

Душица М. Рацковић²

Основна школа „Војвода Мишић“ Пецка

ВЕЗА ИЗМЕЂУ УЧЕНИЧКОГ РЕЧНИКА И ЧИТАЊА СА РАЗУМЕВАЊЕМ И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА КВАЛИТЕТ ЧИТАЛАЧКЕ ПИСМЕНОСТИ

Сажетак: Међу првим вештинама којима човек овладава јесу читање и писање. Њихова међусобна повезаност и условљеност предмет је бројних истраживања. Читање као саставни део књижевности односисе на методу усменог изражавања, а повезаност и утицај правилно и правовремено развијеног ученичког речника на читање са разумевањем крајњи је исход. Аутор у раду анализира однос између квалитета читалачке писмености и читања са разумевањем узпосебан акценат на ученички речник и његову активну улогу што представља предуслов у процесу читања са разумевањем. Са теоријског аспекта сагледан је утицај квалитета речника ученика млађег школског узраста на читање са разумевањем, развијање читалачких навика са освртом на читање као образовни исход у оквиру највиших домета функционалног описмењавања. Разматрајући утицај који остварују садржаји наставних програма на млађем школском узрасту изведени су следећи закључци: а) неопходна је спремност наставника да процени способности сваког ученика за одговарајући ниво комуникативне компетенције и у складу са тим прилагоди језички материјал; б) професионално деловање наставника креће се од улоге планера до улоге иноватора; в) мења се и улога наставника: од наставника практичара до наставника истраживача. Закључци овог теоријског истраживања истичу за потребу потпуније коришћење стратегије професионалног развоја наставника и већу присутност иновативности у раду. Разноликост методичких решења успоставља такву природу односа да се ученички речник посматра као потпора читању са разумевањем, што директно доприноси усвајању, усавршавању и богаћењу речника, читања са разумевањем и подизања квалитета читалачке писмености чиме се постиже усклађивање наставне праксе са захтевима образовања. У истраживању је примењена дескриптивна метода и поступак анализе садржаја.

Кључне речи: квалитет читалачке писмености, ученички речник, читање са разумевањем, настава

² dusicabel@gmail.com

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Читалачка писменост током протекле две деценије доживљава бројне промене. Осим што је постала индикатор успешности образовних система на великим међународним компарацијама, афирмисала се и као мерило квалитета образовног система једне нације. Потпуно оправдано у средишту међународних истраживања нашлесау се „структура ове вештине и начини њеног поучавања и учења“ (Вучковић 2017: 70). Начин овладавања „структуром вештине“ као и „могућности поучавања и учења“ зависе од професионалне оријентације наставника, па смо у овом раду у фокус ставили активну улогу наставника у процесу овладавања речником, читања са разумевањем и развијања читалачких навика. Желели смо доћи до сазнања које су могућности наставе насупрот могућностима које пружају стратегије за квалитетнији речник.

Читалачка писменост као појам се различито дефинише. Према дефиницији (OECD 2013: 9), „читалачка писменост је разумевање и коришћење написаних текстова која укључује размишљање и ангажовање на написаним текстовима како би се постигли одговарајући циљеви иразвило знање и потенцијал за активно учешће у друштву“. С друге стране читалачка писменост подразумева истрајност, вежбу и предан рад како би способности и стратегије којима ученик овладава имале праву употребну вредност кроз манифест свести о читању. Ипак да би упосленици наставног процеса развили способност размишљања и потенцијал за активно учешће у друштву неопходан је перманентан рад наставних радника на професионалном усавршавању у циљу квалитетније употребе стратегија образовања и премиса на којима почива.

Иако свест о значају читања са разумевањем наглашава чињеницу да „дјецу треба учити не само да течно и лепо читају, него и са смислом, тј. да знаду и схвате значај онога што су прочитали“ (Николић 1973: 85), свесност о значају читалачких вештина временом је само мењала своја обележја. Некритичким увидом у досадашња истраживања запажамо да са једне стране читалачка писменост и читање са разумевањем одражавају само тренутно стање, док са друге стране дају упутства за могућности унапређења њиховог квалитета. Имајући дато у виду, наш аналитички приступ има за циљ да испита могућности за подстицање читалачке писмености у наставном процесу као и

њену пројекцију на читање са разумевањем. На тај начин индиректно се утиче на подизање наставне свести о нужности сталног подизања квалитета читалачке писмености јер доминантан утицај остварује и на читање са разумевањем.

Усмеравањем пажње на процес формирања основних јединица језичког система, од гласа према речи и реченициу процесу који отпочиње почетним школовањем, акценат желимо ставити на ученички речник који је један од предуслова за читање са разумевањем. Иако себогатство ученичког речника може посматрати кроз активни и пасивни речник, ипак оно од чега све почиње јесте реч. Према мишљењу Цвијетића „реч је у средини, не формално и случајно, она је средишна јединица језичког система“ (2000: 14). На овај начин увиђамо однос и условљеност ученичког речника и читања са разумевањем. Пратећи индуктивни пут од гласа ка речи, потом реченици и ширем вантекстуалном значењу, сличност проналазимо и у студији (*Teaching Reading in Europe*, 2011), где се усвајање речника описује као процес „непознавања значења речи преко опште спознаје о њеном значењу, значењу у оквиру контекста, до изванконтекстуалног значења, везе са другим речима, њеног проширеног и пренесеног (метафоричног) значења“. Овде се такође јасно уочава веза између ученичког речника и читања са разумевањем који се даље преноси на квалитет читалачке писмености.

Међу факторима који врше утицај на процес усвајања, а касније усавршавање ученичког речника на првом месту истичу се породица и окружење. Квалитет комуникације који негује породица и окружење постају иницијатори напреткана које се потом надовезују предшколске установе, школа и школски амбијент кроз наставне програме и компетенције наставника. Квалитет стеченог речника ученика је полазна тачка на коју се касније надовезују захтеви наставника реализацијом наставних програма или самосталним иновативним активностима.

Основна методолошка оријентација језичког изражавања присутна у млађим разредима основне школе јесу речи које се усвајају током и ван наставног процеса. Судајући према томе подизање квалитета читања са разумевањем у настави постиже се како самосталним вежбањима ученика (кроз садржаје наставних програма) праћено искуствима и иновативним приступом наставника, тако и помоћу одговарајуће одабране методологије што доприноси оспособљавању ученика у процесу одрастања и

сазревања читалачких способности неопходних за разумевање информације текста као и његове употребне вредности.

Познато је да јеквалитет читања са разумевањем међу најистакнутијим функцијама наставног процеса путем кога се оспособљавамо за функционално знање. Да би садржаји наставних програма били у складу са резултатима истраживања, у оквиру једне државе предузимају се одговарајуће „стратешке одлуке“ које временом осим што постају саставни део образовних система чине и саставни део наставних програма (Pavlović Babić, Vaucał, 2009: 5). Промене које су унете у наставне програме имају задатак да га иновирају кроз наставне садржаје који врше афирмацију квалитета речника ученика. Основе читања са разумевањем у овом случају везујемо за бихевиоризам чије средиште је „структура активности“ у процесу читања док когнитивизам тежи ка „функционалним активностима“ у фази читања.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

Имајући у виду да речник ученика остварује директан утицај на читање са разумевањем које се претвара у недостатак функционалног знања и писмености, сапоследичом слабе позиције на међународним истраживањима ПИСА и ПИРЛС, проблем се своди на откривања узрока и перманентан рад како кроз наставу тако и кроз ваннаставне активности. Да би стратешке мере имале резултат од значаја неопходно је утврдити факторе квалитета читања који их одређују. У прилог томе можемо изнети неколико различитих аргумената.

На квалитет читања са разумевањем, према мишљењу (Пурић 2006: 15) утичу „узраст, општи интелектуални развој, развој говора, ниво визуелне перцепције“. Иако ових неколико чинилаца имају запажен утицај појединачно, ипак је њихово удружено деловање у настави уочљивије. На основу реченог може се закључити да ученички речник који дете формира са фазом учења матерњег језика усавршава са узрастом у складу са интересовањима, интелектуалним развојем као и деловањем у окружењу што подразумева визуелну перцепцију. У складу са темом нашег рада посебно ћемо апострофирати развој ученичког речника као основни параметар који директно или индиректно утиче на квалитет читања са разумевањем.

Уколико са друге стране у обзир узмемо да је циљ почетне наставе читања довести га до нивоа разумевања, онда читање није

само процес претварања графема у фонеме, већ подразумева разумевање истог. На комплексан процес читања утичу многи фактори и делују бројне стратегије, а један од најважнијих фактора (предуслова) читања са разумевањем јеученички речник који надаље усмерава ученика ка функционално-употребљивом насупрот академско-енциклопедијском знању. Међутим, стратегије: контрола разумевања прочитаног, сарадничко учење, одговарање на питања, постављање питања (пре, за време и након читања), оспособљавање за уочавање структуре текста и њено сажимање на чему се темеље закључци студије (*Teaching Reading in Europe*, 2011) имају задатак да активирањем пасивног речника који ученици доносе доласком у школу их оспособе да наставне садржаје усвајају са разумевањем. Дакле, ученички речник и читање са разумевањем као спона ка читалачкој писмености.

Често се истиче да посебан значај у развоју читања са разумевањем и читалачких вештина у целини јесу могућности за свакодневно богаћење дечјег речника. Размотримо порекло проблема кроз претпоставку коју аргументује Вучковић (1993). Аутор износи мишљење да нове могућности за непрекидно богаћење ученичког речника настају уколико се функционални појмови посматрају у међусобном садејству са сопственим синонимима. Књижевни и функционални појмови се прихватају „спонтано, у конкретном наставном тренутку, упоредним уочавањем и схватањем релације: појам-реч којом се он именује али и у свакодневном говору вршњака, породице уз корекције грешака чиме се подиже квалитет говора у настави- „језик у акцији“ како у оквиру наставе матерњег језика тако и у оквиру осталих предмета у циљу изградње темеља на којима се заснива језичка оспособљеност ученика (Вучковић 1993: 111). На овај начин комплексност ученичког речника биће богатија кроз његово укупно ангажовање како у наставним, ваннаставним активностима, кроз свакодневне активности у окружењу, у контакту са породицом и вршњацима. Овим аргументом показујемо да „језичка оспособљеност ученика“ није периодична активност наставника и ученика већ сложен процес који укључује породицу, окружење, предшколске установе, школу и ваншколске активности и у складу са тим подразумева нове стратегије, стратешке мере и активности које теже ка функционалној писмености.

У целини, „настава говорне културе је потпуна категорија“, па се сходно томе као опште правило захтева „професионалнији приступ актера наставе“ на кога упућују аутори који су се

феноменом говорне културе студиозно бавили. Тако се говорни догађај посматра као „изузетно сложена кохезиона структура утемељена на квалитетно, брижљиво одабраној ортоепској и граматичкој подлози, лексици, стилистици, говорној прагматици, логици, елоквентности, флуентности изражавања, информативности, општој култури, ораторству и имагинацији“ (Јањић 2008: 137). Сложеност говорног процеса од наставника захтева сложеност у приступу како би резултати били употребљиви у настави. Због тога акценат у овом раду стављамо на активну улогу наставника у сопственом професионалном развоју.

Другим речима, неопходно је да се учитељикроз систем васпитно-образовног рада стручно усавршавају како би правилно координисали радом у оквиру овог у настави недовољно заступљеног подручја наставе. Способност да се уочи наставни тренутак када се садржаји везани за културу говора могу у међусобној корелацији искористити у сврхе надоградње и усавршавања ученичког говора карактерише наставника који је едукован да покаже спремност за целоживотно усавршавање. У складу са тим и бројни методичари су имали своје ставове, међу којима посебно издвајамо став да је „богаћење ученичке језичке културе једна од примарних методичких способности“, истиче (Вучковић 1993: 120). При том се наравно мисли како на наставу писменог изражавања тако и на наставу усменог изражавања које чине два једнако важна конституента језичке културе. Овим се поново враћамо на запажање које смо претходно изнели у у ком наглашавамо да култура говорног изражавања има подређен став у односу на културу писменог изражавања.

Коначно, полазећи од чињенице да је квалитетан и богато развијен речник предуслов за читање са разумевањем и бољу позицију на ПИСА и ПИРЛС тестирањима као вид напретка образовног система једне земље посматрано на глобалном плану, разматрањем структуре наставних програма на млађем школском узрасту желели смо уз апострофирање везе између квалитета речника и читања са разумевањем испитати теоријске могућности за подизање квалитета читалачке писмености у циљу квалитетнијег читања са разумевањем. Термин функционално читање посматрамо као еквивалент термину читање са разумевањем, а за унапређење наставног процеса издвајамо активности наставника и ученика у методичкој организацији ради побољшања истог. Усвајање речника стиче се „поступношћу, систематичношћу и континуираним вежбањем“ (Мркаљ, 2016), а

све у циљу пружања подршке ученицима у целоживотном развоју. Говорећи о факторима који утичу на разумевање прочитаног Пурић закључује: „Разумевање при читању се одређује као схватање, повезивање, осмишљавање, увиђање, уосећавање“ (2006: 44). У том случају овладавањем наведеним стекли смо услов за читање са разумевањем. Остаје да се потврди или оспори становиште реалног стања у настави и могућности које нам се пружају применом стратешких мера у циљу функције читања са разумевањем.

КВАЛИТЕТ РЕЧНИКА У ФУНКЦИЈИ КВАЛИТЕТА ЧИТАЊА СА РАЗУМЕВАЊЕМ У ОКВИРУ НАСТАВЕ

У циљу разматрања могућности за подизање квалитета читалачке писмености посебно смо издвојили надоградњу и развијање активног речника као предуслов читању са разумевањем. Покушали смо испитати колико су програмска подручја посвећена овом аспекту наставе од 1. до 4. разреда. Оријентисали смо се ка говорној култури, аспектима културе говора, компетенцијама које су неопходне за поучавање учења читања, активностима ученика у циљу развоја културе говора ученика у целини. Теоријску анализу смо засновали на примени дескриптивне *методе*, а реализовали *техником* анализе садржаја. *Узорак* анализе сачињавају наставни програми за млађи школски узраст како би се акцентовала подручја посвећена култури говора.

АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА У МЕТОДИЧКОЈ ОРГАНИЗАЦИЈИ ЧАСА НА УЗРАСТУ ОД 1. ДО 4. РАЗРЕДА

Активности ученика на узрасту од 1. до 4. разреда исказује се у *спремности наставника да процени способности сваког ученика за одговарајући ниво комуникативне компетенције и у складу са тим прилагоди језички материјал*. Уколико бисмо ради експликације у овом моменту „квалитет ученичког речника“ заменили појмом „стил ученичког израза“ утврдили бисмо да се тај процес понавља било посредно (путем одговарајућег текста) или непосредно (свакодневном наставном комуникацијом кроз монологе и дијалоге). Пратећи узрасне карактеристике процеси се усложњавају, а језички израз добија на квалитету. Реализација наставних садржаја за српски као матерњи језик подразумева континуитет у богаћењу ученичке језичке културе. То је једна од примарних методичких обавеза наставника. Наставник за

одговарајући ниво комуникативне компетенције треба да процени способности сваког ученика и у складу са тим прилагоди језички материјал“ („Просветни гласник“, 2018).

Стога се активности намењене ученику, а које је учитељ обавезан да уврсти у методичку организацију 1.и 2. разреда према (“Sl. Glasnik RS – Prosvetni glasnik”, br. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 – dr. pravilnik, 7/2011 – dr. pravilnici, 1/2013, 4/2013, 14/2013, 5/2014, 11/2014, 11/2016, 6/2017 I 12/2018)односе на:

1. *препричавање; причање о догађајима и доживљајима; описивање предмета (слободно и подстицањем); ортоепске, лексичке и синтаксичке вежбе;казивање напамет; одгонетање ребуса; сценско импровизовање; језички стандарди у усменом општењу (први разред);*

2. *слободно и детаљно препричавање по заједничком плану; причање о догађајима и доживљајима; причање по низу слика; описивање биљака иживотиња на основу непосредног посматрања по заједничком или индивидуалном плану; ортоепске вежбе, лексичке, семантичке вежбе исинтаксичке вежбе; решавање ребуса; сценско приказивање драмског/ драматизованог текста; служење речником и енциклопедијом за децу, писање сопственог речника; критичко процењивање говора са радио и телевизије у емисијама за децу(2. разред).*

Према Наставном програму за 3. разред основног образовања и васпитања (ЗУОВ, 2016) истиче да се на култури језичког изражавања (не прецизирајући посебно културу говора као самостално подручје у оквиру ње) ради „почев од уочавања способности сваког детета за говорно комуницирање у тзв. претходним испитивањима деце приликом уписа у први разред, па преко различитих вежби у говору и писању до ученичког самосталног излагања мисли и осећања у току наставе, али и у свим осталим животним околностима у школи и ван ње, где је ваљано језичко комуницирање услов за потпуно споразумевање“. Овакав приступ може се остварити помоћу основних облика језичког изражавања: *препричавања, причања, описивања, извештавања; ортоепским вежбама; комбинацијом лексичких и семантичких вежби са једне стране и синтаксичких и стилских вежби са друге стране; увежбавањем подешавања реда речи према комуникативним потребама у контексту;казивањем напамет научених текстова; неговањем културе слушања саговорника као*

слушањем и вредновањем говора и разговора у емисијама за децу на радију и телевизији.

Имајући дато у виду закључујемо да су активности ученика из разреда у разред садржајније, што захтева, а готово и подразумева иновативнији наставни приступ учитеља. Знање се надограђује, речник проширује и као исход ствара одговарајућу подлогу за читање са разумевањем. У том процесу једнаке обавезе, али и одговорности имају како ученик тако и наставник. Наставник мотивацијом мотивише ученика, ученик активношћу мотивише наставника. У међусобној корелацији негују културу слушања саговорника, а све у функцији овладавања и употребне вредности културе говора.

Међу оперативним задацима намењеним за подстицање културе говора ученика 4. разреда истиче се оспособљавање за изражајно читање и казивање, навикавање на сажето и јасно усмено и писмено изражавање према захтевима програма. Запажамо да ни на узрасту ученика 4. разреда где би селекција градива требала бити далеко изнад осталих разреда култура говора је и даље маргинализована, спомиње се и упућује на њу, али не и посебно о њој дискутује. Према *Наставном програму образовања и васпитања за четврти разред основног образовања и васпитања*: „Усмена и писмена вежбања, како им и сам назив каже, замишљена су као допуна основних облика језичког изражавања [...]. Свака од програмираних вежби планира се и остварује у оном наставном контексту у коме се јавља потреба за функционалним усвајањем дате језичке појаве[...]. То значи да се, начелно, све те или њима сличне вежбе не реализују на посебним наставним часовима већ се планирају у склопу основних облика језичког изражавања (препричавање, причање, описивање) или одговарајућих програмских садржаја осталих предметних подручја (читање и тумачење текста, граматика и правопис, основе читања и писања (ЗУОВ, 2016). Активности намењене ученицима 4. разреда су комплексније и односе се на следеће активности: *препричавање* текста са променом граматичког лица; са изменом завршетка фабуне, у целини или по деловима по заједничком и самостално сачињеном плану; *причање* у дијалогској форми; по заједнички и самостално сачињеном плану на основу самостално одабране теме; *настављање* приче инспирисане почетком или састављање по слободном избору мотива; *описивање* слика које приказују пејзаже, ентеријере, портрете; *описивање* сложенијих односа међу предметима, бићима и појавама; *извештавање*; *ортоепске вежбе* уз

увежбавање правилног изговора речи, исказа, реченица, пословица, брзалица, загонетака, питалица, краћих текстова; слушање звучних записа, казивање *напамет лирских и епских текстова* уз анализе и вредновање казивања; *лексичке и семантичке вежбе* што подразумева формирање породица речи; изналагање синонима и антонима, уочавање семантичке функције акцента, синонима, антонима, некњижевних речи и туђице уз замена језичким стандардом; *основно и пренесено значење речи* кроз *синтаксичке и стилске вежбе*, а односи се на: састављање, писање реченица према, слици, задатим речима; тематској целини у тексту, на слици, у филму; *вежбе за богаћење речника* и тражење погодног израза, *уопштено и конкретно казивање*; *промена гледишта*; *уочавање и отклањање безначајних појединости и сувишних речи* у тексту и говору; отклањање туђица, нејасности и двосмислености.

На основу анализе видљива је изразита присутност и пристрасност култури писменог изражавања од првог до четвртог разреда. Евидентно, у настави матерњег језика поље усменог изражавања самостално постоји како у оквиру књижевности тако и у оквиру прескриптивне граматике. Постојање подручја културе усменог изражавања у правилницима који усмеравају учитеље у раду није показатељ њиховог коришћења што никако не умањује њену „сложеност“ (Јањић, 2008). Управо на основу овог аргумента доказујемо да постоји раскорак између теорије и праксе када је у питању посматрано поље културе усменог говора.

Прецизније, кроз анализу наставних програма показало се да су кроз садржаје програма посвећених култури говора укључена педагошка и психолошка основа наставе чиме се указује на специфичан карактер организовања и извођења ове наставе. Уз извесне садржаје наставним радницима отклоњене су баријере у њеној „немогућој“ употреби; створена је подлога да се овакав тип часова може употребљавати у свакој наставној ситуацији захваљујући богатству заједничких искустава наставника и ученика. У том случају књижевни текст и говорну свакодневицу нужно је поставити за окосницу вежбања са ученицима; створити интердисциплинарни приступ у настави; подстицај да се говорне вежбе замишљају као игровно-сценски приказ, играонице-радионице у којима би ученик испољио креативност, а наставник своју имплементирао у квалитет процеса који је ученик савладао. Новина није у облицима и методама рада, иновативност наставе треба да се односи на иновативност презентације. Ниво до кога досегну и један и други (ученик и наставник) подједнако зависи од

воље и стваралачког духа како једног тако и другог. Када се једном креативност ослободи, граница у оквиру које стварају се брише.

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Једна од могућности за подизање квалитета читалачке писмености коју смо на почетку рада нагостили налази се у разноврсности облика, организације, структуре, садржаја у оквиру реализације наставног програма при чему наставник улогу евалуатора мења у улогу истраживача наставне праксе. Несебичном разменом искустава наставних радника стичу се услови да се обави квалитетна версификација наставног процеса, а да у складу са тим сви они који се баве одабиром садржаја у каталозима стручних усавршавања са посебним поверењем анализирају ову целину наставе матерњег језика јер она чини базу на којој се темељи каснија естетика, стил и лирика језичког израза. Не смемо заборавити да значајан, а у неким случајевима и пресудан, удео у подизању свести читалачке писмености има породица као и окружење у коме дете борави. Здраве навике, приоритети у породици, мотивација детета приликом овладавања овом вештином, наставни програми који афирмишу вештину читања и наставник који организацијом наставног процеса исказује свесност о значају овог подручја, представљају пирамиду успеха у развоју језичких способности појединца.

Будући да се подизањем квалитета ученичког речника значајно утиче на квалитет читања са разумевањем изнета су могућа методичка решења – инкорпорација у праксу приказана кроз самостална истраживања аутора рада у циљу уочавања узрока раскорака између читања са разумевањем и активне праксе (постојања квалитета и обимност дечјег речника). На основу реченог, а у складу са стандардима компетенција за професију наставника (ЗУОВ, 2011) где се налаже да: а) наставник континуирано унапређује сопствену педагошку праксу на основу анализе ученичких постигнућа; б) унапређује свој рад користећи знања стечена усавршавањем у области когнитивне, педагошке психологије и савремене дидактике и методике, наставник би сем што постаје иноватор и истраживач сопственог наставног процеса у циљу самосталног стручног усавршавања требао да открије:

а) Тренутно стање читања са разумевањем

Како би учитељ могао да делује и проблем уочи, потребно је да:

1. Проблем контекстуализује и локализује, смести га у савремени друштвено-језички оквир и одреди смисаону универзалност;
2. Путем акционих мини-истраживања (у складу са развијеношћу речника, читања са разумевањем и читалачким навикама ученика) разоткрије узрок настанка и његове могуће последице, али и да понуди начине решавања истих;
3. Афирмативно вреднује сва она дела која су намењена за богаћење језичке културе и језичког израза уз примену новихнаучноистраживачких подухвата у оквиру језика и читања са разумевањем;
4. Одабере текст који има квалитетне лингвистичке и структуралне елементеи оспособи ученика да препозна вредносне ставове које књижевно штиво са собом носи (моралне, естетске, социјалне, друштвене, етичке вредности);
5. Одреди контекст читања јер контекст одређује циљ за који се чита, а преко циља процесе читања који су примерени циљу и тексту;
6. Кроз даљу експликацију свакодневно одређује порекло и значење говорних јединица високо фреквентних у свакодневном говору, анализира предлошко-падежне конструкције, анализира народно стваралаштвокао својеврсне макротекстове;
7. Усавршава своја знања кроз предан рад на стицању нових и усавршавању постојећих компентенција.

Наставникова компентенција у овом раду истакнута је као суштинска јер без жеље за сопственим усавршавањем наставници не могу очекивати напредак ученика. Упућивањем ученика да опажају скривене вредности текста, непосредно се врши утицај на развој читалачких навика и ослушквање дечјих читалачких интересовања унутар и изван школског система. С друге стране, квалитетна знања, разумевање, критичке, стваралачке трансформације и практична примена стечених знања у новим и другачијим ситуацијама јако су реткате су у том контексту неопходне извесне промене у функцији побољшања квалитета наставе управо стављањем акцента на квалитет говора ученика.

б) Раскорак између ученог и оствареног знања

Можда по важности кључни фактор на кога упућујемо. Учено знање, представљено кроз процес овладавања и усвајања је упитно. Уколико бисмо посматрали са становишта социолингвистике где

се фокус у развоју квалитета говора преноси са утицаја друштва на језик: породица, предшколске установе и основна школа можда бисмо могли докучити узрок настанка дистанце учено – остварено знање. Једним делом се последице испољавају у виду тегоба: изостанак или погрешан изговор више од четири гласа, шушкање, тепање, муцање, уњање до тога да уопште не говоре до своје четврте године. Проблем вишег степена настаје у млађим разредима основне школе испољен у облику дисграфије, дислексије, дислалије. Одсуство употребљивог знања захтева хитност мера и поступака који би унапредили наставу што семора регулисати законским одредницама кроз версификацију у наставним курикулумима.

Посвећеност учитеља у откривању узрока и отклањању последица у наставном процесу не би требала да буде ретка појава, јер задовољство успехом је један од најјачих мотивационих елемената. Уколико поред задовољства постоји добар план и знање како да се замишљено реализује постоји реална шанса да наставници разредне наставесамостално или удружено мењају и помажу наставни процес. У ситуацијама када неко подручје наставе није покривено одговарајућим програмским садржајима у циљу његовог унапређења, можда је поред стручне литературе оваква трансмисија знања једино реална и прихватљива. Осим што је потребно доста енергије и активне посвећености како би резултати били вернији показатељ истог потребно је такође установе оспособити савременим наставним помагалима која би како наставнику тако и ученику олакшала пут ка успеху.

в) Савремени модалитет планирања и бележења васпитно-образовног рада

Када је проблем уочен, предлаже се да се кроз планиране теме преточение у садржаје и активности прати и подстиче физички, социо-емоционална и развој комуникације. Наредни параметри показују шта утиче на читање са разумевањем и формирање виших читалачких способности које би ученике довели до 5. и 6. нивоа на ПИСА испитивању као највиши вид читања са разумевањем, апоследица су ученичког речника у позитивном или негативном контексту и одражавају се у настави:

1. Интеракција са читаоцем кроз когнитивне и метакогнитивне стратегије рада на тексту;

2. Претходна знања и искуства уз специфично стечена знања и искуства током читања (текстуални и ситуациони подстицаји);
3. Утврђене и имплементирани мере које ће у настави подстаћи ученике да се више посвете читању и раде на читању са разумевањем;
4. Методички аспекти читања са разумевањем: течност читања, ученички речник, надгледање прочитаног уз постављање питања у вези са читаним текстом, одговарање на постављена питања, сарадничко (коопертивно учење), улогу уџбеника у процесу читања са разумевањем, уочавање структуре текста и сажимање текста;
5. Конструкција оперативног плана активности које би у догледном периоду, ако се доследно спроводи, сигурно бар малодопринеле да изоставимо негативне исходе појединих испитиваних ајтема уз додатни структурирани материјал као мерило креативности и иновативности наставника;
6. Подстицај самосталног стваралачког рада кроз разне видове његове презентације (драмска, луткарска представа, замишљени интервјуи, путописи, ТВ водитељи итд.) у циљу формирања мреже појмова, симбола и вишезначних речи, повезивање и грађење знања са практичном применом.

Као неизбежан закључак намеће се тежња качитању са разумевањем као једној од најважнијих одређења наставе, наставног процеса и школе као институције. Да би читање са разумевањем било на извесном нивоу потребно је развити, унапредити и усавршити говорну културу ученика, а процес подизања квалитета читалачке писмености био у корелацији са процесом читања са разумевањем, неопходан је рад на следећем:

1. Експериментисања током језичког образовања треба да се односе на функционалну употребу језика уз стратешки приступ комуникацији код разних типова текста;
2. Индуктивни приступ код упознавања врста речи и ред речи уз употребу језичке игре у корист креативне употребе језика; креативан начин усвајања језичке културе ученика у цеколупној настави;
3. Читање књижевних дела и стручне литературе у циљу обогаћивања речника и развијања усменог и писаног изражавања уз садржаје тренутно актуелних тема из области образовања;

4. Упознавање актуелних тема у области процеса стварања текста уз одређивање комуникационе околности, прикупљање, распоред информација и постављање теза;
5. Разговорно, разложно, динамично, изражајно усмено излагање;
6. Развијање комуникативних вештина са развојним и ситуационим играма, са методама стварања текста у оквиру развијања усменог и писменог изражавања;
7. Овладавање стратегијама излагачке писмености уз поштовање вештина невербалне комуникације.

У завршној анализи ово показује да комплексност теме захтева исти такав приступ. Стратешке мере, наставни планови, активности наставника и ученика само су видљиве могућности којима се може деловати у сложеном наставном процесу. Стратегије, професионално усавршавање наставника, његово самостално истраживање наставне ситуације скривене су могућности од којих ученик може имати добити.

ЗАВРШНИ ОСВРТИ

У наставној пракси однос читалачке писмености и читања са разумевањем сходно свом значају није довољно заступљен. Захваљујући комплексности анализираниог подручја матерњег језика, уочени проблем захтева детаљан план у виду стратегије са озбиљним истраживањима и визијом будућности. Удружени тимови стручњака и практичара у циљу запаженије улоге ових процеса треба да понуде јасна системска решења са циљем да усагласе слојевите промене у образовању. Време које је потребно да се направи и први најмањи корак који тежи ка озбиљним реформама понекад може бити и више од једне деценије, а да своје место нађу у наставним курикулумима потребно је још толико. Из тог разлога, потпуно оправдано акценат наставе је на ефективности узсистематско вежбање и предан рад на развоју речника са напоменом да комуникација и комуникациони канали на релацији ученик-наставник, наставник-родитељ, ученик – наставник – родитељ морају бити у фокусу како би се остварила ефективност наставе, а контекстуализовани проблеми почели да се решавају.

Проблем ученичког речника никако се не сме занемарити јер последице које настају директно или индиректно видљиве су у процесу евалуације, па јетада сложене структуре односа тешко довести у ред и погрешно исправити. Узрочнике проблема треба

решавати одговарајућим мерама сходно тренутном наставном тренутку или ситуацији. Два кључна фактора наставе: наставник са једне и ученик реципијент са друге стране у циљу успеха наставе неопходно је, готово нужно да остваре обострану сарадњу, уз чији помоћ ће неговати квалитет наставе, усавршавати квалитет речника и директно утицати на квалитет читања са разумевањем. Пружа им се прилика за остваривањем највиших циљева наставе путем Блумове таксономије почетак или највише домете стратегија образовања квалитетне и подстицајне резултате на ПИСА истраживањима за крај. Даљим откривањем грешака у могућности су да делују на време и адекватним предлозима наставу учине још садржајнијом, комуникативнијом, креативнијом, иновативнијом, да је освеже како би ишла у корак са савременим токовима образовања и стратегијама за развој образовања.

За кључно, систематски рад, предано и вредно богаћење постојећег речника почетна је мера подизања квалитета читалачке писмености у функцији читања са разумевањем. Развијање и подизање квалитета разумевања прочитаног није завршен процес, већ изазов за нове успехе и нова знања. Из наставне ситуације у следећу, усвајају се нове речничке конструкције чиме ученици предано раде од богаћења стилског израза, ка квалитетнијем речнику што имплицира квалитетније читање са разумевањем, развијање читалачких навика и читање као образовни исход кроз узрочнопоследични низ, а сигуран пут за то су квалитетна наставна усавршавања на које би образовни процес требао ставити акценат. Представљена методичка решења у овом раду посматрају се као могући вид да резултати истраживања сопствене наставе аутора рада имају удела у наставном процесу уз подршку да наставника који истражују свој наставни процес буде више јер је то гаранција напретка ка вишим нивоима: читалачка писменост и читање – образовни исход према раду који је овде постављен као тежња, а не као императив.

ЛИТЕРАТУРА

- Вучковић, Д. (2017). Поучавање и усвајање читалачке писмености у млађим разредима основне школе у Црној Гори. *Иновације у настави*. 2017(2), 68–81.
- Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: ЗУНС.

- EACEA P9 Eurydice (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Retrieved April 20, 2019. From http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/reading_literacy_EN.pdf.
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.
- Јањић, М. (2008). Иновације наставних облика у настави говорне културе. *Иновације у настави*. 2008 (2), 135–140.
- Mrkalj, Z. (2016). Sticanje veštine čitanja i razumevanja pročitanoг. U: Mrkalj, Z. (ur.). *Od bukvara do čitanki: metodička istraživanja* (135–163). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Николић, Љ. (1973). *Проблем читања у настави српскохрватског језика и књижевности у основној школи*. Београд: ЗУНС.
- OECD (2013). *First Results from PISA 2012*. Paris: OECD.
- Pavlović Babić, D., Vaucal, A. (2009). *Razumevanje pročitanoг PISA 2003 i PISA 2006*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije i dr. izdavači.
- Пурић, Д. (2006). *Унапређивање квалитета читања*. Ужице: Учитељски факултет.
- Cvijetiћ, R. (2000). *Rečnici u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Užice: Učiteljski fakultet.

Документа

- Наставни програм образовања и васпитања за први разред основног образовања и васпитања*. Retrieved April 10, 2019. From <http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/1-Nastavni-program-za-prvi-i-drugi-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>.
- Наставни програм образовања и васпитања за други разред основног образовања и васпитања*. Retrieved April 10, 2019. From <http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/1-Nastavni-program-za-prvi-i-drugi-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>.
- Наставни програм образовања и васпитања за трећи разред основног образовања и васпитања*. Retrieved April 10, 2019. From <http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/2-Nastavni-program-za-treci-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>.
- Наставни програм образовања и васпитања за четврти разред основног образовања и васпитања*, ЗУОВ. Retrieved April 10, 2019. From <http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/3-Nastavni-program-za-cetvrti-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* ("Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik", br. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 - dr. pravilnik, 7/2011 - dr. pravilnici, 1/2013, 4/2013, 14/2013, 5/2014, 11/2014, 11/2016, 6/2017 i 12/2018). Retrieved April 10, 2019. From

<http://www.dmaksimovic.edu.rs/pdf/pravilnici/pravilnik-program-prvi-drugi.pdf>.

Pravilnik o nastavnom planu i programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Retrieved April 10, 2019. From <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?regactid=408115&doctype=reg&findpdfurl=true>.

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школске 2018/19, 2019/20, 2010/21. Годину (Савез учитеља Републике Србије-СУРС). Retrieved April 10, 2019. From https://www.surs.org.rs/images/dokumenti/katalog_seminara/Katalog-SURS-2018-2021.pdf.

Стандарди компетенција за професију наставника (ЗУОВ, 2011). Retrieved March 15, 2019. From <https://issuu.com/zuov/docs/standardi?viewMode=doublePage>.

THE CONNECTION BETWEEN THE CHAIN OF DISCIPLIC SUCCESSION, VOCABULARY AND READING COMPREHENSION AND THEIR INFLUENCE ON THE QUALITY OF LITERACY OF READERS

Summary: *The paper analyzes the relationship between the quality of reading literacy and reading with understanding. Among the first skills that a person adopts are reading and writing. Their interconnectedness is the subject of numerous research. Reading as an integral part of literature refers to the method of oral expression, and the connection and influence of a proper and timely developed student dictionary to read with understanding the ultimate outcome. In this paper, a special emphasis is placed on the student dictionary and its active role as a precondition in the process of reading with understanding. Theoretically, the influence of the quality of vocabularies of pupils of the younger school age on reading with understanding, developing reading habits and reading as an educational outcome within the highest ranges of functional literacy. Considering the impact of curriculum contents at the younger school age, the following conclusions have been drawn: a) teachers' readiness to assess each student's abilities for the appropriate level of communicative competence is necessary and accordingly adapt the linguistic material, b) from the role of planners to the role of innovators, v) from a practitioner teacher to a researcher. The conclusions of this theoretical research emphasize the need for a more complete use of the strategy of professional development of teachers and a greater presence of innovativeness in his work. Through a diversity of methodological solutions (where a teacher's practitioner becomes a research teacher), the learner's vocabulary is treated as a support to reading with understanding, which contributes to the adoption, improvement and enrichment of the student's vocabulary, reading with understanding and raising the quality of reading literacy directly contributing to the alignment of teaching practice with the requirements of education. The research used the descriptive method and the content analysis process.*

Key words: *quality of reading literacy, student dictionary, reading with understanding, teaching.*