



UNIVERZITET CRNE GORE

FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ

ELZANA SEFEROVIĆ

SAVLADANOST VRSTA ČITANJA U PETOM RAZREDU

MASTER RAD

Nikšić, 2024. godine



UNIVERZITET CRNE GORE

FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ

SAVLADANOST VRSTA ČITANJA U PETOM RAZREDU

Studentkinja:

Elzana Seferović, 750/2018

Mentorka:

Prof. dr Dijana Vučković

Nikšić, 2024.

PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Elzana Seferović

Datum i mjesto rođenja: 12.08.1999. godine, Rožaje

Naziv završenog osnovnog studijskog programa: Studijski program za obrazovanje učitelja
(Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore) – integrisane akademske studije

Godina diplomiranja:

INFORMACIJE O MASTER RADU

Naziv postdiplomskog studija: Metodika nastave crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti

Naslov rada: Savladanost vrsta čitanja u petom razredu

Fakultet na kojem je rad odbranjen: Filozofski fakultet u Nikšiću

UDK OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

Datum prijave master rada: 09. 05. 2023.

Datum sjednice Vijeća univerzitetske jedinice na kojoj je prihvaćena tema: 19. 12. 2022.

Mentorka: Prof. dr Dijana Vučković

Komisija za ocjenu rada: Prof. dr Dijana Vučković, prof. dr Veselin Mićanović, prof. dr Nada Šakotić

Komisija za odbranu rada: Prof. dr Dijana Vučković, prof. dr Veselin Mićanović, prof. dr Nada Šakotić

Lektor:

Datum odbrane:

Zahvalnica

Beskonačnu i najveću zahvalnost dugujem svojoj porodici, koja je uvijek i u svemu bila moja najveća podrška. Za sve što sam do sada postigla, ili se nadam da ću postići, posebno dugujem svojim roditeljima, čija je ljubav, požrtvovanost, razumijevanje i podrška pratila svaki moj korak i bila vjetar u leđima kada god bih posustala ili sam osjećala da posustajem. Oni su moja sigurna luka, neiscrpan izvor ljubavi i snage.

Posebnu zahvalnost dugujem svojoj mentorki, uvaženoj prof. dr Dijani Vučković. Velika čast bila je upoznati je, a posebna čast i prelijepo iskustvo imati nju kao mentoru. Svaka konzultacija sa njom je bilo novo pomjerenje vidika i dolaženje do novih saznanja, nakon kojih sam se osjećala samopouzdanije i samouvjerenije, što mi je davalo snage i motivisalo me da u traženju znanja dajem svoj maksimum. Svojim primjerom uvijek je pokazivala da je najbolji način dolaženja do srca onih koje podučavamo posjedovanje ogromnog znanja, a da je traganje i podsticanje na traganje za istim nit koja nas spaja i omogućuje nam rast i razvoj. Za mene ona predstavlja jedan veliki uzor.

Zahvalnost dugujem učiteljima, kao i učenicima koji su činili naš uzorak, OŠ „Jugoslavija“ u Baru, OŠ „Mahmut Lekić“ u Tuzima i OŠ „Mustafa Pećanin“ u Rožajama, koji su nam, sa velikom dobrodošlicom, ustupili vrijeme i prostor za sprovođenje istraživanja.

Zahvalna sam i svojim prijateljima, koji su uvijek bili uz mene i zahvaljujući kojima je cijeli ovaj proces postao lakši i zabavniji.

Sva hvala i zahvala pripada Tebi!

Sažetak

Vještina čitanja je jedna od najvažnijih vještina savremenog čovjeka. Ova vještina se, metodički i sistematično, počinje usvajati u procesu nastave početnog opismenjavanja. Nastava početnog opismenjavanja počinje pripremom učenika za usvajanje vještina čitanja i pisanja, a sama realizacija usvajanja i usavršavanja ovih vještina počinje u drugom razredu osnovne škole. Učenici u drugom razredu usvajaju pisanje ćirilice, da bi u trećem razredu prešli na usavršavanje čitanja ćiriličkog pisma, učeći, uporedo latinicu. Vještina čitanja počinje se uvježbavati tzv. „ščitavanjem“, sve dok se čitanje ne dovede do stepena glasnog, tečnog čitanja. U tom procesu učenici se upozoravaju na poštovanje izražajnih vrijednosti čitanja, odnosno na fluentnost čitanja, koja predstavlja osnovu za usvajanje različitih vrsta glasnog čitanja (izražajno, interpretativno, dramsko...). Nakon što učenici savladaju vještinu glasnog čitanja usmjeravaju se na tiho čitanje, koje predstavlja glavni oblik daljeg sticanja znanja. Tiho čitanje obezbjeđuje brzinu koja predstavlja jedan od ključnih faktora kada je uspješno učenje u pitanju. U okviru tihog čitanja razlikujemo nekoliko vrsta čitanja, kao što je usmjereno, istraživačko, čitanje radi dokazivanja itd. Takođe, u procesu usvajanja vještine čitanja, veliki akcenat se stavlja na razumijevanje pročitano. Cilj istraživanja je bio da se ispita savladanost vrsta čitanja u petom razredu i nivo razumijevanja pročitano. Uzorak je činilo 150 učenika petog razreda. U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda i tehnika testiranja. Instrument koji se koristio u ovom istraživanju je test čitanja. Kao test čitanja koristili smo dva teksta. Tekst za testiranje tihog čitanja sastavljen je od 705 riječi i 11 pitanja u vezi sa tekstom. Tekst za testiranje glasnog čitanja sastavljen od 704 riječi i 10 pitanja. Rezultati istraživanja pokazuju tačnost, tečnost, brzinu i razumijevanje glasnog, kao i brzinu i razumijevanje tihog čitanja. Pored nešto povoljnijih rezultata koji govore o fluentnosti i brzini čitanja glasnog, odnosno brzini tihog čitanja, uočen je veoma nepovoljan stepen razumijevanja pročitano. Naime, rezultati istraživanja pokazuju da najveći broj učenika djelimično razumije tekst pročitano naglas, a kada je u pitanju tiho čitanje većina učenika petog razreda uopšte ne razumije pročitani tekst. U vezi sa tim, istraživanje bi moglo da motiviše nova istraživanja koja bi se bavila uzrocima ovakvom stanja i pronalaženjem trajnijih i boljih rješenja kada je u pitanju problem razumijevanja pročitano.

Ključne riječi: brzina čitanja, čitanje, glasno čitanje, tiho čitanje, tečnost, tačnost, razumijevanje pročitano

Summary

The skill of reading is one of the most important skills of a modern man. This skill, methodically and systematically, begins to be adopted in the process of teaching initial literacy. The teaching of initial literacy begins with the preparation of students for the acquisition of reading and writing skills, and the actualization of the acquisition and improvement of these skills begins in the second grade of elementary school. In the second grade, students learn to write the Cyrillic alphabet, and in the third grade, they move on to improving the reading of the Cyrillic alphabet, learning the Latin alphabet at the same time. The so-called reading skill begins to be practiced. by "reading", until the reading is brought to the level of reading aloud, fluently. In this process, students are reminded to respect the expressive values of reading, that is, reading fluency, which is the basis for acquiring different types of reading aloud (expressive, interpretive, dramatic...). After students have mastered the skill of reading aloud, they focus on silent reading, which is the main form of further knowledge acquisition. Silent reading provides speed, which is one of the key factors when it comes to successful learning. Within silent reading we distinguish several types of reading, such as directed, exploratory, proof reading, etc. Also, in the process of acquiring the skill of reading, great emphasis is placed on reading comprehension. The aim of the research was to examine the mastery of types of reading in the fifth grade and the level of reading comprehension. The sample consisted of 150 fifth-grade students. The descriptive method and testing technique were used in the research. The instrument used in this research is a reading test. We used two texts as a reading test. The text for the silent reading test consists of 705 words and 11 text-related questions. A reading test text consisting of 704 words and 10 questions. Research results show accuracy, fluency, speed and comprehension out loud, as well as speed and comprehension of self-reading. In addition to slightly more favorable results, which show the fluency and speed of reading aloud, that is, the speed of silent reading, a very unfavorable level of reading comprehension was observed. Namely, the research results show that the majority of students partially understand the text read aloud, but when it comes to reading to themselves, the majority of fifth grade students do not understand the read text at all. In this regard, the research could motivate new research that would deal with researching the causes of this situation and finding more permanent and better solutions when it comes to the problem of reading comprehension.

Key words: accuracy, fluency, reading speed, reading, reading aloud, reading silently, reading comprehension

SADRŽAJ:

UVOD	9
1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA	11
1.1. VJEŠTINA ČITANJA	11
1.2. VRSTE ČITANJA	14
1.3. NASTAVA POČETNOG ČITANJA I RAZVOJ ČITALAČKIH VJEŠTINA	18
1.3.1. Ciljevi nastave početnog čitanja	18
1.3.2. Prethodna ispitivanja	23
1.3.3. Period pripreme učenika za učenje čitanja i pisanja	24
1.3.4. Realizacija sistematskog opismenjavanja	29
1.3.5. Metode nastave u procesu početnog opismenjavanja	31
1.3.6. Postupci obrade slova	33
1.3.7. Usavršavanje vještine čitanja i pisanja	35
1.3.8. Greške i poteškoće u procesu početnog opismenjavanja	37
1.4. BRZINA ČITANJA	39
1.5. FLUENTNOST ČITANJA	41
1.6. RAZUMIJEVANJE PROČITANOG	42
2. METODOLOŠKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA	45
2.1. PROBLEM I PREDMET ISTRAŽIVANJA	45
2.2. MOTIV I CILJ ISTRAŽIVANJA	46
2.3. NAUČNO-ISTRAŽIVAČKA PITANJA	47
2.4. KARAKTER I ZNAČAJ ISTRAŽIVANJA	47
2.5. POPULACIJA I UZORAK ISTRAŽIVANJA	48
2.6. METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA	49
2.7. OPIS I PROCEDURA ISTRAŽIVANJA	49
2.8. STATISTIČKA ANALIZA PODATAKA	51
3. PRIKAZ I INTERPRETACIJA DOBIJENIH REZULTATA	52
3.1. TEČNOST ČITANJA KOD UČENIKA PETIH RAZREDA	52
3.2. BRZINA GLASNOG ČITANJA KOD UČENIKA PETIH RAZREDA	54
3.3. NIVO RAZUMIJEVANJA TEKSTA PROČITANOG NAGLAS	56
3.4. BRZINA ČITANJA TEKSTA U SEBI	57

3.5.	NIVO RAZUMIJEVANJA PROČITANOG TEKSTA ČITANJEM U SEBI	58
3.6.	RAZLIKE U NIVOU RAZUMIJEVANJA IZMEĐU TEKSTA PROČITANOG GLASNIM I TEKSTA PROČITANOG TIHIM ČITANJEM	59
4.	DISKUSIJA.....	62
5.	ZAKLJUČAK.....	67
6.	LITERATURA	69
7.	PRILOZI.....	76

UVOD

Čitanje je vještina bez koje savremeni čovjek ne bi mogao neometano da funkcioniše. Uslijed sve intenzivijeg razvoja tehnike i tehnologije, informacionih i informatičkih sistema, nemoguće je da i jedan dan prođe bez potrebe da se nešto pročita. Zbog prisustva velikog broja informacija koje svakodnevno primamo, sintagma „medijska pismenost“ sve je prisutnija, a njene temelje čine, upravo, čitanje i čitalačka pismenost, a samu srž čitalačke pismenosti čini savladana vještina čitanja i razumijevanje pročitano (Popović, 2013).

Proces obrazovanja počinje realizacijom nastave početnog čitanja i pisanja, i upravo se najviši fokus u tom procesu stavlja na što bolje savladavanje tehnike čitanja i pisanja. U našoj nastavnoj praksi početno opismenjavanje se sistematski organizuje u drugom razredu osnovne škole (Dragić & Vučković, 2020), i predstavlja veoma zahtjevan proces „s obzirom na to da je riječ o vještini koja obuhvata niz kognitivnih tehnika i strategija - od početnog dešifrovanja grafema i njihovog prevođenja u foneme, pa do razumijevanja pročitano teksta“ (Vučković, 2017: 69). Dalje sticanje znanja i vještina nemoguće je zamisliti bez savladane vještine čitanja, a rezultati istraživanja, koja su sprovedena u brojnim zemljama, ukazuju na usku povezanost između savladanosti čitanja i školskog uspjeha kod učenika 4. razreda (Mullis et al., 2013).

U literaturi nailazimo na brojne klasifikacije različitih oblika čitanja (Milatović, 1990; Vučković, 1993, Nikolić, 1990; Rosandić, 2005), ali se svaki od tih oblika se svodi na glasno ili tiho čitanje. Putem glasnog čitanja učenici savladavaju pravilno i tečno čitanje, dok tiho čitanje predstavlja oblik čitanja radi učenja (Vučković, 1993), a savladanost različitih oblika čitanja utiče na bolje razumijevanje pročitano.

Nakon što učenici savladaju izražajno, logičko i čitanje sa razumijevanjem, stavlja se akcenat na brzinu čitanja (Milutinović i Vučković, 2017). Svakodnevnim vježbanjem čitanja, postiže se i veća brzina. Ona je bitna za dalji proces obrazovanja i predstavlja važan faktor kada su školska postignuća u pitanju. Pored brzine, u procesu usavršavanja vještine čitanja, učenici se usmjeravaju na fluentnost čitanja, što podrazumijeva brzo, tačno i izražajno čitanje teksta (za koje nije potrebno uočavanje/izgovaranje svakog slova/glasa posebno) i čitanje sa razumijevanjem (Čudina-Obradović, 2014).

U procesu usvajanja različitih oblika čitanja akcent se stavlja na razumijevanje pročitano, koje predstavlja svrhu čitanja (Čudina- Obradović, 2014), a koje se definiše kao „transformisanje doslovnog značenja pročitano kroz njegovo smještanje u širi kontekst ranijih znanja i iskustva“ (Leksikon obrazovnih termina, 2014: 661).

Proces savladavanja različitih vrsta čitanja, na osmišljen i sistematičan način, završava se krajem drugog ciklusa osnovne škole. U razgovoru sa predmetnim nastavnicima, koji organizuju nastavu u trećem ciklusu osnovne škole, došli smo do saznanja da učenici u nedovoljnoj mjeri vladaju vještinom čitanja, te da je stepen razumijevanja na veoma nezavidnom nivou, što su potvrdili i rezultati posljednjeg PISA testiranja (PISA, 2022). S obzirom na to da u Crnoj Gori do sada nije sprovedeno ni jedno istraživanje koje se bavilo ispitivanjem stepena savladanosti vrsta čitanja na kraju petog razreda, želimo da ovom pitanju posvetimo pažnju. Takođe, motivacija za sprovođenje ovog istraživanja proistekla je iz želje da imamo i stvaramo „društvo koje čita“ i društvo koje prepoznaje „bogatstvo“ koje nam knjiga pruža.

1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

1.1. VJEŠTINA ČITANJA

Moć pisane riječi uočena je još u periodu praistorije, kada je praistorijski čovjek osjetio potrebu da zapiše simbole, koji imaju određeno značenje. Od tog trenutka pa do danas vještina pisanja i tumačenja (čitanja) tih simbola predstavlja bazu na kojoj se zasniva razvoj ljudske civilizacije. Sa napretkom civilizacije, rasla je i razvijala se moć tehnike i tehnologije, što je doprinijelo tome da danas svjedočimo veoma brzom protoku informacija. Prema tome, nemoguće je zamisliti da prođe i jedan dan, a da pojedinac nema potrebu da nešto pročita. S obzirom na to da je čovjek stalno okružen pisanim simbolima Milatović (2005) ističe da je čitanje jedna od najbitnijih vještina koja pomaže pri snalaženju u svakodnevnom životu. Sposobnost čitanja je jedan od ključnih elemenata za razvoj civilizacije, jer je upravo ova sposobnost omogućila čovjeku da raste i razvija se izvan okvira svoje biološke prirode (Peti-Stanić, 2019).

Čitanje je vještina koja se stiče. Savladavanje vještine čitanja počinje još od treće godine i razvija se tokom cijeloga života (Čudina-Obradović, 2003), što indicira na to da razvoj vještine čitanja teče uporedo sa sazrijevanjem pojedinca, odnosno konstantnim vježbanjem, posebno u procesu početnog opismenjavanja (Dragić i Jorgić, 2019).

Brojni metodičari, pedagozi, pisci su, na osnovu svojih doživljaja čitanja, definisali čitanje. Ono se, takođe, definiše sa fiziološkog, lingvističkog, psihološkog i aspekata teorije informacije. Čitanje je jedan od najvećih ljudskih fenomena, predstavlja veoma kompleksan proces, za koji se može reći da je više sposobnost nego vještina (Milatović, 1996). Vučković (1993) smatra da ne možemo tvrditi da li je čitanje samo znanje, vještina ili navika, već je sve to istovremeno; u procesu početnog opismenjavanja ono predstavlja znanje, tokom uvježbanja vještinu, a kada se dostigne određeni stepen savladanosti vještine čitanja ono postaje navika.

Najjednostavnija definicija čitanja jeste da ono predstavlja tumačenje pisanih riječi i rečenica (Turul Mart, 2012). Slična ovoj je i definicija da je čitanje „proces pretvaranja štampanih ili pisanih slova povezanih u cjeline (riječi i rečenice) u razumljiv saržaj. (Leksikon obrazovnih termina, 2014: 894). Tan i Nicholson (1997) definišu čitanje kao vještinu koja podrazumijeva niz različitih kognitivnih procesa, kao što su dekodiranje riječi i njihovo povezivanje sa značenjem koje imaju u realnom životu, raščlanjivanje rečenica i tumačenje

njihovog značenja, što dovodi do opšteg razumijevanja teksta. Savladavanju vještine čitanja se najviše pažnje posvećuje u periodu početnog opismenjavanja i tada još uvijek ne možemo govoriti o čitanju u pravom smislu njegovog značenja, jer djeca u tom procesu još uvijek uče kako dešifrovati pisane simbole (Čudina- Obradović, 2004).

Čitanje, u procesu početnog opismenjavanja, Milatović (1990) definiše kao aktivnost kojom učenik određene pisane simbole sliva u jednu cjelinu, odnosno riječ, zatim rečenicu. Međutim, jasno je da čitanje nije samo dešifrovanje pisanih simbola, “već je to vještina koja obuhvata niz kognitivnih tehnika i strategija - od početnog dešifrovanja grafema i njihovog prevođenja u foneme, pa do razumijevanja pročitano teksta“ (Vučković, 2017: 69).

Rosandić (2005) čitanje definiše kao doživljajno-saznajni proces, jezičku, komunikacijsku i stvaralačku djelatnost, pri čemu se doživljajno-saznajni proces odnosi na aktiviranje emocionalnog doživljaja prilikom čitanja; jezička djelatnost se odnosi na prepoznavanje slova, riječi, rečenica, pa tako cjelokupnog teksta i razumijevanje njihovog smisla; komunikacijska djelatnost podrazumijeva „uspostavljanje komunikacije“ između teksta i čitaoca; stvaralačka djelatnost se odnosi na to čitalac nakon čitanja određenog teksta, na osnovu istog može da stvara novi tekst. Autor čitanje tumači i kao fiziološki proces, jer se čitanje ostvaruje putem organa vida.

Čitanje se može tumačiti i kao fiziološki proces, s obzirom na to da se realizuje putem čula vida, to jest pomoću organa vida (očiju) (Rosandić, 2005). Ukoliko posmatramo čitanje s fiziološkog aspekta, ono predstavlja aktivnost koja se sastoji od niza sakada i fiksacija očiju - sakade predstavljaju pomake koje oči prave prilikom čitanja i njima pripada svega 10% od ukupnog vremena tokom čitanja, dok fiksacije predstavljaju mirovanje očiju tokom čitanja i njima pripada 90% ukupnog vremena tokom čitanja (Milutinović i Vučković, 2017). Autori razlikuju dvije vrste sakada i to: (1) progresivne - kretanje očiju sa desna na lijevo i (2) regresivne - povratak očiju nazad kroz tekst. U procesu početnog čitanja fiksacije se odnose na svako slovo, a uvježbavanjem i progresivnim savladavanjem vještine čitanja dolazi do skraćivanja trajanja fiksacija, odnosno čitanja cijelih riječi i rečenica (Milatović, 2005).

Centar za čitanje nalazi se u senzornom režnju kore velikog mozga (Govedarica, 2002). Ukoliko bismo čitanje posmatrali sa aspekta psihologije, ono predstavlja govornu aktivnost, koja je neraskidivo povezana sa mišljenjem (Milutinović i Vučković, 2017). S obzirom na to da čitanje podrazumijeva “obradu onoga što se vidi, preradu u svijesti, obrađivanje viđenoga u skladu sa prijašnjim znanjem” (Čudina-Obradović, 2000: 9), možemo

zaključiti da se prilikom čitanja aktiviraju i psihološki procesi (mišljenje, pamćenje). Prema tome, čitanje predstavlja intelektualnu vještinu, odnosno saznavni proces koji se zasniva na dešifrovanju pisanih simbola i razumijevanju onoga što nam oni „poručuju“ (Kolić-Vehovec, 2013).

Dakle, psihološki posmatrano čitanje predstavlja vještinu kojom se na osnovu pisanih sadržaja stvara određeno jezičko značenje koje se povezuje u određene sisteme znanja (Verhoeven, Reitsma & Siegel, 2011), odnosno čitanje se može tumačiti na dva načina: (1) sa aspekta razvojne psihologije - zrelost i spremnost djeteta da usvoji vještinu čitanja, i (2) kontekst u kome je čitanje pokretač mišljenja i govora (Milatović, 2005). S obzirom na to da se čitanje posmatra kao određeni psihološki proces, koji predstavlja i obuhvata niz kompleksnih psiholoških aktivnosti, nastavnik mora biti dobar poznavalac dječije i razvojne psihologije, te bi trebao biti upoznat sa načinom razvoja govora i mišljenja (Milatović, 2005), a upravo od nastavnikovog pristupa realizaciji početnog opismenjavanja zavisi usklađenost između čulnih, motoričkih, misaonih i emotivnih aktivnosti, od kojih zavisi uspješnost cijelog ovog procesa (Vučković, 1993).

Posmatramo li čitanje sa aspekta teorije informacija ono predstavlja proces „primanja“ pisanih informacija (Furlan 1963), dok komunikologija čitanje definiše kao određeni vid komunikacije (Russell, 1951). Komunikacija je definisana kao proces prenosa informacija, koje je bitno razumjeti, između dvije osobe. Ključni aspekti svake komunikacije obuhvataju uloge pošiljaoca i primaoca. Pošiljalac kodira informaciju kroz odabrane riječi, simbole ili gestove, kako bi oblikovao poruku koja potom “putuje” do primaoca poruke, putem određenog kanala ili medija, nakon čega se od primaoca očekuje da je dekodira kako bi je mogao razumjeti (Lunenburg, 2010).

Proces komunikacije se sastoji od tri faze:

- Psihološka faza - zahtijeva da pošiljalac u svojoj svijesti, prije slanja poruke, stvori sliku ili predstavu pojma, odnosno pravi kod;
- Fiziološka faza - aktiviranje nervnog sistema;
- Fizička faza - upotreba govornih organa i stvaranje glasa (Milatović, 2005).

Jasno je da čitanje predstavlja fenomen koji je sastavljen od različitih operacija, koje se u tom procesu dešavaju istovremeno, poput opažanja i prepoznavanja pisanih znakova,

razumijevanja i pamćenja pročitano. Nakon predstavljanja različitih definicija čitanja možemo reći da definicija, koju nam daje Vučković (1993), obuhvata sve ključne karakteristike čitanja, a u kojoj tvrdi da je čitanje analitičko-sintetički proces u kome se slova, kojima je napisana riječ, uočavaju kao grafički znakovi i istovremeno pretvaraju u glasove, prilikom čega se vodi računa o njihovom pravilnom izgovoru, potom slijedi povezivanje riječi u rečenice, koje se izgovaraju tempom prirodnog govora, a sve to s ciljem da se razumije ono što se čita.

1.2. VRSTE ČITANJA

Postepenim savladavanjem vještine čitanja učenici se osposobljavaju da čitaju i analiziraju brojne umjetničke i neumjetničke tekstove. Učenici se, u nastavnoj praksi, podučavaju gotovo svim vrstama čitanja koje postoje, jer različiti oblici čitanja (logičko, doživljajno, kritičko) doprinose boljem doživljaju i razumijevanju umjetničkih i neumjetničkih tekstova, te se tako upotpunjuje saznanja i vaspitna uloga književnosti (Nikolić, 1999). Postoje brojne klasifikacije različitih vrsta čitanja, koje su definisali različiti autori, a koje ćemo predstaviti u nastavku.

Milatović (1996) smatra da postoje dva osnovna oblika čitanja: (1) reproduktivno - vrsta čitanja u kojoj čitalac doslovno prihvata ono što je napisano; i (2) stvaralačko - vrsta čitanja u kojoj se čitalac kritički odnosi prema onome što čita. U okviru stvaralačkog čitanja autor razvrstava kritičko, izražajno, istraživačko i problemsko čitanje, a svoju konačnu klasifikaciju dopunjuje glasnim, tihim, logičkim, horskim, usmjerenim, fleksibilnim, diferenciranim i čitanjem po ulogama.

Nikolić (1999) osnovnu podjelu čitanja vrši po glasnosti i bezglasnosti čitanja, te njenoj namjeni i funkciji. Tako autor navodi: (1) glasno čitanje, koje prema svojoj namjeni i funkciji može biti informativno, izražajno i umjetničko; i (2) čitanje u sebi, koje može biti informativno, doživljajno i istraživačko (Nikolić, 1999).

Vučković (1993) vrši klasifikaciju vrsta čitanja na sljedeći način: (1) glasno čitanje: logičko i izražajno; (2) čitanje u sebi: istraživačko, usmjereno, čitanje radi dokazivanja uočenog i čitanje kao priprema za vježbanje izražajnog čitanja.

Rosandić (2005), takođe, definiše dvije osnovne vrste čitanja, glasno i čitanje u sebi, u okviru kojih navodi ostale podvrste čitanja. Tako imamo podvrste glasnog čitanja: interpretativno čitanje (kojim se izražava doživljaj teksta i prenosi na slušaoce); scenski govor (ovo je vrsta čitanja koja je karakteristična za dramske tekstove, a pod scenskim govorom možemo smatrati i recitacije); govor recitovanja (od scenskog govora se razlikuje po tome što recitator, za razliku od glumca, ne može koristiti sva izražajna sredstva kojima raspolaže glumac na sceni), čitanje po ulogama (koristi se u organizaciji nastave dramske umjetnosti, odnosno prilikom organizovanja predstave prema nekoj basni, romanu, priči koja je napisana u formi razgovora između glavnih likova). U okviru tihog čitanja autor navodi sljedeće podvrste: spontano čitanje (čitanje u kome učenici sami odabiraju tekst koji će čitati, poslije čega objavljuju rezultate čitanja i pokazuju određeni nivo čitalačke spremnosti), usmjereno čitanje (podrazumijeva čitanje radi odgovaranja na prethodno postavljena pitanja), izborno čitanje (čitanje radi dokazivanja svojih tvrdnji i mišljenja), čitanje sa zapisivanjem (uz čitanje teksta pojavljuju se zadaci u kojima se zahtijeva zapisivanje pojedinih riječi, sintagmi, rečenica iz teksta, a nekad su to i vlastita zapažanja o pojedinim djelovima teksta), stvaralačko čitanje (na osnovu pročitanoog teksta čitalac, kritičkom analizom, stvara novi tekst), kritičko čitanje (čitalac tokom čitanja vrednuje tekst sa estetskog, moralnog i društvenog aspekta), sazajno čitanje (čitanje radi dolaženja do novih saznanja), denotativno i konotativno čitanje (čitanje prilikom kojeg dolazi do razumijevanja doslovog i prenesenog značenja riječi i rečenica, odnosno teksta), čitanje sa razumijevanjem (čitanje u kojem čitalac nastoji da dođe do određenog znanja), anticipacijsko čitanje (čitanje u kojem čitalac predviđa sljedeću radnju u tekstu), pomno čitanje (čitanje u kome se čitalac zadržava na pojedinim djelovima teksta radi detaljnije analize njegovog značenja), interaktivno čitanje (čitanje u kojem čitalac postaje piščev saradnik, odnosno čitanje koje sadrži i komunikaciju i integraciju).

Logičko čitanje se prilagođava logičkom izlaganju misli i osjećanja i logičkoj strukturi teksta, a ono je preduslov izražajnom čitanju (Dragić i Jorgić, 2019). Ono se zasniva na razumijevanju pročitanoog, jer bez razumijevanja nema logičkog čitanja. Zbog toga se logičko čitanje uvježbava nakon analize teksta (Vučković, 1993), a zahtijeva poštovanje znakova interpukcije, pravilno akcentovanje riječi i pauzu, pa je neophodno učenike od početka navikavati i upozoravati na njihovo poštovanje (Vučković, 1993).

Izražajno čitanje je vrsta čitanja u kome se ispoljava artikulacija, intonacija i dikcija glasova, naglašavanje pauza i praćenje znakova interpukcije, jačina, boja i visina glasa, ritam i tempo čitanja (Dragić i Jorgić, 2019). Odnosno, to je vrsta glasnog čitanja u kome čitalac

dokazuje da je ovladao elementima dikcije i da može jasno da reflektuje govorne vrijednosti teksta (Smiljković i Milinković, 2008). Ovo čitanje, koje nosi naziv još i estetsko, umjetničko, interpretativno je najviši nivo čitanja naglas, zbog toga što čitalac emitivno doživljava tekst, čime se poistovjećuje sa piscem i svoj zanos prenosi na slušaoce (Vučković, 1993), „ono je skladno, snažno, podsticajno, umjetnički izraženo, ispunjeno zanosom i željom da probudi doživljaj teksta, ali i da obezbijedi njegovo razumijevanje“ (Milatović, 1996: 247).

Usmjereno čitanje je jedan od najčešćih oblika individualnog čitanja u početnoj nastavi. Ovo čitanje je vrsta tihog čitanja, prije kojeg nastavnik upućuje učenike na određene zadatke ili na neka bitna mjesta u tekstu (Milatović, 1996). Ovo čitanje se realizuje nakon izražajnog čitanja, a njime se ostvaruje dublji doživljaj teksta i pronalaze odgovori i rješenja na prethodno postavljena pitanja i zadatke (Vučković, 1993). Usmjereno čitanje možemo nazvati i čitanjem sa ciljem učenja (Dragić i Jorgić, 2019), jer ono sprečava moguća lutanja kroz tekst i usmjerava na bitne informacije (Rosandić, 2005).

Istraživačko čitanje, kako mu i samo ime kaže, podrazumijeva čitanje radi istraživanja, dokazivanja i pronalazanja odgovora na određena pitanja. Za istraživačko čitanje možemo reći da je najproduktivnija vrsta tihog čitanja, naročito ako je učenička pažnja usmjerena određenim istraživačkim zadacima od strane nastavnika (Vučković, 1993), prilikom čega nastavnik mora voditi računa o principu postupnosti - od lakših prema težim zadacima (Soče, 2009). Dakle, kod ovog čitanja učenici dobijaju određene zadatke koje rješavaju čitanjem (Dragić i Jorgić, 2019), i ono omogućava učenicima da organizuju svoje misli, i da svoje viđenje i tumačenje teksta dokazuju činjenicama iz teksta koji su pročitali (Nikolić, 1987). Istraživačko čitanje može biti podsticajno za učenike (Soče, 2010) zbog toga što učenici, dok čitaju tekst, razmišljaju i o načinu na koji će kazivati o njemu (Dragić i Jorgić, 2019). Slično istraživačkom čitanju je i vrsta selektivnog čitanja. Selektivno čitanje može biti tiho i glasno, a koristi se kada učenici treba da dođu do određenih podataka ili, u početnoj nastavi, za pronalazjenje najduže/najkraće riječi, riječi koje počinju ili završavaju nekim slovom, za razliku od istraživačkog koje se koristi radi analize teksta ili dolaženja do preciznijih odgovora na prethodno postavljena pitanja (Milutinović i Vučković, 2017).

Anticipacijsko čitanje se smatra verzijom stvaralačkog čitanja, jer čitalac predviđa razvoj događaja, odnosno predviđanjem uključuje nove situacije, likove, događaje (Rosandić 2005). Njegova suština se sastoji u tome da učenici prije čitanja određenog dijela u tekstu ili cijelog teksta, a na osnovu naslova ili nekih informacija o tekstu, izraze svoja očekivanja o

razvoju događaja (Milutinović i Vučković, 2017). Anticipacijskim čitanjem učenici se motivišu da pažljivije slušaju čitanje teksta, što će svakako doprinijeti boljem razumijevanju (Dvornik, 2014).

Kritičko čitanje je oblik čitanja u kome se učenici usmjeravaju da kritički promišljaju o stavovima i djelovanjima glavih likova u tekstu, da preispituju svoje i stavove pisca, da razumiju suštinu teksta i prema njemu se kritički odnose (Milatović, 1996). Ova vrsta čitanja podstiče na moralno, estetsko i društveno vrednovanje pišćevih ideja, kao i na stvaranje novih, sve to kroz procjenjivanje teksta koje se zasniva na analizi, sintezi i generalizaciji (Rosandić, 2005).

S obzirom na to da se danas sve više govori o čitaocu kao stvaraocu (Milatović, 1996), stvaralačko čitanje uenicima pruža ulogu stvaraoca tokom čitanja (Rosandić, 2005). To je vrsta čitanja kojom nastavnik teži ka tome da otkrije stvaralački duh učenika, odnosno da ih podstakne da čitanjem dolaze do novih ideja, razvijaju kreativno mišljenje, povezuju činjenice i stvaraju nove asocijacije (Milatović, 1996). Stvaralačko čitanje ima za cilj razvijanje stvaralačkog mišljenja, podsticanje i pripremanje učenika za samostalni rad. Razvijanje istraživačkih kompetencija, osposobljavanje učenika za samoobrazovanje, podstiče radoznalost i kritički odnos prema umjetničkim i neumjetničkim tekstovima (Soleša, 2021).

Čitanje po ulogama je oblik stvaralačke nastave, koji se primjenjuje na svim nivoima obrazovnog sistema (Rosandić, 2005), a koristi se prilikom obrade dramskih tekstova (Milutinović i Vučković, 2017). Prije čitanja po ulogama učenici dobijaju određena zaduženja i zadatke (Milutinović i Vučković, 2017), a tokom čitanja teksta naglas pokazuju sposobnost da se poistovjete sa likom čiju ulogu tumače, kao i sa samom radnjom u tekstu, te da na taj način „ožive“ dramsko djelo (Rosandić, 2005).

Analizirajući navedene klasifikacije, možemo da zaključimo da svaki od autora u svojoj diferencijaciji vrsta čitanja definiše glasno i tiho čitanje, u okviru kojih definiše ostale podvrste čitanja. Najviše pažnje u mlađim razredima se posvjećuje upravo njihovom razvoju i usavršavanju, jer savladavanje ove dvije vrste čitanja predstavlja ključne vaspitno-obrazovne ciljeve i zadatke nastave početnog opismenjavanja (Nikolić, 1999).

U nastavi početnog čitanja je veoma zastupljeno glasno čitanje, jer je ono najadekvatnije za uvježbavanje vještine čitanja, zbog toga što učenik tokom čitanja provjerava sebe, izoštrava osjećaj jezičkog izražavanja i jače doživljava tekst koji čita (Milatović, 1996).

Čitanje naglas podrazumijeva izgovaranje određenih tekstualnih cjelina, riječi/rečenica, naglas (Milatović 1990), odnosno „prenošenje znakova pisanog jezika u znakove govorenog jezika“ (Rosandić, 2005: 178). Osnovni cilj savladavanja vještine glasnog čitanja je učenje pravilnog čitanja (Vučković, 1993), prema tome neophodno je tom prilikom voditi računa o pravilnoj artikulaciji glasova i riječi, razumljivosti, ispravnosti, izražajnosti i didaktičkoj svrsishodnosti (Rosandić 2005).

Nakon što učenici savladaju vještinu glasnog čitanja, nastavnici ih usmjeravaju na savladavanje vještine tihog čitanja, jer je ono najsvestraniji oblik daljeg usvajanja znanja i navika (Vučković, 1993). Tiho čitanje ili čitanje u sebi, kako mu i samo ime kaže, jeste vrsta čitanja u kojoj se riječi i rečenice ne izgovaraju, što ovu vrstu čitanja čini efikasnijom u odnosu na glasno, jer ne opterećuje govorne organe i podstiče čitaoca na razmišljanje, samim tim obezbjeđujući i viši stepen razumijevanja (Milatović, 1996). Istraživanja pokazuju da je čitanje u sebi u prednosti u odnosu na čitanje naglas (Rosandić, 2005), što može biti posljedica toga što se tokom tihog čitanja čitalac ne zamara pojedinim elementima koji kod glasnog čitanja moraju da se naznače (intonacija, ritmička ili neka druga karakteristika čitanog teksta), već se one samo prepoznaju i kao takve smještaju u tzv. unutrašnji govor, što daje vremensku fleksibilnost prilikom čitanja, odnosno prilikom čitanja u sebi riječi ili rečenice mogu da se ponavljaju, da se sporije čitaju, što nije dozvoljeno prilikom glasnog čitanja (Vučković, 1993).

1.3. NASTAVA POČETNOG ČITANJA I RAZVOJ ČITALAČKIH VJEŠTINA

1.3.1. Ciljevi nastave početnog čitanja

Nastava početnog opismenjavanja je polazna tačka u procesu obrazovanja i samoobrazovanja. Dalji proces formiranja i samoformiranja ličnosti danas je nemoguće zamisliti bez savladane vještine čitanja i ona predstavlja jednu od osnovnih vještina koju dijete uči tokom svog odrastanja i upravo njena savladanost usmjerava njegov cjelokupni akademski rast i razvoj (Leahy & Fitzpatrick, 2017). Čovjek ima urođenu potrebu da uči o svijetu koji ga okružuje i da stečeno znanje prenosi, što je neraskidivo povezano sa čitanjem i pisanjem. Prema tome, podučiti učenike vještinama čitanja i pisanja znači omogućiti im da

razumiju duhovni i lični život (Milatović, 1990), što čitanje čini vještinom koja svakom pojedincu služi za postizanje obrazovanja, samoobrazovanja i ličnog zadovoljstva (Vladislavljević, 1991).

Početno opismenjavanje podrazumijeva sistematičan rad i vremenski kontinuirano praćenje razvoja vještina čitanja i pisanja (Bandović, 2020), koje će kasnije svaki pojedinac koji ih dobro savlada posmatrati kao skoro urođene vještine (Milutinović i Vučković, 2017).

Nastava predstavlja planiranu društvenu aktivnost u oblasti obrazovanja i vaspitanja, koja ima za cilj pripremanje budućih generacija za rad (Nikolić, 1999). Proces početnog čitanja i pisanja je dio nastave premeta jezika i književnosti (Milutinović i Vučković, 2017). Imajući u vidu da svaka društvena aktivnost ostvaruje određene ciljeve i zadatke koji su od koristi za zajednicu (Nikolić, 1999), u daljem dijelu rada ćemo navesti ciljeve i zadatke nastave početnog opismenjavanja.

Najjednostavnije rečeno, cilj nastave početnog opismenjavanja je podučavanje učenika da pravilno pišu štampana i pisana slova ćirilskog i latiničkog pisma, izgovaraju glasove koji odgovaraju određenim slovima i da ih povezuju u riječi. U toku početnog opismenjavanja učenike treba osposobiti da koriste standardni izgovor glasova, riječi i rečenica, odnosno da povezuje slova u riječi, tj. riječi u rečenice, te na taj način razvija svijest o jeziku (Milatović, 1990).

Ciljevi nastave početnog opismenjavanja Crnogorskog- srpskog, bosanskog i hrvatskog jezika i književnosti definisani Predmetnim programom (2017) su da učenici:

- formiraju pozitivan odnos prema svom maternjem jeziku, uvažavajući različitosti drugih jezika; progresivno upoznaju jezik kao sistem i koriste standardni jezik;
- razvijaju pozitivan stav prema književnosti i književni osjećaj; čitajući književna djela, svjetske i nacionalne književnosti, šire vidike i poštuju različitosti drugih kultura;
- razvijaju umjetnički ukus i naviku da umjetničke pojave posmatraju i tumače s različitih aspekata; uočavaju korelacije između književnosti i drugih umjetnosti;
- kritički slušaju i čitaju neumjetničke i umjetničke tekstove, usmeno i pisano stvarajući nove tekstove po ugledu na slušane i čitane;

- postepeno se osposobljavaju za četiri aktivnosti sporazumijevanja: *slušanje, čitanje, govorenje i pisanje*, koje im omogućavaju saznavanje sebe i svijeta i zadovoljavanje ličnih potreba; stiču sposobnost da komuniciraju s okruženjem i utiču na događaje u njemu;
- osposobljavaju se da koriste tehničko-informatičku pomoć prilikom prikupljanja, organizovanja i saopštavanja informacija i razvijaju medijsku i informacionu pismenost;

Međutim, jasno je da početnom nastavom opismenjavanja ne možemo oduhvatiti realizaciju većeg broja ciljeva predviđenih Predmetnim programom (2017), pa se, prema tome, u oblasti nastave početnog čitanja i pisanja postavljaju samo temelji za njihovu realizaciju, za koju je zadužen predmet u cjelini (Milutinović i Vučković, 2017).

Generalno gledano, osnovni ciljevi nastave, na osnovu kojih se dalje mogu izvoditi pomoćni ciljevi, zadaci i ishodi, mogu se posmatrati kroz:

- razvijanje i savladavanje vještine čitanja i pisanja do određenog stepena;
- usvajanje i usavršavanje logičkog i izražajnog čitanja;
- podučavanje učenika uspješnom razumijevanju pročitano i
- usmjeravanje učenika da razvijaju naviku za čitanjem (Milutinović i Vučković, 2017).

Pored navedenih ciljeva, nastava početnog opismenjavanja treba da:

- osposobi i motiviše učenike za dalje obrazovanje i samoobrazovanje;
- osposobi učenika da se koristi štampanim riječima u svakodnevnom životu;
- motiviše intelektualni i psihološki razvoj kod učenika;
- usmjeri učenike da razvijaju određene navike u radu i ponašanju;
- podstiče kod učenika smisao za tačnost, urednost, odgovornost itd. (Milatović, 1990).

Govoreći konkretno o ciljevima nastave početnog čitanja Milatović (2005) navodi sljedeće ciljeve:

- savladavanje vještine čitanja;
- savladavanje pravilnog i tečnog čitanja;
- podučavanje učenika izražajnom čitanju;

- usavršavanje čitanja kroz savladavanje raznovrsnih oblika čitanja;
- usvajanje tehnike tihog čitanja;
- razvijanje brzine čitanja;
- usavršavanje boljeg razumijevanja pročitanog kod učenika;
- stvaranje navika za čitanjem i
- izgrađivanje odnosa prema čitanju.

Na osnovu predstavljenih ciljeva nastave jezika i književnosti možemo doći do zaključka da se u ovoj oblasti stiču znanja, navike i vještine koje su neophodne za sticanje istih iz drugih oblasti. Očigledno je da nastava početnog opismenjavanja predstavlja temelj cjelokupnom vapično-obrazovnom procesu, pa je, prema tome, navikavanje i osposobljavanje učenika da samostalno koristi knjigu, te podsticanje učenika da zavoli „druženje“ sa njom, jedan od osnovnih ciljeva obrazovanja i vaspitanja u mlađim razredima osnovne škole (Vučković, 1993).

Za razvoj čitalačkih vještina veoma su bitne pretčitalačke vještine, odnosno svijest o pisanom jeziku (o funkciji pisanog jezika, o tehničkim osobinama pisma, te o procesima i tehnici čitanja), koje se kod djece počinje razvijati još od njihove druge godine. (Čudina-Obradović, 2008). Prema definiciji Scarborougha (2001) rana pismenost predstavlja vještine i sposobnosti koje dijete stiče u ranoj dobi, prije početka formalnog obrazovanja, a koje su bitne za savladavanje vještine čitanja. Rana pismenost podrazumijeva da dijete prije sistematskog opismenjavanja usvaja određena pravila pisanog jezika kao što su: čitanje s desna u lijevo, koje se može uočiti kada se dijete pretvara da čita; uočavanje znakova interpunkcije i njihovo razlikovanje od ostalih pisanih simbola; razvijenu fonološku svijest, bogat rječnik i sposobnost prepričavanja; prepoznavanje riječi i mogućnost njenog čitanja tempom prirodnog govora; poznavanje određenih slova i sposobnost da ih napiše (Caspé, 2009).

Za razvoj rane pismenosti i pretčitalačkih vještina veliku ulogu imaju slikovnice i čitanje priča djeci. Slikovnica, kao prva knjiga sa kojom se djeca susreću, ima veoma značajnu ulogu za razvoj rane pismenosti, odnosno razvoj dječije svijesti o jeziku, samim tim što slikovnica sadrži slikovno-ikoničke i tekstualne elemente, ona podstiče razvoj sve četiri aktivnosti jezika (slušanje, čitanje, govorenje i pisanje) istovremeno (Popović i Novović, 2020). Djeca se najčešće u vrtićima susreću sa slikovnicama, a neka istraživanja pokazuju da

bolji uspjeh u čitanju ostvaruju upravo učenici koji su pohađali vrtiće (Mullis, Martin, Foy, Drucker, 2012).

Prije polaska u školu kod djece treba pratiti razvoj i fonološku svjesnost, koja se počinje razvijati od četvrte godine života, jer da bi djeca mogla da shvate vezu između grafema i fonema, moraju znati da riječ razlože na određene fonološke elemente (Kolić-Vehovec, 2003). Fonološka svjesnost predstavlja jedan od najbitnijih preduslova za početno opismenjavanje, jer ona, između ostalog, utiče i na sve komponente čitanja, kao što su tačnost, tečnost i brzina čitanja (Dragić & Vučković, 2020). Određena istraživanja (Torgeson i Burges, 1998; Kolić-Vehovac, 2003) pokazuju da djeca koja su imala bolje razvijenu fonološku svijest prije polaska u školu, postaju bolji čitači. Dakle, fonološka svjesnost započinje u predškolskoj dobi i nastavlja da se razvija i nadograđuje u procesu sistematskog opismenjavanja (Dragić & Vučković, 2020), a sami procesi razvoja fonološke svijesti i čitalačkih vještina su u uzročno-poljedičnoj vezi (Kolić-Vehovac 2003).

Nastava početnog opismenjavanja je veoma složena, između ostalog i zbog toga što je zavisna od metodičkih činioca kao što su: individualne razlike učenika u predznanju i socijalnom okruženju, različito prilagođavanje učenika na školsko okruženje, te psiho-fizičke razlike između učenika. Da bi učenici počeli sa sistematskim opismenjavanjem, neophodno je prethodno izvršiti određene pripreme učenika, koje su uslovljene određenim faktorima, kao što su: mentalne sposobnosti učenika, socijalni status učenika, njihovo predškolsko obrazovanje (Govedarica, 2003), odnosno uzeti u obzir pedagoško-psihološke zahtjeve kao što su: psihofizička struktura i intelektualne sposobnosti učenika, te socio-etnografske karakteristike sredine u kojoj žive (Milatović, 1990).

Strukturu nastave početnog čitanja čine četiri etape, koje su međusobno povezane, a to su:

1. Prethodna ispitivanja;
2. Period pripreme učenika za učenje čitanja i pisanja;
3. Realizacija sistematskog opismenjavanja;
4. Usavršavanje vještina čitanja i pisanja (Milutinović i Vučković 2017).

1.3.2. Prethodna ispitivanja

Da bi nastavnik mogao da počne etapu pripremanja učenika za proces početnog opismenjavanja, neophodno je sprovesti prethodna ispitivanja (Milatović, 1990), pri čemu se poseban akcenat stavlja na ispitivanje učeničkih pretčitalačkih i vještina pisanja (Milutinović i Vučković, 2017). Prethodna ispitivanja imaju veoma značajnu ulogu za učitelja, zbog toga što na osnovu tih ispitivanja on planira i realizuje cjelokupan nastavni rad, pa je ovo ispitivanje najbolje sprovesti na početku školske godine ili odmah prilikom upisa učenika u školu (Bandović, 2020). Ova ispitivanja sprovodi niz stručnjaka kao što su pedagog, psiholog i ljekar (Milutinović i Vučković, 2017), ali nije rijetkost da prethodna ispitivanja sprovedu i sami učitelji. Prilikom sprovođenja prethodnih ispitivanja treba imati u vidu fiziološke, psihološke i lingvističke osnove čitanja (Bandović, 2020), zbog toga što se njime treba, između ostalog, utvrditi kako se učenik prostorno snalazi u tekstu, u kojoj mjeri prepoznaje vizuelne jedinice teksta i slova, kako se izražava i da li, i u kojoj mjeri, vlada čitanjem i pisanjem (Milutinović i Vučković 2017). Dakle, prethodnim ispitivanjem treba obuhvatiti:

- poznavanje vještine pisanja: koja i koliko slova učenik zna da napiše;
- poznavanje vještine čitanja: tečno čitanje, riječ po riječ, ščitavanje, čitanje s razumijevanjem;
- izražavanje učenika: slobodno verbalno izlaganje učenika o nekoj temi;
- grafomotorička umješnost: analiza djetetovog slobodnog i zadanog crteža (Milutinović i Vučković, 2017).

Rezultate dobijene prethodnim ispitivanjima možemo rasporediti u tri grupe i to:

1. nečitači- učenici koji poznaju veoma mali broj slova ili ne znaju ni jedno slovo;
2. polučitači- učenici koji, sa određenim poteškoćama, umiju da pročitaju veći broj slova, ali se pri tom loše snalaze prilikom pisanja;
3. čitači- učenici koji poznaju sva slova, lako ih čitaju i pišu (Budinski & Kolar Billege, 2011).

1.3.3. Period pripreme učenika za učenje čitanja i pisanja

Neki autori smatraju da je neophodno pripremanju posvetiti više pažnje, ističući da je za to potrebno tri do četiri nedelje, dok drugi smatraju da je dovoljno tri do četiri dana, s tim da se imaju u vidu predznanja učenika; treći smatraju da je za realizaciju ove etape potrebno između deset i dvadeset dana, a četvrti da je potrebno mjesec dana ili pak cijelo polugodište (Milatović, 1990).

U našem školskom sistemu, tradicionalna nastava je periodu pripreme učenika posvećivala od petnaest do dvadeset dana, tako da se od učenika prvog razreda očekivalo da znaju da čitaju i pišu još krajem septembra, zbog čega je mnogima početno opismenjavanje djelovalo previše naporno i teško, pa su ga nazivali „bičem djetinjstva“ (Milutinović i Vučković, 2017). Međutim, savremena nastava u našem školskom sistemu „lišava“ učenike traumatičnog opismenjavanja, određivši prvi razred osnovne škole za pripremu učenika za učenje čitanja i pisanja, razlog tome je i to što je uočeno da su zahtjevi koje je neophodno realizovati u pripremnoj fazi početnog opismenjavanja veoma teški i zahtjevni za učenike prvog razreda i nije ih moguće svrsishodno sprovesti u vremenskom periodu od samo dva mjeseca (Vučković, 2008), a „od njihove ostvarenosti zavisi učenički uspjeh u mnogim školskim i vanškolskim aktivnostima učenja“ (Milutinović i Vučković, 2017: 77).

Ukoliko uzmemo u obzir zadatke perioda pripremanja za učenje čitanja i pisanja, jasno je da se ovoj etapi mora posvetiti velika pažnja (Bandović, 2020), a oni se mogu podijeliti na:

1. opšte zadatke (upoznavanje učenika; stvaranje odjeljenja; snalaženje učenika u školskom okruženju; upoznavanje učenika kako se koriste udžbenici; razvijanje kulture razgovora; podsticanje učenika na funkcionisanje u kolektivu itd.) i
2. posebne zadatke (vizuelne i akustičke vježbe; prepričavanje i pričanje; opisivanje; vježbe artikulacije; vježbe usvajanja pojma rečenice, riječi i glasa; analitička i sintetička vježbanja; globalne vježbe čitanja; uklanjanje dijalekatskih, lokalnih i žargonskih osobina jezika; leksičko–sintaksička vježbanja; motoričke vježbe) (Milatović, 1990).

Period pripremanja učenika za učenje čitanja i pisanja karakteriše integrisanost, dinamičnost, stimulativnost i raznovrsnost (Milutinović i Vučković, 2017). Integrisanost se

odnosi na istovremeno realizovanje zadataka određenih tipova vježbi, pri čemu te vježbe dopunjuju jedna drugu. Dinamičnost podrazumijeva neophodnost smjenjivanja različitih vježbi i aktivnosti, kako bi se održala pažnja učenika i obezbijedio živ i dinamičan nastavni proces. Stimulativnošću se podrazumijeva da svaka aktivnost koja se realizuje mora podsticati kod učenika želju za govornim ispoljavanjem, odnosno slušanjem i govorenjem, što će kasnije preći u čitanje i pisanje. Raznovrsnost, takođe, podrazumijeva bogatstvo zadataka i aktivnosti koji zahtijevaju bogatstvo u različitosti tekstova koji se biraju za čitanje i pisanje (Milutinović i Vučković, 2017).

Čitanje je aktivnost koja se realizuje čulom vida. S obzirom na to da je dječiju pažnju, na početku njihovog školovanja, teško usmjeriti i kontrolisati, neophodno je organizovati vizuelne vježbe. Poštujući princip od bližeg prema daljem, nastavnik bi učeničko posmatranje trebao usmjeriti prvo na objekte iz neposrednog okruženja (učionice), postepeno prelazeći na njihovu okolinu i na kraju usmjeravajući učenike da posmatraju fotografije i slike (Milatović, 1990). Iako je djetetu u početku dovoljna percepcija cjeline, vremenom ono počinje da uočava konkretnije elemente posmatrane pojave (Bandović, 2020), na što nastavnik sugerše postavljajući pitanja u vezi sa posmatranom pojavom, motivišući prvo opšte posmatranje (uočavanje uopštenih karakteristika posmatranog), a potom i aktivira analitičko posmatranje, tj. uočavanje preciznijih detalja (Milutinović i Vučković, 2017). Vizuelno se mogu posmatrati razni motivi, kao što su različiti oblici, boje, pojave, događaji (Milatović, 1990), ali i pojedina slova koja učenici komentarišu govoreći na šta ih podsjeća ili na šta im liči to slovo (Milutinović i Vučković, 2017).

Vizuelne vježbe su značajne zato što slovo, prije svega predstavlja vizuelni znak, tj. pisani simbol koji se sastoji od određenih linija, koje se razlikuju od slova do slova (Milutinović i Vučković, 2017). Govoreći o razvoju pretčitalačkih vještina pomenuli smo značaj slikovnice, a ona svoj značaj ima i u pripremanju učenika za učenje čitanja i pisanja. Naime, u okviru vizuelnih vježbi, koristeći se slikovnim čitanjem, učenicima se približava značaj pisanog jezika i navode se da čitaju i pišu slikovne poruke (Milutinović i Vučković, 2017).

Akustičke vježbe, kako im i samo ime kaže, vezane su za čulo sluha. Djeca uče po modelu, pa tako slušajući govor odraslih uče i da govore. Već nakon pete godine, kod djece je moguće početi sa izgrađivanjem kulture slušanja, čije usavršavanje doprinosi boljoj pažnji i koncentraciji (Milatović, 1990), što svakako kasnije doprinosi boljem i lakšem učenju.

Akustičkim vježbama se podstiče razvoj govornog i muzičkog sluha, a u te svrhe se može koristiti govor učitelja, drugog učenika, glumaca, pjesama ili auditivnih snimaka (Bandović, 2020).

Vježbe pričanja i prepričavanja započinju se slobodnim razgovorom o događajima iz svakodnevnog života učenika, na taj način što učitelj pitanjima motiviše učenike da pričaju, čime se učenici navikavaju da kasnije i sami pričaju (Milatović, 1990). Prepričavanje predstavlja reprodukciju neke priče koja već postoji (romana, bajke i tome slično), dok pričanje predstavlja stvaranje novog sadržaja (Milutinović i Vučković, 2017).

U vezi sa opisivanjem bismo mogli reći da je to kombinacija vizuelnih i vježbi pričanja i prepričavanja, s obzirom na to da se vježbe opisivanja sastoje od posmatranja i pričanja i prepričavanja o posmatranom objektu ili pojavi, odnosno opisivanja, s tim da su vježbe opisivanja dosta zahtjevnije za učenike prvog razreda, jer predstavljaju „slikanje riječima“ (Milutinović i Vučković, 2017). Značaj vježbi opisivanja za početno opismenjavanje ogleda se u tome što će učenici, u periodu realizacije početnog opismenjavanja, slova ili tekstove posmatrati kao predmet i iznositi pojedinosti svojih zapažanja o njima (Milutinović i Vučković, 2017).

Artikulacija podrazumijeva jasno, tačno i precizno izgovaranje pojedinih glasova (Milatović, 1990). Vježbe artikulacije imaju veoma značajnu ulogu u pripremi učenika za opismenjavanje, jer učenik koji ne artikuliše pravilno glasove, veoma teško će moći i da ih zapiše (Milutinović i Vučković, 2017). Istraživanje u kome se pratio razvoj vještine čitanja kod učenika drugog razreda (Brinić, 2021), na prvom ispitivanju je pokazalo da učenici imaju problema sa izgovorom glasova *č,ć, dž, š, r*, pa bi prilikom organizovanja vježbi artikulacije trebalo posebnu pažnju obratiti na artikulaciju tih glasova (Milatović, 1990).

Disanje predstavlja razmjenu vazduha između organa za disanje i spoljašnje sredine. Postoje dvije vrste vazduha: (1) fiziološko disanje - predstavlja normalno disanje i (2) fonaciono disanje - podrazumijeva disanje prilikom izgovaranja riječi. Prilikom fonacionog disanja govornik svjesno kontroliše disanje, koje karakteriše kratko i brzo udisanje i sporije izdisanje, što djeci nije jednostavno, pa je potrebno u ovoj fazi organizovati vježbe disanja (Bandović, 2020). Kada disanje nije pravilno, ne može se pravilno ni govoriti, samim tim ni čitati, pa je veoma važno da učitelj organizuje vježbe disanja koje mogu biti na način da učenici udahnu vazduh kroz nos i izdahnu kroz usta, potom istovremeno da udahnu i spoje

dlanove raspruženih ruku iznad glave, te na kraju izdahnu vazduh spuštajući ruke uz tijelo (Milutinović i Vučković, 2017).

U nastavi jezika se definicija pojma *rečenica* uvodi postupno i postepeno, tako što nastavnik navodi učenike da je posmatraju kao jedinicu pisanog teksta uočavajući karakteristike rečenice (veliko početno slovo, znak intrepunkcije na kraju rečenice, da je sastavljena od riječi itd.) (Milutinović i Vučković, 2017). Postoji dva načina uvođenja rečenice, i to: globalni i sintetički. Globalno uvođenje rečenice podrazumijeva da učenici posmatraju rečenicu kao jednu cjelinu, dok sintetičko uvođenje rečenice podrazumijeva sastavljanje rečenica polazeći od riječi (Bandović, 2020). Iako postoje različita mišljenja u vezi sa tim koji način uvođenja rečenice je svrsishodniji, neki metodičari (Milutinović i Vučković, 2017) smatraju da je neophodno njihovo međusobno prožimanje i dopunjavanje. Koji će način učitelj odabrati zavisi od karakteristika učenika i prethodnih ispitivanja. Prilikom uvođenja rečenice polazi se od prostih rečenica, potom se uvode proste proširene rečenice, koje se grafički predstavljaju na sljedeći način: Pas trči- | ____ ____.; pri čemu vertikalna linija na početku rečenice predstavlja veliko početno slovo (Milatović, 1990).

Za uvođenje pojma *riječi* polazimo od predmeta, potom slikovitim prikazom tog predmeta dolazimo do riječi (Milatović 1990). Postoji analitički i sintetički postupak uvođenja pojma riječi. Analitički postupak se oslanja na globalni postupak uvođenja rečenice i do pojma riječi se dolazi posmatranjem određenih predmeta, bića, pojava, te se, ističući njihove osobine, dolazi do zaključka da svako npr. biće ima svoje ime. Sintetički postupak uvođenja riječi polazi od slova, tj. glasova, od kojih je sastavljena riječ i ne bi ga trebalo koristiti veoma često, iz razloga što je učenicima zahtjevniji, jer glas nema značenje kao predmet ili pojava (Bandović, 2020).

Nakon uvođenja pojma riječi, slijedi uvođenje pojma *glas*, koji se, takođe, može uvesti analitičkim postupkom, koji u ovom slučaju označava rastavljanje riječi na glasove. Rastavljanje riječi na glasove grafički prikazujemo tako što glasove od kojih se sastoji riječ obilježavamo tačkama: npr. glasove riječi *cvijet* označićemo kao Drugi način uvođenja pojma glas jeste induktivni postupak, koji podrazumijeva uvođenje glasa oponašanjem zbukova iz prirode, npr: vjetar šumi - šššššš. Prilikom uvođenja pojma glas, veoma je bitno učenicima skretati pažnju na to da razlikuju glas i slovo, jer često dolazi do miješanja ta dva pojma. (Milutinović i Vučković, 2017).

Prilikom predstavljanja postupaka uvođenja pojmova rečenice, riječi i glasa, uočili smo da je jedan od načina njihovog uvođenja analitički postupak. Analitička vježbanja su veoma značajna u pripremanju učenika za opismenjavanje, i uglavnom se organizuju usmeno, uz postepeno uvođenje grafičkog prikazivanja simbola (Milutinović i Vučković, 2017). U analitičkim vježbanjima se polazi od kraćih, postepeno uvodeći duže riječi, a realizuje se u dvije etape: (1) uočavanje pozicije glasova u riječi i (2) rastavljanje riječi na glasove (Bandović, 2020).

Sintetička vježbanja se uvode odmah nakon uvođenja analitičkih vježbanja, koje u periodu pripremanja učenika za opismenjavanje predstavljaju neraskidivost. Sintetička vježbanja podrazumijevaju sklapanje glasova u riječ, prilikom čega nastavnik pomaže učenicima na način što otegnutim izgovorom slogova krene da izgovori riječ, a učenici pogađaju koja je to riječ (Bandović, 2020). Dakle, u pripreмноj fazi učenika za čitanje i pisanje veoma je značajno organizovati analitičke i sintetičke vježbe uporedo. Raščlanjivanjem riječi na glasove i sastavljanjem riječi od glasova, kod učenika se pospješuje razumijevanje glasa kao dijela riječi, koja ima određeno značenje (Čudina-Obradović, 2000).

“Dijalektizmi su riječi karakteristične za određeni dijalekat, riječi koje ne prepoznaje standardni književni jezik” (Milutinović i Vučković, 2017: 103). Tih dijalektalizama može imati onoliko koliko je učenika. Dok neki metodičari smatraju da se odstarnjivanje nepravilnih dijalekata mora sistematski i polako sprovoditi (Milatović, 1990), drugi smatraju da te dijalektizme treba čuvati, pa čak i koristiti u određenim prilikama (npr. prilikom karakterizacije književnih likova) (Milutinović i Vučković, 2017). Dakle, nastavnik bi u radu sa djecom trebao da motiviše i navodi učenike da se služe standarnim jezikom, a da im s druge strane omogućuje da se u nekim drugim prilikama (npr. u pisanju pismenog sastava) služe dijalektizmima (Milutinović i Vučković, 2017).

Leksičko-sintetičke vježbe počinju da se realizuju u periodu pripreme učenika za učenje čitanja i pisanja, ali se sa njima nastavlja tokom cijelog školovanja, a njihov značaj se ogleda u pospješivanju osjećaja za rečenicu i bogaćenje učeničkog rječnika (Bandović, 2020).

Motoričke vježbe se sprovode sve dok učenici ne nauče da pišu (Bandović, 2020), a ovim vježbanjima se podstiče razvoj sitnih mišića koji su su neophodni u procesu pisanja, jer se cjelokupna aktivnost pisanja realizuje pomoću njih (Milatović, 1990). Postoje različiti oblici motoričkih vježbanja, kao što su: vježbe razvoja ruke, šake i prstiju; vježbe oslobađanja ruke; vježbe crtanja itd. (Milatović, 1990; Milutinović i Vučković, 2017).

1.3.4. Realizacija sistematskog opismenjavanja

Proces učenja čitanja i pisanja u nastavnoj praksi crnogorskih osnovnih škola počinje u drugom razredu (Dragić & Vučković, 2020). S obzirom na to da je proces početnog opismenjavanja veoma zahtjevan, možemo reći da način njegove realizacije u mnogome definiše odnos učenika prema školskom učenju ili uopšte odnos prema pisanoj riječi. Zbog toga je veoma bitno da proces učenja čitanja i pisanja vodi učitelj koji je stručan, kreativan, motivisan, strpljiv i čiji rad motiviše, podstiče i budi učeničku radoznalost. Nastava početnog opismenjavanja zahtijeva mnogo truda i zalaganja kako učenika, tako i učitelja. Neophodno je da učitelj u planiranju i organizovanju nastave obezbijedi raznolikost svrsishodnih metoda poučavanja, vodeći računa o ciljevima i zadacima, s jedne, i odjeljenskim, odnosno individualnim karakteristikama učenika, s druge strane (Milutinović i Vučković, 2017).

Postupci i oblici diktačko-metodičke organizacije početnog opismenjavanja zavise od prirode jezika, plana i programa nastave jezika, udžbenika, kompetentnosti nastavnika (Milatović, 1990). Struktura predmeta CSBH jezika i književnosti pred učenicima u početnom opismenjavanju zahtijeva podučavanje učenika štampanim i pisanim slovima ćirilskog i latiničkog pisma, što ukupno broji 128 simbola, i njihovo povezivanje u racionalne cjeline, stvaranje veze između simbola i glasa koji mu odgovara, shvatanje pisanja i čitanja kao šifrovanje i dešifrovanje tih simbola i razumijevanje njihove međusobne povezanosti (Milutinović i Vučković, 2017).

Nakon perioda početnog opismenjavanja učenik bi trebao biti osposobljen za:

- pravilno izgovaranje glasova;
- vršenje sinteze i analize glasova u lakšim i težim riječima;
- prepoznavanje simbola štampanih i pisanih slova;
- pisanje simbola;
- čitanje i razumijevanje onoga što je pročitano itd. (Milatović, 1990).

Metodičari (Milatović, 1996; Milutinović i Vučković, 2017) nude tri načina o mogućem rasporedu učenja čitanja i pisanja i to:

1. Učenje čitanja i pisanja odvojeno;
2. Paralelno učenje čitanja i pisanja;
3. Kombinovano učenje čitanja i pisanja.

Milatović (1990) ističe da je vještina pisanja mnogo složenija za učenje od vještine čitanja zato što učenje pisanja slova u našem jeziku zahtijeva mnogo vježbanja i usavršavanja fine motorike. Vučković (1993), takođe, kao razlog za odvojeno učenje čitanja i pisanja navodi činjenicu da je učenje čitanja mnogo lakši proces od učenja pisanja, tim prije što se dijete sa čitanjem i vizuelnim usvajanjem slova kao znaka susreće još prije polaska u školu, dok je učenje pisanja zahtjevnije jer djeca u tom uzrastu još uvijek nemaju dovoljno razvijenu finu motoriku, koju zahtijeva grafička struktura slova, pa im je potrebno više metodičke pomoći.

Uporedno učenje čitanja i pisanja, kao što mu i samo ime kaže, organizuje se istovremeno i podrazumijeva uporedo učenje čitanja i pisanja. Ovakav način učenja čitanja i pisanja je mnogo efikasniji tim prije što učenik dok čita, uočavajući grafičke strukture slova, vježba pisanje, odnosno dok piše usavršava čitanje (Bandović, 2020). Ukoliko bismo uporedo učenje čitanja i pisanja posmatrali sa psihološkog aspekta uočili bismo opravdanost tvrdnje da između čitanja i pisanja postoji uzročno-posljedična povezanost, pa bi se ovakav način učenja čitanja i pisanja mogao nazvati i transferom učenja (Milatović, 1990)

Nakon što učenici savladaju čitanje određenog broja slova, odmah prelaze na učenje pisanja tih slova. Takav način učenja pisanja i čitanja naziva se kombinovanim (Milatović, 1990). Ovaj način učenja čitanja i pisanja možemo posmatrati kao rješenje za ukupna ograničenja i slabosti odvojenog i uporedog učenja čitanja i pisanja (Bandović, 2020).

O tome da li učenje čitanja i pisanja treba organizovati posebno ili istovremeno, te da li i kojoj aktivnosti bi prije trebalo dati prednost, su pitanja na koja je davanje odgovora zavisilo od mnogo faktora kao što su status učenika, predznanje sa kojim je učenik dolazio u školu, stav nastavnika, struktura udžbenika, opremljenost škole itd. Takođe, treba voditi računa o individualnim potrebama učenika, jer svaki učenik posjeduje određene kognitivne sposobnosti po kojima se razlikuju - neki će učenici odmah shvatiti sadržaje koji se na času obrađuju, dok će nekim učenicima njihovo savladavanje ići teže i biće im potrebna dodatna pomoć (Zorman, 1965).

U savremenom nastavnom radu postoje dosta povoljniji uslovi, kako školski tako i vanškolski, pa je učenje čitanja i pisanja kao odvojene aktivnosti uočeno kao neefikasno (Milatović, 1990). U našoj nastavnoj praksi danas je prisutno istovremeno učenje čitanja i pisanja, zato što je ovaj način učen kao sistematičan, a uzročno-posljedična veza između

čitanja i pisanja olakšava učenicima njihovo savladavanje, dok smjena učenja čitanja i pisanja održava učeničku motivisanost. (Milutinović i Vučković, 2017).

1.3.5. Metode nastave u procesu početnog opismenjavanja

Raznolikost metoda koje se primjenjuju u procesu početnog opismenjavanja, kako kod nas tako i u svijetu, govore o tome koliko je ovaj proces kompleksan (Milatović, 1990). Odabir metoda zavisi od psihološkog aspekta čitanja i morfološke strukture nastavnog jezika (Govedarica, 2002). Mnogi metodičari (Milatović, 1990; Govedarica 2002; Milutinović i Vučković 2017; Bandović 2020) su vršili klasifikacije metoda koje se koriste u nastavi početnog opismenjavanja, ali u suštini u svakoj klasifikaciji nalazimo tri grupe metoda i to:

1. sintetičke;
2. analitičke;
3. analitičko-sintetičke;
4. globalne.

Koje će se metode primjenjivati zavisi od toga koji je način zastupljen u procesu učenja čitanja i pisanja (Milutinović i Vučković, 2017).

Sintetičke metode su najstarije metode koje su se primjenjivale u nastavi početnog čitanja i pisanja, a njihova primjena ogleda se u tome što se u učenju čitanja i pisanja polazi od elemenata govora (glasa ili slova), potom se oni spajaju u riječi, rečenice i tekst (Govedarica, 2002). U okviru sintetičkih metoda razlikujemo metodu sricanja, ščitavanja, glasanja, slogovnu metodu, metodu prirodnih glasova, fonografičku, fonemičku, fonetičku i metodu učenja čitanja pomoću pisanja (Milutinović i Vučković, 2017). Učenje metodom sricanja podrazumijevalo je učenje svih slova napamet, nakon čega se prelazilo na njihovo spajanje u slogove, potom u riječi. Uočeno je da ovakva metoda nije imala najbolje efekte i da je dodatno otežavala usvajanje čitanja i pisanja, pa je njeno korištenje kod nas zabranjeno još u XIX vijeku (Milutinović i Vučković, 2017). U nastavku ćemo objasniti sintetičke metode koje se mogu uočiti u našoj nastavnoj praksi tokom početnog opismenjavanja.

Metoda ščitavanja podrazumijeva duže izgovaranje glasova koji se uče i istovremeno spajanje sa glasom koji slijedi, s tim da se svi glasovi izgovaraju istom jačinom i tempom, osim posljednjeg - on se izgovara tempom prirodnog govora (Govedarica, 2002).

Metoda glasanja je slična metodi ščitavanja, jer je njena suština slična suštini ščitavanja: učitelj pokriva drugo slovo u riječi rukom, a učenici izgovaraju taj glas sve dok učitelj ne otkrije drugo slovo kada učenici preleže na izgovaranje tog glasa (Milatović, 1990).

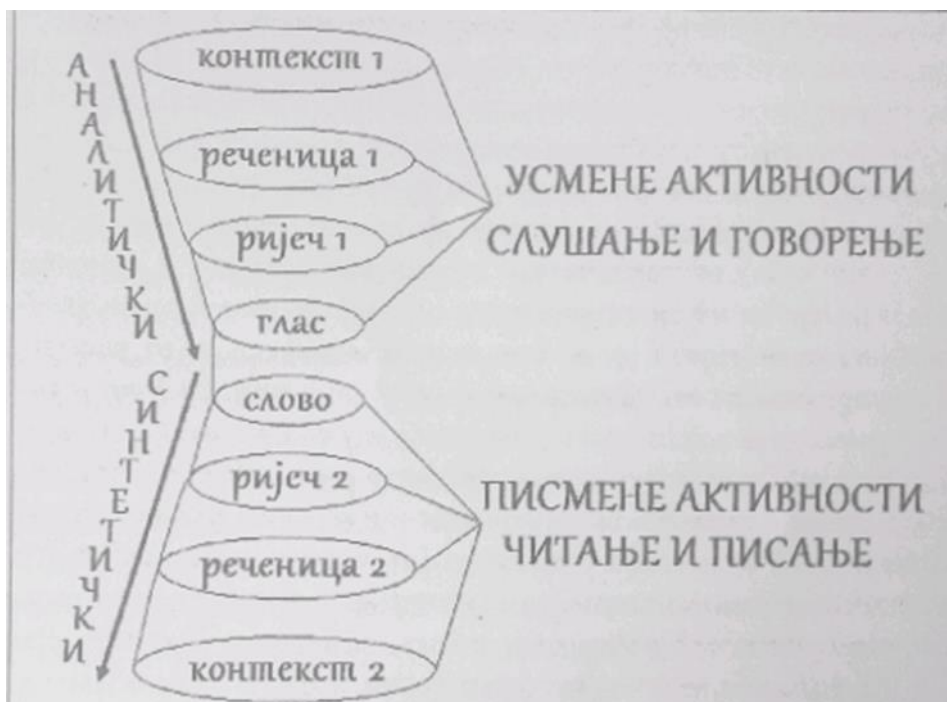
Fonografička metoda se odnosi na povezivanje i pronalaženje sličnosti između grafičkog oblika slova sa nekim premetom. Suština ove metode jeste da omogući učeniku lakše pamćenje i razumijevanje slova kao grafičkog simbola (Milutinović i Vučković, 2017).

Metoda učenja čitanja pomoću pisanja polazi od usvajanja glasa, zatim se glas pretvara u pisani simbol (slovo), nakon toga se pristupalo spajanju slova u riječ (Milutinović i Vučković 2017). Jasno je da ova metoda u jednom momentu podrazumijeva rastavljanje riječi na glasove, tj. da nije čisto sintetička metoda, pa možemo reći da ona više pripada analitičko-sintetičkim metodama (Milatović, 1990).

Analitičke metode u procesu početnog opismenjavanja polaze od cjelina (teksta), koje se potom razlažu na pojedine djelove (rečenice, riječi) sve dok se ne dodje do najmanjeg elementa (slova/glasa) (Govedarica, 2002). U okviru analitičkih metoda razlikujemo: metodu teksta (Žakotovu metodu), metodu normalnih rečenica, metodu normalnih riječi i metodu normalnih slogova (Milutinović i Vučković, 2017). U okviru analitičkih metoda mnogi metodičari svrstavaju i globalnu metodu (Milatović 1990).

Metoda teksta podrazumijeva učenje čitanja i pisanja na način što učitelj odabere jedan tekst, potom je vršena njegova sistematska analiza i čitanje rečenicu po rečenicu, njeno zapisivanje pa ponovno čitanje, sve dok je učenici ne bi naučili napamet. Nakon usvanja većeg broja riječi iz rečenice, prelazi se na rastavljanje rečenice na riječi, potom na slogove i konačno na slovo/glas. Jasno je da je ova metoda neekonomična i da umnogome otežava početno opismenjavanje, pa je kao rješenje za njene nedostatke uvedena metoda normalnih rečenica. Postupak poučavanja učenja čitanja i pisanja isti je kao i kod Žakotove metode, s tim što se u slučaju metode normalnih rečenica polazi od rečenice, koja se dalje rastavlja na manje cjeline, sve do glasa/slova. Daljim pojednostavljivanjem metode normalnih rečenica, došlo se do metode normalnih riječi koja kao polaznu cjelinu uzima riječ, potom se riječ rastavlja na slogove i konačno na slovo/glas. (Milutinović i Vučković, 2017).

Analizirajući sintetičku i analitičku metodu možemo uočiti da, uzete kao samostalne, imaju dosta nedostataka, zbog čega se u nastavnoj praksi najviše primjenjuje analitičko-sintetička metoda. Ova metoda, kako joj i samo ime kaže podrazumijeva prožimanje i povezivanje sintetičkih i analitičkih metoda (Milutinović i Vučković, 2017). Analitičko-sintetička metoda se drugačije naziva i glasovna analitičko-sintetička metoda, jer polazi od obrade glasa, pa onda se prelazi na obradu slova tj. polazi se od konteksta, potom se, analitički, iz konteksta uzima rečenica, iz rečenice riječ koja se rastavlja na glasove koji se potom vezuju za slovo, nakon čega pomoću naučenih slova, sintetički, stvaramo najmanju rečeničnu cjelinu (riječ), potom rečenicu i na kraju dolazimo do konteksta (Govedarica 2002).



Slika 1. Analitičko-sintetička metoda (Milutinović i Vučković, 2017).

1.3.6. Postupci obrade slova

Ima mnogo faktora koji utiču na odabir metoda i postupaka. Struktura i pravopis jezika u najvećoj mjeri određuju njihov odabir. Naš jezik ima morfološku strukturu, a pravopis je fonetski. Drugi faktori, poput individualnih karakteristika učenika, materijalnih uslova i opremljenost škola, spremnost nastavnika, plan i program nastavnog predmeta, takođe, u

velikoj mjeri diktiraju izbor metoda (Govedarica 2002). U početnom opismenjavanju u nastavi CSBH jezika i književnosti prvo se uči ćirilčko, potom latiničko pismo.

Prije nego predemo na klasifikovanje postupaka koje je moguće koristiti prilikom obrade slova, ukazaćemo na razliku između metoda i postupaka. Naime, pogrešno je poistovjećivati ova dva pojma zbog toga što je postupak uži pojam od pojma metod, tj. u okviru jednog metoda može postojati više postupaka. Možemo reći da u okviru analitičko-sintetičke metode postoji:

- monografski postupak,
- postupak grupne obrade slova i
- kompleksni postupak obrade slova (Milatović 1990).

Monografski postupak obrade slova podrazumijeva učenje jednog slova (velikog i malog) tokom jednog časa. Na odabir ovog postupka utiče predznanje učenika. Naime, ukoliko u odjeljenju postoje učenici koji imaju određene poteškoće u čitanju i pisanju, ili veliki broj učenika ne posjeduje nikakvo predznanje, ovakav postupak obrade slova bi bio veoma pogodan, iz razloga što učenici imaju dovoljno vremena za uvježbavanje čitanja i pisanja tog slova. Međutim, ukoliko u odjeljenju preovladava veliki broj učenika koji već posjeduju bogato predznanje, ovakav postupak obrade slova bi donio samo monotoniju, što bi učenike demotivisalo za rad (Milutinović i Vučković, 2017).

Grupna obrada slova, kao što mu i samo ime kaže, je postupak koji podrazumijeva obradu određene grupe slova u toku jednog časa. Rješenje o tome koliko i koja slova je moguće obraditi u toku jednog časa nalazmo u svakom udžbeniku koji se koristi u periodu početnog opismenjavanja (Milutinović i Vučković, 2017).

Kompleksni postupak obrade slova podrazumijeva da se njihova obrada realizuje kompleksno u okviru riječi i rečenica, te se tom prilikom insistira na apsolutnoj uključenosti učenika u aktivnost usvajanja slova (Vučković, 1993).

Prilikom odabira redosljeda slova koja ćemo obrađivati polazimo od onih glasova/slova koji su lakši za izgovor/pisanje, zatim glasova/slova koji su najzastupljeniji u jeziku, prema grafičkoj sličnosti slova (jedni metodičari smatraju da treba odvojeno učiti slova koja su slična grafički, za razliku od drugih koji smatraju da takva slova treba učiti istovremeno) (Mandeš, 2009; Milutinović i Vučković 2017).

1.3.7. Usavršavanje vještine čitanja i pisanja

Uvježbavanje i usavršavanje čitanja i pisanja predstavlja završnu etapu u početnom opismenjavanju (nakon pripremnog perioda i sistematskog opismenjavanja) i organizuje se u trećem razredu osnovne škole (Bandović, 2020). Međutim, s obzirom na to da učenici poslije usvajanja ćirilice prelaze na usvajanje novog pisma - latinice, veoma je bitno da se faza uvježbavanja i usavršavanja čitanja i pisanja organizuje uporedo sa etapom sistematskog opismenjavanja, odnosno odmah po početku opismenjavanja i na svakom času (Milutinović i Vučković, 2017), jer se uvježbavanjem i usavršavanjem ćirilice učenicima olakšava učenje novog pisma i smanjuje se vjerovatnoća da učenici neće praviti razlikui između slova ta dva pisma (Vučković, 2008). Treba voditi računa o tome da se u etapi usavršavanja i uvježbavanja čitanja i pisanja obezbijedi raznolikost metoda i oblika rada, zadataka, problemskih situacija, kako bi se održala motivisanost učenika da što bolje savladaju vještine čitanja i pisanja (Milutinović i Vučković, 2017).

Čitanje predstavlja osnovnu aktivnost kada je usvajanje znanja u pitanju i nezamislivo je ići dalje kroz vaspitno-obrazovni proces bez savladane vještine čitanja, pa je usvajanje i usavršavanje te vještine jedan od osnovnih ciljeva nastave početnog opismenjavanja (Predmetni program, 2017). Nakon što učenici savladaju dovoljan broj slova, poželjno je na svakom času obezbijediti od 10 do 15 minuta uvježbavanja čitanja (Milutinović i Vučković, 2017), a glasno čitanje predstavlja najpogodniji oblik uvježbavanja ove vještine (Milatović, 1996).

Savladavanje vještine čitanja počinje, tzv., „ščitavanjem“, potom se, iz godine u godinu, ta vještina stalno uvježbava (Milatović, 1996). Kontinuiranim ščitavanjem i uvježbavanjem čitanja učenici postepeno prelaze u fazu kada riječi čitaju ritmom i tempom normalnog govora i tada govorimo o glasnom čitanju, u okviru kojeg učenici dalje uvježbavaju tačnost, tečnost i skreće im se pažnja na razumijevanje onoga što čitaju (Milutinović i Vučković, 2017). Usavršavanje i uvježbavanje vještine čitanja ima za cilj da se ova vještina automatizuje (Dragić i Jorgić, 2019), a to se smatra postignutim onda kada učenik čita tačno, tečno i jasno, poštujući znakove interpunkcije, naglašavajući i istučući određene riječi prilagođavanjem glasa vrsti teksta, te razumije ono što čita (Vučković, 1993). Prema tome, veoma je bitno učenicima, tokom uvježbavanja čitanja, konstantno skretati pažnju na njegove izražajne vrijednosti, kao što su:

- artikulacija - pravilan izgovor svih glasova;
- dikcija - pravilno izgovaranje riječi;
- intonacija - prirodno prilagođavanje glasa govornoj situaciji;
- ritam - prilagođavanje govornih elemenata vrsti teksta;
- tempo - prilagođavanje brzine čitanja u skladu sa određenom situacijom koja se u tekstu pojavljuje;
- pauze - zastoji u čitanju (gramatičke, logičke ili psihološke);
- diskretnost gestova i mimike (Milatović, 1996).

Nakon savladanog glasnog čitanja, učenici prelaze na savladavanje vještine čitanja u sebi, koja predstavlja najsvieobuhvatniji način daljeg usvajanja znanja, vještina, navika i sada se insistira na uvježbavanju brzine i povećanju stepena razumijevanja pročitano (Vučković, 1993). Uvježbavanje čitanja u sebi organizuje se tako što, prije nego učenici pređu na tiho čitanje, slušaju učiteljevo izražajno čitanje teksta poslije čega diskutuju o istom. Učitelj prati razvoj vještine tihog čitanja kod učenika, pa kada uvidi da su učenici u dovoljnoj mjeri ovladali ovom vještinom, njegovo izražajno čitanje i diskutovanje sa učenicima o tekstu nije više neophodno i može se izostaviti (Dragić i Jorgić, 2019).

Preporučuje se da etapa uvježbavanja čitanja i pisanja počne sa određenim rečenicama, potom postepeno, u skladu sa povećanjem broja naučenih slova, prelazi na skup rečenica, odnosno manje tekstove. U svim udžbenicima koji su predviđeni za početno opismenjavanje nalaze se tzv. lingvometodički tekstovi, ali se učitelj ne bi trebao ograničiti samo na njihovu upotrebu. Naime, nakon što određeni broj učenika pročita određeni tekst, ostali učenici će ga već načiti napamet i mehanički izgovarati riječi i rečenice (Milutinović i Vučković, 2017). Uvježbavanje čitanja i pisanja organizuje se tako da ishod bude progresivno usvajanje ovih vještina prelaskom učenika iz razreda u razred (Bandović, 2020), čemu svjedoče rezultati istraživanja (Brinić 2021), koji pokazuju da se razvoj vještine čitanja kod učenika drugog razreda, u Crnoj Gori, razvija progresivno.

1.3.8. Greške i poteškoće u procesu početnog opismenjavanja

U procesu početnog opismenjavanja mora se voditi računa o eventualnim govornim poremećajima učenika, kao što su: tepanje, mucanje, nestandardno spor ili brz govor itd. (Milutinović i Vučković, 2017), jer oni ometaju i otežavaju učenje čitanja, a ukoliko se ovi problemi ne uklone do osme godine, najvjerojatnije će pojedincu otežavati čitanje i u odrasloj dobi (Čudina-Obradović, 2003).

Uzroci ovih poremećaja mogu biti različiti: fiziološki, sociološki, psihološki, pedagoški, ali bez obzira na to učitelj mora stvarati pogodnu atmosferu u odjeljenju kako bi poteškoće koje učenik ima što manje ometale usvajanje vještine čitanja i pisanja. (Milutinović i Vučković, 2017). U nastavku ćemo objasniti neke od poremećaja govora koji otežavaju sticanje i usavršavanje vještine čitanja.

Dislalija je primarni poremećaj izgovaranja glasova, koji se manifestuje nepravilnim izgovaranjem pojedinih glasova, izostavljanjem glasa ili njegovom zamjenom drugim glasom, često je prisutna i pojava da se izmještaju glasovi ili slogovi. (Milutinović i Vučković, 2017). Mucanje predstavlja primarni govorni poremećaj, koji se manifestuje ponavljanjem glasova, slogova ili riječi, dodavanjem glasova ili poštapalica, prečestim pauzama u govoru itd. (Sardelić, Brestovici i Hadever 2001).

Pretjerano brz govor predstavlja primarni govorni poremećaj, koji se javlja kao posljedica neuravnoteženosti centralnog nervnog sistema, a koji se manifestuje isprekidanim i nejasnim govrom, neuspješnim vladanjem rečenicom. Obično je povezan sa poremećajem hiperaktivnosti. Nasuprot pretjerano brzom govoru, nalazi se pretjerano spor govor. Ovaj poremećaj se često vezuje za poremećaj hipoaktivnosti, a manifestuje se razvučenim izgovaranjem riječi (Milutinović i Vučković, 2017).

Pored primarnih govornih poremećaja koji otežavaju usvajanje čitanja, postoje određene poteškoće sa kojima se mogu suočiti svi učenici, bez obzira na to da li su pomenuti poremećaji prisutni ili ne. Takve poteškoće su:

- sricanje u sebi, obično se javlja kao zamjena ščitavanju;
- poluglas, javlja se tokom rastavljanja riječi na glasove (baba- be-a-be);

- subvolkalizacija, prisutno je prilikom prelaska sa glasnog na tiho čitanje, a manifestuje se kao mrmljanje
- mehaničko čitanje - djelimično ili nepotpuno razumijevanje onoga što čita (Milutinović i Vučković, 2017).

Osim primarnih govornih poremećaja koji mogu otežavati usvajanje čitanja i pisanja, postoje određeni poremećaji koji su poznati isključivo kao poremećaj čitanja i pisanja, kao što su: disleksija, legastenija i aleksija - poremećaji čitanja i dizgrafija i agrafija - poremećaji pisanja. Aleksija predstavlja potpuni poremećaj čitanja, dok agrafija predstavlja poremećaj koji označava apsolutnu nemogućnost pisanja (Milutinović i Vučković, 2017).

Prema definicijama (Chritchley i Chritchley, 1978; Tonnessen, 1997; BDA, 2007), disleksija predstavlja jedan od specifičnih poremećaja učenja, koji podrazumijeva urođen poremećaj koji uzrokuje poteškoće sticanja i usvajanja pisanog jezika, uprkos inteligenciji, organizovanom obrazovanju i sociološkim predispozicijama. Disleksija nije rijedak poremećaj sa kojim se možemo susresti. Naime, ako 20% populacije ima poremećaj u vezi sa čitanjem, 85% ukupnih poremećaja činiće disleksija (Šakotić, 2016). Učenici sa disleksijom, najčešće nailaze na probleme kao što su poteškoće prilikom rastavljanja riječi na glasove, sastavljanja riječi, poteškoće prilikom brzog imenovanja, pamćenjem, artikulacijom riječi itd. (Čudina-Obradović, 2004). Ovaj poremećaj je nekada posmatran kao posljedica oštećenja čula vida ili sluha (Milutinović i Vučković, 2017), međutim, danas se na disleksiju posmatra kao na poremećaj koji može biti urođen, a predstavlja otežan ili poremećen rad niza kognitivnih operacija (Šakotić, 2016).

Legastenija predstavlja poremećaj čitanja koji je lako uočljiv još od prvih časova usvajanja vještine čitanja, a koji se manifestuje tako što učenik izostavlja, zamjenjuje ili dodaje glasove. Postoje tri stepena poremećaja lošeg čitanja (legastenija) i to:

1. „laka legastenija, kada se pogrešno čita do 10% riječi;
2. srednja legastenija, kada se pogrešno čita do 20% riječi i
3. teška legastenija, kada se pogrešno čita do 40% riječi (Dragić i Jorgić, 2019: 62).

Pored poteškoća u govoru i poremećaja u čitanju, koje se mogu odraziti i na otežano usvajanje pisanja, postoje poremećaji koji su vezani isključivo za pisanje, a to su dizgrafija i agrafija. Dizgrafija predstavlja djelimični poremećaj u pisanju, dok agrafija predstavlja poremećaj koji apsolutno onemogućava pisanje (Milutinović i Vučković, 2017).

Osim pomenutih poteškoća i poremećaja u čitanju i pisanju, tu je i niz metodičkih grešaka, koje mogu otežati učenicima sticanje i usavršavanje ovih vještina, kao što su opterećivanje učenika da obimnije ispisuju određeno slovo radi uvježbavanja, navikavanje učenika da uvijek učitelj otpočne red slova koje treba izvježbati, odsustvo učiteljevog skretanja pažnje da učenik blagovremeno ispravlja određene greške, navikavanje ljevorukih učenika da pišu desnom rukom itd. (Milatović i Vučković, 2017).

Veoma je bitno rano uočavanje eventualnih poremećaja, poteškoća i grešaka, kako bi se blagovremeno reagovalo s ciljem njihovog otklanjanja. Nakon što učitelj dijagnostifikuje određeni problem koji otežava učeniku sticanje i usavršavanje vještina čitanja i pisanja veoma je bitno da, svakodnevno, organizuje individualni rad sa učenikom (Čudina-Obradović, 2000), a taj rad podrazumijeva, prije svega, ostvarivanje dobre saradnje sa roditeljima, stvaranje međusobnog povjerenja i komfora u radu sa učenikom, obezbjeđivanje učeniku socijalno okruženje u kome može normalno da funkcioniše i odabir svrsishodnih metoda i vježbi koje će učeniku pomoći u djelimičnom ili potpunom otklanjanju dijagnostifikovanog poremećaja ili poteškoće (Vučković, 1993).

1.4. BRZINA ČITANJA

Nakon što učenici u dovoljnoj mjeri savladaju izražajno, logičko i čitanje sa razumijevanjem, stavlja se akcenat na brzinu čitanja (Milutinović i Vučković, 2017). Svakodnevnim vježbanjem čitanja, postiže se i veća brzina, koja je bitna za dalji proces obrazovanja i predstavlja važan faktor kada su školska postignuća u pitanju. Naime, rezultati istraživanja (Dragić i Jorgić, 2019), koje je sprovedeno u BiH, a čiji su uzorak činili učenici trećeg i petog razreda, pokazuju povezanost između brzine čitanja i školskih postignuća učenika, tj. rezultati istraživanja pokazali su da bolji školski uspjeh imaju učenici koji su brže čitali. Rezultati drugog istraživanja (Stanojević, Panić, Golubović, Mitrović i Stokić, 2017) pokazuju povezanost između razumijevanja pročitanoog i brzine čitanja, tj. da su učenici koji su za kraće vrijeme pročitali tekst pokazali bolje razumijevanje pročitanoog, kao i to da se brzina čitanja razvija progresivno iz godine u godinu.

Brzina čitanja je individualna karakteristika svakog čitaoca i razvija se u skladu sa brojem čitanja različitih vrsta tekstova (Govedarica, 2002), a u datom trenutku zavisi od koncentracije čitaoca ili toga u kom vremenu u toku dana je navikao da čita (Buzan, 2000).

Brzina čitanja u sebi razlikuje se od brzine glasnog čitanja, jer tokom glasnog čitanja čitalac opterećuje govorne organe, prilagođava elemente izražajnog čitanja i mora voditi računa o tačnosti i tečnosti čitanja (Milatović, 1996). Postoje dva tipa mjerenja brzine i to:

- a) bruto brzina čitanja - predstavlja broj pročitanih riječi u jednom minutu,
- b) funkcionalna brzina čitanja - predstavlja količnik proizvoda bruto brzine i procenta tačnih odgovora na testu kojim se provjeava razumijevanje pročitano, sa brojem 100 (Milatović, 1996).

Kod dobrih čitalaca broj riječi, koje tihim čitanjem pročitaju za jedan minut, iznosi između 300 i 500 riječi (Dragić i Jorgić, 2019). Ivan Frurlan (prema Čudina-Obradović, 2014), na osnovu testa glasnog čitanja, za čiju je mjeru brzine uzeo vremenski interval od jednog minuta, definisao je okvire brzine čitanja po razredima i to: učenici prvog razreda pročitaju između 40 i 50 riječi u jednoj minuti, učenici drugog razreda između 60 i 65, učenici trećeg razreda između 70 i 75 i učenici četvrtog razreda između 80 i 85 riječi. Rezultati istraživanja sprovedenog u Crnoj Gori (Brinić, 2021) pokazuju progresivan razvoj brzine čitanja kod učenika drugog razreda.

Za razvoj brzine čitanja može se organizovati vježba tihog čitanja u ograničenom vremenu, koja podrazumijeva da učenici, u vremenskom periodu koji odredi učitelj u skladu sa dužinom teksta, pročitaju što više riječi. Takođe, može se organizovati izborno čitanje, koje podrazumijeva što brže pronalaženje riječi ili rečenica u tekstu. Brzo prepoznavanje riječi i rečenica je vježba u kojoj se pojedine riječi ili rečenice učenicima prikazuju u ograničenom vremenskom periodu, poslije čega se vrši provjera koliko i koje riječi je učenik uspio da pročita i zapamti (Milutinović, Vučković 2017).

Iako brzo čitanje ima dosta pozitivnih uticaja na postignuća učenika u školi, ona nam ne smije biti prioritet u odnosu na razumijevanje pročitano i „kriterijum za brzinu čitanja mora biti stepen razumijevanja pročitano teksta“ (Govedarica, 2002: 73).

1.5. FLUENTNOST ČITANJA

Ukoliko bismo tečnost (fluentnost) posmatrali površinski, onda bismo je mogli definisati kao glasno čitanje koje karakteriše brzina, izračajnost i tačnost izgovaranja glasova. Međutim, ako posmatramo dublje značenje tečnosti onda ćemo je definisati kao prelazak sa prostog dekodiranja simbola na razumijevanje onoga što se čita. Dakle, tečnost čitanja možemo definisati kao brzo, tačno i izražajno čitanje teksta (za koje nije potrebno uočavanje/izgovaranje svakog slova/glasa posebno) i čitanje sa razumijevanjem (Čudina-Obradović, 2014).

Neki autori (Dowhower, 1991; Torgesen, 2000) smatraju da fluentnost čitanja ima veoma složenu strukturu, u kojoj se samo dvije komponente mogu precizno mjeriti, a to su tačnost i brzina čitanja. Tačnost čitanja predstavlja sposobnost čitanja teksta ne praveći greške prilikom izgovora njegovih riječi, dok se brzina čitanja odnosi na izgovaranje riječi tempom prirodnog govora (Young i Rasinski, 2009).

U procesu početnog opismenjavanja ne možemo još uvijek insistirati na fluentnosti čitanja, s obzirom na to da učenici još uvijek čitanje doživljavaju kao aktivnost dešifrovanja pisanih simbola. Prema tome, prilikom usavršavanja fluentnog čitanja, u procesu početnog opismenjavanja možemo razlikovati tečnost čitanja cijelih rečenica i tečno čitanje riječi izolovanih iz teksta (Grace Kim, 2015; Kieffer & Christodoulou, 2019), čime dolazimo do zaključka da se fluentnost čitanja odnosi na nivo sposobnosti da se riječi iz teksta automatizovano izgovaraju. Tek kada učenik automatizuje vještinu čitanja, tj. riječi iz teksta počne izgovarati prirodnim glasom, možemo govoriti o tečnom čitanju, samim tim i zahtijevati određeni stepen razumijevanja pročitano (Kolić- Vehovec i Bajšanski, 2001).

Međutim, kao što se brzina usavršava stalnim uvježbavanjem vještine čitanja, tako se i tečnost čitanja postiže kontinuiranim uvježbavanjem čitanja. Rezultati jednog istraživanja (Rasinski, Homan i Bigs, 2009) pokazuju da se tečnost čitanja najbolje pospješuje čitanjem jednog teksta više puta. Prilikom usavršavanja vještine čitanja akcenat se stavlja na što boljoj automatizaciji prepoznavanja pisanih simbola, čime se pospješuje i razvoj fluentnog čitanja, što dalje vodi razvoju boljeg razumijevanja pročitano (Kolić-Vehovec, 2013).

Jedan od ciljeva nastave početnog opismenjavanja jeste da učenici savladaju fluentno čitanje. Ovaj proces je veoma kompleksan, zato što fluentno čitanje zahtijeva pravilno

artikulisanje glasova u riječi i savladanu tehniku pravilnog disanja, što zahtijeva i emotivnu pripremljenosti i relaksiranosti, čime se smanjuje vjerovatnoća da će prilikom čitanja doći do zamuckivanja, izostavljanja, dodavanja ili ponavljanja glasova. Takođe, treba voditi računa o tome da se pauze u čitanju prave na onim mjestima u tekstu kada je to predviđeno (Govedarica, 2009).

Postizanje fluentnosti čitanja predstavlja jedan od primarnih ciljeva nastave početnog opismenjavanja, a jedan je od uslova za visok nivo razumijevanja pročitano (Kolić-Vehovec, 2013). Dakle, razumijevanje pročitano teksta može biti ugroženo ukoliko učenik određene riječi ili većinu riječi izgovara pogrešno (Deeney, 2010), kao i u slučaju kada učenik nije uspio da čitanje dovede na nivo automatizovanog izgovaranja riječi (Slocum et al., 1995).

Možemo reći da učenik čita tečno kada ne zastajkuje prilikom čitanja i ako:

- tokom čitanja ne ponavlja glasove, slogove ili riječi;
- ne izostavlja ili ne dodaje glasove;
- prilagođava jačinu glasa situacijama u tekstu;
- pravilno akcentuje riječi i poštuje izražajne vrijednosti čitanja (Govedarica, 2002).

Rezultati istraživanja (Kolić- Vehovac, 2003; Brinić, 2021) pokazuju da se tečnost čitanja kod učenika, u periodu uvježbavanja vještine čitanja razvija progresivno, te da učenici od prvog do osmog razreda, iz godine u godinu, pokazuju sve bolju savladanost fluentnog čitanja (Landeri i Wimerove, 2008, prema Čudina-Obradović, 2014).

1.6. RAZUMIJEVANJE PROČITANOG

U procesu usavršavanja vještine čitanja ne smijemo zaboraviti da se njegova suština očitava u postizanju razumijevanja pročitano (Čudina-Obradović, 2014; Vučković, 2017), koje se definiše kao „transformisanje doslovnog značenja pročitano kroz njegovo smještanje u širi kontekst ranijih znanja i iskustava“ (Leksikon obrazovnih termina 2014: 661). Razumijevanje pročitano teksta ne smijemo površinski posmatrati, pa reći da ono predstavlja prepoznavanje riječi i poznavanje njenog značenja, niti se smije dozvoliti da se nivo razumijevanja pročitano svede na njegovu doslovnu interpretaciju (Buđevac i Baucal, 2014), već ono predstavlja stvaranje sistematske, mentalne, predstave teksta koju čitalac uspješno

povezuje sa svojim stavovima i prethodnim saznanjima, a što zavisi od teksta i čitaočevog prethodnog znanja (Kendeou et al., 2009). Razumijevanje pročitano­g znači „mogućnost čitaoca da logički saopšti o čemu tekst govori i na koji način to čini“ (Vučković, 2017: 69).

Uslovi za uspješno i potpuno razumijevanje teksta su sljedeći:

- otkrivanje značenja riječi u tekstu;
- otkrivanje značenja rečenice;
- pravilno povezivanje značenja rečenice u odnosu na cjelokupni tekst;
- formiranje „predstave“ u glavi, koja nosi suštinu teksta (Čudina-Obradović, 2014).

U periodu početnog opismenjavanja još uvijek ne možemo od učenika tražiti dublje razumijevanje onoga što čitaju, sve dok se ne automatizuje vještina čitanja, jer je njihova pažnja usresređena na prepoznavanju pisanih simbola. Dakle, „učenici moraju prvo naučiti kako se odnositi prema tekstu da bi mogla primiti poruku, odnosno protumačiti piščevu zamisao“ (Puljak, 2017: 2). Nakon što učenici automatizuju vještinu čitanja na određenom nivou, učitelj njihovu pažnju polako usmjerava na suštinu onoga što tekst sa sobom nosi, odnosno na razumijevanje pročitano­g, a po završetku prvog ciklusa učenici bi trebali biti osposobljeni da koriste čitanje radi učenja (Buđevac i Baucal, 2014). Na razumijevanje pročitano­g utiču brojni faktori, kao što su:

- inteligencija učenika;
- psihička zrelost učenika;
- fond riječi koje učenik svakodnevno koristi;
- predznanje učenika;
- emocionalna zrelost učenika;
- okruženje u kojem učenik živi;
- učenikova motivisanost za rad, (Govedarica, 2002).

Podizanje nivoa razumijevanja pročitano­g motiviše učitelj tako što, prije čitanja, upućuje i usmjerava učeničku pažnju na tekst, a nakon čitanja prati i provjerava u kojoj mjeri su učenici razumjeli tekst (Stojkov, 2018). Prilikom tumačenja teksta veoma je važno naći „putanju“ kojom će učenici što lakše, stvarajući asocijacije, doći do suštine teksta (Govedarica, 2002), a jedan od načina za stvaranje te „putanje“ jeste postavljanje reproduktivnih i produktivnih pitanja u vezi sa tekstom (Stojkov, 2018). Reprod­ktivnim pitanjima učenici se navode na razumijevanje poznatih sadržaja, koje učenik očigledno može

naći u tekstu (Cvetanović, 2014). Produktivna pitanja, s druge strane, usmjeravaju učenike na iznošenje vlastitih zapažanja i pronalaženje određenih motiva, što zahtijeva dublje razumijevanje pročitano (Cvetanović, 2015). Postoje određeni uslovi koje treba ispuniti da bi razumijevanje pročitano bilo potpuno, a to su:

- prilagođena brzina cijelog procesa;
- povezivanje informacija iz teksta sa prethodnim znanjem;
- prilagođavanje čitanja u odnosu sa postavljenim ciljevima (usporavanje, ponavljanje čitanja itd.) (Purić, 2011).

Da bi se postiglo potpuno razumijevanje teksta, riječi, izrazi i rečenice ne smiju biti nepoznati. U početku se organizuje čitanje sa doslovnim razumijevanjem napisano, nakon čega se učenici postepeno uvode u dublje tumačenje teksta (Branković, Buđevac, Ivanović & Jović, 2013). Zbog toga učenike treba usmjeravati na to da svaku nepoznatu riječ ili izraz zapisuju, a njihovo objašnjavanje nikako ne smije biti izolovano iz konteksta. Naime, učenik će mnogo lakše razumjeti značenje nepoznate riječi uliko je objasnimo kroz neki kontekst. Međutim, ukoliko se učitelj odluči da objasni nepoznate riječi izolovano iz konteksta, poželjno bi bilo da obezbijedi određena sredstva kojima bi dočarao učenicima značenje nepoznate riječi ili izraza (Govedarica, 2002).

Kada je u pitanju razvoj nivoa razumijevanja pročitano, rezultati istraživanja (Brinić, 2021), pokazuju da taj proces teče progresivno. Međutim, rezultati istraživanja (Stojkov, 2018), čiji su uzorak činili učenici četvrtog razreda, pokazuju da je stepen razumijevanja pročitano veoma mali. Drugo istraživanje (Havelka i sar., 2001) koje se bavilo istraživanjem školskih postignuća učenika osmih razreda, a u kojem je bilo uključeno funkcionalno mjerenje brzine čitanja, pokazuje da učenici ni na kraju trećeg ciklusa osnovne škole nemaju dovoljno razvijen nivo razumijevanja, te da je stepen opšte i osnovne pismenosti na veoma nezavidnom nivou. Takođe, rezultati PISA testiranja (*Programme for International Student Assessment*) pokazuju da je čitalačka pismenost, a u čijoj osnovi je razumijevanje pročitano, kod starijih učenika u Crnoj Gori, daleko ispod prosjeka zemalja OCED-a (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) (PISA 2012; 2015; 2018; 2022).

2. METODOLOŠKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

2.1. Problem i predmet istraživanja

Proces obrazovanja počinje početnim čitanjem i pisanjem. Najviši fokus u početnoj nastavi jezika, stavlja se na što boljem savladavanju tehnike čitanja i pisanja. Iako u literaturi nailazimo na brojne klasifikacije različitih oblika čitanja, svaki od tih oblika se svodi na glasno ili tiho čitanje. Putem glasnog čitanja učenici uče pravilno i tečno čitanje, dok tiho čitanje predstavlja čitanje radi učenja. Posmatrajući ovakvu klasifikaciju, pomoću adekvatnih instrumenata moguće je, preko tihog i glasnog čitanja, ispitati savladanost određenih „podvrsta“ čitanja.

U procesu usvajanja različitih oblika čitanja akcent se stavlja na razumijevanje pročitano, koje predstavlja svrhu čitanja (Čudina-Obradović, 2014). Savladanost različitih oblika čitanja utiče na bolje razumijevanje pročitano. Usavršavanju različitih oblika čitanja se najviše pažnje posvećuje u prvom ciklusu osnovne škole, a kasnije sve manje (Milatović, 1996).

Pored toga što je potreba, čitanje čovjeku pomaže da se razvija kognitivno, socijalno, psihološki. Čitanjem se u velikoj mjeri mogu poboljšati i govorne vještine, jer se čitanjem različite literature obogaćuje rječnik (Vučković, 2017). Međutim, iako čitanje sa sobom donosi mnoštvo dobrih posljedica u žvot ljudi koji čitaju, mladi pisanu riječ zamjenjuju audioknjigama ili nekom drugom tehnologijom. Ta tendencija može biti uzrokom sve većeg broja mladih koji imaju problema u govoru, a bogatstvo znanja koje nam knjiga pruža prijeti da se prepusti zaboravu. Takođe, zapažen je sve veći broj učenika koji ni u trećem ciklusu osnovne škole nijesu savladali vještinu čitanja, a nivo razumijevanja pročitano je na nezavidnom nivou (PISA 2012; 2015; 2018; 2022). Savladanost vrsta čitanja u razrednoj nastavi je veoma važan faktor za dalje školovanje, jer je sam proces učenja i podučavanja nemoguće zamisliti bez savladane tehnike čitanja i uspješnog razumijevanja pročitano.

Na osnovu navedenog problema, definišemo predmet istraživanja koji se odnosi na **savladanost vrsta čitanja i nivo razumijevanja pročitano u petom razredu.**

2.2. Motiv i cilj istraživanja

Čitanje predstavlja jednu od najvažnijih vještina savremenog čovjeka. Usljed sve intenzivnijeg razvoja tehnike i tehnologije, što povlači i sve brži razvoj informacionih sistema i brži protok informacija, nemoguće je zamisliti da prođe i jedan dan, a da čovjek nema potrebu da nešto pročita. Proces obrazovanja i samoobrazovanja nije moguć bez savladane vještine čitanja. Čitanje se počinje sistematski usvajati u procesu početnog opismenjavanja (Vučković, 2017), da bi se ta vještina uvježbavala i usvaršavala sve dok se ne automatizuje (Milatović, 1990). Prema Predmetnom programu Crnogorskog- srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti (2017), od učenika u drugom ciklusu se očekuje da mogu da čitaju, analiziraju i stvaraju umjetničke i neumjetničke tekstove. Međutim, pored problema koje smo naveli prilikom definisanja predmeta istraživanja, u razgovoru sa profesorima predmetne nastave dolazimo do saznanja da proces podučavanja otežava i sve veći broj učenika koji, ni nakon drugog ciklusa osnovne škole, ne vladaju u potpunosti vještinom čitanja, što nas navodi na razmišljanje o tome da li je prethodno pomenuti cilj nastave predmeta CSBH jezika i književnosti u potpunosti postignut. Sve ovo nas je motivisalo da, kroz obradu pomenute teme i sprovedeno istraživanje, provjerimo savladanost vrsta čitanja kod učenika petog razreda.

Polazeći od definisanog predmeta istraživanja, definisali smo osnovni cilj istraživanja koji se odnosi na **ispitivanje savladanosti vrsta čitanja i nivo razumijevanja pročitnog u petom razredu.**

Da bismo postigli osnovni cilj našeg istraživanja, definisali smo sporedne ciljeve, tj. zadatke istraživanja:

- Putem glasnog čitanja provjeriti fluentnost (tečnost) čitanja;
- Provjeriti brzinu kojom učenici čitaju naglas.
- Provjeriti nivo razumijevanja teksta pročitnog naglas.
- Provjeriti kojom brzinom učenici, čitanjem u sebi (tihim čitanjem), pročitaju tekst ;
- Provjeriti nivo razumijevanja teksta, pročitnog u sebi.

2.3. Naučno-istraživačka pitanja

Proučavajući različite klasifikacije vrsta čitanja, uočili smo da svaki od autora definiše glasno i tiho čitanje. Mogli bismo reći da glasno i tiho čitanje predstavljaju dva osnovna skupa kojima je moguće obuhvatiti ostale vrste čitanja, zbog toga što se svako čitanje svodi na glasno ili tiho.

Prema definisanom osnovnom cilju istraživanja, postavlja se osnovno istraživačko pitanje koje glasi:

Da li učenici petog razreda vladaju različitim vrstama čitanja i koji je nivo razumijevanja pročitano?

Da bismo odgovorili na osnovno istraživačko pitanje, a na osnovu prethodno definisanih istraživačkih zadataka, definišemo pomoćna istraživačka pitanja:

1. Da li učenici petog razreda čitaju tečno?
2. Kojom brzinom učenici naglas pročitaju tekst?
3. Koliki je nivo razumijevanja teksta pročitano naglas kod učenika petog razreda?
4. Koliko vremena je potrebno učenicima da pročitaju tekst u sebi?
5. Koliki je nivo razumijevanja pročitano, čitanjem u sebi?

2.4. Karakter i značaj istraživanja

Prema karakteru, ovo istraživanje pripada grupi primijenjenih istraživanja, s obzirom na to da se želi utvrditi da li su ciljevi nastave CSBH jezika i književnosti, kada je u pitanju početno čitanje i razvoj čitalačkih vještina predviđeni Predmetnim programom (2017), uspješno realizovani. S obzirom na to da je istraživanje sprovedeno na uzorku koji su činili učenici petog razreda po jedne škole iz svake regije Crne Gore (N=50+50+50), istraživanje pripada grupi malih (mikro) istraživanja.

Prema vremenskom trajanju u kome je istraživanje sprovedeno, ono pripada transverzalnemu istraživanju. Naime, istraživanje je realizovano u istom vremenskom periodu, na kompletnom uzorku, tokom mjeseca maja 2023. godine.

Naše istraživanje se temelji na raznim rezultatima koje nam pružaju druga istraživanja koja su sprovodili kako pojedinci, tako i grupe ili organizacije istraživača. Rezultatima dobijenim ovim istraživanjem došli smo do odgovora na pitanje da li učenici petog razreda vladaju različitim vrstama čitanja i koliki je stepen razumijevanja pročitano. Dobijeni rezultati mogu biti od značaja za škole čiji su učenici činili dio našeg uzorka, dok se naučni doprinos pomenutog rada ogleda, prije svega, u motivisanju novih istraživanja. U Crnoj Gori do sada nije sprovedeno istraživanje koje se bavilo savladanošću vrsta čitanja nakon završenog prvog, niti tokom drugog, ciklusa osnovne škole. Prema tome, dobijeni rezultati istraživanja, uz veliki broj srodnih istraživanja, mogu biti temelj novih istraživanja. Dobijeni rezultati ovog istraživanja mogu inspirisati druge istraživače da istraže i ispituju uzroke koji su doveli do stanja kakvo nam pokazuju dobijeni rezultati, faktore koji bi mogli uticati na poboljšanje čitalačkih vještina kod učenika, istraživanja koja bi pratila razvoj čitalačkih vještina kod učenika u prvom i drugom ciklusu osnovne škole itd.

2.5. Populacija i uzorak istraživanja

Populaciju našeg istraživanja čine učenici petog razreda. Ovim istraživanjem smo željeli da obuhvatimo učenike petog razreda iz sve tri regije Crne Gore, pa smo, slučajnim odabirom, birali škole čiji su učenici bili dio našeg uzorka. S obzirom na to da je maj mjesec u kome sami nastavnici i učitelji vrše i sumiraju evaluaciju učeničkih postignuća, naišli smo na poteškoće kada je uspostavljanje saradnje sa školama u pitanju. Međutim, i pored toga uspjeli smo da uspostavimo saradnju sa Osnovnom školom „Jugoslavija“ u Baru, Osnovnom školom „Mahmut Lekić“ u Tuzima i Osnovnom školom „Mustafa Pećanin“ u Rožajama.

Konačno, nakon uspostavljanja saradnje sa pomenutim školama, slučajnim putem smo iz svake škole birali uzorak od po 50 učenika ($N=50+50+50$). Dakle, ukupan broj uzorka našeg istraživanja čini 150 učenika petog razreda.

2.6. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U ovom radu koristili smo metodu teorijske analize i deskriptivnu metodu. U teorijskom dijelu rada, koji predstavlja osnovno polazište našeg rada, za čije pisanje je bilo neophodno prethodno istražiti što je više moguće dostupne literature (knjige, časopise, priručnike itd.), koristili smo metodu teorijske analize. U empirijskom dijelu rada, s obzirom na to da se ovim istraživanjem nastojalo ispitati savladanost vrsta čitanja i nivo razumijevanja pročitano u petom razredu, koristili smo deskriptivnu metodu. U odnosu na cilj i karakter, deskriptivna metoda je, u ovom istraživanju, shvaćena kao pregled postojećeg stanja, odnosno opisivanje postojećeg stanja kada je u pitanju savladanost vrsta čitanja i nivo razumijevanja pročitano kod učenika petog razreda.

Tehnike koje smo koristili u ovom radu su tehnika analize sadržaja i tehnika testiranja čitanja. Tehniku analize sadržaja koristili smo za prikupljanje teorijskih činjenica i podataka. Tehniku testiranja čitanja koristili smo u empirijskom dijelu rada, radi prikupljanja podataka o definisanom predmetu, cilju i zadacima našeg istraživanja. Koristili smo mjerni instrument test čitanja. Testom čitanja mjerili smo tačnost, a ujedno i tečnost, čitanja naglas, brzinu čitanja, te nivo razumijevanja pročitano glasnim, odnosno, tihim čitanjem. Test čitanja se sastoji od dva teksta i niza pitanja. Učenici su tekstove čitali individualno. Koristili smo tekstove koji su objavljeni u PIRLS 2011 Priručniku za korištenje međunarodne baze podataka (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2013*), prilagodivši ga za potrebe našeg istraživanja (prilog 1. i 3.). Testove sa pitanjima u vezi sa tekstovima kontruisali smo, takođe, u skladu sa potrebama našeg istraživanja (prilog 2. i 4.).

2.7. Opis i procedura istraživanja

Prvi korak za sprovođenje ovog istraživanja bio je definisanje predmeta istraživanja, koji je proizišao iz problema istraživanja. Potom smo, na osnovu definisanog predmeta istraživanja, definisali cilj istraživanja. Da bismo ostvarili osnovni cilj istraživanja, definisali smo sporedne ciljeve, tj. zadatke istraživanja. Potom smo, iz definisanih ciljeva i zadataka, postavili osnovna i pomoćna naučno-istraživačka pitanja. Nakon postavljanja istraživačkih pitanja, odredili smo populaciju koja odgovara potrebama našeg istraživanja, a to su učenici

petog razreda. Nakon odabira populacije i uzorka, birali smo prikladne metode, tehnike i instrumente kojima bismo prikupili podatke.

Istraživanje smo sproveli nakon što smo dobili dozvole od uprave škola i saglasnost učitelja čije učenike smo uključili u istraživanje, kao i saglasnost učenika i roditelja. Učenici su, kao i uprava, učitelji i roditelji, prije sprovođenja istraživanja, bili upoznati sa ciljem istraživanja, te da se ono sprovodi u cilju izrade master rada. Neposredno prije sprovođenja istraživanja, učenici su upoznati sa procedurom sprovođenja testiranja.

Sprovođenje istraživanja počelo je početkom maja mjeseca 2023. godine i završeno je u planiranom vremenskom roku. Za prikupljanje podataka u jednoj školi bilo je potrebno četiri dana; dva dana za testiranje tihog čitanja i dva dana za testiranje glasnog čitanja. S obzirom na to da je bilo potrebno individualno čitanje tekstova, u saradnji sa učiteljima škola čiji su učenici bili dio našeg uzorka, obezbijedili smo posebnu prostoriju u kojoj je učenicima bilo obezbijeđena individualnost.

Brzinu tihog čitanja smo mjerili prema broju pročitanih riječi u jednom minutu. Da bismo dobili taj podatak, bilježili smo vrijeme početka čitanja i vrijeme kada je učenik završio sa čitanjem. Računanjem razlike između ta dva trenutka dobili smo informaciju o tome koliko vremena je bilo potrebno učeniku da pročita tekst, koji broji ukupno 705 riječ. Potom smo računali količnik ukupnog broja riječi i broj minuta koji su bili potrebni učeniku da pročita tekst (ako je učeniku bilo potrebno 5 minuta da pročita 705 riječi, onda on za jedan minut pročita 141 riječ).

Nivo razumijevanja pročitanoj smo dobili na osnovu pisanih odgovora učenika na postavljena pitanja. Pitanja smo bodovali, a maksimalan broj bodova koje je učenik mogao da ostvari na testu je 17.

Glasno čitanje učenika snimili smo diktafonom, kako bismo izbjegli eventualne propuste prilikom mjerenja tačnosti i tečnosti čitanja. Brzinu čitanja smo mjerili na isti način kao kod tihog čitanja. Tekst koji smo koristili za testiranje glasnog čitanja sadrži ukupno 704 riječi. Stepem razumijevanja pročitanoj mjerili smo na osnovu odgovora koje su učenici dali na postavljena pitanja. Pitanja smo, takođe, bodovali, a maksimalni broj bodova koji je učenik mogao da ostvari je 15.

2.8. Statistička analiza podataka

Nakon prikupljanja podataka pristupilo se unošenju podataka u Excel (Microsoft Office) tabelu. Nakon formiranja baze, ista je prilagođena programu SPSS (verzija 26.0, IBM) kako bi se izvršila statistička analiza. Podaci su prikazani u obliku frekvencije (N) i procenta (%). Kontinuirane varijable su prikazane srednjom aritmetičkom sredinom, minimalnom i maksimalnom vrijednošću, te standardnom devijacijom, odnosno odstupanjem od srednje vrijednosti. Kategorijalne varijable su testirane Hi kvadratnim testom (χ^2), a vrijednost značajnosti je podešena na <0.05 , pa se shodno tome sve p vrijednosti manje od ove smatraju statistički značajnim. Rezultati su prikazani tabelarno i pomoću grafikona.

Brzina čitanja predstavljena je brojem pročitanih riječi u jednom minutu, a rezultati su svrstavani prema prosječnosti čitanja: iznadprosječni, prosječni i ispodprosječni čitaoci. Tečnost je predstavljena kao obilježje koje označava broj grešaka prilikom čitanja, a u vezi sa tim imali smo kategorije učenika koji su pročitali tekst bez greške, sa jednom greškom, sa dvije greške, sa tri greške i sa više od tri greške. Kategorije u vezi sa tečnim čitanja predstavili smo brojevima od 1 do 4, a brojevi su označavali sljedeće kategorije: (1) čita tečno - koju čine učenici koji, prilikom čitanja, riječi izgovaraju tempom prirodnog govora; (2) ščitava - koju čine učenici koji su određene, ili većinu, riječi čitali usporenim tempom, odvajajući riječ na slogove; (3) čita slovo po slovo - koju čine učenici koji su određene riječi čitali slovo po slovo, tiho, pa tek onda izgovarali riječ i (4) ne umije da čita - učenici koji su nijesu uspijevali da pročitaju veći broj riječi. Razumijevanje pročitano izraženo je ukupnim brojem bodova koje je učenik ostvario odgovarajući na pitanja koja su postavljena nakon čitanja teksta

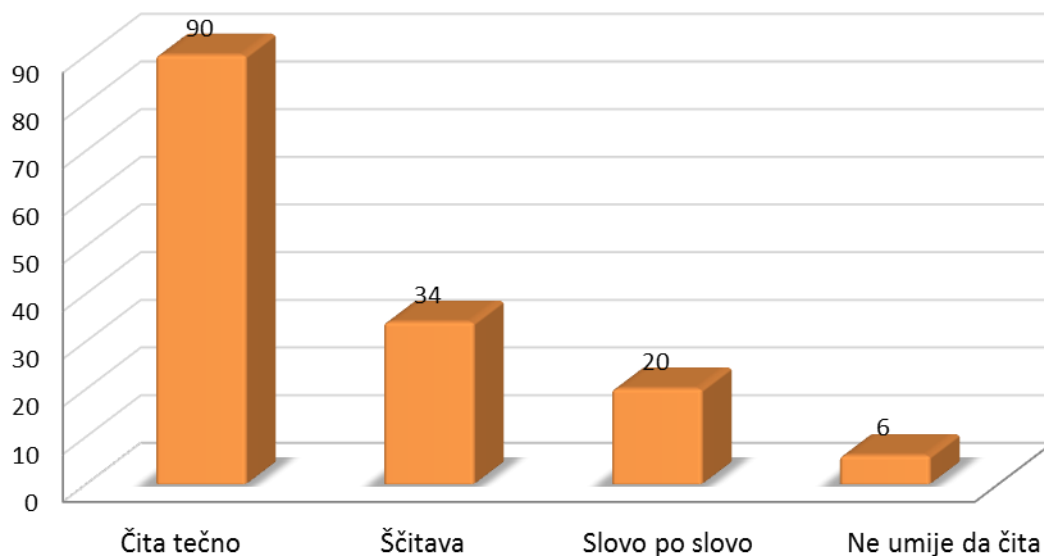
3. PRIKAZ I INTERPRETACIJA DOBIJENIH REZULTATA

3.1. Tečnost čitanja kod učenika petih razreda

Naredna tabela (Tabela 1) pruža detaljne informacije o tečnosti čitanja u analiziranom uzorku od 150 ispitanika. Rezultati su podeljeni u četiri kategorije: "Čita tečno", "Ščitava", "Slovo po slovo" i "Ne umije da čita". Najveći broj ispitanika, njih 90 ili 60% ukupnog uzorka, čita tečno. Dodatno, 34 ispitanika (22.7%) ščitava, 20 ispitanika (13.3%) čita slovo po slovo, dok 6 ispitanika (4%) ne zna da čita.

Tabela 1. Tečnost čitanja teksta na glas kod učenika petog razreda

Tečnost glasnog čitanja	N	%	χ^2	P
Čita tečno	90	60.0	21.544	0.021
Blago iščitavanje	34	22.7		
Slovo po slovo	20	13.3		
Ne umije da čita	6	4.0		
Ukupno	150	100.0		



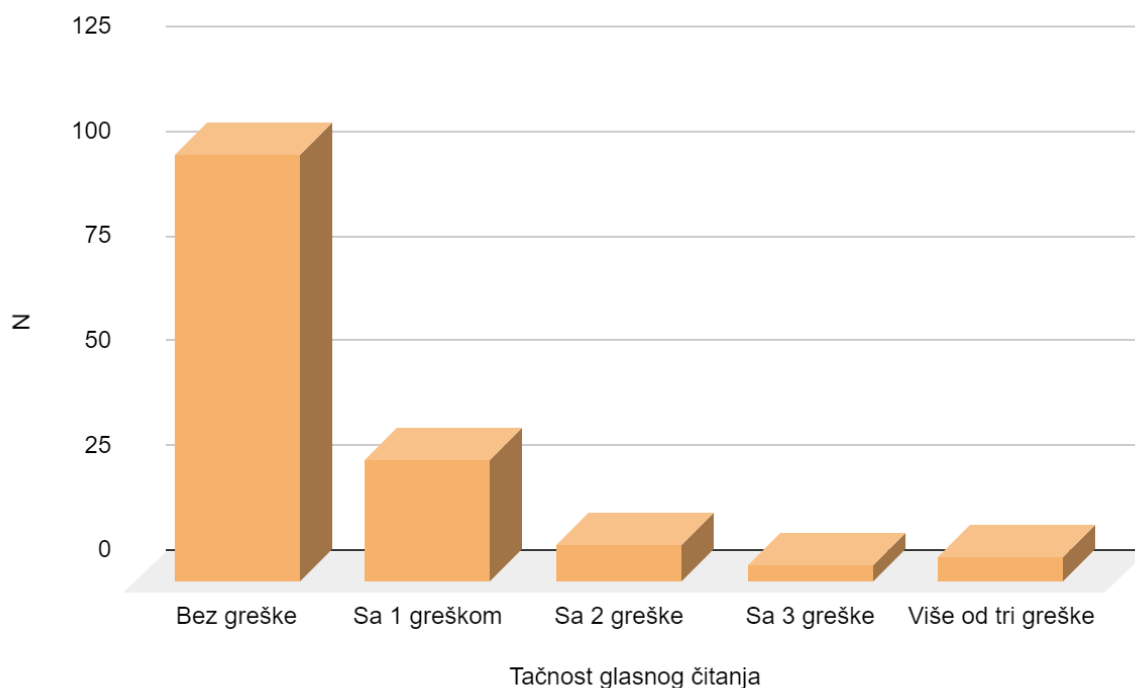
Grafikon 1. Tečnost čitanja teksta naglas kod učenika petog razreda

Na grafikonu 1 je prikazana distribucija kategorizacije učenika koja je detaljno prikazana u tabeli 1. Rezultati analize ukazuju na statistički značajnu povezanost između nivoa vještine čitanja i drugih promjenljivih, što je podržano niskom p-vrijednošću od 0.021.

Tabela 2 pruža detaljne informacije o tačnosti čitanja naglas kod učenika petih razreda. Na osnovu analize uzorka od 150 učenika, vidimo da većina, odnosno 68% učenika, čita tekst bez grešaka. Manji broj učenika pravi različite greške u čitanju, pri čemu 19.3% ima 1 grešku, 6% ima 2 greške, 2.7% ima 3 greške, dok 4% učenika ima više od tri greške.

Tabela 2. Tačnost čitanja naglas kod učenika petih razreda

Tačnost glasnog čitanja	N	%	χ^2	P
Bez greške	102	68.0%	37.414	<0.001
Sa 1 greškom	29	19.3%		
Sa 2 greške	9	6.0%		
Sa 3 greške	4	2.7%		
Više od tri greške	6	4.0%		
Ukupno	150	100.0		



Grafikon 2. Tačnost glasnog čitanja kod učenika petih razreda

Statistička analiza pokazuje da postoji značajna razlika između tačnosti čitanja i drugih faktora, s obzirom na nisku p-vrijednost manje od 0.001. Razlike su uočljive i na grafikonu 2. Ovi rezultati ukazuju na potrebu za razmatranjem i tretmanom različitih nivoa tačnosti čitanja kod učenika petih razreda kako bi se poboljšale vještine čitanja i pružila ciljana podrška učenicima koji prave greške pri čitanju teksta naglas.

3.2. Brzina glasnog čitanja kod učenika petih razreda

Prije samog pristupanja statističkoj obradi podataka u vezi sa mjerenjem brzine glasnog čitanja, uočena su četiri podatka, koja su odstupala od ostalih. Ovakvi podaci drastično utiču na konačne rezultate istraživanja, pa su uklonjeni iz baze podataka.

Prosječan broj riječi pri glasnom čitanju iznosi oko 120.74, što nam daje predstavu o centralnoj tendenciji podataka (tabela 3). Minimalna vrijednost pročitanih riječi u definisanom vremenu iznosi 47, dok je maksimalna vrijednost 180, što ukazuje na raspon vrijednosti u skupu. Standardna devijacija od 32.112 sugerise da postoje značajne varijacije u broju riječi među uzorcima, što znači da podaci nisu homogeni i da postoje značajna odstupanja u brzini čitanja kada su u pitanju učenici petih razreda.

Tabela 3. Deskriptivna statistika broja riječi pročitanih čitanjem na glas

Deskriptivna statistika	Minimalna vrijednost	Maksimalna vrijednost	Srednja aritmetička vrijednost	Standardna devijacija
Broj riječi	47	180	120.74	32.112

S obzirom na to da je visoka vrijednost standardne devijacije, izvršeno je testiranje normalnosti distribucije Kolmogorov-Smirnovim testom, koji je pokazao da postoje odstupanja od normalne distribucije (Tabela 4).

Tabela 4. Testiranje normalnosti distribucije za ispitivanu varijablu

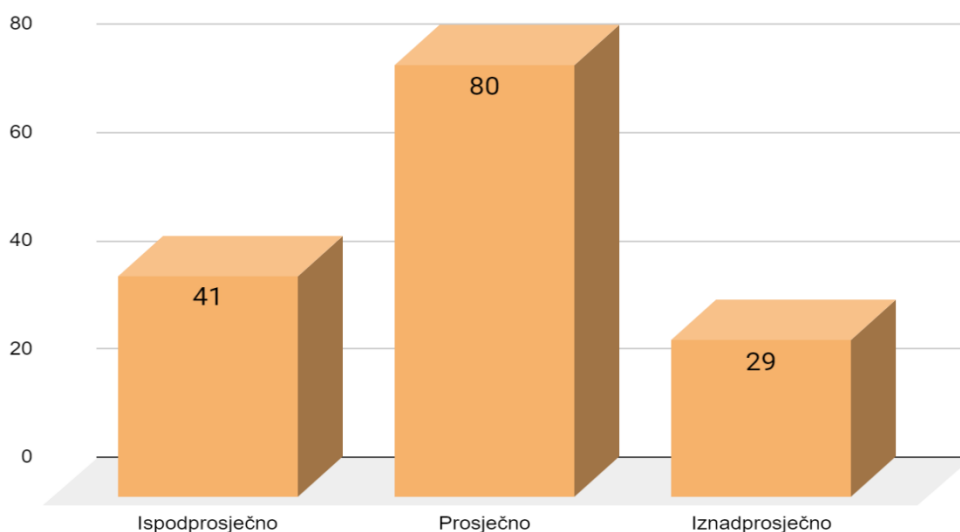
Kolmogorov-Smirov test	0.083
Asymptotic Sig.(2-sided test)a	0.014

Vrijednost značajnosti iznosi 0.014 što nam govori u prilog postojanja statistički značajnih odstupanja u normalnosti distribucije. Zbog toga su u tabeli 5. rezultati prikazani neparametrijskim vrijednostima medijana, prvog i trećeg kvartila. Vrijednosti iz tabele 5 govore da je medijana pročitanih riječi u determinisanom vremenu iznosila 76, a da je prvi kvartil bio 38, odnosno treći kvartil 113 riječi. Ovaj razmak se uzima kao referentna vrijednost normalne brzine čitanja, kako bi se prikazao broj prosječne, iznadprosječne i ispodprosječne brzine čitanja.

	Median	Percentil 25	Percentil 75
Glasno čitanje: Broj riječi	123	104	144
Tiho čitanje: Broj riječi	91	73	104

Tabela 5. Neparametrijski prikaz podataka brzine čitanja na glas

Varijabla	Median	I kvartil	III kvartil
Broj riječi	123	104	144



Grafikon 3. Brzina čitanja u odnosu na kvartilna odstupanja

Na grafikonu 3 se može uočiti distribucija učenika prema kategorijama. Prosječna brzina čitanja je primjećena kod većine učenika, tj. 80 (53.3%) učenika je čitalo prosječnom

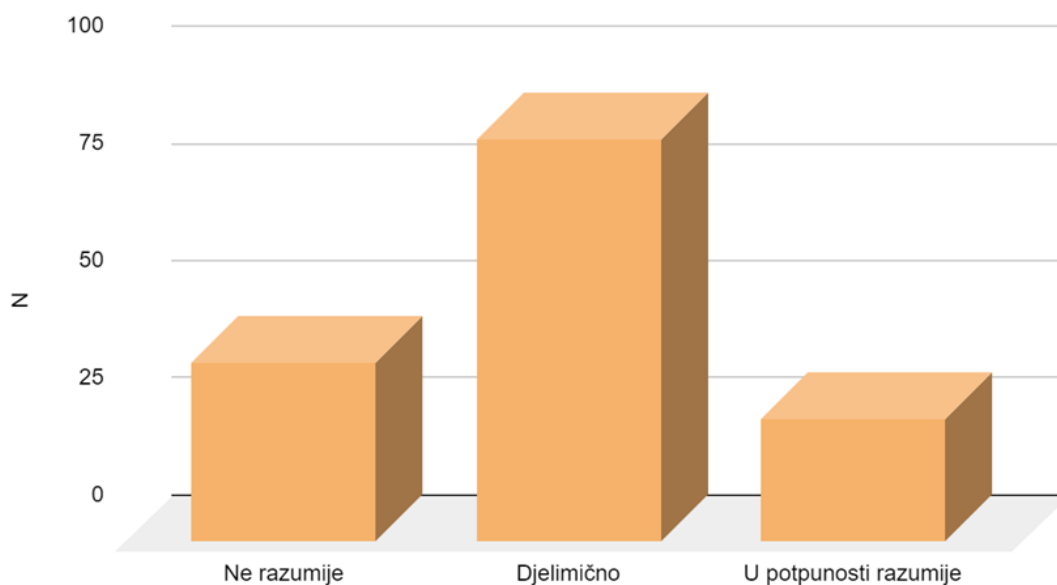
brzinom, dok je iznadprosječnu brzinu čitanja imalo 29 učenika (19.3%). Ispodprosječnom brzinom čitalo je preostalih 41 (27.3%) učenika.

3.3. Nivo razumijevanja teksta pročitano naglas

Tabela 6 pruža i grafikon 4 pružaju informacije o nivou razumijevanja teksta pročitano naglas kod učenika petih razreda.

Tabela 6. Nivo razumijevanja teksta pročitano naglas kod učenika petih razreda

Razumijevanje	N	%	χ^2	P
Ne razumije	38	25.3%	40.320	<0.001
Djelimično	86	57.3%		
U potpunosti razumije	26	17.3%		
Ukupno	150	100.0%		



Grafikon 4. Nivo razumijevanja teksta pročitano naglas kod učenika petih razreda

Od ukupno 150 učenika, 38 ili 25.3% ne razumije tekst, 86 učenika (57.3%) ima djelimično razumijevanje, dok 26 učenika (17.3%) potpuno razumije pročitani tekst (grafikon 2). Statistička analiza pokazuje da postoji značajna povezanost između nivoa razumijevanja teksta i drugih faktora, što je podržano niskom p-vrijednošću (<0.001). Ovo ukazuje na

važnost razmatranja razlika u razumijevanju teksta kod učenika petih razreda kako bi se razvile ciljane obrazovne strategije i intervencije.

3.4. Brzina čitanja teksta u sebi

U tabeli 5 prikazana je deskriptivna statistika o brzini čitanja teksta u sebi kod učenika petih razreda. Analizirano je 150 uzoraka i rezultati pokazuju raznovrsnost brzine čitanja u ovom uzorku. Minimalna vrijednost brzine čitanja iznosi 49 riječi u definisanom vremenskom periodu, što predstavlja najsporiji čitački tempo, dok je najveća vrijednost brzine čitanja 146 riječi u definisanom vremenskom periodu, označavajući najbrži čitački tempo među učenicima petih razreda. Prosječna brzina čitanja tihog čitanja iznosi 91.44 riječi u definisanom vremenskom periodu, što je srednjaja vrijednost u ovom uzorku, dok standardna devijacija od 22.921 ukazuje na značajnu varijabilnost u brzini čitanja među učenicima. Ovi podaci omogućavaju uvid u različite brzine tihog čitanja čitanja među učenicima petih razreda i mogu biti korisni za prilagođavanje obrazovnih metoda kako bi se bolje odgovorilo na različite potrebe učenika u procesu čitanja.

Tabela 7. Deskriptivna statistika o brzini čitanja teksta u sebi kod učenika petih razreda

Deskriptivna statistika	N	Minimalna vrijednost	Maksimalna vrijednost	Srednja aritmetička vrijednost	Standardna devijacija
Broj riječi	150	49	146	91.44	22.921

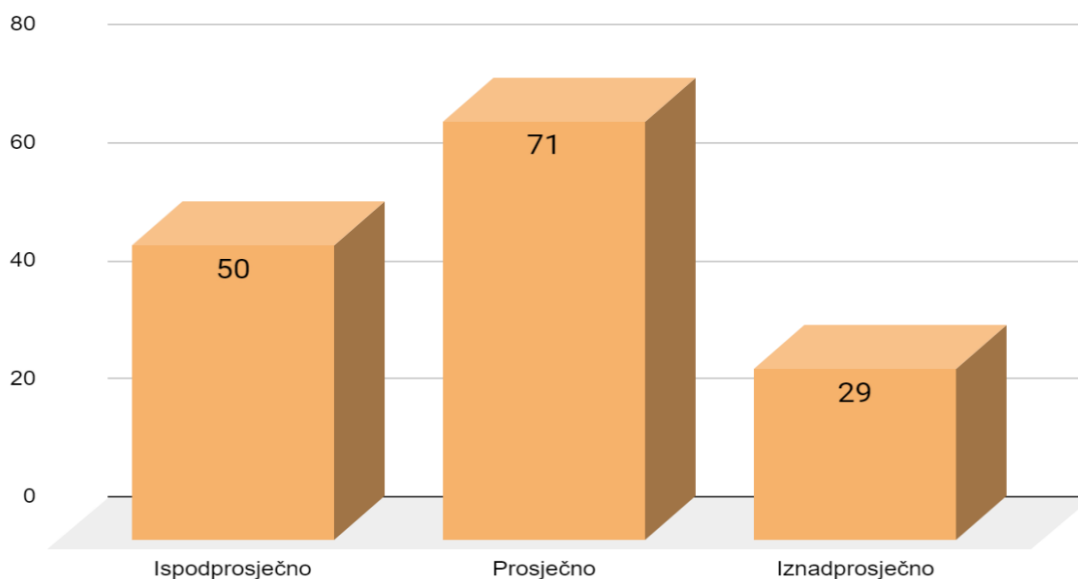
Kao i za brzinu čitanja teksta na glas, urađeno je testiranje normalnosti distribucije, pri čemu je p vrijednost iznosila <0.001 . Ovim rezultatom potvrđeno je da postoje odstupanja od normalnosti distribucije (tabela 8).

Tabela 8. Normalnost distribucije ispitivane varijable

Kolmogorov-Smirov test	0.123
Asymptotic Sig.(2-sided test)a	<0.001

Medijana u ovom slučaju je iznosila 91, dok je prvi kvartil iznosio 73, a treći 104 riječi. Kao i u prethodnom slučaju, izračunata je frekventnost shodno kvartilnim odstupanjima.

Varijabla	Median	I kvartil	III kvartil
Broj riječi	91	73	104



Grafikon 5. Distribucija učenika shodno brzini čitanja u kategorijama prema kvartilnim odstupanjima

Većina učenika je čitala prosječnom brzinom kada je u pitanju čitanje u sebi, tačnije njih 71 od 150 (48.3%). Iznadprosječnom brzinom je čitalo 50 učenika (33.3), dok je ispodprosječna kategorija brojala 29 učenika (19.3%) (grafikon 5).

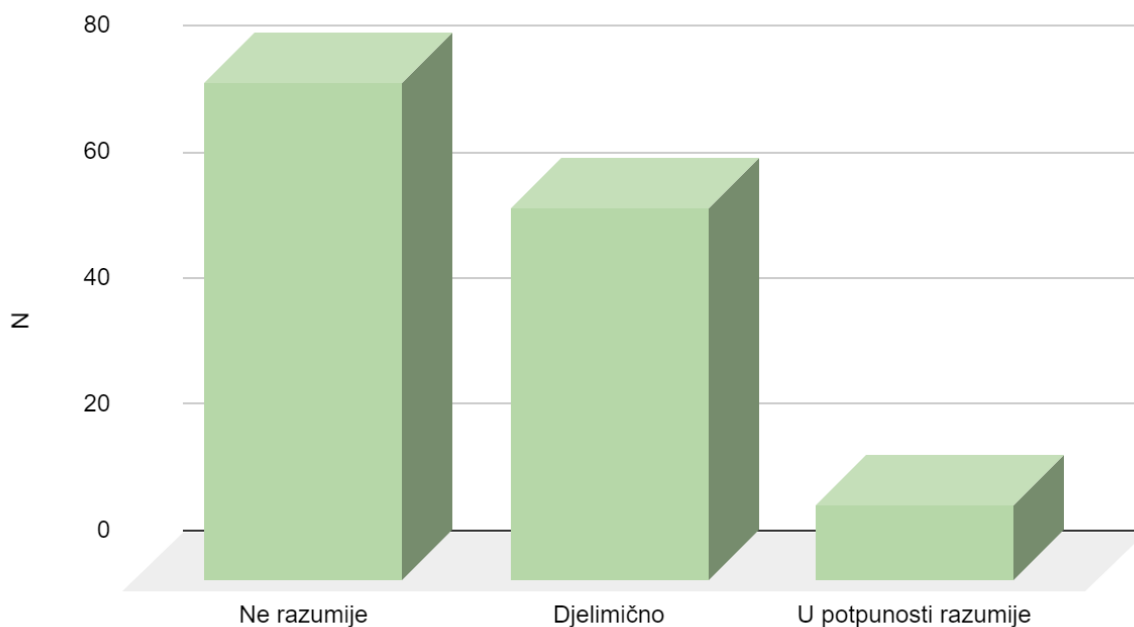
3.5. Nivo razumijevanja pročitano g teksta čitanjem u sebi

U tabeli 9 prikazane su informacije o nivou razumijevanja pročitano g teksta, tihim čitanjem, kod učenika petog razreda. Od ukupno 150 učenika, njih čak 52.7% pokazuje da ne razumije pročitani tekst u sebi, što ukazuje na izazove u razumijevanju teksta. Drugih 39.3% učenika pokazuje djelimično razumijevanje, dok samo 8.0% u potpunosti razumije pročitani tekst. Statistička analiza pokazuje da postoji statistički značajna povezanost između nivoa razumijevanja teksta u sebi i drugih promjenljivih, sa niskom p-vrijednošću (<0.001). Ovi

rezultati naglašavaju potrebu za prilagođenim obrazovnim strategijama i podrškom kako bi se unaprijedilo razumijevanje pročitanoog teksta u sebi kod učenika petog razreda.

Tabela 9. Nivo razumijevanja pročitanoog teksta u sebi kod učenika petih razreda

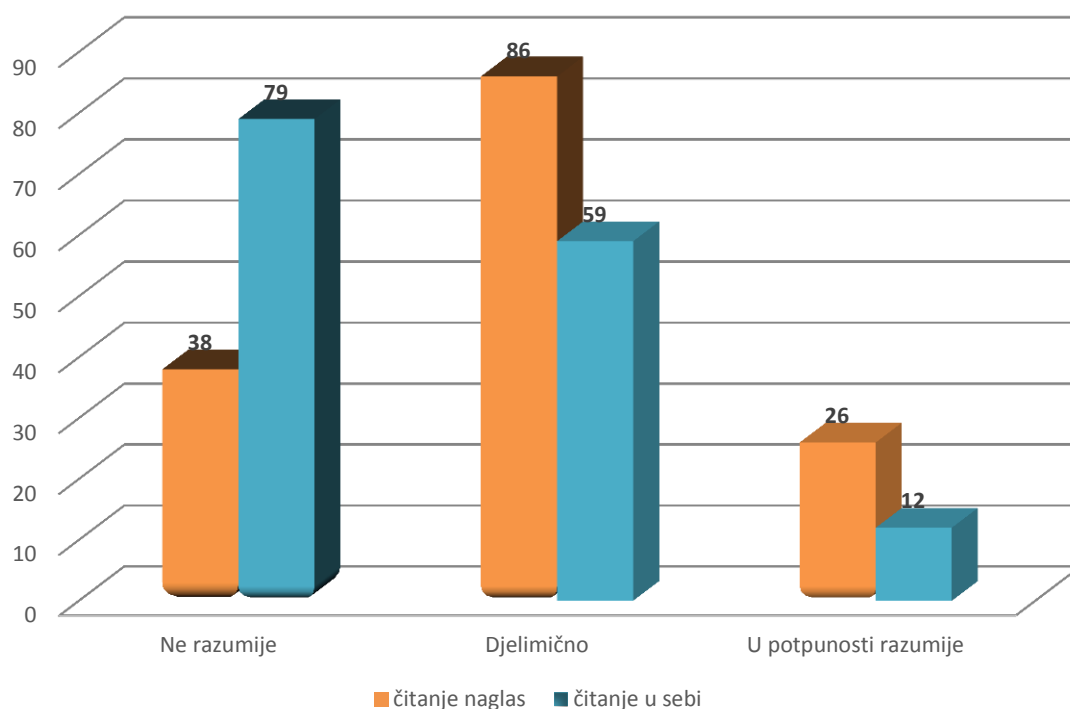
Razumijevanje	N	%	χ^2	P
Ne razumije	79	52.7%	31.320	<0.001
Djelimično	59	39.3%		
U potpunosti razumije	12	8.0%		
Ukupno	150	100.0%		



Grafikon 6. Nivo razumijevanja pročitanoog teksta u sebi kod učenika petih razreda

3.6. Razlike u nivou razumijevanja između teksta pročitanoog glasnim i teksta pročitanoog tihim čitanjem

Prilikom statističke obrade podataka koji pokazuju nivo razumijevanja pročitanoog teksta, uočene su razlike između nivoa razumijevanja teksta pročitanoog glasnim i razumijevanja teksta pročitanoog tihim čitanjem (Grafikon 7).



Grafikon 7. Razlike u nivou razumijevanja teksta u odnosu na vrstu čitanja

U tabeli 10 su prikazane dobijene (f) i teorijske frekvence (f_t) o nivou razumijevanja teksta pročitano glasnim i tihim čitanjem. Vrijednosti teorijskih frekvenci su vrijednosti koje bismo dobili ukoliko pretpostavimo da vrsta čitanja ne utiče značajno na nivo razumijevanja.

			Nivo razumijevanja			Σ
			Ne razumije	Djelimično razumije	U potpunosti razumije	
Vrsta čitanja	Čitanje naglas	f	38	86	26	150
		f_t	58.5	72.5	19.0	150.0
	Čitanje u sebi	f	79	59	12	150
		f_t	58.5	72.5	19.0	150.0

Tabela 10. Nivo razumijevanja pročitano glasnim, odnosno tihim čitanjem

Međutim, uočavamo razliku između teorijskih i frekvenci dobijenih statističkom analizom podataka. Izračunavanjem χ^2 - testa (Tabela 11) uočeno je da postoji statistički značajna povezanost između vrste čitanja (glasno i čitanje u sebi) i stepena razumijevanja, a

izračunavanjem Kramerove V statistike, čija vrijednost iznosi 0,286, došlo se do preciznijeg potvrđivanja ove povezanosti.

	Vrijednost	df	p
χ^2	24.553	2	<0.05
Likelihood Ratio	25.016	2	

Tabela 11. Inferencijalna statistika o uticaju vrsta čitanja na nivo razumijevanja

Dakle, na osnovu dobijenih rezultata uočena je povezanost između vrste čitanja i nivoa razumijevanja, odnosno uočeno je da su učenici znatno bolje razumijeli tekst koji su pročitali glasnim čitanjem, u odnosu na tekst koji su pročitali tihim čitanjem. S obzirom na to da je uzorak istraživanja malog obima, ne možemo izvoditi generalizacije na nivou populacije, ali dobijeni rezultati naglašavaju potrebu prilagođavanja obrazovnim potrebama učenika i pružanje dodatne pomoći učenicima kako bi poboljšali nivo razumijevanja pročitanog teksta.

4. DISKUSIJA

Istraživanjem, koje je sprovedeno u mjesecu maju 2023. godine, nastojali smo doći do podataka o tome koliko učenici petog razreda vladaju vrstama čitanja i koji je stepen razumijevanja pročitano. U vezi sa tim, istraživanjem smo obuhvatili sve pokazatelje uspješnog glasnog čitanja- fluentnost (tačnost i tečnost), brzinu i razumijevanje, kao i pokazatelje uspješnog tihog čitanja- brzinu i razumijevanje.

Kako bismo odgovorili na osnovno istraživačko pitanje, definisali smo sporedna istraživačka pitanja. Jedno od njih bilo je *da li učenici petog razreda čitaju tečno?* Tečnost čitanja definišemo kao brzo, tačno i izražajno čitanje teksta (za koje nije potrebno uočavanje/izgovaranje svakog slova/glasa posebno) i čitanje sa razumijevanjem (Čudina-Obradović, 2014). U skladu sa tim, pored tečnosti, provjerili smo i tačnost čitanja. Rezultati do kojih smo došli pokazuju da najveći broj učenika (60%) čita tečno, potom slijede učenici koji su veći broj riječi ščitavali (22, 7%), procenat učenika koji određeni broj riječi čita slovo po slovo iznosi 13,3% od ukupnog broja učenika, a procenat učenika koji ne umiju da čitaju je 4%.

Tačnost čitanja odnosila se na tačnost izgovaranja glasova prilikom čitanja. U vezi sa tim definisali smo kategorije koje su se odnosile na broj napravljenih grešaka prilikom čitanja. Rezultati su pokazali da najveći broj učenika (68%) čita cijeli tekst tačno, njih 19, 3% napravilo je po jednu grešku, potom slijede učenici koji su napravili po dvije greške (6%), tri greške napravilo je 2,7% učenika i 4% učenika je napravilo više od tri greške. Najviše grešaka učenici su napravili prilikom čitanja riječi u kojima se spajaju suglasnici (*kamenčiće, pretvaram, odvratne...*). Određeni broj učenika je pogrešno povezivalo grafeme sa fonemama, pa su tako slovo *č* izgovarali kao glas *ć*, dok je slovo *s* izgovarano kao glas *z*.

Dakle, rezultati do kojih smo došli u vezi sa fluentnošću čitanja pokazuju da najveći broj učenika čita tečno i tačno, što je u skladu sa rezultatima istraživanja koja pokazuju da razvoj ovih komponenti fluentnog čitanja teče progresivno (Kolić- Vehovac, 2003; Rasinski, Homan i Bigs, 2009; Stanojević et al, 2017; Brinić, 2021). Međutim, ne možemo zanemariti činjenicu da na uzorku od 150 učenika imamo nezanemarljiv broj učenika petog razreda koji ščitavaju, čitaju slovo po slovo ili ne umiju da čitaju, odnosno određena slova (Č, Đ, Dž, Ć) „miješaju“ sa drugim ili ih čak uopšte ne prepoznaju.

Naredno istraživačko pitanje ticalo se brzine čitanja. U vezi sa tim, sprovedenim istraživanjem nastojali smo da dođemo do odgovora na pitanje *kojom brzinom učenici naglas pročitaju tekst?* Brzina glasnog čitanja je mjerena individualno, a kao jedinica mjere uzet je odnos broja pročitanih riječi u jednom minutu. Rezultati istraživanja do kojih smo došli pokazuju da najveći broj učenika (53.3%) čita prosječnom brzinom, iznadprosječnom brzinom je čitalo 19.3% učenika, dok je preostali broj učenika (27.3%) čitalo ispodprosječnom brzinom.

Pored istraživačkog pitanja koje se odnosilo na brzinu glasnog čitanja, definisali smo istraživačko pitanje koje se ticalo brzine tihog čitanja, pa smo istraživanjem tragali za odgovorom na pitanje *koliko vremena je potrebno učenicima da pročitaju tekst u sebi?* Kao i kod mjerenja glasnog čitanja, i brzina tihog čitanja je mjerena individualno, a za jedinicu mjere uzet je odnos izgovorenih riječi u jednom minutu. Rezultati istraživanja do kojih smo došli pokazuju da najveći broj učenika (48.3%) čita prosječnom brzinom, potom slijede učenici koji su pokazali iznadprosječnu brzinu (33.3%), dok 19.3% učenika čita ispodprosječnom brzinom.

Sumirajući rezultate do kojih smo došli u vezi sa brzinom glasnog i brzinom tihog čitanja, uočavamo razlike između broja učenika u svakoj od kategorija (prosječni, iznadprosječni i ispodprosječni čitači. Naime, kada je prosječna brzina čitanja u pitanju imamo veći procenat učenika koji prosječnom brzinom čitaju tekst naglas (53.3%), u odnosu na prosječnost brzine čitanja kada je tiho čitanje u pitanju (48.3%). Međutim, broj iznadprosječnih čitača kada je u pitanju tiho čitanje (33.3%) je veći u odnosu na broj iznadprosječnih čitača (19.3%) kada je brzina glasnog čitanja u pitanju. Kada su u pitanju ispodprosječni čitači, takođe, uočavamo značajne razlike između glasnog i tihog čitanja. Naime, procenat učenika koji su čitali ispodprosječnom brzinom kada je glasno čitanje u pitanju iznosi 27.3%, dok procenat učenika koji su čitali ispodprosječnom brzinom manji kada je tiho čitanje u pitanju i iznosi 19.3% od ukupnog broja učenika u uzorku.

Kada je u pitanju prosječnost brzine čitanja, došli smo do rezultata koji pokazuju je procenat prosječne brzine čitanja i kod glasnog, i kod tihog čitanja najveći, što je u skladu sa rezultatima koja su se, takođe, bavila mjerenjem i praćenjem razvoja brzine čitanja (Brinić, 2021; Dragić i Jorgić, 2019). Rezultati do kojih smo došli u kategorijama iznadprosječne i ispodprosječne brzine čitanja, između ostalog, mogu biti posljedica toga što tiho čitanje obezbjeđuje vremensku fleksibilnost, samim tim što ne opterećuje govorne organe čitača i ne

mora se voditi računa o pojedinim elementima kao kod glasnog čitanja (intonacija, ritmička ili neka druga karakteristika čitanog teksta) (Vučković, 1993).

Primarna suština čitanja je, upravo, razumijevanje pročitano, koje predstavlja „mogućnost čitaoca da logički saopšti o čemu tekst govori i na koji način to čini“ (Vučković, 2017, str. 69). Ne bismo smjeli izjednačavati razumijevanje teksta sa njegovom doslovnom interpretacijom (Buđevac & Baucal, 2014), iako je reprodukcija doslovnog razumijevanja teksta u mlađim razredima jedan od primarnih ciljeva (Banković et al., 2021).

U našem radu definisali smo istraživačko pitanje koje se odnosilo na provjeru stepena razumijevanja pročitano kod učenika petog razreda. Razumijevanje pročitano testirali smo nizom pitanja, na koja su učenici odgovarali nakon što pročitaju tekst. Pitanja koja smo koristili za provjeru razumijevanja pročitano bila su reproduktivnog i produktivnog tipa. Reproductivnim pitanjima učenici se navode na razumijevanje poznatih sadržaja, koje učenik očigledno može naći u tekstu (Cvetanović, 2014). Produktivna pitanja, s druge strane, usmjeravaju učenike iznošenje vlastitih zapažanja i pronalaženje određenih motiva, što zahtijeva dublje razumijevanje pročitano (Cvetanović, 2015). Najveći broj tačnih odgovora bio je na pitanja reproduktivnog tipa, dok je taj broj znatno manji kada su u pitanju odgovori na pitanja produktivnog tipa.

Kada je u pitanju provjera stepena razumijevanja teksta pročitano glasnim čitanjem, koristili smo test koji se sastojao od deset pitanja. Rezultati do kojih smo došli pokazuju da najveći broj učenika djelimično razumije tekst (57.3%) , na drugom mjestu su učenici koji ne razumiju tekst (25.3%), dok je najmanji procenat učenika koji u potpunosti razumiju pročitani tekst (17.3%) . Razumijevanje pročitano teksta tihim čitanjem, testirali smo testom koji se sastojao od jedanaest pitanja. Rezultati do kojih smo došli pokazuju da čak 52.7% učenika od ukupnog uzorka ne razumije tekst, 39.3% djelimično razumije tekst, dok samo 8% u potpunosti razumije tekst.

Iako postoje istraživanja koja pokazuju progresivan razvoj razumijevanja pročitano kod učenika (Brinić, 2021), rezultati razumijevanja glasnim odnosno tihim čitanjem, kod učenika petog razreda, do kojih smo mi došli predstavljaju još jedno istraživanje u kome se jasno očituje nizak nivo razumijevanja pročitano, na što smo nailazali u istraživanjima koja su se, takođe, bavila problemom razumijevanja pročitano kod učenika u osnovnim školama (PISA 2012, 2015, 2018, 2022; Stojkov, 2018; Havelka i sar., 2001). Takođe, uočena je razlika između stepena razumijevanja pročitano glasnim odnosno tihim čitanjem. Naime,

rezultati istraživanja pokazuju da je procenat učenika koji u potpunosti razumiju tekst čitajući naglas (17.3%) znatno veći u odnosu na potpuno razumijevanje teksta kada je u pitanju čitanje teksta u sebi (8%). Iako postoje brojna tvrđenja o tome da tiho čitanje obezbjeđuje bolje razumijevanje teksta, u odnosu na glasno čitanje (Vučković, 1993; Rosandić 2005), rezultati našeg istraživanja pokazuju drugačiju sliku. Uzrok ovakvih rezultata istraživanja može biti to što je u periodu početnog opismenjavanja, odnosno u procesu usvajanja i usavršavanja vještine čitanja, koristi glasno čitanje (Milatović, 1990), pa je samim tim i analiza tesktova pročitanih glasnim čitanjem učenicima „bliža“.

U teorisjkom dijelu istraživanja različitih vrsta čitanja uočili smo da autori (Nikolić, 1999; Milatović, 1996; Vučković, 1993; Rosandić, 2005) definišu dvije, osnovne, vrste čitanja: glasno i tiho čitanje u okviru kojih „raspoređuju“ podvrste. Tako imamo da autori u okviru tihog čitanja definišu istraživačko, usmjereno, kritičko, čitanje radi dokazivanja itd., dok u okviru glasnog čitanja definišu izražajno, dramsko, logičko, kritičko čitanje itd. Dolaženjem do odgovora na sporedna istraživačka pitanja, nastojali smo doći do odgovora na osnovno istraživačko pitanje *da li učenici petog razreda vladaju različitim vrstama čitanja i koji je nivo razumijevanja pročitano?*

Kada je u pitanju tiho čitanje, učenici su najviše pogrešnih odgovora dali na pitanja koja nijesu doslovno bila data u tekstu, ko što su pitanja *Koja je bila nova ideja Bernarda Palisia?*, *Šta je navelo Gideona Mantela da zub ne pripada gmizavcu?* i *Zašto je Gideon odnio zub u muzej?* Takođe, veoma je mali broj učenika koji su uspješno riješili zadatak u kome je trebalo da *pronađu i podvuku dio u tekstu koji govori o tome zašto je Gideonu bilo važno kada je vidio iguanin zub*. S obzirom na to da je učenicima bilo dozvoljeno da koriste tekst prilikom odgovaranja, a da je ipak veoma mali procenat učenika koji u potpunosti razumiju tekst, uvidamo da veliki broj učenika ne vlada podvrstama tihog čitanja kao što su istraživačko, kritičko, usmjereno i čitanje radi dokazivanja.

U vezi sa glasnim čitanjem, najveći broj učenika je dao tačan odgovor na reproduktivna pitanja, dok je broj tačnih odgovora na produktivna pitanja bio veoma mali. Tako je najveći broj tačnih odgovora bio na pitanja kao što su: *Kako se zove dječak koji priča priču?*, *Zašto je Uroš smatrao Miloša neprijateljem?*, *Ko i kako mu je pomogao da se riješi neprijatelja?*, dok je najmanji broj tačnih odgovora bio na pitanja *Da li je Uroš izgubio svog neprijatelja?* i *Kako, po tvom mišljenju, neprijateljska pita djeluje na neprijatelja?*, u kome se od učenika zahtjevao kritički odnos i dublje promišljanje o pročitanoj tekstu. Na osnovu

odgovora koje su učenici dali, kao i na osnovu rezultata o brzini i fluentnosti čitanja, uočavamo da veliki broj učenika vlada izražajnim i logičkim čitanjem, dok je manji broj učenika koji vladaju kritičkim čitanjem, kao podvrstama glasnog čitanja.

5. ZAKLJUČAK

Potreba za čitanjem javila se još u praistoriji, kada je pećinski čovjek slikovnim pismom počeo stvarati određene zapise. Danas čitanje predstavlja jednu od osnovnih vještina, bez koje savremeno društvo ne bi moglo da funkcioniše. Čitanje, kao vještina, sistematski se usvaja u periodu početnog opismenjavanja, odnosno u prvom i drugom ciklusu osnovne škole, ali njen razvoj traje tokom cijelog života.

Savladanost različitih vrsta čitanja obezbjeđuje bolje razumijevanje pročitano g teksta. Upravo zbog toga smo sproveli smo istraživanje čiji je predmet bio savladanost vrsta čitanja i nivo razumijevanja pročitano g kod učenika petog razreda, a cilj istraživanja bio je da se utvrdi da li učenici petog razreda vladaju različitim vrstama čitanja i koliki je stepen razumijevanja pročitano g. Dobijenim rezultatima istraživanja odgovorili smo na pet pomoćnih istraživačkih pitanja, dolazeći na taj način do odgovora na osnovno istraživačko pitanje.

Rezultati istraživanja u okviru tihog čitanja pokazuju da najveći broj učenika čita tekst prosječnom brzinom, kao i to da je najveći broj učenika koji ne razumiju pročitani tekst. Analizirajući učeničke odgovore na pitanja koja smo postavili radi provjere razumijevanja pročitano g, te uzimajući u obzir to da je učenicima prilikom odgovaranja na pitanja bilo dozvoljeno da koriste tekst, uočili smo da veliki broj učenika ne vlada podvrstama tihog čitanja kao što su istraživačko, kritičko, usmjereno i čitanje radi dokazivanja.

Rezultati istraživanja, u okviru glasno g čitanja, pokazali su da najveći broj učenika čita tačno i tačno, te da najveći procenat učenika čita prosječnom brzinom, kao i to da najveći broj učenika djelimično razumije tekst pročitano g glasnim čitanjem. Uzimajući u obzir pomenute pokazatelje, koji karakterišu savladanost glasno g čitanja, dobili smo rezultate koji govore o tome da veliki broj učenika vlada izražajnim i logičkim čitanjem, dok je manji broj učenika koji vladaju kritičkim čitanjem.

Prilikom određivanja uzorka našeg istraživanja, nastojali smo uključiti u istraživanje učenike iz sve tri regije Crne Gore. Iako je zamisao istraživanja bila da se u istraživanje uključi što veći broj učenika iz sve tri regije, uspjeli smo da uspostavimo saradnju sa po jednom školom iz svake regije. Istraživanje je transverzalno g tipa i sprovedeno je na uzorku od 150 učenika. Broj uzorka nas ograničava da izvodimo generalizacije koje bi se odnosile na cijelu populaciju učenika. Međutim, rezultati sprovedeno g istraživanja pogu podstaći istraživače da

sprovedu kompleksnija istraživanja u vezi sa savladanošću vrtsa čitanja - na primjer sprovođenje longitudinalnog istraživanja koje bi se bavilo praćenjem cjelokupnog razvoja vještine čitanja od prvog do petog razreda. Na naše istraživanje bi se, takođe, moglo nadovezati istraživanje koje bi se bavilo uzrocima koji dovode do toga da je stepen razumijevanja na veoma niskom nivou, iako određena istraživanja pokazuju da se tokom drugog i trećeg razreda razumijevanje pročitano razvija progresivno. Takođe, rezultati do kojih smo došli bi mogli biti od značaja za učitelje i učenike kao uvid u njihov, zajednički, petogodišnji rad, što može motivisati još bolje zalaganje i smišljanje boljih i inovativnijih metoda za savladavanje vještine čitanja. Osim učiteljima, rezultati bi mogli biti od koristi i predmetnim nastavnicima, jer bi na osnovu njih mogli organizovati prethodna isptivanja i postaviti realnija očekivanja od učenika.

6. LITERATURA

- Bandović, A. (2020). Učenje čitanja i pisanja u prvom ciklusu devetogodišnje osnovne škole. *Vaspitanje i obrazovanje*, 3, 25–51;
- BDA (2009) British Dyslexia Association. Definition of dislexia, <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>. Pristupljeno 12. avgusta 2023;
- Branković, M., Buđevac, N., Ivanović, A. i Jović, V. (2013). Činioci razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti - veštine argumentovanja u školskoj nastavi. *Psihološka istraživanja*, 16(2), 141-158;
- Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2011). Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole (nečitač, polučitač i čitač) – inicijalno istraživanje. U Bežen, A. & Majhut, B. (ur.) *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*, 89–104. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI;
- Buđevac N., Baucal A., (2014). Razvoj čitalačke pismenosti u prva četiri razreda osnovne škole. *Inovacije u nastavi XXVII* (2), 22–32;
- Buzan, T. (2000). *Brzo čitanje*. Beograd: FINESA;
- Caspe, M. (2009). Low-Income Latino Mothers' Booksharing Styles and Children's Emergent Literacy Developmen. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (3), 306-324;
- Critchley, M., Critchley, E. (1978), *Dyslexia Defined*, London: Heinemann Medical Books
- Tonnessen, F.E. (1997.), How Can We Best Define "Dyslexia"?. *Dyslexia*. Vol. 3 (2). 78-93, www.bdadyslexia.org.uk, British Dyslexia Association, avgust, 2023;
- Cvetanović, Z. (2014). Metodičko tumačenje basne. *Inovacije u nastavi, XXVII* (1), 151-152;
- Cvetanović, Z. (2015). Reproductivna pitanja za tumačenje knjiženog teksta u prvom razredu osnovne škole. *Inovacije u nastavi, XXVIII* (4), 44–53;
- Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja* (5. izd). Zagreb: Školska knjiga;

- Čudina-Obradović, M. (2000). *Kad kraljevina piše kraljeviću*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za pomicanje kvalitete življena djece i obitelji;
- Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja* (4. izd). Zagreb: Školska knjiga;
- Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevina piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak;
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing- Tehnička knjiga: Učiteljski fakultet Sveučilišta;
- Deeney, T. A. (2010). One - minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63 (6), 440-450.
- <https://doi.org/10.1598/RT.63.6.1>
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency' s unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>;
- Dragić Ž., Jorgić D., (2019). *Brzo čitanje i školski uspjeh učenika*. Banja Luka: Filozofski fakultet i ART SCENA d.o.o.;
- Dvornik, D. (2014). Vođeno čitanje i čitanje s predviđanjem u praktičnoj primjeni. *Hrvatski*, 7(1), 9-25;
- Govedarica, Č. (2002). Nastava početnog čitanja i pisanja. *Norma*, VIII(3), 59-84;
- Govedarica, Č. (2003). Metodika nastave u osnovnoj školi. *Norma*, IX (1), 105-124;
- Grace Kim, Y. S. (2015). Developmental, Component-Based Model of Reading Fluency: An Investigation of Predictors of Word-Reading Fluency, Text-Reading Fluency, and Reading Comprehension. *Reading and Research Quarterly*, 50(4), 459–481;
- Havelka, N. (2001). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
- Ispitni centar Crne Gore (ICCG). (12. decembar 2019). *Rezultati međunarodnog testiranja učenika- PISA 2018*. Preuzeto 4. februara 2023., sa <https://iccg.co.me/>;
- Ispitni centar Crne Gore (ICCG). (3. decembar 2013). *PISA 2012- CRNA GORA , Preliminarni izvještaj*. Preuzeto 4. februara 2023., sa <https://iccg.co.me/>;

- Ispitni centar Crne Gore (ICCG). (7. decembar 2016). *Rezultati međunarodnog testiranja učenika- PISA 2015*. Preuzeto 4. februara 2023., sa <https://iccg.co.me/>;
- Ispitni centar Crne Gore (ICCG). (5. decembar 2023). *Rezultati međunarodnog testiranja učenika- PISA 2022*. Preuzeto 12. decembra 2023., sa <https://pisa.iccg.co.me/>;
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kieffer, M. J. & Christodoulou, J. A. (2019). Automaticity and Control: How Do Executive Functions and Reading Fluency Interact in Predicting Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*: 55(1). <https://doi.org/10.1002/rrq.289>;
- Kolić- Vehovec, S. & Bajšanski, I. (2001). Children's metagognition as predictor of reading comprehension at different development levels. *European Conference od Reading*, Dublin;
- Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Hrvatska revijazarehabilitacijska istraživanja*, 39 (1) 17-32;
- Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. U Mićanović, M. (Ur.) *Čitanje za školu i život – IV simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika*, 22-33. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje;
- Leahy, M. A., & Fitzpatrick, N. M. (2017). Early readers and academic success. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7(2), 87-95. <http://doi.org/10.5539/jedp.v7n2p87> ;
- Leksikon obrazovnih termina (2014). *Leksikon obrazovnih termina*. Beograd: Učiteljski fakultet;
- Lunenburg, F.C. (2010). Communication: The Process, Barriers, And Improving Effectiveness. *Schooling*, 1(1), 1–11
- Mendeš, B. (2009). Početna nastava čitanja i pisanja – temelj nastave hrvatskoga jezika. *Magistra ladertina*, 4(4), 115–129;

- Milatović, V. (1990). *Nastava početnog čitanja i pisanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
- Milatović, V. (1996). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti* (3. izd.). Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu;
- Milatović, V. (2005). *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja*. Beograd: TOPY;
- Milutinović, Lj. i Vučković, D. (2017). *Metodika razredne nastave srpskog jezika i književnosti*. Istočno Novo Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College;
- Mullis, I. V., Martin, M. O., & Foy, P. (2013). The impact of reading ability on TIMSS mathematics and science achievement at the fourth grade: An analysis by item reading demands. In M. O. Martin & I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—implications for early learning* (pp. 67–108). TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA);
- Nikolić, M. (1988). *Metodika nastave srpskohrvatskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
- Nikolić, M. (1992). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
- Nikolić, M. (1999). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike;
- Peti-Stanić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja*. Zagreb: Ljevak;
- Popović, D. (2013). Razvoj čitalačke pismenosti i obrazovni program maternjeg jezika i književnosti u osnovnoj školi. *Inovacije u nastavi*, 26 (3) 112-122;
- Popović, D., i Novović, T., (2020). Uloga slikovnice u procesu početnog opismenjavanja u vrtići i u školi. *Krugovi detinjstva* 8(1), 7-20;

- Puljak, L. (2017). Psiholingvistički pogledi na početno opismenjavanje. *Metodički ogledi* 14(1) 61-67;
- Purić, D. (2011). Razumevanje teksta u nastavi književnosti. *Nastava i vaspitanje*, LXV (2), 44-53;
- Rasinski, T., Homan, S. I Biggs M. (2009). Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Methods, Materials, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 192-204;
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga;
- Russell, David H. 1951. Reading as Communication. *Childhood Education*, 27, 6, 274–277;
- Sardelić, S., Brestovci, B. i Hadever, M. (2001). Karakteristične razlike između mucanja i drugih poremećaja fluentnosti govora. *Govor XVIII(1)* 45-60;
- Scarborough, H.S. (1998), Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 75-119). Timonium, MD: York Press;
- Slocum, T. A., Street, E. M., & Gilberts, G. (1995). A review of research and theory on the relation between oral reading rate and reading comprehension. *Journal of Behavioral Education*, 5(4), 377-398. <https://doi.org/10.1007/BF02114539> ;
- Smiljković, S.Lj. i Milinković, M. (2008). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Vranje: Učiteljski fakultet;
- Soče, S. (2009). Motivirati na čitanje, motivirati čitanjem. *Hrvatski* 7(2)65-66;
- Soče, S. (2010). Istraživačko čitanje kao sredstvo motivacije za samostalno čitanje u razrednoj nastavi. *Hrvatski*, 8(1), 73-89;
- Soleša, B. (2017). Stvaralačko čitanje u nastavi književnosti. *Zbornik radova Visoke škole za vaspitače strukovnih studija u Gnjilanu*, 2(3), 159-175;
- Stanojević, N., Golubović, S., Panić, M., Mitrović, M. & Stokić, M. (2017). Korelacija brzine čitanja, broja grešaka i razumevanja pročitano kod dece mlađeg školskog uzrasta. *Pedagogija*, 72(4), 514–525;

- Stojanović, Z. & Vukajlović, Z. (2008). *Priručnik za učitelje za nastavu početnog čitanja i pisanja po kompleksnom postupku u prvom razredu osnovne škole*. Beograd: Kreativni centar;
- Stojkov, I. (2018). Uticaj glasnog i tihog čitanja na razumevanje teksta u četvrtom razredu osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 31(1), 113-124. DOI: 10.5937/inovacije1801113S;
- Tan, A., & Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 276-288; <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.276>;
- Tonnessen, F.E. (1997.), How Can We Best Define "Dyslexia"?. *Dyslexia*, 3 (2). 78-93;
- Torgesen, J. K., Burgess, S. R. (1998): Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal, correlational and instructional studies (u) J. Metsala, L. Ehri (ur), *Word recognition in beginning literacy*, 6-188, LEA, Mahwah;
- Torgesen, J.K. (2000). Individual Differences in Response to Early Intervention in Reading: The Lingering Problem of Treatment Resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 55-64. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1DRP1501_6
- Tugrul Mart, C. (2012). Developing Speaking Skills through Reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6), 91-96;
- Verhoeven, L., Reitsma, P., Siegel, L. S. 2011. Cognitive and linguistic factors in reading acquisition. *Reading and writing*, 24, 4, 387-394;
- Vladislavljević, S. (1991). *Disleksija i disgrafija* [Dyslexia and dysgraphia]. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
- Vučković, D. (2008). Nastava početnog čitanja i pisanja u reformisanoj osnovnoj školi. *Inovacije u nastavi*, 21(2), 82-93;
- Vučković, D. (2017). Poučavanje i usvajanje čitalačke pismenosti u mlađim razredima osnovne škole u Crnoj Gori. *Inovacije u nastavi*, XXX (2), 68–81;

- Vučković, D., & Dragić, Ž., (2020). Relation between phonological awareness and systematic literacy instruction: is conditionality one-way in consistent orthographies?. *Inovacije u nastavi*, XXXIII (3), 28-42;
- Vučković, D., i Dragić, Ž., (2020). Relation between phonological awareness and systematic literacy instruction: is conditionality one-way in consistent orthographies?. *Inovacije u nastavi*, XXXIII (3), 28-42;
- Vučković, M. (1993). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole* (3. izd.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.1>;
- Zorman, L. (1965). *Sposobnosti za učenje*. Beograd: Rad.

7. PRILOZI

Prilog 1.

Tekst za testiranje tihog čitanja:

Tajna divovskog zuba

Fosil je ostatak bilo kog bića ili biljke koja je živjela na Zemlji prije mnogo, mnogo godina. Ljudi već hiljadama godina nalaze fosile u stijenama i liticama i uz jezera. Danas znamo da neki od tih fosila pripadaju dinosaurusima.

Nekada davno, ljudi koji su nalazili velike fosile nijesu znali šta su oni zapravo. Neki su mislili da velike kosti pripadaju velikim životinjama koje su vidjeli, ili o kojima su čitali, poput nilskih konja ili slonova. Međutim, neke kosti bile su prevelike da bi pripadale i najvećem nilskom konju ili slonu. Te velike kosti navele su neke ljude da vjeruju u divove.

Prije više stotina godina, u Francuskoj, čovjek koji se zvao Bernard Palisi, koji je poznati lončar, dok je izrađivao svoje lonce, pronalazio je mnogo sićušnih fosila u glini. Proučio je fosile i zapisao da su oni ostatci živih bića. To nije bila nova ideja, ali je Bernard, takođe, napisao i da neka od tih stvorenja više ne žive na Zemlji, da su u potpunosti nestala, izumrla. Je li Bernard nagrađen za svoje otkriće? Ne! Zbog svojih je ideja zatvoren. Međutim, kako je vrijeme prolazilo, neki su ljudi postajali otvoreniji prema novim idejama o tome kako je svijet mogao izgledati davno prije. Tada, dvadesetih godina 19. vijeka, u Engleskoj je pronađen ogroman fosil zuba. Smatralo se da je Meri en Mantel, supruga stručnjaka za fosile Gideona Mantela, dok je šetala, vidjela nešto što je izgledalo kao ogroman kameni zub. Meri je znala da je veliki zub fosil, te ga je odnijela suprugu kako bi ga istražio. Kada je Gideon prvi put vidio zub, pomislio je da on pripada biljojedu, jer je bio pljosnat i imao je nabore. Zub je bio potrošen od žvakanja hrane. Bio je velik, gotovo kao slonov zub.

Gideon je procijenio da su komadići stijene zalijepljeni za zub vrlo stari. Znao je da je to vrsta stijene poput onih na kojima su nađeni fosili gmizavaca. Je li zub mogao pripadati divovskom gmizavcu, biljojedu koji je žvakao svoju hranu, vrsti gmizavca koja više ne živi na Zemlji? Gideon je zaista bio zbunjen velikim zubom. Ni jedan gmizavac, za kojega je znao, nije žvakao svoju hranu. Gmizavci svoju hranu gutaju i zbog toga njihovi zubi nijesu istrošeni. To je bila tajna. Gideon je odnio zub u muzej u Londonu i pokazao ga drugim

naučnicima. Niko se nije složio s Gideonom u mišljenju da bi to mogao biti zub divovskog gmizavca.

Gideon je pokušao da pronađe gmizavca koji je imao zub sličan divovskom zubu, ali dugo nije mogao ništa da pronađe. Međutim, jednog dana je upoznao naučnika koji je proučavao iguane. Iguana je veliki gmizavac, biljojed, koji živi u Srednjoj i Južnoj Americi. Može narasti skoro dva metra. Naučnik je Gideonu pokazao iguanin zub. Napokon! Postojao je zub živog gmizavca koji je ličio tajanstvenom zubu, samo što je fosil zuba bio puno, puno veći. Sada je Gideon vjerovao da je fosil zuba pripadao životinji koja je ličila iguani, samo što nije bila duga dva metra. Gideon je vjerovao da je duga trideset metara. Nazvao je to stvorenje iguanodon. To znači „iguanin zub”.

Gideon nije imao cijeli kostur iguanodona, ali je iz kostiju koje je skupljao godinama pokušao da otkrije kako bi on mogao izgledati. Smatrao je da kosti pokazuju kako je to stvorenje hodalo na sve četiri noge. Mislio je da je šiljata kost bila rog. Nacrtao je iguanodona s rogom na nosu. Međutim, mnogo godina kasnije, pronađeno je nekoliko cjelovitih kostura iguanodona. Bili su dugi svega devet metara. Kostu pokazuju da je ponekad hodao i na zadnjim nogama. Ono što je Gideon smatrao rogom na nosu, zapravo, je bio šiljak na palcu! Na osnovu tih otkrića naučnici su promijenili svoje ideje o tome kako je izgledao iguanodon.

Gideon Mantel je napravio nekoliko grešaka, ali je, istovremeno, došao i do važnog otkrića. Od one prve ideje, da fosil pripada gmizavcu biljojedu, proveo je mnogo godina prikupljajući činjenice i dokaze za svoje ideje. Oprezno postavljajući pretpostavke tokom istraživanja, Gideon je bio među prvima koji su pokazali da su nekad davno na zemlji živjeli divovski gmizavci i da su izumrli..

Godine 1842., naučnik po imenu Ričard Oven zaključio je da ti izumrli gmizavci treba da imaju svoje vlastito ime. Nazvao ih je Dinosauria. To znači „zastrašujuće veliki gušter”. Danas ih nazivamo dinosaurusi.

Prilog 2.

Test sa pitanjima:

1 Fosili su_____.

Ljudi ih pronalaze_____.

- 2 Šta je navelo ljude da vjeruju u divove?
- 3 Koja je bila nova ideja Bernarda Palisija?
- 4 Ko je pronašao fosil zuba?
 - a) Bernard Palisi
 - b) Gideon Mantel
 - c) Marry en Mantel
- 5 Šta je navelo Gidon Mantela na razmišljanje da zub ne pripada gmizavcu?
- 6 Zašto je Gideon odnio zub u muzej?
- 7 Pronađi i podvuci dio u tekstu koji govori o tome zašto je Gideonu bilo važno kada je vidio iguanin zub.
- 8 Na osnovu čega je Gideon zaključio kako izgleda iguanodon?
- 9 Navedi greške koje je Gideom napravio u vezi sa izgledom iguanodona.
- 10 Na osnovu čega su naučnici otkrili da je Gideon pogriješio u vezi sa izgledom iguanodona?
- 11 Kako je Ričard Oven nazvao izumrle gmizavce?

Prilog 3.

Neprijateljska pita

Ljeto je bilo savršeno sve dok se Miloš nije doselio u kuću odmah do moga najboljeg prijatelja Denisa. Taj mi se Miloš nije svidio. Priredio je zabavu i mene nije pozvao, ali jeste mog najboljeg prijatelja Denisa. Nikada prije nijesam imao neprijatelja, sve dok se Miloš nije doselio u komšiluk. Tata mi je rekao da je i on imao neprijatelje kad je bio dječak, ali je znao kako da ih se riješi. Izvukao stari komad papira iz svoje knjige s receptima. „Neprijateljska pita”, rekao je zadovoljno.

Možda se sada pitate šta je to neprijateljska pita. Tata je rekao da je recept toliko tajan da čak ni meni ne može da kaže. Molio sam ga da mi kaže bilo šta o njoj. „Reći ću ti samo ovo, Uroše”, rekao mi je, „neprijateljska pita je najbrži poznati način da se riješiš neprijatelja.” To me je navelo na razmišljanje. Koje ću sve odvratne stvari staviti u neprijateljsku pitu? Donio sam tati gliste i kamenčiće, ali mi ih je odmah vratio nazad.

Pošao sam da se igram. Cijelo vrijeme slušao sam zvukove koji su dolazili iz kuhinje. Pokušao sam da zamislim kako strašno smrdi neprijateljska pita, ali sam namirisao nešto

zaista ukusno. Kako mi se činilo, miris je dolazio iz naše kuhinje. Bio sam zbunjen. Otišao sam unutra da pitatam tatu što nije u redu; neprijateljska pita ne bi trebala mirisati ovako primamljivo. Ali tata je bio pametan: „Ako loše miriše, tvoj je neprijatelj nikada neće pojesti”, rekao je. Mogao sam pretpostaviti da je već prije pripremao ovu pitu.

Zazvonilo je zvono na šporetu. Tata je stavio rukavice i izvadio pitu iz rerne. Izgledala je sasvim dobra za jelo! Polako sam počeo shvatati. No, još uvijek nijesam bio siguran kako neprijateljska pita djeluje. Šta je tačno trebala da napravi neprijateljima? Možda im je od nje opadala kosa ili zaudarao dah. Pitao sam tatu, ali je on odbio da mi odgovori.

Dok se pita hladila, tata me uputio na moj zadatak: „Moraš da provedeš dan sa svojim neprijateljem kako bi ovo djelovalo. Još i gore, moraš biti ljubazan prema njemu. To nije lagano, ali je jedini način na koji neprijateljska pita može djelovati. Jesi li siguran da to želiš učiniti?” Naravno da sam bio siguran. Sve što sam trebao da uradim jeste da provedem jedan dan s Milošem i onda će on nestati iz moga života. Pošao sam biciklom do njegove kuće i pokucao na vrata. Kada je Miloš otvorio vrata, činio se iznenađenim. „Možeš li izaći da se igramo?” pitao sam ga. Izgledao je zbunjeno. „Idem pitati mamu”, rekao je. Vratio se sa patikama u rukama.

Vozili smo se biciklima neko vrijeme, a onda smo ručali i poslije otišli kod mene. Koliko god to zvučalo neobično, dobro sam se zabavljao sa svojim neprijateljem. Nijesam to mogao da kažem tati, jer se toliko trudio da napravi pitu.

U jednom trenutku, tata nas je pozvao da večeramo. Pripremio moje omiljeno jelo. Bilo je to i Miloševo omiljeno jelo! Možda Miloš, ipak, nije bio toliko loš. Počeo sam da razmišljam o tome da bismo možda trebali zaboraviti na neprijateljsku pitu. „Tata”, rekao sam, „lijepo je imati novog prijatelja.” Pokušavao sam mu reći da Miloš više nije bio moj neprijatelj, ali on se samo nasmijao. Mislim da je smatrao da se samo pretvaram.

Nakon večere tata je donio pitu. „Ooo!” rekao je Miloš, gledajući pitu. Uspaničio sam se. Nijesam htio da Miloš pojede neprijateljsku pitu! On je bio moj prijatelj! „Nemoj to jesti!” zaplakao sam. „Pokvareno je“ Miloš je zaustavio viljušku prije nego što ju je stavio u usta i čudno me pogledao. Osjetio sam olakšanje. Spasio sam mu život. „Ako je tako loše”, pitao je Miloš, „zašto je onda tvoj tata već pojeo pola?” Da, tata je jeo neprijateljsku pitu. „Jako dobro”, promrmljao je. Sjedio sam i gledao ih kako jedu. Ni jednom od njih nije ispadala kosa! Činilo se sigurnim, pa sam uzeo zalogaj. Bilo je ukusno!

Poslije dezerta Miloš me je pozvao da dođem kod njega. Što se tiče neprijateljske pite, još uvijek ne znam kako se priprema, još uvijek se pitam mrze li je neprijatelji, ili im od nje ispada kosa, ili smrdi dah. Ne znam hoću li ikada dobiti odgovor na to pitanje, jer sam upravo izgubio svoga najboljeg neprijatelja.

Prilog 4.

Pitanja u vezi sa tekstom „Neprijateljska pita“:

- 1. Kako se zove dječak koji priča priču?*
- 2. Zašto je Uroš smatrao Miloša neprijateljem?*
- 3. Ko i kako mu je pomogao da se riješi neprijatelja?*
- 4. Kako je Uroš zamišljao neprijateljsku pitu?*
- 5. Zašto je Uroš bio zbunjen kada je osjetio miris neprijateljske pite?*
- 6. Šta je Uroš trebao da uradi da bi pita djelovala?*
- 7. Kako se Uroš osjećao nakon dana provedenog sa svojim neprijateljem?*
- 8. Kako se Uroš osjećao nakon što je tata donio pitu? Kako bi ti odreagovao?*
- 9. Da li je Uroš izgubio svog neprijatelja?*
- 10. Kako, po tvom mišljenju, neprijateljska pita djeluje na neprijatelja?*

IZJAVA O POTVRĐIVANJU ORIGINALNOSTI MASTER RADA

(u skladu sa čl. 22 Zakona o akademskom integritetu)

Potpisana: _____ Elzana Seferović _____

(ime i prezime)

Broj indeksa: 750/18

Izjavljujem

pod krivičnom i materijalnom odgovornošću da je master rad pod naslovom:

_____ „Savladanost vrsta čitanja u petom razredu“ _____

moje originalno djelo.

U Podgorici, 19.01.2024. godine

Svojeručni potpis,
