

RAZVOJ VJEŠTINE ČITANJA UČENIKA DRUGOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE¹

Vesna Brinić²

Оригинални научни рад DOI 10.7251/NSK2101113B UDK 371.311.5:028-057.874 COBISS.RS-ID 134727681

Rezime

Usvajanje čitanja jedan je od važnijih zadataka na početku školovanja. Ovaj rad bavi se praćenjem razvoja vještine čitanja učenika drugog razreda osnovne škole. Cilj istraživanja bio je da se kroz karakteristike brzine, tačnosti i tečnosti čitanja opiše i razvoj vještine čitanja odnosno razumijevanja pročitanoг teksta. U istraživanju je učestvovalo sto četrdeset pet učenika. Mjerni instrument koji smo koristili jeste test čitanja sastavljen od kraćeg teksta i četiri pitanja koja su nam koristila za provjeru razumijevanja. Učenike smo ispitivali čitanje kraćeg teksta u tri vremenska presjeka. Pošli smo od pretpostavke da se vještina čitanja razvija kontinuirano progresivno i naši rezultati su potvrdili hipotezu. Rezultati koje smo dobili prilikom praćenja razumijevanja pročitanoг teksta pokazali su da postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u razumijevanju pročitanoг, kao i to da djevojčice bolje razumiju tekst koji pročitaju. Rezultati dobijeni praćenjem brzine, tačnosti i tečnosti čitanja pokazuju da nema statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica, iako su dječaci pokazali

¹ Ovaj rad nastao je kao izvod iz obimnijeg istraživanja rađenog u funkciji izrade i odbrane magistarskog rada autorke, rađenog na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, pod mentorstvom prof. dr Dijane Vučković.

² Vesna Brinić je magistar metodike maternjeg jezika i književnosti, zaposlena kao učiteljica (a trenutno obavlja funkciju direktorice) u Osnovnoj školi "Branko Brinić" – Radovići, Tivat. Elektronaska adresa: vesnapejovic7@gmail.com

bolje rezultate kada su pitanju tečnost i brzina čitanja, dok djevojčice pokazuju bolje rezultate u tačnosti čitanja.

Ključne riječi: *brzina čitanja, razumijevanje pročitano, razvoj vještine čitanja, tačnost čitanja, tečnost čitanja.*

Uvod

Čitanje je veoma važna vještina u životu i upravo zbog toga čovjek u savremenom svijetu bez čitanja ne bi mogao da funkcioniše. Učenjem čitanja, a naporedo i pisanja, dijete uvodimo u svijet pismenosti. Međutim, za ranu pismenost postoje razne definicije koje nas upućuju na to da dijete u svijet pismenosti ulazi još prije polaska u školu (Vučković, 2008). Dok jedni smatraju da pismenost kod djece nastaje spontano (Whitehurts, Longen, 1998) drugi smatraju da djeca otkrivaju upotrebu i svrhu pisanog jezika tako što neobavezno pišu po papiru ili slušaju priče koje im neko čita. Po Stojanoviću (2017), još prije polaska u školu dijete ima potrebu za raznovrsnim funkcionalnim pisanim simbolima i to treba iskoristiti jer može biti jak podsticaj za upoznavanje slova i čitanja.

Dakle, djeca se sa pismošću, odnosno sa čitanjem i pisanjem, susreću u ranom djetinjstvu, prije polaska u školu, kroz slikovnice i druge dječije knjige koje im roditelji čitaju. Tada se indirektno upoznaju sa njima tako zanimljivim „oblicima“, odnosno slovima, i tada se javlja njihova prva želja da oni sami „čitaju“, pa i napišu neko slovo ili nacrtaju nesto iz pročitane priče.

Međutim, znati čitati ne znači samo naučiti slova i njihove odgovarajuće glasove i spajati ih u cjeline, čitanje je mnogo više, „znati čitati znači za što kraće vrijeme nastojati da se ‘izvuče’ i razumije suština koju sadrži pisana poruka“ (Ilić, Dragić i Jenjić, 2015: 689). Upravo je to ono što želimo da provjerimo, kako djeca uče da čitaju, da li se podučavaju samo u cilju dešifrovanja grafema ili se akcenat ipak stavlja na učenje razumijevanja teksta koji čitaju.

Usvajanje vještine čitanja realizuje se u drugom razredu osnovne škole. „Kompleksnost učenja čitanja je izuzetna s obzirom na to da je riječ o vještini koja obuhvata niz kognitivnih tehnika i strategija – od početnog de-

šifrovanja grafema i njihovog prevođenja u foneme, pa do razumijevanja pročitanoг teksta“ (Vučković, 2017: 69). To znači da učenje čitanja ne podrazumijeva samo učenje fonema i grafema, odnosno glasova i slova, već je to proces koji počinje tom radnjom, i obuhvata niz strategija, stavova, znanja, te vještina kao što su brzina, tečnost, tačnost i razumijevanje pročitanoг teksta. U prvom razredu se obavljaju pripreme za početno opismenjavanje, odnosno vizuelne i akustičke vježbe, opisivanje, prepričavanje, razumijevanje i usvajanje pojmova „rečenica“, „riječ“, „slovo“ i „glas“ (Milatović, 1996), dok je drugi razred predviđen za početak opismenjavanja.

Cilj nam je bio da pratimo i provjerimo razvoj vještine čitanja učenika drugog razreda osnovne škole, a uz to da prikazemo i razvoj tačnosti, tečnosti, brzine čitanja, kao i razumijevanja teksta koji pročitaju.

Teorijske osnove istraživanja

Definisanje čitanja

U životu učenika posvećuje se veliki značaj vještini čitanja, i na taj način oni bivaju bazično osposobljeni da razumiju i lični i duhovni život (Milatović, 1996). Sa čitanjem se djeca susreću i mnogo prije polaska u školu. Roditelji im čitaju slikovnice i druge knjige prilagođene njihovom uzrastu, tako da ljubav prema čitanju može da se razvija još tada, od najmlađeg doba, a tokom nastave početnog čitanja, počinju ozbiljnije da shvataju tu vještinu.

Čitanje je proces kojim se djeca intenzivno bave pri polasku u školu i taj proces počinje učenjem i čitanjem slova, riječi, rečenica i tekstova. Pojam čitanja u ovoj fazi je prilično redukovano jer u fazi početnog čitanja još uvijek ne govorimo o pravom čitanju. To je zapravo proces dešifrovanja, jer djeca su naučila šifru pomoću koje mogu da dešifruju pisanu poruku (Čudina-Obradović, 2004). Međutim, naučiti čitanje ne znači samo pročitati tačno, brzo i tečno ono što je napisano, već „kompleksnost učenja čitanja je izuzetna s obzirom na to da je riječ o vještini koja obuhvata niz kognitivnih tehnika i strategija – od početnog dešifrovanja grafema i njihovog prevođe-

nja u foneme, pa do razumijevanja pročitano­g teksta“ (Vučković, 2017: 69). Dakle, od samog početka učenja čitanja, akcenat treba staviti na razumijevanje pročitano­g, tj. upućivati i učiti učenika da sve to što čita on treba da razumije odnosno da zna šta je pročitao. Bez razumijevanja čitanje ništa ne bi ni značilo ni koristilo.

Razvoj vještine čitanja

Za razvoj čitanja bitno je djetetu čitati još u ranom djetinjstvu. Mol i Baz (Moll & Bus, 2011) smatraju da se čitanjem djetetu u ranom djetinjstvu, razvija rutina čitanja i pokreće uzročna spirala u kojoj se jezičke vještine razvijaju kao rezultat zajedničkog čitanja knjiga i u kojoj dječji rječnik određuje da li dijete shvata to što mu se čita. Dakle, djeca se još od rane dobi susreću sa knjigom, a samim tim i sa čitanjem. Roditelji im prilikom čitanja pričaju o slikama, komentarišu. Susreću se sa sadržajima koji se mogu čitati i bez teksta, to je razumijevanje interpunkcijskih znakova, smjera čitanja, prepoznavanje naslova slikovnice (Lenček, Užarević, 2016). Dijete oponaša odrasle pa će tako držati knjigu, okretati stranice, neće mu biti važno da li pravilno rukuje knjigom, već to što ono drži knjigu kao i mama (Čudina-Ob­radović, 2004), pretvaraće se da čita, pokušavati da piše, a sve te aktivnosti su od velikog značaja jer dijete uči šta je tekst, što će biti bitno za kasnije ovladavanje vještinama čitanja (Apel, Masterson, 2004). Po mišljenju Joha­nese Zigler i Uše Goswami (Ziegler, Goswami, 2005) razvoj čitanja zavisi od fonološke svijesti i to na svim jezicima koji su do sada proučavani. Da bi djeca naučila da čitaju, moraju naučiti kôd koji koristi njihova kultura za predstavljanje govora kao niza vizuelnih simbola. Doprinos fonološke svijesti ostaje značajan u svim razredima, dok doprinos brzog imenovanja povećanih ortografskih dubina sistematski mijenja jačinu kognitivnih doprinosa čitanju (Bloomert, 2010).

U periodu početnog čitanja učenik mora da usvoji standardni izgovor glasova, riječi i rečenica, a vježbanjem se osposobljava da povezuje slova u riječi, a riječi u rečenice. Tekstovi treba da budu kratki i prilagođeni učeni­cima, a nastavnik u praksi treba da se služi metodama koje su naučno identi­fikovane (Milatović, 1996). Pod početnim čitanjem podrazumijeva se uče-

nje, savladavanje i usvajanje čitanja (Vučković, 1993), a cilj početne nastave čitanja podrazumijeva dovođenje čitanja do tog nivoa da učenik razumije to što pročita i da su za to potrebne brojne strategije (Vučković, 2017). Ono što je bitno za početno čitanje jeste to da učenici nauče slova (grafeme), da znaju da svako slovo ima svoj određeni glas (fonemu) i ono što je svrha učenja čitanja – da razumiju sadržaje koje pročitaju. Čitanje kao složen proces obuhvata više komponenti, pa možemo reći da “čitanje nije samo dešifrovanje, ono je mnogo više od toga, jer onaj ko čita mora razumjeti sadržaj napisanog teksta, pa je, dakle potrebna dublja obrada” (Milutinović, Vučković, 2017: 26). Kada nauče da pojedino slovo pripada pojedinom glasu, djeca su naučila šifru putem koje imaju mogućnost da dešifruju bilo koju pisanu poruku, odnosno, kada potpuno usvoje šifre koje se upotrebljavaju u našem pismu, tada počinju čitati, odnosno dešifrovati (Čudina-Obradović, 2004).

„Svrha vještine čitanja je postizanje razumijevanja” (Čudina-Obradović, 2014: 189), upravo zbog toga što samo dekodiranje ne znači ništa, ako učenik ne razumije šta čita i ne zna da ukratko ispriča o čemu govori taj pročitani tekst. Razumijevanje treba podsticati na samom početku učenja čitanja, pa čak i ranije, jer je ono potrebno i na taj način se pomaže razvoju vještine čitanja (Pearson, Duke, 2002). Na kvalitetno razumijevanje pri čitanju veliki uticaj ima način na koji se čitanje podučava kao i tri komponente vještine čitanja (brzina, tačnost i tečnost) (Čudina-Obradović, 2014). Mira Čudina-Obradović takođe kaže da je najvažniji element učenja čitanja podučavanje tečnosti čitanja sa razumijevanjem, a tečnost čitanja definiše kao vještinu brzog, tačnog i izražajnog čitanja. Vještina početnog čitanja uglavnom zavisi od sazrijevanja, a kasnije vježbanje je bitan faktor koji utiče na razvoj te vještine (Dragić, Jorgić, 2019). U mlađim razredima, razumijevanje teksta je osnova za njegovo tumačenje i, da bi djeca lakše pamtila i razumjela ono što čitaju, bitno je prepoznavanje četiri elementa, i to: likova, situacije, problema i rješenja problema (Garner, Bochna, 2004). Slične rezultate je pokazalo istraživanje koje su sproveli Paris i Paris (2007) i oni smatraju da se vještina čitanja razvija nezavisno od dekodiranja. Istraživanja su takođe pokazala da se podučavanje direktnom metodom poučavanja (direktnim instrukcijskim pristupom) poboljšava upotreba strategija i razumijevanja teksta, što ujedno doprinosi poboljšanju kompetencije za čitanje djece (Gutiérrez-Braojos, et al., 2014).

Upoznavanje rime znači prepoznavanje riječi koje zvuče isto, odnosno čiji je kraj jednak. To nam pokazuje da je dijete svjesno da pojedine riječi sadrže isti skup glasova. Prepoznavanjem rime počinje shvatanje fonološke strukture riječi i „pomjeranja“ od usmjerenosti na njeno značenje (Ivšac Pavliša, Lenček, 2011).

Nakon što usvoji rimu, dijete usvaja vještinu određivanja broja riječi u rečenici, razumije i prepoznaje početak i kraj riječi. Naposljetku, dijete će biti sposobno da stvara nove riječi premještanjem, dodavanjem i oduzimanjem glasova u riječima (Ivšac Pavliša, Lenček, 2011).

Organizacija nastave početnog čitanja u prvom ciklusu osnovne škole

Čitanje se razvija tokom drugog razreda, tj. tokom školske godine koja je posvećena sistematskom opismenjavanju. Samom učenju čitanja prethode pripreme koje bi dijete trebalo da prođe i to: razvoj fonemske svjesnosti – imenovanje i prepoznavanje slova, prepoznavanje rime, prepoznavanje slogova i prepoznavanje riječi kao djelova rečenice (Čudina-Obradović, 2014). Pripreme za čitanje se obavljaju u prvom razredu osnovne škole prema kurikulumu koji se koristi u Crnoj Gori (Dragić, Vučković, 2020).

Sistematsko opismenjavanje

Učenje čitanja (pisanja) je istovremeno usvajanje niza vještina i to: “razvoj govorenja, poznavanje značenja pisma i teksta, prenos usmenog govora u pisani tekst, uvježbavanje orijentacije u tekstu i upoznavanje s pismom, razvijanje glasovne osjetljivosti, primjena azbučnog načela (šifrovanje i dešifrovanje), razvijanje pisanja (šifrovanja) i uvježbavanje tačnog čitanja sa razumijevanjem“ (Milutinović, Vučković, 2017: 111). Prije nego što usvoje čitanje, djeca ovladaju jezičko-govornim sistemom, koji im koristi kada uče da čitaju (Foorman, Siegel, 1986), a djeca koja imaju nedostatke u jezičko govornom razvoju mogu imati teškoće prilikom čitanja (Catts, 1995). Razvijene predčitalačke vještine su uslov da dijete lakše ovlada čitanjem, tako da učenje čitanja prije polaska u školu nije neophodno (Nikolić, Milenković, 2019).

U našem jeziku učenje čitanja (pisanja), odnosno opismenjavanje počinje u drugom razredu osnovne škole (Dragić i Vučković, 2020) i to je proces koji objedinjuje više komponenti, i to: da učenici najprije uoče slovo kao grafički znak, zatim da ga pretvore u glas i da taj glas pravilno izgovore, da povezuju riječi u rečenice i ono što je svrha čitanja, a to je da razumiju ono što pročitaju (Vučković, 1993). Učenici najprije treba da razviju motivaciju za čitanje uz pomoć raznih atraktivnih materijala, zanimljivih aktivnosti, pričanjem raznih priča. Zatim, uz pomoć nastavnih listića koji su kreativno osmišljeni, nastavnik može da okupira pažnju učenika i da mu olakša usvajanje tog dijela gradiva. Glasove mogu da uče uz pomoć igrica, među kojima je djeci omiljena “slovo na slovo”, da nauče koji glas se nalazi na početku, kraju i u sredini neke riječi. Kada djeca nauče slova i glasove, slijedi učenje čitanja. Najprije čitaju riječi, rečenice, zatim kratke, zanimljive tekstove prilagođene njihovom uzrastu, pa i slikovnice, koje su djeci veoma zanimljive i čak izazivaju želju u njima da sami počnu da čitaju. Udžbenici za niže razrede puni su slika, sa kratkim i jasnim sadržajima. Tekstovi treba da bude dječiju maštu, a riječi u njima da budu što kraće i jednostavnije, na samom početku učenja čitanja da ne sadrže puno suglasnika koji se sintetišu, već samo kombinaciju vokala i suglasnika (mama, tata, baba), zatim se uvode riječi sa dva suglasnika (slika, mlijeko), a nakon toga sa tri suglasnika (vrba, trn, krv). Takođe je bitno voditi računa o sadržaju teksta, da bi djeca mogla da ga razumiju i da iz njega izvuku neku pouku ili poruku. Nastavnici treba da budu reflektivni praktičari da bi čitalačka pismenost bila bolja i da sve elemente koje koriste (udžbenike, programe i slično) dobro poznaju i primjenjuju, jer bez njihove adekvatne primjene oni ništa ne znače (Vučković, 2017). Dakle, nije dovoljno da nastavnik posjeduje razna sredstva za rad, a da ih ne koristi na adekvatan način. Nekada se, i pored svih metoda i sredstava koje su nastavnicima na raspolaganju, ne vidi neki značajniji uspjeh kod učenika, upravo iz tog razloga što nastavnik ne iskoristi na pravi način ili u pravo vrijeme to što mu stoji na raspolaganju.

S obzirom na to da je danas nemoguće zamisliti život bez savremene tehnologije, nju treba iskoristiti maksimalno u procesu učenja, a samim tim i početnog čitanja. U elektronskom bukvaru Vuka Milatovića na sistematičan i postupan način dijete može na zanimljiv način da uči slova, glasove, rečenice i da čita neke kraće tekstove. Osim što je sve adekvatno ilustrovano,

svaku aktivnost prate vizuelni i zvučni signali i učenici mogu sami da izaberu željeno slovo. Klikom na svako slovo čuje se željeni glas, a stranice koje su predviđene za obradu tog slova pune su ilustracija i klikom na neku od njih čuje se naziv pojma, a na ekranu se ispisuje riječ, a postoji i mogućnost da djeca čuju i čitanje teksta (Stojanović, 2017). Dakle, učenici nikako ne treba da zanemare „pisanu i usmenu riječ“, ali uz pomoć savremene tehnologije može im se malo olakšati, s tim što im je to mnogo zanimljivije, pa će biti više motivisani za rad i učenje.

Za učenje čitanja, a ujedno i pisanja, možemo reći da predstavlja težak period učenja. Da bi učenici mogli da učestvuju u raznim aktivnostima početnog opismenjavanja, potrebno je da:

- pravilno artikulišu sve glasove na svim pozicijama u riječi i rečenici,
- rastavljaju riječi na glasove,
- sintetizuju glasove u riječi,
- upotrebljavaju potpune rečenice u govoru,
- da imaju razvijene grafomotoričke predvještine pisanja (Milutinović, Vučković, 2017).

Brzina čitanja

S obzirom na to da se vještina čitanja razvija progresivno, tako se razvija i brzina čitanja. Svakodnevnim vježbanjem i upornošću učenici će čitati brže određene riječi, rečenice, tekstove, kao i druge materijale za čitanje. „Bez brzog i efikasnog čitanja je nezamisliv bilo kakav stvaralački rad u bilo kojoj grani ljudske djelatnosti, jer je takvo čitanje osnovno sredstvo za sticanje znanja, razvoja mišljenja i cjelokupnog bogaćenja i nadgradnje čovjekove ličnosti“ (Dragić i Jorgić, 2019: 13). Brzim čitanjem dobija se više informacija za manje vremena (Friedman, 2006; Miedema, 2009; Ritzer, 2010; prema Niedermeyer, 2017). Brzina čitanja važna je i za učenje, kako dijete bude savladavalo brzo čitanje, tako će i brže učiti, a ono što je bitno jeste da pročitano pretvara u slike, zamisli, asocijacije i da pamti te slike, a ne riječi (Šimić, 2018).

Kada je riječ u početnom opismenjavanju brzina čitanja ne može biti prioritet, jer dijete najprije treba da savlada logičko čitanje, čitanje sa razu-

mijevanjem, izražajno čitanje, a na brzinu se stavlja akcenat kad je tehnika čitanja sa razumijevanjem uvježbana (Milutinović, Vučković, 2017). Jedno veliko istraživanje sprovedeno u SAD pokazalo je da je brzina čitanja u prvom razredu bitna i da nam ona govori kako će dijete čitati i koliko će razumjeti ono što čita u trećem razredu (Kim et al., 2010). Rezultati još jednog istraživanja pokazuju da je veća brzina, a i razumijevanje pri čitanju smislenih i djeci poznatih riječi u odnosu na nepovezane riječi koje nemaju smisla (Fuchs et al. 2004).

Tečnost (fluentnost) čitanja naglas

Stalnim vježbanjem i usavršavanjem čitanja, dijete počinje da uči da čita tečno. Tečnost čitanja podrazumijeva dva elementa od kojih je prvi dekodiranje slova, poznavanje veze slovo–glas, a kad to dijete postigne, počinje da prepoznaje riječi u cjelini, dok je drugi elemenat izražajnost, koji obuhvata usresređenost na cjelinu rečenice (Čudina – Obradović, 2014). Pod tečnim čitanjem podrazumijeva se: 1. brzo, tačno i izražajno čitanje teksta i ono se dešava kao posljedica automatskog prepoznavanja riječi, za koje nije potrebno uočavanje ili izgovaranje svakog slova/glasa posebno; i 2. čitanje sa razumijevanjem (Čudina-Obradović, 2014). Na samom početku učenja čitanja dječja pažnja je usmjerena na dekodiranje, pa su u tom periodu tečnost čitanja i razumijevanja pročitnog na nižem nivou iz razloga jer je teško „obavljati“ dvije radnje istovremeno. U ovom slučaju, te rednje predstavljaju dešifrovanje grafema i djetetu je teško da usmjeri pažnju i na razumijevanje onog što se čita (La Berge, Samuels, 1974). Ovo nam govori da čitanje riječi mora postati automatizovano da bi dijete svoje kognitivne kapacitete posvetilo razumijevanju (Perfetti, 1985) i to je upravo ono što nam omogućava fluentno odnosno tečno čitanje (Jenkins et al. 2003; Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2001).

Razumijevanje pri čitanju

Razumijevanje pri čitanju predstavlja svrhu čitanja, i cilj čitanja je upravo da razumijemo, otkrijemo (dešifrujemo) šta nam se želi poručiti pisanim znakovima odnosno slovima. Ono podrazumijeva i „transformisanje

doslovnog značenja pročitano kroz njegovo smještanje u širi kontekst ranijih znanja i iskustva“ (Leksikon obrazovnih termina 2014: 661). Razumijevanje pročitano je usko povezano sa prepoznavanjem riječi, iako prepoznavanje riječi ne garantuje razumijevanje teksta (Cain, Oakhil & Bryant, 2004). Takođe je povezano i sa brzinom čitanja, međutim, „brzina čitanja bez visokog stepena razumijevanja smisla onoga što se čita nije relevantan pokazatelj po kojem bismo učenike razredne nastave mogli podijeliti u kategorije ispodprosječnih, prosječnih i iznadprosječnih čitača“ (Ilić et al., 2015: 692). Razumijevanju teksta date su mnoge definicije, a jedna od njih je da razumijevanje predstavlja proces istovremene ekstrakcije i konstrukcije značenja kroz interakciju i uključueost s tekstem (Reading Study Group, 2001, prema Paris i Hamilton, 2009). Da bi razumjeli pročitani tekst, potrebno je:

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

Izbor teksta za čitanje treba da je primjeren prethodnom znanju i rječniku učenika i to je ono što je ključno za viši stepen motivacije za čitanje, a samim tim i povećanjem učeničkog čitanja, iz čega proizilazi bogaćenje rječnika i opšteg znanja (Kolić-Vehovec, 2013). Kome je rječnik siromašan, riječi koje su mu nepoznate stvarae praznine u značenju teksta i otežati stvaranje koherentne reprezentacije teksta (Daneman, 1996).

Metodologija istraživanja

U istraživanju smo koristili deskriptivnu metodu koja je upotrijebljena prilikom prikupljanja i obrade podataka, a mjerni instrument je test čitanja, sastavljen od kraćeg teksta i niza pitanja za provjeru razumijevanja. Učenici su individualno čitali tekst koji se sastoji od sedam rečenica napisanih štampanim slovima ćirilice jer su učenici u tom period završili sa uče-

njem ćirilćkog pisma. Diktafonom smo mjerili brzinu ćitanja, a ujedno pratili tećnost, taćnost kao i razumijevanje proćitanog teksta.

Provjera ćitanja je planirana u tri različita vremenska perioda i to u decembru, martu i maju. Dobijeni podaci su statistićki obraćeni i na taj naćin smo provjerili uspješnost vješćine ćitanja.

Podaci su tumaćeni na dva naćina:

- kao mjera centralne tendencije i odgovarajućih statistićkih pokazatelja za ukupni uzorak,
- kao pokazatelj razvoja vješćine ćitanja pojedinog ućenika.

Drugo je važno kako bismo identifikovali eventualne regresije u razvoju vješćine ćitanja.

Текст/тест који су ућеници ćitalи

На игралишту

Пена, Џорџ и Сузи су се играли на игралишту. Пришао им је Дени који није из њиховог разреда. Хтио је са њима да се игра. Сјео је на љуљашку. Џорџ и Сузи су га одгурнули. Рекли су да он није њихов друг. Дени је почео да плаће.

Za uzorak istraživanja odabrani su ućenici drugog razreda (145) iz nekoliko osnovnih škola u Crnoj Gori. Rijeć je o namjernom uzorku, što znaći da su odabrane nekolike škole iz središnjeg i južnog dijela Crne Gore. Glavni motiv za sprovoćenje ovog istraživanja je da se opiše proces usvajanja vješćine ćitanja (odlike: brzina, tećnost i taćnost), te da se procijeni koliko ućenici razumiju tekst koji proćitaju. U skladu sa navedenim, a na osnovu definisanog problema i predmeta istraživanja, proizilazi cilj istraživanja, koji glasi: pratiti i opisati razvoj vješćine ćitanja kroz karakteristike brzine, tećnosti i taćnosti proćitanog u drugom razredu osnovne škole. Na osnovu postavljenog cilja našeg istraživanja, navodimo naućnoistraživaućku hipotezu:

– Vješćina ćitanja se razvija kontinuirano tokom školske godine koja je predvićena za sistematsko opismenjavanje.

Postavljanje pomoćnih hipotezea uslovili su prethodno definisani istraživaućki zadaci i suććina glavne hipoteze, a one glase:

- Učenici će tačnije, a uz to i tečnije čitati dati tekst do kraja školske godine.
- Učenicima će biti potrebno manje vremena da pročitaju dati tekst kako vrijeme bude odmicalo.
- U skladu sa vremenom, vještina čitanja (razumijevanje) će se razvijati progresivno.

Podatke koje smo dobili klasifikovali smo u skladu sa zadacima i hipotezama istraživanja. Istraživanje je sprovedeno u osnovnim školama na teritoriji Nikšića, Tivta i Kotora. Prvi dio istraživanja sproveden je krajem decembra, kada su djeca tek naučila štampana slova ćirilice. Drugi dio istraživanja sproveden je u martu, a treći dio u maju, neposredno pred kraj školske godine.

Rezultati i diskusija

Tabelom 1 prikazana je tečnost čitanja prilikom ispitivanja u sva tri vremenska perioda.

Tabela 1

TEČNOST ČITANJA – prvo ispitivanje $t=1,478$ $df=143$ $p=0,141$ ($p>0,05$)				
Pol	Ne umije da čita	Čita slovo po slovo	Ščitava	Čita tečno
Dječaci	1,28%	29,49%	26,92%	42,31%
Djevojčice	/	28,36%	47,76%	23,88%
TEČNOST ČITANJA – drugo ispitivanje $t=1,420$ $df=137,60$ $p=0,158$ ($p>0,05$)				
Pol	Ne umije da čita	Čita slovo po slovo	Ščitava	Čita tečno
Dječaci	1,28%	15,38%	48,72%	34,62%
Djevojčice	/	25,37%	44,78%	29,85%
TEČNOST ČITANJA – treće ispitivanje $t=0,637$ $df=140,860$ $p=0,525$ ($p>0,05$)				
Pol	Ne umije da čita	Čita slovo po slovo	Ščitava	Čita tečno
Dječaci	1,28%	21,79%	35,90%	41,03%
Djevojčice	/	23,88%	38,81%	37,31%

Izneseni podaci nam govore da su dječaci tečnije čitali od djevojčica, ali da ne postoji statistički značajna razlika ni u jednom vremenskom periodu kada je u pitanju tečnost čitanja.

Učenici su podijeljeni u četiri grupe i to: 1. Čita slovo po slovo; 2. Čita ščitavanjem; 3. Tečno čita; 4. Ne umije da čita. U prvom dijelu ispitivanja najveći broj učenika je čitao ščitavanjem i to 36,55% odnosno 53 učenika, nešto manje učenika je čitalo tečno – 33,79% odnosno 49 učenika, dok je 28,97% odnosno 42 učenika su čitala slovo po slovo i 0,69% odnosno jedan učenik nije znao da čita. Neznanje učenika da čita pripisano je tome da su učenici tek završili sa učenjem slova i da se taj učenik još uvijek ne snalazi kada je u pitanju ova vještina.

Ispitivanje čitanja u narednom periodu pokazuje nešto drugačije rezultate. I dalje najveći broj učenika čita ščitavanjem, 46,90% odnosno 68 učenika. Za nijansu manji broj učenika čita tečno nego u decembru – 32,41% odnosno 47 učenika. Slovo po slovo čita 20% odnosno 29 učenika, dok i dalje jedan učenik (0,69%) ne umije da čita. S obzirom na to da se stečene vještine uglavnom zadržavaju, u razgovoru sa nastavnicima zaključili smo da je taj „pad“ tečnosti čitanja povezan sa odsustvom djece sa časova, jer u tom periodu većina djece bude odsutna zbog gripa, pa manje čitaju i vježbaju čitanje.

U trećem dijelu našeg istraživanja (maj) najveći broj učenika čita tečno – 39,31% odnosno 57 učenika, ščitava 37,24% odnosno 54 učenika, slovo po slovo čita 22,76% odnosno 33 učenika i jedan učenik (0,69%) ne umije da čita.

Kao što vidimo iz priloženog, broj učenika koji čitaju slovo po slovo je malo veći nego u prethodnom periodu (mart). Pretpostavljamo da je razlog za to činjenica da su u periodu od marta pa do kraja školske godine učenici za praćenje nastave koristili savremenu tehnologiju, pošto škole nijesu radile zbog pandemije (Covid-19) koja je obuhvatila čitavu planetu. Sve je to predstavljalo veliku promjenu za učenike, tako da se posljedica svega toga malo osjetila i u učenju. Nastava je realizovana na daljinu. Neke časove učenici su pratili preko televizije, časovi su se snimali prateći nastavni plan i program, a ostatak su u dogovoru sa nastavnikom radili uz pomoć virtuelnih učionica, vajber grupa i slično. S obzirom na to da je gradivno bilo obimno, a i sam vid takve vrste učenja je zahtijevao mnogo vremena i od nastavnika i

od učenika, neki nastavnici nijesu imali vremena da čitanju posvete pažnju koju bi posvetili u učionici, pa su samim tim učenici mnogo manje vježbali čitanje, pa su naše pretpostavke da je sve ovo upravo razlog zbog čega su neki učenici pokazali lošije rezultate u odnosu na prethodni period. Iako situacija nije laka i jednostavna, čitanje se ne smije zanemariti, već treba naći način i vrijeme da se realizuje učenje i ovim putem, jer, kako kazuju rezultati istraživanja koja su sproveli Landrela i Wimerove (2008), tečnost čitanja na samom početku učenja čitanja povezana je sa tečnošću čitanja i u starijim razredima. Učenici koji imaju slabiju tečnost čitanja na početku učenja čitanja, imaće je i u starijim razredima.

Tabelom 2 prikazani su podaci dobijeni prilikom istraživanja u sva tri vremenska perioda.

Tabela 2

TAČNOST ČITANJA – prvo ispitivanje t=0,839 df=143 p=0,403 (p>0,05)				
Pol	Čitanje bez grešaka	Čitanje sa jednom greškom	Čitanje sa dvije greške	Čitanje sa tri i više grešaka
Dječaci	17,95%	23,88%	17,95%	40,22%
Djevojčice	14,93%	23,88%	17,95%	43,24%
TAČNOST ČITANJA – drugo ispitivanje t=1,163 df=143 p=0,247 (p>0,05)				
Pol	Čitanje bez grešaka	Čitanje sa jednom greškom	Čitanje sa dvije greške	Čitanje sa tri i više grešaka
Dječaci	34,62%	25,64%	17,95%	21,72%
Djevojčice	40,30%	28,36%	13,43%	17,91%
TAČNOST ČITANJA – treće ispitivanje t=0,971 df=143 p=0,333 (p>0,05)				
Pol	Čitanje bez grešaka	Čitanje sa jednom greškom	Čitanje sa dvije greške	Čitanje sa tri i više grešaka
Dječaci	52,56%	23,08%	10,26%	14,1%
Djevojčice	55,52%	20,90%	10,45%	13,13%

Izneseni podaci nam govore da su djevojčice pokazale bolje rezultate u tačnosti čitanja, ali ne postoji statistički značajna razlika tačnosti čitanja u odnosu na pol.

U prvom ispitivanju čitanja (decembar), najveći broj učenika je pročitao tačno 48 riječi (22,07%), odnosno najveći broj učenika imao je jednu grešku prilikom čitanja. Nešto manji broj učenika je napravio dvije greške pri čitanju, odnosno pročitao tačno 47 riječi u tekstu tačno (19,31%), dok je 16,55% učenika pročitao tekst bez greške. Imamo po 1,38% učenika koji su

napravili veći broj grešaka prilikom čitanja, odnosno 37 i 39 riječi su pročitali tačno. U ovom periodu učenici su griješili u izgovoru suglasnik: *č, dž, š, r, lj*. Često su miješali suglasnike *č, ć, š, đ*, dok suglasnike *dž* i *h* veći broj učenika nije umio da prepozna. Takođe, problem predstavljaju i suglasnici koji se sintetišu i to je pojedinim učenicima pravilo problem u izgovoru (pročitaju određenu riječ slovo po slovo, ali ne umiju da je izgovore pove-zavši sve glasove koji se nalaze u njoj).

U martu je prilikom sprovođenja našeg istraživanja najveći broj učenika pročitao čitav tekst tačno (37,24%). Jednu grešku prilikom čitanja imalo je 26,90% učenika, dvije greške 15,86 %, tri greške 11,03% učenika, dok manji broj učenika koji su mali vise grešaka, odnosno riječi koje nijesu tačno pročitali. Situacija se dosta popravila u odnosu na prethodni period. Znatno je manji broj učenika koji su imali problem sa supstitucijom suglasnika, kao sa izgovorom suglasnika koji se sintetišu što znači da su učenici lakse i tačnije izgovarali suglasnike *č, dž, š, r, lj*, kao i riječi u kojima su dva ili vise suglasnika jedan do drugog (*mačka, trn, mravinjak...*).

U trećem ispitivanju čitanja, imamo najveći broj učenika, više od polovine ispitanika, koji su čitav tekst pročitali bez greške (53,79%), 22,07% učenika je napravilo jednu grešku prilikom čitanja i 10,34% učenika su napravili dvije greške. Ostali učenici, kojih je znatno manji broj, imali su veći broj grešaka. Kao i u prethodnim periodima, učenici su imali problem sa nekim riječima u kojima se sintetišu suglasnici, dok su sada prepoznavali sve glasove i znali da ih izgovore.

Sljedeći korak je praćenje brzine čitanja i polazimo od pretpostavke da će učenicima trebati manje vremena da pročitaju dati tekst kako vrijeme bude odmicalo. Učenici su čitali tekst od 49 riječi, a mi smo uz pomoć diktafona zabilježili vrijeme koje im je bilo potrebno da pročitaju tekst. Vrijeme potrebno za čitanje teksta bilježili smo sekundima. Učenike smo podijelili u tri grupe: iznadprosječni, prosječni i ispodprosječni

Prosječna brzina čitanja učenika u prvom ispitivanju (mart) je 177,33 sekunde (2 minuta 57,33 sekunde) uz standardnu devijaciju 107,997. Svi učenici koji su tekst pročitali za manje od 69 sekundi su „iznadprosječni“ čitaoci, učenici kojima je trebalo 70-178 sekundi da pročitaju tekst su „prosječni“ čitaoci, dok su „ispodprosječni“ čitaoci učenici kojima je trebalo

179 i više sekundi da pročitaju tekst. Tabelom 3 prikazujemo razvoj brzine čitanja u sva tri vremenska perioda.

Tabela 3

BRZINA ČITANJA – prvo ispitivanje			
		t=0,492	df=143
		p=0,623	(p>0,05)
Pol	Iznadprosječni čitači	Prosječni čitači	Ispodprosječni čitači
Dječaci	10,26%	50,00%	39,74%
Djevojčice	7,46%	52,24%	40,30%
BRZINA ČITANJA – drugo ispitivanje			
		t=0,158	df=142
		p=0,875	(p>0,05)
Pol	Iznadprosječni čitači	Prosječni čitači	Ispodprosječni čitači
Dječaci	7,69%	47,44%	44,87%
Djevojčice	10,45%	47,76%	41,79%
BRZINA ČITANJA – treće ispitivanje			
		t=0,054	df=142
		p=0,975	(p>0,05)
Pol	Iznadprosječni čitači	Prosječni čitači	Ispodprosječni čitači
Dječaci	1,28%	61,54%	37,18%
Djevojčice	1,49%	61,19%	37,31%

Izneseni podaci nam govore da su dječaci bolji od djevojčica u brzini čitanja, ali da između njih ne postoji statistički značajna razlika u brzini čitanja.

Podaci koje smo dobili sprovođenjem istraživanja u prvom ispitivanju pokazuju nam da je najveći broj učenika koji su prosječno čitali, i to 51,03%, dok je najmanji broj iznadprosječnih čitalaca, i to 8,97%.

U drugom dijelu istraživanja (mart) prosječna brzina čitanja je 98,41 sekundi (1 minut 38,41 sekunda) uz standardnu devijaciju 62,156. Učenici su i dalje podijeljeni u tri grupe, a koristeći ove podatke podijelili smo ih na sljedeći način: „iznadprosječni“ čitaoci su učenici koji su pročitali tekst za manje od 36 sekundi, „prosječni“ čitaoci su učenici kojima je trebalo od 36 do 125 sekundi da pročitaju tekst i „ispodprosječni“ čitaoci su učenici koji su tekst čitali za 126 i više sekundi.

Na osnovu podataka dobijenih u martu opet zaključujemo da i dalje najveći broj učenika prosječno čita i to 47,59%, dok imamo najmanji broj iznad prosječnih čitalaca, i to 8,97% isto kao i u prethodnom periodu.

Posljednja faza našeg istraživanja (maj) pokazuje da je prosječna brzina čitanja učenika 63,41 sekundu (1 minut 3,41 sekunda), uz standardnu devijaciju 41,235. Koristeći ove podatke učenici su razvrstani po sljedećem

kriterijumu: „iznadprosječni“ čitaoci – oni učenici koji su tekst pročitali za manje od 22 sekunde; „prosječni“ čitaoci – učenici koji su tekst čitali 23–63 sekunde i „ispodprosječni“ čitaoci – učenici koji su tekst čitali 64 sekunde i duže.

Kako je vrijeme odmicalo kriterijumi za razvrstavanje učenika su se mijenjali, prateći prosječnu brzinu čitanja i standardnu devijaciju. Ti podaci nam pokazuju da su učenici napredovali u razvoju brzine čitanja. Ovim zaključujemo da je potvrđena i druga hipoteza i da je učenicima trebalo manje vremena da pročitaju tekst u maju nego u decembru.

Naše istraživanje pokazuje da je do kraja školske godine učenicima trebalo u prosjeku 23–63 sekunde da pročitaju tekst od 49 riječi, dok je za jednominutni test glasnog čitanja u hrvatskom jeziku Ivan Furlan (1965, 1970) procijenio da učenici na početku učenja čitanja u prosjeku pročitali su od 40–50 riječi u jednoj minuti (60 sekundi). S obzirom na to da je brzina čitanja jedan od uslova da se postigne razumijevanje pročitanog, istraživanje koje je sproveo Kim sa saradnicima (2010) na velikom uzorku (N = 12 536) pokazalo je da je brzina kojom učenik čita na početku učenja čitanja najbolji indikator za razumijevanje pročitanog teksta čak i u trećem razredu.

Za razumijevanje pročitanog teksta koristili smo četiri pitanja vezana za tekst koji su čitali.

1. *Gdje su se drugari igrali?*
2. *Ko se sve igrao?*
3. *Ko im je prišao?*
4. *Zašto je Deni počeo da plače?*

Učenici su podijeljeni u tri kategorije: „ne razumije pročitan tekst“, „razumije djelimično“ i „razumije u potpunosti pročitan tekst“.

Tabela 4

NIVO RAZUMIJEVANJA PROČITANOG TEKSTA – prvo ispitivanje			
t= -2,429 df=136,222 p=0,016 (p<0,05)			
Pol	Ne razumije pročitan tekst	Razumije djelimično	Razumije u potpunosti
Dječaci	26,92%	53,85%	19,23%
Djevojčice	17,91%	43,28%	38,81%

NIVO RAZUMIJEVANJA PROČITANOG TEKSTA – drugo ispitivanje
t= -4,248 df=138,168 p= 0,000 (p<0,05)

Pol	Ne razumije pročitani tekst	Razumije djelimično	Razumije u potpunosti
Dječaci	9,09%	42,86%	48,05%
Djevojčice	2,99%	14,93%	82,09%

NIVO RAZUMIJEVANJA PROČITANOG TEKSTA – treće ispitivanje
t=2,905 df=142 p=0,004 (p<0,05)

Pol	Ne razumije pročitani tekst	Razumije djelimično	Razumije u potpunosti
Dječaci	3,90%	31,17%	64,94%
Djevojčice	1,49%	11,94%	86,57%

Izneseni podaci govore nam da djevojčice pokazuju bolje rezultate od dječaka u razumijevanju pročitanoog teksta i da između djevojčica i dječaka postoji statistički značajna razlika.

Ovu razliku u razumijevanju pročitanoog teksta između dječaka i djevojčica možda možemo pripisati zainteresovanosti i motivisanosti za čitanje s obzirom na to da rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju da je dječacima za razumijevanje pročitanoog teksta bitna motivacija za čitanje i da bolje razumiju tekstove koji su im zanimljiviji, dok kod djevojčica zanimljivost teksta ne utiče na njegovo razumijevanje pri čitanju (Oakhill, Petrides, 2007). Rezultati istraživanja sprovedenih u Hrvatskoj i Sloveniji na učenicima četvrtih razreda takođe upućuju na to da djevojčice bolje razumiju pročitani tekst od dječaka, kao i to koliko je važno prisustvo motivacije kod dječaka da bi razumjeli tekst koji čitaju (Kolić-Vehovec i sar., 2008).

Zaključak

Predmet istraživanja je razvoj vještine čitanja, uz to i praćenje brzine, tačnosti i tečnosti čitanja u određenim vremenskim periodima, a cilj ovog istraživanja je da se prati i opiše razvoj tih karakteristika. Drugim riječima, nastojali smo utvrditi da li će učenici do kraja školske godine napredovati u pogledu brzine, tačnosti i tečnosti čitanja, kao i nivoa razumijevanja pročitanoog teksta.

Kada je u pitanju prva istraživačka hipoteza, koju smo navedenim istraživanjem potvrdili, dolazimo do zaključka da su učenici u periodu od decembra (kada su naučili štampana slova ćirilice) pa do maja napredovali u razvoju tačnosti i tečnosti čitanja. Prema našim podacima dječaci su bolji u tačnosti čitanja, dok su djevojčice bolje u tečnosti čitanja. Takođe, dobili smo podatak da te razlike između dječaka i djevojčica nijesu statistički značajne. Pored toga, učenicima je prilikom prvog ispitivanja bilo potrebno 63–125 sekundi da pročitaju tekst koji se sastoji od 49 riječi, a pred kraj školske godine vrijeme potrebno za čitanje istog teksta bilo je 23–63 sekunde. Ovim podacima je potvrđena i druga hipoteza. U savladavanju ove vještine, bolje rezultate su imali dječaci, i nije bilo statistički značajnih razlika između njih i djevojčica. U razumijevanju pročitano­g teksta većina učenika je do kraja školske godine u potpunosti savladala ovu vještinu, a bolje rezultate pokazuju djevojčice, i uočavamo statistički značajnu razliku između njih i dječaka.

Rezultati koje smo dobili istraživanjem doprinose njegovoj ukupnoj valjanosti, s obzirom na to da nam pokazuju da učenici napreduju u vještini čitanja i da se ova vještina razvija progresivno.

Literatura

Bloomert, L. (2010). The Neural Signature of Ortographic-Phonological Binding in Successful and Failing Reading Development. *Neuroimage*. 57 (3), 695–703.

Cain, K., Oakhil, J. V. Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*. 96 (1), 31–42.

Čudina-Obradović, M. (2004). Kad kraljevina piše kraljeviću: psihološki temelji učenja čitanja i pisanja priručnik za učitelje. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Čudina-Obradović, M., (2014). *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*, Priručnik. Zagreb: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu.

Daneman, M., U R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson (1996). (ur.), Individual differences in reading skills. *Handbook of reading research*, Mahwah, NJ: LEA. Vol II/ 512–538.

Dragić, Ž., i Jorgić, D.(2019). *Brzo čitanje i školski uspjeh učenika*. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Dragić, Ž., Vučković, D. (2020). Relation between phonological awareness and systematic literacy instruction: is conditionality one-way in consistent orthographies? *Inovacije u nastavi*, XXXIII (3), 28–42. doi: 10.5937/inovacije2003028D.

Foorman, B. R. & Siegel, A. W. (Eds.) (1986). *Acquisition of Reading Skills: Cultural constraints and Cognitive Universals*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fuchs, L., Fuchs, D., Compton, D. L. (2004). Monitoring early development in first grade: Word identification fluency versus nonsense word fluency. *Exceptional Children*, 71, 7–21.

Furlan, I. (1965., 1970). *Jednominutni ispit glasnog čitanja*. Zagreb: školska knjiga.

Garner, J., & Bochna, C. (2004). Transfer of a listening comprehension strategy to independent reading in first-grade students. *Early Childhood Education Journal*, 32, 69–74.

Gutiérrez, B., C., Rodríguez, F.,Z., & Purificación, S.,V. (2014). How Can eading Comprehension Strategies and Recall Be Improved in Elementary School Students? *Estudios sobre educación*. 26, 9–31.

Ilić, M., Dragić, Ž., Jenjić, S. (2015). Uticaj brzine čitanja na uspjeh učenika mlađeg školskog uzrasa iz srpskog jezika. *Učenje i nastava*, 1(4), 689–704.

Ivšac P. J., Lenček, M. (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 47 (1), 1–16.

Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van den Broek, P., Espin, C., Deno, S. L., (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95, 719–729.

Kim, Z. S., Petscher, Z., Schatschneider, G., Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement. *Journal of Educational Psychology*, 102, 652–667.

Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. U Čitanje za školu i život, Mićanić, Miroslav (ur.). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 23–32.

Kolic-Vehovec, S., Bajsanski, I. (2001). Children's metacognition as predictor of reading comprehension at different developmental levels, *ERIC database*, 19.

Kolić-Vehovec, S., Pečjak S., Ajdišek N., Rončević B. (2008). Razlike med spoloma v (meta)kognitivnih in motivacijsko emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja. *Psihološka obzorja*, 17, 89–116.

La Berge, D., Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information-processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.

Lenček, M., Užarević, M. (2016). Rana pismenost- vrijednost procjene. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 52 (2), 42–59.

Milatović, V. (1996). *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja*. Dječje novine.

Milutinović, Lj. i Vučković, D. (2017). *Metodika razredne nastave srpskog jezika i književnosti*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Moll, E. S., Bus, A. (2011). To Read or Not to Read. A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*. 137 (2), 267–296.

Niedermeyer, W. J. (2017). Maybe Aesop Was Right, the Tortoise Does Win: A Natural History of the Slow Reading Movement. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3), 72–81.

Nikolić, M., Milenkovic, S. (2019): Predlog programa za podsticanje razvoja predvještina čitanja u predškolskoj ustanovi. *Inovacije u nastavi*, XXXII (1), 125–138.

Oakhill, J.V., Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98, 223–235.

Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), Hand-

book of research on reading comprehension (pp. 32–53). New York: Routledge.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Construction*, 25, 1–2.

Peretić, M., Padovan, N., Kologranić Belić, L. (2015). *Rana pismenost*. U Kuvač Kraljević, J. (ur.): Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Stojanović, B. (2017). Nastava početnog čitanja i pisanja i savremeni mediji. *Godišnjak pedagoškog fakulteta u Vranju, knjiga VIII, 1, 241–256*.

Vučković, M. (1993). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Вучковић, Д. (2008). Настава почетног читања и писања у реформисаној основној школи. *Иновације у настави*, 21(2), 82–93.

Vučković, D. (2017): Poučavanje i usvajanje čitalačke pismenosti u mlađima razredima osnovne škole u Crnoj Gori, *Inovacije u nastavi*, XXX 68–81.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy, *Child Development*, Vol. 69, No. 3, 848–872.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29.

DEVELOPMENT OF READING SKILLS IN SECOND GRADE
ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS**Vesna Brinic****Abstract**

Acquisition of reading skills is one of the most significant tasks of early education. For that reason, this paper deals with monitoring of the development of reading skills in secondary grade elementary school students, aiming at, through the characteristics of speed, accuracy, and fluency of reading, describing the development of reading skills, that is, understanding the text read. The sample of the research is 145 students, with the instrument used a reading test featuring a brief text followed by 4 comprehension questions. The students are required to read the text in 3 time intervals, given our leading hypothesis that reading skills are developed gradually, which is confirmed by the results. The latter point to a statistically significant difference between male and female students in terms of understanding the text read, with female students scoring higher on this scale. On the other hand, when the speed, accuracy, and fluency of reading are concerned, there is no statistically significant difference between the two groups, although male students score higher in the categories of fluency and speed and female students in the category of accuracy.

Key words: *speed of reading, reading comprehension, development of reading skill, accuracy of reading, fluency of reading.*

РАЗВИТИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧЕНИКОВ ВТОРОГО КЛАССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Весна Бринич

Резюме

Формирование навыков чтения является одним из важнейших заданий в начале школьного обучения. Предмет этой статьи – развитие навыка чтения у учеников второго класса начальной школы. Целью исследования является описание развития навыка чтения и понимания прочитанного текста посредством характеристик скорости, точности и легкости чтения. В исследовании участвовали сто сорок пять учеников. Инструмент, который мы использовали – это тест чтения, содержащий короткий текст и 4 вопроса для проверки понимания. Мы исследовали чтение в 4 временных отрезка. Мы начали с предположения о том, что навык чтения развивается непрерывно и прогрессивно, и наши результаты подтвердили эту гипотезу. Полученные результаты показали, что существует статистически значимая разница между мальчиками и девочками в понимании прочитанного текста, т.е. девочки лучше понимают прочитанный текст. Результаты, полученные на основе исследования скорости, точности и легкости чтения, показывают что статистически значимая разница между мальчиками и девочками отсутствует, несмотря на то, что мальчики достигли лучшие результаты по поводу легкости и скорости чтения, пока девочки показывают лучшие результаты по поводу точности чтения.

Ключевые слова: *скорость чтения, понимание прочитанного, развитие навыка чтения, точность чтения, легкость чтения.*