



Ивана П. Стојков<sup>1</sup>

Учитељски факултет, Универзитет у Београду

Оригинални  
научни рад

## Ушницај іласної и шихої чииања на разумевање шексїа у четврїом разреду основне школе

**Резиме:** *Циљ ової рада је да теоријски оише врсте чииања (іласно и шихо),  
разумевање ірочиїаної, али и емпиријски да укаже на њихову іовезаност, односно  
да одреди да ли врста чииања (іласно и шихо) ушиче на сїеїен разумевања ірочи-  
їаної шексїа код ученика млађеї школскої узрасїа. У раду су анализирани іозна-  
вање и коришћење основних врста чииања – іласної и шихої (у себи). Предуслов за  
интерпретацију књижевної шексїа је да ученик разуме ірочиїано, а важно је и  
(жанровски) одмериїи врсту чииања, јер ће іиме резулїаїи насїавної іроцеса  
биїи ефикаснији. У овом раду іриказани су резулїаїи исїраживања о ушницају  
іласної и шихої чииања на разумевање шексїа у четврїом разреду основне школе.  
Узорак исїраживања је чинило іедесет ученика четврїих разреда основних школа  
из Београда. Пошло се од іреїїосїавки да врста чииања ушиче на разумевање іро-  
чиїаної и да ученици боље разумеју шексїа ако іа ірочиїају шихо, шїо је и іока-  
зано у методичкој лїтератури и ранијим исїраживањима. Међуїим, резулїаїи  
ової исїраживања су друїачији. Независно од врсте чииања и укључивања друїих  
фактора (брзине чииања, реїродуктивних и іродуктивних іиїања, индивидуал-  
них карактеристїика ученика) сїеїен разумевања ірочиїаної іриближно је исти.  
Може се закључиїи да се, без обзира на одабир врсте чииања, сїеїен разумевања  
ірочиїаної шексїа ученика четврїої разреда не разликује. Ово исїраживање  
може биїи іолазиїице за даље ушврїивање ушницаја врста чииања на разумевање*

<sup>1</sup> ivana.stojkov@uf.bg.ac.rs

Copyright © 2018 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

*йрочийїаной, шїю имїлицира развој чийїалачке йисменостїи ученика, а настїаву ма-йшерњеї језика чини квалийїейїнијом.*

**Кључне речи:** чийїање, врстїе чийїања, їласно чийїање, йїихо чийїање, разуме-вање йрочийїаной йїексїа.

## Увод

Овладавање вештином читања неопходан је услов образовања. Читање је „сложен процес и представља један од највећих феномена савременог човека“ (Milatović, 2011: 241). Проучавају га многе научне дисциплине: методика наставе почетног читања и писања, психологија, књижевност, лингвистика. Читање би се могло дефинисати као „процес претварања штампаних или писаних слова повезаних у целине (речи и реченице) у разумљив садржај“ (*Leksikon obrazovnih termina*, 2014: 894). Читање обухвата „три сложене операције: визуелно опажање знакова, аудитивно поимање гласовних облика и разумевање значења речи и реченица“ (Milatović, 2011: 66).

У методици матерњег језика посебна пажња посвећује се истраживањима како ученици да читају брзо, али да схвате смисао прочитаног. Централна компонента читања јесте „схватање значења или откривање смисла прочитаног текста. Од нивоа схватања садржаја текста зависи правилност, брзина читања и уопште успешност читања, али и обрнуто ? брже и правилније читање доводи до потпунијег схватања и разумевања садржаја текста“ (Bogdanović Čurić, Grbić, 2013: 356). Иако се сматра да квалитет читања зависи од брзине читања и разумевања прочитаног, „методички значајније је да ученик разуме прочитано“ (Cvetanović, 2013: 58). Квалитет читања зависи од квалитета синхронизације. Дакле, читање није „једнодимензионална вештина нити се разумевање прочитаног може свести на његово дословно разумевање“ (Buđevac, Baucal, 2014: 23).

Полазиште при анализи књижевних текстова је свакако читање и управо од њега зависи

како и на који начин ће ученици разумети и тумачити различите текстове, дакле, важно је како се књижевно дело чита.

Циљ овог истраживања је да теоријски опише врсте читања, разумевање прочитаног, али и емпиријски да укаже на њихову повезаност, тј. да одреди да ли и како гласно, односно тихо читање утиче на степен разумевања прочитаног текста.

## Врсте читања

Ученици се, читајући, на различите начине оспособљавају за проучавање и подробнију анализу књижевног дела. Уколико узмемо у обзир поделу читања према врстама, у методичкој литератури је она различито дата: Вук Милатовић (Milatović, 2009: 245) наводи да се могу издвојити два основна облика читања, а то су: репродуктивно и стваралачко. У оквиру њих посебно се диференцирају: гласно, тихо, логичко, изражајно, хорско, усмерено, истраживачко, флексибилно, критичко, диференцирано, стваралачко, читање по улогама. Полазећи од поделе читања према врстама, Милија Николић (Nikolić, 1992: 163) их дели према: гласности (чујност) и безгласности читања, његовој намени и функцији. Класификација читања Мирољуба Вучковића (Vučković, 1993: 61) односи се на две основне врсте читања, а то су: читање наглас (гласно) и читање у себи (тихо). Прегледом класификација читања можемо уочити да сви методичари издвајају гласно и тихо читање. Ученици четвртог разреда током једног школског дана читају и наглас и у себи.

У овом раду биће истакнуте карактеристике гласног и тихог читања ученика, и то:

1. Акцент је на читању у току наставног процеса. Није исто да ли ученик чита у школи пред другим ученицима у одељењу или када чита наглас у својој соби. Окружење утиче и на начин како ће ученик прочитати текст.
2. Једна од ограда која се такође мора нагласити јесте узраст ученика. Како је истраживање спроведено са ученицима четвртог разреда (девет и десет година), тако се и теоријски део рада ослања на методичку литературу примерену ученицима млађег школског узраста.
3. На основу спроведеног истраживања чији су резултати даље приказани у раду, можемо навести да су ученици који су учествовали у истраживању читали само један књижевни текст. У складу са одабиром врсте читања (гласно, тихо) и у односу на степен разумевања текста успели смо да дођемо до одређених општих закључака који могу допринети теоријском и практичном раду на усавршавању технике тихог и гласног читања ученика четвртог разреда основне школе.

Сам процес учења читања почиње гласним читањем. Тек када ученици овладају техником гласног читања, може се започети рад на увежбавању читања у себи. У четвртој разреду ученици су већ добри читачи, односно показују висок степен овладаности и једном и другом врстом читања. Када ученик чита гласно, он „проверава самога себе како чита, текст се снажније доживљава, изоштрава се слух за говорну реч, изоштрава се језичко осећање, интензивира се доживљавање текста“ (Milatović, 2011: 245). Многи ученици, откад науче да читају, и уче наглас, са образложењем да им је то најефикаснији начин пошто чују себе. Са друге стране, када

читају у себи, они ипак више пажње обраћају на оно што читају, односно усредсређени су на садржину и разумевање текста. Говорни органи се не оптерећују као код гласног читања, али оно и „подстиче ученике на размишљање и успостављање асоцијација и што је најважније – обезбеђује виши степен разумевања од гласног читања“ (Milatović, 2011: 245). Један важан фактор јесте и брзина читања, те методичка литература истиче да је брзина гласног читања ограничена брзином говора, док ученици који читају у себи сами одређују темпо и брзину. Гласно читање захтева доста говорне енергије пошто читалац троши време на артикулацију и акцентовање речи. У четвртој разреду ученици треба да читају различите врсте текстова (лирске, епске, драмске), а ти текстови су свакако и различитих дужина. Дужину текста истичемо јер ће она некада утицати на врсту читања и на брзину, али и на само разумевање прочитаног. Веома је важно како ће они доживети и разумети текст јер ће то директно утицати и на тумачење књижевних текстова.

### Читање и разумевање прочитаног текста

Разумевање текста подразумева „трансформисање дословног значења прочитаног кроз његово смештање у шири контекст ранијих знања и искустава“ (*Leksikon obrazovnih termina*, 2014: 661). Ученици пре читања књижевних и некњижевних текстова треба да добију добра упутства и усмерења од учитеља, а након читања заједно треба да провере и степен разумевања. Читање укључује две међусобно зависне компоненте: декодирање и разумевање текста. Декодирање се „темељи на вештини брзе идентификације гласовне структуре речи и њиховог значења, док је разумевање резултат елаборације прочитаних и из дуготрајног памћења актуализованих информација“ (Šipka, 2011: 54). Ипак, „разумевање прочитаног је комплексан процес конструисања

значења текста, услед чега вештина декодирања није довољна“ (Kirby, 2007: 227). Пре него што вештина „декодирања постане аутоматска, деца се фокусирају на дословно значење речи које читају услед чега имају тешкоћу да мисле о теми о којој читају. Када дође до аутоматизације декодирања, отвара се пут да се са почетног овладавања читања пређе на наредни ниво – читање ради учења“ (Vuđevac, Baucal, 2014: 23). Од тада „читалачка писменост може да се користи као основно средство образовања и индивидуалног развоја особе“ (Pavlović Babić, Baucal, 2009: 35). Услови који морају бити испуњени при читању, да би се остварило разумевање, јесу следећи: „да процес буде одговарајуће брзине, да се оствари интеракција између информација из текста и читаочевих предзнања, да читалац прилагођава своје активности приликом читања с обзиром на постављене циљеве (успоравање, понављање читања...)“ (Purić, 2011: 82).

У току рада на дефинисању образовних стандарда посебна пажња посвећена је области *Вештина читања и разумевање прочитаног*. Имајући на уму „комплексност процеса читања и разумевање прочитаног, за живот савременог човека ова вештина подразумева низ сложених мисаоних радњи и операција којима би требало успешно да овлада ученик“ (Stojanović, Svetanović 2014: 56). Резултати истраживања стандарда потврдили су да способност читања (односно разумевање прочитаног) значајно утиче на општи успех ученика на тесту. Тестирање разумевања у четвртом разреду се може увежбавати на нивоу неколико реченица или текстова на часовима матерњег језика.

У настави књижевности у млађим разредима основне школе постоје индивидуалне разлике међу ученицима у читању и разумевању прочитаног и зато треба диференцирати задатке како би учитељи помагали ученицима који спорије напредују, али и подстицали добре читаче. Што више напредују у вештини читања, ученици могу

своју пажњу у све већој мери да усмере на значење прочитаних речи и на њихово разумевање. Текстове треба постепено усложњавати као и тежину питања у вези са прочитаним. Када се „довољно простора посвећује раду на умјетничким и неумјетничким текстовима, то је добра основа за развој и унапређење читалачке писмености ученика у основној школи и развој вјештине учења путем читања“ (Popović, 2013: 121).

### Репродуктивна и продуктивна питања

Питања која служе за разумевање текстова осмишљава учитељ, али свакако му у томе може помоћи и обавезна литература за ученике (читанке) и наставнике (приручници). Врло је важно да питања буду распоређена по тежини (од лакших ка тежим), да захтевају репродукцију садржине о којој су ученици читали, али такође морају бити формулисана тако да ученици на основу текста треба да изведу одређене закључке. Класификације питања су бројне, али углавном сви методичари издвајају репродуктивна и продуктивна питања. Репродуктивна питања „у настави књижевности у млађим разредима основне школе подразумевају питања за казивање познатих садржаја, односно када ученик одговор може пронаћи у књижевном тексту“ (Svetanović, 2015: 46). Репродуктивна питања првенствено служе за разумевање прочитаног текста. Са друге стране, издвајају се и продуктивна питања „којима се ученици наводе на самостално закључивање откривањем узрочно-последичних веза, проучавањем ликова, мотива, идеја“ (Svetanović, 2014: 364). Продуктивна питања могу бити добар показатељ како ученици тумаче књижевни текст, али, такође, предуслов томе јесте и разумевање текста.

### Методолошки оквир

**Предмет овог истраживања** јесте повезаност врсте читања и разумевања прочитаног.

Поставља се питање да ли врста читања (гласно, тихо) може да утиче на разумевање прочитаног. Такође, важно је напоменути репродуктивност (одговор на питање јасно проналазимо у тексту) и продуктивност питања (питања којима се ученик наводи на самостално закључивање), односно постојаност везе између врсте читања и питања везаних за садржај текста и разумевање прочитаног.

**Истраживање има за циљ** да утврди у којој мери врста читања утиче на разумевање прочитаног (схватање садржине текста и могућност закључивања). Циљ је утврдити да ли ученици након једног читања непознатог текста могу одговорити на питања која су вези са њим и која захтевају и запамћивање садржаја, као и његово разумевање.

**Узорак истраживања** чинили су ученици четвртих разреда основних школа са територије Београда. Број ученика/испитаника по школама следећи је:

ОШ „Вук Караџић“ – двадесет и пет;

ОШ „Бирило и Методије“ – двадесет и пет.

Испитивање се спроводило индивидуално, са сваким учеником понаособ. Сваки ученик је бирао да ли ће текст читати наглас или у себи. Испитаници су прво читали текст, а након тога су добили тест са шест питања на која су одговарали самостално, без увида у текст, како бисмо утврдили степен разумевања прочитаног. Текст који је ученицима дат у овом истраживању јесте одломак „Пронађи и заокружи“ Горана Петровића из истоименог дела. Наведени текст је ученицима непознат и састоји се од двеста седамдесет и пет речи. Текст није програмски већ се налази у Клетовој читанци за 5. разред основне школе, аутора Зорице Несторовић и Златка Грушановића. Разлози за избор овог текста јесу бројни књижевни и некњижевни елементи које ученици треба да у тексту „запамте“ (репродуктивна питања, чиње-

нице) и „закључе“ (продуктивна питања, да упореде, објасне, повежу са искуством), јер су ти критеријуми у вези са циљем нашег истраживања. Прва четири питања су репродуктивна, односно одговор на њих се налази у самом садржају текста, док су последња два питања продуктивног карактера и на основу њих можемо закључити да ли су ученици разумели текст и самим тим да ли знају да читају са разумевањем. Ученици су пре решавања теста добили објашњења могућих непознатих речи.

### Резултати и дискусија

*Разумевање прочитаног.* Како бисмо утврдили степен разумевања прочитаног текста, сваком питању (у зависности од тежине и продуктивности) доделили смо одређен број поена. Прво питање носи један поен, друго два поена, треће један поен, четврто четири, пето три поена и шесто питање четири поена. Сваки ученик могао је да освоји од нула до петнаест поена. На основу индивидуалних резултата сви ученици су класификовани у пет категорија (веома низак, низак, осредњи, висок и веома висок).

Табела 1. Степен разумевања прочитаног текста по категоријама.

Степен разумевања смисла прочитаног текста	Поени решених задатака	Број ученика	
		Фреквенција	Процент
Веома низак	1-6	7	14%
Низак	7-9	9	18%
Осредњи	9-10	21	42%
Висок	11-13	7	14%
Веома висок	13-15	6	12%
Укупно		50	100,00



Анализирајући Табелу 1, закључујемо да највише ученика има девет или десет поена (42%), што представља осредњи ниво разумевања прочитаног текста. Веома низак ниво разумевања текста има 14% ученика и они су, заправо, успели да одговоре искључиво на репродуктивна питања. Док 18% ученика који су учествовали у овом истраживању спада у категорију ниског нивоа разумевања. Висок и веома висок степен разумевања текста има укупно тринаест ученика, седам висок и шест веома висок. Ти ученици су показали виши ниво разумевања текста, односно дали су тачне одговоре и на питања чији одговор не произилази директно из текста.

Претходна истраживања из ове области закључују да највише ученика спада у категорију читача са ниским нивоом разумевања прочитаног текста – 25,74% (Bogdanović Ćurić, Grbić, 2013). Резултати наведених студија не могу се у потпуности поредити јер на њих утиче још мноштво фактора које бисмо појединачно морали испитивати – текст који су ученици читали, питања на која су одговарали (тежина, формулација), врста читања, брзина читања, успех ученика...

Постоје и многе друге студије које систематично и програмски проучавају степен разумевања прочитаног. Међународна студија ПИРЛС (Progress in International Reading Literacy Study ? PIRLS) бави се испитивањем развоја читалачке писмености код ученика четвртог разреда основне школе у педесет пет земаља света и резултати показују да се од „деце тог узраста

очекује да буду у стању да обављају сложене когнитивне операције на прочитаном тексту (интерпретација текста, интегрисање експлицитних и имплицитних информација, критичког разматрања садржаја и форме текста и др.), с тим да са узрастом расте сложеност текстова на којем се очекује да изводе те операције“ (Vuđebac, Baucal, 2014: 24). Наша земља не учествује у овој студији.

У Србији се спроводи ПИСА (Programme for International Student Assessment – PISA) тестирање којим се испитује читалачка писменост ученика осмог разреда. Резултати „показују да ученици у Србији заостају годину дана у односу на друге ученике истог узраста“ (Pavlović Babić, Baucal, 2013: 79). Резултати ПИСА тестирања у Црној Гори „показују да више од половине петнаестогодишњака није оспособљено за критичко читање и разумевање текстова“ (Popović, 2013: 115).

Један од могућих предлога за праћење развоја читалачке писмености ученика јесте да се на крају сваке школске године организује провера разумевања прочитаног. То доприноси, како бољим резултатима на организованим тестирањима (на којима наши ученици за сада остварују лоше резултате), тако и развоју говорних и писмених способности ученика, богаћењу речника и подробнијој анализи текстова.

*Разумевање прочитаног текста и врста читања.* Читање у себи може да се понавља, прекида и успорава. Теоријски посматрано, оно би требало бити економичније од читања наглас, а степен разумевања је неупоредиво већи.

Табела 2. Разумевање прочитаног текста и врста читања.

Врста читања	Разумевање прочитаног текста					Укупно
	Веома низак	Низак	Осредњи	Висок	Веома висок	
Гласно (%)	8,33	25	25	25	16,67	100
Тихо (%)	5,26	13,16	39,47	23,68	18,43	100
Укупно (%)	6	16	36	24	18	100

Резултати истраживања показују да највише ученика који су текст читали у себи припада осредњој категорији - 39,47%. Када је реч о гласном читању, процентуално је исти број ученика који припадају категоријама *низак*, *осредњи* и *висок*. Од укупног броја ученика који су учествовали у истраживању најмање је оних који припадају категорији *веома низак*, од чега је 8,33% ученика читало гласно, а 5,26% је текст прочитало у себи. Из Табеле 2 можемо увидети да се број ученика који потпадају у категорију *низак* и *осредњи* највише бројчано разликује у односу на остале категорије. На основу тих двеју колона можемо рећи да се тихо читање издваја у односу на гласно, али са веома малом разликом, што не потврђује претходна истраживања да тихо читање омогућава знатно виши степен разумевања прочитаног (ученици су тада усредсређени на оно што читају, а не начин како читају). Веома висок степен разумевања прочитаног текста остварује 18,43% ученика који су читали у себи и 16,67% који су читали гласно. У овом истраживању не постоји значајна разлика између ученика који су читали наглас и у себи. Пошли смо од претпоставки да врста читања утиче на разумевање прочитаног и да ученици боље разумеју текст ако га прочитају тихо, што је и показано у методичкој литератури и ранијим истраживањима. Може се закључити да, независно од врсте читања (гласно, тихо), степен разумевања прочитаног приближно је исти. Дакле, без обзира да ли ученици читају текст наглас или у себи, степен разумевања прочитаног текста ученика четвртог разреда се не разликује. Иако смо ми приликом реализације овог истраживања пажњу усмерили на врсте читања и разумевање прочитаног, свакако је и да су други фактори (брзина читања, пол ученика, успех ученика, оцена из матерњег језика) утицали на степен разумевања прочитаног текста, што се даље може испитивати. Ово истраживање може бити полазиште за даље утврђивање утицаја врста читања на разумевање прочитаног, што имплицира развој чи-

талачке писмености ученика, а наставу матерњег језика чини квалитетнијом.

*Однос између репродуктивних и продуктивних питања.* Репродуктивна питања у настави књижевности у млађим разредима основне школе подразумевају питања за казивање познатих садржаја. Ученик одговор експлицитно проналази у књижевном тексту.

Продуктивна питања су питања којима се ученик наводи на самостално закључивање. Ученик одговор имплицитно проналази у књижевном тексту.

Графикон 1. Одговори ученика на репродуктивна питања.



Тачне одговоре само на репродуктивна питања дало је 78% ученика, што можемо повезати и са наставним процесом уопште јер су она најзаступљенија и у школској свакодневици. Изненађујући податак је да 16% уопште није ни покушало да одговори на постављена питања, иако су се она директно односила на прочитан текст. Уколико бисмо анализирали питања појединачно, закључићемо да већина ученика, која припада овој категорији, одговоре није дала на друго питање. Исто питање је представљало проблем ученицима који су делимично одговорили на питање.

Графикон 2. Одговори ученика на продуктивна питања.



На продуктивна питања одговоре је дало 22% ученика и ти ученици су успели да након једног читања непознатог текста извуку поруке у вези са самим текстом, да повежу књижевни текст са сопственим искуством и да уопште идеје које текст доноси. Ученици који спадају у ову категорију и који су тачно одговорили на шесто питање показују, поред високог степена разумевања и овладаности правописним правилима, развијену културу говора и даровитост за писање. Пре спроведеног истраживања очекивали смо да ће већи проценат ученика успети да тачно одговори на продуктивна питања. Већи проблем који се јавио јесте тај што готово половина ученика није чак ни покушала да одговори на ова питања – да ли због неразумевања текста или што оваква питања захтевају додатно повезивање са претходним знањима, искуством и чињеницама.

Приликом свођења резултата нисмо могли да занемаримо ученике који су дали непотпуне одговоре, односно део одговора је тачан, али одговором није обухваћено целокупно питање. Код репродуктивних питања таквих ученика је мање, 6%, јер је већина ученика успела дати потпуне одговоре, док код продуктивних питања постоји 30% ученика који нису дали

потпуне одговоре. Овакав однос је оправдан јер су продуктивна питања тежа од репродуктивних. Свега 16% ученика није дало никакве одговоре на репродуктивна питања и 48% на продуктивна питања. Ово можемо повезати са оценом из матерњег језика и успехом ученика, што би се могло испитати у даљим истраживањима.

### Закључак

Читање и разумевање прочитаног, односно функционално читање, представља полазну тачку у настави књижевности. У четвртном разреду ученици треба да су оспособљени за коришћење и примењивање свих врста читања. Важност коришћења различитих врста читања огледа се и пресликава на успех ученика у школи јер је читање предуслов за савладавање наставних садржаја. Тумачење књижевних дела, користећи различите врсте читања, олакшава наставу и чини је занимљивијом. Ради потпунијег, свестранијег проучавања свако књижевно дело потребно је прочитати више пута, са различитим методичким усмерењима. Такав приступ доприноси оспособљавању ученика за самостално доживљавање, разумевање, тумачење и вредновање књижевног дела, што представља један од задатака наставе књижевности у млађим разредима основне школе.

Степен разумевања прочитаног текста у зависности од продуктивности питања довео нас је до резултата да већина ученика зна да одговори на репродуктивна питања, док знатно мањи број може да одговори и на продуктивна питања. Ниво разумевања целокупног текста је осредњи. То нас наводи и на размишљање о функционалности наставе уопште. Међутим, степен разумевања прочитаног није директно повезан са врстом читања. Не постоји велика процентуална разлика између веома високог степена разумевања и гласног, односно тихог читања. Ово истраживање може бити пола-



зиште за даље утврђивање утицаја врста читања на разумевање прочитаног, односно у истраживање се могу укључити и други фактори и варијабле – пол ученика, оцена из матерњег језика, успех ученика на крају школске године, брзина читања. У даљим истраживањима могао би се испитати и утицај брзине читања на разумевање прочитаног, као и успех ученика и одабир врсте читања. Добијени и укрштени подаци усмериће нас на одређене елементе читалачке писмености и отворити нове проблеме, чијим решавањем можемо унапредити не само наставу књижевности већ и наставни процес уопште. Други књижевни жанрови били би такође изазовни за даља истраживања. Ученицима овог узраста могу се понудити лирска песма, епска песма или пак бајка, те бисмо онда имали широке могућности за анализу, како у односу на књи-

жевни жанр, тако и на врсту читања и разумевање прочитаног. Осим тога, један од предлога за унапређење ове области јесте и континуирано праћење напретка ученика у погледу разумевања прочитаног и одабира врсте читања (гласно или тихо).

Методички изазови и импликације за будућа истраживања могу се односити и на утврђивање повезаности између брзине читања и разумевања прочитаног. Функционално би било испитати ученике који су учествовали у овом истраживању и на крају осмог разреда и упоредити добијене резултате. У наставној пракси важно је да сваки ученик овлада техником функционалног читања како би лакше савладавао различите наставне садржаје и како би му свакодневица била олакшана. Крајњи резултати наставе су најбољи показатељ како ученици читају.

## Литература

- Bogdanović, J., Grbić, D. (2013). Brzina čitanja i razumevanje smisla pročitanog teksta kod učenika osnovne škole. *Učitelj*. 3, 355-378.
- Buđevac, N. (2014). Razumevanje teksta. *Leksikon obrazovnih termina* (661–662). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Buđevac, N., Baucal, A. (2014). Razvoj čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole. *Inovacije u nastavi*. 27 (2), 22–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.5937/inovacije1402022B>
- Cvetanović, Z., Buđevac, N. (2014). Čitanje. *Leksikon obrazovnih termina* (893–894). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Cvetanović, Z. (2013). *Metodičko tumačenje basne*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Cvetanović, Z. (2015). Reproductivna pitanja za tumačenje književnog teksta u prvom razredu osnovne škole. *Inovacije u nastavi*. 28 (4), 44–53. DOI: <http://dx.doi.org/10.5937/inovacije1504044C>
- Kirby, J. R. (2007). Reading Comprehension: Its Nature and Development. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (1–8). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved May 5, 2017. from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.605.9849&rep=rep1&type=pdf>
- Kobola, A. (1997). *Unapređenje čitanja u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Krneta, D. (2011). *Kvalitet čitanja*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Milatović, V. (2011). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Nikolić, M. (2005). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: ZUNS.

- Pavlović Babić, D., Baucal, A. (2013). *PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati. Podrži me, inspiriši me*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Popović, D. (2013). Razvoj čitalačke pismenosti i obrazovni program maternjeg jezika i književnosti u osnovnoj školi. *Inovacije u nastavi*. 26 (3), 112–123.
- Purić, D. (2011). *Doživljavanje, razumevanje i tumačenje književnog dela* (doktorska disertacija). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Stojanović, B., Cvetanović, Z. (2014). Mišljenje učitelja o opštim standardima postignuća za napredni nivo u nastavi srpskog jezika. *Inovacije u nastavi*. 27 (1), 55–64. DOI: <http://dx.doi.org/10.5937/inovacije1401055S>
- Stojkov, I. (2014). Glasno i tiho čitanje književnog teksta u razrednoj nastavi. *Metodička praksa*. 13 (2), 193–202.
- Šipka, M. (2011). *Kultura govora*. Novi Sad: Prometej.
- Vučković, M. (1993). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole za studente Pedagoške akademije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

### Извор

- Nestorović, Z., Grušanović, Z. (2013). *Srpski jezik 5, čitanka „Most“*. Beograd: Klett.

### Прилози

Прилој 1. Текст који су ученици читали.

Горан Пејровић

„Пронађи и заокружи“ (огломак)

Зеца – година једанаест

Сестри је седма. Стисли смо се на каучу у дневној соби, као да се тренутак пре нисмо свађали до границе туче. Често се играмо „пловидбе“. Расклопљени кауч је лађа, ми смо посада. На „палубу“ натоваримо једру од столњака за свечане прилике. Од клупчића вунице и марамица правимо бродске заставице. Кроз дурбин од увијеног листа старог календара осматрамо обале. По лепом времену се протежемо, па трпимо ветрове и ударе таласа, боримо се против „гусара“, крманимо тачно према школском атласу, у плаве површине океана „уписујемо“ новооткривена острва, архипелаге и континенте, упркос упозоравању родитеља да смо упропастили уџбеник... Само што млађа сестра ређе пристаје да буде „мали од палубе“.

Седмицу после овог снимка отац са пијаце доноси зеца. Затим, први пут у животу, отвара Народни кувар. Чак спрема и маринаду од маслиновог уља, лимуновог сока, мајчине душице и лороворовог листа, те сланиницу за шпиковање, ставља кромпир да се кува, а мене шаље код содације:

- Пази на сифон! Имаш и за клакер, али да пожуреш!

Међутим, када сам се вратио, зец је још увек извиривао из цегера. Отац није смогао снаге да му прекине живот. Ручали смо само кромпир „на четвртине“ и сланиницу узалуд насецкану за шиковање дивљачи. Свежа сода је шуштала у чашама. Ручали смо слатко, да не може бити слађе.

Зеца смо читава три месеца држали на тераси, у старом лонцу за откување веша. Бригу о његовој исхрани преузели смо сестра и ја, сате проводећи посматрајући уздрхталу крзнену гужвицу. Када га ништа више није могло задржати у лонцу, зеца смо поклонили пријатељима на селу. Захваљујући њему и сада тачно могу да се подсетим шта је оно што некада недостаје људима - шта су прави откуцаји срца и шта је права влажност ока.

*Прилој 2. Објашњење неизнатних речи.*

Непознате речи:

архипелаг – група острва

маринада – мешавина зачина, лука, маслиновог уља и лимуна у које се ставља месо да би омекшало

сифон – боца за пића

клакер – врста пића

шпиковање – пуњење меса другим намирницама

*Прилој 3. Тести за разумевање прочитаног.*

1. Ко је крзнена гужвица?
2. Наброј шта се све налази на палуби овог брода.
3. Шта је породица ручала?
4. Објасни однос брата и сестре
  - а) на почетку приче
  - б) на крају приче
5. Које људске особине увиђаш у поступку породице да поштеди зеца и подари му слободу?
6. Шта за тебе представљају „прави откуцаји срца и права влажност ока“ у овом тексту?

### **Summary**

*The aim of this paper is to describe the types of reading, the understanding of the text that has been read, and the view of the results of an empirical research about their connection, because the way in which students read has an influence on understanding of the content of the text.*

*This paper analyzes knowing and using the basic types of reading – reading aloud and silent reading (inside voice), although within them we can differ explorative, logical, critical and interpretative reading. Precondition for interpretation of literature text is that the student understands what he reads, and it is important to measure the type of reading (by genre) because the results of learning will be more effective. This paper also shows the results of the pilot research about the influence of loud and silent reading on text understanding in the fourth grade of elementary school. The sample of research included 50 students of the primary school fourth graders in Belgrade. We presumed that the reading type influenced understanding of the read text if they read it silently. This is shown in the reference of literature teaching methodology, as well as in earlier researches. Having analysed and studied the results, we can conclude that there is no major difference between the read text and the type of reading (aloud, silent). However, the results of this research are different. Independently of the reading type and including other factors (speed of reading, reproductive and productive questions, individual student characteristics), the level of understanding is practically the same. We can conclude that no matter what type of reading is practiced, the level of understanding of the read text by the fourth grade students is the same. This research can be the starting point for the next determination of the influence of reading types on the read text that implies the development of the process of being literate and makes teaching of the mother tongue much better.*

**Keywords:** *reading, types of reading, reading aloud, silent reading, understanding of the read text.*