



Зона В. Мркаљ¹

Универзитет у Београду, Филолошки факултет,
Београд, Србија

Ана Д. Пејић

Завод за вредновање образовања и васпитања,
Београд, Србија

Кратки
научни прилог

Улога есеј-тесџа у стицању вештине читања и разумевања прочитаног

Резиме: У овом раду се разматра улога есеј-тесџа у стицању вештине читања и разумевања прочитаног, у савременој настави Српског језика и књижевности. Истиче се значај коришћења есеј-тесџа за добијање површне информације о разумевању прочитаног дела у редовној настави, приликом полагања завршног испита и у тесџу знања оријентисаном на критеријум. Приликом обликовања задатка узимају се у обзир два кључна домена: наративни тесџ, којим се истиче његова структура, наративна перспектива и мотивација ликова у функцији уметничке актуелизације, и когнитивни процес читања, према конструктивно-интеграционом моделу Волтера Кинча (Kintsch, 1988), значајан за приказивање конструктивних читања, као и за разумевање когнитивне сложености задатка. Сврха испитивања ученика путем есеј-тесџа стиче се у предности за проценама развоја читалачке писмености ученика старијих разреда основне школе.

Кључне речи: есеј-тесџ, конструктивна читања, когнитивна вештина, читалачка писменост.

Проучавање књижевних дела у настави Српског језика и књижевности захтева сложен и стручан приступ тумачењу, усклађен са избо-

ром одговарајућих методолошких полазишта, методичких поступака и радњи и интеграционих чинилаца наставне интерпретације. Једна од првих и основних методичких радњи је вешти-

¹ zonamrkalj61@gmail.com

Copyright © 2021 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

на читања, коју прати разумевање прочитаног². Проблемски приступ усклађен с анализом емотивног понашања ученика током читања и сазнавања дела омогућава да се у обједињеној поставци сагледају и образложе водеће уметничке вредности литерарног предлошка унетог у „тело“ задатка, који се именује као есеј-тест. „Утисци, осећања и мисли побуђени делом могу обухватити целокупан уметнички свет књижевног дела, све структурне чиниоце и експресивна места која изазивају формирање оригиналних судова и ставова читалаца“ (Mrkalj, 2016: 135). Тако проблемски приступ „провоцира“ ученика-читаоца, тумача литерарног текста, да у разумевање прочитаног укључи претходно стечена знања, васпитање, искуство и лични емоционални склоп.

Есеј-тест најчешће представља низ од три до пет питања која служе за испитивање разумевања прочитаног текста. Овај тип теста може се задавати у редовној настави, као краћа, петнаестоминутна провера, или се наћи у оквиру тестова за полагање завршног испита, критеријумских тестова или неког другог вида тестирања где је потребно испитати читалачке компетенције. Припремање ученика за израду овакве врсте теста доприноси увежбавању изражавања концизним, сведеним и аргументованим реченицама (поводом прочитаног), као и утврђивању писмености. Током припремања, најпродуктивнији индивидуални рад ученици ће остварити поновљеним читањем, односно читањем у себи и за себе. Уметнички текст је писан и објављен да би читалац с њим остао насамо и поклониио му онолико времена и пажњу која најбоље одговара његовим личним способностима пријема.

Есејистички видови тестова везани су за вишеструко корисне активности поводом обраде књижевноуметничког текста, посредством

2 О стицању вештине читања и разумевања прочитаног у млађим разредима основне школе видети више у: Мркаљ, 2016: 135-147.

којих се читалачка искуства и знања ученика о конкретном делу могу проверавати, утврђивати и систематизовати у писаном виду. Природи школске лектире и њеној сложеној естетици највише погодују тестови са продуктивним и проблемским задацима, који омогућавају истраживачко приступање истакнутим естетским чиниоцима литерарног текста у виду осврта или приказа. Функционално је у есеј-тестовима понудити краћи, целовит текст или репрезентативне одломке и одговарајуће задатке за истраживачко читање којима се омогућава стицање увида у квалитет читалачких компетенција и интерпретацијских вештина важних за поуздану обраду одабраног дела. Између осталих, у оваквим видовима тестирања проверавају се следеће методичке вештине, интерпретацијске способности и читалачке компетенције:

- вештина локализовања краћег репрезентативног одломка у надређену литерарну целину;
- уочавање и тумачење водећих изражајних и стваралачких поступака посредством којих се формира особен свет конкретног дела;
- препознавање и тумачење одговарајућих облика казивања;
- тумачење ликова и поступака карактеризације;
- језичкостилска анализа текста;
- уочавање и анализа уметничке улоге литерарних детаља;
- довођење у везу уочених својстава текста репрезентативног одломка са другим одговарајућим садржајима из текста у целости.

Као пример за коришћење есеј-теста у свакодневном раду, послужиће нам басна „Зеца и лишица“:

Једне дуге и оштре зиме огладне све звијери, па и лукава тета лија. И, једном ноћу, кад је

камење пуцало од студени, нађе сиромашка зечића гдје скакуће пртином да се загрије, па науми да га превари.

- Зима, зејо, оди да се играмо!
- И лани је била, тето – одговори зец.
- Зар си ти лањски? – запита га она.
- Јесам, вала, и преклањски! – одговори он.

„Нема, богме, ту мени вечере“ – помисли тужно лисица и оде на другу страну³ (Вајић, Мркаљ, 2005: 204).

Ученици се подстичу да изнесу своја размишљања поводом питања: *Шта мислиш, ко је у овој басни мудрији, зец или лисица?*

А) Уколико се ученик определи за одговор да је мудрији зец, очекивано образложење би могло бити: *Зец је мудрији јер је, без обзира на немиле законе природе и чињеницу да лисице једу зечеве да би преживеле, усјео да поживи већ неколико година, захваљујући многим својим способностима. Тако је показао и да није наиван и влаштив.*

Б) Уколико се ученик определи за одговор да је мудрија лисица, очекивано образложење би могло бити: *Лисица је мудрија јер је брзо схватила да зец кога је сусрела није лак плен, те није хтела да губи време и снају. То ју је, можда, расшумило, али не значи да некој другој зеца неће превариши својим пословичким лукавством.*

Овакве одговоре од ученика можемо очекивати тек после проблемски постављеног тумачења дела, које иницира ученичко читање с разумевањем, увидом у карактере јунака, њихове поступке и понашања.

Есеј-тестови формирају се у различитом обиму и усклађују са конкретним радним околностима, могућностима и способностима ученика. Могу се израђивати на часовима, али и код

³ Басна „Зец и лисица“ (коју је забележила Лепосава В. Обрадовић из Тавне) објављена је први пут у „Босанској вили“ за 1912. годину.

куће, у виду домаћих задатака и у договореном временском року. Пошто се остварују у писаном виду, у проширеним одговорима, могуће је пратити и вредновати изражајне способности ученика, њихову писменост и умеће да се о сложеним садржајима изјасне аргументовано, на сажет и јасан начин. Посредством есеј-тестова наставник је у прилици да непосредно добије повратну информацију о знањима и умењима ученика која се односе на књижевност, па да уочене недостатке у даљем раду коригује, а развијена знања и способности уврсти у нове обраде и стваралачки их користи.

Разумевање у процесу читања умногоме почива на жанру, вероватно најзначајнијој конвенцији у науци о књижевности. Жанр фокусира пажњу читаоца на одређене уметничке квалитете и структурне елементе. Истовремено обухвата и поједине социјалне улоге које утичу на везу текст – читалац. Отуда жанр креира оквир читања, те је избор текста одређеног жанра важан корак пре састављања задатака којима проверавамо способности читања са разумевањем испитаника.

Одлике жанра засноване на теорији жанрова одређују текст дефинисањем разлика и посебности у односу на друге жанрове. Улога жанра у разумевању текста и способност читаоца да прими естетску информацију већ су годинама предмет изучавања бројних семиотичара и рецепциониста у науци о књижевности. У појединим емпиријским истраживањима когнитивних психолога потврђено је да су рецептивне могућности читаоца у великој мери одређене природом жанра уметничког дела, који својим посебним жанровским кодом ствара потенцијалне могућности да се доживи свет фикције.

Проналажење информација у тексту процес је који се непрестано одвија док читамо, као што је В. Кинч (Kintsch, 1988) представио у току обликовања *репрезентације текста*. Таква претрага обухвата први и други ниво текста:

йовришинску сйрукйуру и базу йексйа, али је од важности и трећи ниво – сйуациони модел, који може или не мора да садржи тражену информацију. Према когнитивној сложености, компетенција мапирања информација може бити једноставна и веома сложена. Уколико је информација садржана у ситуационом моделу, према Кинчу, и уколико је њена трансформација нижа, према Андерсоновој таксономији (Anderson, 1972; према: Embretson & Wetzel, 1987), мапирање такве информације биће олакшано.

Вештина брзог проналажења информација важна је у различитим контекстима читања, посебно када је реч о учењу и решавању задатка, али је и добар предиктор за успешну интерпретацију текста.

У есејском одговору ученик критички промишља о прочитаном тексту и образлаже свој одговор. За овакав тип задатка треба пажљиво предвидети могуће одговоре који су прихватљиви, будући да смисао текста почива на тексту и вантекстуалним чињеницама и ставовима, као и на осећањима читалаца. Пратећи процес *чињалачкој одговора* у току линеарног читања, запажа се да поједини читаоци осећају да постоје дубљи слојеви приче него што се то на почетку чини. Они успоравају читање промишљајући о тексту. Процес „успоравања“ читања наводи на закључак да су читаоци интензивно укључени у бројне когнитивне процесе.

Когнитивни оквир и процес задатка заснован је на: метакогнитивној активности, евалуацији текста – креирању глобалне структуре, претраживању дугорочне меморије и упоређивању са информацијама из текста и грађењу особене имплицитне структуре као дела интегрисаних информација у ситуационом моделу.

Задатак отвореног одговора, који се у есеј-тесту подразумева, претпоставља да ученик (1) прочита текст у целини и интегрише информације, градећи кохерентну репрезентацију текста; (2) да сагледа смисао целине текста у односу на

идеју о значају рада као главне пропозиције у бази *йексйа*; (3) да анализира етапе у развоју радње, као и последице радње; затим (4) започиње прва фаза писања, према изложеном когнитивном моделу који се односи на есејски одговор (на пример, ученик исказује своје мишљење о етичности поступања јунака, промишљајући о тексту и ослањајући се на концепт *йрейходној знања*, садржаног у меморији). Поред тога, ученик износи и своје *емоције* (Miall, 2004) пробуђене читањем текста и садржајем *йрейходној знања*. Емоције су снажни феномени од утицаја на поимање света и наше сагледавање проблемске ситуације. Оне су увек усмерене ка нечему, и зависе од тога колико је проблем нама важан, како је одређена ситуација искуствено процесуирана (колико нас дотиче).

У есеј-тесту⁴ ученицима је дозвољено да бирају између два супротна одговора (ниједан одговор није нетачан), али да свој одговор образложе. Увидом у плуралитет интерпретација и видова читања, књижевне и друге текстове не можемо прихватити као објективну категорију. Задаци којима испитујемо вештине читања претпостављају разлике у закључивању и вредновању текстова, с обзиром на то да се текстови темеље на сасвим одређеним, друштвено условљеним начинима поимања света. Потребно је трагати за балансом између тзв. првобитног значења текста (или интенције аутора / намере текста⁵) и значења за поједине читаоце – које зависи од личног концепта сваког читаоца чије компетенције моделују читање. Тако ће и решења у задацима отвореног типа садржати више могућности одговарања, и искључиће само оне одговоре као неприхватљиве који се не могу свести на читање задатог текста.

4 Основне информације о есеј-тесту и његовој примени могу се наћи на: www.edu.soft.rs

5 Желећи да помири намеру аутора са аутономијом текста, У. Еко (Еко, 1979) одредио је прелазан квалитет – меру текста.

Приликом обликовања задатака узрастају се у обзир два кључна домена: наративни текст, којим се истиче његова структура, наративна перспектива и мотивација ликова у функцији уметничке актуелизације (она је од посебне важности за разумевање текста), и когнитивни приступ читању према конструктивно-интеграционом моделу Волтера Кинча (Kintsch, 1988), који је значајан за приказивање: (1) конструкта читања као и за (2) разумевање когнитивне сложености задатака.

Као илустративни пример, овде наводимо 209. задатак (на напредном нивоу) из *Збирке задатака из српског језика за завршни испит у основном образовању и васпитању* (*Zbirka zadataka iz srpskog jezika za završni ispit u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2021). Од ученика се тражи да прочитају одломак из *Мемоара* Проте Матеје Ненадовића. Ово дело се налази у програму наставе и учења за осми разред основне школе, те су ученици претходно имали прилике да се упознају са његовим садржајем (углавном кроз одабране одломке), мада се за испитивање читалачких компетенција могу користити и текстови који су ученицима непознати.

У захтеву задатка 209. тражи се да ученик размисли о томе да ли је аутор текста уверљиво дочарао променљивост људске судбине. Ученици се позивају да заокруже одговор ДА или НЕ, али и да га затим образложе у неколико правописних и граматички исправних реченица. И један и други одговор прихватају се као тачни, уз одговарајуће образложење. Приликом одговарања (у писменој форми) ученик се труди да изнесе лични став о прочитаном, заснован на експлицитним или имплицитним информацијама из текста, користећи се аргументима.

Прихватају се један или други одговор уз одговарајуће образложење. На пример: ДА. Наведен је аргумент да је аутор описао шта му се све дешавало у животу, кроз шта је све прошао: рат и мир, изобиље и сиромаштво. Тако је његов живот постао доказ о променљивости

судбине. На пример: НЕ. Наведен је аргумент да аутор говори о променљивости судбине, али само своје. То звучи уверљиво, али се не може само на основу његовог личног искуства закључити да је судбина увек тако променљива. Његов живот је био такав, али то не значи да за све људе важи исто правило (*Zbirka zadataka iz srpskog jezika za završni ispit u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, 2021: 207).

Оправданост тестирања овако заснованог аспекта читања произилази из следећих чињеница: (1) да је опште разумевање, „о чему је реч“, неопходно читаоцу у прилици када врши избор текстова или се опредељује за наставак читања; (2) да опште разумевање текста претпоставља сажимање најрелевантнијих информација у тексту / главних пропозиција; (3) да омогућава брз и јасан увид у смисао текста, који се темељи на уочавању теме текста, или његове намене, или на уочавању кључног мотива у тексту, или битне идеје за целину текста; (4) да је значај информација о *читалачком одговору*, односно о репрезентацији текста у целини, посебно важан за коначан суд о развијеним компетенцијама читања које желимо да проверимо – на основу којег можемо са великом вероватноћом извести закључак да ли ученик уме или не уме да чита.

Вештине читања са разумевањем прочитаног⁶ обухватају низ паралелних процеса и сетова знања, вештина и стратегија које сваки појединац гради, развија и унапређује у току читавог живота, у различитом и променљивом контексту. Когнитивна перспектива наглашава интерактивну природу читања и конструктивну природу процеса разумевања. Савремена књижевно-теоријска перспектива такође наглашава да се смисао текста накнадно конституише, тек у сусрету текста са читаоцем. Иако је сваки читалац превасходно усмерен на разумевање текста који

6 Опште разумевање текста је као аспект читања проблематизован у новијим оквирима читања у свету. Он и даље остаје у широко познатој ПИСА студији чије се истраживање у нашој земљи одвија у интервалима.

чита, природа текста и сврха читања / читалачки контекст (забава, учење, решавање проблема...) различито утичу на начин ангажовања читаоца, као и на ефекте читања.

Емпиријска истраживања (видети: Рејић, Todorović, 2007) потврђују да се код читалаца уметничких текстова граде посебне антиципације света, и то тако што интерпретативни оквир може да обликује, или чак трансформише литерарни текст; као и да се упечатљива сећања активирају у таквом процесу. Постоје и потврде за конструктивну улогу осећања у току читања – процес који је делимично обликован као афективан одговор на стилистичке и друге одлике уметничког текста.

Све такве читалачке рефлексije у настави желимо да испитамо задацима, те су почетна питања превасходно усмерена на једноставније/ниже класе закључивања, типичне за обраду наративног текста, према Грејсеру (Graesser, 1994), и за које се претпоставља да се углавном активирају у реалном времену, у току читања.

Да би се ваљано конституисао есеј-тест, неопходно је обратити пажњу на следеће показатеље: 1) шта се мери у домену читања са разумевањем; 2) које су врсте текста погодне за такву намену; 3) како природа текста утиче на анализу резултата и како на основу добијених резултата извести закључке о истраживању компетенције читања; 4) који су типови задатака погодни за испитивање читања (вишеструки избор или отворени одговор); 5) колики је обим есеј-теста.

Компетенције читања укључују и појам стратешког читања, које је могуће испитати на више начина, најбоље на узрасту ученика петог и осмог разреда основне школе. Браун, Палинчар и Армбрасер (Brown, Palincsar & Armbruster, 1984) наводе листу од шест активности које могу да примене деца од једанаест година у читању и које представљају основу „стратешког знања“: одређивање сврхе читања, активирање релевантног *ирејходној знања*, усмера-

вање пажње и фокусирање на одређен садржај, критичка евалуација садржине – промишљање о тексту, праћење сопствених активности у току читања – метакогнитивна стратегија, једноставнији облици закључивања (из две-три информације или по аналогiji) и провера закључака после враћања на целину/делове текста. Примена таквих облика понашања омогућава ученицима да регулишу властито читање, било да читају ради уживања или уче, али и да унапреде разумевање прочитаног. Сваки задатак у тесту који испитује читање почива на једној основној стратегији коју је нужно применити да би се задатак успешно решио.⁷

Емпиријски је потврђено како задаци са вишеструким избором и есејски задаци захтевају коришћење различитих стратегија читања и когнитивних модела, као и да је тест-ситуација за испитанике другачија од оне ван контекста тестирања (нпр. ученик чита причу ради уживања у слободном времену, а на тесту чита причу да би решио задатке).

(А) Када ученици читају текст, у тест-ситуацији да одговарају на питања са вишеструким избором, читалачки одговор усложњава процес читања⁸ (Embretson & Wetzel, 1987) утолико што се ученик налази пред двоструким читањем које треба повезати (текст који чита и текст задатка са више могућих решења). Указаћемо само на основне фазе *одговора на задатак* са вишеструким избором према овом моделу: (1) успостављање кохерентне менталне *репрезентације текста* у току читања; (2) затим се питање са вишеструким избором чита као полазни текст, те се ус-

7 За поузданије разумевања ове теме додатне анализе и објашњења могу се пронаћи у базичној литератури која се препоручује (Babić, Baucal, 2009), у коју су укључени и резултати сарадње Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања (са координаторком Аном Пејић) и Института за психологију Филозофског факултета у Београду.

8 Осврт на процес одлучивања са задацима вишеструког избора према моделу С. Ембретсона и Д. Вецела – *Reading Comprehension Processing Model* (Embretson & Wetzel, 1987).

поставља његова репрезентација; (3) после чега долази фаза одлучивања – који је понуђени одговор тачан, односно врши се мапирање и селекција информација, и на крају (4) проверава се статус тачног одговора.

(Б) Када ученици читају текст, у тест-ситуацији да одговоре на есејско питање, читалачки одговор се усложњава когнитивним моделом писања (Terry et al., 1988) тако што ученик пролази две основне фазе: (1) рецептивна фаза – испитаник гради интегралну, кохерентну менталну представу о тексту који је прочитао (*репрезентација џексиа*); (2) експресивна фаза – концептуални когнитивни модел писања обухвата: *иламирање*, са три подвештине: генерисање идеја, организација идеја, постављање циља; процес *иревођења* – односи се на вербализацију генерисаног садржаја, на трансформацију генерисаних идеја у граматички потпуне и семантички логичне реченице; (3) процес *редитовања* – означава праћење властитог писања и унапређивање квалитета написаног, ученик чита написано и врши садржинске, стилске, граматичке и остале корекције.

Управо овај модел препознаје се при тестирању компетенције – *Ученик разуме садржај и стилистичке елементе џексиа, и износи своје мишљење о садржини, односно форми џексиа*, где се бирају задаци са отвореним есејским типом одговора.

Разлике у распону тежина тестираних задатака, као што се може закључити, зависе: од (1) когнитивне сложености компетенције коју меримо; од (2) природе самог текста, која укључује: жанр, лексику, синтаксу, тему, пропозиције текста и облике закључивања потребне за кохерентно и елаборативно закључивање у процесу читања – који се одвијају у реалном времену читања по аутоматизму, или уз примену стратегија, као и од (3) типа задатка и његових когнитивних захтева (нпр. вишеструки избор у односу на есејски одговор).

Тест се може конституисати и тако да задовољи потребе критеријумског теста. Онда је он намењен просечним способностима испитаника и дистрибуира се после пробног тестирања и ајтем-анализе у сваку основну школу у Србији, са свим потребним упутствима и софтверским програмом за његово коришћење. Да би се објаснила сврха оваквог тестирања, треба најпре нагласити да он није намењен оцењивању нити рангирању ученика. Његова је функција да одвоји групе испитаника чије су компетенције довољне за наставак школовања од испитаника који не поседују предвиђен минимум и због тога је методологија израде оваквих задатака посебно сложена. Занимљиво је да овакав тип теста нема прогностичку вредност, како се обично очекује. Он не може да нам пружи поуздане информације како ће се ученици понашати у будућности, пошто образовна постигнућа не зависе само од тренутног знања и способности, већ умногоме од других променљивих варијабли као што су мотивација и рад.

Закључак

Теоријски оквир за састављање задатака и анализу резултата тестирања заснован је на интердисциплинарном приступу поетике и когнитивне психологије, чији су ставови комплементарни о промишљању процеса читања, конструкцији значења текста и читалачком одговору.

Праћење теста прецизно се усмерава ка одређеном циљу са одређеном сврхом – ради *дијагнозе* развијености кључних компетенција испитаних ученика на нивоу одељења и одређивања минималног постигнућа према постављеном *критеријуму*.

Когнитивна сложеност тестираних задатака испитује се у односу на следеће варијабле: природу текста за који се претпоставља да одговара одабраном узрасту ученика (семантика

речи, синтакса, локална и глобална кохерентност текста), тип задатка (захтев за читалачки одговор) и компетенције испитаника (развијен речник, искуство у читању, вештине и стратегије читања). Фактор интелигенције се не разматра, мада се подразумева да је његов учинак у решавању теста велики.

Различити типови подстицаја ученика за заснивање проблемског приступа при тумачењу књижевноуметничког текста налазе се и у радној апаратури акредитованих читанки различитих издавача. Основни смисао тих подстицаја је навођење ученика на активно читање и дубље разумевање прочитаног, при чему се у први план истиче и функционализација наставе – ученик се оспособљава да износи властита мишљења, да заузима критички став у вези са информацијама сазнатим у прочитаном тексту и да аргументовано образлаже своје ставове.

Конструкт читања, изложен есеј-тестом, посредно мери компетенције читања и пружа основне информације о развијеним способностима ученика у наставној области Читање. Развијање интерпретације уметничког текста посебно је важна компетенција којом ученик богати властито искуство и путем поетских информација обликује свој унутрашњи свет – развија могућност за потпуније сагледавање себе и свог окружења. Промишљање о тексту, као метакогнитивној стратегији читања, потребно је развијати током школовања како би се сваком будућем тексту критички приступало у прихватању или одбацивању информација које нису веродостојне, смислене или не одговарају усвојеним ставовима појединца. Најважнија улога есеј-теста у настави Српског језика и књижевности управо је у томе да оснажи ученичке читалачке компетенције.

Литература

- Brown, A. L., Palincsar, A. S. & Armbruster, B. B. (1984). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. In: Mandl, H., Stein, N. L. & Trabasso, T. (Eds.). *Learning and Comprehension of Text*. 657-688 Hillsdale, New Jersey: LEA
- Bajić, Lj., Mrkalj, Z. (2005). *Čitanka za peti razred OŠ: Po jutru se dan poznaje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Graesser, C. et al. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101, 371–395.
- Eko, U. (1979). *The Role of The Reader: Lector in Fabula*. Bloomington: Indiana University Press.
- Embretson, S. E. & Wetzel, C. D. (1987). Component latent trait models for paragraph comprehension tests. *Applied Psychological Measurement*, 11, 175–193.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163–182.
- Miall, S. D. (2004). Episode structures in literary narratives. *Journal of Literary Semantics*, 33, 111–129.
- Mrkalj, Z. (2016). *Od bukvara do čitanki (metodička istraživanja)*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Pavlović Babić, D., Baucal, A. (2009). *Razumevanje pročitanog: određanje i testiranje*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja – Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Pejić, A., Todorović, O. (2007). *Nacionalno testiranje učenika 4. razreda osnovne škole*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

- Terry, A. & Smith, P. (1988). A Comparison of the Information Provided by Essay, Multiple-Choice, and Free-Response Writing Tests. *Applied Psychological Measurement*, 12, 117–128.
- Zbirka zadataka iz srpskog jezika za završni ispit u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, za školsku 2020/2021. godinu (2021). Prosvetni pregled, br. 94.

Summary

The paper explores the role of the essay-test in acquiring reading and reading comprehension skills in the modern-day teaching of Serbian Language and Literature. The authors emphasize the importance of using essay-tests for obtaining the feedback on the reading comprehension level of the texts covered in regular classes, at final exams, and on the criteria-oriented knowledge tests. Two key domains are taken into consideration when designing the tasks: the narrative text, emphasizing its structure, narrative perspective, and the motivation of the characters in the function of artistic articulation; the cognitive approach to reading according to the constructive-integrative model of Walter Kintsch (Kintsch, 1988), relevant for presenting the reading construct and understanding the cognitive complexity of the tasks. The purpose of testing students using essay-tests derives from the need to assess the development of reading literacy among the students of the higher grades of elementary school.

Keywords: *essay-test, reading construct, cognitive poetics, reading literacy.*