

УДК 37.014.22(497.6 Бијељина): 371.3

DOI 10.7251/NSK1312002S

Оригинални научни рад

Перо Спасојевић\*  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

## ИНОВИРАЊЕ ПОЧЕТНОГ ОПИСМЕЊАВАЊА – ПРИОРИТЕТАН ЗАДАТАК САВРЕМЕНЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

*Апстракт:* Почетно писмењавање одувјек је, па и у новим условима, један од најбитнијих изазова школске праксе у млађем школском узрасту, поготово у условима протежирања наслијеђених поступака какав је монографски, односно аналитичко-синтетичке методе, са „букваром” као неизбјежним, најважнијим симболом старе школе. То се као проблем посебно заоштрава поласком шестогодишњака у први разред, јер они у школу доносе веома различита искуства и мотиве, пред једном су од пресудних животних прекретница, у којој, прије свега, треба да „заболе школу и учење” као цјеложивотну оријентацију. Једна од метода учења читања и писања, највише цијењених у свијету, је метода познатог руског психолога Д. Б. Ељкоњина, прихваћена у више земаља, за коју је аутор добио свјетско признање – „Reading Hall of Honor”. Било је логично претпоставити да ће добре резултате показати и код нас, с обзиром на то да је српска ћирилица писмо у којем је један глас увијек представљен једним словом (графемом). У нашој школској пракси вршена је провјера ове претпоставке 2009. године у оквиру једног пројекта<sup>1</sup> на Педагошком

\* spero@teol.net

<sup>1</sup> Ријеч је о пројекту Педагошког факултета у Бијељини „Могућности унапређивања раног писмењавања” који је финансирало Министарство за науку и технологију Републике Српске, у јесен 2009. године, а чији су резултати до сада мало публиковани и коришћени. Одговорности носилаца Пројекта су биле да се поднесе стручни извјештај, што је и учињено, иако стручна јавност није информисана о резултатима на довољно квалитетан начин, нити је било покушаја иновирања праксе на основама овог истраживања. Тек током 2013. налази истраживања су уграђени у уџбеник за ученике „Прва књига“ и посебну монографију истих аутора посвећену методици рада у млађем школском узрасту.

---

факултету у Бијељини. Претпоставка се показала исправном, захваљујући методи о којој је ријеч постигнути су бољи резултати од осталих метода и учитељи су је оцијенили врло позитивно. Рјеђе су биле и тешкоће на које дјеца наилазе у процесу описмењавања, што значи и да је олакшана и инклузија у разред који су похађала.

**Кључне ријечи:** описмењавање, Ељкоњинова метода, шестогодишњаца

### Уводна дискусија

При поласку у школу, међу највећа огрешења школе, нажалост, можемо убројати ријетко поштовање искуства и актуелних знања са којима дијете полази у школу, занемаривање индивидуалних разлика, и присиљавање дјеце да учествују у нечему што већ добро познају или ономе чему нису дорасла. И једно и друго може дјеловати на „успјешан старт” или, у супротном, може донијети низ фрустрација и тешкоћа, може активирати и учинити тежим мноштво адаптационих тешкоћа које прате полазак у школу и низ потенцијалних поремећаја у развоју при поласку у школу. Занимљиво је да скоро свако одјељење првака прати појава тешкоћа у почетном описмењавању, које су се могле превенирати бољим избором методе, далеко озбиљнијим уважавањем јасних разлика у индивидуалним могућностима и искуствима са којима су дјеца пошла у школу. За дјецу са тешкоћама у развоју, без обзира на њихово поријекло, лош избор методе отежава и инклузију, посебно када им је тешко утврдити узрок. Када се говори о узроцима поремећаја насталих при поласку у школу, најчешће се заборавља на методу коју учитељ примјењује приликом описмењавања. Чак се често негирају одговорности средине за продуковање страха и несигурности код дјеце (од стране породице и школе) као развојних поремећаја, иако је сасвим разумљиво да различите методе могу носити у себи различите ефекте, зависно од тога колико их је учитељ успјешно примијенио и колико одговарају сваком конкретном дјетету. Штавише, према Програму прве тријаде, замишљено је да се усавршавање читања настави и у другом разреду, што је усмјерено више на функционално мишљење и служење текстом као извором сазнања, при чему је сасвим оправдано користити комплексни поступак који не протежира аналитичко-синтетичку методу, већ „глобално читање”, засновано на цјеловитости говора, читања и мишљења.

---

Умјесто релаксирања учења у почетном разреду, дошло је до претјераног „убрзавања” у смјеру формалне школске писмености, па чак и до неоснованих незадовољстава укључујући и стручну јавност. У једном стручном извјештају<sup>2</sup> су изречене квалификације о исходима који су у потпуној супротности са концепцијом програма, на које „ангажоване стручњаке” није неопходно упозоравати, ако се већ баве експертизама о проблемима школе. У овом извјештају исходи су схваћени искључиво као „завршни циљеви” учења, што их доводи у исту раван са традиционалним циљевима и задацима наставног рада, не допушта се да они могу бити остварени на различитим нивоима и битно различитим модалитетима постигнућа ученика који свједоче о учењу и развоју, па је оправдано питање како се тиме могу ускладити захтјеви процеса са индивидуалним могућностима ученика. Нажалост, стручна јавност никада није имала прилику да отворено разговара о налазима у овом извјештају, који је неким својим површним оцјенама посијао много недоречених и конфузних (претјерано песимистичких) процјена о „катастрофичном стању” у нашим школама, иако има и врло квалитетних запажања која заслужују посебну пажњу. Чак и да је све истинито у овом извјештају, указивање на „рђаве наставне програме”, личи више на „маглу” којом се прикрива много озбиљнија криза школе а суштински се сугерише само „још једна реформа програма”. Проблем је што ниједна досадашња програмска реформа није озбиљно евалуирана, што су наставни програми и даље остали само полигон за лична мишљења и уско стручне преокупације, или, што није ријеткост, међупредметну прерасподјелу фонда времена који је потребан у неком разреду. То говори да смо далеко од идеја о интеграцији свих школских дејстава и њиховог смјера ка изградњи личности у којој је и формативни процес образовања, стицања знања и изградње компетенција за нову доб, који је, руку на срце, „огрезао у формализму”, робовању знању и дидактичком

---

<sup>2</sup> Стручни извјештај Комисије о квалитету и примјенљивости наставних програма у основној школи, који је наручило Министарство просвјете и културе Републике Српске, објелодањен средином 2013. године. Нису познате мјере и примјена закључака из овог извјештаја.

материјализму, устајалом и стерилном чувању и одбрани и онога што више није могуће одбранити (нпр. „униметодизам”, ауторитарни односи и клима неповјерења у школској клими, „ускраћивање” позиције „ученика актера школских активности”). Доминација дидактизованих функција и спорије иновирање и модернизација од кретања технолошког и научног развоја школе у свијету највеће су опасности за нашу школу и могу довести до све већег губљења корака с временом, те да ова институција постане маргинална у односу на мисију која јој је додијељена.

Посебна специфичност наше основне школе у односу на окружење је ранији полазак у школу (шестогодишњаци) и специфична програмска концепција заснована на холистичком приступу. Замисао о „интегрисаном курикулуму” у првом разреду је идеја да се дјеца укључе у школу што је могуће безболније и раније, што је остварљиво само ако њихов програм у значајној мјери „подсјећа на предшколски”, како би се успоставио континуитет између предшколског дјетињства као доби предодређене за искуствено учење, и школе, а типично школско учење, чему не може одољети наша школска пракса, помјери за каснији узраст, како би се дјеца постепено охрабрила за сложеније школске дужности и одговорности.

У нашој школској пракси постоји мноштво тешкоћа у развоју од значаја за процес описмењавања дјеце на почетку школовања, међу којима су нарочито важне тешкоће у развоју говора. Међу њима су најчешће развојна дислексија и дисортографија, развојна диспраксија, дисграфија, алалија, дислалија и др. које могу битно отежавати „успјешан старт у школи” па и инклузију, посебно када је тешко утврдити прави узрок (узроке) или су узроци сложене психомоторне природе. У случају комбинованих сметњи у развоју, њихов третман мора бити усмјерен на сљедеће поступке: општу реедукацију психомоторике, развој визуелно-моторне контроле, посебне вјежбе за читање и изговорање гласова или ријечи, вјежбе овладавања манипулативним простором, психотерапеутским поступцима, као што су савјетодавни рад са родитељима и учитељима ради усклађивања ставова и захтјева са могућностима и потребама дјеце, прескриптуалне форме вјежбања и диференцирања просторних односа и др. (Ераковић, 1990, стр.16 – 20).

Говорећи о узроцима ових и других развојних поремећаја, најчешће се заборавља на методу коју учитељ примјењује у процесу почетног описмењавања, иако је јасно да различите методе имају различите ефекте, зависно од тога колико их је учитељ успјешно примијенио и колико одговарају сваком конкретном дјетету у погледу узраста или јасно уочених и латентних тешкоћа у развоју говора. Једна од мање познатих и примјењиваних метода у нашој школској пракси је метода руског психолога Д. Б. Ељкоњина, прихваћена у више земаља, за које је аутор добио велико свјетско признање – „Reading Hall of Honor“. Суштина ове методе учења читања и писања је у указивању на неопходност и изузетан значај упознавања дјетета са гласовном структуром језика, као основом описмењавања, што, више или мање, занемарују друге методе засноване на ређању слова, слогова или ријечи, у којима се та развојна етапа прескаче, а дјеца непосредно уче да читају. Он указује на доказану психолошку чињеницу да је читалац, прије свега, усмјерен на гласовну материју језика (гласове и њихов редослијед), а тек последице на слова и њихово значење. Дијете у почетним етапама читања контролише себе колико је тачно нешто прочитало на основу гласовног састава ријечи више него на основу разумијевања прочитаног.

С обзиром на ову методичку поставку, према којој учење читања за дјецу, прије свега, подразумијева овладавање гласовном материјом језика којим говоре, у првој етапи овог учења, упоредо са гласовном анализом ријечи, треба да тече усмјеравање на гласовни систем језика. Ријеч је, као што каже Ељкоњин, могуће само написати или изговорити и са њом се не може обавити ни једна друга радња. Отуда је за писање потребна претходна гласовна анализа, с обзиром да за ту сврху не може да послужи писани текст, јер дијете не познаје слова. Захваљујући њој оно се оспособљава да чује и уочава гласове од којих су састављене ријечи које изговара, или их чује од других и, на тај начин, „доживи“ гласовну структуру језика. За ту сврху најповољнији су играчке активности у којима „гласове могу симболизирати знакови“ (нпр. кружићи или други облици различите боје, будући да дјеца лако овладају облицима и бојама).

### **О потреби и значају истраживања проблема раног описмењавања**

Будући да је недавно покренутом реформом образовања једна од значајнијих промјена у систему основне школе у БиХ укључивање шестогодишњака, у пракси је доста дуго (још од 2003. године) био наглашен проблем приступа и избора „начина почетног описмењавања”, који је било неопходно истражити из перспективе школске праксе, највише у погледу избора методе, будући да су наслијеђена искуства, углавном, била заснована на „монографском (букварском) поступку” и аналитичко-синтетичкој методи, која се бави гласовном структуром језика тек у фази оспособљавања за читање, послије учења или упоредо са учењем слова. Будући да Ељкоњинова метода подразумијева прво упознавање гласовне структуре језика којим дјеца говоре, за нас је то био спасоносан сигнал о могућностима за другачији приступ у односу на искуства са аналитичко-синтетичким вјежбама током тзв. „букварске наставе”. Њима се понекад постижу супротни ефекти од радозналости са којом дјеца, по правилу, крећу у школу. Једно од најлошијих искустава је „доживљај неуспјеха” којем су дјеца изложена ако се приморавају да учествују у нечему што им није занимљиво и што је, гледано из њихове перспективе, „неважно”. Зато је у оквиру једног пројекта који је финансирало Министарство за науку и технологију Републике Српске на Педагошком факултету у Бијељини покренуто истраживање у којем је предмет било „рано описмењавање учењем лијепог, тачног и уредног читања и писања ћирилице на узрасту између пет и седам година”. У оквиру овог пројекта, акционим истраживањем у којем је примијењен једноставан експериментални нацрт, провјеравана је примјена ове методе (Ељкоњинове методе почетног описмењавања), која је пракси била доступна и раније као теоријски конструкт, али никада није била пропраћена квалитетним обучавањем учитеља, нити одговарајућим дидактичким средствима, па је у нашој школској пракси суштински потпуна новина, посебно због чињенице да је наведена метода најпримјеренија за учење ћирилице. Било је логично да се истраживање заснује на претпоставци да ће Ељкоњинова метода описмењавања показати добре резултате и код нас, нарочито имајући у виду да је српска ћирилица у свијету јединствено фонетско писмо и да за сваки глас има само један знак (графем), што значи да је језик заснован на потпуној

равнотежи између говорног и писаног облика. Тиме се у великој мјери олакшава прелазак са практичног (усменог) на симболички (писани) говор, што је једна од најтежих баријера у нашим искуствима почетног описмењавања.

Ељкоњинова метода раног и лакшег учења читања и писања, осим тога, заснована је и на једноставној идеји да дјеца овладају гласовном структуром говора на поступцима који највише одговарају њиховој природи, унутрашњим мотивима за учење, погодним за игру и активностима заснованим на игри. За разлику од тога, у другим методама се користе поступци „приморавања” дјетета или механичког вјежбања „стапања, шчитавања гласова” у цјелину, иако их дјеца прије тога нису доживјела као јединствен систем језика, анализом гласовне материје језика којим се служе. Такви поступци су доносили у пракси „много неуспјеха” у оном од чега је суштински зависило свако касније учење и, нарочито, укључивање дјеце са сметњама у развоју. Инклузија је, на тај начин, имала неке супротне ефекте од прижељкиваних само због метода које су онемогућавале „укључивање”, те много дуготрајнијих дејстава и фрустрација ученика које се односе на успјешан старт у школи уопште, прије свега, омогућавања „доживљаја успјеха”, као најпожељнијег ефекта за јачање самопоуздања и унутрашње природе мотива за школски рад. Поступак описмењавања шестогодишњака почиње, дакле, увијек анализом гласовне структуре ријечи и њеном графичком пројекцијом симболима који представљају гласове, а који су погодни за игровне поступке и подразумијевају високе мотиве за учење у правцу конкретизације ове операције на нивоу који је доступан малој дјечи и усмјеравањем на гласовни систем српског језика. Прије свега, дјеца треба да науче како да *разликују самогласнике од сугласника, да их „доживе” различито и лако препознају у говорним ситуацијама.*

Друга етапа, која се надовезује на претходну, предвиђа упознавање дјеце са словима (графемима) као симболима за гласове, односно, формирање „гласовног облика ријечи” словима (у пракси је овај прелазак са гласовног на симболички израз говора увијек најтежи методичко-методолошки проблем). Позната су врло лоша одложена дејства лошег избора поступка почетног описмењавања и много покушаја да се они промијене (монографски као дугогодишње наслеђе школске традиције, групни и комплексни). Ипак, ниједан од њих није полазио од неопходности одвојеног упознавања језика (усменог и

писаног), већ, углавном, од паралелног истовременог вјежбања „стапања гласова у цјелину на текстовима”, мање или више прилагођених развојним могућностима узраста дјече. У овој „мукотрпној школској фази развоја”, посвећеној оспособљавању за читање, у пракси се често занемарују развојне тешкоће, због неопходности да сва дјеца брзо пређу на коришћење писаног говора, што објективно отежава инклузију, а, с друге стране, дјеца која могу брже напредовати не омогућује поступке индивидуализације, протежирају се фронтални облици описмењавања и уопште „слушачки” и „сједилачки” вид наставе.

Поштујући ове принципе и етапе које је у методи поставио Ељкоњин, аутор овог текста је, након дугогодишњег бављења најмлађим школским узрастом и нарочито „укључивањем шестогодишњака” у систем основне школе, ангажован као експерт и руководилац Тима<sup>3</sup> у овом Пројекту, у коаторском раду са Е. Каменовом, припремио посебно „дидактичко средство” са системом вјежби прилагођених искуствима дјеце која одрастају у нашим условима, те захтјевима интегрисаног курикулума прве тријаде у основној школи, са симболичним називом „*Азбучица*”. Систем вјежби је обухватио детаљан опис модела почетног описмењавања са упутством за учитеље и васпитаче и комплекс дидактичког материјала припремљеног за индивидуални и групни рад (радна свеска и еталони). Суштински, „Азбучица” је досљедно заснована на примјени методе Д. Б. Ељкоњина којом се промовише низ поступака којима се покрећу активности дјеце у складу са њиховим могућностима и поспјешују интресовања за слова, као што су:

- *асоцијације изгледа слова* на основу реалног изгледа објекта (нпр. чекић као слово Т);
- *уочавање елемената слова* и разлика између малог и великог слова;
- *асоцирање слова* идентификовањем гласа којим почиње нека ријеч;
- *исписивање слова у квадратиће* одговарајуће величине;

<sup>3</sup> Тим су сачињавали: Перо Спасојевић, руководилац Пројекта–експерт, Емил Каменов, члан, експерт за област (аутори „Азбучице”), Владо Симеуновић, члан, Тамара Прибишев-Белеслин, Нина Ћеклић и Сања Милић



- гласовна анализа ријечи представљањем појмова сликама;
- откривање и уписивање изостављених слова у ријечи;
- трагање за природним облицима који подсјећају на слова;
- исписивање слова преко „силуете” слова, симбола за глас;
- повезивање предмета који почињу истим словом;
- преписивање реченица;
- уочавање слова која су исписана наопако (у огледалу);
- допуњавање ријечи словима која су изостављена;
- прецртавање погрешно исписаних слова;
- комбиновање слова како би се добиле ријечи;
- комбиновање ријечи у реченице;
- цртање нечега чији назив почиње или се завршава задатим словом,;
- допуњавање слова елементима који недостају;
- укритене ријечи;
- разликовање самогласника од сугласника;
- подјела ријечи на слоге;
- рјешавање једноставних ребуса;
- реконструисање слова од којих се састоји једна ријеч да би се добила друга;
- трансформисање ријечи измјеном појединог слова у њој (игра - игла и сл.) погодним за „игре ријечима” и активности намијењене култури говора;
- читање слова у огледалу;
- разликовање великих и малих слова ћирилице;
- уочавање редослиједа слова у ћирилици;
- разликовање слова ћирилице од латинице;
- уочавање истовјетних слова исписаних различитим фонтовима;
- читање приче.

Разумије се, ови поступци су у већој мјери индивидуално оријентисани, али се очекују брижљиво укључивање одраслих и благовремена подршка. Охрабрење да се дјеца почну бавити словима (изговарање, писање и читање) не могу се наметнути као „завршни циљеви”, већ се дјеца постепено стимулишу за бављење читањем и писањем. При томе је од велике важности брижљиво поступање одраслих (учитеља и родитеља) према дјечи, праћење тока и

„свједочење о њиховим успјесима”, без испољавања било каквог страха и незадовољства, нестрпљивости и директног „упозоравања” на погрешна рјешења, признајући дјетету „право на грешку”, са намјером да се оно охрабри послје тога (усмјеравајућим дијалогом) да само уочи грешку и да је директно на радном материјалу поправи. Постоје опасности од пада интересовања за овај рад код дјеце уколико су они на било који начин „присиљавани” да освоје писање и читање. Једини услов о коме родитељи морају водити рачуна је да се вјежбе у „Азбучици” остварују редослиједом који је предвиђен, јер су у њему поштовани сви најважнији дидактички и методички принципи на којима се заснива почетно описмењавање као проблем школске праксе. У оваквом опредјељењу је много битних новина у односу на наше искуство, али је најважнији „индивидуални темпо” којим дјеца напредују, што подразумијева битно другачије услове, много прилика у којима се дјеца баве словима и читањем и при томе се ослањају једни на друге, унутар малих група или парова, размјењују, сређују и дијеле своја искуства и сазнања са другом дјецом, без обзира што се у исто вријеме не баве истим словом или словима и текстовима.

### **Осврт на ток и најбитније резултате истраживања**

**Циљ истраживања** био је да се експериментално провјере предности методе Д. Б. Ељкоњина у раном описмењавању у односу на уобичајене поступке и методе, те да се освијетле теоријско-емпиријска искуства о ефикасности примјене поменуте методе раног описмењавања у првом разреду основне школе (шестогодишњаци) и старијим васпитним групама у предшколским установама на основу показаних интересовања дјеце за слова и читање, како би се дошло до сазнања о најефикаснијем методичком моделу раног описмењавања, као једног од најзначајнијих проблема школске праксе и да ли се њиме олакшава инклузија ученика са тешкоћама у развоју.

Истраживање је методолошки засновано *на једноставном експерименталном нацрту којим је метода провјерavana на пригодном узорку ученика првог разреда (152 шестогодишњака) и у двије старије вртићке групе (32 петогодишњака)* у основним школама и дјечијим вртићима у Бијељини. Контролни узорак су чинили ученици првог разреда основних

школа у Зворнику и Угљевику. Прије почетка сви учитељи на подручју Бијељине су бесплатно добили раније поменути „Азбучицу”, као средство чије штампање је омогућено из буџета Пројекта (1 000 примјерака, колико је и оријентациона величина популације шестогодишњака у овој општини), тако да је у експерименталну провјеру било укључено приближно 15% популације и да су остварени повољни услови за избор случајног узорка одјељења на којима је вршено иницијално и финално мјерење ради упоређивања са контролним узорком одјељења која нису могла користити „Азбучицу”. Сви учитељи који су користили „Азбучицу“ (њих 40) обучени су на краћем савјетовању за примјену средстава, а учитељи чија су одјељења ушла у експериментални узорак (7 учитеља) добијали су учесталију, скоро свакодневну савјетодавну помоћ и подршку од Стручног тима Пројекта и аутора „Азбучице”. Тиме су учитељи током примјене средстава ојачали своје компетенције у бављењу проблемима почетног описмењавања

Табела 1. Преглед структуре узорка испитаника у основним школама

| Е                                |   |                 |         | К   |  |
|----------------------------------|---|-----------------|---------|---|--|
| Р.б.                             | Школа   | Учитељ          | Бр. уч. | К.узорак чинили су ученици 1. разреда у основним школама сусједних општина „Свети Сава” Зворник и „Алекса Шантић” Угљевик |  |
| 1.                               | ОШ „Кнез Иво од Семберије” Бијељина (градска)   |                 | 27      | Укупно:150  |  |
| 2.                               | ОШ „Јован Дучић”, Бијељина (градска)            |                 | 21      |   |  |
| 3.                               | ОШ „Вук Караџић”, Бијељина (градска)            | Маја Балорда    | 27      |   |  |
| 4.                               | ОШ „Свети Сава”, Бијељина (градска)             | Маја Митрашевић | 23      |   |  |
| 5.                               | ОШ „Стеван Немања”, Горњи Драгаљевац (сеоска)   | Марко Крунић    | 9       |   |  |
| 6.                               | ОШ „Доситеј Обрадовић”, Велика Обарска (сеоска) | Миланка Јовић   | 20      |   |  |
| 7.                               | ОШ „Меша Селимовић”, Јања (сеоска)              |                 | 25      |   |  |
| <b>Укупно ученика у Е-узорку</b> |   |                 | 15      |   |  |
|                                  |   |                 | 2       |   |  |

Табела 2. Преглед структуре узорка испитаника у вртићима

| Р. бр.                  | Е                                   |                |           | К   |
|-------------------------|-------------------------------------|----------------|-----------|---|
|                         | Вртић                               | Васпитач       | Бр. дјеце |   |
| 1.                      | Вртић „Чика Јова Змај”<br>Бијељина  | Јула Тодоровић | 14        | Није било контролног узорка за предшколце |
| 2.                      | Вртић „Драган и Зоран”,<br>Бијељина | Весна Бојић    | 18        |   |
| Укупно дјеце у Е узорку |                                     |                | 32        |   |

Легенда: Е – експериментални узорак: старије вртићке групе у локалним предшколским установама, К – контролни узорак

У иницијалном мјерењу вршено је испитивање познавања слова и нивоа читања са којим су ученици кренули у први разред уз помоћ инструмента А-ПС и А-НЧ. Том приликом је у *експерименталном узорку* установљено да при поласку у школу, крајем септембра и почетком октобра нема ученика који не познају ниједно слово, 69 ученика (45,39%) познају до 10 слова, 45 ученика (29,61%) познају више од 10 слова, док 38 (25%) познају сва слова. Ово све није изненађујуће, будући да је испитивање започето нешто касније у односу на пројектовано вријеме (умјесто на почетку школске године, почетком новембра 2009. године), због кашњења процедуре покретања Пројекта, те да се „ново школско искуство” у прва два мјесеца похађања школе могло одразити и на знања о словима и развијање способности читања. Претпоставља се да би резултати из иницијалног мјерења били свакако нешто слабији да је оно обављено, како је било предвиђено, на почетку нове школске године. Ово испитивање вршили су искључиво индивидуално посебно оспособљени сарадници на пројекту (тим асистената са Педагошког факултета).

У испитивању нивоа читања, дјечи су понуђене слике (*ауто* и *пиле*) ради уочавања говорних искустава о повезаности слике предмета и појма којим се симболизује предмет, затим способности идентификовања и артикулације гласова у гласовној структури ријечи за сликом задати појам и слова, како би могли саставити ријеч, изговорити је јасно и прочитати је уколико познају слова. Укупно 135 испитаника (88,82%) је препознало појмове *ауто*, док су

остали користили синонине, као што су *кола* и сл. Појам пиле препознало је 126 испитаника (82,89%) што се може објаснити недостајањем искуства или површним посматрањем у чему нема ништа забрињавајуће. Код 17 испитаника (11,18%) су уочене говорне тешкоће које се, углавном, односе на артикулацију гласова, иако су уочени и индикатори сложенијих говорних сметњи у развоју. У погледу нивоа читања утврђено је да 32 ученика (21,05%) могу течно прочитати састављени појам што није очекивано, 41 (26,97%) успијева да „сриче” задати појам уз подршку испитивача, а 16 ученика (10,53%) правилно шчитава ријеч. Укупно 63 испитаника (41,45%) није успјело да на било који начин прочита ријеч. Општи закључак је да је веома повољна ситуација при поласку у школу уколико приближно 1/5 ученика може да чита у овој фази укључивања у школу.

На контролном узорку, мјерењем на исти начин, нису уочене значајне разлике, уочене вриједности су више указале на сличности са експерименталним узорком што се може јасно увидјети упоређивањем података у доњој табели, чиме су заправо створени основни услови за касније процјене ефеката који се односе на дјеловање интервенишућом варијаблом, примјеном „Азбучице”.

Значајне разлике су уочене тек у *финалном мјерењу* и оне најочигледније указују на ефекте примијенене методе, што је приказано у компаративном прегледу података у доњој табели:

Табела 3. Резултати иницијалног и финалног мјерења

|                       |        | И                   |    | Ф             |     |               |
|-----------------------|--------|---------------------|----|---------------|-----|---------------|
| Експерименталне групе | Слова  | Не зна слова        | -  | -             | -   | -             |
|                       |        | Познаје до 10 слова | 69 | 45,39%        | -   | -             |
|                       |        | Познаје више слова  | 45 | 29,61%        | 12  | 8,00%         |
|                       |        | Познаје сва слова   | 38 | <b>25,00%</b> | 138 | <b>92,00%</b> |
|                       | Читање | Не чита             | 63 | 41,45%        | -   | -             |
|                       |        | Сриче               | 41 | 26,97%        | 8   | 5,33%         |
|                       |        | Шчитава             | 16 | 10,53%        | 6   | <b>4,00%</b>  |
|                       |        | Чита                | 32 | <b>21,05%</b> | 136 | <b>90,67%</b> |

|                 |        |                     |    |               |    |               |
|-----------------|--------|---------------------|----|---------------|----|---------------|
| Контролне групе | Слова  | Не зна слова        | 6  | 4,00%         | 4  | 2,66%         |
|                 |        | Познаје до 10 слова | 65 | 43,33%        | 23 | 15,33         |
|                 |        | Познаје више слова  | 35 | 23,33%        | 35 | 23,33%        |
|                 |        | Познаје сва слова   | 44 | <b>29,34%</b> | 88 | <b>58,67%</b> |
|                 | Читање | Не чита             | 58 | 38,67%        | 7  | 4,66%         |
|                 |        | Сриче               | 43 | 28,66%        | 43 | 28,66         |
|                 |        | Шчитава             | 15 | 10,00%        | 17 | <b>11,33%</b> |
|                 |        | Чита                | 34 | <b>22,67%</b> | 91 | <b>60,67%</b> |

Легенда: И – иницијално мјерење, Ф – финално мјерење.

**Петогодишњаци**, предшколци из старијих вртићких група, примјењивали су „Азбучицу” као средство искључиво на основу својих повремених интересовања и претежно у паровима, уз помоћ васпитача. Будући да систематско описмењавање у овој доби може бити „преурањено”, иако дјеца имају прилично велики фонд слова, нагласак је био више на усавршавању говора и артикулацији гласовне стране говора и језика, а постигнути су респектабилни резултати које, с обзиром на величину узорка, треба узети са резервом. Од укупно 32 укључене дјеце, 19 је освојило више слова, успијевало је да састави ријеч на задати појам приказан сликом и да је прочита, што је 59,38% док су остали упознали више слова, али нису успијевали да саставе ријеч и да је прочитају.

Полазећи од истраживачких задатака могу се извести следећи закључци:

1. Постоје статистички значајне разлике у постигнутим резултатима у погледу познавања слова и достигнутог нивоа читања између експерименталне и контролне групе, што се може сасвим сигурно приписати примјени „нове методе” и дидактичког средства „Азбучица”, као интервенишућој варијабли. „Азбучица“ је, сасвим сигурно, омогућила далеко брже и боље упознавање гласовне структуре говора, што је битно олакшало прелазак на симболички систем слова и писаних текстова као вјештине која је у раном описмењавању најважнија. Треба посебно истаћи да су контролне групе у иницијалном мјерењу биле у извјесној предности у односу на експерименталне (29,34% : 25,00% у познавању слова и 22,67% : 21,05% у читању), да би се у финалном

мјерењу тај однос значајно помјерио у корист експерименталних група (92,00% дјецe у овим групама је усвојило сва слова, за разлику од контролних група са 58,67%, читање је усвојило 90,67% у експерименталним, за разлику од контролних са 60,67%);

2. Значајне разлике остварене су и међу ученицима који су користили „Азбучицу” за чију примјену учитељи нису систематски подржавани, иако нису вршена мјерења о постигнућима ученика у раном описмењавању на остатку популације ученика првог разреда у основним школама у Бијељини, паралелно са ученицима из експерименталног узорка, како би се неутралисала евентуално штетна дејства због примјене „различитих поступака описмењавања” у истим школама. Индиректним начином, у истраживању је извршено сакупљање ставова и мишљења свих учитеља који су примјењивали „Азбучицу”, без директне подршке и без квалитетније обуке за примјену нове методе, како би се утврдило да ли постоје подударности у оствареним ефектима примјене овог средства и методе и које независне варијабле би могле дјеловати на постигнуте ефекте, између оних који су је примјењивали самостално и оних који су имали систематску подршку стручног тима Пројекта. Анкетни упитник је попуњавало 47 учитеља (7 оних који су водили ученике у експерименталном узорку и 40 оних који су самостално примјењивали „Азбучицу”).

Табела 4. Структура узорка испитаника према завршеној школи и радном искуству

| Укључени/<br>нису<br>укључени |    | Радно искуство |      | Завршена школа      |      |
|-------------------------------|----|----------------|------|---------------------|------|
| Укључен<br>и                  | 7  | до 5 год.      | 8+2  | Учитељска школа     | 11   |
| Нису<br>укључени              | 40 | 5 – 10 год.    | 9+1  | Педагошка академија | 18+4 |
| Свега:                        | 47 | преко 10 год.  | 23+4 | Учитељски факултет  | 11+3 |
|                               |    | Свега          | 40+7 | Свега               | 40+7 |

Напомена: У структури узорка, последице знака плус су учитељи који су радили са одјељењима у експерименталном узорку. Они су константно током трајања експеримента били ослоњени на помоћ стручног тима Пројекта.

Резултати истраживања, које је извршено у посљедњој седмици школске године, указују на извјесну конфузију и слабије компетенције учитеља у вези са проблемом почетног описмењавања, нарочито у погледу „идентификације методе”.

1. На питање: „Коју методу сада користите?” структура одговора је сљедећа:

Табела 5. Дистрибуција одговора испитаника

| Методе   | Е | О  | %     |
|--|---|----|-------|
| а) Ељкоњинова метода                                 | 7 | 21 | 59,57 |
| б) Комплексни поступак аналитичко синтетичке методе  | - | 16 | 34,04 |
| в) Монографски поступак аналитичко синтетичке методе | - | 3  | 6,39  |

Легенда: Е – експериментални узорак, О – остали који су користили „Азбучицу”

Из података је видљиво да нешто више од 1/3 свих испитаника (приближно ½ оних који нису имали директну помоћ стручњака), под утицајем средства које су користили, чак поистовјећују Ељкоњинову методу са комплексним поступком, са којим она уистину има неке сличности (аналитичко-синтетичка вјежбања прије преласка на обраду слова, док је у овој методи она директно повезана са освајањем слова; оно слиједи одмах после вјежбања и упознавања гласовне структуре ријечи, на почетку неутралним симболима; црвеним жетоном за самогласнике и црним за сугласнике). Као закључак се намеће изразита потреба да се учитељи оспособе за примјену ове методе стручним усавршавањем или током иницијалног професионалног развоја.

2. На понуђеној скали ставова о „Азбучици” као средству којим се омогућује ефикаснији рад учитеља у почетном описмењавању, структура одговора је сљедећа:



Табела 6. Дистрибуција одговора испитаника

| Р. б. | Ставови  | Е |   |   |   |   | О  |    |    |   |   |
|-------|--|---|---|---|---|---|----|----|----|---|---|
|       |  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1  | 2  | 3  | 4 | 5 |
| 1.    | Радни листови „Азбучице“ су до сада најбоље рјешење за описмењавање.   | 3 | 3 | 1 | - | - | 20 | 6  | 12 | 1 | 1 |
| 2.    | Приликом учења, дјеца се ослањају једни на друге, користећи туђа искуства, мање радимо фронтално.                                  | - | 6 | 1 | - | - | 7  | 28 | 2  | 3 | - |
| 3.    | Дјеца се, углавном, самостално одређују за активности редослиједом вјежби у „Азбучици“.  | 2 | 3 | - | 2 | - | 7  | 22 | 1  | 9 | 1 |
| 4.    | Пружа ми се могућност да приликом примјене овог средства планирам више диференцираних активности за рад малих група.               | - | 7 | - | - | - | 10 | 25 | 1  | 4 | - |
| 5.    | Дјеца су веома активна док користе радне листове, кад погријеше или не успијевају, траже помоћ других и подршку.                   | 4 | 3 | - | - | - | 11 | 27 | 1  | 1 | - |
| 6.    | У погледу темпа учења поштује се индивидуалност; свако дијете ради онда када га интересује „Азбучица“ на вјежби до које је стигло. | 1 | 3 | 1 | 2 | - | 11 | 19 | 6  | 3 | 1 |
| 7.    | Примјећујем да дјеца брже науче слова и почињу да читају, интересују се и за друге текстове (књиге, листове).                      | 2 | 4 | 1 | - | - | 14 | 18 | 4  | 4 | - |
| 8.    | Дјеца са лакоћом анализирају гласовну структуру ријечи, нема проблема са „превођењем“ гласова на симболе.                          | 1 | 4 | 2 | - | - | 16 | 18 | 3  | 3 | - |
| 9.    | Свеске су веома уредне; настоје да вјежбе у којима су гријешили касније поправе  | 2 | 4 | 1 | - | - | 12 | 22 | 2  | 4 | - |
| 10.   | Индивидуални приступ у „Азбучици“ је најбоље рјешење за брзо и ефикасно описмењавање.  | 2 | 4 | 1 | - | - | 13 | 15 | 8  | 4 | - |

Легенда: Е – експериментални узорак, О – остали који су користили „Азбучицу”. Значења у скалери: 1 – У цјелости се слажем, 2 – Слажем се, 3 – Неодлучан сам, 4 – Не слажем се, 5 – Уопште се не слажем

Из предочених података може се закључити:

1. Учитељи из експерименталног дијела узорка су скоро једногласни у погледу вриједности радних листова „Азбучице” као средства и на страни су потпуне подршке (само 1 или 14,3% испитаника је „неодлучан”), док је та „резервисаност” значајно већа међу осталима (14 или 35% испитаника);

2. Уједначени су ставови о „Интеракцијским вриједностима“ овог средства и могућности ослањања на „искуствено учење” (85,7% оних који су у експерименталним одјељењима и 87,5% осталих процјењују да се „Азбучицом” смањује простор за такозвани „фронтални рад” и да су повољнији услови за индивидуализацију или рад у паровима);

3. Иако су ставови подударни, нешто је већа уздржаност учитеља о очекивањима да се дјеца, углавном, самостално определијеле за активности редослиједом вјежби у „Азбучици”, што се може објаснити углавном утицајима претходних искустава учитеља и њихових вјеровања у моћ „самосталног избора” код дјецe у овој узрасној доби (само 71,4% у експерименталним и 72,5% осталих вјерује у то), из чега се намеће закључак да још увијек у школској пракси добар дио учитеља више вјерује у „уједначен темпо напредовања” умјесто индивидуализације која се постиже редослиједом вјежби;

4. Далеко већа подршка је идеји да „Азбучица” као средство омогућује приликом планирања више диференцираних активности за рад малих група (сви испитаници – 100% из експерименталних одјељења и 87,5% из осталих);

5. Сви учитељи из експерименталних одјељења и 95% осталих су потврдили очекивања истраживача да су дјеца активнија док користе радне листове, те да у случају грешака или неуспјеха храбрије траже помоћ друге дјецe или учитеља;

6. Највећу невјерицу учитељи су изражавали према идеји да темпо учења слова треба прилагодити индивидуалности (57,1% учитеља у експерименталним, а 75% у осталим), тако да свако дијете може да ради вјежбе у „Азбучици” онда када је заинтересовано „за наставак” рада, што упућује на

закључак да је добар дио учитеља још увијек сматра да учитељ „својим планом” може наметнути темпо напредовања са очекивањима да се на нивоу одјељења он „уједначи”, водећи рачуна само о потребама одјељења, а не појединца. Изненађујућа је чињеница да ову идеју више подржавају учитељи који нису имали стручну помоћ, али се из усмених објашњења у отвореном питању наслућује да су учитељи у експерименталним одјељењима „имали највише практичних проблема” у реализовању овог захтјева, на неки начин то је реметило „процесне планове”, јер су се нека дјеца интересовала за „наставак вјежбе” више пута током једног дана. Осим тога, они су, суштински, морали фаворизовати „активности на описмењавању”, што концепцијски није било прихватљиво као идеја у тзв. „интегрисаном програму” првог разреда;

7. Као најповољнији ефекат који се може приписати самој методи је запажање да **дјеца брже науче слова и почињу да читају**, да се интересују и за друге текстове (књиге, листове), што значи да су у тај процес били укључени са „задовољством”, што се, у односу на скорашњу праксу почетног описмењавања, мора узети као евидентна предност ове методе (тезу поткрепљује 85,7% учитеља који су радили у експерименталним одјељењима и 80% осталих учитеља). Њихово једногодишње искуство у контролисаним и мање контролисаним условима (осталим учитељима „Азбучица” и краће упутство су били једина помоћ за примјену методе) су сигуран аргумент за храбрије одлучивање о промјени методе у школској пракси. У Републици Српској у 2011/2012. школској години „Азбучица” је, захваљујући овим искуствима, постала саставни дио уџбеника, симболично названог „Прва књига”, који је прописан као обавезан у примјени за рад са првим разредом;

8. Посебан значај лакшег доживљаја и анализе гласовне структуре говора уочава 71,5% испитаника-учитеља из експерименталних одјељења и 80% осталих потврђујући и хипотезу да ће ова метода олакшати „превођење” гласова у њихове симболе (слова). Разлог за опрезнији став учитеља у експерименталним одјељењима је, углавном, слабије сналажење са техничким рјешењима средства са којим се вјежба гласовна структура говорних цјелина (ријеч, реченица) које су учитељи сами произвели или импровизовали са приручним средствима на основу идеја које су им пласиране током обуке;

9. Охрабрујућа је и скоро потпуна подударност у ставовима и импресијама учитеља да су „свеске” (радни листови „Азбучице”) веома уредне, да су се дјеца у вјежбама у којима су гријешили касније враћала како би исправљали своје грешке (85,7 учитеља у експерименталним одјељењима и 85% из реда осталих учитеља);

10. На крају, у директном питању да ли је индивидуални приступ описмењавању какав се промовише „Азбучицом” најбоље рјешење за брзо и ефикасно описмењавање, 85,7% учитеља који су радили са експерименталним одјељењима је потврдило ту тезу, док је таквог мишљења 70% оних који су користили „Азбучицу” само као средство. Ова разлика у ставовима може се довести у везу са учесталијом праксом која је наслијеђена у примјени других поступака, праксом „фронталне обраде слова” и тенденције очекивања једнаких просјечних могућностима ученика, али већина је потврдила и ову тезу.

У скоро свим емпиријским чињеницама које смо навели и кратко образложили може се препознати изразита потреба за обучавањем и усавршавањем учитеља у овој области, како би се могла превазићи неповољна искуства школске праксе у вези са учењем слова и читања у млађем школском узрасту.

Да бисмо извели општи закључак о примјењиваној методи испитаницима је понуђено да компарирају своја сазнања из примјене овог средства са својим ранијим искуством. Структура одговора је сљедећа:

Табела 7. Дистрибуција одговора испитаника

|  | Е | %     | О  | %     |
|--|---|-------|----|-------|
| а) Боље од свих раније коришћених, радо бих је користио. | 2 | 28,57 | 17 | 40,43 |
| б) Знатно боље од старих начина и средстава.             | 4 | 57,14 | 10 | 29,79 |
| в) Не бих се више враћала/о на стара средства нипошто.   | 1 | 14,29 | 3  | 8,51  |
| г) Слична је претходним, нема битних разлика.            | - | -     | 8  | 17,02 |
| д) Лошија је него претходна, боље је све по старом.      | - | -     | 2  | 4,25  |

Легенда: Е – експериментална група, О – остали

Из чињеница које смо добили у одговорима испитаника евидентан је закључак да су сви учитељи који су били укључени у експериментална одјељења потврдили сва наша очекивања о предности ове методе, да су велику подршку дали и учитељи који су само имали прилику да самостално примјењују средство засновано на овој методи (75%).

### Литература

- Ељкоњин, Д. Б. (1991). *Как учит детеј читат*. Москва: Знание.  
Ераковић, Т. (1990). *Покажи ми на ћу знати*. Нови Сад: Дневник.  
Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечијег вртића*. Нови Сад: Драгон.  
Каменов, Е. и Спасојевић, П. (2008). *Азбучица*. Бијељина: Педагошки факултет.  
Каменов, Е. и Спасојевић, П. (2003). *Методика наставног рада*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

*Pero Spasojević*

### INNOVATING ELEMENTARY LITERACY - PRIORITY TASK OF MODERN PRIMARY SCHOOL

#### Summary

*Elementary literacy has always been, even under the new conditions, one of the most important challenges of teaching practice in primary school children, especially in terms of favoritism of inherited methods as it is a monographic one, and of analytical and synthetic method, with the "spelling book" as inevitable, the most important symbol of old school. This as a problem becomes more acute when six year-olds start the first grade because they bring to school very different experiences and motivations, they are at one of the crucial turning points of their life in which, above all, they should "come to love school and learning" as a lifelong orientation. One of the methods of teaching reading and writing, which is the most respected in the world and for which the author received the international recognition - "Reading Hall of Honor" is a method of a well-known Russian psychologist D. B. Eljkonjin, accepted in several countries. It was logical to assume that good results would be achieved in*

*our country, especially considering the fact that in the Serbian Cyrillic alphabet one voice is always represented by a single letter ( grapheme ). In our school practice these assumptions were tested in 2009. within a project at the Teachers` Training Faculty in Bijeljina. The assumption proved to be correct due to the method already mentioned, better results than other methods were achieved and it was evaluated very positively by teachers. The difficulties children encountered in the process of writing were less frequent which means that inclusion in the class they attended was easier too.*

**Key words:** *literacy, Eljkonjinov`s method , six year old.*