



**UNIVERZITET CRNE GORE**

**FILOZOFSKI FAKULTET**

**MONIKA TAPUŠKOVIĆ**

**IDENTIFIKACIJA POTEŠKOĆA U UČENJU ČITANJA U TREĆEM  
RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE I METODIČKI PRISTUP NJIHOVOM  
OTKLANJANJU**

**MASTER RAD**

**NIKŠIĆ, 2023. godine**

**UNIVERZITET CRNE GORE**

**FILOZOFSKI FAKULTET**

**IDENTIFIKACIJA POTEŠKOĆA U UČENJU ČITANJA U TREĆEM  
RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE I METODIČKI PRISTUP NJIHOVOM  
OTKLANJANJU**

**MASTER RAD**

Mentor: Prof. dr Dijana Vučković

Kandidat: Monika Tapušković

Studijski program: Inkluzivno obrazovanje

Broj indeksa: 05/2020

Nikšić, jul 2023. godine

## PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Monika Tapušковиć

Datum i mjesto rođenja: 01. 05. 1998. godine, Podgorica

Naziv završenog osnovnog studijskog programa: Pedagogija (Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore) – osnovne akademske studije

Godina diplomiranja: 2020

## INFORMACIJE O MASTER RADU

Naziv postdiplomskog studija: Inkluzivno obrazovanje

Naslov rada: Identifikacija poteškoća u učenju čitanja u trećem razredu osnovne škole i metodički pristup njihovom otklanjanju

Fakultet na kojem je rad odbranjen: Filozofski fakultet u Nikšiću

## UDK OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

Datum prijave master rada: 01.09.2022.

Datum sjednice Vijeća univerzitetske jedinice na kojoj je prihvaćena tema: 03. 02. 2022.

Mentorka: Prof. dr Dijana Vučković

Komisija za ocjenu rada: Prof. dr Dijana Vučković, prof. dr Tatjana Novović, prof. dr Nada Šakotić

Komisija za odbranu rada: Prof. dr Dijana Vučković, prof. dr Tatjana Novović, prof. dr Nada Šakotić

Lektor:

Datum odbrane:

Kandidat (Monika Tapušковиć)

Na osnovu člana 22 Zakona o akademskom integritetu, ja, dolje potpisani/potpisana

IZJAVLJUJEM

Pod punom krivičnom i materijalnom odgovornošću da je master rad pod nazivom

„Identifikacija poteškoća u učenju čitanja kod djece trećeg razreda osnovne škole i metodički pristup njihovom otklanjanju”

rezultat sopstvenog istraživačkog rada, da nijesam kršila autorska prava i koristila intelektualnu svojinu drugih lica i da je navedeni rad moje intelektualno djelo.

Nikšić, datum

Potpis studenta

## Apstrakt

Rad se bavi ukazivanjem na značaj čitanja u početnim razredima osnovne škole. Pored toga, u radu su prikazane poteškoće koje se mogu javiti prilikom čitanja, uzroke i simptomi tih poteškoća i opisana je metodika rada na njihovom otklanjanju. U prvom dijelu rada predstavljena je tema, cilj istraživanja i navedena je osnovna struktura. Takođe, prikazane su specifičnosti naše teme i u čemu je njen značaj za sadašnji i budući rad vaspitno-obrazovnih institucija. U drugom dijelu rada prikazali smo istraživački rad i rezultate do kojih smo došli. Svrha našeg rada nije da dajemo dijagnoze djeci koja pokazuju poteškoće pri čitanju, već da ukažemo na značaj i potrebu ranog prepoznavanja eventualnih poteškoća kod djece prvog ciklusa, kao i da prikažemo metodičko unapređenje postojećeg stanja.

U ovom istraživanju smo koristili kvantitativnu i kvalitativnu istraživačku metodu zato što se te dvije metode dopunjuju i obogaćuju. Podaci potrebni za istraživanje prikupljeni su testiranjem putem zadataka kao što su: čitanje slova u riječima i rečenicama, usvojenost vještine čitanja (čitanje kratkih riječi) i imenovanje slova (prilog 1, prilog 2, prilog 3). Kao tehniku smo koristili i intervju sa učiteljima koji predaju djeci trećeg razreda odabrane škole (prilog 4). Uzorak čine učenici trećeg razreda jedne osnovne škole u Podgorici. Istraživanjem je uključeno 80 učenika, odnosno četiri odeljenja trećeg razreda. Istraživanje je realizovano u Osnovnoj školi „Vuk Karadžić”.

Glavna hipoteza glasila je: Pretpostavlja se da poteškoće u čitanju ima 5-10% djece na izabranom uzorku. Na temelju dobijenih rezultata istraživanja možemo istaći da se poteškoće u čitanju javljaju kod više od 10% djece u našem uzorku istraživanja. Od 80 učenika, 30% njih je imalo najmanje jednu grešku u čitanju. Na osnovu ovih rezultata glavna hipoteza se odbacuje. Preporuka za poboljšanje trenutnog stanja bila bi realizacija većeg broja seminara na ovu temu za nastavnike, kao i veća primjena stečenih znanja u praksi.

Ključne riječi: čitanje, poteškoće u čitanju, metodika rada.

## Abstract

This study deals with presenting the important subject of reading in the early grades of elementary school. Aside from that, in this study we've shown difficulties that may appear while reading, causes and symptoms of those difficulties, and the work methodology in their eradication. In the first part of the study the subject, research goal and it's basic structure will be presented. We will also present specifics of our subject and it's importance in current and future work of the educational institutions. In the second part of the study we will present research and the results we have come across. The purpose of our work is not to diagnose children who face difficulties while reading, but to indicate the importance and need for early recognition of possible difficulties in the children's first cycle of education, as well as the effective methodical improvement of current state of affairs.

In this research study we used quantitative and qualitative research methods, as they both complement and enrich each other. The data that was needed for this research was gathered via testing through a set of given exercises such as: reading the letters in words and sentences, understanding of their reading subject (short words were assigned), and the ability to name the letters (example 1, example 2, example 3). As one of our tools we used an interview with teachers who teach third grade education in our chosen school (example 4). The sample study of this research was done on third grade elementary school students in Podgorica. The sample study consisted of 80 students or proportionately four classes of third grade students. The research was conducted in elementary school "Vuk Karadžić".

The main hypothesis: It is presumed that 5-10% of children will experience reading difficulties in the sample study. Based on these results we can conclude that more than 10% of children from our study have some difficulties in reading. Among the 80 students, 30% of them had at least one reading mistake. As already established by our results we can dismiss the main hypothesis. Our

recommendation for improving the current state of affairs would be carrying out more seminars involving this subject for teachers, as well as the utilization of gained knowledge in their practice.

Key words: reading, reading difficulties, work methodology.

## Sadržaj

Uvod.....	9
1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA .....	10
1.1. Definicije poteškoća u čitanju .....	10
1.2. Pregled rasprostranjenosti teškoća u čitanju.....	12
1.3. Učestalost poteškoća u čitanju.....	15
2. Simptomi poteškoća u čitanju .....	17
2.1. Tipovi poteškoća u čitanju.....	19
2.2. Uzroci poteškoća u čitanju .....	22
2.3. Tretman poteškoća u čitanju.....	23
3. Edukovanost kadra.....	24
3.1. Metodčki pristup otklanjanju poteškoća.....	27
4. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	30
4.1. Cilj istraživanja .....	30
4.2. Predmet istraživanja .....	30
4.3. Hipoteze.....	30
4.4. Metode i način sprovođenja istraživanja .....	31
4.5. Ispitanici .....	32
4.6. Rezultati istraživanja .....	32
5. Zaključak.....	61
6. Literatura .....	63
7. Prilozi .....	72



## Uvod

Čitanje predstavlja ključnu vještinu za razmjenu informacija u društvu. Ono doprinosi našem ličnom napretku, omogućava pristup novim znanjima i informacijama. Da bi se čitanje uredno usvojilo, potrebna su nam brojna jezička i vanjezička znanja i vještine (Vellutino i sar., 2004). Poteškoće u čitanju mogu pratiti različiti načini mišljenja i učenja, što podrazumijeva poseban način podučavanja (Raduly-Zorgo i sar., 2010). Tokom sedamdesetih godina prošlog vijeka, počela su intenzivna istraživanja koja su dovela do toga da se prihvati da poteškoće u čitanju nijesu posljedica vizuelnog nedostatka, već jezičkog (Castles & Friedmann, 2014). Poteškoće u čitanju predstavljaju sniženu sposobnost u učenju čitanja. One predstavljaju problem koji je uočen kao široko rasprostranjen, ali još uvijek nedovoljno proučen (Raduly-Zorgo i sar., 2010). Važnost preventive poteškoća u čitanju je izuzetna s obzirom na to da najveći broj aktivnosti u školi podrazumijeva upotrebu govora, čitanja i pisanja (Buljubašić-Kuzmanović & Kelić, 2012).

Ovaj rad ima teorijske i empirijske zadatke. Prikazaćemo što realniju sliku o trenutnom stanju na odabranom uzorku kada su u pitanju izazovi sa kojima se susreću djeca s poteškoćama u čitanju. S obzirom na to da je ova tema slabo istraživana u prošlosti i da ne postoji veliko interesovanje za istraživanja u ovoj oblasti, htjeli smo da postavimo temelje za neka buduća istraživanja. Jezik predstavlja glavno sredstvo u svakodnevnoj komunikaciji. Smatramo da putevi njegovog razvoja i eventualnih poteškoća sa kojima se suočavaju mala djeca u njegovom korišćenju, nijesu dovoljno istraženi, odnosno nije im posvećena dovoljna pažnja. Tema se fokusira na pomoć djeci koja imaju poteškoće u čitanju, a to ćemo ostvariti tako što ćemo pomoći nastavnicima da unaprijede svoj rad i tako što ćemo ih motivisati da se svakodnevno usavršavaju u ovoj oblasti. Na samom početku važno je istaći da naša namjera nije da postavljamo dijagnoze za poteškoće poput disleksije ili sl. – zadatak nam je da teorijski proučimo kako se poteškoće u čitanju definišu, objašnjavaju i tumače u literaturi. Osim toga, među zadatke ovog rada spada analiza empirijske građe koju ćemo dobiti testiranjem čitanja u uzorku koji manje-više ima normalnu distribuciju čitalačkih vještina. Na takvim podacima uočićemo i eventualni sporiji razvoj vještine čitanja i dati preporuke za unapređenje metodičkih aktivnosti u radu sa djecom prvog ciklusa.

# 1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

## 1.1. Definicije poteškoća u čitanju

Definicije su važne iz više razloga. Pored toga što su bitne za istraživanje ovog područja i otkrivanja najboljih postupaka u radu s djecom, neophodne su i zbog razvijanja svijesti o ovim poteškoćama (Reid, 2016). Nakon prvog susreta s pojmom disleksija, ljudi je najčešće povezuju sa poteškoćama u čitanju, pisanju ili računanju. Kada su u pitanju poteškoće u čitanju, postoji veliki broj definicija. Najpoznatija je definicija za jedan vid poteškoća u čitanju ili ti disleksiju, a to je ta da je riječ disleksija grčkog porijekla i da potiče od grčkih riječi „dys“ što znači slab, loš, neprimjeren i riječi „lexis“ što znači jezik ili riječ (Bjelica & Jušić, 2009). Naziv disleksija je termin relativno novijeg porijekla. Prethodni nazivi su se uglavnom odnosili na uzrok poteškoća u čitanju i bili su etiketirajući. To su bili nazivi kao što su: minimalna cerebralna disfunkcija, organski poremećaj ili psihoneurološki poremećaj (Bjelica & Jušić, 2009). Prema dijagnostičkom i statističkom priručniku disleksija se definiše kao poremećaj pri čitanju (Bjelica & Jušić, 2009). Nije preporučljivo korišćenje izraza kao što je disleksija (Høien & Lundberg, 2000). Postoje dva razloga za to. Jedan od razloga je taj što ovaj izraz zvuči etiketirajuće, a drugi razlog je što će učenik sa tom dijagnozom biti etiketiran za cijeli život. To ujedno predstavlja problem i za učenika koji se suočava sa tim problemom (Høien & Lundberg, 2000). Tri su razloga zbog kojih je teško dati univerzalnu definiciju o poteškoćama u čitanju: 1) poteškoće u čitanju su nevidljiv model i samim tim teško je precizno izmjeriti kriterijume koji ih čine nezavisnim, 2) poteškoće u čitanju mogu se razlikovati od osobe do osobe 3) teško je određivanje kriterijuma pomoću kojih bi se olakšalo prepoznavanje ovog fenomena (Fletcher & Lyon, 2008). Stoga u nastavku koristimo termin poteškoće u čitanju.

Na pitanje šta su poteškoće u čitanju dobijaju se različiti odgovori. Poteškoće u čitanju su heterogen fenomen (Frith, 1999). Godine 1896. godine prvi put su opisane teškoće u čitanju kada je Pringle Morgan uočio poteškoće čitanja jednog dječaka i nazvao ih poteškoćama sa slovima i riječima (Mesec, 2005). Pumfrei i Reason (1991) i Miles (1995) primjećuju da se termini „disleksija“ i „specifične poteškoće u učenju“ često koriste kao sinonimi iako su neki autoriteti

uveli pojam „specifične poteškoće u učenju“ kao krovni termin za niz poteškoća u učenju od kojih je jedna „disleksija“.

Definicije poteškoća u čitanju zaista su brojne i raznolike. Neke su uglavnom opisnog karaktera i zasnovane na iskustvenom viđenju tog fenomena. Jedno takvo viđenje jeste mišljenje Rona Davisa i Eldona Brauna, koji smatraju da su poteškoće u čitanju rezultat dara zapažanja, odnosno proizvod mišljenja i posebnog načina reagovanja na osjećaj zbunjenosti (Davis & Braun, 2001). Britansko udruženje za disleksiju definiše poteškoće u čitanju kao teškoće u učenju koje prvenstveno utiču na vještine koje uključuju tečno čitanje riječi i pravopis (Rose, 2009).

Poteškoće u čitanju su specifična smetnja u učenju koja je neurobiološkog porijekla (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Karakterišu ih teškoće sa tačnim i/ili tačnim prepoznavanjem riječi i loše sposobnosti upotrebe pravopisa i dekodiranja grafema. Ove teškoće obično proizilaze iz deficita u fonološkoj komponenti jezika koji je često neočekivan u odnosu na druge kognitivne sposobnosti (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Iako su i čitanje i pisanje podjednako važne i neodvojive vještine u procesu tradicionalnog opismenjavanja, u novije vrijeme sve se više naglašava značaj čitanja. Dragutin Rosandić (2013) čitanje opisuje kao složenu djelatnost koja obuhvata tjelesnu, duhovnu, jezičku, saznavnu, komunikacijsku te stvaralačku interakciju i aktivnost. Taj proces je najstariji oblik kulturne djelatnosti čovječanstva, a obuhvata: fiziološke procese (neprestana aktivnost očiju kod čitalaca), doživljajno-saznavne procese, emocionalno i misaono djelovanje čitalaca: (doživljavanje, povezivanje, asocijacije, zaključivanje, upoređivanje), jezičke djelatnosti: (dekodiranje dogovorenih pisanih znakova na nivou riječi, rečenica, teksta i dekodiranje njihovog značenja i razumijevanja), komunikacijske djelatnosti: (interakcija na relaciji tekst-čitalac), stvaralačke djelatnosti: (repcija- doživljaj poruke teksta i stvaranje sopstvenog teksta). Sve navedeno jasno pokazuje da je čitanje složena kognitivna aktivnost čijem se podučavaju mora pristupiti sistemski (Rosandić, 2013). Kako bi se uspješno usvojila vještina čitanja, glavni preduslov jeste razvoj čitanja s razumijevanjem. Da bi se to postiglo, osim savladane tehnike čitanja neophodno je široko znanje o značenju pojedinih riječi i veza koje postoje između njih (Stantić, 2019).

Većina mišljenja je utemeljena isključivo na rezultatima naučnih istraživanja. Gavin Reid (2013) poteškoće u čitanju vidi kao razliku u tome kako djeca (i odrasli) obrađuju informacije; odnosno, kako ih razumijevaju, pamte i organizuju u svom umu i kako prikazuju poznavanje te informacije. Osobe s poteškoćama u čitanju ne postižu istu tečnost u čitanju kao i osobe koje tu teškoću nemaju (Kormos & Smith, 2012).

## 1.2. Pregled rasprostranjenosti teškoća u čitanju

Pismo je nastalo prije oko 5000 godina, od tada razmišljamo o pismenosti. Nastanak pisma predstavlja i početak civilizacije, pa se može reći da je pojam pismenosti prisutan kroz istoriju ljudskog obrazovanja i napredovanja. U tradicionalnom smislu, fenomen pismenosti podrazumijeva osnovnu pismenost koja obuhvata vještine čitanja, pisanja i računanja. Takvo shvatanje pismenosti temeljilo se na činjenici da je ukupno znanje čovječanstva uglavnom zapisano, objavljeno i prezentovano u knjigama i štampanim izvorima, te predstavljeno putem analognih medija (Špiranec & Banek, 2008).

Čitanje predstavlja složenu jezičku djelatnost. U pitanju je sposobnost i vještina koja podrazumijeva mogućnost analize i sinteze glasova i njihovih spojeva poput slogova i riječi. Učenje čitanja sistematski počinje u drugom razredu osnovne škole, ali priprema za taj proces počinje znatno ranije - uvježbavanjem i savladavanjem pretčitačkih vještina. Djeca se u porodici sreću s prvim aktivnostima koje imaju značajnu ulogu u njihovom razvoju, a taj zadatak dalje nastavljaju zaposleni u vaspitno-obrazovnim institucijama. U pretčitačke vještine spadaju: slušanje i čitanje priča, zajedničko listanje, te čitanje slikovnica i priča; slušanje pričanja i prepričavanja kraćih priča; praćenje redova slijeva nadesno te odozgo prema dolje; razumijevanje jezičkih nivoa – glas/slovo – riječ – rečenica - tekst; prepoznavanje pojedinačnih glasova u riječi, tj. glasovnu analizu i sintezu; poznavanje slova abecede, tj. zamjenu glasova; učestvovanje u brojnim aktivnostima nakon odslušane/pročitane priče, kao što su prepričavanje, igranje uloga, dramatizacija, crtanje, prikazivanje osjećanja i stanja likova pantomimom, gledanje lutkarskih i animiranih filmova ili lutkarskih predstava (Visinko, 2014).

Tek pošto je pismenost u univerzalnim razmjerama postala norma, poteškoće u čitanju su postale značajan problem. Rana literatura o poteškoćama u čitanju je bila uglavnom medicinskog porijekla i pretežno fokusirana na kliničku studiju slučaja. U Britaniji 1917. oftalmolog po imenu

Džejms Hinšelvud, objavio je knjigu pod naslovom „Urođeno slepilo riječi“ (Orton, 1937) . Kao što naslov implicira, ova knjiga se fokusirala na vizuelne probleme za koje se smatralo da su u osnovi poteškoća u čitanju. Ova rana preokupacija vizuelnim problemima teško da je bila iznenađujuća s obzirom na Hinšelvudovo porijeklo i činjenicu da je nekoliko upadljivih karakteristika poteškoća u čitanju imalo vizuelnu osnovu. Preokretanje slova kao što su b i d, i riječi kao što su „ne“ i „on“ i često izostavljanje sufiksa kao što je „ing“ (svi primjeri tiču se engleskog jezika), činilo se da to implicira da postoji vizuelni deficit u osnovi poteškoća u čitanju (Orton, 1937). Orton (1937) je u SAD objavio uticajnu knjigu pod naslovom „Čitanje, pisanje i govor“. On je (Orton, 1937) mislio da problemi sa vidom leže u osnovi poteškoća u čitanju. Bio je veoma zabrinut za emocionalne posljedice ponavljanog neuspjeha sa kojim su se djeca sa poteškoćama u čitanju susrela (Orton, 1937). Jedan od temelja za proučavanje poteškoća u govoru, postavljeni su u 19. vijeku. Pol Broka (francuski hirurg i neuroanatomista), pregledao je mozak osobe koja je izgubila govor, a pored toga nije imala drugih oštećenja. Osoba je umrla, a obdukcija je pokazala da je lezija na lijevoj prednjoj strani mozga bila uzrok poremećaja govora (Berninger & Wolf, 2016). Marion Monro, bila je psiholog i vodila je laboratorijsku školu (Monroe, 1936 prema Berninger & Wolf, 2016). Monroe je kroz istraživanja ispitivala greške koje se javljaju pri čitanju. Istraživanja su se realizovala u eksperimentalnim i kontrolnim grupama. Njen doprinos je taj što je napravila testove sposobnosti čitanja (Monroe, 1936 prema Berninger & Wolf, 2016). Džun Lidej Orton je osnivač klinike za poteškoće u čitanju i govoru. Klinika je osnovana u Brovman Grej medicinskoj školi u Kaliforniji. Svojim radom dala je dprinos obučavajući nastavnike. Učila ih je o teškoćama u čitanju kroz medicinu i psihologiju (Berninger & Wolf, 2016). Od nastavnika je očekivala da imaju strpljenje i da svoj rad i tehnike prilagode učenicima i njihovim potrebama (Slingerland, 1980 prema Berninger & Wolf, 2016).

Poteškoće u čitanju su najčešći poremećaj učenja kod djece, ali im nije posvećena adekvatna pažnja u zemljama u razvoju kao što je Indija. Resursi su više usmjereni na ublažavanje drugih prioriteta poput infekcija i poremećaja u ishrani. Međutim, cvjetajuća privreda i brzo rastuća stopa pismenosti, rezultirale su sve većim priznanjem ovog iscrpljujućeg obrazovnog i socijalnog problema. Procjenjuje se da je prevalenca poteškoća u čitanju između 5% i 17% dece školskog uzrasta (Habib & Giraud, 2013).

Nekoliko istraživača su pokazali da prije nego što mogu da čitaju, djeca mogu da biraju riječi koje se rimuju (Bradli i Brajant 1985, Gejts 1992). Snowling (1980) je otkrio da su djeca sa poteškoćom u čitanju imala slabe vještine imenovanja neriječi. Ovo je jedan od najpouzdanijih i najdosljednijih nalaza koji su proizašli iz ove oblasti istraživanja. U ovim vrstama istraživanja od djece se traži da pročitaju jednu po jednu listu izgovorenih izmišljenih riječi. Otkriveno je da grupa djeca sa poteškoćama u čitanju radi lošije na ovom zadatku od djece koja nemaju poteškoće u čitanju. Ovo sugerira da djeci sa poteškoćama u čitanju nedostaju potrebne fonološke vještine da razviju sposobnost pravilnog izgovora riječi (Snowling, 1980).

Radovi tri istraživača se smatraju prekretnicom u izučavanju poteškoća u čitanju (Miles, 2004). Prvo naučno istraživanje je radila Neidu (Naidoo, 1972 prema Čolić, 2018). U tom istraživanju su definisani kriterijumi po kojima su djeca izdvojena i ispitivana. Ti kriterijumi sadrže sledeće činjenice: čitanje i pisanje koje značajno zaostaje za inteligencijom, slabo zadržavanje simbola u pamćenju, obrtanje slova, neobičan i nečitljiv rukopis, smetnje sa brojevima i slične smetnje kod drugih članova porodice (Miles & Miles, 2004). Možemo reći da je ovo istraživanje značajno jer je dalo značajne rezultate u ovoj oblasti koji su se mogli uporediti sa rezultatima djece koja nemaju ove poteškoće. Prekretnicom od neformalnog ka naučnom smatra se i rad Majlsovih (Miles & Miles, 2004). Majlsovi su na poteškoće u čitanju gledali kao na sindrom čije karakteristike je pokušao da odredi. U periodu od 1972. do 1978. godine sproveli su ispitivanje na 223 ispitanika i otkrili su zajedničke smetnje za sve ispitanike i to: nesigurnost u određivanju lijevo i desno, neuspješnost u jednostavnim zadacima aritmetike, nemogućnost nabiranja mjeseca u godini, smetnje prisjećanja brojeva, zamjena sličnih grafema (Miles & Miles, 2004). Značaj ovog istraživanja vidimo u tome što Majlsovi navedene poteškoće nisu povezivali sa niskom inteligencijom i smatrali su da trebamo biti oprezni prilikom postavljanja dijagnoze, jer se slični ili isti simptomi mogu javiti i kod djece koja nemaju smetnje.

Treći istraživač je Tomson. On je 1982. godine sproveo svoje istraživanje (Čolić, 2018). Rezultati njegovog istraživanja su podsjećali na rezultate do kojih su došli njegovi prethodnici, Neiduo i Majls. On je istakao da se djeca sa problemima u čitanju ne mogu lako riješiti svojih poteškoća. Ono što je zajedničko trojici autora, jeste to što su težili ka tome da prikažu razlike koje postoje između poteškoća u čitanju i disleksije (Čolić, 2018).

### 1.3. Učestalost poteškoća u čitanju

S obzirom na poteškoće u definisanju i identifikaciji poteškoća u čitanju, teško je doći do precizne procjene broja pojedinaca sa ovim stanjem. Konsenzus među mnogim istraživačima (Miles & Miles, 1990, Singleton & Thomas 1994) i organizacije kao što je Britansko udruženje za disleksiju (Peer 1994) prikazuju da po konzervativnoj procjeni četiri procenta stanovništva ima teže poteškoće u čitanju, a još šest procenata ima blage do umjerene poteškoće u čitanju. Često se ističe da u prosjeku u odeljenju postoji jedno dijete sa težim poteškoćama u čitanju. Do nedavno je većina istraživača takođe prikazala odnos od oko tri dječaka na svaku djevojčicu sa poteškoćama u čitanju (Peer 1994). Shaivitz i dr. (1990) doveli su u pitanje ovaj odnos i iznijeli dokaze da su u SAD djevojke sa poteškoćama u čitanju nedovoljno identifikovane. Neka istraživanja djece koja imaju smetnje u čitanju, utvrdila su da se uglavnom radi o muškoj djeci koja su neke smetnje (impulsivnost, hiperaktivnost, dezorijentisanost) pokazivala i prije polaska u školu (Šakotić, 2016). Berninger je sproveo istraživanje čiji rezultati su pokazali da su dječaci imali lošije vještine u pravopisu u odnosu na djevojčice, dok u motoričkim vještinama nisu pokazali lošije rezultate. Dječaci su pokazali lošije rezultate u brzini čitanja i tečnosti u čitanju, dok u razumijevanju nisu pokazali lošije rezultate (Berninger i sar., 2008).

Elis (1993) ističe da je procenat djece koja imaju poteškoće u čitanju u nekom smislu prilično proizvoljan što zavisi od konkretnih kriterijuma koji se koriste. Klasična studija Halgrena (1950) pokazala je da je 88% pojedinaca sa poteškoćama u čitanju, imao najmanje jednog člana uže porodice sa poteškoćama u čitanju. Studije poput one Finucci et al. (1976) došle su do sličnog broja od 81 %. Može se reći da se ove brojke mogu opisati genetskim faktorom. Djeca koja imaju rođake koji imaju poteškoće u čitanju, a sa kojima ne žive, imaju podjednake šanse u pojavi poteškoća u čitanju, kao i djeca koja su u direktnom srodstvu sa tom djecom .

Prema Flečer i saradnicima (2007) poteškoće u čitanju se javljaju u procentu od 6 do 17% djece školskog uzrasta (Fletcher i sar.,2007). Studija sa blizancima u Koloradu (DeFries, 1992) jedna je od najvećih i najbolje dizajniranih studija. Ova studija je uključivala 101 identičnog blizanca i 114 neidentičnih blizanca. Za identične blizance stopa podudarnosti za probleme čitanja bila je 70 %, a za neidentične blizance 43 % (DeFries, 1992). S obzirom na toliki procenat, nedavna istraživanja su se fokusirala na kognitivna oštećenja koja su u osnovi poteškoća u čitanju. Ovo

sugeriše da ono što je naslijeđeno nije invaliditet čitanja sam po sebi, već deficit u jednoj ili više kognitivnih vještina u osnovi jezika i čitanja (De Fries, 1992). Olson (1990) je utvrdio da su fonološke vještine za rastavljanje riječi na slogove i za čitanje besmislenih riječi, bile visoko nasljedne, dok razumijevanje pročitano g nije. Ovo sugeriše da neka djeca nasleđuju specifične fonološke smetnje koje mogu imati ozbiljan uticaj na njihovu sposobnost da nauče da čitaju (Olson, 1990). Wilkins smatra da su vizuelni faktori povezani sa poteškoćama u čitanju kod 5-20% osoba tipičnog razvoja (Wilkins, 2003). Entoni i Francis povezuju uzrok poteškoća u čitanju sa smetnjama u fonološkoj obradi. Navode prevalencu disleksije od 5-10% (Anthony i Francis, 2005).

Oko 80% djece koja imaju smetnje u učenju ima i poteškoće u čitanju (Lyon, 1996). Pretpostavlja se da se poteškoće u čitanju javljaju između 5-15% školske populacije (Pennington, 2009). Teško je utvrditi tačan procenat javljanja poteškoća u čitanju kod djece, zato jer ne postoje međunarodno prihvaćeni testovi za procjenu tih poteškoća (Walker & Norman, 2006). U prosjeku 15% populacije ispoljava neki vid smetnja u učenju, a od toga 60-80% ima poteškoće u čitanju. Na našim prostorima, krajem 20.vijek a, poteškoće u čitanju imalo je 8,4% djece (Golubović, 2011).

Smatra se da 10% populacije ima poteškoće u čitanju (Hudson, 2018). Potrebno je shvatiti da specifične poteškoće u učenju ne smiju biti prepreka i ne smiju se zanemariti brojne prednosti koje ta djeca imaju. Prednosti učenika s poteškoćama u čitanju su što oni razmišljaju na drugačiji, kreativan način i u slikama, probleme rješavaju uz pomoć intuicije. Pored toga, dijete s poteškoćama u čitanju se često odlikuje humorom, visokom emocionalnom inteligencijom, kreativnošću i dobrim interpersonalnim sposobnostima (Hudson, 2018).

U oksfordskoj studiji obuhvaćeno je 400 djece iz osnovnih škola. Rezultati su pokazali da 9,4% djece imaju poteškoće u čitanju, od čega su 5-10% činili dječaci (Stein, 2001). U pojedinim istraživanjima (Machin & Pekkarinen, 2008) odnos dječaka u odnosu na djevojčice je bio 1:1. Rezultati su pokazali da je veći procenat dječaka pokazivao poteškoće u čitanju. Kao neki od mogućih razloga navedene su: razlike u moždanom funkcionisanju, hormonska osjetljivost, perinatalne komplikacije i druge (Machin & Pekkarinen, 2008). Genetske studije, takođe su istraživale da li postoji razlika između polova kada je u pitanju javljanje poteškoća u čitanju. Neki rezultati su pokazali da su dječaci podložniji poteškoćama u čitanju, dok drugi pokazuju da



ne postoji dovoljno dokaza da se poteškoće u čitanju javljaju češće kod dječaka u odnosu na djevojčice (Hawke i sar, 2007).

## 2. Simptomi poteškoća u čitanju

Simptomi poteškoća u čitanju se ne pojavljuju kod svih u istoj mjeri i mogu se razlikovati od osobe do osobe. Neki od najčešćih simptoma su: velika sporost u čitanju, pisanju i zamjene mjesta simbola (Davis & Braun, 2001). Među ostalim simptomima mogu se javiti: vremensko-prostorna dezorijentacija, dezorganizacija i teškoće u shvatanju pročitano (Davis & Braun, 2001). Neke osobe s poteškoćama u čitanju nisu razvile sposobnosti dovoljne za čitanje i pisanje na adekvatan način, dok drugi mogu razviti sposobnost čitanja riječi, ali ne razumiju njihovo značenje. Osobe sa teškoćama u čitanju mogu po nekoliko puta čitati rečenice da bi izvukli smisao iz njih. Čitanje na njih djeluje frustrirajuće i često dožive ponižavanje od strane drugih, a za tim dolazi i manjak samopouzdanja (Davis & Braun, 2001). Dijete svijest o pisanom jeziku razvija rano, preko slikovnica, knjiga i novina sa kojima se svakodnevno susreće u okruženju. Djeca s poteškoćama u čitanju imaju teškoće u učenju dekodiranja teksta, teško prepoznaju napisane riječi i teško ih izgovaraju i često čitaju sporo. Mogu imati problem u razumijevanju dvosmislenih riječi i fraza, metafora, mogu pokazati teškoće u pamćenju. Pokazuju teškoće i pri čitanju besmislenih riječi i rečenica, izbjegavaju čitanje, a često čitaju napamet (Berbić-Kolar i sar.,2018). Pisanje djece sa poteškoćama u čitanju je daleko slabije od pisanja njihovih vršnjaka i karakteriše se simptomima u vidu zamjene slova i riječi pri čitanju ili pisanju, obrnutih grafema, odstupanje od propisanog pravopisa, stapanjem uzastopnih grafema, izostavljanjem i dodavanjem grafema, slogova i riječi i nedosljednošću u pisanju (Leon i sar.,2011).

Djeca s poteškoćama u čitanju mogu prilikom pisanja često zamijeniti velika i mala slova, te je njihov rukopis nekad teško razumjeti. Pored toga, djeca mogu izbjegavati pisanje riječi koje su im nepoznate, za koje nisu sigurni kako se pišu. Poznato je da djeca s poteškoćama u čitanju imaju ograničenu koncentraciju, teško im pada da održe pažnju, skloni su panici zato jer im treba duže vremena da odgovore na pitanja (Hudson, 2018).

Dijete prvo interesovanje za pisani jezik počinje da ispoljava u periodu od druge do treće godine. Od tog interesovanja dosta toga zavisi jer ako dijete ne pokaže interesovanje u tom periodu,

kasnije može doći do poteškoća na tom planu. U periodu od četvrte do šeste godine događaju se promjene. Dijete postaje svjesno glasova i bogati svoj rečnik, vidi vezu između glasova i riječi, ali još uvijek ne čita. Počinje sve više da razumije značenje riječi i rečenica. Pred polazak u školu počinje da bude svjesno da glasovi koje svakodnevno izgovara odgovaraju određenim slovima i u tom periodu uči da čita. Prvi korak u tom procesu jeste učenje prepoznavanja slova, a kasnije uvježbavanjem tehnike čitanja dolazi do sposobnosti prepoznavanja pravilnih gramatičkih oblika. Na uzrastu između osme i desete godine, čitanje bi trebalo da bude usvojeno (Vučković, 2017).

Djeca s poteškoćama u čitanju mogu imati teškoće sa raščlanjivanjem riječi na glasove, samostalnog sastavljanja teksta ili priče, teškoće pravilnog oblikovanja slova i rukopisa. Najčešće se pomenute greške ispoljavaju prilikom samostalnog pisanja teksta ili kada dijete treba sopstvene misli da pretvori u riječi. Mogu se javljati i zamjene grafički sličnih slova koja se slično pišu ili čitaju. To su npr. slova „b“ i „d“ (Bjelica & Jušić, 2009). Kod poteškoća u čitanju najviše je pogođeno kodiranje i dekodiranje riječi u pisanom obliku koje se veže uz fonološku obradu, organizacione teškoće, teškoće vizuelne obrade, teškoće u motorici, koordinaciji, jezički problemi i perceptivne teškoće vizuelne ili auditivne prirode (Lenček, 2012). Razlikuju se stečeni i razvojni poremećaji. Stečeni poremećaji označavaju potpunu ili djelimičnu nesposobnost čitanja ili pisanja, a mogu nastati kao posljedica povrede mozga ili bolesti. Razvojni poremećaji mogu biti opšti i specifični. Opšti poremećaji se odnose na poremećaje kognitivnih funkcija, dok se specifični odnose na poteškoće određenih vještina dok ostala područja normalno funkcionišu (Nijakowska, 2010). Poteškoće u čitanju moguće je smanjiti pravovremenom i ciljanom pomoći. One predstavljaju cjeloživotni problem čije se karakteristike sa godinama i razvojem pojedinca mijenjaju (Critchley & Critchley, 1978). Djeca sa poteškoćama u čitanju mogu biti veoma uspješna u nekim drugim oblastima, pa to može *maskirati* osnovni poremećaj. Ona mogu uspješno odgovoriti na zahtjeve čitanja i pisanja i imati solidan uspjeh u školi, ali često ulažu više napora u odnosu na svoje vršnjake u izvršavanje zadataka u školi i van nje. Kod njih se pojavljuju smetnje u tačnom prepoznavanju reči, u dekodiranju riječi i poznavanju pravopisa. Sekundarne posljedice ovih smetnji mogu dovesti do toga da djeca imaju problem sa odustajanjem od čitanja, što može ugroziti razvoj rječnika i stvaranja osnove za dalje učenje (Lyon i sar., 2003).

Često se može desiti da je kod djeteta prisutan trud da uspješno izvrši zadatak, ali i pored toga postiže lošije rezultate. Nekad se desi da djecu s poteškoćama u čitanju, nastavnici posmatraju

kao lijenu i nezainteresovanu djecu zbog nepoznavanja njihovog stanja, ali to uglavnom nije tačno. Djeca sa teškoćama u čitanju se najčešće veoma trude da postignu bolje rezultate i da savladaju svoja ograničenja. Još jedan od znakova da mogu postojati poteškoće u čitanju, jeste teškoća u pamćenju riječi, pogotovo u slučajevima ako riječi nemaju smisao (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012).

Između ostalog, ako dijete pokazuje teškoće u organizovanju slobodnog vremena, ne može zapamtiti nekoliko instrukcija koje mu učitelj zada, te se čini kao da nije koncentrisano, može se posumnjati na prisustvo poteškoća u čitanju. Takođe, poteškoće u čitanju se mogu prikazati i kroz poteškoće u svakodnevnom funkcionisanju, kao što su: problemi s oblačenjem i obuvanjem, nesigurnost kod obavljanja nekih automatskih radnji, teškoće pri oponašanju ritma, zaboravljanje vremenski bliskih događaja, te zbunjenost kod određivanja lijevo-desno (Bjelica i sar., 2005).

Ono što ove poteškoće čini specifičnim jeste disbalans između usvojenih vještina i intelektualnih sposobnosti. Učenik može da bude prosječne ili iznad prosječne inteligencije, ali zbog poteškoća u usvajanju vještine čitanja ne može da ostvari intelektualne kapacitete, što može dovesti do toga da se to odrazi na akademski uspjeh (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012).

## **2.1. Tipovi poteškoća u čitanju**

Specifične poteškoće u čitanju mogu se manifestovati na različite načine, ali neki znaci se pojavljuju zajedno. Jedan od prvih znakova koji može da ukaže da postoji mogućnost za poteškoće u čitanju jeste kašnjenje u govoru. Dijete kod kojeg postoji mogućnost prisustva poteškoća u čitanju, može svoje prve riječi izgovoriti kasnije, npr. nakon 15 mjeseci ili početi sa izgovorom nekih uobičajenih riječi tek nakon druge godine života (Allen, 2010). Čitanje je manje-više kognitivna aktivnost. Mjera u kojoj pojedinci uče da čitaju je prvenstveno demonstrirana kognitivnim teorijama, od kojih je jedna relevantna za ovu studiju, konstruktivistička teorija Vigotskog (1978), koja tvrdi da učenici ulaze u školu sa osjećajem efikasnosti za učenje zasnovano na ličnom iskustvu i ličnim kvalitetima (Schunk & Dale, 2006).

Sticanje pravopisnih predstava je proces koji ima dva koraka. Prvi korak je prevođenje slova u odgovarajući glas. Ukoliko se to uspješno odradi, onda se u drugom koraku stvara veza između govorne i pisane forme novih riječi. Otežano fonološko dekodiranje dovodi i do otežanih pravopisnih predstava (de Jong i Messbauer, 2011). U suštini proces čitanja možemo objasniti sledećim citatom.

Čitanje i pisanje se temelje na procesima koji se grubo mogu podeliti na niže i više kognitivne procese. Niži kognitivni procesi su: prepoznavanje reči, sintaksičko raščlanjivanje reči i kodiranje semantičkih propozicija. Viši kognitivni procesi su: razumevanje teksta, formiranje modela interpretacije i izvršna kontrola, odnosno skup resursa za koje je zadužena radna memorija (Topalov, 2015 prema Čolić., 2018: 24).

Osamdesetih godina predložena je podjela na četiri kategorije. Prvu kategoriju čine emocionalni uzroci kao što su roditeljsko odbijanje i neposvećivanje dovoljno pažnje, kao i manjak komunikacije u tom odnosu. Drugu kategoriju čine disfunkcije u čulu vida, sluha i dodira, kao i integrativne i kinestetske disfunkcije. Treću kategoriju čine djeca sa socijalnom i kulturnom deprivacijom, djeca koja nisu uključena u bilo koji oblik društva, koja su odbačena. Četvrtu kategoriju čine djeca koja imaju genetsku osnovu za pojavljivanje poteškoća u čitanju (Bannatyne, 1971).

Postoje dva tipa poteškoća u čitanju prema Bakeru (1992). Prvi tip se odnosi na sporo čitanje koje prati veliki broj grešaka. Drugi tip čini brzopleto čitanje, pri čemu se prave brojne greške. Smatra se da se djeca koja imaju prvi tip (perceptivni) poteškoća u čitanju, oslanjaju na desnu hemisferu mozga, dok se djeca koja imaju drugi tip (lingvistički) poteškoća u čitanju oslanjaju na lijevu hemisferu mozga (Bakker, 1992).

Neki od uobičajnih podtipova poteškoća u čitanju:

- Duboke poteškoće u čitanju - uglavnom ih odlikuje nemogućnost izgovora besmislenih riječi.
- Površinske poteškoće u čitanju - javljaju se poteškoće u izgovoru prilikom čitanja.
- Nemogućnost čitanja - tipično je da osoba sa teškoćama u čitanju čita sporo i to slovo po slovo.

- Poteškoće u čitanju uslijed zanemarivanja - odlikuje ih nemogućnost prepoznavanja početnog slova ili dijela neke riječi, ako riječi imaju iste završetke osoba ih prilikom čitanja može zamijeniti.
- Poteškoće u čitanju vezane uz poremećaj pažnje i pamćenja - odlikuje ih deficit u kratkoročnom pamćenju i zadržavanju tumačenja određene riječi u kontekstu drugačijih značenja rečenica (Jensen, 2000).

Vulf i Bauers (Bowers & Wolf, 1993; 1999; Wolf, Bowers, & Biddle, 2000) prema Čolić (2018: 59–60) su u svojim radovima izdvojili tri tipa poteškoća u čitanju:

- prvi, izazvan deficitima fonološke svjesnosti, što ometa fonološku obradu;
- drugi, izazvan usporenim imenovanjem, što ometa ortografsku obradu;
- treći, uzrokovan kombinacijom deficita fonološke svjesnosti i usporenog imenovanja.

U radovima nekih autora navode se tri profila osoba sa poteškoćama u čitanju (Berninger, 2001; Berninger, Abbott, Thomson, & Raskind, 2001):

1. prvi profil čini deficit efikasnosti koji se odlikuje time da osobe koje imaju poteškoće u čitanju čitaju tečno, ali sporo;
2. drugi profil čini deficit automatizacije koji karakteriše sposobnost osoba sa poteškoćama u čitanju da dobro prate tekst, ali puno ponavljaju u toku čitanja;
3. treći profil čini deficit egzekutivnih funkcija. Osobe sa ovim profilom slabo prate tekst, a i slabo razumiju pročitano (Berninger, 2001; Berninger, Abbott, Thomson & Raskind, 2001).

Razvoj sposobnosti čitanja prolazi kroz tri faze (Beech, 2005). Prva faza je logografska i u toj fazi dijete počinje da pokazuje spontane reakcije na pisane riječi, nakon čega slijedi analiza riječi. Poznate riječi koje svakodnevno čuje, kao što je njegovo ime, dijete prepoznaje na osnovu vizuelnih karakteristika. U ovoj fazi dijete još uvijek nema svijest o tome šta je fonema i koje su njene funkcije. Nakon logografske faze, slijedi alfabetska faza u kojoj dolazi do razvoja alfabetskih sposobnosti. Pored toga, dijete uči o grafemama i fonemama i njihovoj povezanosti, razdvaja riječi na slogove i glasove, uči kako foneme spojiti u riječi, a riječi razdvojiti na foneme, čita besmislene riječi. Posljednja faza je ortografska faza. U ovoj fazi dijete koristi znanje iz

prethodne dvije faze, povezuje napisanu riječ sa njenim značenjem, lakše prepoznaje napisane riječi i ima bolje čitanje (Beech, 2005).

## 2.2. Uzroci poteškoća u čitanju

Uzrok poteškoća u čitanju još uvijek nije poznat. Da bismo razumjeli šta to uzrokuje pojavu tih poteškoća, potrebno je da znamo šta se dešava tokom aktivnosti čitanja i pisanja. Procesi čitanja i pisanja zahtjevaju rad velikog broja sistema koji su povezani. U čitanju, najvećim dijelom učestvuju vizuelni djelovi korteksa u kojima se vrši vizuelno-prostorna analiza. Prilikom te analize simboli se prepoznaju, razumiju, a zatim skladište (Bjelica & Jušić, 2009).

Pojedina istraživanja pokazuju da jedan od uzroka pojave poteškoća u čitanju može biti neadekvatna migracija moždanih ćelija, što dovodi do toga da ćelije nisu sposobne da migriraju do odgovarajućeg mjesta u kori velikog mozga (Marković i sar., 2018). To se može javiti u 5 i 6 mjesecu intrauterinog razvoja. Neka istraživanja ističu da uzrok poteškoća u čitanju možemo naći i u kašnjenju razvoja lijeve hemisfere, pri čemu desna hemisfera preuzima funkcije koje se vezuju za lijevu hemisferu (Marković i sar., 2018).

Jedan od prvih znakova koji mogu ukazati da su prisutne poteškoće u čitanju može biti manjak sposobnosti prepoznavanja odnosa slovo-glas. Dijete ne prepoznaje glas i nije svjesno glasova u riječima i rečenicama, ne zna da objasni poziciju glasa u riječi, teško uočava ritam (Marković i sar., 2018).

Dijete ispoljava nemogućnost percepcije i diferenciranja fonema (glasova), posebno onih koje su slične po zvučnosti ili mjestu tvorbe ( a-o, p-b, s-š..). Ove teškoće mogu se ispoljiti u govoru djeteta, pa dijete izgovara “tavno” (tamno), “ćelap” (ćevap), “biše”(piše). Kod nekog broja djece se i pored nerazlikovanja fonema, ove teškoće ne ispoljavaju ili rijetko ispoljavaju u govoru (Marković i sar., 2018).

Postoji mnogo različitih pogleda o tome šta su poteškoće u čitanju i čime su uzrokovane. Najšire prihvaćeno gledište o ovim poteškoćama je da se one odnose na teškoće sa čitanjem i pravopis. Ovi izazovi su lako vidljivi spolja i samo su izloženi sa početkom čitanja. Takođe, ne može se uzeti u obzir da je svaka poteškoća u čitanju i pravopisu disleksija. Da bi se pojava smatrala poteškoćom u čitanju, treba da postoje glavne karakteristike kao što su čitanje, govor,

pisanje, um, koordinacija, organizacione poteškoće, obrada informacija, fonološke poteškoće, vizuelne teškoće, nedoslednosti (Peer & Reid, 2003).

Albert Galaburd bio je među prvim istraživačima uzroka poteškoća u čitanju (Galaburda & Kemper, 1979). On je sa svojim kolegom Normanom Geschwindom postavio teoriju u kojoj je povezivao nastanak poteškoća u čitanju, mucanja i autizma kao rezultat zakašnjelog razvoja lijeve hemisfere mozga. Autori navode da u periodu sredine trudnoće dolazi do slabije prokrvljenosti mozga kao posledica viška muškog polnog hormona u krvi. Čelije za govor, koje su inače smještene u lijevoj hemisferi, premiještaju se u desnu hemisferu koja se smatra slabije prikladnom za govorno-jezičke funkcije. Na taj način desna hemisfera može imati drugačiji način primanja, obrade i sakupljanja podataka (Galaburda & Kemper, 1979).

Većina ljudi smatra da dijete mora pokazivati neuspjeh kako bi mu dijagnostifikovali poteškoće u čitanju. To zapravo nije istina. Djeca sa poteškoćama u čitanju mogu biti kreativna i originalna. Tako djeca koja se svakodnevno muče sa čitanjem knjiga, mogu biti sklona istraživanju različitih električnih naprava koje će im olakšati pristup pisanom materijalu (Bjelica i sar., 2005).

### **2.3. Tretman poteškoća u čitanju**

Djetetu s poteškoćama u čitanju potrebno je osigurati stručnu pomoć i podršku od strane roditelja, škole i okoline. Što se više to odlaže, to su veće teškoće prilikom uklanjanja problema. Dijete postaje frustrirano, a roditelji i nastavnici nisu u mogućnosti da razumiju djetetove potrebe. Što je dijete starije njegove teškoće postaju dublje, strahovi veći i teže mu je pomoći. Samim tim, otežani su i njihovi odnosi s okolinom. Vrlo je bitno da se poteškoće u čitanju otkriju što ranije kako bi se moglo reagovati na vrijeme i kako bi se pružila adekvatna stručna pomoć. Cilj procjene nije da se postavi dijagnoza, već da bi se pomoglo i radilo sa djetetom na adekvatan način i postigli bolji rezultati. Samo identifikovanje može da zavisi i od okoline koja proces otkrivanja može usporiti ili ubrzati. Kao rezultat usporenog otkrivanja, dijete može samo zaostajati u radu što se manifestuje na rezultate učenja (Bjelica & Jušić, 2009).

Težak zadatak predstavlja identifikovanje učenika s poteškoćama u čitanju. Iako postoje različiti testovi koji pomažu u identifikaciji, jedan test nije dovoljan da bi se ista izvršila. Vrlo je važno da

kada se uoče simptomi poteškoća u čitanju, da se prouče anamnestički podaci koji će služiti kao smjernice za terapiju (Bjelica i sar., 2005).

U većini slučajeva, djeci sa poteškoćama u čitanju potrebna je pomoć učitelja ili obučenog stručnjaka. Ta osoba mora biti obučena za korišćenje različitih metoda rada u zavisnosti od vrste poteškoće. Veoma je bitan individualizovan pristup djeci koja imaju poteškoće. Terapeut ili stručnjak koji radi sa djetetom, treba imati dobru komunikaciju sa učiteljem djeteta. Ta saradnja je važna i zbog međusobne razmjene informacija. Djetetu može biti potrebna pomoć u emotivnom polju, zato što zbog čestih neuspjeha dođe do razočarenja, manjka samopouzdanja i anksioznih misli. Kako bi se pomoglo djetetu, potrebno je uključiti stručnjaka za mentalno zdravlje koji će pomoći djeci da se nose sa tim problemima na najbolji način (Tomanić, 2007).

### **3. Edukovanost kadra**

Svaki učitelj ima veoma bitnu ulogu u školovanju djece. Za djecu s poteškoćama u čitanju, uloga učitelja nije važna samo za kvalitet školovanja, nego i za stvaranje samopouzdanja i pozitivne slike o sebi (Humphrey, 2003). Jednostavnije je raditi s djecom koja nemaju poteškoće u čitanju i koja su određenu koncentraciju uspjela razviti još prije polaska u školu. Takva djeca pažljivo slušaju nastavnika i obrađuju novo gradivo, dok s djecom koja imaju poteškoće to nije slučaj. Djeca koja imaju poteškoće u čitanju se vrlo teško koncentrišu, ali vrlo lako odvrću pažnju. To znači da ne mogu usmjeriti pažnju na jednu stvar. Mozak djeteta koje ima poteškoće u čitanju radi i do dvije hiljade puta brže od mozgov „običnih“ ljudi (Davis & Braun, 2001).

Često su prisutne žalbe roditelja djece s poteškoćama u čitanju i te žalbe se uglavnom odnose na nedovoljnu osjetljivost za potrebe i teškoće njihove djece i neprepoznavanje simptoma nastalog stanja (Wadlington & Wadlington, 2005). Ukoliko dođe do kasne procjene i postavljanja dijagnoze, to može dovesti do frustracije djeteta, niskog samopoštovanja i izolacije od okoline. Kakve će vještine imati učitelj u radu sa djecom koja imaju poteškoće učenja, zavisice od njegovog znanja i stavova u toj oblasti (Gwernan-Jones & Burden, 2010).

Stavovi nastavnika duboko utiču na način na koji sebe doživljavaju djeca sa poteškoćama u čitanju, kao i na njihov uspjeh u školi i životu (Hellendoorn & Ruizssenaars, 2000). Nastavnici su suočeni s teškim zadatkom pronalaženja i određivanja odgovarajućeg programa za svako



pojedinačno dijete (Baumer, 1996). Oni su u mogućnosti da pomognu djeci i riješe njihove probleme i potrebe tek onda kad shvate i razumiju prirodu i odlike poteškoća u čitanju (Williams & Lynch, 2010). Rezultati istraživanja su pokazali da kod većine nastavnika postoji nedostatak osnovnih znanja koja su potrebna za rad i podučavanje učenika s poteškoćama u čitanju (Washburn, Joshi i Binks-Cantrell, 2011), što ukazuje na potrebu da nastavni programi na fakultetima gdje se školuju nastavnici trebaju uključivati pitanja poteškoća u čitanju i drugih poteškoća u učenju (Williams i Lynch, 2010). Učenici sa poteškoćama u čitanju su često zahtjevni i nekad je teško organizovati njihove aktivnosti, ali pored toga oni su veoma kreativni, maštoviti i posjeduju brojne talente. Postoji podatak da u prosječnom odeljenju od 30 učenika, otprilike bude jedan ili dva učenika koja imaju neku poteškoću u učenju (Hudson, 2018). Zbog nepoznavanja ovih teškoća, često prolaze nezapaženo i djeci se ne pruži odgovarajući tretman. Pored toga što u tom slučaju izostane podrška ovom djetetu, samim tim se to odražava na djetetovu sliku o sebi i na školski uspjeh (Hudson, 2018). Može se reći kako lektira predstavlja probleme učenicima, ali i učiteljima koji imaju zadatak motivisati učenike za čitanje lektira, te približiti im knjigu i čitanje. Često griješe i sami učitelji. Nerijetko se učenicima nameću klasična lektirna djela, ne uvažavajući njihove interese ili se biraju uvijek isti naslova jer za njih imaju već pripremljene materijale za rad. Često je slučaj i da školska biblioteka nema aktuelna djela ili ih nema u dovoljnoj količini, pa učitelji biraju djela koja biblioteka posjeduje. Pisanje dnevnika lektire, takođe, doprinosi odbojnosti učenika prema čitanju. Često dolazi do toga da učenici koriste vodiče za lektire i da u njima pronalaze odgovore na klasična pitanja. Uz to se mogu pojaviti problemi prilikom ocjenjivanja. U cilju da otkriju koji učenik je stvarno pročitao neko djelo, učitelji često postavljaju pitanja u kojim traže opisivanje do najsitnijih detalja koje ni sami ne bi mogli da zapamte. Ovakav način procjenjivanja znanja nije u skladu sa zadacima književnog obrazovanja koji za cilj imaju da probude ljubav prema čitanju, književnosti i umjetnosti i kritičkom promišljanju o djelu (Jerkin, 2012). Pored toga, kod osoba sa poteškoćama u čitanju javljaju se problemi u vizuelnim zadacima, pa im rešavanje tih zadataka oduzima dosta vremena, što može često da frustrira samo dijete (Shaul, 2014).

Postoji potreba za organizovanjem sveobuhvatnog, interdisciplinarnog obrazovanja učitelja i organizovanje programa obuke. Ukoliko se ne obezbijedi odgovarajuća priprema učitelja za rad sa djecom koja imaju teškoće u učenju, upitno je koliko će koristiti pružiti uključivanje ove djece u redovne razrede (Richardson, 1996). Redukovana sposobnost u čitanju i njihovi česti neuspjesi u

pisanju, mogu dovesti do težih posljedica na motivaciju i sposobnost da uče, a mogu imati uticaj i na kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj djeteta (Coltheart i sar., 1998). Postoji stav da osobe sa poteškoćama u čitanju nemaju dobro definisane pravopisne predstave u dugoročnoj memoriji, što onemogućava brzu i preciznu identifikaciju riječi (Bergmann & Wimm, 2008). Upravo zbog toga, identifikacija riječi djeci sa poteškoćama u čitanju predstavlja spor i naporan proces, dok djeca koja nemaju poteškoće u čitanju uglavnom paralelno procesuiraju slova u riječima (Martens & de Jong, 2006).

Učenik koji propusti priliku da nauči da čita u prve tri godine školovanja, vjerovatno će biti slab u čitanju tokom čitavog školovanja (Lerner, 2000). Dijagnoza, razumijevanje i određivanje odgovarajućih pristupa učenju o poteškoćama u čitanju je pitanje koje je pokrenuto u mnogim vladinim izveštajima različitih zemalja (Reid, 2011). Uprkos činjenici da postoji mnogo informacija i resursa o poteškoćama u čitanju, povećanje ovog znanja i resursa može odvratiti nastavnike i roditelje sa prihvatljive tačke i izazvati određenu zabunu (Reid, 2011). Svako dijete sa poteškoćama u čitanju zahtjeva individualizovan pristup, pri čemu učitelj i ostali stručni saradnici treba da uzimaju u obzir njegove obrazovne potrebe i mogućnosti. Ukoliko dijete ne prepozna svoj potencijal, još pored toga osjeti da ga ni učitelj ne prepoznaje, onda može doći do psiholoških problema, narušavanja slike o sebi i sl. (Jurjević, 2013). Djeca sa poteškoćama u čitanju mogu postići izuzetne rezultate, ukoliko se prepoznaju njihove sposobnosti i u skladu sa tim primijene odgovarajuće metode (Lenček i sar., 2007).

Koncepti teškoća u čitanju se posljednjih godina češće postavljaju nego ranije. Međutim, nema dovoljno informacija o tome kako dijagnostikovati i identifikovati učenike sa teškoćama u čitanju i kako primijeniti individualizovani nastavni plan i program (Celik Turk Sezgin & Akiol, 2015).

Neki od prvih znakova koji mogu ukazati na to da u odeljenju imamo dijete s poteškoćama u čitanju jeste zbunjenost takvog djeteta u vremenu, nesigurnost u orijentaciji u prostoru, neobične greške u čitanju i pisanju, specifične greške u rješavanju zadataka iz matematike, poteškoće u prepisivanju teksta sa table i razumijevanju pročitano. Može se reći da su poteškoće u čitanju prisutne i nakon završetka škole i mogu uticati na izgled za zapošljavanje i dalje školovanje. Pojedine osobe sa poteškoćama u čitanju su uspjele da kompenzuju smetnje čitanja, ali su i dalje prisutne pravopisne smetnje (Snowling & Hulme, 2013).

### 3.1. Metodički pristup otklanjanju poteškoća

Djeca sa poteškoćama u čitanju mogu postići izuzetne rezultate ukoliko se prepoznaju njihove sposobnosti i u skladu sa tim primjene odgovarajuće metode (Lenček i sar., 2007). Zbog ubrzanog načina života zapostavlja se učenje čitanja koje počinje u porodici. U novom modernom periodu, roditelji vrlo malo vremena provode sa djecom u aktivnostima čitanja. Televizor zamjenjuje knjigu i interakciju koja bi trebala da postoji između roditelja i djeteta. Iako je gledanje crtanih filmova zanimljivo, ono ne može zamijeniti aktivnosti čitanja priča naglas u krugu porodice. Brojna istraživanja čitalačke nepismenosti u razvijenim zemljama istakla su važnu ulogu motivišućeg porodičnog okruženja na kasniji razvoj čitalačke sposobnosti. Nažalost, svi ovi rezultati nisu mnogo uticali na svjesnost roditelja da su čitalačke sposobnosti povezane sa uspjehom, koji najčešće predstavlja put ka životnom uspjehu (Grosman, 2010). Prilikom učenja čitanja, čitalac se prvo oslanja na fonološke sposobnosti dekodiranja, a nakon nekog vremena, kad počne da napreduje, prelazi na pravopisne vještine dekodiranja (Share, 1995).

Po Aldersonu (2000), fonička metoda zahtijeva da učenici najprije nauče da prepoznaju slova i identifikaciju glasova kojima odgovaraju slova prije nego što mogu da čitaju riječi, fraze i rečenice. Loše dekodiranje riječi je pogoršano zbog poteškoća u segmentiranju i ponovnom miješanju komponentnih zvukova u riječi. Prema Lerneru (2000) dekodiranje riječi zahtjeva odgovarajuće nastavne metode koje pomažu djetetu da čuva informacije u dugotrajnoj memoriji. Ako je proces nastave čitanja dobro strukturisan onda se konfiguracija riječi lako može sačuvati u djetetovom pamćenju i prisjetiti tokom čina čitanja (Lerner, 2000). Dominacija određene polovine mozga može uticati na sposobnosti pojedinca. Kod poteškoća u čitanju ili disleksije, uglavnom je dominantna desna polovina mozga, pa su te osobe kreativnije i maštovite. Zbog toga je neophodno korištenje različitih nastavnih metoda koje će da podstaknu dijete i njegov razvoj (Hudson, 2018). Svaki učenik se razlikuje po načinu na koji prikazuje svoje znanje. Mogu se razlikovati po brzini kojom pišu, čitaju, crtaju, po govornoj sposobnosti, sposobnosti funkcionisanja u mirnom ili bučnom okruženju itd. Neke od metoda koje bi mogli učitelji sprovoditi u nastavi, a koje bi olakšale i doprinijele radu djece sa poteškoćama u čitanju su: promjene načina odgovaranja, pripremljen okviran plan predavanja, upotreba tehničkih pomagala, biti djetetu što bliže, uvesti upotrebu sveske za bilježenje rokova i obaveza, manje prepisivanja, a više drugih aktivnosti, upotreba pomoćnih sredstava, timski rad, fleksibilno

vrijeme za rad, dodatne vježbe i zamjene nekih zadataka (Tomanić, 2007). 1) Promjene načina odgovaranja podrazumijevaju prilagođavanje načina odgovaranja u skladu sa djetetovim mogućnostima. Ukoliko dijete ima poteškoće u govoru, treba organizovati odgovaranje na pitanja sa kraćim odgovorima ili još bolje pripremiti pismene zadatke u vidu podvlačenja i zaokruživanja kratkih odgovora (da/ne, tačno/netačno). 2) Pripremljen okviran plan predavanja može da olakša rad i učitelju i učeniku. Nacrt rada u vidu bilješki olakšava učeniku da izdvoji ono što je najbitnije, a da pritom ne potroši mnogo vremena u pisanju i čitanju dugih tekstova. 3) Upotreba tehničkih pomagala može biti od velike pomoći učenicima koji imaju poteškoće u pisanju. Vizuelni format je lakše dostupan. 4) Biti djetetu bliže znači smjestiti dijete što bliže učitelju kako bi učitelj mogao da ga nadgleda i prati njegov rad i napredovanje. Vrlo je bitno da učitelj uspostavi komunikaciju sa djetetom kako bi ono imalo slobodu da zatraži pomoć kad god mu je potrebna. 5) Uvesti upotrebu sveske za bilježenje rokova i obaveza što može olakšati učenicima praćenje obaveza u vidu domaćih zadataka i kontrolnih ispita. Pored toga, učenici se uče organizaciji i postaju odgovorniji prema učenju i prema sebi. 6) Manje prepisivanja, a više zanimljivih zadataka, učenja kroz igru, grupe i sl. Prepisivanje umara, a djeca sa poteškoćama u čitanju vrlo često imaju poteškoće u pisanju čime je njihova koncentracija ograničena, pa nekada treba olakšati učenje upotrebom drugačijih modela podučavanja. 7) Upotreba pomoćnih sredstava kao što su: digitroni, lista slova i brojeva kao primjer kako ih treba napisati. Vrlo je bitno dozvoliti pomoćna pomagala djeci koja imaju poteškoće u čitanju, jer u toku časa zbog ometajućih faktora nekad ne mogu da se skoncentrišu ni sam učenik, a ni učitelj. Zbog toga je bitno dozvoliti pomoćna sredstva koja će djeca imati sa strane kad god im budu potrebna. 8) Timski rad može pozitivno da utiče na rezultate djece sa poteškoćama, a pored toga ima i pozitivno dejstvo na psihu djeteta, njegovu sliku o sebi i samopouzdanje. Učitelj treba podsticati inkluziju, međusobno podržavanje i pomaganje. 9) Fleksibilno vrijeme za rad omogućava rad bez pritiska. Određivanje vremena za odrađivanje zadatka može stvoriti pritisak djetetu. Zato je poželjno omogućiti djetetu onoliko vremena u skladu sa njegovim mogućnostima i sposobnostima. 10) Dodatno vrijeme može samo pozitivno uticati. Djetetu koje ima poteškoće u čitanju može biti otežano savladavanje određene nastavne jedinice. U tom slučaju, uvođenje dodatne nastave može pomoći djetetu da pomenute prepreke savlada, a samim tim učitelj ima više vremena da mu se posveti. 11) Zamjene nekih zadataka nekada su neophodne. Ukoliko dijete ne može da odradi neki zadatak, nije rešenje prisiliti ga na to ili mu dati nedovoljnu ocjenu. U

tom slučaju je bitno pružiti podršku i pokazati razumijevanje. To se može pokazati tako što će mu se dati zamjenski zadatak koji više odgovara njegovim trenutnim sposobnostima (Tomanić, 2007).

Kad se sve navedene metode rada uzmu u obzir, možemo reći da je prvi korak ka otklanjanju poteškoća njihovo razumijevanje. Bez razumijevanja tih poteškoća i toga sa čim se dijete suočava, ne možemo ni pružiti pomoć. Informisanost je veoma bitan faktor u svemu tome, jer ukoliko znamo o tim poteškoćama, možemo dobiti i ideje za njihovo otklanjanje. Napredak nije lak, ali uz podršku u vidu mijenjanja tradicionalnih nastavnih modela u radu, možemo postići mnogo. Pored toga, vrlo je bitno dijete uključiti u sve aktivnosti bez obzira da li ima poteškoće ili ne. Dijete treba da ima potrebnu podršku i da se osjeti kao član razreda kao i svi drugi. Tek tada je postignut cilj inkluzivnog obrazovanja, koji teži uključivanju svih bez obzira na različitosti koje postoje među njima (Šakotić, 2016).

Motivacija je jedan od bitnijih faktora u savladavanju prepreka u učenju. Većini djece koja imaju poteškoće u učenju fali motivacija. Ako nema motivacije, nema ni entuzijazma, što ima svoj odraz ne samo na rezultate učenja, već i na djetetov život. Ukoliko učenik ne završava zadatke, onda treba skratiti zadatke kako bi postojala što manja šansa za neuspjeh.

Kako bi učitelj poboljšao motivaciju učenika, potrebno je da primjenjuje određene strategije motivacije. One mogu biti: 1) stalno praćenje učenika kako bi učitelj uvijek bio upoznat sa akademskim stanjem njegovog učenika, treba da pokaže razumijevanje za njega i njegov napredak, 2) potrebno je stalno podsticati učenika i upućivati mu pohvale bez obzira da li se vidi rezultat ili ne, jer i sam pokušaj napredovanja i težak rad predstavljaju veliki napredak za učenika, a pohvale mogu samo podstaći njegov rad, 3) podsticati timski rad u svakoj prilici, uključivati učenika u zajedničke aktivnosti, socijalne grupe i igre. Osjećaj pripadnosti grupi i podržavanja od strane grupe i učitelja može motivisati učenika da se trudi još više, 4) pored timskog rada treba vrednovati i djetetovu samostalnost. Ne treba izbjegavati priliku da se pohvale rezultati djeteta na zadacima koje je radio sam, i 5) svaki dan treba učeniku pružiti priliku za napredak i uspjeh (Tomanić, 2007).

## **4. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA**

### **4.1. Cilj istraživanja**

Period osnovne škole je specifičan jer se tada uključuju djeca sa različitim posebnostima, kako vaspitnim, tako i obrazovnim. U tom periodu, djeca se susreću sa novim izazovima i njihov glavni zadatak postaje učenje. Učenje ne predstavlja svakom djetetu prirodan i jednostavan proces. Djeca sa poteškoćama u učenju ovaj period uglavnom provedu u nesrazmjeri između njihovih stvarnih mogućnosti i postignuća (Jurjević, 2013). Na osnovu ovoga motiv za izbor teme bila nam je činjenica da je problematika čitanja kod djece školskog uzrasta veoma zanemarena. Problemi u učenju čitanja najčešće ostaju u sijenci drugih problema i ne posvećuje im se potrebna pažnja. Cilj nam je da opišemo poteškoće u učenju (zasnovane na čitanju) i da utvrdimo procenat djece kod koje se javljaju te teškoće.

### **4.2. Predmet istraživanja**

Predmetnost je u području početnog čitanja i pisanja pri čemu je naglasak na teškoćama u usvajanju početnog čitanja. Predmet istraživanja je: “Identifikacija poteškoća u učenju čitanja u trećem razredu osnovne škole”. Neka od novijih istraživanja ukazuju na to da jezičke smetnje u predškolskom i školskom periodu mogu da utiču na stvaranje poteškoća u čitanju kasnije (Raduly-Zorgo i sar., 2010). To ukazuje da se smetnje u čitanju javljaju vrlo rano i da je najbolje rešenje identifikovati i sanirati ih na samom početku. Ovim radom nastojimo prikazati efikasne metode za sprečavanje i prevenciju teškoća u čitanju na ranijem uzrastu, zbog toga je ovo naš predmet istraživanja.

### **4.3. Hipoteze**

Glavna hipoteza se zasniva na istraživanju Knighta (2018) i ona glasi: Pretpostavlja se da poteškoće u čitanju ima 5-10% djece na izabranom uzorku.

Sporedne hipoteze:

1) Dječaci su podložniji poteškoćama u čitanju od djevojčica. Ova pretpostavka se zasniva na osnovu istraživanja Davidsona i Neala (Davidson & Neale, 1999).

2) Djeca s teškoćama u čitanju glasova prave znatno veći broj grešaka i u čitanju riječi i rečenica u odnosu na djecu koja nemaju poteškoće u čitanju. Ovu pretpostavku zasnivamo na istraživanju Lenčeka (Lenček, 2012).

3) Većina nastavnika ima pogrešna shvatanja o poteškoćama u čitanju. Ova pretpostavka se zasniva na osnovu istraživanja Kuhla (Kuhl, 2009).

Istraživanja na koja se oslanjaju naše hipoteze rađena su u drugim sredinama, ali se tiču čitanja i uopšte opismenjavanja na abecednim pismima.

Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja, potvrdićemo ili odbaciti postavljene hipoteze.

#### **4.4. Metode i način sprovođenja istraživanja**

U ovom istraživanju smo koristili kvantitativnu i kvalitativnu istraživačku metodu zato što se te dvije metode dopunjuju i obogaćuju. Rezultati koje smo dobili korišćenjem navedenih metoda i u sklopu njih instrumenata i tehnika, pomogli su nam da prihvatimo ili odbacimo postavljene hipoteze. Pored toga, dobili smo realniju sliku o sadašnjem stanju u ispitivanoj oblasti, kao i ideje za unapređivanje sadašnjeg stanja.

Podaci potrebni za istraživanje prikupljeni su testiranjem putem zadataka kao što su: čitanje slova u riječima i rečenicama, usvojenost vještine čitanja (čitanje kratkih riječi) i imenovanje slova (prilog 1, prilog 2, prilog 3). Kao instrument smo koristili i intervju sa učiteljima koji predaju djeci trećeg razreda odabrane škole (prilog 4). Svi instrumenti za ovo istraživanje, osim intervjuja za učitelje uzeti su iz Putokaza (Ketonen & Marić, 2012) .

## 4.5. Ispitanici

Uzorak čine učenici trećeg razreda jedne osnovne škole u Podgorici. Istraživanjem je uključeno 80 učenika, odnosno četiri odeljenja trećeg razreda. Istraživanje je realizovano u Osnovnoj školi „Vuk Karadžić”. Istraživanje smo realizovali u jednoj gradskoj školi predviđajući u jednoj generaciji normalnu distribuciju postignuća učenika. Pored učenika u istraživanje su uključena četiri učitelja koja im predaju. Saglasnost za istraživanje dobili smo od uprave škole i učitelja, koji su obavijestili roditelje djece. Od podataka smo uzeli samo pol djece i odeljenje, dok su ostali podaci anonimni.

## 4.6. Rezultati istraživanja

U nastavku ćemo prikazati rezultate israživanja do kojih smo došli statističkom obradom podataka. Podaci su obrađeni kroz IBM SPSS 23.0 program, dok su grafici kreirani u programu Microsoft Excel.



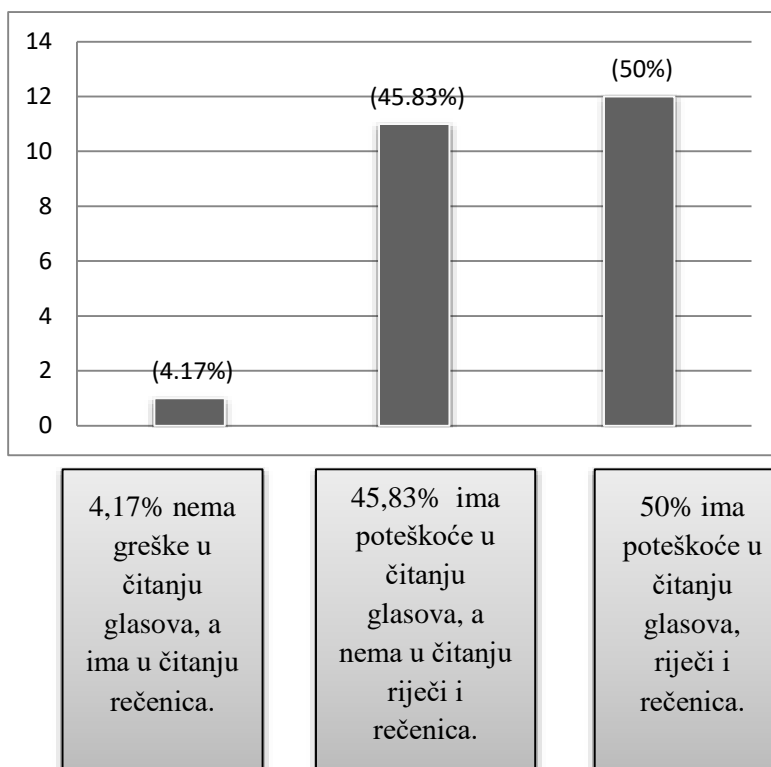
Grafikon br.1 Procenat djece sa greškama u čitanju ili bez njih

Na temelju dobijenih rezultata istraživanja, 70% djece nije pravilo greške u čitanju, dok 30% djece je imalo najmanje jednu grešku u čitanju. Drugačije rečeno, 56 učenika nije pravilo greške u čitanju, dok su 24 učenika napravila najmanje jednu grešku.



Na osnovu grafikona br.1 vidimo da je 30% djece imalo greške u nekom od zadataka čitanja, čime se odbacuje glavna hipoteza.

Greške smo klasifikovali u tri tipa (grafikon br. 2).



Grafikon br.2 Procenat grešaka u čitanju po zadacima

Na osnovu grafikona br. 2, od 24 učenika koji su pravili greške u čitanju, njih 12 pokazuje poteškoće u čitanju slova, riječi i rečenica, 11 pokazuje poteškoće u čitanju glasova, a nema poteškoće u čitanju riječi i rečenica, dok 1 ne pokazuje poteškoće u čitanju glasova, a ima poteškoće u čitanju rečenica.

Na osnovu ovih rezultata, možemo reći da najveći broj učenika koji prave greške pri čitanju, pravi greške u čitanju glasova, riječi i rečenica. Stoga možemo reći da djeca koja prave greške u čitanju slova u većem broju prave greške pri čitanju riječi i rečenica, čime se potvrđuje hipoteza broj 2.

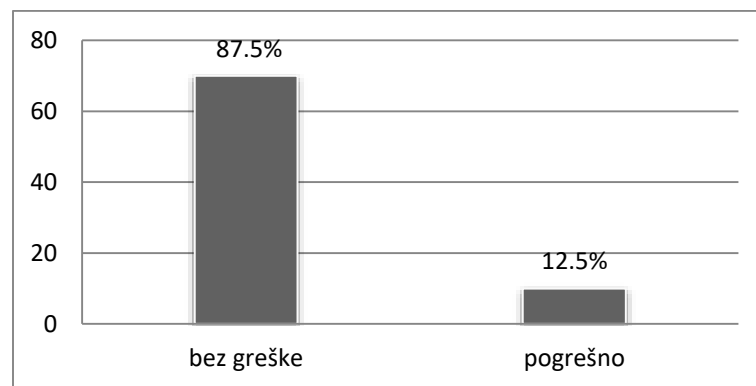


Grafikon br.3 Broj djece koja su pravila greške

Grafikonom su prikazani podaci samo za onu djecu koja su pokazala poteškoće u čitanju glasova, riječi ili rečenica. Na osnovu grafikona, rezultati pokazuju da od 12 učenika koji su pravili greške u čitanju glasova, riječi i rečenica, jednu grešku je napravilo njih troje, dvije greške njih dvoje, tri greške njih troje, četiri greške njih dvoje, šest i osam grešaka po jedno.

### Grafici za pojedine greške

U nastavku ćemo prikazati grafikone za prvi zadatak. U prvom zadatku djeca su čitala glasove od “a” do “š”. Pismo koje je korišćeno u zadacima jeste ćirilica. Glasove: a, v, g, d, e, z, i, j, k, l, m, nj, o, s, t, u, učenici nisu griješili. Prikazali smo samo grafikone za glasove koje su učenici griješili prilikom izgovora.



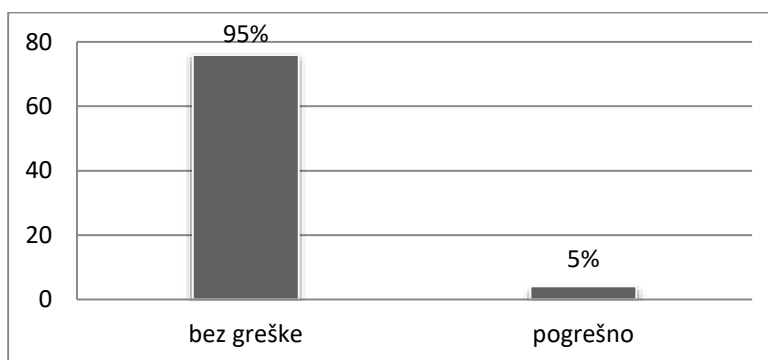
Grafikon br.4 Glas “đ”

Grafikonom br.4 prikazani su rezultati prvog zadatka za glas „đ“. Pregledom grafičkog prikaza možemo vidjeti da je poteškoće u izgovoru glasa „đ“ imalo 12,5% učenika, dok je 87,5% učenika pročitao glas „đ“ bez greške.

Glas “đ”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	10	6	16
	Djevojčica	4	4	8
Ukupno		14	10	24

Za glas “đ” na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da nema statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica jer je vrijednost Pirsonovog hi-kvadrat testa veća od 0.05.



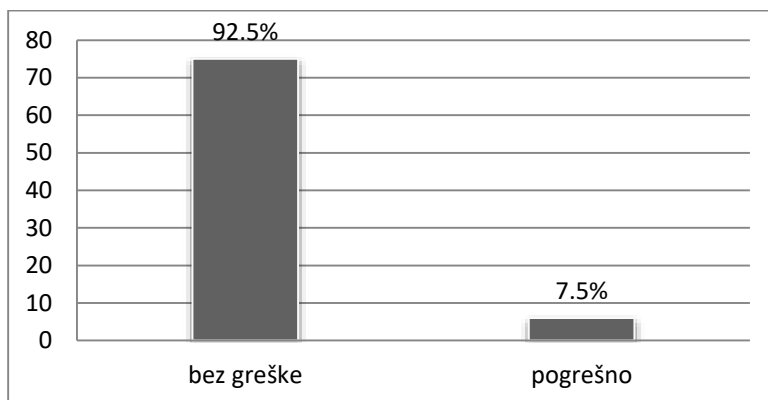
Grafikon br.5 Glas “ć”

Grafikonom br.5 prikazani su rezultati prvog zadatka za glas „ć“. Pregledom grafičkog prikaza možemo vidjeti da je poteškoće u izgovoru glasa „ć“ imalo 5% učenika, dok je 95% učenika pročitao glas „ć“ bez greške.

Glas “ć”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	13	3	16
	Djevojčica	7	1	8
Ukupno		20	4	24

Na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica kada je u pitanju izgovor glasa “č” jer je vrijednost hi-kvadrat testa veća od 0,05.



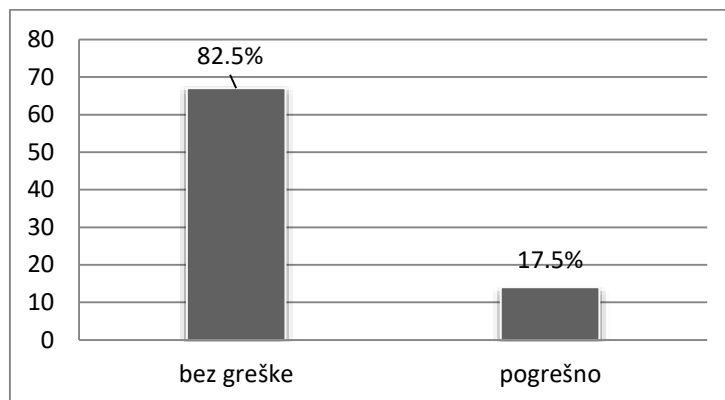
Grafikon br.6 Glas “č”

Na osnovu grafikona br.6 možemo vidjeti da je glas “č” izgovorilo bez greške 92,5% (74) učenika, dok je 7,5% (6) učenika izgovorilo glas “č” sa greškom u izgovoru.

Glas “č”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	10	6	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		18	16	24

Pregledom hi-kvadrat testa zaključujemo da postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u izgovoru glasa “č”, pri  $df=1$ , a  $C=0.018$ .



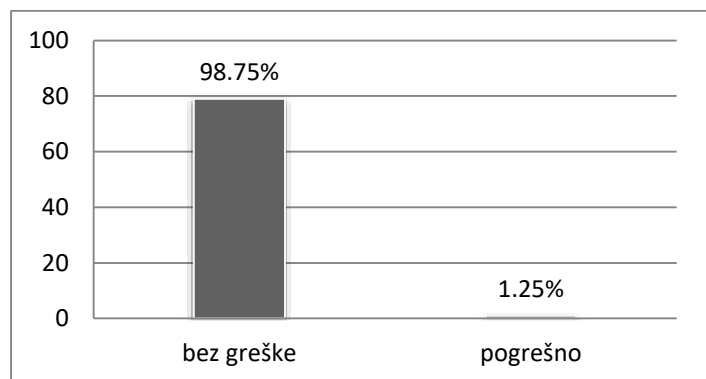
Grafikon br.7 Glas „dž”

Grafikom su prikazani rezultati prvog zadatka za glas „dž“. Pregledom grafičkog prikaza možemo vidjeti da je poteškoće u izgovoru glasa „dž“ imalo 14 učenika (17,5%), dok je 66 učenika (82,5%) pročitao glas „dž“ bez greške.

Glas „dž”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	6	10	16
	Djevojčica	4	4	8
Ukupno		10	14	24

Za glas „dž” na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da nema statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica jer je vrijednost Pirsonovog hi-kvadrata veća od 0.05.



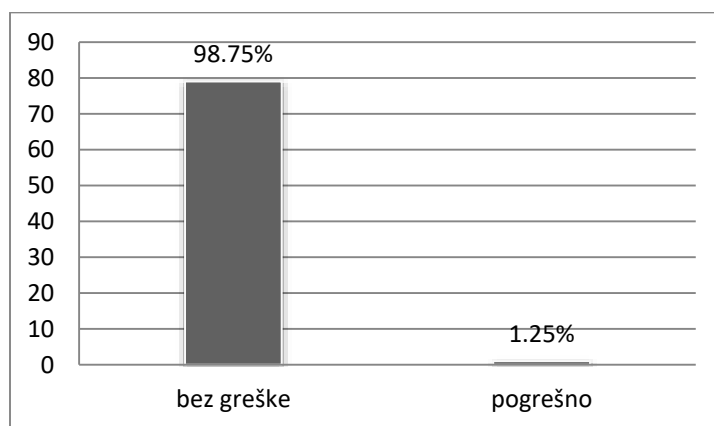
Grafikon br.8 Glas „b”

Na osnovu grafičkog prikaza, vidi se da je veći procenat učenika izgovorilo glas “b” bez greške. Od 100% učenika, njih 98,7% je izgovorilo glas “b” bez greške, dok je samo 1,25% izgovorilo glas sa greškom.

Glas “b”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	15	1	16
1	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		23	1	24

Na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica kada je u pitanju izgovor glasa “b”, jer je njegova vrijednost veća od 0,05.



Grafikon br.9 Glas “p”

Grafički prikaz pokazuje istu situaciju kao i kod grafikona broj 8. Od ukupnih 100%, svega 1,25% učenika je napravilo grešku u izgovoru glasa “p”, dok je 98,75% učenika izgovorilo glas bez greške.

## Glas “p”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	15	1	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		14	1	24

Pregledom hi-kvadrat testa zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u izgovoru glasa “p”, jer je vrijednost p veća od 0,05.



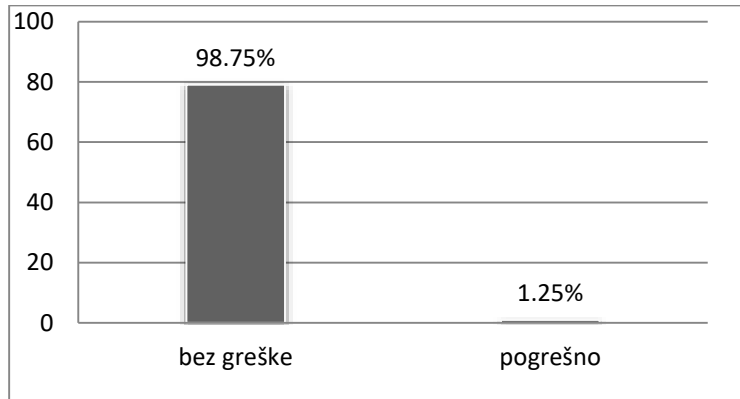
Grafikon br.10 Glas “c”

Prikazom grafikona br.10 vidimo da je 95% djece pročitao glas “c” bez greške, dok je 5% pročitao glas “c” pogrešno.

## Glas “c”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	13	3	16
	Djevojčica	6	2	8
Ukupno		19	5	24

Za glas “c” na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da nema statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica jer je vrijednost Pirsonovog hi-kvadrata veća od 0.05.



Grafikon br.11 Glas “lj”

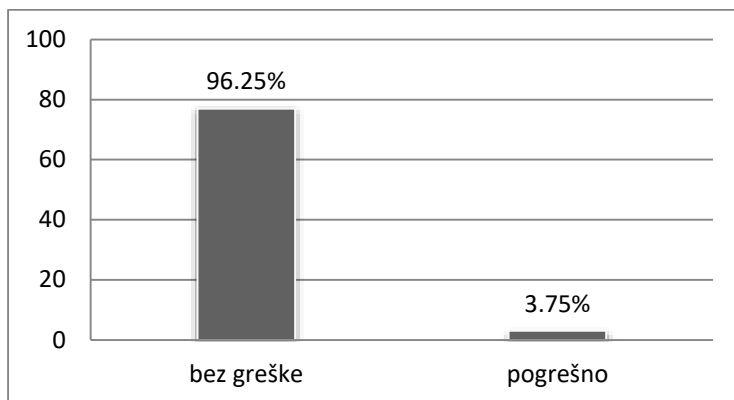
Grafikonom su prikazani rezultati prvog zadatka za glas „lj“. Pregledom grafičkog prikaza možemo vidjeti da je poteškoće u izgovoru glasa „lj“ imalo 1,25% učenika, dok je 98,75% učenika pročitao glas „lj“ bez greške.

Glas “lj”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	15	1	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		23	1	24

Na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica kada je u pitanju izgovor glasa “lj”, jer je je njegova vrijednost veća od 0,05.





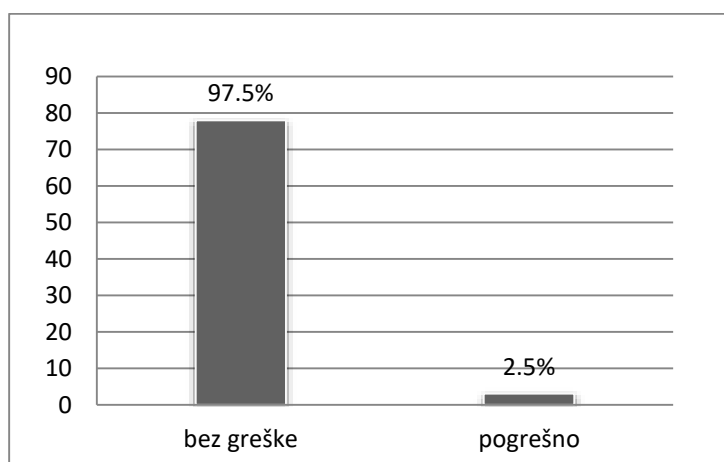
Grafikon br.12 Glas “n”

Grafički prikaz pokazuje da je 96,25% učenika pročitao glas “n” bez greške, dok je 3,75% učenika pokazalo poteškoće u izgovoru glasa “n”.

Glas “n”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	16	0	16
	Djevojčica	5	3	8
Ukupno		21	3	24

Pregledom hi-kvadrat testa zaključujemo da postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u izgovoru glasa “n”, jer je vrijednost  $p=.009$ , pri  $df=1$ , a  $C=0.057$ .



Grafikon br.13 Glas “h”

Na osnovu grafikona br.13 vidimo sličan rezultat kao i kod grafikona br.12. Od 100% , svega 2,5% učenika je pogrešno pročitao glas “h”, dok je 97,5% učenika pročitao glas “h” bez greške.

Glas “h”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	16	0	16
	Djevojčica	5	3	8
Ukupno		21	3	24

Za glas “h” na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da ima statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica jer je vrijednost Pirsonovog hi-kvadrata .009, pri  $df=1$ , a  $C=0.057$ .



Grafikon br.14 Glas”f”

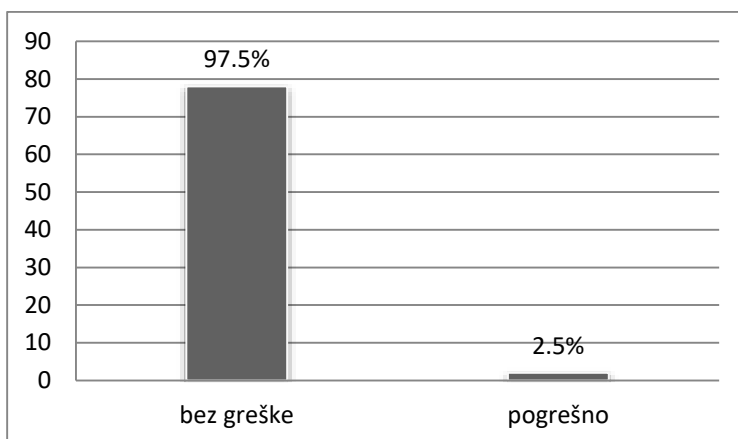
Prikazom grafikona br.14 vidimo da je 96,25% djece pročitao glas “f” bez greške, dok je 3,75% pročitao glas “f” pogrešno.

Glas “f”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	16	0	16
	Djevojčica	5	3	8

Ukupno		21	3	24
--------	--	----	---	----

Pošto hi-kvadrat test ima vrijednost .009, pri  $df=1$ , a  $C=0.057$ , možemo reći da postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica kada je u pitanju izgovor glasa “f”, jer je njegova vrijednost manja od 0,05.



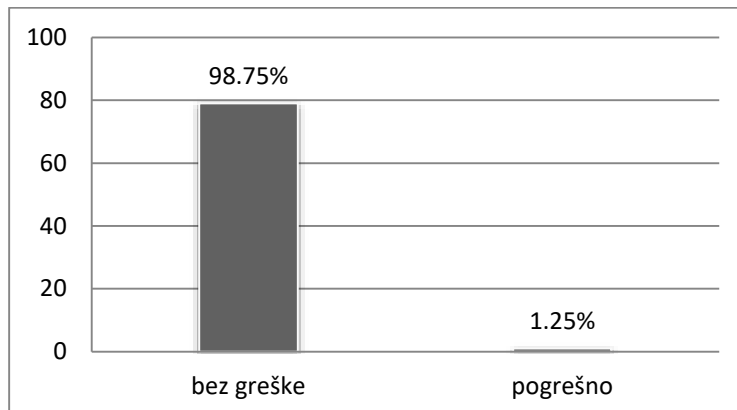
Grafikon br.15 Glas “š”

Grafikonom su prikazani rezultati prvog zadatka za glas „š“. Pregledom grafičkog prikaza možemo vidjeti da je poteškoće u izgovoru glasa „š“ imalo 2,5% učenika, dok je 97,5% učenika pročitao glas „š“ bez greške.

Glas “š”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	14	2	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		22	2	24

Testiranje hi-kvadrat testa ukazuje na nepostojanje statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica u izgovoru glasa “š”, jer je vrijednost p veća od 0,05.



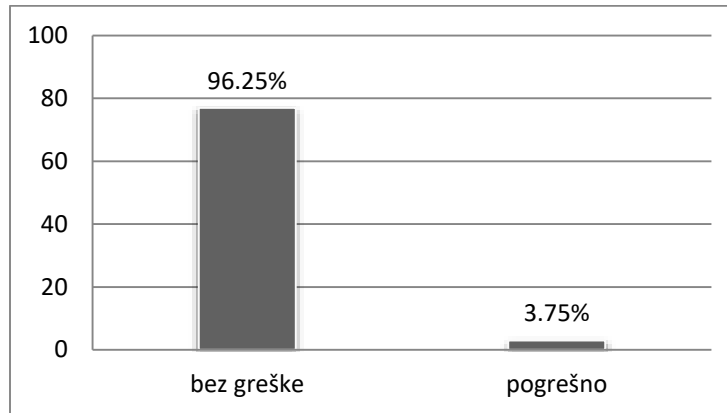
Grafikon br.16 Glas “r”

Na osnovu grafikona br.16 vidimo sličan rezultat kao i kod grafikona br.15. Od 100% , svega 1,25% učenika je pogrešno pročitao glas “r”, dok je 98,75% učenika pročitao glas “r” bez greške.

Glas “r”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	15	1	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		23	1	24

Vrijednost Pirsonovog hi-kvadrat testa za glas “r” je 0.470 i na osnovu toga zaključujemo da nema statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica jer je vrijednost Pirsonovog hi-kvadrata veća od 0.05.



Grafikon br.17 Glas “ž”

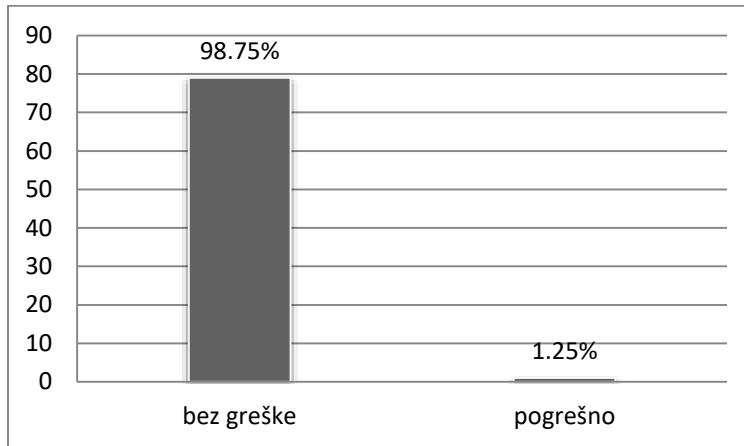
Prikazom grafikona br.17 vidimo da je 96,25% djece pročitao glas “ž” bez greške, dok je 3,75% pročitao glas “ž” pogrešno.

Glas “ž”

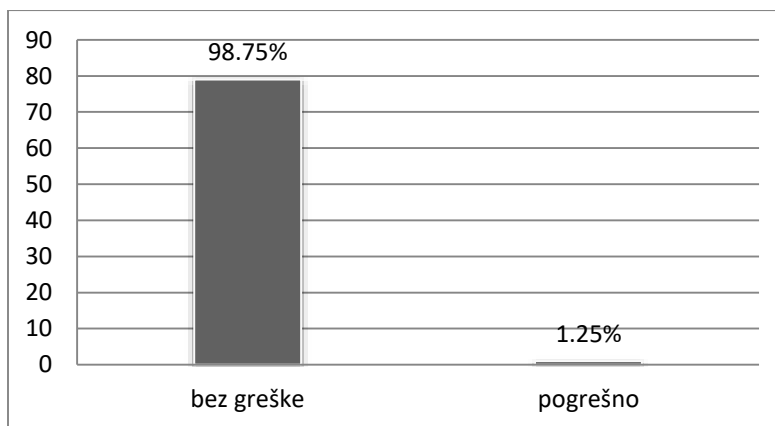
		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	13	3	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		21	3	24

Na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica kada je u pitanju izgovor glasa “ž”, jer je njegova vrijednost veća od 0,05.

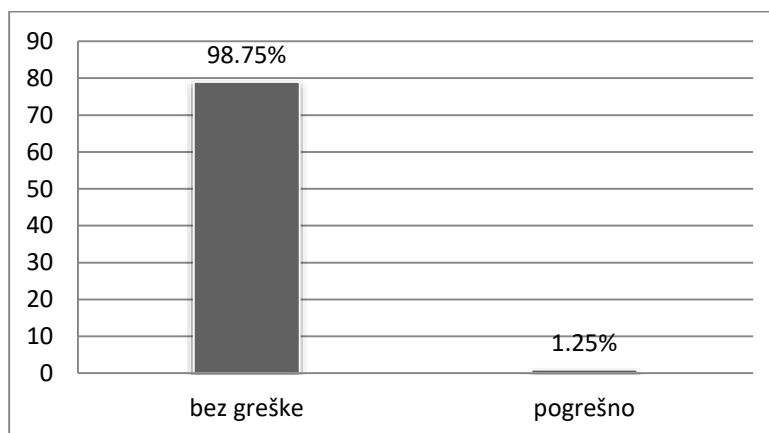
U nastavku ćemo prikazati grafikone za drugi zadatak. U drugom zadatku djeca su čitala riječi. Imali su zadatak da pročitaju šesnaest riječi (mi, od, ka, sok, jež, šah, bor, tema, lako, more, plavo, balon, čamac, rješenje, desetica i akvarijum). Riječi: mi, ka, sok, tema, lako, more, plavo i desetica, učenici nisu pogrešno pročitali. Prikazaćemo grafikone samo za one riječi koje su djeca pogrešno čitala.



Grafikon br.18 Riječ *more*



Grafikon br.19 Riječ *akvarijum*



Grafikon br.20 Riječ *od*



Grafikon br.21 Riječ *balon*

Na osnovu prikaza grafikona br. 18, 19, 20 i 21 vidimo da su učenici postigli isti rezultat. Od 100%, njih 98,75% je pročitao riječi: “more”, “akvarijum”, “od” i “balon” bez greške, dok je njih 1,25% pročitao navedene riječi sa greškom.

Riječ “*more*”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	15	1	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		23	1	24

Testiranje hi-kvadrat testa ukazuje na nepostojanje statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica u izgovoru riječi “more”, jer je vrijednost  $p$  veća od 0,05.

Riječ “*akvarijum*”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	15	1	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		23	1	24

Za riječ “akvarijum” na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da nema statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica jer je vrijednost p veća od 0.05.

Riječ “od”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	15	1	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		23	1	24

Pošto je vrijednost hi-kvadrata 0.470, zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica kada je u pitanju izgovor riječi “od”, jer je je njegova vrijednost veća od 0,05.

Riječ “balon”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	15	1	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		23	1	24

Pregledom hi-kvadrat testa zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u izgovoru riječi “balon”, jer je vrijednost p veća od 0,05.





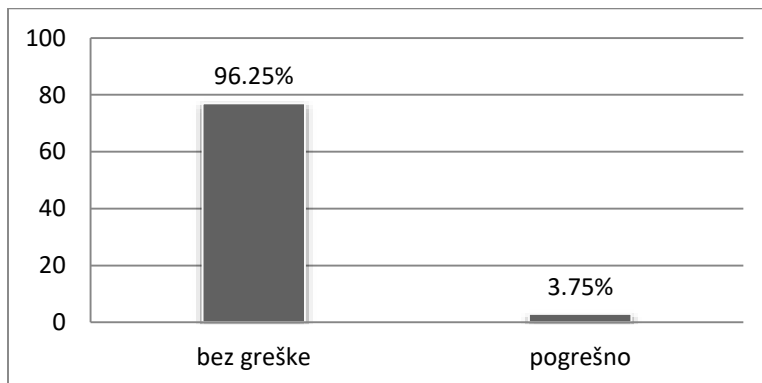
Grafikon br. 22 Riječ *jež*

Grafikonom br. 22 prikazani su rezultati za izgovor riječi „jež“. Pregledom grafičkog prikaza možemo vidjeti da je poteškoće u izgovoru riječi „jež“ imalo 5% učenika, dok je 95% učenika pročitao riječ „jež“ bez greške.

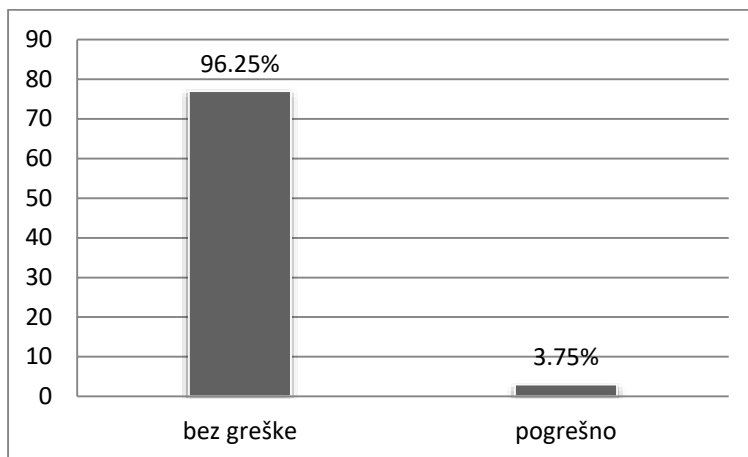
Riječ „*jež*“

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	12	4	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		20	4	24

Pregledom hi-kvadrat testa zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u izgovoru riječi „jež“, jer je vrijednost  $p$  veća od 0,05.



Grafikon br. 23 Riječ *šah*



Grafikon br.24 Riječ *rješenje*

Na osnovu grafikona br.23 i 24 vidimo da je 96,25% učenika pravilno pročitalo riječi “šah” i “rješenje”, dok je 3,75% učenika pročitalo riječi pogrešno.

Riječ “šah”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	13	3	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		21	3	24

Za riječ “šah” na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da nema statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica jer je vrijednost Pirsonovog hi-kvadrata veća od 0.05.

Riječ “rješenje”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	13	3	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		21	3	24

Za riječ “rješenje” na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da nema statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica jer je vrijednost Pirsonovog hi-kvadrata veća od 0.05.



Grafikon br.25 Riječ *bor*

Grafikonom br.25 prikazani su rezultati za izgovor riječi „bor“. Pregledom grafičkog prikaza možemo vidjeti da je poteškoće u izgovoru riječi „bor“ imalo 2,5% učenika, dok je 97,5% učenika pročitalo riječ „bor“ bez greške.

Riječ “*bor*”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	14	2	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		22	2	24

Na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica kada je u pitanju izgovor riječi “bor”, jer je je njegova vrijednost veća od 0,05.



Grafikon br.26 Riječ *čamac*

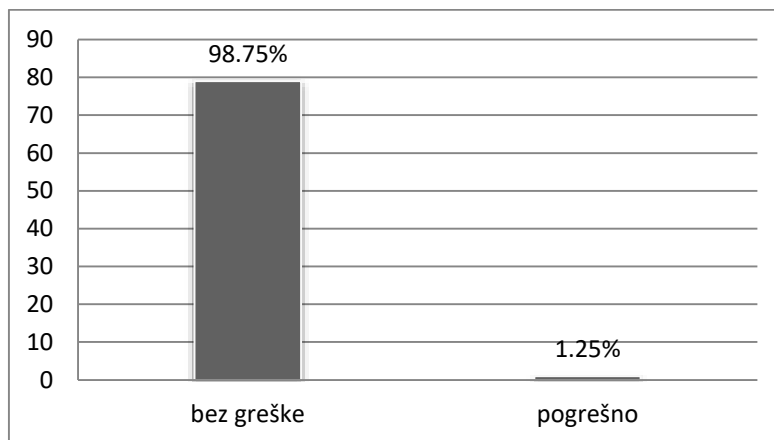
Grafikom su prikazani rezultati drugog zadatka za riječ „čamac“. Pregledom grafičog prikaza možemo vidjeti da je poteškoće u izgovoru riječi „čamac“ imalo 92,5% učenika, dok je 7,5% učenika pročitao riječ „čamac“ bez greške.

Riječ “*čamac*”

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	11	5	16
	Djevojčica	7	1	8
Ukupno		18	6	24

Pregledom hi-kvadrat testa zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica kada je u pitanju izgovor riječi “čamac”, jer je vrijednost Pirsonovog hi-kvadrata veća od 0,05.

U nastavku ćemo prikazati grafikone za treći zadatak. U trećem zadatku djeca su čitala rečenice. Imali su zadatak da pročitaju devet rečenica. Rečenice su kratke, najviše pet riječi. Rečenicu br.5 i br.6 učenici su pročitali bez greške. Prikazaćemo grafikone samo za one rečenice koje su djeca griješila.



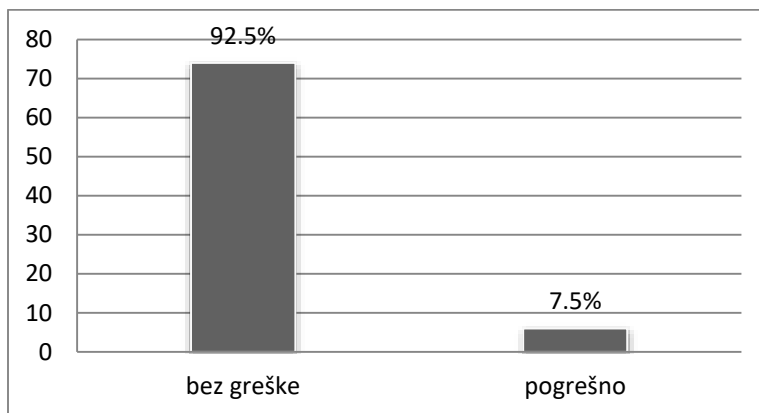
Grafikon br.27 Rečenica br.1

Grafikom su prikazani rezultati trećeg zadatka za rečenicu br.1 (Ptice imaju krila). Pregledom grafičkog prikaza možemo vidjeti da je od 80 učenika, 1,25% imalo greške u čitanju prve rečenice, dok su 98,75% učenika pročitali prvu rečenicu bez greške.

Rečenica br.1

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	15	1	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		23	1	24

Vrijednost Pirsonovog hi-kvadrat testa za rečenicu br.1 je 0.470, što ukazuje da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica, jer je njegova vrijednost veća od 0,05.



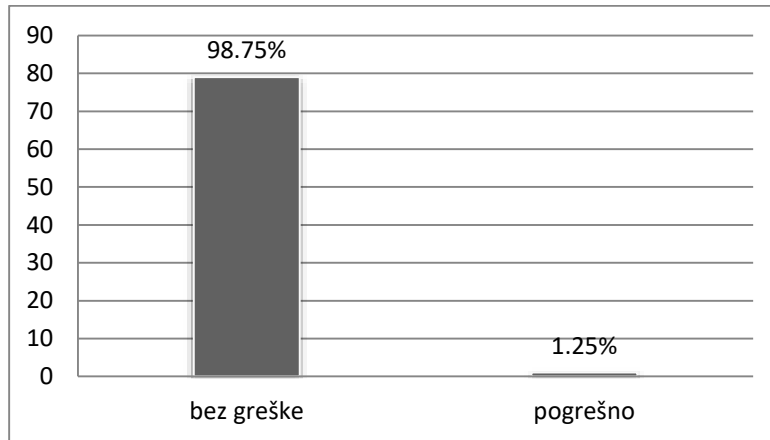
Grafikon br.28 Rečenica br.2

Na osnovu grafikona br.28, možemo vidjeti da je rečenicu br.2 (Pas živi u gnijezdu) bez greške pročitao 92,5% (74) učenika, dok je 7,5% (6) učenika pročitao rečenicu pogrešno.

#### Rečenica br.2

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	11	5	16
	Djevojčica	7	1	8
Ukupno		18	6	24

Pregledom hi-kvadrat testa zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u čitanju rečenice br.2, jer je vrijednost p veća od 0,05.



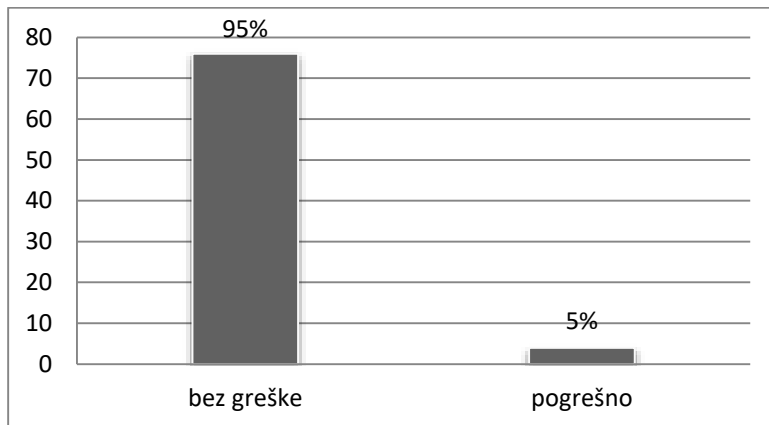
Grafikon br.29 Rečenica br.3

Grafički prikaz pokazuje da je 98,75% učenika pročitao rečenicu br.3 (More je slano) bez greške, dok je 1,25% učenika pokazalo poteškoće u čitanju rečenice.

#### Rečenica br.3

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	15	1	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		23	1	24

Za rečenicu br. 3 na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da nema statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica jer je vrijednost Pirsonovog hi-kvadrata veća od 0.05.



Grafikon br.30 Rečenica br.4

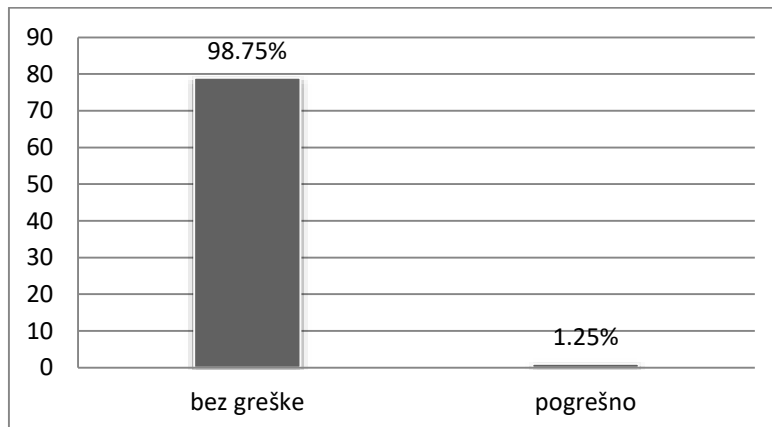
Grafikom su prikazani rezultati učenika za čitanje rečenice br.4 (Puž je veoma brz). Pregledom grafičkog prikaza možemo vidjeti da je od 80 učenika, 5% imalo greške u čitanju prve rečenice, dok su 95% učenika pročitali prvu rečenicu bez greške.

Rečenica br.4

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	12	4	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		20	4	24

Na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica kada je u pitanju čitanje rečenice br.4 , jer je je njegova vrijednost veća od 0,05.





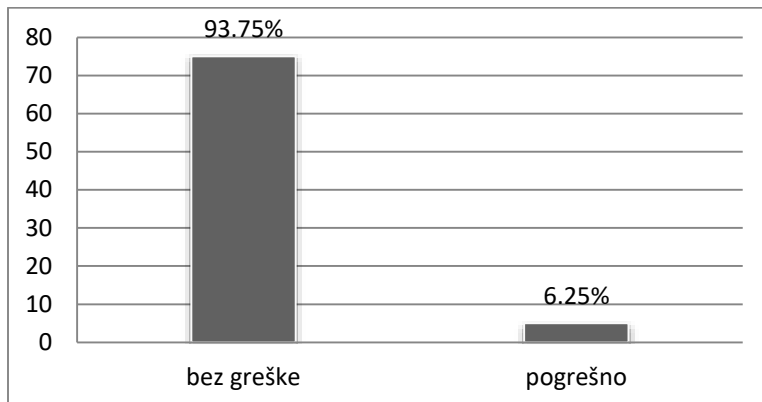
Grafikon br.31 Rečenica br.7

Na osnovu grafikona br.31, možemo vidjeti da je sedmu rečenicu (Jabuke rastu na drvetu) bez greške pročitao 98,75% učenika, dok je 1,25% učenika pročitao rečenicu pogrešno.

Rečenica br.7

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	15	1	16
	Djevojčica	8	0	8
Ukupno		23	1	24

Pregledom hi-kvadrat testa zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u čitanju rečenice br.7, jer je vrijednost p veća od 0,05.



Grafikon br.32 Rečenica br.8

Grafikonom su prikazani rezultati trećeg zadatka za osmu rečenicu (Zimi pravimo Snješka Bjelića). Pregledom grafičkog prikaza možemo vidjeti da je od 80 učenika, 6,25% učenika imalo greške u čitanju osme rečenice, dok su 93,75% učenika pročitali osmu rečenicu bez greške.

Rečenica br.8

		Tačno	Netačno	Ukupno
Pol	Dječak	12	4	16
	Djevojčica	7	0	8
Ukupno		19	4	24

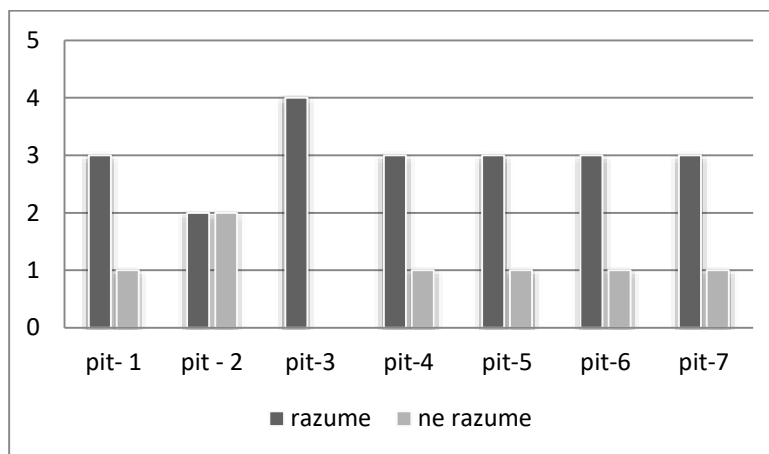
Za rečenicu br. 8 na osnovu podataka hi-kvadrat testa zaključujemo da nema statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica jer je vrijednost  $p$  veća od 0.05.

Na osnovu tabelarnog prikaza razlika u čitanju u odnosu na pol, možemo zaključiti da u većini slučajeva ne postoji statistički značajna razlika, stoga se hipoteza br.1 odbacuje.

U nastavku ćemo prikazati pitanja na koja su učitelji odgovorili i grafikon kojim su prikazani rezultati njihovih odgovora. Pitanja su vezana za razumijevanje i opšte znanje o poteškoćama u čitanju.

Pitanja za učitelje:

1. Šta znate o poteškoćama u čitanju?
2. Da li ste se našli u ulozi učitelja djetetu koje ima poteškoće u čitanju? Ukoliko jeste, kako ste reagovali u toj situaciji?
3. Ko Vam pomaže u realizovanju plana i programa za djecu koja imaju poteškoće u čitanju? Koji je njihov zadatak?
4. Da li se primjenjuju posebne procedure i način rada u radu sa djetetom koje ima poteškoće u čitanju? Ukoliko se primjenjuju, navedite koje.
5. Da li ste imali obuke, seminare, vebinare na ovu ili sličnu temu? Ukoliko jeste, opišite to iskustvo i šta ste naučili iz toga.
6. Šta mislite koji je najčešći razlog djetetovog težeg napredovanja u čitanju?
7. Koji biste Vi savjet dali mladim učiteljima koji tek treba da otpočnu rad sa djecom sa poteškoćama u čitanju?



Grafikon br.33 Rezultati pisanog intervjua za učitelje

Na osnovu grafičkog prikaza, dolazimo do rezultata koji pokazuju da su učitelji pokazali djelimično poznavanje istraživane teme. Od postavljenih sedam pitanja, svaki učitelj je pokazao

razumijevanje najmanje dva pitanja, čime je zabilježen veći procenat tačnih odgovora u odnosu na pogrešne.

Na osnovu grafikona br.33 možemo vidjeti da su učitelji pokazali razumijevanje za većinu postavljenih pitanja. Na temelju tog rezultata možemo iznijeti zaključak da se hipoteza br.3 odbacuje.

## 5. Zaključak

Govor je jedna od važnijih tema kad se bavimo djecom mlađeg uzrasta. Veoma je bitno znati kako govor nastaje, šta ga uslovljava i šta može dovesti do njegovih teškoća ili u najgorem slučaju do izostanka govora. Upravo zbog važnosti ove problematike uvidjeli smo potrebu za izučavanjem ove teme, jer je ova oblast iako izučavana, nedovoljno poznata. Nedostatak ili ometano korišćenje govora utiče i na sposobnost čitanja, a sposobnost čitanja igra bitnu ulogu u procesu učenja. U okviru ovog rada nastojimo da prikazemo šta su to poteškoće u čitanju, kako nastaju, šta ih može izazvati i kako na razne načine pokušati pomoći djeci koja se susreću sa tim problemom, kako bi im omogućili pristupačniji i lakši pristup učenju.

Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja možemo istaći da se poteškoće u čitanju javljaju kod više od 10% djece u našem uzorku istraživanja. Od 80 učenika, 30% njih je imalo minimum jednu grešku u čitanju. Dalje zaključujemo da se poteškoće u čitanju podjednako javljaju kod dječaka i kod djevojčica. Na osnovu tabelarnog prikaza razlika u čitanju u odnosu na pol, možemo vidjeti da u većini odgovora učenika nije pokazana statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica. Istraživanjem je potvrđeno da djeca koja prave greške u čitanju u najvećem procentu prave greške u čitanju glasova, riječi i rečenica i to njih 50% od ukupnog broja učenika koji su napravili greške u čitanju, dok je 45,83% njih pokazalo greške u čitanju glasova, bez poteškoća u čitanju riječi i rečenica. Na temelju dobijenih rezultata istraživanja možemo istaći da se poteškoće u čitanju javljaju kod više od 10% djece u našem uzorku istraživanja. Od 80 učenika, 30% njih je imalo minimum jednu grešku u čitanju. Na osnovu ovih rezultata glavna hipoteza se odbacuje. Pregledom odgovora učitelja zaključujemo da su pokazali razumijevanje na pitanja o poteškoćama u čitanju, dok na pitanja o iskustvu u radu sa djecom sa poteškoćama u čitanju nisu imali mnogo da kažu. Ovaj rezultat nije optimističan, ali preporuka bi bila realizacija većeg broja seminara na ovu temu, kao i implementacija novih metoda rada u nastavi uz praćenje rada i napredovanja učenika.

Kao ograničenja ovog istraživanja naveli bismo to da je istraživanjem obuhvaćen mali uzorak. Pored toga, vremensko ograničenje u realizaciji istraživanja uticalo je i na količinu zadataka koje smo sproveli. Odgovori učitelja dati su u pisanom obliku što može uticati na objektivnost samog istraživanja. Osim toga, učenici trećeg razreda se još uvijek nalaze u fazi sistematskog

opismenjavanja, te su pojedine greške vjerovatno rezultat neuvježbanosti ili zamjene ćirilice i latinice, jer djeca u tom periodu uče i latinicu.

## 6. Literatura

- Allen, H. E. (2010). Understanding dyslexia: Defining, identifying, and teaching. *Illinois Reading Council Journal*, 38(2), 20-26.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. Current Directions in Psychological Science. *American Psychological Society*, 14(5), 255-259.
- Bakker, D. J. (1992). Neuropsychological classification and treatment of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25(2), 102–109.
- Bannatyne, A. (1971). Language, reading and learning disabilities. Springfield. IL: Charles Thomas.
- Baumer, B. H. (1996). How to Teach Your Dyslexic Child to read: A Proven Method for parents and Teachers.
- Beech, J. (2005). Ehri's model of phases of learning to read: a brief critique. *Journal of Research in Reading*, 28(1), 50–58.
- Berbić Kolar, E., Gligorić I. M., i Zečević M. (2018). Disleksija i disgrafija: određenja, pristupi i smjernice. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
- Bergmann, J. & Wimm, H. (2008). A dual-route perspective on poor reading in a regular orthography: evidence from phonological and orthographic decisions. *Cognitive Neuropsychology*, 25(5) ,653–676.
- Berninger, V., Abbott, R., Thomson, J., & Raskind, W. (2001). Language phenotype for reading and writing disability: A family approach. *Scientific Studies in Reading*, 5(1), 59–105.
- Berninger, V., Nielsen, K., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology*, 46(2), 51-172.

- Berninger, W. V. & Wolf J. B. (2016): *Dyslexia, dysgraphia, OWL LD, and dyscalculia* (second edition). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bjelica, J., Jušić, I. i sar., (2009). *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*, Hrvatska udruga za disleksiju. Zagreb.
- Bjelica, J., Galić-Jušić, I., Pavlić-Cottiero, A., Posokhova, I., Prvčić, I. i Rister, M. (2005). *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*. Zagreb: HUD.
- Bowers, P. G., & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5(1), 69–85.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i 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*, 28(58), 45-62.
- Castles, A., & Friedmann, N. (2014). Developmental Dyslexia and the Phonological Deficit Hypothesis. *Mind & Language Journal*, str. 270-285.
- Çeliktürk Sezgin, Z. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 4-16.
- Coltheart, M., & Ewald Jackson, N. (1998). Defining Dyslexia. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(1), 12-16.
- Critchley, M., & Critchley, E. A. (1978). *Dyslexic defined*. London: Heinemann Medical Books.
- Croll, P., & Moses, D. (1985). *One in Five: The Assessment and Incidence of Special Educational Needs*. London: Routledge & Kegan Paul.



- Davidson, G. C., & Neale, J. M. (1999). Psihologija abnormalnog ponašanja i doživljavanja. Zagreb: Naklada Slap.
- Davis, R. D., & Braun, E. M. (2001). Dar disleksije. Alinea, Zagreb.
- De Fries, J. (1991). 'Genetics and dyslexia: an overview'. In M.Snowling and D.Thomson, Dyslexia: Integrating Theory and Practice. London: Whurr.
- De Jong, P. F., & Messbauer, V. C. S. (2011). Orthographic Context and the Acquisition of Orthographic Knowledge in Normal and Dyslexic Readers. *Dyslexia*, 17(2) , 107– 122.
- Marković, D., Vičević, D., i Mudrić, B. P. (2018). Specifične smetnje u učenju: vodič za roditelje i učitelje. N/A, N/A.
- Ellis, A. W. (1993). Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Finucci, J. M., Guthrie, J. T., Childs, A. L., Abbey, H. & Childs, B. (1976). The genetics of specific reading disability'. *Annals of Human Genetics*, 40 , 1–23.
- Fletcher, J. M., & Lyon, G. R. (2008): Dyslexia: Why Precise Definitions Are Important and How We Have Achieved Them. *Perspectives on Language and Literacy*, 27-31.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford: New York.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5 (4), 192 - 214.
- Galaburda, A. M., & Kemper, T. L. (1979). Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: A case study. *Annals of Neurology*, 6(2), 94–100.
- Gates, A. I. (1992). The Psychology of Reading and Spelling with Special Reference to Disability. New York: Teachers College, Columbia University.
- Golubović S. (2011). Disleksija, disgrafija, dispraksija. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

- Čolić, G. R. (2018.) Rani pokazatelji disleksije i disgrafije. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Grabe. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. New York: Cambridge University Press.
- Grosman, M. (2010). U obranu čitanja : čitatelj i književnost u 21. stoljeću. Zagreb: Algoritam.
- Gwernan-Jones, R., & Burden, R. L. (2010): Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66–86.
- Habib, M., & Giraud, K. (2013). Dyslexia. *Handbook of Clinical Neurology*, 111, 229-35.
- Hallgren, B. (1950). 'Specific dyslexia ('congenital word blindness'): a clinical and genetic study'. *Acta Psychiatrica et Neurologica Scandinavica. Supplementum*.
- Hawke, J. L., Wadsworth, S. J., Olson, R. K., & DeFries, J. C. (2007). Etiology of reading difficulties as a function of gender and severity. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 13–25.
- Hellendoorn, J., & Ruizssenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Journal of Remedial and Special Education*, 21 (4), 227-239.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2000). Dyslexia: From theory to intervention, *Neuropsychology and Cognition*.
- Hudson, D. (2018). Specifične teškoće u učenju: Što učitelji i nastavnici trebaju znati. Zagreb: Educa.
- Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Support for Learning*, 18(3), 130–136.
- Jensen, E. (2000). Različiti mozgovi, različiti učenici: Kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire. Zagreb: Educa.
- Jerkin, C. (2012). Lektira našeg doba : *Život i škola časopis*, 58(27), 113-133.

- Jurjević, M. (2013). Specifične poteškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja, stručni rad. *Školski vjesnik : časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 62(2-3), 411-424.
- Ketonen, R., & Marić, A. (2012). Putokaz. Zavod za školstvo. Crna Gora.
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers understanding of dyslexia and their training experiences; *Wiley online library* 24(3), 207-219.
- Kormos, J., & Smith, A. M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kuhl, E. W. (2009). *Teacher Knowledge of Basic Language Concepts and Dyslexia: Are Teachers Prepared to Teach Struggling Readers?* Texas A&M University: Office of Graduate Studies.
- Lenček, M. (2012). Procjena disleksije u hrvatskome: neke značajke čitanja i pisanja odraslih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 11-26.
- Lenček, M., Blaži, D., i Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, 2(2), 107-121.
- Leong, C. K., Loh, K. Y., Ki, W. W., & Tse, S. K. (2011). Enhancing orthographic knowledge helps spelling production in eight-year-old Chinese children at risk for dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 61(1), 136–160.
- Lerner, J. (2000). *Learning Disabilities: Theory, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston. Houghton Mifflin Company.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*, 6(1), 54–75.
- Machin, S., & Pekkarinen, T. (2008). Global sex differences in test score. *Science*, 322(5906), 1331–1332.

- Tomanić, M. (2007). Šta bi svaki prosvetni radnik trebalo da zna o smetnjama u učenju. N/A. Beograd.
- Marković, D., Vičević, D., & Mudrić-Petrović, B. (2018). Specifične smetnje u učenju (disleksija, disgrafija, disortografija, diskalkulija) vodič za roditelje i učitelje.
- Martens VEG., & de Jong PF. (2006). The effect of words length on lexical decision in dyslexic and normal reading children. *Brain and Language*, 98(2), 140–149.
- Mesec, I. (2005). Disleksija, stručni rad. Dijete, vrtić, obitelj : *Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 11(39), 20-23.
- Miles, E. (1995). ‘Can there be a single definition of dyslexia?’ *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 1 (1), 37-45.
- Miles, T. R., & Miles, E. (1990). *Dyslexia: A Hundred Years On*. Milton Keynes: Open University Press.
- Miles, T. R., & Miles, E. (2004). *Disleksija*. Naklada Slap: Zagreb.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Olson, R. K., Wise, B., Connor, F. A., & Rack J. P. (1990). ‘Specific deficits in component reading and language skills: genetic and environmental influences’. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 339–48.
- Orton, S. T. (1937). *Reading, Writing and Speech Problems in Children*. New York: Norton.
- Peer, L. (1994). *Dyslexia: The Training and Awareness of Teachers*. Reading: British Dyslexia Association.
- Peer, L. & Reid, G. (2003). *Introduction to dyslexia*. London: David Fulton Publishers.
- Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders: neuropsychological framework*. 2nd ed. New York: Guilford Press.

- Peti-Stantić, A. (2019). Čitanjem do (spo)razumijevanja : od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti. Zagreb : Ljevak.
- Pumfrey, P. D. & Reason, R. (1991). *Specific Learning Difficulties (Dyslexia): Challenges, Responses and Recommendations*. London: Routledge.
- Raduly-Zorgo, E., Smythe, I., & Gyarmathy, E. (2010). *Disleksija Vodič za tutore*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia*. (3th Edition). London: Continuum Publishing.
- Reid, G. (2013). *Disleksija-potpuni vodič za roditelje i one koji im pomažu (prijevod drugog izdanja)*. Zagreb: Naklada Slap.
- Reid, G. (2016): *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Chichester, West Sussex.
- Richardson, S. (1996). Coping with dyslexia in the regular classroom: Inclusion or exclusion. *Annals of Dyslexia*, 46(1), 37-48.
- Rosandić, D. (2013). *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije : s posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje*. Zagreb : Naklada Ljevak.
- Share D. (1995). Phonological decoding and self teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218.
- Shaul S. (2014). Visual, Auditory and Cross Modal Lexical Decision: A Comparison between Dyslexic and Typical Readers. *Psychology*, 5(16), 1855-1869.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M. & Escobar, M.D. (1990). 'Prevalence of reading disability in boys and girls: results of the Connecticut Longitudinal Study'. *Journal of the American Medical Association*, 264(8), 998–1002.
- Shunk, L & Dale, H. (2006). *Learning Theories: An Educational Perspective*: Chicago: Pearson International.
- Singleton, C. H. & Thomas, K. (1994). 'Computerised screening for dyslexia'. In C.H.Singleton (ed.) *Computers and Dyslexia*. University of Hull: Dyslexia Computer Resource Centre.

- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2013). Children's reading impairments: From theory to practice. *Japanese Psychological Research*, 55(2), 186–202.
- Snowling, M. J. (1980). 'The development of grapheme-phoneme correspondences in normal and dyslexic readers'. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 294–304.
- Stein, J. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia*, 7(1), 12-36.
- Šakotić, N. (2016): Inkluzivno obrazovanje: Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Špiranec, S., & Banek, Z. M. (2008). Informacijska pismenost : teorijski okvir i polazišta. Zagreb : Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Topalov, J. (2015). Metakognicija i kognitivne strategije u razumevanju teksta u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Vellutino, R. F., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, M. D. (2004). Specific learning disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Vučković, D. (2017). Poučavanje i usvajanje čitalačke pismenosti u mlađim razredima osnovne škole u Crnoj Gori. *Inovacije u nastavi*, 30(2), 68-81.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberm Alderson, J.C. *Assessung Reading*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000an. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadlington, E., & Wadlington, P. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42, 16-37.
- Walker, J. E., & Norman, C. A. (2006). The neurophysiology of dyslexia: A selective review with implications for neurofeedback remediation and results of treatment in twelve consecutive patients. *Journal of Neurotherapy*, 10(1), 45–55.
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher Knowledge of Basic Language Concepts and Dyslexia. *Wiley*, 17(2), 165–183.

Williams, J. A., & Lynch, S. A. (2010). Dyslexia: What Teachers Need to Know. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 66-70.

Wilkins, A. (2003). *Reading Through Colour*. Chichester: John Wiley and Sons, Ltd.

Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415–438.

Wolf, M., Bowers, P. G., & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing and reading: a conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 387–407.

## 7. Prilozi

Svi instrumenti za ovo istraživanje, osim intervjua za učitelje uzeti su iz Putokaza (Ketonen & Marić, 2012).

Prilog br.1 Imenovanje slova

### Задатак 2А: Именовање слова

<b>А</b>	<b>Н</b>	<b>Т</b>	<b>М</b>	<b>О</b>
<b>К</b>	<b>Е</b>	<b>Ш</b>	<b>Ђ</b>	<b>С</b>
<b>Д</b>	<b>Р</b>	<b>Ф</b>	<b>И</b>	<b>З</b>
<b>Њ</b>	<b>Ђ</b>	<b>У</b>	<b>Г</b>	<b>Џ</b>
<b>Ж</b>	<b>В</b>	<b>Л</b>	<b>П</b>	<b>Ц</b>
<b>Б</b>	<b>Х</b>	<b>Ј</b>	<b>Љ</b>	<b>Ч</b>



Prilog br.2 Čitanje riječi

**Задатак 2Б: Усвојеност вјештине читања**

**ми  
од  
ка  
сок  
јеж  
шах  
бор  
тема  
лако  
море  
плаво  
балон  
чамац  
рјешење  
десетица  
акваријум**

Задатак 2Ц: Читање и разумијевање једноставних реченица

Име и презиме:

Птице имају крила.	ДА	НЕ
1. Пас живи у гнијезду.	ДА	НЕ
2. Море је слано.	ДА	НЕ
3. Пуж је веома брз.	ДА	НЕ
4. Пиле има двије ноге.	ДА	НЕ
5. Трава је плаве боје.	ДА	НЕ
6. Јабуке расту на дрвету.	ДА	НЕ
7. Зими правимо Сњешка Бијелића.	ДА	НЕ
8. Када дува вјетар, носимо кишобран.	ДА	НЕ
<b>Укупно</b>		

#### Prilog br.4 Intervju za učitelje

1. Šta znate o poteškoćama u čitanju?
2. Da li ste se našli u ulozi učitelja djetetu koje ima poteškoće u čitanju? Ukoliko jeste, kako ste reagovali u toj situaciji?
3. Ko Vam pomaže u realizovanju plana i programa za djecu koja imaju poteškoće u čitanju? Koji je njihov zadatak?
4. Da li se primjenjuju posebne procedure i način rada u radu sa djetetom koje ima poteškoće u čitanju? Ukoliko se primjenjuju, navedite koje.
5. Da li ste imali obuke, seminare, vebinare na ovu ili sličnu temu? Ukoliko jeste, opišite to iskustvo i šta ste naučili iz toga.
6. Šta mislite koji je najčešći razlog djetetovog težeg napredovanja u čitanju?
7. Koji biste Vi savjet dali mladim učiteljima koji tek treba da otpočnu rad sa djecom sa poteškoćama u čitanju?