

Рад примљен: 4. 6. 2017.

Рад прихваћен: 24. 8. 2017.

Оригинални
научни радДијана Љ. Вучковић¹
Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет

Поучавање и усвајање читалачке писмености у млађим разредима основне школе у Црној Гори

Резиме: Циљ истраживања био је испитивање мишљења учитеља о томе како је читалачка писменост контекстуализована у основној школи у Црној Гори и шта би требало урадити за њено унапређење. Под контекстом подразумевамо: Предметни програм (2011), методе поучавања и стратегије учења читања, уџбенике, породични и школски амбијент и њихову подршку развоју читалачке писмености. Истраживање је реализовано квалитативном методологијом, путем технике групе интјервјуа. Поставили смо низ проблемских питања у вези са елементима који се, према истраживањима, сматрају одлучујућим за развој читалачке писмености. То су: фонолошка свјесност, графофонемско знање, тачност читања, методе усвајања и развоја рјечника, надгледање разумевања прочитаног, сарадничко учење, уопштеба графичких и семантичких организатора знања, одговарање на питања и представљање питања, уочавање структуре текста и сажимање текста. Ови су елементи анализирани у поменутиим контекстуалним оквирима. Пошли смо од претпоставке да ће испитаници (N = 36) указати на недостатке у посматраном контексту. Издвојене су кључне констатације и обављена категоризација према постављеним питањима. Наши испитаници у свакој контекстуалној категорији указују на елементе које би требало побољшати ради унапређења читалачке писмености. Нарочито су издвојили да је потребно радити на: усвајању и развоју рјечника, сарадничком учењу, уопштеби графичких и семантичких организатора знања и уочавању структуре текста. Сви поменути елементи саставни су дио језичке наставе, али их очигледно треба експлицитније програмски поставити и обезбједити додатну методичку подршку њиховом унапређењу.

Кључне ријечи: предметни програм, настава мајерњеј језика, поучавање читања, учење читањем.

¹ dijanav@ac.me

Copyright © 2017 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.

Увод

Писменост појединца одавно није једнака његовој вјештини читања и писања, већ захвата комплексније подручје читалачких навика и компетенција, названих *читалачка писменост*. Посљедњих двадесетак година ова се категорија континуирано преиспитује, редефинише и проширује и често служи као индикатор успјешности образовних система у великим међународним компарацијама, као што су ПИСА и ПИРЛС, и то у тој мјери да су „у многим земљама резултати у студији ПИСА предмет озбиљних јавних и стручних дебата и на основу њих се доносе стратешке одлуке у области образовне политике“ (Pavlović Babić, Baucal, 2009: 5).

Читање је вјештина старија од пет хиљада година, а као предмет нарочитог научног интересовања оно постаје актуелно педесетих година прошлог вијека (Alvermann et al., 2013), што кореспондира са масовним образовањем. Повећање броја дјеце у основним школама у периоду након Другог свјетског рата водило је развоју интересовања за учење читања. Тачније, у тим првим фазама научног истраживања под лупом је било *фоуцавање читанња*, и то под снажним утицајем бихевиоризма. Касније – мада не дуго потом – психоллингвистика, неуронаука, когнитивна психологија, генеративна граматика и друге области заинтересоване за читање – у центар интересовања стављају *учење читанња* (Alvermann et al., 2013). Комплексност учења читања је изузетна с обзиром на то да је ријеч о вјештини која обухвата низ когнитивних техника и стратегија – од почетног дешифровања графема и њиховог превођења у фонеме, па до разумијевања прочитаног текста. Осим тога, афективне и конативне ученичке карактеристике имају снажног утицаја на учење уопште, па и на учење читања.

Читање није само дешифровање написаног, његова тачна и течна артикулација. Оно подразумева разумијевање прочитаног, то јест

могућност читаоца да логички саопшти о чему текст говори и на који начин то чини. Пошто је највећи дио школских знања представљен у форми уџбеничких материјала, то читање представља основни начин на који се до тих знања долази. Можемо, дакле, говорити о двије основне путање поучавања читања, његовог усвајања и употребе. Једна је методичка путања развијена ради учења читања (почетно описмењавање), а друга се бави читањем за учење или учењем путем читања. И једно и друго представља елементе читалачке писмености. Учење читања је нужно на самом почетку школовања, а његова увјежбаност омогућиће ученицима да постепено развијају вјештине учења читањем.

Циљ овог истраживања био је испитати мишљења наставника о томе како се учење читања и учење читањем реализују у основној школи у Црној Гори. У раду саопштавамо основне теоријске претпоставке на којима смо засновали истраживање, а затим и резултате обављеног квалитативног истраживања.

Теоријске основе – савремено схватање читалачке писмености

Читање је основа за школско учење, па је његов удио у настави било ког предмета изузетан. Ученици који немају добро развијене читалачке стратегије не могу бити успјешни – не само у учењу матерњег језика већ ни у сазнавању математике, природних и друштвених наука. Отуд се данас користи израз *читанње за учење*, односно *учење читанњем* (Vučković, 2010; Popović, 2014). Читање је „крос-курикуларна компетенција која има високу трансферну вредност у свим областима“ (Pavlović Babić, Baucal, 2009: 6).

Научна заједница бави се читањем више него икад раније. Проучава се и истражује цјелокупни контекст читања – почевши од утицаја породице и могућности које она има за развој такозваних претчитачких вјештина, преко вр-

тића, школе и даље (Čudina-Obradović, 2014) – у свим етапама образовања. Овдје издвајамо неколико, за ово истраживање посебно важних, елемената који се тичу читања у основној школи:

1. Први кораци у савладавању читања реализују се на самом почетку школовања, што обично обухвата први школски циклус. Тај период методичка литература назива почетним описмењавањем и дијели га на три потпериода: припрема, систематско описмењавање и увјежбавање читања и писања (Milatović, 2005). Да би почетно описмењавање било успјешно, сматра се да су пресудни фактори: фонолошка свјесност, графофонемско знање и течност читања (*Poučavanje čitanja u Europi*, 2011).

2. Циљ почетне наставе читања је довести читање до нивоа разумијевања, а на то утичу многи фактори и укључене су бројне стратегије. Као посебно важни издвајају се развој ученичког рјечника, те рано увођење читалачких стратегија: надгледање разумијевања прочитаног, сарадничко учење, употреба графичких и семантичких организатора, одговарање на питања и постављање питања (прије, током и након читања), уочавање структуре текста и сажимање текста (*Poučavanje čitanja u Europi*, 2011). Те стратегије омогућавају разумијевање и остају трајни приступи у учењу и у поучавању читања током основне школе и касније. Након што дјеца савладају почетно читање, то јест почну да читају течно и са разумијевањем, ова вјештина мијења улогу од *учења читања у учење читањем*. Читалачке стратегије поучавају се и уче од почетног описмењавања.

3. Дефиниција читалачке писмености је промјенљива категорија, а промјене се дешавају брзо, са наглим развојем технике, технологије, информационих система и друго. Међународна истраживања читања скрећу нам пажњу на структуру ове вјештине, на начине њеног поучавања и учења, а показују нам и компаративне приступе читалачкој писмености. Пошто је

предмет посматрања варијабилан, значајно је процијенити колико су основношколски курикулуми отворени према промјенама у поучавању и у учењу читања. Најновија ПИСА дефиниција читалачке писмености гласи: „Читалачка писменост је разумијевање и коришћење написаних текстова и промишљање о њима, као и ангажовање на написаним текстовима, како би се постигли циљеви и развили знање и потенцијал за активно учешће у друштву“ (OECD, 2013: 9).

Анализа питања, задатака, читалачких ситуација и тако даље из било ког компаративног истраживања читања (ПИСА, ПИРЛС) на много начина сугерише да се читање – широко постављено и именовано синтагмом *читалачка писменост* – не може посматрати као искључива вјештина коју развијају матерњи језик и књижевност. Напротив, очигледно је да неки текстови захтијевају и неке друге врсте читалачких стратегија које би по природи биле у снажној вези са осталим предметима – математиком, природом и друштвом, а касније са биологијом, физиком, историјом, географијом и тако даље. Врло смислено звучи повезати овакво читање са оним што се у западним земљама назива *ћомно читање* (close reading) (Fisher et al., 2008; Fisher & Frey, 2014; Dollins, 2016) и чему многи образовни системи поклањају изузетну пажњу. Читање је препознато као кључна вјештина заједничка свим предметима.

У развоју читалачке писмености учествују бројни фактори који се тичу појединог ученика и његове породице, али и наставе читања и школског амбијента у цјелини. Родна припадност и породично окружење имају посебан значај. Дјевојчице су успјешније од дјечака, а дјеца која долазе из породичних окружења у којима се читању посвећује посебна пажња имају боља постигнућа (*Poučavanje čitanja u Europi*, 2011). За бољу читалачку писменост ученика нужно је да наставници буду рефлексивни практичари, који програме, уџбенике и све остале елементе добро

познају и стваралачки примјењују. Скоро је узалудно имати и добре програме и квалитетне уџбенике уколико их наставни кадар не разумије и не прихвата на адекватан начин.

Методологија истраживања

У истраживању је употријебљена квалитативна методологија. Сматрали смо да је квалитативни приступ, техником групног интервјуа, врло ефикасан у разумијевању широких проблемских подручја какво је читање. Очекивано је да у техници групног интервјуа испитаници, компетентни саговорници о овој теми, подстакну једни друге, па тако настаје позитивна интеракција која доприноси могућности цјеловитог сагледавања теме. Осим тога, групни интервју помаже у сузбијању „социјално пожељних одговора“, интеракција подстиче на продубљивање теме и на њено разумијевање (Halmi, 2005).

Проблемска питања за интервју издвојена су на основу публикације *Поучавање чиијања у Еуроји* (2011) и односе се на кључне елементе читалачке писмености, почевши од почетног описмењавања ка сложеној употреби читања за учење. Ријеч је о: фонолошкој свјесности, графофонемском знању, течности читања, методама усвајања и развоја рјечника, надгледању разумијевања прочитаног, сарадничком учењу, употреби графичких и семантичких организатора знања, одговарању на питања и постављању питања, уочавању структуре текста и сажимању текста. Ови су елементи посматрани у контексту: Програма за предмет Црногорски-српски, босански, хрватски језик и књижевност (2011), актуелних уџбеника, наставних метода за учење читања, стратегија учења читања, улоге укупног школског амбијента који (не) подстиче читање, породичне подршке ученичкој читалачкој писмености (по процјени наставника).

У групним интервјуима учествовало је тридесет шест наставника из четири основ-

не школе. Већина учесника има од петнаест до двадесет пет година радног стажа (њих двадесет осам). Два учесника имају више од двадесет пет година стажа, а шест је наставника са мање од петнаест година ангажовања.

Резултати истраживања, дискусија и интерпретација

Резултати истраживања изложени су кроз матрицу (Fern, 2001) у којој се елементи читалачке писмености посматрају у односу на сваки од контекстуалних фактора (Програм, уџбеници, методе, стратегије, школа, породица). Нека проблемска питања анализирамо заједно, с обзиром на њихову повезаност и међузависност, а контекстуалне факторе помињемо тамо гдје имају важну улогу, по мишљењу наставника. Наведени су они коментари испитаника који су наишли на одобравање осталих учесника и који најбоље репрезентују одређене дијелове дискусије.

Фонолошка свјесност и графофонемско знање. Фонолошка осјетљивост, дефинисана као „перцепција говора, краткорочно памћење и брзина именовања“ (Čudina-Obradović, 2014: 116) услов је за фонолошку свјесност, која је одређена као „препознавање ријечи као дијелова реченице, препознавање риме, препознавање слогова“ (Čudina-Obradović, 2014: 116). Два су претходна процеса нужна као увод у почетну писменост, али је тек фонемска свјесност најдиректнија увертира у читање, јер је то „уочавање гласова (фонема) у ријечи и могућност подјеле ријечи на фонеме, елементарне јединице, као и могућност њихова повезивања у ријеч“ (Čudina-Obradović, 2014: 113). Континуум фонолошке свјесности чини низ елемената, почевши од уочавања да се говор састоји од ријечи ка увиђању да се ријечи састоје од фонема и могућности да се манипулише тим најмањим јединицама (Pufpaff, 2011).

Графофонемско знање односи се на везу између графема и фонема, подразумијева почет-

но утврђивање кореспонденције графема–фонема, да би се током учења читања водило ка аутоматизацији путем сливања (шчитавања) и течном читању.

Предметни програм (2011) уважава континуум фонолошке свјесности и њен се развој предвиђа у првом и на почетку другог разреда. Пошто је Програмом предвиђено да први разред има улогу припреме за почетно описмењавање, то је вријеме за ту активност довољно. Оперативни програмски циљеви односе се на развој слушања и говорења и у више њих препознаје се фонолошка свјесност као језгро. Наши испитаници сматрају да је у овом дијелу Програм понудио одговарајуће вријеме, а и да су оперативни циљеви јасно ставили фокус на фонолошку свјесност и на графофонемско знање.

Како истичу испитаници, нарочито је уџбенички комплет језика за први разред оријентисан ка развоју фонолошке свјесности, а графофонемско се знање већ у њему зачиње. Уџбеник језика за други разред фокусиран је на сазнавање везе глас–слово, а потом и на аутоматизацију те везе и њено све боље разумијевање. Наредно мишљење илуструје однос наставника према уџбеницима:

„Уџбенички комплет за први разред је прилично добар, има доста слика о којима се може разговарати са дјецом. Оне дају могућност за усвајање појмова реченица, ријеч, глас, слово и за различита вјежбања. Ми, и поред тога, припремамо додатне радне листиће и др. материјале. Кад је о другом разреду ријеч, могло би да буде више текстова за увјежбавање читања.“ (Испитаник 16)

Уџбеници не могу и не треба да ријеше баш свако питање наставе. Њихова је улога да испоштују структуру предметних програма, а методика подразумијева да ће наставници користити и друге изворе знања, па је припрема и проналажење додатних материјала за предвјембе и вјежбање читања нешто што се очекује да

наставници раде. То је и пут који омогућује поштовање интересовања конкретних ученика и њихово мотивисање.

Наставници за почетно описмењавање примјењују гласовну аналитичко-синтетичку методу, која пружа одговарајући методички приступ развоју графофонемског знања и фонолошке свјесности (Milatović, 2005). Испитаници кажу да Програм предлаже ову методу, да је у уџбеницима видна, те да су и они добро упознати с њом.

Испитаници истичу да су ученици тек у фази навикавања на школско учење и да им је потребно много подршке и усмјеравања од стране одраслих. О ученичким стратешким приступима учењу овдје још увијек не може бити ријечи, што је у сагласности са мисаоном фазом конкретних операција у којој се дјеца налазе (Pijaž, Inhelder, 1978).

Школе би генерално, а за почетно описмењавање нарочито, требало да буду боље опремљене. Важност подстицајног окружења, у којем има много различитих материјала, за читање је неспорна. Саговорница истиче:

„Школа ми не пружа такву подршку каква је потребна. Библиотека није опремљена књигама за ову малу дјецу. Потребно би било да имамо много сликовница и других текстова. У учионици смо направили кутак за читање, а књиге смо сами сакупљали и нема их много. Дјеци су већ досадне. Занимљиве и добро илустроване нове књиге могу мотивисати дјецу за читање.“ (Испитаник 27)

Породице се веома разликују у погледу помоћи и подршке дјетету током описмењавања. Испитаници кажу да има родитеља који чак и превише помажу дјецу, понекад и на начин да их онесамостаљују. Постоји и она категорија која се не укључује у учење дјеце сматрајући то искључивим задатком школе и учитеља. Наставници из нашег узорка не исказују претјерано задовољство сарадњом са родитељима и сма-

трају да су родитељи много више заинтересовани за оцјене дјетета него за његово учење и стварно постигнуће. Ипак, и ту се издвајају и позитивни примјери из којих је јасно да је родитељ у партнерском односу са наставником. Наредни коментар је илустративан и остали испитаници су сагласни с њим:

„Неки родитељи не ради ништа с дјецом, а траже им добре оцјене. Рекла бих да неки од њих данима не погледају школске свеске. Наравно, и овдје има изузетака. Неки родитељи свакодневно прате рад дјетета, мало вјежбају с њим. Довољно је да родитељ сједи поред дјетета, разговара с њим или подстиче дијете да чита. Колико год у школи вјежбамо читање, то није довољно.“ (Испитаник 9)

Течносћ читања

Питање течности читања једно је од оних које се укључује у систематско описмењавање и реализује у првом трогодишту. Овај појам одређујемо као „вјештину брзога, тачног и изражајног читања текста“ (Ћудина-Обрадовић, 2014: 161). У школи се прво уводи гласно, а потом и читање у себи. Програмом се очекује да до краја првог полугодишта другог разреда ученици читају течно штампани текст писан ћирилицом, а писана слова би требало да науче до завршетка другог разреда. Учитељи би препоручили да се у програмима још пажње посвети читању, како би могли планирати да „сваког дана постоји вријеме предвиђено за читање“ (Испитаник 17). Мада има дјеце која брзо напредују у читању, неким ученицима треба знатно више времена:

„Нека дјеца успију да солидно, па и добро савладају читање до краја првог полугодишта другог разреда. Према мом искуству, половина одјељења чита до тог периода. Осталима треба још вјежбе, цио други, па и трећи разред. Читање у себи је много теже и тражи још времена.“ (Испитаник 35)

Уџбеници, према мишљењу наставника, треба да садрже више текстова за вјежбање читања. Ипак, савремена школа подразумијева да се за вјежбање читања морају користити и други извори знања (Mrkalj, 2016). Дјечји часописи, енциклопедије, читаначки текстови, антологије, лектирна дјела, сликовнице и слично требало би да буду присутни у свакој учионици у уређеном читалачком кутку. Наставници су то коментари-сали:

„Покушавали смо да формирамо кутак за читање, али нисмо успијевали да прикупимо много књига. Библиотеке морају бити опремљене књигама за читаоце почетнике.“ (Испитаник 21)

Што се тиче метода подучавања течног читања, ријеч је о елементима гласовне аналитичко-синтетичке методе. Почетна врста читања је шчитавање или читање сливањем гласова и оно се поступно убрзава и води ка течном читању с разумијевањем. Учитељи кажу да је многим ученицима сливање презахтјевно.

„Компликовано је научити дјецу да шчитавају. Често читају слово по слово (наглас или у себи). Проблем је и то да неки ученици брзо пређу на течно читање. Онда остали губе мотивацију да шчитавају. Углавном, потребно је доста вјежбе да би читање постало течно.“ (Испитаник 15)

Ученички приступ течном читању махом је, по мишљењу учитеља, врло интуитиван – нека дјеца доста вјежбају читање, а нека не. Дешава се и да текстове који су предмет вјежбања у читању дјеца науче напамет, па наставници немају прави утисак о томе колико су појединци успјешни у читању. У вези са овим, испитаници с правом истичу важност мотивације и вјежбања за читање и диференцирају одјељења у три групе:

„Имате дјецу коју све занима, која читају радо. Таквих ученика нема много. Остали се могу подијелити у двије групе. У првој су она дјеца код које можете доста постићи ако их стално

подстичете и контролишите, ако сарађујете много с родитељима. Другу групу чине она дјеца која су упадљиво незаинтересована и код које је изузетно тешко остварити напредак.“ (Испитаник 8)

Породице се мање или више укључују у почетно дјечије читање. Учитељи кажу да има родитеља који томе поклањају озбиљну пажњу, па скоро свакодневно вјежбају са дјецом и мотивишу их. Незанемарљив је број и оних који нису укључени у ове процесе:

„Неки родитељи баш не воде рачуна о томе шта дијете учи. Можда имају превише повјерења или очекују да дијете може само. Данас то сигурно није тако. Скоро сва дјеца су окружена компјутерима и телефонима и то им поприлично одвраћа пажњу од класичног вјежбања читања.“ (Испитаник 14)

Методe усвајања и развоја рјечника.

Ученички рјечник један је од предуслова за читање с разумијевањем. Предметни програми и методике наставе посебну пажњу посвећују развоју ученичког рјечника. Но, почесто је велико питање колико се и како у школској пракси води систематска брига о овом питању. Усвајање рјечника дуг је и континуиран задатак који полази од „непознавања значења ријечи преко познавања њезина опћенита значења, затим значења у вези са контекстом, до коначног богатог изванконтекстуалног познавања значења ријечи, њезине везе с другим ријечима, те њезина проширена значења у метафоричкој примјени“ (*Роуцаванје читанја и Европи*, 2011: 34). Овај процес обиљежен је поступношћу, систематичношћу и континуираним вјежбањем (Mrkalj, 2016).

Предметни програм подржава, омогућује и јасно предвиђа развој читалачких вјештина и навика, али, што из издвојеног коментара читамо – то није довољно:

„Мислим да би програмска рјешења морала бити прецизнија о рјечнику. Немамо тачније

мјере о фонду ријечи који се усваја током једног разреда. Највише се ослањамо на уџбенике и трудимо се да дјеца усвоје ријечи које су у њима објашњене. Дјечји рјечник данас је сиромашан.“ (Испитаник 31)

Испитаници аргументима поткрепљују и идеју да брига о читалачкој писмености, па и о ученичком рјечнику, мора да буде саставни дио свих школских предмета. Они кажу да би сваки уџбеник требало да садржи одговарајући рјечник у коме би се навели кључни појмови, нове ријечи и изрази. То би, сматрају, и њима и ученицима био употребљив преглед који би унапријед дио наставу фокусирајући учење ка оним појмовима који су за одређени разред најзначајнији. У садашњој пракси, уџбеници књижевности и лектирна дјела су најпоузданији извори нових ријечи и израза.

Дијелом је и очекивано да испитаници износе такво мишљење пошто је у нашој методичкој теорији и пракси најразвијенији приступ богаћењу рјечника управо кроз књижевност. Оправдано је и некако природно да је књижевноумјетнички текст најважнији извор којим се служимо за развој рјечника. Ипак, у књижевности су ријечи употријебљене по начелима поетике и језик је у естетској функцији, дакле – другачији је у много чему од стандардног језика свакодневне употребе. Искључиво богаћење рјечника ученика путем читања књижевности није довољно за систематичан приступ развоју менталног лексикона. Ученичким рјечником морамо се бавити из свих наставних предмета.

Наставници саопштавају да нису сигурни колико и они сами подстичу ученике на стратешки приступ богаћењу рјечника. Неки од њих уочавају да их је настава енглеског језика подстакла да са ученицима врло рано почну израду рјечника матерњег језика:

„Видјела сам да дјеца праве сликовне рјечнике енглеског језика, па сам то увела и у наставу нашег језика. Радили смо тематске

рјечнике о јесени, о животињама итд. То им се свидјело. Дешавало се да не пратим тај рад у континуитету, јер у програмима нема прецизних захтјева.“ (Испитаник 34)

Испитаници, скоро без изузетка, истичу мишљење да се у породицама данас мало разговара. Они сматрају да родитељи, из разноразних разлога, не посвећују дјечи довољно пажње у смислу разговора.

Надгледање разумијевања и прочишћавања, одговарање на питања и илустравање питања у вези са читаним текстом

Да би вјештина читања код сваког ученика напредовала одговарајућим темпом, неопходно је да у настави постоји систематично и континуирано постављена стратегија надгледања разумијевања прочитаног. Методички уџбеници (Vučković, 1993; Milatović, 2005; Nikolić, 2006) издвајају провјеру разумијевања прочитаног као незаобилазну. Квалитет питања за провјеру од пресудне је важности, па путем њих „читаоце упућујемо да проникну у начин на који се гради слика света, шта је у тексту наглашено, а шта изостављено, каквим речима је нешто именовано, какви приповедни коментари прате понашање јунака, чиме се завршава текст“ (Орашић, 2015: 27). Оправдана је бојазан да напредовање у разумијевању прочитаног често ометају репродуктивна питања (Cvetanović, 2015) – она којима ученици само „опетују“, то јест дословно понављају текст.

Посљедњих година, кроз различите пројекте, упознати смо и са неким новијим концептима. Програм за развој критичког мишљења (RWCT) предлаже низ стратегија за читање (Paul & Elder, 2004), којима се нови текст (који се чита ради учења) „дијели“ на: познато и непознато, позитивно и негативно, узроке и посљедице и тако даље. Читаочева питања прије, током и након читања текста представљају елементе који су кључни за разумијевање текста, и то у контексту

читаочевог претходног знања. Програм (2011) усмјерава се ка разумијевању прочитаног. Надгледање разумијевања дио је конкретне наставе, али наставници истичу да их број ученика у одјељењу и расположиво вријеме спречавају да се посвете сваком дјетету.

Уџбеници, посебно они за матерњи језик и за књижевност, имају дидактичко-методичку апаратуру којом се провјерава разумијевање. Испитаници су, мјестимично, учили нека питања и задатке за које сматрају да нису најбоље ријешени:

„Има добрих питања у уџбеницима, мада мислим да недостаје разноврсност. Дјеца воле нове и другачије задатке. Чини ми се да превише тражимо да илуструју и да одговарају на отворена питања.“ (Испитаник 14)

Учитељи истичу да врло мали број ученика у четвртој, а нешто више њих у петом разреду показује почетне стратегије самонадгледања учења. Такво бисмо мишљење могли довести у везу са категоризацијом етапа когнитивног развоја Жана Пијажеа (Pijaže, Inhelder, 1978), према којој је управо узраст од једанаест до дванаест година онај који поступно улази у фазу формално-логичких операција. Испитаници кажу да дјеци често указују на то како *и треба учити*, али су сагласни с тим да би у настави више пажње требало посветити учењу учења.

Што се тиче породичне подршке развоју разумијевања при учењу, испитаници нису премадовољни. Изнијели су низ примјера у којима наводе ситуације у којима су са родитељима имали мимоилажење у погледу тога *и зна у кући, а и зна у школи*. Има и примјера да „дјеца, под утицајем родитеља, умјесто да науче да препричају, цио текст науче напамет“ (Испитаник 13).

Сарадничко учење

Сарадничко учење углавном подразумијева рад у пару или у мањим групама, при чему су

дјеца усмјерена на различите аспекте заједничког задатка. Програм за матерњи језик и књижевност у оквиру дидактичких напомена наглашава сарадничко учење. Број часова и расположиво вријеме ипак нису у корак са сарадничким учењем. За такав је приступ настави, сматрају испитаници, потребно знатно више времена него за традиционални концепт, и то у свим наставним фазама:

„Најбоље резултате остварили бисмо да примјењујемо сарадничко учење у оквиру тема. Тада има времена да дјеца тимски уче. Садашњи програми морали би то прецизирати.“ (Испитаник 7)

За многе уџбеничке садржаје могуће је предвидјети кооперативно учење, али би добро било да и уџбеници „више рачунају с тим“ (Испитаник 34). Ту се мисли на то да би у уџбеницима требало навести по неколико различитих текстова уз исту тему, можда и на различитим нивоима сложености, али и да задаци у оквиру дидактичко-методичке апаратуре могу да буду бољи подстицај за сарадничко учење. Ученици првог циклуса нису спремни за заједнички рад. Учитељица каже:

„Чим их подијелим у групе, почињу да причају као навијени. Покушавам још од првог разреда да их навикнем да раде заједно, али то иде споро. У четвртом разреду ситуација је боља.“ (Испитаник 10)

Школа би, у овом смислу, морала бити много другачија у погледу амбијента и организације простора. Наставници сматрају да је за неке активности у четвртом, петом и старијим разредима важно да у школи, осим класичних учионица, постоји још много мјеста за сарадничке активности. Кад дјеца раде пројекте, праве паное или презентације, било би им потребно да су у одговарајућем простору, ван класичне учионице.

Увођење графичких и семантичких организатора знања

На важност графичких и семантичких организатора знања посебну је пажњу скренула когнитивна психологија описујући меморијске процесе и моделе (Kostić, 2006). Графички организатори знања омогућују реструктурисање линеарног вербалног садржаја (класичног континуираног текста) у нелинеарни облик (Vučković, 2010). Истраживања показују да је у настави изузетно важно користити мреже појмова (Blagdanić, 2008), али и да многи други графичко-семантички организатори знања – захваљујући и самом поступку израде током којег ученик чита текст неколико пута – представљају одличну стратегију у конструктивном и функционалном учењу (Vučković, 2010). Овдје смо већ прилично зашли у подручје термина *учење читањем*.

Програм укључује употребу графичких и семантичких организатора знања (Popović, 2009; Vučković, 2010), што и испитаници констатују, али кажу да нису довољно упознати са могућностима у том смислу. Уџбеници за језичку област уводе појмовне мапе у вези са читањем и анализом неумјетничког текста (Vučković, 2010), ту су и табеле за систематизацију градива, али испитаници, с правом, истичу да:

„Постоје различите могућности које боље одговарају неким текстовима. Добро би било да постоји неки приручник или нешто такво и да се организују семинари.“ (Испитаник 28)

Најсистематичнији приступ увођењу графичких и семантичких организатора знања присутан је у језичким уџбеницима (Vučković, 2010), али учитељи кажу да остали уџбеници нису репрезентативни у том смислу. Уџбеници природе и друштва могли би бити више фокусирани ка овом елементу, пошто истраживања и показују велике могућности овог предмета за увођење организатора знања (Blagdanić, 2008). Будући да уџбеници не нуде идеје (осим језичких), а нас-

тавници истичу да сами нису довољно упознати с тим, то је у настави примјена организатора знања врло ријетка (Vučković, 2016). Ученици, у таквим околностима, нису подстакнути да током учења организују градиво на неки други, нелинеарни начин.

Уочавање стурктуруе текста и сажимање текста

Основни елемент текстуалне структуре је његова организованост у наративне цјелине/строфе у зависности од типа и врсте текста. Овдје подразумејемо текстове који се читају од млађих разреда основне школе, па даље. Опет морамо скренути пажњу да је израда плана текста – што се у методици првенствено тиче прозног књижевноумјетничког текста – одавно саставни дио наставе књижевности. Међутим, показује се да утврђивање структуре само литерарних текстова – колико год добро било организовано – није довољно за разумијевање и осталих врста и типова текста. Дјеца морају имати прилике да читају најразноврсније текстове. Отуд је, рецимо, у Предметном програму (2011) у Црној Гори, у вези са језичком облашћу, присутан такозвани неумјетнички текст. У питању су различити текстови нелитерарне природе – научно-популарни, информативни и тако даље. Писани су стандардним језиком, тако да се путем њих планира и функционално учење граматике и правописа. Осим тога, путем рада на овом тексту ученици „вјежбају проналажење података, раздвајање битних од небитних података, њихово разврставање у схеме и графикаоне, тумачење схема и графикаона и сл.“ (Роровић, 2009: 7). Раздвајање битних од небитних података води и такозваном сажимању текста, то јест уочавању кључних елемената.

Програм (2011) систематично уводи питања која се тичу уочавања текстуалне структуре (уочавање плана текста у вези са књижевношћу и утврђивање мисаоног обрасца/плана из-

раде неумјетничког текста). Осим тога, препричавање у различитим формама директно се бави и структуром текста. Сажето препричавање, које Програм (2011) помиње, а уџбеници конкретизују, чест је задатак за ученике. Кад је ријеч о уџбеницима језика, истраживања показују да су, рецимо, уџбенички комплети намијењени другом циклусу (од четвртог до шестог разреда) добро утемељени у савременим гледањима на читање, да омогућују увођење низа читалачких стратегија – од уочавања мисаоног обрасца постојећег текста, до стварања новог плана за самостално писање (Пић и сар., 2013; Vučković, 2010).

Методички приступ тексту је, што се уочило у одговорима наших испитаника, адекватно утемељен у методичкој теорији и пракси. Посебно то важи за књижевноумјетнички текст, па се рецепција књижевности адекватно методички води од читања до продукције (Пић и сар., 2013). Уз мање сигурности наставници тумаче неумјетнички текст, који доминира у језичким уџбеницима:

„План књижевноумјетничког текста радимо чак и у првом разреду. То се може радити помоћу илустрација. Код неумјетничких текстова ситуација је другачија. Ти су текстови веома различити. Кад утврђујемо њихов план, највише користимо појмовне мапе.“ (Испитаник 11)

Међутим, како сами истичу, већ су се „уходали“ и углавном им је оквир методички приступ научно-популарном штиву, што је дјелимично прихватљиво, али мора бити осавремењено и помјерено ка развоју читалачких стратегија.

Од другог разреда, када се ученици темељније уводе у стварање плана текста и поступно у сажето препричавање, полако напредују у развоју ове стратегије. Неки наставници сматрају да већина ученика већ у четвртог разреда може самостално утврдити план текста, али знатно

већи број испитаника мисли да је та стратегија својствена ученицима петог разреда, и то не свима.

Подршка породице овдје је, по мишљењу испитаника, веома важна и требало би да се базира на томе да родитељи „прате“ дјецу, у смислу да их с времена на вријеме преслишају. За такву укљученост била би нужна боља сарадња школе и породице.

Закључак

Уз описану ситуацију да у програму, уџбеницима и осталим контекстуалним факторима има веома добрих елемената који омогућују квалитетно учење читања, испитаници су уочили и неке сегменте који би могли бити унапријеђени. Матрица коју смо користили у истраживању солидан је методолошки оквир за бављење овом темом, за истраживања и за унапређење писмености. Наставници су скренули пажњу на следеће (наводимо њихова мишљења и наше објашњење за нека од њих или предлоге за рјешење):

- Програм би мјестимично требало прецизније написати: у погледу развоја рјечника, ка могућностима сарадничког учења, предвидјети више времена за вјежбање читања.

Овдје се првенствено подразумева прецизирање стандарда за рјечник у квантитативном и у квалитативном смислу. Рецимо, у програм могу бити уведени функционални појмови (Vučković, 1993), а могуће је и тематско прецизирање области за богаћење рјечника. Што се тиче додатног вјежбања читања, оно је увијек потребно, али је чињеница да се то вријеме мора тражити дијелом и ван редовне наставе матерњег језика, с обзиром на њену комплексност и захтјевност. Читање треба да буде важан дио и наставе других предмета, додатне и допунске наставе, литерарне секције, домаћих задатака и тако даље.

- Текстови за читање морају бити подстицајни и занимљиви дјецу, а требало би да их прати добро организована дидактичко-методичка апаратура питања и задатака. Неки задаци могли би предвидјети сарадничко учење.

Програм (2011) не прописује обавезне текстове за читање у прва два циклуса основне школе. Обавезни, такозвани канонски текстови наводе се тек у трећем циклусу. Књижевно-умјетнички текстови за прва два циклуса дати су као предложени и за сваки разред избор наслова може бити и проширен или промијењен (у складу са оперативним циљевима) ако наставници сматрају да дјецу у њиховом одјељењу више одговарају нека друга штива. У првом циклусу, на примјер, рецепција текста условљена је развојем вјештине читања. Наставници имају програмску слободу да у одјељењу организују читање оних текстова које ученици могу реципирати. Но, та се слобода ријетко користи, па ако некад и постоји проблем у томе да дјеца не могу да читају и/или разумију текст, потешкоћа је чешће узрокована повременом наставничком неаутономношћу, него програмским рјешењем. О томе се увјеравамо поредећи наставничке коментаре са Програмом (2011) и уџбеничком литературом.

Што се тиче питања и задатака, то јест дидактичко-методичке апаратуре у уџбеницима, нека ранија истраживања показују да је тај дио уџбеника језичке области веома успешно ријешен и сагласан са оним вјештинама које одређују читалачку писменост (Vučković, 2010). Кад је ријеч о уџбеницима књижевности, важно је напоменути да је један дио питања и задатака дат директно у уџбенику, док су нека питања и задаци, као и укупан начин методичке организације, детаљно описани у приручницима за наставнике, који прате и објашњавају сваки уџбеник. На примјер, низ питања и задатака уз причу *Први њиш је најишеже*, Наде

Ивељић, у уџбенику *Како то може 2* (књижевност за други разред) јесте сљедећи: „О коме се говори у причи? Које је годишње доба? Куда је кренула мала ласта? Пронађи и прочитај: а) реченице у којима сазнајеш да је пут тежак; б) реченице којима мама храбри малу ласту. Шта је ластавици дало снагу да издржи? Зашто је пут био тежак за малу ласту? Наведи три разлога. Сажето препричај причу. Употријеби и сљедеће ријечи: ластавица, жеља, труд, подршка, успјех.“ (Vučković i sar., 2011a: 25). Избор приче сасвим одговара узрасту дјецe. Ријеч је о тексту чија је тема догађај у антропоморфизованом животињском свијету (ластавица први пут лети на југ), који је близак ученику другог разреда. Почетна три питања у уџбенику ученицима скрећу пажњу на: главни лик, вријеме радње и мјесто радње, четврти их задатак упућује да поново прочитају текст и уоче његове дјелове према два дата критеријума. Петим и шестим питањем дјеца су подстакнута на уочавање имплицитних елемената приче и закључивање, а седмим се задатком усмјеравају на сажето препричавање, које је фокусирано и на дубље исказивање разумијевања текста, тиме што је предложена употреба неких од кључних ријечи. Осим тога, у одговарајућем приручнику дат је још низ занимљивих активности прилагођених дјеци овог узраста, а јасно изведених из текста (Vučković i sar., 2011b). Уводни дио Приручника врло детаљно и практично указује на различите аспекте методичког тумачења књижевности у другом разреду, почевши од рецепционистичког приступа, социјалног конструктивизма (гдје се акценатује и објашњава кооперација), проблемског учења и индивидуализације, ка конкретним рјешењима за рад на часу (Vučković, 2011b). У том контексту, коментари наставника сугеришу њихову недовољну упознатост са одговарајућим приручницима (разлози могу бити разноврсни) и неприхватање дијела одговорности које им Програм (2011) нуди. Јасно, уџбеничка рјешења – посебно она

намијењена млађем узрасту – увијек су подложна промјенама и унапређењу из простог разлога што је уџбеник најважнији посредник између научне и умјетничке апстрактности и дјетета које размишља конкретно.

- Школе морају бити већа подршка читању, у смислу да библиотеке и учионице морају бити боље опремљене. Овдје је акценат на књигама за најмлађе читаоце.

Школске библиотеке, генерално, немају такав прилив нових наслова како би то могло бити у условима богатије друштвене реалности. То је проблем коме школски систем мора посветити додатну пажњу. Чешћа је, рецимо, ситуација да ученици купују лектирна дјела, него да по њих одлазе у библиотеку. То би сугерисало да многи од њих и не познају могућности које библиотека нуди. Библиотеке би, осим тога, сагласно трендовима који се запажају у библиотечкој дјелатности, могле да се приближе читаоцима организујући редовне радионице, књижевне вечери или дане књиге, секције и друге активности које промовишу читање (*Поучавање читања и Европи*, 2011).

- Родитељи, по мишљењу наших испитаника, морају бити укључени у дјечије учење читања. Њихова улога развија се кроз активности разговарања са дјецом, читања сликовница, све до свакодневног заједничког читања.

Резултати до којих смо дошли овим истраживањем указују на неке аспекте које би требало побољшати како би читалачка писменост била унапријеђена. Наравно, с обзиром на комплексност ове вјештине, јасно је да смо добили само дио слике која се односи на проучавани феномен.

Литература

- Alvermann, D. E., Unrau, N. J. & Ruddell, R. B. (Eds.) (2013). *Theoretical models and processes of reading* (6th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Blagdanić, S. (2008). *Metodička efikasnost mreže pojmova u nastavi poznavanja prirode*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Cvetanović, Z. (2015). Reproductivna pitanja za tumačenje književnog teksta u prvom razredu osnovne škole. *Inovacije u nastavi*. XXVIII (4), 44–53.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Dollins, C. A. (2016). Crafting Creative Nonfiction: From Close Reading to Close Writing. *The Reading Teacher*. 70 (1), 49–58.
- EACEA P9 Eurydice (2011). *Poučavanje čitanja u Europi. Konteksti, politike i prakse*. Retrieved January 23, 2017. from: [www: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.pdf).
- Fern, E. F. (2001). *Advanced Focus Group Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Fisher, D. & Frey, N. (2014). *Close reading and writing from sources*. Newark, DE: International Reading Association.
- Fisher, D., Frey, N. & Lapp, D. (2008). Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures and text features for older readers. *The Reading Teacher*. 61 (7), 548–556.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ilić, P., Maljković, M., Košničar, S. (2013). *Čitanjem ka stvaranju – stvaranjem ka čitanju*. Novi Sad: Gradska biblioteka, Prometej.
- Kostić, A. (2006). *Kognitivna psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Milatović, V. (2005). *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja*. Beograd: TOPY.
- Mrkalj, Z. (2016). Sticanje veštine čitanja i razumevanja pročitano. U: Mrkalj, Z. (ur.). *Od bukvara do čitanki: metodička istraživanja* (135–163). Beograd: Učiteljski fakultet.
- *Nastavni predmet Crnogorski jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole* (2011). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke i Zavod za školstvo Crne Gore.
- Nikolić, M. (2006). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- OECD (2013). *PISA 2015 – Draft Reading Literacy Framework*. OECD Publishing.
- Opačić, Z. (2015). Pretpostavljeni čitalac (kulturni i ideološki kontekst književnosti za decu). *Inovacije u nastavi*. 28 (4), 18–28. DOI: 10.5937/inovacije.1504018O.
- Paul, R., Elder, L. (2004). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts & Tools*. Retrieved January 17, 2017. from: [www: http:// www.criticalthinking.org.pdf](http://www.criticalthinking.org.pdf).
- Pavlović Babić, D., Baucal, A. (2009). *Razumevanje pročitano PISA 2003 i PISA 2006*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i dr. izdavači.
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Popović, D. (2009). Neumjetnički tekstovi u nastavi jezika. U: Popović, D. (ur.). *Nastava maternjeg jezika i književnosti* (7–19). Podgorica: Zavod za školstvo.
- Popović, D. (2014). *Čitati – razumjeti – znati. Savremeni pristup nastavi jezika*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pufpaff, L. A. (2011). Adapted Assessment of Phonological Sensitivity Skills: A Preliminary Investigation. *Communication Disorders Quarterly*. 33 (1), 13–22.
- Vučković, D. (2010). Koncept čitalačke pismenosti u crnogorskim udžbenicima jezika za drugi ciklus osnovne škole. U: Bežen, A. & Majhut, B. (ur.). *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (253–270). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu & ECNSI.
- Vučković, D. (2016). Montenegrin Teachers' Perception of the Acquisition of Literary Terms in Primary School. *Croatian Journal of Education*. 18 (2), 419–446. DOI:10.15516/cje.v18i2.1601.
- Vučković, M. (1993). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Извори

- Vučković, D., Pajović, M., Vujić, N. i Mujičić, A. (2011a). *Kako to može 2* (književnost za drugi razred osnovne škole – udžbenik). Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vučković, D., Pajović, M., Vujić, N. i Mujičić, A. (2011b). *Kako to može 2* (književnost za drugi razred osnovne škole – priručnik za nastavnike). Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Summary

The aim of this research was to examine the teachers' opinions on the contextualization of reading literacy in elementary schools in Montenegro and what should be done for its improvement. The context in question entails: Subject program (2011), teaching methods and learning strategies of reading, textbooks, family and school environment and their support for the development of the reading literacy. The research included qualitative methodology approach and group interviews. We set up a series of problem-solving questions related to the elements which are considered, according to previous research, critical for the development of reading literacy. These are: phonological awareness, grapho-phonemic skills, reading fluency, vocabulary adoption and development methods, reading comprehension monitoring, co-operative learning, the use of graphic and semantic knowledge organizers, asking and answering, identifying textual structures, and summarizing. These elements were analyzed in the above contextual framework. We started from the assumption that the respondents (N=36) would point out the flaws in the given context. The key findings were singled out and followed by the categorization of the questions. Our respondents, in each category, indicated the contextual elements that should be improved in order to improve reading literacy. They particularly singled out the need to work on: the adoption and development of vocabulary, collaborative learning, the use of graphic and semantic organizers of knowledge, and the identification of the structure of the text. All these elements are an integral part of language teaching, but they obviously need to be more explicitly set out in the program and their improvement demands additional methodological support.

Key words: *subject program, teaching mother tongue, reading instruction, learning to read, learning by reading.*