trinaesti	1	146	96,1	181	70,2
	0	6	3,9	77	29,8
Četrnaesti	1	140	92,1	251	97,3
	0	12	7,9	7	2,7
Petnaesti	1	117	77,0	122	47,3
	0	35	23,0	136	52,7
Šesnaesti	1	143	94,1	144	55,8
	0	9	5,9	114	44,2
Sedamnaesti	1	126	82,9	254	98,4
	0	26	17,1	4	1,6
Osamnaesti	1	112	73,7	247	95,7
	0	40	26,3	11	4,3
Devetnaesti	1	118	77,6	254	98,4
	0	34	22,4	4	1,6
Dvadeseti	1	139	91,4	206	79,8
	0	13	8,6	52	20,2
UKUPNO		152	100	258	100

Napomena. f – frekvencija, % – procenat.

U VII razredu preko 90% učenika uspešno rešava 10 zadataka (99,3% – šesti zadatak; 96,7% – dvanaesti zadatak; 96,1% – trinaesti zadatak; 94,1% – deseti i šesnaesti zadatak; 92,1% – peti, deveti i četrnaesti zadatak; 90,8% – četvrti zadatak; 90,1% – osmi zadatak). U VIII razredu preko 90% učenika uspešno rešava 13 zadataka (99,6% – šesti zadatak; 99,2% – treći i deseti zadatak; 98,4% – sedamnaesti i devetnaesti zadatak; 98,1% – sedmi zadatak; 97,7% – prvi zadatak; 97,3% – jedanaesti i četrnaesti zadatak; 95,7% – dvanaesti i osamnaesti zadatak; 93,8% – peti zadatak; 91,5% – osmi zadatak).

U VII razredu je reč o zadacima kojima se identifikuju dela koja (ne)pripadaju zadatoj vrsti (šesti zadatak); prepoznaju i izdvajaju ključni motivi u književnom delu (dvanaesti zadatak); proverava poznavanje imena pisca, naziva njegovog književnog dela i pripadnosti tog dela konkretnoj književnoj vrsti i rodu (trinaesti zadatak); pronalaze i izdvajaju reči koje se rimuju (deseti zadatak); proverava poznavanje književnog termina na osnovu opisa (peti zadatak); prepoznaju književni pojmovi koji pripadaju drami (šesnaesti zadatak); prepoznaje stilska figura – personifikacija (deveti zadatak); pokazuje poznavanje imena književnih likova (četvrti zadatak); pokazuje poznavanje karakteristika (titula) književnih likova i pravopisa (četnaesti zadatak); izdvaja retrospektiva iz književnog teksta (osmi zadatak). Zadacima koje u VIII razredu uspešno rešava preko 90% učenika određuje se književno delo i autor na osnovu odlomka (šesti i osmi zadatak); identifikuju dela koja (ne) pripadaju zadatoj književnoj vrsti ili žanru (treći i jedanaesti zadatak); povezuju književnoteorijski pojmovi sa književnim delima (deseti zadatak); prepoznaje književno delo na osnovu ključnog motiva (sedamnaesti zadatak); prepoznaju i pronalaze elementi (toponimi) koji se javljaju u konkretnom delu (osamnaesti zadatak); prepoznaje rima (devetnaesti zadatak); imenuje pisac na osnovu biografskih podataka (prvi zadatak); izdvajaju iz teksta zadate forme pripovedanja – unutrašnji monolog (sedmi zadatak) i didaskalije (četnaesti zadatak), pokazuje razumevanje teksta i postupka književnog lika (dvanaesti zadatak) i razumevanje značenja izraza (peti zadatak). Ova kratka analiza pokazuje da su i u VII i u VIII razredu najbolje urađeni (rešava ih preko 90% učenika) zadaci sličnog tipa i da se najveći broj njih tiče književnih znanja (navođenje imena pisca, naziva dela i imena likova, poznavanja ključnih motiva i književnoteorijskih pojmova). Kao zadatak kojim se u celini ispituje razumevanje teksta izdvajamo dvanaesti zadatak u testu za VIII razred, koji uspešno rešava 95,7% učenika. U ovom zadatku višestrukog izbora od učenika se tražilo da odgovore na pitanje koje zahteva razumevanje književnog teksta (pripovetka „Deca“ Ive Andrića), a njegovo uspešno rešavanje uključuje vrednovanje postupka lika na osnovu uviđanja uzroka i posledice koje je povezano sa ličnim doživljajem. Težina ovog zadatka ogleda se u određivanju odgovora koji je najpribližniji zahtevu, pošto se, šire gledano, svi ponuđeni odgovori mogu smatrati tačnima.

Visoki procenat rešenosti (80–90%) imaju četiri zadatka u Republičkom testu za VII razred (88,2% – prvi i sedmi zadatak, 86,2% – treći zadatak i 82,9% – sedamnaesti zadatak) i tri zadatka u testu za VIII razred (84,1% – drugi i deveti zadatak i 83,3% – četvrti zadatak). Analiza ovih zadataka je pokazala da je u VII razredu reč o zadacima kojima se proverava poznavanje značenja leksike stranog porekla (sedmi zadatak); imenuje pisac na osnovu biografskih podataka (prvi zadatak); izdvaja naracija (treći zadatak) i razumevanje teksta kombinuje sa primenom znanja o kompoziciji epske pesme (sedamnaesti zadatak).

U VIII razredu to su zadaci u kojima se navode nazivi književnih dela na osnovu ključnih pojmova (drugi zadatak) i pokazuje prepoznavanje i poznavanje stilskih figura (četvrti i deveti zadatak). Neki od prethodno opisanih zadataka, poput sedmog zadatka u testu za VII razred, tiču se korelata koji utiču na uspešnost razumevanja pročitano. Učenici su u ovom zadatku višestrukog izbora imali direktivu da odrede značenje manje poznate ili nepoznate reči iz grčkog jezika (reč *čivot*) na osnovu konteksta, a kao odgovori bili su im ponuđeni distraktori koji su, skupa gledano, bliski jedan drugom, te se ovaj zadatak može smatrati težim. Takođe, i zahtev u sedamnaestom zadatku ovog testa, gde im je bilo zadato da zaokruže slova ispred dva odlomka koji najavljuju zaplet u epskim pesmama, utemeljen je na razumevanju pročitano, tj. na povezivanju događaja iz tekstova epskih pesama kako bi bio izveden zaključak ne o samom zapletu, već o događajima koji ga najavljuju. Osim što je zahtev zadatka složen, ovakav tip zadataka spada u kompleksne i zbog toga što učenik nema pred sobom tekstove pesama iz kojih su ponuđeni odlomci, te je neophodno da prvo aktivira prethodna znanja kako bi prepoznao iz kojih su pesama dati primeri, potom da se seti kompozicije tih pesama i onda da utvrdi i zaključi u kojim od ponuđenih stihova se prepoznaje najava zapleta.

U uspešno rešene zadatke valja ubrojati i one koje uspešno rešava od 75% do 80% učenika. U VII razredu takvu rešenost imaju tri zadatka: devetnaesti (77,6%), petnaesti (77%) i drugi (76,3%). U devetnaestom zadatku se na osnovu informativnih iskaza proverava znanje o književnom liku, književnoj vrsti i stihu; u petnaestom se proverava poznavanje istorijskog konteksta koji je uslovio nastanak književnog dela, a u drugom zadatku prepoznaje se i izdvaja lirski deseterac. U VIII razredu samo jedan zadatak ima takav procenat rešenosti. Reč je o dvadesetom zadatku (79,8%), u kojem se određuje ime pisca i naziv dela na osnovu opisa koji je dat u informativnom tekstu.

U najslabije rešene zadatke na Republičkom takmičenju spadaju oni koje uspešno rešava manje od 75% učenika. U VII razredu to su jedanaesti i osamnaesti zadatak (73,7%), a u VIII razredu – trinaesti (70,2%), šesnaesti (55,8%) i petnaesti zadatak (47,3%).

Analiza zadataka koje nije rešio najveći procenat takmičara na Republičkom takmičenju iz književnosti za osnovce

Najslabije rešeni zadaci u testu za VII razred utemeljeni su na književnom znanju koje se tiče poznavanja značenja i naziva termina (jedanaesti zadatak) i njihovog pronalaženja u tekstu (osamnaesti zadatak). Najslabije urađeni u testu za VIII razred tiču se razumevanja poetskog teksta kako bi se uočilo koje reči upućuju na lice u kojem su ispevani stihovi (trinaesti zadatak), određivanja značenja lekseme stranog porekla u kontekstu književnog teksta (šesnaesti zadatak) i razumevanja stručnih iskaza koji zahtevaju poznavanje književnoteorijskih pojmova (petnaesti zadatak). Ovi zadaci, kao i svi drugi na republičkim testovima, odgovaraju predmetnim ishodima (v. *Pravilnik o programu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2019; *Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2019)

i definisani su prema obrazovnim standardima koji su u vreme njihove izrade bili na snazi (*Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Srpski jezik*, 2010: 17-24). Daljom revizijom (25. 12. 2024. godine) objavljeni su novi standardi obrazovnih postignuća (v. *Pravilnik o standardima obrazovnih postignuća za kraj prvog ciklusa osnovnog obrazovanja i za kraj osnovnog obrazovanja*, 2024), ali u vreme kada se održavalo Republičko takmičenje (novi) standardi još uvek nisu bili na snazi.

Tabela 4

Ishodi i standardi na osnovu kojih su definisani najslabije rešeni zadaci na Republičkom takmičenju

Redni broj zadatka	Razred	Ishodi (<i>Pravilnik o programu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja</i> , 2019: 63; <i>Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja</i> , 2019: 62–63)	Standardi (<i>Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Srpski jezik</i> , 2010: 17–24)
Jedanaesti	VII	čita sa razumevanjem različite vrste tekstova;	CJ.1.3.14. zna značenja reči [...]koje se često javljaju u školskim tekstovima (u udžbenicima, tekstovima iz lektire i sl.; CJ.3.1.2. izdvaja ključne reči i rezimira tekst
Trinaesti	VIII	čita sa razumevanjem književnoumetničke tekstove i ostale tipove tekstova primenjujući različite strategije čitanja; razlikuje oblike kazivanja (forme pripovedanja);	CJ.3.1.2. izdvaja ključne reči i rezimira tekst CJ.3.4.6. tumači različite elemente književnoumetničkog dela pozivajući se na samo delo; CJ.1.4.7. uočava bitne elemente književnoumetničkog teksta [...]
Petnaesti	VIII	tumači značenja, jezičke, estetske i strukturne osobine umetničkih tekstova koristeći književne termine i pojmove; povezuje književna dela sa istorijskim ili drugim odgovarajućim kontekstom;	CJ.3.1.1. izdvaja iz teksta argumente u prilog nekoj tezi (stavu)ili argumente protiv nje; CJ.1.1.6. razlikuje u tekstu bitno od nebitnog, glavno od sporednog;
Šesnaesti	VIII	Čita sa razumevanjem književnoumetničke tekstove i ostale tipove tekstova primenjujući različite strategije čitanja; razume značenje zastarelih reči;	CJ.3.3.7 ume da odredi značenja nepoznatih reči i izraza na osnovu njihovog sastava, konteksta u kojem su upotrebljeni, ili na osnovu njihovog porekla;
Osamnaesti	VII	Čita sa razumevanjem različite vrste tekstova; identifikuje jezičko-stilska izražajna sredstva i razume njihovu funkciju;	CJ.1.4.7. uočava bitne elemente književnoumetničkog teksta [...]

Jedanaesti zadatak u testu za VII razred definisan je na osnovu ishoda koji se tiče čitanja sa razumevanjem različitih vrsta tekstova. Učenici su čitali i tumačili informativni tekst i u njemu je, pored potrebe da prepoznaju književni termin (*aforizam*), bilo neophodno i

da poredbeno sagledaju pojmove: *poslovice* – *aforizam* i povežu ih sa gradivom koje se u VII razredu proučava (odabranim aforizmima Duška Radovića). Kako u ovom zadatku nije dat konkretan primer aforizama, već samo opis pojma, pronalaženje tačnog odgovora u zadatku otvorenog tipa (rešenje treba napisati), predstavlja izazov. Pored toga, dati opis pojma zapravo predstavlja njegovo posredno definisanje putem dvostrukog poređenja (po sličnosti i po razlikama) sa drugim pojmom, a poznavanje pojmova i njihovog značenja spada u karakteristike razvijenosti akademskog jezika, čija je forma „mnogo preciznija u referiranju od običnog govornog jezika“ (Durbaba i Vučo, 2016: 952). Ako uzmemo u obzir i to da se učenici VII razreda nalaze na uzrastu (12-14 godina) koji sa aspekta razumevanja semantičkog sadržaja karakteriše „sposobnost sažimanja definicija datih u rečniku“ (Stevanović i Lazarević, 2014: 302), tačno rešenje ovog zadatka zahtevalo je i sažimanje opisne definicije, a iz nje i izdvajanje bitnih elemenata koji se odnose na definisanje traženog pojma.

U osamnaestom zadatku od učenika VII razreda se tražilo da prepoznaju nazive toponima koji se javljaju u datom odlomku iz lirske pesme. Slabiju urađenost ovog zadatka (<75%) u odnosu na druge zadatke ne možemo objasniti nepoznavanjem značenja termina *toponim*, jer je u samom zadatku dato njegovo objašnjenje. Pretpostavka je da je izostalo razumevanje samog teksta, odnosno da učenici nisu uočili bitne elemente (standard CJ.1.4.7.) i da su toponime *Savina stopala*, *Savin kuk* i *Savin lakat* razumeli kao prisvojne prideve.

Na razumevanje određenog književnog pojma utiče i frekventnost primera koji se njime označavaju i to može biti pokazatelj da je razumevanje književnih pojmova povezano i sa razredom kada se oni uvode u nastavu, jer je potrebno vreme da učenici prihvate određeni pojam i da ga upoznaju i shvate kroz književnu analizu ukoliko se on javlja kao strukturni element dela. Stoga u metodičkim radovima imamo preporuke da se i u mlađim razredima uvede imenovanje određenih književnih termina i pojmova, npr. nekih stilskih figura, koji su po važećim programima planirane za obrađivanje u starijim razredima (videti Stakić, 2021). Iz tih razloga ne čudi to što trinaesti zadatak u testu za VIII razred, gde se od učenika zahtevalo da prepoznaju lice u kom su ispevani stihovi spada, u lošije urađene zadatke (rešava ga 70,2% učenika), pri čemu je važno napomenuti da je tačno rešenje ovog zadatka *2. lice*, koje nije frekventno u književnim delima, poput prvog ili trećeg lica. Međutim, slabiji rezultat u rešavanju ovog zadatka može biti i pokazatelj izvesnih slabosti u razumevanju poetskog teksta koji je uzet za predložak kojim se proveralo književno znanje, jer je u datim stihovima Ivana V. Lalića valjalo uočiti ličnu zamenicu *ti*, koja upućuje na to da se lirski subjekt obraća drugoj osobi (dečaku). Navedeno se može dovesti u neposrednu vezu sa standardima koji se tiču razumevanja teksta, a odnose se na izdvajanje ključnih reči (CJ.3.1.2.) i uočavanje bitnih elemenata u tekstu (CJ.1.4.7.).

Jedan od najslabije urađenih zadataka na Republičkom testu za VIII razred je šesnaesti (rešava ga 55,8% učenika), u kojem se od učenika tražilo da odrede značenje nepoznate reči stranog porekla (mađarski jezik), imenice *palošina*, na osnovu konteksta (odlomak iz pripovetke „Kanjoš Macedonović“ Stjepana Mitrova Ljubiše). Navedeni rezultat implicira i pitanje razumevanja konteksta, tj. njegove jasnosti sa aspekta uče-

ničkog iskustva. Iako se odlomak iz ove pripovetke obrađuje (sastavni deo obrade je i analiza nepoznatih ili manje poznatih reči), Kanjoševo junaštvo i veština usmerili su učenike ka odgovorima: *junački štit* ili *svinjska mešina* (što im je po melodiji reči najviše nalikovalo *palošini*), a tačan odgovor je *dvosekli mač*. Da poznavanje leksike stranog porekla nije na visokom nivou u nastavi pokazuje anketiranje učenika šestog razreda, kojim se utvrđivalo njihovo poznavanje značenja najfrekventnijih imenica stranog porekla u čitankama za peti razred. Ono je dalo rezultate koje Rajna Dragičević naziva „poražavajućim“ (Dragičević, 2006: 30). Istraživanja takođe pokazuju da kod učenika mlađih razreda osnovne škole „semantički razvoj nije na zadovoljavajućem nivou“, i to naročito u oblasti metonimije, koja predstavlja „jedan od osnovnih mehanizama za bogaćenje leksičkog fonda“ (Stevanović i Lazarević, 2014: 314). Situacija nije bolja ni kada je reč o leksičkim metaforama, koje su podjednako važne za bogaćenje rečnika i mogu biti „pokazatelj viših nivou znanja, odnosno razumevanja kod učenika“ (Lazarević i Stevanović, 2013: 213), te ovaj nezadovoljavajući iskaz, prema mišljenju autorki ovog istraživanja, „otvara pitanje obuhvatnosti aktivnog i pasivnog leksikona naših učenika“ (Lazarević i Stevanović, 2013: 212). Ovo je važno i ako uzmemo u obzir da rečnik utiče na razumevanje pročitano (Braze et al., 2007; Duff, 2019; Moore, 2014; Oakhill & Cain, 2012; Richter et al., 2013; Vučković, 2017). Pored toga, učenici kroz čitanje tekstova bogate i svoj rečnik, budući da se u njima sreću sa novim rečima koje nisu frekventne u njihovom rečniku (Duff et al., 2015). Reč je o međusobno uslovljenom procesu, s obzirom na to da je odnos između rečnika i razumevanja pročitano recipročan: bogat rečnik pomaže razumevanju i obrnuto (Wagner & Meros, 2010).

Najslabiji rezultat na Republičkom testu za VIII razred učenici su pokazali na petnaestom zadatku, jer ga nije uspešno rešilo više od polovine učenika, tačnije 52,7%. Zadatak je sadržao tri zahteva, a svaki od njih je morao biti uspešno rešen kako bi se zadatak vrednovao kao tačan. Reč je o zadatku zatvorenog tipa, dvostrukog izbora. Od učenika se traži čitanje i razumevanje tri različita stručna iskaza, napisanih stilom koji je prilagođen njihovom uzrastu, kako bi pokazali razumevanje književnoteorijskog pojma (*komika*) i prethodno stečeno znanje iz istorije narodne književnosti, na taj način što bi svaki iskaz vrednovali kao tačan ili netačan. Mada su za tačno rešavanje prvog i drugog zahteva bila neophodna znanja o poznavanju tipova komike koja zahtevaju poznavanje termina i njihovo definisanje, opredeljujući se za tačnost ili netačnost tvrdnje, učenici su sa aspekta razumevanja tekstova morali da izdvoje ono što je u iskazu važno (standard CJ.1.1.6.), kao i da izdvoje elemente na osnovu kojih se razlikuje komika likova od komike situacije, tj. „argumente u prilog nekoj tezi (stavu) ili argumente protiv nje“ (standard CJ.3.1.1.).

Pedagoške implikacije za prevazilaženje identifikovanih problema u razumevanju tekstova

Analiza rezultata učenika VII i VIII razreda na Republičkom takmičenju iz književnosti usmerava nas ka potencijalnim problemima u razumevanju tekstova. Međutim, moramo

istaći našu sprečenost da izvršimo generalizaciju rezultata usled nedovoljno velikog uzorka zadataka koji su bili predmet analize, usled čega rezultate stavljamo u okvire Republičkog takmičenja iz književnosti održanog 2024. godine. Ograničenje predstavlja činjenica da zadaci na republičkim testovima nisu prvenstveno namenjeni ispitivanju razumevanja pročitano, zatim i sadržaj pojedinih zadataka: sačinjavalo ih je više zahteva, od kojih se neki mogu dovesti u vezu sa razumevanjem, a drugi se tiču eksplicitnih znanja, a učenik je morao da reši sve zahteve da bi se zadatak vrednovao kao tačan (npr. petnaesti zadatak na Republičkom testu za VIII razred).

U najslabije urađenim zadacima se od učenika tražilo da povezuju znanja i pokažu razumevanje tekstova koji nisu književnoumetnički, a učenici su ispoljili i poteškoće u razumevanju književnih termina i leksike stranog porekla.

Interesovanje za temu i iskustvo su u pozitivnoj korelaciji sa razumevanjem (Unsworth & McMillan, 2013), čime se može objasniti da učenici koji se takmiče iz književnosti pokazuju bolje razumevanje književnih tekstova od tekstova koji pripadaju drugim oblastima, jer je interesovanje „povezano sa pažnjom, dubljom obradom podataka, upotrebom složenijih strategija, osećanjem uživanja i učenjem“ (Wade, 2001: 243). Interesovanju za čitanje doprinosi i zanimljivost teksta, a naši rezultati pokazuju da učenici slabije rezultate pokazuju kada je reč o razumevanju informativnih tekstova u kojima se javljaju termini. U praksi „od nastavnika se zahteva da koriste određeni tekst bez obzira na njegovu interesantnost“, pa učeničko interesovanje može biti dodatno podstaknuto (Schraw & Dennison, 1994: 14), naročito ako uzmemo u obzir to da rezultati novijih istraživanja pokazuju da prisustvo u naučnim tekstovima interesantnih, ali nevažnih i „zavodljivih“ detalja ne deluje pozitivno na razumevanje i pamćenje važnog sadržaja (Mensink, 2021). Rešenje ovog problema može biti u tome da decu još na ranom uzrastu valja izlagati informativnim tekstovima (Massey, 2014), jer izlaganje informativnom tekstu „može da pomogne deci u njihovom konceptualnom razvoju i podstiče ih na razmišljanje višeg reda“ (Massey, 2014: 399). U cilju razumevanja tekstova pisanih akademskim jezikom, mogu biti od pomoći aktivnosti koje se promovišu u literaturi, poput uproščavanja složenih informacija posredstvom razumevanja složenih sintaksičkih struktura (npr. umetnutih rečenica), obrada vezanih reči zarad povezivanja ideja na logičan način, npr. *prvo... drugo* [ili u navedenom primeru jedanaestog zadatka u testu za VII razred – antonimijski par: *sličan i razlikuje se*] i drugih aktivnosti (Galloway et al., 2020: 334). Stoje i preporuke da se moraju razvijati jezički resursi koji su neophodni za snalaženje u tekstovima koji su fokusirani na apstraktne koncepte i sadržaje koji nisu poznati, te da je potrebno da se veća pažnja posvećuje karakteristikama rečenica koje su tipične u školskim tekstovima, što podrazumeva rad na razvijanju sintaksičke svesti i poznavanju specijalizovanog i opšteg rečnika (v. Galloway et al., 2020: 333).

Pored toga, bolje razumevanje književnih od stručnih tekstova potvrđuje metodički stav da se zahvaljujući doživljajnom ili istraživačkom čitanju praćenom odgovarajućim zadacima „omogućava sticanje uvida u kvalitet čitalačkih kompetencija“ (Mrkalj i Pejić, 2021: 154). Zbog toga je poželjno obučiti učenike osnovnih škola različitim strategijama i vrstama čitanja, a naročito istraživačkom čitanju, u čemu važnu ulogu imaju jasno istaknuti nalozi kojima se učenici upućuju da izdvoje iz teksta važne podatke, upo-

rede ih, povežu i slično. Navedeni metodički postupci se mogu pokazati kao efikasni i u slučajevima kada iz tekstova valja izdvojiti elemente koji svedoče o književnom znanju, što se pokazalo kao potencijalni problem u razumevanju književnih tekstova na Republičkom takmičenju kada je učenicima bilo zadato da izvoje toponime i prepoznaju lice u kojem su ispevani stihovi. Istraživanja pokazuju da efikasne strategije čitanja pozitivno utiču na čitalačku pismenost i veštinu razumevanja čitanja (Chunjin, 2020; Gilakjani & Sabouri, 2016a), a pored toga, istraživanje njihovog uticaja na razumevanje teksta može doprineti unapređenju instrukcija za čitanje (Habok et al., 2024: 2). Da bi instrukcija za razumevanje bila dobra, ona mora da sadrži „eksplicitnu instrukciju o specifičnim strategijama razumevanja“ (Duke & Pearson, 2009: 107). Postoje različite strategije koje doprinose razumevanju tekstova (*korišćenje prethodnog znanja, postavljanje važnih pitanja, predviđanje, sažimanje i sumiranje teksta, vizuelizacija kod narativnih tekstova* i dr.) (Ezell et al., 1997; Gilakjani & Sabouri, 2016b; Moore, 2014; Ness, 2011; Spörer et al., 2009), a razvijeni su i postupci kako bi se kod učenika poboljšale veštine razumevanja teksta, poput kombinovanja različitih strategija čitanja (Spörer et al., 2009). Pored toga, i u našoj novijoj literaturi detaljno je razrađen sistem pedagoških intervencija kojima se pruža podrška čitalačkoj pismenosti učenika, a koji obuhvata više činilaca („modifikacija teksta iz kojeg se čita/uči; podrška razvoju kognitivnih veština učenika koje su povezane sa čitanjem; podrška razvoju afektivnih aspekata ličnosti učenika koji su povezani sa razumevanjem čitanja, na kraju i efikasne aktivnosti čitanja s razumevanjem u nastavi, nastavnim situacijama, metodama nastave/učenja“), koji „deluju u dinamičnoj interakciji“ (Antić i Stevanović, 2024: 349).

Rezultat koji ukazuje na problem razumevanja leksike stranog porekla u književnim tekstovima implicira važnost leksičkih vežbanja. To je istakla i Rajna Dragičević, navodeći kao predlog za prevazilaženje problema da bi bilo „korisno na skoro svakom času raditi s učenicima petominutne leksičke vežbe, koje bi ih podstakle da razmišljaju o rečima i njihovim značenjima“ (Dragičević, 2006: 31). Smatramo da je sa leksičkim vežbama koje su sastavni segment skoro svakog časa poželjno početi još od prvog razreda osnovne škole kako bi se kontinuirano bogatilo rečnik učenika, a i učitelji su istakli rad „na usvajanju i razvoju rječnika“ kao važan segment za unapređenje čitalačke pismenosti (Vučković, 2017: 68).

Zaključak

Stručnjaci upozoravaju da je prvo potrebno „identifikovati slabosti u specifičnim kognitivnim veštinama“, a potom „imati procedure za unapređenje tih specifičnih veština, a ne opšte intervencije koje ciljaju na ograničen broj veština bez obzira na identifikovane snage ili slabosti“ (Moore, 2014: 2). Zbog toga smo, uzimajući u obzir rezultate koji pokazuju da učenici osnovnih škola u Srbiji postižu slabije rezultate od međunarodnog proseka u kategoriji naprednih nivoa čitalačke pismenosti (Čaprić i Videnović, 2024; Randelović i sar., 2023), sprovedi istraživanje sa ciljem da utvrdimo potencijalne probleme u razumevanju tekstova kod učenika koji postižu najbolje rezultate iz književnosti, konkretno, učenika VII

i VIII razreda koji su se plasirali na republički nivo takmičenja iz književnosti *Književna olimpijada*. Kako bismo ostvarili navedeni cilj, izvršili smo analizu elemenata sadržaja i tipova zadataka na republičkim testovima i ispitali kakav su uspeh imali u rešavanju zadataka. Analiza je pokazala da u testovima dominiraju zadaci višestrukog izbora zatvorenog tipa i da je razumevanje tekstova povezano sa znanjem i utemeljeno na propisanim programskim ishodima za predmet Srpski jezik i književnost, kao i na obrazovnim standardima koji su u to vreme bili na snazi. Na osnovu analize se može zaključiti da zadaci na republičkim testovima nisu napisani u duhu PISA (OECD, 2019) i PIRLS (Mullis & Martin, 2021) istraživanja, već u skladu sa svojom namenom provere znanja na takmičenju najvišeg ranga. Ipak, u njima možemo izdvojiti neke elemente koji se tiču upravo onakve čitalačke pismenosti kakva se proverava na međunarodnim testiranjima, poput *obraćanja pažnje na eksplicitno navedene informacije u tekstu, donošenja zaključaka o informacijama koje nisu eksplicitno navedene i tumačenja i povezivanja informacija* (Mullis & Martin, 2021: 12–14). Razumevanje tekstova u zadacima je povezano sa književnim znanjem, a u nekim slučajevima se znanje povezuje sa književnim tekstovima koji nisu predmet neposrednog čitanja u zadatku jer su bili predmet obrade u nastavi. To ne umanjuje značaj zadataka, jer svedoči o razumevanju književnih tekstova koji su u nastavi osnovno polazište za sticanje teorijskih znanja iz oblasti nauke o književnosti.

Analizom uspeha učenika u rešavanju zadataka na Republičkom takmičenju identifikovali smo zadatke (2 zadatka u VII i tri zadatka u VIII razredu) koje nije rešila jedna trećina učenika. Njihova analiza implicira zaključke da postoje potencijalni problemi u razumevanju tekstova, koje zbog visoko selektovanog uzorka ne možemo generalizovati, odnosno da najbolji učenici iz književnosti imaju poteškoće u razumevanju tekstova koji su pisani akademskim jezikom i teškoće u razumevanju termina. Kada je reč o književnim tekstovima, potencijalne teškoće se ogledaju u izdvajanju strukturnih elemenata kojima se pokazuje pojmovno znanje i u razumevanju leksike stranog porekla.

Navedeno upućuje na specifične mere intervencija, pod kojima podrazumevamo kontinuirana leksička vežbanja, kao i vežbanja koja imaju za cilj bolje razumevanje akademskog jezika, rad na povećanju motivacije za čitanje i upoznavanje učenika sa različitim strategijama čitanja, koje ne treba vezivati samo za predmet Srpski jezik i književnost, već i za sve druge predmete koji se izučavaju u osnovnoj školi. Potrebna su dalja istraživanja u ovoj oblasti i dodatna edukacija nastavnog kadra kako bi se u nastavu implementirale efikasne strategije čitanja i razumevanja tekstova.

Literatura

- Antić, S. & Stevanović, J. (2024). Kako unaprediti razumevanje pročitano: mapiranje kritičnih zona za pedagoške intervencije. *Nastava i vaspitanje*, 73(3), 345-362. <https://doi.org/10.5937/nasvas2403345A>
- Araujo, L. (2014). Reading literacy achievement. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 5404-5406). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2424
- Artelt, C., Schiefele, U., & Wolfgang Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363-383. doi: 10.1007/BF03173188
- Bozan, M. A. (2024). We Read but How: Research on Reading and Reading Comprehension Skills. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 11, 178-192. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1370135>
- Božić, S. & Novaković, A. (2020). O čitalačkim navikama srednjoškolaca i nastavi književnosti. *Inovacije u nastavi*, 33(3), 14-27. <https://doi.org/10.5937/inovacije2003014B>
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D., & Mencl, E. (2007). Speaking up for Vocabulary: Reading Skill Differences in Young Adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226-243.
- Chunjin, C. (2020). New findings in reading literacy assessment among students in the four provinces/municipalities of China in PISA 2018. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 38(5), 22-62. <https://doi.org/10.16382/j.cnki.1000-5560.2020.05.002>
- Čaprić, G. & Videnović, M. (2024). *PISA 2022: Izveštaj za Republiku Srbiju*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Delgadova, E. (2015). Reading Literacy as One of the Most Significant Academic Competencies for the University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, 48-53. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.145>
- De Smedt, F., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E., & Van Keer, H. (2020). Assessing and Mapping Reading and Writing Motivation in Third to Eighth Graders: A Self-Determination Theory Perspective. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1678. 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678>
- Dragičević, R. (2006). Kultura izražavanja u nastavi srpskog jezika. *Inovacije u nastavi*, 19(1), 29-35.
- Duff, D., Tomblin, B., & Catts, H. (2015). The Influence of Reading on Vocabulary Growth: A Case for a Matthew Effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853-864. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- Duff, D. (2019). The Effect of Vocabulary Intervention on Text Comprehension: Who Benefits? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 562-578. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0001
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Durbaba, O. & Vučo, J. (2016). O neophodnosti izrade akademskog rečnika srpskog jezika u opšteobrazovne i visokoškolske svrhe. *Teme*, 40(3), 951-967.
- Ezell, H. K., Hunsicker, S. A., & Quinque, M. M. (1997). Comparison of Two Strategies for Teaching Reading Comprehension Skills. *Education and Treatment of Children*, 20(4), 365-382.
- Frankel, K. K., Becker, B. L. C., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). From "What is Reading?" to What is Literacy? *Journal Education*, 196(3), 7-17. <https://doi.org/10.1177/002205741619600303>

- Galloway, E. P., McClain, J., & Uccelli, P. (2020). Broadening the Lens on the Science of Reading: A Multifaceted Perspective on the Role of Academic Language in Text Understanding. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S331-S345, <https://doi.org/10.1002/rrq.359>
- Gilakjani, P., & Sabouri, N. (2016a). A Study of Factors Affecting EFL Learners' Reading Comprehension Skills and Strategies for Improvement. *International Journal of English Linguistics*, 6(5), 180-187. <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v6n5p180>
- Gilakjani, P., & Sabouri, N. (2016b). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill?. *Journal of Studies in Education*, 6(2), 229-240. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201>
- Habok, A., Oo, T. Z., & Magyar, A. (2024). The effect of reading strategy use on online reading comprehension. *Heliyon*, 10(2), e24281, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24281>
- Huang, T. H. (2024). Predictive factors for reading comprehension ability in indigenous high school students instructed through various teaching methods. *Asia pacific education review*, 25(2), 489-506. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09924-3>
- Ivković, M. (2016). Prilog istraživanju čitalačkih navika učenika mlađih razreda. *Uzdanica*, 13(2), 189-204.
- Jackson, D., Johnson, W. F., Frankel, K. K., & Houston-King, A. (2024). Preserving Integrative and Humanizing Literacies: A Commentary on the Current Literacy Debates and the Narrowing of Literacy Instruction. *Reading Research Quarterly*, 60(1), e594, <https://doi.org/10.1002/rrq.594>
- Kim, Y-S. G. (2020). Hierarchical and Dynamic Relations of Language and Cognitive Skills to Reading Comprehension: Testing the Direct and Indirect Effects Model of Reading (DIER). *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 667-684. <https://doi.org/10.1037/edu0000407>
- Krnjaić, Z., Stepanović, I. & Pavlović Babić, D. (2011). Čitalačke navike srednjoškolaca u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 266-282. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1102266K>
- Lazarević, E. & Stevanović, J. (2013). Razvijenost jezičkih metafora kod učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. *Nastava i vaspitanje*, 62(2), 199-215.
- Liu, H., Chen, X., & Liu, X. (2022) Factors influencing secondary school students' reading literacy: An analysis based on XGBoost and SHAP methods. *Frontiers Psychology*, 13: 948612. 01-018, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948612>
- Massey, S. (2014). Making the Case for Using Informational Text in Preschool Classrooms. *Creative Education*, 5, 396-401. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.56049>.
- Mensink, M. C. (2021). Emotional responses to seductive scientific texts during online and offline reading tasks. *Discourse Processes*, 59(1-2), 76-93. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2021.1918492>
- Moore, A. L. (2014). *A Research Review of Cognitive Skills, Strategies, and Interventions for Reading Comprehension*.
- Mrkalj, Z. (2016). *Od bukvara do čitanki (metodička istraživanja)*. Učiteljski fakultet.
- Mrkalj, Z. and Pejić, A. (2021). Uloga esej-testa u sticanju veštine čitanja i razumevanja pročitanog. *Inovacije u nastavi*, 34(3), 153-161. <https://doi.org/10.5937/inovacije2103153M>
- Mrkalj, Z. & Stakić, M. (2024) Republičko takmičenje iz književnosti *Književna olimpijada (2013-2024): analiza rezultata osnovaca i buduća perspektiva*. *Književnost i jezik*, 71(2), 303-317. <https://doi.org/10.18485/kij.2024.71.2.5>

- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2021). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. In Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks* (pp. 5-25). TIMSS & PIRLS International Study Center and IEA.
- Nikolić, M. (2012). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Zavod za udžbenike.
- Nacionalni program za razvoj i vrednovanje čitalačke pismenosti* (2024). Beograd Zavod za vrednovanje kvaliteta vaspitanja i obrazovanja. <https://ceo.edu.rs/javna-rasprava/> [Radna verzija].
- Ness, M. (2011). Explicit Reading Comprehension Instruction in Elementary Classrooms: Teacher Use of Reading Comprehension Strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.531076>
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading comprehension and word reading in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Srpski jezik* (2010). Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Osnovno obrazovanje – učenici* (2023/2024). Portal otvorenih podataka. Ministarstvo prosvete Republike Srbije. <https://opendata.mpn.gov.rs/otvoreni-podaci/osnovno-obrazovanje.html>
- Pavlović Babić, D., & Baucal, A. (2010). Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja: procena na osnovu PISA 2009 podataka. *Psihološka istraživanja*, 13 (2), 241-260.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Popović, D. (2013). Razvoj čitalačke pismenosti i obrazovni program maternjeg jezika i književnosti u osnovnoj školi. *Inovacije u nastavi*, 26 (3), 112-122.
- Purić, D., & Stojanović, B. (2019). Čitalačke preferencije učenika mlađeg školskog uzrasta. *Nasleđe*, 16 (42), 281-296.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, LXVIII, br. 11/2019, 61–190.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, LXVIII, br. 5/2019, 61–173.
- Pravilnik o standardima obrazovnih postignuća za kraj prvog ciklusa osnovnog obrazovanja i za kraj osnovnog obrazovanja* (2024). Službeni glasnik RS, LXXX, br. 104/2024.
- Randelović, B., Đukić, D., Karalić, E., Čaprić, G. & Radulović, M. (2023). *PIRLS 2021: Nacionalni izveštaj o rezultatima istraživanja čitalačke pismenosti*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Republički zimski seminar 2024* (2024). Društvo za srpski jezik i književnost Srbije, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Republičko takmičenje učenika osnovnih škola Književna olimpijada, VII razred [test] (2023/2024). <https://drustvosj.fil.bg.ac.rs/2024/04/20/testovi-i-resenja-republickog-nivoa-takmicenja-knjizevna-olimpijada-za-ucenike-os-2024/>
- Republičko takmičenje učenika osnovnih škola Književna olimpijada, VIII razred [test] (2023/2024). <https://drustvosj.fil.bg.ac.rs/2024/04/20/testovi-i-resenja-republickog-nivoa-takmicenja-knjizevna-olimpijada-za-ucenike-os-2024/>
- Richter, T., Isberner, M., Naumann, J., & Neeb, Y. (2013). Lexical quality and reading comprehension in primary school children. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 415-434. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.764879>
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). The effect of reader purpose on interest and recall. *Journal of Reading Behavior*, 26(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10862969409547834>
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>
- Stakić, M. (2021). Stilske figure u nastavnim programima za mlađe razrede osnovne škole. *Nastava i vaspitanje*, 70(3), 351-37. <https://doi.org/10.5937/nasvas21033515>
- Stevanović, J. & Lazarević, E. (2014). O pojedinim aspektima semantičkog razvoja učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 299-319. <https://doi.org/10.2298/ZIP114022995>
- Stevanović, J., Randelović, B. & Lazarević, E. (2020). Čitalačke navike učenika srednjih škola u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 25(1), 136-180. <https://doi.org/10.2298/ZIP20011365>
- Stojkov, I. (2024). Vrste i funkcije neknjiževnih tekstova u razrednoj nastavi srpskog jezika (doktorska disertacija). https://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/doktorati/Ivana_Stojkov.pdf
- Tešić, Ž. (2023). *Metodologija izrade zadataka za proveru znanja iz književnosti u starijim razredima osnovne škole* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/21839).
- Unsworth, N., & McMillan, B. D. (2013). Mind Wandering and Reading Comprehension: Examining the Roles of Working Memory Capacity, Interest, Motivation, and Topic Experience. *Journal of Experimental Psychology: American Psychological Association Learning, Memory, and Cognition*, 39(3), 832-842. <https://doi.org/10.1037/a0029669>
- Van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315-325.
- Vučković, D. (2017). Poučavanje i usvajanje čitalačke pismenosti u mlađim razredima osnovne škole u Crnoj Gori. *Inovacije u nastavi*, 30(2), 68-81. <https://doi.org/10.5937/inovacije1702068V>
- Wade, S. E. (2001). Research on Importance and Interest: Implications for Curriculum Development and Future Research. *Educational Psychology Review*, 13, 243-261. <https://doi.org/10.1023/A:1016623806093>
- Wagner, R. K., & Meros, D. (2010). Vocabulary and Reading Comprehension: Direct, Indirect, and Reciprocal Influences. *Focus on Exceptional Children*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4031673/>

Winberg, M., Tegmark, M., Vinterek, M., & Alatalo, T. (2022). Motivational Aspects of Students' Amount of Reading and Affective Reading Experiences in a School Context: A Large-Scale Study of Grades 6 and 9. *Reading Psychology, 43*(7), 442-476. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2118914>

Primljeno: 26.03.2025.

Korigovana verzija primljena: 10.07.2025.

Prihvaćeno za štampu: 11.07.2025.

Mirjana Stakić

Pedagoški fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu, Užice, Srbija
<https://orcid.org/0000-0003-4184-3285>

Zona Mrkalj

Filološki fakultet u Beogradu, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija
<https://orcid.org/0009-0003-1577-4842>



Ovaj rad je objavljen pod licencom Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Dopušteno je da se delo kopira i distribuira u svim medijima i formatima, da se prerađuje, menja i nadograđuje u bilo koje svrhe, uključujući i komercijalne, pod uslovom da se na pravilan način citiraju njegovi prvobitni autori, postavi link ka originalnoj licenci i naznači da li je delo izmenjeno. Korisnici su pri tome dužni da navedu pun bibliografski opis članka objavljenog u ovom časopisu (autori, naslov rada, naslov časopisa, volumen, sveska, paginacija), kao i njegovu DOI oznaku, a u slučaju objavljivanja u elektronskoj formi takođe su dužni da postavite i HTML link.

Reading Literacy of Elementary School Students as the Republican Literature Competition – *Literary Olympiad 2024*

Mirjana Stakić¹ 

Faculty of Education in Užice, University of Kragujevac, Užice, Serbia

Zona Mrkalj 

Faculty of Philology, University of Belgrade, Belgrade, Serbia

Abstract

Recent international assessments, PIRLS (2021) and PISA (2022), reveal that primary school students in Serbia perform significantly below the international average in advanced reading literacy skills. This emphasizes the need to investigate underlying difficulties in text comprehension, especially among high-achieving students in literature from grades seven and eight. To this end, a study was conducted involving 410 students who participated in the 2024 National Literature Competition, Literature Olympiad. The research aimed to analyze the content elements and task types on national tests, and to assess students' success in solving these tasks, thereby identifying those that the majority of students struggled with. Additionally, the study examined these tasks from the perspective of subject outcomes and educational standards, which underpin reading comprehension. Descriptive statistical measures were employed to evaluate student success, while content analysis was utilized for task evaluation. Findings indicated that the tests predominantly featured closed-type questions designed to assess understanding of specific literary texts. Five tasks were identified where less than 75% of students successfully solved them. Analysis of these tasks suggests potential problems related to understanding non-literary texts, interpreting the meanings of specific terms, vocabulary of foreign origin, and recognizing structural elements that demonstrate conceptual understanding. The pedagogical implications point to the importance of promoting diverse reading strategies, developing academic language, engaging in lexical exercises, and fostering motivation to read. Implementing these approaches may enhance reading comprehension and overall literacy competencies among students, addressing gaps highlighted by both national and international assessments.

Keywords: methodology of teaching Serbian language and literature, motivation for reading, text comprehension, national literature competition for primary school students, reading literacy.

1 mirjanastakic073@gmail.com

Introduction

Recognizing problems in the classroom allows us to resolve them. One such problem relates to students' reading competence, which the Program for International Student Assessment (PISA) defines as "the ability to understand, use, evaluate, and reflect on texts to achieve one's goals, develop knowledge, and participate in society" (Čaprić & Videnović, 2024, p. 14). Poor comprehension of materials impairs students' overall achievement. Research conducted in Slovakia reveals a "correlation between failure and low grades of university students in testing and reading literacy" (Delgadova, 2015; p. 50), underscoring "the importance of reading for active societal participation" (Pavlović Babić & Baucal, 2010: 241). Acquiring the skills to understand texts is crucial during education (Huang, 2024); specifically, this involves developing reading literacy defined as "being able to comprehend the contents properly, find both explicit and implicit meanings, analyse the content and the information obtained; and being able to interpret the content properly and pass it on" (Delgadova, 2015, p. 50). It emphasizes not only "students' capacity to locate and analyze information within the text," but also their ability to "formulate conclusions, communicate or implement solutions or knowledge derived, and apply the acquired knowledge and skills to real-life situations" (Popović, 2013, p. 113).

The international study on reading competence development, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), was conducted in 2021 across "57 education systems globally and in eight distinct educational centers for benchmarking of participants" (Randelović et al., 2023, p.30). The research conducted in Serbia (PIRLS) "involved 4,037 pupils from 169 schools, forming a nationally representative sample" (Randelović et al., 2023, p. 30). These were fourth-grade students, with findings indicating that the average achievement in our region exceeded the predefined reference points, totaling "514 points, which was above the average for the PIRLS scale," which amounted to 500 points (Randelović et al., 2023, p. 37). Additionally, 33% of students reached a high international level (550 points), "which is slightly below the international average (34%)", and those who achieved this level "are relatively competent readers, capable of interpreting, connecting, and evaluating various textual and visual elements in medium difficult and more complex texts" (Randelović et al., 2023, p. 55). Differences compared to the international level are observed at the advanced level (625 points), because "out of the total number of tested fourth-grade pupils, 5% of them succeed in solving tasks that require advanced reading competence, which is less than the international average of 7%" (Randelović et al., 2023, p. 55). At the advanced level, students are asked to interpret and connect different elements of literary text structures and evaluate their effects on the reader. For informational texts, students are required to "draw conclusions on complex information from different parts of the text or across web pages by identifying relevant information and supporting their ideas with arguments based on context; [...], to recognize the author's viewpoint and other opinions within the context and expound upon them" (Randelović et al., 2023, p. 52).

The 2022 PISA testing results in Serbia, involving 6,413 15-year-olds, showed that the average score on the literary competence scale is "440 points", which is "36 points lower"

than the average for OECD countries, and the average results in mathematics and science literacy are lower than the international average, leading to the conclusion that “students from our country should spend a year and a half in the education system of an OECD country for the difference to vanish” (Čaprić & Videnović, 2024, p. 18). Additionally, the comparative analysis of our students’ reading competency results on PISA tests indicates that, post-2009, the number of students failing to attain functional reading competence remains generally consistent, “totaling approximately 36%” (Čaprić & Videnović, 2024, p. 24). Hence, over one-third of all students fail to achieve the fundamental level of reading competence. Gordana Čaprić and Marina Videnović assert that 25% of students exhibit a textual comprehension level classified as *1a*, which is nearly at the elementary stage, as they can identify information explicitly presented in the text, considering that “such information is often prominent in the text, while parallel information is minimal or absent” (Čaprić & Videnović, 2024, p. 22). Conversely, students who attain the highest results (*level 5 or 6*) “are capable of comprehending lengthy texts, contemplating abstract concepts, and distinguishing between facts and opinions, based on implicit indicators related to the content or the source of information” (Čaprić & Videnović, 2024, p. 21). In Serbia, the proportion of pupils attaining this level is notably low at 2%, which is below the OECD average of 7%, with even weaker outcomes observed in Montenegro and North Macedonia (cf. Čaprić & Videnović, 2024, pp. 21-22).

Based on the test outcomes (PIRLS 2021 and PISA 2022), it can be argued that students in Serbia are behind their international counterparts regarding advanced reading competence. Furthermore, a comparison of the results from these assessments reveals that as students age, their reading competence diminishes rather than improves. A systemic response is evidently needed, and one initiative to tackle the issue was the public discussion conducted from November 22 to December 6, 2024. The event was conducted by the Institute for Education Quality and Evaluation following the proposal of the *National Program for the Development and Evaluation of Reading Competence* (see: <https://ceo.edu.rs/javna-rasprava/>). The proposed document addresses the period “from preschool to high school education with the goal of systematically and continually improving the reading skills of children and students.” It includes the Action Plan for the Development and Evaluation of Reading Competence, which has broad application but is mainly targeted at “childcare workers, primary school teachers, Serbian language teachers, and school librarians” (see *National Program for the Development and Assessment of Reading Competence*, 2024, p. 3).

Considering its purpose and focus on Serbian language and literature teachers, the significance of this school subject for cultivating reading abilities in students is evident. The primary objective of this subject in the final year of primary school is for students “to develop reading competence by reading and interpreting works of literature [...]; to, through various reading methods, acquire the ability to orally analyze a work, revealing its multiple layers and meanings through interpretation” (*Rulebook on the Curriculum and Teaching Program for the Eighth Grade of Primary Education*, 2019, p. 63). Reading literary works helps develop reading habits. These behaviors influence reading competence (Stevanović et al., 2020, p. 137), prompting contemporary re-

search to emphasize numerous studies in the field of reading competence, showing that the volume and diversity of reading favorably influence student performance. However, it also reveals that young people are reading less (De Smedt et al., 2020; Winberg et al., 2022) and often see reading as a chore (Bozan, 2024). The research conducted in Serbia also shows that, for the majority of high schoolers, “reading is not a preferred activity” (Krnjaić et al., 2011, p. 277), as evidenced by the fact that out of 2,426 high schoolers, “the smallest is the group of passionate readers who are almost always reading a book (around 7%)” (Krnjaić et al., 2011, p. 272). The findings also show that high school students dislike compulsory reading (Božić & Novaković, 2020; Stevanović et al., 2020). Research encompassing 1,378 students shows that “only 46.9% students read all the books established by the curriculum. Some books from the compulsory reading program are read by 41.2% students, around 7% hardly ever read, while 4.9% students do not read the compulsory material at all”, the researchers also cite sources from international studies indicating that “the reading preferences of adolescents are often not directed at the compulsory reading material” (Stevanović et al., 2020, pp. 143-144). Furthermore, the research results encompassing a sample of 1,177 high schoolers in Serbia show that only 8.3% of the questioned students read the compulsory material “with pleasure,” while “69.2% of the respondents mention they read the compulsory material mostly or exclusively because of the grade” (Božić & Novaković, 2020, p. 21). Some of these findings can be linked to reading competence because research shows that grammar school students, compared to students from vocational middle schools, “read compulsory materials more often,” which researchers connect to the better results of grammar school students on PISA reading competence tests compared to students in vocational middle schools. They recommend “that the teaching and learning programs in vocational middle schools focus a lot more on outcomes directly related to enhancing the reading interests and habits of middle schoolers” (Stevanović et al., 2020, p. 145). Alongside supporting these recommendations, we believe that such outcomes should be prioritized in primary schools, especially in the upper grades, since research shows that younger students love reading (Purić & Stojanović, 2019) and enjoy reading (Ivković, 2016), while motivation to read tends to decline as students advance through school. This was observed in lower primary school grades, with research indicating that third-grade students have greater reading interests compared to fourth graders (cf. Purić & Stojanović, 2019, p. 287). A decline in motivation for reading and writing is seen in upper elementary and lower middle school grades, especially regarding students’ autonomous personal motivations, as they are “they are less driven by their inherent love for reading and writing or by their awareness of its importance” (De Smedt et al., 2020, p. 13). Additionally, authors mention a positive correlation between motivation for reading and reading competence, noting that motivated students paid more attention to the text and displayed greater interest (cf. Liu et al., 2022). The subject Serbian Language and Literature plays a vital role in overcoming the stated problem that affects reading competence, related to both the motivation for reading and the reading habits of students.

Theoretical Foundations

Importance of Literature in Developing Reading Competence

Reading competence is cultivated through the thematic subjects of Literature, Language, and Linguistic Culture encompassed in the curriculum of Serbian Language and Literature. This forms a key part of literary knowledge that supports a person's overall culture. Literature is essential for students to cultivate reading competence, as literary works are analyzed through several instructional procedures, the most significant being "the art of reading, accompanied by comprehension of the material" (Mrkalj & Pejić, 2021, pp. 153-154). "Reading literacy achievement is a measure of text-based reading comprehension" (Araujo, 2014, p. 5004). Additionally, comprehending a text involves understanding its context and engaging in interaction and a dialogue on the part of the reader that encourages reevaluation of one's values and personality. After all, "literacy is strategic and disciplinary," encompassing "complex, multimodal transactions between readers, texts, activities, and sociocultural contexts" and constituting a "constructive, integrative, and critical process situated in social practices" (Frankel et al., 2016, p. 14). At the same time, the complex meanings of literary texts allow for recognizing the influence of sociocultural factors, as emphasized in recent literature that highlights the importance of context (social, political, historical) for acquiring literacy (Jackson et al., 2024). Additionally, literary texts are suitable for activating background knowledge, because their structural elements are connected by different semantic relationships, forming an integrated whole, which helps create coherent mental representations as something that is considered an essential part of understanding in the literature) (Van den Broek & Espin, 2012, p. 316). A literary work requires students to read and interpret it with an open and creative mind, applying problem-solving skills, creative thinking, and their living, linguistic, and literary experiences. In teaching literature, it is shown that students in Serbia, in the PISA test, "read, experience, and interpret literary-artistic texts more effectively than with texts of other types" (Mrkalj, 2016, p. 165). These are texts that are not narrative but instead present information in other formats, such as maps, graphs, or formulas, which Ivana Stojkov believes makes it difficult for students to "navigate the text" (Stojkov, 2024: p. 98). In literary texts, better outcomes are achieved by "activating the inner sensuality of readers and recognizing the aesthetic qualities of the literary-artistic work that promote the development of reading experiences" (Mrkalj, 2016, p. 165). As a result, teaching requirements emphasize "integrating artistic impressions, comparing, and analyzing them based on textual evidence" (Nikolić, 2012, p. 293).

It is important to note that different types of readers have already been developed in primary schools. This encompasses individuals who are *functionally pragmatic*, "seeking valuable information in the text," as well as those who are *rationally intellectual*, "engaging in active intellectual endeavor by disputing with the book, dissecting its contents, and questioning the conclusions presented" (Mrkalj, 2016, p. 165). Teachers, especially Serbian language and literature teachers, actively influence the development of these types

by planning the textual analysis based on the kind of text studied. The analysis includes research tasks before reading, which promote different reading strategies. These tasks, aligned with the general goals of interpretation, may involve focusing on relevant information and its location within the text to help students integrate, compare, and analyze the material. Significantly, understanding the text “depends not only on characteristics of the reader, such as prior knowledge and working memory, but also on language processes” (Moore, 2014, p. 1). In this context, *decoding*, *vocabulary*, and *text structure sensitivity* are crucial (Moore, 2014: 1). *Automation of the identification or the decoding of words* is considered vital, because “if attention is drained by decoding words, little or no capacity is available for the attention demanding process of comprehending” (Pikulski & Chard, 2005, p. 511), and therefore, developing decoding skills helps reduce the influence of context on word identification (Artelt et al., 2001). Young-Suk Grace Kim cites studies that show that textual comprehension is influenced by *listening comprehension*, the *phonological*, *morphological*, and *orthological awareness*, as well as other factors, such as *text-reading fluency*, *working memory*, *attention*, *vocabulary*, *syntactic awareness*, *conclusion*, and *monitoring comprehension*. For these reasons, she advocates for an integrative theoretical model of reading (*Direct and Indirect Effects Model of Reading*), which relies “on numerous linguistic and cognitive skills”, includes *background knowledge* (regarding *content knowledge* and *discourse knowledge*), as well as socioemotions, etc.. It is a model that integrates the existing “hierarchical, interactive, and dynamic relations” between various factors that influence textual comprehension; for example, in accordance with this model, it was observed that developed vocabulary and grammar knowledge are necessary for higher cognitive abilities (such as drawing conclusions and taking perspectives) (Kim, 2020, pp. 667-669).

From everything said so far, it is clear that many factors, such as prior knowledge, the type of reading, personal characteristics, as well as linguistic tendencies and student abilities, influence students’ preferences for certain types of texts and reading comprehension. The fact that our students fall behind the international average in reading skills and textual understanding at an advanced level (Čaprić & Videnović, 2024; Randelović et al., 2023) has led us to identify specific issues in textual comprehension among primary school students who perform the best in literature. This was determined by analyzing the performance of the student group at the 2023/2024 National Literature Competition and, focusing on tasks with the lowest success rates, identifying elements directly related to textual comprehension.

Top Elementary School Students in Literature in the Republic of Serbia for the 2023/2024 Academic Year

The criteria used to identify the top primary school students in Serbia for literature knowledge were their results at the National Literature Competition – *Literary Olympics*. This is a national-level competition officially held in Serbia from 2012/2013, with its timeline and annual analysis detailed in our literature (Mrkalj & Stakić, 2024). In the 2023/2024 competition, besides high school students, 410 final-year primary school students also participated, including 258 eighth graders and 152 seventh graders (Mrkalj & Stakić,

2024, pp. 311-312). According to open access data from the Unified Information System of Education (UISE) of the Serbian Ministry of Education, during the 2023/2024 academic year, 63,750 students were in eighth grade, with 60,248 attending classes in Serbian, and 63,989 students were in seventh grade, with 60,425 attending classes in Serbian (cf. *Primary Education – Students, 2023/2024*). Comparing students attending classes in Serbian to those participating in the National Competition shows that approximately 0.43% of eighth-graders and 0.25% of seventh-graders took part. These students were among the top performers, earning their spot in the National Literature Competition through outstanding results at the school, municipal, and regional levels. For example, “in the most recent National Competition (2024), there were 410 primary school students, while at the municipal level, there were 1,333, indicating that 30.76% of competitors participated in the National Competition” (Mrkalj & Stakić, 2024, p. 312). As this is a prestigious literary competition for the best students, we will examine the key elements necessary for textual comprehension, focusing on tasks that most competitors could not complete and thus identifying possible issues.

Research Method

The research examines the performance of seventh- and eighth-grade primary school students during the National Literary Competition, *Literary Olympics*, held on April 20, 2024, in Sremski Karlovci. It aims to identify potential issues in textual comprehension among top literature students in Serbia, specifically focusing on tasks most often left unsolved by most competitors, in order to identify the core elements fundamental to reading comprehension. The research encompassed the following two tasks: 1. Analyzing the content elements and the type of tasks in national-level literary tests for primary school students and assessing students' success in solving them to identify the tasks most students struggled with; 2. Analyzing the selected tasks with a focus on the learning outcome and the standard underlying comprehension.

The study involved a sample of 410 final-year students from the second cycle of primary education in Serbia who took part in the National Literary Competition, *Literary Olympics*, in 2024. Specifically, it included 152 seventh-grade students and 258 eighth-grade students.

The analysis focused on the tests used to assess literary knowledge in the national competition (cf. *National Primary School Student Competition, Literary Olympics, seventh grade [test], 2023/2024; National Primary School Student Competition, Literary Olympics, eighth grade [test], 2023/2024*). These are official tests available to the public on the website of the Society for the Serbian Language and Literature of Serbia (www.drustvosj@fil.bg.ac.rs). The tests at the national competition for seventh- and eighth-grade primary students each contained 20 questions, with each correct answer earning one point. As a result, participants could score up to 20 points (cf. *National Winter Seminar 2024, 2024, p. 55*). These tests, as measuring tools, rely on mandatory reading material and reading comprehension skills, as outlined in the Society for Serbian Language and Literature of Serbia's information booklet (*National Winter Seminar 2024, 2024*). The booklet clearly states that,

based on the definitions of “student achievements,” a participant in the Literary Olympics will be able to read literary-artistic and other types of texts with comprehension while using various reading strategies (*National Winter Seminar 2024, 2024, p. 67*). As a reading strategy, the booklet emphasizes “informative, experiential, and research reading,” and textual comprehension is demonstrated through descriptions of student performance in the competition. Among other points, it highlights that the competitor should be able to “connect the information and ideas presented in the text, identify clearly expressed relations, and draw conclusions based on the text” (*National Winter Seminar 2024, 2024, pp. 67–68*).

During the research, we employed the descriptive approach and content analysis methods. In the part of the study examining student achievement in task completion at the National Literary Competition, we used descriptive methods and analyzed the data with IBM SPSS Statistics 25, utilizing frequencies (f) and percentages (%) as descriptive statistics. For presenting tasks on national tests, we used content analysis with the following units: 1. Content elements found in each task; and 2. Type of task. In the part of the research concerning the tasks that most participants failed to solve, the analysis units include the specified subject-specific learning outcomes and educational standards that support reading comprehension and form the basis for the tasks.

Results and Discussion

National Literary Competition Task and Student Success in Solving Them

Based on the content elements of the tasks at the National Literary Competition, one may observe that tasks pertaining to literary knowledge predominate (see Table 1).

Table 1
Content elements of the tasks at the National Literary Competition

Elements	Grade	
	VII	VIII
	Task number	Task number
Identifying the author based on a short biography	one	one
Identifying the author and work based on an excerpt		six, eight
Determining the title of the work and the author based on a description	twenty	twenty
Determining the title of the work based on a series of associations		two
Selecting the title of the dramatic work from the given options		three
Identifying the writer, literary genre, and type of work	thirteen	
Identifying the work that is not a literary-theoretical text		eleven
Differentiating titles of authored literature from those of folk literature	six	
Identifying characters based on quotes from the works	four	

Elements	Grade	
	VII	VIII
	Task number	Task number
Determining the characteristics of the folk epic character	fourteen	
Identifying the motif in the literary work	twelve	
Connecting the international motif with the work studied at school		seventeen
Interpreting the literary-artistic text		twelve
Determining the historical background of the literary-artistic text	fifteen	
Synthesizing knowledge, recognizing the introduction of the plot in different excerpts from folk epic poems	seventeen	
Marking the words that rhyme in the excerpt	ten	
Determining the type of rhyme		twelve
Determining the structure of the verse (lyrical decasyllabic poem)	two	
Identifying the specified form of speech in the example	three	seven
Identifying sentences in a text that illustrate retrospective narration	eight	
Identifying the narrative voice (in a lyrical text)		thirteen
Precisely identifying stage direction in an excerpt		fourteen
Finding the required figure of speech and marking it precisely	nine	four
Identifying the figure of speech based on a comparative approach		nine
Determining an unknown word based on the context	seven	sixteen
Identifying toponyms in the text	eighteen	eighteen
Linking the names of literary-theoretical concepts to the titles of works in which they are prevalent		ten
Naming a literary term based on the description (of a literary character)	five	
Identifying the term based on the description	eleven	
Finding the odd one out among a number of literary concepts	sixteen	
Interpreting expressions (phraseology)		five
Determining true or false statements in various examples	nineteen	fifteen

As shown, the author's name or the work's title is verified based on biographical details, content elements, or the work's classification within a specific literary genre or type: five tasks in the seventh-grade test and six tasks in the eighth-grade test. Additionally, literary knowledge is linked to specific works studied or observed in terms of definitions, such as figures of speech or literary terminology. Vocabulary knowledge was assessed through five tasks: two in the seventh-grade test and three in the eighth-grade test. A particular set of tasks included multiple requirements, necessitating knowledge across various areas; for example, familiarity with folk literature and literary theory (including

terminology and versification) is necessary for task nineteen in the seventh-grade assessment; literary terminology and history are needed for task fifteen in the eighth-grade test; and understanding different program areas related to language and literature is relevant for task fifteen in the seventh-grade assessment. Different categories of knowledge are examined through various types of tasks (see Table 2).

Table 2
Task types at the National Competition

Task type		Grade	
		VII	VIII
		Task number	Task number
Open-ended type	short response	one, four, five, eleven, fourteen, fifteen, twenty	one, two, six, eight, nine, twenty
	classification (filling in tables)	thirteen	
Closed-ended type	two options	nineteen	fifteen
	several options	two, three, six, seven, eight, nine, ten, twelve, sixteen, seventeen, eighteen	three, four, seven, eleven, twelve, thirteen, fourteen, sixteen, seventeen, eighteen, nineteen, twenty
	Pairing		five, ten

Note. Task types are named according to types found in tests of the Institute for Education Quality and Evaluation. For more on this, see the doctoral dissertation by Željko Tešić (2023).

It can be observed that the national tests are mostly composed of closed-ended tasks with multiple choices (eleven tasks in the seventh-grade test and eleven in the eighth-grade test). Open-ended tasks include fill-in questions, which are short answers that mostly (but not always) do not require reproductive knowledge. Therefore, it is understandable that there are fewer of these compared to multiple-choice closed-ended tasks. Among the multiple-choice tasks, we want to highlight “find the odd one out” tasks (task sixteen on the seventh-grade test and task eleven on the eighth-grade test) and group alternation tasks (tasks six and twelve on the seventh-grade test and task eighteen on the eighth-grade test), which require comparing data to draw conclusions related to textual comprehension. Also notable are two tasks (task nineteen on the seventh-grade test and task fifteen on the eighth-grade test), which have multiple requirements (three in total), each including two options. To succeed in a task of this type, students need to carefully read each requirement, identify key information, and then connect this information with their prior knowledge. Additionally, it requires familiarity with terms known as academic jargon. In the literature, there is a clear stance that students gradually “learn the academic language” because the potential success or failure “in comprehending school texts may, therefore, emerge from the reader’s familiarity (or lack thereof) with the academic language of the text” (Galloway et al., 2020, p. S332). We also want to highlight task twelve on the eighth-grade test, which

is a multiple-choice question that depends on literary text comprehension and the ability to identify cause and effect. In literature, there is an opinion that such tasks require “a higher level of knowledge from students, which implies more complex cognitive processes like analysis, synthesis, and evaluation” (Tešić, 2023, p. 127).

From this, it is clear that these tasks assess textual comprehension and knowledge related to the discipline, meaning Literature, which are the main objectives of such tests. For students to successfully solve these tasks, metacognition and prior knowledge are crucial (the literary texts are studied in school). The findings confirmed that metacognitive knowledge was also highly predictive when the effects of specific prior knowledge and thematic interest on memory-based text comprehension were estimated simultaneously (Artelt et al., 2001). In solving the tasks, it was essential to recall relevant information from previously studied literary sources and relate it to the requirements in order to come to a correct solution. The students' entrance into this prestigious competition reflects the caliber of their past knowledge and explains their commendable results: the success rate was $\geq 75\%$ for 17 tasks in eighth grade and 18 tasks in seventh grade (refer to Table 3).

Table 3

Results of the seventh- and eighth-grade students at the National Competition

Task	Number of Points	Grade			
		VII		VIII	
		f	%	f	%
One	1	134	88,2	252	97,7
	0	18	11,8	6	2,3
Two	1	116	76,3	217	84,1
	0	36	23,7	41	15,9
Three	1	131	86,2	256	99,2
	0	21	13,8	2	0,8
Four	1	138	90,8	215	83,3
	0	14	9,2	43	16,7
Five	1	140	92,1	242	93,8
	0	12	7,9	16	6,2
Six	1	151	99,3	257	99,6
	0	1	0,7	1	0,4
Seven	1	134	88,2	253	98,1
	0	18	11,8	5	1,9
Eight	1	137	90,1	236	91,5
	0	15	9,9	22	8,5
Nine	1	140	92,1	217	84,1
	0	12	7,9	41	15,9
Ten	1	143	94,1	256	99,2
	0	9	5,9	2	0,8

Task	Number of Points	Grade			
		VII		VIII	
		f	%	f	%
Eleven	1	112	73,7	251	97,3
	0	40	26,3	7	2,7
Twelve	1	147	96,7	247	95,7
	0	5	3,3	11	4,3
Thirteen	1	146	96,1	181	70,2
	0	6	3,9	77	29,8
Fourteen	1	140	92,1	251	97,3
	0	12	7,9	7	2,7
Fifteen	1	117	77,0	122	47,3
	0	35	23,0	136	52,7
Sixteen	1	143	94,1	144	55,8
	0	9	5,9	114	44,2
Seventeen	1	126	82,9	254	98,4
	0	26	17,1	4	1,6
Eighteen	1	112	73,7	247	95,7
	0	40	26,3	11	4,3
Nineteen	1	118	77,6	254	98,4
	0	34	22,4	4	1,6
Twenty	1	139	91,4	206	79,8
	0	13	8,6	52	20,2
TOTAL		152	100	258	100

Note. f – frequency, % – percentage.

In seventh grade, over 90% of students successfully completed 10 tasks (99.3% - task six; 96.7% – task twelve; 96.1% – task thirteen; 94.1% – tasks ten and sixteen; 92.1% – tasks five, nine, and fourteen; 90.8% – task four; 90.1% – task eight). In eighth grade, more than 90% of all students successfully completed 13 tasks (99.6% – task six; 99.2% – tasks three and ten; 98.4% – tasks seventeen and nineteen; 98.1% – task seven; 97.7% – task one; 97.3% – tasks eleven and fourteen; 95.7% – tasks twelve and eighteen; 93.8% – task five; 91.5% – task eight).

In seventh grade, these included tasks such as identifying titles that do not belong to a given genre (task six); identifying key motifs in a literary work (task twelve); and dis-

playing knowledge of the author's name, the title of their literary work, and its classification within a specific literary genre and type (task thirteen); identifying words that rhyme (task ten); demonstrating knowledge of a literary term based on description (task five); recognizing dramatic literary concepts (task sixteen); identifying the figure of speech – personification (task nine); demonstrating knowledge of literary character names (task four); demonstrating understanding of the characteristics (titles) of literary characters and spelling skills; identifying the retrospective elements in a literary work (task eight). Tasks successfully completed by 90% of eighth-grade students include identifying the literary work and author based on excerpts (tasks six and eight); identifying works (not) belonging to a particular literary kind or genre (tasks three and eleven); connecting literary theoretical concepts with literary works (task ten); recognizing a literary work based on a central motif (task seventeen); identifying elements (toponyms) present in a text (task eighteen); recognizing the rhyming scheme (task nineteen); identifying the author from biographical information (task one); identifying the specified types of speech in the text – inner monologue (task seven) and stage directions (task fourteen); demonstrating comprehension of the text and the actions of the literary character (task twelve); and understanding the meaning of a term (task five). This short analysis shows that in both seventh and eighth grades, the tasks most successfully completed (by over 90% of students) were of a similar nature, predominantly related to literary knowledge, including the identification of the author's name, the title of the work, character names, and understanding of key motifs and literary-theoretical concepts. Among the tasks that collectively assess text comprehension, we would like to highlight task twelve from the eighth-grade test, which was successfully completed by 95.7% of pupils. This task required students to respond to a question necessitating comprehension of the story "Children" by Ivo Andrić. Successfully completing it involved evaluating the character's actions by identifying the cause and effect related to personal experience. The challenge of this assignment lay in identifying the response most aligned with the question, as, generally speaking, all provided options could be considered correct.

A notable completion rate of 80-90% is seen for four tasks from the seventh-grade National Competition test (88.2% for tasks one and seven, 86.2% for task three, and 82.9% for task seventeen) and three tasks from the eighth-grade test (84.1% for tasks two and nine, and 83.3% for task four). An examination of these tasks revealed that for the seventh grade, they assess knowledge of foreign vocabulary (task seven) and require identifying the author based on biographical details (task one), isolating the narrative (task three), and integrating text comprehension with knowledge of epic poem composition (task seventeen). The eighth-grade tasks included identifying literary works based on essential concepts (task two) and demonstrating the ability to identify and understand figures of speech (tasks four and nine). Specific previously described tasks, such as task seven on the seventh-grade test, are related to the correlate that affects comprehension performance in textual analysis. In this multiple-choice task, students were instructed to determine the meaning of the lesser-known or unfamiliar Greek word (the word *ćivot*) based on contextual clues. The responses given were distractors that, when viewed together, resembled one another, making this exercise challenging. Furthermore, the requirement

in task seventeen of the test, which involved encircling the letters of two excerpts that introduce the plot in epic poems, relied on textual comprehension, specifically linking events from epic poems to draw conclusions not on the plot itself, but rather the events that precede it. In addition to the inherent complexity of the task prompt, this task is additionally complicated by the student's lack of access to the original poem texts from which the provided excerpts are derived. The student must rely on their prior knowledge to identify the songs from which the examples originate, recall their compositions, and determine which of the cited verses conveys the plot.

Tasks completed by 75-80% of students should also be included among those successfully performed. In seventh grade, this level of completion applies to three tasks: nineteen (77,6%), fifteen (77%), and two (76,3%). In task nineteen, informative statements are used to verify knowledge about the literary character, literary type, and verse; task fifteen assesses understanding of the historical context that led to the emergence of the literary work; and task two involves identifying the lyrical decasyllabic poem. In eighth grade, only one task meets this percentage – task twenty (79.8%), where students are expected to identify the author and title based on the description in the informative text.

The worst-performed tasks at the National Competition were those successfully solved by less than 75% of students. In seventh grade, these are tasks eleven and eighteen (73,7%), and in eighth grade, tasks thirteen (70,2%), sixteen (55,8%), and fifteen (47,3%).

Analysis of Tasks Left Unsolved by Most Participants in the National Literary Competition for Primary School Students

The seventh-grade tasks with the lowest completion rates involved understanding the meanings and names of concepts (task eleven) and identifying them within the text (task eighteen). For eighth graders, the lowest-performing tasks focus on interpreting poetic expression to determine the referent of words in the verses (task thirteen), understanding the meaning of foreign-origin terms in the context of the literary text (task sixteen), and interpreting expert statements that require familiarity with literary-theoretical concepts (task fifteen). These tasks, like all other tasks at national competitions, correspond to subject-related outcomes (cf. *Rulebook on the Curriculum and Teaching Program for the Eighth Grade of Primary Education*, 2019; *Rulebook on the Curriculum and Teaching Program for the Seventh Grade of Primary Education*, 2019) and are defined according to educational standards in effect at the time of their development (*Learning Standards for the Subject of Serbian Language at the End of Compulsory Education*, 2010: 17–24). Further revision (December 25, 2024) led to the publication of new standards for educational achievement (cf. *Rulebook on the Standards of Educational Achievement for the End of the First Cycle of Primary Education and for the End of Primary Education*, 2024), but at the time of the National Competition, the new standards still were not in effect.

Table 4

Outcomes and standards used to define the worst-performed tasks at the National Competition

Task number	Grade	Outcomes (<i>Rulebook on the Curriculum and Teaching Program for the Eighth Grade of Primary Education, 2019: 63; Rulebook on the Curriculum and Teaching Program for the Seventh Grade of Primary Education, 2019: 62–63</i>)	Standards (<i>Learning Standards for the Subject of Serbian Language at the End of Compulsory Education, 2010: 17–24</i>)
Eleven	VII	<i>comprehends various types of text;</i>	SL.1.3.14. <i>knows the meaning of words [...] often found in school texts (textbooks, compulsory reading materials, and similar);</i> SL.3.1.2. <i>identifies keywords and summarizes the text</i>
Thirteen	VIII	<i>understands literary-artistic and other types of texts using different reading strategies; differentiates forms of speech (forms of narration);</i>	SL.3.1.2. <i>identifies keywords and summarizes the text</i> SL.3.4.6. <i>interprets different elements of the literary-artistic work with reference to the work itself;</i> SL.1.4.7. <i>identifies key elements in a literary-artistic text [...]</i>
Fifteen	VIII	<i>interprets meaning, linguistic, aesthetic, and structural features of artistic texts using literary terms and concepts; connects literary works with a historical or other relevant context;</i>	SL.3.1.1. <i>isolates from the text an argument that supports a thesis (opinion), or opposes it;</i> SL.1.1.6. <i>differentiates what is relevant in the text, and what is more or less important;</i>
Sixteen	VIII	<i>comprehends literary-artistic and other types of texts using different reading strategies; understands obsolete terms;</i>	SL.3.3.7 <i>able to understand the meaning of unfamiliar words and expressions based on content, context, or their origin;</i>
Eighteen	VII	<i>comprehends different types of text; identifies linguistic-stylistic devices and understands their function;</i>	CJ.1.4.7. <i>identifies key elements in a literary-artistic text [...]</i>

Task eleven on the seventh-grade test focuses on understanding different types of texts. The students read and interpret an informational text. In addition to recognizing the literary term (aphorism), they must also compare the terms proverb and aphorism and relate them to the material taught in seventh grade, specifically the selected aphorisms of Duško Radović. Since there is no concrete example of an aphorism in this task but only a description of the concept, identifying the correct answer in this open-ended task (where the solution must be written) presents a challenge. Additionally, providing a description of the term involves its indirect definition through dual comparison (based on similarities and differences) with other concepts, while familiarity with concepts and

their meanings necessitates a developed academic language, whose form is “much more precise in referring than spoken language” (Durbaba & Vučo, 2016, p. 952). Considering that seventh-grade students are at an age (12-14 years) where their ability to understand semantic content is marked by “an ability to summarize definitions provided in the dictionary” (Stevanović & Lazarević, 2014, p. 302), the correct answer to this task required summarizing the described definition and isolating essential elements related to defining the sought concept.

In task eighteen, seventh-grade students are asked to recognize toponyms appearing in an excerpt from a lyrical song. The low performance on this task (<75%) compared to other tasks cannot be due to a lack of understanding of the term *toponym*, for the very task provides its definition. The assumption is that knowledge of the text is lacking, that is, that the students failed to identify the relevant element (standard SL.1.4.7), which is why they understood the toponyms *Savina stopala*, *Savin kuk*, and *Savin lakat* as possessive adjectives (Sava’s feet, Sava’s hip, Sava’s elbow).

Comprehension of specific literary concepts is influenced by the frequency of illustrative examples, suggesting that the understanding of these concepts correlates with the grade level at which they are introduced. This implies that students require time to assimilate a concept and to familiarize themselves with it through literary analysis when it is presented as a structural element of the work. Consequently, in teaching studies, we find suggestions to incorporate specific literary terminology and concepts in the early grades – for instance, particular figures of speech that current curricula reserve for higher grades (see Stakić, 2021). For these reasons, it is not surprising that the thirteenth task on the eighth-grade test, which asks students to identify the narrative voice of the verses, falls among the less well-performed tasks (solved by 70.2% of students). It is also important to note that the correct answer to this question was second person, which is less common in literary work than the first or third person. However, a weaker result in solving this task may also suggest problems in understanding the lyrical text used as an example to test literary knowledge, because in the verses by Ivan V. Lalić, students were expected to notice the pronoun *you*, which indicates that the lyrical speaker was addressing another person (a boy). This can be directly linked to the standards related to text comprehension and involves identifying keywords (SL.3.1.2) and key elements in the text (SL.1.4.7).

One of the most poorly performed tasks at the National Competition for eighth graders was task sixteen (solved by 55.8% of students), where students had to determine the meaning of a foreign-origin word, the verb *palošine*, based on the context (excerpt from the story “*Kanjoš Macedonović*” by Stjepan Mitrov Ljubiša). This result raises questions about students’ understanding of context and its clarity. Although students studied an excerpt from this story in school, including analyzing unfamiliar or less common words, the story’s depiction of Kanjoš’s bravery and skill led students to guess answers like *heroic shield* (*junački štit*) or *pork belly* (*svinjska mešina*), which sounded most similar to *palošina*. However, the correct answer was *double-edged sword*. A low level of foreign-origin vocabulary knowledge is also reflected in surveys of sixth-grade students, which aimed to assess their understanding of the most common foreign-origin verb in fifth-grade textbooks. Rajna Dragičević described these findings as “devastating” (Dragičević, 2006, p. 30).

Research also shows that semantic development among lower-grade students was not “at a satisfying level,” especially in relation to metonymy, “one of the chief mechanisms for enriching the vocabulary” (Stevanović and Lazarević, 2014, p. 314). The situation is similarly concerning regarding lexical metaphors, which are equally crucial for vocabulary expansion and can act as an “indicator of higher levels of knowledge, or understanding, in students” (Lazarević and Stevanović, 2013, p. 213). This unsatisfactory state, in the opinion of the researchers, “calls into question the comprehensiveness of the active and passive vocabulary of our students” (Lazarević & Stevanović, 2013, p. 212). This is also significant because vocabulary influences textual understanding (Braze et al., 2007; Duff, 2019; Moore, 2014; Oakhill & Cain, 2012; Richter et al., 2013; Vučković, 2017). Furthermore, through reading, students expand their vocabulary by encountering words that are not frequently found in their own lexicon (Duff et al., 2015). This is a mutually dependent process, as the connection between vocabulary and textual understanding is reciprocal: an extensive vocabulary aids comprehension, and understanding also supports vocabulary growth (Wagner & Meros, 2010).

The poorest result at the National Competition for eighth-grade students was displayed for task fifteen, which was left incomplete by more than half of the students, specifically 52.7%. The task had three parts, and each needed to be successfully completed for the overall task to be considered correct. It was a closed-ended question with two options. Students were asked to read and understand three different expert statements, written in a style adapted to their age, in order to demonstrate understanding of a literary-theoretical concept (comedy) and prior knowledge from folk literature history, by judging each statement as true or false. Although correctly solving the first and second tasks required knowledge of the types of comedy, which in turn required understanding of terminology and their definitions, to judge whether the statement was true, from a textual comprehension perspective, students had to determine what was important in the statement (standard SL.1.1.6.), as well as identify the element that differentiates between comedy of humor and comedy of manners, i.e., “argument favoring one thesis (opinion) or opposing it” (standard SL.3.1.1).

Pedagogical Implications for Overcoming the Identified Problems in Textual Comprehension

Analyzing the performance of seventh- and eighth-grade students in the National Literary Competition highlights a potential problem in understanding texts. Still, we must emphasize that we cannot generalize the results due to the small sample of tasks analyzed, and our findings are limited to the National Literary Competition held in 2024. A limitation also arises from the fact that the tasks on national tests were not primarily designed to assess textual understanding and the specific content of individual tasks. They included various requirements, some related to comprehension, while others relied on explicit knowledge, and students had to address all these aspects for the task to be deemed correct (such as task fifteen on the eighth-grade national test).

In the least successfully performed tasks, students were asked to integrate knowledge and demonstrate an understanding of texts that are not literary-artistic, with students displaying difficulties in understanding literary terms and foreign-origin terms.

An interest in the subject and experience are positively linked to understanding (Unsworth & McMillan, 2013), which explains why students who participate in literary competitions show better comprehension of literary texts than texts from other areas. This is because interest is “related to attention, deeper processing, the use of effortful strategies, feelings of enjoyment, and learning” (Wade, 2001, p. 243). The engaging nature of the text also helps generate interest in reading, with our results indicating that students perform worse when reading informational texts loaded with terminology. In practice, “teachers are often required to use a particular text regardless of its appeal,” so student interest could be further enhanced (Schraw & Dennison, 1994, p. 14), especially considering that more recent research shows that the presence of interesting but unimportant and seductive details in scientific texts does not positively influence understanding and memorization of key content (Mensink, 2021). A solution to this issue could be increasing children’s exposure to informational texts from an early age (Massey, 2014), since such exposure “serves to assist children in their conceptual development and encourages them to engage in higher order thinking” (Massey, 2014, p. 399). To comprehend texts written in academic language, activities promoted in the literature include simplifying complex information by aiming to understand intricate syntactic structures (such as inserted sentences), analyzing connected words to relate ideas logically – like *first... second* [or, as in task eleven on the seventh-grade test, the antonym pair *similar* and *differs*] – and other related activities (Galloway et al., 2020, p. S334). Recommendations suggest that linguistic resources should be developed to assist in navigating texts with abstract concepts and unfamiliar content. Additionally, greater emphasis must be placed on the characteristics of sentences typically found in school texts, which would help develop syntactic awareness and familiarity with both specialized and general vocabulary (cf. Galloway et al., 2020, p. S333).

Additionally, a better understanding of literary texts compared to expert texts confirms the teaching stance that experiential or research reading, accompanied by adequate tasks, “allows for gaining insight into the quality of reading competence” (Mrkalj & Pejić, 2021, p. 154). This is why it is crucial to teach primary school students various strategies and types of reading, especially research reading, which involves clear instructions guiding students to identify key information in the text, compare it, connect ideas, and perform other similar tasks. These instructive steps can also be effective when the text requires isolating elements that demonstrate literary knowledge, which was a potential challenge in understanding literary texts at the National Competition, where students had to identify toponyms and recognize the narrative voice of the verses. Research shows that effective reading strategies positively impact reading proficiency and comprehension skills (Chunjin, 2020; Gilakjani & Sabouri, 2016a). Additionally, examining their influence on understanding could enhance reading instruction (Habok et al., 2024, p. 2). Good comprehension instruction must include “explicit instruction in specific comprehension strategies” (Duke & Pearson, 2009, p. 107), and several strategies contribute to understanding

text, such as *using prior knowledge, asking critical questions, making predictions, summarizing, and visualizing in the case of narrative texts*, etc. (Ezell et al., 1997; Gilakjani & Sabouri, 2016b; Moore, 2014; Ness, 2011; Spörer et al., 2009). Various methods have been developed to improve students' comprehension skills, including combining multiple reading strategies (Spörer et al., 2009). Additionally, our recent literature describes a system of pedagogical interventions that help improve students' reading skills. These interventions involve several factors: "modification of the text used for reading/learning; support to developing students' cognitive skills related to reading; support to developing the affective aspects of student personalities related to textual understanding, efficient reading with comprehension activities in school and educational setting, teaching/learning methods," which "act in a dynamic interaction" (Antić & Stevanović, 2024, p. 349).

The results indicating difficulties with understanding foreign-origin vocabulary in literary texts highlight the importance of vocabulary exercises. This point was emphasized by Rajna Dragičević, who suggested that it would be "useful during almost every class work with students on five-minute vocabulary exercises, which would encourage them to think about words and their meaning" (Dragičević, 2006, p. 31). We believe it would be beneficial to start incorporating vocabulary exercises as a regular part of nearly every class from the first year of primary school to expand students' vocabulary continuously. Teachers also stressed the importance of "adopting and developing vocabulary" as a key element for improving reading proficiency (Vučković, 2017, p. 68).

Conclusion

Experts warn that we must first "identify weaknesses in specific cognitive skills," and then "have procedures for enhancing those specific skills rather than general interventions that target a limited number of skills without regard for identified strengths and weaknesses" (Moore, 2014, p. 2). For these reasons, considering the results showing that primary school students in Serbia perform below the international average in the advanced reading competence category (Čaprić & Videnović, 2024; Ranđelović et al., 2023), we conducted research to identify potential problems in textual comprehension among students who achieve the best results in literature – specifically, seventh- and eighth-grade students who reached the national level of the *Literary Olympics*. To achieve the stated goal, we analyzed the content elements and task types on national tests and evaluated students' effectiveness in completing the tasks. The analysis revealed that the tests were primarily composed of multiple-choice, closed-ended questions, and that textual comprehension depended on prior knowledge and was aligned with the established subject outcomes for Serbian Language and Literature, as well as the educational standards in effect at the time. The analysis shows that national competition tasks were not designed according to PISA (OECD, 2019) and PIRLS (Mullis & Martin, 2021) research, but rather with the aim of assessing knowledge at a high-level competition. However, we can identify elements related to the type of reading skills tested in international exams, such as *paying attention to explicit information in the text, drawing conclusions based on implicitly stated information, and interpreting and connecting information* (Mullis & Martin, 2021, pp. 12-14).

Comprehending texts in the tasks relies on literary knowledge, and sometimes, that knowledge is connected to literary texts not directly presented in the task because they were studied in school. This does not lessen the importance of the task, as it shows an understanding of literary texts that are taught in school and serve as the main starting point for gaining theoretical knowledge of literary science.

Analyzing the success of students in solving tasks from the National Competition, we identified tasks (two tasks for seventh grade and three tasks for eighth grade) that were left unsolved by one-third of the students. The analysis suggests potential problems in text comprehension, which are hard to generalize due to a highly selective sample – specifically, that top literary students struggle with understanding texts written using academic language, as well as terminology. Regarding literary texts, students may encounter difficulties in identifying structural elements that demonstrate conceptual knowledge and in understanding words of foreign origin.

All of this points to the need for specific intervention measures, which include continuous vocabulary exercises and activities designed to improve comprehension of academic language, boost reading motivation, and introduce various reading strategies to students. These should not be limited to the subject of Serbian Language and Literature but should also concern other subjects studied in primary school. Further research in this area is necessary, along with additional training for school staff to effectively implement reading and textual comprehension strategies in teaching.

References

- Antić, S. & Steanović, J. (2024). Kako unaprediti razumevanje pročitano: mapiranje kritičnih zona za pedagoške intervencije. *Nastava i vaspitanje*, 73(3), 345-362. <https://doi.org/10.5937/nasvas2403345A>
- Araujo, L. (2014). Reading literacy achievement. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 5404-5406). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2424
- Artelt, C., Schiefele, U., & Wolfgang Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363-383. doi: 10.1007/BF03173188
- Bozan, M. A. (2024). We Read but How: Research on Reading and Reading Comprehension Skills. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 11, 178-192. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1370135>
- Božić, S. & Novaković, A. (2020). O čitalačkim navikama srednjoškolaca i nastavi književnosti. *Inovacije u nastavi*, 33(3), 14-27. <https://doi.org/10.5937/inovacije2003014B>
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D., & Mencl, E. (2007). Speaking up for Vocabulary: Reading Skill Differences in Young Adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226-243.
- Chunjin, C. (2020). New findings in reading literacy assessment among students in the four provinces/municipalities of China in PISA 2018. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 38(5), 22-62. <https://doi.org/10.16382/j.cnki.1000-5560.2020.05.002>
- Čaprić, G. & Videnović, M. (2024). *PISA 2022: Izveštaj za Republiku Srbiju*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Delgadova, E. (2015). Reading Literacy as One of the Most Significant Academic Competencies for the University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, 48-53. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.145>

- De Smedt, F., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E., & Van Keer, H. (2020). Assessing and Mapping Reading and Writing Motivation in Third to Eighth Graders: A Self-Determination Theory Perspective. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 1678. 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678>
- Dragičević, R. (2006). Kultura izražavanja u nastavi srpskog jezika. *Inovacije u nastavi, 19*(1), 29-35.
- Duff, D., Tomblin, B., & Catts, H. (2015). The Influence of Reading on Vocabulary Growth: A Case for a Matthew Effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58*(3), 853-864. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- Duff, D. (2019). The Effect of Vocabulary Intervention on Text Comprehension: Who Benefits? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 50*(4), 562-578. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0001
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education, 189*(1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Durbaba, O. & Vučo, J. (2016). O neophodnosti izrade akademskog rečnika srpskog jezika u opšteobrazovne i visokoškolske svrhe. *Teme, 40*(3), 951-967.
- Ezell, H. K., Hunsicker, S. A., & Quinque, M. M. (1997). Comparison of Two Strategies for Teaching Reading Comprehension Skills. *Education and Treatment of Children, 20*(4), 365-382.
- Frankel, K. K., Becker, B. L. C., Rowe, M. W., & Pearson, P. D. (2016). From "What is Reading?" to What is Literacy? *Journal Education, 196*(3), 7-17. <https://doi.org/10.1177/002205741619600303>
- Galloway, E. P., McClain, J., & Uccelli, P. (2020). Broadening the Lens on the Science of Reading: A Multifaceted Perspective on the Role of Academic Language in Text Understanding. *Reading Research Quarterly, 55*(S1), S331-S345. <https://doi.org/10.1002/rrq.359>
- Gilakjani, P., & Sabouri, N. (2016a). A Study of Factors Affecting EFL Learners' Reading Comprehension Skills and Strategies for Improvement. *International Journal of English Linguistics, 6*(5), 180-187. <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v6n5p180>
- Gilakjani, P., & Sabouri, N. (2016b). How Can Students Improve Their Reading Comprehension Skill?. *Journal of Studies in Education, 6*(2), 229-240. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201>
- Habok, A., Oo, T. Z., & Magyar, A. (2024). The effect of reading strategy use on online reading comprehension. *Heliyon, 10*(2), e24281, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24281>
- Huang, T. H. (2024). Predictive factors for reading comprehension ability in indigenous high school students instructed through various teaching methods. *Asia pacific education review, 25*(2), 489-506. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09924-3>
- Ivković, M. (2016). Prilog istraživanju čitalačkih navika učenika mlađih razreda. *Uzdanica, 13*(2), 189-204.
- Jackson, D., Johnson, W. F., Frankel, K. K., & Houston-King, A. (2024). Preserving Integrative and Humanizing Literacies: A Commentary on the Current Literacy Debates and the Narrowing of Literacy Instruction. *Reading Research Quarterly, 60*(1), e594, <https://doi.org/10.1002/rrq.594>
- Kim, Y-S. G. (2020). Hierarchical and Dynamic Relations of Language and Cognitive Skills to Reading Comprehension: Testing the Direct and Indirect Effects Model of Reading (DIER). *Journal of Educational Psychology, 112*(4), 667-684. <https://doi.org/10.1037/edu0000407>
- Krnjaić, Z., Stepanović, I. & Pavlović Babić, D. (2011). Čitalačke navike srednjoškolaca u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 43*(2), 266-282. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1102266K>
- Lazarević, E. & Stevanović, J. (2013). Razvijenost jezičkih metafora kod učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. *Nastava i vaspitanje, 62* (2), 199-215.

- Learning Standards for the Subject of Serbian Language at the End of Compulsory Education* (2010) [Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet Srpski jezik]. Ministry of Education of the Republic of Serbia, The Institute for Education Quality and Evaluation.
- Liu, H., Chen, X., & Liu, X. (2022) Factors influencing secondary school students' reading literacy: An analysis based on XGBoost and SHAP methods. *Frontiers Psychology, 13*: 948612. 01-018, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948612>
- Massey, S. (2014). Making the Case for Using Informational Text in Preschool Classrooms. *Creative Education, 5*, 396-401. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.56049>.
- Mensink, M. C. (2021). Emotional responses to seductive scientific texts during online and offline reading tasks. *Discourse Processes, 59*(1-2), 76-93. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2021.1918492>
- Moore, A. L. (2014). *A Research Review of Cognitive Skills, Strategies, and Interventions for Reading Comprehension*.
- Mrkalj, Z. (2016). *Od bukvara do čitanki (metodička istraživanja)*. Učiteljski fakultet.
- Mrkalj, Z. and Pejić, A. (2021). Uloga esej-testa u sticanju veštine čitanja i razumevanja pročitano. *Inovacije u nastavi, 34*(3), 153-161. <https://doi.org/10.5937/inovacije2103153M>
- Mrkalj, Z. & Stakić, M. (2024) Republičko takmičenje iz književnosti *Književna olimpijada* (2013-2024): analiza rezultata osnovaca i buduća perspektiva. *Književnost i jezik, 71*(2), 303-317. <https://doi.org/10.18485/kij.2024.71.2.5>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2021). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. In Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks* (pp. 5-25). TIMSS & PIRLS International Study Center and IEA.
- Nikolić, M. (2012). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Zavod za udžbenike.
- [Draft] *National Program for the Development and Assessment of Reading Competence* (2024) [Nacionalni program za razvoj i vrednovanje čitalačke pismenosti]. The Institute for Education Quality and Evaluation. <https://ceo.edu.rs/javna-rasprava/>
- National Winter Seminar* (2024) [Republički zimski seminar 2024]. Society for Serbian Language and Literature of Serbia, Ministry of Education of the Republic of Serbia, Faculty of Philology, Belgrade.
- National Competition for Primary School Students Literary Olympics, Eighth Grade* [test] (2023/2024) [Republičko takmičenje učenika osnovnih škola *Književna olimpijada, VII razred*]. <https://drustvosj.fil.bg.ac.rs/2024/04/20/testovi-i-resenja-republickog-nivoa-takmicenja-knjizevna-olimpijada-za-ucenike-os-2024/>
- National Competition for Primary School Students Literary Olympics, Eighth Grade* [test] (2023/2024) [Republičko takmičenje učenika osnovnih škola *Književna olimpijada, VIII razred*]. <https://drustvosj.fil.bg.ac.rs/2024/04/20/testovi-i-resenja-republickog-nivoa-takmicenja-knjizevna-olimpijada-za-ucenike-os-2024/>
- Ness, M. (2011). Explicit Reading Comprehension Instruction in Elementary Classrooms: Teacher Use of Reading Comprehension Strategies. *Journal of Research in Childhood Education, 25*(1), 98-117. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.531076>
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading comprehension and word reading in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading, 16*(2), 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Pavlović Babić, D., & Baucal, A. (2010). Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja: procena na osnovu PISA 2009 podataka. *Psihološka istraživanja, 13* (2), 241-260.

- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Primary Education – Students (2023/2024) [Osnovno obrazovanje – učenici]. Open data portal. Ministry of Education of the Republic of Serbia. <https://opendata.mpn.gov.rs/otvoreni-podaci/osnovno-obrazovanje.html>
- Popović, D. (2013). Razvoj čitalačke pismenosti i obrazovni program maternjeg jezika i književnosti u osnovnoj školi. *Inovacije u nastavi*, 26 (3), 112-122.
- Purić, D., & Stojanović, B. (2019). Čitalačke preferencije učenika mlađeg školskog uzrasta. *Nasleđe*, 16 (42), 281-296.
- Ranđelović, B., Đukić, D., Karalić, E., Čaprić, G. & Radulović, M. (2023). *PIRLS 2021: Nacionalni izveštaj o rezultatima istraživanja čitalačke pismenosti*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Richter, T., Isberner, M., Naumann, J., & Neeb, Y. (2013). Lexical quality and reading comprehension in primary school children. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 415-434. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.764879>
- Rulebook on the Curriculum and Teaching Program for the Eighth Grade of Primary Education (2019) [Pravilnik o programu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja]. Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, LXVIII, no. 11/2019, 61–190.
- Rulebook on the Curriculum and Teaching Program for the Eighth Grade of Primary Education (2019) [Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja]. Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, LXVIII, no. 5/2019, 61–173.
- Rulebook on the Standards of Educational Achievement for the End of the First Cycle of Primary Education and for the End of Primary Education (2024) [Pravilnik o standardima obrazovnih postignuća za kraj prvog ciklusa osnovnog obrazovanja i za kraj osnovnog obrazovanja]. Službeni glasnik RS, LXXX, no. 104/2024. <https://drustvosj.fil.bg.ac.rs/2024/04/20/testovi-i-resenja-republickog-nivoa-takmicenja-knjizevna-olimpijada-za-ucenike-os-2024/>
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). The effect of reader purpose on interest and recall. *Journal of Reading Behavior*, 26(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10862969409547834>
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>
- Stakić, M. (2021). Stilske figure u nastavnim programima za mlađe razrede osnovne škole. *Nastava i vaspitanje*, 70(3), 351-37. <https://doi.org/10.5937/nasvas2103351S>
- Stevanović, J. & Lazarević, E. (2014). O pojedinim aspektima semantičkog razvoja učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 299–319. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1402299S>
- Stevanović, J., Ranđelović, B. & Lazarević, E. (2020). Čitalačke navike učenika srednjih škola u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 25(1), 136-180. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2001136S>
- Stojkov, I. (2024). Vrste i funkcije neknjiževnih tekstova u razrednoj nastavi srpskog jezika (doktorska disertacija). https://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/doktorati/lvana_Stojkov.pdf
- Tešić, Ž. (2023). *Metodologija izrade zadataka za proveru znanja iz književnosti u starijim razredima osnovne škole* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/21839).
- Unsworth, N., & McMillan, B. D. (2013). Mind Wandering and Reading Comprehension: Examining the Roles of Working Memory Capacity, Interest, Motivation, and Topic Experience. *Journal of*

Experimental Psychology: American Psychological Association Learning, Memory, and Cognition, 39(3), 832-842. <https://doi.org/10.1037/a0029669>

Van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315-325.

Vučković, D. (2017). Poučavanje i usvajanje čitalačke pismenosti u mlađim razredima osnovne škole u Crnoj Gori. *Inovacije u nastavi*, 30 (2), 68-81. <https://doi.org/10.5937/inovacije1702068V>

Wade, S. E. (2001). Research on Importance and Interest: Implications for Curriculum Development and Future Research. *Educational Psychology Review*, 13, 243-261. <https://doi.org/10.1023/A:1016623806093>

Wagner, R. K., & Meros, D. (2010). Vocabulary and Reading Comprehension: Direct, Indirect, and Reciprocal Influences. *Focus on Exceptional Children*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4031673/>

Winberg, M., Tegmark, M., Vinterek, M., & Alatalo, T. (2022). Motivational Aspects of Students' Amount of Reading and Affective Reading Experiences in a School Context: A Large-Scale Study of Grades 6 and 9. *Reading Psychology*, 43(7), 442-476. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2118914>

Article received: 26.03.2025.

Updated version received: 10.07.2025.

Accepted for publishing: 11.07.2025.

Mirjana Stakić

Faculty of Education in Užice, University of Kragujevac, Užice, Serbia
<https://orcid.org/0000-0003-4184-3285>

Zona Mrkalj

Faculty of Philology, University of Belgrade, Belgrade, Serbia
<https://orcid.org/0009-0003-1577-4842>



This work is published under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). It is permitted to copy and distribute the work in all media and formats, to remix, transform, and build upon it for any purpose, including commercial purposes, provided that the original authors are properly credited, a link to the original license is included and it is indicated whether the work has been modified. Users are required to provide a full bibliographic citation of the article published in this journal (authors, title of the work, journal title, volume, issue, pagination), as well as its DOI identifier, and in the case of electronic publication, they are also required to provide an HTML link.