



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ
STUDIJSKI PROGRAM ZA OBRAZOVANJE UČITELJA

SNEŽANA JAUKOVIĆ

RAZVOJ VJEŠTINE PISANJA U TREĆEM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE

MASTER RAD

Nikšić, 2023. godina



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ
STUDIJSKI PROGRAM ZA OBRAZOVANJE UČITELJA

RAZVOJ VJEŠTINE PISANJA U TREĆEM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE

MASTER RAD

Studentkinja:

Snežana Jauković, 766/18

Mentorka:

Prof. dr Dijana Vučković

Nikšić, 2023. godina

PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Snežana Jauković

Datum i mjesto rođenja: 23. 6. 1999. godine, Nikšić

Naziv završenog osnovnog studijskog programa: Studijski program za obrazovanje učitelja

(Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore) – integrisane akademske studije

Godina diplomiranja:

INFORMACIJE O MASTER RADU

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

Naslov rada: Razvoj vještine pisanja u trećem razredu osnovne škole

Fakultet na kojem je rad odbranjen: Filozofski fakultet u Nikšiću

UDK OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

Datum prijave master rada: 9. 5. 2023.

Datum sjednice Vijeća univerzitetske jedinice na kojoj je prihvaćena tema: 25.11.2023.

Mentorka: Prof. dr Dijana Vučković

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

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

Datum odbrane:

Zahvalnica

Veliku zahvalnost dugujem svojoj porodici koja mi je bila zvijezda vodilja u učenju na mom putu obrazovanja.

Neizmjernu zahvalnost dugujem svojoj mentorki dr Dijani Vučković koja mi je svojim znanjem i nesebičnim pomaganjem omogućila da lakše savladam prepreke na putu do cilja. Hvala joj za savjete koje mi je pružila pri izradi ovog rada.

Zahvaljujem se učiteljicama Osnovne škole “Štampar Makarije” u Podgorici - Svetlani Jolić, Oliveri Radonjić, Oliveri Vukić, Danici Kujović, Suzani Perišić Potparić, Nikoleti Đurović, Julijani Vlahović, Njegosavi Andrić na ustupljenim časovima potrebnim za sprovođenje istraživanja.

Posebnu zahvalnost dugujem njihovim učenicima što su se trudili da pokažu svoja znanja i odrade zadatke što bolje. Hvala im za sve zagrljaje i ljubav koju su mi pružili u radu sa njima.

Rezime

Djeca stiču znanja i umijanja pomoću pisane riječi. Treći razred je period kad učenici uvježbavaju ćiriličko pismo (čitaju i pišu), ali uče i latiničko. Cilj istraživanja bio je da utvrdimo način razvoja vještine pisanja učenika tokom trećeg razreda.

Pošto su učenici upoznati sa ćiriličkim pismom naučenim u drugom razredu osnovne škole, pretpostavili smo da učenici kontinuirano i progresivno razvijaju vještinu pisanja tokom trećeg razreda osnovne škole.

Istraživački uzorak sačinjavao je 160 učenika trećeg razreda. U istraživanju su korišćene, deskriptivna i metoda teorijske analize. Pomoću metode teorijske analize rasvijetlili smo problem i predmet istraživanja, a deskriptivnom metodom proučavali smo kako se razvija vještina pisanja kod učenika trećeg razreda. Diktat je upotrijebljen kao istraživački instrument. Ispitanici su individualno pisali tekst koji smo im čitali. Istraživanje je sprovedeno tokom tri perioda: u februaru, martu i maju 2023. godine. Specifičnosti rezultata ogledaju se u miješanju ćiriličkog i latiničkog pisma, nepravilnom povezivanju u parovima slova *al*, *il*, *el* i *ov*, upotrebi velikog i malog slova. Preporuke koje bi se mogle saopštiti radi što boljih rezultata su povećanje vježbanja pisanja, dopunska nastava, redovna izrada domaćih zadataka. Rezultati istraživanja su pokazali da se vještina pisanja kod učenika razvija kontinuirano i progresivno.

Ključne riječi: pisanje, tačnost pisanja, pravopis, miješanje ćiriličkog i latiničkog pisma.

Summary

Children acquire knowledge and skills through the written word. The third grade is the period when students practice the Cyrillic alphabet (reading and writing), but they also learn Latin alphabet. The aim of the research was to determine the way of developing students' writing skills during the third grade.

Since students are familiar with the Cyrillic alphabet learned in the second grade of primary school, it is therefore assumed that students continuously and progressively develop writing skills during the third grade of primary school.

The research sample consisted of 160 third-grade students. The descriptive and theoretical analysis methods were used in the research. Using the method of theoretical analysis, we shed light on the problem and the subject of the research, and using the descriptive method, we studied how the writing skills of third-grade students develop. Dictation was used as a research instrument. The respondents individually wrote the text that we read to them. The research was conducted during three periods: in February, March and May of 2023. The specifics of the results are reflected in the mixing of Cyrillic and Latin letters, the linking of the letters *al*, *il*, *el* and *ov*, the use of capital and small letters. Recommendations that could be given for the best possible results are increased writing practice, supplementary classes, and regular homework. The research results showed that students' writing skills develop continuously and progressively.

Keywords: writing, accuracy of writing, spelling, mixing Cyrillic and Latin letters.

Sadržaj

UVOD	9
I TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA	11
1. Pisanje kao govorna aktivnost	11
1.1. Definisanje pisanja.....	12
1.2. Značaj pisanja	13
1.3. Vrste pisanja	14
1.4. Greške u pisanju	15
2. MJESTO, ULOGA I ZNAČAJ PISMENOSTI U SAVREMENOM OBRAZOVANJU	16
3. GOVORNE AKTIVNOSTI ILI KOMPONENTE JEZIKA	18
4. POJAM I ZNAČENJE NASTAVE POČETNOG ČITANJA I PISANJA	20
4.1. Problemi nastave početnog čitanja i pisanja	21
5. STRUKTURA NASTAVE POČETNOG ČITANJA I PISANJA	21
5.1. Priprema za čitanje i pisanje	23
5.2. Učenje čitanja i pisanja	24
5.3. Metode u nastavi početnog čitanja i pisanja	26
5.4. Postupci obrade slova	30
5.5. Uvježbavanje i usavršavanje ćirilice.....	31
5.6. Diktat	34
II METODOLOŠKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA	36
1. Problem, predmet i ciljevi istraživanja	36
2. Hipoteze istraživanja	37
3. Metode, tehnike i instrumenti	38
4. Populacija i uzorak ispitanika	39
5. Organizacija i tok istraživanja	39
6. Karakter i značaj istraživanja.....	40
III INTERPRETACIJA DOBIJENIH REZULTATA	40
1. Obrada podataka	40
2. Rezultati istraživanja	42
2.1.1. Broj grešaka pri pisanju diktata ćiriličkim pismom	44

2.1.2.	Broj grešaka u slovima pri pisanju ćirilćkim pismom.....	46
2.1.3.	Broj grešaka u pravopisu pri pisanju diktata ćirilćkim pismom.....	47
2.1.4.	Broj grešaka pri povezivanju slova	48
2.1.5.	Broj grešaka pri izostavljanju slova	52
2.1.6.	Broj grešaka pri upotrebi malog i velikog slova	53
2.2.	Zamjena slova ćirilćkog i latinićkog pisma	55
	DISKUSIJA.....	57
	ZAKLJUČAK	58
	LITERATURA.....	60
	PRILOZI.....	64

UVOD

Učenje u školi počinje učenjem čitanja i pisanja. Zahvaljujući pismu, olakšano je prenošenje znanja sa generacije na generaciju. Postoje brojna istraživanja o ovoj temi ali ima vrlo malo podataka s naših prostora. Analizirajući literaturu, uočili smo da tema nije bila toliko aktuelna, a istovremeno je bila podsticajna za izradu ovog master rada.

Usvajanje vještine pisanja je složen i dugotrajan proces. Djeca počinju pisati u najranijem osnovnoškolskom uzrastu. Pisanje im omogućava međusobnu komunikaciju, pomaže im da svoje misli pretoče u djela, da razumiju povezanost između govora i pisanja, ali i da napisano bude jasno i čitko. Veoma je važno u kojoj mjeri su učenici savladali vještinu pisanja i čitanja, a sve u cilju kvalitetnijeg nastavnog procesa. U radu smo analizirali kako se u svijetu ali i na našim prostorima razvija vještina pisanja kod učenika u procesu početnog opismenjavanja. Pretražujući literaturu, naišli smo na više definicija čitanja i pisanja kao neodvojive cjeline.

Početno opismenjavanje predstavlja prve korake i uvođenje učenika u proces učenja i napredovanja. Da bi učenici uvidjeli važnost pismenosti, Nikčević-Milković i Brala-Mudrovčić (2019) pismenost definišu kao preduslov cjeloživotnog učenja, ali i motivacije. Milutinović i Vučković (2017) dijele slično mišljenje i dodaju da bi se djeca kvalitetno uključila u proces opismenjavanja, potrebno je da budu dovoljno motivisana i da uvide važnost koju ima pismeno izražavanje. Savremena nastava početnog čitanja i pisanja je temelj budućeg učeničkog znanja (Milutinović i Vučković, 2017).

Usvajanje vještina pisanja djeci predstavlja veću poteškoću od savladavanja čitanja. Učenici moraju da razumiju nastavnika prilikom diktiranja, pravilno povezuju slova, vode računa o pravopisu i ne miješaju ćiriličko i latiničko pismo. Zato pravovremeno treba učenicima posvetiti veću pažnju, kako bi bez poteškoća imali uspjeha u daljem školovanju. Sve ovo su bili razlozi za posvećivanje pažnje ovoj temi i podizanju svijesti prilikom savladavanja početnog pisanja konkretno u trećem razredu osnovne škole.

U prvom dijelu rada posvetili smo pažnju teorijskom dijelu istraživanja osvrnuvši se na teorije i mišljenja drugih istraživača. Analizirali smo pisanje kao govornu aktivnost, prikazali definisanje pisanja drugih autora, prikazali značaj pisanja, greške u pisanju, probleme nastave početnog čitanja i pisanja kao i postupke obrade slova i uvježbavanje i usavršavanje ćirilice.

U drugom dijelu rada naveli smo metodološke osnove istraživanja. Naveli smo problem, predmet i ciljeve istraživanja, zatim utvrdili istraživačke hipoteze, uzorak istraživanja, metode, tehnike i instrumente koje smo koristili.

U trećem dijelu rada intepretirali smo dobijene rezultate istraživanja, da bi na kraju rada izveli i zaključak.

I TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

1. Pisanje kao govorna aktivnost

Pisanje je jedna od četiri komponente učenja jezika, a njoj prethode slušanje, govor i čitanje. Prije nego što progovori, dijete sluša i usvaja nove riječi. Nakon što savlada govor, usvajaće vještinu čitanja i pisanja. Da bi pisanje bilo usavršeno, neophodno je stalno vježbanje i to na raznovrsnom materijalu koji motiviše učenike. Znati pravilno pisati doprinosi boljem školskom uspjehu, olakšava čitanje, podstiče razmišljanje, bogati rječnik. Pisanje je preduslov za obrazovanje uopšte.

Milutinović i Vučković (2017) ističu razliku između usmenog i pisanog govora. U usmenom govoru dobijamo često povratnu informaciju, dok kod pisanog govora najčešće ne znamo kome pišemo. Pisanje nije samo tehnika već je i sredstvo izražavanja misli, osjećanja, stavova, namjera i komuniciranja sa ljudima (Mijušković, Iličković i Simović, 1975). Autori takođe dodaju da je važnost pisanja u tome šta je njime kazano, tj. da bude čitljivo kako bi informacija koju sadrži bila jasnija.

Rosandić (2007) navodi švedski projekat o učestalosti korišćenja jezičnih djelatnosti u komunikaciji koji pokazuje redosljed: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. To znači da ljudi u komunikaciji najviše slušaju, zatim se služe govorom, tek potom čitaju, a najmanje pišu (Rosandić, 2007). Istraživanje koje su sprovedi Rijavec i Miljković (2001) podudara se sa rezultatima švedskog projekta. Ono pokazuje da ljudi samo 16% vremena provode čitajući, odnosno 9% pišu od ukupnog vremena koje provode u komunikaciji. U samom komentaru ovog istraživanja Rijavec i Miljković (2001) zaključuju da nas škola jako malo nauči i pripremi za znanja koja su nam najviše potrebna, pa tako i za pismeno izražavanje.

Nadovezujući se na prethodno, Visinko (2010) smatra da se u osnovnim školama više vremena posvećuje poučavanju čitanja nego pisanja, iako se pisanje najviše vrednuje. Djeca često prije pisanja upotrebljavaju razgovor ili čitanje na glas. Razgovor je u svrhu plana pisanja koji im potom služi za vođenje i upravljanje procesom pisanja (Nikčević - Milković, 2013).

Poput svih ostalih vještina, uvježbavanje pisanja zahtijeva vrijeme. S obzirom na to da se pisanje usvaja i uvježbava tokom tri godine (naravno, vježbanje se nastavlja

i dalje, tokom cijelog školovanja), očekivano je da u pojedinim fazama toga procesa učenici imaju više, a u drugima manje uspjeha.

1.1. Definisanje pisanja

Nikčević-Milković i Brala-Mudrovčić (2019) pismenost definišu kao preduslov cjeloživotnog učenja, ali i motivacije. Graham (2018) pisanje vidi kao društvenu aktivnost koja se dešava unutar zajednice koja piše. Milutinović i Vučković (2017) navode da je proces pisanja obrnut od procesa čitanja i da podrazumijeva psihomotornu aktivnost. Slično tome, Popović i Novović (2016) ističu da stvaranje teksta podrazumijeva tjelesnu i psihičku djelatnost.

Prema Milatoviću (1996) pisanje nije samo savlađivanje tehnike procesa pisanja već je i način mišljenja i izražavanja. Dakle, on smatra da je pismo važno sredstvo za izražavanje misli. Vučković (1993) definiše pisanje kao najodgovorniji i najteži zadatak. U govoru i čitanju učenik se lakše snalazi, ali u pisanju to ide teže i sporije. On zahtijeva da se sistematski svakodnevno i istrajno uvježbava pisanje uz primjenu različitih oblika i metoda rada. Kada se ova vještina dobro savlada, učenik će bez većih smetnji lako iskazivati sopstvene misli, osjećanja, reprodukovati usvojena znanja (Vučković, 1993). Nadovezujući se na prethodno, učenici “korak po korak” postaju sve stručniji u procesu pisanja, a njihovo pismeno izražavanje postaje dobra osnova za izražavanje njihovih ideja i misli (Temple, Steele & Meredith, 1998). Za one koji tek razvijaju sposobnost pisanja proces teče postupno (Temple et al., 1998).

Nunan (2003) pisanje definiše kao način na koji se misli otkrivaju, izražavaju i predstavljaju čitaocu u rečenicama i pasusima. Međutim, Nordin i Mohammad (2017) tvrde da se pisanje smatra procesom koji uključuje istraživanje, pregled i reorganizaciju misli na parčetu papira.

Akyl i Aktaş (2018) konstatuju da motivacija igra važnu ulogu u procesu pisanja i preporučuju da učenici pišu o temama koje ih najviše interesuju, da se omogući da biraju šta će pisati i da im se pruži mogućnost kontrolisanja pisanja. S druge strane, Sheuer, de la Cruz, Pedrazzini, Iparraguirre i Pozo (2015) zaključuju da su djevojčice povezivale pisanje sa rekreacijom i komunikacijom, dok su dječaci tvrdili da upornost predstavlja raspoloženje za učenje.

S druge strane, Rajesh (2017) tvrdi da je vještina pisanja način izražavanja nečijeg mišljenja i osjećanja na papiru. Dodaje da pisanje postaje suštinski predmet za učenje učenika. S tim u vezi, White (1986) piše: “Pošto je pisanje način učenja, zapravo možete postići dublji uvid u bilo koju temu tako što ćete napisati svoje misli” (str. 18). Mada, postoji i drugačije viđenje pisanja, gdje Gautam (2019) definiše vještinu pisanja kao proizvod genijalnosti isklesanog kroz znanje, učenje i kreativnost. Pojedinaac dobija samopouzdanje i prilike da učestvuje u takmičenjima, unapređenjima za posao (Gautam, 2019). Huy (2015) tvrdi da je pisanje jedan od načina prenošenja ideja drugim ljudima.

U okviru ovog poglavlja uočavamo da različiti autori imaju različite poglede na vještinu pisanja. Ono što se može zaključiti jeste da je proces pisanja kompleksna aktivnost koja zahtijeva vrijeme i trud. Samo stalnim uvježbavanjem pisanja ova vještina se može naučiti i usavršavati.

1.2. Značaj pisanja

Da bi se dijete snalazilo u okruženju, potrebno je da što ranije nauči da čita i piše. Značajno je da se motiviše i podstakne na ovu aktivnost da bi bilo sigurnije i sa više samopouzdanja usvajalo znanja. Važan aspekt procesa pisanja jeste mogućnost bolje komunikacije u okruženju.

Knjiga je nezamjenjivo dobro u životu svakog čovjeka. Ne znati čitati i pisati znači biti daleko od pisane riječi, odnosno biti intelektualno, kulturno i socijalno uskraćen navodi Milatović (1996). Motivisati učenika za vještinu čitanja i pisanja znači pripremiti ga da razumije život. Važno je da učenik osjeti potrebu za učenje čitanja i pisanja, da mu to pričinjava radost i zadovoljstvo (Milatović, 1993).

Pisanje je dobar način da se omogući sposobnost korišćenja rječnika i gramatike, povećavajući sposobnost upotrebe jezika (Huy, 2015). Huy (2015) navodi i da pisanje predstavlja suštinski alat za podršku drugim vještinama, kao i to da učenici koji dobro pišu mogu efikasnije da govore i čitaju tekst. Pored toga, Huy (2015) tvrdi da je pisanje način da se pristupa modernoj informacionoj tehnologiji, kao i pristup ukupnom ljudskom znanju.

Za podučavanje pisanja učenika mlađih razreda, Juriah (2015) navodi vođeno pisanje. Po njegovom mišljenju vođeno pisanje je individualna ili grupna aktivnost gdje učenici koriste mape riječi kako bi mogli da organizuju svoje ideje i pretvore ih u tekst.

Slično tome, Hartanti (2011) naglašava da vođeno pisanje omogućava nastavniku da blisko sarađuje sa malom grupom učenika.

Vještine pisanja pomažu učeniku da postane samostalan, razumljiv i kreativan, ali i pomaže da učenik osmisli svoje misli u formu i predoči ih porukom na odgovarajući način (Ariana, 2010).

U ovoj cjelini zaključujemo da je pisanje neizostavan aspekt u životu djeteta. Uloga učitelja je da motiviše učenike, da probudi kod njega želju za pisanjem, a da mu sve to pričinjava zadovoljstvo.

1.3. Vrste pisanja

Prema Popović (2014), u nastavi maternjeg jezika razlikujemo dvije osnovne vrste pisanja. To su pisanje kao grafomotorička i pisanje kao stvaralačka aktivnost. Grafomotoričko pisanje prethodi stvaralačkom. Stvaralačko pisanje se obrađuje u sklopu kulture pismenog izražavanja, a grafomotoričko pisanje u cjelosti bi trebalo da bude obuhvaćeno područjem početnog pisanja (Popović, 2014).

U dužem periodu pisanje je bilo usmjereno prema kaligrafiji ili lijepom pisanju navode Milutinović i Vučković (2017). Kaligrafsko pisanje, kako autori ističu, ima attribute umjetničkog i stvaralačkog odnosa prema grafiji. Pravi primjer za to jesu crkvene knjige. Međutim, ljepota rukopisa nije presudna već je bitno da dječiji rukopisi budu jasni i čitki, a pisanje tačno. Vrijednosti lijepog pisanja se mogu razvijati jedino vannastavnim aktivnostima ili samo sa učenicima koji pokazuju određeno interesovanje za ovaj način pisanja ističu autori (Milutinović i Vučković, 2017).

Vrste pisanja se mogu nazvati i procesom svrsishodnog pisanja ističu Smalzer (2014) i Tickoo (2007). Autori pominju šest glavnih vrsta pisanja. Opisno pisanje - ova vrsta pisanja opisuje neki predmet, ljude, događaje, procese, institucije, argumente. Smatra se da pisci obično prave takve vrste eseja prema svojim iskustvima (Smalzer, 2014).

Narativno pisanje - kod ove vrste pisanja pripovijeda se ili izvještava o izabranoj temi. Teme mogu biti: priče, autobiografija, naučna fantastika, događaji i pitanja dalje ili bliže prošlosti. Pisac se osvrće na hronološki red kroz čitavo pisanje (Smalzer, 2014).

Ekspozitorno pisanje - ova vrsta pisanja teži da izloži temu ili problem publici. Tema koja se odabere treba da predstavlja novinu, radoznalost, čuđenje i obilje

informacija koje je predviđeno za radoznale čitaoce. Ekspozicija treba da privuče pažnju publike (Tickoo, 2007).

Argumentativno pisanje - ova vrsta pisanja je puna mišljenja i argumenata o datoj temi. U suštini, neke konflikte ili argumentovane teme bi trebalo da budu prikladnije za ovu vrstu pisanja. Osnovni princip koji stoji iza argumentovanog pisanja jeste da ubijedi čitaoce snagom argumenata, logikom i zadržanim stavom (Tickoo, 2007).

Refleksivno pisanje je u osnovi lične prirode. Pisac se uglavnom bavi problemima ili iskustvima u prošlosti koje ilustruje sadašnju poziciju pisca u poređenju sa prošlim pogledima i stavovima (Tickoo, 2007).

Ubjedljivo pisanje - osnovni cilj ove vrste pisanja je da izvrši snažan pritisak na čitaoce. U ovom pisanju pisac koristi posebne tehnike da privuče publiku da povjeruju u ono što je pisac rekao. U osnovi ovog pisanja teme mogu biti vezane za političku misao, reklame institucionalne brošure, diplomatski dijalozi (Tickoo, 2007). Moćno ubjedljivo pisanje posjeduje sposobnost da promijeni preokupirane umove i navodi ih da tvrde ono što je pisac izrazio u tekstu (Tickoo, 2007).

Polazeći od svega navedenog, Gautam (2019) tvrdi da je često pitanje odabira određene vrste pisanja uslovljeno ličnim interesovanjem pisca, temom, publikom i kontekstom. S tim u vezi, učitelj mora da uvaži sve logične argumente i da u skladu sa tim uputi učenike i predloži da usvoje jednu ili drugu vrstu pisanja u zavisnosti od uzrasta učenika (Gautam, 2019).

1.4. Greške u pisanju

Greške u pisanju su česte, ali mogu postati poremećaji ako na njih pravovremeno ne reagujemo ističu Milutinović i Vučković (2017). Osnovni poremećaji su dizgrafija i agrafija. Dizgrafija se odnosi na djelimično i parcijalno oštećeno pisanje, a agrafija predstavlja potpunu nemogućnost pisanja navode autori Milutinović i Vučković (2017).

Vučković (1993) ističe da se poteškoće prilikom pisanja vezuju za govorne nedostatke djeteta. To može biti brzopletost u govoru time da dolazi do izostavljanja slova, zamjenu slova i slogova u riječi.

Prema Milatoviću (1996) u jednu grupu grešaka ubrajamo i greške nepravilnog položaja tijela i rukovanja priborom prilikom pisanja. Kako autor navodi to mogu biti: nepravilan položaj tijela, ruku ili šake; određeni pokreti prilikom pisanja; nepravilno korišćenje pribora za pisanje; nepravilan položaj sveske; pisanje kosim pismom; neujednačena debljina linija; pritiskanje na podlogu prilikom nanošenja slova. Za posljedicu ovih problema mogu se navesti brzina, dekokentrisanost, nestrpljivost i nepažljivost tokom pisanja (Milatović, 1996). Pisanje se manifestuje kroz nečitko, neuredno pisanje u kojem dijete ne razumije napisano, pa čak i kad ga samo napiše, tvrdi Milatović (1996).

Za krupne poteškoće i greške u pisanju rezultat mogu biti i metodičke greške učitelja (Milutinović i Vučković, 2017). To mogu biti: pretjerivanje pisanja slova (stranica); navikavanje djece da greške u pisanju ne ispravljaju; onesamostaljivanje učenika u pisanju; prisiljavanje ljevoruke djece da pišu desnom rukom, navode Milutinović i Vučković (2017). Problem se takođe vidi i u učiteljevoj nestrpljivosti i ubrzavanju učenika prilikom pisanja (Milutinović i Vučković, 2017).

Analizirajući sve navedeno, učenicima u početnom opismenjavanju je vrlo zahtjevno pisanje gdje je potrebno vrijeme i ogroman trud i rad kako bi oni mogli nesmetano i uspješno savladati pisanje. Zato je potrebno da nastavnik bude podrška, pomoć i vodič učeniku s tim da mu pruži i zanimljive, motivacione vježbe za pisanje.

2. MJESTO, ULOGA I ZNAČAJ PISMENOSTI U SAVREMENOM OBRAZOVANJU

Pismenost se razvija tokom života djeteta, a roditelji igraju ključnu ulogu u samom procesu pismenosti navode autori Buvaneswari i Padakannaya (2017). U vezi s tim, pismenost može imati trajne korisne efekte za učenike i njihovo početno čitanje i pisanje (Buvaneswari & Padakannaya, 2017). Škola je prepoznata kao ustanova za razvoj pozitivnih navika, stavova i ponašanja učenika, posebno kod upoznavanja sa početnim čitanjem i pisanjem (Simanmarta & Sulistyaningrum, 2023).

Osnovni aspekt koji je ključan za proces učenja je pismenost. To je osnovno ljudsko pravo koje je važno za društveni razvoj osnažujući nas da transformišemo naše živote, ali i za poboljšanje zdravstvenog i ekonomskog standarda (Begum, 2020).

Pokret za školsku pismenost (SLM) sprovodi se širom svijeta, a njegov cilj je da prikaže kako države u svijetu njeguju kulturu pismenosti (Kartikasari & Nuryasana, 2022). Finska je zemlja koja podržava čitanje korišćenjem biblioteka koje su podijeljene na narodne i univerzitetske biblioteke kako bi bile dostupne svima. Holandija nastoji da čitalačko interesovanje djece razvija kroz obavezu čitanja knjiga svakog jutra prije početka nastave i popodne prije povratka kući. Učenici u Holandiji posjećuju javne biblioteke (Kartikasari & Nuryasana, 2022). Slično njima, Šveđani posjeduju veliko interesovanje za čitanje iz javnih biblioteka u mjestima kao što su tržni centri i željezničke stanice navodi se u istraživanju od strane autora Kartikasari i Nuryasana (2022).

Zahvaljujući digitalizaciji, pismenost ima za cilj da omogući učenicima da budu osposobljeni za učenje na daljinu (Martaulina, 2021). Dakle, tokom pandemije COVID-19, pismenost je razvijena u različitim aspektima učenja kao što su tehnologija, kultura, politika, finansije, informacije. Zato je pismenost medij za učenje i prilika da svako uči zahvaljujući digitalnoj tehnologiji navodi Martaulina (2021).

U fazi učenja, pismenost ne možemo odvojiti od svijeta obrazovanja jer život društva karakteriše razvoj nauke, tehnologije i umjetnosti ističu autori Miliyana, Metroyadi i Suhaimi (2022). Nadalje, oni smatraju da pismenost podrazumijeva osnovne vještine preživljavanja. Iz tog razloga u ovoj eri globalizacije kultura pismenosti igra značajnu ulogu (Miliyana et al., 2022).

Sličnost viđenje pismenosti pominju Milutinović i Vučković (2017). Tvrde da se ona danas sve rjeđe koristi u jedini. Savremeno društvo dostiglo je nivo komunikaciono-informacionog razvoja, naučnog i tehnološkog, pa samim tim ne možemo govoriti o savladanosti čitanja i pisanja, kao dovoljnom uslovu pismenosti navode Milutinović i Vučković (2017).

Prema Iliću (1983) za razvoj učeničke pismenosti traži se da redovno čitaju dobre knjige, ali i da redovno pišu jer je to garancija da će se pismenost brže razvijati.

Za razvoj vještine pisanja kod učenika uključuju se nastavnici koji traže efikasne nastavne metode (Meri, Sofyan & Yanto, 2023). Autori ističu da bi se moglo sprovesti akciono istraživanje u učionici. To bi značilo da nastavnik svoje planove časova dopunjuje nastavnim materijalom koristeći različite medije i strategije čitanja (Meri et al., 2023).

Pismenost učenika omogućuje savladavanje sadržaja svih nastavnih predmeta i uključivanje u cjeloživotno učenje (Nikčević-Milković, 2013). Prema tome, pismenost

je opšta ili generativna sposobnost od koje zavise akademski uspjesi učenika (Nikčević-Milković, 2013).

Nema sumnje da je pismenost temelj razvoja društva u cijelom svijetu, pa i kod nas. Uprkos korišćenju digitalizacije, pismenost je ipak neizostavan aspekt. Uočeno je korišćenje javnih biblioteka što bi mogla biti dobra praksa i kod nas.

3. GOVORNE AKTIVNOSTI ILI KOMPONENTE JEZIKA

Nastava je u svom središtu usmjerena ka podsticanju razvoja učenja i usavršavanja četiri govorne aktivnosti. To su: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Ove aktivnosti su uzajamno povezane i međuzavisne ističu Milutinović i Vučković (2017).

Slušanje se smatra presudnim u ukupnom dječijem razvoju, naglašavaju Milutinović i Vučković (2017). Govor se kod djece prvenstveno javlja zahvaljujući imitaciji govora okoline, gdje je slušanje tokom početnih razreda jedan od važnijih saznavnih izvora, dodaju Milutinović i Vučković (2017). Nadalje, autori navode aktivnosti koje pozitivno utiču na razvoj učeničke vještine slušanja, a to mogu biti:

- slušanje uputstava – da bi učiteljeva uputstva bila shvaćena, moraju biti saopštena jasno i precizno u skladu sa mogućnostima učeničkog razumijevanja;
- utvrđivanje redosljeda kazivanja u nekoj poruci, odnosno ako se književnost recipira slušanjem, učeničko saopštavanje predstavlja vježbu koja je u vezi sa slušanjem;
- prepoznavanje ideje ili teme u slušanom tekstu;
- aktivnosti pričanja na način da učenici imaju zadatak da nove riječi ili rečenice povežu sa onima koje su čuli od djece koja su govorila prethodno;
- različite igre pronalaženja riječi koje počinju nekim glasom gdje nije dozvoljeno ponavljanje, pa samim tim slušanje usmjerava učeničku pažnju;
- organizovanje igre koja podrazumijeva da prvi učenik smišlja poruku i prenosi je drugom, koji poruku šalje dalje.

Školska praksa nije posvećivala dovoljnu pažnju razradi programa za slušanje, s tim da se i metodika nastave početnog čitanja i pisanja bavila površno ovom tematikom, zaključuju Milutinović i Vučković (2017).

Usmeni govor je složena ljudska aktivnost kojom čovjek ostvaruje kompleksnu komunikaciju sa drugima (Milutinović i Vučković, 2017). Saglasno s tim, govorenje se

posmatra kao prethodeća aktivnost čitanju i pisanju, dodaju Milutinović i Vučković (2017). Ističu da se i u učionici učenici moraju podsticati da govore i treba stvoriti prijatnu atmosferu povjerenja i sigurnosti kako se učenici ne bi plašili da govore ni pred učiteljem ni pred ostalom djecom (Milutinović i Vučković, 2017).

Čitanje predstavlja egzistencijalnu potrebu čovjeka kao i duhovnu potrebu koja nam omogućuje opstanak (Vučković, 1993). Prema Milutinović i Vučković (2017), čitanje možemo opisati kao proces koji počinje vizuelnom djelatnošću tokom koje učenik prepoznaje grafičke znakove, prvo usporeno, pa zatim ih brže sliva u cjelinu koja se zove riječ, a potom i u rečenicu.

Učenici koji čitaju imaju sposobnost da prosuđuju ideje i mišljenja u tekstovima (Celik, 2019). Nadalje, pisanje zahtijeva organizovanje ovih ideja i mišljenja u tekst, navodi Celik (2019). Isti autor dodaje da će učenici kroz čitanje prikupiti ideje i znanja koja će podržati njihovo pisanje (Celik, 2019). S druge strane, Milatović (1996) smatra da u periodu učenja čitanja djecu moramo osposobiti da čitaju, a kasnije u fazi usavršavanja čitanja potrebno bi bilo da se samostalno služe knjigom. Saglasno tome, Milutinović i Vučković (2017) tvrde da je knjiga nezaobilazan dio dječijeg ambijenta, te da djeca, ako svakodnevno vide roditelje, vaspitače, učitelje s knjigom u ruci, sama će uvidjeti da trebaju da se druže s knjigom.

Nastavnik i učenici sarađuju na organizaciji nastave. Da bi olakšao nastavu, nastavnik pronalazi načine da organizuje komunikacijske aktivnosti navodi Sadiku (2015). Autor dalje navodi da se ovim aktivnostima treba baviti na način da ispune standarde koje im nastavnik postavi, da bi razvijali komunikativnu kompetenciju. Slušanje i govor su veoma povezane aktivnosti i istovremeno funkcionišu i one imaju za cilj podsticanje efikasne usmene komunikacije. Čitanje i pisanje formiraju čvrst odnos i koriste se za postizanje efikasne pismene komunikacije (Sadiku, 2015).

Prema Bhanu i Kumar (2023) uočavaju se strategije za razvijanje govornih aktivnosti. Kod slušanja oni naglašavaju da pojedini osmisle svoje metode i planove za suočavanje sa izazovima u određenim okolnostima. Isto tako, moraju da saslušaju ideje i sugestije drugih ljudi, odnosno stvoriti timski rad i na taj način poboljšavati njihove komunikacijske sposobnosti (Bhanu i Kumar, 2023). Dodaju da se putem govora ostvaruju lični i profesionalni ciljevi kao i upravljanje životnim okolnostima na dobro organizovan način (Bhanu i Kumar, 2023).

Unapređenje čitalačkih vještina nije samo ključno za postizanje svijesti o uvjerenjima i standardima kako bi pojedinci poboljšali svoj život i postigli svoje ciljeve.

Razvijanje sposobnosti pisanja kako naglašavaju autori oglada se u dobijanju materijala u obliku bilješki. Tako će lakše razumjeti temu i tumačenje tekstova koje mogu sami da shvate (Bhanu i Kumar, 2023).

4. POJAM I ZNAČENJE NASTAVE POČETNOG ČITANJA I PISANJA

Početno čitanje i pisanje se uči polaskom u školu. Ono je podstaknuto snažnim motivom učenika pominje Milatović (1996) na taj način da što prije spozna svijet oko sebe i da se što sigurnije snalazi u okolini. Autor ističe da su knjige danas dostupne svima i da je pravo bogatstvo znati čitati i pisati. Uvesti učenika u proces čitanja i pisanja znači osposobiti ga da shvati lični i duhovni život dodaje Milatović (1996).

Nastava početnog čitanja i pisanja, kako navode Milutinović i Vučković (2017), mora biti podsticajna da bi učenici dobili želju i potrebu da čitaju i pišu. Sam ključ uspjeha u tome nalazi nastavnik koji mora biti stručan, kreativan, maštovit, praktičan ističu autori.

Mendeš (2009) definiše da je čitanje i pisanje cjeloživotni proces. Naglašava da započinje u ranoj djetetovoj dobi i nastavlja se u vaspitno-obrazovnom procesu. Dodaje da su to složene vještine, ali je pisanje mnogo složenija vještina od čitanja.

Stojanović i Purić (2017) zaključuju da učenje čitanja i pisanja iziskuje dugotrajna vježbanja i izražen misaoni napor. Autori tvrde da sa razvitkom medija dolazi do osavremenjavanja nastave početnog čitanja i pisanja i jačanja motivacije za dalje učenje. Govedarica (2002) definiše na drugačiji način nastavu početnog čitanja i pisanja, odnosno ističe da je to bukvarska nastava učenja pisanja, uvođenja učenika u tehniku čitanja i logiku razumijevanja pročitane teksta.

U pogledu učenja čitanja i pisanja ove vještine se povezuju i treba ih integrisati kada se primjenjuju u jeziku (Winiharti i Suprato, 2020). Nadovezujući se na prethodno, Al-Busaidi (2013) povezuje proces čitanja i pisanja. Prema njegovim riječima, čitanjem se postiže razvoj rječnika, što pomaže da se razvije i pisanje. Shodno tome, Yoshimura (2009) otkriva povezanost čitanja i pisanja na pozitivno ponašanje učenika.

Bežen i Budinski (2013) ističu interdisciplinarnost u oblasti nastave početnog čitanja i pisanja. Objašnjavaju važnost uticaja vještina čitanja i pisanja na kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj učenika.

Iz svega ovoga proističe da je čitanje i pisanje proces koji traje cijelog života. Čitanjem učenik bogati svoj rječnik, a time i formira svoj pogled na svijet.

4.1. Problemi nastave početnog čitanja i pisanja

Nastava početnog čitanja i pisanja obiluje nizom problema sa teorijskog i praktičnog aspekta zaključuje Milatović (1996). Problem je kako kaže u istoriji pedagogije davno postavljen. Izdvaja Lokovo učenje, da se pisanje i čitanje uče što ranije, dok je Ruso tvrdio da je ono štetno i da mora da se odloži. Međutim, danas je potpuno neprihvatljivo mišljenje Rusoa (Milatović, 1996).

Zagovornici teorije o odlaganju učenja čitanja i pisanja ističu sljedeće argumente (Milatović, 1996):

- da djeca prvog razreda ne pokazuju interesovanje za učenje čitanja i pisanja;
- da treba ispoštovati princip, najprije stvari pa riječi;
- da je proces analize i sinteze riječi apstraktan za djecu prilikom učenja čitanja i pisanja;
- djeca moraju da budu dobro pripremljena da steknu mnoge pojmove pa tek onda da nauče da čitaju i pišu;
- djeca nijesu psihofizički spremna da uče čitanje i pisanje (Milatović, 1996).

Uvidjevši sve ove probleme, a uzevši u obzir veliku ulogu predškolskog obrazovanja, razvoj i ulogu televizije i filma, ne postoji razlog za odlaganje učenja početnog čitanja i pisanja (Milatović, 1996).

5. STRUKTURA NASTAVE POČETNOG ČITANJA I PISANJA

Sam proces čitanja i pisanja predstavlja sistematičan rad i učenikovo praćenje nastavnika u poimanju prvih glasova navodi Milatović (1996).

U nastavi početnog čitanja i pisanja prema Milatoviću (1996) postoje tri razdoblja. Svako razdoblje ima svoje programske sadržaje, ciljeve i zadatke. To su:

- priprema za čitanje i pisanje (prebukvarski period)
- učenje čitanja i pisanja (bukvarski period)

-usavršavanje čitanja i pisanja (poslebukvarski period) (Milatović, 1996)

Ove periode učenja čitanja i pisanja ne treba gledati odvojeno već prožeto jedno s drugim ističe Milatović (1996). Autor navodi da se u pripremnom periodu vrše određene pripreme za čitanje i pisanje, analitička i sintetička vježbanja. U drugom periodu se uči čitanje i pisanje, a u trećem periodu čitanje i pisanje se usavršava (Milatović, 1996).

U vezi sa prethodnim, autori koji su se bavili ovim pitanjima imaju suštinsku saglasnost za četvoroetapno strukturisanje početnog čitanja i pisanja (Vučković, 1993; Milatović, 2005; Ilić, 2013). Riječ je o sljedećim elementima strukture:

- Prethodna ispitivanja;
- Period pripreme za učenje čitanja i pisanja odnosno predbukvarski period
- Učenje čitanja i pisanja ili sistematsko opismenjavanje, bukvarski period;
- Usavršavanje, tj. uvježbavanje čitanja i pisanja nazvan poslijebukvarski period (Vučković, 1993; Milatović, 2005; Ilić, 2013).

U metodičkoj teoriji i praksi termini predbukvarski, bukvarski i poslijebukvarski period korišćen je posredstvom naziva prve knjige koja je bila u upotrebi bukvara ističu Milutinović i Vučković (2017). S tim u vezi, autori Milutinović i Vučković (2017) dolaze do zaključka da termini predbukvarski, bukvarski i poslijebukvarski period ne odgovaraju u cjelosti etapama učenja čitanja i pisanja. Predlažu da se upotrebljavaju termini: priprema, učenje i usavršavanje, a ne navođenje tipa udžbenika koji će biti u upotrebi (Milutinović i Vučković 2017). Dodaju da se učenje latinice tretira mnogo jednostavnije nego učenje ćirilice. Uzimajući u obzir navedeno ali i učeničke školske potrebe, Milutinović i Vučković (2017) prepoznaju sljedeće etape u nastavi početnog čitanja i pisanja:

- Prethodna ispitivanja,
- Period pripreme za učenje čitanja i pisanja,
- Učenje čitanja i pisanja prvog pisma - ćirilice,
- Uvježbavanje i usavršavanje ćirilice,
- Učenje drugog pisma - latinice.

Kada je riječ o trajanju pojedinih perioda prilikom izvođenja određenih faza, učitelj mora voditi računa o sljedećim elementima:

- Nastavni program za maternji jezik i književnost i njime određeni vremenski okviri opismenjavanja;
- Raspoloživa nastavna sredstva i ostali materijalni uslovi nastave i

- Učiteljeva stručnost i opredjeljenost u metodičkoj teoriji i praksi i traganje za idejama koje su mu potrebne u radu sa njegovim odjeljenjem (Milutinović i Vučković, 2017).

5.1. Priprema za čitanje i pisanje

Prema Vučkoviću (1993) pripremom za čitanje i pisanje se započinje nakon završetka prethodnih ispitivanja učenika. Trajanje ovih priprema zavisi od rezultata prethodnih ispitivanja predznanja učenika i uzima se vrijeme od 10 do 15 časova koji su predviđeni za period pripreme (Vučković, 1993).

Nadovezujući se na prethodno, Milatović (1996) ističe da se pripreme dobro moraju isplanirati uzimajući u obzir i rezultate predznanja učenika i da se plan kvalitetno ostvari. Milutinović i Vučković (2017) mišljenja su da za realizaciju pripremnog perioda ne treba žuriti već sve vježbe uraditi sistematski, studiozno i temeljno. U pripremnom periodu postoje opšte karakteristike, navode Milutinović i Vučković (2017), a to su:

- Integrisanost podrazumijeva da se vježbe dopunjuju i često se njihovi zadaci istovremeno realizuju;

- Dinamičnost - opismenjavanje treba da bude dinamično, odnosno da vježbe sadrže mnogo raznovrsnog materijala i da budu u skladu sa uzrasnim karakteristikama djece.

- Stimulativnost - svaki zadatak, aktivnost moraju biti govorno podsticajni, u početku slušanjem i govorenjem a kasnije čitanjem, odnosno pisanjem.

- Raznovrsnost podrazumijeva primjenu brojnih tekstova za čitanje i pisanje s tim da pokaže bogatstvo mogućnosti ovog segmenta nastave (Milutinović i Vučković, 2017).

Milatović (1996) prepoznaje zadatke pripremnog razdoblja i dijeli ih na opšte i posebne. U opšte zadatke spadaju: upoznavanje učenika, stvaranje odjeljenske zajednice, snalaženje učenika u školskoj sredini, izrađivanje kolektivnog života, upoznavanje učenika s načinom korišćenja bukvara, izgađivanje kulture slušanja govornika, upoznavanje učenika potrebnim oblicima ponašanja u školskom životu. U posebne zadatke Milatović (1996) ubraja dvije vrste priprema: pripremu za početno čitanje i pripremu za početno pisanje. To su:

- vizuelne vježbe ili vježbe u posmatranju,
- akustičke vježbe ili vježbe u slušanju,
- prepričavanje i pričanje,
- opisivanje,
- vježba artikulacije,
- vježbe disanja,
- razumijevanje i usvajanje pojma rečenica, riječi, glasa,
- analitička vježbanja,
- sintetička vježbanja,
- globalno čitanje,
- vježbe u otklanjanju dijalekatskih, lokalnih i žargonskih karakteristika govora,
- leksičko-sintaksička vježbanja,
- motoričke vježbe (pripreme za pisanje) Milatović (1996)

Vježbe ne treba planirati izolovano već ih moramo posmatrati sa jednim ciljem - da učenike treba dobro pripremiti za učenje čitanja i pisanja (Milatović, 1996).

5.2. Učenje čitanja i pisanja

Milatović (1996) smatra da je učenje čitanja i pisanja drugi i najteži period. Učenici usvajaju slova, uče da pišu, kao i da ščitavaju dodaje Milatović (1996). Prema Milutinović i Vučković (2017) period učenja čitanja i pisanja naziva se sistematskim opismenjavanjem i autori dodaju da je u toj fazi potrebno mnogo znanja, vještine. Prije početka ove faze učenici moraju da:

- pravilno artikulišu glasove na svim pozicijama u riječi i rečenici,
- rastavljaju riječi na glasove (analiziraju ih) i znaju odrediti položaj i redosljed glasova u riječi,
- sintetizuju glasove u riječi,
- u govoru upotrebljavaju potpune rečenice,
- imaju razvijene grafomotoričke predvještine pisanja (Milutinović i Vučković, 2017).

Slično tome, Milatović (1996) ističe da na kraju ovog perioda učenici moraju biti osposobljeni da:

- pravilno izgovaraju sve glasovne i u okviru težih glasovnih kompleksa,
- rastave riječ na glasove i razmotre redosljed pojedinih glasova u riječi,
- vrše sintezu glasova u lakšim i težim oblicima riječi,

- prepoznaju oblike slova i da uočavaju pozicije slova u riječima,
- nauče da čitaju,
- razumiju ono što su pročitali,
- da savladaju ortoepske norme pri čitanju teksta,
- steknu elementarno osjećanje intonacije,
- nauče da pišu riječi i rečenice štampanim i pisanim slovima (Milatović, 1996).

Milutinović i Vučković (2017) ističu da metodička organizacija učenja čitanja i pisanja zavisi od faktora, a to mogu biti:

- programsko određenje učenja čitanja i pisanja,
- izabranog postupka (monografski, grupni ili kompleksni),
- karakteristika glasovne analitičko-sintetičke metode,
- kvaliteta učeničkih predvještina stečenih u periodu pripreme učenika,
- od vrste i tipa udžbenika,
- raspoloživih nastavnih sredstava i didaktičkog materijala,
- kompetentnost i motivisanosti učitelja (Milutinović i Vučković, 2017).

Da bi učenici mogli da ovladaju vještinom pisanja ali i čitanja, predstoji im dug i težak put. Taj put je kompleksan i stoga skrećemo pažnju na razvoj grafomotorike.

Crtež je prvi i jedan od osnovnih oblika sopstvenog izražavanja navodi Vuković (2015). Djeca na uzrastu od 18 mjeseci - do dvije godine ne pridržavaju se površine po kojoj crtaju, u tom periodu djeca škrabaju (Vuković, 2015). Sa razvojem motorike i koordinacije dijete postepeno ovladava površinom po kojoj crta, pa se u predškolskom periodu javlja prepoznatljiv crtež, dodaje Vuković (2015). Vuković (2015) napominje da dijete u tom periodu dobija interesovanje za pisanje slova. Sa polaskom u školu započinje kaligrafska faza u razvoju rukopisa, odnosno dijete podražava grafomotorni niz, ističe Vuković (2015). U drugom razredu se uporno vježba pisanje da bi već u trećem razredu dijete sve više obraćalo pažnju na sadržaj napisanog teksta (Vuković, 2015).

Prema Šćepanović (2019) pisanje se smatra najtežom vještinom koju djeca treba da savladaju do sedme godine. Šćepanović (2019) dodaje da obuka za držanje olovke počinje u vrtiću. Potrebno je uvježbavati i držati pravilno olovku kako bi se dobio tačan, tečan traženi zapis napisan čitljivim rukopisom (Šćepanović, 2019).

U vezi s tim, Govedarica (2003) pominje da se u nastavi redovno koriste razna sredstva za pisanje, različite olovke i sveske. Autor ističe da je grafitna olovka pogodna za pisanje tankih i debelih linija i sa njom se lako povezuju slova u riječima. Učenici,

koristeći gumicu za brisanje, papir isprljaju, ne vodeći računa o pravilnosti pisanja (Govedarica, 2002). Jedan od osnovnih zadataka nastavnika je da nauči učenike kako se pravilno drži sredstvo za pisanje. Naime, Govedarica (2002) objašnjava da se olovka drži između tri prsta: palca, srednjeg prsta i kažiprsta. Sva tri prsta trebaju biti malo udaljena od vrha olovke. Olovka treba da se drži „lako“ i „meko“ i ne treba je „stezati“, čvrsto držati između prstiju (Govedarica, 2002). Ovo su početne greške na koje nastavnik treba obratiti pažnju da ne bi dolazilo do većih poteškoća u školskom uspjehu dodaje Govedarica (2002).

Ono što takođe učenicima predstavlja poteškoću jeste učenje dva pisma - ćirilice i latinice. Milutinović i Vučković (2017) vide prednost usvajanja dva pisma u našem jeziku i smatraju da učenici mogu usvajati čitanje i pisanje stranih jezika.

Prilikom učenja oba pisma, učenicima se ukazuje da svakom glasu odgovara tačno jedno slovo dodaju Milutinović i Vučković (2017). Nadalje, autori ističu da latinicu od ćirilice odvajaju tri digrafa (dvoslova) i to su: Lj, Nj, Dž. Takođe, u latinici imamo tri para slova koja se razdvajaju dijakritičkim znacima: s, š, z, ž, d, đ kao i c, č, ć (Milutinović i Vučković, 2017). Autori dalje zaključuju da prilikom učenja latinice postoji relativno mali vremenski razmak u odnosu na učenje ćirilice. Ćirilica se uči u prvom i drugom razredu, a latinica u trećem. Ako učenici ne usavrše prvo pismo, a nadograđuju novo pismo, dolaziće do “miješanja” i nesigurnosti u savladavanju pisanja (Milutinović i Vučković, 2017).

Sve ovo nam ukazuje da je učenicima teško i komplikovano učenje pisanja. Zato nastavnik mora biti podsticajan i motivisan u radu sa učenicima, time da stalno vježbaju pisanje i da nastavnik pravoremeno reaguje na učenikove greške.

5.3. Metode u nastavi početnog čitanja i pisanja

Milatović (1996) objašnjava da je cilj metoda u nastavi početnog čitanja i pisanja u tome da učenik što jednostavnije i brže nauči da čita i piše. Prema njegovim riječima, osnovne metode učenja su:

- sintetičke,
- analitičke,
- globalne,

-analitičko-sintetičke (Milatović, 1996).

Popović i Laković (2011) ističu da je podjela izvršena u skladu sa osnovnim postupkom učenja, odnosno da li se počinje učenje čitanja i pisanja od elemenata jezika (glasova i slova) ka većim cjelinama (riječi, rečenica, tekst) ili od cjeline ka elementima.

Sintetičke metode polaze od najmanjih jedinica jezika: glasa, slova i sloga. To su: metoda sricanja, slogovna metoda, metoda prirodnih glasova, fonografička i fonomimička metoda, pojmovna (fonetička) metoda, metoda učenja čitanja pomoću pisanja i metoda iščitavanja (Popović i Laković, 2011).

Metoda sricanja počinjala je upoznavanjem slova, navode Milutinović i Vučković (2017). Nakon što učenici zapamte sva slova, prelazilo se na sricanje, odnosno spajanje slova u slogove, zatim u riječi (Milutinović i Vučković, 2017). Učenici su sricanjem spajali svaki samoglasnik sa svakim suglasnikom, pa su slijedile komplikovanije grupe, dodaju Milutinović i Vučković (2017). Riječ *dan* u glagoljici bila bi čitana na sljedeći način: *dobro, az, naš; dan*, dok u ćirilici postojala je varijanta starog sricanja na nivou slova, ističu Milutinović i Vučković (2017).

Metoda ščitavanja predstavlja čitanje slivanjem, pri čemu se svaki glas u riječi čita dugo, bez prekida, da bi se na njegovo izgovaranje nadovezao izgovor narednog glasa (Milutinović i Vučković, 2017). Tempo ščitavanja bi glasio: mmm-aaa-mmm-aaa, dddiiijjeeetttee, odnosno riječ se ne izgovara u cjelini, ističu Milutinović i Vučković (2017). Pominju da ščitavanje može biti glasovno ili slogovno i mora se voditi računa da ščitavanje ne pređe u pjevanje (Milutinović i Vučković, 2017).

Metoda glasanja, prema Beženu (2008), odvija se tako što nastavnik pokriva naredna slova, tako da učenici čitaju bez prekida prethodno slovo dok on ne otkrije naredno.

Slogovna metoda podrazumijeva početno upoznavanje glasova i slova, navode Milutinović i Vučković (2017). Grade se različiti slogovi u skladu sa principom postupnosti i sistematičnosti, odnosno svi suglasnici sa svim samoglasnicima ili suglasnik-samoglasnik-suglasnik, pominju Milutinović i Vučković (2017).

Metoda prirodnih (normalnih) glasova se odnosi na princip onomatopeje, što podrazumijeva pretakanje prirodnih zvukove u najbliži oblik ljudskog glasa (Milutinović i Vučković, 2017). Takvi prirodni glasovi mogu biti zzzzz (pčela zuji), rrrrr (nešto se kotrlja), dodaju Milutinović i Vučković (2017).

Fonografička metoda podrazumijeva dovođenje u vezu oblika nekog predmeta sa oblikom slova (Milutinović i Vučković, 2017). Dodaju da tako učenicima slovo o liči na obroč.

Pojmovna (fonetička) metoda se odnosi na povezivanje glasa i slova gdje su djeca učena načinu na koji se formiraju pojedini glasovi, dodaju Milutinović i Vučković (2017). Nadalje, ova metoda uvodi i probleme za djecu koja imaju sklonosti ka govornim poremećajima. Ako bi se uvela fonetička metoda, samo bi pospješilo mucanje, a i dovelo učenike u bilo koji problem u usmenom govoru, pominju Milutinović i Vučković (2017).

Fonomimička metoda dovodi u vezu izgovor pojedinog glasa sa mimikom (Milutinović i Vučković, 2017). Ova metoda može imati važno mjesto, jer se glas povezuje sa stanjima emocionalnih reakcija, dodaju Milutinović i Vučković (2017).

Učenje čitanja pomoću pisanja polazilo je od obrade glasa, zatim nastavljalo uvođenjem i usvajanjem slova, da bi sljedeća etapa bila spajanje slova u riječi, ističu Milutinović i Vučković (2017).

Prednost sintetičkih metoda kako kažu autori Popović i Laković (2011) je u tome što se insistira na shvatanju govornih elemenata (glas, slovo, slog, riječ). Navode i nedostatke ove metode u tome da se ne razvija mišljenje i ne podstiče razumijevanje cjeline pročitano.

Analitičke metode polaze od smisla riječi i rečenice zavisno od jezičkog sadržaja na kojem se zasnivaju (metoda teksta, metoda cjelovitih rečenica, riječi...) dodaju Popović i Laković (2011). Povezujući prethodno u okviru analitičkih metoda a posebno u okviru metode teksta, ova metoda se zasniva na sistematskoj analizi.

Polazište analitičke metode je tekst. Ova metoda bi započinjala čitanjem rečenice. Učitelj bi čitao rečenicu, zatim je zapisivao i čitao polako, riječ po riječ (Milutinović i Vučković, 2017). Nadalje, učenici bi ponavljali i učili svaku riječ i rečenicu napamet. Učitelj bi pokazivao riječi, a učenici ih čitali. Zatim bi analizirali riječi na slogove, a onda na slova. Pošto bi djeca naučila sve riječi, slova i slogove iz rečenice, onda bi se prelazilo i na pisanje, pominju Milutinović i Vučković (2017).

Metoda normalnih rečenica je predstavljala elemente prirodnih govornih situacija sužavanjem teksta, dodaju Milutinović i Vučković (2017).

Metoda normalnih riječi dobija se pojednostavljivanjem metoda normalnih rečenica, polazeći od predmeta i dolazeći do riječi (Milutinović i Vučković, 2017). Učitelj je na tabli crtao predmet i ispod toga pisao njegovo ime. Zatim bi se napisana

riječ rastavljala na slogove, pa na glasove, da bi na kraju učenici prepisivali ono što je napisano na tabli, ističu Milutinović i Vučković (2017).

Metoda normalnih slogova podrazumijeva sintetizovanje slogova u riječi i u rečenice, navode Milutinović i Vučković (2017).

Prednost ove metode je što one razvijaju mišljenje i podstiču razumijevanje pročitano. Nedostatak tih metoda je što se ne posvećuje dovoljno pažnje obradi slova i glasa dodaju Popović i Laković (2011).

Globalna metoda se poistovjećuje sa metodom cijelih riječi, odnosno čitanje se uči zapamćivanjem izabranih riječi u cjelini, navode Milutinović i Vučković (2017). Naglašavaju da se postupak učenja ove metode odvija tako što se djeci pokazuje slika nekog predmeta i na tabli se piše i izgovara riječ. Zatim učenici ponavljaju i kada se slika riječi skoro zapamti, sklanja se slika predmeta. U tom slučaju ostaju samo riječi, a učitelj je u prilici da provjeri koliko su učenici usvojili u prethodnoj fazi i da li ispravno izgovaraju pojedine riječi, dodaju Milutinović i Vučković (2017).

Za globalnu metodu se smatra da je u nastavi početnog čitanja i pisanja veoma opravdana. To se odnosi na način da se početno čitanje svodi na približavanje čitanju odraslih (Popović i Laković, 2011).

Analitičko-sintetičke metode polaze od riječi, rečenice i teksta. Istovremeno se upoznaju i pojedinačni elementi i cjeline, dodaju Popović i Laković (2011).

Prema Milutinović i Vučković (2017), glasovna analitičko-sintetička metoda dobila je naziv glasovna, jer se tokom jednog časa usvaja odgovarajući glas i ona ima direktnu pisanu sponu-slovo. Značenje analitička metoda, kako naglašavaju autori, podrazumijeva da se tokom časa do glasa postepeno dolazi analitičkim postupcima. Proces glasovne analitičko-sintetičke metode odvija se uvođenjem novog slova, usvajanjem njegovog grafičkog izgleda i samostalnim pisanjem, pominju Milutinović i Vučković (2017). Nakon toga, dodaju da proces postaje sintetički, odnosno novo slovo se uključuje u riječi, rečenice i širu govornu cjelinu, da bi se na kraju riječi, rečenice i tekst čitali i pisali (Milutinović i Vučković, 2017).

Prednost ove metode se ogleda u motivisanju, uključivanju i podsticanju djeteta da uči početno čitanje i pisanje dodaju Milutinović i Vučković (2017).

5.4. Postupci obrade slova

Pojam postupka obrade slova predstavlja način organizacije učenja slova na času (Milatović, 1996). Autor dodaje da u metodičkoj praksi i literaturi postoje sljedeća tri postupka obrade slova:

- monografska obrada slova,
- grupna obrada slova,
- obrada slova kompleksnim postupkom.

Popović i Laković (2011) zaključuju da je monografska obrada slova najstariji postupak i primjenjuje se tako što se na svakom času obrađuje po jedno slovo. Obrađuju se štampana i pisana slova detaljno, odnosno odvojeno ili uporedo. Postupak grupne obrade slova podrazumijeva da se na jednom času obrade sva slova ili više njih (Popović i Laković, 2011). Kompleksni postupak polazi od cjelovitog razumijevanja riječi i rečenica. Slova se ne usvajaju pojedinačno već u sklopu cjeline dodaju autori Popović i Laković (2011).

Milutinović i Vučković (2017) zaključuju da se u odnosu na učenička predznanja kompleksni postupak najviše uvažava, a monografski najmanje.

Svaki od ova tri postupka obrade slova zahtijevaju da nastavnik radi planski i sistematski, da bude stvaralac u svom poslu i da dobro metodički osmišljava svoj rad (Milatović, 1996).

S druge strane, Govedarica (2003) ističe da se učenju pisanja slova treba posvetiti više vremena i pažnje. Dodaje da, ako se uporedo uče štampana i pisana slova, treba prvo pisati štampano, pa poslije toga pisano malo i veliko slovo. Govedarica (2003) smatra da se najefikasnije pokazao kombinovani raspored učenja štampanih i pisanih slova. S tim u vezi, prilikom rasporeda učenja slova, prvo se obradi monografski šest štampanih slova, da bi to poslužilo kao predvježba za učenje pisanih slova, riječi i rečenica. Analogno tome, kod učenja pisanja štampanih i pisanih slova i njihovog pravilnog savladavanja Govedarica (2003) ističe da se trebaju stvoriti navike pravilnog sjedenja dok se piše. On obraća pažnju na:

- da su leđa naslonjena na naslon stolice;
- da su oba stopala noge ravno oslonjena na pod;
- da se tijelo i glava drži uspravno;
- da je linija koja prolazi kroz oba oka;
- da tijelo učenika nije naslonjeno na ivicu stola;

- da je sveska udaljena od ivice stola i malo nagnuta ulijevo;
- da je glava učenika udaljena od sveske oko 25 cm;
- da svijetlo pada sa lijeve strane.

Govedarica (2003) smatra da se formiranje navika pravilnog sjedenja, držanja sveske i olovke kod pisanja kod pojedinih učenika teško formira, a važno je za pripremu učenja pisanja u početnom opismenjavanju.

5.5. Uvježbavanje i usavršavanje ćirilice

Tokom ove etape smatra se da ćirilica mora biti usavršena kako bi djeca mogla da uče i ostale predmete. Ukoliko se ćirilica nauči, učenje latinice neće predstavljati nikakav poseban problem dodaju Milutinović i Vučković (2017). Nadovezujući se na rečeno, uvježbavanje čitanja i pisanja se započinje onda kada se uče ćirilička slova. Neophodno je da učenici kontinuirano i nenametljivo vježbaju čitanje i pisanje kako bi stekli savladanost ovog procesa (Milutinović i Vučković, 2017). Pominju da uvježbavanje ne smije biti jednolično, već djeci treba postavljati inspirativne zadatke.

Uvježbavanje čitanja i pisanja ne smije biti nametnuto, već bi trebalo da bude podsticaj učenicima u njihovom opismenjavanju navode Milutinović i Vučković (2017).

Analizirajući literaturu, Milutinović i Vučković (2017) zaključuju da za vježbanje pisanja treba koristiti raznovrsne aktivnosti.

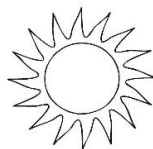
Prepisivanje je najjednostavnija vježba pisanja i Milatović (2005) razlikuje prepisivanje riječi, rečenica, kraćeg teksta, kraćeg odlomka sa dopunjavanjem rečenica, sa proširivanjem rečenica štampanog teksta pisanim slovima uzornog rukopisa.

Prema Govedarici (2003), prepisivanje služi za formiranje i razvijanje tehnike pisanja, sticanje jezičkih i pravopisnih znanja iz početne pismenosti. On dodaje da se učenici uče pravilnom i urednom pisanju, osamostaljuju se u radu i stiču radne navike.

Prema složenosti i zadacima, Govedarica (2003) ističe da prepisivanje može biti jednostavno i složeno. Jednostavno prepisivanje se sastoji u prepisivanju: slova, riječi, rečenica i osnovni zadatak je da pravilno i lijepo pišu sva slova i riječi u uskoj i širokoj praznini; da se slova neizostavljaju, a pravilno povezuju; da se pravilno pišu grafički teža slova koja prolaze kroz dvije ili tri praznine pominje Govedarica (2003). Autor složeno prepisivanje pominje da učenici imaju više slobode i samostalnosti u radu.

Učenicima se daju zadaci koji se odnose na usavršavanje tehnike pisanja, uočavanje određenih zadataka u strukturi rečenice, usvajanje novih pojmova, gramatičkih i pravopisnih zahtjeva, bogaćenja rječnika aktivnim riječima, dodaje Govedarica (2003).

U nastavnoj praksi postoje različiti oblici složenog prepisivanja, kako tvrdi Govedarica (2003), i to su: prepisivanje uz pomoć crteža, prepisivanje s dopunjavanjem izostavljenih slova i slogova, prepisivanje uz dopunjavanje rečenica pomoću slika, prepisivanje sadržaja uz pomoć slike i riječi, prepisivanje rečenica s pogrešnim sadržajem radnje, prepisivanje izabranih djelova teksta. Govedarica (2003) pominje da se prepisivanje uz pomoć crteža sastoji u tome što nastavnik na tabli zahtijeva da učenici ispod crteža zapišu njihova imena. Po analogiji sa Govedaricom (2003) ističemo primjer vježbe za prepisivanje uz pomoć crteža:



Poslije obrađenih štampanih i pisanih slova, učenicima se može dati da u izostavljenim riječima upišu izostavljena slova ili slogove (Govedarica, 2003). Po analogiji sa Govedaricom (2003) za prepisivanje s dopunjavanjem izostavljenih slova i slogova možemo dati sljedeće primjere:

A__NAS, MA__MI__, LI__CA, MA__A__NA

Prema Govedarici (2003), prepisivanje uz dopunjavanje rečenica pomoću slika podrazumijeva da se daju crteži raznih predmeta, a ispod njih se napišu nedovršene rečenice koje učenici treba da dopune i pravilno napišu. Po analogiji sa Govedaricom (2003), navodimo sljedeći primjer:

Miš nosi _____.

Iva putuje _____.

Sara ima plavi _____.

Stefan čita _____.

Prepisivanje sadržaja uz pomoć slike i riječi, prema Govedarici (2003), podrazumijeva da učenici napišu pravilno rečenicu samo riječima, gdje bi mjesto slike napisali odgovarajuću riječ. Po analogiji sa Govedaricom (2003), dajemo sljedeći primjer:



je išao u



i nosio je



.

Prepisivanje rečenica s pogrešnim sadržajem radnje podrazumijeva da nastavnik na tabli napiše rečenice sa pogrešnim značenjem (Govedarica, 2003). Po analogiji sa Govedaricom (2003) dajemo sljedeći primjer:

Marko pjeva zadatak. Ptica laje. Na livadi raste pčela. U vinogradu se beru kruške. Pekar kuva čorbu.

Za prepisivanje izabranih djelova teksta, prema Govedarici (2003), učenici sami biraju dio teksta iz neke priče ili pjesme i sami prepisuju u svoje sveske.

Diktat predstavlja čestu vježbu tokom uvježbavanja pisanja tvrde Milutinović i Vučković (2017).

Zadaci dopunjavanja rečenica započinju učiteljevim instrukcijama odnosno učenici samostalno čitaju tekst i dopunjavaju ostale riječi navodi (Milutinović i Vučković, 2017). Autori dodaju da kombinacija crteža i riječi može biti interesantna učenicima, jer ih podstiče na vježbanje pisanja. Pismeno sastavljanje rečenica prethodi pismenim vježbama prepričavanja i pričanja dodaje Milatović (2005).

Pričanje na osnovu slika smatra se jednom od najjednostavnijih vrsta pričanja. Da bi ono učenicima bilo interesantno, za ovu vježbu potrebno je da slike predstavljaju njima blisku i interesantnu temu, navode Milutinović i Vučković (2017). Dodaju da slobodno pismeno prepričavanje kraćih sadržaja učenicima može predstavljati veću poteškoću od pričanja. S tim u vezi, prepričavanje ima reproduktivni, a pričanje produktivni karakter (Milutinović i Vučković, 2017).

5.6. Diktat

Prema Vučkoviću (1993), diktat se odnosi na provjeru stepena usvojenosti nekog jezičkog pitanja. Razlikuju se sljedeće vrste diktata:

- slobodan diktat,
- diktat sa dopunjavanjem,
- diktat za uvježbavanje pravopisnih pravila,
- diktat sa predusretanjem grešaka,
- diktat sa ograničenim vremenom,
- kontrolni diktat,
- autodiktat.

Diktati treba da otkriju koliko je učenik savladao elementarnu pismenost odnosno znanja su reproduktivne prirode i tiču se gramatike i pravopisa (Vučković, 1993).

Prema Milutinović i Vučković (2017) diktat razvija pamćenje i sposobnost rasuđivanja. Diktati pokazuju učenikovo znanje i sposobnosti, razvijenost njegove memorije, logično povezivanje sadržaja kao i sposobnost grafičkog predočavanja odgovarajućim znakovima ističu Milutinović i Vučković (2017). U nastavi početnog čitanja i pisanja prilikom upotrebe diktata učenik treba biti motivisan i pripremljen za diktiranje, rečenice i tekstovi koji se diktiraju treba da budu jednostavni, jasni, razumljivi i primjereni uzrastu učenika (Milutinović i Vučković, 2017).

Prema tome, Milutinović i Vučković (2017) navode sljedeće vrste diktata:

- autodiktat podrazumijeva pisanje napamet naučenog teksta. Uzimaju se najčešće kraće pjesme, zagonetke, poslovice i basne.
- kontrolnim diktatom se provjerava kako su učenici utvrdili pravopisne i gramatičke sadržaje.
- slobodni diktat se odnosi na to učitelj diktira tekst, a učenici ga na slobodan način zapisuju.
- izborni diktat je dosta složeniji i ne obuhvata cijeli tekst koji nastavnik diktira. Zapisuju se samo određeni primjeri koji se diktatom žele provjeriti.
- stvaralački diktat se poistovjećuje sa slobodnim diktatom s tim što učenici u ovom diktatu proširuju, nadopunjuju i obogaćuju tekst novim izrazima.
- diktat sa predusretanjem grešaka ima prednost u tome što se u toku pripreme detaljno razmatraju gramatički i pravopisni oblici u kojima učenici nijesu sasvim sigurni.

- diktat sa preinačavanjem se odnosi na diktiranje teksta u cjelosti, a učenici pišući diktirani tekst mijenjaju pojedine riječi, rečenice i izraze.
- diktat sa dopunjavanjem omogućuje učeniku da slobodno smišlja dopunjavanje riječi i da tim riječima kaže šta želi.

Međutim, korišćenje diktata kao tehnike testiranja jezika izazvalo je mnoga protivljenja. Lado (1961) smatra da diktat ima malu vrijednost u testiranju jezika. S druge strane, Harris (1965) odbacuje diktat kao neekonomičnu i nepreciznu tehniku testiranja jezika. Pored svega ovoga, Oller i Streiff (1975) dolaze do zaključka da diktat može dati informacije o opštem poznavanju jezika.

Analizirajući literaturu nailazimo na Morrisa (1983) koji tvrdi da je diktat tehnika koja se može koristiti kao tehnika testiranja i kao aktivnost koja pomaže učenicima da razvijaju slušanje i pisanje. Shodno tome, Pappas (1977) smatra diktiranje dobrim sredstvom shvatanja u toku slušanja.

Istraživači poput Valette (1964) tvrde da se diktatom može pomoći učenicima da nauče jezik. Dok učitelj diktira, on podstiče učenike da isprave svoje radove, odnosno podstiče svijest učenika o pisanom jeziku (Valette, 1964).

II METODOLOŠKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

1. Problem, predmet i ciljevi istraživanja

Pisanje se smatra osnovnom vještinom i ima veliki uticaj jer je ono primarni izvor znanja. S obzirom na to da se radi o učenicima trećeg razreda potrebno je pratiti njihov razvoj vještine pisanja, a sve u cilju savladanja pomenute aktivnosti.

U radu se bavimo uvježbavanjem i usavršavanjem vještine pisanja. U današnjem vremenu kada govorimo o pisanju, učenicima je otežano učenje pisanja, zahvaljujući pretjeranoj upotrebi digitalne tehnologije. Učenicima držanje mobilnih telefona ometa pažnju kao i razvoj motoričkih vježbi potrebnih za učenje pravilnog držanja olovke, a kasnije i pisanja. Činjenica je da trebamo pravovremeno reagovati, odnosno učenicima pružiti priliku da kroz igru i motivaciju uvježbaju i usavrše vještinu pisanja. Jedan od glavnih nedostataka razvijenosti vještine pisanja u kontinuiranom napretku učenika jeste potencijalno miješanje ćiriličkog i latiničkog pisma, nepravilno povezivanje pisanih slova, izostavljanje slova u riječi. Iz tog razloga smo interpretirali i opisali ove faktore za istraživanje.

Predmet ovog istraživanja je proces usavršavanja vještine pisanja kod učenika trećeg razreda osnovne škole.

Analizirajući literaturu, uvidjeli smo da je vještina pisanja složen i dugotrajan proces. Iz tog razloga smo se odlučili da ovo istraživanje bude longitudinalnog karaktera, jer smo željeli da pratimo razvoj vještine ćiriličkog pisma učenika trećeg razreda. Polazeći od svega navedenog postavili smo glavni cilj i njegove zadatke istraživanja.

Cilj našeg istraživanja bio je da utvrdimo način razvoja vještine pisanja učenika tokom trećeg razreda osnovne škole.

Da bi se mogao ostvariti ovako složen cilj, neophodno ga je konkretizovati na sljedeće zadatke istraživanja:

1. Utvrditi broj grešaka u toku prvog, drugog i trećeg mjerenja pri pisanju ćiriličkim pismom i da li se taj broj smanjuje u toku mjerenja u različitom vremenskom periodu u toku školske godine - uticaj vježbanja na ponavljanje grešaka.

2. Utvrditi broj grešaka u pisanju slova u toku tri mjerenja- uticaj vježbanja na pisanje ćiriličkih slova .
3. Utvrditi razliku u broju pravopisnih grešaka u toku tri mjerenja i uticaj vježbanja na broj pravopisnih grešaka.
4. Utvrditi razliku u broju grešaka u toku tri mjerenja pri povezivanju *al, il, el i ov-* uticaj vježbanja na povezivanje slova.
5. Ispitati razliku u izostavljanju slova u toku tri mjerenja - uticaj vježbanja na izostavljanje slova.
6. Ispitati razliku u broju grešaka u toku tri mjerenja pri pisanju malog i velikog slova - uticaj vježbanja na pisanje ćiriličkih slova .
7. Utvrditi razliku u toku tri mjerenja u zamjeni latiničkog i ćiriličkog pisma - uticaj vježbanja na zamjenu ćiriličkog i latiničkog pisma.

2. Hipoteze istraživanja

Na osnovu cilja istraživanja, glavnu hipotezu možemo definisati na sljedeći način:

Glavna hipoteza glasi:

- Pretpostavlja se da učenici kontinuirano progresivno razvijaju vještinu pisanja tokom trećeg razreda osnovne škole.

Na osnovu glavne hipoteze, a u odnosu na prethodno postavljeni glavni cilj i na osnovu zadataka postavljene su sljedeće sporedne hipoteze:

1. Pretpostavlja se da je vidljiva razlika u broju grešaka u toku prvog, drugog i trećeg mjerenja pri pisanju ćiriličkim pismom i da se taj broj smanjuje u toku mjerenja u različitom vremenskom periodu u toku školske godine - pozitivan uticaj vježbanja na ponavljanje grešaka;

2. Pretpostavlja se da je vidljiva razlika u broju grešaka u pisanju slova u toku tri mjerenja - pozitivan uticaj vježbanja na pisanje ćirilčkih slova.
3. Pretpostavlja se da je velika razlika u broju pravopisnih grešaka u toku tri mjerenja i da vježbanjem učenici prave manji broj pravopisnih grešaka.
4. Pretpostavlja se da je uočljiva razlika u broju grešaka u toku tri mjerenja pri povezivanju *al, il, el i ov*.
5. Pretpostavlja se da je vidljiva razlika u izostavljanju slova u toku tri mjerenja - pozitivan uticaj vježbanja na broj grešaka.
6. Pretpostavlja se da je vidljiva razlika u broju grešaka u toku tri mjerenja pri pisanju malog i velikog slova.
7. Pretpostavlja se da je vidljiva razlika u toku tri mjerenja u zamjeni latiničkog i ćirilčkog pisma - pozitivan uticaj vježbanja.

3. Metode, tehnike i instrumenti

Naučno istraživanje ne bi bilo moguće bez odgovarajuće metode, tehnike i instrumenata, jer su neophodne za prikupljanje podataka o problemu koji se istražuje. Istraživanje je sprovedeno u Osnovnoj školi “Štampar Makarije” u Podgorici, a ispitanici su učenici trećeg razreda. Naučne metode koje se koriste za potrebe ovog istraživanja su deskriptivna metoda i metoda teorijske analize. U postavljanju teorijskog okvira istraživanja koristili smo metodu teorijske analize. Pomoću nje smo rasvijetlili problem i predmet istraživanja. Imajući u vidu da metoda teorijske analize proučava fundamentalna pedagoška pitanja i probleme, u ovom istraživanju bavili smo se vještinom pisanja u trećem razredu osnovne škole tom metodom.

Deskriptivnom metodom proučavali smo kako se razvija vještina pisanja učenika tokom trećeg i na kraju trećeg razreda. U istraživanju je korišćen instrument - diktat. Prilikom diktiranja koriste se rečenice koje su jednostavne, razumljive i primjerene uzrastu učenika. Koristimo ga da bismo provjerili naučeno gradivo, tj. vještinu pisanja učenika.

Za obradu rezultata istraživanja koristili smo softver IBM SPSS 23.0.

4. Populacija i uzorak ispitanika

U ovom istraživanju populaciju čine svi učenici trećeg razreda osnovne škole. Uzorak ovog istraživanja bio je namjerni, hotimični uzorak iz populacije trećeg razreda Osnovne škole “Štampar Makarije” u Podgorici. Namjernim putem biralo se 160 učenika trećeg razreda sa približno ujednačenim brojem učenika i učenica.

Tabela br.1. Struktura istraživačkog uzorka

Razred	Odjeljenje	Br.učenika	Br.učenica	Ukupan broj djece
III	1	8	19	27
III	2	9	10	19
III	3	9	8	17
III	4	9	9	18
III	5	8	10	18
III	6	7	10	17
III	7	9	12	21
III	8	11	12	23
UKUPNO				160

5. Organizacija i tok istraživanja

Nakon proučavanja prethodnih istraživanja, definisani su problem i predmet istraživanja, zatim cilj istraživanja i istraživački zadaci, iz čega proizilaze naučno-istraživačke hipoteze, metode, tehnike i instrumenti istraživanja. Uprava škole se upoznala sa ciljem istraživanja, kako bi učenici bili upoznati da će učestvovati i biti dio uzorka našeg istraživanja. Obavješteni su da se pojedinačni rezultati učenika neće javno objaviti već će te informacije se čuvati samo za potrebe ovog istraživanja.

U mjesecu februaru 2023.godine smo započeli prvo mjerenje, zatim krajem marta je sprovedeno drugo mjerenje, da bi krajem maja sproveli treće mjerenje. Svako mjerenje je obavljeno u toku jednog školskog časa, u učionici.

Za provjeru vještine pisanja dat im je diktat korišćenjem pisanih slova ćirilice. Nakon prikupljanja podataka smo pristupili obradi istih u SPSS programu.

6. Karakter i značaj istraživanja

Ovo istraživanje spada u grupu primijenjenih istraživanja. S obzirom na reprezentativnost uzorka priprada malim (mikro) istraživanjima, budući da se realizuje na malom broju ispitanika (N=160). Ovo istraživanje je longitudinalnog tipa, imajući u vidu da se njime prati dinamika razvoja pisanja kroz tri mjerenja, na istom istraživačkom uzorku, u dužem vremenskom periodu, od februara do kraja školske godine.

Rezultati istraživanja treba da ponude odgovor na pitanje kako se razvija vještina pisanja u trećem razredu osnovne škole. Rezultati treba da odgovore na pitanja kako se razvija ćiriličko pismo, zamjena ćiriličkog i latiničkog pisma, upotreba velikog i malog slova, kao i da se utvrdi u kojoj mjeri učenici izostavljaju pojedina slova. Smatramo da na razvoju vještine pisanja treba raditi kontinuirano, kako ne bi dolazilo do neuspješnosti vještine pisanja, pa nas to i navodi da motivisano pristupimo ovom problemu.

Jedan od značaja ovog istraživanja jeste da ona bude podloga za dalja i buduća istraživanja, ali isto tako i da podignemo svijest o ovom problemu kako bi skrenuli pažnju nastavnicima u cilju poboljšanja i usavršavanja ove kompleksne vještine.

III INTERPRETACIJA DOBIJENIH REZULTATA

1. Obrada podataka

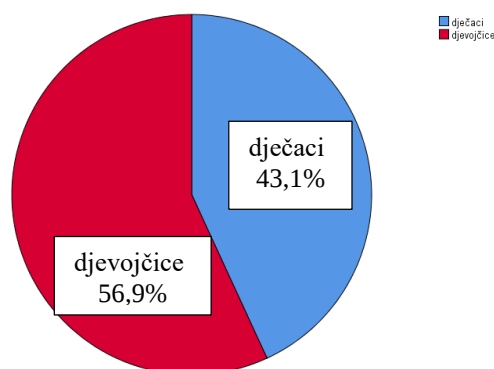
Za statističku obradu prikupljenih podataka korišćen je softver SPSS (*15.0 for Windows Evaluation Version*). Izračunata je aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalne i maksimalne vrijednosti podataka za greške u pisanju slova, riječi rečenica u diktatu, greške u pravopisu, greške prilikom pravilnog povezivanja pojedinih slova,

greške izostavljanja pojedinih slova, greške malog i velikog slova kao i zamjena ćiriličkog i latiničkog pisma. Mjerni instrument koji smo koristili je diktat. Diktatom smo željeli provjeriti razvoj vještine pisanja kod učenika trećeg razreda osnovne škole. Diktat govori o izletima, putovanjima učenika. Sadrži desetak rečenica. Tema je prikladna za upotrebu velikog početnog slova, pošto se u tekstu pominje veći broj geografskih pojmova. Da bi smo olakšali razumijevanje priloženih rezultata, kratko ćemo opisati varijable koje smo koristili za potrebe ovog istraživanja.

Varijabla *broj grešaka* u diktatu predstavlja ukupan broj grešaka u slovima kod pisanja diktata, broj grešaka u riječima kod pisanja diktata, broj grešaka u rečenicama kod pisanja diktata slova, riječi i rečenica. Varijabla *broj grešaka u pravopisu* predstavlja ukupan broj grešaka u pravopisu kod pisanja diktata. Varijabla *greška povezivanja pojedinih slova (al, il, el, ov)* označena je numerički, brojevima 1 i 2, gdje 1 predstavlja tačnost povezivanja slova, a broj 2 predstavlja netačnost povezivanja pojedinih slova. Varijabla *greška izostavljanja pojedinih slova* označena je numerički brojevima 1 i 2 pri čemu: broj 1 podrazumijeva da postoje greške u izostavljanju slova, a broj 2 podrazumijeva da ne postoje greške u izostavljanju pojedinih slova u riječima. Varijabla *greška malog i velikog slova* predstavlja ukupan broj slova, riječi i rečenica u kojima se nalazi greška malog i velikog slova prilikom diktiranja. Varijabla *zamjene ćiriličkog i latiničkog pisma* označena je numerički brojevima 1 i 2 pri čemu: broj 1 označava da postoji zamjena ćiriličkog i latiničkog pisma, dok broj 2 označava da ne postoji zamjena ćiriličkog i latiničkog pisma prilikom pisanja.

Strukturu istraživačkog uzorka sačinjavalo je 160 ispitanika, i to 69 dječaka i 91 djevojčica. U pitanju je namjerni, hotimični uzorak odabranih 8 odjeljenja trećeg razreda Osnovne škole „Štampar Makarije“ u Podgorici.

Polna struktura učenika prikazana je *Grafikonom 1*.



Grafikon 1: Polna struktura istraživačkog uzorka

Grafikon 1 predstavlja polnu strukturu uzorka. Od ukupnog broja učenika, 56,9% čine dječaci, dok 43,1% uzorka čine djevojčice. Uzorak je relativno ujednačen, ali pošto ujednačen broj grešaka na diktatu pokazuju djevojčice i dječaci nijesmo vršili poređenje prema polu.

2. Rezultati istraživanja

Tabelom 2 prikazani su deskriptivni pokazatelji podataka prema definisanim istraživačkim hipotezama. Prikazali smo podatke u kojima smo željeli ispitati pojedine faktore pri pisanju u trećem razredu, odnosno u diktatu gdje smo mjerili: ukupan broj grešaka u pisanju diktata, broj grešaka u slovima kod pisanja diktata, broj grešaka u pravopisu, greške prilikom povezivanja slova (al, il, el, ov), greške izostavljanja pojedinih slova, greške malog i velikog slova i zamjena ćirilčkog i latiničkog pisma.

Tabela 2. Deskriptivni pokazatelji podataka u diktatu

		Min	Maks	AS	SD
Ukupan broj grešaka u pisanju diktata	I mjerenje	0	40	8,3375	7.10026
	II mjerenje	0	21	3,2375	3.60204
	III mjerenje	0	25	4,3688	4.44904
Broj grešaka u slovima kod pisanja diktata	I mjerenje	0	31	5.9500	4.99031
	II mjerenje	0	21	2.5500	3.17379
	III mjerenje	0	19	3.7875	3.83199
Broj grešaka u pravopisu kod pisanja diktata	I mjerenje	0	14	2.6563	2.76557
	II mjerenje	0	13	.9313	1.80189
	III mjerenje	0	16	.8438	1.91829
Broj grešaka prilikom povezivanja <u>al</u> kod pisanja diktata	I mjerenje	1	2	1,2938	.45691
	II mjerenje	1	2	1,2375	.42689
	III mjerenje	1	2	1.2250	.41889

Broj grešaka prilikom povezivanja <u>il</u> kod pisanja diktata	I mjerjenje	1	2	1.1813	.38643
	II mjerjenje	1	2	1.2313	.42296
	III mjerjenje	1	2	1.2188	.41470
Broj grešaka prilikom povezivanja <u>el</u> kod pisanja diktata	I mjerjenje	1	2	1.2625	.44137
	II mjerjenje	1	2	1.2313	.42296
	III mjerjenje	1	2	1.1938	.39648
Broj grešaka prilikom povezivanja <u>ov</u> kod pisanja diktata	I mjerjenje	1	2	1.1875	.39154
	II mjerjenje	1	2	1.2125	.41036
	III mjerjenje	1	2	1.1563	.36423
Broj grešaka prilikom izostavljanja pojedinih slova kod pisanja diktata	I mjerjenje	1	2	1.4188	.49490
	II mjerjenje	1	2	1.6125	.48871
	III mjerjenje	1	2	1.6938	.46238
Broj grešaka malog i velikog slova kod pisanja diktata	I mjerjenje	0	11	2.2375	2.30800
	II mjerjenje	0	13	.6688	1.69246
	III mjerjenje	0	8	.5875	1.19426
Broj grešaka prilikom zamjene ćiriličkog i latiničkog pisma	I mjerjenje	1	2	1.4813	.50122
	II mjerjenje	1	2	1.5188	.50122
	III mjerjenje	1	2	1.3438	.47645

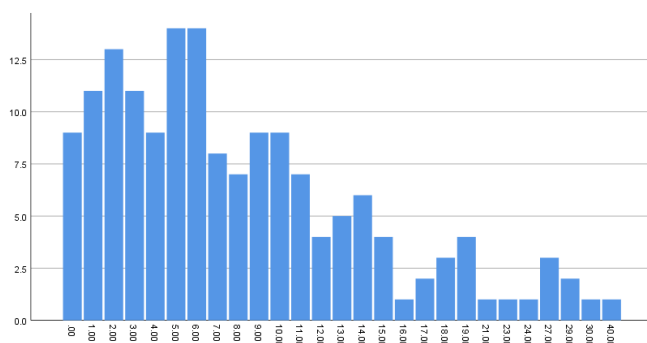
Min – minimalna vrijednost, Maks – masimalna vrijednost, AS – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija

U *Tabeli 2* na varijabli ukupan broj grešaka u pisanju diktata možemo zapaziti visoke oscilacije kod maksimalnih vrijednosti, dok standardna devijacija ima najmanju vrijednost u drugom mjeranju. Kod varijable broj grešaka u slovima kod pisanja diktata uočavamo da se maksimalne vrijednosti kroz mjerenja smanjuju, što ne možemo reći za aritmetičku sredinu, koja je najmanja u drugom mjeranju. Kod varijable broj grešaka u pravopisu kod pisanja diktata vidimo da maksimalne vrijednosti osciliraju i to jer treće mjerjenje ima najveću vrijednost, dok standardne devijacije drugog mjeranja imaju

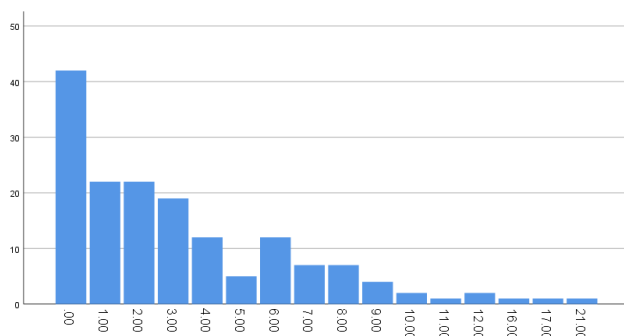
najmanju vrijednost. Kod varijable broj grešaka prilikom povezivanja *al* kod pisanja diktata uočavamo blage oscilacije kod aritmetičke sredine i standardne devijacije. Kod varijable broj grešaka prilikom povezivanja *il* primjećujemo da aritmetička sredina i standardna devijacija imaju najveću vrijednost u drugom mjeranju. Kod varijable broj grešaka prilikom povezivanja *el* vidimo blage oscilacije kod aritmetičke sredine i standardne devijacije. Kod varijable broj grešaka prilikom povezivanja *ov* primjećujemo da aritmetička sredina i standardna devijacija imaju najveću vrijednost u drugom mjeranju. Kod varijable broj grešaka prilikom izostavljanja slova vidimo da se aritmetička sredina povećava kroz mjerenja, pa se prema tome ova varijabla ne razvija kontinuirano progresivno. Kod varijable broj grešaka malog i velikog slova kod pisanja diktata primjećujemo oscilacije u maksimalnim vrijednostima, odnosno najveću maksimalnu vrijednost ima drugo mjeranje, dok aritmetička sredina i standardna devijacija blago osciliraju. Kod varijable broj grešaka prilikom zamjene ćiriličkog i latiničkog pisma vidimo nagli porast aritmetičke sredine u drugom mjeranju, dok standardna devijacija ima blage oscilacije.

2.1.1. Broj grešaka pri pisanju diktata ćirilićkim pismom

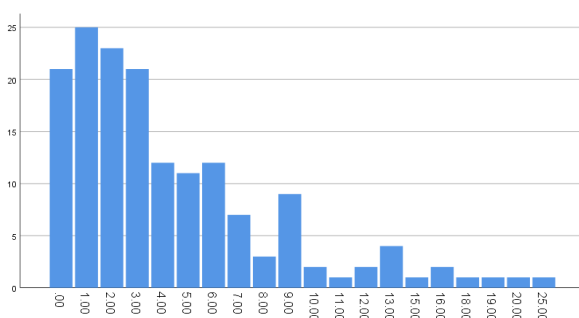
Postavljena je hipoteza da će se pisanje ćiriličkog pisma razvijati kontinuirano progresivno tokom trećeg razreda osnovne škole. Kako bi se lakše razumjeli priloženi rezultati, u nastavku ćemo opisati varijable u ovom istraživanju.



Grafikon 2: Ukupan broj grešaka prilikom pisanja diktata (prvo mjeranje)



Grafikon 3: Ukupan broj grešaka prilikom pisanja diktata (drugo mjerenje)



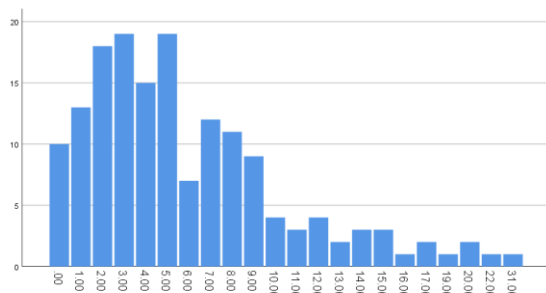
Grafikon 4: Ukupan broj grešaka prilikom pisanja diktata (treće mjerenje)

Na Grafikonu 2 prikazan je broj grešaka prilikom pisanja diktata u toku prvog mjerenja. Maksimalan broj grešaka u toku prvog mjerenja je 40. Aritmetička sredina je 8,3375, a standardna devijacija 7.10026.

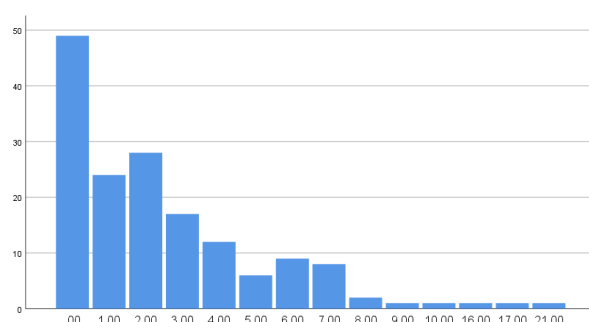
Grafikon 3 pokazuje ukupan broj grešaka prilikom pisanja diktata u toku drugog mjerenja. Broj grešaka u toku drugog mjerenja u odnosu na prvo mjerenje se smanjio na 21, aritmetička sredina je 3,2375, a standardna devijacija 3.60204.

Grafikon 4 pokazuje broj grešaka prilikom pisanja diktata u toku trećeg mjerenja i on je povećan u odnosu na drugo mjerenje i iznosi 25, što je manje u odnosu na prvo mjerenje, ali veće za 4 greške u odnosu na prvo mjerenje. Na osnovu mjerenja koje je obavljeno u toku školske godine možemo konstatovati da je prva hipoteza našeg istraživanja potvrđena, naime, uočljiva je razlika u pisanju diktata u toku mjerenja. Naime, možemo zaključiti da vježbanje ima pozitivan uticaj na pisanje diktata i greške koje se javljaju tokom pisanja u trećem razredu osnovne škole. Vježbanje utiče na razvoj vještine pisanja kod učenika trećeg razreda osnovne škole.

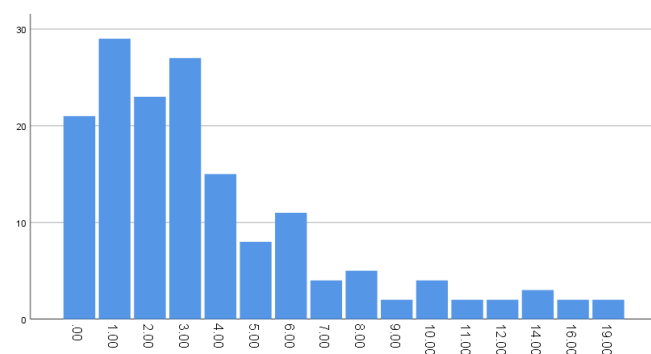
2.1.2. Broj grešaka u slovima pri pisanju ćiriličkim pismom



Grafikon 5: Broj grešaka u slovima kod pisanja diktata (prvo mjerenje)



Grafikon 6: Broj grešaka u slovima kod pisanja diktata (drugo mjerenje)



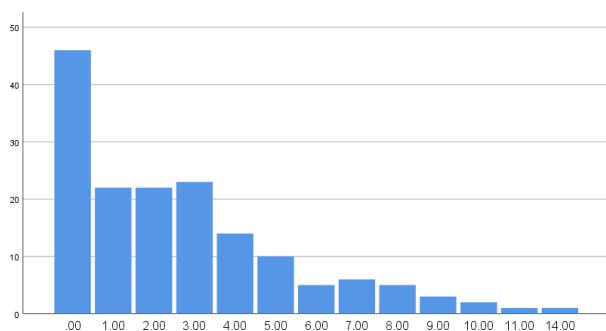
Grafikon 7: Broj grešaka u slovima kod pisanja diktata (treće mjerenje)

Grafikonom 5, 6 i 7 prikazan je broj grešaka u slovima kod pisanja diktata. U prvom mjerenju, grafikon 5, imamo najveći broj grešaka i to 31 greška. Broj grešaka u pisanju slova u drugom mjerenju se smanjuje na 21, dok je u trećem mjerenju zabilježen najmanji broj grešaka u pisanju slova u diktatu i to 19 grešaka maksimalno. Međutim,

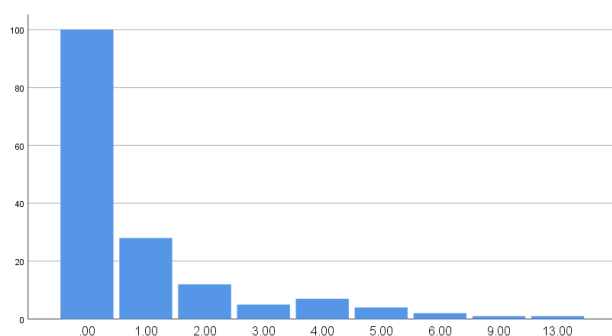
standardna devijacija u toku trećeg mjerenja je 3.83199 i ona je veća nego u drugom mjerenju u kome imamo veći broj grešaka ali manji broj učenika koji je napravio greške.

Na osnovu ovih mjerenja možemo zaključiti da jedan broj učenika pokvari rukopis u toku školske godine, a da vježbanje ima pozitivan uticaj na pisanje slova u toku diktata čime je potvrđena druga hipoteza ovog istraživanja kojom smo pretpostavili da je vidljiva razlika u broju grešaka u pisanju ćiriličkih slova u toku tri mjerenja - pozitivan uticaj vježbanja na pisanje slova.

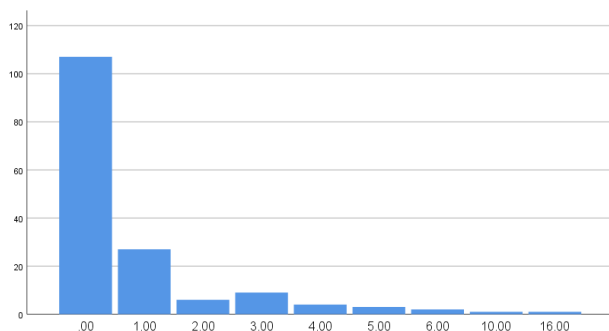
2.1.3. Broj grešaka u pravopisu pri pisanju diktata ćiriličkim pismom



Grafikon 8: Broj grešaka u pravopisu kod pisanja diktata (prvo mjerenje)



Grafikon 9: Broj grešaka u pravopisu kod pisanja diktata (drugo mjerenje)



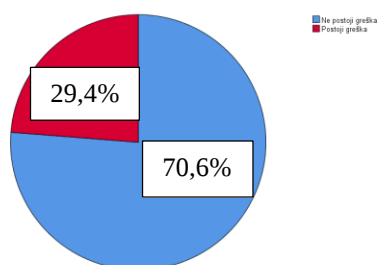
Grafikon 10: Broj grešaka u pravopisu kod pisanja diktata (treće mjerenje)

Grafikonima 8, 9 i 10 prikazan je broj pravopisnih grešaka pri pisanju diktata u toku tri mjerenja. Najmanji broj pravopisnih grešaka učenici su napravili u toku drugog mjerenja, maksimalno 13 grešaka (Grafikon 9). U toku prvog mjerenja učenici su napravili maksimalno 14 grešaka (Grafikon 8), dok su učenici u toku trećeg mjerenja napravili najveći broj grešaka (Grafikon 10).

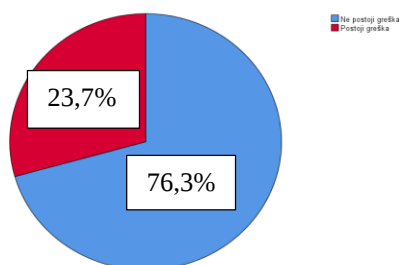
Na osnovu mjerenja kojim smo željeli utvrditi koliko vježbanje utiče na usvajanje pravopisnih pravila možemo zaključiti da vježbanje nema veliki uticaj na usvajanje pravopisnih pravila ili je proces zaboravljanja kod učenika trećeg razreda uticao na najveći broj pravopisnih grešaka u toku trećeg mjerenja.

Na osnovu navedenih činjenica možemo zaključiti da je treća hipoteza ovog istraživanja odbačena tj. ne postoji velika razlika u broju pravopisnih grešaka u toku tri mjerenja i da vježbanjem učenici ne prave manji broj pravopisnih grešaka.

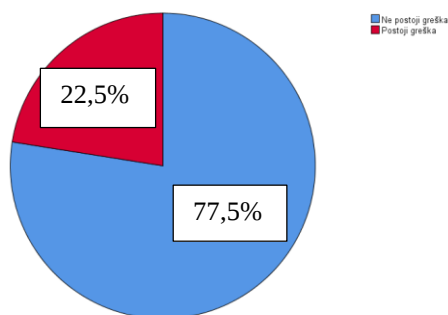
2.1.4. Broj grešaka pri povezivanju slova



Grafikon 11: Povezivanje slova al kod pisanja diktata (prvo mjerenje)

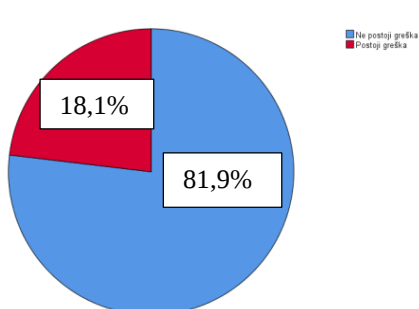


Grafikon 12: Povezivanje slova al kod pisanja diktata (drugo mjerenje)

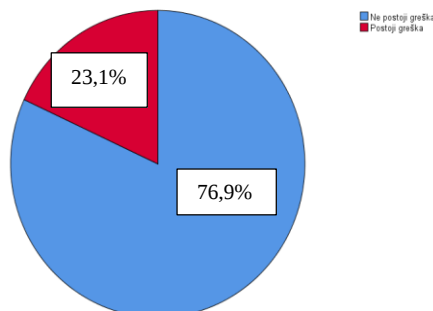


Grafikon 13: Povezivanje slova al kod pisanja diktata (treće mjerenje)

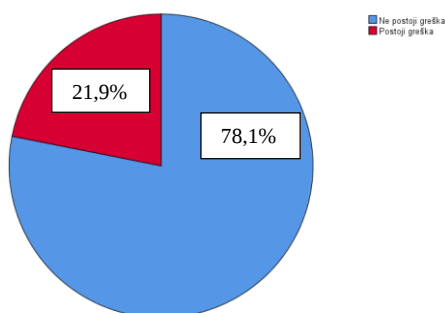
Grafikonima 11, 12 i 13 pokazuju se greške koje učenici prave pri povezivanju slova *al* u toku tri mjerenja. U toku prvog mjerenja (Grafikon 11) kod 70,6% učenika ne postoji greška u povezivanju ova dva slova, pokazuje drugo mjerenje (Grafikon 12). Procenat učenika koji ne pravi grešku u toku povezivanja ova dva slova se povećao na 76,3% , dok je taj procenat u toku trećeg mjerenja (Grafikon 13) još veći i iznosi 77,5%. Na osnovu ovog možemo zaključiti da vježbanje ima pozitivan uticaj na povezivanje slova *al*.



Grafikon 14: Povezivanje slova il kod pisanja diktata (prvo mjerenje)



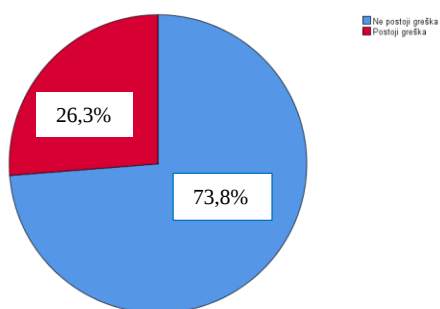
Grafikon 15: Povezivanje slova il kod pisanja diktata (drugo mjerenje)



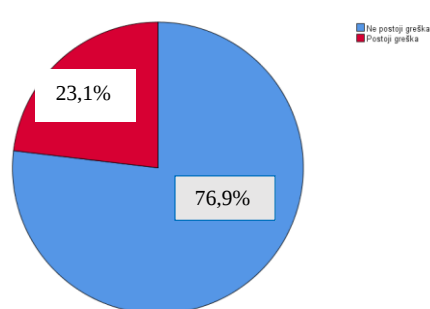
Grafikon 16: Povezivanje slova il kod pisanja diktata (treće mjerenje)

Grafikoni 14, 15 i 16 pokazuju greške koje se javljaju pri povezivanju slova *il*. Prvo mjerenje je pokazalo da 81,9% ukupnog uzorka ne pravi grešku pri povezivanju slova *il* (Grafikon 14). U drugom mjerenju broj učenika koji ne pravi grešku pri povezivanju slova *il* je 76,9% što je manje u odnosu na prvo mjerenje (Grafikon 15), dok je u trećem mjerenju procenat učenika koji ne pravi grešku pri povezivanju ova dva slova nešto veći u odnosu na drugo mjerenje i iznosi 78,1% što je manje u odnosu na prvo mjerenje (Grafikon 16).

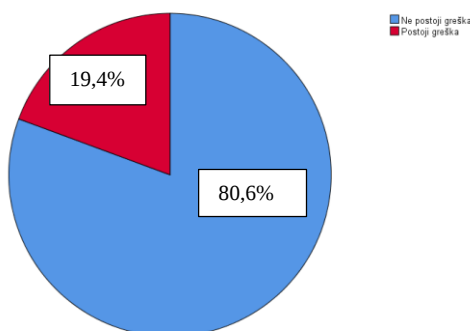
Na osnovu ovog mjerenja možemo zaključiti da vježbanje nema veliki uticaj na povezivanje slova *il* u diktatu.



Grafikon 17: Povezivanje slova el kod pisanja diktata (prvo mjerenje)



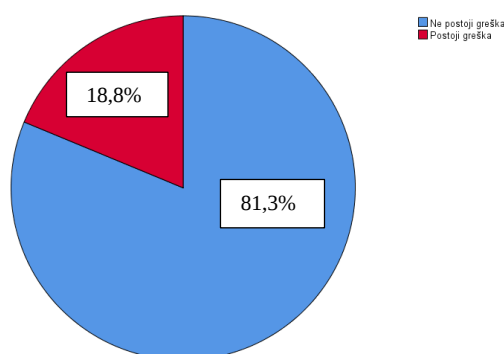
Grafikon 18: Povezivanje slova el kod pisanja diktata (drugo mjerenje)



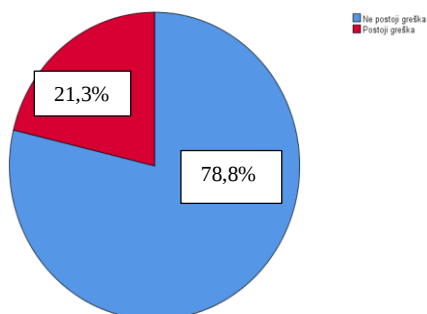
Grafikon 19: Povezivanje slova el kod pisanja diktata (treće mjerenje)

Grafikoni 17, 18 i 19 pokazuju uticaj vježbanja na povezivanje slova *el* u diktatu. U toku prvog mjerenja (Grafikon 17) 73,8% učenika nije pravilo grešku pri povezivanju ovih slova. U toku drugog mjerenja (Grafikon 18) njih 76,9% nije napravilo grešku pri povezivanju ova dva slova, dok je u trećem mjerenju (Grafikon 19) taj procenat 80,6%, znači da se povećao.

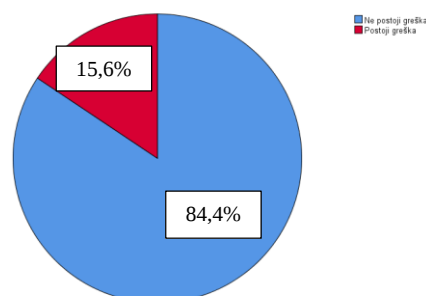
Na osnovu ovog mjerenja možemo zaključiti da vježbanje ima pozitivan uticaj na povezivanje slova *el* u toku diktata.



Grafikon 20: Povezivanje slova ov kod pisanja diktata (prvo mjerenje)



Grafikon 21: Povezivanje slova ov kod pisanja diktata (drugo mjerenje)



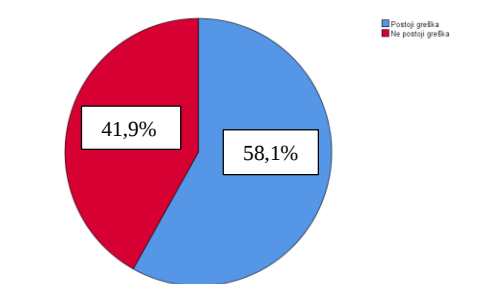
Grafikon 22: Povezivanje slova ov kod pisanja diktata (treće mjerenje)

Grafikoni 20, 21 i 22 pokazuju na koji način vježbanje utiče na povezivanje slova *ov* u toku tri mjerenja. U prvom mjerenju 81,3% učenika nije napravilo nijednu grešku pri povezivanju slova *ov* (Grafikon 20). U toku drugog mjerenja taj procenat je nešto niži i iznosi 78,8% (Grafikon 21), dok je u toku trećeg mjerenja taj procenat najveći i iznosi 84,4% (Grafikon 22).

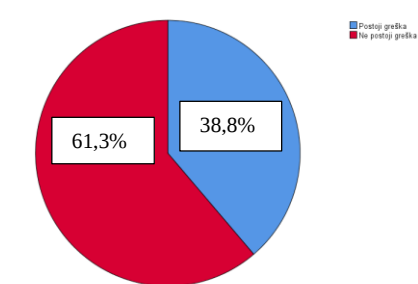
Na osnovu mjerenja možemo zaključiti da vježbanje ima pozitivan uticaj na povezivanje slova *ov*.

Na osnovu prethodnih mjerenja možemo zaključiti da je četvrta hipoteza ovog istraživanja djelimično potvrđena, naime, uočljiva je razlika u broju grešaka u toku tri mjerenja pri povezivanju *al*, *il*, *el* i *ov*, tj. vježbanje ima pozitivan uticaj na povezivanje pojedinih glasova u toku diktata.

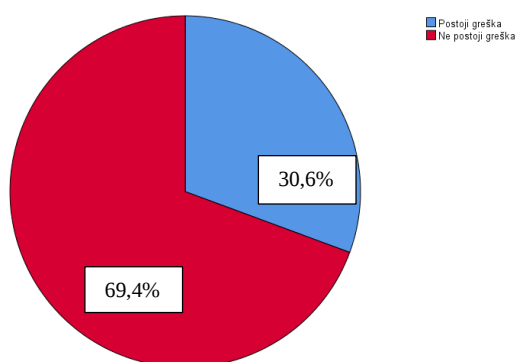
2.1.5. Broj grešaka pri izostavljanju slova



Grafikon 23: Izostavljanje slova kod pisanja diktata (prvo mjerenje)



Grafikon 24: Izostavljanje slova kod pisanja diktata (drugo mjerenje)



Grafikon 25: Izostavljanje slova kod pisanja diktata (treće mjerenje)

Grafikoni 23, 24 i 25 pokazuju broj grešaka - izostavljanja slova pri pisanju diktata u toku tri mjerenja.

Grafikonom 23 predstavljen je broj grešaka - izostavljenih slova pri diktatu u toku prvog mjerenja. Grafikon pokazuje da u 58,1% ispitanog uzorka postoji greška koja podrazumijeva izostavljanje slova pri pisanju diktata, dok u 41,9% ispitanog uzorka nije uočena greška koja podrazumijeva izostavljanje slova.

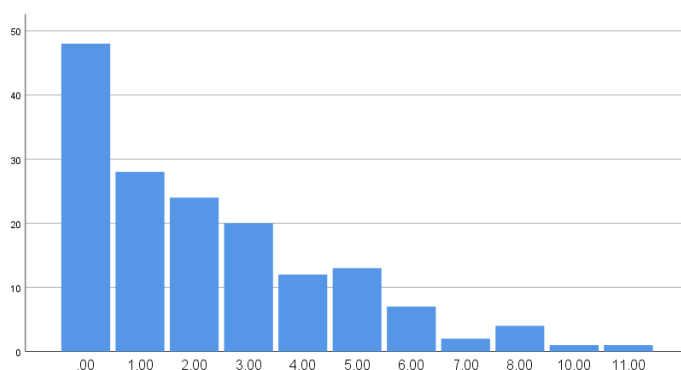
U toku drugog mjerenja - drugog diktata, broj grešaka kada je u pitanju izostavljanje slova se smanjio, pa je uočena greška kod 38,8% ispitanog uzorka, dok kod 61,3% ispitanog uzorka nije uočena greška.

U toku trećeg mjerenja broj grešaka tj. izostavljenih slova bio je manji u odnosu na prvo i drugo mjerenja i uočena je greška kod 30,6% ispitanog uzorka, dok kod 69,45% ispitanog uzorka nije bilo greške i izostavljenih slova.

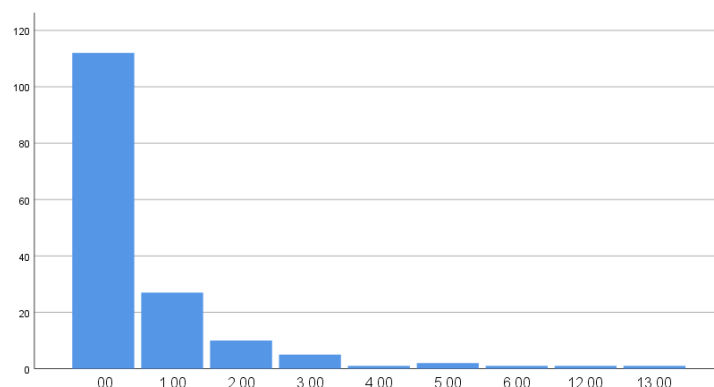
Na osnovu ovih mjerenja možemo zaključiti da vježbanje ima pozitivan uticaj na pisanje i izostavljanje slova pri diktatu. To znači da je postavljena sporedna hipoteza našeg istraživanja potvrđena.

2.1.6. Broj grešaka pri upotrebi malog i velikog slova

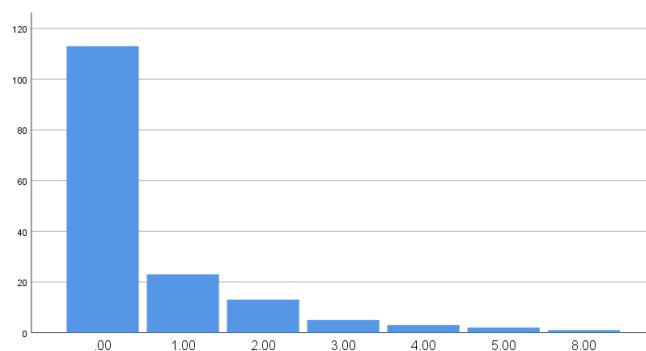
Polazeći od definisane istraživačke hipoteze, u *grafikonima 26, 27 i 28* prikazaćemo podatke upotrebe malog i velikog slova prilikom pisanja diktata.



Grafikon 26: Upotreba malog i velikog slova prilikom pisanja diktata (prvo mjerenje)



Grafikon 27: Upotreba malog i velikog slova prilikom pisanja diktata (drugo mjerenje)



Grafikon 28: Upotreba malog i velikog slova prilikom pisanja diktata (treće mjerenje)

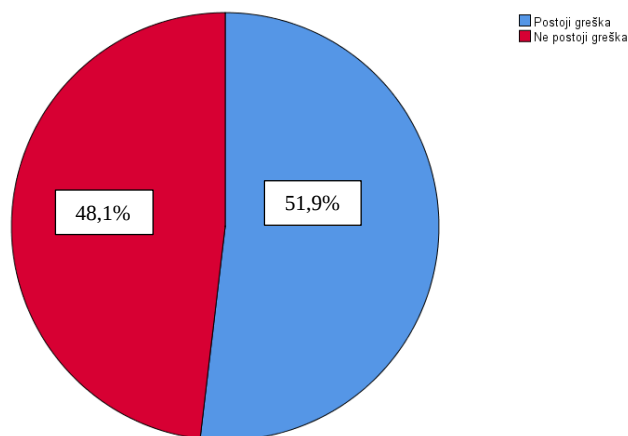
Grafikoni 26, 27 i 28 pokazuju broj grešaka koje podrazumijevaju upotrebu malog i velikog slova prilikom pisanja diktata.

Prilikom prvog mjerenja (Grafikon 26) maksimalan broj grešaka koje podrazumijevaju upotrebu malog i velikog slova je 11. U toku drugog mjerenja maksimalan broj grešaka pri pisanju malog i velikog slova prilikom pisanja diktata se povećao na 13 grešaka, što je za dvije greške više nego pri prvom mjerenju, dok u toku trećeg mjerenja maksimalan broj grešaka je 8, a to je za pet grešaka manje u odnosu na drugo mjerenje, a tri greške manje u odnosu na prvo mjerenje.

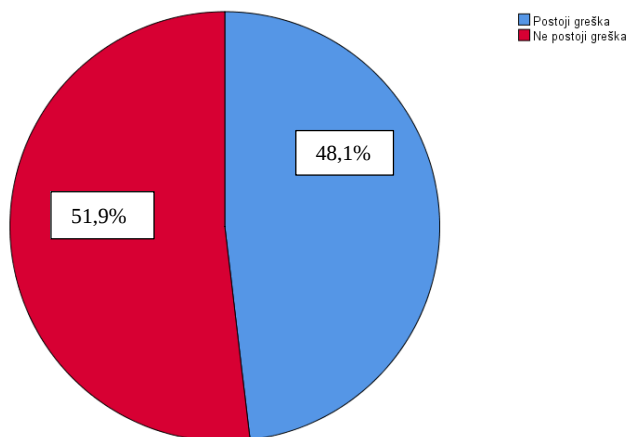
Na osnovu ovih mjerenja možemo zaključiti da učenicima treba više vremena da usvoje upotrebu malog i velikog slova prilikom pisanja diktata čime je postavljena sporedna hipoteza našeg istraživanja djelimično potvrđena, naime, vidljiva je razlika u broju grešaka u toku tri mjerenja pri pisanju malog i velikog slova.

2.2. Zamjena slova ćiriličkog i latiničkog pisma

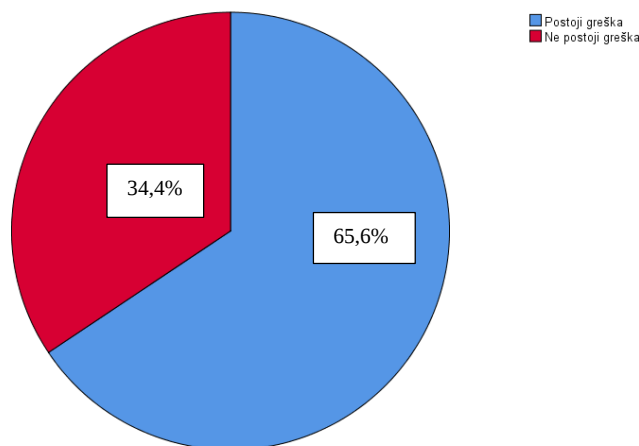
Na osnovu definisane hipoteze da učenici ne miješaju ćiriličko i latiničko pismo, *Grafikonima 29, 30 i 31* prikazali smo dinamiku razvoja ove komponente pisanja.



Grafikon 29: Zamjena ćiriličkog i latiničkog pisma kod pisanja diktata (prvo mjerenje)



Grafikon 30: Zamjena ćiriličkog i latiničkog pisma kod pisanja diktata (drugo mjerenje)



Grafikon 31: Zamjena ćirilčkog i latiničkog pisma kod pisanja diktata (treće mjerenje)

Kada je u pitanju zamjena slova ćirilčkog i latiničkog pisma, mjerenja su pokazala da vježbanje ima pozitivan uticaj na pisanje ova dva pisma.

Grafikon 29 pokazuje da se u 51,9% ispitanog uzorka mijenjaju slova ova dva pisma, dok 48,1% ispitanog uzorka nema grešaka koje podrazumijevaju zamjenu slova ova dva pisma.

Grafikonom 30 predstavljeni su rezultati drugog mjerenja. Oni pokazuju da 48,1% ispitanog uzorka mijenja slova ova dva pisma prilikom diktata što je manji procenat učenika u odnosu na prvo mjerenje, a 51,9% ispitanog uzorka ne mijenja slova ova dva pisma.

Grafikon 31 pokazuje rezultate trećeg mjerenja koji su bolji u odnosu na prvo i drugo mjerenje. Treće mjerenje pokazuje da 65,6% ispitanog uzorka ne pravi greške kada je u pitanju zamjena slova latiničkog i ćirilčkog pisma, dok njih 34,4% mijenja slova ova dva pisma što je znatno bolje u odnosu na prvo mjerenje.

Na osnovu podataka koje smo dobili u toku tri mjerenja možemo zaključiti da vježbanje ima pozitivan uticaj na pisanje diktata ćirilčkim i latiničkim pismom i da učenici ne bi miješali slova ova dva pisma neophodna su kontinuirana vježbanja čime je sporedna hipoteza našeg istraživanja potvrđena.

DISKUSIJA

Sprovedenim istraživanjem ispitana je dinamika razvoja četiri komponente pisanja (ćirilica, povezivanje pojedinih slova, upotreba velikog slova kao i zamjena ćirilice i latinice), tj. utvrđeno je na koji se način navedene komponente razvijaju od početka februara do kraja maja 2023. godine kod učenika trećeg razreda osnovne škole.

Jedan od zadataka bio je da se utvrdi razvoj ćiriličkog pisanja, slova, riječi i rečenica tokom trećeg razreda. Rezultati istraživanja pokazuju da:

- učenici kontinuirano progresivno razvijaju vještinu pisanja tokom trećeg razreda osnovne škole.

Ovaj zaključak smo donijeli na osnovu toga što:

- vidljiva je razlika u broju grešaka u toku prvog, drugog i trećeg mjerenja pri pisanju ćiriličkim pismom i da se taj broj smanjuje u toku mjerenja u različitom vremenskom periodu u toku školske godine - pozitivan uticaj vježbanja na ponavljanje grešaka;
- vidljiva je razlika u broju grešaka u pisanju slova u toku tri mjerenja - pozitivan uticaj vježbanja na pisanje ćiriličkih slova.
- velika je razlika u broju pravopisnih grešaka u toku tri mjerenja, i da vježbanjem učenici prave manji broj pravopisnih grešaka.
- uočljiva je razlika u broju grešaka u toku tri mjerenja pri povezivanju *al, il, el i ov*.
- vidljiva je razlika u izostavljanju slova u toku tri mjerenja - pozitivan uticaj vježbanja na broj grešaka.
- vidljiva je razlika u broju grešaka u toku tri mjerenja pri pisanju malog i velikog slova.
- vidljiva je razlika u toku tri mjerenja u zamjeni latiničkog i ćiriličkog pisma - pozitivan uticaj vježbanja.

Sljedeći zadatak bio je da se utvrdi razvoj pisanja u okviru izostavljanja slova i upotrebe malog i velikog slova. Rezultati istraživanja nijesu potvrdili hipotezu da se vještina pisanja latiničkog slova razvija kontinuirano progresivno. Rezultati pokazuju broj grešaka u izostavljanju slova i upotrebe malog i velikog slova blago osciliraju kroz sva tri mjerenja.

Jedan od zadataka je bio da se utvrdi da ne dolazi do miješanja ćiriličkog i latiničkog pisma. Rezultati istraživanja nijesu potvrdili hipotezu da ne dolazi do

miješanja ćirilčkog i latiničkog pisma. Rezultati pokazuju da zamjena ćirilčkog i latiničkog pisma oscilira kroz mjerenja.

Sprovedenim istraživanjem ispitana je dinamika razvoja četiri komponente pisanja (ćirilica, povezivanje pojedinih slova, upotreba velikog slova kao i zamjena ćirilice i latinice), tj. utvrđeno je na koji se način navedene komponente razvijaju od početka februara do kraja maja 2023. godine kod učenika trećeg razreda osnovne škole.

Jedan od zadataka bio je da se utvrdi razvoj ćirilčkog pisanja, slova, riječi i rečenica tokom trećeg razreda. Rezultati istraživanja nijesu potvrdili hipotezu da se razvoj pisanja ćirilčkog slova, riječi i rečenica razvija kontinuirano progresivno tokom trećeg razreda. Rezultati pokazuju da se tokom vremena ne smanjuje kontinuirano progresivno broj grešaka u pisanju slova, riječi i rečenica, već taj broj blago oscilira kroz sva tri mjerenja.

Sljedeći zadatak bio je da se utvrdi razvoj pisanja u okviru izostavljanja slova i upotrebe malog i velikog slova. Rezultati istraživanja nijesu potvrdili hipotezu da seještina pisanja latiničkog slova razvija kontinuirano progresivno. Rezultati pokazuju broj grešaka u izostavljanju slova i upotrebe malog i velikog slova blago osciliraju kroz sva tri mjerenja.

Jedan od zadataka je bio da se utvrdi da ne dolazi do miješanja ćirilčkog i latiničkog pisma. Rezultati istraživanja nijesu potvrdili hipotezu da ne dolazi do miješanja ćirilčkog i latiničkog pisma. Rezultati pokazuju da zamjena ćirilčkog i latiničkog pisma oscilira kroz mjerenja.

ZAKLJUČAK

U predmetnom programu za treći razred osnovne škole predviđeno je da učenici usvajaju i latiničko pismo. Zato nam je bila namjera da u radu opišemo da li dolazi do pravilnog povezivanja slova, “miješanja ćirilčkog i latiničkog pisma”, izostavljanja slova u riječi. Sve su ovo pokazatelji učenikovog kontinuiranog razvoja i usvajanja

vještine pisanja. Predmet sprovedenog istraživanja je proces usavršavanja vještine pisanja kod učenika trećeg razreda osnovne škole. Cilj istraživanja je bio da utvrdimo način razvoja vještine pisanja učenika tokom trećeg razreda osnovne škole.

U istraživanju smo namjernim uzorkom odabrali 160 učenika i smatramo da će ovi podaci biti relevantni za buduća istraživanja. Svjesni smo činjenice da učenici sve manje pažnje posvećuju pisanju zato želimo podići svijest o važnosti vještine pisanja. Naišli smo na dosta literature stranih autora i sve to nas navodi da problematika ove vještine treba biti aktuelna i na našem području. Svi ovi rezultati bi mogli privući pažnju učitelja i nastavnika time da posvećuju više pažnje opismenjavanju i podsticati ih da pravovremeno reaguju i rade na procesu vještine pisanja. U dosadašnjoj literaturi smo zaključili da je vještina pisanja složena aktivnost i da iziskuje dug i naporan put do njegovog uvježbavanja i usavršavanja. Zato smo organizovali praćenje učenika u tri vremenska perioda kako bi utvrdili način njihovog razvoja. Ograničenje ovog istraživanja jeste to što nepoznata osoba diktira učeniku, ograničen je broj rečenica, riječi, ograničen repertoar jezičkih oblika. Sam diktat predstavlja ograničenje ovog istraživanja. Ono što bi moglo biti specifično u ovom dijelu istraživanja jeste izvođenje instrumenta (diktata) jer pretpostavljamo da djeca bolje pišu i postižu rezultate ukoliko se ne nalaze u ovoj stresnoj situaciji. Dalji pravci ovog istraživanja bi se odnosili na mogućnost upornog vježbanja pisanja, uvježbavanja, korišćenja raznovrsnog materijala, organizovanja dopunske nastave za učenike pri poteškoćama u pisanju. Smatramo da su učenici već stekli početno opismenjavanje, odnosno da su naučili ćirilčko pismo.

LITERATURA

- Al - Busaidi, Saleh. (2013). The Integration Myth: Reading and Writing. *Journal of Social Science and Humanities*, 21. 1147-1156.
- Akyol, H. & Aktaş, N. (2018). The Relationship between Fourth-Grade Primary School Students' Story-writing Skills and Their Motivation to Write. *Universal Journal of Educational Research* 6(12): 2772-2779. DOI:[10.13189/ujer.2018.061211](https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061211)
- Ariana, M.S. (2010). Some thoughts on writing skills. *The Annals of the University of Oradea Economic Sciences* 1(1): 134-140.
- Begum, A. (2020). Role of Literacy in People's Lives and its Importance. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 9(9), 1223-1224.
- Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet – Profil.
- Bežen, A., Budinski, V. (2013). Sadržajno i vremensko određenje pouke u nastavi početnog čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku. *Croatian Journal of Education*, 15(1), 25-39.
- Bhanu, S., Kumar S.V. (2023). Revisiting Teaching Lsrw Skills. *International Journal of Advance and Applied Research*, 10(5): 71-75.
- Buvaneswari, B., & Padakannaya, P. (2017). Development of a home literacy environment questionnaire for Tamil-speaking kindergarten children. *Language Testing in Asia*, 7(1), 1-15.
- Celik, B. (2019). *Developing Writing Skills Through Reading*. International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 6 (1), 206-214. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v6i1p206>
- Gautam, P. (2019). Writing Skill: An Instructional Overview. *Journal of NELTA Gandaki (JoNG)* 2: 74-90. DOI:[10.3126/jong.v2i0.26605](https://doi.org/10.3126/jong.v2i0.26605)
- Graham, S. (2018). A Revised Writers-Within-Community Model of Writing. *Journal of Educational Psychology*, 53(4):1-22. DOI:[10.1080/00461520.2018.1481406](https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406)
- Govedarica, Č. (2002). Nastava početnog čitanja i pisanja. *Norma*, 8(3), 59-84.
- Govedarica, Č. (2002). Polazak u školu i priprema za čitanje i pisanje. *Norma*, 8(1-2), 109-124.
- Govedarica, Č. (2003). Nastava početnog pisanja. *Norma*, 9(1), 105-124.

- Graves, D.H. (1983). Writing: teachers and children at work. *Heinemann Educational Books*.
- Hartanti, D. (2011). Implementing Guided Writing To Improve Students' Writing Skill In Narrative Text. *Undergraduate Thesis, English Department, Sebelas Maret University*.
- Huy, N. T. (2015). Problems Affecting Learning Writing Skill of Grade 11 at Thong Linh High School. *Asian Journal of Educational Research*, 3, 53-69
- Ilić, M. (2013). Metodika nastave početnog čitanja i pisanja. Banjaluka: Comesgrafika
- Ilić, Pavle (1983). *Od slova do eseja*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Juriah, J. (2015). Implementing Controlled Composition to Improve Vocabulary Mastery of EFL Students. *DINAMIKA ILMU*, 15(1), 139–165.
- Kartikasari E., Nuryasana (2022). School literacy movement program in elementary school, Indonesia: Literature review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*: 16(3): 336-341. DOI:[10.11591/edulearn.v16i3.20383](https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i3.20383)
- Lado, R. (1961). *Language testing*. New York: McGraw-Hill.
- Martaulina, S. D., Sianipar, S. ., & Harianja, R. . (2021). Literacy as an Effective Media for Distance Learning. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 2(3), 591–599. <https://doi.org/10.51276/edu.v2i3.175>
- Mendeš, B. (2009). Početna nastava čitanja i pisanja - temelj nastave hrvatskog jezika. *Magistra Iadertina*, 4(1): 115-129.
- Meri, M., Sofyan, S., & Yanto, Y.(2023). Evaluation of the School Literacy Movement (GLS) in Primary Schools. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 4(3), 1259-1274. DOI:[10.51276/edu.v4i3.480](https://doi.org/10.51276/edu.v4i3.480)
- Morris, S. (1983). Dictation - a technique in need of reappraisal. *ELT Journal*, 37, 121-126.
- Milatović, V. (2005). *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja*. Beograd: TOPY.
- Milatović, V. (1990). *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Milutinović, Lj. & Vučković, D. (2017). *Metodika razredne nastave srpskog jezika i književnosti*. Istočno Novo Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mijušković, E., Iličković, B., Simović, R. (1975). *Nastava početnog čitanja i pisanja*. Titograd: Republički zavod za unapređivanje školstva.

- Miliyana, M., Metroyadi M., Suhaimi S. (2022). Literacy Development Management in Schools. *International Journal of Social Science and Human Research*. 5(12): 5313-5318. DOI:[10.47191/ijsshr/v5-i12-10](https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i12-10)
- Nikčević-Milković, A. & Brala-Mudrovčić, J. (2018). Konceptualizacija psihologije čitanja i pisanja sa implikacijama za poučavanje. *Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru*.
- Nikčević-Milković, A. (2013). Psihologija pisanja. Određenje pisanja i njegovih procesa, razvoj pisanja kod djece te pristupi poučavanju pisanja. *Školski vjesnik*, 62 (2-3), 391-409.
- Nordin, S.M., & Mohammad, N.B. (2017). The Best Of Two Approaches: Process/ Genre - Based Approach To Teaching Writing *The English teacher*, 35, 75-85.
- Nunan, D. (2003). *Practical English. Language Teaching*. New York: Mc Graw Hill.
- Oller, J.W. & Streiff, V. (1975). Dictation: A test of grammar - based expectancies. *ELT Journal*, 30, 25-36.
- Pappas, G.S. (1977). You mean you still give dictations? *Language Arts*, 54, 936-939.
- Popović, D. & Novović, T. (2016). Nastava pisanog izražavanja - Kako početi tekst. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1235-1273
- Popović, D. i Laković, D. (2011). Čigra slova i glasova. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Popović, D. (2014). *Kako učenicima pomoći da uspješno stvaraju usmene i pismene, umjetničke i neumjetničke tekstove - prvi koraci "Naša škola"*. Podgorica. Zavod za školstvo.
- Rajesh, D. (2017). Teaching writing: The problems encountered by the rural students. *Research Journal of English (RJOE)*, 2 (Special Issue), 134-137.
- Rijavec, M., Miljković, D. (2001). Razgovori sa zrcalom. Zagreb: IEP.
- Rosandić, D. (2007). Čitanje i pisanje - znanja i vještine. *Školske novine*, 4., str. 4.
- Sadiku, L. M. (2015). The Importance of Four Skills Reading, Speaking, Writing, Listening in a Lesson Hour. *European Journal of Language and Literature*, 1(1), 29–31. <https://doi.org/10.26417/ejls.v1i1.p29-31>
- Simarmarta, H., Sulistyaningrum S.D. (2023). The Implementation of School Literacy Movement: A Literature Review. *Asian Journal of Applied Education (AJAE)* 2(3):357-366. DOI:[10.55927/ajae.v2i3.4652](https://doi.org/10.55927/ajae.v2i3.4652)

- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pedrazzini, A., Iparraguirre, M. S., & Pozo, J. I. (2012). Children's gendered ways of talking about learning to write. *Journal of Writing Research*, 3(3), 181–216. <https://doi.org/10.17239/jowr-2012.03.03.3>
- Smalzer, W. R. (2014). *Write to be read: Reading, reflection and writing*. Cambridge University Press.
- Stojanović, B., & Purić, D. (2017). Nastava početnog čitanja i pisanja i savremeni mediji. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(1), 241-256. DOI: 10.5937/gufv1701241S
- Šćepanović, M. (2019). Obučavanje držanju pisaljke i pisanju - uslovi i rizici. Conference: V mednarodna konferenca 2019 "Sodobni izzivi pri pouku," At: Ljubljana, Slovenija.
- Temple, C., Steele, J.L., Meredith, K.S. (1998). Radionica za pisanje: od samoizražavanja do izražavanja stajališta, Pripremljeno za projekt "Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje", Vodič kroz projekt VII, Zagreb: Otvoreno društvo Hrvatska.
- Tickoo, M. L. (2007). *Teaching and learning English*. New Delhi: Orient Longman.
- Valette, R.M. (1964). The use of the dictée in the French language classroom. *Modern Language Journal*, 48, 431-434.
- Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskog jezika. Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vučković, M. (1993). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vuković, M. Čalasan, S. Jovanović-Simić, N. Kulić, M. (2015). Procena disgrafije kod dece mlađeg školskog uzrasta. *Biomedicinska istraživanja*. 6 (1), 11–17. DOI:10.7251/BII1501011V.
- Winiharti, M., & Suprato, D. (2020). Is college students' reading habit truly related to their writing ability? *Humaniora*, 11(2), 103-112. DOI:10.21512/humaniora.v11i2.6427

White, F. D. (1986). The writer's art: A practical rhetoric and handbook. California: Wadsworth Publishing Company.

Yoshimura, F. (2009). Effects of connecting reading and writing and a checklist to guide the reading process on EFL learners' learning about English writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1): 1871-1883. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.330

PRILOZI

Diktatom smo provjerili razvoj vještine pisanja u prvom mjerenju.

Ђурђа Њетковић је ученица трећег разреда Основне школе „Милорад Муса Бурзан“. Ова школа се налази на лијевој обали ријеке Мораче. У њеној близини је брдо Љубовић. Ђурђа је љетњи распуст провела на Жабљаку. Уживала је у љепоти оближњег језера и планине Дурмитор. Њен друг Феђа је љетовао у Перасту. Посјетио је Игало и Херцег Нови. Лијепо су се провели. Ђурђи се допада сјевер, а Феђи југ Црне Горе.

Diktatom smo provjerili razvoj vještine pisanja u drugom mjerenju.

Никола је кошаркаш. Он је Которанин. Успјешан је спортиста. Са сестром Сташом путује у Америку. Тамо живи његова тетка Миња. Она има сина Спасоја који тренира рукомет. Радују се заједничком дружењу.

Diktatom smo provjerili razvoj vještine pisanja u trećem mjeranju.

Ученици Основне школе “Лука Симоновић” из Никшића отпутовали су на Верушу. Тамо су упознали другове из Подгорице, Будве, Котора и Херцег Новог. Највише су се дружили с ученицима Основне школе “Саво Пејановић”. Шетали су шумом, сакупљали шумске плодове и поред ријеке брали љековито биље. Веруша је дивно мјесто за учење, игру и одмор.

**UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET NIKŠIĆ**

U postupku predaje na ocjenu svog master rada pod nazivom Razvoj vještine pisanja u trećem razredu osnovne škole, a u skladu sa čl. 22. Zakona o akademskom integritetu (Sl.list broj 17/2019), pod krivičnom i materijalnom odgovornošću, dajem

ETIČKU IZJAVU

Ja, Snežana Jauković, broj indeksa 766/18 student master studija na studijskom programu Obrazovanje učitelja, na Filozofskom fakultetu Nikšić, potvrđujem da je predati master rad pod nazivom Razvoj vještine pisanja u trećem razredu osnovne škole **moje originalno djelo.**

DAVALAC IZJAVE

Ime i prezime

Potpis

Snežana Jauković