



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET

MARIJA VUJIČIĆ

**RAZVOJ VJEŠTINE ČITANJA ĆIRILIČKOG PISMA U
TREĆEM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE**

MASTER RAD

Nikšić, 2022. godina



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET

**RAZVOJ VJEŠTINE ČITANJA ĆIRILIČKOG PISMA U
TREĆEM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE**

MASTER RAD

Studentkinja:

Marija Vujičić, 750/17

Mentorka:

Prof. dr Dijana Vučković

Nikšić, 2022. godina

PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Marija Vujičić

Datum i mjesto rođenja: 14. avgust 1997. godine, Nikšić

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: Razvoj vještine čitanja ćirilčkog pisma u trećem razredu osnovne škole

Fakultet na kojem je rad odbranjen: Filozofski fakultet u Nikšiću

UDK, OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

Datum prijave master rada: 18. april 2022. godine

Datum sjednice Vijeća univerzitetske jedinice na kojoj je prihvaćena tema: 25. maj 2022. godine, pod brojem 01/3-536/1

Mentor/ka: Prof. dr Dijana Vučković

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

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

Lektor:

Datum odbrane:

Zahvalnica

Prije svega, zahvaljujem se svojim roditeljima i bratu na uvijek bezrezervnoj podršci.

Veliku zahvalnost dugujem svojoj mentorki, uvaženoj prof. dr Dijani Vučković, koja me je srdačno prihvatila za kandidatkinju, te svojim komentarima, sugestijama i objašnjenjima olakšala izradu master rada i doprinijela njegovom kvalitetu.

Takođe se zahvaljujem i učiteljicama OŠ „Luka Simonović” u Nikšiću – Nataši Skakavac, Radmili Čehi i Mileniji Rajković na ustupljenom vremenu i časovima potrebnim za sprovođenje istraživanja, kao i njihovim učenicima koji su činili istraživački uzorak.

Rezime

Naučiti učenike da čitaju i pišu ključni je zadatak razredne nastave, pa stoga nastava početnog opismenjavanja zauzima glavno mjesto u ovom periodu školovanja. Sa pripremama za učenje čitanja i pisanja započinje se u prvom razredu osnovne škole, da bi se u drugom počelo sa učenjem ćirilice. U trećem razredu se usavršava ćirilica i paralelno uči latinica. Cilj istraživanja bio je da se opiše razvoj vještine čitanja, odnosno brzine, tačnosti, tečnosti i razumijevanja pročitano. Namjerni istraživački uzorak sačinjavalo je 76 učenika trećeg razreda. U istraživanju je primijenjena deskriptivna metoda i tehnika testiranja. Kao istraživački instrument upotrijebljen je test čitanja – ćirilički tekst sastavljen od sedam rečenica, kao i četiri pitanja za provjeru razumijevanja. Učenici su testirani individualno. Istraživanje je sprovedeno tokom tri perioda: krajem decembra, krajem marta i krajem školske 2021/2022. godine. Rezultati istraživanja su pokazali da se brzina, tačnost, tečnost i razumijevanje pri čitanju razvijaju progresivno tokom perioda u kojima su vršena mjerenja. Osim toga, rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika kada je u pitanju nivo razumijevanja u odnosu na pol učenika, kao i da ne postoji značajna povezanost između tečnosti čitanja i razumijevanja pročitano.

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

Abstract

Teaching students to read and write is a key task of initial teaching and therefore teaching of initial literacy takes the main place in this school period. Preparations for learning to read and write begin in the first grade of primary school, in order to start learning the Cyrillic alphabet in the second grade. In the third grade, the Cyrillic alphabet is improved and the Latin alphabet is studied at the same time. The aim of the research was to describe the development of reading skills – speed, accuracy, fluency and reading comprehension. The research sample consisted of 76 third-grade students. The descriptive method and testing technique were applied in the research. A reading test was used as a research instrument – a Cyrillic text composed of seven sentences, as well as four questions for checking comprehension. Students were tested individually. The research was conducted during three periods: at the end of December, at the end of March and at the end of study year 2021/2022. The results of the research showed that speed, accuracy, fluency and reading comprehension develop progressively during the periods. In addition, the results show that there is no statistically significant difference when it comes to the level of comprehension in relation to the gender of the students, and that there is no significant relationship between reading fluency and reading comprehension.

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

SADRŽAJ

UVOD.....	9
I TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA	11
1. ČITANJE.....	11
1.1. Definisanje čitanja	11
1.2. Značaj čitanja.....	12
1.3. Vrste čitanja	14
2. FAKTORI USPJEŠNOSTI ČITANJA	17
3. TEŠKOĆE U ČITANJU.....	21
4. OSNOVE ČITANJA.....	24
4.1. Čitanje kao fiziološka aktivnost.....	24
4.2. Psihološki procesi kao osnove čitanja.....	25
4.3. Lingvističke osnove čitanja	26
4.4. Čitanje iz ugla teorije informacija.....	28
5. NASTAVA POČETNOG ČITANJA I PISANJA	29
5.1. Prethodna ispitivanja.....	30
5.2. Pripremni period za učenje čitanja i pisanja.....	31
5.3. Učenje čitanja i pisanja.....	36
5.3.1. Redosljed učenja čitanja i pisanja	38
5.3.2. Metode u početnom opismenjavanju.....	40
5.3.3. Postupci obrade slova	43
5.4. Usavršavanje čitanja i pisanja	44
6. BRZINA ČITANJA	47
7. TEČNOST ČITANJA.....	50
8. RAZUMIJEVANJE PROČITANOG	52
II METODOLOŠKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA.....	55
1. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	55
1.1. Predmet istraživanja.....	55
1.2. Motiv i cilj istraživanja.....	56
1.3. Naučno-istraživačke hipoteze.....	56

1.4. Naučno-istraživačke varijable	57
1.5. Karakter i značaj istraživanja	58
1.6. Populacija i uzorak istraživanja	59
1.7. Naučno-istraživačke metode, tehnike i instrumenti.....	60
1.8. Opis procedure istraživanja.....	62
2. PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA	63
2.1. Obrada podataka i softver	63
2.2. Rezultati istraživanja.....	64
2.3. Brzina čitanja	66
2.4. Tačnost čitanja	71
2.5. Tečnost čitanja	74
2.6. Razumijevanje pročitano.....	77
2.7. Razumijevanje pročitano u odnosu na pol učenika	80
2.8. Odnos tečnosti i razumijevanja pročitano.....	81
3. DISKUSIJA	84
ZAKLJUČAK	86
LITERATURA	88

UVOD

Čitati nekada nije mogao svako. Učenje čitanja bilo je pristupačno samo djeci iz visokih, odabranih društvenih slojeva, a process opismenjavanja odvijao se veoma sporo (Stojanović & Purić, 2017). Danas je, međutim, dostupno svima. Jasno je da dijete koje ne zna da čita ne može uspješno rješavati zadatke iz matematike, prirode i društva i ostalih školskih predmeta. Bez savladanosti vještine čitanja nemoguće je normalno funkcionisati u svakodnevnom životu, budući da je čovjek okružen mnoštvom pisanih informacija i poruka, te mu ova vještina umnogome olakšava snalaženje. Samim tim, učenje čitanja i razumijevanje pročitanoog trebalo bi biti jedan od primarnih zadataka početnog školovanja i imperativ svakog društva.

Onima koji su čitanje savladali, ono se čini jednostavnom vještinom. Međutim, potrebno je dosta vježbanja i truda da bi se čitanje usavršilo, a smatra se da je malo ljudi koji ga savladaju u svim njegovim varijetetima (Milatović, 1990). Mada se dijete sa svijetom pismenosti susreće od ranog djetinjstva, u porodici, prvo pravo učenje čitanja započinje formalnim obrazovanjem. Nastava početnog čitanja (i pisanja) obuhvata prva tri razreda osnovne škole i tri perioda ili etape: pripreme za učenje čitanja i pisanja, učenje čitanja i pisanja, te uvježbavanje i usavršavanje čitanja i pisanja (Milatović, 2005).

Kako će se razvijati vještina čitanja zavisi od mnogih faktora. Osim kvaliteta nastave početnog čitanja, veoma su značajni i: stručnost i angažovanost učitelja, motivisanost i zainteresovanost učenika, kognitivni i perceptivni faktori, podsticajno okruženje i drugi (Milutinović & Vučković, 2017).

Ćirilica je prvo pismo koje se uči u crnogorskim osnovnim školama. Međutim, nema puno dostupnih istraživanja koja proučavaju konkretno čitanje ćirilice. Stoga, u želji da joj se posveti pažnja, opredjelili smo se za datu temu. Takođe, inspiracija proističe i iz svjesnosti o nemjerljivoj važnosti čitanja za obrazovanje i život uopšte, ali i iz ličnih afiniteta i naklonjenosti prema ovoj oblasti.

U prvom dijelu rada analizirane su osnovne teorijske postavke na kojima se temelji sprovedeno istraživanje, sa kritičkim osvrtom na polazišta drugih autora i istraživača. Dakle,

opisano je čitanje i njegov razvoj, faktori koji utiču na uspješnost čitanja, moguće teškoće u čitanju, osnove čitanja, karakteristike nastave početnog čitanja i pisanja, te komponente efikasnog čitanja. Zatim je, u drugom dijelu rada, elaboriran problem i predmet istraživanja, definisani cilj i zadaci istraživanja, formulisane naučno-istraživačke hipoteze i varijable, objašnjen karakter i značaj istraživanja, opisan uzorak istraživanja, navedene i ukratko objašnjene naučno-istraživačke metode, tehnike i instrumenti. Nakon toga prikazani su, interpretirani i prodiskutovani rezultati istraživanja, da bi se na osnovu svega navedenog, na samom kraju rada izveo zaključak.

I TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

1. ČITANJE

1.1. Definisane čitanja

Čitanju, a sa njim i pisanju, veliku pažnju posvetio je UNESCO, budući da je o nastavi čitanja i pisanja objavio veliki broj knjiga, čime su se čitanje i pisanje našli u sferi interesovanja brojnih naučnika, a data oblast unaprijeđena novom literaturom i oblicima rad (Milatović, 2005). Ovoj vještini se u kontekstu opismenjavanja posvećuje velika pažnja, pa je uvijek aktuelna i interesantna tema za naučno-istraživački rad (Milutinović & Vučković, 2017). Čitanje i njegov razvoj predmet su istraživanja brojnih metodičara, praktičara i psihologa (Čudina-Obradović, 2014; Milatović, 2005; Milutinović & Vučković, 2017; Stanić & Jelača, 2017), odnosno, ono zahtijeva interdisciplinarni pristup – iz ugla pedagogije i metodike, ali i psihologije, (psiho)lingvistike, teorije književnosti i slično (Kuvač-Levačić, 2013). Ipak, najveći broj istraživanja o razvoju čitalačke vještine dolazi sa engleskog govornog područja, a ona pokazuju koliko je učenje čitanja zapravo složeno (Čudina-Obradović, 2014).

Autori različito definišu čitanje. Jednostavno rečeno, čitanje predstavlja interpretaciju napisane poruke (Tugrul Mart, 2012). Međutim, „čitanje nije samo dešifrovanje napisanog, njegova tačna i tečna artikulacija. Ono podrazumijeva razumijevanje pročitano, to jest mogućnost čitaoca da logički saopšti o čemu tekst govori i na koji način to čini” (Vučković, 2017: 69). Kobola (1980) ističe da čitanje podrazumijeva uviđanje smisla napisanih riječi i stvaranje veze između onoga što je napisano i usmenog govora (Kobola, 1980). Proces čitanja ne obuhvata samo interakciju između čitaoca i teksta i dešifrovanje napisanih simbola, već čitalac razmišlja o tome što čita – njegovom značenju, smislu, povezanosti sa onim što je već pročitao i već zna (Alderson, 2000). Čitanje je istovremeno i znanje i vještina i navika, s tim da u fazi učenja glasova predstavlja

znanje, u fazi uvježbavanja najviše je vještina, dok navika postaje onda kada se kod djeteta javi svakodnevna potreba za knjigom (Vučković, 1993).

Jedan od prvih uslova da se nauči čitanje jeste poznavanje koda, odnosno pisma za grafičko zapisivanje jezika kojim se govori (Bloomert, 2010). Kada nauči koje slovo pripada kojem glasu, to jest kada savlada šifre koje koristi njegovo pismo, dijete počinje dešifrovati (Čudina-Obradović, 2000). Pored toga, dijete treba da usvoji standardni izgovor glasova, riječi i rečenica i uvježbavanjem se osposobi da sintetizuje slova u riječi, a riječi u rečenice (Milatović, 1990).

Čitanje nije sposobnost koja je čovjeku urođena, niti se ono može nučiti posmatrajući nekoga kako čita, već, uporedo sa pisanjem, predstavlja najkompleksniju jezičku djelatnost (Peti-Stanić, 2019). Vještina čitanja razvija se tokom cijelog života, a počev već od dvije i po ili tri godine, kada kod djeteta počne da se razvija svijest o pisanom jeziku (Čudina-Obradović, 2003). Kako će teći razvoj čitanja, u početku je umnogome determinisano sazrijevanjem, a kasnije važan faktor postaje vježbanje, odnosno svakodnevno čitanje školskih i drugih štiva i tekstova (Dragić & Jorgić, 2019). Vježbanjem se proces čitanja poboljšava i automatizuje, riječi se brže raspoznavaju i potrebno je samo da čitalac razumije njihovu osnovnu svrhu, poentu i da oformi vlastito mišljenje. Treba dosta kontinuiranog vježbanja čitanja da se rječnik i sposobnost dekodiranja izgrade do nivoa koji će čitaocu omogućiti da razmišlja o onome što čita i donosi zaključke (Mladenović, 2018).

1.2. Značaj čitanja

Imajući u vidu da je čitanje jedinstvena sposobnost kojom je čovjek prevazišao svoje biološke predispozicije, te oblikovao društvo utemeljeno na pismenosti, neosporan je značaj čitanja za razvoj civilizacije (Peti-Stanić, 2019).

Deklaracije o ljudskim pravima naglašavaju pravo na obrazovanje, u kojem je sadržano i pravo na pismenost, kao jedno od osnovnih ljudskih prava (Popović, 2014). Akcenat je na

funkcionalnoj pismenosti, razumijevanju, kritičkom vrednovanju i implementaciji pročitano (Radonić & Stričević, 2009). Dakle, čitanje je temeljna komponenta čitalačke pismenosti. Pored toga, ni ostale vrste pismenosti, kao što je na primjer danas dominantna digitalna pismenost, ne mogu se razvijati bez, makar u osnovama, razvijene vještine čitanja (Nikčević-Milković & Brala-Mudrovčić, 2018).

Sa čitanjem se djeca susreću još od ranog djetinjstva, kada im roditelji čitaju slikovnice i priče, a time se podstiče kognitivni razvoj djeteta i razvoj pretčitalačkih vještina (Pergar & Karadža, 2019), doprinosi se razvoju govora, rječnika i mišljenja, poboljšava se sposobnost slušanja, utiče se na pažnju (Radonić & Stričević, 2009). Čitanje doprinosi formiranju i poboljšanju ličnosti pojedinca, budući da je povezano sa njegovim ukusom, afinitetima i čitalačkom kulturom (Kasapović, 2009). Smatra se da „čitanje djeluje na um i srce, razvija maštu, jača volju i karakter” (Maksimović, 1965: 141).

Kako ističe Milatović (2005) čitanje je ključna aktivnost u čovjekovom životu, a s obzirom da je on okružen pisanim i štampanim simbolima, može se snaći samo pomoću čitanja. Učeći da čita, učenik obogaćuje svoj kulturni život, uzdiže se na opšteobrazobnom nivou, razvija naklonost prema knjizi (Milatović, 2011) i shvata da je čitanje egzistencijalna potreba (Milutinović & Vučković, 2017). Kao jedna od bazičnih komponenti jezika, čitanje je ključno sredstvo cjeloživotnog učenja, sticanja novih znanja i vještina, prikupljanja informacija iz časopisa, knjiga, sa televizije, interneta... Ono, između ostalog, treba da pripremi učenike da odgovore društvenim i tehnološkim promjenama dvadeset prvog vijeka (Chalukya, 2021).

Razvoj vještine čitanja najvažniji je zadatak početnog školovanja – od njega zavisi akademski uspjeh iz svih školskih predmeta, tokom cijelog školovanja (Nikčević-Milković & Jerković, 2015; Vučković, 2017), jer onaj „tko zna čitati, može i zna učiti” (Rosandić, 2005: 175). Dakle, čitanje je i osnovno sredstvo obrazovanja, odnosno ključna predispozicija za sticanje znanja, umijeća iz svih predmeta u školi (Vučković, 1993), pa se zato sve češće koristi termin *čitanje za učenje*, to jest *učenje čitanjem* (Vučković, 2017).

1.3. Vrste čitanja

Autori razlikuju više vrsta čitanja. Dvije osnovne vrste jesu čitanje naglas (glasno čitanje) i čitanje u sebi, to jest tiho čitanje, a rad na njihovom razvoju nameću obrazovno-vaspitni ciljevi i zadaci u mlađim razredima osnovne škole (Nikolić, 1988).

Nikolić (1988) navodi da je prva vrsta čitanja zapravo ščitavanje, o ono podrazumijeva dugo, otegnuto izgovaranje glasova u riječi koja se čita, pri čemu se svaki glas sliva sa sljedećim i tako redom (Milatović, 2005). Otezanje svakog glasa jednako traje, a posljedni se izgovara normalnim trajanjem – na primjer riječ *Mira* bi zvučala ovako: *Mmmiiirrrra* (Govedarica, 2002). Ščitavanje vremenom teče prirodnijim tempom i postepeno se počinje tečno glasno čitati (Milutinović & Vučković).

Čitanje naglas, kako mu i samo ime kaže, podrazumijeva glasno i individualno čitanje određenog teksta/rečenice (Milatović, 1990). Čitanjem naglas se znakovi pisanog jezika prenose u govorni sistem znakova. U metodičkom smislu, od glasnog čitanja se očekuje: razumljivost, tačnost, izražajnost i didaktička svrsishodnost, a kod početnog čitanja posebnu pažnju treba obratiti na pravilnu artikulaciju glasova i riječi (Rosandić, 2005). Čitanje naglas je zahtjevan zadatak učenicima na početku školovanja, ali i mnogostruko koristan – pored praćenja prepoznavanja slova i njihovog pravilnog pretvaranja u glasove, omogućava i razvoj i uvježbavanje dikcije, intonacije i pravilnog izgovora, što je posebno značajno za kasnije savladavanje interpretativnog čitanja (Vučković, 1993).

Nakon što savladaju čitanje naglas, učenici postupno usvajaju čitanje u sebi. Ovo čitanje podrazumijeva percipiranje riječi na mentalnom planu, bez izgovaranja. U početku učenici ne mogu čitati potpuno tiho, već mrmljanjem oglašavaju ono što čitaju. Vremenom mrmljanje postaje sve tiše i to je znak razvoja tihog čitanja (Milutinović & Vučković). Osim toga, prelazak sa glasnog na tiho čitanje može biti karakterističan i po: poluglasnom čitanju, glasnom i tihom šapatu, pomjeranju usana, vibraciji glasnih žica bez glasa (Wright et al., prema Čudina-Obradović, 2014). Preporučljivo je tiho čitanje započeti na kraćim rečenicama i tekstovima, a učenike ne opterećivati istraživačkim pitanjima i zadacima, jer bi to dodatno otežavalo ovaj kompleksni proces (Vučković,

1993). Dobro je vježbati ga svakodnevno po petnaest ili trideset minuta, tiho čitajući zanimljiv i ne previše zahtjevan tekst (Čudina-Obradović, 2000).

Osim ovih, u literaturi se čitanje diferencira na još neke vrste, pa se tako može govoriti o: logičkom, selektivnom, istraživačkom, anticipacijskom, horskom, kritičkom, interpretativnom i čitanju po ulogama (Milutinović & Vučković, 2017; Rosandić, 2005).

Logičko čitanje se vježbanjem razvija ka interpretativnom čitanju. Ovakvo čitanje se usklađuje sa logičkom strukturom teksta i logičkim iskazivanjem emocija i misli (Dragić & Jorgić, 2019). Temelji se na razumijevanju, a bez shvatanja predmetnog ili prenesenog značenja teksta, ne može biti ni logičkog čitanja (Vučković, 1993).

Selektivno čitanje nalik je istraživačkom čitanju. Razlika je u tome što se selektivno čitanje odnosi na pronalaženje zadatih podataka u tekstu, na primjer najfrekventnijeg slova, najduže/najkraće riječi i slično, a istraživačko čitanje sa zahtjevnijim pitanjima se najčešće primjenjuje prilikom čitanja i analize teksta (Milutinović & Vučković, 2017).

Pod istraživačkim čitanjem podrazumijeva se da učenici sami istražuju, pronalaze zadate informacije, tragaju za odgovorima na postavljena pitanja i zadatke i prave bilješke. Istraživačka pitanja mogu djelovati stimulatивно na učenike, pri čemu uvijek treba uvažavati princip postupnosti – od lakših i jednostavnijih ka težim i složenijim istraživačkim pitanjima i zadacima (Soče, 2010). Ta vrsta čitanja definiše se i kao „provjeravanje sposobnosti literarne percepcije” (Rosandić, 2005). Istraživačkim čitanjem učenici razmišljaju o književnom djelu i spremaju se da svoja razmišljanja i zaključke argumentovano objašnjavaju (Nikolić, 1987, prema Dragić & Jorgić, 2019). Uglavnom se odnosi na čitanje lektire i tekstova koje učenici samostalno kod kuće čitaju (Vučković, 1993).

Anticipacijsko čitanje ili čitanje sa predviđanjem odnosi se na to da učenici na osnovu naslova i nekih osnovnih informacija o tekstu pokušaju da procijene o čemu se u njemu radi. Za ovu vrstu čitanja idealni su duži tekstovi koji se mogu čitati u nastavcima (Milutinović & Vučković, 2017). Anticipacijskim čitanjem se provocira učenička radoznalost i učenici se motivišu da aktivno i pažljivo slušaju, što će svakako doprinijeti i boljem razumijevanju pročitanoog teksta (Dvornik, 2014). Predviđanja učenika se ne moraju i ne trebaju u potpunosti ispuniti, jer baš ono

što nijesu predvidjeli i što ih je iznenadilo doprinosi estetskoj vrijednosti i inovativnosti djela (Vučković, 2010).

Horsko čitanje pogodno je organizovati kada se počinje sa učenjem čitanja, kako bi se, učenicima kojima je to potrebno, pomoglo da prepoznaju osnovne tehnike čitanja, tempo, ritam, intonaciju i dikciju (Milutinović & Vučković, 2017). Njime se na čitanje podstiču slabiji čitači i stidniji učenici, a u nastavi ga ne treba previše forsirati iz razloga što je nemoguće utvrditi ko od učenika čita dobro, a ko ne (Govedarica, 2002).

Kritičko čitanje obuhvata analizu, sintezu i generalizaciju, te na osnovu toga izvođenje sudova, zaključaka i ocjena o onome što se čita (Rosandić, 2005). Kritičko čitanje obezbjeđuje argumentovano, objektivno i bez predrasuda procjenjivanje čitanog teksta. Ono obuhvata: razumijevanje suštine i poruke koju tekst nosi, sagledavanje dokaza koji potkrepljuju tu poruku i procjenu autorove perspektive (Jurčić, Fejos, Dinić & Čupić, 2010).

Interpretativno (izražajno, estetsko) čitanje predstavlja najviši nivo glasnog čitanja tekstova, a obuhvata:

- pravilnu i razgovijetnu artikulaciju,
- prirodan ritam i tempo čitanja,
- prilagođavanje jačine glasa tekstu koji se čita,
- ispravno akcentovanje,
- gramatičko, logičko i psihološko pauziranje i
- intonaciono nijansiranje – podešavanje visine i boje glasa (Vučković, 1993).

Čitanje po ulogama stvaralačka je aktivnost učenika koja od njih zahtijeva da se užive u radnju teksta i poistovijete sa likovima, u cilju oživljavanja teksta ličnim misaonim i emocionalnim karakteristikama. Osim na časovima obrade dramskih tekstova, može se organizovati i u nastavi proze i epske poezije, a rijetko kad i prilikom obrade lirske poezije (Rosandić, 2005). Može biti i takmičarskog karaktera, čime se učenici dodatno motivišu (Milutinović & Vučković, 2017).

2. FAKTORI USPJEŠNOSTI ČITANJA

Razvoj vještine čitanja determinisan je mnogim faktorima. Čudina-Obradović (2014) navodi da značajan uticaj na čitanje i učenje čitanja ostvaruju unutrašnji faktori, među koje spada genska funkcija i očuvanost građe i funkcije nervnih puteva. Naime, istraživanja neuronauke pokazuju da postoje mnogi geni, čija je pravilna funkcija neophodna za usvajanje čitanja i pisanja. Kada je u pitanju očuvanost građe i funkcije nervnih puteva, to podrazumijeva da u čovjekovom mozgu postoje djelovi nervnog sistema koji su odgovorni za čitanje. Četiri za čitanje najvažnija moždana područja, od kojih tri pripadaju lijevoj, a jedno desnoj hemisferi mozga, su:

- Brokovo područje – nalazi se u prednjem dijelu moga i zaduženo je za produkciju govora;
- Vernikeovo područje – pripada srednjem dijelu mozga i odgovorno je za razumijevanje govora;
- Dežerinovo područje – smješteno je u zadnjem dijelu lijeve hemisfere i omogućava prepoznavanje cjelovitih riječi pri čitanju;
- fuziformni girus – područje desne moždane hemisfere, koje ima značajnu ulogu u vizuelnom prepoznavanju oblika riječi (Čudina-Obradović, 2014).

Moždano područje koje se posebno aktivira tokom čitanja jeste područje "poštanskog sandučića", smješteno u trideset sedmom Brodmannovom području, a koje omogućava prepoznavanje vizuelnih nadražaja. Vremenom je ljudski mozak razvio sposobnost da vizuelnu predstavu predmeta preoblikuje u sposobnost čitanja znakova, neophodnih za dešifrovanje slova, odnosno riječi i rečenica (Peti-Stanić, 2019).

Rana istraživanja pismenosti su identifikovala dvije grupe faktora koji determinišu razvoj ranih vještina pismenosti. Prva grupa faktora odnosi se na predškolsko obrazovanje, u okviru kojeg djeca stiču lingvističko znanje. Lingvističko znanje, koje služi ranoj pismenosti i predviđa kasniji uspjeh u čitanju, obuhvata zapravo fonološke vještine i procese – fonološku svjesnost i znanje o pismu. Druga grupa odnosi se na spoljašnje faktore, posebno djetetovo kućno okruženje i podsticaje koje dobija od svojih roditelja (Kuvač-Kraljević, Lenček & Matešić, 2019). Faktori bez

kojih je nemoguće savladati početno čitanje su: fonološka, fonemska i fonografička svjesnost, kao i tečnost čitanja (*Poučavanje čitanja u Europi*, 2011).

Fonološka svjesnost podrazumijeva „prepoznavanje, stvaranje i baratanje manjim dijelovima od riječi i očituje se kroz npr. prepoznavanje riječi koje se rimuju, prebrojavanje slogova, odvajanje početka riječi od kraja, te izdvajanje glasova u riječi” (Ivšac Pavliša & Lenček, 2011: 2). Fonološka svjesnost razvija se postepeno, počev od 2. godine djetetovog života, dok sluša govor i čitanje priča, pa dalje u školskom periodu, kroz upotrebu slova i govorne igre. Brojne su aktivnosti koje mogu podstaći razvoj fonološke svjesnosti kod djece: prepoznavanje rime, prepoznavanje glasa, brojanje glasova, izostavljanje glasova, zamjena glasova i druge (Čudina-Obradović, 2000), a vrlo je moguće da će djeca kod koje fonološka svjesnost nije razvijena biti loši čitači (Kolić-Vehovec, 2003).

Osim fonološke, i fonemska svjesnost bitan je prediktor usvojenosti čitanja (Vuksanović, Jovanović & Avramović-Ilić, 2008). Dakle, treba napraviti razliku između fonološke i fonemske svjesnosti. Fonemska je svjesnost jedan od segmenata fonološke svjesnosti, a odnosi se na svijest o tome da djelovi manji od slogova sačinjavaju riječi, odnosno da su riječi sačinjene od glasova i obrnuto – skup pojedinih glasova čini riječ (Ivšac Pavliša & Lenček, 2011).

Fonografička svjesnost ili grafofoničko znanje odnosi se na razumijevanje veza između grafema (slova) i fonema (glasova), odnosno shvatanje glasovno-slovne korespondentnosti (*Poučavanje čitanja u Europi*, 2011), a razvija se na uzrastu od šest do sedam godina, kod dosta djece i ranije (Čudina-Obradović, 2003).

Kako će se razvijati vještina čitanja, zavisi i od kognitivnih faktora. Prema Milutinović & Vučković (2017) ima istraživača koji zastupaju mišljenje da koeficijent inteligencije pozitivno korelira sa kvalitetom čitanja, to jest da su djeca koja imaju nadprosječni IQ bolji i uspješniji čitači. Međutim, to treba posmatrati sa rezervom, budući da visok IQ ne znači nužno i uspjeh u bilo kojoj sferi, pa tako ni u čitanju. Isto tako, istraživanje sprovedeno od strane Kotrla-Topić, Latković i Stojaković (2017) pokazuje povezanost intelekta sa čitanjem fikcije i uživanjem u čitanju knjiga, kao i da čitalačke navike zavise i od osobina ličnosti.

Kada su u pitanju kognitivni faktori, ne treba zanemariti ni dugoročnu memoriju, smještenu u kori velikog mozga, u kojoj je uskladišteno cjelokupno čovjekovo znanje (Kostić, 2010, prema

Milutinović & Vučković, 2017). Prilikom čitanja teksta, pročitano se zadržava u radnom pamćenju i dovodi u vezu sa već sačuvanim informacijama i prethodnim znanjem (Kolić-Vehovec, 2013).

Na kvalitet čitanja utiču i perceptivni faktori. Oni su uslovljeni čitaocem, odnosno njegovom čulnom prijemčivošću i uvježbanošću, od čega zavisi to kako će on vizuelno i auditivno razlikovati grafeme i foneme. Sa druge strane, ne treba izuzeti ni faktore koji potiču od oblikovanja teksta i njegove čitljivosti, kao što su: dužina i širina reda, prored, dužina riječi i rečenica, zastupljenost nepoznatih riječi, kontrast između boje papira i boje slova i slično (Milutinović & Vučković, 2017). Karakteristike koje se odnose na način tehničkog oblikovanja i obrade teksta ne mora biti presudno, ali će umnogome olakšati čitanje (Milatović, 2005).

Moguće je govoriti i o psihološkim mjerama čitljivosti. Naime, Stanković (1981) navodi sljedeće:

- veća čitljivost teksta doprinosi bržem čitanju,
- do regresivnih pokreta očiju (unazad kroz tekst) dolazi usljed slabe čitljivosti slova,
- čitljivost slova uslovljena je i jačinom svjetlosti, pa su tako čitljivija ona slova koja se i pri slaboj svjetlosti jasno čitaju,
- na čitljivost slova utiče i boja slova i pozadine – smatra se da je čitanje lakše ukoliko su crna slova na bijelom papiru, to jest podlozi,
- sitnija slova se, kako pokazuju neka istraživanja, brže čitaju od krupnijih (prema Milatović, 2005).

Uspjeh u čitanju proizvod je motivacije i zainteresovanosti, stavova prema čitanju, te psihosocijalnih faktora, odnosno bogatstva i kvaliteta podsticaja iz djetetovog okruženja (Peti-Stanić, 2019). Motivacija je snažan pogon koji će učenika podstaći da čita. Drugim riječima, učenici koji su snažno motivisani da čitaju, dosta vremena će provoditi u čitanju, dok će oni kojima motivacije nedostaje, izbjegavati ovu aktivnost (Guthrie, Wigfield & VonSecker, 2000). Šireći svoja iskustva u čitanju i povećavajući razumijevanje pročitnog, te čitajući često i u slobodno vrijeme, u školi i van nje, učenik biva sve motivisaniji za čitanje (*Poučavanje čitanja u Europi, 2011*) Motivacija za čitanje obuhvata mentalnu spremnost, volju i ubjeđenja pojedinca da se bavi čitanjem, što će reći da je ona višedimenzionalna kategorija na koju utiču brojni faktori (Guthrie et al., 2006). Tako razlikujemo:

- intrinzičnu (unutrašnju motivaciju) – uživanje u sadržaju teksta, humoru, usavršavanju vještine čitanja, radoznalost i traganje za određenim informacijama;
- ekstrinzičnu (spoljašnju) motivaciju – čitanje za ocjenu, takmičenje sa drugima i slično;
- motivacija iz želje za priznanjem od strane roditelja/učitelja i
- nemotivisanost – izbjegavanje čitanja, izgovori da je tekst težak, a sadržaj nerazumljiv (Watkins & Coffey, 2004, prema Čudina-Obradović, 2014).

Na kvalitet čitanja utiču i sociokulturni faktori. Za razliku od odraslog čovjeka, koji znanje stiče uz pomoć inteligencije, dijete ga „asimiluje čitavom svojom psihom”, i tako prihvatajući utiske koji prodiru u njegov „upijajući um” igrajući se i živeći uči jezik (Montesori, 2006: 57). Zato je stimulativno okruženje veoma bitno za učenje čitanja. Knjiga je neodvojiv dio djetetovog svijeta još od ranih dana – prvo kao igračka, a vremenom i kao izvor informisanja i zadovoljstva (Milutinović & Vučković, 2017). Sa svijetom pismenosti dijete se sureće još sa dvije i po ili tri godine, slušajući roditelje kako mu čitaju slikovnice i priče (Čudina-Obradović, 2003). kontinuirano čitanje djetetu, uz obostani osjećaj zadovoljstva, doprinijeće tome da takvo čitanje postane njegova svakodnevna potreba. Međutim, kako bi se, osim afiniteta prema knjizi, razvila i vještina čitanja i djetetove govorne sposobnosti, bitno je da se ono aktivno uključi, i to tako što će se sa njim razgovarati o pročitanoj, kupovati mu knjige, izgrađivati naviku čitanja (Kasapović, 2009).

Dakle, roditelji su ti koji djeci služe kao primjer da je pisana riječ izvor znanja, obavještenja, zabave, upozorenja...Oni na praktičnim primjerima uče dijete da čitanjem može: saznati razne zanimljive stvari iz novina, naučiti da pravi kolač kada pročita recept, vidjeti kakvo ga vrijeme očekuje, provjeriti radno vrijeme igraonice i slično (Čudina-Obradović, 2003).

Osim porodičnog okruženja, ne manje važan je i vrtić, u kojem se redovnim čitanjem sa djecom i raznovrsnim aktivnostima podstiče razvoj pretčitalačkih vještina i ljubav prema knjizi, a sve to u saradnji sa roditeljima i lokalnom bibliotekom (Pergar & Karadža, 2019). Dalje se, kroz formalno obrazovanje, usvaja i usavršava vještina čitanja.

3. TEŠKOĆE U ČITANJU

Veliki broj učenika čitanje usvaja bez posebnih poteškoća. Međutim, ima i onih koji sa čitanjem imaju određenih problema, a ako ga do svoje osme ili devete godine učenici u cjelosti ne usvoje, vjerovatno će se problemi nastaviti i kada odrastu (Čudina-Obradović, 2003). Habib (2000) navodi da 5–10% učenika, i pored očuvanih intelektualnih sposobnosti, ne uspije da savlada čitanje (prema Buljubašić-Kuzmanović & Kelić, 2012).

Savladvanje čitanja, čak i učenicima sa iznadprosječnim sposobnostima, predstavlja složen i naporan zadatak. U fazi početnog čitanja učenici mogu prolaziti kroz određene procese koji ne moraju nužno predstavljati indikatore poremećaja u čitanju. Međutim, učitelj o njima mora posebno voditi računa, budući da mogu značajno ugroziti napredovanje čitanja kod učenika. Neki od tih procesa su:

- sricanje u sebi, kojim neki učenici mijenjaju ščitavanje, ukoliko im je teško i nedovoljno jasno;
- poluglas prilikom rastavljanja riječi na glasove (na primjer riječ *baba* bi zvučala *be a be a*), koji ako se čuje može negativno uticati na čitanje ščitavanjem;
- subvokalizacija, odnosno mrmljanje tokom čitanja u sebi, koja se javlja u fazi prelaska na tiho čitanje,
- učeničko fokusiranje na tehniku čitanja, bez pretjeranog razmišljanja o sadržaju (Milutinović & Vučković, 2017).

U teoriji i praksi susreću se različite greške koje učenici prave u početnom čitanju, a neke od njih su: nepravilna artikulacija glasova (posebno c, č, ć, đ, dž, h, r), zamuckivanje u čitanju, ponavljanje ili izostavljanje određenih glasova/riječi, dodavanje glasova koji nijesu prisutni u riječima koje se čitaju, "isjeckano" čitanje, preglasno ili veoma tiho čitanje (Govedarica, 2002). Osim ovih, Milatović (2005) navodi i: mijenjanje slova koja slično izgledaju, uticaj dijalekatskih karakteristika na čitanje, nepravilna intonacija i dikcija, pretjerano brzo/sporo čitanje i slične greške. Sve se ove greške mogu javljati kako u fazi učenja, tako i u fazi uvježbavanja čitanja. Bitno je da ih nastavnik uoči, te da pravovremeno djeluje u cilju njihovog korigovanja (Bandović, 2020).

Nastavnici se u praksi često nalaze pred izazovima koje donosi rad sa djecom sa određenim poteškoćama u učenju. Među tim poteškoćama najfrekventnije su one u čitanju i pisanju – Svjetska zdravstvena organizacija navodi 60–80% poteškoća u učenju čine upravo ove u čitanju i pisanju (Milankov, 2016). Teškoće u čitanju i pisanju mogu se izolovano manifestovati, međutim, vrlo često se javljaju zajedno (Milić et al., 2017). Pod teškoćama u čitanju podrazumijeva se značajno odstupanje stvarne od očekivane vještine čitanja u odnosu na mentalni uzrast (Marić, Peruničić, Gavranović & Milić, n.d.).

Najprisutniji poremećaji u čitanju su: legastenija – loše čitanje; disleksija, odnosno poremećaj čitanja i aleksija ili skoro potpuna nemogućnost čitanja (Milutinović & Vučković, 2017). Ovi poremećaji očitavaju se u značajnom disbalansu između stvarnog i očekivanog stadijuma čitanja u odnosu na uzrast (Milić et al., 2017).

Legastenija predstavlja „otežano nepotpuno naučeno čitanje uprkos uloženom trudu” (Kobola, 1980: 162). Legastenija se može manifestovati kao:

- laka legastenija – učenik netačno čita do 10% riječi,
- srednja legastenija – učenik griješi u čitanju do 20% riječi i
- teška legastenija – učenik netačno čita do 40% riječi (Dragić & Jorgić, 2019).

Prema Šakotić (2006) 15–20% populacije ima poteškoće sa čitanjem, a od toga čak 85% disleksiju. Disleksija i aleksija manifestuju se kroz neprepoznavanje slova, nemogućnost povezivanja slova/glasova u riječi, zamjenu ortografski sličnih slova, čitanje u kontra pravcu (Vučković, 1993), dodavanj/izosavljanje ili inverziju pojedinih glasova i slogova (Brunswick, 2005, prema Buljbašić-Kuzmanović & Kelić, 2012), pravopisne smetnje i nerazumijevanje pročitnog (Milankov, 2016). U prošlosti je disleksija nazivana *sljepoćom za riječi* zbog ustaljenog mišljenja da je izazvana nedostatkom vizuelne percepcije, pa je zbog toga u njenom sprečavanju i tretmanu akcenat bio na razvoju vidnih sposobnosti. Smatralo se i da do disleksije dolazi zbog neadekvatnog funkcionisanja slušnog aparata, no i te teorije su odbačene. Konačno, danas je jasno da je problem djece sa disleksijom zapravo u tome da u svijesti obrade vidne i slušne podatke (Čudina-Obradović, 2003). Disleksija je, dakle, kognitivne prirode, a osim toga može biti i nasljedna (Šakotić, 2016).

Zanimljivo je to da sve osobe sa disleksijom posjeduju određene sposobnosti koje im mogu pomoću u razvoju talenata i darovitosti, kao što su: sposobnost mozga da mijenja i stvara percepcije, razmišljanje u slikama, oštroumnost i intuitivnost...Ukoliko se ove sposobnosti prepoznaju i ne potisnu, razviće se inteligencija veća od prosječne ili izuzetno kreativne sposobnosti. Tako se, na primjer, kod Ajnštajna (Albert Einstein) razvio dar za fiziku, a kod Diznija (Walt Disney) za filmsku umjetnost (Davis & Braun, 2001).

Kada je u pitanju prisustvo disleksije u odnosu na pol učenika, podaci variraju u zavisnosti od metoda istraživanja. Ipak, u literaturi se uglavnom nailazi na podatke da je disleksija zastupljenija kod dječaka nego kod djevojčica (Milankov, 2016; Šakotić, 2016).

U cilju efikasnog otklanjanja teškoća u čitanju veoma je važna rehabilitacija. Sa njom se mora početi odmah po primjećivanju simptoma koji upuću na potencijalnu teškoću. Ona podrazumijeva i individualan, svakodnevni rad sa učenicom i praćenje njegovog napredovanja (Čudina-Obradović, 2000). Kako bi otklonio ili makar olakšao učenikovu teškoću, nastavnikova je profesionalna i moralna obaveza da učini sve što je u njegovoj moći. U tom smislu od njega se očekuje da: ostvari i održava dobru saradnju sa roditeljima, obezbijedni normalno funkcionisanje i socijalizaciju tog učenika u odjeljenju, zadobije naklonost i povjerenje učenika, te izvrši pravilan odabir vježbi kojima će djelovati na ublažavanje učenikove teškoće (Vučković, 1993).

Postoje i određene preporuke kojih se nastavnik treba pridržavati prilikom pripreme štampanog materijala, ukoliko u odjeljenju ima učenika sa teškoćama u čitanju. Naime, potrebno je da: umjesto bijelog koristi blijedožuti mat papir, riječi štampa u fontu *Arial* ili *Comic Sans* i veličini od minimum 14 pt, izbjegava kosa slova i podvučene riječi, između redova ostavlja veći razmak, pojasni sve riječi za koje se pretpostavlja a su učeniku nejasne i po mogućnosti koristi zvučne (audio) knjige (Milić et al., 2017).

4. OSNOVE ČITANJA

4.1. Čitanje kao fiziološka aktivnost

Čitanje je, kako navodi Rosandić (2005), višedimenzionalna aktivnost, a u prvom redu fiziološki proces, jer podrazumijeva prelaženje očima preko pisanog, odnosno štampanog teksta. Dakle, čitanje je djelatnost organa vida, to jest očiju, te kao takva vrlo složena – sastavljena iz više operacija (Milatović, 2011).

Posmatrano sa fiziološkog aspekta, čitanje se sastoji iz sakada i fiksacija. Sakade predstavljaju kretanje očiju kroz tekst i njima je namijenjeno samo 10% vremena. Suprotno sakadama, pod fiksacijama se podrazumijevaju pauze, odnosno mirovanje očiju, čemu pripada čak 90% vremena. Čitanje se odvija skokovito, a moguće je čitati samo za vrijeme fiksacija, to jest dok oči miruju (Milutinović & Vučković, 2017). Tokom čitanja moguće je razlikovati tri vrste sakada ili pokreta. Prva vrsta predstavlja kretanje očiju u pravcu čitanja teksta, odnosno sa lijeve na desnu stranu. Ovi pokreti traju kratko i na njih je nemoguće uticati. Oči se mogu kretati i sa kraja prethodnog na početak sljedećeg reda, a ovakvo kretanje traje malo duže. Na kraju, postoje i regresivne sakade – kada se oči vraćaju nazad kroz tekst, zdesna ulijevo (Govedarica, 2002). Ovo ne znači da učenik mora fiksirati svako slovo (što je karakteristično za početnike u čitanju), već dolazi do indirektnog fiksiranja, kada čitalac fiksira samo pojedina slova, a vremenom i do automatizacije fiksiranja i cjelovitog čitanja riječi i skupova riječi (Milatović, 2005)

Kod početnika u čitanju fiksacije traju duže i ima ih više. Tako je, na primjer, njima za čitanje jednog reda potrebno osamnaest fiksacija, dok studentima treba šest (Kobola, 1980). Dakle, kako se usavršava tehnika čitanja i povećava nivo razumijevanja pročitano, smanjuje se i broj regresivnih pokreta, a fiksacije postaju sve kraće i biva ih sve manje (Govedarica, 2002).

4.2. Psihološki procesi kao osnove čitanja

Već skoro sto godina veliko interesovanje za čitanje i njegov razvoj ispoljava razvojna psihologija, pa se čitanje doživljava kao proces čiji se razvoj ne može odvojiti od razvoja ličnosti čovjeka (Kuvač-Levačić, 2013). Osim razvojne psihologije, interesovanje za proučavanje čitanja pokazuju i: kognitivna psihologija, psiholingvistika, neuronauka (Vučković, 2017).

Laički gledano, čitanje predstavlja vještinu dekodiranja. Međutim, ono je dosta složenije, budući da uključuje i „obradu onoga što se vidi, preradu u svijesti, obrađivanje viđenoga u skladu a prijašnjim znanjem” (Čudina-Obradović, 2000: 9). Sa psihološkog aspekta čitanje predstavlja saznajni proces koji je utemeljen na dekodiranju i razumijevanju (Mendeš, 2009). Čitanje je, dakle, intelektualna vještina (Kolić-Vehovec, 2013), koja zahtijeva intenzivno vježbanje u kontinuitetu i značajan misaoni napor (Stojanović & Purić, 2017). Malušić (1988) čitanje naziva umnom gimastikom (prema Dragić & Jorgić, 2019). Čitanje se temelji na „optičkoj analizi i akustičkoj sintezi glasova” (Govedarica, 2002). Poljak (1969) navodi da se tokom čitanja koriste različite misaone operacije, kao što su: analiza, sinteza, upoređivanje, konkretizacija, zaključivanje i slične (Dragić & Jorgić, 2019).

Maryanne Wolf (2008) smatra da je je čovjek izumio čitanje prije nekoliko hiljada godina zahvaljujući sposobnosti ljudskog mozga da na bazi postojećih uspostavi nove strukture, odnosno da se na preoblikuje na osnovu iskustva. Stručan naziv za tu sposobnost jeste neuroplastičnost. Može se reći i da je evolucija čitanja direktno povezana sa intelektualnom evolucijom (Peti-Stanić, 2019).

Čitanje se sa psihološkog stanovišta može posmatrati na dva način – u svijetlu razvojne psihologije, odnosno spremnosti djeteta za učenje čitanja, kao i u kontekstu problematike koja se odnosi na mišljenje i govor (Milatović, 2005).

Kada je idealno vrijeme za početak učenja čitanja, teško je reći. Među psiholozima nema jedinstvenog mišljenja po tom pitanju. Sa jedne strane postoje mišljenja, kakvo je imao i Džon Lok, da sa čitanjem treba početi čim dijete nauči da priča. Sa druge strane, postoje i oni koji

smatraju da učenje čitanja treba odložiti iz više razloga – zbog nezainteresovanosti djece za ovaj proces, za djecu apstraktne analize i sinteze, nedovoljne psihofizičke spremnosti..., za šta se zalagao Žan Žak Ruso (Milatović, 2005). Uglavnom se, kao uzrast na kome bi trebalo početi opismenjavanje, navodi razdoblje od pete do sedme godine djetetovog života (Milutinović & Vučković). U velikom broju svjetskih zemalja učenje čitanja i pisanja započinje na uzrastu od pete godine, pa je tako i u Crnoj Gori ta granica pomjerena naniže (Bandović, 2020).

Dakle, može se reći da psihički razvoj čovjeka utiče na razvoj njegove vještine čitanja, i to „prvo, njime je uslovljeno savlađivanje mehaničkih teškoća pri čitanju: prepoznavanje slova, brzina i tačnost, drugo, ulaženje u suštinu knjiga sve težeg i težeg sadržaja, otkrivanje piščevih glavnih ideja kao i pojedinačnih smjerova značenja.” (Vasić, 1969: 400, prema Dragić & Jorgić, 2019).

S obzirom na to da je čitanje jedna od četiri govorne aktivnosti, te neodvojivo povezana sa mišljenjem (Milutinović & Vučković), nastavnik mora biti dobar poznavalac psihologije, posebno zakonitosti razvoja govora, mišljenja i formiranja pojmova (Milatović, 2005). Samo adekvatnim usklađivanjem fizioloških (čulnih i motoričkih) i psihičkih (misaonih i emotivnih) funkcija ostvaruju se početni uspjesi, od presudnog značaja za ovladavanje vještinama čitanja i pisanja (Vučković, 1993).

4.3. Lingvističke osnove čitanja

Jezik se, sa stanovišta lingvistike¹, definiše kao „organizovani skup, sistem jedinica i pravila za njihov izbor, kombinovanje i upotrebu”, a kao takav u funkciji je sporazumijevanja i stvaralaštva (Subotić, Sredojević & Bjelaković, 2012).

¹ Lingvistika – nauka o jeziku.

Jezici se diferenciraju na jezike slikovnog (logografskog) pisma i na jezike abecednog (ortografskog) pisma. Istorijski gledano, slikovna pisma nastala su mnogo prije abecednih. U ovakvim pismima, jednostavno rečeno, jedno slovo predstavlja jednu riječ ili dio nje. Danas su slikovna pisma u upotrebi u zemljama poput: Kine, Japana, Koreje. Nasuprot njima, bazu abecednih pisama čini abecedno načelo – koriste mali broj grafičkih znakova, odnosno slova, koja zamjenjuju glasove u riječi. Ovim jezicima pripadaju evropski jezici (Čudina-Obradović, 2014). Međutim, i među abecednim jezicima postoje značajne razlike. Naime, u engleskom jeziku, za koji važi da koristi jedan od kompleksnijih alfabetskih sistema, postoji dvadeset šest slova i četrdeset četiri foneme², što znači da je izgovor pojedinih slova uslovljen njihovim položajem u riječi, odnosno slovima među kojima se konkretno slovo nalazi (Flynn & Stainthorp, 2006). Za razliku od engleskog, u našem jeziku ima trideset grafema i isto toliko fonema. Osim toga, u upotrebi su dva pisma – ćirilica i latinica. Ćirilica je fonološko pismo, što znači da svaka grafema ima jednu fonemu, to jest da svakom slovu odgovara jedan glas. Latinica se od ćirilice razlikuje po tri digrafa (dž, lj, nj), gdje se jedan glas predstavlja pomoću dva slova. Ostale grafeme zadovoljavaju princip naveden kod ćirilice (Milatović, 2005). Već od samog početka pripreme za učenje čitanja i pisanja neophodno je organizovati razna vježbanja koja će djeci olakšati razumijevanje fonološkog principa, odnosno glasovno-slovne korespondencije (Milutinović & Vučković, 2017).

Kao elementarne jedinice jezika prepoznaju se: *oznaka* (riječ kojom označavamo neki pojam), *označeno* (sam predmet, smisao) i *jezički znak* (uključuje i oznaku i označeno, na osnovu čega se u svijesti, nakon što se čuje neka riječ, formira predstava imenovanog predmeta). Dijete mora upoznati navedene elemente kroz razne vježbe tokom pripremnog perioda i samog procesa učenja čitanja i pisanja (Milutinović & Vučković, 2017).

² Fonema – zvučna jedinica jezika.

4.4. Čitanje iz ugla teorije informacija

Teorija informacijakao kao dio informatičkih nauka i relativno mlada naučna disciplina, nastala sredinom dvadesetog vijeka, bavi se opštim zakonitostima na kojima počiva sistem komunikacije, odnosno skladištenjem, preradom i prenosom informacija (Trinajstić, 1987).

Komunikacija se definiše kao proces prenošenja informacija, koje je potrebno i razumjeti, od jedne do druge osobe. Ključni elementi svake komunikacije su pošiljalac i primalac. Pošiljalac je osoba koja šalje ili saopštava informaciju nekome, a primalac osoba kojoj se šalje poruka, odnosno koja prima informaciju. Pošiljalac kodira informaciju pomoću određenih riječi, simbola ili gestova (zavisno od vrste komuniciranja) i time oblikuje poruku. Poruk se, kao proizvod pošiljaočevog kodiranja, putem određenog kanala, to jest medija šalje primaocu. To može biti: direktno komuniciranje „licem u lice”, ili preko telefonskog, poziva, poruke, e-maila i slično. Primalac, nakon što primi poruku, istu mora dekodirati, kako bi je i razumio (Lunenburg, 2010).

Prema Milatoviću (2005) proces slanja i primanja poruka obuhvata tri etape, koje se tokom komuniciranja kod pošiljaoca (govornika) i primaoca odvijaju obrnutim redom:

- psihološka faza, koja podrazumijeva da pošiljalac u svojoj svijesti, a prije slanja poruke, stvori slika ili predstava pojma,
- fiziološka faza, u kojoj se nadražuje nervni sistem i
- fizička faza – rad govornih organa i nastajanje glasa.

Glavna svrha savremenog izučavanja jezika jeste da se kod učenika razviju sposobnosti sporazumijevanja i sposobnosti prihvatanja i stvaranja raznovrsnih tekstova. Upravo rad na tekstovima različitih vrsta doprinosi razvoju tih sposobnosti (Popović & Laković, 2011). Čitanje podstiče čitaoca na komunikaciju, odnosno aktivno učešće u razgovorima o pročitanoj (Zaid, 2005, prema Radalj, Mikić & Mlikota, 2020). Uzimajući u obzir navedeno, veoma je važno poznavanje elemenata i faza procesa komunikacije, te osposobljavanje učenika za aktivno učešće u istom, razvojem govornih aktivnosti (Milutinović & Vučković, 2017).

5. NASTAVA POČETNOG ČITANJA I PISANJA

Nastava početnog čitanja i pisanja polazna je tačka formalnog obrazovanja, kao i osnova cjelokupne nastave maternjeg jezika i književnosti, ali i svih drugih nastavnih predmeta, u bilo kojoj državi (Mendeš, 2009). Odnosi se na usvajanje štampanih i pisanih slova, kao i savladavanje tehnike čitanja i razumijevanja pročitano (Govedarica, 2002).

Kako će, u metodičkom smislu, biti organizovana nastava početnog čitanja i pisanja, zavisi od različitih faktora: učeničkog predznanja, individualnih razlika u načinu adaptacije na boravak u školi i učenje, psihofizičkih sposobnosti učenika, ta njihov socioemocionalni status. Svi ovi faktori nastavu početnog opismenjavanja čine vrlo kompleksnom i zahtijevaju postupnost i sistematičnost u radu, kao i kontinuirano praćenje ostvarivanja programskih sadržaja (Bandović, 2020). Takođe, treba poštovati i princip očiglednosti i apstraktnosti, prilagođenosti uzrastu i predznanju učenika, princip individualizacije i diferencijacije nastave, svjesne aktivnosti, naučnosti i vaspitne usmjerenosti (Milutinović & Vučković, 2017).

Glavni ciljevi nastave početnog opismenjavanja ogledaju se u:

- razvijanju vještine čitanja i vještine pisanja kod učenika;
- savladavanju i uvježbavanju logičkog i izražajnog čitanja;
- osposobljavanju učenika da razumiju pročitano i
- razvijanju učeničkih navika da se služe knjigom i drugim pisanim izvorima (Milatović, 1990; Milutinović & Vučković, 2017).

Osim toga, nastava početnog čitanja i pisanja treba da doprinese i:

- osposobljavanju učenika za samoobrazovanje, podsticanju želja i potrebe za učenjem;
- formiranju učeničkog osjećaja za lijepo i plemenito;
- pripremi učenika za upotrebu pisanih i štampanih informacija u svakodnevnicima;
- razvijanju psiholoških i intelektualnih učeničkih sposobnosti;
- razvijanju učeničkih radnih navika;
- razvijanju tačnosti, preciznosti i odgovornosti u radu (Milatović, 2005).

U našoj se teoriji i praksi nastava početnog čitanja i pisanja diferencira na četiri faze, koje su međusobno povezane i isprepletane:

- prethodna ispitivanja;
- pripremni period za učenje čitanja i pisanja;
- učenje čitanja i pisanja (sistematsko opismenjavanje) i
- usavršavanje čitanja i pisanja (Milutinović & Vučković, 2017).

Među metodičarima nema jedinstvenog mišljenja kada je u pitanju vrijeme trajanja svake od navedenih faza. U tom smislu učitelj treba da vodi računa o Predmetnom programu i nastavnim planovima i programima, rezultatima prethodnih ispitivanja, materijalnim uslovima škole, kao i svojoj metodičkoj osposobljenosti (Milutinović & Vučković, 2017).

5.1. Prethodna ispitivanja

Prethodnim ispitivanjima učeničkih predznanja treba posvetiti posebnu pažnju budući da su od velikog značaja, kako za nastavu maternjeg jezika i književnosti, tako i za kompletan obrazovno-vaspitni rad, s obzirom da su njihovi rezultati u funkciji boljeg planiranja i organizovanja nastave (Vučković, 1993). Postignuća učenika na prethodnim ispitivanjima učitelju predstavljaju glavnu vodilju za rad tokom perioda pripreme za učenje čitanja i pisanja (Bandović, 2020).

Osim ispitivanja intelektualne i socioemocionalne zrelosti, što obavlja pedagoško-psihološka služba i fizičke zrelosti, što obavlja ljekar pedijatar, prethodnim ispitivanjima obuhvaćena sui predznanja učenika iz oblasti čitanja i pisanja, što je zadatak učitelja. Naime, prije polaska u prvi razred, kod djeteta treba provjeriti:

- koliko i koja štampana i pisana slova učenik zna da piše;
- prepoznavanje izgleda slova;

- tehniku čitanja – prihvatljivo je tečno i čitanje sa razumijevanjem, kao i čitanje riječ po riječ i ščitavanje, dok su sricanje i mehaničko čitanje, iako bitna predznanja učenika, odlike pogrešnog čitanja;
- govorne sposobnosti – Slobodan razgovor na određenu temu, reprodukcija kraćeg sadržaja (prepričavanje priče ili odlomka koji je učitelj pročitao, greške u govoru);
- grafomotoričku spretnost – slobodno i crtanje po zadatku (Milutinović & Vučković, 2017).

Na osnovu prethodnih ispitivanja predznanja iz čitanja i pisanja, učenike je najčešće moguće svrstati u tri grupe:

- prva grupa (nečitači) – učenici koji ne znaju nijedno slovo ili poznaju mali broj slova;
- druga grupa (polučitači) – učenici koji znaju pravilno da čitaju veći broj slova, ali nijesu spretni u pisanju i sa određenim nedostacima u čitalačkoj tehnici;
- treća grupa (čitači) – učenici koji pravilno čitaju sva slova, od kojih većinu znaju i da pišu (Budinski & Kolar Billege, 2011).

5.2. Pripremni period za učenje čitanja i pisanja

Tradicionalna nastava čitanja i pisanja je prethodnim pripremama posvećivala samo dva mjeseca. Međutim, s obzirom na to da se tokom pripremnog perioda realizuju raznovrsne, za prvaka dosta zahtjevne, aktivnosti neophodne za kasnije uspješno savladavanje čitanja i pisanja, jasno je da su dva mjeseca kratak period (Vučković, 2008).

Danas je, u devetogodišnjoj osnovnoj školi, pripremama za učenje čitanja i pisanja namijenjen prvi razred. Za nastavni predmet Crnogorski-srpski, bosanski hrvatski jezik i književnost u prvom razredu predviđeno je 150 časova – po 75 za nastavu jezika i nastavu književnosti. Definisani su brojni obrazovno-vaspitni ishodi, a u okviru njih ishodi učenja, koje je

potrebno ostavriti kroz različite vježbe i aktivnosti. U funkciji su, između ostalog, osposobljavanja za učenje čitanja i pisanja. Neki od njih su:

- osposobljavanje za adekvatno dijaloško sporazumijevanje;
- svijest o značaju pisanog jezika;
- slušanje i analiza neumjetničkih tekstova;
- shvatanje svrhe i razumijevanje različitih slikovnih prikaza (zabrana, upozorenja, zapovijesti);
- pravilno korišćenje novih izraza u komunikaciji;
- razumijevanje značaja jezika za komunikaciju (Predmetni program za Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, 2017).

Pripremni period, zajedno sa kompletnim područjem početnog opismenjavanja, karakteriše: integrisanost, dinamičnost, stimulativnost i raznovrsnost. Integrisanost se odnosi na povezivanje i dopunjavanje različitih vježbi i aktivnosti. Dinamičnost podrazumijeva organizaciju raznovrsnih aktivnosti i zadataka i primjenu različitog materijala, u cilju boljeg održavanja učeničke pažnje. Stimulativnost se ostvaruje podsticajnim aktivnostima, zadacima, opremljenošću učionice i bogatstvom nastavnih sredstava. Raznovrsnost je direktno povezana sa dinamičnošću, te znači primjenu velikog broja različitih zadataka, vježbi i tekstova za čitanje (Milutinović & Vučković 2017).

Milatović (2005) navodi sljedeće vježbe karakteristične za period pripreme za učenje čitanja i pisanja: vizuelne i akustičke vježbe, prepričavanje i pričanje, opisivanje, vježbe artikulacije, vježbe disanja, razumijevanje i usvajanje pojma rečenice, riječi i glasa, analitičke i sintetičke vježbe, globalno čitanje, vježbe u otklanjanju dijalekatskih, lokalnih i žargonskih odlika govora, leksičko-sintaksička vježbanja i motoričke vježbe (Milatović, 2005).

Vizuelnim vježbama treba posvetiti posebnu pažnju, s obzirom na to da perceptivni faktori igraju značajnu ulogu u uspješnom usvajanju čitanja. Organizuju se po principu od bližeg ka daljem i od konkretnog ka opštem. Ova vježbanja moraju biti organizovana postupno – posmatranje treba da teče od cjeline do zapažanja detalja (Milatović, 2005). Učenici mogu posmatrati slova i opisivati njihove grafičke karakteristike, upoređivati ih, navoditi na šta ih

Podsjećaju. Takođe, mogu se organizovati i vježbe čitanja i pisanja slikovnih poruka, kao i rješavanje rebusa (Milutinović & Vučković, 2017).

Akustičke vježbe su u funkciji razvoja učeničkog sluha, a obuhvataju slušanje učitaljevog govora, međusobno učeničko slušanje, slušanje auditivnih snimaka, pjesama i priča, u cilju spoznaje ispravnog načina govorenja (Bandović, 2020).

Prepričavanje, pričanje i opisivanje spadaju u osnovne oblike kulture jezičkog izražavanja. Prepričavanjem učenik pokazuje kako je naučio lekciju ili razumio sadržaj i suštinu teksta (Milutinović & Vučković, 2017). Prepričavanje se odvija nakon što se završi analiza teksta. Učenike treba osposobiti da izdvajaju bitno od nebitnog, da se pravilno izražavaju, te da prepričavanjem prate hronološki tok radnje. Može biti usmeno ili pismeno, sa ili bez plana (Đekić & Đekić, 2019).

Pričanje je za učenike zahtjevniji zadatak od prepričavanja iz razloga što ono zahtijeva stvaranje nekog novog sadržaja, dok se prepričavanje odnosi na reprodukciju već postojećeg (Vučković, 1993). Vježbe pričanja treba započeti od onih jednostavnih, inspirisanih učenikovom svakodnevicom i usmjeravanih učiteljevim pitanjima. Može se organizovati i pričanje u nizu – tako da jedan učenik započne priču, a ostali je redom nastavljaju. Osim toga, česte su i vježbe pričanja po nizu slika, pri čemu učitelj slike može pokazati odjednom ili ih prikazivati pojedinačno, što više odgovara učenicima mlađih razreda (Milutinović & Vučković, 2017).

Vježbe opisivanja osposobljavaju učenika da pažljivo i pravilno posmatra predmet opisivanja, analizira opaženo, a zatim to i sintetizuje i iskaže jezički. Opisivanje zauzima značajno mjesto u kulturi jezičkog izražavanja, budući da je zastupljeno i tokom prepričavanja i pričanja. Raznolike su mogućnosti opisivanja namijenjene učenicima nižih razreda. Mogu se opisivati: predmeti, bića, priroda, slike, kompleksniji odnosi među predmetima, bićima i pojavama (Vučković, 1993).

Artikulacione vježbe u funkciji su osposobljavanja učenika da pravilno izgovaraju glasove, a realizuju se tokom svakodnevnog rada i komunikacije u učionici. U tu svrhu moguće je primijeniti i, učenicima uvijek interesantne, brzalice i brojalice (Bandović, 2020). Posebnu pažnju treba obratiti na učenike sa artikulacionim deformitetima – nepravilnom artikulacijom glasova r, ć, č, dž i đ (Milatović, 2005). Artikulacija dostiže zrelost na uzrastu od sedam ili osam godina, a dječaci

malo prije djevojčica usvajaju glasove maternjeg jezika. Međutim, redosljed usvajanja glasova isti je kod oba pola – prvo se usvajaju vokali (a, e, i, o, u), zatim plozivi (b, d, g, k, p, t), nazali (m, n, nj), frikativi (f, h, s, š, z, ž), afrikati (c, č, ć, đ, dž) i laterali (l, lj), što je bitno da učitelj poznaje (Vasić, 2011).

Za pravilan govor, a samim tim i čitanje, važno je da učenici pravilno dišu. Kako bi se za to osposobili, učitelj treba redovno da organizuje vježbe pravinog disanja – udisanje vazduha kroz nos i izdisanje kroz usta, udisanje vazduha kroz nos i uporedo podizanje ruku iznad glave, a zatim ispuštanje vazduha i istovremeno spuštanje ruku. Sa vježbama disanja povezano je i pravilno držanje tijela tokom čitanja i pisanja. Bitno je da učenik sjedi sa uspravnim položajem tijela, kao i da su mu oči od teksta/papira na kome piše udaljene 30 centimetara (Milutinović & Vučković, 2017).

Razumijevanje pojma rečenice može se ostvariti na dva načina – globalno i sintetički, a na učitelju je da, na osnovu rezultata prethodnih ispitivanja, izabere način koji smatra primjerenijim svom odjeljenju. Kod globalnog načina, sve rečenice se čitaju globalno, a zatim učenik čita jedan red, zaključuje se da je to rečenica i da se na njenom kraju nalazi tačka. Postupak se na identičan način ponavlja sve do kraja teksta. Sa druge strane, kod sintetičkog modela prvo se usvaja pojam riječi koje se zatim sintetišu u rečenice. Kod razumijevanja pojma rečenice od pomoći može biti krafičko predstavljanje – na primjer rečenica *Pas trči*. predstavlja se na ovaj način ____ _____. (Milatović, 2005).

Formiranje pojma riječi, takođe, može teći globalnim ili sintetičkim putem. Ako je pojam rečenice usvojen na globalni način, usvajanje pojma riječi je jednostavno – riječ se uočava kao dio rečenice, dio cjeline. Usvajanje riječi na sintetički način podrazumijeva da se polazi od glasova, koji se zatim sintetišu u riječi. Sintetički način ovdje nema psihološku i didaktičku opravdanost (Milatović, 2005) i ne bi ga trebalo česti i samostalno primjenjivati, osim kada učitelj poput ščitavanja govori pojedine riječi, a zadatak učenika je da kažu koje je riječi on rekao (Milutinović & Vučković, 2017).

Kada je u pitanju usvajanje pojma glasa, ima metodičara koju zastupaju mišljenje da je najbolji analitički način, odnosno rastavljanje riječi na glasove. Suprotno njima, drugi se zalažu za induktivni način, gdje se počinje sa oponašanjem zvukova u prirodi, na primjer – kako zuju pčela,

zzzz, zatim taj glas učenici uočavaju na početku, u sredini in a karju različitih riječi (Milatović, 1990).

Analitičke vježbe se organizuju usmeno uz pomoć grafičkih znakova, koji predstavljaju rečenice, riječi i slova. Učenici uočavaju da se tekst kao najveća cjelina sastoi od niza manjih djelova, odnosno rečenica. Dalje shvataju da su rečenice sastavljeno od još manjih djelova – riječi, a riječi od glasova (Milutinović & Vučković, 2017). Treba poštovati princip od lakšeg ka težem i od jednostavnijeg ka složenijem prilikom analize riječi na glasove (Bandović, 2020).

Sintetička vježbaja odvijaju se nakon analitičkih, a veoma su značajna za razvoj pretčitalačkih vještina (Bandović, 2020). Potrebno je naizmjenično vježbati analizu i sintezu riječi. U početku je važno da učitelj zajedno sa učenicima raščlanjuje riječi na glasove i sintetiše iste, kako bi im pomogao da shvate glas kao dio riječi. Uporodo sa tim, treba insistirati i da učenici shvate kako glasovi zajedno čine riječ koja ima određeno značenje (Čudina-Obradović, 2000).

Dijalekti predstavaljaju jezičke konstrukcije karakteristične za određeno govorno područje, a koje odstupaju od standardnog književnog jezika. Primjećuje se da djeca dolaze u školu i sa izraženim žargonskim karakteristikama, koje, takođe, predstavljaju nestandardne riječi (Milatović, 2005). Stoga je učiteljev zadatak da radi na otklanjanju navedenih karakteristika govora, tako što će i sam biti primjer ispravnog govorenja, ali i suptilno, bez naglih poteza, ukazivati učenicima na greške (Milutinović & Vučković, 2017).

Leksičko-sintaksička vježbanja organizuju se tokom cijele vertikale školovanja, sa ciljem da se obogati rječnik učenika i formira osjećaj za rečenicu (Bandović, 2020). Razvijenost učeničkog rječnika uslovljena je: sredinom iz koje dolazi, obrazovanjem roditelja, uticaja medija i slično (Milatović, 2005). U okviru ovih vježbanja učenici uočavaju glasove koji se nalaze na početku, u sredini in a karju riječi; navode još neke riječi koje počinju ili se završavaju tim glasom, ili ga sadrže u sredini; mijenjaju jedan glas drugim; prisjećaju se riječi koje se rimuju, usvajaju sinonime (riječi sličnog značenja), homonime (riječi istog oblika, različitog značenja), antonime (riječi suprotnog značenja), deminutive (riječi umanjenog značenja), augmentative (riječi uvećanog značenja) i palindrome (riječi koje se jednako čitaju u oba smjera) (Milutinović & Vučković, 2017).

Kao priprema za učenje pisanja i u cilju razvoja fine motorike, sprovode se grafomotoričke vježbe – crtanje predmeta, a potom i crta od kojih su slova sačinjena (Bandović, 2020).

Osim navedenih vježbi, u pripremnom periodu učitelj treba da upozna učenike, stvori dobru i skladnu odjeljensku zajednicu, podstakne razvoj kolektivnog duha među učenicima, pomogne učenicima da se naviknu na život u školskoj sredini, upozna ih sa oblicima ponašanja u školi, nauči ih pravilnom korišćenju svesaka, knjiga i drugog školskog materijala, nauči učenike smjer čitanja teksta i orijentaciju na stranici, zgradi kod učenika kulturu slušanja i govorenja (Milatović, 2005).

5.3. Učenje čitanja i pisanja

Učenje čitanja i pisanja, odnosno sistematsko opismenjavanje, obuhvata učenje velikih i malih, štampanih i pisanih slova ćirilice. Pred učenicima se nalazi izuzetno kompleksan i težak zadatak – usvojiti 120 ćiriličnih slova. Stoga se, umjesto četiri mjeseca, koliko je tradicionalna škola posvećivala ovoj fazi (Vučković, 2008), danas se za sistematsko opismenjavanje predviđa kompletan drugi razred osnovne škole. Početno čitanje i pisanje podrazumijeva savladanost ovih vještina do stepena „(1) produkcije u pisanju i (2) razumijevanja teksta u čitanju – pronalaženju, tumačenju i objedinjavanju podataka u tekstu” (Budinski, 2017: 14). Kako navodi Mitrović (2010), rezultati brojnih istraživanja idu u prilog tome da djea pisani jezik počinju da savladavaju još od ranog djetinjstva, pa dalje tokom kompletnog školovanja. Tokom sistematskog opismenjavanja učenici se upoznaju sa primjenom jezika izvan njegove komunikativne uloge. Sada iskaze kojima žele saopštiti neku misao, želju, osjećanje rastavljaju na različite riječi i glasove, koji neprimjetno protiču u govoru (Radić, 2006).

Prilikom usvajanja čitanja učenik prolazi kroz sljedeće faze:

- faza cjelovitog prepoznavanja – shvatanje korespondentnosti između riječi i njenog značenja, odnosno razumijevanje logografske strategije da je cijela napisana riječ znak za izgovorenu riječ;
- faza početnog raščlanjivanja riječi na glasove – u ovoj fazi učenik uočava slova (glasove) koji sačinjavaju riječ;
- faza primjene abecednog načela – najzahtjevnija je faza, u kojoj dijete treba da shvati korespondenciju između slova i glasa, to jest da razumije da svako slovo ima svoju glasovnu zamjenu;
- faza složenog prevođenja grafičkih u glasovne jedinice – u ovoj je fazi učenik vješt čitač koji se služi ortografskom strategijom, što znači da poznate pravopisne cjeline brzo i jednostavno čita, dok nepoznate cjeline brzo slovno-glasovno raščlanjuje (Čudina-Obradović, 2003).

Bez obzira na to što su učenici u prvom razredu prošli kroz veliki broj različitih vježbi namijenjenih pripremi za učenje čitanja i pisanja, očekivane su međusobne razlike u predvještinama čitanja, što treba provjeravati i pratiti. U odnosu na to, učenicima treba davati diferencirane zadatke – slabijim čitačima obezbijediti jednostavnije i zanimljive tekstove, a čitačima sa dobrim rezultatima davati zahtjevnije tekstove (Popović & Laković, 2011). Učitelj svoj stil podučavanja čitanja mora prilagođavati razlikama među učenicima. Dok je u tradicionalnoj nastavi stil podučavanja čitanja bio usmjeren na cijelo odjeljenje, učitelj imao glavnu ulogu, a ključni cilj bio razvoj vještine dekodiranja, danas se u savremenoj školi pažnja posvećuje svakom učeniku ponaosob, svrha čitanja je postizanje razumijevanja, a učenje se odvija putem međusobnih interakcija, samostalno rada, demonstriranja. Ipak, može se reći da idealan stil podučavanja čitanja obuhvata dobre strane i tradicionalnog i savremenog – početnoj nastavi čitanja i čitačima koji sporije napreduju više odgovara veća zastupljenost tradicionalnog stila, dok je boljim čitačima primjerenija veća zastupljenost savremenog stila (Čudina-Obradović, 2014).

Po završetku faze predviđene za sistematsko opismenjavanje, učenici treba da budu osposobljeni za:

- pravilnu artikulaciju glasova;
- raščlanjivanje riječi na glasove i određivanje redosljeda glasova u riječima;
- sintezu glasova u riječi;

- raspoznavanje štampanih i pisanih slova i njihovo pisanje;
- čitanje;
- razumijevanje pročitano;
- osnovno osjećanje intonacije;
- pisanje riječi i rečenica štampanim i pisanim ćirilčnim slovima (Milatović, 2005).

5.3.1. Redosljed učenja čitanja i pisanja

Čitanje i pisanje za početnika predstavljaju dva potpuno različita procesa, a savladavanje ovih vještina izuzetno je složen zadatak za učenike, sve dok njima ne ovladaju do nivoa automatizacije. U skladu sa rezultatima prethodnih ispitivanja, treba se odlučiti za neki od tri načina međusobnog odnosa čitanja i pisanja, a sve u cilju postizanja optimalnih rezultata u datim odjeljskim uslovima. Učenje čitanja i pisanja moguće je, dakle, organozovati na tri načina:

- odvojeni;
- uporedni i
- kombinovani (Vučković, 1993).

Koji će se način primjenjivati zavisi od više faktora:

- životnih uslova (socijalnih, porodičnih, kulturnih...);
- učeničkog predznanja;
- predškolskog obrazovanja i vaspitanja;
- programskog određenja;
- učiteljevog stava;
- vrste bukvara/početnice i slično (Milatović, 1990).

Tokom prošlosti su se na našim prostorima čitanje i pisanje učili odvojeno. Tako, primjera radi, u srednjem vijeku akcentat je bio na učenju čitanja, da bi se tokom devetnaestog vijeka, na inicijativu Zaharija Orfelina, velika pažnja posvećivala pisanju kao dosta kompleksnijem procesu od čitanja (Govedarica, 2002). Metodičari koji zagovaraju odvojeno učenje čitanja i pisanja smatraju da su ove dvije vještine prilično složene, kao i da nema toliko čvrste povezanosti među njima, te ih stoga treba i odvojeno učiti. Jedan od načina odvojenog učenja čitanja i pisanja jeste da se sa učenicima prvo obave predvježbe čitanja, nakon čega slijedi učenje čitanja i uporedo se obavljaju pripreme za pisanje. Drugi način jeste učenje čitanja u prvom, a učenje pisanja u drugom polugodištu (Milatović, 2005).

Uporedno učenje čitanja i pisanja podrazumijeva paralelno učenje ovih vještina. Prilikom učenja čitanja konkretnog slova, učenik to slovo uči i da piše, a uvježbavajući čitanje, uvježbava i pisanje (Bandović, 2020). Ovakvo učenje čitanja i pisanja je ekonomičnije od odvojenog zbog istovremenog učenja vještina, a znanja stečena na ovaj način su temeljitija (Mendeš, 2009).

Kako bi se udovoljilo praktičarima koji ne prihvataju odvojeno učenje čitanja i pisanja, ali im u potpunosti ne odgovara ni uporedni način, može se organizovati i kombinovano učenje čitanja i pisanja. U početku se savladava čitanje otprilike polovine slova, uz uporedo pripremanje za pisanje. Nakon toga se uči pisanje, uz istovremeno učenje preostalih štampanih slova, ali sporijim tempom (Vučković, 1993).

Današnja nastava čitanja i pisanja prednost daje uporednom učenju čitanja i pisanja iz više razloga: sistematičniji i pregledniji raspored, lakše shvatanje odnosa između čitanja i pisanja, postupnost i dovoljno vremena za uvježbavanje, prilagođenost učenika ovakvom načinu učenja, usklađenost sa glasovnom analitičko-sintetičkom metodom, dinamičniji časovi, međusobno podsticanje vještina (Milutinović & Vučković, 2017).

5.3.2. Metode u početnom opismenjavanju

Nastava početnog opismenjavanja koristi različite metode za savladavanje čitanja i pisanja. Neslaganja metodičara, didaktičara i psihologa po ovom pitanju, usloвила su diferencijaciju metoda na veliki broj vrsta. U literaturi je zastupljena podjela metoda četiri osnovne grupe:

- analitičke;
- sintetičke;
- globalne i
- analitičko-sintetičke (Bandović, 2020).

Učenje čitanja i pisanja pomoću sintetičkih metoda odvija se tako što se polazi od glasova i slova, čijom se sintezom dolazi do riječi, odnosno rečenica i teksta. Riječ je, dakle, o sastavljanju djelova u cjeline. (Govedarica, 2002). Grupi sintetičkih metoda pripadaju: metoda sricanja, metoda slogovanja, metoda prirodnih glasova, fonografička, fonetička i fonomimička metoda, učenje čitanja pomoću pisanja i metoda ščitavanja (Popović & Laković, 2011). Sintetičke metode su najstarije – neke od njih koristili su stari Grci i Rimljani (Milutinović & Vučković, 2017), ili posjeduju međunarodno obilježje, s obzirom na to da su nastale od određenim zemljama Evrope, a prije svega u Njemačkoj (Bežen, 2004). Zajedničko svojstvo svih sintetičkih metoda ogleda se u mehaničkom učenju pismenosti, koje je pritom teklo sporo i zahtijevalo veliki angažman i trud i učitelja i učenika (Vučković, 1993).

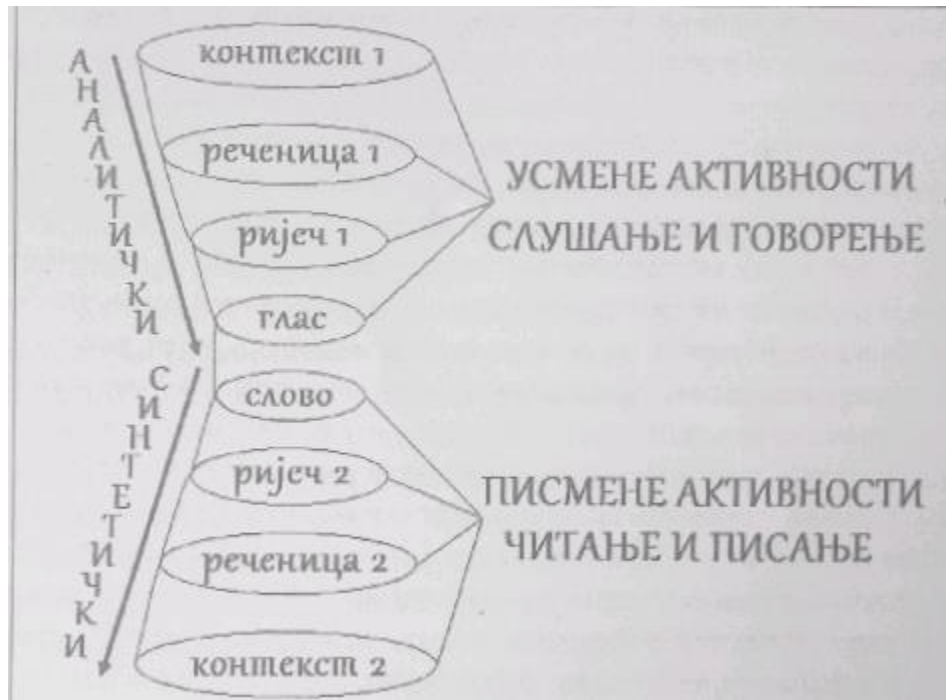
Tvorcem analitičkih metoda smatra se Žan Žozef Žakoto (Jean Joseph Jacotot). Nasuprot sintetičkim, ove metode polaze od cjeline i idu ka djelovima, odnosno od teksta, rečenice i riječi dolazi se do glasa, to jest slova (Vučković, 1993). U analitičke metode ubrajaju se: Žakotova metoda ili metoda teksta, metoda normalnih rečenica, metoda normalnih riječi i metoda normalnih slogova. Žakotova metoda utemeljena je na sistematskoj analizi teksta. Učenicima se čita kompletan tekst, rečenica po rečenica, koje se pojedinačno zapisuju na tabli. Nakon toga se učenicima pokazuju riječi sve dok ih napamet ne nauče i budu sposobni da ih sami prepoznaju i čitaju. Potom se prelazi na analizu riječi na slogove, a onda i glasove, kada zapravo uče i slova. Prelazi se na pisanje slova, slogova, riječi i rečenica (Milatović, 2005). Ostale analitičke metode

zasnivaju se na istom principu. Ključna prednost učenja čitanja i pisanja uz pomoć analitičkih metoda jeste aktivacija učeničkog mišljenja i podsticanje razumijevanja (Popović & Laković, 2011). Osim toga, uči se sa većom dinamikom, racionalnije, učenik se aktivno uključuje u proces učenja, rezultati se postižu za relativno kraće vrijeme (Vučković, 1993).

Začeci globalne metode datiraju iz kraja devetnaestog i početka dvadesetog vijeka u Sjedinjenim Američkim Državama. Poznata je i pod nazivom *metoda cijelih riječi*. Učiti čitanje globalnom metodom znači pamtiti cijele riječi kao slike. Učenicima se demonstrira slika predmeta sa odgovarajućim natpisom, riječ se zapisuje na tabli i izgovara. Pošto se obavi dovoljan broj ponavljanja, slika se sklanja. Budući da se tokom jednog časa uči više riječi, na tabli će biti više slika sa riječima. Kada se uklone slike, učitelj, pokazivajući pojedine riječi, provjerava koliko su učenici naučili. Pisanje se uči prvo prepisivanjem, a zatim diktatom riječi i to rasporedom drugačijim od onoga na tabli (Milutinović & Vučković, 2017). Dakle, kod globalne metode polazište je tekst kao cjelina i nema analize i sinteze. Riječje potrebno prepoznati kao „cjelovitu optičku sliku”, pa zatim postupno preći na razumijevanje njenoga značenja (Mendeš, 2009: 9). Deheane (2013) ističe da globalna metoda ima slabu ulogu u učenju čitanja jer mozak funkcioniše po principu analize i sinteze govornih jedinica, te samim tim globalno, odnosno cjelovito učenje čitanja nije adekvatno (prema Milutinović & Vučković, 2017).

Do razvoja analitičko-sintetičke metode došlo je objedinjavanjem dobrih strana sintetičkih i analitičkih, kao i globalne metode. Oglada se u tome što se kreće od govora, to jest smislene cjeline iz koje se analizom izdvaja rečenica, iz nje riječ, a zatim glas. Glase se dovodi u vezu sa odgovarajućim slovom, čije se pisanje uči. Zatim se sintezom od slova dolazi do riječi i dalje rečenice i teksta (Govedarica, 2002). Učenje čitanja i pisanja po ovoj metodi protiče kroz nekoliko faza, koje je moguće prilagoditi potrebama konkretnog časa. U prvoj fazi se pričanjem, prepričavanjem, opisivanjem, slušanjem nečijeg govora učenici pripremaju i motivišu za dalji rad. U sljedećoj fazi se od takve smislene cjeline analizom ide do rečenice, pa zatim riječi i glasa. Učenička pažnja se usmjerava ka riječima koje sadrže glasove (slova) koja je na tom času potrebno usvojiti. Dalje se vrši analiza glasa i njemu odgovarajuće slova – pronalaze se riječi u kojima se pojavljuje konkretni glas i to na različitim položajima u riječi. Slijedi učiteljevo uzorno pisanje slova, praćeno usmenim objašnjenjima kako se koja linije piše. U cilju boljeg zapamćivanja naučenih slova, moguće je organizovati njihovo blikovanje od žice, plastelina, kanapa i drugih

materijala. Nakon učenja pisanja slova, pišu se i riječi i kraće rečenice (Vučković, 1993). Struktura časa obrade grupe slova prikazana je na *Slici 1*.



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

Na izbor metoda za učenje čitanja i pisanja utiču različiti faktori:

- jezička i pravopisna struktura;
- učenička interesovanja i sposobnosti za čitanje i pisanje;
- učenička predznanja iz ovih oblasti;
- metodička osposobljenost učitelja (Stojić-Janjušević, 1965).

5.3.3. Postupci obrade slova

Prije početka sistematskog opismenjavanja učenika, učitelj mora da se opredijeli i za postupak obrade slova, odnosno da odluči koliko i koje glasove (slova) će obrađivati na jednom času. S tim u vezi, moguće je odabrati neki od sljedeća tri postupka:

- monografska obrada slova;
- grupna obrada slova;
- obrada slova kompleksnom postupkom (Vučković, 1993).

Monografska ili pojedinačna obrada, kako joj i ime kaže, podrazumijeva obradu jednog glasa i njemu odgovarajućeg slova na jednom času. Moguće je, pritom, štampana i pisana slova savladavati uporedo ili odvojeno. Nekada se prednost davala odvojenom učenju štampanih i pisanih slova – u jednom polugodištu učena su štampana, a u drugom pisana slova. dok se danas praktikuje paralelna obrada štampanih i pisanih slova (Govedarica, 2002). Monografski način prikladan je za učenike sa niskim predznanjima (Milatović, 2005), budući da se temelji na pretpostavci da učenici ne poznaju slova, te da prethodna znanja nijesu potrebna (Popović & Laković, 2011).

Grupna obrada slova zahtijeva savladavanje više slova na istom času. Kada je u pitanju ćirilica, uglavnom se na jednom času obrađuju dva ili tri, rijetko četiri slova. Kod učenja latinice, zbog pretpostavke da je učenje drugog pisma učenicima jednostavnije i lakše, na jednom času je moguće obrađivati veći broj slova (Milutinović & Vučković, 2017). Ne postoji jedinstveni kriterijum za grupisanje slova. Autori su saglasni da je potrebno prvo usvajati lakša, pa teža slova, jednostavnije, pa složeženije slogove. Kako su grupisana štampana slova, uglavnom se jednako grupišu i pisana (Milatović, 2005).

Boravak djece u predškolskim ustanovama, kao i ekspanzija tehnologije i medija kojima su djeca okružena od ranog djetinjstva, uslovio je sve veći broj onih koji zagovaraju učenje slova po kompleksnom postupku. Usvajanje glasova i slova odvija se globalno u riječima i rečenicama uz potpunu uključenost i aktivnost učenika (Vučković, 1993). Komplexni postupak nastao je empirijskim putem, iz želje da nastava sistematskog opismenjavanja ide u korak sa vremenom i

savremenim mogućnostima učenja čitanja i pisanja, a njegovom začetnicom smatra se Jelena Mioč, beogradska učiteljica (Stojanović & Vukajlović, 2008).

Prilikom odabira redosljeda kojim će se učiti slova, uzimaju se u obzir različiti faktori:

- fonetička struktura glasova – prvo se uče glasovi lakši za igovor;
- grafička struktura slova – polazi se od slova koja su lakša za pisanje;
- frekvencijsko načelo – prvo se uče glasovi (slova) koji su najzastupljeniji u jeziku;
- grafička sličnost slova – ovdje su dvojaka mišljenja (ima metodičara koji zagovaraju mišljenja da se grafički slična slova ne bi smjela zajedno obrađivati, dok ima i onih koji smatraju suprotno);
- čitljivost slova – ima slova koja su grafički jednostavnija od drugih i brzo se vizuelno pamte, što doprinosi i njihovom bržem učenju;
- odabir metoda i postupaka – kod monografskog postupka zastupljeno je više različitih modela redosljeda po kojima se obrađuju slova, dok se kod grupne obrade grupe slova moraju prilagoditi zahtjevima tog postupka (Mendeš, 2009).

5.4. Usavršavanje čitanja i pisanja

Usavršavanje čitanja i pisanja posljednja je etapa nastave početnog čitanja i pisanja. Realizuje se u trećem razredu uz uporedo učenje drugog pisma – latinice. Potrebno je da čitanje i pisanje ćirilice budu dobro uvježbani kako bi se učenicima olakšalo učenje latinice i kako ne bi dolazili u situacije da ne prave razlike među ova dva pisma, odnosno kako im učenje latinice ne bi bilo problematično (Vučković, 2008).

Međutim, usavršavanje čitanja i pisanja ne odnosi se isključivo na treći razred, već se ono realizuje od samog početka učenja čitanja i pisanja pa sve dalje tokom školovanja (Milutinović &

Vučković, 2017). Unapređivanje vještine čitanja zahtijeva posvećenost i kontinuiran trud i učenika i učitelja. Pred učenike se postavljaju sve složeniji čitalački zadaci i zahtjevi, čitaju različite književnoumjetničke i neumjetničke tekstove, sa različitim svrhama – radi informisanja, učenja, zadovoljstva i razonode (Popović, 2014).

Čitanje je u ovoj fazi izuzetno ozbiljan zadatak na kojem je potrebno kontinuirano raditi. Glavni cilj jeste osposobiti učenike za glasno čitanje, te savladavanje čitanja u sebi. Tek kad se usavrši tehnika glasnog čitanja, treba preći na savladavanje tihog čitanja (Vučković, 1993). Tokom svakodnevnih vježbi čitanja, akcentat treba staviti na izražajne vrijednosti čitanja, a to su:

- artikulacija – podrazumijeva tačan izgovor glasova u riječima, a temelj je uspješnog čitanja i govora uopšte;
- dikcija (pravilan izgovor riječi) – pravilan izgovor glasova, pravilno naglašavanje, prirodno i tečno čitanje;
- intonacija – nijansiranje i prilagođavanje glasa govornoj situaciji;
- pauziranje – savladavanje pauza sadržanih u znacima interpunkcije, ali i logičkog (relacija subjekta i predikata u proznom tekstu ili cezura u stihovima) i psihološkog pauziranja – isticanja pojedinih djelova teksta sa ciljem ostavljanja utiska na slušaoca (Vučković, 1993), zatim,
- tempo čitanja – prilagođvanje brzine čitanja govornoj situaciji;
- kontakt očima sa slušaocem kako bi čitalac imao informaciju kako ga slušalac doživljava i da li ga razumije i
- prirodna gestikulacija i mimika kao odlike dobrog čitaoca (Bandović, 2020).

Proces čitanja izuzetno je složen i malo ga ljudi savlada u svim njegovim varijetetima. Njemački pjesnik, pisac i filozof Johan Volfgang Gete rekao je da djeca ne znaju koliko vremena i muke je potrebno da se nauči čitati, te da on sa, tada, osamdeset godina ne može reći da je stigao do cilja (prema Milatović, 1990). Zato je poželjno svakog dana izdvojiti deset do petnaest minuta za vježbanje čitanja. U početku to može biti realizovano učiteljevim primjernim, interpretativnim čitanjem, koje učenici slušaju, nakon čega se organizuje pojedinačno glasno čitanje učenika, kao i čitanje u sebi (Milutinović & Vučković, 2017). Za uvježbavanje tehnike čitanja najadekvatnije je glasno čitanje jer, čitajući naglas, učenik „proverava samoga sebe kako čita, tekst se snažnije

doživljava, izoštrava se sluh za govornu reč, izoštrava se jezičko osećanje, intenzivira se doživljavanje teksta” (Milatović, 2011: 245).

Usavršavanjem čitanja od učenika treba stvoriti zrele čitače, odnosno osposobiti ih da, osim razvijene tehnike čitanja, uvide svoje greške u čitanju, prepričaju pročitano i odgovore na pitanja u vezi sa čitanim tekstom (Čudina-Obradović, 2003). Kako bi se čitanje uspješno naučilo do nivoa automatizacije, bitno je odabrati adekvatne i zanimljive tekstove, prilagođene učenicima i konkretnoj nastavnoj situaciji – poput onih u čitankama, lektirama, dječijim novinama, naučno-popularnom štivu i drugih (Vučković, 1993). Tekstovi u početku treba da kratki, jednostavnijih rečenica i lako razumljivi, a vježbanja je potrebno uskladiti sa individualnim mogućnostima učenika (Dragić & Jorgić, 2019). Trebalo bi da se vježbanje čitanja odvija sve intenzivnije iz razreda u razred (Bandović, 2020).

6. BRZINA ČITANJA

Koliko će kvalitetno i efikasno biti čitanje zavisi od: tačnosti i tečnosti čitanja, brzine čitanja i razumijevanja pročitano (Čudina-Obradović, 2014).

Brzina čitanja odnosi se na ukupan broj riječi koje čitalac uspijeva pročitati za jedan minut, a težnja je na postizanju optimalne brzine čitanja, jednake prosječnoj brzini govora – od osamdeset do sto riječi u minuti (Dragić & Jorgić, 2019). U nastavi početnog čitanja i pisanja brzina ne može i ne treba biti prioritet. Ovdje, prije svega, treba raditi na razvoju logičkog čitanja, razumijevanja pročitano i savladavanju izražajnih vrijednosti čitanja, a brzini čitanja pažnju treba posvetiti tek kad se tehnika čitanja relativno dobro savlada (Milutinović & Vučković, 2017). Brzina čitanja je zapravo pokazatelj učenikove sposobnosti da tekst čita na automatizovanom nivou (Young & Rasinski, 2009). Veliki je značaj brzog čitanja, s obzirom na to da je bez njega „nezamisliv bilo kakav stvaralački rad u bilo kojoj grani ljudske djelatnosti, jer je takvo čitanje osnovno sredstvo za sticanje znanja, razvoj mišljenja i cjelokupnog bogaćanja i nadgradnje čovjekove ličnosti” (Dragić & Jorgić, 2019:13).

O ubrzavanju čitanja govori se kod tihog čitanja, dok se kod glasnog čitanja akcent stavlja na izražajne vrijednosti (Bogdanović & Grbić, 2013). Tiho čitanje je tri do pet puta brže od glasnog čitanja, te uspješni čitači mogu čitati čak 300 do 500 riječi u minuti (Dragić & Jorgić, 2019). Kojom će se brzinom glasno čitati zavisi od brzine govora, dok brzinu tihog čitanja učenik sam određuje (Stojkov, 2018). Brzina glasnog čitanja najznačajniji je pokazatelj budućeg učeničkog uspjeha u čitanju, te kao takva treba doprinijeti ranom otkrivanju eventualnih teškoća, kako bi se pravovremeno počelo sa njihovim tretmanom (Kim, Petscher, Schatschneider & Foorman, 2010). Čitanje će biti brže kako se smanjuje broj regresivnih pokreta očiju, odnosno što se manje učenik očima kreće unazad kroz tekst (Dragić & Jorgić, 2019). Prilikom čitanja povezanog teksta ostvaruje se veća brzina čitanja nego prilikom čitanja nepovezanih, pojedinačnih riječi. Pritom, brzina čitanja kontinuiranog teksta pokazatelj je razumijevanja pročitano, dok je brzina čitanja nepovezanih riječi pokazatelj brzine dekodiranja (Jenkins, Fuchs, Van den Broek, Espin & Deno,

2003). Stanojević, Golubović, Panić, Mitrović i Stokić (2017) navode da se zajedno sa tačnošću čitanja povećava i brzina čitanja, a sa povećanjem brzine čitanja raste i sposobnost razumijevanja pročitano. Prema istom istraživanju učenici drugog razreda prave više grešaka nego učenici četvrtog razreda. Takođe, rezultati ovog istraživanja pokazuju da učenici drugog razreda čitaju sporije nego učenici trećeg i četvrtog razreda, učenici trećeg sporije od učenika četvrtog razreda, odnosno da iskustvo dovodi do razvoja vještine čitanja (Stanojević et al., 2017). Brzina čitanja tokom školovanja raste progresivno, pa se broj riječi koje učenik čita u jednoj minuti povećava iz razreda u razred (Buzan, 2000; Čudina-Obradović, 2014; Dragić & Jorgić, 2019). Brzina čitanja se razvija progresivno tokom formalnog obrazovanja, a tome doprinosi, osim razvijenije tehnike čitanja i težnja da se za što manje vremena pročita što više materijala (Buzan, 2000). Ivan Furlan (1965) na temelju jednogminutnog testa glasnog čitanja navodi sljedeće norme brzine čitanja:

- prvi razred – 40–50 riječi u minuti;
- drugi razred – 60–65 riječi u minuti;
- treći razred – 70–75 riječi u minuti i
- četvrti razred – 80–85 riječi u minuti (prema Čudina-Obradović, 2014).

Brzina čitanja, zajedno sa razumijevanjem pročitanoj, najbolji je indikator napredovanja u čitanju. Tako Kobola (1980) navodi da na opštu kulturu čitanja utiče brzina:

- perceptivnog razlikovanja slova;
- glasnog izgovaranja riječi kod čitanja naglas, odnosno brzina unutrašnjeg govora kod tihog čitanja;
- razumijevanja riječi i njihovog značenja (Kobola, 1980).

Čitanje se sastoji od sedam nivoa:

- prepoznavanje – znanje simbola konkretnog pisma;
- asimilacija – prenošenje slika riječi od očiju do mozga;
- intro-integracija – bazično razumijevanje, dovođenje u vezu pročitanih informacija;
- ekstra-integracija – povezivanje pročitano sa prethodnim znanjem;
- zadržavanje – čuvanje pročitano u pamćenju;
- prisjećanje – pronalaženje informacija u pamćenju i
- komunikacija – korišćenje pročitano.

Da bi se omogućio razvoj brzine čitanja i postigla efikasnost u tom segmentu, neophodno je razviti sve navedene nivoe (Buzan, 2000). Isti autor navodi da su za postizanje brzine u čitanju osim „psiho-neurološke uravnoteženosti, čula vida i sluha” (Buzan, 2000: 44) neophodni i drugi faktori, poput: optimalnog intenziteta svjetlosti, adekvatne visine stolice i stola, udaljenosti očiju od teksta, položaja tijela. Takođe, koliko će čitalac brzo čitati zavisi i od njegove koncentracije, kao i biološkog ritma – jednima odgovara jutarnje, drugima večernje čitanje (Buzan, 2000).

7. TEČNOST ČITANJA

Tečnost čitanja definiše se kao „vještina brzoga, tačnog i izražajnog čitanja teksta” (Čudina-Obradović, 2014: 161). To je efikasna i brza vještina prepoznavanja riječi koja čitaoca oslobađa dekodiranja i pomaže mu da bolje razumije pročitano (Pikulski & Chard, 2005).

Tečnost čitanja se može posmatrati sa površinskog i dubinskog aspekta. Sa površinskog aspekta tečnost se odnosi na brzo, tačno i izražajno glasno čitanje, dok dubinski aspekt na tečnost gleda kao na prelaz sa dekodiranja na razumijevanje (Čudina-Obradović, 2014). Tečnost (fluentnost) se u bilo kojoj ljudskoj aktivnosti stiče kroz praksu, vježbanjem – sportista svakodnevno trenira, muzičar kontinuirano vježba kompozicije oje će izvoditi, vozač početnik često je na ulici vježbajući vožnju... Identično je sa čitanjem. Da bi se čitalo tečno potrebno je mnogo vježbanja, svakodnevnog „širokog” čitanja, ili ponovljenog čitanja istih tekstova. Istraživanja su pokazala da je upravo ponovljeno čitanje ključno sredstvo postizanja tečnosti u čitanju i razumijevanja pročitano (Rasinski, Homan & Biggs, 2009).

Moguće je razlikovati tečnost čitanja teksta, što podrazumijeva čitanje riječi u povezanim tekstovima, kao i tečnost čitanja riječi koja se odnosi na čitanje izolovanih riječi, to jest riječi u listama. Stoga se tečnost čitanja odnosi na automatizam čitanja riječi, odnosno tekstova, a snažno je povezana sa razumijevanjem pročitano (Grace Kim, 2015; Kieffer & Christodoulou, 2019). Zadatak nastave početnog opismenjavanja jeste da učenike osposobi da pravilno i brzo čitaju date tekstove i da ono što su pročitali razumiju. Naučiti učenike pravilno i tečno da čitaju nije nimalo lak posao, a jednom oformljenu naviku pravilnog čitanja kasnije nije jednostavno korigovati. Čitalac mora pravilno artikulirati sve glasove i savladati tehniku pravilnog disanja, ne bi trebao žuriti, plašiti se, biti emotivno uznemiren. Takođe, ne treba doći do zamuckivanja, izostavljanja i ponavljanja određenih glasova, kao ni dodavanja novih. Pauze treba praviti samo na mjestima gdje je to potrebno, a visinu i jačinu glasa, kao i ritam i tempo čitanja treba prilagoditi tekstu i trenutku (Govedarica, 2002).

Istraživanja Landera i Wimerove iz 2008. pokazuju veliki napredak u razvoju tečnosti čitanja od prvog do osmog razreda (prema Čudina-Obradović, 2014), odnosno da se tečnost progresivno poboljšava tokom školovanja (Brinić, 2021; Kolić-Vehovec, 2003). Tečnost čitanja je ključna za razumijevanje pročitano, posebno za stariju djecu koja bi trebalo da čitanje koriste za učenje (Sesma, Mahone, Levine, Eason & Cutting, 2014). Smatra se da se u čitanju polazi od tačnosti, zatim se razvija brzina i tek onda tečnost. Čak i učenici sa razvojnim teškoćama mogu postići visok nivo tačnosti pri čitanju, ali ne i tečnosti jer sporo čitaju (NICHD, 2000, prema *Poučavanje čitanja u Europi*, 2011). Tokom razvoja vještine čitanja neophodno je postići automatizaciju dekodiranja, i to što prije, kako bi čitalac svu svoju pažnju mogao usmjeriti na razumijevanje onoga što čita. Automatizacijom dekodiranja zapravo se pospješuje tečnost čitanja, a tečnost i tačnost jedni su od najvažnijih ishoda nastave početnog čitanja i indikatori kvalitetnog razumijevanja pročitano teksta kako u nižim, tako i u višim razredima osnovne škole (Kolić-Vehovec, 2013).

8. RAZUMIJEVANJE PROČITANOG

Razumjeti znači interpretirati učeni materijal, prepričati ga, odnosno preobraziti iz jednog u drugi oblik, uspostaviti veze među pojedinim djelovima sadržaja. U tom smislu, zahtjevi za učenike mogu biti da: parafraziraju, navedu slične primjere, predvide dalje događaje, sažmu pročitano, objasne značenje nečega i slično (Vučković, 2006). Razumijevanje, dakle, predstavlja „aktivan proces u kojem čitalac pokušava da interpretira ono što je pročitao u skladu sa svojim predznanjem” (Popović, 2014: 37). Kada tokom čitanja naiđe na određene riječi, kod čitaoca se aktivira predznanje i iskustvo u vezi sa tekstom, a prisjećanje poznatih pojmova i prethodnog znanja jako je značajno za proces razumijevanja pročitano (Popović, 2014). Razumijevanje pročitano obuhvata:

- „prepoznavanje značenja riječi u tekstu,
- prepoznavanje značenja rečenice (pronalaženje propozicija)
- zaključivanje o povezanosti propozicija u mrežu značenja i
- izgradnju mentalnog modela (mentalne reprezentacije, cjelovite „slike” u glavi), koji je složena zamisao cjeline teksta” (Čudina-Obradović, 2014: 193).

Neosporan je značaj savladavanja tehnike čitanja, ali se krajnjim ciljem čitanja smatra razumijevanje pročitano (Banković, Čolić & Brojčin, 2021; Čudina-Obradović, 2014; Vučković, 2017). Početnici prilikom čitanja teksta moraju se istovremeno usredsrediti na dvije aktivnosti – dekodiranje i otkrivanje značenja riječi i rečenica. Čitačev je mozak preokupiran objema aktivnostima, te mora stalno usmjeravati pažnju sa dekodiranja na smisao, ili, kako to čine uspješni čitaoci, automatizovati dekodiranje i fokusirati se na shvatanje značenja. Dakle, veoma važna odrednica razumijevanja pročitano jeste dekodiranje na nivou automatizacije (Čudina-Obradović, 2014).

Postoje istraživanja koja ističu vještine usmenog govora kao veoma bitne za razumijevanje pročitano (Paris & Paris, 2003), dok, sa druge strane ima in onih istraživanja čiji rezultati pokazuju suprotno – vještine usmenog govora nemaju centralnu ulogu u razumijevanju (Bryant,

Maclean & Bradley, 1990). Razumijevanje pročitnog determinisano je „karakteristikama čitatoca, karakteristikama teksta i jedinstvenim kontekstom u kojem se zadatak čitanja pojavljuje” (Stanojević et al., 2017: 515). Čudina-Obradović (2014) navodi da je za razumijevanje teksta neophodna vještina dekodiranja i razumijevanje govora, odnosno značenja riječi. Dakle, prilikom razumijevanja dolazi do kombinovanja „prepoznavanja napisane riječi s prepoznavanjem te riječi pri slušanju”, to jest dekodirajući slova u glasove i povezivajući glasove u riječi, čitalac mora biti sposoban i da prepozna datu riječ kao nešto što je već čuo i zna njeno značenje (Čudina-Obradović, 2014: 189).

Nakon što automatizuju vještinu dekodiranja, učenici prebacaju fokus sa početnog savladavanja čitanja na razumijevanje onoga što čitaju, to jest dolazi do prelaska sa faze učenje čitanja na fazu čitanja za učenje, što bi se trebalo desiti do kraja prvog ciklusa osnovne škole (Buđevac & Baucal, 2014). Razvoj razumijevanja pročitnog ide od razumijevanja informacija eksplicitno prezentovanih u tekstu, ka složenijim kognitivnim operacijama poput izvođenja zaključaka o sadržaju teksta i njegove kritičke analize (Branković, Buđevac, Ivanović & Jović, 2013). Istraživanja pokazuju da učenici u razumijevanju pročitnog progresivno napreduju, odnosno da se tokom vremena povećava broj učenika koji tekst koji čitaju u potpunosti razumiju (Brinić, 2021). Ako učenici prilikom čitanja paralelno direktno percipiraju predmete o kojima se čita, ili imaju mogućnost direktnog kontakta, baratanja sa njima, dolazi do povećanja razumijevanja, i to, kako pokazuju istraživanja, do čak 90% (Glenberg, Guitierrez, Levin, Japuntich & Kaschak, 2004).

Iako bi bilo očekivano da dijete prvo ovlada tehnikom čitanja, pa tek onda razumije pročitano, procesi razumijevanja razvijaju se istovremeno sa razvojem tehnike čitanja. Ukoliko se kod djeteta od najranijeg djetinjstva ne počnu razvijati preduslovi za razumijevanje teksta – razumijevanje sadržaja priče, razlikovanje govora i pisma i slični, ono neće moći ni razumjeti ni usvojiti tehniku čitanja (Čudina-Obradović, 2003). Da bi učenici razumjeli tekst, on mora biti primjeren prethodnom znanju i rječniku učenika (Kolić-Vehovec, 2013).

Na Republičkom testiranju obrazovnih postignuća iz maternjeg jezika i matematike 2006. godine, učenici trećeg razreda osnovne škole postigli su najlošije rezultate u oblasti čitanja, u kojoj je akcenat bio na razumijevanju pročitnog (Popović, 2013). Istraživanja pokazuju da djevojčice bolje razumiju pročitani tekst od dječaka (Brinić, 2021; Kolić-Vehovec, Pečjak, Ajdišek &

Rončević, 2008). U prosjeku, djevojčice nadmašuju dječake u čitalačkim sposobnostima, a najčešće obrazloženje njihove superiornosti jeste u ranijem sazrijevanju (Gates, 1961). U skoro svim zemljama u kojima se vrše PISA i PIRLS testiranja djevojčice u prosjeku pokazuju bolje rezultate u čitanju, više su angažovane i zanimaju ih različite vrste štiva u odnosu na dječake, a rodne razlike su posebno izražene među djecom sa slabim rezultatima (*Poučavanje čitanja u Europi, 2011*). Takođe, PISA pokazuje da na uspjeh učenika u čitanju snažno utiče porodično okruženje, a prema PIRLS-u postoji visoka povezanost između učeničkih rezultata u čitanju i stepena obrazovanja i zanimanja njihovih roditelja (*Poučavanje čitanja u Europi, 2011*).

Za razumijevanje teksta sa kojim se učenici prvi put susreću, izuzetno je bitno njihovo predznanje i razvijenost rječnika. Predznanja je moguće podstaći kroz: razgovor o naslovu teksta, razgovor o sadržaju i njegovo dovođenje u vezu sa učeničkim iskustvom, objašnjavanje nepoznatih riječi, slike, izražajno učiteljevo čitanje teksta (Popović & Laković, 2011). Bogatstvo rječnika značajno utiče na razumijevanje teksta jer učenici sa nedovoljno razvijenim vokabularom češće nailaze na nepoznate riječi, što će dodatno otežava razumijevanje (Kolić-Vehovec, 2013). Da i učenik mogao razumjeti tekst koji čita, on mora znati 95–95% riječi u njemu (Nagy & Scott, 2000).

Kao pomoć u razumijevanju može poslužiti: podučavanje misaonog pristupa čitanju (aktiviranje učeničkih predznanja, odvajanje bitnog od nebitnog, odvajanje eksplicitnog od implicitnog); nadgledanje razumijevanja (odgovaranje na postavljena pitanja i samostalno postavljanje novih, sažimanje pročitanog, razjašnjavanje razumijevanja); vizualizacija onoga što se čita, postavljanje samoljepljivih papirića na određenim mjestima u knjizi, pravljenje grafičkih organizatora, Venovih dijagrama, tablica (Čudina-Obradović, 2014).

Istraživajući kako se vještina čitanja razvija kod učenika drugog razreda osnovne škole, Brinić (2021) dolazi do zaključaka da učenici od početka do kraja školske godine kontinuirano napreduju u sve četiri komponente efikasnog čitanja – brzini, tačnosti, tečnosti i razumijevanju pročitanog. Osim toga, rezultati njenog istraživanja pokazuju i da su djevojčice uspješnije kada je u pitanju tečnost čitanja i razumijevanje pročitanog, dok dječaci postižu bolje rezultate u tačnosti i brzini čitanja (Brinić, 2021).

II METODOLOŠKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

1. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

1.1. Predmet istraživanja

Može se reći da je težište nastave Crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti u prvom ciklusu devetogodišnje osnovne škole na početnom opismenjavanju učenika. Ova činjenica ne iznenađuje, budući da od uspješnosti nastave početnog čitanja i pisanja direktno zavisi i savladavanje nastavnih sadržaja iz ostalih nastavnih predmeta, kao i svakodnevno funkcionisanje.

U prvom razredu, kroz razne vježbe, učenici se pripremaju za učenje čitanja i pisanja. Drugi razred predviđen je za učenje i uvježbavanje ćirilice, dok se u trećem razredu uči latinica, uz istovremeno usavršavanje ćiriličkog pisma.

U okviru ovog kompleksnog i širokog područja, usredsredili smo se na početno čitanje, odnosno vještinu čitanja i njen razvoj. S obzirom na to da je kvalitet čitanja uslovljen brzinom, tačnošću i tečnošću čitanja, kao i razumijevanjem pročitano (Čudina-Obradović, 2014), konkretan predmet istraživanja je praćenje razvoja vještine čitanja ćirilice kod učenika trećeg razreda, to jest praćenje razvoja navedenih komponenti čitanja.

1.2. Motiv i cilj istraživanja

Imajući u vidu značaj čitanja za obrazovanje, razvoj ličnosti i kulturni razvoj, jasno je da učenje čitanja i usavršavanje ove vještine treba da bude primarni zadatak u početnim razredima osnovne škole. Zato je čitanje predmet velikog broja istraživanja, od kojih najveći broj dolazi sa engleskog govornog područja. Ima veoma malo dostupnih istraživanja koja se bave razvojem vještine čitanja konkretno ćirilskog pisma.

Svijest o neizmjernej važnosti i neophodnosti savladavanja vještine čitanja i aktuelnosti ove tematike, te želja da se posveti pažnja ćirilici kao prvom pismu koje se uči u crnogorskim osnovnim školama, ključni su motivi ovog istraživanja. Osim toga, motiv proizilazi i iz ličnih afiniteta i zainteresovanosti za datu problematiku.

Polazeći od definisanog predmeta istraživanja, cilj istraživanja, odnosno njegova osnovna svrha jeste da se opiše način na koji teče razvoj vještine čitanja ćirilskog pisma u trećem razredu osnovne škole. Definisani cilj je operacionalizovan i formulisani su sljedeći istraživački zadaci:

- utvrditi tačnost čitanja svake riječi u tekstu tokom tri perioda mjerenja;
- utvrditi tečnost čitanja datog teksta tokom tri perioda mjerenja;
- utvrditi brzinu čitanja datog teksta tokom tri perioda mjerenja;
- utvrditi stepen razumijevanja datog teksta tokom tri perioda mjerenja;
- utvrditi stepen razumijevanja datog teksta u odnosu na pol učenika;
- utvrditi odnos između tečnosti čitanja i razumijevanja pročitano.

1.3. Naučno-istraživačke hipoteze

Shodno definisanom cilju i zadacima istraživanja, kao i teorijskim osnovama na kojima se zasniva ovo istraživanje, definisane su glavna i pomoćne naučno-istraživačke hipoteze.

Glavna naučno-istraživačka hipoteza glasi: **Vještina čitanja ćirilćkog pisma razvija se kontinuirano progresivno kod ućenika trećeg razreda.**

Ućenici usvajaju ćirilćko pismo u drugom razredu, ali uvježbavanje ćitanja i pisanja nastavlja se u trećem i starijim razredima. Treći razred naroćito je specifićan, jer: a. predstavlja vrijeme u kome ućenici intenzivno uvježbavaju ćirilicu i b. istovremeno se uvodi drugo pismo – latinica. Vještina ćitanja se oragnizovanim vježbanjem vremenom savlada do visokog stepena automatizacije.

U skladu sa definisanim istraživaćkim zadacima postavljene su pomoćne naućno-istraživaćke hipoteze, a one glase:

- H1. Ućenici će povećati taćnost ćitanja od poćetka do kraja školske godine.
- H2. Ućenici će unaprijediti tećnost ćitanja od poćetka do kraja školske godine.
- H3. Ućenici će povećati brzinu ćitanja od poćetka do kraja školske godine.
- H4. Ućenici će postići veći stepen razumijevanja teksta od poćetka do kraja školske godine.
- H5. Djevojćice će pokazati bolje razumijevanje proćitanog u odnosu na djećake.
- H6. Bolja tećnost pri ćitanju doprinićeće boljem razumijevanju proćitanog teksta.

1.4. Naućno-istraživaćke varijable

Nakon definisanja predmeta, cilja i istraživaćkih zadataka, glavne i pomoćnih hipoteza, pristupljeno je definisanju istraživaćkih varijabli.

U ovom istraživanju nezavisna varijabla je vrijeme koje protekne od jednog do drugog, odnosno trećeg merenja, to jest uvježbavanje ćitanja. Istraživanjem se utvrćuje uticaj uvježbavanja ćitanja kao nezavisne varijable na brzinu, taćnost, tećnost i stepen razumijevanja, kao zavisne istraživaćke varijable. Dakle, zavisne varijable, odnosno efekti djelovanja nezavisne varijable su brzina, taćnost i tećnost ćitanja, kao i nivo razumijevanja proćitanog teksta.

Osim toga, istraživanjem se utvrđuje i da li postoji statistički značajna povezanost između pola i stepena razumijevanja pročitano, pa će u tom slučaju pol učenika predstavljati nezavisnu, a stepen razumijevanja zavisnu varijablu.

1.5. Karakter i značaj istraživanja

Prema karakteru ovo istraživanje spada u grupu primijenjenih (operativnih) istraživanja. Dakle, polazeći od pedagoške prakse, zadatak mu je potvrđivanje naučnih teorija, odnosno hipoteza o razvoju vještine čitanja na temelju iskustvenih činjenica (Knežević Florić & Ninković, 2012). S obzirom na reprezentativnost uzorka pripada malim (mikro) istraživanjima, budući da se realizuje na malom broju ispitanika (N=76). Uzevši u obzir vrijeme trajanja istraživanja, ovo istraživanje je longitudinalnog tipa, imajući u vidu da se njime prati dinamika razvoja vještine čitanja kroz tri mjerenja, na istom istraživačkom uzorku, u dužem vremenskom periodu, od decembra do kraja školske godine.

Istraživanje se sprovodi na osnovu saznanja do kojih su došla druga, srodna i kompleksnija istraživanja. Očekivano je da se dobiju preporuke za koje će biti važne za unapređenje metodike nastave početnog čitanja. Rezultati istraživanja treba da ponude odgovor na pitanje kako se razvija vještina čitanja ćirilskog pisma kod učenika trećeg razreda – u periodu predviđenom za usavršavanje čitanja ovog pisma. Rezultati treba da rasvijetle način razvoja brzine, tačnosti i tečnosti čitanja konkretnog pisma, te razumijevanja pročitano. Na taj način, dobijeni rezultati mogu biti upotrijebljeni prilikom izrade Predmetnog programa za crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost za prvi ciklus osnovne škole, a u smislu utvrđivanja ili unapređenja ishoda učenja i optimalnog broja časova predviđenih za period pripreme za učenje čitanja u prvom, te učenje i uvježbavanje čitanja u drugom i trećem razredu.

Takođe, očekivano je da rezultati istraživanja ukažu na najfrekventnije greške u čitanju, eventualne teškoće u pravilnoj artikulaciji pojedinih glasova, odlike čitanja u pogledu fluentnosti

i brzine, kao i karakteristike učeničkog usmenog odgovaranja na postavljena pitanja i stepen razumijevanja pročitano. S obzirom na to, trebalo bi da dobijeni rezultati zainteresuju profesore razredne nastave i budu im od koristi prilikom planiranja i organizacije svog rada – adekvatnog rasporeda vremena na pojedine aktivnosti koje se tiču razvoja vještine čitanja, uvođenja dodatnih vježbi, korigovanja postojećih i uvođenja novih metoda rada, primjeni novih sredstava za rad i ostalih inovacija i pristupa.

1.6. Populacija i uzorak istraživanja

U ovom istraživanju populaciju predstavljaju svi učenici trećeg razreda osnovne škole. Iz populacije je izabran istraživački uzorak koji sačinjava 76 učenika. U pitanju je namjerni uzorak, što znači da su hotimično odabrana tri odjeljenja trećeg razreda iz OŠ „Luka Simonović” u Nikšiću. Svijet već duže vrijeme svjedoči neizvjesnoj situaciji sa pandemijom izazvanom korona virusom, usljed čega se su na snazi različite epidemiološke mjere, pa je i pristup školama i učenicima kao ispitanicima otežan. Zbog toga je odabrana upravo OŠ „Luka Simonović” budući da predstavlja vježbaonicu Filozofskog fakulteta.

Struktura istraživačkog uzorka predstavljena je tabelom 1.

Tabela 1: Struktura istraživačkog uzorka

Redni broj	Odjeljenje	Broj učenika
1.	III ₁	26
2.	III ₂	24
3.	III ₃	26
Σ	3	76

1.7. Naučno-istraživačke metode, tehnike i instrumenti

Za proučavanje teorijskih osnova na kojima se zasniva istraživanje, odnosno pisanih izvora – udžbenika, knjiga, priručnika, naučnih i stručnih radova, upotrijebljena je metoda teorijske analize, to jeste njena tehnika analize sadržaja, koja omogućava dolaženje do pouzdanih činjenica značajnih za proučavanje odabranog predmeta istraživanja. Dakle, za proučavanje teorije (o čitanju i njegovom razvoju), usredsređujući se na njenu i sadašnjost i prošlost (Knežević Florić & Ninković, 2012), izabrana je metoda teorijske analize.

U cilju prikupljanja objektivnih podataka i činjenica, u istraživanju je korišćena deskriptivna (servej) metoda. Ova metoda poslužila je za opisivanje razvoja vještine čitanja ćirilskog pisma u trećem razredu osnovne škole, u tri različita vremenska perioda, i to: krajem decembra, krajem marta i krajem maja, kako bismo pratili da li se i na koji način razvija ova vještina. Uzorak istraživanja N=76 sačinjavaju učenici tri odjeljenja trećeg razreda osnovne škole „Luka Simonović” u Nikšiću. Uzimajući u obzir cilj i zadatke istraživanja, kao najadekvatnija je odabrana ova metoda, s obzirom na to da podrazumijeva „uz prikupljanje, obradu i prezentaciju podataka još i njihovu interpretaciju, izvođenje zaključaka o raznim pravcima, uključujući i ukazivanje na način kako bi se na osnovu tih rezultata mogla ili trebala usavršiti vaspitno-obrazovna praksa” (Mužić, 1982: 70, prema Dragić & Jorgić, 2019).

Za potrebe istraživanja primijenjena je tehnika testiranja, koja obezbjeđuje pouzdano prikupljanje naučnih činjenica o znanjima, sposobnostima, vještinama, navikama i osobinama ličnosti (Dragić & Jorgić, 2019).

Kao istraživački instrument upotrijebljen je test čitanja – tekst sastavljen od sedam rečenica napisanih štampanim slovima ćirilice i, zajedno sa naslovom, četrdeset devet riječi. Cilj testa generalno je da se utvrdi stepen razvijenosti znanja/vještine/osobine. U teoriji se razlikuju tri osnovne grupe testova: testovi znanja, sposobnosti i ličnosti, a obzirom na to da je osnovna svrha testova znanja mjerenje znanja, vještina i navika (Knežević Florić & Ninković, 2012), test primijenjen u ovom istraživanju pripada toj grupi.

Од школе до куће

Хана и њен друг Жарко враћају се заједно из школе. Пажљиво прелазе улице пратећи свијетла на семафорима. Жарко је старији и пази Хану. Испред зграде их чека Џеки, велики пас. Он једва чека да дођу. Када их угледа скакуће од среће. И тако свакога дана.

Напомена: Текст је наведен оним писмом којим је дат и ученицима током тестирања.

Navedeni tekst osmišljen је од стране истраживача, а не преузет од nekoga писца, из читанке и слично, а све ради тога да ученицима не би био познат, што би могло утицати на резултате истраживања.

Osim navedenog testa, коришћен је и NZOT (niz zadataka objektivnog tipa), konstruisan за потребе провјере разумјевања прочитаног текста. Овај тест саčinjen је од четирі питања, чији су одговори експлицитно садржани у тексту „Од школе до куће”. Тест за провјеру разумјевања такође спада у категорију тестова знања.

Питања за провјеру разумјевања:

- 1. Одакле се Хана и Жарко заједно враћају?*
- 2. Ко је од њих двоје старији?*
- 3. Ко је Џеки?*
- 4. Шта ради Џеки када угледа Хану и Жарка?*

1.8. Opis procedure istraživanja

Kao prvi korak u istraživanju definisani su problem i predmet istraživanja, a nakon toga i cilj istraživanja i istraživački zadaci, iz čega su proizišle i naučno-istraživačke hipoteze. Na osnovu toga, u cilju metodološke korektnosti, odabrane su najadekvatnije naučno-istraživačke metode, tehnike i instrumenti.

Za sprovođenje istraživanja dobijena je dozvola OŠ „Luka Simonović” – vježbaonice Filozofskog fakulteta, kao i saglasnost učiteljica trećeg razreda, čiji učenici sačinjavaju istraživački uorak. Ispitanici (njih 76 – 33 dječaka i 43 djevojčice) su upoznati sa ciljem istraživanja, objašnjeno im je da se istraživanje sprovodi isključivo za potrebe master rada, te da neće biti ocjenjivani, odnosno da rezultati koje ostvare prilikom čitanja neće imati uticaj na bilo koji od nastavnih predmeta.

Prikupljanje podataka teklo je od kraja decembra 2021. godine do kraja maja 2022. godine. Preciznije – prvo mjerenje je izvršeno krajem decembra 2021. godine, drugo mjerenje krajem marta 2022. godine i treće mjerenje krajem maja 2022. godine. Za svako mjerenje bilo je potrebno otprilike po dva dana, to jest po osam školskih časova. Dakle, ukupno dvadeset i četiri školska časa, pri čemu su časovi, usljed epidemioloških mjera zbog pandemije izazvane korona virusom, trajali po trideset minuta tokom sva tri mjerenja.

Prikupljanje podataka odvijalo se uživo, u zasebnoj učionici. Ispitanici su individualno testirani. Kao prvi zadatak dobijali su tekst koji su čitali naglas. Nakon pročitano g teskta, čitali su pitanja za provjeru razumijevanja i usmeno odgovarali. Čitanje i odgovaranje učenika snimano je diktafonom. Snimci su zatim preslušavani sa ciljem da se izmjeri brzina čitanja, utvrdi tačnost i tečnost čitanja, kao i nivo razumijevanja.

2. PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA

2.1. Obrada podataka i softver

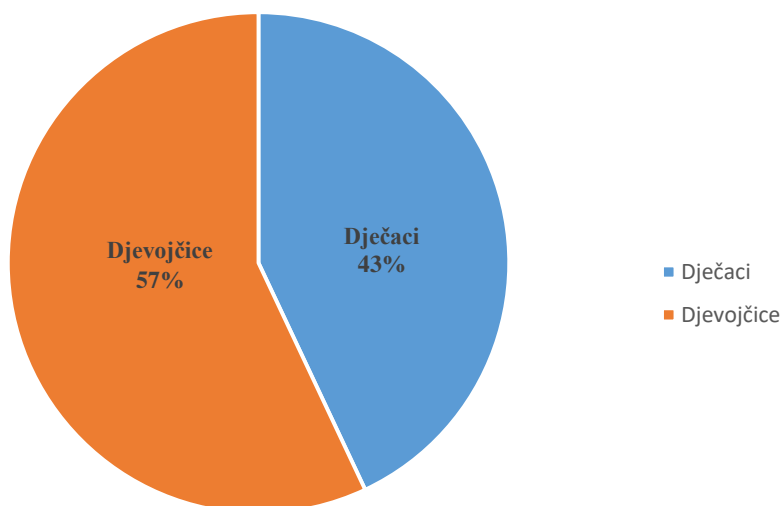
Za statističku obradu prikupljenih podataka korišćen je softver IBM SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences). Izračunavane su aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimalne i maksimalne vrijednosti, kao i parametric vertikalne i horizontalne distribucije podataka za sve pokazatelje kvalitetnog čitanja – brzinu, tačnost, tečnost i razumijevanje.

Osim toga, od statističkih tehnika za analizu podataka primijenjen je C koeficijent kontigencije za ispitivanje razlika između dječaka i djevojčica po pitanju uspješnosti, odnosno brzini čitanja. Takođe, korišćena je i analiza varijanse za ponovljena mjerenja za ispitivanje razlika u brzini, tačnosti, tečnosti i razumijevanju kroz tri mjerenja. Za ispitivanje razlika između muških i ženskih ispitanika u razumijevanju pročitano po etapama mjerenja, primijenjen je T-test za nezavisne uzorke. Na kraju, za ispitivanje povezanosti tečnosti čitanja i razumijevanja pročitano, upotrijebljen je Pirsonov koeficijent korelacije.

Radi boljeg razumijevanja priloženih rezultata, slijedi kratak opis kodiranja varijabli u ovom istraživanju. Varijabla *Brzina* izražena je u sekundama potrebnim za čitanje teksta. Varijabla *Tačnost* kodirana je kao broj grešaka u čitanju, odnosno pogrešno pročitanih riječi. Varijabla *Tečnost* predstavljena je numerički, brojevima 1, 2, 3 i 4, pri čemu: 1 označava tečno čitanje, 2 označava čitanje ščitavanjem, 3 označava čitanje sricanjem i 4 označava nemogućnost čitanja. Varijabla *Razumijevanje* izvedena je kao zbirni skor četiri zasebne, originalne varijable razumijevanja pročitano. Ukoliko je, na primjer, učenik na svako od četiri postavljena pitanja dao tačan odgovor, njegov skor na varijabli *Razumijevanje* je 4 i tako dalje.

Veoma je važno napomenuti to da je prije sprovođenja statističkih analiza iz formirane baze podataka uklonjeno šest autlajera – učenika koji su drastično narušavali normalnost distribucije podataka, koja je jedan od preduslova za primjenu korišćenih (ali i mnogih drugih) statističkih analiza. Ovakvi ispitanici, sa rezultatima koji ekstremno odstupaju, morali su biti

isključeni iz daljih analiza, budući da značajno utiču na rezultate i dovode do toga da rezultati nijesu validni. Stoga, strukturu podataka koji su uvršteni u analizu čini 70 ispitanika, i to 30 dječaka i 40 djevojčica. Polna struktura učenika prikazana je *Grafikonom 1*.



Grafikon 1. Polna struktura istraživačkog uzorka

2.2. Rezultati istraživanja

Najprije ćemo *Tabelom 2* predstaviti deskriptivne pokazatelje o distribucijama podataka za definisane istraživačke varijable.

Tabela 2. Deskriptivni pokazatelji o distribuciji podataka

		<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>
Brzina	I mjerenje	29	111	55.06	22.10	.93	-.17
	II mjerenje	22	95	45.40	17.79	1.11	.55
	III merenje	22	71	38.79	13.00	.85	-.30
Tačnost	I mjerenje	0	4	1.09	1.07	.84	.07
	II mjerenje	0	4	0.63	.84	1.53	3.05
	III mjerenje	0	3	0.19	.52	3.44	13.67
Tečnost	I mjerenje	1	3	1.74	.88	.53	-1.51
	II mjerenje	1	3	1.47	.81	1.27	-.24
	III mjerenje	1	3	1.19	.57	2.86	6.53
Razumijevanje	I mjerenje	2	4	3.46	.70	-.91	-.40
	II mjerenje	3	4	3.76	.43	-1.23	-.51
	III mjerenje	2	4	3.84	.44	-2.91	8.25

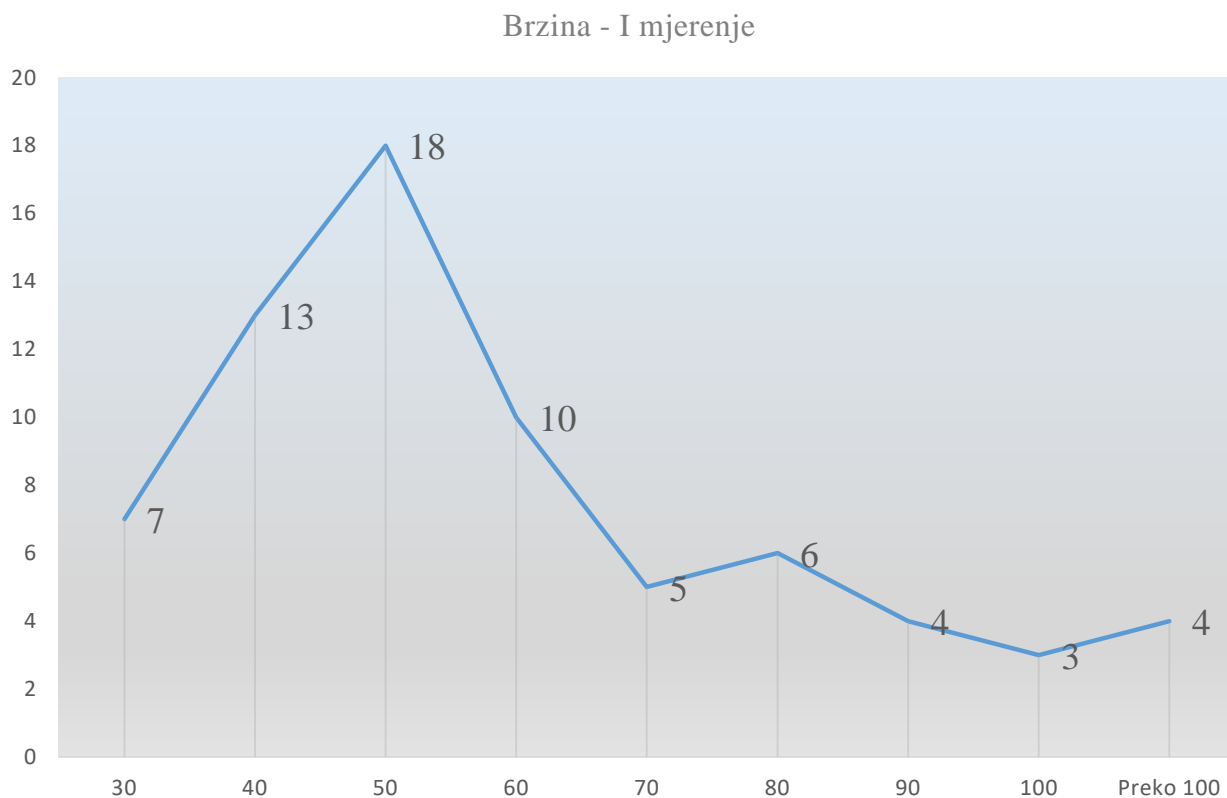
Prikazana *Tabela 2* pokazuje manje minimalne i maksimalne vrijednosti mjerenja na varijabli *Brzina* kroz mjerenja. Primjećuju se i niža aritmetička sredina, kao i manja standardna devijacija. Parametri vertikalne i horizontalne distribucije podataka (*Skewness*, *Kurtosis*) su u zadovoljavajućim okvirima za potrebe normalnosti distribucije u većini slučajeva, ali izlaze iz okvira preporučenih vrijednosti (± 2.0) u slučaju trećeg mjerenja za *Tačnost*, *Tečnost* i *Razumijevanje*. Na varijabli *Tačnost* primetan je negativni trend aritmetičke sredine. *Skewness* (zakošenost) i *kurtosis* (spljoštenost) ovdje ukazuju na trend grupisanja podataka oko jedne vrijednosti, naročito u trećem merenju. Primjećuju se iste tendencije i u varijabli *Tečnost*, kao i u varijabli *Razumijevanje*. Uočljivo je da aritmetička sredina kod varijable *Razumijevanje*

kontinuirano raste. Ovo je posljedica suprotnog kodiranja ove varijable u odnosu na ostatak varijabli u istraživanju, što je već objašnjeno.

Kako bi rezultati bili jasnije predloženi, sa boljim uvidom u iste, u nastavku su dati pojedinačni grafički prikazi za različita mjerenja svake od varijabli istraživanja.

2.3. Brzina čitanja

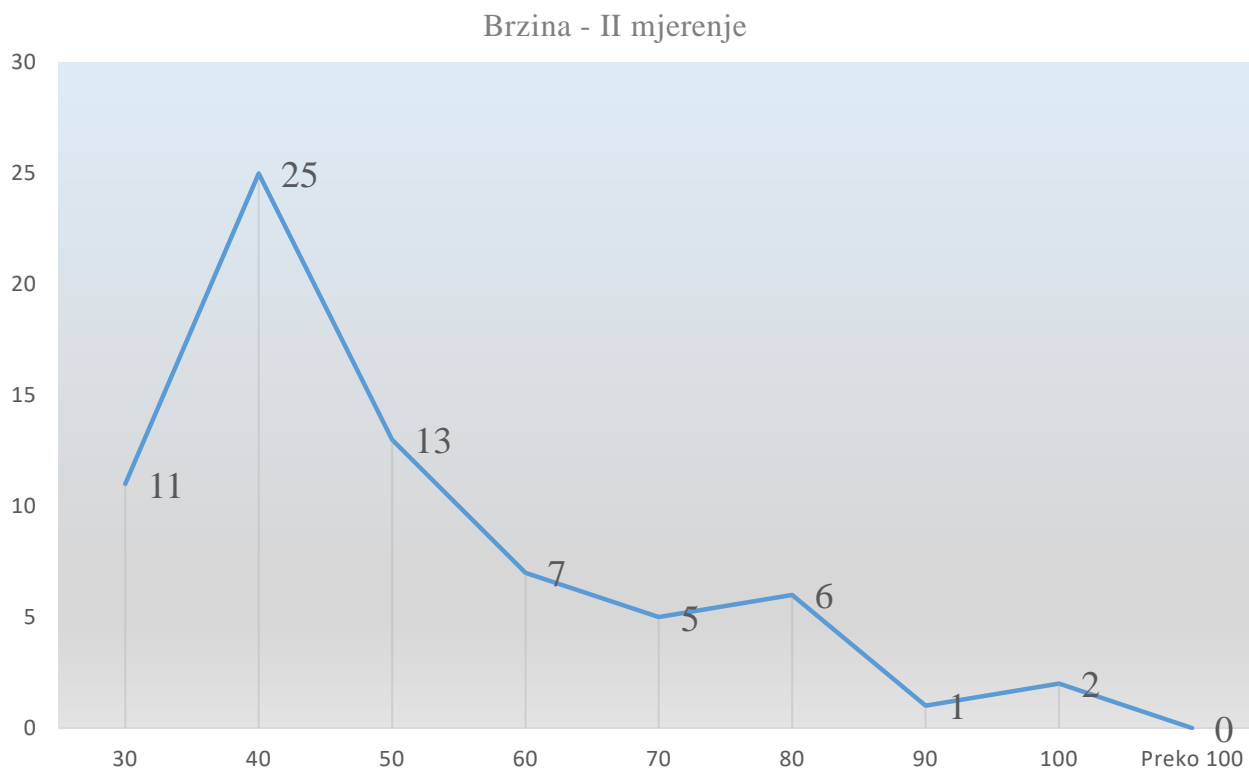
Utvrđivanje razvoja brzine čitanja bio je prvi zadatak koji smo sproveli, polazeći od definisane istraživačke hipoteze – *Učenici će povećati brzinu čitanja od početka do kraja školske godine.* Pomoću *Grafikona 2, 3 i 4* prikazali smo dinamiku razvoja ove komponente čitanja.



Grafikon 2. Brzina čitanja u prvom mjerenju – decembar

Sa prikazanog grafikona i uz pomoć podataka iz *Tabele 2*, uočavamo da je tokom prvog mjerenja većini učenika za čitanje teksta od 49 riječi bilo potrebno u prosjeku 50 sekundi, to jest, rosječna brzina čitanja bila je 55,06 sekundi sa standardnom devijacijom 22,10. Broj učenika i brzina čitanja izražena u sekundama obrnuto su proporcionalni, odnosno sve je manji broj učenika u odnosu na povećanje vremena potrebnog za čitanje teksta.

Dalje ćemo *Grafikonom 3* prikazati dinamiku razvoja brzine čitanja u drugom vremenskom intervalu – krajem marta 2022. godine.

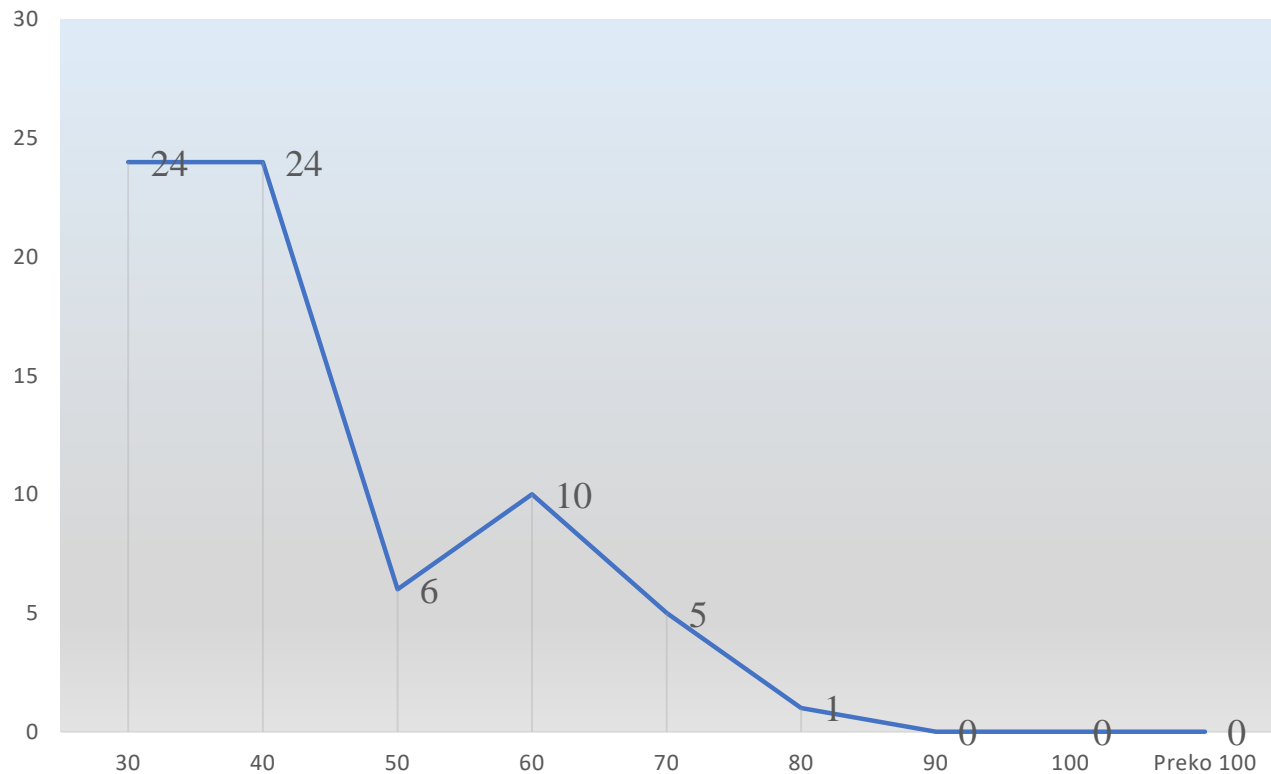


Grafikon 3. Brzina čitanja u drugom mjerenju – mart

Kao što se da vidjeti, a uzevši u obzir deskriptivne pokazatelje iz *Tabele 2*, tokom drugog mjerenja najvećem broju učenika bilo je potrebno, u prosjeku, 40 sekundi za čitanje teksta, odnosno preciznije 45,40 sekundi, uz standardnu devijaciju 17,79. Za raziku od mjerenja sprovedenog krajem decembra, ovdje nije bilo učenika kojima je za čitanje teksta bilo potrebno više od 100 sekundi.

Grafikonom 4 prikazana je brzina čitanja izmjerena u trećem vremenskom intervalu – krajem maja 2022. godine.

Brzina - III mjerenje



Grafikon 4. Brzina čitanja u trećem mjerenju - kraj maja

Na osnovu pokazatelja iz Tabele 2 i ovog grafikona, vidimo da je tokom trećem mjerenja najviše učenika pročitao dati tekst za 30 do 40 sekundi, odnosno da je prosječna brzina čitanja u mjerenju izvršenom krajem maja bila 38,79 sekundi, uz standardnu devijaciju 13,00. Takođe, uočavamo da nema učenika kojima je za čitanje teksta bilo potrebno više od 80 sekundi. Vidimo da se tokom tri mjerenja povećava broj učenika kojima je potrebno sve manje vremena da pročitaju tekst. Dakle, na osnovu toga možemo potvrditi hipotezu da će učenici povećati brzinu čitanja od početka do kraja školske godine.

Učenike smo prema brzini čitanja grupisali u tri kategorije – ispodprosječne, prosječne i iznadprosječne čitače, što je prikazano *Tabelom 3*.

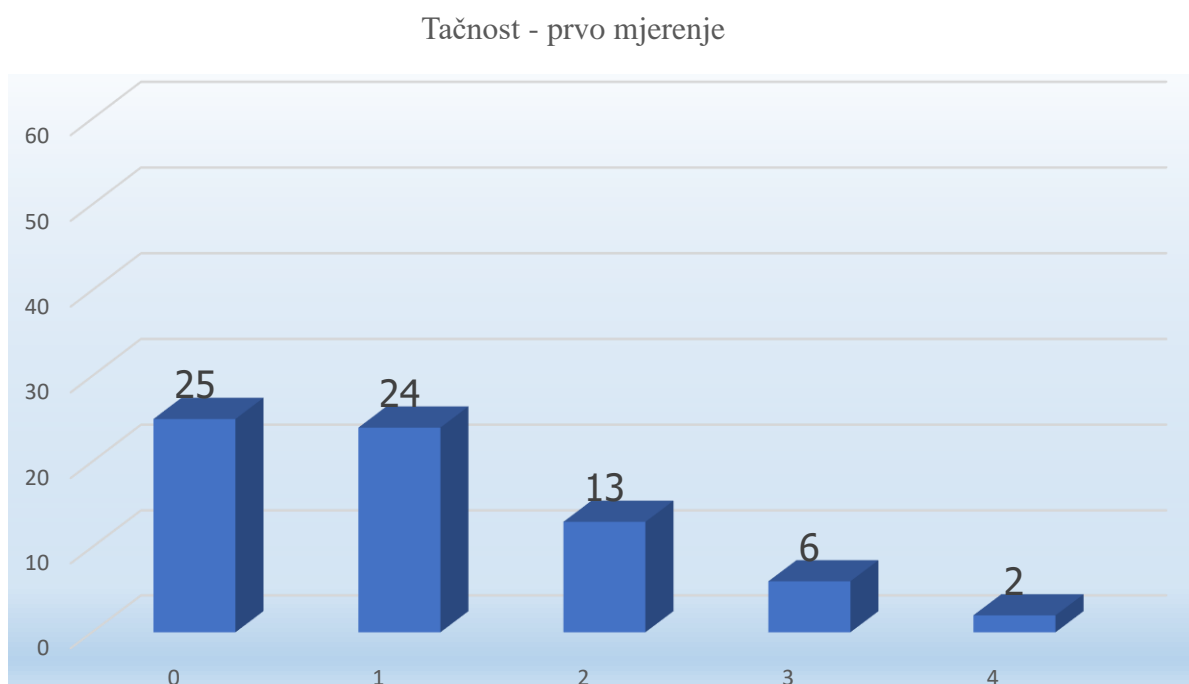
Tabela 3. Procentualna zastupljenost ispodprosječnih, prosječnih i iznadprosječnih učenika

Prvo mjerenje		c=.136; df=2; p>0.05		
	Ispodprosječni	Prosječni	Iznadprosječni	
Dječaci	30%	40%	30%	
Djevojčice	28%	53%	20%	
Drugo mjerenje		c=.069; df=2; p>0.05		
	Ispodprosječni	Prosječni	Iznadprosječni	
Dječaci	27%	43%	30%	
Djevojčice	25%	50%	25%	
Treće mjerenje		c=.119; df=2; p>0.05		
	Ispodprosječni	Prosječni	Iznadprosječni	
Dječaci	20%	50%	30%	
Djevojčice	20%	60%	20%	

Grupisanje učenika u kategorije izvršeno je tako što su za svako od tri mjerenja izračunate vrijednosti na kvartilima tih distribucija. Prvi kvartil predstavlja prvu četvrtinu niza, a ta vrijednost poslužila je kao donja granica za grupu prosječnih čitača. Treći kvartil predstavlja treću četvrtinu niza a njegova vrijednost gornju granicu za grupu prosječnih čitača. Ispod ovih vrijednosti nalaze se učenici koji su pokazali ispodproječne rezultate u brzini čitanja, dok se iznad ovih vrijednosti nalaze oni koji su pokazali iznadprosječne rezultate. Kod prvog mjerenja (kraj decembra) prosječni čitači bili su oni kojima je bilo potrebno od 40 do 70,25 sekundi za čitanje teksta, što znači da su ispodprosječni oni koji su tekst čitali za više od 70,25 sekundi, odnosno a su iznadprosječni učenici koji su tekst čitali za manje od 40 sekundi. Krajem marta, prilikom drugog mjerenja, u prosječne čitače svrstani su oni učenici kojima je za čitanje teksta trebalo od 33 do 55,25 sekundi. U posljednjem mjerenju, grupu prosječnih čitača sačinjavali su učenici kojima je bilo potrebno od 29,75 do 48,50 sekundi da pročitaju tekst. Navedeni koeficijenti kontigencije znače da niti u jednom od mjerenja nijesu otkrivene statistički značajne polne razlike u zastupljenosti učenika u različitim kategorijama brzine čitanja.

2.4. Tačnost čitanja

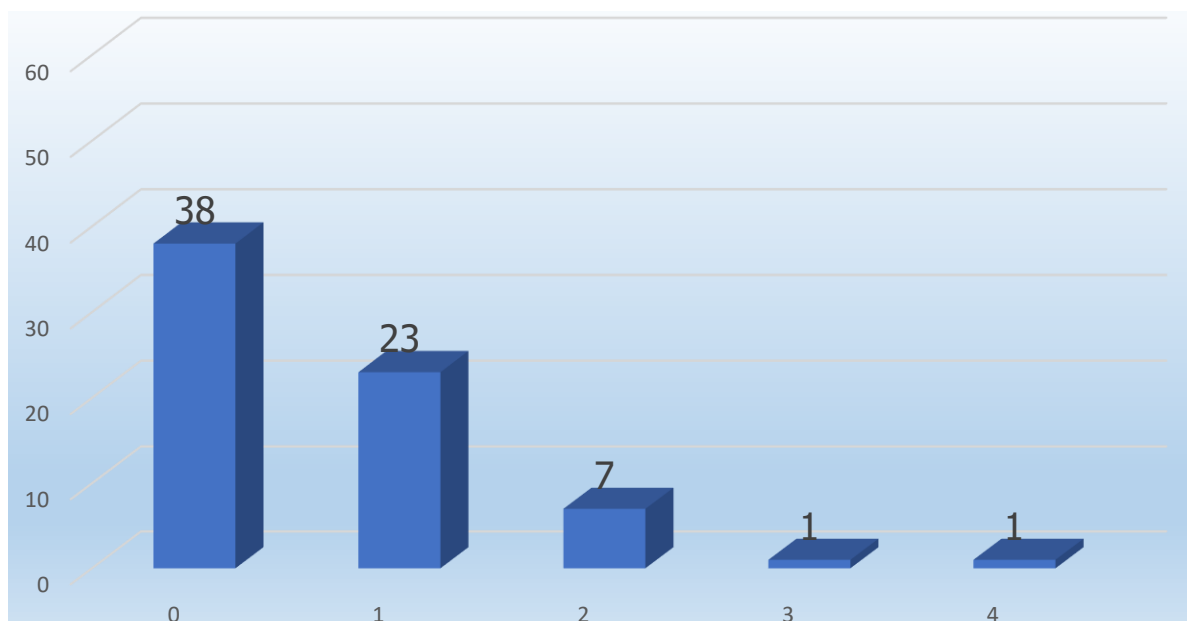
Očekivanja o razvoju tačnosti kao komponente čitanja definisali smo hipotezom: *Učenici će povećati tačnost čitanja od početka do kraja školske godine. Grafikonom 5 prikazana je tačnost čitanja u prvom mjerenju, odnosno krajem decembra.*



Grafikon 5. Tačnost čitanja u prvom mjerenju (kraj decembra)

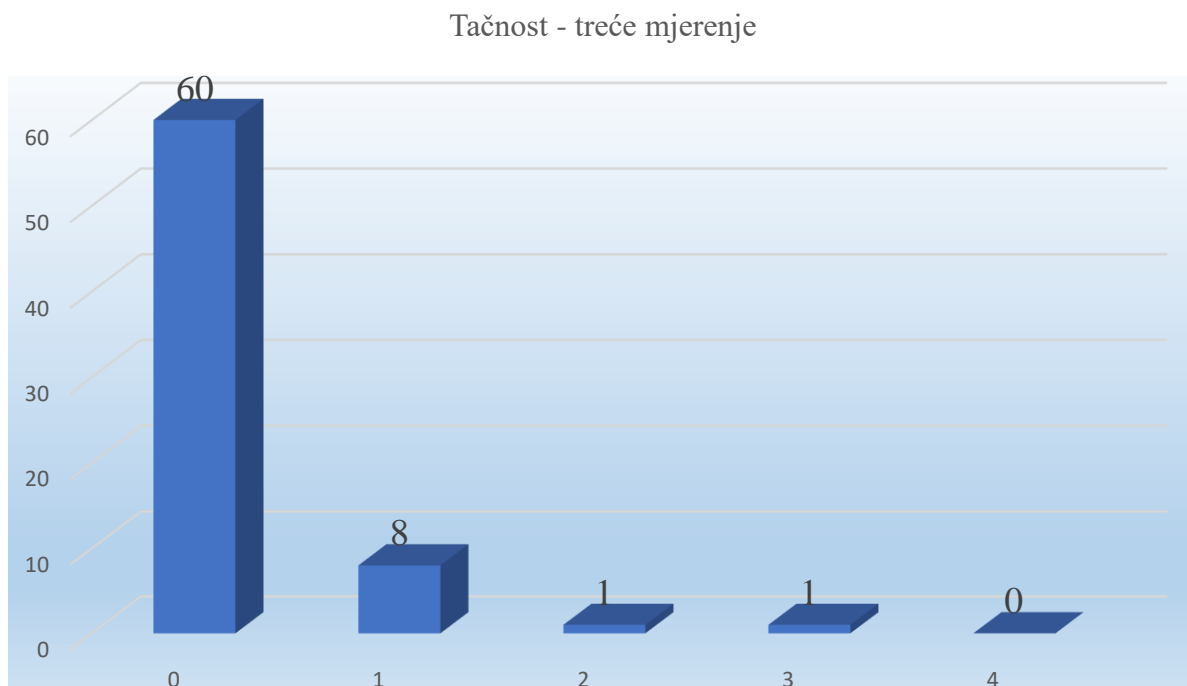
Grafikonom 6 prikazani su učenički rezultati u pogledu tačnosti čitanja u drugom mjerenju – krajem marta.

Tačnost - drugo mjerenje



Grafikon 6. Tačnost čitanja u drugom mjerenju (kraj marta)

Grafikon 7 prikazuje kakvu tačnost čitanja su učenici pokazali krajem maja, prilikom trećeg mjerenja.

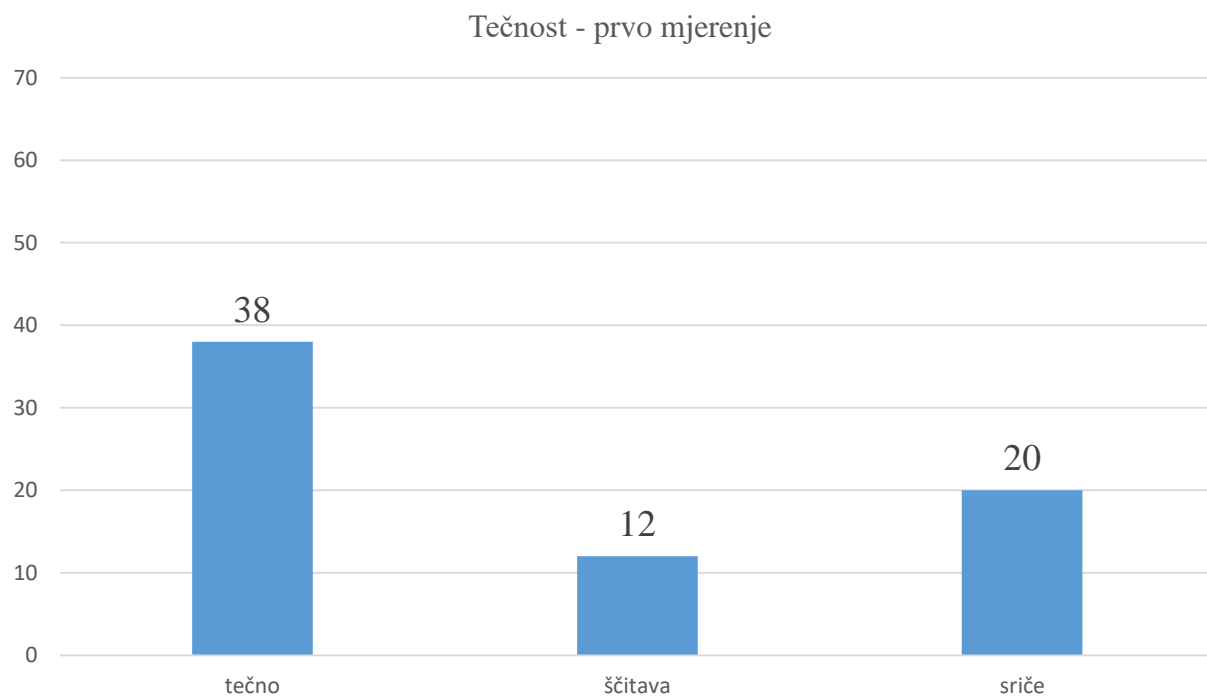


Grafikon 7. Tačnost čitanja u trećem mjerenju (kraj maja)

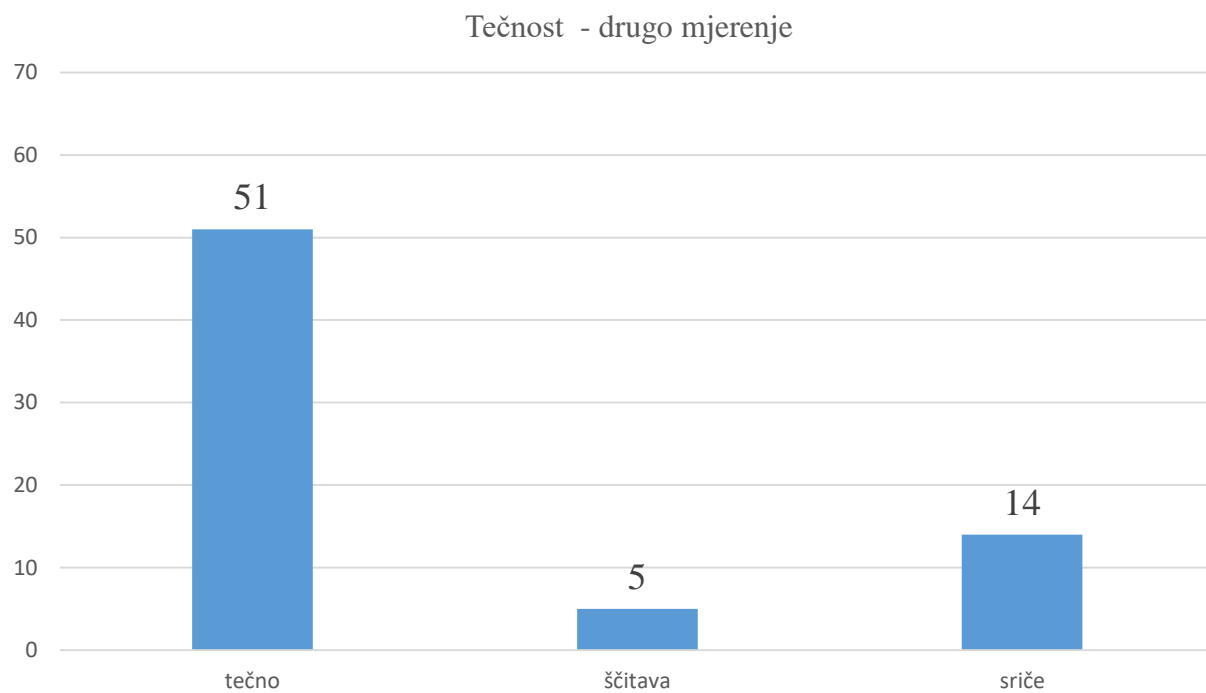
Grafikoni 5, 6 i 7 pokazuju da se broj učenika koji u potpunosti tačno čitaju tekst povećava iz perioda u priod mjerenja, a da se broj onih koji prave veći broj grešaka u čitanju smanjuje. Tako, za razliku od decembra, u maju nema učenika koji prave preko tri greške u čitanju. Dakle, ukupan broj netačno pročitanih riječi kroz mjerenja je sve manji, odnosno tačnost je sve veća, te stoga potvrđujemo hipotezu da će učenici povećati tačnost čitanja od početka do kraja školske godine.

2.5. Tečnost čitanja

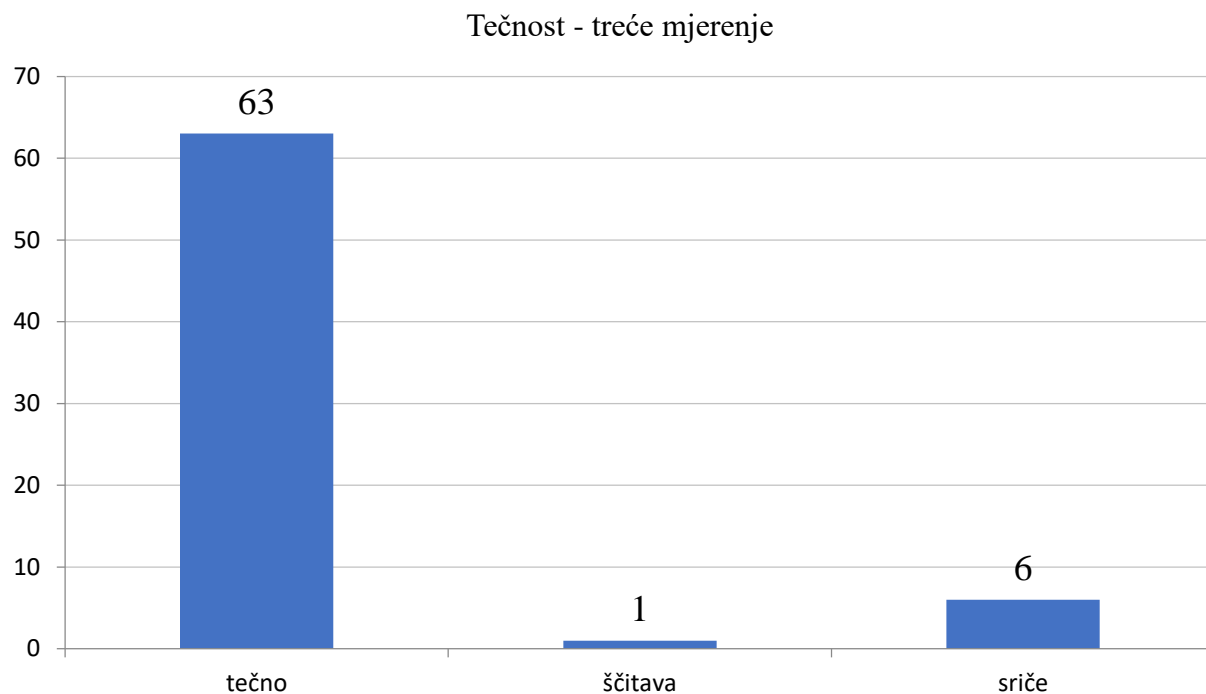
U vezi sa tečnošću čitanja postavljena je hipoteza da će učenici unaprijediti tečnost čitanja od početka do kraja školske godine. Grafikonima 8, 9 i 10 prikazaćemo frekvencije ispitanika po različitim kategorijama tečnosti čitanja u cilju potvrđivanja, odnosno odbacivanja navedene hipoteze.



Grafikon 8. Tečnost čitanja u prvom mjerenju (kraj decembra)



Grafikon 9. Tečnost čitanja u drugom mjerenju (kraj marta)

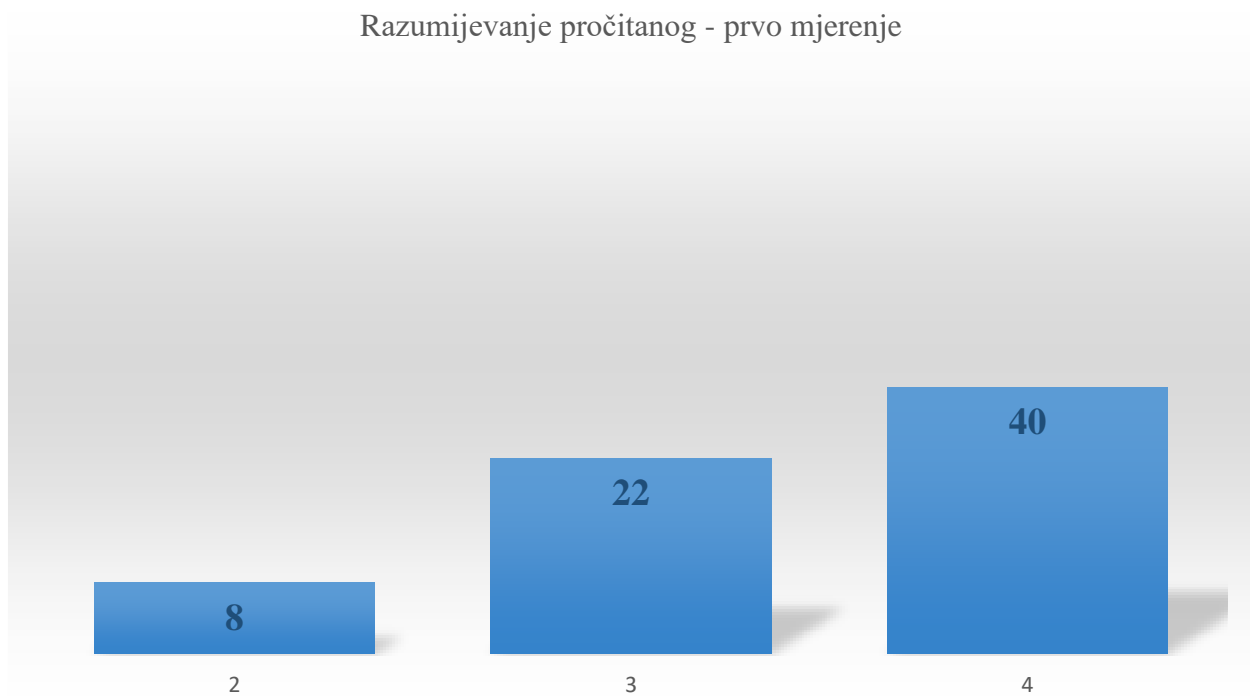


Grafikon 10. Tečnost čitanja u trećem mjerenju (kraj maja)

Kako vidimo sa *Grafikona 8, 9 i 10*, od kraja decembra do kraja maja smanjuje se broj učenika koji čitaju ščitavanjem i sricanjem, a povećava broj učenika koji tečno čitaju. S tim u vezi, možemo potvrditi navedenu hipotezu koja se odnosi na tečnost čitanja – učenici napreduju u tečnom čitanju od početka do kraja školske godine.

2.6. Razumijevanje pročitano

Grafikonima 11, 12 i 13 prikazaćemo razvoj razumijevanja pročitano tokom tri mjerenja.



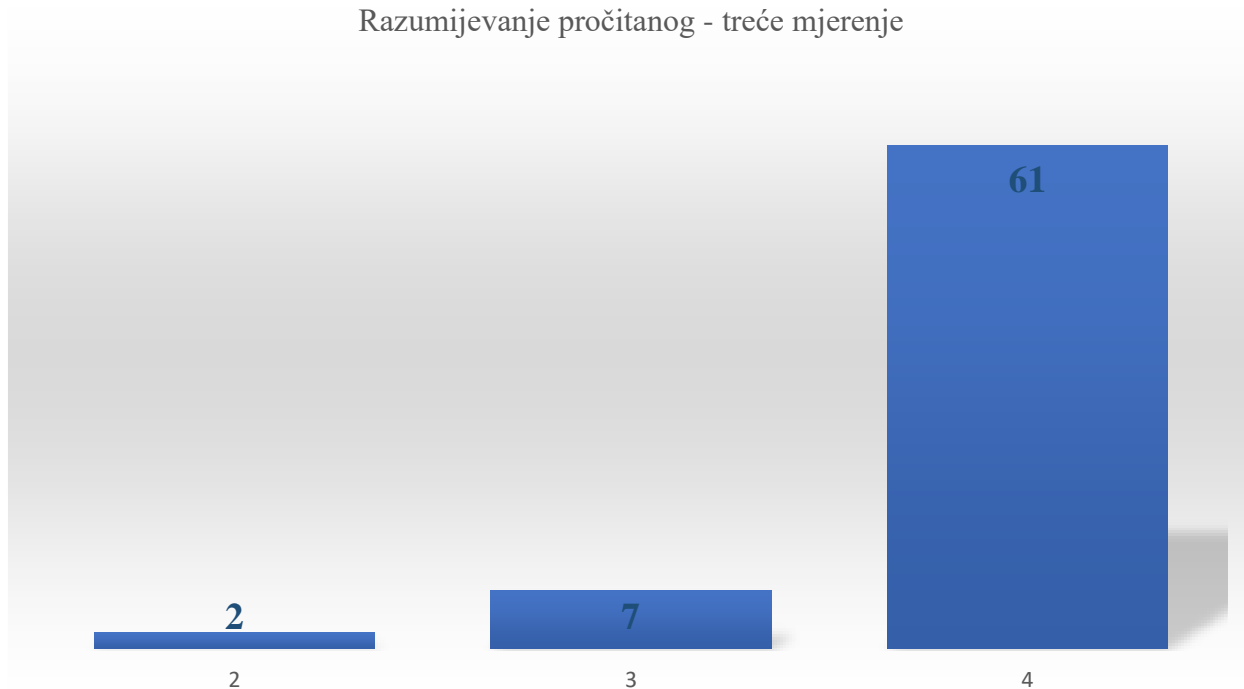
Grafikon 11. Razumijevanje pročitano u prvom mjerenju (kraj decembra)

Razumijevanje pročitano - drugo mjerenje



Grafikon 12. Razumijevanje pročitano u drugom mjerenju (kraj marta)

Razumijevanje pročitano - treće mjerenje



Grafikon 13. Razumijevanje pročitano u trećem mjerenju (kraj maja)

Kategoriju 2 predstavljaju učenici koji su tačno odgovorili 2 od 4 pitanja, kategoriji 3 pripadaju oni koji su tačno odgovorili 3 od 4 pitanja, a kategoriju 4 čine učenici koji su svako pitanje tačno odgovorili. Sa prikazanih grafikona vidimo porast uspješnosti u razumijevanju pročitano kroz ponovljena mjerenja. Prikazan je uzlazni trend za potpuno uspješnost, odnosno razumijevanje, te silazni trend za niže skorove. Dakle, tokom tri ponovljena mjerenja sve je manje učenika koji daju netačne odgovore, a ve više njih koji u potpunosti razumiju pročitani tekst, te, na osnovu toga, potvrđujemo hipotezu da će učenici postići veći stepen razumijevanja od početka do kraja školske godine.

U nastavku je prikazan niz analiza varijanske za ponovljena mjerenja čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 2*. Kao što je prikazano u ovoj tabeli, svi rezultati potvrđuju prve četiri hipoteze, i to na nivou statističke značajnosti $p < 0.01$. Statistički značajne razlike otkrivene su između različitih mjerenja na varijablama *Tačnost*, *Tečnost*, *Brzina* i *Razumijevanje*. S obzirom na to da distribucije gotovo svih varijabli u trećem mjerenju odstupaju od normalne raspodjele, dobijeni

rezultati su dodatno provjereni primjenom Friedmanove ANOVA-e, koja predstavlja neparametarsku zamjenu za analizu varijanse za ponovljena mjerenja. Rezultati navedene analize, prikazani *Tabelom 4*, ukazali su na identičan zaključak za sve četiti testirane varijable, na nivou statističke značajnosti $p < 0,01$.

Tabela 4. Vrijednost F-testa za ANOVA-u sa ponovljenim mjerenjima

Dimenzija	F	df	p vrijednost
Tačnost	28.36	1	.000
Tečnost	23.09	1	.000
Brzina	100.32	1	.000
Razumijevanje	14.36	1	.000

Legenda. F – vrijednost F količnika; df – broj stepeni slobode

2.7. Razumijevanje pročitnog u odnosu na pol učenika

Za potrebe pete hipoteze kojom se željelo testirati razumijevanje pri čitanju u odnosu na pol učenika, primijenjen je T-test za nezavisne uzorke. Rezultati su prikazani u *Tabeli 5*.

Tabela 5. T-test za nezavisne uzorke – razumijevanje pročitano u odnosu na pol učenika

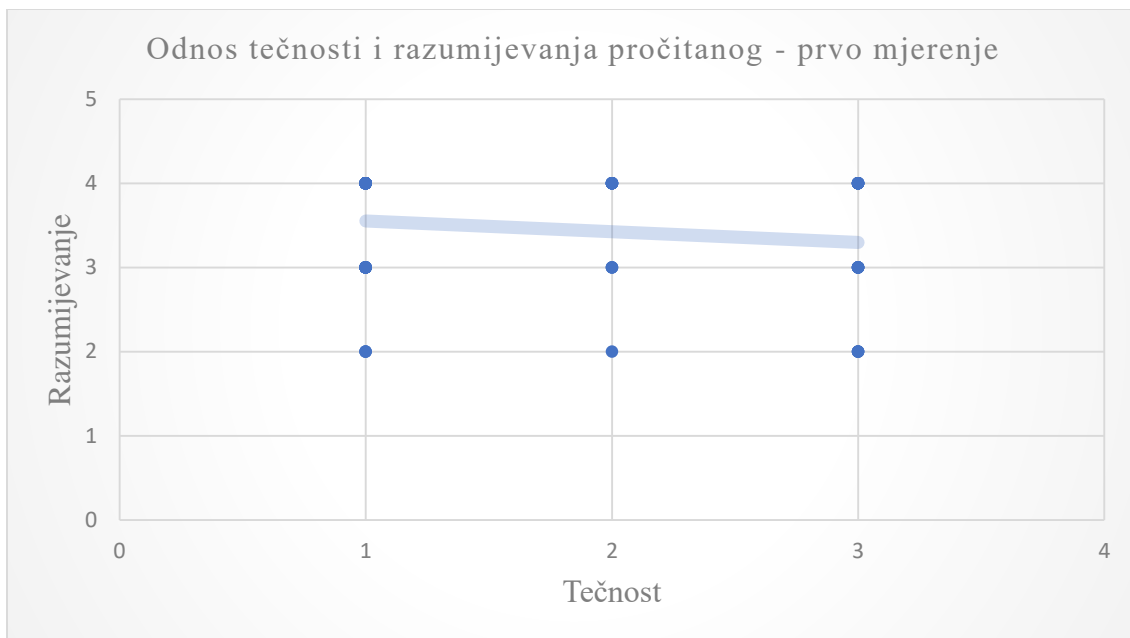
Mjerenje	t	df	p vrijednost
I	0.99	68	.922
II	-0.40	68	.693
III	1.51	68	.136

Legenda. t – vrijednost T-testa; df – broj stepeni slobode.

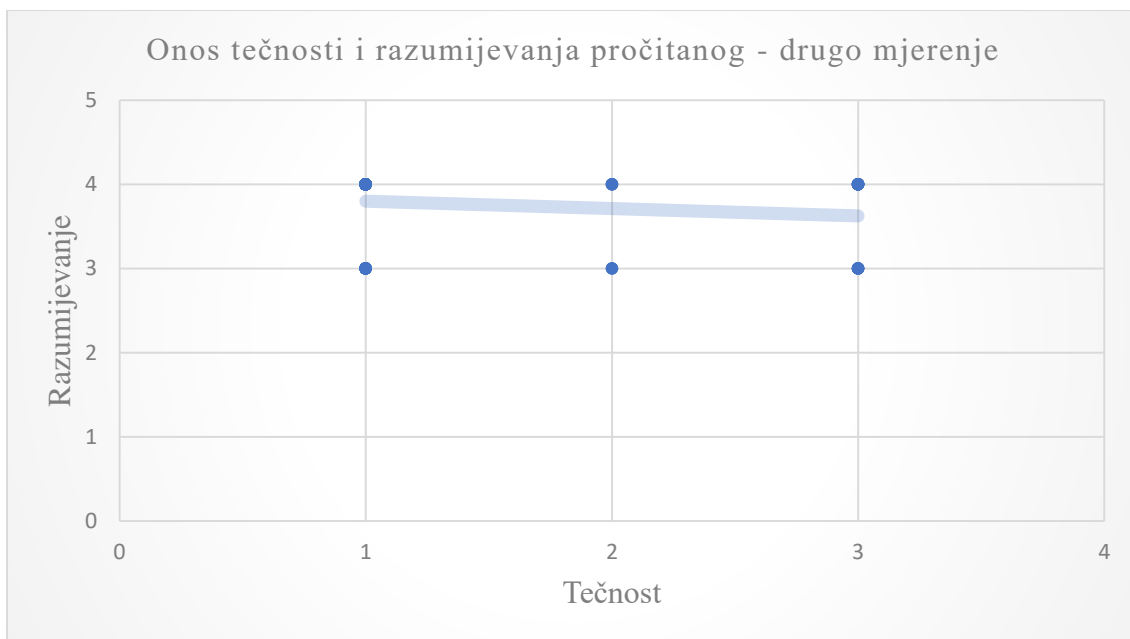
Rezultati testova ne pokazuju statistički značajne razlike u razumijevanju pročitano u odnosu na pol ni u jednom od ponovljenih mjerenja. Ovim je hipoteza da će djevojčice pokazati veći stepen razumijevanja od dječaka opovrgnuta.

2.8. Odnos tečnosti i razumijevanja pročitano

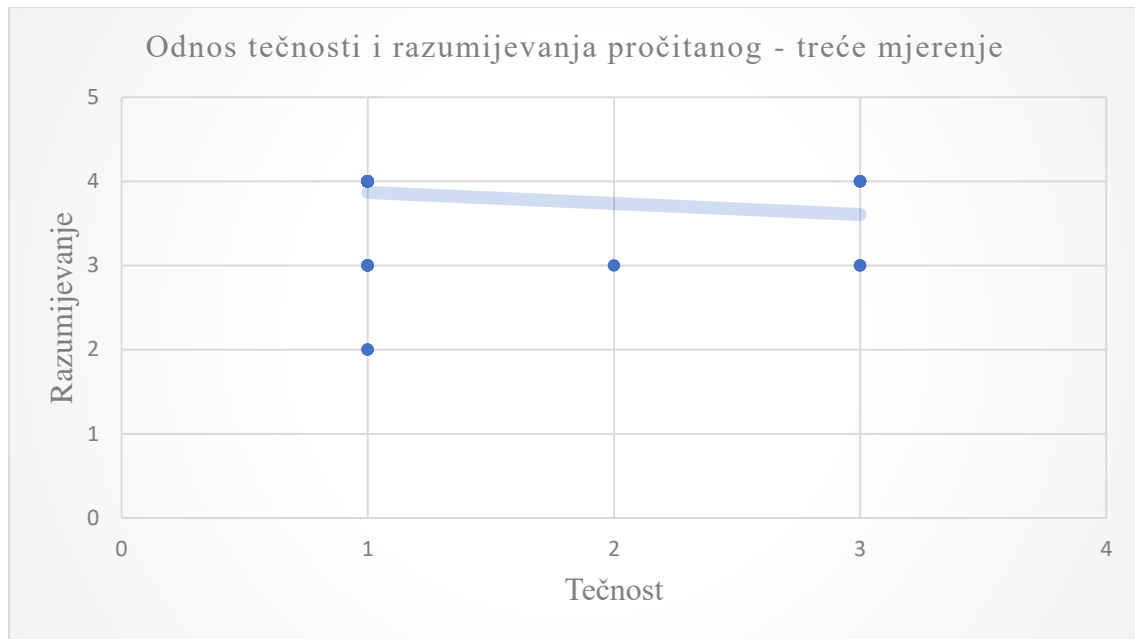
Za potrebe šeste hipoteze koja glasi da bolja tečnost pri čitanju doprinosi boljem razumijevanju pročitano teksta, koristili smo Pirsonov koeficijent korelacije. U nastavku ćemo prikazati sketer dijagrame sa regresionom linijom za korelirane varijable *Tečnost* i *Razumijevanje*.



Grafikon 14. Sketer dijagram sa regresionom linijom za varijable Tečnost i Razumijevanje – prvo mjerenje



Grafikon 15. Sketer dijagram sa regresionom linijom za varijable Tečnost i Razumijevanje – drugo mjerenje



Grafikon 16. Sketer dijagram sa regresionom linijom za varijable Tečnost i Razumijevanje – treće mjerenje

Na nivou statističke značajnosti $p < 0,01$ u prvom mjerenju Pirsonov koeficijent korelacije iznosi $r = -.16$. U drugom mjerenju $r = -.17$, a u trećem $r = -.17$. Evidentno je da nijedan koeficijent korelacije nije pokazao statistički značajnu povezanost izađu dvije testirane varijable. Takođe, i sa grafikona vidimo da podaci pokazuju nisku tendenciju ka povezanosti. Dakle, šesta hipoteza je opovrgnuta, to jest ne znači da će bolja tečnost pri čitanju doprinijeti boljem razumijevanju pročitano teksta.

3. DISKUSIJA

Sprovedenim istraživanjem ispitana je dinamika razvoja četiri komponente uspješnog čitanja – brzine, tačnosti, tečnosti i razumijevanja pročitano, odnosno, utvrđeno je na koji se način navedene komponente razvijaju od kraja decembra 2021. godine do kraja maja 2022. godine kod učenika trećeg razreda osnovne škole.

Jedan od definisanih zadataka bio je da se utvrdi brzina čitanja teksta tokom tri perioda mjerenja. Brzina čitanja kod glasnog čitanja, što je ovdje i ispitivano, mjeri se individualno, a za jedinicu mjere uglavnom se uzima minut, mada se može mjeriti i po drugim vremenskim jedinicama (Milutinović & Vučković, 2017). U našem slučaju, brzina čitanja je izražena u sekundima radi preglednijeg i razumljivijeg prikaza rezultata. Utvrđeno je da je učenicima iz perioda u period mjerenja bilo potrebno sve manje vremena da pročitaju dati tekst. Time je potvrđena hipoteza da će se brzina čitanja povećati od početka do kraja školske godine. Rezultati su očekivani, s obzirom na to da sa iskustvom dolazi do razvoja ove vještine, pa učenici iz godine u godinu postaju sve brži čitači, odnosno, brzina se kontinuirano povećava (Stanojević et al., 2017). Takođe, rezultati pokazuju da najveći broj učenika tokom sva tri perioda čita prosječnom brzinom, što je u skladu sa rezultatima sličnih istraživanja (npr. Brinić, 2021; Dragić & Jorgić, 2019)

Još jedan od zadataka bio je da se utvrdi tačnost čitanja teksta tokom tri perioda mjerenja. Rezultati istraživanja potvrdili su hipotezu da će učenici povećati tačnost čitanja od početka do kraja školske godine. Naime, rezultati pokazuju da se tokom vremena smanjuje broj učenika koji prave veći broj grešaka u čitanju, odnosno da je sve više učenika koji tekst u potpunosti tačno čitaju. Primijećeno je da među ispitivanim učenicima tokom sva tri mjerenja ima onih koji imaju problem sa artikulacijom glasa r, što nije iznenađujuće budući da je ovo jedan od najsloženijih glasova, te se, sami tim, kasno i pojavljuje u izgovoru, a može doći do njegove nepravilne artikulacije ili čak izostanka (Matić, 1967). Osim sa glasom r, učenici su imali probleme i sa artikulacijom glasova: ž, š, č i dž, što opet nije začuđujuće, s obzirom na to da se ovi glasovi među posljednjima usvajaju (Vasić, 2011). Međutim, ista autorka navodi da „artikulacija postaje zrela sa 7, odnosno 8 godina” (Vasić, 2011: 163), pa je jako važno da učitelj posebnu pažnju obrati na izgovor navedenih glasova, te mu usljed artikulacionih poremećaja omogućiti pravovremenu

saradnju sa logopedom (Milutinović & Vučković, 2017).

Sljedeći zadatak ticao se tečnosti čitanja. Rezultati istraživanja pokazali su da se od decembra do maja povećava broj učenika koji tečno čitaju tekst, to jest da se sa iskustvom razvija i tečnost čitanja (Stanojević et al, 2017). Međutim, može se desiti da učenici napamet nauče tekst na kojem vježbaju čitanje, pa učitelj nije stopostotono siguran u uspješnost njihovog čitanja (Vučković, 2017). Ipak na osnovu rezultata koje smo dobili, potvrđujemo hipotezu da će učenici unaprijediti tečnost čitanja od početka do kraja školske godine.

U segmentu razumijevanja pročitano, od učenika su traženi odgovori na četiri pitanja, eksplicitno navedeni u tekstu. Razumijevanje eksplicitnih činjenica je „primarni cilj kada je u pitanju razumevanje pročitano kod učenika mlađeg školskog uzrasta” (Knott, 2017, prema Banković et al., 2021: 27). Ipak, treba imati u vidu da se razumijevanje teksta nikako ne može izjednačiti isključivo sa njegovim doslovnim shvatanjem (Buđevac & Baucal, 2014). Učenici su najviše griješili u odgovorima na četvrto pitanje – „Šta radi Džeki kada ugleda Hanu i Žarka?”. Odgovori su bili različiti: „Igra se.”; „Skače po njima.”; „Trči.”; „Radostan je” i slični. Rezultati istraživanja pokazuju da se razumijevanje pročitano postepeno razvija, shodno i postepenom razvoju cjelokupne vještine čitanja (Popović & Laković, 2011), to jest, od decembra do maja sve je više učenika koji su postigli skor 4, odnosno u potpunosti razumjeli tekst.

Prilikom postavljanja hipoteze koja se odnosi na razumijevanje pročitano u odnosu na pol učenika – da će djevojčice postići veći stepen razumijevanja od dječaka, vodili smo se istraživanjima čiji rezultati idu u korist djevojčica, to jest govore u prilog tome da djevojčice bolje razumiju pročitano od dječaka (npr. Gates, 1961; Popović, 2014; *Poučavanje čitanja u Europi, 2011*). Međutim, rezultati našeg istraživanja opovrgavaju navedenu hipotezu, pokazujući da ne postoji statistički značajna razlika u razumijevanju pročitano u odnosu na pol učenika. Moguće je da je posljedica ovakvih rezultata mali uzorak – nedovoljna zastupljenost učenika oba pola.

Posljednji zadatak bio je da se utvrdi uticaj tečnosti čitanja na razumijevanje pročitano. Očekivano je da učenici koji tečnije čitaju lakše i bolje razumiju pročitano (Banković et al., 2021; Čudina-Obradović, 2014). Ipak, rezultati našeg istraživanja pokazuju suprotno. Naime, Pirsonov koeficijent korelacije, korišćen za testiranje ove hipoteze, nije pokazao statistički značajnu povezanost između tečnosti čitanja i razumijevanja pročitano. Razlog može biti u tome da su se učenici više fokusirali na tehniku čitanja, koja početnicima u čitanju predstavlja najveću poteškoću (Milatović, 2005), nego na sami tekst.

ZAKLJUČAK

Čitanje kao vještina bez koje je prekično nemoguć opstanak u savremenom svijetu, razvija se cijelog čovjekovog života. Naučiti učenika da čitaju i pišu jedan je od najosnovnijih zadataka formalnog školovanja. Predmet sprovedenog istraživanja jeste razvoj vještine čitanja i to ćirilćkog pisma, kod ućenika trećeg razreda. Cilj istraživanja bio je da se opiše dinamika razvoja vještine čitanja, to jest brzine, taćnosti i tećnosti čitanja, kao i razumijevanja proćitanog – indikatora kvaliteta čitanja.

Istraćivanjem je testirano šest hipoteza, od kojih su ćetiri potvrćdene, a dvije opovrgnute. Naime, rezultati istraživanja pokazali su da se brzina, taćnost, tećnost i razumijevanje pri ćitanju povećavaju tokom vremena – od decembra do maja sve je više ućenika koji ćitaju brće, prave manje grešaka pri ćitanju, tećnije ćitaju i pokazuju veći stepen razumijevanja proćitanog. Dakle, time su potvrćdene hipoteze koje se odnose na kontinuirani razvoj navedene ćetiri komponente vještine ćitanja. Na osnovu toga, potvrćdena je i glavna naućno-istraćivaćka hipoteza da se vještina ćitanja ćirilćkog pisma razvija kontinuirano progresivno kod ućenika trećeg razreda. Hipoteza da djevojćice pokazuju veći stepen razumijevanja od djećaka opovrgnuta je. Zajedno sa njom, na osnovu dobijenih rezultata, odbacili smo i hipotezu da bolja tećnost pri ćitanju doprinosi i boljem razumijevanju proćitanog.

S obzirom na to da je istraćivanje longitudinalnog tipa i da zahtijeva sloćenije prikupljanje i obradu podataka, te uzimajući u obzir i situaciju sa korona virusom, ogranićen je izbor velikog uzorka. Istraćivanje je sprovedeno na uzorku od 76 ućenika, što nije dovoljan broj da bi se mogle izvesti najpreciznije generalizacije. Mećutim, sprovedeno istraćivanje moće poslućiti kao implikacija za buduća, kompleksnija istraćivanja – na primjer kako navedene komponente uspješnog ćitanja utiću na školsko ućenje, postizanje rezultata na testovima znanja. Moglo bi se, takoće, na naše istraćivanje nadovezati novo o tome kako ućenje prvog pisma (ćirilice) utiće na ućenje drugog pisma (latinice) i da li postoje statistićki znaćajne razlike u uspješnosti savladavanja ova dva pisma. Osim toga, dobijeni rezultati trebalo bi da zainteresuju ućitelje/ice razredne nastave i podstaknu ih da više, bolje, inovativnije rade na opismenjanju ućenika.

U cilju poboljšanja vještine ćitanja kod ućenika, poželjno je da ućitelji:

- budu reprezentativan čitalački primjer učenicima;
- rade na razvoju fonološke svjesnosti kod učenika;
- podstiču učeničko glasno čitanje i pažljivo ga slušaju, kako bi mogli blagovremeno djelovati;
- podstiču učeničko tiho čitanje;
- konstantno provjeravaju razumijevanje pročitano;
- nude učenicima raznovrsne i zanimljive tekstove za čitanje i u nastavi primjenjuju različita nastavna sredstva u cilju motivacije učenika, kao bitnog faktora uspješnosti čitanja;
- na vrijeme prepoznaju čitače sa teškoćama i omogućće im adekvatan tretman.

LITERATURA

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press Syndicate.
- Banković, S., Čolić, G. & Brojčin, B. (2021). Odnos između brzina, tačnosti i razumijevanja pročitano kod učenika mlađeg školskog uzrasta. *Belgrade School of Special Education and Rehabilitation*, 27(3), 21–32.
- Bandović, A. (2020). Učenje čitanja i pisanja u prvom ciklusu devetogodišnje osnovne škole. *Vaspitanje i obrazovanje*, 3, 25–51.
- Bežen, A. (2004). Sintetičke metode u nastavi početnog čitanja i pisanja. *Metodika – časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i viskokoškolskoj izobrazbi*, 8, 32–47.
- Bloomert, L. (2010). The neutral signature of ortographic-phonological binding in successful and failing reading development. *Neuroimage*, 57, 695–703. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2010.11.003
- Bogdanović, J. & Grbić, D. (2013). Brzina čitanja i razumevanje smisla pročitano teksta kod učenika osnovne škole. *Učitelj*, 3, 355–378.
- Branković, M., Buđevac, N., Ivanović, A. & Jović, V. (2013). Činioci razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti - veštine argumentovanja u školskoj nastavi. *Psihološka istraživanja*, 16(2), 141–158.
- Brinić, V. (2021). Razvoj vještine čitanja učenika drugog razreda osnovne škole. *Naša škola*, 1, 113-136. DOI: 10.7251/NSK2101113B
- Bryant, P., Maclean, M. & Bradley, L. (1990). Rhyme, language, and children's reading. *Applied Psycholinguistic*, 11, 237–252.
- Budinski, V. (2017). Podloge za standardiziranje optimalnoga metodičkog sadržajno-vremenskog okvira za poučavanje početnog čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku. *Napredak*, 158(1–2), 11–32.
- 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 tokom prva četiri razreda osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 27(2), 22–32.
- Buljbašić-Kuzmanović, V. & Kelić, M. (2012). Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti? *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(28), 45-60.
- Buzan, T. (2000). *Brzo čitanje*. Beograd: FINESA.
- Chalukya, B. V. (2021). Importance of Reading Habits. *Indian Journal of Library and Information Science*, 15(2), 21–25.
- Čudina-Obradović, M. (2000). *Kad kraljevna piše kraljeviću – psihološki temelji učenja čitanja i pisanja*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
- Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja – Igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Davis, R. & Braun, E. M. (2001). *Dar disleksije – zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti*. Zagreb: Alinea.
- Dragić, Ž. & Jorgić, D. (2019). *Brzo čitanje i školski uspjeh učenika*. Banja Luka: Filozofski fakultet Banja Luka.
- Dvornik, D. (2014). Vođeno čitanje i čitanje s predviđanjem u praktičnoj primjeni. *Hrvatski*, 7(1), 9–25.
- Đekić, Z. & Đekić, R. (2019). Jezičko izražavanje i preporučavanje u nastavi crnogorskog-srpskog, bosanskog, hrvatskog jezika i književnosti. *Vaspitanje i obrazovanje*, 44(2), 245–257.
- EACEA P9 Eurydice (2011). *Poučavanje čitanja u Europi. Konteksti, politike i prakse*. Retrieved December 04, 2021. from: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.pdf>
- Flynn, N. & Stainthorp, R. (2006). *The Learning and Teaching of Reading and Writing*. Chichester: WILEY.

- Gates, A. I. (1961). Sex differences in reading ability. *The Elementary School Journal*, 61, 431-434. DOI: 10.1086/459919
- Glenberg, A. M., Guitierrez, T., Levin, J. R., Japuntich, S. & Kaschak, M. (2004). Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 96, 424-436.
- Govedarica, Č. (2002). Nastava početnog čitanja i pisanja. *Norma*, 8(3), 59-84.
- 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 Research Quarterly*, 50(4), 459-481.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. & VonSecker, C. (2000). Effect of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Humenick, N.M., Perencevich, K.C., Taboada, A. & Barbosa, P. (2006). Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 232-245.
- Ivšac Pavliša, J., & Lenček, M. (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djeca sa perinatalnim oštećenjem mozga i djece sa posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 1-16.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van den Broek, P., Espin, C. & Deno, S. L. (2003). Accuracy and Fluency in List and Context Reading of Skilled and RD Groups: Absolute and Relative Performance Levels. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 237-245.
- Jurčić, A., Fejos, A., Dinić, M. & Čupić, M. (2010). *Kako uspješno čitati i pisati?* Priručnik. American Councils for international education. Retrieved May 15, 2022. from: https://www.researchgate.net/publication/343975769_Kako_uspesno_citati_i_pisati
- Kasapović, I. (2009). Podsticanje čitanja kod djece i mladih: kako odgovoriti na njihove savremene potrebe, zahtjeve i prava. *Bosniaca*, 14, 50-58.
- 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), 147-166.
- Kim, Z. S., Petscher, Z., Schatschneider, G. & Foorman, B. (2010). Does growth rate in

oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement. *Journal of Educational Psychology*, 102, 652–667.

- Knežević-Florić, O. & Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kobola, A. (1980). *Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska 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.
- Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S., Ajdišek, N. & Rončević, B. (2008). Razlike med spoloma v (meta)kognitivnih in motivacijsko emocionalno dejavnikih bralnega razumevanja. *Psihološka obzorja*. 17, 89–116.
- Kotrla-Topić, M., Latković, G. & Stojaković, D. (2017). Povezanost osobina ličnosti i čitalačkih navika srednjoškolca. *Mostariensia*, 21(1), 65–81.
- Kuvač-Kraljević, J. Lenček, M. & Matešić, K. (2019). Phonological Awareness and Letter Knowledge: Indicators of Early Literacy in Croatian. *Croatian Journal of Education*, 21(4), 1263–1293.
- Kuvač-Levačić, K. (2013). Razvoj i vrste čitanja, tipologija čitatelja s obzirom na čitanje neknjiževnih tekstova. U Mićanović, M. (ur.) *Čitanje za školu i život – IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika*, 13–23. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Lunenburg, F.C. (2010). Communication: The Process, Barriers, And Improving Effectiveness. *Schooling*, 1(1), 1–11.
- Maksimović, V. (1965). Govorne i pismene vežbe od I do V razreda osnovne škole. U Nikolić, M., Stefanović, D. & Šijački, M. (ur.) *Nastava književnosti i jezika na prvom i drugom stupnju školovanja*, 139–156. Beograd: VUK KARADŽIĆ.
- Matić, M. (1967). Iz logopedске prakse: rotacizam i pararotacizam. *Defektologija*, 3(3), 30–41.
- Marić, A., Peruničić, B., Gavranović, J. & Milić, T. (n.d.). *Nalazi istraživanja u okviru Programa „Poboljšanje čitalačke pismenosti putem poboljšanja kvaliteta procesa savladavanja čitanja i pisanja u I ciklusu osnovnoškolskog obrazovanja”*. Crna Gora:

Zavod za školstvo. Retrieved March 31, 2022. from:

- <http://www.skolskiportal.edu.me/Inkluzivno%20obrazovanje/Nalazi%20istrazivanja%20karakteristike%20citanja%20i%20pisanja%20u%20I%20ciklusu%20OS.pdf>
- Mendeš, B. (2009). Početna nastava čitanja i pisanja – temelj nastave hrvatskoga jezika. *Magistra ladertina*, 4(4), 115–129.
- Milankov, V. (2016). *Deficit fonološke svesnosti kod dece sa disleksijom i disortografijom* (Doktorska disertacija). Retrieved March 28, 2022, from:
 - <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/34402/Disertacija3855.pdf>
- Milatović, V. (1990). *Nastava početnog čitanja i pisanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Milatović, V. (2005). *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja*. Beograd: TOPY.
- Milatović, V. (2011). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Milić, T., Marić, A., Vuksanović, A., Popović, A., Trailović Šljivančanin, A., Radulović, J. & Popović, J. (2017). *Instruktivno-edukativni materijal za inkluzivni rad i učenje dece s posebnim obrazovnim potrebama*. Crna Gora: Ministarstvo prosvjete.
- Milutinović, Lj. & Vučković, D. (2017). *Metodika razredne nastave srpskog jezika i književnosti*. Istočno Novo Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mitrović, M. (2010). Konceptije pismenosti u bukvarima i početnicama. *Pedagogija*, 65(2), 183–193.
- Mladenović, Ž. (2018). Psihologija čitanja: između knjiga i novih tehnologija. *Univerzitetska misao – časopis za nauku, kulturu i umjetnost*, 17, 45–60. DOI: 10.5937/univmis1817033M
- Montesori, M. (2006). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processes. *Handbook of Reading Research*, 3, 458–476.
- Nikčević-Milković, A. & Brala-Mudrovčić, J. (2018). Konceptualizacija psihologije čitanja i pisanja sa implikacijama za poučavanje. *Lingua Montenegrina*, 11(2), 263–288.
- Nikčević-Milković A. & Jerković, A. (2015). Povezanost stavova i iskustava čitanja i pisanja s postignućima i uporabom (meta)kognitivnih strategija kod učenika različitih obrazovnih razina i roda. *Konferencija Dani Ramira i Zorana Bujasa*. Retrieved May 18,

2022,

from:

https://www.researchgate.net/publication/31423248_Povezanost_stavova_i_iskustava_citanja_i_pisanja_s_postignucima_i_uporabom_metakognitivnih_strategija_kod_ucenika_razlicitih_obrazovnih_razina_i_roda

- Nikolić, M. (1988). *Metodika nastave srpskohrvatskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Paris, A. H. & Paris, S. (2003). Assessing Narrative Comprehension in Young Children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36–76.
- Pergar, M. & Karadža, S. (2019). Važnost čitanja u predškolsko doba. U Kolar Billege, M. (ur.) *Zajedno rastemo – kompetencije djeteta za cjeloživotno učenje*, 93–100. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Dječiji vrtić „Cvrčak” Čakovec.
- Peti-Stanić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja*. Zagreb: Ljevak.
- Pikulski, J. J. & Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510–519.
- 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. (2014). *Čitati, razumjeti, znati – savremeni pristup nastavi jezika*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Popović, D. & Laković, D. (2011). *Čigra slova i glasova 2 – Priručnik za nastavnike*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- *Predmetni program za Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*. (2017). Podgorica: Zavod za školstvo.
- Radić, J. (2006). Nastava početnog čitanja i pisanja i lokalni govor. *Srpski jezik*, 11(1–2), 457–473.
- Radalj, M., Mikić, A. & Mlikota, M. (2020). Knjiga kao višeslojni oblik komunikacije. *South Eastern European Journal of Communication*, 2(2), 57–64.
- Radonić, M. & Stričević, I. (2009). Rođeni za čitanje: promocija ranog glasnog čitanja djeci od najranije dobi. *Paediatrica Croatica*, 53, 7–11.
- Rasinski, T., Homan, S. & Biggs M. (2009). Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Methods, Materials, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 192–204.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. & Cutting, L. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15, 232–246. DOI: 10.1080/09297040802220029
- Soče, S. (2010). Istraživačko čitanje kao sredstvo motivacije za samostalno čitanje u razrednoj nastavi. *Hrvatski*, 8(1), 73–89.
- Stanić, S. & Jelača, L. (2017). Društveni kontekst čitanja i knjige: mišljenja i stavovi učenika. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 66(2), 180–198.
- 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, B. & Purić, D. (2017). Nastava početnog čitanja i pisanja i savremeni mediji. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(1), 241–256.
- 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.
- Stojić-Janjušević, D. (1965). Faktori koji utiču na izbor metoda i raspored učenja početnog čitanja i pisanja. U Nikolić, M., Stefanović, D. & Šijački, M. (ur.) *Nastava književnosti i jezika na prvom i drugom stupnju školovanja*, 120–139. Beograd: Zavod za osnovno obrazovanje i obrazovanje nastavnika.
- 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
- Subotić, Lj., Sredojević, D. & Bjelaković, I. (2012). *Fonetika i fonologija: ortoepska i ortografska norma standardnog srpskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Šakotić, N. (2016). *Inkluzivno obrazovanje*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Trinajstić, N. (1987). Informacija i vrijednost informacije. *Politička misao*, 24(1), 12–16.
- Tugrul Mart, C. (2012). Developing Speaking Skills through Reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6), 91–96.
- Vasić, S. (2011). Stupnjevitost razvoja artikulacije. U Milatović, V. (ur.) *Metodika razvoja govora – Izbor naučnih i stručnih radova za studente učiteljskih fakulteta*, 155–164. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Vučković, D. (2006). *Teorija recepcije u nastavi književnosti u mlađim razredima osnovne škole*. Nikšić: Filozofski fakultet.
- Vučković, D. (2008). Nastava početnog čitanja i pisanja u reformisanoj osnovnoj školi. *Inovacije u nastavi*, 21(2), 82-93.
- Vučković, D. (2010). Čitanje u nastavcima u prvom ciklusu devetogodišnje osnovne škole – izbor i interpretacija teksta. U Vučo, J. & Milatović, B. (ur.) *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti*, 10(1–2), 217–232.
- Vučković, D. (2017). Poučavanje i usvajanje čitalačke pismenosti u mlađim razredima osnovne škole u Crnoj Gori. *Inovacije u nastavi*, 30(2), 68–81.
- Vučković, M. (1993). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vuksanović, J., Jovanović, A. & Avramović-Ilić, I. (2008). Neki indikatori (ne)uspješnog čitanja. *Psihologije*, 41(3), 343–355.
- Young, C. & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4–13. DOI: 10.1598/RT.63.1.1