

372:371.3

ВУК МИЛАТОВИЋ

НАСТАВА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

ПРИРУЧНИК ЗА УЧИТЕЉЕ И СТУДЕНТЕ
ПЕДАГОШКЕ АКАДЕМИЈЕ ЗА ОБРАЗОВАЊЕ
НАСТАВНИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

ДРУГО ИЗДАЊЕ



ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ И НАСТАНА СРЕДСТВА — БЕОГРАД
1990.

БИБЛИОТЕКА	
УЧИЛІЧКИ ФАКУЛТЕТ	
ЈАГОДИНА	
РЕЦЕНЗЕНТИ:	Сигнатуре
	кодексарски број
392-371.3	24581

Др ВУЈО КНЕЖЕВИЋ, виши научни истраживач у Институту за педагошка истраживања у Београду

ЖИВОРАД БАЈИЋ, виши просветни саветник у Републичком заводу за унапређивање васпитања и образовања, Београд

ДУШАНКА ЈОВИЧИЋ, наставник разредне наставе у Основној школи „Тирило и Методије“, Београд

За издавача
Др ТОМИСЛАВ БОГАВАЦ

Главни и одговорни уредник
Др ПЕТАР ПИЈАНОВИЋ

Уредник
ЗОРАН Ј. МИСАИЛОВИЋ

ISBN 86-17-01569-1

УМЕСТО ПРЕДГОВОРА

Методичка литература је у последњих неколико деценија, могло би се рећи, доживела праву ренесансу. Разлоге томе налазимо, између осталих, у квалитативном и квантитативном преструктуирању нашег образовно-васпитног система, у друштвеној потреби да савремени наставник буде целовито обформљена личност. Стара је истина да је важно знати да би се могли учити други, али је исто тако веома важно знати како одређена знања пренети на друге. То значи да наставник да би квалитетно остварио програмске задатке, мора бити добро методички оспособљен.

Методици наставе почетног читања и писања се посвећује доста пажње, али се не праве далекосежнија улагања, не постоји организованија и дугорочнија политика осавремењавања наставе почетног читања и писања. Зато нас пракса-затиче неспремним да решавамо одређене проблеме елементарне писмености. Савремени живот намеће нове проблеме теорији и пракси наставе почетног читања и писања; питање је да ли смо спремни да те проблеме решимо на најбољи начин.

Ова књига је покушај да се допринесе сређивању, систематизацији, вредновању и превредновању одређених сазнања у настави почетног читања и писања. То је покушај окупљања на једно место актуелних проблема ове наставне области. Уз лично осећање да смо на путу њиховог монографског сагледавања иде и следећа чињеница — овој области би заиста требало посветити много више пажње.

Настојање да се напише књига подједнако интересантна за оне који први пут упознају ову материју и за искусне практичаре наметнуло је њену основну концепцију: на одређен начин спојити методичку теорију и праксу.

Ова књига, између осталих, има за циљ да читаоцу пружи могућност систематског и прегледног увида у доста разуђену проблематику наставе почетног читања и писања. Претпоставка је да ће њени читаоци углавном бити студенти педагошких академија и наставници разредне наставе.

Поред коришћене литературе, властитог искуства и сазнања, овде су уважавани многи ставови, мишљења и потребе практичара, како би се тиме допринело квалитету и употребљивости књиге. Нека питања наставе почетног читања и писања тек су дотакнута, да би се више простора дало главним, елементарним темама ове области. Требало је извршити строгу селекцију материјала и предност дати ономе што јебитно и мало примењивано у досадашњој пракси. У нас постоји уџбеничко-приручничка литература везана за одређене проблеме (нпр. за поједине поступке обраде слова), али нема на једном месту целовито и студиозније систематизованих савремених сазнања наставе почетног читања и писања. Жеља нам је била да овом књигом задовољимо потребе те врсте, да читаоца упознајамо с одређеним теоријским сазнањима и практичним моделима рада. Колико се у томе успело рећи ће једини објективни судија — пракса.

АУТОР



64 ПОЈАМ И ЗНАЧЕЊЕ НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Учење у школи почиње учењем читања и писања. Овај процес се временом организованим или мање организованим вежбањем, усавршава све док не постигне висок степен аутоматизације. Успех у настави матерњег језика, као и уопште успех у школи, зависи и од тога како је ученик савладао читање и писање.

Учење читања и писања је подстакнуто снажним мотивом ученика да што пре почне да сазнаје свет око себе, да се што брже и сигурније сналази у мору информација. Савремена цивилизација је наметнула потребу да и дете што пре научи да чита и пише, тј. да се на једном вишем нивоу споразумева са окolinom. Уколико квалитетније савлада читање и писање, квалитетније ће се укључити у ошићи систем комуникарања.

Човекова урођена потреба за сазнањем и саопштавањем, потреба за испољавањем своје личности и стварањем, у потпуној је зависности од читања и писања. Човек је рано осетио потребу да запише оно што осећа и мисли. На примитивном нивоу развоја та потреба је задовољавана на неартикулисан и сувише упрошћен начин. Данас су системи писања доведени до савршенства, бар у неким језицима, а усавршавање технике штампања спасило је од заборава многе вековима стваране вредности. Књига је незамениљиво добро у животу савременог человека. Не знати читати и писати значи бити далеко од духовног благостања које пружа писана, односно штампана реч, бити интелектуално, социјално, културно и технолошки хендекипиран.

Некада су читање и писање били повластица одређених слојева да би у данашње време били доступни сваком човеку. Читање и писање су постали неодвојиви од савременог човека. Сва културна добра қоја је човечанство стицало у свом историјском развоју посредством писане речи преносила су се из генерације у генерацију. У свету се данас штампају милиони књига, а оне људима не могу бити доступне ако не поседују елементарну писменост — ако не знају да читају и пишу.

Стога се истиче велики значај читања и писања у животу ученика, односно човека. Увести ученика у вештину читања и писања значи оспособити га да разуме живот — и лични и духовни. Зато је важно да ученик првог разреда осети потребу за учењем читања и писања, да му тај задатак чини радост а не оптерећење. Но, ако се у процесу учења читања и писања појаве одређене препреке, потешкоће, оптимистички дух ученика не сме да посустане.

Настава почетног читања и писања појмовно је ограничена само на период њиховог учења, тј. временски је везана за први разред. У неким уџбеницима, више старијим него новијим, користи се термин „настава читања и писања“, што је непрецизно и терминолошки неадекватно с

ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

обзиром да је реч о почетној настави у првом разреду а не о увежбавању читања и писања програмски одређеном током школовања у основној школи а и касније. Њие редак израз „букварска настава“, синоним термина „настава почетног читања и писања“. Израз „букварска настава“ користи се у ужем и ширем смислу. У ужем смислу обухвата само период употребе буквара и у том значењу се не може поистоветити с термином „настава почетног читања и писања“. У ширем смислу „букварска настава“ обухвата све три фазе наставе почетног читања и писања — припрему, фазу учења читања и писања и фазу усавршавања читања и писања, и у том значењу се у потпуности може поистоветити с изразом „настава почетног читања и писања“. У савременој литератури се, углавном, користи израз „настава почетног читања и писања“, што је и разумљиво када се има у виду потреба за прецизношћу језика, потреба да се избегну неспоразуми у стручној терминологији.

Учење читања и писања, наравно, зависи од природе језика, као и од низа других околности, те, према томе, не може бити великих подударности ни у програмским ни у методичким захтевима у различитим језичким подручјима. У појединим националним школским програмима, посебно у земљама репрезентативне методично-дидактичке литературе, истиче се велика културна, друштвена и социјална улога читања и писања. Анализа руског програма је показала да се у овој земљи велике педагошке културе интензивно, студиозно и систематски ради на учењу и унапређивању наставе читања и писања. У програму матерњег језика посебна се пажња посвећује лепом писању. Посебно функционалистичко схватање читања и писања дошло је до израза и у програмима САД.

Дакле, сваки национални програм читања и писања уноси нешто специфично, нешто од свог стила живљења и схватања, мада у свему томе има и много чега заједничког, општег, универзалног.

Проблеми почетног читања и писања нашли су своје место у програмима Унеска, који је издао низ запажених књига о настави читања и писања. Захваљујући овој светској организацији, читање и писање су постали предмет проучавања познатих научника, ова наставна област је обогаћена новом литературом, облицима рада, наставним средствима итд. У свим тим програмима, што је и разумљиво, посебна пажња се посвећује читању, најважнијој активности савременог человека.

Читање као процес човек усавршава током целог живота. Овладавање вештином и навиком читања зависи од много фактора. Неко чита брже, неко спорије, неко више, неко мање разуме оно што је прочитao. Читање је веома сложен процес и мало је оних који њиме у потпуности свладају. Велики песник Гете, кога убрајамо у професионалне читаче, рекао је: „Ти добри мали људи не знају колико то стаје времена и муке да човек научи како да чита. Мени је за то требало осамдесет година и ја још ни сада не могу рећи да сам дошао до циља.“

Методици лепог писања се у нашим школама посвећује сасвим мало пажње. Начин и брзина формирања вештине писања и навике лепог писања доста су индивидуални. Савременом човеку, изгледа, није толико важно како ће да пише, јер за писани облик комуницирања постоје и писаће машине: важнија је садржина, тј. порука у систему писаног комуницирања. Почетно писање се временом аутоматизује, губи драж лепо извучених линија.

Све нам то говори о непроцењијово улози наставника у периоду учења читања и писања, јер оно што је једном добро научено остаје за цео живот. Због тога би настави почетног читања и писања требало дати посебан третман у нашем школском систему.

Наставник мора знати да су циљеви и задаци наставе почетног читања и писања јасно одређени наставним плановима и програмима, због чега он мора да буде упознат са њиховом садржином. Припреме наставника за организовање наставе почетног читања и писања управо почињу упознавањем тих програмских захтева. Наставни план и програм јасно предвиђа укупан број часова посвећен почетном читању и писању, број часова посвећен припремном периоду и учењу читања и писања. Како је овај план званичан документ, одобрен од одговарајућих просветних органа, како се у њему могу наћи веома добра упутства и методично-дидактичке инструкције, потребно је да га наставник у припремама за рад у првом разреду детаљно обради. Упознавање с програмским садржајима почетног читања и писања.

У периоду почетног читања и писања ученик мора бити оспособљен да усвоји стандардни изговор гласова, речи и реченица. Кроз аналитично-синтетичка вежбања мора бити оспособљен да самостално повезује слова у речи, речи у реченице да учећи читање развија осећање за језик. Наставник треба да води бригу да ученици целовито схватају речи, а не као пуку скупину слова. Текстови за почетно читање требало би да буду кратки и садржајни. Мора се при томе, водити рачуна о индивидуалним способностима ученика. Ученик је у овој фази научио да чита, отприлике, када његово читање постигне ток природног, нормалног говора. Уз све то стално се има на уму важан захтев — да ученик разуме оно што чита.

Читање је немогуће научити без много упорног вежбања. За усавршавање читања добро је увек налазити нове текстове. Понављање једног текста методички није оправдано, јер ученик губи мотивацију и почиње механички да учи. Читање нових текстова за ученике значи разумевање нових ситуација, нове садржине, што га посебно мотивише.

Учећи писање ученици морају стећи основне хигијенске навике: положај тела, удаљеност текста од очију итд. Посебну пажњу треба посветити анализи писања слова, речи и реченица. Циљ почетног писања је да ученици науче правилно писање слова и њихово правилно повезивање у речи. Идеал лепог писања је — писати једноставно, лепо, читко и одређеном брзином. Наравно, то се не може постићи у почетној фази писања.

Настава почетног читања и писања има пресудну улогу у формирању става ученика према школи, учењу и обавезама. Ако је та настава добро методично-дидактички осмишљена побуђује интересовање ученика, мотивише их и активише у процесу учења.

Морамо поћи и од претпоставке да је разред, односно одељење интелектуално, психолошки и социјално хетерогена средина што мора да утиче на облике и методе рада у учењу читања и писања. Некада се тешко

снаћи у одељењу у коме већ има и добрих читача, и оних што тек мало знају и оних што не знају да читају. Када одређујемо циљеве и задатке нашег рада, морамо водити бригу о овим, као и о низу других околности. Од тих околности зависи избор метода рада у настави почетног читања и писања.

Задаци наставе почетног читања и писања су многоbrojni. Њихова суштина је у следећем:

- да ученици савладају вештину читања и писања;
 - да савладају технику читања и писања до одређеног степена: да читају течно и изражайно;
 - да разумеју оно што прочитају;
 - да обогађују свој речник;
 - да стекну одређене навике везане за читање и служење књигом.
- Настава почетног читања и писања има и следеће задатке:
- да подстиче тежњу и потребу за стицањем нових знања, да оспособљава ученика за самообразовање;
 - да развија код ученика смисао за лепо и племенито;
 - да оспособи ученика за коришћење штампе и уопште штампане речи у практичном животу;
 - да подстиче развој интелектуалних и психолошких способности ученика;
 - да код ученика развија одређене навике у раду и понашању;
 - да развија код ученика смисао за тачност, уредност и одговорност итд.

Учење читања и писања, свакако, значи уздизање културног нивоа ученика, ширење његовог општег образовања, развијање осећања за лепо и љубави према књизи. Учећи да чита и пише ученик се активније укључује у друштвени живот, постаје самосталнији и све више схвата да су читање и писање у савременим животним условима најелементарнија људска потреба.

МЕТОДИЧКЕ ПОСЕБНОСТИ НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Савремена методика почетног читања и писања сучељава се са низом проблема: како формирати навику читања и писања, како обезбедити висок ниво учења с обзиром на методе и поступке, како процес учења читања и писања учинити интересантнијим, стваралачкијим, како повезати почетно читање и писање с осталим областима матерњег језика у првом разреду. Теоретичари савремене наставе постављају питање научног проширивања и продубљивања ове области, питање већих истраживачких подухвата. Ту је, свакако, и питање — може ли се време учења читања и писања скратити а да се то не одрази на њихов квалитет. Време учења читања и писања углавном се своди на једно полуодишиће или на два до три месеца, а по неким модернијим поступцима оно је и знатно краће. Постоје, свакако, ефикаснији поступци учења читања и писања, па треба трагати за њима.

У нашој педагошкој пракси мало се пажње посвећује научним истраживањима у почетном читању и писању. Настава је дosta конзервативна

јер се користе овештала средства, методе и поступци учења. Наша педагошка средина тешко прима нова и научно проверена сазнања, што се, свакако, одражава на квалитет читања и писања. Било је спорова и полемика око увођења нових поступака, на пример, поводом увођења комплексног поступка обраде слова и такви спорови говоре о нашој неспремности да брже прихватамо ново.

Све то потврђује посебност наставе почетног читања и писања, о њеном посебном месту у животу човека и у систему образовања. Наставник мора да прати докле је дошла наука, боље рећи науке, у настави почетног читања и писања, да прати савремена истраживања и научне резултате и да сам учествује у свему томе.

Мора се систематски радити на усавршавању букваристике — правити експерименталне програме и отварати експерименталне школе у којима би се интензивније развијао истраживачки и стваралачки рад.

Методичке посебности наставе почетног читања и писања произистичу из низа околности и природе проблема, којима се бави ова методичка грана. Ту је, пре свега, реч о психофизичкој структури ученика која захтева посебан методичко-дидактички третман.

Методично искуство у овој области је дosta богато — изграђене су многе методе и поступци, неке су већ превазиђене а неке су још актуелне. Наставник у пракси мора да се служи научно провереним методама, тј. методама које су научно идентификоване. Не ретко се догађа да се наставник, с обзиром на своје искуство и услове рада, служи неком својом „методом“, неком мешавином лоше уобличених поступака, научно непотврђених, непроверених. Па и ако такве прихватае, хибридне „методе“ понекад дају одређене резултате, требало би их избегавати и служити се научно потврђеним облицима рада. Свакако, методички радозналијем наставнику може се дозволити да сам истражује и проналази, имајући увек у виду интерес ученика, обавезу да квалитетно науче читање и писање.

У теорији наставе почетног читања и писања било је, и још увек има, неусаглашених ставова о појединим проблемима, јер се сви облици рада не примењују у истим радним условима. Наставник ће сам да изврши избор метода и поступака рада, али не лаички, већ на основу одређених објективно заснованих фактора.

Велики допринос развоју букваристике дали су савремени совјетски научници. По њиховим методама и поступцима ученици науче да читају и пишу за период од три месеца, мање или више. Совјетски методичари стално раде на унапређивању наставе почетног читања и писања. У совјетској педагошкој пракси постоје експериментални буквари који пролазе масовну проверу у школама. По мноштву иновација, по богатој литератури посвећеној настави почетног читања и писања може се сагледати колико се у СССР-у посвећује пажње овој методичкој грани.

ОДНОС ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Методичари се, углавном, слажу да је писање много сложенији процес од читања и да је навика читања у тесној вези с навиком писања. Ако ученик слабо чита, тешко му је да савлада и писање. Поштујући елементарни дидактички принцип, од лакшег ка тежем, у букварској настави се почиње прво са учењем читања па потом се учи писање.

Однос почетног читања и писања манифестије се посебно кроз следећи проблем: (1) да ли читање и писање обрађивати одвојено, тј. прво читање а онда писање, или (2) радити упоредо, тј. истовремено обрађивати и штампана и писана слова. Да ли упоредно или одвојено учење читања и писања старо је питање. Они који између читања и писања не налазе битније везе опредељују се за одвојено учење; оно је дакле, карактеристика старије школе.⁸

Запажено је да ученици лакше уочавају облике штампаних слова него писаних. То сазнање допринело је да се, ипак, прво уче штампана а затим писана слова. Између два светска рата преовлађивало је мишљење у нашој педагошкој пракси о одвојеном учењу читања и писања, па су према том захтеву били израђени одговарајући буквари.

Писање доприноси усавршавању и унапређивању читања. Док пише, ученик развија моћ запажања, уочава детаље, уме да диференцира битно од мање битног, обогаћује своје представе о реченици (уочава дуже и краће реченице), обогаћује властити лексички фонд, уочава структуру реченице (разликује речи једну од друге, уочава одређене синтаксичке целине итд.).

Пишући ученик увежбава механизам координације разних активности. Кроз писање, поготову лепо писање, развија се такмичарски дух, а у ширем смислу све је то повезано с изграђивањем васпитног дела личности ученика.

Читање је визуелна активност у којој ученик одређене графичке знакове (графеме) најпре успорено а касније брже слива у једну целину која се зове реч, а потом речи у реченицу. Живимо у времену веома развијене визуелне технике (телевизија, филм итд.) и она утиче да се у деце интензивније развијају способности, рецимо визуелног сазнања стварности. За данашње дете није превелик напор, као што су сматрали заговорници одвојеног учења читања и писања, да истовремено прати две операције: да упоредо учи читање и писање. Ако се узме у обзир да писању претходе одређене припреме, обрада одређеног гласа, обрада штампаног слова, онда упоредно учење читања и писања, објективно и субјективно узвешти, има своје оправдање и може му се дати предност.

Однос читања и писања, углавном, можемо посматрати с два гледишта: психолошког и лингвистичког. Психолошки гледано, писање је сложенији процес од читања. Писање је апстрактнији процес од читања као говорне активности. То је, како каже Лав Виготски, „говор без саговорника“. У процесу читања постиже се такав аутоматизам да речи и реченице схватамо целовито. У писању је другачије — пишемо слово по слову и те активности смо веома свесни.

Гледано с лингвистичког становишта, посебно са становишта теорије информације и комуникације, писање је кодирање, односно писано оформљење одређене информације или саопштења, а читање је декодирање, што значи процес преласка језичких знакова (писаног текста) у говором исказану мисао или осећање. Може се говорити о теорији писаног мишљења, мало проучаваном проблему, као и о теорији читања као о посебној врсти говорне активности.

О проблемима читања и писања биће у следећим поглављима више речи. Овде смо у ширем плану само отворили проблем а наставник ће се сам у складу с букваром који користи, са програмским захтевима, условима у којима ради, интелектуалним способностима ученика, као и на основу властитог искуства и сазнања, определити за овај или онај начин учења читања и писања. Никада не треба заборавити да је и наставник

кreator у реализацији задатака, а не механички интерпретатор програмских садржаја. Када је у питању учење читања и писања, наставник не сме бити роб програмских задатака. Он, у целини узвешти, мора да их оствари, али он је стваралачки интерпретатор програма рада. Програми му пружају довољно простора за властиту креативност, маштовитост и инспирацију.

Кроз читање и писање развијамо самосталну личност ученика. Када ученик научи да штитава, може и сам да чита нове речи, без помоћи наставника. Учење читања и писања тражи сталну сарадњу ученика и наставника, наставника и родитеља. Први кораци у велики свет слова, речи и реченица каткад су несигурни и судбоносни. Учење читања и писања је величанствен чин у животу човека и тај чин нема само педагошку вредност већ много ширу — друштвену и културну.

УЛОГА НАСТАВНИКА У НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

„Ако учитељ воли само посао, он је добар учитељ. Ако учитељ воли ученика као отац и мајка, он је бољи од оног учитеља који је прочитао све књиге али не воли ни посао ни ђаке. Кад учитељ сједини љубав према послу и према ученицима — он је савршен учитељ.“ Толстој овим речима истиче посебан квалитет личности наставника — да сједини љубав према послу и према ученицима. То јединство љубави према послу и ученицима требало би да је основни предуслов образовно-васпитног рада.

Учење читања и писања подразумева, пре свега, љубав наставника према деци која се први пут сусрећу са светом писмености. Та љубав је, у ствари, онај стваралачки подстицај који наставника чини маштовитијим, интуитивнијим, који одржава његов ентузијазам и јача вољу. Наставник, свакако, и у одсуству тог облика љубави може да оствари програмске задатке, да отаља посао, али љубав према послу и ученицима распљајује машту, уноси дух ведрине, духовност, смисао за шалу, наставника чини методички домишиљатијим и виспренијим у раду. Тај посебан, емоционални однос мора бити здружен с одмереношћу наставника, јер свако претеривање може се изродити у супротност.

Љубав према педагошком раду и ученицима није једини услов да се постане добар наставник. Добар наставник, посебно у настави почетног читања и писања, мора беспрекорно да савлада методику, да прати савремену методичку литературу, психологију деце млађег узраста и одређену педагошку теорију. И када реагује на одређене проблеме и ситуације, то не сме да чини на основу педагошког инстинкта (и њега не треба занемарити) већ на основу властите педагошке учености. Учећи децу читању и писању, наставник ће сигурно наћи на низ препрека и у литератури нерегистрованих проблема, па у тим ситуацијама, да би се ослободио нелагодности и да би показао да све зна не сме себи дозволити да их реши било како, већ мора користећи ученичка знања, мотивисаност и жељу за сазнањем, да пронађе најбоље могуће решење. Није теже радити у првом разреду но у осталима само зато што су деца на том нивоу мање развијених психофизичких и интелектуалних способности, већ и зато што их, управо, треба научити да читају и да пишу, тј. оспособити их да комуницирају на усменом и писаном нивоу. Нека испитивања су

показала да постижу много боље резултате наставници који су се определили да воде само први разред. Као специјалисти за остваривање програмских задатака тог узраста они су мање лутали, са мање неизвесности су улазили у ученицу, дакле осећали су се спремнијим и сигурнијим у свом послу. Има и оних који су се упротивили таквом специјалистичком опредељењу за рад у првом разреду. Но, то се може решити међусобним договором наставника, мада није лако увек наћи оне који ће стално да раде са првацима, јер је то сложен, специфичан и напоран посао, а како рече један познати методичар — та се чињеница признаје вербално, али се вреднује довољно.

Дете које тек почиње да учи изазива велику бригу родитеља, те они постају нека врста цензора наставниковог рада. У периоду учења читања и писања препоручљиво је да рад наставника и брига родитеља буду ближи једно другом. Догађа се и то да се у „породици руши оно што се ради у школи“. Деда и бака, свакако добронамерно, свог унука уче да чита давно превазиђеним методама, методама из времена када су они учили да читају и пишу, и тиме наносе велику штету, и детету и наставнику. То посебно долази до изражавајућег упражњавања у новој школи напуштене методе срицања.

Ако је наставник „уметник ватреног заљубљен у своје дело“, како каже Чехов, а уз то има добро стручно и опште образовање, ако је самокритичан, ангажован, динамичан, рад на учењу почетног читања и писања биће за њега задовољство, а за ученике радост. Учење почетног читања и писања не трпи формализам и коришћење увек истих метода и поступака. У настави почетног читања и писања наставник има велику одговорност „јер му је поверило велико благо“ — свест младог човека.

О НЕКИМ ПРОБЛЕМИМА НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Настава почетног читања и писања, или букварска настава, обилује низом проблема који, на изглед, у непосредној пракси увек могу или морају бити решени на овај или онај начин. Гледано шире, с одређене дистанце, тежина тих проблема, бар за лаичко посматрање ствари, не би морала да забрињава, јер ће у сваком случају ученици — неко пре, неко после — научити да читају и пишу. Наставник у периоду букварске наставе не би смео подлећи јавквим „олакшавајућим околностима“ и лаичким резоновањима. Његов однос према програмским задацима мора увек бити на завидном професионалном нивоу. Учење читања и писања мање од свих области трпи импровизацију, спонтаност, олакшавајуће преко текућих проблема. Без добрих теоријских поставки практичар не може остварити успех.

Рутинерство наставника углавном је штетно у учењу почетног читања и писања. Наставник који је неколико пута изводио наставу почетног читања и писања, свакако, стиче одређене навике, има устаљене облике методичке организације рада и често је уверен да је у потпуности савладао проблематику којом се бави. Радити у првом разреду значи увек изнова почињати са припремама, као да се почиње први пут.

Постоје одређени проблеми који стално прате наставу почетног читања и писања, и на теоријском и на практичном нивоу. Не постоји ко-

начно дат рецепт како их решити, али наставник мора да им приђе у зависности од низа околности. Дакле, сплет околности условљава да ли ћемо методично-дидактичке проблеме решити на овај или онај начин. Изложићемо неке проблеме наставе почетног читања и писања.

Када почећи са учењем читања и писања

Проблем је у историји педагогије давно постављен, чим је човек почeo да стиче систематско образовање. И поред модерних педагошких и психолошких истраживања није се нашло коначно и јединствено решење да ли деца да уче читање и писање у првом разреду или касније. Познато је Локово учење да је добро да деца уче читање што раније, али и Русовц да је то штетно и да зато мора да се одложи. Џон Лок (1632—1704) није за то да учење читања прекине деčју игру. У делу *Мисли о васпитању* сматра да деца чим науче да говоре могу да уче и да читају, али да при томе „верују да се само играју“. Русово мишљење да учење читања и писања мора да се одложи (његов Емил почиње да пише у дванаестој години) данас је, свакако, неприхватљиво.

Заговорници теорије о одлагању учења читања и писања за зрелије године, углавном, оперишу следећим аргументима: (1) да деца узраста првог разреда не показују интересовање, бар не посебно, за учење читања и писања, (2) да треба поштовати принцип „најпре ствари па речи“, (3) да је процес анализе и синтезе речи у току учења читања за децу апстрактан, (4) да деца морају да буду добро припремљена да стекну многе појмове и представе па тек онда да науче да читају и пишу, (5) да деца нису психофизички спремна да уче читање и писање итд.

Савремени услови живљења, образовања и васпитања негирају све ове аргументе. Узевши у обзир велику улогу предшколског образовања, развој и улогу визуелне технике (телевизија, филм), убрзани процес сазнања детета и друге околности, нема разлога за одлагање учења почетног читања и писања.

Било је педагога који су предлагали да се учење читања пренесе у предшколски ниво образовања и васпитања. У том случају би деца предшколског узраста учила читање кроз игру. Можда би требало извршити поуздана и шире испитивања на том плану.

Оптерећени смо идиличном представом детињства а то је наслеђе вековног образовања и васпитања. Детињство мора бити чисто, ничим окрзнуто, све мора бити игра, безазленост итд. Слажемо се с тим да специфичности детињства треба сачувати, али зашто дете на предшколском узрасту не би могло интензивније да учи и сазнаје свет око себе, зашто и у том периоду не би могло да се кроз игру упућује, односно лагано уводи у читање. Према новијим подацима Унеска, читање у многим земљама света деца почињу да уче већ од пете године, а негде од шесте, и не јављају се неки посебни проблеми због тога иако је писмо других народа много теже од нашег.

У нас деца од седме године почињу да се школују, тј. она већ у првом разреду уче да читају и пишу, и то с оправданим разлогима. Дакле, нема потребе да се читање и писање одложи за други разред, како се то ради у неким земљама.

Има мишљења да је припремни период за учење читања и писања (предбукварска настава) нен потребан, те да одмах треба почети с учењем, чemu треба да претходе добре припреме у предшколском периоду. Предбукварска настава битан је процес припреме за читање и писање и она мора бити организована, без обзира да ли ће се програмски везати за предшколски или школски период. Припремни период не сме бити ни сувише кратак нити, пак, сме да се отеже.

Редослед учења слова

Овом питању се у методичкој литератури такође посвећује посебна пажња. За наставнике је у томе буквар главни оријентир. Састављачи буквара морају да воде бригу о низу методичких захтева, међу којима је и редослед слова.

Постоји безброј варијанти редоследа учења слова. Импровизацији и ту нема места. За добар избор редоследа обраде слова узимају се следећи критеријуми:

- фонетска структура гласова,
- графичка структура слова,
- фреквенција гласова и слова у језику,
- графичка сличност слова,
- читљивост слова,
- наречје,
- избор метода и поступака,
- избор писма.

Фонетска структура гласова

Принцип фонетске структуре значи да ћемо најпре учити гласове који се лакше изговарају. По фонетској природи вокали су најједноставнији за изговор, али прва слова која обрађујемо не могу бити само они. Између тих самогласника морају се наћи фонетски једноставнији сугласници како би се градиле одређене речи, ученицима лакше за изговор, а значењем и емоционално близке (мама, тата, итд.).

Постоје гласови који се у неким нашим језичким подручјима изговарају погрешно. То су ч и ћ, ц и ђ. Не би било добро да их истовремено проучавамо управо због њихових фонетско-артикулационих карактеристика.

Графичка структура слова

Када је реч о графичкој структури, истиче се принцип графичке поступности а то значи: обрађивати прво слова која су лакша за писање, дакле, ићи од лакших ка тежим. Ако се одвојено обрађују читање и писање, посебан редослед биће за штампана, посебан за писана слова. За редослед писаних слова нема толико тешкоћа колико за редослед штампаних слова.

Фреквенција гласова и слова у језику

Фреквенција поједињих гласова и слова утиче на избор редоследа њихове обраде. У почетку се узимају слова веће фреквенције, тј. слова веће учсталости употребе, како би ученици могли да пишу што више значењем осмишљенијих речи.

Познати филолог Томо Маретић (1854—1938) испитивао је фреквенцију гласова у нашем језику. За узорак је узео 10.000 слова из *Светог писма* (превод Вука Карапића). Скраћени облик фреквентности гласова изгледао је овако:

А	Б	Ц	Ч	Ћ	Д	Џ	Ђ	Е	Ф	Г	Х	И	Ј	К
1079	173	56	120	91	428	1	31	1099	—	192	73	1035	503	318
Л	Љ	М	Н	Њ	О	П	Р	С	Ш	Т	У	В	З	Ж
194	90	367	457	63	960	226	388	464	150	400	429	402	147	64

То значи да су у скупини од 10.000 слова најфреквентнији вокали, да је најфреквентнији сугласник „ј“, док су ц, ћ, я, х, ж, итд. гласови најниже фреквентности.

Графичка сличност слова

Графичка сличност слова такође може да послужи за утврђивање редоследа њихове обраде.

Тоне Перушко у својој методици *Матерински језик у обавезној школи*, препоручује „да не буду близу слова сличног облика која се лако замењују“. Неки други методичари, међутим, сматрају да можемо формирати такав редослед у ком су близу слова сличног облика, верујући да деца боље памте сличне знакове. Ипак, боље је избеги близост по облику сличних слова, јер она могу да у свести ученика створе одређене конфузије. Дакле, лакоћа слушног диференцирања и визуелног препознавања битно утичу на прављење модела обраде слова.

Читљивост слова

Читљивост слова се не сме занемарити. Има слова која својим обликом, дакле својом графичком структуром, делују једноставно и брзо се визуелно скватају, било да их посматрамо изоловано, било у оквиру одређене лексичке структуре. Управо, та једноставност и брзо визуелно поимање помажу да их ученик брже памти и учи читати.

Занимљиво је и научно испитивање Рамира и Зорана Бујаса о читљивости латиничког и ћириличког писма. Ево како изгледа њихова табела читљивости слова (узели су само слова која се у латиничком и ћириличком писму разликују).¹⁾

Јасно је да и у латиничком и ћириличком писму постоје графеме (слова) нижег и вишег ранга читљивости. Треба проверити с колико се

¹⁾ Из књиге Тоне Перушка *Матерински језик у обавезној школи*, Загреб, 1961.

поузданости може прихватити мишљење Роберта Вудворта да су речи писане малим штампаним словима 13% читљивије од речи писаних само великим штампаним словима.

Ранг	1	2	4	4	4	6,5	6,5	8,5	8,5	10	11,5	11,5
Лат.	б	к	х	ћ	в	đ	м	њ	д	г	š	ž
Ћир.	ф	ж	ш	ч	љ	у	м	х	л	б	ђ	к
Ранг	1	2	3,5	3,5	5	6,5	6,5	8,5	8,5	10	11,5	11,5

Ранг	13,5	13,5	15	16	17	18	19,5	19,5	21	22	23	24
Лат.	с	з	т	п	ф	х	и	и	с	1	г	đ
Ћир.	р	ћ	п	п	д	њ	в	џ	и	з	т	н
Ранг	13	14	15	17	17	18	19	20	21	22	23	24

Наречје

Српскохрватско, односно хрватскосрпско језичко подручје подељено је на три дијалекта: штокавско, кајкавско и чакавско. Штокавски дијалекат чине три наречја: екавско, ијекавско и икавско. Подела штокавског дијалекта заснована је на заменама старог самогласника „јат“.

Редослед учења слова на екавском и ијекавском језичком подручју не морају се суштински разликовати, али извесне разлике морају постојати. Значи, разлике између наречја изискују и одређени редослед учења слова.

Избор метода и поступака

Избор метода, посебно поступака, умногоме доприноси опредељењу наставника за одређени редослед учења слова. У раду по монографском поступку, где се на сваком часу обрађује по једно слово, постоји безброј модела редоследа обраде слова. У раду по групном поступку формирање група и редослед обраде слова по тим групама морају бити усклађени с организационим специфичностима овог поступка.

Избор писма

Избор писма такође је важан фактор за успостављање одређеног редоследа проучавања слова. Сасвим је оправдано да се слова латинице обрађују по једном редоследу а слова ћирилице по другом, што, у ствари, диктира њихова графичка структура.

Каквим словима почети

У методичкој литератури одавно се поставило питање „Хоћемо ли мала и велика слова учити такође одвојено или заједно, и да ли пре учити

велика или мала. Ако бисмо се држали старога начина поступности, онда би ваљало најпре учити једну па другу врсту слова, а учили бисмо најпре она слова која су простија и лакша.“²⁾

Велика штампана слова су једноставнија и лакша те би по принципу „од лакшег ка тежем“ требало прво њих учити а затим мала штампана слова.

Методичари превише пажње посвећују редоследу учења малих и великих слова, тј. да ли прво учити велика па мала штампана слова или прво мала па онда велика писана слова. Данас ту дилеме нема. Потребно је у почетку ученицима објаснити појам великог и малог слова, штампаног као и писаног, а касније их научити да се имена људи, називи места и улица пишу великим почетним словом, као и да се на почетку реченице пише велико слово.

Они који мисле да је боље прво радити обраду великих штампаних слова наводе низ аргумента у прилог томе: да учење штампаних слова захтева мањи напор (и очију и шаке), да околном у којој ученик живи доминирају штампана слова (новине, натписи, називи улица итд.), да је писање штампаних слова повезано с активностима на часовима ликовног васпитања (пртајући и најбезазленије облике и шаре, ученици се припремају за писање штампаних слова).

Некадашња идеја да се прво уче мала штампана и писана слова, вальда због њихове читљивости и прегледности, па затим велика штампана и писана слова, данас је сасвим превазиђена и неприхватљива.

Има и оних практичара који сматрају да је понајбоље у првом полуодишту обрадити штампана слова (велика па мала) а у другом полуодишту, пошто се ученици добро припреме, обрадити писана слова. Овај поступак захтева од ученика одређену зрелост.

Индивидуалне разлике ученика

Данас деца долазе у школу с одређеним искуством и знањем, некада толико различитим да је одељење тешко уједначити. Постоје разлике у квалитету и квантитету знања и искуства првака, што наставнику може да ствара потешкоће.

У периоду испитивања претходног знања ученика наставник, углавном, стекне одређену представу о њиховим индивидуалним разликама, али та слика не мора увек бити тачна. Менталну структуру дечје личности наставник ће боље упознати у току рада.

Знање које ученици доносе у школу изузетно је важно за наставу почетног читања и писања. Увид у број слова који ученици познају, као и да ли ученик зна да чита и пише, помаже наставнику приликом избора методе и поступака.

Уколико ученици, углавном, приликом доласка у школу знају слова, монографски поступак обраде слова биће неефикасан. Приликом испитивања утврђено је да 77,3% ученика једног одељења познаје сва слова, али је наставник, ипак, користио монографски поступак обраде слова, јер је

²⁾ Настава матерњег језика у основној школи, уредио Светомир Игњатовић, Нолит, Београд, 1956.

квалитет познавања тих слова био веома неуједначен. Дакле, за избор метода и поступака рада није пресудан само квантитет донетог знања, већ и његов квалитет.

Познавајући добро индивидуалне разлике ученика, наставник мора синхронизовано да делује: ученицима који знају да читају треба помоћи да вежбањем усавршавају тај процес, ученицима који заостају да брже напредују итд. Наставник мора добро да познаје групни и индивидуални облик рада. Ако се определио за групни облик рада, те групе у зависности од напредовања ученика стално мењају своју структуру.

Треба обратити пажњу на тзв. социјалне разлике, односно на однос градске и сеоске средине. Показало се да деца у урбанијим срединама испољавају веће интересовање за слова већ у шестој и шестој, а у сеоској средини у шестој и седмој години. У градској средини је увек 50% више деце која су научила слова него у сеоској средини.

Наставни план и програм

Наставни планови и програми намењени настави почетног читања и писања суштински се у целој земљи не разликују. Свака република и по крајина има своје програмске захтеве, своје букваре и остале помоћне наставне средства намењена учењу почетног читања и писања. У свим тим програмима настава почетног читања и писања пролази кроз три фазе: припреме за читање и писање, учење читања и писања и усавршавање читања и писања. Углавном се с мање или више прецизности истиче слободан избор метода и поступака у савлађивању почетног читања и писања. Тај програмски захтев каткада може наставника да доведе у недоумицу, поготову у случајевима када мотиве опредељености за одређени метод и поступак тражи у себи, у свом мањем или већем стручном образовању, а не и у низу других објективних околности.

Но, у свим републикама и покрајинама избор метода и поступака условљава буквар, његова структура и опредељеност за овај или онај поступак. Негде су буквари прилагођени монографској обради слова, негде групној обради, а негде је уџбеник за наставу почетног читања и писања рађен према комплексном поступку.

Но, када је реч о наставним плановима и програмима, стиче се утисак да би они морали бити много одређенији, студиознији, чак и поузданiji у методичко-дидактичким упутствима. Програмски захтеви би морали више да подстичу истраживачко-експерименталну методику рада. Ако се узме у обзир чињеница да су то оријентациони планови и програми, наставнику остајеовољно простора за самостално истраживање.

Једно компаративно испитивање југословенских планова и програма³⁾ указало је на неусклађеност методичке информативности и потреба савремене наставне праксе. Савремене теорије учења нису у овим програмима нашле ширу примену, многи проблеми нису егзактно обрађени итд. Више пажње би требало поклонити психолошким основама планова и програма и методичкој рационализацији наставе, посебно наставе почетног читања и писања.

³⁾ Др Тихомир Продановић, др Смиљка Васић, Драгојла Јапунчић-Стојковић: Компаративно проучавање програма наставе матерњег језика, Научна књига, Београд, 1974.

Говор ученика и говор наставника

Учење читања и писања подразумева увођење ученика у културу говора, па говор наставника мора бити узоран. Под узорним говором наставника подразумевамо из фактора, међу којима су најважнији: јасно и чисто изговарање и говорење савременим књижевним језиком.

Наставник мора, без обзира у каквој се средини налазио, да говори савременим књижевним језиком. Тај захтев се императивно поставља, јер је позната појава да ученик опонаша свог наставника.

Говор наставника и говор ученика се у неким дијалекатским срединама српскохрватског језичког подручја разликује. Доласком у школу ученик доноси језичке специфичности средине у којој је растао а које могу бити јаче или слабије изражене. Тоне Перушко с правом каже⁴⁾ да ученику треба допустити да у почетној фази учења читања и писања говори својим локалним, дијалекатским говором јер је дете емотивно везано за тај говор (тако говоре његов отац, мајка итд.).

Наставник мора да говори књижевним језиком „без икаква упозорења људи да и она морају тако говорити“⁵⁾. Ученици ће опонашајући говор наставника „поправљати“ свој говор. Рад на кориговању локалног говора ученика мора бити организован теоријски и методички. Наставник ће у првом разреду постепено и систематски радити на кориговању њиховог језика.

Но, сигурно да има проблема са ученицима који у данашњој ери динамичне миграције становништва прелазе из једне средине у другу у којој се не учи њихов матерњи језик, па се она у тој средини теже прилагођавају. Не треба по сваку цену захтевати да се дете језички прилагођава тој средини него колико је то могуће, уз помоћ наставника, да комуницира са новом средином на свом матерњем језику, ако то оно жељи. Пракса је показала да деца жеље да се прилагоде новој животној средини из много разлога и да језичкој адаптацији пружају мањи отпор од одраслих.

Писање и леворукост

Појави леворукости се у нашој педагошкој средини није доскора придавала посебна пажња. У ствари, сва леворука деца су морала да пишу десном руком, што је било погрешно. Леворукост значи несиметричност делатности руку, јер лева рука има водећу улогу у животу детета. Леворукост је условљена урођеном већом способношћу и развијеношћу средишта за управљање левом руком у кори великог мозга; то је, дакле, урођена карактеристика левака.

Леворуко дете изводи све радње нормално, добро и савршено са истом вољом и расположењем као и десном руком. Леворуко детета не би требало схватити као нешто ненормално, мање вредно, односно као дефект у односу на деснорукуст.

„На ипак леворуко дете је у животу, а нарочито у школи, у знатно тежем положају него десноруко. Томе су узрок захтеви десноруке цивилизације.“

⁴⁾ Тоне Перушко: Матерински језик у обавезној школи, Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1962.

⁵⁾ Исто.



лизације, која оруђима, алатима, употребним стварима, друштвеним навикама и обичајима намеће већу употребу десне руке. Тако леворуко дете подлеже притиску десноруке цивилизације која је у опречности према његовој биолошкој конституцији.⁶⁾

Леворуко дете се нађе у неповољној ситуацији ако се од њега захтева да пише, црта и обавља одређене радње десном руком. Присилно преваспитавање левака у дешњака може да има разноврсне последице, те о томе морају бити обавештени и родитељи и наставници. „Леворуку децу ни у ком случају не треба приморавати да се служе само десном руком; изразитим левацима треба дозволити учење писања и цртања левом руком, а после навршених осам година она без принуђивања могу учити да пишу и десном руком; ни у ком случају не бранити овом детету да обавља друге радње левом руком, чак их у томе треба подстаки, забранити другој деци у кући и школи да се подсмејају леворуком детету и називају га погрдним именима.“⁷⁾

Значи, морају се створити повољни услови да дете усавршава биолошку способност писања левом руком. У том случају наставник би морао да таквом ученику обрати посебну пажњу приликом учења нових слова и писања првих речи. Леворукост се у процесу писања мора поштовати као и деснорукост.

ПЕДАГОШКИ ЗАХТЕВИ У НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Педагошко-психолошки захтеви проистичу из одређених околности сврстаних овде у три категорије: 1) психофизичка конституција ученика, 2) интелектуална способност и 3) социо-етнографске карактеристике средине у којој ученици живе. Из развојне психологије је познато да пажња првака није чврсто обликована, да ученик не уме своју пажњу да усмери на битне ствари те је потребно да их наставник стално усмерава. Пажња ученика у настави првог разреда мора да се интензивно изграђује, васпитава. На то треба обратити потребну пажњу у периоду припрема за читање и писање.

Догађа се да ученици не разликују слова по облику, замењују их, пишу их с непотребно додатим линијама, или до краја неправилно извученим линијама. То се тумачи недостатком опажања, најпре визуелног а онда акустичког. Ти недостаци се могу одстранити сталним вежбањем у изговарању и опажању гласова и слова.

За правилно учење почетног читања и писања наставник мора да зна како ученик опажа, како перцепира околину. Дете, обично, уочава предмет у целини и не расчлањује га. Потребно је од првих дана ученике прваке навикавати да целовито схватaju слова и речи. Догоди се да слова и речи запамте механички, изоловано од значења, али и речи запамте по њиховом смислу. То су обично речи којима је означена емоционална веза с неком особом (мама, тата, бака).

Настава почетног читања и писања снажно подстиче развој пажње и опажања. Ученици у припремном периоду опажају предмете, појаве и њи-

⁶⁾ Педагошки речник, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, 1967.
⁷⁾ Исто.

хове односе. У том периоду се развијају опажања простора, времена, социјалних карактеристика групе, опажања звукова итд. За све је то потребан висок степен методичке организације.

У процесу учења читања и писања ученици ће, свакако, највиши на одређене потешкоће. Наставник ће им помоћи, сходно педагошкој теорији и пракси, да их савладају на најбољи могући начин. Придржавајући се дидактичких принципа — од познатог ка непознатом, од простог ка сложеном, од ближег ка даљем, помоћи ће им да савладају одређене тешкоће.

Наставна средства много доприносе квалитетнијем извођењу букварске наставе. Без њих се ова настава не може изводити. Принцип очигледности мора доћи до пуног израза, посебно у фази учења почетног читања и писања. Ученике не можемо научити да читају и пишу на апстрактним примерима илустрација јер они хоће конкретност и очигледност. Немогуће је упознавање са фонемском и графемском структуром језика, односно писма без добро организоване очигледности. Ту, пре свега, мислимо на словарницу, на разне материјале за моделовање слова, картоне, слицице итд.

Очигледност мора доћи до израза одмах, чим ученици почну да стичу прве представе и прве појмове, као што су: звук, глас, реч, реченица. Све те и сличне апстрактне појмове потребно је представити на основу конкретног материјала. Наставна средства могу бити искоришћена као материјал за игру. Учење кроз игру час чини разумљивијим и методички рад ослобађа шаблона.

Систематско праћење рада ученика у настави почетног читања и писања подразумева типолошко проучавање грешака. Вредан наставник може да региструје све потешкоће и грешке ученика у процесу учења почетног читања и писања, да их типолошки обради, а такво искуство је драгоцен у његовом будућем раду са првацима. Знајући где ученик налази на потешкоће и где обично греши, наставник може да се методички боље организује и да таква места дочека с мање изненађења.

Пишући о педагошким захтевима у настави почетног читања и писања, руски теоретичар Л. К. Назарова⁸⁾ говори о следећим, овде слободније прокоментарисаним питањима:

— циљеви часа се не саопштавају одмах у целини, као што се то ради у старијим разредима, већ се поступно по етапама часа дефинишу, подобно дечјем узрасту. На крају часа је потребно извршити уопштавања: шта су данас ново научили;

— задаци морају бити формулисани кратким реченицама, сажетим питањима, конкретним по садржини;

— у свакој етапи часа ученици морају бити активирани (питањима, објашњењима, проверама, проблемски постављеним ситуацијама итд.). Активност подстиче пажњу ученика која опада ако пасивно прате наставника. Ушински каже да је неопходно схватити да ученике више замара пасивност него њихово активно учешће у раду;

— чак не сме бити претрпан очигледним средствима и методичко-дидактичким материјалом. Наставник мора да изврши добар избор наставних средстава и другог материјала, да их правилно и сразмерно распореди по етапама у зависности од циљева и конкретних задатака часа;

— на часовима учења читања и писања добар део часа мора да се посвети вежбању читања. Чак је и код добрих практичара примећено да последња фаза часа — вежбање читања, није добро организована. Када ученици пређу на обраду текстова у првом разреду, тј. у постбукварском

⁸⁾ Група аутора: Методика руского языка, Просвещение, Москва, 1982.

периоду, вежбању читања је неопходно посветити добар део часа. Да ли ће то бити 15 или 20 минута — зависи од тога како су ученици савладали технику читања;

— на часовима обраде нових слова треба примењивати тзв. гласовне вежбе како би ученици одређене гласове брзо препознавали по њиховој звучној структури. У тим вежбама потребно је користити разна помоћна средства. Ученици морају бити оспособљени да недвосмислено диференцирају фонеме (гласове) и графеме (слова, посебно када су сличне по акустичкој и графичкој структури).

— при планирању градива за учење читања и писања неопходно је узети у обзир припремљеност сваког ученика за одређене методе и облике рада. Да ли су неке од метода, поступака или облика рада погодни зависи од популације на коју се примењује;

— самостални рад ученика мора бити у директној вези са садржином часа, да природно проистиче из одређених програмских задатака који се на том часу остварују. Самостални рад као посебна етапа часа у букварској настави мора бити добро методички осмишљен. Самостални рад не сме бити попуњавање делова часа који се нису могли ничим другим попуњити. Он мора бити испланиран, да има одређене циљеве и да пружи наставнику повратну информацију када то затреба.

Општедидактички и специјалнодидактички захтеви

Руски теоретичар Љивов⁹⁾ је захтеве методике наставе почетног читања и писања поделио у две групе: општедидактичке и специјалнодидактичке.

Општедидактички захтеви обухватају следећа питања:

- а) васпитни карактер часа, јавност васпитних циљева, морални квалитети који се учењем развијају на часу;
- б) јасност циљева учења на часу, шта се ново учи, које се навике и вештине развијају, које су етапе развоја тих навика и вештине, како ученика подстицати на мисаону активност итд.;
- в) како се час одвија (сукцесивност), његова повезаност с претходним и са следећим часовима, његово место у контексту других предметних часова и програмских садржаја;
- г) избор методичких средстава и материјала, варијантност употребе одређених метода, поступака и средстава;
- д) диференцирани и индивидуализовани прилаз ученицима у току учења, смер комуникација ученик — наставник а не само наставник — ученик;
- ђ) научност, доступност и други дидактички захтеви.

Специјалнодидактички захтеви обухватају следећа питања:

- а) да на часовима влада атмосфера развијене говорне културе, све што је написано на табли, што је демонстрирано у школи и учоничком простору мора бити беспрекорно језички написано, да се на сваком часу

⁹⁾ Т. Г. Рамзаева, М. П. Љивов: *Методика обучения русскому языку в начальных классах*, Просвещение, Москва, 1979.

развија осећање за језик и његову изражавајност, прваке учити читању на уметнички најквалитетнијим текстовима;

б) од првог дана радити на богаћењу речника ученика, аналитичке и синтетичке вежбе, састављање и анализу реченица, учење напамет;

в) читање и писање гледати у единственом односу, часови читања су припрема ученика за писање и обратно.

Специјалнодидактички захтеви, дакле, обухватају низ конкретно-методичких питања везаних за учење читања и писања. Свакако, ових конкретно-методичких питања има много више, али овај сумаран преглед само изражава одређени начин размишљања о проблематици букварске наставе.

ПРОЦЕС ЧИТАЊА

Стара латинска пословица „Verba volant, scripta manet“¹⁰⁾; управо говори о вечној писаног текста. Усмено казивање је у преимућству због своје непосредности и богатства говорних квалитета, али једном записана мисао остаје заувек, истрже се забораву. Писани текст можемо небројено пута да прочитамо, да му се увек враћамо, а да у томе ништа не губи од својих квалитета.

Читање је у животу савременог човека најважнија активност. У мору информација данашњи човек се добро сназази управо захваљујући комуницирању помоћу писма, тј. читањем. Научна сазнања, уметничко-књижевна достигнућа пратимо захваљујући споразумевању помоћу система знакова. Штампана реч, дакле, помаже човеку, подстиче развој његовог духовног живота, чини га образованијим, стручнијим и савременијим.

У систему масовног комуницирања штампана реч се све више учвршијује, без обзира што неки дају предност визуелном комуницирању. Књиге се штампају да би биле читане, да би пружиле читаоцу одређену информацију. „Шта је књига коју не читамо? Нешто што није још написано“, каже Морис Бланшо¹¹⁾. Животна нужност књиге и уопште штампане речи, свакодневно се потврђују у животу сваког човека.

У новије време, чак и образовним установама много се говори о примени визуелних средстава у процесу учења. Визуелна средства могу бити од велике помоћи за сваког ученика, али у односу на њих књига ипак остаје незаменљива. Налазећи се у средишту културног и друштвеног живота књига служи интересима сваког појединца, она је његово незаменљиво добро.

Знајући све то, а имајући на уму чињеницу да у првом разреду формирамо будућег читаоца, морамо све учинити да тај читалац у потпуности са влада читалачку вештину. А то значи да чита ефикасно, да што пре буде оспособљен да се користи књигом.

У том погледу је на букварској настави велика одговорност. Ученике у том периоду учења читања морамо оспособити да читају, а касније у фази усавршавања читања (тај процес траје годинама) да се самостално служе књигом.

Наш однос према читању, и на програмском и на методичко-дидактичком нивоу, није довољно изграђен. Морамо посвећивати много више пажње

¹⁰⁾ Речи лете у ваздух, писане ствари остају.

¹¹⁾ Морис Бланшо: *Есеји*, Нолит, Београд, 1960.

процесу читања и у букварској настави, а и касније. Посебно треба много више радити на развијању културе читања на свим образовним нивоима и на развијању љубави према књизи и читању.



63 Физиолошке основе читања

Читање је сложена физиолошка активност. Ако тај процес посматрамо искључиво с физиолошког становишта, сазнаћемо да се састоји од низа операција. Наука је успела да аналитички обради механизам читања.

Дуго се мислило да се приликом читања очи „континуирано помичу“ дуж штампаног или писаног реда, да просто „клизе“ дуж редова у књизи. Модерна физиолошка истраживања показала су да је то заблуда.

Читање је, углавном, делатност видних органа — очију. При читању очи се не крећу континуирано, већ се помичу и застају. Можемо да читамо само за време мировања очију, а не за време њиховог покретања.

Мировање очију, тј. њихове фиксације условљавају препознавање и схватање одређеног знака. Око, дакле, прави мале „скокове“ раздвојене фиксацијама или фиксацијским паузама. Покрети очију су брзи скокови од једне фиксације до друге. Читалац то не примећује јер он чита као целину.

„Фиксације заузимају око 90% времена, а покрети очију само око 10%. Али тај омјер зависи од увежбаности читаоца. Читалац који је мање већи читању има дуже вријеме фиксирања. У почетнику нпр. долази до 18 фиксација на тискани редак, а свака фиксација траје око 2/3 секунде; студенти читају редак с око 6 фиксација, а свака фиксација траје око 1/4 секунде. Највише времена при читању отпада, дакле, на фиксације јер се за вријеме фиксирања врши и читање¹²⁾. Ако је текст тежак, ако читалац први пут чита тај текст, број фиксација ће бити већи, а то значи спорије читање.

Број фиксација по штампаном реду највећи је код ученика који теже савлађују слова, што је и природно. Ученик ће повећати број фиксација, значи спорије ће читати, када нађиће на непознате речи или у посебним конструирајама употребљене речи (фигуративно употребљене речи, поређења, ред речи итд.).

Теорија фиксација не значи да ученик мора да фиксира свако слово посебно. У почетку описмењавања он то и чини, али дosta брзо прелази на тзв. индиректно гледање, када фиксира само нека слова а друга аутоматски слива у једну целину. Но, тај процес фиксације се толико временом аутоматизује да речи и скупове речи читамо целовито.

Приликом читања очи се не покрећу само слева надесно, тј. само напред. Некада се враћају, краће или дуже на прочитане речи. То су тзв. регресивни покрети очију или регресија. Регресивни покрети су негативна појава а карактеристични су за ученике јер „испитују редак напред и назад“. Регресивни покрети очију су најчешћи у настави почетног читања и писања.

Познавајући механизам читања са физиолошке стране, наставник ће лакше да идентификује одређене негативне или позитивне појаве. Теорија фиксација је само једна компонента сложене структуре читања. Процес

¹²⁾ Алојз Кобола: Унапређивање читања у основној школи, Школска књига, Загреб, 1977.

читања је, дакле, процес синхронизовања великог броја активности. Ти су процеси толико аутоматизовани да је тешко извршити њихову анализу самопосматрањем.



63 Психолошке основе читања

Сазнања експерименталне психологије су допринела развоју методике почетног читања и писања. Проучавање читања као сложене структуре помогло је наставницима да се квалитетније методичко-дидактички организују.

Психолошке основе читања можемо посматрати у два смера: 1) у смеру развојне психологије и питања када дете може да учи читање с обзиром на своје способности, односно зрелост, и 2) у смеру проблематике везане за одређене менталне активности као што су мишљење и говор. Свакако да постоје и други проблеми али својом актуелношћу, замршеношћу и значајем ови понајвише привлаче пажњу психолога.

О томе када деца могу да почну с учењем читања мишљења су неуједначена. За неке, испитивања су показала, деца могу да уче већ од треће године. Масовно се са учењем читања може почети (мисли се на просечну децу) од пете или шесте године.

Ту не би требало правила доносити генерално јер су деца од пете до седме године доста хетерогена, тако да дете од шест година може да напредује у читању, али може да има и потешкоћа.

Читање и говор

При гласном читању очи „иду“ увек испред гласа. „Говорни орган увек заостаје за видним органом. Ово заостајање је утолико дуже, уколико је читач увежбанији у читању. Код почетника у основној школи нема заостајања говорног органа. Ту се рад говорног органа поклапа са радом очију. Код увежбаних читача говорни орган заостаје 1—2 секунде¹³⁾. Једноставан експеримент у то може да нас увери: задамо ли неком да гласно чита, посебно ако је то увежбани читач, а онда нагло затворимо књигу или угасимо светло он ће и после тог прекида бити у стању да чита неколико речи (отприлике, од три до осам речи), што значи да је око „ишло“ испред гласа, а број прочитаних речи је размак између њих.

Тај размак између ока и гласа зависи од низа околности. Код добро увежбаних читача, тај размак је већи, некада може постати дуг колико и сам редак. Глас стиже за 1—2 секунде до речи претходно фиксиране оком. То кашњење се не објашњава само спорошћу говорних органа већ немогућношћу брзе и истовремене синхронизације свих активности које чине процес читања. Јер, процес читања обухвата опажање знака, односно његову фиксацију, затим мисаоно схватање итд. Дакле, цео процес опажања и схватања штампане речи претходи говору, тј. анимирају говорне апаратуре. Ту видимо три операције, опажање, схватање и говорне покrete.

¹³⁾ Др Борислав Стевановић: Педагошка психологија, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1981. г.

Уколико ученик опажа речи (текст) али их не разуме, у том процесу од опажања до говора недостаје једна важна карика и то обично води ка механичком читању. Механичко читање је чиста вербална активност, без разумевања прочитаног. Наставник мора да контролише посебно у настави почетног читања, да све ове фазе (опажање, схватавање, говор) буду подједнако увежбаване. Потешкоћа обично има када ученик чита реченице али их не разуме па наставник мора да интервенише како би ученик схватио прочитано. Када ученик схвата оно што чита, ако опажа и схвата односе, радњу и друге релације, посебно узрочно-последичне, кажемо да мисли док чита.

Мишљење и говор

Психолошка истраживања су показала да деца од 6 до 7 година имају развијене основне операције дечјег мишљења. Анализа ствари и појава постаје систематичнија. Мишљење у том добу живота је више истинствено него апстрактно; конкретно логичко мишљење је све развијеније. Дете од седам година лакше врши конкретне операције од вербалних упоређивања.

Иако дете од седам година има све развијенију способност анализе и синтезе, као мисаоних активности, иако му се способност апстрактног мишљења повећава и општи појмови имају све већу улогу у његовом мишљењу, оно своју мисаону активност, углавном, заснива на конкретним представама. Стога се и препоручује да у првом разреду буде развијен висок степен очигледности. Конкретно мишљење захтева очигледну наставу.

Дете од 6 до 7 година све је способније да закључује, да доноси судове о појединим појавама, да коригује и усавршава своје судове, да постепено постаје независно у процесу мишљења и да своје судове и представе усклађује са стварношћу. Познато је да дета још на предшколском узрасту доста запиткују одрасле, желећи да добију одговоре на многа питања. Одраслима су таква питања због њихове наивности, безазлености и испитивачке инфантилности смешна и често на њих одговарају „Доста, шта ме толико запиткујеш, научићеш све кад будеш велики“. Али, дечју жељу за сазнањем, њихову радозналост не треба гушити, ма колико у њој по мишљењу одраслих, било глупости. Психолози су показали да дете од треће године па све до осме умножава број питања типа „зашто“. Када одрасли пита „зашто“ он поставља питање о узроку или о циљу. Дете не прави у својим питањима разлику између узрока и циља. Због тога је често нездовољно одговорима које добија.

Школа много утиче на богањење ученичког речника и реченичких конструкција. Деца првог разреда су спремна и расположена, каткад до знастичности, да науче неку нову реч. Неправилно је нове речи учити незаинтересоване, да науче неку нову реч. Неправилно је нове речи учити независно од текста или говорне ситуације, јер речи саме за себе ништа не значе. Пуноћа речи и њихова животност долазе до израза у спреку с другим речима.

Говор детета тематски је везан за догађаје у кући и школи, за мале њиховог интересовања, интересовања породице и средине у којој живе. О природи дечје лексике у последње време смо добили неколико значајних и на истраживањима заснованих студија¹⁴⁾.

¹⁴⁾ То су напр. истраживања Смиљке Васић, Вере Лукић, Ивана Фурлане, Миље Стошић и др.

Интуиција као облик мишљења типична је за узраст од четврте до седме године. „Дете када говори, само тврди а ништа не образлаже. Оно сматра да сви мисле исто што и оно, сви виде ствари на начин на који их оно види, па не осећа потребу да своја мишљења и објашњава. За њега, његово мишљење о некој појави није само једно од могућих мишљења; оно верује да је управо то једина истина (егоцентризам)“.¹⁵⁾

Знамо да постоје многе психологије или не постоји јединствена психологија¹⁶⁾, односно не постоји јединствена психолошка наука као научни систем. То значи да постоје многе противречности и индивидуална истраживачка искуства, а све то може, а не мора, бити од користи наставнику.

О односу мишљења и говора у науци постоји више теорија. Ми немамо намеру да се систематише и шире бавимо том проблематиком јер би наст то и поред очигледне користи далеко одвело. Заинтересованог читаоца упућујемо на сазнања Лава Виготског¹⁷⁾ о односу мишљења и говора. Виготски сматра да мишљење и говор имају сасвим различите развојне корене. Однос мисли и речи је процес, тај однос је „кретање од мисли ка речи и обратно“. Дакле, испитивања су показала да се може мислити „без икаквог учешћа језичких представа и говорних покрета“¹⁸⁾. Однос мишљења и говора, како каже Виготски, могао би се схватити као два круга која се секу, а то значи и делимично подударају.

Наставнику који добро познаје проблеме развојне психологије, посебно мишљење, говор, формирање појмова итд. биће много лакше да савлада одређене потешкоће у букварској настави. У свему томе потребно је знати, како наводи Жан Пијаже, једну познату мисао — да дете није одрастао човек у малом и да његова интелигенција није интелигенција одраслог човека у малом.

Психолошке мере читљивости

У савременој психологији читања расправља се о факторима који утичу да се један текст лакше или теже чита. Данас се можемо послужити провереним методама за утврђивање и објашњавање неких феномена у процесу читања. Оперишући тим сазнањима, наставник у букварској настави може да постигне много боље резултате, посебно у периоду усавршавања читања. Када су узроци споријег унапређивања читања познати, могу се пронаћи мере да се тај процес убрза.

- Говори се о следећим психолошким мерама читљивости¹⁹⁾:
- уколико је један текст читљивији, утолико се брже чита;
 - слаба читљивост штампаних слова узорак је тзв. регресивним покретима (погледима унагац);
 - на извесној раздаљини слова и речи се најјасније виде. Уколико се слова виде и са веће удаљености, утолико су читљивија;
 - читљивост слова зависи и од интензитета светlosti. За слова која се јасно и добро читају и при слабијој светlosti кажемо да су читљивија;
 - читљивост зависи од интензитета боје штампаног слова и белине основе. Уколико су слова црна а хартија бела, читљивост је већа, а мања слова се према неким испитивањима брже читају него крупнија (ту није узет фактор умора);

¹⁵⁾ Развојна психологија за студенте Педагошке академије у Београду, (скрипта), приредила Нада Корач, 1982.

¹⁶⁾ По Виготском: Мишљење и говор, Нолит, Београд, 1983.

¹⁷⁾ Исто.

¹⁸⁾ Исто.

¹⁹⁾ Др Борислав Стевановић: Педагошка психологија. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1981. год.

— сматра се да курсивна слова изазивају напрезање очију.

Све што се односи на технику читања, на техничке карактеристике слова, папира, на тзв. штампарску обраду текста, на текстове намењене флексибилном читању, не мора бити пресудно, али, свакако, доприноси квалитету читања.

(63)

Лингвистичке основе читања

(64)

Језик је, најкраће речено, систем знакова за споразумевање међу људима. Језик постоји у оквиру људске заједнице и ван ње не би могао да постоји. Језик је историјска и друштвена категорија. Историјска јер се развијао столећима и још се развија и одговара потребама људи у појединачним епохама. Језик је друштвена категорија јер се њиме служе за споразумевање чланови одређене друштвене заједнице. Он има своје законите, норме, па се зато каже да је језик нормативна категорија.

Ортоепија се бави законитошћу изговарања (наука о правилном изговарању речи), а **ортографија** се бави законитошћу писања у једном језику (општеприхваћен начин писања, правопис).

Говор је процес производње гласова и гласовних комплекса (речи, израза и реченица). Говор је шири појам од језика. Говор је дар природе, а језик је друштвени производ који се заснива на договору групе људи. Говор се заснива на акустичним (звукним) сликама. За говор или усмено изражавање (постоји и шире схватање говора) потребни су: 1) правилна артикулација гласова и 2) мисаоно-емоционална ангажованост говорника. Постоје разне форме говорног изражавања.

Основне функције језика су: комуникациона и поетска. Комуникациона функција је везана за свакодневно споразумевање (на улици, у школи, породици итд.), а поетска функција језика је везана за уметничко књижевно стварање. Обично се сматра да је најважније у настави почетног читања и писања остварити добру комуникациону функцију језика, тј. добро се споразумети са ученицима. Како је и читање једна форма комуницирања, треба да се остварује кроз језички најквалитетније текстове.

У модерној теорији језика говори се о природи језичког знака. Пошто је језик систем знакова (слово је језички знак), потребно је знати како тај систем функционише у процесу комуницирања. **Језички знак** се дефинише као средство за изражавање или обележавање датог језичког значења, датог језичког садржаја. Језички знак има психолошки карактер: он постоји у нашој свести као веза између неког елемента нашег искуства и акустике слике којом се тај елемент означава.²⁰⁾ Језички знак је, у ствари, јединствен спој онога чиме се нешто означава и онога што се тиме означава.

Рецимо, када се каже „*p+a+c*“, та група гласова чини један језички знак који се у свести повезује с представом одређене животиње. Познати швајцарски лингвиста Фердинанд де Сосир у делу *Општа лингвистика*²¹⁾ дефинише језички знак као комбинацију „**ознаке**“ и „**означеног**“. „**Ознака**“ је име означеног предмета, бића или појаве, а „**означеног**“ је сам појам. „**Ознака**“ је реч као скуп гласова, а „**означеног**“ појам. Дакле, да бисмо скратили процес говора и читања, морамо разликовати предмет, појам тог

²⁰⁾ Зденко Лешић: *Језик и књижевно дело*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево, 1971.

²¹⁾ Фердинанд де Сосир: *Општа лингвистика*, Нолит, Београд, 1977.

предмета, име (из гласова) и смисао или значење тог појма. Познавање теорије језичког знака потребно је сваком наставнику који уводи ученике у процес читања и говора, а посебно у процесу формирања појмова. Релације везане за језички знак могу се графички приказати помоћу троугла.



„**Ознака**“ је име предмета, појаве или бића; то је из гласова који има неко значење. Смисао и ознака чине језички знак, а „**предмет**“ је нејезичка појава на коју се језички знак односи.²²⁾

$$\boxed{\text{СМИСАО}} + \boxed{\text{ОЗНАКА}} = \boxed{\text{ЈЕЗИЧКИ ЗНАК}}$$

За формирање појмова (означеног) битно је разликовати ове релације, разликовати предмет од појма тог предмета, односно од имена тог предмета. Рецимо, појам „кућа“ окупља мноштво сличних представа о кући (разне типове кућа и њихове функције), односно индивидуалне представе које о кући имају чланови одређене језичке заједнице. Реч „*k + u + t + a*“ као скуп гласова је име тог појма. Троугао којим смо графички приказали природу језичког знака управо показује и један могући начин формирања појмова: предмет — име (ознака) — појам.

Догађа се да ученик првог разреда не разликује ознаку од означеног, име од појма и то доводи до погрешних констатација. Нпр., ако питамо дете да упореди дужину речи „коњ“ и „зечић“ каже да је прва реч дужа, мислећи на чињеницу да је оно што она означава (коњ) дуже од онога што означава друга реч (зечић).²³⁾ Ученика треба ослобађати оваквих конкретности у закључивању.

Редунданса (педагошка вредност) ✓

Ако у реченици „Маша је добар ћак“ „ћ“ из речи „ћак“ избацимо, реченица ће да гласи „Маша је добар (‘ак“. И у овом облику сваки ће првак да прочита „ћак“, без обзира што недостаје „ћ“. Ученик ће то да схвати по контексту, односно по језичкој околини.

Појава разумевања одређених графема, израза и реченица на основу контекста или тзв. језичке околине зове се редунданса. У реченици „На столу је црвен абука“ недостају „а“ и „ј“, али се реченица схвата из контекста. У овој реченици су редундантни гласови „а“ и „ј“.

Читаоцу се у редундантним појавама препушта да садржину која није до краја вербално исказана схвати на основу контекста. Редунданса одре-

²²⁾ Зденко Лешић: *Језик и књижевно дело*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево, 1971.

²³⁾ Иван Фурлан: *Човјеков психички развој*, Школска књига, Загреб, 1981.

ћена као сувишност одређених делова вербалног исказа (делова речи и реченице) може бити веома функционална у развијању способности за контекстуално разумевање штива. То за ученике који тек уче да читају може бити веома занимљиво.

Наставник може да организује вежбе препознавања редундантних гласова и слова, посебно после обраде новог слова. На припремљеном материјалу могу бити исписане реченице (боље реченице него речи) типа: „Он живи у мачкој кући“, „Изишао је на лицу“, „Он воли да ч.та к..ре“ итд. Ученици схватају смисао речи из контекста. Да би вежбе биле подстицајне, могу се припремити тежи и маштовити облици реченица.

Редундантност се може испољити двоструком: (1) на лексичком нивоу, када су поједини гласови у речима редундантни (нпр., јзк, оствли) и (2) на синтаксичком нивоу, када реченица није граматички добро нормирана, али је ипак схватљива (ми јуче гледати добар филм). Теоретичари истичу педагошку вредност редундантних текстова, посебно у фази увежбавања почетног читања, јер они подстичу ученика да мисли, да опажа и да контекстуелно чита.

Фонетске варијанте или алофони ✓

Овој језичкој појави се посвећује мало пажње у настави почетног читања. То је, у ствари, разлика у изговарању истог гласа у зависности од позиције у којој се нађе у речима. Неправилно је схватање, а оно је настало претераним наглашавањем фонолошког принципа у нашем језику, да се један глас подједнако артикулише у свим међугласовним позицијама. Ако пажљиво пратимо изговарање гласа „м“ у речима „мати“ и „трамвај“ осетићемо да се „м“ у првој речи остварује као билабијално (двоусно) „м“, а у другој речи као лабиодентално (уснено-зубно). Та различитост изговарања гласа „м“ (или неког другог гласа (Ана и Анка)), условљена одређеном позицијом у речима, назива се фонемском варијантом или алофонима.

Фонемске варијанте имају педагошко значење у почетном читању јер нису обележене посебним знаком на који би се усмерила пажња ученика, а ипак се другачије шчитавају или читају. Наставник мора да уочава ову појаву и да сходно њеној тежини методички организује процес читања. Ученицима је посебно тешко да шчитавају-читају такве гласове у сугласничким групама. Фонемске варијанте захтевају особен артикулациони процес.

Фонемска структура српскохрватског језика ✓

Српскохрватски језик је по својој природи фонетски, што значи да сваком гласу одговара одређени графички знак (слово). Вук Караџић је реформишући наш језик и правопис истакао тзв. фонолошки принцип: „Пиши као што говориш, а читај као што је написано“.²⁴⁾ У нашем језику је број гласова и слова приближно исти, што зависи од писма. У ћирилици сваком гласу (фонеми) одговара одређени знак, слово (графема). У латиници се слова (графеме) љ, њ и џ пишу са два знака, а сва остала слова имају по један знак.

Овакав систем писма има велике предности у односу на писма других језика света. У нашем језику, дакле, свака реч има онолико слова колико

²⁴⁾ То је начело немачког лингвисте Аделунга а преко Вука Караџића постало је темељ нашег правописа.

и гласова у изговору, нпр. „пас“, „кућа“, „рука“ итд., Изузетак су у латиничком писму словни знакови lj, nj и dž, нпр. kralj, panj, džep — у сваком примеру су три гласа а четири словна знака.

Народи који немају тако једноставно писмо као ми имају већих тешкоћа у току учења језика. У тим језицима рецимо, са два или три словна знака означава се један глас.

Наш систем писма, у коме сваком гласу одговара одређени словни знак или графема, умногоме олакшава његово учење и страницима и ученицима у настави почетног читања и писања.

У нашим школама је популарна гласовна аналитично-синтетичка метода учења слова, чија је једна фаза посвећена обради гласа. Прваци морају да разликују тласове (фонеме) како их не би погрешно изговарали, односно како би знаци којима су обележени били препознатљиви и тачно прочитани у речима.

У нашем језику се гласовна садржина слова током читања, мањом или већом брзином, доводи у везу са словом које следи. Током шчитавања та веза гласовне садржине претходног слова са следећим успоставља се споро, те због тога долази до „отезања“. То „отезање“ се мора што пре савладавати што је немогуће ако ученик добро не савлада гласовну садржину слова.

У српскохрватском језику има 30 фонема (гласова), од чега 5 самогласника (вокала) и 25 сугласника (консонаната). Помоћу тако малог броја фонема образује се велики број речи а још више значења, јер једна реч може да има више значења. Значења речи се формирају успостављањем система фонолошких јединица (фонема, гласова). Фонема има дистинктивну функцију, а то значи да од ње зависи које ли се речи међусобно разликовати. Рецимо, у речима „пити“ и „бити“ гласови „б“ и „п“ условљавају какво ће бити значење одређене речи. Од распореда фонема у фонетском комплексу зависи да ли ће речи имати ово или оно значење.

Фонологија као наука о фонемама данас сваком наставнику матерњег језика много може помоћи да поузданije сагледа неке односе између гласа и слова, да сагледа како се одређеном фонетском склопу мења значење у зависности од учешћа фонема у њему. Такве вежбе могу и за ученике бити корисне и интересантне. Погледајмо неколико таквих фонетских склопова у којима се види како поједињи гласови учествују у формирању значења речи:



Фонетска структура гласа, артикулација ✓

Глас је најмања језичка јединица, а настаје треперењем ваздуха услед покретања гласних жица. Својства гласова су двојака:

- физиолошка и
- физичка својства гласа.

Физиолошка својства гласа везана су за изговор, тј. за праћење, учешће и положај говорних органа. Тада процес стварања гласова зове се артикулација.

Методика наставе почетног читања и писања захтева од наставника добро познавање процеса формирања гласова, тј. очекује се да је он савршено савладао артикулацију сваког гласа. То знање је обично неорганизовано, стихијско, наставник се ослања на властите гласовне могућности и квалитет артикулације, те се зато посебно и не припрема. У досадашњим методикама наставе почетног читања и писања проблему артикулације није се поклањала довољна пажња, вероватно и зато што се сматра да је то знање део опште културе сваког наставника разредне наставе.

Још у периоду припрема за читање и писање ученике треба упознати с говорним органима и изводити разне артикулационе вежбе. У процесу обраде гласа артикулацији треба посебно посветити пажњу, поготову артикулацији гласова чије учење прате одређене потешкоте. Вежбе артикулације не престају с учењем почетног читања, већ могу бити веома корисне и у послебукварској настави.

Покушајмо да опишемо процес артикулације гласова.²⁵⁾ Ваздушна (фонационна) струја на свом путу из плућа најпре пролази кроз душник и улази у гркљан, у коме су смештени мишићни набори, тзв. гласне жице које су еластичне и могу заузимати разне положаје. У следећој фази формирања гласа важну улогу имају тзв. гласнице (отвор гркљана). При обичном, нормалном дисању гласница је широко отворена и ваздух кроз њу слободно пролази. Под притиском ваздушне струје која долази из плућа гласне жице трепере, некад брже, некад спорије, и ствара се тон (звук који има тоналну вредност), да би на крају у ждрелу и усној шупљини тај тон добио коначан облик. У коначном формирању гласа учествују: језик, доња и горња вилица, зуби, усне, десни, тврдо и меко непце и др., а од места формирања гласа и других творачких околности зависи који ћемо глас да изговоримо. Нормалан артикулациони процес формирања гласова и правилно дисање пресудно утичу на квалитет читања. Поред правилног изговора гласова добра артикулација подразумева и правилно изговарање гласовних скупова. У гласовним скуповима поједини гласови се додирују па то утиче да се за нијансу мењају, изједначавају или губе.

Наставници уопште не обраћају пажњу на фонемске варијанте у настави почетног читања и писања. Запажамо их у речима: Ана — Анка, шума — ушће. Насупрот фонемским варијантама, имамо примера где се одступа од фонетског принципа изговарања. На пример, правилно се пише „брратски“, „градски“ а у изговору се чује „брацки“ и „грацки“. На такве језичке појаве наставник мора да обрати пажњу. Добре вежбе артикулације пожељно је организовати на поетски снажним примерима. Артикулацију гласа „ч“ можемо вежбати и на оваквим примерима: (1) чиче срче чај из чаше и (2) четири чавчића на чунчићу чучећи цијучу.

Вежбе изговарања поједињих гласова треба добро организовати кад год то затреба.

Физичку страну гласа чине следећи елементи: висина, јачина, боја и квантитет гласа.

Јачина гласа зависи од величине амплитуде трептала. Уколико је амплитуда већа, утолико је створени глас јачи. Висина гласа зависи од брзине трептала (гласних жица). Што је број трептала већи, то је и висина гласа већа. Боја гласа зависи од грађе резонатора, од структуре говорних органа. Квантитет гласа чине његова дужина и краткоћа. Квантитет разликују једино самогласници. Обележава се „—“ (пртицом) над дугим самогласницима а над кратким самогласником.

²⁵⁾ Бранко Милетић: Основи фонетике српског језика, Научна књига, Београд, 1960.

ком а луком „—“ над краћим самогласником. Дужина и краткоћа гласа, а у слогу је самогласник увек носилац дужине или краткоће, може се двојако схватити:

1. сталне дужине које долазе увек после акцента (постакценатска позиција): коња, паса, лоптј (и лоптја), потока, задатак итд.;

2. разликовање дугих и кратких слогова: дечаци, задатак, пйтати, руменај, прохладни итд.

Развијању осећања за квантитет гласова морало би се посветити више пажње у настави почетног читања и писања. У том погледу би могла да се организују систематска вежбања, а од велике помоћи би био магнетофон како би се снимањем на траци организовало учење слушањем.

Охрабрења психолингвистике

Психолингвистика је релативно млада научна дисциплина која се бави проучавањем психолошких и физиолошких појава у процесу комуницирања (говора и читања као форме говора). Ова дисциплина се посебно бави проучавањем менталне слике гласова (психофонетика). Неки теоретичари овог усмерења сматрају да је фонема ментална слика гласа која се супротставља конкретном гласу.²⁶⁾

Оно што је од важности за теорију учења почетног читања у контексту психолингвистичких истраживања односи се на тијате гласа као менталне слике. Научни и технолошки развој савременог света отворио је велике могућности „завиривања у главе људи“, што би допринело значајним преокретима у процесу учења. Ако глас има неке везе, а психолингвисти кажу да има, с менталним активностима, односно с менталном структуром човекове личности, онда и само то откриће много значи. На Седмом светском конгресу за примењену лингвистику, одржаном у Бриселу 1984. године, из психолингвистичког угла осветљена су многа теоријска питања учења матерњег језика. Психолингвистика може бити од велике помоћи за изучавање афазије и других језичких поремећаја. Она може бити корисна у процесу учења и унапређивања читања, унапређивања система комуницирања међу људима, а посебно у унапређивању педагошке теорије и праксе.

Неуролингвистика

То је посве јела научна дисциплина²⁷⁾, чији је предмет бављења проучавање механизма говора и промена у говорним процесима. Ова модерна наука углавном користи сазнавање психологије, неурологије и лингвистике. Она се бави анализом формирања говора, односно говорног саопштења, поремећајима у процесу говора (поремећаји различитих врста — артикулационе, акустичке, семантичке и др. природе). То су потпуно нова истраживања, односно сазнавања из области разумевања говорног саопштења, тј. поремећаја разумевања. Неуролингвистичка истраживања могу много користити савременој педагошкој теорији и пракси, посебно оној која се бави поремећајима у формирању и разумевању говорног саопштавања, односно говорног комуницирања.

²⁶⁾ Милица Ивић: Правци у лингвистици, Љубљана, 1963.

²⁷⁾ Александар Р. Јурија: Основи неуролингвистике, Нолит, Београд 1982. год.

64

Читање у свејлосији теорије информације

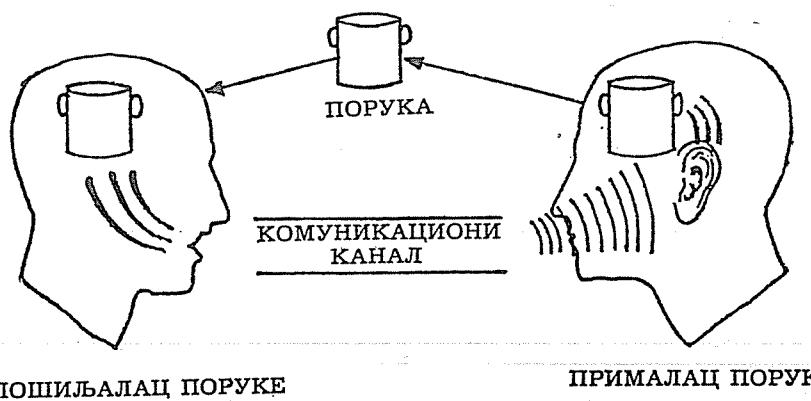
Говорна активност човека, а читање је једна њена форма, веома је сложен процес. Од егзактности њеног изучавања зависи ниво применљивости теоријског сазнања у педагошкој пракси. Класична дидактика, вальда и због малих техничких и технолошких могућности, није се смелије бавила ирационалним делом наставе (мотиви, интереси, циљеви итд.). Савремена психолошка наука у свом динамичком развоју дала је велики допринос теорији и пракси учења. Педагози у новим психолошким сазнањима налазе могућност осавремењивања наставног процеса.

Теорија информација и комуникација, као методолошка и теоријска новина нашег времена, испитује природу комуницирања — процес и средства комуникације. У педагогији сматрају да ће релација ученик — наставни садржај — наставник применом ове теорије имати и другачији методичко-дидактички третман, без обзира колико су авангардни модели учења практично верификовани, а колико су хипотезе.

Процес комуницирања

Свака врста комуницирања (саопштавања неког мисаоног садржаја, тј. мисли помоћу језика у циљу међусобног споразумевања) подразумева следеће елементе: говорника (пошиљалац поруке) и саму поруку (обавест, обавештење). Да бисмо лакше схватили како тече процес слања и примања поруке, поћи ћемо од конкретног примера²⁸⁾.

Изговоримо ли реченицу „Донеси ми лонца“, у свести говорника који жели да пренесе поруку одиграва се одређени процес. Пре него што је послao поруку у свести говорника или пошиљаоца ствара се „слика“ или представа лонца (појам лонца) и радње везане за њега. Та „слика“ или представа надражује нервни систем, преко кога долази до покретања говорних органа који производе гласове л + о + н + а + ц. Говорник или пошиљалац поруке гласово и језички је формирао поруку „Донеси ми лонца“ и њеним изговарањем покренуо таласе, тачније речено звучне таласе, који ударају у бубну опну слушаоца и надражују преоку ува његовог нервног система. Нервни систем тако надражен ствара у свести слушаоца „слику“ или представу (појам) лонца. Видимо да процес слања поруке „слику“ или представу (појам) лонца. Видимо да процес слања поруке (стварање појма лонца → надраживање нервног система → покретање



²⁸⁾ Из књиге Силић-Росандић: Основи фонетике и фонологије хрватског књижевног језика, Школска књига, Загреб, 1977.

говорних органа → стварање гласа) обрнуто тече од процеса примања поруке (ударање звучних таласа у бубну опну → надраживање нервног система → стварање појма лонца). На цртежу смо приказали процес слања и примања поруке.

То значи да процес слања и примања поруке пролази кроз три фазе:

— стварање „слике“ или појма — психолошка фаза;

— надраживање нервног система — физиолошка фаза;

— покретање говорних органа и стварање гласа — физичка фаза.

Фазе слања и примања поруке у процесу говорне комуникације одвијају се обрнутим редом:

ГОВОРНИК

- 1. психолошка
- 2. физиолошка
- 3. физичка

СЛУШАЛАЦ

- ↑ 3. психолошка
- 2. физиолошка
- 1. физичка

Поимање гласова (фонема) и слова (графема)

Читати значи примати информације у писаном облику. У чему се састоји механизам примања информација писаног текста, односно, како ученик или читач поима, схвата гласове и слова?

Да бисмо то објаснили, морамо се упознати с неким новим основним појмовима теорије информације и комуникације. Данашњем знаковном писму претходило је сликовано писмо. Човек је одавно жеleo да запише оно што мисли и осећа, жеleo је да своје искуство, знање и вештине овековечи тако што ће их одређеним средствима пренети на погодан материјал за писање. Човек је, дакле, жеleo да пронађе шифре (кодове) којима ће нешто да региструје, запише. Потош је превазишао сликовано писмо, човек је почeo да се користи шифрама, тј. словним знацима, те тако настаје писмо. Код, или шифра је у ствари систем знакова за сигнализацију и споразумевање. Писмо је, дакле, систем писаних знакова.

Када писац пише неки текст, он своје идеје, мисли и осећања исказује помоћу одређених шифри или кодова, тј. помоћу слова повезаних у целине (речи и реченице). Дакле, он врши кодирање или енкодирање.

Сваки текст је нека врста писмом кодираних информација. Кодирање је претварање неке идеје у систем комуникационих знакова (кодова).

Читање је процес претварања штампаних или писаних језичких знакова у разумљив садржај. Тј. процес претварања шифри или знакова зове се декодирање.

Свака информација којом се човек користи „прошла“ је одређени начин кодирања. У усменом говору реч је о гласовном (звуковном) коду. Значење сваке речи је кодирано одређеним комплексом гласова. У писаном кодирању слово је основна кодна јединица.

Механизам читања се састоји у декодирању штампаних или писаних знакова: то је претварање одређених графичких знакова у гласове. Док пишемо, гласове претварамо у слова, а док читамо, слова претварамо у гласове, односно у речи као комплексе гласова.

Процес декодирања је, у ствари, основни проблем методике почетног читања. Тј. проблем не може бити добро савладан ако не знамо особености фонемског и графемског система нашег матерњег језика.

Механизам читања

Виготски истиче експериментом утврђено сазнање да дете на прату школског узраста уме да изговара неки глас или скуп гласова, али не уме да изговори вольно, тј. када ми то од њега захтевамо. Дакле, дете влада извесним вештинама, али њима не уме да влада вольно, „не уме да уради оно што уме да уради нехочично“.²⁹⁾ Учење читања је, у ствари, стицање вольне способности изговарања и схватања гласова, речи и реченица. Улазећи у механизам читања, упознавајући одређене операције, као методичари можемо да предвидимо који део тог механизма може да затаји и шта можемо да предузмемо да бисмо ту грешку превладали. Такође можемо да утичемо на ученика да брже савлада одређене операције у механизму читања, можемо да будемо методички организовани, што се, свакако, позитивно одражава на квалитет читања.

- У сложеном механизму читања препознајемо три основне операције:
- визуелно опажање знакова,
 - аудитивно поимање гласовних облика (изговарање, гласно или тихо читање);
 - разумевање значења речи и реченица.

Визуелно опажање знакова је прво што доживљавамо док читамо штампани или писани текст. Свесни чињенице да је знак (слово) нешто што је у потпуности и сасвим прецизно графички организовано, наше опажање текста је друкчије од визуелног опажања цртежа. Оно је усмерено према типичном облику слова одређеном правилима језика. Процес визуелног опажања се одвија по принципу фиксације, те поједина слова опажамо у оквиру речи као целине, дакле као делове целине.

Потешкоћа у овој фази почетног читања може бити више: ученик није савладао графички облик слова те га не препознаје, не уме у току шчитавања или читања слова повезати у целину, или, пак, не уме да се снађе, с обзиром и на већ стечену вештину аутоматизације, у речима и текстовима намењеним тзв. флексибилном читању, где слова губе своју графичку типичност.

Аудитивно поимање гласовних облика је изговарање визуелно опаженог материјала. То опажање може да има две форме: гласно и тихо читање (читање у себи или „изговарање“ у виду унутрашњег говора). Аудитивно поимање је тесно повезано с гласовним опажањем знакова. Гласови изговорених речи добијају нов квалитет, претежно емоционалне природе, који такође утиче на формирање значења, или је то значење знатно појачано емоционалним карактером читања. Емоционални карактер читања као форме говора није типичан за фазу учења почетног читања, с обзиром да се ученици првенствено упућују на савлађивање његове технике. Аудитивно поимање гласовних облика је аутоматска радња и од степена њене аутоматизације зависи квалитет читања.

Разумевање значења речи и реченица одвија се истовремено са визуелним и аудитивним поимањем текста. Код ученика постоји природна тенденција за разумевањем. До застова у разумевању значења може доћи ако нађемо на непознату реч или за ученика необичну синтаксичку структуру. Ученик који тек учи да чита не може без напора и тешкоћа да брзо разуме значење речи и реченица. Налазећи се пред непознатом речи или необично структурираном реченицом, ученик, свакако, може да их механички прочита, али ће их уз напор разумети.

²⁹⁾ Лав Виготски: *Мишљење и говор*, Нолит, Београд, 1983.

У разумевању значења песничких творевина, где су мисли и осећања исказани у стиховима и строфама, имаће више потешкоћа него у разумевању прозе. Механизам читања је сложенији јер се сусрећемо с ритмом, римом и прозодијским елементима (елементи који се тичу акцената — места акцента, дужина и краткоћа, узлазност и силазност који у нашем језику уносе разлике у значењу). Поетска, тј. фигуративна употреба језика чини још сложенијим разумевање значења.

Разумевање неке речи можемо двојако схватити: (1) као саставни део реченице и шире целине и (2) као појединачну реч. Колико је год могуће, речи треба посматрати увек у оквиру целина (реченице итд.), а не изоловано, као посебне лексичке јединице.

Постоје речи у нашем језику које немају неко конкретно значење, већ имају посебну службу. Те речи ученици у току читања запажају и у њима траже конкретност, а пошто не могу да је нађу обично питају наставника шта значе. Такве речи могу бити везници, предлози, скраћени облици помоћних глагола („је“, „сам“, „и“, „ка“, „или“) и сл. Такви облици речи најчешће ученицима причињавају потешкоће у процесу разумевања значења, посебно ако их посматрају изоловано од текста.

МЕТОДЕ И ПОСТУПЦИ У НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Питање метода и поступака у настави почетног читања и писања није јединствено решено, било да је реч о њиховој ефикасности, примерености ученицима или класификацији. Углавном, све су то по пореклу емпиријске методе, тј. прво су настала у наставној пракси, па су од дидактичко-експерименталне фазе прелазиле на ниво научно-теоријске идентификације. Неке од метода и поступака, свакако оне које су формулисане с више експерименталне смелости, нису могле да издрже оштрија мерила научне идентификације, те више имају историјску него методичко-дидактичку вредност.

Што се, пак, тиче метода и поступака у настави почетног читања и писања методичка искуства и у нас и у свету доста су богата. У свету наилазимо на многе методе почетног читања и писања, што говори о значају који се придаје овој проблематици. Разноликост у том погледу сасвим је оправдана јер избор метода зависи од много фактора, међу којима се можда најпресуднији односе на структуру и природу језика једног народа. Значајно је истаћи да се исти или доста слични проблеми у почетном читању јављају у различним земљама света. Зато има мање више сличних идеја о начину обраде слова, као и идеја за ефикасније учење читања и писања.

Класификација метода посебно је изазивала живе полемике, слагања и противуречности. Тако су у руском језику методе почетног читања и писања доста сличне нашим, што диктирају порекло и сличност наших језика. На енглеском језичком подручју методе су другачије јер тај језик није заснован на фонолошком принципу, а то, свакако, отежава процес учења читања.

У нашој методичкој литератури, углавном, устаљена је подела метода на синтетичке, аналитичке и аналитично-синтетичке. Неки практичари глобалну методу сврставају у аналитичке методе, док је други класификују

као посебну. Ова подела је, уз извесне критичке примедбе, шире прихваћена, и то с правом, поготову на нашем језичком подручју.

Позната је у методичкој литератури класификација метода америчког педагога Вилијама Греја:

- релативно застареле методе које су у почетку врло специјализоване, и
- савремене методе, више или мање еклектичке.³⁰⁾

Подела Вилијама Греја на релативно застареле и савремене методе полази од садашњег стања као временске одреднице а не од неких сазнајних, мисаоних и других психолошких законитости, што је важније за класификацију метода. Грејова подела би била прихватљивија да је једноставно сведена на: специјализоване и еклектичке методе. Специјализоване методе су, иначе, застареле и више се не користе у пракси, а еклектичке методе су сасвим прихватљиве јер синтетишу најбоље тековине свих метода. Еклектичке методе (аналитично-синтетичке методе) веома су поуздане јер обухватају и савлађивање технике читања и разумевање прочитаног. Идеја да би требало размишљати о неком општем синкRETичком методу сасвим је оправдана, а експерименти који се у том смислу врше су охрабрујући.

Данас би употреба „чистих“ метода (срицање, шчитавање, фонографичка метода итд.) била педагошки анахронизам, некористан и неподобан. Циљ савремених метода је да ученик што једноставније, брже и ефикасније научи да чита и пише.

Постоје следеће методе почетног читања и писања:

- синтетичке методе,
- аналитичке методе,
- глобалне методе,
- аналитично-синтетичке методе.

Подела је извршена према основном поступку учења — да ли учење читања и писања да почнемо идући од елемената језика (гласова и слова) ка целини (речи, реченице и текст), или обратно — од целине ка елементима. Могућа су два пута увођења ученика у почетно читање и писање:

- ✓ а) да се пође од елемената језика (гласова и слова) па да се њиховом синтезом дође до целине (речи, реченица и текста) — синтетичка метода (синтеза):

елементи (к + и + ћ + а) → целина (киша) = синтетичка метода;

- ✓ б) да се пође од језичке целине (текст, реченица, реч) и њиховом анализом дође до елемента (глас и слово) — аналитичка метода (анализа):

целина (киша) → елементи (к + и + ћ + а) = аналитичка метода.

Процесу анализе и синтезе претходи формирање појмова глас, слово, реч, реченица, што се ради у претходним припремама за читање и писање.

Многе методе почетног читања и писања данас су само од историјског значаја, а овде смо их приказали због оних који их први пут упознају, ради прегледности, систематичности и да би се видело како су поједине специјалне методе постала практично неупотребљиве. Неке од ових метода су сасвим напуштене, као на пример срицање, неке се делимично користе,

³⁰⁾ Цитирано по књизи др Мухамеда Мурадбеговића: *Комплексни и монографски поступак у почетном читању*, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, 1968.

МЕТОДЕ И ПОСТУПЦИ У НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

I Синтетичке методе

1. Метода срицања
2. Шчитавање (зглашавање)
3. Метода гласања
4. Слоговна метода
5. Метода природних гласова
6. Фонографска метода
7. Појмовна (фонетичка) метода
8. Фономитичка метода
9. Учење читања помоћу писања

II. Аналитичке методе

1. Метода текста
2. Метода нормалних реченица
3. Метода нормалних речи
4. Метода нормалних слогова

III Глобална метода

IV. Аналитично-синтетичке методе

1. Гласовна аналитично-синтетичка метода
- Поступци обраде слова:
- а) монографски поступак
 - б) групна обрада слова
 - в) комплексни поступак

док еклектичке методе, као што је гласовна аналитично-синтетичка метода, данас су углавном најпопуларније у наставној пракси.

Историјски преглед ових метода указује на нужност методског и методичког преплитања одређених приступа читању и писању. Дакле, као што се савремена научна испитивања у било којој области заснивају на мултидисциплинарној методологији, и процес учења почетног читања и писања видимо са методичко-дидактичког аспекта — као радњу у којој се укрштају сазнања многих специјалних дисциплина и метода.

Аналитичка и синтетичка вежбања, и поред модерних приступа, и данас су неопходна. Без добре синтезе нема учења читања. Чак и када се речи и реченице одмах читају целовито, морају се имати на уму психолингвистичке основе читања; синтеза је на одређен начин присутна, само што је доживела висок степен аутоматизације.

СИНТЕТИЧКЕ МЕТОДЕ

1. Метода срицања

Ова метода је стара више од две хиљаде година. Први су је примењивали стари Грци и Римљани, а доцније је постала популарна у целој Европи. У нас је средином XIX века званично наређено да се у процесу учења слова не користи ова метода, мада се она још дugo задржала. Вук Караџић каже да се дешавало да методом срицања ћаци уче четири или пет година, па опет нису научили да читају.

Учење почетног читања по методи срицања почињало је упознавањем слова као језичких елемената. Ученици су морали да упознају сва слова у редом, па отуда назив алфабетска метода (азбучна и абецедна). Слове су се некада другачије именовала: а-аз, б-буки, в-вједи, г-лаголи, е-јест, и-иже итд. Када ученици науче сва слова, прелазило се на срицање које се састојало у спајању слова у слогове и потом слогова у речи. Учили су

како се спаја сваки сугласник са сваким самогласником, на пример, ба, би, бо, бу, бе и обрнуто, па онда два сугласника са самогласником итд.

Да би се нека реч срицала, ученик је морао прво да изговори слова у првом слогу, затим у другом (слоговно срицање) итд. На пример, како се срицала реч „баба“. Буки-б, аз-а, а онда се изговори слог ба, потом други слог буки-б, аз-а, изговори се други слог ба и на крају се синтетишту у целину — баба. Или реч „деда“: дарбо-д, јесте-е = де, добро-д, аз-а = да, де-да, деда. Поред слоговног постојало је и гласовно срицање, када ученик није реч раздавао на слогове већ је срицао целу реч. Ово је тзв. старо срицање. Задавало је ученицима много муке, поготову у срицању вишесловних речи, па зато није чудо што је Русо назвао читање бичем детињства. Почињало се малим словима, а потом величким. Читање се учило одвојено од писања.

У првој половини прошлог века тзв. ново срицање је заменило ово старо срицање. По новом срицању деца нису учила имена слова, већ су слова именовала одговарајућим гласовима, као данас: а=а, б=б, в=в итд. Поступак по методи новог срицања био је много лакши, али је процес синтезе био тежи. Ученик би одвојено изговорио слово по слово једне речи, а затим би је срицао како се чује у говору. На пример, реч „деда“ се срицала тако што је ученик редом изговарао свако слово д-е-д-а, а онда изговорио „деда“. Потешкоћа је било у томе што је појединачно изговарање слова пратио тзв. полуглас, а то значи да се приликом изговарања сугласника чује мукло „е“. На пример, приликом изговарања „д“ чује се „де“ па је реч у изговарању, у ортоепској форми, другачија него у ортографској форми, тј. у писању. То све доприноси да ученик не разуме шта је прочитано.

Срицање је, значи, сасвим напуштен метода и с правом је речено да замрачује смисао.

Данас се понегде, у нашим школама може наћи на ново срицање. Ученици обично тихо, у себи, „изговоре“ слова, па тек онда реч гласно прочитају.

Шчитавање (злашавање)

У свим синтетичким методама и вежбањима најтеже је поједина слова при читању „слити“ у целину. Метода срицања такво прелажење од слова ка целини није обезбедил, чак га је чинила компликованијим.

Методу шчитавања је почетком прошлог века увео у праксу школски саветник у Баварској Хајнрих Штефани, мада је њен зачетник један не-учитељ из средине XVI века.³¹⁾ Штефани је 1804. године издао буквар и упутство за примену ове методе. Штефанијева метода је потиснута срицање, али су је у пракси из незнаша „наводили“ на ново срицање. Овај првобитни облик шчитавања је напуштен, али се у преображеном облицима јавља и до данас.

Шчитавање се састоји у томе што се у току читања поједини гласови речи коју читамо отежу мало више него у говору, али се глас док се отеже спаја са следећим, па опет са следећим гласом, чинећи тако једну гласовну целину. Током „отезања“ глас се не прекида а избегава се уметање прizvuka полугласа или муклог „е“. Тако се ортоепска форма, углавном, приближава ортографској, прочитана реч личи на ту реч изговорену у сва-

³¹⁾ Реч је о Валентину Икелзамеру, чија првобитна идеја о шчитавању није нашла места у школској пракси.

кидашњем говору, а то омогућава да ученик разуме оно што је прочитао. На пример, реч „шума“ би се шчитавала овако: ш-ш-ш+у-у-у+м-м-м+ +а-а-а-а и та реч се на крају не изговара јер је сливањем гласова изговорена као целина. „Отезање“ не сме бити неприродно, не сме прећи у певање. Шчитавање одговара фонолошкој природи нашег језика, па се данас користи као претходница правом читању у ком нема „отезања“ гласова.

Ова метода је код нас уведена седамдесетих година прошлог века,³²⁾ мада је много раније такве захтеве постављао Вук Карапић у свом *Буквару* (1827).

Поступак шчитавања се данас користи у тзв. синтетичким вежбама. Те вежбе се обично организују у припремном периоду читања и писања. Тада се одабирају најпре краће и деци познате речи па се изговарају „отезањем“. Наставник може сам у почетку усмено, без писаног текста, да техником шчитавања изговара речи, а ученици да препознају њихова значења. То ученицима помаже да касније у току учења лакше схватају прочитано. Циљ синтетичких вежбања је да ученике припреме за читање.

Како се шчитавање, неки га називају синтетичко читање, по гласовној интонацији, по ритмичкој структури и акценту шчитаваних речи разликује од свакодневног говора, од нормалног изговарања речи, то је потребно неприродност сливања или зглашавања свести на најмању меру. Вежбањем се дужина „отезања“ гласова смањује све док се не дође на облик нормалног читања, што се тиче брзине и других његових квалитета. На пример, шшш-уу-мм-аа, шш-у-м-аа, шума.

Веома широко „отезање“ гласова често се граничи с неприродним певањем. Смањивањем дужине „отезања“ гласа скраћује се пут од шчитавања до читања. Ученика треба научити да претходно слово шчитава све док следеће визуелно не препозна.

Ученици у почетку не треба да журе већ поступно сливајући без предаха и прекида да изговоре реч јасно и с разумевањем. Неки практикују да хорски шчитавају да би напредовали ученици који заостају. Хорско шчитавање се може користити као начин вежбања, али не често, јер има ученика који споро уочавају и памте облике новог слова и због тога се механички поводе за целим одељењем. У процесу шчитавања најбоље је користити индивидуални рад. Поступак шчитавања се показао као добар начин синтетичког читања и данас се масовно користи у оквиру аналитично-синтетичке методе.

Шчитавање може бити гласовно и слоговно. Гласовно шчитавање масовно се користи у савременим школама, слоговно мање или готово никако, јер је носилац значења реч као целина, а не слог.

Метода гласања

Неки ову методу поистовећују са методом шчитавања (зглашавања), други их, ипак, диференцирају.

Постоје сличности између методе гласања и шчитавања у данашњем значењу тог појма. Прихватимо ли чињеницу да је метода гласања у њеном старом облику напуштена и да се развила у шчитавање које се данас користи у пракси, о данашњем шчитавању (зглашавању) може се говорити као о модифицираном облику методе гласања.

Синтетички поступак методе гласања одвијао се на овај начин: наставник покрије друго слово и тако редом свако следеће, а ученици гласно

³²⁾ Увео ју је Ђорђе Натошевић, а на томе је касније радио Стево Чутурило.

изговарају, гласају док наставник не открије следеће покривено слово и тада спајају први глас с другим у један слог, односно реч. Ученици су и по овој методи учили најпре редом сва мала слова алфабета, с том разликом што нису учили имена слова већ су их чисто изговарала. На пример, реч зима се методом гласања читала овако: з-з-з-и = зи, м-м-м-а = ма. Наставник би, дакле, покрио у првом слогу слово „м“ док они изговарају, гласају „з“, а чим га открије они га гласовно повежу.

У данашњем шчитавању се користи једино поступак дугог изговарања, „отезања“ гласа, а сви остали елементи ове методе су напуштени.

4. Слогона метода (слоговање)

Слог има посебно место у настави почетног читања и писања. До њега се може доћи аналитички тј. анализом речи, а потом се његовом анализом долази до гласа.

До слога се долази и синтетички. Научени гласови се сливају у слог током читања, а потом се слогови сливају у речи.³³⁾

Слогона методу као облик синтезе у процесу читања неки методичари сматрали су веома успешном. Прва етапа у том процесу је усвајање појединачних гласова и слова и њихова синтеза у слогове. У другој етапи ученик схвата цели слог одједном, а трећа етапа је синтеза целе речи од већ научених слова. У том процесу је најважнија друга фаза, тј. целовито схватање слога.

Други сматрају да је слогона метода некорисна, чак и штетна, јер може да се претвори у срицање, а слог сам за себе нема никакво значење и не може се усвајати изоловано од речи.

Ова метода је и у нас била коришћена у разним варијантама, а неки практичари је још користе. По једној варијанти³⁴⁾ не полази се од обраде гласа и слова већ се директно уче слогови, односно слог се одмах схвата као целина. Полазило се још чињенице да се све речи могу поделити на слогове, и да се комбинацијом научених слогова састављају речи. На првом часу наставник почиње слогом ТО, напише га на табли и каже ученицима како се чита. Ученици усвајају тај слог (понављају га, вежбају изговор, пишу га кредом или прстом по клупи итд.) и истим поступком прелазе на слог ША. Затим читају и пишу оба слога ТО-ША. На тај начин се истим поступком учи ново име или нова реч и тако редом. Са 16 имена растављених на слогове (два имена чине једну лекцију) ученици науче сва слова. Наставник не сме да каже ученицима да је то слово Т или О, или П, јер се тиме нарушава методички поступак учења читања. То се одлаже за касније.

У руском језику слогона принцип у почетном читању се користи јер то захтева прировајају језику. Слово се у том словенском језику не може читати само за себе, јер изговор претходног слова зависи од следећег. На пример, слово „л“ не можемо читати као самосталну јединицу читања јер се оно у руском језику може изговорити као тврдо или меко. Ако је иза „л“ самогласник „у“, оно се изговара тврдо „лу“, али ако је иза њега „и“, изговара се меко „ли“. Тако се у руским школама прваци усmerавају на слог као јединицу читања. Отуда је у руском језику слогона или позиционо читање, како га још зову, наметнуто природом и структуром језика.

³³⁾ Метода слоговања потиче од методичара Цайдлера с краја XVIII века, а Гедике је 1798. године направио буквар заснован на методи слоговања.

³⁴⁾ На овај начин је радио учитељ Јубомир Јовановић али је тај поступак данас напуштен. Јовановић је по тој методи саставио буквар.

Слогона читање је такође погодно и у неким другим језицима, на пример у земљама шпанског језичког подручја. Као су у шпанском језику речи састављене од тзв. отворених слогова (ма, та, са итд.), то је слогона метода најпоузданјија за учење читања.

Иако се у нашим школама слогона читање (прво се читају слогови, па се потом сливају речи) још задржало (за неке практичаре је незамениљиво), све се више стиче утисак да је тај облик учења читања непотребан. Гласовна аналитичко-синтетичка метода упућује, а пракса је то потврдила, да је много боље после обраде гласа и слова одмах прећи на шчитавање целе речи, а избеги тзв. слогона шчитавање.

5. Метода природних (нормалних) гласова

И у овој методи полазиште је глас као јединица читања. Примарно је усвојити глас као говорни елемент, и то синтетичким поступком, а не анализом. Глас се уочава у његовом природном контексту, тј. гласови се уочавају у природи и окolini, па се опонашају у ученици да би се поступно дошло до његовог појма.

То могу бити разни, али чисти и једноставни гласови: ономатопејске слике — шуштање лишића (ш-ш-ш-ш), зујање пчела (з-з-з-з) итд., људски гласови изненађења — „у-у-у-у што је лепо“, „о-о-о-о што боли“ итд. Ти гласови се не имитирају самостално већ у оквиру неке приче. Прича може да се срочи тако да се у њој створи ситуација (то мора бити природно створена ситуација) у којој ће се појавити одређени глас, или као ономатопејска слика, или да произиђе из неког изненадног преокрета (страх, чуђење, радост, итд.). Тај глас се методом разговора издава из приче и у процесу вежбања се понавља док га ученици не усвоје.

Ова метода³⁵⁾ може бити веома интересантна, поготову ако је прича лепо срочена. Али, било би добра неприродно и монотоно сва слова обрађивати на овај начин. Тешко је измислiti велики број интересантних прича, за нека слова би те приче деловале извештачено и неприродно, а за нека слова се не би могао наћи одговарајући природни глас.

Добре стране ове методе су што она може бити интересантна, забавна, уноси динамику, а негативне су везане за њену ограниченост (рад може да се претвори у сувишну игру, претеривање у тражењу гласова итд.).

Данас се ова метода само делимично користи у оквиру аналитичко-синтетичке методе и може бити веома ефикасна у обради појединачних гласова и слова.

У оквиру ове методе се говори о методи вокализације коју је препоручивао методичар Ланге, те отуда назив Лангеова вокализациона метода. Ланге је сугласницима према природи њиховог изговора, а то је пре њега на сличан начин радио Круг, давао имена, на пример „з“ зујач, „р“ котрљач итд., и тражио је овакво спајање: зујите „о“, котрљајте „а“, зззо + + ррра = зора. Ланге је вокализацијом хтео да постигне виши степен чистоте шчитавања, али је то деловало неприродно. Шире узевши, вокализација значи правилно изговарање вокала у певању и говору. Ова метода из сасвим размультивих разлога није успела да се одржи.

³⁵⁾ По њеном оснивачу и главном протагонисти, немачком методичару Ајхлеру, зове се и Ајхлерова метода. Он је испицао да је растављање речи на слогове и слогова на гласове врло тежак и сувишан посао. У часопису „Учитељ“ 1889. године први пут препоручио учитељ Јован Петровић у часопису „Учитељ“ 1889. године.

6. Фонографичка метода

Фонографичка метода састоји се у тражењу веза између облика предмета и облика слова. Тражење те везе само је средство за лакше схватање облика слова. Ученици лакше усвајају слово као апстрактан знак ако га повежу са неким конкретним предметом. Изводећи графички облик слова из облика предмета ученици истрагују свој однос према окolini.

Када се обрађује неко слово траже се предмети који имају сличан облик: О — обруч, ш (ћирилица) — три јаблана, П (ћирилица) — врата итд. Заступници чисте фонографичке методе³⁸⁾ каткад и претерују у проналажењу веза између облика предмета и облика слова. Може бити неприродно и извештачено тражити ту везу за свако слово.

Данас се и ова метода користи, али само делимично, као етапа у аналитичко-синтетичкој методи. Понекад је корисно тражити везу између облика слова и облика ствари, али и у томе треба имати меру.

7. Појмовна (фонетичка) метода

Појмовна или фонетичка метода је донесена у наше крајеве крајем прошлог века из Немачке. Имала је утицаја на нашу наставу почетног читања, али како се наши гласови изговарају чисто, уз мале изузетке, то се ова метода на нашем језичком подручју показала непотребном.

Поступак појмовне методе има за циљ да олакша схватање везе између гласа и слова, посебно да олакша синтезу гласова у реч. Ова метода полази од сазнања до којих је дошла фонетика, посебно се бавећи физиолошком основом гласа. Ученици уче како се формира глас,³⁷⁾ какав положај заузимају поједини говорни органи у процесу изговарања гласова. Наставник се служи фотографијама на којима су снимљени положаји говорних органа при изговарању појединих гласова. Помоћу фотографија, слика и других модела демонстрирања наставник објашњава како настаје глас. Самогласници у нашем језику се изговарају чисто и лако, али проблеми могу настати с артикулацијом неких сугласника.

По овој методи ученици најпре чују како наставник правилно изговара глас, затим они вежбају понављање тог гласа, гледају при томе у наставникова уста, какав положај заузимају усне, зуби и језик, гледају фотографије и друге моделе, да би на крају вежбања глас изговарали јасно, чисто и разговетно. Тај глас може да се умеће у гласовне скупове који су тешки за изговор и да се на тај начин вежба изговарање тог гласа.

Неки су испод слика на којима су приказани начини изговарања гласова писали одговарајуће слово. Неки су методичари давали гласовима имена: језички дрхтавац за „р“, отварач за „а“, затварач за „и“ итд., говорећи им — Почни језичким дрхтавцем а заврши отварачем = ра.³⁸⁾ Наравно, овакав поступак је значио застрашивање.

Противници ове методе сматрају, свакако с правом, да је претешко ученике првог разреда упућивати у анатомију говорних органа, оптерећивати их налажењем положаја уста, одвраћати им пажњу од гласа пренаглашеним усмjerавањем на начин изговарања итд.

³⁶⁾ Учитељ Ђуро Мирков је 1908. године издао упутство за учење читања по којем се свако слово изводи из облика предмета.

³⁷⁾ Једни кажу да се зове појмовна управо зато што ученик треба да стекне неке појмове из фонетике, по другима зато што ученици треба да појме како настаје сваки глас.

³⁸⁾ По Т. Перушку: *Матерински језик у обавезној школи*, Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1962.

Та метода је корисна у неким другим језицима, рецимо у немачком одакле је и дошла, чија природа захтева дуготрајна вежбања артикулације јер се неки гласови не изговарају чисто, као и у настави страних језика.

У нашој методичкој пракси ова метода је само делимично напуштена. На језичким подручјима, где се неке гласовне појаве не изговарају чисто или се јасно не диференцирају, ова метода ће бити веома корисна. Рецимо, гласовима ч, ћ, ц, ђ треба посветити много већу пажњу него другим, лакшим за изговор. Фонетичка метода ће помоћи ученицима да савладају изговор ових сугласника и да разликују речи: чак и ћак, цамија и надживети, Џон и ђон, спавачица и спаваћица вратчи и враћати, чар и ћар, итд.³⁹⁾ Ученици, дакле, врше супституцију гласова ч и ћ, ц и ђ, а за коришћавање таквих грешака организују се посебне вежбе.

8. Фономимичка (интерјекциона) метода

Ова метода је настала у другој половини XIX века, а њен творац је француски учитељ за глувонему децу Огистен Грослен. Фономимичка метода полази од начина изговарања тласова у различим животним ситуацијама, па се за начин изговарања везује мимика као спољашњи израз изговарања. Обично се полази од неке приче у којој се чује глас као узвик или интерјекција (по томе се још зове интерјекциона метода). У нашој теорији и пракси позната је и под именом — француска метода.

Изговарање гласа се везује са осећање страха, чујења, или неког изненадног заокрета (обично се прича како су дечак или девојчица срели неку опасну животињу). Ако је, рецимо, то био глас „о“ изговорен у узбуђењу, израз лица карактеристичан за то узбуђење узима се као знак за глас „о“ и деца памте те мимичке покрете. Тако се за обраду сваког слова измишља по једна прича и памти одговарајућа мимика, дакле — повезује се начин изговарања гласа и мимике.

Како је глувонемој деци тешко дати појам гласа, јер не могу због општење слуха да схвате његову фонетску структуру, њима се мимиком помаже да схвате глас и да врше његову синтезу у речи. Иако је фономимички поступак превасходно намењен глувонемој деци, може бити веома користан и за нормално развијене ученике, посебно при изговарању тежих сугласника, при прчитавању и читању компликованих гласовних скупова.

Данас се ова метода користи само делимично, у комбинацији с другим методама почетног читања. Било би непотребно да се свако слово обрађује фономимичком методом; оптерећивало би децу да поред азбуке или абецеде уче и фономимичко писмо. Дакле, не треба претеривати у тражењу везе између гласова и мимичких покрета.

9. Учење читања помоћу писања

Ову методу је у школску праксу увео баварски школски саветник Јохан Батиста Грезер (1766—1841), а у нашим школама је почела да се при-

³⁹⁾ „Неразликовање гласова ћ-ч и ђ-ц је у нашем језику прилично раширена појава, стога ћемо укратко изнети главне разлике међу њима. 1) Усне се при ч и ц заобљавају и истурају, док се при ћ-ћ истура врло мало развлаче; 2) предврх језика је при ч-ц уздигнут, док се при ћ-ћ налази на доњим зубима; 3) предњи и средњи језик је при ћ-ћ јаче концентрисан у предњем делу усне дупље; 4) услед поменуте артикулације језика и, нарочито, усана резонантска дупља се при ч-ц у предњем делу уста увећава, а њен отвор смањује; 5) то има за последицу да је ч-ц по акустичном утиску ниже од ћ-ћ“. Бранко Милетић: *Основи фонетике српског језика*, Научна књига, Београд, 1960.

мењује од треће деценије XIX века, да би се делимично задржала и у периоду између два светска рата.⁴⁰⁾ Појавило се и неколико буквара и упутства прављених према овој методи. Идеја да се најпре уче писана слова није се могла дуготрдо одржати, већ су уз писање ученици учили и штампана слова.

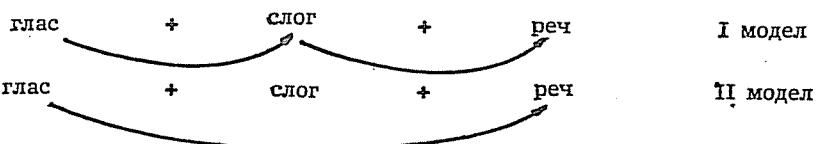
Творац ове методе је сматрао да се читање најбоље учи писањем, што значи да по одређеној логици постоје чврсте везе између читања и писања. Најпре се обрађивао глас па слово, па се оно писањем спајало у речи и док се те речи пишу учи се читање. Али, ова метода није чист синтетички поступак, јер у једној етапи добија аналитички карактер. Да би ученик написао неку реч, он је мора у својој свести раставити на саставне елементе, а то значи да прелази у синтезу речи. Гразер је захтевао да писању претходе аналитичке вежбе. Због тога се и каже да ова метода није чисто синтетичка, већ прелази у аналитико-синтетичку методу.

Данас се више на ову методу не гледа као на аналитички и синтетички поступак већ као на доста споран проблем у пракси — да ли читање и писање треба учити одвојено или истовремено. И једном и другом облику предстоје одговарајуће припреме за методичко-дидактичку организацију часова. И у овом случају пракса се показала као једини арбитар подобности и примерености одређених метода. Ваљаност једне методе, без обзира на њену добру теоријску заснованост, једино се може проверити у пракси.

Ваљаносћ и употребљивост синтетичких метода

Синтетичке методе у настави почетног читања и писања полазе од мањих говорних елемената који се синтезом сливају у целину. У пракси се поступак синтезе решава на разне начине.

Сливање гласова у веће говорне целине — у слогове, слогова у речи, а речи у реченице — доста је сложен процес. За ученике је, управо, веома тешко да после научених гласова пређу на схватање већих целина. Међу теоретичарима и практичарима није још раширишена дилема: да ли од гласа прећи на слог, па потом на реч у току стапања или сливања гласова или пак, одмах од гласа прећи на сливање речи као говорне целине:



Поступак синтезе по првом моделу има предности јер ученик поступно и без предаха изводи процес сливања од мањих говорних целина ка већим, не прескачући ниједну етапу. Методичари сматрају да је та поступност штитавања добра. Али, овом се моделу приговара што не води бригу о лексичкој и значењској јединствености речи. Ученик на тај начин не може да осети целину речи, а циљ букварске наставе је управо да ученик што пре почне целовито да схвата речи и реченице.

Поступак синтезе по другом моделу је, свакако, ефикаснији јер се ученик не служи слотовањем. Он изговара глас по глас, не одвајајући их у току штитавања, и прескачући слог, долази до речи као целине. У овом

⁴⁰⁾ Познати су *Буквар и Упутство за буквар Стеве Чутурила, Методика буквара Јована Т. Јовановића* из 1927. а у Хрватској познат је рад Стјепана Басаричека и других.

процесу чујемо сваки глас као говорни елемент, наравно мало отегнуто, али чујемо и осетимо реч као целину. Овоме моделу се приговара више психолошком оргументацијом, указује се на чињеницу да је за ученика веома тежак скок од слова до речи. Оваква примедба је занемарљива уколико се у припремном периоду изводе синтетичка вежбања и ученик се припреми за целовити облик штитавања.

По неким методичарима поступак синтезе гласова у почетном читању, може се извести и на трећи начин. Ученик се ослобађа штитавања као припремне фазе за читање. Препознавајући појединачна слова, а то препознавање слова може бити праћено малим застајивањима над речју која се чита, ученик изговара реч одмах као целину. Значи, речи се изговарају — читају као говорне целине. У почетку се дају веома кратке речи: једносложне, двосложне итд., па се затим прелази на њихове гласовно теже облике.

Овде постоји могућност да ученик, ипак, у себи штитава док застајује у процесу препознавања слова у речи. То тихо штитавање може бити само операција више у процесу читања. Поставља се питање — да ли је, ипак, боље да ученик учи читање поступком синтезе: препознавање слова → штитавање → читање, или: препознавање слова — читање. Ако је овај други пут, заиста, право читање, лишено тихог штитавања или срицања, онда је он понајбољи. У одељењу се увек нађу појединци који тако читају. Али, таквом читању морају претходити систематска вежбања синтезе гласова. Изгледа да у пракси треба да се ослонимо на штитавање како би ученици савладали технику читања. Ту тековину синтезе прихватају заступници аналитичких метода.

Штитавање у синтетичком поступку чини прелазну фазу ка читању. Неки практичари ту фазу интезивирају, што значи да вежбањем смањују дужину отезања гласа и ученици брзо пређу на читање. Који ће облик синтетичког читања да се користи у настави почетног читања зависи од многото услова, међу којима је важан услов — спремност ученика за учење читања.

✓ Предност синтетичких метода је у томе што оне инсистирају на схватању говорних елемената или јединице читања (глас, слово, слог, реч), без чега нема квалитетног савлађивања читања и писања, а њихов недостатак је што не развијају мишљење, што не инсистирају на разумевању целине прочитаног. Преокупирани поступком синтезе, ученици тешко схватају оно што читају.

Синтетичке методе су унапредиле наставу почетног читања, али је и у њиховој употреби било много лутања и застрањивања. Задржавало се на синтези, а занемаривала се анализа због тога се учење читања по овим методама удаљило од природног начина говора. Ученицима су постојале досадне, монотоне, неразумљиве, оптерећивале су их великим бројем непотребних операција. Тешко су успостављале везу између учења читања и разумевања прочитаног. Управо, због својих једностраница синтетичке методе у свом чистом облику нису могле да опстану, те се данас уопште и не користе (метода срицања) или се користе делимично, и то у оквиру аналитичко-синтетичких метода. Сматра се да су ове методе механичке, да ученика доволно не мотивишу. Иако нису успеле да реше неке проблеме почетног читања и писања, оне „имају понеко здраво зрно у себи и све оне живе у сувременим методама“.⁴¹⁾

⁴¹⁾ Тоне Перушко: *Матерински језик у обавезној школи*. Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1962.

Питање класификације синтетичких метода различито је третирано у методичкој литератури. Тоне Перушко је ове методе сврстао по чисто практичком критеријуму на напуштене синтетичке и делимично употребљиве синтетичке методе. Пошто је тај критеријум спољашња ознака ових метода, то ова класификација није прихватљива.

Милан Јањушевић је направио класификацију по неким унутрашњим одредницама ових метода те је његова подела, ипак, прихватљивија. Синтетичке методе је поделио на: методу срицања, гласовне методе (шчитавање или зглашавање, фонетичка, фономимичка, метода нормалних гласова) и учење читања помоћу писања. Перушко назива методе срицања и гласања алфабетским методама, јер су ученици некада најпре учили слова алфабета „редом и напамет“ а онда су прелазили на читање. Делимично употребљиве синтетичке методе назива фонетичким или гласовним методама јер се за њихово полазиште узима глас. Но, без обзира да ли прихватили једну или другу класификацију синтетичких метода, или можда неку трећу која је модификација претходних, суштински се не мења ништа.

АНАЛИТИЧКЕ МЕТОДЕ

1. Метода текста (Жакотоова) метода

Ова метода за полазиште узима одређени текст, а по зачетнику, Французу Жану Жозефу Жакоту (1770—1840), прозвана је Жакотоова метода.

Жакотоова метода се заснива на систематској анализи текста, односно реченица, а служи се поступком и анализе и синтезе. Жакото је сматрао да деца треба што пре да науче да читају, јер је читање основа целокупне наставе. Он је избацио буквар или почетнице у процесу читања, што је значило преокрет у настави почетног читања и писања. Полазио је од неког, обично васпитно вредног текста и на њему започињао увођење ученика у читање и писање.

Жакото је учење читања и писања почињао читањем Фенелоновог Телемаха. Одмах је читao текст ове књиге, и то реченицу по реченицу⁴²⁾. Прочитао би гласно ученицима прву реченицу, потом би је написао на табли. Читao би ћу реченицу лагано више пута, показујући ученицима сваку реч све док их не науче напамет. Тада би ученици сами читали и показивали речи. Наставник би потом речи показивао на прескок, а ученици би их препознавали и читали. Дете тим поступком повезује у својој свести визуелну и акустичну представу речи и реченице.

Пошто ученици добро науче напамет све речи и оспособе се за њихово глобално препознавање, прелазе на анализу. Прво се анализују речи на словове а затим словови на слова. Приликом анализе речи на словове, врши се вежбање: ученици препознају у реченици исте словове (вежба препознавања словова). Тек кад добро савладају словове, врши се анализа словова на слова и та слова се уче. Ученицима се скреће пажња да се у различitim словovima налазе иста слова. Већ у првој реченици ученици науче велики број слова.

Када ученици науче да разликују све речи, словове и гласове, прелазе на писање слова која се налазе у првој реченици а затим на писање речи,

⁴²⁾ У преводу би прве две реченице гласиле: „Калипсо се није могла утјешити због одласка Одисејева. У својој боли она се осјећала несрећном због своје бесмртности“. (превод Тоне Перушко)

и то синтетичким путем — од гласа и слога до речи. Затим ученици истим поступком уче и другу реченицу, али претходно траже у њој речи, словове и слова које су научили у првој реченици. Учећи следеће нове реченице увек у њима препознају научено из претходних реченица. После оваквог рада и поступка ученици би на приближно две странице књиге научили да читају и пишу. Жакото се, значи, у процесу учења читања и писања користио и анализом и синтезом.

Жакотоова метода или метода текста била је популарна у Француској и Немачкој јер је одговарала природи њихових језика. На немачком тлу ова метода је претрпела измене и њеним модификовањем створена је нова варијанта. Негде је та метода коришћена за учење страних језика. И у нашој настави ова метода је коришћена⁴³⁾, али није никада постала популарна.

Ова метода као целовито учење читања и писања сасвим је напуштена, али је остало изазовно да се полази од говорних целина, што се данас користи у неким савременим методама. Неки су педагози покушавали да поједноставе ову методу, па су стварали њене нове варијанте. Слабости ове методе су у томе што је полазила од текста тешког за децу, што је у методичком поступку било много механичког и вербалног рада итд. Добро је што се у њеној примени користио животан текст, део целине, а не исконструисан и неинформативан, као у неким савременим букварима или почетницима.

2. Метода нормалних реченица

Ова метода није ништа друго до посебна варијанта Жакотоове методе. Њен заступник, методичар Карло Зелцман, полази од сазнања да је Жакотоова метода добра, али су текстови од којих полази сувише тешки за децу. Зато он одабира лакше текстове, једноставнијег и за дејчи узраст применијег садржаја. Књигу је заменио овећи картон на коме је била штампана прича о дечјим играчкама. Поступак учења читања и писања био је исти као по Жакотоовој методи.

Методичар Графундер пошао је даље. Сматрао је да и најкраћа прича, иако представља једноставну целину, није приступачна деци за учење читања и писања, него је најбоље узети најкраће реченице, које су назване нормалне реченице (отуда назив метода нормалних реченица). Те реченице морају бити близске дечјем узрасту, на пример „ја идем у школу“, „учим да пишем“ итд. Методички поступак анализе исти је као по Жакотоовој методи. Ова метода се и данас делимично употребљава.

3. Метода нормалних речи

Настала средином прошлог века, ова метода је у ствари поједностављена Жакотоова метода. У учењу читања и писања полази се од речи. Тражиле су се нормалне речи, тј. речи прилагођене дечјем узрасту првака, те се отуда зове — метода нормалних речи. Зову је још и вербалном методом, јер је полазиште рада реч.

Творцима ове методе сматрају се немачки методичари Кремер и Фогел. Они су, у ствари, усавршили методу нормалних реченица. Поступак је био

⁴³⁾ Милован Јанковић је 1862. године израдио Буквар за старо и младо по Жакотоовој методи.

доста једноставан, уз пуно поштовање принципа очигледности. При обради гласа и слова посматра се одређена ствар, предмет, реалија (зато је неки називају реалном методом). После разговора о тој ствари или слици, истиче се њен назив. Посматрана ствар се црта на табли и испод цртежа се напише њен назив. Ако већ постоји готова слика (то може бити зидна слика или слика у буквару), прочита се испод ње написана реч. Ако слика постоји у буквару, нема потребе да је ученици цртају у свескама. Реч се потом раставља на слогове и гласове, при чему се посебно истиче глас који се обраћају. Ученици пишу реч, потом и њене делове, од гласова и слогова састављају нове речи.

И овде се полази од речи као говорне целине, те читајући реч ученици схватају њено значење, посебно се ослањају на ствар и слику које нормална реч именује. Слика ученику олакшава да реч прочита приближно природном говору.

Реч испод слике почиње гласом, односно словом које се обраћају (ако се обраћају слово „А“, обично се нацрта авион и испод слике је написана реч „авион“).

Да би се јаче истакло то почетно слово, обично се штампа црвеном бојом, посебно док уче прва слова. Ученици често називају нека слова према слици коју нормална реч означава.

На пример, а-авион, м-маца, е-ексер, итд., као што одрасли наводе имена када желе да јасније диференцирају неке гласове (ч-чаша, ћ-ћурка, ц-џамија, ђ-ђак итд.).

Да би добро савладали појам гласа, неки методичари су после разговора о слици наводили пословице и певали за тај глас одговарајућу песму⁴⁴). То је час, вероватно, чинило живљим, интересантним, али је могло ученике удаљити од основних задатака, а уз то је и врло тешко смислити за сваки глас одређену песнички и музички вредну песму. И у нас је овај метод нашао своје затворнике⁴⁵) и неко време је широко примењиван.

Ова метода је имала добрих особина, посебно што је стварала јединство акустичких и визуелних представа, афирмисала је принцип очигледности, итд. Наводе се њени следећи недостаци: није подесна за обраду првих слова, јер деца морају да одмах целовито читају речи, тешко је наћи одговарајуће ствари за тзв. нормалне речи, многе ствари нису деци интересантне за посматрање итд. Због својих недостатака ова метода није могла да се одржи у чистом облику, те је данас само делимично употреби.

Л. Метода нормалних слогова

Поступак ове методе заснован је на обради слога као језичког елемента. Метода нормалних слогова појавила се још у XVIII веку, али је сачувала популарност и у овом веку, посебно у Француској и Чехословачкој. Из Чехословачке је утицала и на нашу букварску наставу, посебно у Србији и Хрватској.

⁴⁴) На пример, за обраду гласа „и“: „Игла, игла, и, и, и/иглом шију девојице/својој браћи кошуљице/. Игла, игла, и, и, и“. Види Баф-Саршом: *Методика читања и писања*, Загреб, 1931.

⁴⁵) У нас је Ђорђе Натошевић 1872. год. израдио *Буквар*, чешто касније ову методу усавршио и учинио популарном Стево Чутурило у свом *Буквару*. Био је веома познат *Нови буквар* Михаила Јовића из 1890, као и низ других почетнице прављених по овој методи.

Ова метода је аналитичка, али има и синтетичких елемената, а доста је близка методи нормалних речи. И овде се почиње посматрањем предмета или слике, да би се из њиховог назива издвојио само први слог. Тако добивени слогови се синтетишу у речи, а речи у реченице.

Према овој методи најпре се обраде сви самогласници методом нормалних гласова, „јер они сами чине слог“. Потом се уче сугласници, повезани у слогове са одређеним самогласницима. На пример, при обради сугласника „р“ покаже се ученицима слика рибе, а испод ње се истакне само први слог ри- а не цела реч. Тај слог се даље не раставља на гласове. Затим се покаже још онолико слика колико је и самогласника у чијим именима се на почетку јавља „р“, па се из сваке те речи издваја почетни слог. На пример, руке ру-, Раша Ра-, рода ро-, река ре-, а затим се сви ти слогови синтетишу у разне речи (слогови се шчитавају с познатим сугласницима). Приликом писања слогови се, ипак, растављају на саставне елементе.

Метода нормалних слогова не одговара природи нашег језика, јер је ученицима много лакше дати појам гласа него појам слога. Слог као језички елемент није носилац значења те ова метода оставља утисак механичког и шаблонског учења, и данас се не упражњава као метода у нашој методичкој пракси.

Ваљаносћ и употребљивост аналитичких метода

Суштина аналитичких метода у настави почетног читања и писања је у процесу анализе говорних, односно језичких целина на елементе, али се у том процесу учења читања и писања јавља потреба њихове синтезе. Различите могућности анализе омогућавале су појаву варијанти аналитичких метода. Аналитичко учење читања и писања има за полазиште говорне целине; супротно, дакле, синтетичким методама којима је основ говорни елемент.

Аналитички поступак се може реализовати на више начина: може се поћи од текста, као по Жакотоовој методи, од реченице или речи као језичких целина и комбинацијом једног и другог начина.

Представници аналитичких метода су сматрали да глас за себе не значи ништа, нема никаквог значења изван текста, па је у процесу учења читања најбоље поћи од речи као носиоца значења. Аналитичке методе су много млађе од синтетичких, али се и оне због својих једностраница, као и синтетичке, нису могле одржати у чистом облику. У пракси се анализа употребљује синтезом и обратно, а то управо одговара суштини читања. Аналитичке методе су позитивно утицале на развој наставе почетног читања и писања, јер је аналитички поступак деци био ближи и схватљивији.

Предност аналитичких метода је у томе што оне инсистирају на схватању прочитаног, развијају мишљење и разумевање, а недостатак им је што не поклањају довољно пажње обради гласа и слова. За квалитетно учење читања и писања потребно је речи читати, односно шчитавати као целине и добро обрадити појам гласа и слова. Данас се аналитичке методе само делимично користе у методичкој пракси и велика им је предност што инсистирају на целовитом схватању речи, поготову што и у животу увек схватамо речи као целине, тј. глобално, а не као појединачни низ слова.

ГЛОБАЛНА МЕТОДА

Глобална метода се најпре појавила у САД, па је у неким земљама називају америчком методом. У нашој методичкој литератури зове се и метода целих речи, а што потиче од њеног назива на руском. Ипак је вазњије користити израз глобална метода него метода целих речи, јер израз „целе речи“ подсећа на методу нормалних речи и сужава значење ове методе.

Полазиште глобалне методе чини сазнање да је дете живећи у савременим условима приморано да на одређен начин учи и пре школе. Развој урбане средине и организација живота у њој значе и промену у понашању деце. Идући улицом дете се сусреће с низом објеката савременог живота: називи улица и тргова, називи продавница и робних кућа, рекламе, натписи на железничким и аутобуским станицама, разне врсте обавештења итд. и оно по природи ствари не може да остане равнодушно према свему томе. Развој визуелне технике, затим велики број новина чија имена дете свакодневно посматра у породици и ван ње, штампање речи на чоколадама и другим артиклима — све то доприноси да дете рано осети потребу схватања смисла непознатог комплекса знакова који га окружује. Користећи одређена средства у практичном животу деца сама науче да читају њихова имена, али често и не знајући шта она значе. Отуда се с правом говори о дословно-значењској и употребно-функционалној вредности речи.

Градско дете је посебно приморано, с обзиром на специфичне животне околности, да се сналази у мору информација које га окружују. Начин живота утицао је да се промени и начин сазнања, односно начин учења. Дете је у савременој техничко-индустријализованој цивилизацији упућено да самостално упознаје одређене животне околности, да учи активно, а не пасивно. Оно стиче своја искуства, учи самостално, не чекајући да му наставник системом образовања споља „утискује“ одређена знања. Околина га подстиче да се самостално укључује у процес описмењавања.

Следеће околности су углавном условиле појаву глобалне методе:

— социјалне околности, о којима је већ било речи поводом утицаја индустријске револуције и техничке цивилизације на начин живота, сазнавања и учења;

— психолошке околности се односе на нове елементе у развојној и педагошкој психологији. Развој техничке цивилизације много је шта изменио у свести деце, у њиховом активном односу према стварности, посебно у њиховом активном учешћу у процесу описмењавања и учења;

— педагошке околности се односе на појаву нових педагошких идеја и реформи. Сазнање да дете, као и човек, стварност сазнаје целовито, глобално, уз своје активно учешће, било је везано за појаву глобалног учења и глобалне методе у настави почетног читања и писања.

— језичке околности односе се, пре свега, на природу језика, тј. који структура одређеног језика одговара овој методи. Није случајно што се глобална метода појавила у Америци и што је највећу популарност стекла у западноевропским земљама. Ова метода је нашла широку примену у земљама чији се језици заснивају на тзв. синтаксичкој структури (енглески, француски и др.), а то значи да се смисао у тим језицима изражава поретком речи, док је њихова променљивост мање важна. Отуда се каже да је процес глобализације у учењу читања иманентан структури одређеног језика.

Методолошке основе глобалне наставе, настале крајем XIX и почетком XX века, заснивају се на чињеници да су појаве у природи, друштву и

мишљењу увек дате као целине па их тако треба и доживљавати, сазнавати и учити. Отуда захтев да се учи глобално, по принципу одређених целина.

Други битан разлог широке примене глобалне методе у енглеском и њему сличним језицима је у њиховом етимолошком правопису. То значи да се иста слова или групе слова „у саставу разних речи различито читају“ или, како се то популарно каже, „једно се пише а друго се чита“. Разлика између ортографске и ортоопске слике речи отежава примену аналитичког и синтетичког поступка. Зато се у енглеском језику учење читања заснива на памћењу облика речи, односно слике речи у целини. Трећи разлог глобализације почетног читања у енглеском језику је велики број једносложних речи (60—80% најчешће употребљаваних речи), а то олакшава учење читања.

Поступак глобалног учења читања донекле је сличан методи нормалних речи. Читање се учи запамћивањем речи и реченица које се не растављају на елементе већ се у свести ученика фиксирају као целине с одређеним значењем. Основна јединица читања по овом методу је реч, њен графички изглед се прима као слика. Глобализација у почетном читању почиње посматрањем предмета, односно његове слике. Испод слике, а некад и преко ње, напише се име тог предмета. Методом разговора ученици се упућују да упамте слику предмета, затим слику изговорене речи, тј. ту реч у штампаном облику, али се та реч не раставља на мање говорне елементе (слогове и гласове) већ се помоћу научених штампаних речи састављају реченице. На пример, реч „авион“ се напише испод слике авиона па се о томе разговара, понавља се реч у вези с неким догађајем или ситуацијом, затим се слика брише или склања тако да остане само реч „авион“, коју деца вежбањем препознају и у другим скуповима речи, што значи да се та реч учврстила у њиховој свести.

Глобална метода се у зависности од услова и модификације поступака умножавала, те су тако настајале њене варијанте. Те варијанте неки називају посебним именом, чак се користи израз „глобалне методе“, мада је реч о варијантама једне глобалне методе. По једној варијанти не морају прво да се уче речи већ реченице, тј. полази се од неке животне ситуације догађаја. То су обично ситуације близке дечјем узрасту. Дате су, на пример, слике дечака који нешто раде а испод слика су реченице. Реченице се поступно утврђују у свести ученика као целине, слично поступку запамћивања речи.

Једна варијанта глобалне методе доста распрострањена у САД зове се метода „look and say“, што у преводу значи „гледај и реци што видиш“⁴⁶. По тој методи ученик у буквару гледа слике које казују неки догађај близак дечјем узрасту. Испод слике се налази име детета, ствари или животиње, а ученик гледајући slikama представљеног догађаја учи глобално да чита. Добро научену реч ученик брзо препознаје у новој ситуацији и глобално је чита.

Од словенских земаља глобални метод се највише укоренио у Чехословачкој, а углавном је захватио и остale народе. Чешки методичари изградили су посебну варијанту ове методе уочи првог светског рата. Глобална метода је имала своје представнике у Словенији (1939. изашла је књига о глобалној методи), Хрватској и Србији, али се није дуже одржала. То из разлога што фонетска природа нашег језика и правописа не одговара глобалној методи.

⁴⁶) Тоне Перушко: *Матерински језик у обавезној школи*, Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1962.

Занимљиво је да је глобална метода почетног читања неко време била популарна у ССРУ. У Русији је овај метод био распрострањен с извесним ограничењима још 1905. године; појавио се и буквар израђен по овој методи. У руским школама глобална метода је имала широку примену и била званично прихваћена као основна метода од 1917. до 1931. године,⁴⁷⁾ али је укинута јер се увидело да не одговара природи руског језика.

Глобална метода није могла да опстане у земљама фонетског језика и правописа. Наш језик се заснива на морфолошкој структури, тј. значења се добијају променом облика речи (род, број, падеж, лице), те је и та језичка карактеристика отежала широку примену глобалне методе.

Ваљаност и употребљивост глобалне методе у настави почетног читања и писања у зависности је од природе језика. Њене су предности што инсистира на целовитом читању речи и реченица, што је главни циљ учења целовитог читања. Противници глобалне методе наводе као њене недостатке да не развија мишљење ученика, да се ослања на визуелно и механичко памћење, због чега нема виспитео-образовно значење итд. Један руски теоретичар каже да је глобална метода корак назад у развоју метода наставе почетног читања и писања.

Глобална метода се, дакле, у нашој педагошкој пракси не користи као чиста метода, већ само у неким својим елементима, односно у комбинацији с другим методама. Пракса је потврдила оправданост њеног коришћења у припремном раздобљу. „Оснива се на једноставном процесу асоцијације слике ријечи, изговора и њезина значења. То је психички процес којим могу владати и млађа дјеца. Нема тежих мисаоних операција као што су анализа и синтеза. Примјена глобализације у почетном читању је темељна припрема за увођење у аналитично-синтетичко читање“⁴⁸⁾. У припремном периоду ученици се глобализацијом уводе у процес читања и писања. Негде се глобални поступак користи само кратко у почетку учења читања, односно у припремној фази, да би се ученицима дао почетни импулс.

Прихватимо ли да има много истине и у Толстојевој мисли да нема најбоље методе већ да постоји само најбољи учитељ, као и у Балзаковој да су све теорије сиве а само је зелено дрво живота, постаемо свесни чињенице колико је одговорност наставника у стваралачкој примени метода почетног читања и писања, колико последица може да има њихова механичка и неинвентивна примена.

Значи, по глобалној методи деца уче читање изговарајући одмах целе речи, а не гласове као апстрактне јединице говора. Уместо шчитавања одмах се учи читање. Од читања и писања целих речи и реченица поступно се долази до гласа и слова. Ова метода највише одговара језицима с етимолошким правописом (енглески, француски и др.), а не одговара природи нашег језика.

Глобална метода је у настави почетног читања дубоко психолошки оправдана. Њоме се деца желе приближити читању одраслог човека, јер одрастао човек чита целовито речи и реченице. „Поборници ове методе сматрају да она има дубоке основе у психологији дјетета, јер оно свијет око себе доживљава у његовој цјеловитости и комплексности. И код нас је било покушаја коришћења ове методе, а главни поборници били су

⁴⁷⁾ Н. П. Канонијкин, Н. А. Щербакова: *Методика русского языка о начальской школе*, Ленинград, 1947.

⁴⁸⁾ Едо Вајнахт-Неда Бендеља: *Добро јутро, приручник за наставу хрватског или српског језика у 1. разреду основне школе*, Школска книга, Загреб, 1982.

Миодраг Матић и Јео Прибровец⁴⁹⁾. Поборници ове методе истичу као предност могућност индивидуализације наставе почетног читања и писања. Применом ове методе дакле, долазе до изражавања индивидуалне способности ученика.

Глобална метода инсистира да ученик усваја читање као што усваја говор. Учени да говори, дете не учи прво гласове па слогове већ одмах усваја речи као целине. Али, кажу теоретичари, дете више упознаје речи по навици а не на основу размишљања.

Глобална метода има своје мањкавости па се зато методичари тешко одричу синтезе, односно поступка шчитавања. У новије време се истиче потреба обједињавања елемената синтетичког и глобалног поступка. Почетно читање је ипак незамисливо без анализе и синтезе, бар у нашој средини.

АНАЛИТИЧКО-СИНТЕТИЧКЕ МЕТОДЕ

Аналитичко-синтетичке методе представљају дијалектичко јединство аналитичких, синтетичких метода као и глобалне методе. Оне су одбациле недостатке и на једноставан начин превазишли слабости чисто употребљених метода. Комбинацијом њихових позитивних елемената створиле су поузданije поступке увођења ученика у читање и писање. Аналитичке и синтетичке методе нису могле у свом развоју опстати независно једне од других; неминовно је морало доћи до њиховог преплитања, надопуњавања и усавршавања. У језицима заснованим на морфолошкој структури и фонетском правопису аналитично-синтетичке методе су имале најповољније услове да стекну висок степен примене.

У аналитично-синтетичким методама полази се од анализе, тј. од текста, реченице и речи, затим се аналитички упознају елементи целине (глас, слово), а онда се синтезом (преко гласа, а негде и преко слова) иде према целини. Значи, истовремено се упознају и говорни елементи и целина, али се води брига и о разумевању прочитаног.

Некада се користила слотовна аналитично-синтетичка метода, али се увидело да је деци лакше дати појам гласа него појам слова и да се слотовним шчитавањем отежава процес учења почетног читања.

Гласовна аналитично-синтетичка метода

Ова савремена и у нас најпопуларнија метода почетног читања и писања заснована је на комбиновању елемената употребљивих и делимично употребљивих метода. Зове се гласовна зато што за основу узима обраду гласа и зато што обради слова претходи обради гласа. Аналитичка је зато што се анализом речи долази до појма гласа а синтетичка што се гласовном синтезом речи шчитавају, односно читају. Њено богатство и методично-дидактичка ваљаност је у томе што је преузела понешто позитивно од свих метода које су јој претходиле.

Од синтетичких метода преузела је обраду говорних елемената — обраду гласова и слова. Без добrog познавања гласа и слова, без познавања њихових гласовних и графичких особености нема квалитетног учења чи-

⁴⁹⁾ Еленора Мијушковић, Бранко Иличковић, Ранко Симовић: *Настава почетног читања и писања*, Републички Завод за унапређивање школства, Титоград, 1975.

такња и писања. Дете мора да препознаје сваки глас, његову артикулацију, како појединачно тако и у гласовним комплексима. Подаци говоре да 30—40% деце седмогодишњег узраста не артикулише правилно гласове. Тај проценат је сигурно већи у срединама мање језички чистим, било да је реч о дијалекатском или жаргонском говору.

Од аналитичких метода преузела је инсистирање на разумевању прочитаног, а разумевање је немогуће без целовитог схваташа речи. Зато се у процесу учења читања и писања полази од целина (текст, реченица, реч), које се анализирају на елементе, да би се ти елементи синтетичким читањем слиле у целине.

Гласовна аналитично-синтетичка метода садржи позитивне елементе и глобалне методе. Глобализација може бити важна етапа у процесу учења читања и писања. У комплексном поступку се, рецимо, речи и реченице одмах читају целовито, тј. глобално, али се не занемарује гласовна и значењска структура речи.

Бројни су разлози зашто је гласовна аналитично-синтетичка метода у нашој средини постала основна метода у настави почетног читања и писања.

а) *Морфолошка структура* нашег језика подразумева да се променом облика речи мења и њено значење. Реч „мама“ дете може да упамти као глобалну слику, али ако ту реч мењамо по падежима, дете би морало да запамти седам глобалних слика. Глобална метода би, значи, била претешка. Ако дете овлада аналитично-синтетичким поступком, неће имати проблема да речи целовито чита с разумевањем.

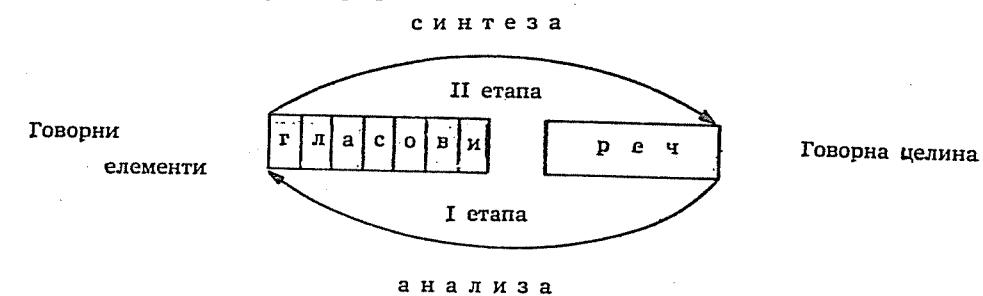
б) *Фонетска природа* нашег правописа значи подударност фонемске и графемске структуре речи. Ученике без икаквих тешкоћа уводимо у аналитично-синтетички поступак јер сваком гласу одговара словни знак и обратно.

Још у припремном раздобљу дета се упућују у неке процесе и категорије неопходне за реализацију гласовне аналитично-синтетичке методе. Они сазнају да се говор састоји од реченице и речи, а да се речи расстављају на гласове, односно слова. Не би требало инсистирати да се речи расстављају на слогове у аналитичким вежбањима јер слог није говорни елемент који нешто значи (напуштен је пут реч-слог-глас), а, уз то слоговање ученике може одвести у срицање. Појам реченице и речи не мора је посебно давати, поготову не на нивоу дефиниције већ, како неки методичари упућују, ученици те језичке категорије усвајају спонтано кроз свакодневне разговоре.

Добра страна гласовне аналитично-синтетичке методе је што се може методички организовати на много начина и тако пружа велике могућности стваралачке примене. Постоје разне варијанте и варијације ове методе, мада је основни поступак у свима исти.

У свим тим варијацијама полази се од деци интересантне приче. Методом разговора може да се издвоји једна реченица, која се расстави на речи (чак се може одмах издвојити реч). Издваја се реч с гласом који се обрађује (обично се тај глас налази на почетку речи). Могу се изнад речи напртати или ставити слике (нпр. зидне слике) предмета које те речи означавају. Та реч се анализом расставља на гласове и издваја се глас који се обрађује. До тог гласа се може доћи методом нормалних гласова (нпр. о-о-о што је слатка јабука). Издвојени глас се тражи и у другим речима, а онда се учи слово, обично прво велико штампано, а затим мало штампано. Тиме је аналитичка фаза овог метода завршена, јер смо од целине (речи) дошли до говорног елемента (гласа). Сада почиње синтетичка фаза,

тј. од познатих слова се саставља реч која се шчитава, односно чита, избегавајући у процесу синтезе слоговно шчитавање и читање. Тако, отприлике, изгледа основни поступак у једној варијанти гласовне аналитично-синтетичке методе. Дајемо графички приказ тог поступка.



Значај гласовне аналитично-синтетичке методе у настави почетног читања и писања огледа се, између остalog, и у следећем.

а) Учење по овој методи има васпитни карактер јер у личности ученика развија осећање самосталности, самоиницијативности. Када ученик савлада фазу шчитавања, он и сам може да чита речи и реченице. Развијајући читалачку вештину, ученик се осамостаљује, постаје активан.

б) Кроз систем аналитично-синтетичких задатака ученик развија умне способности, потребу за сазнањем, развија логично мишљење.

в) Гледано са психолингвистичког становишта, ова метода је значајна јер се процес учења читања заснива на речима и реченицама, односно на тексту узетом из животне околине ученика. Деца уче на примерима везаним за животне ситуације.

г) У неким поступцима ове методе веома се интензивно користе знања која ученици доносе у школу (познавање слова, способност синтезе, писање, а неки већ и читају).

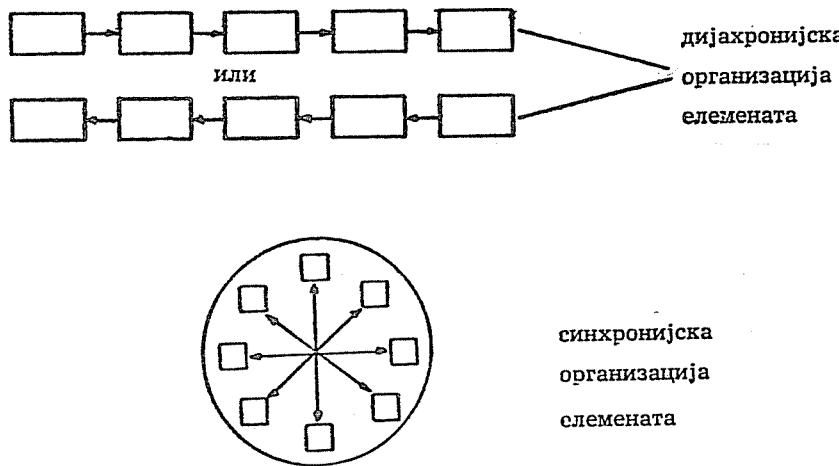
49 Послујци обраде слова

60

Методичари су се одувек залагали да пронађу ефикасније поступке у обради почетног читања и писања. Имали су на уму чињеницу да дете мора проћи одређене фазе у процесу учења читања и писања и да би пресакање било које фазе значило известан пропуст с неминовним последицама. Погрешно је мишљење да је ученике важно научити читању и писању, а да начин учења при томе нијебитан. Само добро осмишљен и организован процес учења читања и писања даје квалитетне резултате. Наставник мора да поштује методичке законитости обраде слова, односно учења читања и писања. Ако ученик у старијим разредима лошије чита, или ако касније као одрастао човек чита споро, без разумевања, то значи да му у том сложеном механизму читања недостају неки елементи, да их није на време савладао, или, пак, да није довољно радио на увежбавању читања. За лош рукопис одрасли обично оптужују своје учитеље. У томе има истине: ако је наставник стрпљив, упоран, одлучан и доследан у реализацији одређених задатака, то се мора одразити на квалитет његовог рада. А основни показатељ тог рада је, између остalog, како ће његови ученици читати и како ће писати.

У нашој методичкој литератури приближно су уједначена мишљења о класификацији метода и поступака. Посебно треба указати на појаву

поистовећивања појмова „метода“ и „поступак“. Таква погрешка се може наћи и у старијој стручној литератури. У оквиру гласовне аналитично-синтетичке методе разликујемо три поступка обраде слова: монографски поступак, групну обраду слова и комплексни поступак. Сви ови поступци су у суштини методички облици изражавања гласовне аналитично-синтетичке методе. Неоправдано је појединачне поступке проглашавати облицима рада изван ове методе. Реч је само о различитим начинима организације усвајања знања или о различитим поступцима распореда градива, о различитим поступцима обраде гласова, слова, односно читања и писања. Питање је, начелно говорећи, да ли ћemo наставу почетног читања и писања методолошки организовати дијахронијски или синхронијски. Дијахронијска организација подразумева систем учења по одређеном низу, по узастопно постављеним методичким јединицама учења. Синхронијска организација подразумева систем истовремености у процесу учења. Монографска обрада слова је типично дијахронијска организација, а комплексни поступак типично синхронијска организација почетног читања и писања.



И у једном и у другом облику организације наставе почетног читања и писања постављају се готово исти задаци. Разлика је, дакле, у начину организације елемената. Предности синхронијске организације су у томе што ученици науче брже да читају и пишу и остаје им много више времена за увежбавање и унапређивање ових процеса. Што се тиче читања као резултата, не мора бити неких битних квалитативних разлика између једног и другог начина организације наставе.

Фактори који утичу на избор метода и поступака

С правом је систематични Тоне Перушко у својој методици⁵⁰⁾ све факторе генерално класификовао у сталне и променљиве. Стални су непроменљиви фактори на које се не може утицати, прихватамо их као такве. Ту, пре свега, мислимо на структуру језика и на правопис као на константе

⁵⁰⁾ Тоне Перушко: *Матерински језик у обавезној школи*, Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1962.

сваке националне језичке и опште културе. Они пресудно утичу на избор метода и поступака у настави почетног читања и писања. У генетички близиским језицима ове методе и поступци пружају мотујности сличне примене. Рецимо, у неким словенским народима структура језика је доста слична, што значи да они могу да размењују искуства више и конструкције од земаља с различитом језичком природом. Данас је у руској настави почетног читања и писања најпопуларнија, као и у нас, гласовна аналитично-синтетичка обрада слова, што је разумљиво с обзиром на близост језичких структура.

Променљиви фактори, свакако, знатно доприносе избору метода, али много пресудније утичу на избор поступака. Да ли ћemo да користимо монографски, групни или комплексни поступак обраде слова, зависи углавном од променљивих фактора.

Навешћемо факторе за које се у методичкој литератури сматра да утичу на избор метода и поступака у настави почетног читања и писања.

Структура језика

То је најбитнији фактор за избор метода почетног читања и писања. Већ смо констатовали да су у нашем језику битне морфолошка структуре нашег језика и фонетска природа нашег правописа. Наш језик је заснован на морфолошкој структури и фонетском правопису, за разлику од романских и енглеског језика, који су засновани на синтаксичкој структури. Глобална метода је погоднија за језике засноване на синтаксичкој структури, јер се мисао у њима изражава редом речи.

На избор метода утиче дужина речи. Језици с краћим речима погоднији су за аналитичке методе, као и за глобалну, јер се њихова графичка слика брзо памти и схвата као целина.

Фреквенција појединачних слова, односно гласова, утиче на избор методе и поступака обраде слова. Фреквентност слова утиче на то којим ћemo се редом обрађивати слова. Почиње се са фреквентнијим словима, а потом се иде ка мање фреквентним.

Правопис

Избор методе зависи и од тога да ли је правопис одређеног језика фонетски или етимолошки. Наш правопис је фонетски, тј. сваком гласу одговара одређени словни знак. Ћириличко писмо је савршеније од латиничког, јер у азбуци сваки глас има одговарајући графички парњак, док у абецеди то правило нарушају слова Ј, Ј и Џ.

У етимолошком правопису ћема подударања изговора и начина писања (нпр. француска реч *dites* изговара се као *dit*, руска реч *его* изговара се као *јево*). Значи, исто слово може да се чита на више начина, у зависности од позиције у односу на друга слова, што, свакако, отежава учење читања и писања. У језицима с етимолошким правописом (нпр. енглески и француски) не важи правило: „Пиши као што говориш, читај као што је написано“, већ се речи другачије изговарају него што се пишу. У том погледу наш језик има велике предности у односу на остале језике света.

Педагошка традиција

Морамо брзо и еластично да прихватимо савремене научно верификоване тековине, поготову када је реч о избору метода и поступака. Склони смо, међутим, због поштовања педагошког наслеђа, али и због властите инертности, да се чврсто држимо педагошке традиције, ма колико били свесни њене архаичности у сумњиве научне вредности.

Отпор према иновацијама у настави води у педагошки конзерватизам, чије последице понајчешће сносе ученици. На жалост, чувари педагошке традиције обично су људи који би са својих ауторитативних места могли да пресудније утичу на промене у настави почетног читања и писања.

Присетимо се на колико је отпора наилазило увођење поступне групне обраде слова, а да не улазимо у полемике, пропраћене страстима, око примене тзв. обраде слова по комплексном поступку. А колико се, тек, срицање одржало у нашим школама, упркос научном сазнању да је штетно.

Утицај других земаља

Некритичко прихватање методичко-дидактичких утицаја других земаља може бити рискантно, може створити тешкоће у настави почетног читања и писања. Колико смо склони да се одупремо иновацијама, толико смо у другој ситуацији спремни да безрезервно прихватимо туђе педагошке тековине које уопште не одговарају природи нашег језика и нашим педагошко-друштвеним околностима. На пример, у СССР-у је неко време била широко прихваћена глобална метода, без обзира што није одговарала структури руског језика. Било је и у нашем педагошком животу, па и у букварској настави, некритичког прихватања страних иновација. Ако се одлучимо да прихватимо са стране модернији методички поступак, то морамо учинити уз ваљано испитивање његове применљивости у нашим посебним условима.

Друштвена средина

То је и те како битан фактор за избор метода и поступака у настави почетног читања и писања. Посебно треба имати на уму социо-лингвистичке карактеристике те средине, односно дијалектолошку карту одређеног језичког подручја. Уколико је то подручје лоше артикулације гласова, посебно групе гласова, понајбоље, је на пример, определити се за монографски поступак обраде слова јер се његовом применом ученик најпоузданјије упућује у поимање гласа и гласовне структуре речи.

Нови животни услови, брз темпо живота и веома брзе промене у културном животу одређене друштвене средине знатно утичу на избор метода и поступака. Тај избор условљава културни ниво средине, ниво њене писмености итд. Читање и писање успешније савлађују ученици из образованијих и просвећенијих средина, мада и ту има изузетака.

Узраст ученика

Познато је да у неким земљама у свету деца почињу да читају већ од пете, негде од шесте, а негде од седме године. Што су деца млађа, то

је мањи степен њихове зрелости, моторичке и интелектуалне, те постоји мања могућност успешнијег савлађивања почетног читања и писања.

Прво се поставља питање телесне зрелости, тј. да ли је дете толико развијено да без последица по свој организам може да испуњава захтеве учења читања и писања. На другом месту је питање емоционалне и социјалне зрелости ученика. У психологији се говори о функционалној зрелости ученика, односно о томе да ли је ученик способан у настави почетног читања и писања да уочава целине, да прати аналитичке и синтетичке вежбе читања, да ли је спреман да обави неке мисаоне операције итд.

Интелектуалне способности ученика

Интелектуално способнија деца брже и квалитетније усвајају гласове и слова, поготову процес шчитавања, читања и разумевања прочитаног. Таква деца захтевају ефикасније поступке рада. Монотоно је и досадно радити са децом разијенијих интелектуалних способности сваки час по једно слово. Неки психологи нису за конституисање одељења према интелигенцији ученика, али ми морамо водити бригу и о том фактору приликом избора метода и поступака. Али, у неким активностима успех деце мање зависи од опште интелигенције, на пример у учењу писања, где је битна координација перцепције и покрета.

Спремност наставника

Стручна спрема наставника, његово опште образовање као и његова педагошка инвенција могу бити важни фактори за избор метода и поступака. Незаинтересованом наставнику је најбитније да са децом нешто ради, како би како-тако испунио радно време, а питање метода и поступака за њега је сасвим беззначајно. Наставници често годинама описмењавају децу не знајући које методе и поступке користе. Програмски задаци наставе почетног читања и писања захтевају веома стручног наставника, добро методички припремљеног за тај посао. Наставник малог теоријског образовања целот ће радног века да се користи поступцима наученим у својој младости. Ако је то био монографски поступак обраде слова, он ће га стално користити, без обзира на сплет других околности. Само слаби наставници се служе увек истим методама и поступцима, и њих примењују механички, без инвенције.

Добрим наставнику дух радозналости неће дозволити да вечно примењује исте методе и поступке. Он ће да експериментише, да трага, да се користи модернијим методама — дакле, његов ће рад, што се тиче поступака, бити разноврстан и богат. Сматра се да добром наставнику највише одговарају тзв. еклектичке методе. У томе има истине, али како је добар наставник и маштовит, то ће и сам да трага за новим облицима и поступцима описмењавања. Наставник који прати савремена збивања у науци, тј. стручно способнији наставник, подстакнут осећањем потребе за новим, сам ће се потрудити да праксу освежи новим поступцима. То је можда ствар савести, вредности, али, свакако, и изграђен морални однос према педагошком раду, друштвена и морална одговорност према будућим генерацијама од којих живот тражи све вишу ниво писмености.

Претходна знања ученика

Данас деца долазе у школу с доста великим количином знања, стицашег спорадично, у зависности од разних околности, али често и систематски. Предшколско образовање је прва степеница њиховог учења, мада деца много уче у породици, у друштву, на улици итд. Та претходна знања наставник не сме да потпени већ их мора стваралачки употребити. Важно је да се у етапи претходног испитивања тачно региструје шта ученик зна, па и да тај снимак буде важан фактор у избору метода и поступака. Ако велики број ученика познаје слова, ако већ шчитава или чита, монографски поступак обраде слова за њих ће бити права досада. У једној школској вежбаоници за студенте педагошке академије запажено је да је наставница обрађивала слова по монографском поступку, сваки час по слову, али да су ти часови били веома неинвентивни, досадни. Ученици су знали напамет сваку фазу часа и унапред су говорили „е, сада ћемо ово...“. То је довољан доказ да је у овом случају избор методе и поступка био погрешан, да се слова обрађују механички, по шаблонима, а да су претходна знања ученика потпуњена.

У великим градским срединама понајвише се користи монографски поступак обраде слова, без обзира што би групна обрада слова или комплексни поступак дали много боље резултате, и што би часови учења читања и писања били много разноврснији и за децу интересантнији. Параметарично је да се, на пример, у неким сеоским школама, или у мањим школама у унутрашњости, користи комплексни поступак обраде слова, а да се у великим градским центрима, где деца кудикамо много више знају, користи монографска обрада слова. Поред структуре језика и природе правописа, претходна знања ученика један су од важнијих фактора за избор метода и поступака у настави почетног читања и писања.

Наставни план и програм

Наставни планови и програми питање избора метода су препустили наставнику. Он је најмеродавнији у опредељивању за ову или ону методу или поступак. Поставља се питање да ли је у избору метода и поступака пресудна воља наставника, или научно верификовани фактори. Стиче се утисак да у већини случајева одлучује воља наставника, крајње личан и ирационалан критеријум.

У наставном плану и програму⁵¹⁾ проблему избора метода и поступака посвећују се захтеви: „Настава почетног читања и писања изводи се једним од савремених, научно проверених метода, и то по слободном избору наставника. Избор и примена методичких поступака у савлађивању почетног читања и писања зависе, поред осталог, и од способности и предзнања ученика, што се утврђује проверавањем зрелости и готовости деце за полазак у школу“. Зато су та претходна испитивања неопходна. У наставним плановима, није конкретније разрађен систем избора метода, наставнику нису пружени елементарни квалификативи за избор овог или оног поступка. План и програм генерално указују на неопходност употребе савремених поступака, али чин избора препуштен је наставнику.

Могле би се израдити одређене таблице или конкретнија упутства заснована на квалитативним и квантитативним мерењима, из којих би на-

⁵¹⁾ Јединствене основе и заједнички план и програм образовно-васпитног рада у СР Србији, Београд, 1977.

ставник поуздано могао да сазна за који методички поступак да се определи. Без тога долази до импровизације и својевољности, што иде на штету савлађивања почетног читања и писања.

Буквар или почетница

Питање избора метода и поступака обично се решава избором буквара или почетнице за наставу почетног читања и писања. Избор поступака је условљен избором одвојеног, упоредног или комбинованог учења читања и писања. У нас постоје буквари или почетнице рађени по монографском поступку обраде слова и по комплексном поступку обраде слова, а у другим републикама постоје буквари за групну обраду слова. Наставнику се пружа могућност да се определи за одређени поступак ако за његову примену има одговарајући буквар или почетницу. Од савремених методичких поступака данас се у нас понајвише користи комплексни поступак обраде слова, за чију примену је израђена веома добра почетница и одређени дидактички материјал.

Фактор рационализације и ефикасности

Ово је један од битних фактора у савременој настави почетног читања и писања. Време којем припадамо захтева да учимо рационалније, ефикасније и економичније. Неки методичари принцип ефикасности и економичности стављају на прво, пресудно место у опредељивању наставника за избор поступака. Мада релативно млад, комплексни поступак обраде слова данас се прихвата као најефикаснији. Групна обрада слова такође се прихвата као ефикасан поступак, а монографски поступак као неефикасан. Има методичара, теоретичара и практичара који са извесном сумњом гледају на тако убрзан процес учења почетног читања и писања, придржавајући се познатог принципа — полако а сигурно.

66 ПРЕТХОДНА ИСПИТИВАЊА (Методика испитивања)

Да би се правилно организовала настава почетног читања и писања, потребно је претходно обавити испитивања спремности и способности ученика за одлазак у школу. Пре почетка школске године наставнику мора да буде познато шта сваки од његових будућих ученика носи у себи. Обично се приликом уписа првака у школу врши и испитивање њихове спремности да савлађују одређене наставне задатке. Приликом уписа обавља се испитивање зрелости детета за праћење наставе, посебно његове спремности за читање и писање. Ова испитивања би морали да обаве најквалификованји стручњаци — педагог, психолог, лекар, и стручњак за језик, али пошто наше школе немају такве стручне тимове, обично се цео тај посао поверира наставнику. У неким школама, центрима или ширим подручјима постоје посебна упутства и табеле за испитивање способности деце за школу.

У многим европским земљама предузимају се велике мере да се испита зрелост ученика за полазак у школу. Та су испитивања допринела да се

смањи број понављача у првом разреду и да се ефикасније реше одређени проблеми наставе почетног читања и писања. „Сразмерно висок проценат деце која понављају прве разреде говори нам да је међу њима дosta оних која су пошла у школу а да још нису достигла одговарајући степен зрелости. Зато и код нас овом питању треба посветити више пажње“⁵²⁾.

Године не морају бити увек поуздан показатељ зрелости детета за школу. Деца која по степену зрелости и способности нису дорасла школским захтевима наилазе на велике тешкоће у процесу усвајања знања: заостају за способном децом, постижу лош успех, или понављају разред. Истраживања су показала да је смањен број понављача у школама у којима је одложено школовање ученика за једну годину.

Деца се различито душевно развијају, неко брже, неко спорије, стога се и стварају индивидуалне разлике и стога старосни критеријум не мора увек бити пресудан. Неприхватљиви су ставови родитеља када инсистирају код наставника да њихово дете пошто-пото полази у школу са својим вршићима, без обзира што нису зрела да савладају њене програмске захтеве. Дете може да буде неспремно за школу из више разлога: болест, генетички фактор, средина у којој живи, итд. Искуства су показала да је увек боље одложити школовање за годину дана него незрело дете уписати у школу. Ту децу је боље укључити у активности предшколског образовања и васпитања, где ће се развијати њихове способности како би следеће године могли нормално да прате наставу. Из свих тих разлога потребно је савесно обавити претходна испитивања деце. Циљ претходних испитивања треба јасно поставити и научно заснованим инструментима што прецизније утврдити степен зрелости и способности детета за школу.

Из добијених података мора се јасно сагледати која деца заостају и колики је степен њиховог заостајања. Такође морамо знати и друге категорије зрелости и способности: која деца одскачују својим способностима, која знају да читају, да пишу, колико слова знају, итд. Претходна испитивања нам помажу да одмах на почетку школске године сазнамо индивидуалне разлике ученика, да успоставимо што пре са њима ваљану и квалитетну комуникацију.

Не треба заборавити да деца долазе у школу с различitim искуствима и интересовањима, неуједначеним социјалним карактеристикама, културним навикама и начином понашања. Такође, деца се разликују по способностима говорног комуницирања, по степену бржег или споријег напредовања. Задатак је наставника да на основу добијених и статистички срећених података организује наставу тако да сваки ученик непредује према властитим интелектуалним и психофизичким способностима. Пракса је у неким школама да деца још у месецу јуну неколико дана бораве у будућој школи, а тај се вишедневни боравак користи за различита испитивања.

Шта се испитује?

Овде нас посебно интересује оно што је од важности за наставу почетног читања и писања. У наставним плановима и програмима овом проблему се различито приступа. У једном програму се постављају следећи зах-

⁵²⁾ Др Вера Смиљанић, др Иван Толичич: *Дечја психологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1983.

теви: „Испитивање способности детета за говорно комуницирање (богатство речника, одступање од стандардног књижевног језика, недостаци у говору, исправност вида и слуха); испитивање леворукости и умешности у руковању прибором за цртање и писање; испитивање препознавања слова, читања и писања; способности за препродуковање краће приче“⁵³⁾.

Претходна испитивања поделићемо на општа и посебна. У општа убрајамо категорије од опште интереса за школовање детета, а у посебна само категорије које су од интереса за наставу почетног читања и писања.

a) Општа испитивања обухватају следеће категорије:

- 1 — телесну зрелост;
- 2 — личну зрелост;
- 3 — функционалну зрелост;
- 4 — социјалне и породичне прилике;
- 5 — општа знања из непосредног живота;
- 6 — интелигенцију детета;
- 7 — говорне недостатке, недостатке вида и слуха.

Телесну зрелост ученика испитује лекар. Он утврђује да ли је дете телесно развијено да издржи школске захтеве. Лична зрелост подразумева испитивање емоционалне и социјалне зрелости детета. Социјално зрело дете је спремно да се дружи и сарађује са вршићима. Функционална зрелост се огледа у дечјем схватању света, схватању квантитативних промена у околини, запамћивању простих садржаја и обављању одређених мисаоних операција итд.⁵⁴⁾. Степен интелигенције процењује школски психолог, а трубљу процену може извршити и сам наставник уз одређена упутства и одговарајући материјал.

b) Посебна испитивања обухватају следеће категорије:

познавање слова

- 1 — укупно познаје штампаних слова,
- 2 — зна мање од половине штампаних слова, али не чита,
- 3 — зна мање или више од половине штампаних слова, зна да чита,
- 4 — зна појединачна штампана слова,
- 5 — укупно уме да пише штампана слова;

способност читања

- 1 — уме правилно да чита,
- 2 — уме да чита неправилно,
- 3 — чита механички,
- 4 — чита с разумевањем,
- 5 — шчитава;

⁵³⁾ Јединствене основе и заједнички план и програм образовно-васпитног рада у СР Србији, Београд, 1977.

⁵⁴⁾ др Вера Смиљанић, др Иван Толичич: *Дечја психологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1983.

способност писања

- познаје писана слова,
- уме правилно да пише писаним словима,
- неправилно пише писаним словима,
- не уме да пише;

припремљеност за гласовну анализу

- раставља речи на гласове,
- правилно изговара гласове,
- неправилно изговара гласове (које?),
- има добру дикцију (или не?);

дијалекатске и друге особине говора

- неправилно акцентује речи,
- дијалекатске (или локалне) карактеристике говора (које?),
- жаргонске (шаторачке) карактеристике говора (које?),
- не познаје добро лексику и синтаксу нашег језика (деца која су расла у иностранству);

усмено изражавање

- способност комуницирања,
- уме или не уме да преприча једну или више прича,
- препричава непознату причу,
- покушава да препричава, али без успеха.

Овакво детаљно испитивање умногоме ће помоћи наставнику да квалитетније оствари програмске задатке наставе почетног читања и писања. Данас су деца која тек долазе у школу доста интелектуално неуједначена, што је последица изражене покретљивости становништва и разноликости наших друштвених средина.

Начин испитивања

Способност и припремљеност деце за наставу почетног читања и писања испитује се помоћу унапред припремљених текстова. Ову врсту испитивања може да обави сваки наставник разредне наставе уз коришћење одређене стручне литературе. Испитивања се морају извршити пре почетка припремног раздобља за читање и писање. Неки сматрају да је то добро учинити у месецу септембару пре почетка школске године, мада се школе с правом опредељују за месец мај или јун, како би се спремно дочекала нова школска година.

Испитивања се морају добро припремити. Од средстава која се користе добро је припремити словарицу, листиће и картоне са исписаним речима и реченицама, штампаним и писаним словима. Затим је добро имати буквар или почетницу, непознате текстове, а по могућности и магнетефон или касетофон са снимљеном причом. Наставник мора да има табеле за статистичко сређивање података.

Индивидуална табела за испитивање знања из области читања и писања¹

Датум испитивања _____

Табела 1

Школа _____

Име и презиме ученика _____

Разред _____

ЧИТАЊЕ

	Познаје штампана слова	Укупно познаје писане штам. слова	Уме да чита				Примедба		
			Правилно	Неправилно	Механички	Са разумевањем			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Аа, Бб, Вв, Гг, Ђђ, Ђђ, Ее, Жж, Зз, Ии, Јј, Кк, Љљ, Љљ, Мм, Нн, Нн, Оо, Пп, Рр, Сс, Тт, Ћћ, Уу, Фф, Хх, Џџ, Чч, Џџ, Шш								

ПИСАЊЕ

	Познаје писана слова	Укупно познаје писана слова	Укупно уме да пише слова	Уме да пише		Примедба
				Правилно	Неправилно	
1	2	3	4	5	6	7

Испитивач:

¹ Десанка Стојић-Јањушевић: *Методички практикум*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1981.

**ПОДАЦИ О ПОЗНАВАЊУ СЛОВА И ОСНОВЉЕНОСТИ УЧЕНИКА
ЗА ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ**

Помоћу словарице испитујемо врсту и број ученицима познатих или непознатих слова, затим препознавање тих слова у разним графемским комплексима; деца, потом, читају речи и реченице, читају непознати текст при чему проверавамо да ли читају с разумевањем или механички. Утврђујемо квалитет шчитавања, односно читања. Ослушајемо како изговарају гласове, да ли пишу или не, да ли знају да препричавају и све те податке пажљиво уносимо у одређене табеле, посебно припремљене за ту врсту испитивања.

Добијени подаци могу се искористити у следеће сврхе:

- 1 — да наставник упозна индивидуалне способности ученика;
 - 2 — да одреди одговарајући ниво комуникација;
 - 3 — да се добро изврши уједначавање одељења;
 - 4 — да се изврши поузданостији избор методичких поступака;
 - 5 — да се систематскије прати напредовање ученика;
 - 6 — да се боље планирају програмски садржаји и облици рада, посебно групни облик рада.

38. СТРУКТУРА НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Учење почетног читања и писања захтева систематичан рад и стално праћење савлађивања одређених програмских захтева. Ученик мора да буде вођен вештом руком наставника, како у поимању првих гласова и слова тако и у усвајању одређених појмовних категорија.

Прелазак из предшколског у школски живот за ученика представља нагли скок, пун неизвесности. Зато та треба поступно уводити у писменост, без присиљавања и потреса, поступно га уводити у систем правила и задатака. Дечје навике се не могу стварати и мењати преко ноћи, уместо моралисања увек се треба служити примером, а децу не оптерећивати одмах великим бројем захтева. Наставников говор, посебно његова питања, мора бити јасно формулисан, како ученик не би нагађао шта он мисли.

У настави почетног читања и писања разликујемо три раздобља или периода. Сваки период има своје програмске садржаје, своје циљеве и задатке и облике рада. То су следећа раздобља:

- припрема за читање и писање (предбукварски период);
 - учење читања и писања (букварски период);
 - усавршавање читања и писања (послебукварски период).

Ове периоде учења читања и писања не би требало скватити изолованоједне од других већ их треба гледати у њиховом проксимању. У припремном периоду се врше одређене припреме за читање и писање, аналитичка и синтетичка вежбања, итд. У другом периоду се учи читање и писање, савлађује се, дакле, техника шчитавања и читања, а у трећем периоду читање и писање се усавршава. Не би требало строго временски ограничiti поједина раздобља, мада то зависи од наставниковог сазнања да ли ученици брже или спорије савлађују планиране програмске садржаје. У пракси се обично треши, када наставник води бригу о томе да ли ће формално остварити наставни план и програм што непотребно оптерећује ученика, а не да ли ће тај план и програм ученици добро савладати. План и програм увек треба потчинити интересима ученика, а не обратно.

67

ПРИПРЕМА ЗА ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ (предбукварски период)

68

У наставном плану и програму⁵⁵⁾ питање припремног раздобља је обрађено на инструктиван начин: „Трајање припреме за почетно читање и писање зависи од резултата претходних испитивања предзнања ученика, односно од састава сваког одељења у школи. Полазећи од тих резултата, за групе ученика или појединачне у сваком се одељењу организују посебне вежбе ради уједначавања предзнања и припреме ученика за успешно пре лажење на учење читања и писања. Ученицима који знају читање и писање давати диференциране задатке у складу са њиховим могућностима (читање лакших текстова са сликовницом), писање одговора на постављена питања о прочитаном тексту, препричавање прочитаног текста, наставни листићи“. По овом плану и програму припремном раздобљу се посвећује до 20 часова, што значи да може и мање.

О временској ограниченостим припремног периода говори се на разне начине. Једни сматрају да те припреме треба темељито обавити, за шта је потребно три до четири недеље, а то би омогућавало брже учење читања и писања. Један руски методичар предлаже да припремни период траје свега четири дана, под условом да постоји чвршћа веза између предшколског и школског образовања и да се имају на уму претходна знања ученика. Има мишљења да припремни период траје 10—20 дана, један до два месеца, цело прво полуодишице итд. Без обзира на појединачне ставове методичара и педагога о том периоду, најважније је да се те припреме добро испланирају, уз пуно уважавање резултата претходних испитивања, и да се план квалитетно оствари. Припремни период треба да траје само онолико колико је потребно да се ученици припреме за учење читања и писања.

Задаци припремног периода морају бити јасно формулисани. Ту импровизацији понажмање има места јер ученици стичу основне појмове, представе и категорије. Од припремног периода зависи квалитет учења читања и писања. Мора се водити рачуна да вежбања у припремном периоду морају бити богата и разноврсна, чак и у току једног часа. Ученици тог узрасла не могу дуго да задрже пажњу на једној ствари, па зато час мора бити динамичнији. Неки предлажу да сваких 10—15 минута треба мењати начин и садржину вежбања, мада то треба препустити процени наставника. Задатке припремног раздобља можемо класификовати на опште и посебне.

Општи задаци

- упознавање ученика,
- стварање одељењске заједнице,
- сналажење ученика у школској средини,
- изграђивање колективног живота,
- упознавање ученика с начином коришћења буквара или почетнице, свесака и другог прибора,
- изграђивање културе слушања говорника, постављања питања и одговарања на њих,
- упознавање ученика са свим за тај ниво потребним облицима понашања у школском животу.

⁵⁵⁾ Јединствена основа и заједнички план и програм образовно-васпитног рада у СР Србији, Београд, 1977.

Посебни задаци значе непосредну припрему за читање и писање. Вежбе обухватају две врсте припреме: припрему за почетно читање и припрему за почетно писање.

Посебни задаци

- визуелне вежбе или вежбе у посматрању,
- акустичне вежбе или вежбе у слушању,
- препричавање и причање,
- описивање,
- вежбе артикулације,
- вежбе дисања,
- разумевање и усвајање појма реченице,
- разумевање и усвајање појма речи,
- разумевање и усвајање појма гласа,
- аналитичка вежбања,
- синтетичка вежбања,
- глобално читање,
- вежбе у отклањању дијалекатских, локалних и жаргонских карактеристика говора,
- лексично-сintаксичка вежбања,
- моторичке вежбе (припреме за писање).

Све се ове вежбе организују непрекидно у припремном периоду, многе од њих се организују и касније, у фази учења и усавршавања почетног читања и писања. Вежбе не треба планирати изоловано једне од других већ их морамо посматрати целовито, с једним јединственим циљем — да ученике добро припремимо за учење читања и писања.

Посебни задаци се остварују у корелацији с наставом других предмета. Дакле, где год је то могуће потребно је успоставити везу. Посебно треба водити бригу о томе како ученици усвајају неке основне појмове који чине темељ учења читања и писања. Ученицима не смемо давати дефиниције појмова реченица, речи, гласа и слова. Важно је да они уочавају те појаве а не да се оптерећују њиховим дефинисањем.

1. Визуелне вежбе или вежбе у посматрању

Наставник усмерава ученике да посматрају своју околину, поштујући дидактичке принципе од ближег ка даљем, од конкретног ка општем. Психологи сматрају да дечјим посматрањем влада стихијност, па стога тај процес треба организовати како би дете ефикасније учило. Ученици овог узрасла учвршују аналитички начин опажања, али се још увек задовољавају утиском целине. Иако се дете задовољава утиском целине, оно почиње да уочава појединости које и одрасли не запажају. Аналитичко опажање се односи на опажање детаља, појединости и то је квалитативно ново сазнање. Опажање је усмерено на тражење новог и непознатог, мада се дете пре задовољавало познатим.

Наставник организује вежбе посматрања тематски, најпре везане за ученицу, па се онда проширује на посматрање шире околине. Ученици посматрају предмете, људе, животиње, појаве, догађаје, прво у њиховој природној околини, а онда са слика и фотографија.

Посматрање се мора организовати поступно: дете прво запажа целине, потом долази уочавање најважнијих појединости, а онда оних мање важних (аналитичко посматрање). Аналитично посматрање је сложенији облик опажања. Мора се систематски радити на култивизацији визуелних способности.

Могу се решавати проблеми визуелним путем, тзв. сликама — скривалицама. У мноштву детаља на једној слици пронађи један или више њих, што може бити занимљиво ако су детаљи које тражимо добро скривени. У нашим букварима или почетницама мало има, или уопште нема таквих слика — цртежа за визуелно вежбање.

Визуелно се опажају облици, боје, положај нечег или неког, покрети, динамика, мимичка активност, гестикулација, итд. Треба организовати све сложеније вежбе у посматрању, посебно у упоређивању визуелних доживљаја.

2. Акустичке вежбе или вежбе у слушању

Вежбе везане за акустичко опажање или слушање такође морају бити организоване. Оне су везане за развијање слуха код деце. Слух може бити: говорни и музички. Већ крајем треће године говорни слух код деце постиже велики напредак. Говорни слух се развија пре музичког слуха. После пете године деца могу да уочавају исте и различите звукове, чак вербално могу да исказују који је звук тонски виши или нижи.

Треба организовати разне врсте говора, како у дикцијско-интонацијском смислу тако и у индивидуалним говорним карактеристикама. Ученици могу слушати говор наставника, друга, глумца, спикера итд., да би опажали особености сваког од њих, затим да разумеју тај говор, да умеју да га коментаришу итд. Деца могу слушати разне врсте артикулисаних и неартикулисаних звукова, шумове разног порекла итд. Ту, пре свега, треба обратити пажњу на звукове ономатопејског типа јер су потребни за обраду слова.

Већ на том узрасту почиње да се организовано изграђује култура слушања ученика (део културе најчешће препуштен стихијности: развијање стила слушања, развијање пажње и концентрације у току слушања, уважавање саговорника, подражавање правилног говора, одвајање битног од небитног током говорне активности, однос слушања, мишљења и памћења итд.).

С обзиром на развијену технику (касетофони, магнетофони, грамофони итд.), данас можемо организовати веома богате и занимљиве акустичке вежбе. Можемо слушање говора повезивати с мимиком и гестовима који га прате, јер мимика и гестови допуњавају говор. Говорна активност је везана за говорника, за његова расположења (смех, плач, туга, радост итд.) Акустичке вежбе могу бити повезане с музичким васпитањем, да би се тако јединствено подстицао развој говорног и музичког слуха.

3. Препричавање и причање

Без обзира што се те форме усменог изражавања планирају током све четири године школовања, веома су функционалне у предбукварској настави. Те вежбе почињу слободним разговором о свакодневним догађајима из ученикове животне средине. Разговор се најпре води постављањем питања и потпитања, а потом се ученици осамостаљују у процесу причања.

Слободно причање је за децу тог узраста доста занимљиво јер деца воле да причају додатне информације из своје животне околине. Наставник мора бити стрпљив и ученику мора да помогне у току слободног причања. То причање може бити засновано и на посматрању околине (ствари, људи, животиња, појаве, догађаји).

Током припрема може се почети са формирањем културе друштвеног обраћања, тј. формирањем учтивих фраза. Неко то назива развојем говорних етикета (бонтона). Постоји цео низ тих говорних етикета: обраћање некоме, познанство, поздрављање, захвалност, извиђање итд. Етикете друштвеног понашања деца обично формирају у породици, неко мање неко више, у зависности од културног нивоа породице и средине у којој су расла.

Препричавање може бити нешто теже од причања, јер је везано за репродуковање одређене садржине. Деца могу да препричавају приче, бајке, цртане филмове, садржину дијафилмова итд. Препричавање може бити слободно, када ученик мења модел препричавања, а може бити и дословно, када препричава онако како је чуо неку причу, без мењања њене садржине.

4. Описивање

Описивање је везано за вежбе визуелног опажања. Ту су битна питања: шта да ученици посматрају, како да посматрају, које појединости да запажају итд. Следећи тип питања се односи на запамћивање посматраног. Поншто је опажање у деце најпре произвољно, то она могу да памте сасвим неважне ствари а важне да занемаре.

Процес описивања мора бити поступан. У почетку се одвија помоћу наставникових питања, као подстицаја, а после се ученик осамостаљује. Описивање је доста сложен процес и на овом нивоу учења треба се задржати на његовим основним карактеристикама. Опис тематски може бити везан за неки мотив у природи, за неку слику итд.

Пожељно га је реализовати у две етапе: прва, када ученик непосредно описује (док посматра описује), и друга, када ученик посредно описује (прво је посматрао објекат, запамтио је целину и појединости, описује их на основу памћења).

5. Вежбе артикулације

Артикулација значи чисто, јасно и разговетно изговарање гласова. Претходним испитивањима наставник је сазнао која деца немају добру артикулацију и са том децом изводи посебне вежбе. Ако у припремном периоду ученици добро савладају изговарање гласова, учење слова, читање и писање биће знатно олакшано. Свакако, у тој фази ученици с израженијим деформацијама артикулације неће много постићи, али зато им треба и касније посветити пажњу индивидуалним облицима рада.

Неопходно је обратити пажњу на артикулацију гласа „р“, затим на изговарање ћ и ч, џ и ћ. Када се уместо „с“ изговара „ш“, настаје шушкање. Недостатак зuba и неправилно артикулисање гласова стварају потешкоће у читању. Треба сузбијати брзоплетост јер умањује вредност артикулације и дикције.

У припремном раздобљу не треба учити гласове, нити треба настојати да ученици појединачно гласове уче, већ кроз разговоре, кроз аналитичка и синтетичка вежбања треба помоћи да јасније и чистије изговарају.

6. Вежбе дисања

Дисање је размена гасова између организма и његове средине. Дисањем се омогућава стална размена ваздуха у плућима. У односу на одрасле, код детета је ограничена виталност и могућност проширивања плућа у току дисања.

Кисеоник је потребан организму детета „не само ради губитка енергије везане с већ достигнутом количином ћелија, него и ради осигурања процеса раста организма. За што се брзина потрошње кисеоника од стране дечјег организма повећава у складу са повећањем масе и у зависности од брзине раста? Чим је брзина раста већа, тим више расте и брзина потрошње кисеоника“.⁵⁶⁾

Са растом се повећава укупна маса дечјег организма, посебно органа који у највећој мери користе кисеоник. Брзина трошења кисеоника са узрастом се смањује. Код ученика млађег школског узраста смањивање потрошње кисеоника је мање приметно у односу на нарастање укупне масе организма. Видно повећање масе организма утиче да се и потрошња кисеоника дечјег организма у овим годинама повећава. Дубљим дисањем код одраслих повећава се брзина размене гасова. Код детета је због структуре његових дисајних органа, дисање плиће него код одраслих, али је зато чешће. У складу са општим развојем и развојем капацитета плућа постепено се смањује учесталост дисања и прелази се на економичнији пут, на дубоко дисање.

Познавање физиолошке структуре дисања наставнику помаже да обезбеди сваком ученику услове и могућност за правилно дисање, а то су битни услови за учење почетног читања.

Мањи број наставника у припремном периоду посвећује пажњу вежбама дисања. Велики број деце, као и одраслих, не зна правилно да диште, а неправилно дисање негативно утиче на учење читања. Када дете неправилно диште, неправилно изговара појединачне гласове, неправилно шчићава и чита јер фонациона струја нема свој природни ток кретања па се јављају мање или веће деформације.

Лепота и лакоћа читања зависе од дисања. Постоје две врсте дисања: физиолошко и фонационо. Физиолошко дисање је нормалан процес дисања, то је биолошки процес, опскрбљивање плућа кисеоником док човек ћути, тј. док не обавља никакву говорну активност. Фонационо или говорно дисање је дисање у процесу говорења, односно читања. У процесу физиолошког дисања човек диште спонтано, аутоматски; дисање је отприлике једнако издисању. У процесу фонационог дисања човек диште по потреби изговарања, због читања се свесно регулише процес дисања (то регулисање може бити штетно и може да остави последице на читање), дисање је кратко и брже а издисање је успореније. Наруши ли се природни процес дисања, то се одражава на изговарање. Децу би требало навикавати да овладају процесом дисања (то је дуг процес), да успоставе равнотежу између фонационог и физиолошког дисања.

Говорнику је, као и читачу, потребно да диште у одређеним размацима. У процесу дисања стручњаци виде три етапе које се у одређеном ритму назименично мењају: (1) удисање ваздуха, (2) застајкивање ваздуха у плућима и (3) избацивање ваздуха (издисање). Не постоје нека општа и потпуно чврста правила дисања, већ сваки човек за себе регулише тај процес, али се на тај начин процес у деце може утицати да постане правилан.

⁵⁶⁾ Група аутора: *Младшији школњник*, Педагогика, Москва, 1981.

Док се говори или чита, удисања не смеју бити преблизу једно за другим. Често ученик док чита не удахне довољну количину ваздуха или испушта, издише, већу количину него што може да удахне, па му тако нестаје „даха“ да реченичну целину изговори до краја. „Довољно је проматрати у школи ћака док гласно чита, а поготово док штогод слободно казује. Углавном дише стихијски, хвата дах где физички осјети потребу за њим, не подвргавајући дисање готово никада онемо што чита или казује. Реченичне цјелине знају, међутим, бити дуге и наметати дисциплину паузирања. Осим тога, јаче емоције захтијевају и већу резерву зрака у плућима, а из нагле потребе за удисајем лако настаје пауза на криву мјесту, она што не само квари интерпретацију (поготово пјесме) него често поремети и смисао текста“.⁵⁷⁾

Гласови се изговарају нејасно и нечисто јер је ваздушна струја ослобођена због неправилног дисања. Има познатих рецитатора, на жалост и спикера, који никада нису ускладили говор и дисање. Док говоре или гласно читају, они обично гласно удишу ваздух, па се стварају непожељни шумови.

Техником дисања се у нашим школама готово нико не бави, мада би вежбања те врсте допринела квалитетнијем говору и читању. Циљ тих вежби је да се постигне економично, здраво и дисциплиновано дисање.

Вежбањем дисања бавили су се стручњаци различих профиле: почевши од лекара, преко музичара и спортских тренера (јер је за неке спортиве правилно дисање важан фактор успеха) до стручњака за вежбе дикције и артикулације. Људи који се припремају за професионално говорење (глумци, спикери, радио и телевизијски извештачи итд.) морају добро да усагласе дисање са говором. Навешћемо један тип вежби који је намењен одраслима.

„У првој вјежби удише се зрак мирно и дубоко 5 секунда, зрак се задржава у плућима 5 секунда и издише једнолично и без прекида 5 секунда. Послије тога се задржавање зрака у плућима поступно продужава на 10 секунда, а уздише се и издише једнако као и прије, 5 секунда. У другој вјежби продужује се вријеме удисања и издисања до 10 секунда, а задржавање зрака траје 10 секунда. У трећој вјежби повећава се вријеме задржавања зрака до 15 секунда, а вријеме удисања и издисања остаје 10 секунда. У даљним се вјежбама тако сразмјерно повисују трајање, само се не смије претјерати. При пријелазу из једне вјежбе у другу вала мислити и о индивидуалном физичком капацитetu“⁵⁸⁾. Циљ ових вјежбања није да се достигне нека максимална граница трајања појединачних етапа дисања, тј. није такмичарске природе, већ да се научи правилно дисање, правилан и ритмички одмерен однос удисања, задржавања ваздуха у плућима и издисања. Циљ ових вјежби је да ученик научи да правилно диште при говору, а затим и при читању.

Временске јединице наведене у овим вежбама не могу се применити на децу с обзиром на њихов капацитет плућа, али се на сличан начин могу организовати одређене вежбе.

7. Разумевање и усвајање појма реченице

О усвајању овог појма постоје различита мишљења. Једни мисле да треба организовати посебне часове за обраду овог појма, други да тај појам

⁵⁷⁾ Новак Новаковић: *Говорна интерпретација уметничког текста*, Школска књига, Загреб, 1980.

⁵⁸⁾ Исто.

треба формирати спонтано, кроз разговор, без посебно организованих члова. Без обзира да ли се ради о једном или другом начину, формирање појма реченице обавезно је у припремном периоду. С обзиром да је реченица за децу апстрактна категорија, то је процес њеног усвајања доста сложен и тежак.

До појма реченице може се доћи глобалним и синтетичким начином. Глобални начин формирања појма реченице има за полазиште искуство глобалне методе.

„Најпре се све реченице науче глобално читати, затим један ученик чита први ред. Утврдимо да је прочитao реченицу и да је на крају реченице тачка. Тако се чита ред по ред и увијек истакне да је прочитана реченица и да се на крају реченице налази тачка. Генерализација је закључак да су то реченице и да је на крају сваке реченице тачка“.⁵⁹⁾ Ученицима се једноставно каже да је то реченица, без улажења у њене карактеристике. Може им се дати за задатак да сви смисле и кажу једну реченицу. Појам реченице се у њиховој свести формира као целовита представа.

Синтетички начин формирања појма реченице полази од појма речи. Пошто ученици науче неке речи, на словарици слажу или штампаним словима пишу реченице. Значи, полази се од речи које се синтетишу у реченици.

Извесни стручњаци дају предност глобалном давању појма реченице, поткрепљујући такав став чињеницом што ученици обухватају реченицу визуелно, не само „усмено и логички“. Други, пак, дају предност другом, синтетичком формирању појма реченице, мислећи да од свих говорних целина дете најлакше схвата реч, јер се она увек везује за нешто конкретно. Тачно је и то да деца задугу не могу да осете где при писању треба да заврше реченицу и ставе тачку, тј. немају развијено осећање реченичне целине.

Но, реченица није пукотворина речи, она се формира по законитостима одређеног језика, она је јединица значења; њоме се, дакле, нешто саопштава. Затим, реченица као јединица комуникације има своју интонацију која битно учествује у конституисању њеног значења. Према томе, речи не морају чинити реченицу ако нису међусобно везане по неком смислу.

Да ли ће наставник формирати појам реченице глобалним или синтетичким путем, зависи и од самих ученика. Резултати претходних испитивања помоћи ће му да одабере одговарајући пут. У том смислу потребно је усмерити пажњу ученика и на усмени и на писмени облик формирања реченице. Свакако, усмени облик формирања претходи писменом. Потребно је поћи од лакших реченица, тематски везаних за животну околину ученика. То може бити слика у учионици или у буквару (почетници). Најпре треба узимати за пример реченице састављене од две речи, затим од три итд. и графички их представити. При састављању реченице свака реч може да буде означена цртом. На пример, „Пас трчи“ | — — — . Дечак чита књигу: | — — — итд. Графичко представљање реченица је веома корисно (почетна вертикална линија је ознака великог слова). Могу се организовати вежбања с циљем да се развија код ученика осећање за реченицу. Наставник повуче неколико црта па у зависности од њиховог броја ученици састављају реченице. Важно је да ученици осете границе реченице — њен почетак и крај, да осете начин њеног изговарања, ритмичког и интонацијоног.

⁵⁹⁾ Едо Вајнахт, Неда Бендеља: *Приручник за наставу хрватског или српског језика у 1. разреду основне школе*, Школска књига, Загреб, 1982.

Циљеви формирања појма реченице у припремном раздобљу су: да ученици уочавају реченицу у говору и тексту, да осете реченицу као јединицу саопштавања, да развију умешност у самосталном састављању реченице, да науче како се изговарају реченице, како се раставља на речи. Све ће то бити од велике помоћи за учење читања и писања. Најпре се полази од појма реченице као комуникативне категорије па се временом тај појам стално проширује.

8. Разумевање и усвајање појма речи

59

Ученици визуелно обухватају речи као делове реченице па ако појемо глобалним путем, формирање појма речи биће доста једноставно. Њихова представа речи се везује за делове реченичне целине. Најпре дајемо појам реченице, затим реченицу анализирамо, раставимо на речи као саставне елементе и утврђујемо да се реченица састоји из речи које нешто значе. Гледано с логичке стране овај поступак је добар, али с дидактичке стране више оправдања има поступак којим се полази од ствари до појма речи.

Обично се догађа да ученици бар у почетку механички схватају речи као делове целина, знају колико има речи у реченици, али не знају њихово значење. То је последица визуелног схватања реченице и речи. Ученици, дакле, најпре нису свесни значења термина „реченица“ и „речи“, јер смо им их „наметнули“, али систематским вежбањем они тих појмова временом бивају свесни.

За формирање појма речи глобалним путем служимо се, дакле, аналитичким поступком јер одређену реченицу растављамо на речи. Тада поступак може бити и другачији. Полазимо од нечег што је, ипак, ближе дели, њиховом поимању ствари и појава, полазимо од конкретне ствари, предмета. То бисмо могли назвати психолошким формирањем појмова, јер се тај поступак заснива на одређеном психолошком процесу усвајања појмова. У том процесу разликујемо неколико фаза: посматрање (1), анализу (2), издвајање битних елемената (апстрактовање) (3), синтезу (стварање утишка) (4) и уопштавање (5). Нема потребе да цео овај психолошки поступак реализујемо при формирању појма речи већ га користимо у неком модификованим, поједностављеним облику.

Тада поступак се може описати овим цитатом: „Када ми изговоримо, рекнемо име неке ствари, животиње или биљке, то је онда реч. Ето, ја седим на столици. Је ли то ствар или слика? А шта је ово што сам нацртао на табли? (слика). А кад ја рекнем „столица“, шта је то? (реч). Може ли се реч видети? Ствари, дакле, можемо да употребимо за нешто, слике можемо видети, а изговорене речи можемо чути. Пошто речи увек нешто означавају, оне нам служе за споразумевање. Наш говор је састављен од речи. Речите ми имена свих ствари које имате код куће. Праве ствари су код куће, а њихова имена што сте сада рекли, то су речи. За сваку ствар, биљку, животињу, постоји и реч која означава њено име“⁶⁰⁾. У глобалном поступку се, дакле, полази од речи као вербалне, визуелне и значењске целине. Не смемо забићи чињеницу да ученике научимо да се речи састоје од гласова. Има речи које ништа не значе. На пример, реч абракадабра је стара чаробњачка реч, али ништа не значи.

⁶⁰⁾ Милан Јањушевић у књизи *Настава матерњег језика у основној школи*, уредио Светомир Игњатовић, Нолит, Београд, 1956.

Формирање појма речи синтетичким путем (тј. када се прво упознају гласови па се њиховом синтезом образује реч) психолошки и дидактички није оправдано, мада и у том поступку постоји одређени логички ред. Глас није значењска јединица и то отежава да га ученици брзо схвате, поготову им тешко пада синтеза гласова.

У процесу формирања појма речи, као и појма реченице, мора се узети у обзир спремност ученика да овлада том категоријом језика имајући на уму чињеницу да реч, као и реченица, увек нешто значи. Реч и реченица се неће усвајати као језички појмови изван њиховог смисла. Речи и реченице су гласовни симболи конкретних представа, дакле они се формирају као вредности које означавају конкретне представе. Реч има своју акустичну (гласовну) визуелну, моторичку и функционално-асоцијативну вредност и све се те вредности морају јединствено схватити. „Речи су веза са светом, са статиком која окружује човекову личност и са динамиком која делује активно у човеку и око човека. Везујући представу гласовне групе „мама“, — перцепирг⁶¹е акустички, са представом личности мајке, дете врши констатовање везано за двоструки запажај, с једне стране, и акустички, с друге стране визуелни“⁶¹.

Зато се може при формирању појма речи поћи од предмета, па затим преко појма слике тог предмета доћи до појма речи. Та релација предмет — слика — реч, ма колико била архаична, најпоузданје осигурава квалитетно усвајање појма речи. То је практично веома изводљиво — ученицима се покаже одређени предмет (о њему се разговара), затим се демонстрира слика тог предмета (разговара се о њој, упоређује с предметом) и на крају се каже да тај предмет има своје име (разговара се о том имену), а свако име представља једну реч. Мало ће теже ићи с речима којима се изражава нека радња, стање, збијавање, особина, или неки посебан однос, али и ту се мора ићи поступно. Треба изналазити разне могућности формирања и проширивања основних појмова о језику.

9. Разумевање и усвајање појма гласа

Међу методичарима има неслагања и у поступцима давања појма гласа. Једни сматрају, то своје мишљење аргументима потврђују, да је појам гласа понајбоље формирати аналитичким путем, тј. анализом речи на гласове. Пође се од предмета (или његове слике), разговара се о њему, обрађује се његов назив, потом се та реч настави на гласове, тј. издвоји глас који нас интересује у датом тренутку.⁶²

Други методичари мисле да је психолошки и дидактички оправданији тзв. индуктивни поступак формирања појма гласа. Не можемо приступити анализи речи (аналитички поступак) ако претходно не дамо ученицима појам гласа.

По индуктивном поступку до појма гласа се долази методом нормалних гласова. Значи, полазимо од опонашања звукова у природи, од ономатопејских гласова. То је већ познат поступак: обично се почине пријом из које издвајамо глас — како зуји пчела зззз, како шушти лишће шшиши итд. Тај глас ученици препознају у разним речима, на почетку, у средини и на крају. Поготову треба у тим вежбама узимати за примере ученицима непознате речи. Када ученици усвоје неколико гласова синтезом, стварају речи. Гласове треба што пре доводити у везу с речима, јер су речи а не гласови носиоци значења.

⁶¹) Миливој Павловић: Основи методике наставе српскохрватског језика и књижевности, Научна књига, Београд, 1962.

Морамо обратити пажњу да гласове у њиховом појединачном изговору, независно од речи, донекле другачије изговоримо него у оквиру речи као фонетских склопова. Са разлогом се каже да су самогласници носиоци слогова. Слог чини самогласник сам или са једним или више сугласника. Ученици лакше изговарају речи састављене од тзв. отворених него од затворених слогова. На пример, лакше је изговарати и читати речи грађене од отворених слогова (слог који се завршава самогласником) — ма-ма, та-та, те-та а теже речи грађене од затворених слогова (слог који се завршава сугласником) — врт, от-вор, леп-тир, лоп-та итд.).

Треба знати да и глас „р“ може бити слоготворан, тј. носилац слога. У тим речима се гласови доста тешко сливају у целину током шчитавања или почетног читања. На пример, црн, црнка, рђав, зарзати, простро, гроце итд. Речи таквог типа, због тежине њиховог изговора, треба у почетном читању избегавати.

Гласове у речи можемо графички представити на следећи начин: | | | -шума, | | | | -школа, | | -сат итд.

a) Хијат (зев)

Два самогласника се могу наћи један до другог у разним позицијама: у средини једне речи, на крају једне речи, на крају једне и на почетку друге речи. Та језичка појава се зове хијат (зев). Изговор два узастопна самогласника у једној истој речи назива се унутрашњи хијат, а на крају једне и на почетку друге речи назива се спољашњи хијат. На пример, веома, јаукати, наопако — унутрашњи хијат; у ушима, био он, као облак — спољашњи хијат. „Једнако као што је мучно артикулисати скупове од двају или трију консонаната, тако је необично и неприкладно изговарати скупове састављене од двају или трију вокала који слиједе један за другим“⁶²).

Хијати могу стварати потешкоће у настави почетног читања, посебно ако приликом шчитавања или читања не обратимо пажњу на њих. У процесу сливања гласова у реч ученици хијатске гласове често не изговарају јасно и чисто јер им се томе опира природа тих гласова. Потребно је да уложе посебан напор, наставник ће на то да их подстиче, да сваки глас посебно јасно и чисто изговоре. У спољашњим хијатима ученици обично последњи самогласник артикулишу у неком скраћеном виду или га „гутају“, те таква реч у процесу читања остаје крња. Тешко је изговарити хијате у реченици „Он је пао у очај“.

Посебну тешкоћу представља тзв. хијатско „ј“, које се налази између самогласника „и“, на првом месту, и неког другог самогласника на другом месту. Приликом изговарања, посебно у неким дијалекатским и локалним говорима, хијатско „ј“ се доста изразито чује а поштујући фонолошко правило „пиши као што говориш“, то „ј“ ученици пишу у тим позицијама упркос нормама стандардног језика. На пример, у речима носи(j)o, види(j)o, би(j)o, учи(j)o, итд., „ј“ се чује у изговору, мада му у писању ту није место. Хијатско „ј“ треба кориговати у писању систематским вежбањем.

Приликом формирања појма гласова и њиховог довођења у одређене гласовне склопове било шчитавањем или читањем, треба обратити пажњу на појаву призвука полугласа. Призвук полугласа се јавља ако ученици нису добро савладали појам гласа, ако га добро не изговарају.

⁶²) Антица Антош: Основе лингвистичке стилистике, Школска књига, Загреб, 1974.

10. Аналитичка вежбања

Аналитичка вежбања су од посебне важности у припремном периоду учења почетног читања. Добро реализован програм аналитичких вежбања умногоме олакшава процес учења читања. Ова вежбања се у припремном периоду изводе једино на усменом нивоу. Кроз та вежбања се развија тзв. фонематски слух — слух који омогућава издавање гласова (фонема) од којих се састоји реч.

Аналитичка вежбања у припремама за почетно читање доста су тешка. Зато их треба реализовати методички веома организовано, поштујући принцип поступности. „Аналитичка вежбања треба почети уочавањем гласова (најпре самогласника) на почетку речи, затим на крају речи и најпосле у средини речи. На пример: Пазите, који ћу глас изговорити (глас ааа). Ја ћу сад изговорити једну реч, а ви слушајте који се глас чује на почетку. (Учителј говори нешто развучено: ашов, аван, Ана, алат.) Који се глас чује када зуји пчела? (Глас ззз.) Слушајте сад који ћу глас изговорити на почетку речи. (Учителј изговара речи отежући гласове: зуб, зид, зец, итд.) Слушајте сад који ће се глас чути на свршетку речи. (Учителј говори: вез, рез, без, порез итд.)“⁶³⁾.

Уочавање поједињих гласова на почетку, на крају и у средини речи прва је и веома важна етапа аналитичких вежбања. Та вежбања уочавања поједињих гласова важна су из два разлога: (1) изоштрава се фонематски слух ученика, тј. развија се способност диференцирања гласова и (2) развија се способност одређивања позиције поједињих гласова, тј. њихово опажање у гласовном контексту.

Када смо уверени да су ученици савладали уочавање гласова и њихове позиције у речима, прелазимо на другу етапу — растављање речи на гласове. Анализу треба почети од једноставнијих (краћих) и лакших речи, па затим ићи ка дужим и тежим речима. Можда је за почетак најбоље узимати за вежбање речи састављене од два гласа, па затим од три, четири итд. (На пример, во, со, ос, та, ја; син, нос, око, миш, зуб; мама, тата, маца, сека, шала итд.) Можемо питати: Колико се чује гласова у речи „со“, која је прва, која друга? Колико се чује гласова у речи „мама“, који је први, који је последњи, који је други, који трећи? (Ученици морају да оперишу појмовима: први, други, трећи, на почетку, на крају, последњи, у средини итд.) Важно је да ученици уочавају гласове у сва три положаја: у почетку, у средини и на крају.

Гласовна анализа речи на гласове (фонеме) веома је значајна за схватање гласовне структуре нашег језика. Пошто се она у припремном периоду врши без записивања, тј. само усмено, зове се још *акустичка (звукна) анализа*. Овим начином гласовне анализе ученици се оспособљавају да касније спретније рукују словарicom, оспособљавају се за почетно штитање, да схвате функционалну улогу гласа итд.

Из тих разлога треба избегавати формалистичка вежбања анализе, односно растављања речи на гласове. Такође у овим вежбама гласове не смејмо обрађивати изоловано од речи и та вежбања увек треба везивати за посматрање, за разговор о нечemu итд. Да не би та вежбања постала монотона и досадна, треба им везивати за загонетке, пословице, питалице, за одговарајуће језичке игре итд. На пример: Замислио сам једну опасну животињу чије име се састоји од три гласа. Погодите која је та реч?

⁶³⁾ Милан Јањушевић: *Настава матерњег језика у основној школи*, уредио Светомир Игњатовић, Нолит, Београд, 1956.

(Ученици погађају: лав, вук.) Који се глас чује у почетку, у средини и на крају?

Ти часови или делови часова могу бити веома интересантни ако се, наравно, маштовито припреме. Могу се постављати питалице: „Које се наше ријечи једнако изговарају и сприједа и позади?“ (Ана, боб, кук, поп, ратар, ово, оно.) Не треба ученике учићи да речи изговарају „наопачке“, јер је то бесmisлено уколико се не ради о некој питалици или језичкој игри и уколико та реч и у тој форми читања нешто значи.

Затим то могу бити игре изгубљеног гласа. Наставник каже да ће изговорити неколико речи из којих су неки гласови побегли. Ученици уочавају који су то гласови и где им је место у речи.

То могу бити тзв. игре преметаљке.

Има речи у нашем језику које у себи крију по једну или чак две речи, или другачијег значења. Те речи се добијају премештањем гласова, дакле добија се нова реч, или и ново значење. На пример, од речи „град“ премештањем гласова добија се нова реч „драг“, или и реч „гард“ (реч која се користи у боксу и рвању а значи заузимање одбрамбеног положаја). Од речи „липа“ премештањем гласова добијамо две нове речи: пали (облик од глагола „пasti“ и „палиti“). Од речи „добитак“ добијамо нове речи: „одбитак“ а од речи „један“ добијамо премештањем гласове „Дејан“, од „трава“ премештањем гласова добијамо речи „ватра“ и „врата“ итд.

Занимљива је за ученике игра нови глас — нова реч. У једној речи се један глас избаци а уноси се други и тако се добија нова реч с новим значењем. На пример, у речи „капа“ избацимо глас „п“ и уносимо „с“, добијамо „каса“, затим зрак — мрак, крак итд.

Један је практичар организовао ове игре и резултати су били велики. Он је организовао игру премештања тако што је сваком ученику рекао да представља један глас. Премештајући се ученици су стварали нове речи — учили су кроз игру.

Ове језичке игре су по својој природи и аналитичке и синтетичке, али смо их овде навели с обзиром да прво почињемо с аналитичким вежбањима. Све ове игре, као и многе друге, могу се лако методички прилагодити ученицима, условима и специфичностима школе у којој се ради. Вежбе ове врсте је пожељно организовати сваки дан у припремном периоду.

„Пошто су аналитичка вежбања тешка за децу, а она морају претходити учењу читања и писања, наши методичари обично узимају ова вежбања као мерило колико треба да траје предбукварска припрема“⁶⁴⁾. Методичари се не слажу колико би временски требало да трају аналитичка вежбања и који је њихов квалитативни обим.

Једни сматрају да треба организовати дужа аналитичка вежбања у припремном периоду и да треба анализирати најдуже и најтеже речи (Горњемилановчанин, престолонаследниковица, средњовековни, репрезентација, Новозагрепчанин итд.). Други мисле да аналитичка вежбања могу кратко да трају, да се анализирају само краће и лакше речи, али под условом да се с овим вежбама наставља и касније у току учења читања и писања.

Што се тиче питања квалитативног обима ових вежбања, може се рећи следеће: не би их требало ни превише наглашавати, нити их, пак, свести на најмању меру. То зависи од два фактора: (1) да ли се читање и писање

⁶⁴⁾ Исто.

раде упоредо (тада се посвећује више пажње аналитичким вежбањима јер писање захтева велику и сигурну увежбаност у анализи речи) или одвојено (тада аналитичко вежбање треба свести на мањи обим) и (2) колико су ученици спремни да успешно савлађују анализу речи.

11. Синтетичка вежбања

Пошто смо ученике увели у аналитичка вежбања, уводимо их у синтетичка, тако да их од одређеног тренутка организујемо упоредо. Синтетичка усмена вежбања су важна јер ученике припремамо за шчитавање, односно за читање.

Најбоље је, као и код претходних вежбања, почети од једноставнијих, лакших и већ ученицима познатих речи. Ради поступности можда је добро узимати за вежбања аналитички обрађене речи. Ако смо већ неку реч разставили на гласове, усменим шчитавањем је можемо поново слити у целину која нешто значи. У почетку синтезу гласова демонстрира наставник, а затим то раде ученици по угледу на њега. Потребно је почети од речи састављених од тзв. отворених слогова, јер је ученицима тако лакше. Наставник показује отежући гласове (нпр. ммаамма), увек пазећи да ученици приликом вежбања не сричу.

Наставник би морао да за синтетичка вежбања припреми неколико типова речи, почевши од најлакших до најтежих, оспособљавајући ученике да буду самостални.

Како се говорна(усмена) синтеза донекле разликује од синтезе читањем, постоји могућност да касније ученици погрешно читају поједина слова у речима или да усмена синтеза отежа разумевање прочитаног. Зато се захтева да синтетичким вежбањима ученике припремамо за шчитавање — читање, али и за разумевање прочитаног.

Треба избегавати праксу да се синтетичка вежбања у припремном периоду претварају у формализам. Стога их треба организовати тако да буду подстицајна и интересантна ученицима. Треба их доводити у везу с разним облицима језичких игара, као што је приказано у одељку о аналитичким вежбањима. Наставник може да каже: „Рећи ћу вам име једне ваше другарице, а ви погодите која је то“. (Наставник отежући изговара ммааашшиша и ученици погађају.) Усмена синтеза је ученицима лакша од анализе, те са синтетичким вежбама не треба претеривати, поготову ако су је ученици добро савладали.

Аналитично-синтетичка вежбања су комбинација једних и других. Најбоље их је и најефикасније изводити, односно организовати, истовремено. То процес вежбања чини сложенијим, али ученике више мисаono ангажује. Оспособљавање ученика за гласовну анализу и синтезу једна је од најважнијих предуслова за учење читања и писања. Стога се сваком наставнику налаже да ова вежбања методички што квалитетније оствари. Кроз аналитично-синтетичка вежбања ученици усавршавају артикулацију појединих гласова. Ако неке гласове погрешно изговарају, треба их кориговати, али поступно, стрпљиво и, свакако, не одједном. Ученике не би требало „затрпавати“ овим вежбањима јер то може бити досадно.

12. Глобално читање

Глобално читање је негде уведено као облик рада у припремном раздобљу, па је према том поступку припрема изграђен и буквар, односно

почетница.⁶⁵⁾ Према мишљењу заговорника таквог рада тиме се задовољава дечје интересовање за читање првих дана његовог доласка у школу. Читајући од првог дана ученици упознају речи и слова. Речник је на страницама почетнице строго контролисан, „ни на једној страници нема више од једне до двије нове ријечи.“

Сваки је ученик, без обзира на интелектуални ниво, задовољан оним што нађе на страницама почетнице са глобалним читањем. Способнији ученици читају одмах и тиме мотивишу оне који још не читају. Ученици мање изражених способности глобално памте речи, или, пак, нешто науче од оних који већ знају. Ученик, значи, најпре механички памти слике речи без гласовне анализе и синтезе. Поступно, понављањем, ученик препознаје речи, разуме шта значе и изговара их. Свак чита и глобално усваја речи у зависности од својих способности и обима претходних знања. Неки ће ученици добро читати, други ће тек научити по које слово. Значи, применjuје се принцип индивидуализације наставног рада. Ученицима који знају читање и писање треба давати задатке у складу с њиховим могућностима — читање текстова са сликовици, писање одговора на постављена питања, препричавање прочитаног текста итд.

Овај начин припремања за читање користи нека искуства комплексног поступка. На картонима се могу написати речи: УСТАНИ, СЕДНИ, ИЗВАДИ ПОЧЕТНИЦУ итд. и те им картоне показивати у зависности од захтева, а они читају шта пише и извршавају захтеве. Уз то се обично користе наставни листићи, сликовици и други методичко-дидактички материјал.

„На глобалном читању остајемо читаво припремно раздобље, које може трајати око 4—6 тједана. У нас глобално читање има посебну улогу при рјешавању осталих задатака припремног раздобља. На ријечима и реченицама глобалног читања оснива се обрада појма реченице и анализа реченице на ријечи и ријечи на гласове и слова“⁶⁶⁾.

У тако организованом припремном раздобљу ученици усвајају разне категорије потребне за почетно читање. Ту су цртежи који асоцирају на слова, слике предмета испод којих су њихова имена итд. Није циљ глобалног читања у припремном периоду да ученици науче да читају већ да стекну искуство, веома драгоцену, и да се створи расположење за обраду слова. После оваквих припрема ученици ће лакше и ефикасније да уче читање.

13. Вежбе у оtkлањању дијалекатских (локалних) и жаргонских карактеристика јавора

Дијалектизми су речи и реченичне конструкције које се користе на одређеном језичком подручју и најчешће одударају од стандардних норми књижевног језика. Када ученик дође у школу, са собом доноси те дијалекатске карактеристике као говорну одлику места у ком је растао. Наш стандардни језик се заснива на штокавском дијалекту. Издиференцираност појединих дијалеката и говора постоји на фонетском, морфолошком, акценатском и синтаксичком нивоу, што значи да се поједини дијалекти и говори разликују по начину изговарања гласова, начину изговарања речи, по акцентовању тих речи и конструисању реченица. Тако ће у

⁶⁵⁾ Таква се почетница данас користи у СР Хрватској; Едо Вајнахт: Добро јутро, почетница за I разред основне школе, Школска књига, Загреб, 1983.

⁶⁶⁾ Едо Вајнахт, Неда Бендеља: Добро јутро, приручник за наставу хрватског или српског језика у I разреду основне школе, Школска књига, Загреб, 1982.

кајкавском дијалекту уместо речи — свећа и међа рећи, свеча и меја; у чакавском уместо речи — поштар, пишти, биће — пошћер и пишћи; на острвима уместо трава, јаје, град, биће — трова, јоје, грод; затим ика-визми: сикира, видити, прико; у Црној Гори кажу — међед, ђевојка, чита, ишаа; у Војводини — идеду, радеду, волу, раду; затим говори источне и јужне Србије итд., да не наводимо цео дијалектолошко-говорни регистар на српскохрватском, односно хрватскосрпском језику.

У новије време у разним говорним срединама долази до израза жаргонски или шатровачки говор, који деца, слушајући како одрасли говоре, усвајају и доносе у школу. Сваки већи урбани центар има свој жаргон. Тако, рецимо, посебно су издиференцирани загребачки и београдски жаргон, односно шатро. Жаргон такође није књижевни језик и погрешно је мишљење неких стручњака да деци треба дозволити да говоре тим језиком⁶⁷⁾.

И у жаргонском језику постоје, такође, морфолошке, акценатске и синтаксичне карактеристике по којима овај говор одудара од стандардног књижевног језика. Ево неколико примера из београдског жаргона: ћале — отац, кева — мајка, клопати — јести, жгепче — дете, мучионица — школа, матори — отац, шљака — ради итд. Та одступања од књижевног језика не би требало схватити као трајни производ језичке еволуције, већ као тренутну појаву, као језички манир једног тренутка и социјалне групе чији је тај језик говорно обележје. Ове проблеме језика проучава тзв. *диференцијална (разликовна) граматика*, као и *методика диференцијалне граматике*.

Одстрањивање неправилних говорних карактеристика мора се изводити полако и систематски и у припремном раздобљу и касније. Позната је емоционална везаност детета за језик којим говори његова средина, посебно породица, и зато у кориговању тог језика не треба правити нагле потезе. Уз поступну интервенцију наставника, а и под утицајем одељењске и школске средине дете с неправилним говорним карактеристикама само прихвата правilan изговор. Искуство је показало да понајтеже иде са отклањањем акценатских деформација, па то мора бити дуготрајнији задатак.

За припремни период важно је да се уочи да ли дете из средине с неправилним језичким карактеристикама добро изговара поједине гласове. Може да се додги да појединачно добро изговара гласове, али да греши док те гласове изговара у речима. Вешт, одлучан и упоран наставник може много помоћи ученицима с неправилним говорним карактеристикама.

Посебно је питање отклањања неправилности изговора гласова ч и ћ, ћ и ћ. Шира акција наставника и других органа који се баве питањем језика, уз добру методичку организацију, могла би много допринети да се ови гласови сасвим јасно диференцирају у говору деце, чак и у срединама где нам се чини да је то немогуће.

14. Лексичко-синтаксичка вежбања

Циљ ових вежбања је богаћење ученичког речника и развијање осећања за реченицу. Та вежбања, ако се добро организују могу бити веома функционална. С овим вежбањима се не прекида када се остваре задаци

⁶⁷⁾ Тако се, рецимо, у Школском програму телевизије Београд (у неким емисијама) инсистира да деца говоре тим неприкладним београдским жаргоном, чак и да употребљавају и оне обликe које деца никада не би употребила.

припремног периода; она се изводе све време школовања у млађим разредима основне школе.

Фонд речи ученика који долазе у први разред веома је различит и квантитативно неуједначен. Он квалитативно и квантитативно зависи од одређених фактора:

— од социјалног порекла ученика (да ли дете долази из сеоске, градске или приградске средине; деца из развијеније социјалне средине имају богатију лексику);

— од породичних околности (деца из образованијих породица имају богатији речник);

— од утицаја средстава јавног информисања, посебно радија и телевизије (деца која интензивније слушају и гледају радио-телевизијске програме имају богатији речник);

— и других фактора (промена животне средине, донекле пол детета, предшколско образовање итд.).

У новије време осећа се појачано интересовање научника за испитивања деце лексике. Има у томе резултата, мада се мало користе у методичкој реализацији наставних планова и програма.

Лексичке вежбе је добро понекад самостално организовати, али ради ефикасности понајбоље их је изводити у заједници са синтаксичким вежбама. За припремни период вежбања се, наравно, организују тек пошто ученици усвоје појмове реченице и речи.

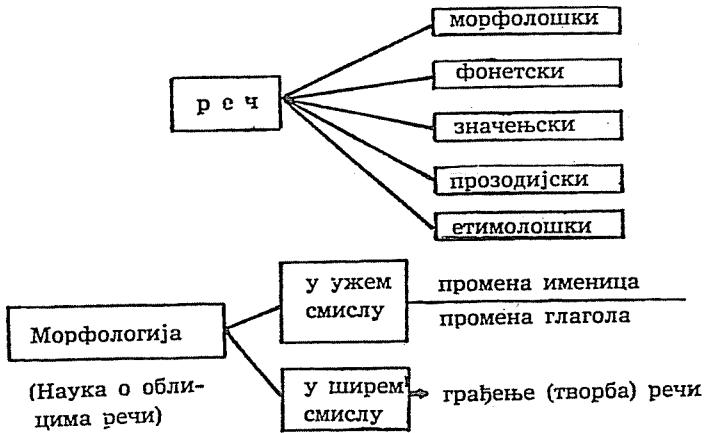
Потребно је код ученика развијати осећање лексичке и синтаксичке целине, усмеравати их да уочавају функционалност речи и реченице у говорном комуницирању, обогаћивати њихове речнике и упознавати их с разним типовима синтаксичких конструкција. Познат је из искуства двојни однос ученика према говору: код куће комуницирају по одређеној говорној варијанти, а у школској средини по другој, мада међу тим говорним варијантама не морају постојати велике и суштинске разлике. Ту двојност би требало отклањати из говора деце већ од припремног периода.

a) Значење речи

У процесу богаћења деце је лексичког фонда обично греше и наставници и стручњаци који испитују децу лексику и синтаксу што богатство речи поистовећују искључиво с бројем речи. То је тзв. *нумеричко богаћење језика*. За богаћење језика исто је тако важан, ако не и још важнији, начин комбиновања речи у одређене синтаксичке склопове, тј. довођење познатих речи у везу с другим речима. Тако речи добијају нова значења. У припремном периоду је најважније да ученици схвате реч као целину и лексичке елементе који чине ту целину, да схвате реченицу као целину и синтаксичке елементе који чине ту целину.

Савремена лингвистика и методика морале би више да размењују искуства и сазнања, посебно када је реч о значењу речи, вредно је поменути тзв. *структурализам* по којему значења настају дистрибуцијом (размештањем) саставних елемената речи. Тако, рецимо, реченица настаје дистрибуцијом речи као синтаксичких елемената, а реч настаје дистрибуцијом гласова, односно слова као лексичких елемената. Ова теорија није без значаја за савремену методику материјег језика, јер она сходно таквим научним сазна-

њима изграђује своје методичко-дидактичке моделе рада. Вежбе дистрибуције речи могу бити веома корисне ученицима. Могу се кроз игру дати одређене речи, а ученици сами да их размештају како би та реченица добила неко увек ново значење. Структуру речи посматрамо на неколико основних нивоа:



Наставнику се може учинити да ова лингвистичка теорија нема везе с припремама за учење читања, што није тачно. Ако је наставнику добро позната ова теорија, схватиће боље морфолошку структуру нашег језика, увидеће да значења речи у нашем језику настају променом њиховог облика, а те промене могу бити падежне и глаголске.

У оквиру лексично-синтаксичких вежбања могу се посебно организовати **морфолошка вежбања**. Она могу бити веома интересантна и функционална. На пример, можемо да пратимо како се мења значење речи „јабука“ у односу на промену њеног лексичког облика. Ученике питамо шта значи: ово је јабука (држимо јабуку у руци); а шта значи: појео је половину јабуке; затим: ноћу се прикрадао јабуци; видео је јабуку итд. Упоређујемо значење реченица у којима се једна реч јавља у свим падежним облицима.

Морфолошка вежбања могу бити и следећег типа. Ученицима се каже неколико речи којима се нешто описује или одређује, а они сами траже једну реч која те речи замењује. На пример (то је тзв. морфологизација речи):

наставник каже	ученици траже реч
место где има пуно камена	каменито
место где има пуно песка	песковито
небо пуно облака	облачно
дан ведар с доста сунца	сунчан
ташина од коже итд.	кожна ташна итд.

Ту су још тзв. вежбања везана за стварање породица речи (радник, нерадник, радити, радионица; ученик, учитељ, учионица, учити, научити итд.).

Фонетска вежбања везујемо за изговарање поједињих речи, за артикулацију гласова који чине ту реч. То су, у ствари, вежбе анализе и синтезе.

Прозодијске особине тичу се акцента речи. Развојна психологија је доказала да ученици првог разреда могу да разликују акценте (наравно не како се зову): да осете различито акцентоване речи. Начин изговарања речи, тј. начин њиховог акцентовања одређује њихово значење. Вежбе тог типа морају бити једноставне. На пример, да уоче разлику између различито изговорених речи: лук (лук и стрела) и лук (поврће); град (насеље) и грађ (падавине); Коса (име), коса (длака на глави) итд. Најважније је да ученици осете лексички акценат.

б) Развијање осећања за реченицу

Активности везане за развијање осећања за реченицу почињу од првог дана у школи. Ти се програмски захтеви реализују, почевши од припремног периода па све до завршетка школовања на млађем узрасту. То је мукотрпан посао, који се, уз то, у нашим школама не обавља како ваља. Изгледа да и сами наставници нису доволно упућени у ту област учења. Понајтеже је радити на развијању осећања за реченицу управо у припремном раздобљу, када све мора да се изводи на усменом нивоу вежбања. Борба за реченицу је борба за осећање језика, те отуда толика важност овог програма. За синтаксичка вежбања је добро тражити, примера ради, увек нове реченице, с различитим избором речи и различитом конструкцијом; изводећи вежбања на истим реченицима, наводимо ученике да механички памте и да се формално односе према одређеним захтевима.

Реченица као јединица говорног комуницирања, што се, пак, тиче школске средине, доста је сиромашна, конфузна, лишена лепоте исказивања и прецизности. Томе је, свакако, допринело стилско раслојавање нашег језика с обзиром на узраст, социјалну средину, начин живота који диктирају радио и телевизија итд. И родитељи и деца не комуницирају као некада кроз вечерња причања (поготову деке и баке) јер их у томе замењују радио и телевизијски програм. Развој технике такође је томе допринео. Бајке деци ретко причају деке и баке, јер су их заменили професионални глумци с екрана, преко радио-пријемника или касета итд. Ипак, техника, ма колико доприносила напретку, не може да замени причање родитеља, присан непосредан однос према детету док му се прича.

Наставник мора плански да ради на изграђивању реченице, да то буду систематска вежбања. Изграђивање реченице обухвата два задатка: (1) изграђивање реченице као граматичке категорије и (2) изграђивање стилских карактеристика реченице подразумева обраћање пажње на лепоту стилских средстава, на емоционалну обложеност реченице итд.

Граматички ниво реченице значи: од колико се речи састоји дата реченица, које су то речи, ред речи у датој реченици, функција поједињих речи, значење, односно разумевање реченице итд. Изграђивање стилских карактеристика реченице подразумева обраћање пажње на лепоту стилских средстава, на емоционалну обложеност реченице итд.

У току развијања осећања за реченицу морамо водити бригу о следећим факторима:

1) **Дужина реченице.** Неки мисле да дете до краја предшколског узраста има просечну дужину реченице од 5 до 6 речи, да усмени говор у односу на писани име дужу реченицу. Осећање за дужину реченице може да се изграђује кроз игру, нпр. један ученик каже реч (ја) други дода другу (идем) смислом везану за претходну и обе изговори (ја идем), трећи ученик додаје трећу реч (кући) и изговори све три (ја идем кући), итд. Увек почети од просте реченице, па преко проширене доћи до сло-

жене. Не оптерећивати ученике дугим реченицама јер нису оспособљени да их прате.

2. Распоред речи у реченици. Можемо да кажемо једну реченицу, да утврдимо ред речи, да мењамо ред речи итд.

3. Избор речи. Зависи од социјалне и породичне средине којој ученик припада. Треба стварати нови речник ученика и активирати стари.

4. Врста речи. Обратити пажњу на употребну вредност речи: које врсте речи ученици највише користе.

5. Мисаона сложеност реченице. Реченице издвајати из конкретне ситуације, понекад давати и реченице сложеније по конструкцији и значењу.

6. Тематска област реченице. — Тематски реченице везивати за разне области: школа, кућа, село, град, улица, војњак, спорт, разговарати о темама које захтевају већи интелектуални напор итд.

7. Порекло сазнава реченице. — Чулне представе на којима се за-
снива: визуелно — посматрањем; акустично — слушањем; тактилно —
чулом дипања, додиривања, итд.

8. Интонација. — Реченице изговарати у разним интонацијоним варијантама отварајући значења у зависности од типа интонације.

9. Питања и одговори. — Питања наставника морају бити јасна, тачна и прецизна. Навикнути ученике да дају целовите одговоре јер се тиме развија осећање за реченицу као говорну целину. Упућивати ученике да сами формулишу питања, како да питају.

15. Модоричке вежбе (иријреме за писање)

Код деце овог узраста моторичке способности су довољно развијене да могу да обављају без тешкоћа одређене програмске задатке. Али, када је реч о посебно третираним способностима, везаним за деликатније радње, онда ученике треба квалитетније припремити, њихове способности дићи на виши степен. Ту, пре свега, мислимо на вежбање покрета руке, шаке, прстију и њихову координацију у моделовању, цртању и писању. „Ти појединачни покрети постепено треба да се сливају у јединствене целине, да се изводе без паузе, што је предрадња за увежбавање елемената слова и формирање равномерног рукописа“⁶⁸).

Моторичке способности понајбоље је развијати кроз игру. Треба дати предност вежбама којима се утиче на развој ситних мишића јер су они носиоци основног напора у процесу писања. Најпре почети са цртањем, јер је оно за децу много интересантније него писање. Децу треба упућивати да цртају разне предмете, успоставити корелацију саставом ликовног и физичког васпитања.

После деца прелазе на писање различитих црта, као основних елемената слова. Некада се практиковало да се пишу танка коса и усправна дебела црта. Таква вежбања ученике мање мотивишу и често се своде на најобичнији формализам, деци стран и досадан. Деца исте те црте као саставне елементе слова могу да изводе цртајући предмете (штап, обруч, срп итд). постижући на тај начин спретност у извођењу линија. Могу да нацртај штап који стоји усправно или кося, ја уместо полу-круга цртај срп, итд. Методички није исправно писање танких косях,

⁸⁸⁾ Јединствене основе и заједнички план и програм образовно-васпитног рада у СР Србији, Београд, 1977.

усправних дебелих линија, јер се слово пише једним покретом руке, цртама или линијама једнаке дебљине; треба прекинути са праксом да се посебно пишу елементи слова па да се од њих састављају слова као целине. Значи слово се, посебно писано, у припремама „демонтира“, па се онда поново склапа од тих елемената. Тако се слово не пише целовито, једним покретом руке.

Треба развијати код ученика способност координације покрета руке и активности очију. Та се координација у почетку доста неспретно и успорено изводи, а касније се њен механизам усавршава.

Рука првака нијеовољно развијена да би изводила прецизније покрете, па ју је потребно припремити за писање као за веома сложен процес. Ученицима је много теже да пишу писана него штампана слова јер су ова друга једноставнија. Са овим вежбањима не треба претеривати ако оценимо да су ученици припремљени, ако владају одређеним способностима. Вежбања се изводе систематски и поступно, у зависности од тога да ли се читање и писање уче одвојено или упоредо. За упоредно учење читања и писања ова вежбања морају бити интензивнија. Постоје разни типови ових вежбања:

- вежбања за развијање руке, шаке и прстију;
 - вежбања за ослобађање руке;
 - цртање једноставних ликова;
 - слободно цртање;
 - цртање фигура из народне орнаментике итд.

1. Вежбања за развијање руке, шаке и прстију многобројна су, а могу се изводити и на следеће начине:

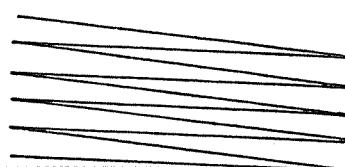
а) — Устань! Испружи руке! Отвори шаке! Затвори! Отвори! Затвори!
Један — два! Један — два! итд. Све брже и брже.

6) Вјежба само с три прста којима држимо оловку:

— Испружи ова три прста! Затвори! Отвори! Затвори! Отвори! Затвори! Један — два! Један — два! Брже! Још брже!...

ц) Држање оловке с три прста и писање по зраку: — Горе — доље! Горе — доље! Један — два!⁶⁹) ...

2. Вежбања за ослобађање руке. — Рука мора бити опуштена, без уко-чености и притискивања. На папиру се повлаче црте разних облика (шарање) — црта лево, црта десно, црта горе, црта доле, полукругови у разним позицијама, и све то изводити лагано, природним покретима, пазећи да се рука слободно савија у лакту. Шака, такође, мора да чини природне покрете савијајући се у зглобу. То не морају бити строго и тачно изведене линије, већ се може схватити као шарање. Вежбања се најпре могу изводити на новинском папиру или неком другом, а касније прећи на „шарање“ у свесци.



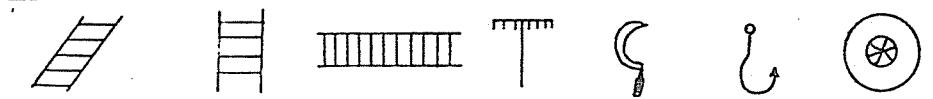
шарање десно — лево



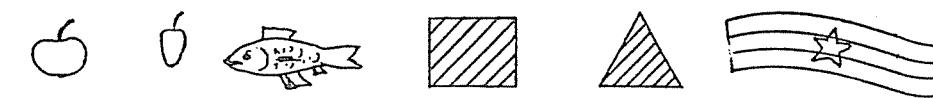
шарање горе — доле

⁶⁹⁾ Према књизи Еда Вајнахта и Неде Бендеље: *Добро јутро, приручник за наставу хрватског или српског језика у I разреду основне школе*, Школска књига, Загреб, 1982.

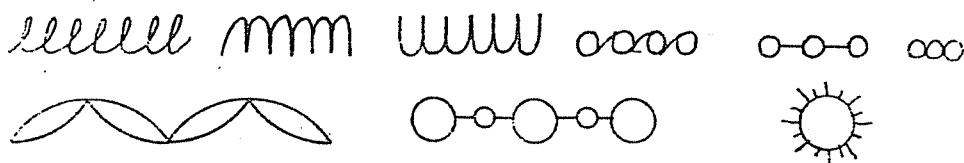
3. Цртање једноставних ликова. — Треба ићи од једноставних ка тежим ликовима. За модел тих ликова се узимају разни предмети или слике. Цртањем једноставних ликова ученици се увежбавају за писање елемената слова. У неким букварима постоје припремљена тақва вежбања. Ученик може да црта: улицу, зебре, ограде око кућа, таласање воде, лукове, точкове, квадратиће. Када се то ради бојама, постаје интересантно. Наставник упућује ученике на цртање одређених једноставних ликова и даје упутства како се то ради.



4. Слободно цртање. — Ова су вежбања сложенија. Цртају се предмети, лица, животиње, итд. Ученици се слободно ликовно изражавају. То подстиче њихову машту, мотивише их. При томе треба увек водити бригу да се те активности ускладе с потребама писања, а не да буду саме себи циљ.



5. Цртање фигура из народне орнаментике. — Ова вежбања су намењена припремама за учење писаних слова. Ученици цртају разне елементе — корпе од прућа, шаре са столњака и завеса, једноставне мотиве са народних ношњи итд. То могу бити прте следећих облика



Сва ова вежбања се изводе у припремном периоду и касније, све док ученици не науче да пишу. Ученици морају да поштују одређене захтеве, а наставник да им даје упутства и да их исправља. Ако су ова вежбања маштовита и методички добро доведена до краја, савлађивање писања није тешко.

Употребљивост вежбе с посебним задацима, може бити и шире схваћена. Оне по својој садржини задиру и у предшколско образовање детета. Наставнику је препуштено да сам, у складу с програмским задацима и одређеним условима средине у којој ради, изабере вежбе као непосредне припреме за читање и писање.

Припрема за читање и писање

Општи задаци	Посебни задаци	Динамика
<ol style="list-style-type: none"> Упознавање ученика Стварање одељењске заједнице Сналажење ученика у школској средини Изграђивање колективног живота Упознавање ученика с начином коришћења буквара или почетнице, свесака и другог прибора Изграђивање културе слушања говорника, постављања питања и одговора Упознавање са обличима понашања у школи 	<ol style="list-style-type: none"> Визуелне вежбе Акустичке вежбе Препричавање и причање Описивање Вежбе артикулације Вежбе дисања Појам реченице Појам речи Појам гласа Аналитичка вежбања Синтетичка вежбања Глобално читање Вежбе за отклањање посебних карактеристика говора Лексичко-синтаксичка вежбања Моторичке вежбе, припрема за писање 	Са свим овим вежбама почиње се у припремном периоду, неке од њих се користе у периоду учења читања и писања, а неке током целог школовања у млађим разредима.

1. Развијање осећања за реченицу	а) Изграђивање граматичког нивоа реченице	Фактори	Моторичке вежбе (припрема за писање)
	<ol style="list-style-type: none"> Изграђивање стилских карактеристика реченице 	<ol style="list-style-type: none"> Дужина реченице Распоред речи у реченици Избор речи Врста речи Мисаона сложеност реченице Тематска област реченице Порекло сазнања у реченици Интонација Питања и одговори 	<ol style="list-style-type: none"> Вежбе за развијање руке, шаке и прстију Вежбе за ослобађање руке Цртање једноставних ликова Слободно цртање Цртање фигура из народне орнаментике

УЧЕЊЕ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

(букварски период)

То је други, најдужи и најтежи период у настави почетног читања и писања. У овом периоду ученици усвајају слова, штампана и писана, уче да шчитавају, читају, као и да пишу штампаним и писаним словима.

О методичко-дидактичкој организацији овог периода постоје и у нас и у свету различита мишљења, различити поступци и облици рада. Они зависе од низа фактора, међу којима су најважнији везани за природу

језика, програмску конципираност наставе почетног читања и писања, за врсту буквара или почетнице, као и за спрему наставника.

На крају овог периода ученици морају бити оспособљени да:

- правилно изговарају све гласове, како појединачно, тако и у оквиру тежих гласовних комплекса;
- раставе реч на гласове, да утврде редослед појединых гласова у речи;
- успешно врше синтезу гласова у лакшим и тежим облицима речи;
- препознају облике слова, штампаних и писаних, да знају да их пишу, да уочавају позиције слова у речима;
- науче да читају пролазећи кроз фазу шчитавања, ако је то потребно;
- разумеју оно што су прочитали;
- савладају основне ортоопске норме при читању текста, да осећају реченицу;
- стекну елементарно осећање интонације;
- науче да пишу речи и реченице штампаним и писаним словима итд.

Да бисмо квалитетно обрадили ове задатке; морамо их у контексту програма добро испланирати, јасно и прецизно, да ништа не би било препуштено случајности. Наставник, без обзира на своје искуство, мора да изврши велике припреме за наставу почетног читања и писања, да своје искуство обогаћује и теоријски и практично.

(68)

РАСПОРЕД УЧЕЊА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

6A

У методичкој литератури, као и пракси, стручњаци различито распођеју активности везане за учење читања и писања. У томе има дosta неслагања, јер то питање задире у проблеме односа читања и писања као веома сложених активности. Углавном, читање и писање у настави почетног читања и писања може се учити на три начина:

- а) одвојено учење читања и писања;
- б) упоредно (истовремено, паралелно) учење читања и писања;
- ц) комбиновано учење читања и писања.

У разним временским периодима, у методичкој литератури и пракси, једном од ових начина је даван приоритет. Одвојено учење читања и писања имало је више разлога за примењивање у старим школама него данас. Данас су се стекли такви школски и ваншколски услови да би било неефикасно учити посебно читање а посебно писање. Опредељеност за први, други или трећи начин диктирају, између осталих, и следећи фактори:

- услови живота (социјални, технички, културни, породични итд.);
- знање ученика стечено пре доласка у школу,
- предшколско образовање и васпитање,
- програмски ставови,
- став наставника,
- врста буквара или почетнице итд.

a) Одвојено учење читања и писања

Када се говори о учењу читања и писања, посебно о писању слова, речи и реченица, истиче се проблем терминолошке природе: да ли је правилно употребљавати реч „писање“ и за штампана слова. Употреба тог термина може да изазове нејасноће и неспоразуме. Једни сматрају да се под појмом „писање“ подразумева само писање писаним словима, а да

се употреба штампаних слова назива „цртање“. Према том ставу правилно је рећи писање слова, речи и реченица (када се мисли на писана слова) и цртање слова (када се мисли на штампана слова).

Овакво мишљење је неко време било веома актуелно, али се у новије време користи више и дуга могућност: да се појмом „писање“ обухвати употреба и писаних и штампаних слова. Зато је много боље рећи писање писаним и писање штампаним словима. Данас се термин „писање“ користи једино у том смислу (сем неколико изузетака) и мислимо да је таква употреба овог термина сасвим оправдана.

Неки методичари истичу да се читање и писање, као дosta сложене вештине, у настави почетног читања и писања обрађују посебно. Они истичу да читање и писање немају неке чвршће међусобне везе па их можемо одвојено обрађивати (има људи који знају да читају, али не знају да пишу). Вештина писања много је тежа од вештине читања, тако да је савлађивање ова два сложена процеса за ученика дosta тешко, те их треба одвојено обрађивати.

Према једном таквом моделу рада најпре се изводе предвежбе за читање, које трају 1—2 месеца. Предвежбе обухватају, углавном, гласовна вежбања. Затим долази етапа учења читања, а истовремено се врше припреме за писање, да би се на крају учило писање. По мишљењу других, у првом полугодишту треба савладати читање, а у другом писање. Овакав облик учења обезбеђује ученику да добро савлада читање и писање, али, значи, тек после годину дана учења он зна да чита и да пише. Одвојено учење читања и писања је веома неефикасно и неекономично. Ученике морамо научити да што пре науче да читају и пишу. Ако можемо наставу тако организовати да ученици науче да читају и пишу током првог полугодишта, а то је свакако могуће, у другом полугодишту се ради на усавршавању технике читања и вежбања писања. Ефикасност учења читања и писања подразумева следеће — за кратко време научити да ученици квалитетно читају и пишу.

Има мишљења, а и праксом потврђених искустава, да се одвојено учење штампана и писана слова, као и велика и мала слова. Рецимо, у првом полугодишту се обрађује читање и писање штампаних слова, а у другом полугодишту се учи писање писаних слова итд.

Заступници одвојеног читања и писања наводе следеће разлоге за такав распоред њиховог учења:

— штампана слова су графички једноставнија од писаних, деца их лакше уочавају, разликују, па их зато треба прво научити читати па онда писати;

— писана слова су дosta сложена и графички и у начину повезивања у речи, па их зато треба обрађивати после читања јер су ученици спремнији да их квалитетније усвоје;

— ученици у почетку немају развијене ситне мишље потребне за писање, па је уз првобитно учење читања потребно организовати разна вежбања за писање. Прављење штампаних слова од разног материјала развија ситне мишље, те рука постаје чвршћа и сигурнија за квалитетно писање;

— за упоредно учење читања и писања потребно је извршити обимне припреме у предбукварском периоду, а те припреме одузимају дosta времена и ученицима могу бити досадне. Ако се читање и писање одвојено уче, предбукварски период може бити кратак;

— гласовно-аналитичка метода, као најефикаснија метода у почетној настави читања и писања, подједнако се може примењивати и у одвојеном и у упоредном и у комбинованом учењу читања и писања;

— ученицима је лакше учити одвојено читање и писање. Како лакше сазнају програмске задатке, то су више мотивисани, показују више интересовања за читање, односно за писање;

— одвојено учење читања и писања погодније је за слабе ученике и за оне који из било каквих разлога заостају у учењу;⁷⁰⁾

— ако је вештина писања много тежа од вештине читања, онда је упоредно савлађивање двеју тешких вештина напорно. Педагошко-психолошка експериментална истраживања показала су да је то мучан посао за прваке;

Уз доста аргумента се брани став да се вештине читања и писања уче одвојено. Такав распоред учесња ових вештина захтева посебан начин планирања и методичко-дидактичку организацију часа.

б) Упоредно (истовремено, паралелно) учење читања и писања

Ово је начин обраде слова у настави почетног читања и писања по којем ученици првог разреда истовремено уче и читање и писање. Када ученик научи једно слово да чита, истовремено учи како се то слово пише. Овакав начин учења читања и писања има своје педагошко и психолошко оправданье. Гледано с педagoшке стране, може се говорити о учењу помоћу трансфера. Читање и писање су активности између којих постоје одређена сличност, узрочно-последична веза и интеракцијски однос. Вежбање читања помаже писању и обратно. Учећи да чита речи, ученик се припрема за писање, а учећи писање он усавршава читање. Писање доприноси усавршавању технике читања, а, свакако, и интензивирању брзине.

С обзиром на ефикасност, истовремено учење читања и писања је данас најпопуларније у нас и у свету. Највећи број буквара или почетница управо је прављен према упоредном учењу читања и писања. Пошто су читање и писање тешке и сложене вештине, њиховом упоредном учењу претходе обимне припреме. Што су опсежније припреме у предбукварској етапи, то ће ученици ефикасније савлађивати процес учења читања и писања. Припреме морају бити добро методички осмишљене, с јасно постављеним циљевима.

Учење помоћу трансфера у овим етапама долази до пуног израза. Припремни период је везан за усвајање одређених категорија и односа идентичних с категоријама и односима у букварском периоду. Идентичност тих категорија и односа омогућава да преносимо и повезујемо искуство припремног периода са букварским периодом. То преношење искуства огледа се и у подстицању развоја психичких функција (мишљење, памћење, опште способности итд.).

Заговорници упоредног учења читања и писања наводе следеће разлоге за такав распоред њиховог учења:

— ученици су много активнији ако упоредо уче читање и писање, јер се тиме спајају дечја моторна активност и визуелна представа слова. То доприноси чвршћем и сигурнијем учењу читања и писања;

— часови су живљи и динамичнији ако се стално мењају активности и облици рада; упоредно учење читања и писања обилује разним активностима, што уноси свежину у раду са ученицима;

⁷⁰⁾ Према Милану Јањушевићу, из књиге *Настава матерњег језика у основној школи*, Нолит, Београд, 1956.

— ученици темељитије савладају писање упоредним учењем ових вештина, јер му се више посвећује пажње. Вештина писања се спорије стиче од вештине читања па је потребан дужи период за писање, а тај се период скраћује одвојеним учењем читања и писања. Ако се читање и писање уче истовремено, више времена се може посветити писању;

— упоредно учење читања и писања ефикасније је и економичније (јер се истовремено савлађују оба процеса) од одвојеног;

— за рад у комбинованом одељењу погодније је упоредно учење читања и писања јер док једни ученици читају, други могу да пишу;

— читање и писање морају се учити онако како се јављају и примињују у животној пракси, што значи да је најефикасније обе вештине истовремено учити.⁷¹⁾

Одмеравање аргумента не би нас могло приволети да се определимо за један или за други начин рада. С обзиром на чињеницу да дух нашег времена захтева да се што пре укључимо у живот, ипак морамо да се определимо за ефикасност упоредног учења читања и писања. Ако смо добро методичко-дидактички организовани, оно нам обезбеђује да за кратко време ученике научимо да читају и пишу, а то ће бити њихова највећа радост.

Писочитаније (писочитање) старији је назив за упоредно учење читања и писања у првом разреду. Користи се у хрватским и српским школама од средине XIX века. То је било време продирања нових схватања обраде слова из иностранства у наше крајеве.

в) Комбиновано учење читања и писања 68.

Има методичара који сматрају да у распореду учења почетног читања и писања треба ићи за компромисима. То значи измирити противурутчности одвојеног и упоредног учења читања и писања њиховим комбиновањем. Неки методичари сматрају да не морају ученици да науче да читају сва слова да би прешли на писање. Пошто ученици науче да читају одређен број слова, уче да их пишу, како би се што пре задовољила њихова заинтересованост и за читање и за писање.

Постоје разни модели примене комбинованог учења читања и писања. Ту постоји безброј комбинација. Један од тих могућих модела може бити овако организован: прво се обрађује првих 10—15 слова; ученици уче да их читају а истовремено се врше припреме за писање. Затим се учи читање преосталих слова и паралелно се учи писање претходне скупине слова, да би се на крају научила писаги и остала слова. Овим моделом учење читања и писања траје до полуодишића, најкасније до месеца марта.

Веома добар пример комбинованог распореда учења почетног читања и писања налазимо у загребачкој почетници за први разред основне школе.⁷²⁾ Она је направљена према посебном моделу комбиновања учења читања и писања. Учење читања и писања је у њој подељено на четири етапе, а етапе представљају редослед обраде одређених група слова.

I етапа: упознавање прве групе од 14 великих штампаних слова (реч је о латиници) поређаних по графичкој једноставности и лакоћи препознавања. Ученици упознају слова, уче да их шчитавају и читају. Етапа траје око месец дана. Употреба словарице. Писање великих штампаних слова.

⁷¹⁾ Едо Вајнахт: *Добро јутро, почетница за I разред основне школе*, Школска књига, Загреб, 1983.

⁷²⁾ Едо Вајнахт: *Добро јутро, почетница за I разред основне школе*, Школска књига, Загреб, 1983.

II етапа: упознавање прве групе малих штампаних слова. Читање краћих речи и текстова. Употреба словарице. Писање малих штампаних слова. Етапа траје око 15 дана.

III етапа: паралелно упознавање преосталих великих и малих штампаних слова. Читање нових речи и текстова. Техника читања добија виши квалитет. Етапа траје отприлике до краја првог полуодишишта.

IV етапа: обрада писаних слова. Писана слова се такође обрађују по одређеном редоследу почевши од другог полуодишишта.

Овакав начин комбиновања учења почетног читања и писања дубоко је педагошки и психолошки оправдан јер је у потпуности грађен на принципу поступности — од лакшег ка тежем итд. Недостаје му више ефикасности, мада чврсто и сигурно уводи ученике у свет писмености.

Комбиновани распоред учења почетног читања и писања може бити добро педагошки и психолошки заснован, што зависи од модела комбиновања методичких јединица. Он на одређен начин превладава слабости одвојеног и упоредног распореда учења почетног читања и писања и ученике растерећује претешких обавеза.

ПОСТУПЦИ ОБРАДЕ СЛОВА

Нужно је правити терминолошке разлике између појмова — методе у настави почетног читања и писања, распоред учења почетног читања и писања и поступци обраде слова. Неки све ове три категорије називају методама, што је сасвим погрешно.

Појам поступка обраде слова подразумева начин организације учења слова на часу. Ту се, дакле, ради о начину конкретне организације појединачних активности везаних за препознавање, усвајање и читање појединачних слова у речима. Поступцима се називају етапе формирања појма слова и његовог шчитавања, односно читања. Методичка организација ових поступака претпоставља добро познавање метода почетног читања и писања.

У савременој методичкој пракси и литератури постоје следећа три поступка обраде слова:

- монографска обрада слова,
- групна обрада слова,
- обрада слова комплексним поступком.

Сва три поступка обраде слова захтевају одговарајуће припреме, тј. специфичну методично-дидактичку организацију припремног периода. Те припреме су доста сличне за монографску и групну обраду слова, а комплексни поступак захтева посебне облике рада у припремном периоду. Слична је ситуација када је реч о планирању или, пак, о унапређивању читања и писања. Комплексни поступак има доста специфичну организацију рада (припреме ученика, припремање наставника, напредовање ученика итд.).

Монографска и групна обрада слова пружају могућност међусобне размене искуства, док је комплексни поступак доста особен и захтева поштовање одређених принципа и поступака методичке организације. То не значи да комплексни поступак не може да користи одређена искуства монографске и групне обраде слова. Наравно да може, али коришћење тих искуства захтева посебан начин организације.

Сва три поступка обраде слова захтевају од наставника да ради плански, систематски и студиозно, да буде стваралац у свом послу, да добро методички осмишљава свој рад, али изнад свега, а то је тешко — да буде самокритичан.

Рад на обради слова почињемо ако смо испунили следеће захтеве:

- да ученици расположу извесном количином представа и појмова;
- да су стекли одређену говорну вештину, да знају да се концептишу и да с пажњом прате ток часа;
- да су оспособљени да врше анализу и синтезу речи;
- да су упознали све гласове;
- да правилно изговарају гласове;
- да гласове препознају у разним позицијама и јасно их диференцирају;
- да су стекли моторичке способности да пишу;
- да су савладали и остале задатке који се тичу општих припрема за читање и писање.

69. ПОЈЕДИНАЧНА ОБРАДА МОНОГРАФСКА ОБРАДА СЛОВА

30. I
69

Монографски поступак, или појединачна обрада слова; подразумева на сваком часу обраду једног слова. Слово се обрађује детаљно, студиозно, уз потпуну заступљеност свих методичких активности које доприносе његовом квалитетнијем усвајању од стране ученика. Овај поступак се временом преображава, и у зависности од друштвених услова учења добија одређену физиономију. То је најстарији поступак обраде слова. Некада се једно слово обрађивало по три или четири дана, па се потом време обраде смањивало на два слова недељно, да би се дошло до данашњег облика монографског учења да се једно слово обрађује један час.

Монографским поступком могу се обрађивати штампана и писана слова, одвојено или упоредо. Данас се, ради ефикасности, практикује да се по овом поступку истовремено обрађују штампана и писана слова, мада има и оних који, бар у почетку, посебно обрађују штампана а посебно писана слова. Више нема потребе да се слова одвојено обрађују. Претходна знања ученика и друге околности налажу да се у савременој настави почетног читања и писања обрађују слова ефикасније и економичније. Савременији буквари су, управо, израђени према упоредној обради штампаних и писаних слова, односно у њима је примењен принцип истовременог учења читања и писања.

Методичари се, углавном, слажу у томе да је неопходно извршити опште припреме за учење почетног читања и писања, али се њихова мишљења размишљају када је реч о томе како и за које време извршити те припреме. Размишљају донекле проистичу из неспоразума око избора поступака обраде слова. Припреме за монографски поступак се другачије организују него за комплексни. Ако радимо упоредо читање и писање, тј. истовремено обрађујемо штампана и писана слова, морамо организовати веома обимне припреме с обзиром на тежину тог облика рада. Ако се читање и писање раде одвојено, те припреме не морају трајати дуго, нити садржински морају бити обимне.

Поставља се питање: да ли у припремама за монографски поступак дати предност аналитичким или синтетичким вежбањима? О том питању и у методичкој литератури и у пракси мишљења су различита. У неким уџбеницима методике предност се даје гласовној анализи, па се то одра-

зило и на примену тог става у пракси. Показало се да, ипак, практичари више користе гласовну анализу од гласовне синтезе у припремама за монографску обраду слова. Разлоге налазимо и у томе што су за ученике аналитичка вежбања лакша од синтетичких. Други су практичари настојали да вежбањима анализе и синтезе приближно дају исти третман.

Свакако, анализу и синтезу као гласовна вежбања у припремама за монографски поступак, као и за групну обраду слова, не би требало раздвајати већ их јединствено и наизменично користити на истом часу. При томе морамо имати у виду сазнање да је гласовна синтеза у припремама за почетно читање и писање много важнија и значајнија јер директно припрема ученике за процес шчитавања и читања. Не би требало занемарити аналитичка вежбања на рачун гласовне синтезе у припремном периоду. Гласовој синтези, свакако, треба дати приоритет у односу на анализу у припремама за монографску обраду слова, како на усменом тако и на писменом нивоу ове врсте вежбања. Али, то преимућство не значи потискивање аналитичких вежбања, веома корисних за учење писања.

Монографски поступак се у нашим школама користи већ скоро 100 година и на почетку свог постојања био је намењен ученицима чија су претходна знања била веома мала, а познавање слова сасвим незнатно. Овај поступак полази од претпоставке да деца не знају слова нити, пак, знају да читају и пишу. Зато приликом монографског поступка претходна знања ученика немају посебног значаја. „Монографски поступак све ученике упућује у почетно усвајање слова по унапријед предвиђеном темпу и редослиједу који подједнако важи за све ученике без разлике на степен познавања слова и читања. Такав начин рада би донекле одговорио ученицима који долазе у школу без икаквих претходних знања, а таквих ученика има врло мало.“⁷³⁾

Методичка концепција обраде слова по монографском поступку најбоље објашњава зашто овај поступак „није у стању да користи претходна знања ученика“. Час обраде слова је организован по одређеним поступно везаним етапама, а свака та етапа има одређену функцију у општем методичком ланцу. Наставник би морао да поштује одређену структуру часа. Но, у пракси се догађа да се наставник определи за монографски поступак и у току обраде слова осети да је бесмислено да стално понавља исти редослед етапа јер то води у монотонију и досаду, а и ученике подстиче на механичко учење. Да би то избегао, наставник сажима методичку структуру часа, тј. неке етапе избацује, потискује у други план а некима даје нови смисао. Тиме жели да усагласи две ствари: да, ипак, ради по монографском поступку, јер му то налаже буквар којим се служи, али и да у процесу реализације тог поступка узме у обзир не тако мала претходна знања ученика. Тако се стварају варијанте монографског поступка. Такав начин рада може бити веома опасан, јер увек постоји могућност да се импровизује, и то на најгори могући начин. Методички је много исправније определити се за неки други поступак, групну или комплексну обраду слова, јер ће часови бити динамичнији и занимљивији и за наставника и за ученике. Можда је најбоље у таквим ситуацијама комбиновати монографску и групну обраду слова — тежа слова обрађивати монографски а од лакших слова формирати групе, па за један час обрадити по неколико слова, поштујући методичке принципе те обраде.

⁷³⁾ Мухамед Мурадбековић: *Комплексни и монографски поступак у почетном читању*, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, 1968.

Већ је било речи о факторима који утичу на избор метода и поступака, као и о проблему редоследа обраде слова. Речено је да избор метода и поступака утиче на редослед обраде слова. Монографски поступак захтева посебан редослед обраде слова који није исти у латиници и Ћирилици, а групна обрада слова, опет, има свој редослед обраде.

У букварима грађеним по монографској обради слова њихов редослед није увек исти, што зависи од става аутора — да ли даје приоритет овом или оном фактору. Тај редослед зависи од тога да ли радимо одвојено или упоредо штампана и писана слова, јер ако их радимо одвојено, другачији је редослед за обраду писаних слова. Ево неколико модела редоследа обраде слова по монографском поступку.

I модел (упоредно учење штампаних и писаних слова — Ћирилица)⁷⁴⁾.

Аа, Мм, Ии, Шш, Нн, Ее, Рр, Оо, Јј, Сс, Уу, Тт, Вв, Кк, Дд, Лл, Пп, Гг, Бб, Џј, Зз, Ђј, Хх, Чч, Јљ, Жж, Њњ, Фф, Ђђ, Џј; Цц;

II модел (одвојено учење штампаних и писаних слова — Ћирилица)⁷⁵⁾,

Аа, Мм, Оо, Ии, Сс, Нн, Ее, Вв, Јј, Уу, Тт, Шш, Лл, Пп, Кк, Рр, Дд, Зз, Бб, Јљ, Чч, Жж, Гг, Њњ, Ђј, Џј, Хх, Ђђ, Фф, Џј;

III модел (упоредно учење штампаних и писаних слова — латиница)⁷⁶⁾,

Аа-П, Мм, Тт, Нн, Јј, Оо, Ее, Сс-Шш, Уу, Лл, Гг, Сс, Рр, Кк, Рр, Вв, Вv, Сћ, Ћћ, Љљ, Зз, Ђј, Ђđ, Нјнј, Ff, Hh-Дđdž.

Темпо обраде слова по монографском поступку диктирају углавном, буквар или почетница и брзина учења. Темпо обраде зависи од квалитета припреме за почетно читање и писање и од распореда учења читања и писања. Ако смо припреме добро извршили а радимо одвојено штампана и писана слова, онда се може ићи брже, док ако радимо истовремено читање и писање, тај темпо не сме бити пребрз због тежине савлађивања слова. Добро би било проучити однос између неуједначеног темпа усвајања слова од стране ученика и уједначеног темпа којег намеће буквар.

Ток обраде штампаних слова

Задаци обраде штампаних слова су следећи:

- ученик мора да сквати да сваки глас има одговарајући словни знак;
- да ученик сигурно препознаје облик слова и да га разликује од осталих сличних слова;
- да одређено слово уочава у разним позицијама (у почетку, у средини и на крају речи);
- да одређено слово уме да шчитава, тј. да га везује с другим већ наученим словима;
- да уме да чита речи или реченице у којима се одређено слово налази;
- да уме одређено штампано слово да пише појединачно, у речима и реченицама.

У монографском поступку увек се велико и мало штампано слово обрађују истовремено. Ако се упоредо уче читање и писање, на истом

⁷⁴⁾ Десанка Стојић-Јањушевић, Божидар Тимотијевић, Владимира Миларий: *Моја прва књига, буквар за први разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1983.

⁷⁵⁾ Бранислав Јанковић: *Буквар за I разред основне школе*, Београд, 1962.

⁷⁶⁾ М. Мурадбековић, Ш. Мирзић: *Почетница за први разред основне школе*, Светлост, Сарајево, 1983.



часу се уче четири знака: велико и мало штампано и велико и мало писано слово, а у одвојеном распореду читања и писања уче се само два знака — увек прво велико па мало штампано слово.

У неким случајевима може се посебно обрађивати велико штампано, а на посебном часу мало штампано слово. Тако се ради само у почетку с једном групом слова, док се ученици не уведу у начин рада учења читања и писања. Мала штампана слова су тежа од великих штампаних слова и на то наставник мора да обрати пажњу у процесу њихове обраде. Писана слова су такође тежа од штампаних слова, како велика тако и мала, и током њихове обраде потребан је додатан напор и наставника и ученика.

По монографском поступку свако слово представља једну наставну јединицу, свако се слово обрађује појединачно уз стална вежбања, шчитење, читање, односно савлађивање технике читања. Ток обраде штампаних слова није исти у почетку, у средини и на крају учења почетног читања и писања. Многи наставници журе да што пре обраде буквар или почетницу па су последице таквог учења несагледиве, јер се испољавају пропусти, односно мањкавости у читању и писању. Практикује се да се на првом часу обраде два слова, један самогласник и један сугласник, како би ученици колико-толико могли да шчитавају, односно да читају.

У почетку прва слова морају бити детаљно обрађена. Ако у почетку слова будемо темељито обрађивали, касније ће нам бити лакше. Када ученици у почетку осете да без тешкоћа савлађују материју, то их мотивише, ствара расположење које стимулативно делује. Зато, рецимо, на првом часу можемо обрадити само штампано слово „А“, други час посветити утврђивању тог слова, а затим на посебном часу прећи на обраду писаног слова „Аа“. Када наставник осети да ученици добро савлађују програмске задатке, може ићи мало брже, поготову када се дође до средине буквара или почетнице. На крају буквара или почетнице тај процес је убрзан, наравно ако то наставник процени, јер су ученици већ савладали и начин обраде слова. Ако наставник оцени да су нека слова тешка па их ученици тешко савлађују, може да успори темпо обраде.

Методичка структура часа обраде штампаног слова

I. ПРИСТУП ГЛАСУ (психолошко-интелектуална припрема)

Методом разговора ствара се одређено расположење, ученици се поступно уводе у садржај часа. То је нека врста психолошке, интелектуалне и језичке припреме ученика за обраду новог слова. Кроз разговор до изражавају речи које садржи глас планиран за обраду. Ученике тим уводним или припремним разговором треба снажно мотивисати.

До појма гласа се долази поступно, и то на два начина: прво, методом природних гласова, а то значи да се глас уочава у његовом природном контексту (ономатопејске слике — зујање пчеле, људски глас изненада, подражавање гласа из природе) и друго, за оне гласове који се не могу обрађивати методом природних гласова — анализом речи на гласове.

Ако се до гласа долази на први начин, тј. методом природних гласова, може се поћи од неке приче, или од неког разговора или од неке слике. Прича мора бити жива и интересантна и на одређен начин мора бити у вези с гласом. На пример, ако се обрађује слово „з“, онда би ту могла бити прича о пчелама подстицајна, да ученици опонашају звук пчеле ззз-зззз-зззз; тако се тај глас издваја из приче.

Ако се до гласа долази на други начин, а то су обично гласови који не могу да се опонашају у природи, такође може да се пође од живе и интересантне приче. У причи морају бити доминантне речи засићене гласом који се обрађује. Пошто наставник исприча причу, разговара се о њеној садржини. Из те садржине приче можемо да издвојимо реченицу, а из реченице реч. Реч коју издвајамо мора да буде таква да су у њој обрађена сва слова сем првог, јер ученици најлакше уочавају глас, односно слово у почетној позицији (на почетку речи). Та се реч анализира, разговара се о њој и издваја глас који је на почетку. На пример, ако се обрађује слово „Ш“, може се повести разговор о шуми, реч „шума“ се анализира да би се глас „Ш“ издвојио из те речи.

Такође се може поћи од неке слике. Разговара се о њеној садржини и усмерава се пажња ученика на слику неког предмета. Са разговора о слици предмета прелази се на разговор о имену тог предмета, односно врши се анализа те речи на гласове и издваја се глас (за обраду слова „с“ може бити срп, слова „ч“ — чекић, „ж“ — жаба итд.). Такве слике се налазе у букварима или почетницама и требало би их више користити.

У приступу гласу добро је користити доживљаје ученика. И то може бити полазиште за пут до гласа, односно за његово издвајање. Данас је овај други начин приступа гласу много популарнији и у пракси више прихваћен.

II. ОБРАДА ГЛАСА

1. Издавање гласа

О начину издвајања гласа већ је било речи док смо говорили о приступу овом појму. Тај део часа мора бити јасно изведен јер је циљ приче или разговора да се методом поступности дође до појма гласа, тј. да се тај глас најпре уочи. Издавању гласа може, дакле, да претходи: прича, разговор о слици или о доживљају ученика; то може бити песма, загонетка, дијалог, обавештење итд. Добро је, ипак, прво издвојити реченицу јер се тиме развија код ученика осећање за њену целину и смисао.

Извођење гласа мора да тече поступно, да наставник вешто ученике води, а они сами да откривају и да закључују.

2. Истицање циља часа

Ученик мора увек бити обавештен о томе шта се ради, па према томе мора бити и обавештен који ће глас учити на одређеном часу. Циљ часа се истиче у зависности од претходних активности, у зависности од приступа гласу. Без обзира да ли пођемо методом природних гласова или анализом речи на гласове, циљ часа мора бити јасно истакнут. Циљ часа се истиче поступно, а не одједном. Он проистиче из природног тока и разговора с ученицима. Обично се каже: „Сада ћемо учити глас и слово Т“, или се циљ саопшти на неки други начин. Циљ часа се формулише кратко и сваки ученик о томе мора бити обавештен како би био мотивисан и како би могао да прати ток часа.

3. Уочавање гласа у разним речима

Проналазе се речи у којима се нови глас налази у све три позиције: на почетку, у средини и на крају речи. Најпре наставник сам изговара

речи а ученици утврђују позицију новог гласа, а после тога ученици сами траже разне речи у којима се нови глас налази у почетку, у средини и на крају. Изводе се аналитичко-синтетичка вежбања. Краће и ученицима познатије речи се растављају на гласове и утврђује се редослед тих гласова. Може се вежбати кроз игру: наставник изговара разне речи, лакше и теже, познате и мање познате, а ученици слушају и дигну руку када препознају нови глас.

✓ 4. Вежбање изговарања новог гласа (артикулација)

Ова вежбања се могу извести и пре уочавања новог гласа у разним речима. То су, у ствари, вежбе артикулације, веома значајне за процес усвајања гласа. Наставник контролише да ли сви ученици правилно изговарају глас који се обрађује. Ако закључи да сви ученици правилно изговарају гласове, нема потребе да предузима посебне мере. Да би, ипак, процес артикулације био правилно изведен, потребно је да наставник покаже сам како се нови глас изговара, указујући, на положај усана, зуба, језика, како тече фонациона струја итд. Затим, тај глас изговарају ученици појединачно и заједно (са хорским изговарањем гласа не треба претеривати), а наставник их пажљиво слуша и исправља када затреба. Ако наставник закључи да поједини ученици неправилно изговарају глас, мора са њима да вежба индивидуално.

✓ 5. Повезивање с гласовима у природи

Да се глас не би усвајао независно од животног контекста, добро је извршити извесна повезивања. Кад год је то могуће, препоручиво је да ученици кажу где су тај глас чули у природи, односно у некој животној ситуацији. За многе гласове то је немогуће и не треба их по сваку цену, поготову силом доводити у везу с другим гласовима ако у томе нема неке подударности и логике.

III. ОБРАДА СЛОВА

1. Показивање и учење новог слова

Пошто ученици добро савладају нови глас, прелази се на етапу обраде слова. Увек се каже да сваки глас има свој одговарајући знак, тј. слово, затим се то слово показује помоћу словарица, а ако нема словарице, може бити написано на посебном картону или на табли. Неки методичари препоручују да се на првом часу обрађује само велико штампано слово „А“ а мало „а“ на следећем часу због његове тежине и неупућености ученика у начин рада, али данас је таква пракса непотребна.

Када се ученицима покаже слово на словарици, коментарише се његова графичка садржина, прво великог па малог штампаног слова. Ученике треба научити како да коментаришу графичку садржину слова, а док се за то не оспособе ту ће радњу обављати наставник уз њихову помоћ. Обично се коментарише: од колико се црта или линија слово састоји, какве су црте, како су повезане итд.

✓ 2. Фонографичка вежба

То је тражење везе између облика слова и облика предмета. Ученик лакше учи ако се слово као апстрактан знак упореди с нечим конкретним.

Ученицима се скреће пажња да уоче на који предмет личи слово — „о“ на обруч, „Ш“ на три јаблана, „П“ на врата, „С“ на срп, „Р“ на штап итд.⁷⁷⁾ Наравно, и у тражењу тих веза не треба претеривати.

✓ 3. Уочавање слова у разним речима

Уочава се ново слово у разним речима — у почетку, у средини и на крају речи. То уочавање учвршиће везу између слова и гласа. Попсебно је важно да ученици буду оспособљени да сигурно и брзо уочавају слово на почетку и на крају речи. „Установило се и то, да је за распознавање слике ријечи особито важно прво и последње слово. Зато се и дешава, да дјеца нутарња слова замијене сличними и ријеч погрешно прочитају. Одатле слиједи прије наведени захтјев, да дјеца треба да добро уче и усвоје карактеристике сваког слова“.⁷⁸⁾

Треба увежбавати брзину и тачност препознавања слова. За то се могу организовати посебне вежбе док се не пређе на читање текста из буквара или почетнице.

✓ 4. Упоређивање с другим словима

Овом се вежбом жели учврстити уочавање и усвајање карактеристика облика новог слова. Ново слово се, обично упоређује са сличним наученим словима. На пример, по чему се разликују ћирилична слова — „О“ од „С“; „Ж“ од „Х“, „Ц“ од „П“, „Ш“ од „П“, „Њ“ од „Ђ“ итд. или латиничка — „S“ од „S“, „C“ од „G“, „B“ од „D“, „H“ од „N“ итд.

Можемо постављати питање: „Шта треба додати да се од „Р“ начини „В“, од „С“ да се начини „С“ или „С“, од „D“ — „Đ“ или „DŽ“ итд. Циљ ових и сличних вежбања је да се графичке карактеристике слова што снажније утисну у свест ученика јер се тиме олакшава читање.

Посебно морамо обратити пажњу на слова која ученици замењују „по закону о константности перцепције“. То су, у ћирилици, „Ћ“ и „Ћ“ (мала) „Б“ и „В“ (велика) итд., или у латиници „N“ и „Z“ (велика) и „d“ — „b“ (мала). Коментарисањем њихове графичке садржине, њиховим упоређивањем, добро је, уочити по чему су слична а по чему се разликују.

✓ 5. Самостални рад на обликовању слова

Самостални рад на обликовању слова је неопходан због интензивирања моторних активности ученика, запамћивања облика слова, активности ученика у учењу итд. Слово може да се обликује од разних материјала: од пластилина, од дрваца, да се исецда од хартије или да се обликује од неког другог материјала. Обликујући слова ученици боље савлађују и усвајају њихов облик, снажније се одређено слово својом графичком структуром утискује у њихову свест. Обликовање слова од разног материјала само је прелазна фаза од конкретног ка апстрактном значењу и то ученику не би требало да одузме много времена.

✓ 6. Писање слова

Пошто су ученици добро савладали облик слова, прелази се на његово писање. „Пише се повлачењем (све линије слова једнаке дебљине, а слова

⁷⁷⁾ Реч је о словима ћирилице.

⁷⁸⁾ Златко Шпољар: Рад у I разреду основне школе, Пула, 1954.

IV ЧИТАЊЕ

једнаке висине, ширине и са подједнаком удаљеностју) налив пером или добром хемијском оловком".⁷⁹⁾

Посебну пажњу треба посветити вежбама анализе поједињих делова слова, редоследу писања елемената и повезивању слова, ако је реч о писаним словима; „битну помоћ ученику у образовању тачније представе облика слова пружа рашчлањавање слова на елементе и описивање тог облика речима"⁸⁰⁾. Дакле, ученицима тачно можемо да представимо, односно демонстрирамо како се пише штампано а како писано слово. Да би техника писања била јединствена, потребно је да и штампана и писана слова, колико је то могуће, пишемо на сличан начин, тј. сличним покретима руке. Веома савесно треба описати ток писања слова. Ако штампана слова пишемо одозго према горе, истим поступком се лакше пишу и писана слова. Ученицима морамо тачно објаснити како повлачимо црте и којим редом се повлачи која црта.

Прво наставник пише на табли, најпре велико па мало штампано слово, усмеравајући пажњу ученика на то како он вуче линије, како повлачи црте, а неки чак практикују, што је добро, да се сви покрети руке гласно коментаришу. На пример, за слово „В“: усправна црта одозго према доле, затим два лева полукружића одозго према доле једним потезом руке. Постоји и други начин: да се слово пише једним потезом, дакле без прекидања, мада је логичније да се штампана слова пишу, ако то захтева њихов облик, из неколико потеза, а писана слова једним потезом руке, значи целовито.

Пошто наставник напише слово које је гласно коментарисао док га је писао, ученици могу да га пишу прстом по клупи или по ваздуху, наравно, крупним и слободним покретима. Неки су против писања слова по клупи и у ваздуху, јер сматрају да наставник не може да контролише те радње. У сваком случају ова вежбања су корисна.

После наставниковог писања слова на табли, може један ученик изаћи и то слово такође написати на табли. Вежба се може поновити тако што ће изаћи два ученика и једновремено писати слово на табли кредом у боји. Има практичара који сматрају да је добро да ученици најпре пишу слово по диктату наставника (сви пишу истовремено). На пример, како наставник повлачи коју црту тако гласно коментарише а ученици слушајући те коментаре пишу одређено слово. Неки програми препоручују да писање слова треба ограничiti на један до два реда, а не целу страну свеске, што може прећи у монотонију и досаду. Док ученици пишу, наставник мора да их контролише и указује индивидуално на њихове грешке, али подстицајно је да неке ученике и похвали.

Писањем слова завршава се једна методичка целина часа. Пре него што се пређе на шчитавање и читање тог слова, ако то захтевају околности, можемо организовати кратка вежбања кроз игру. На пример, „кажемо глас, а ученици траже слику чије име почиње тим гласом, или обрнуто. Показујемо слику, а ученици казују почетни глас или траже слово. Показујемо слово, а ученици траже слику. Словима покривају одређене слике или slikama покривају одређена слова. Задајемо глас, а ученици измишљају ријечи с тим гласом, или, показујемо слово, ученици измишљају ријечи с почетним гласом за то слово".⁸¹⁾

⁷⁹⁾ Јединствене основе и заједнички план и програм образовно-васпитног рада у СР Србији, Београд, 1977.

⁸⁰⁾ Е. В. Гурјанова: Психолошке основе вежбања у настави писања, Београд, 1951.

⁸¹⁾ Едо Вајнахт и Неда Бендеља: Добро јутро, приручник за наставу хрватског или српског језика у I разреду основне школе, Школска књига, Загреб, 1982.

Читање је посебна методичка целина часа у којој се морају показати и резимирати све претходне активности. Задатак ове етапе је да се вежбањем развије вештина читања одређених речи, реченица и текста. У старијим методикама се може наћи на етапу слоговања, односно на вежбања спајања сугласника са самогласницама у слоговне групе. Ако се обраћају сугласник, онда се он у разним типовима слогова доводи у везу са свим самогласницама (ма, ме, ми, мо, му) па то служи као предвежба за читање. Овакав поступак је непотребан и бесmisлен јер се синтеза гласова мора што пре вежбати на речима које нешто значе, а слог није носилац значења. Поред тога, постоје други начини за увођење ученика у читање.

Ученицима је најтеже ново слово читати у речима, сливати га с другим словима у једну лексичку и акценатску целину, тј. у реч која нешто значи. Веома је битно при томе да ученици увек разумеју шта значи реч коју су прочитали, односно коју су шчитавали. Пошто је тај пут од слова до речи доста тежак морају се извршити одређена вежбања, тј. одређене активности као претходница читању. Ако поједињи ученици могу одмах да читају, онда они могу прескакати претходне активности и њима се морају дати додатни задаци. Док се други припремају за читање, они раде на усавршавању тог процеса. Ту, дакле, долази до израза индивидуални рад ученика. Увек се нађе један број ученика који ће брже да напредују у припремама за читање и њима је потребно давати посебне задатке.

Ти посебни задаци могу бити везани за радне листиће, цртање, писање реченица од задатих речи итд. Ученици који знају да читају или пишу раде посебне задатке, а само их понекад треба укључити у неку активност ради провере квалитета њихових претходних знања или ради учења оног што не знају. Наставник мора да проверава њихов индивидуални рад, да добије повратну информацију како би њихови посебни задаци имали коначне сврхе.

Наставник мора да има на уму чињеницу да је одељење интелектуално доста хетерогено и да сваком појединцу или групи мора посебно да се обраћа, како индивидуалне способности не би биле занемарене.

1. Слагање речи на словарици

Када ученици савладају технику писања одређеног слова, прелази се на његово шчитавање. Ту до пуног изражaja долази словарица, вишега ђачка него разредна. Прво се узимају лакше и ученицима познатије речи (разумевање значења речи ученицима помаже у процесу шчитавања), слажу се на словарици, и то сваки ученик за себе, и онда се те речи шчитавају. Избор речи за слагање на словарици и њихово шчитавање зависе од слова које се обраћају.

У овој етапи се врше аналитично-синтетичка вежбања. Одређена реч се прво анализира, тј. раставља на гласове, а затим се врши гласовна синтеза методом шчитавања. Када ученик растави реч на гласове, слаже је од слова из словарице. При томе треба избегавати механичко слагање речи. Није препоручиво да ученик гледа штампану реч док је слаже на словарици, већ сваку реч мора сасвим самостално да сложи како би тиме активирао одређене психичке функције. Самостално слагање слова у

речи подстиче ученике на индивидуални рад, изграђује њихов властити темпо рада итд.

Рад са словарциом за ученике може бити велико задовољство, управо зато што је занимљив. Ученицима најпре може да иде тешко, али касније спонтано растављају речи на гласове у себи и слажу слова. Добро би било да су то најпре једносложне речи, а потом их треба полако уводити у слагање вишесложних речи. При томе треба пазити да не изоставе неко слово. Ова радња слагања слова на словарци посебно је корисна за обраду штампаних слова, а када се то добро савлада неће бити проблема са писањем речи и реченица писаним словима. Слова се могу слагати помоћу словарице на више начина. Најпознатије је слагање речи с претходном гласовном анализом. На пример: „Сложит ћемо ријеч МАМА. Који се гласови чују у ријечи МАМА? Којим ћемо редом узимати слова? Сада сложи ријеч МАМА“.⁸²⁾ Увек је добро да наставник пита коју је реч ученик сложио. Или: „Составите реч АМ. Ставите после М слово О. Шта сте добили? (-АМО). Шта ће се добити ако испред те речи додате још једно М? (-МАМО). Замените А са И. Шта сте добили? (-МИМО)“⁸³⁾

Поступак слагања речи после десетак обрађених слова може да се скрати јер ученици успешно изводе гласовну анализу и синтезу. Ученици самостално у себи изводе гласовну анализу, слажу речи од слова и шчитавају или читају. Када ученици то успеју, значи да су постигли известан степен аутоматизације.

У неким школама се практикује ради заступљености принципа очигледности да се користи што више материјала за учење слагања слова у речи и за њихово читање и писање. Користи се гомила средстава: слике, сличице, хартија у боји, коцкице, наливпера, итд. И све то просто затрпа ученика да не може да мисли. Наставна средства посебно у овој фази, потребно је користити с мером, али индивидуална ћачка словарица је у свему томе незаменљива.

Када ученици савладају слагање слова у речи онда треба вежбати да од познатих речи слажу реченице. То најпре морају бити реченице само од две речи а касније од три или четири.⁸⁴⁾ Не треба помоћу словарице слагати много дуге реченице, осећај за њихову целину се ствара касније вежбањем читања. Слагање слова у речи и речи у реченице методичка је етапа поступног увођења ученика у процес читања. Та поступност у монографском поступку обраде слова веома је битна и гаранција је квалитетног учења читања и писања. Добро је да се ново слово нађе у што разноврснијим комбинацијама: у разним позицијама, у отвореним и затвореним слоговима, у групама сугласника тежих за изговарање итд.

2. Шчитавање новог слова

Шчитавање је најважнија етапа у процесу увођења ученика у читање. Најпре треба шчитавати једносложне речи, затим двосложне, тросложне итд. Ученици су још у припремном периоду учили како да шчитавају гласове, али овде шчитавају слова, тј. одређене словне знакове шчитавају и повезују их у одређену целину, водећи при томе бригу о технички шчитавања и о разумевању оног што се шчитава. У почетку

⁸²⁾ Исто.

⁸³⁾ Јанко Станковић: Прилози методици основне наставе, Народна књига, Београд, 1955.

⁸⁴⁾ Неки практичари сматрају да реченица у првом разреду, бар у фази учења слова, не би смела да буде дужа од пет речи.

је пажња ученика окупирана више техником шчитавања, боре се да свако слово изговоре јасно, отежују и повезују их међу собом. Зато се догађа да ученици шчитавају механички што значи да не мисле на значење речи које шчитавају. Због тога после сваке речи која се шчитава треба проверити да ли знају шта та реч значи.

Правилно шчитавање је сливање гласова без предаха у целину која нешто значи, тј. у реч. Шчитавање скупова слова који ништа не значе за ученике је бесмислено и бесцјелно, води у механичко шчитавање, те га треба избегавати. Ученици најпре шчитавају лагано, не претерујући са брзином јер то може да има одређене последице. Брзина шчитавања мора поступно да расте. Практичари препоручују да ученици не шчитавају појединачне речи тихо, у себи, па да их онда изговоре гласно. Најбоље је све речи одмах шчитавати гласно, сливајући глас по глас.

Потешкоћа може бити при шчитавању реченица јер је тај механизам сложенији: ученик пази на технику шчитавања; мора да памти све прочитане речи и да зна њихова значења, да појединачне речи доводи у одређену синтаксичку везу како би разумео реченицу као целину. Ако испусти једну од тих карика, шчитавање неће бити добро. Та вежбања шчитавања реченице добро је изводити помоћу словарице, или кратке реченице исписати штампаним словима на табли.

Но, потребно је схватити да шчитавање није природан процес говорња, речи и реченице се не изговарају природно. Природно изговарање речи се огледа у следећем: реч изговорити без отезања и убрзавања, да има свој акценат, своју интонацију и ритам. У току шчитавања све је то поремећено, али пошто је шчитавање прелазна фаза ка читању, оно не оставља никакве последице на будућег читача. Шчитавање као методичка фаза часа обраде новог слова не сме бити само себи циљ. Ученик мора што пре да пређе на природно изговарање гласова, односно речи и реченица.

У неким букварима или почетницама предвиђено је најпре шчитавање групе самогласника, како би ученици лакше схватили тај процес. У другим букварима је, пак, узето да најпре шчитавају један сугласник и један самогласник у отвореном слогу итд. Доста је лако шчитавати реч ио јер је грађена само од два самогласника. Та реч може да се сложи на разредној словарици. Наставник мало размакне слова и предложи да сви шчитавају тако како он показује. Наставник прстом или показивањем вуче од слова „И“ и то слово отеже док не дође до слова „О“, а онда изговара „О“ — ИИИООО. Неколико пута ученици сливају или шчитавају ова два слова. Можемо потом слова с већим размаком (ако је већи размак дуже се отеже, а ако је мањи размак мање се отеже) написати на табли и онда шчитавати прво хорски а затим појединачно.

Можемо да шчитавамо и на следећи начин (опет наставник најпре демонстрира): слово „И“ и „О“ се сложе на словарици с извесним размаком, онда се слово „И“ полако „отеже“ према слову „О“ све док га не додирне. Реч МАМА нешто је тежа за шчитавање због сугласника М. Наставник мора да демонстрира како се шчитава та реч, а затим ученици хорски и појединачно шчитавају. **ЕТАПЕ ШЧИТАВАЊА**

Процес шчитавања речи и реченица захтева методичку поступност која може да се одвија овако:

- наставник прво сам демонстрира шчитавање;
- затим следи анализа;
- хорско шчитавање;

- групно шчитавање (по редовима и групама);
- појединачно шчитавање;
- репродуковање садржаја.⁸⁵⁾

Док ученици не савладају технику шчитавања, добро је да наставник први демонстрира како се шчитава. Када ученици савладају технику шчитавања и када се обради десет или петнаест слова, шчитавање може да тече брже. Под анализом садржаја подразумева се објашњење значења речи и реченице, објашњење непознатих речи и откривање синтаксичких веза или односа између речи у реченици. У току хорског шчитавања наставник прати: да ли сви ученици јасно и гласно шчитавају, да ли само механички отварају уста итд. На наставников знак сви ученици почну заједно да шчитавају. Шчитавање по групама може бити организовано на основу такмичења (похвале или покуда наставникова мора бити објективна). За појединачно шчитавање прво се ангажују бољи ученици а онда остали. Треба обратити пажњу на лошије и лоше ученике — они морају дуже да шчитавају, да дуже отежу гласове и то од наставника захтева упоран и стрпљив рад. Репродуковање садржаја, подразумева да ученици кажу шта су прочитали, односно шчитавали. Ученик казује шта је прочитао, било да је реч о садржају реченице или текста. Догађа се често да ученици сасвим дословно репродукују шчитавани текст, од речи до речи, без разумевања значења. То је знак механичког шчитавања или казивања садржине и ученике од таквих појава треба одвикавати.

Како је шчитавање увођење у читање, то сваки ученик мора учити да што брже шчитава док не постигне вештину да лагано и природно прочита реч или реченицу у целини без отезања гласова. Када се ученик ослободи шчитавања, значи да је на одређеном нивоу научио да чита.

За успешније увођење ученика у процес читања постоје следећа три начина или облика вежбања шчитавања и читања:

ОБЛИЦИ ШЧИТАВАЊА И ЧИТАЊА

a) Шчитавање и читање додавањем и одузимањем слова

1. Вежбање се изводи најпре на разредној словарици, а касније ученици понављају исте или сличне операције на својим индивидуалним словаричама. На пример: на разредној словарици се стави слово „Н“, затим се дода испред „О“ и гради се реч ОН, па се на крају дода „А“ и гради се реч ОНА. Могу бити и следеће комбинације додавања слова: И-ИШ-МИШ-МИШО; након те операције следи одузимање: МИШО-МИШ-МИ-М; увек треба постављати питања: коју реч добијамо ако додамо или одузмемо одређено слово, шта та реч значи. Ученици шчитавају или читају и одговарају на питања. Морају се градити речи које увек нешто значе.

2. б) Шчитавање или читање замењивањем слова

Да би се добиле нове речи, врши се замена слова. На пример: МАМА, заменом средњег „М“ са „Ш“ добија се МАША, са „Р“ МАРА, са „Ц“ МАЦА, са „Ј“ МАЈА са „Њ“ МАЊА итд. Затим се замењивањем граде речи: МИРА, МИША, МИТА, МИЈА, итд. Наставник увек први демонстрира, па затим ученици шчитавају или читају. Наставник може да пита: коју ћу реч добити ако у речи СИН заменим „И“ са „А“ или које слово треба променити у речи СИН да се добије реч САН итд. Функција

⁸⁵⁾ Јубомир Б. Радуловић: Прилози методици наставе српскохрватског језика, Републички завод за унапређивање школства, Титоград, 1979.

фонема и графема (слова) утврђује се замењивањем у истом фонетском склопу.



3, в) Шчитавање или читање палиндрома или анаграма

Рекли ћмо већ да су палиндроми речи које било да се читају спреда или одостраг имају исти или сличан облик, исто или заједничко значење. На пример: ратар, потоп, дан и над, Анина, Ана итд. Ученици ће да читају натрашке, одостраг, наилазећи на речи које имају неко значење. Теоретичари с правом сматрају да није добро читати речи одостраг ако и у том облику оне немају неко значење. Такво шчитавање или читање речи без икаквог значења води у вербализам. Наставник ће сам да палиндроме испише на табли или на плакату. Те облике речи је дosta тешко наћи (ОМОТ — ТОМО, ЈАНО — ОНА, ЕНО — ОНЕ, ПУТ — ТУП, ДАР — РАД, ВАШ — ШАВ, ЈИР — РИС, ОД — ДО, ЈСАН — НАС, КОС — СОК, итд.). Још боље је ако и сами ученици буду учествовали у тражењу оваквих облика речи. Реченице таквог облика је тешко наћи, има их сасвим мало. Ученици могу да их читају одостраг, играјући се. На пример: Ана воли Милована, Маја са Недом оде на сајам, иду људи, и Ружа жури, у Риму умиру итд. Читајући натрашке може се проверавати да ли ученици имају развијено осећање за реч као целину, односно као део реченице. Све ове речи могу се најпре шчитавати лагано, затим брже, све док се не постигне брзина глобалног читања.

3. Читање и интерпретација текста из буквара или почетнице

Текст из буквара или почетнице најпре узорно прочита наставник, претходно усмjerавајући ученике да пазе како он чита. Тако се обавезно ради у почетку, а касније се може одабрати и ученик који боље чита да прочита одређени текст из буквара или почетнице. Ученици пажљиво прате текст, а по могућности наставник их контролише. Да би навикао ученике да га прате док чита, добро је, бар у почетку, да ученици повлаче прстом испод реченица које се читају.

Потом можемо тражити да неколико ученика прочита одређени текст. Први текстови у буквару су кратки, тако да можемо понајвише водити бриге о увежбавању читања. Добро је ученике што пре учити да читају тихо, у себи; то ће вероватно најпре ићи теже, али касније ће тај облик читања бити веома користан.

Са ученицима на овом узрасту не треба детаљно вршити анализу. У првим се текстовима анализира редом свака реченица. У томе нам доста могу помоћи илустрације (односно сличице у буквару или почетници које увек треба доводити у везу са текстом).

Приликом анализе текста морамо постављати јасна и садржајна питања; на пример: ко је на овој слици, шта му се дододило, прочитај прву

реченицу, шта она значи? итд. Питања морају да подстичу на размишљање и разумевање прочитаног.

Многи текстови се могу и препричавати. Ученике треба одвикавати од дословног, механичког препричавања. Треба их навикавати да препричавају својим речима. Препричавањем, ако је текст за то погодан, про-дубљује се схватање штива, уочавање појединости у њему, уочавање одређених односа и активира се речник ученика. Препричавању може да претходи поновно читање, али се претходно усмери на одређене задатке.

✓ 4. Вежбање читања текста

Овим се вежбама мало посвећује пажње у првом разреду, а оне су веома важне. Могу се организовати после разговора о тексту из буквара или почетнице, а могу бити планиране као самостални рад ученика. Није добро, као што се практикује, да сви ученици редом читају текст. Много је боље да читају наизменично, из сваког реда по један ученик. Добро је да претходно ученике усмеримо да пазе како неки ученик чита да бисмо о његовом читању разговарали: деца анализирају, односно, коментаришу да ли је неко од њих читao добро или лоше и зашто.

Треба ученике навикавати да уочавају грешке других, као и своје, током читања, али и да знају како треба правилно да се прочита одређена реченица или текст. Значи, што раније упознавати ученике с правилима доброг читања. Ако има ученика који нису савладали шчитавање, с њима треба индивидуално радити. Настојање да се са тзв. свесног читања (уочавање и сливање слова по слову) пређе што пре на аутоматско читање (глобално или целовито читање) сасвим је оправдано, и ова вежбања томе много доприносе. **ВЕЊБЕ ЧИТАЊА**

Читање текста се може вежбати на следеће начине.

1. а) Гласно читање, при чему ученик чита гласно одређени текст или реченице: јасно, чисто, без призвука полугласа, водећи бригу о природности читања. Сваки ученик чита појединачно, наставник прати или води евидентију како чита који ученик. Добро је да буде што више индивидуалног рада.

2. б) Тихо читање неки методичари препоручују као прво читање, тј. да се чита у себи па онда гласно, али је то погрешно. Нормално је и природно да се почне с гласним читањем, па да се потом ученици усмере на тихо читање. Ученике треба научити како да читају у себи. Важно је да разумеју оно што читају, а тихо читање то сигурно омогућава.

3. в) Наизменично (штафетно) читање је облик гласног читања који се састоји у следећем: један ученик прочита један пасус или неколико реченица, затим настави други, трећи итд. Овим вежбањем се савлађује техника читања, проверава се како ко чита, али често се занемари разумевање прочитаног. Зато је добро понекад проверити ученика да ли је схватио садржину прочитаног.

4. г) Читање с такмичарским усмерењем, за које најпре наставник одреди из сваког реда по једног такмичара-читача. Обично се одреде ученици који боље читају. Ако су три реда у ученици, такмиче се три ученика. Пошто прочитају, води се разговор о томе ко је најбоље прочитao и зашто, као и зашто су неки такмичари читали слабије. Када се прогласи победник, ученици из сваког реда бирају свог представника за такмичење и спроводи се исти поступак. На крају је добро одабрати и лошије читаче и опширно расправљати о њиховим грешкама. Те расправе треба завршити питањем: шта они треба да ураде да би добро читали.

5. д) Хорско читање је читање са којим не треба претеривати. Обично се организује у почетку учења читања, а касније се не практикује. У хорском читању не могу се разликовати добри од лоших читача.

6. ѕ) Флексибилно читање

Стандардно читање је визуелно фиксиран процес: чита се слева надесно, редови су увек водоравно штампани и наше читалачке навике су томе прилагођене. Но, можемо срести и другачији распоред штампаних редова и слова, посебно разне стилизоване облике слова. На телевизiji, у биоскопима, на улици, у новинама, на разним рекламама паноима сусрећемо и вертикалне редове које читамо одозго надоле или, пак, укосо распоређена слова. Ученика треба оспособити за флексибилно читање, тј. за читање реченице и текстова другачије постављених од уobičajene штампарске технике. Флексибилно читање може имати разне форме, од којих наводимо следеће.

Читање речи у ступцима

О	ЕНО	МАРКО
ОН	ЕВО	КУЋА
ОНА	ОВО	МОРЕ
АНА	ОСА	СЕНО
ИМА	ОКО	МАЧКА

Оваква вежбања се могу организовати и у фази шчитавања. Ученици могу помоћу словарице да слажу речи, да их шчитавају или читају. Тиме може да се „тренира“ брзина читања, посебно када остане времена на крају часа, али може и пре тога. Упорним вежбањем ученици са шчитавања брзо прелазе на глобално читање.

Читање реченица у вертикалним низовима

М	Р	Д	Деда је
А	А	Е	окренуо
М	Ш	Д	главу на
А	А	А	другу
Н	И	Р	страницу
О	М	А	
С	А	Д	
И	П	Е	
С	И		
А	Р	Д	
Т	О	Е	

Обликовање помоћу слова

Д О Б Р О
Ј У Т Р О

ГЛЕ НА Е И МА МА ЏНД КУЋИ

М М П И К И Г
А А К У Л А Њ У

Све ове и сличне речи и реченице наставник испиши на плакату. Добро је да ученици сами налазе решења и да им се помогне када застану. Флексибилно читање подразумева и убрзавање или успоравање читања одређеног текста.

7. е) Читање уз грамофонску плочу омогућава то што су многи текстови из буквара или почетнице снимљени на грамофонској плочи или касети и слушајући како их узорно чита глумац ученици се уводе у изражajno читање.

8. ж) Интерпретативно (изражajno) читање наставника ученицима мора бити узор, они га опонашају и зато био мора бити добро припремљено и реализовано.

Вежбање читања мора бити систематски организован процес. Основни циљ вежбања ове врсте је да ученици што пређу са шчитавања на природни облик читања, а онда на усавршавање технике читања. Вежбањем се коригују разне грешке којима су ученици склони у почетном читању: „гутање“ последњих гласова у речи или последње речи у реченици, сецкање током читања, наглашено и одсечно читање једносложних речи, погрешно акцентовање речи, неприродна интонација речи и реченица, механичко читање итд. Ученици у почетку обично читају речи и реченице не мењајући висину и јачину гласа, што доводи до монотоније. Отежуји гласове ученици каткад несвесно прелазе на тзв. слоговно читање, односно слоговање, а оно је непотребно на прелазу од шчитавања ка читању.

Ученици ће понајвише научити од наставниковог узорног читања, било да је усмерено на кориговање грешака или на изграђивање технике читања. Догодиће се да наставник мора да вежба читање с појединим ученицима који заостају, али тада не сме запоставити боље ученике. Може да им одреди неке друге задатке како би их ангажовао допунским радом.

Све су ове, као и друге вежбе почетног читања, веома значајне. Не морају све бити реализоване на једном часу. Обично наставник инсистира да се савлада техника читања, али она не сме бити сама себи циљ. Она једино вреди ако ученик разуме шта је прочитao. Већ од првог наученог слова и прве научене речи ученик мора да открива значење прочитаног. Основни задаци почетног читања су да:

- ученик сигурно препознаје слова у речима;
- слова изговара јасно, чисто, без призвука, најпре отежуји (шчитавајуји), а после глобално, односно целовито (автоматски);
- визуелне представе штампане речи што природније преводи у говорни низ, тј. овлада природним изговарањем речи и реченица;
- постигне одређену брзину читања;
- кратке ненаглашене речи (везнике, предлоге, енклитичке облике, облике помоћних глагола и личних заменица итд.) чита заједно с речима уз које стоје као једну акценатску целину, а не одвојено од њих, јер је то неприродно;
- разуме смисао и садржину прочитаног.

V САМОСТАЛНИ И СТВАРАЛАЧКИ РАД УЧЕНИКА

Сваки наставник мора да зна да цео час, поготову у првом разреду, не сме бити испуњен обрадом новог градива. Неки методичари сматрају да наставни час обраде новог слова треба организовати из два дела. У

првом делу часа, отприлике 20 — 25 минута, обрађују се глас и слово, затим се прави одмор око пет минута, а други део часа се посвећује шчитавању и читању. Има и другачијих мишљења о начину организације часа, али је увек важно да се добар део часа остави за вежбање читања. Без тога нема напредовања у учењу читања. Ако добро економишемо с временом наставног часа, остаће нам довољно времена за тзв. самостални и стваралачки рад ученика. Тада може бити посвећен разним активностима. Наставник мора да припреми тај део часа да би ученици самостално и мотивисано радили, вежбали, стварали, да би примењивали научена знања итд.

Веома је важно да наставник контролише самостални и стваралачки рад ученика, да добије повратну информацију, јер то ученика стимулише. У тој фази часа обраде новог слова могу, између осталих, бити заступљени следећи облици рада.

✓ 1. Састављање речи од задатих слова

На табли, или на посебном папиру, напиши се разна слова без икаквог реда. Ученицима се даде задатак да од тих слова саставе реч или речи, јер од истог броја слова комбиновањем правимо разне речи. На пример: комбиновањем слова А, Г, Д, Р добијамо речи — ГРАД, ДРАГ, ГАРД; од слова А, Д, Е, Ј, Н, добијамо речи — ДЕЈАН, ЈЕДАН, ЈЕДНА; то су у ствари лексичке вежбе које су у овој фази веома функционалне. Ученици речи могу да слажу на словарици или да их пишу у свескама.

✓ 2. Састављање реченица од задатих речи

Овај облик рада може се различито организовати. Ученик може добити речи исписане на картончићима па њиховом комбинацијом да гради реченицу. Речи се могу исписати на табли без икаквог реда, а ученици праве комбинације у својим свескама.

✓ 3. Писање речи

Оно може да претходи читању, а може да се организује и у оквиру самосталног рада ученика. Речи се могу писати само словима која су ученици савладали. Ученик може речи да преписује, може сам да врши избор а може наставник да диктира одређене лакше и ученицима познатије речи. Могу се писати и речи већ сложене на словарици.

✓ 4. Писање на основу слика

Ученик пиши речи или реченице на основу слика. Одређене слике се могу демонстрирати испред свих ученика, а они напишу имена предмета, биљака и животиња које виде на њима. Тако се могу правити тематски речници који су веома корисни за богаћење лексике ученика.

Ако се демонстрира слика улице, ученици пишу речи којима се обележавају разни појмови везани за ту тему.

✓ 5. Допуњавање започете реченице

Наставник започне једну реченицу а ученик је допуњава.

✓ 6. Рад на деформисаним реченицама

Демонстрирају се на плакату реченице, или сасвим кратак текст, с поремећеним редом речи, а ученици усмено или писмено успостављају нормалан ред речи. Ове су вежбе дosta тешке и треба их планирати када ученици отприлике савладају сва слова или у другом полуодишту.

✓ 7. Наставни листићи

Корисни су за индивидуално напредовање ученика, али са њима не треба претеривати. Наставни листићи, без обзира да ли их припрема сам наставник или постоје припремљени у великом тиражу, морају бити добро осмишљени, најпре стручно а онда методичко-дидактички и психолошки.

✓ 8. Технички радови и цртање

Ученици изрезују слова од папира, лепе слиице или слова, праве разне материјале, цртају, изрезују разне ознаке, праве заставице итд.

✓ 9. Испуњалке, ребуси и укрштене речи

За ученике су веома занимљиви, подстичу мишљење, логичко расуђивање, смисао за комбиновање и решавање разних проблема итд.

Самостални и стваралачки рад ученика се мора добро припремити. Ученицима се морају дати детаљна упутства шта и како да раде. Треба водити бригу о принципима — од лакшег ка тежем, од једноставнијег ка сложеном. Постоје и друга вежбања као: диктат, одговор на постављена питања, састављање прича на основу слика итд.

VI ДОМАЋИ ЗАДАТAK

Ученике треба постепено „оптерећивати“ домаћим задацима. Статистичари су израчунали да је данас дневна оптерећеност ученика велика, па зато с домаћим задацима, што се пак тиче обраде новог слова и читања, не треба претеривати. Неки методичари препоручују, рецимо да дневна оптерећеност ученика писањем не би смела бити дужа од 15 до 25 минута. Може се задати ученицима: да напишу један до два реда слова, да напишу или препишу речи или реченице, да изрежу слова из новина, да нешто напратају, да науче да шчитавају или читају итд. Веома је важно да домаће задатке наставник мора јасно и прецизно да одреди и дефинише. Домаћи задаци не обухватају само читање и писање већ то могу бити и друге активности (одређена посматрања, прикупљање материјала, израда модела, изрезивање радног материјала итд.)⁸⁰⁾.

⁸⁰⁾ У погледу домаћих задатака ључко је да се у практици пошиљу захтеви према којима ученици овог узраста могу да буду у домаћем раду ангажовани укупно око један час дневно. То истовремено значи да задаци треба да буду диференцирани, јер су могућности и темпо рада појединачних ученика различити. Оријентационо би ученици могли да буду ангажовани свакодневно на: читању — око 15 минута, писању, односно састављању речи и реченица на словарци (I полуодиште) — од 10 до 15 минута. Оријентациони планови васпитно-образовног рада за I разред основне школе, Завод за утврђивање васпитања и образовања града Београда, Београд, 1985.

МЕТОДИЧКА СТРУКТУРА ЧАСА ОБРАДЕ ШТАМПАНОГ СЛОВА

Етапе и облици рада

I. Приступ гласу (психолошка, интелектуална и језичка припрема) — увод

II. Обрада гласа

1. Издавање гласа
2. Истицање циља часа
3. Уочавање гласа у разним речима
4. Вежбање изговарања гласа (артикулација)
5. Повезивање с гласовима у природи

III. Обрада слова

1. Показивање и учење новог слова
2. Фонографичка вежба
3. Уочавање слова у разним речима
4. Упоређивање с другим словима
5. Самостални рад на обликовању слова
6. Писање слова

IV. Читање

1. Слагање речи на словарци
2. Шчитавање новог слова
 - а) Шчитавање и читање додавањем и одузимањем слова
 - б) Шчитавање и читање замењивањем слова
 - в) Шчитавање и читање палиндрома (анаграма)
3. Читање и интерпретација текста из буквара или почетнице
4. Вежбање читања текста
 - а) Гласно читање
 - б) Тихо читање
 - в) Наизменично (штафетно) читање
 - г) Читање с такмичарским усмерењем
 - д) Хорско читање
 - ђ) Флексибилно читање
 - е) Читање уз грамофонску плочу
 - ж) Интерпретативно (изражайно) читање

V. Самостални и стваралачки рад ученика

1. Састављање речи од задатих слова
2. Састављање реченица од задатих речи
3. Писање речи
4. Писање на основу слика
5. Допуњавање започете реченице
6. Рад на деформисаним реченицама
7. Наставни листићи
8. Технички радови и цртање
9. Испуњалке, ребуси и укрштене речи

VI. Домаћи задатак

Напомена: Овде је представљен општи ток часа обраде штампаног слова, што не значи да на сваком часу морају бити заступљени наведени облици рада (вежбања). То су могући облици рада, а наставник може сам да их ствара.

Општи ток часа зависи да ли се штампано слово ради одвојено од писаног или се раде истовремено. Ова методичка структура часа понајвише одговара одвојеној обради штампаног слова а уз извесне модификације наставник је може прилагодити и у истовременој обради штампаног и писаног слова. Наставник не мора да реализује све ове облике рада, већ да изврши избор који одговара доређеним околностима. На основу овог опшитета модела наставник може да ствара властите моделе рада, не губећи из вида методичку окосницу часа.

Модели обраze штампаних слова

Постоји општи ток обраде штампаних слова који сваки наставник мора да уважава у свом раду, али тај општи ток никако не сме да постане методичка схема дата једном заувек. Поштујући *принцип методичке адекватности*, свако слово, у зависности од мноштва објективних и субјективних услова можемо различито да обрађујемо. У томе и јесте маштовитост и креативност сваког наставника.

Постоје разни модели обраде штампаног слова. Њихова методичка структура зависи, пре свега, од самих ученика, од њихових претходних знања. Погрешно је мишљење да се по монографском поступку не користе претходна знања ученика. Часови се тако методички структуирају да се у потпуности искористе знања ученика. Претходна испитивања нам много помажу како да методички организујемо час обраде штампаног или писаног слова.

Даћемо неколико модела обраде штампаног слова по монографском поступку. Ти модели могу бити подстицајни за сваког наставника. Наставник у њима може да прати општи ток часа а неке појединости и не мора да прихвата. Иако су то добри модели, не могу се у целости механички примењивати у пракси већ увек с извесним модификацијама. Треба имати на уму чињеницу да су неки од тих модела писани поодавно, да су изгубили нешто од своје свежине и актуелности и да су везани за буквар и почетницу који нису више у употреби.

І МОДЕЛ

НАЦРТ ПРАКТИЧНОГ ПРЕДАВАЊА ЗА ОБРАДУ ШТАМПАНОГ СЛОВА Ш⁸⁷⁾

Наставни предмет: матерњи језик

Наставна јединица: обрада штампаног слова III

Циљ часа: увежбати ученике да тачно изговарају глас III, да науче велико и мало штампано слово и да га умеју читати у речима са већ наученим словима.

⁸⁷⁾ Према књизи *Настава матерњег језика у основној школи*, уредио Светомир Игњатовић, Нолит, Београд, 1956. Ово предавање написала је Десанка Јањушевић.

116

Наставне методе: аналитичко-синтетичка, показивање, разговор, щичтавање.

Наставна и очигледна средства: слика, дрвца, словарица.

а) Разговор ради уочавања гласа Ш. — Предмет разговора: слика која представља шуму ујесен; сећање на ходање по опалом сувом лишћу.

— Посматрајте, децо, ову слику, па ћете ми после рећи шта сте на њој видели.

После једног до два минута посматрања деца излажу како су схватали слику у целини и у појединостима.

— Ко је од вас био скоро у шуми? — Је ли ко газио по опалом лишћу?
— Како лишће шушти кад се гази по њему? (шиши). Слушајте сада!
Шта је то кад кажем шиши? (Глас) Данас ћемо учити глас и слово ћи.

б) Уочавање гласа *ш* у речима говора. — Пáзите! — Шта је то кад ја кажем „шума“? (То је реч). Који се глас чује на почетку речи шишшиуума? — А који се глас чује на почетку речи штап? — Смислите сада сами неку реч која почиње гласом *ш*? — Како се зове она мала животиња коју радо маца лови? (Миш). Који се глас чује на крају речи миш? — А који се глас чује на крају речи лош? — Смислите сада сами неку реч у којој се глас *ш* чује на крају! — А где се чује глас *ш* у речи киша? (У средини.)

в) Показивање и учење слова ш. — Пазите! Да ли можете избројати колико се гласова чује у речи шума? Како се зове знак којим се бележи глас? (слово) Ви сте учили слово у, слово м и слово а. А сада ћемо учити још и слово ш. Кад научимо и слово ш, умећемо да напишемо реч шума. Сад ћу вам показати како изгледа слово ш. (Показујем на словарици велико штампано слово Ш). Ви знате да има великих и малих слова. Ово је велико слово Ш. Пазите, ја ћу да напишем (нацртам) ово слово. (Цртам на табли штампано слово ш.) — Колико усправних црта има ово слово? — А колико има положених? — Колико је то свега црта?

Сад ћу вам показати и мало слово. — По чему се оно разликује од великог? (Само је нешто мање). Колико мало слово има црта? — Онда извадите четири дрвцета и од њих направите на џлузи слово ћ! — Кад направите слово, а ви изговорите полако и глас ћ. — Милошу, које си слово направио? Који глас треба изговорити кад видите ово слово?

Извадите свеске и оловке! Сад ћете и ви написати у својим свескама једно велико и једно мало слово ш. Најпре „пишите“ прстом на клупи, да се мало научите писати. Ја ћу писати на табли, а ви прстом по клупи. Сад пишите у свескама по једно слово! Да видимо чије ће бити најлепше. (Деца пишу, ја прегледам писање и исправљам грешке). Добро сте написали. Можете сада тако писати цео ред. Кад напишете слово, ви полако изговорите и његов глас.

г) Читање на словарици. — Сад затворите и оставите свеске, па ћемо мало читати. Нека изађу Миленко и Ненад и нека одвоје на словарици сва слова која смо досад учили. Не заборавите да одвојите и слово које смо сад учили. — А које смо слово сад учили?

Колико нам треба слова, па да саставимо реч шума? Ко уме да ту реч састави од ових слова? Сад ћу ја да вам ову реч прочитам. Ко ће сада још да изађе и прочита ову реч? Сад полако и тихо читајте сви како ја показујем штапом испод слова. Добро је било. — Изаћи, Радоје, и уклони последње слово. Умеш ли сад да прочиташи ту реч? (Шум.) Шта то значи? — Изаћи, Радивоје, и уклони прво слово. — Сад прочитај ту реч! (ум) А да ли знаш шта то значи?

Како се зове она животиња коју лови маца? Изађи, Станко, и састави ту реч на словарици. Сад прочитај. — Ко ће још да то прочита? — Сад узми прво слово, па прочитај ту реч. (иш) Кome сe кажe иш? — Душане, стави уместо првог слова слово у! — Шта је то и реците ми шта то значи. — Смислите сада сами неку кратку реч коју можемо саставити од ових слова што смо досад научили. — Потом прелазимо на читање реченица: „Миш у шуми“? „Шума шушти“ и др.

При овом читању треба пазити да се гласови лепо зглашавају, без икаквог призвука између њих, и да се последњи глас сувише не отеже.

д) **Давање домаћих задатака.** — Код куће напишите у својим свескама још један ред великих и малих слова ш, а кад то урадите, исеците од црвене хартије једно слово ш. — Шта ћете урадити код куће?

ђ) **Закључак рада.** — Кад дођете кући, питаће вас мама које сте слово данас научили. — Како ћете јој одговорити? (Данас смо научили слово ш.) Кад пођете кући, погледајте све натписе на радњама у улици и тражите у њима слово ш. Пошто сте лепо научили слово ш, сад ћемо запевати ону песму: „Кад воз иде, машина шиши“. — Сад полако редом изађите.

Следећег часа наставља се разговор о шуми у вези са садржином текста у буквару, па се онда чита одговарајући текст.

II МОДЕЛ

ОБРАДА ГЛАСА И СЛОВА Т⁸⁸⁾

Увод. Учитељ исприча неки доживљај, неку причу, покаже слику, коју може и пре часа сам обојеном кремом на школској табли нацртати. Може да се послужи и одговарајућим текстом и сликом из буквара. Ако учитељ сам пред ученицима црта на школској табли слику, интересовање је још веће, јер ученици прате развитак слике, што је врло добра прилика за слободан разговор.

Издвајање гласа. Ученици најпре понове садржај испричаног доживљаја, причу или опис слике, издвоје и посебно понове реченицу са одговарајућом нормалном речју из које ће извести глас т. У овом случају до гласа т доћи ће анализом нормалне речи на гласове.

Физиологија гласа. Посматрање и извођење одговарајућих положаја говорних органа. Учитељ захтева: „Удесите уста за глас т, али га немојте изговорити! Усне су мало одвојене, а језик је при врху мало извијен и врхом додирује доње секутиће, а завојем предњи део непща. — Сада изговорите глас т“.

Запажање гласа т на почетку, на крају и у средини речи.

Прелаз на слово. Ученицима се покаже на картону отштампано велико слово Т; ученици описују из којих се црта то слово састоји. Праве га од глине, пластелина, дрвца и изрезују га из хартије. Учитељ им покажује плакате, етикету на боци, натписе у новинама, и сл., а ученици проналазе у свим тим натписима велико штампано слово Т.

После тога учитељ може, причајући о неком истинитом доживљају, или у вези с неком причом, да напрата усправно уздигнуте грабуље.

⁸⁸⁾ узето из књиге Павла Моачанина: *Методика елементарне наставе српскохрватског језика*, Нолит, Београд, 1959.

Ученици упореде слику грабуља са slikom великог штампаног слова Т, што ће им помоћи да лакше упамте слику тога слова.

Прелазак на словарницу. — Пре свега, настоји се да слово т буде у свим могућим комбинацијама. Ученици најпре раставе сваку поједину реч са словом т, па је тек онда саставе на школској словарници и на својим словарницама и шчитавају је. Почиње се, опет, од једносложних и познатих речи и иде се ка све сложенијим. Прво шчитавају на тај начин што се слова најједноставнијих речи на словарници најпре мало размакну, при шчитавању се померањем постепено једно другом приближују, а после се шчитавају и без тога померања слова. И у једном и у другом случају шчитавање се изводи, како смо већ рекли, на основу физиологије гласа. Изводи се и замењивање слова. ТАТА, ТЕТА, ТИТО, и друге већ споменуте комбинације. Кад год се тим замењивањем слова и другим комбинацијама добије нова реч, ученици треба да објасне и значење те речи. У почетку, после ових вежби, на словарници се обради и цео одговарајући текст из буквара. Доцније, кад се већ ученици донекле извеште у шчитавању, није потребно да се на словарници претходно обради букварски текст, јер би га онда ученици научили напамет. И при шчитавању сваке речи ученици кажу шта су прочитали. Прве реченице треба да су што краће, највише од две до три речи. Кад прочитају целу реченицу, ученици кажу шта су прочитали. Ако се упоредо велика и мала штампана слова, већ сада је прилика да ученике упозоримо да на почетку реченице напишу велико слово. Сваку реч и сваку реченицу коју саставе на словарници ученици напишу на школској табли и у својим свескама.

Прелазак на читање из буквара. — Ако увод није почео причањем о букварском тексту, с ученицима треба најпре о томе поразговарати. Да би ученицима показао како се чита, учитељ најпре прочита букварски текст, а ученици прстом, или још боље неким штапићем, прате у својим букварима речи које учитељ чита. Већ прво учитељево читање букварског текста мора бити лепо изражено, али у почетку полагано, да би се ученичко уво већ зарана навиквало на лепо читање. Баш ради вежбања у естетском читању треба прве теже текстове читати с ученицима и у хору. Ученици излажу садржај сваке прочитане реченице, а најзад и садржај целог текста. Већ сада треба тражити од ученика да причају што слободније, својим речима.

Стваралачки рад и примена. На првим часовима читања ученицима се у школи покаже како да поводом и у вези с новим словом из неког испричаног догађаја саставе текст од три до четири кратке реченице и како да га илуструју. Већ сада се ученици вежбају да запазе оно што је у неком догађају и тексту најважније, да то испричaju и запишу. Неоспорно је да је све то уједно и припрема за доцније слободне писмене задатке. Доцније се ученицима задају домаћи задаци да такве илустроване текстове, најпре од штампаних слова, самостално састављају, да их доносе у школу, где их учитељ прегледа и исправља па такве исправљене текстове ученици уносе у своју свеску — буквар, који су они сами сачинили.

Могу се ученицима задавати и загонетке у вези с новим словом, а може и обрада слова да почне песмом. Тако, на пример, за слово А може добро да послужи позната Змајева песмица „Мала“.

„Одвише је мала,
А да читат' зна“.

Та песма се може и певати.

Ученици могу у виду домаћег рада да изрезују слово Т од картона, да сами измисле речи са словом Т и саставе их од слова која су раније направили, или да их саставе на своме фланелографу. Али пре него што учитељ почне да задаје домаће задатке ученицима I разреда, треба да на претходним родитељским састанцима упути родитеље да не састављају својој деци домаће задатке него да им само у тежим случајевима помогну (ако знају да помогну), при чemu учитељ треба да их упути како да им помажу.

Кад ученици науче већовољно штампаних слова, састављају се речи и кратке реченице по диктату. Кад ученици науче писана слова, пишу и писаним словима по диктату и састављају реченице.

III МОДЕЛ

ОБРАДА ШТАМПАНОГ СЛОВА Р⁸⁹⁾ (латинице)

I. Приправа. Причање ученика о призору на уводној слици у почетници. Дјечак се буди. Протеже се и зијева. Будилица звони. Као да поздравља: Добро јутро! — Зашто дјечак мора устарати?

Повезивање са искуством. — Тко у вашем дому рано устаје? Зашто? А ти?

Овај дјечак се зове овако (МИРО). Наставник демонстрира картицу МИРО. Ново слово је црвено. — Читајте сви. Показуј слова показаљком и редом изговарај гласове (М-И-Р-О). Која слова већ познајемо? Које је слово ново?

II. Обрада гласа. Покажемо слику зидне словарице (риба). Слова су покривена. — Што је то? (Риба).

— Који глас чујемо на почетку ријечи рриба? Ја ћу показивати слику, а ви реците само почетни глас.

— Што је ово? (Будилица). Слушајте како звони. Изговарајте сви: РРРРРР....

Тражење ријечи с новим гласом.

III. Обрада слова. Откривамо слово на слици зидне словарице. Описујемо слово: штапић, лук, ножица.

Тражење слова у словарици.

Цртање слова — два до три примјерка. Више ће писати на сату „учења“ или код куће и довршити ред у почетници.

IV. Читање

1. Слагање ријечи. — Сложите ријеч МИРО. Што си сложио? Прочитај! Затим може ту ријеч ученик сложити на разредној слагарци, а наставник пре обликује ријеч замјењивањем слова. — Гледајте која ћу слова узети. Ево која ћу слова ставити (О и А). Прочитај (МОРА). Направите то и ви. Гледајте што ћу сада узети: (МО). Што је остало? (РА). Ево што ћу додати? (НО). Прочитај цијелу ријеч: (РАНО). — Тко рано устаје? Замијените и ви слова да добијете ријеч РАНО. Замје-

⁸⁹⁾ Узето из књиге Еда Вајнахта и Неде Бендеље: Добро јутро, приручник за наставу хрватског или српског језика у I разреду основне школе, Школска књига, Загреб, 1982.

њујем О с И. — Прочитај ријеч (РАНИ). Тко рано рани? Замијените и ви. Сложите ријеч ОН. Прочитај! Додајте на крају слово А. Прочитај (ОНА).

2. Читање ријечи у ступцима.

О	PPP
ОН	МИРО
ОНА	МОРА
АНА	РАНО
ИМА	РАНИ

Ако нетко не може одмах прочитати ријеч, онда чита слијевањем, примјерице: МММОООРРРА, РРРАААНННО. Свако словкање, било гласно или у себи, мора се одмах прекинути и упућивати на слијевање.

Одмор.

3. Постављање проблема: — Сами ћете читати ово штиво и онда рећи камо то мама мора ићи рано ујутро.

4. Читање штива.

а) Читање у себи и наглас.

б) Изражавање. Одговор на проблем. — Што бисте још хтјели рећи?

в) Читање и интерпретација. Читат ћемо по дијеловима: први дио о ученику, други о мами. — Читај наглас наслов и прве двије реченице. О коме је читао? Што је о њему читao? (Да има будилицу и да мора ићи у школу.) Зашто има будилицу? Тко тебе буди? Што би се догодило да дуго спаваш? Зашто се не смије каснити у школу?

— Читај слиједеће реченице. О коме је читао? Што? Зашто иде мама у творницу? Што је она? Зашто не смије закаснити?

Читање цијelog штива. — О коме се говори у овом штиву? Што је Миро? Што је мама? Зашто они морају рано ранити? А ти?

г) Вјежба читања. Читање наглас. Један ученик чита први одломак, даље наставља други ученик. Тако 2—3 пута.

д) Диктат реченица. Диктирам: ИВО РАНО РАНИ. Један ученик понови па затим сви у збору. Поновимо да се ријечи могу писати одвојено и да се на крају реченице мора ставити точка. За вријеме писања наставник више не смије понављати реченицу. Одмах треба навикавати ученике да памте цијelu реченицу. Друга реченица: НИНО РАНИ РАНО.

ћ) Самостално испуњавање крижальки у почетници.

Обрада писаног слова

О процесу писања биће касније више речи. Овде ћемо се више усмjeriti на методичку страну обраде писаног слова. Овом се проблему посвећује мало пажње, можда и зато што се сматра да су штампана слова важнија у свакодневном комуницирању. Таква мишљења се морају превазићи. Писана слова су готово исте употребне вредности, мада се мање користе, као и штампана слова. Има људи који су научили штампана слова и знају да читају, а писана слова не знају. Можемо замислити чега је све лишен човек који не уме да се користи писаним словима.

Писана слова су по својој графичкој структури много тежа од штампаних слова. Зато се, по правилу, увек обрађују после њих. Било је у историји писања изузетак да се прво обрађују писана слова, прво мала па велика, али од такве се праксе брзо одустајало. Писана слова можемо обрађивати одвојено, појединачно, а можемо истовремено са штампаним словима. У последње време се доста користи и комбиновани распоред обраде

писаних слова. Неки су методичари сматрали да треба посебно обрађивати велико, посебно мало писано слово, али за такве поступке, поготову данас, нема никаквог оправдања.

Савлађивање вештине писања је дosta тешко и зато треба извршити добре припреме. Припреме су усмерене на развој моторичких способности за писање (развој ситних мишића, ослобађање шаке, правилно држање тела итд.), на савлађивање графичке структуре слова, као и на координацију ока, руке и менталних активности. Некада се практиковало да се прво пишу елементи писаних слова, а затим слова целовито. Данас се, углавном, одустало од таквог начина писања већ се слова одмах пишу целовито (дете не перцепира слово по елементима већ као целину), и то по могућности само једним потезом руке. Дакле, елементи слова се не пишу одвојено већ се увежбавају осмишљеним цртежима.

Поставља се питање редоследа обраде писаних слова. Тада редослед је, свакако, различит у ћириличном и латиничном писму јер су слова различите графичке структуре. Но, и у оквиру једног писма мишљења о редоследу обраде писаних слова су различита. Правила да треба ићи од лакшег ка тежем, од једноставнијег ка сложеном нису довољни критеријуми за успостављање редоследа обраде писаних слова, јер се методичари не могу сложити шта је то лакше а шта једноставније. Но, извесна типологија постоји: најлакша и најједноставнија писана слова су она која су грађена од косе и праве линије (и, ш, т, г итд. — ћирилица), затим слова грађена од кружних и полукружних елемената (а, о, с итд.), као и слова грађена комбинацијом разних елемената (коса, права, полукружна) који имају много „зваја“, „квачица“ итд. (к, з, в, ђ, итд.). Наводимо следећа два модела редоследа обраде писаних слова.

I МОДЕЛ (ћирилица) — одвојена обрада штампаних и писаних слова

Обради се једна група штампаних, па једна група писаних слова, с тим да се и штампана и писана слова обраде у току првог полуодишта.⁹⁰⁾

М, А, И, Ш, Н, О, Р, Е, С, Ј, В, У, Т, П, Л, К, З,
Б, Г, Д, Ж, Ч, ЈЉ, Ц, Њ, Ђ, Х, Ѓ, Ф, Џ.

II МОДЕЛ (латиница) — комбинација одвојене и истовремене обраде великих писаних и малих писаних слова

Штампана слова се уче у првом полуодишту а писана у другом.⁹¹⁾

и, И, п, т, о, а, е, Ву, Ј, Ћ, Л, Ј, А, М, Н, К, С, Ш, Е, О, Р, Д, Т, Г, Ву, З, Ђ, С, Ћ, Јљ, Нј, Ф, Ђ, Ђ.

Методички поступак обраде писаног слова веома је сличан току обраде штампаног слова. Претходно ученици штампана слова, ученици се интензивно припремају за учење писаних слова. Обрадити писано слово значи следеће:

- упознati ученика с обликом слова;
- оспособити га да препознаје писано слово;
- научити га да правилно пише писано слово;
- научити га да правилно повезује писана слова у речима као графичким целинама;

⁹⁰⁾ Елеонора Мијушковић, Бранка Иличковић, Ранко Симовић: *Настава почетног читања и писања*, Републички завод за унапређивање школства, Титоград, 1975.

⁹¹⁾ Људи Вајнахт: *Добро јутро II, почетница за I разред основне школе*, Школска књига, Загреб, 1983.

- научити га да чита текстове писане рукописним писмом;
- да разуме оно што пише или чита.

Писана слова је лакше обрађивати ако је распоред читања и писања такав да се прво обрађују штампана па писана слова, било у целини или делимично. При томе не треба понављати цео поступак обраде, јер је сувишно и ученицима досадно, већ само оне етапе које доприносе квалитетнијем усвајању новог писаног слова. Ако се, пак, писана слова обрађују одвојено од штампаних, посебно мала а посебно велика, или комбиновано, ток обраде може се радити у целини. У зависности од низа чинилаца, методичка структура часа обраде писаног слова може бити различита. Методичка концепција часа обраде писаног слова може се јасније видети из следећих модела.

Модели обраде писаног слова

I МОДЕЛ

ЧРВО СЕ ОДВОЈУЈЕ МАЛО ЈА ВЕЛИКО
ПИСАНО СЛОВО

(Ово је, углавном, теоријски модел обраде писаног слова и веома је користан за сагледавање тока обраде.)

ТОК ОБРАДЕ ПИСАНИХ СЛОВА⁹²⁾

Обрада писаних слова унеколико је слична обради штампаних слова, мада се ток обраде писаног слова мења уколико се повећава број научених слова. Час обраде писаног слова почиње такође разговором да би се истакле извесне речи које ће се писати и анализирати ради уочавања гласа чије ће се слово писати. Било да се писање учи одвојено од читања или, пак, употребо, у оба случаја штампано слово је већ обрађено, па би могло изгледати да је тај разговор сувишан. Али он је ипак потребан, из више разлога. Као прво тим разговором буди се код деце веће интересовање за писање слова. Осим тога, аналитичка вежбаја потребно је изводити у току обраде буквара (нарочито због слабијих ученика) јер се тиме ученици боље припремају за писање. Најзад, само вежбаје у писању слова за ученике је велики напор, те њиме не треба испунити цео час, нарочито не у почетку учења писања. Садржaj уводног разговора може бити или обнављање онога чиме је започела обрада штампаног слова или се, пак, узима нека нова садржина у вези са садржином писаног текста у буквару. Овај други случај погоднији је када се писање учи одвојено од читања и после читања. Тако ће слаби ученици имати прилике да још једном буду уведени у буквар.

Из садржине о којој је вођен разговор узимају се извесне речи у којима се налази глас чије ће се слово писати, па се растављају на елементе, слично обради штампаних слова. Најзад се узме једна реч која почиње новим словом, односно гласом, али у којој су сва остала слова већ писана. Та реч се анализира на гласове и састави на словарини од штампаних слова. Анализом ових слова утврди се да ли деца знају писати сва слова сем првог. Да би се могла написати дата реч, треба научити још једно писано слово. Тако учитељ истакне главни циљ часа: писање одговарајућег слова.

⁹²⁾ Узето из књиге *Настава матерњег језика у основној школи*; уредио Светомир Јигњатовић, Нолит, Београд, 1956. Теоријски модел обраде писаног слова написао Милан Јањушевић.

Најавивши које ће слово писати, учитељ узима креду и пише на табли мало писано слово, а може га и готово показати на словарици. То писано мало слово упоређује са одговарајућим штампаним малим словима, да би ученици уочили у чemu су слична, а у чemu различита. Исто се тако, да би деца лакше уочила облик новог слова, оно упоређује са већ раније писаним словима на пример *n* са *и*, „*ш*“ са *ш*.

Мада су ученици при обради штампаних слова добили појам о гласу, потребно је и сада проверити како изговарају глас чије се слово пише. Нарочито је потребно веће проверавање код оних гласова које деца бркају у говору или их несигурно изговарају, на пример, *ч*, *ћ*, *х*, *ф*. Неопходно је обратити већу пажњу на оне ученике који у томе више греше.

Кад су деца овим посматрањем и упоређивањем уочила облик писаног слова, треба им показати како се оно пише. То учитељ, изводи на тај начин што пише кредом слово на табли, именујући његове црте (коса танка, леви полуокруг, итд.), а ученици пажљиво посматрају. Потом учитељ раставља написано слово на елементе, пишући их одвојено на табли, да ученици уоче из којих се већ познатих елемената слово састоји. Да се не би неки ученици забуњивали при писању, учитељ треба да избрише ове елементе и да поново покаже ученицима како се пише то слово, позивајући их да га и они „пишу“ прстом на клупи. „Таква репродукција знака, још неометана тешкоћама које се јављају за време писања на хартији, употребљава представу ученика о слову представама о покретима који су неопходни за његово писање, и упоредо са оптичком сликом слова код ученика се почиње образовати и моторичка слика његова. Ово се писање може још једном, или више пута, поновити, само уместо учитеља могу и неки ученици покушати да то слово напишу на табли. Најзад се тражи од ученика да сви пишу слово у својим свескама.

При писању слова у свескама не треба допустити ученицима да пишу брзо и много већ тражити од њих да пишу полако, али лепо. Најпре нека напишу само једно слово, а учитељ то пређеда и исправља. Прегледањем ученичког писања учитељ најпре уочава карактеристичне грешке које се појављују код већег броја ученика, па те грешке исправља колективно, показујући на табли у чemu ученици греше при писању. На пример: „Пазите, ову црту нисте почели од линије, ову сте написали сувише косо“. То све учитељ показује писањем на табли. Сем овог колективног исправљања, треба прећедати свеску сваког ученика и вршити појединачне исправке, настојећи да сваки ученик што лепше напише слово.

При исправљању ученика у писању слова треба имати на уму да деца овог узраста немају још толико развијену пажњу да би могла успешно истовремено извршавати више задатака. Зато често при поновном писању слова обраћајући пажњу да исправе једну грешку учине неку другу. Но ако се вежбања у писању изводе с довољно пажње, грешака је при поновним вежбањима све мање. При овим првим вежбањима у писању слова учитељева улога је велика и неопходна, јер је потребно све грешке исправљати у самом почетку, док нису прешле у навику. Зато учитељ мора не прекидно контролисати и исправљати.

Премда настоји да ученици пишу полагано и тачно, учитељ ипак треба да зна како ће их овим вежбањима оспособити да касније пишу брзо и лепо. Да би се оспособили да касније пишу брже, али ипак лепо, треба захтевати у овим вежбањима да ученици пишу слово не прекидајући потезе оловком, тј. не застајући код сваког елемента слова. За то је потребно изводити писање слова по такту који у почетку даје сам учитељ, а касни-

је ученик сам себи. Ушински правилно запажа да играч не би могао играти брзо и спретно без такта и ритма, а исто је потребно и при брзом писању. Писање по такту изводи се или помоћу бројања, или помоћу именовања елемената слова. На пример, при писању неког слова учитељ каже ученицима да за време једног бројања напишу једну црту слова: један — коса танка, два — леви полуокруг, итд. Време бројања треба подесити према времену потребном за писање. Осим тога, потребно је настојати од самог почетка писања да ученици што више ослободе руку и да правилно координирају све њене покрете. Зато покрете при писању треба изводити не само прстима (а тако деца најчешће пишу) него још и шаком и подлактицом, јер су ти покрети нарочито потребни доцније при брзом писању, па их ваља отпочетка ускладити.

Кад су се ученици унеколико увежбали да пишу мало слово, прелази се на писање речи у којима се оно налази, да се ученици увежбају у везивању новог слова са другим словима. При писању речи деца наилазе на тешкоће у везивању слова, нарочито оних која се почињу писати тачком или се завршавају коврчицом. Зато је деци врло тешко везивати извесне групе слова, на пример: *ом*, *во*, *ал*, *вл*, *ов* и др., па их у томе треба посебно вежбати. Као што је потребно у почетку учити децу да пишу цело слово не прекидајући потез, исто је потребно у току обраде буквара, а и касније, вежбати ученике да пишу реч као целину, тј. да се писање речи изводи као један целовит процес. То је све потребно да би се ученици потпуно припремили за касније брзо и лепо писање.

Пошто су се ученици овако извежбали у писању малог слова, прелази се на писање великог слова. То се изводи на исти начин као и писање малог слова: најпре се покаже велико слово, затим се упореди са великим штампаним словом и сличним раније наученим великим словима, а онда настаје вежбање у писању. На крају дође писање великог слова у речима које почињу тим словом (особне именице) и писање реченица. У писању реченица јављају се веће тешкоће јер треба водити рачуна не само о слагању слова у речи него и о слагању речи у реченице. У почетку буквара не би требало на истом часу обраћавати мало и велико писано слово, већ велико слово писати следећег часа. Али после обраде неколико слова сасвим је уместно на истом часу обраћавати оба слова.

После изведенih вежбања у писању слова прелази се на читање рукописног текста у буквару, и то на сличан начин као и читање штампаног текста.

Пошто се писање, као и све друге вештине, учи показивањем саме вештине писања и настојањем ученика да сами изведу показану вештину, уз наставников подстицај, надзор и исправљање, извесни методичари стоеје на гледишту да у буквару нису потребни текстови са рукописним словима јер од њих нема готово никакве помоћи при учењу писања. Наш методичар др Душан Рајчић сматра да су овакви текстови у буквару чак штетни за учење писања јер учитељи често задају ученицима да преписују те текстове не настојећи довољно да се увежбавају у лепом писању. Они остављају буквару да уради оно што сам наставник мора урадити. Ове примедбе имају оправдања јер се писање најбоље учи наставником непосредним показивањем и исправљањем. Али за наше прилике боље је да у буквару има и рукописног текста који би служио и наставнику као утлед какав тип слова треба писати. Вежбајући се у читању на овим текстовима, ученици имају истовремено узорак који их постиче да лепо пишу.

II МОДЕЛ

ОБРАДА ПИСАНОГ СЛОВА⁹³⁾

I. Приправа

Почетница Добро јутро састављена је тако да намеће методички приступ обради писаних слова. Текст Прво писмо ствара животну потребу ученика курентног писма. Издваја се „и“ као везник између слика двају ликова из текста и прелази се на учење писаног слова. Друго слово је „У“ које се често јавља као приједлог у стиховима пјесме Зелена школа. Издваја се уоквирено тискано и писано слово. Треће је слово „н“. Из текста Наша обитељ издвајају се слогови „ни-ну“, уоквирени, тискани и писани. Ново слово је истакнуто црвеном бојом. Такав методички сустав, у начелу, иде до краја обраде писаних слова. Још неколико примјера: за слово „о“ уоквирсна је тискана и писана ријеч „ио ио“ из пјесме Мали коњаник; из пјесме Моја маја издвојена је ријеч „мама“ за обраду слова „а“; из текста Гладна лија издваја се „Вау-вау“ за обраду великог и малог писаног слова „В в“; ријеч „Иво је издвојена из текста Иво у вртићу за писање великог писаног слова „И“ итд. Увијек је у почетници текст па издвојена ријеч на објеној подлози четворокута, најприје тискана, а испод ње је писана за успоредбу. Ново слово се истиче црвеном бојом. У тој ријечи увијек је само ново слово још необрађено, а друга су позната.

Ако наставник полази од другог текста који му се чини прикладнијим, добро је да задржи исти методички сустав.

1. Демонстрација издвојене ријечи с новим словом. Горе је ријеч тисканим словима, а испод ње је писаним словима. Ученици читају ријеч тисканим словима, а по сличности лако ће прочитати и писану ријеч, иако је ново слово још необрађено. Ученици уочавају која су слова обрађена, а које је слово ново. Исто то можемо проматрати у почетници.

2. Постављање проблема помоћу питања. Које ново слово треба научити да бисмо написали ту ријеч? Која слова те ријечи већ знајмо писати? А које је ново слово? Ово јеовољно да је сваком ученику јасно о чему се ради и није потребна никаква формална „најава циља“.

II. Обрада новог слова

1. Демонстрација и објашњење слова. Најједноставнији је поступак да покажемо слово на зидној сликовној словарици. Одмах можемо успоредити писано и тискано слово. Уочавамо што је исто, слично и различито. Можемо успоредити ново слово с неким раније обрађеним ако имају исте елементе, нпр. „у“ успоређујемо с „и“, „м“ с „н“, „а“ с „о“, „к“ са словом „х“, успоређујемо П — Т — Р итд. Наставник може демонстрирати тискано и писано слово пишући их на плочи. Нека писана слова може извести из тисканих. Најприје напише тискано слово, а онда може кредом у боји

⁹³⁾ Ова методичка концепција обраде писаног слова рађена је према почетници Добро јутро Е. Вајнахта. У првом пасусу Приправа дата је једна могућност стварања уводног дела часа, односно психолошко-интелектуалне припреме ученика. Тај почетни део часа може се извести слично као код штампаних слова. Ако је одређено писано слово већ рађено као штампано, није потребно издавати глас, јер су ученици усвојили појам гласа (примедба аутора). Едо Вајнахт, Нада Бендеља: Добро јутро, приручник за наставу хрватског или српског језика у I разреду основне школе, Школска књига, Запрећ, 1982.

додавати истом слову елементе писаног слова. Слова почетног писма су исправна као и тискана па је то лако изводиво.

2. Показивање начина писања слова. Начин писања показујемо у слободном простору на плочи и у великом формату. На тај начин ученици лакше уоче и схвате начин писања слова. Пишемо с великим и слободним замахом руке и при томе објашњавамо где вала почети, како вући црту, како спајати с другом цртом и где завршити слово. Обично наставници нађу духовити израз за поједине дијелове слова као што су: обруч, квачица, квака, кука, удица, витица, бич штап, штапић, кишобран и сл. Исте елементе у разних слова називамо истим изразом. Наставник више пута показује начин писања слова, нпр. за слово „м“ броји 1, 2, 3; за слово „а“ — 1, 2; за слово „е“ — 1 као и за слово „л“, за слово „к“ — 1, 2, 3 итд. Споменути називи елемената слова могу помоћи, јер подсећају на слику неког предмета. Како наставник пише слово у повезаности његових дијелова, тако ће се ученици практично опонашати. Слово на плочи у великом облику бит ће ученицима узорак при њихову писању.

Начин писања у цртвље показује наставник на плочи с цртвљем истог типа као што је и у ученичким писанкама, тј. с једнаким размацима између цртве. Наставник показујући објашњава ученицима како ће смјестити слова у цртвље. Упозорава их где се почиње писати слово, примјерице, од доње црте, или од горње, или мало испод горње црте и сл. Кажемо да се слово „о“ почиње писати мало испод горње црте, направи се обруч и на мјесту спајања стављамо квачицу. „Обруч“ је смјештен од црте до црте. Даље говоримо: — Ево погледајте још једанпут: обруч — квачица. Још: обруч — квачица. Још: један — два. Прије писања мало станемо да видимо јесу ли сви ученици обратили пажњу на демонстрацију и зауземо такав положај да сви ученици могу добро видјети.

Ако обрађујемо велико и мало слово, као што је негде у почетници планирано, онда најприје обрадимо један тип па други, велико па мало слово или обрнуто. Велико и мало слово З з — можемо истодобно показивати. Тако и слово Ж ж. Ако је потребно, наставник ће раставити обраду 'ових слова. То вриједи и за слова: Ј љ, Њ њ, Ђ ђ, Џ џ, Џ ѡ, Ч ч, Џ ѕ. Можемо их обрађивати истодобно истицањем разлика.

III. Вежба писања

1. Вежббање писања слова прстом по зраку и столу било је јувријежено у пракси. Међутим, није неопходно, јер немамо никаква трага по којему бисмо били сигурни да сваки ученик ради правилно. Ради ли погрешно, увјежбава криво писање. Ако се одлучимо на такве активности, морамо будно пратити покрете руке ученика како бисмо могли одмах спријечити евентуалне погрешке у начину писања по зраку или столу. Упозоримо ученике да гледају узорак слова на плочи и да вуку прстом тако како смо то слово ми писали. Показаљком можемо вући по цртама слова на плочи и говорити, на примјер: — обруч — квачица, а затим бројити: — један — два итд. Након овакве колективне вежбе писања прстом по зраку, гледајући слово на плочи, ученици индивидуално пишу прстом по столу. Будно и вјешто око наставника прати ручице ученика. Где је потребно, задржава се и исправља.

2. Покусно писање ученика на плочи у великом формату и у цртвље. Позовемо једног ученика да напише на плочи слово у што већем плану. Сви прате и послије дају примједбе. Затим може изићи више ученика, према величини плоче, и писати у натјецатљској игри — тко ће боље.

Написана слова се вреднују. При томе обраћамо пажњу на правилност слова и начин писања, а естетска страна у овом тренутку није битна. Морамо знати да су ученици неспретни у писању кадом на плочи. Неки наставници припреме велики лист папира на који ученици пишу фломастером. Сва неправилно написана слова на плочи се бришу, а на папиру се прецртавају. Остављамо само правилно написане узорке.

Након покусног писања ученика у слободном простору и великим формату један ученик пише слово у цртоваље. Сви проматрају. Затим се вреднује слово и начин писања. Истичемо и позитивне стране. Деца су често склона претјеривању. Ако и нема погрешака, измислит ће их. У томе треба дејцу обуздавати. Може се окупшати још који ученик. Но то не треба трајати предуго. Корисније је више времена утрошити на индивидуално вježbanje, јер су тада сви ученици најактивнији. Што прије ваља пријећи на самостално вježbanje.

3. Писање слова у писанке. Задамо ученицима да напишу само једно слово. Желимо спријечити погрешке. Наставник обилази, проведе летимичну контролу и упозорава појединце на погрешке. Ако има више ученика који гријеше и наставник открије те типично погрешке, онда је потребно прекинути рад, поновно показати писање и посебно упозорити на погрешке. Наставник зна код којих се ученика мора задржати и интервенирати. Својеручно може написати узорак у ученичку биљежницу. Неправилно је ухватити дјечју руку и њоме писати. Ученик мора сам властитим напором свладати писање слова. Битно је да се одмах на првом кораку спријечи погрешно писање да не пријеђе у навику.

Послије допунског показивања и објашњавања ученици пишу ције или ред или више. За домаћу задаћу или за посебно вježbanje у школи послије наставе потребно је индивидуализирати задатке. Једнима треба више вježbanja, другима мање. Ученик с поремећеном моториком захтјева посебан методички поступак.

У почетку ученици пишу споро. Не смијемо их убрзавати. Важно је да усвоје правилно писање. Убрзавање долази касније. Наставник броји елементе, а ученици пишу по темпу диктата. Најприје се броји спорије, а онда све брже, али никада не смијемо претјерати брзином писања на штету правилности.

Већ смо истицали потребу да наставник за вријеме писања ученика у писанке непрестано бдије над свим техничким моментима који омогућују правилно писање: сједење, нагиб главе, држање писанке и средства за писање. Непрестано се морамо борити против спуштања главе готово до саме писанке или лежања главе на лијевој руци. Правилне и здраве навике при писању потребно је стварати од почетка.

Прије пријелаза на писање у писанке освјежујуће дјелује увођење тзв. фискултурне стапке. Таква је пракса истукством врло позитивно оцијењена. Вježba се састоји од неколико простих vježbi на мјесту, а посебно од разгибавања руке, шаке и прстију. Тиме се ослобађају мишићи и моторика руке припрема за писање. Ђаци воле такве колективне vježbe. Након јаке концентрације пажње приликом обраде слова уноси се ведрина, радост и живот.

Неки ученици имају развијенију моторику лијеве рuke. Ти ће ученици писати и вježbatи лијевом руком. Не смијемо упорно захтијевати да пишу десном руком.

4. Писање ријечи и реченица. Начин спајања слова у ријечи такође је битан проблем. Ако ученици погрешно спајају слова, на што се жале неки наставници, значи да их нисмо научили како се спајају слова у ријечи.

Дошли смо до проблема који смо поставили на етапи „приправе“. Како ћemo писати задану ријеч? Прочитат ћemo полазну ријеч. Наставник упозорава ученике да пазе и гледају како ће он написати ту ријеч. Показујући писање, застане на критичном мјесту и објашњава спајање. Слова сама за себе немају до краја извучене црте спојнице.

Ученици преписују ту ријеч у своје писанке. Наставник је припремио још коју ријеч да покаже спајање новог слова на другом мјесту у ријечи, на почетку и у средини. Ученици сваку ријеч преписују.

5. Врсте писмених vježbi. Сада можемо рећи да је слово потпуно обрађено, али вježbanje у почетном писању није довршено.

Комбиновани тип организације часа обраде слова по монографском поступку — модели рада

Постоји погрешно мишљење да је монографски поступак сиромашан, да не пружа широке и радикалне могућности методичке организације часа. Овај поступак је напротив, еластичан и „растегљив“, пружа безброј могућности комбиновања одређених методичких сегмената. Могућности постоје, али су истраживања незната.

Комбиновани тип организације часа обраде слова полази од сазнања да ученици долазе у школу с одређеним знањима, која нису увек мерљива, и да та знања треба што пре и што боље искористити. Чињеница је, такође, да класична организација обраде слова по монографском поступку ученицима, а и наставницима, може прећи у досадно понављање одређених етапа и захтева. Комбиновани тип организације часа обраде слова значи успостављање сасвим другачијег система рада. На једном часу обраде одређеног слова остварују се тематски и програмски различити задаци. Обрада гласа и слова доминантне су активности одређеног часа, али на том истом часу остварујемо програмске активности везане за усмено и писмено изражавање, за језик, бogaћење речника, развијање осећања за реченицу итд. На часу се истовремено ради и слово и култура изражавања и језик и све оне активности које проистичу из наставног плана и програма. На тај начин час постаје богатији, динамичнији и занимљивији, избегнути су методички клишеи а претходна знања ученика боље су искоришћена. Комбиновани тип организације часа обраде слова по монографском поступку искључује интензивнији рад и ученика и наставника. То су доста амбициозно замишљени часови па треба пазити да својом тежином исушије не оптерете ученике.

Дајемо неколико методичких скица комбинованог типа организације часова обраде и утврђивања слова по монографском поступку. Ове скице треба схватити само као глобалну оријентацију у раду наставника. Оне могу бити подстицајне за стварање нових модела рада.

1 МОДЕЛ

ОБРАДА ШТАМПАНОГ СЛОВА Ђ ћ — ћирилица

— Слушање музичке композиције На слово, на слово Ђ ћ или разговор о причи Чудан ћилим;

- изговорне вежбе: глас Ђ и њетово разликовање у изговору од гласа Ч;
- упоређивање графичке структуре великог и малог штампаног слова, упоређивање са словом Њ;
- рад на словарици: брзина руковања (брзина препознавања слова), слагање парова речи (учитељ каже да сложе одређену реч, а они траже реч сличну по значењу и слажу је, нпр. зора—јутро, вал—талас, галама—бука итд.);
- писање слова, речи и реченица;
- флексибилно читање речи и реченица писаних штампаним словима (читање речи у ступцима, читање реченица и речи у косим и вертикалним редовима итд.);
- усмено гласно и тихо читање текста из Буквара Дошао ћуран у Ћутиван — оспособљавање ученика да читaju брзином нормалног говора (елементи изражajног читања, разумевање прочитаног — постављањем питања проверити разумевање садржине текста);
- језичке игре: увођење ученика у решавање ребуса.

II МОДЕЛ

ОБРАДА ШТАМПАНОГ СЛОВА Х х — ћирилица

- Разговор о тексту из Буквара Три хлеба (учитељ чита текст);
- изговорна вежбања гласа Х и упоређивање с изговором гласова сличне артикулације (К, Г);
- гласовна аналитично-синтетичка вежбања (анализа поједињих речи које садрже глас Х и њихова синтеза) — утврђивање гласа Х на почетку, на крају и у средини речи (проверити изговарање речи у којима се глас Х некада због лошег изговора губи, нпр. хало, хајде, ходи, њих итд.);
- коментарисање графичке структуре слова, слагање речи на словарици;
- показивање начина писања слова;
- ученичко читање из Буквара текста Три хлеба — елементи изражajног читања и савлађивање технике читања (правилно изговарање гласова, природни ток изговарања речи и реченица, правилна интонација и правилан ритам говорне реченице), разумевање прочитаног, одговорити на питање: шта продавац није разумео?;
- како добијамо хлеб и како једемо — разговор с ученицима;
- речник синонима од речи ЈЕСТИ) ученици траже све речи у нашем језику које су значењски сродне речи ЈЕСТИ): ждерати, грицкати, окучити, презалогати, жвакати, глоцкати, мљацкати итд.
- језичка игра: решавање ребуса.

III МОДЕЛ

УТВРЂИВАЊЕ ПИСАНИХ СЛОВА Б, Џ, З и Ђ — ћирилица

- Утврђивање азбучног редоследа слова, словарица и усмено казивање редоследа слова;
- коментарисање графичке структуре писаних слова Б, Џ, З и Ђ, однос малих и великих слова, упоређивање слова;

- начин писања поједињих слова: писање повлачењем без притискања, целовито писање слова;
- писање речи и реченица, међусобно повезивање слова у речима;
- читање писаног текста;
- правопис: употреба великог слова;
- рад на тексту из Буквара Пшенично зрно, гласно и тихо читање, уважавање упитника и узвичника у току читања;
- стварање проблемске ситуације везане за текст Пшенично зрно и њено решавање (проблем је везан за народну пословицу: ко ради тај и име, разговарати с ученицима о поступцима ћурана и плована, као и о поступцима коке);
- препричавање: дословно и допуњавање завршене приче;
- испред речи УЧИТИ стави следеће речи: на, из, од, про; које ћеш речи добити и шта оне значе?
- речник синонима: набројте све речи сличне по значењу речи ГОВОРИТИ: причати, казати, зборити, објаснити, изјавити, гунђати, шапутати, брундати, мумлати, звоцати, зуцкати, беседити итд..

IV МОДЕЛ

УТВРЂИВАЊЕ ШТАМПАНИХ СЛОВА Л, П и Г и ПИСАНОГ СЛОВА Е — ћирилица

- Описивање слике (препознавање предмета, бића и њиховог изгледа, уочавање детаља, откривање просторних и других односа, стварање целовите слике описивања);
- уочавање предмета и бића чије име почиње гласовима Л, П и Г; препознавање ових гласова на почетку на крају и у средини речи;
- међусобно упоређивање ових слова, разлике и сличности;
- аналитично-синтетичка вежбања, усмено и на словарици (слагање речи и реченица);
- писано слово Е, велико и мало, упоређивање — разлике и сличности;
- самостално састављање речи и реченица, писање речи и реченица штампаним словима;
- глаголски тематски речник: тема КУПАТИ: пливати, ронити, бродити, прскати, гњурати итд., састављање реченица и — активирање пасивног речника ученика;
- вежбање читања: текст из Буквара Ласта у школи, гласно и тихо читање, навикавање ученика на правилно дисање и поштовање хигијенских навика при читању;
- језичка игра: од једне направи нову реч — напиши реч ЛОКОМОТИВА, од колико се слова састоји ова реч, која су то слова, који је редослед тих слова; комбинацијом слова из те речи направити нове речи — око, оков, мотика, Вита, итд.

V МОДЕЛ

УТВРЂИВАЊЕ ШТАМПАНИХ СЛОВА В, К, Д и писаног слова Н

- Причање о вуку, какав је и како га замишљају;
- препричавање приче Црвенкапа или Вук и седам јарића, дословно и са проширивањем;

— слагање речи ВУК на словарици као и речи које почињу словима К и Д, читање тих речи, реч Вук као властито име и као име животиње — правопис:

— правопис,
— коментарисање графичке структуре писаног слова Н, начин писања слова:

— писање речи састављених од научених писаних слова, међусобно повезивање писаних слова; захтеви узорног писања — обратити пажњу на облик слова, на висину слова, на размак између слова и речи, одстрањивати сувишне покрете руке итд.;

— практична вежба: ориентација у простору — поред, мимо, код, дуж, уздуж, попреко, преко; састављање реченица с употребом ових речи;

— вежбање читања: узорно и диференцирано читање — текст из Буквара *Moja домовина* или нови текст који би припремио учитељ (поштовање знакова интерпункције: тачка, упитник, узвичник; подешавање гласа према одређеној ситуацији);

— језичка игра: читање палиндрома или анаграма — речи које имају исто значење без обзира да ли их читали спреда или одостраг: ратар, потоп, Анина, Ана; речи које мењају значење када их читамо натрашке: ено-оне, дар-рад, ваши-шав, сан-нас, итд.; читање реченица натрашке: Ана воли Милована, Маја са Недом оде на сајам, у Риму умиру — натрашке читати речи и реченице једино ако и у том облику имају неко значење;

— слушање музике НА СЛОВО, НА СЛОВО В, К и Д или решавање ребуса и укрштених речи.

73. Слиједе разне врсте писмених вјежби које ћemo примењивати и слиједећих дана након обраде слова:

- a) преписивање ријечи и реченица с писаног на писано,
 - б) преписивање ријечи и реченица с тисканог на писано,
 - ц) преписивање реченица с допуњавањем изостављене ријечи
 - д) диктат ријечи и реченица,
 - е) писање одговора на питања,
 - ф) самостално састављање и писање реченица и друге писменице

ф) самостално састављање и писање реченица и друге писмене вјежбе.

Нови облик писмене вјежбе потребно је претходно објаснити на примјеру. Вјежбе се могу диференцирати и индивидуализирати. То се проводи посебним задацима и листићима које смо приказали у допунским текстовима за самостално читање и рјешавање задатака. Писмене вјежбе настављају се у свим наставним подручјима, а напосе у настави природе, друштва и рада.

6. Читање писаног текста. Читање писаног текста иде успоредо с учењем писања. Томе је потребно додавати писани текст. Поред тога, пише се у свим наставним подручјима, а и наставник пише на плочу и на листиће. Како ученици напредују, све више се чита написано, више се преписује и пише. Све што пише наставник за ученике мора бити писано основним почетним писмом као што је у почетници. То је један од темељних предувјета ученичкога правилног писања.

Методичка ваљаносћ обраде слова монографским јостишуком

Данас је монографски поступак обраде слова или хваљен или куђен. Они који га хвале истичу да се тим поступком поступно и сигурно ученици уводе у читање и писање. Поступност подразумева да ученик пролазећи кроз разне етапе обраде усваја два основна појма — појам гласа и појам слова. Заступници овог метода сматрају да нема добrog почетног читања ако ученик не овлада добро овим појмовима, посебно појмом слова.

Монографски поступак такође инсистира на разумевању прочитаног, најпре се усвајају речи, затим реченице. Води се брига о томе да ученик разуме смисао и садржину, да трага за међусобним односима синтаксичких јединица итд. Значи, ако се монографски поступак добро организује и добро оствари, у пракси не би требало да буде промашаја — нити, пак, за лошије, нити за боље ученике.

Противници овог поступка, међутим, истичу његове слабости, сматрајући да је монографски поступак архаичан, да је застарео, да не може да издржи савременија мерила методичко-дидактичког вредновања. Говоре о овом поступку у контексту савременог учења читања и писања. Противници монографског поступка налазе у њему следеће слабости:

— рад се усмешава на глас и слово, а они нису значењске јединице. Ученик би морао одмах да се веже за речи и реченице као носиоце значења, односно за текст;

— гласови и слова се усвајају изоловано од текста. Добар део часа посвећен је усвајању основних категорија, уместо да ученици одмах уче како се чита. Ова примедба такође је неприхватљива јер ученик на одређен начин мора да усвоји појам слова да би га препознавао у тексту. Чак и у комплексном поступку обраде слова ученици се на одређен начин упознају са словима да би читали. Обично се истиче да ученици знају нека слова када дођу у школу. То је тачно, али питање је квалитета познавања тог слова, као и да ли је боље да појам слова даје стручњак у школи или, пак, бака и дека, односно неко у породици. Према томе, ако ученик зна одређени број слова када дође у школу, ако зна да чита, то би требало подржати, али, је потребно извршити и диференцирање тог раније стеченог знања. Но, тачна је примедба да се глас и слово усвајају независно од текста, али и то да глобално читање може бити претешко за првака;

— противници монографског поступка сматрају да тај начин учења почетног читања ученике лако може довести до срицања. Објективно гледано то може да се догоди, али то се може догодити и у раду по неком другом поступку. Ако је наставник будан, ако организовано уводи ученике у свет писмености, тешко може да се ученик непримећено „провуче“ да сриче у току читања;

— учећи по монографском поступку, као и по групном, ученик речи тешко схвата као целине (што је сасвим тачно). Веома је тежак прелазак од слова ка речи, тешко се речи читају целовито, па се зато шчитавају (зглашавају);

— монографски поступак обраде слова, као и групни, ослања се на буквар или почетницу као основно средство учења почетног читања и писања. Неки методичари су противници буквара. Сматрају да он доста спутава ученике, „игнорише њихове духовне могућности“. Делимично има истине у томе. Буквар, поготову ако није добар, спутава ученика, нарочито оне што брзо напредују, који су жељни нових и свежих текстова. У букварима или почетницама постоји одређен избор текстова, али питање је да ли тај избор задовољава веома издиференциране и неуједначене

читалачке потребе ученика. Можда бољим ученицима треба дати да читају допунске текстове, јер то захтевају њихове способности, а буквар им ту могућност не пружа;

✓ — у буквару или почетници, бар на првим страницама због учениковог ограниченог познавања слова, налазе се речи веома мале или готово никакве информативне вредности. На пример, налазе се гласовни скупови: мо, ау, ма, ос, сос итд., што може бити веома смешно а ученици се непотребно оптерећују читањем гласовних комплекса који ништа не значе, за разлику од комплексног поступка где ученици одмах читају „нормалне речи“;

✓ — слабост монографског поступка је и у томе што су текстови за читање веома сиромашни, натежнути и готово без икакве уметничке вредности, све док се не обради 10 — 15 слова;

✓ — педагички статистичари су израчунали, и то наводе као аргумент противу монографског поступка, да 90% часа обраде слова по монографском поступку отпада на сам пут до слова, а 5—10% на обједињавање слова у целину. Ако се тај податак и заснива на одређеним узорцима испитивања, ти узорци су лоше изабрани, те је та аргументација непоуздана а тај податак неприхватљив. Немогуће је, сем ако се лоше ради, да 90% часа отпадне на пут до слова, а само мали део на читање. Ко методички исправно ради по монографском поступку, добро зна да је отприлике пола часа (некада мање, више никада) довољно за усвајање појма гласа и слова, а други део часа се посвећује обједињавању слова у целину, тј. синтези (шчитавање, читање, вежбање читања);

✓ — примедба да монографски поступак води у педагошки шематизам такође, што није тачно осим ако је реч о слабом методичару, односно практичару: монографски поступак има одређену методичку структуру, али та структура или концепција може увек бити испуњена новим садржајима и облицима рада. Ако није тако, овај поступак обраде слова постаје монотон, досадан, итд. Према томе, ова примедба највероватније је везана за рад лошијих методичара, односно практичара;

✓ — монографски поступак је највише нападан јер занемарује претходна знања ученика. Овом поступку се неоправдано приписује да полази од претпоставки да су ученичка знања уједначена, да ученици углавном не знају слова, да се у његовој примене наставник подједнако односи према добним и лошим ученицима итд. Претходна знања ученика су добро дошла у овом као и у сваком другом поступку обраде слова. Радећи по монографском поступку, претходна знања ученика се могу сасвим добро искористити применом индивидуалног и групног рада. Претходна испитивања знања ученика се и врше да би наставник имао њихов поуздан снимак, да би могао подједнако да води бригу о ученицима разних интелектуалних способности. Ако је реч о степену и интензитету коришћења тих претходних знања, комплексни поступак је, свакако, много ефикаснији;

✓ — монографском поступку се приговара да је неефикасан и неекономичан. Ако се по овом поступку почетно читање и писање уче у току првог полуодишта, негде и целу годину дана, а ако по комплексном поступку ученици науче да читају за месец—два комплексни поступак је заиста ефикаснији и економичнији. „Испитивање је показало да комплексни поступак својом организацијом усвајања слова и читања у потпуности користи претходна знања, тако да се усвајањем наставља на онај ниво до несених знања из предшколског периода.“ Међутим, монографски поступак не само да не искоришћава претходна знања већ их толико занемарује да сви ученици, без разлике на степен редовних знања „усвајају слова и

читање од почетка“⁹⁴⁾. Ако се учењем почетног читања по комплексном поступку време у просеку упола скраћује у односу на монографски поступак, а научна испитивања су то показала, онда се економичност и ефикасност не могу порећи.

Монографски поступак у настави почетног читања и писања данас се најмање применује, можда и због своје педагошке традиције, због својих очигледних квалитета, али и због неспособности и отпора наше педагошке средине да прима нове облике рада. Разлог је, свакако, и у томе што и у припремању стручњака за наставнике разредне наставе понајвише водимо бригу о монографском поступку обраде слова. Но, чињенице говоре да се теоријска знања о монографском поступку не користе доследно и на задовољавајући начин у наставној пракси. Ако монографски поступак у почетном читању постане монотон, досадан, ако се своди на методички клише, одговорност за то не сноси толико методичка концепција овог поступка него наставник.

Монографски поступак несумњиво има своје вредности јер омогућава поуздано и ваљано увођење ученика у почетно читање и писање. Његова популарност и масовно прихватање потврђују ту чињеницу. Дискриминација овог поступка на рачун других, и обратно, не води ничему. Монографски поступак има својих слабости, али не толико да бисмо га заобилазили у настави почетног читања и писања. Можда је потребно радити на његовом усавршавању, на повећавању његове ефикасности.

Монографски поступак обезбеђује квалитетно савлађивање почетног читања и писања и веома квалитетно усвајање неких основних категорија (глас, слово, реч, реченица) без којих се не може замислити увођење ученика у структуру једног језика. У време када су деца долазила у школу не знајући ни једно слово монографски поступак је био сасвим оправдан; деци је одговарао темпо обраде слова по слову. Данас, када деца стичу велико образовање пре школе, када долазе у школу знајући већину слова, или можда и да читају и пишу, поставља се питање да ли је оправдано да уче слово по слову, односно да ли монографски поступак може да одговори захтевима нашег времена да се учи ефикасно и економично.

70 ГРУПНА ОБРАДА СЛОВА

63

Постоји много разлога да се поступак групне обраде слова у почетном читању и писању више афирмише, да се подстиче његово масовније коришћење у настави почетног читања и писања. Но, питање да ли користити монографску или групну обраду слова и данас је, како нам се чини, спорно, не само код нас већ и у неким другим језицима. Спорове подстиче, између остalog, и психолошка чињеница да је за децу велико оптерећење да на једном часу уче три, четири или више слова. С обзиром да се обрађују велико и мало штампано слово, ученици на једном часу значи морају да усвоје шест, осам или више словних знакова. Поред тога, ученици морају то слово да препознају у различним позицијама, да их шчитавају и читају, а то је по психолошким аналитичарима доста велики терет за дете од шест или седам година.

Не смемо заобићи чињеницу да припадамо времену научне, техничке, технолошке и културне експанзије и да је интерес сваког поје-

⁹⁴⁾ Др Мухамед Мурадбеговић: Комплексни и монографски поступак у почетном читању, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, 1968.

динца да се што пре на одређен начин укључи у живот, у најширем смислу те речи. Развој средстава јавног комуницирања, интензивно стицање знања вансистемским путем и низ других фактора утичу да деца од шест или седам година много више знају и умеју него некада, да су њихове потребе за сазнањем и учењем квантитативно и квалитативно повећане. То значи да се систем описмењавања деце нашао пред новим обавезама јер новостворена ситуација захтева и нове методе, поступке и облике рада. Сеоска средина, због које смо тражили оправдање за одређене методе рада, није иста као некада. Наше село је доживело висок степен културне еманципације, размена материјалних и културних добара између села и града је веома богата. Сеоска деца по много чему не заостају за градском децом, степен разлика у сваком виду између њих се смањује. Отуда потреба да се у настави почетног читања и писања праве смелији преокрети, да се примењују методи и поступци учења који обезбеђују ефикасно и економично учење, али и да се виде квалиитетнији резултати тог учења.

Створени су, шире и уже гледано, веома повољни услови за масовније коришћење групне обраде слова. У продубљеном јазу између монографске обраде слова и комплексног поступка неки виде најбоље решење у групном поступку обраде слова. Има методичара који мисле да је важно ученике научити квалитетном читању и писању, а којим ће се путем при томе ићи није битно. Наводе чињеницу да после неколико година школовања не можемо ни по чему да препознајмо читаче који су учили по овом или оном поступку. Наука, дакле, није пратила како се учење читања, рецимо, по монографском и комплексном поступку одражава на квалитет читања у каснијем периоду. Информације те врсте биле би драгоцене, помогле би нам да поузданije оценимо методичку ваљаност одређеног поступка обраде слова.

Постоји много разлога да се определимо за поступак групне обраде слова. Неки од тих разлога могу бити следећи:

- ✓ — богатија знања која ученици доносе у школу, а та претходна знања морају бити максимално искоришћена;
- ✓ — потреба за ефикаснијим и економичнијим учењем, односно да се ученици што брже оспособе да читају и пишу. Нема потребе за успоравањем процеса учења читања и писања. Дете је психолошки и интелектуално спремно да усвоји 30 словних знакова;
- ✓ — масовно ширење културе и писмености захватило је градску, приградску и сеоску средину, појачано је интересовање за читање књига и за писмено комуницирање.
- ✓ — систем предшколског образовања и васпитања ствара добру основу за брже учење и унапређивање читања и писања;
- ✓ — потреба за рационалним коришћењем времена: групна обрада слова знатно скраћује време учења читања и писања у односу на монографски поступак;
- ✓ — интензивирање учења, активнији однос према раду: применом овог поступка ученици су више ангажовани у раду;
- ✓ — интензивирање рада значи интензивирање развоја ученика. Ученике снажно мотивише сазнање да су нешто научили, поготову их мотивишу конкретни резултати рада;
- ✓ — убрзан темпо рада, који уноси динамику, брже се учи, брже се усвајају слова итд.

Модели груписања слова

Први проблем у групном поступку обраде слова у теорији и пракси доста је различито интерпретиран. Методичари се не слажу у томе како да групишу слова, тј. да ли да се обрађују на једном часу два или више слова. Једни сматрају најбољом варијанту по којој се обрађују само два слова на једном часу. То значи да се слова поделе по одређеним мерилима на групе по два слова. Други, пак, сматрају да групе слова могу бити веће — то могу бити два, три четири, па скоро до десет или петнаест слова. У томе има претеривања, осим ако скоро сви ученици знају слова, па се формирају многобројне, групе од 10 до 15 слова, што је велика педагошка авантура. То доноси ученицима превелико оптерећење, а последице могу бити несагледиве.

Мерила за формирање група слова доста су неуједначена, односно различита су вредновања разних методичара. Наравно, постоје нека општа мерила: да се иде од слова једноставније графичке структуре ка сложеној, од лакших ка тежим словама. Постоје размимоилажења око тога да ли слова у групама могу да буду слична по свом облику или не. По некима у групи не би требало окупљати слова сличног облика, јер то може да изазове забуњеност, замену слова и друге последице, а по другима та сличност слова помаже њиховом усвајању. Не улазећи у расправу важно је рећи да се, ипак, мора поштовати одређена поступност. Ако се прво обрађују групе штампаних слова, а тако се обично и ради, и писана слова су груписана на исти начин, без обзира на њихову другачију графичку структуру. Значи, прво се обради група штампаних слова а потом иста та група писаних слова. Навешћемо неколико модела груписања штампаних слова.

I МОДЕЛ (ћирилица)⁹⁵⁾

Мм-Аа, Ии-Шш, Нн-Оо, Рр-Ее, Сс-Јј, Вв-Үү-Тт, Пп-Лл-Кк, Зз-Бб-Гг, Ђђ-Жж, Чч-Љљ, Џџ-Њњ, Ћћ, Хх-Ћћ, Фф-Џџ;

II МОДЕЛ (ћирилица)⁹⁶⁾

Мм-Аа, Тт-Ии, Нн-Оо-Сс, Ее-Пп-Үү- Јј-Шш-Лл, Вв-Рр-Зз, Кк-Дд, Јљ-Жж-Бб, Гг-Чч, Њњ-Ћћ, Џџ-Хх-Џџ, Ћћ-Фф;

III МОДЕЛ (латиница — комбиновано монографска и групна обрада слова, комбиновано велико и мало штампано слово)⁹⁷⁾

I-O, A-U, M-N, R, Š, L-E, H-S, V-J, o-s-š-v, i-e, u-a, h, n-m, i-j, r, Kk, Pp, Zz-Žž, Dd-Bb, Tt, Gg, Cc-Ćć-Ćć, Llj-Nj-nj, Ff, Dždž-Đđ;

⁹⁵⁾ Елеонора Мијушковић, Бранка Иличковић, Ранко Симовић: *Настава почетног читања и писања*, Републички завод за унапређивање школства, Титоград, 1975.

⁹⁶⁾ Жика Митровић: *Настава почетног читања и писања*, Завод за уџбенике и наставна средства Србије, Београд, 1972.

⁹⁷⁾ Едо Вајнахт: *Добро јутро, почетници за I разред основне школе*, Школска књига, Загреб, 1983.

IV МОДЕЛ (ћирилица)⁹⁸⁾

Аа-Мм-Ии-Шш-Нн-Ее, Рр-Оо-Јј-Сс-Үү-Тт, Вв-Кк-Дд-Лл-Пп-Гг, Бб-Цц-Зз-Ћћ-Хх-Чч, Јљ-Жж-Њњ-Фф-Ђђ-Џџ.

Модели обраде писаних слова по групном поступку такође изазивају различита тумачења. Наводимо два модела по којима се писана слова уче одвојено од штампаних (дакле, групе писаних слова нису исте као групе штампаних, што је и оправдано с обзиром на другачији облик писаних слова)

I МОДЕЛ (ћирилица)⁹⁹⁾

Мм-Аа, Нн-Оо, Ии-Шш, Пп-Тт, Сс-Ее, Кк-Лл-Зз, Јј-Үү, Рр-Дд, Јљ-Жж-Чч, Гг-Хх-Њњ, Бб-Вв, Ћћ, Цц-Џџ, Ђђ, Фф;

II МОДЕЛ (комбиновано, појединачно и групно, комбиновано велико и мало — латиница)¹⁰⁰⁾

и, Им, н, м, о, а, е, Вв, Ј, Хх, Лл-Јј, А, М, Н, Кк, Сс, Шш, Е, О, Рр, Ђђ, Тт, Пп, Иг, Бб, Зз-Жж, Цц-Чч, Јљ, Њњ, Фф, Ђђ-Џџ.

Моделирање група, свакако, није произвољан задатак, али сваки је аутор имао неке своје критеријуме на основу којих је извршио моделирање. Некада су групе веома смело моделиране (IV модел) и то захтева посебно организоване задатке и вежбања.

Наставник је ослобођен одговорности формирања група јер је тај посао препуштен стручњацима који раде буквар или почетници. Било би добро да се у свим нашим срединама створе услови да наставник може да бира поступак којим жели да обради слова. То значи да за сваки поступак постоји припремљен одговарајући буквар или почетница.

Пошто групна обрада слова захтева посебан напор од ученика, потребно је планирати и одређена вежбања. У неким програмима предвиђено је да обраду сваке групе слова прате одређена вежбања на посебном часу.

ПРИПРЕМНИ ПЕРИОД ЗА ГРУПНУ ОБРАДУ СЛОВА

Групна обрада слова не захтева никакве посебне припреме поред оних које су намењене монографском поступку. Наставник тај припремни период изводи на идентичан начин као и за монографску обраду слова. У неким програмима је планирано око 25 часова за припремни период за групну обраду слова, а наставнику је дозвољено да према својој, поузданој оцени тај период може и да скрати.

Неки методичари сматрају да је 4—6 недеља превише за припремни период, јер се после тих 4—6 недеља припреме углавном понављају исте ствари — гласови се толико пута понављају да то често води у бесмислицу.

Без обзира на таква и слична мишљења, групни поступак обраде слова, ипак, с обзиром на своју сложеност, подразумева темељито остварен припремни период. Дужину тог периода условљава социјална средина, као и интелектуално-психолошка способност ученика. На економски

⁹⁸⁾ Радомир Радовановић: Учење откривањем, Дечје новине — Просветни преглед, 1983.

^{99, 100)} Погледај претходне фусноте 96. и 97.

и културно заосталим територијама припремни период мора да траје нешто дуже. Чим наставник оцени да одређена група слова за ученике представља оптерећење, обавезан је да предузме одређене мере, да уведе допунска вежбања.

Ток обраде слова ћој трујном юсийку

Методичка организација часа обраде слова по групном поступку идентична је монографском поступку. Све етапе часа предвиђене за монографску обраду можемо применити и код обраде групе слова.

Обраду групе слова, као и појединачну обраду слова можемо почети стварањем одређеног уводног расположења. Циљ те уводне припреме је усмеравање пажње ученика на одређене гласове, подстицање њиховог мишљења, мотивације итд. Стварање емоционално-интелектуалне атмосфере за обраду слова могуће је извести на разне начине: почети од неке приче, од слике, искористити дечје искуство, а негде од неке игре или од магнетофонског снимка.

Затим се, као код појединачне обраде слова, методом разговора издаваја одређена реченица, из те реченице се издавају потребне речи које садрже у почетној позицији (најбоље у почетној а може и у некој другој) гласове које обрађујемо. Те речи можемо представити одређеним цртежом, сликом или апликацијом (за слово „с“ цртеж Сунца итд.).

Аналитичким путем се из поједињих речи издавају гласови које обрађујемо користећи се при томе методом природних гласова, фономимичком и другим методама. Уочавају се сви гласови у све три позиције: на почетку, у средини и на крају речи.

Затим се прелази на обраду слова: свако се слово посебно показује, изводи се фонографичка вежба као код појединачне обраде слова, уочавају се слова у све три позиције, упоређујемо слова међу собом, уочавамо њихове сличности и разлике. Наставник демонстрира писање слова, свако појединачно уз обавезно коментарисање графичке структуре слова, и то гласно да чују ученици. Ученици пишу слова у своје свеске, свако слово пише се у нови ред. Ако има ученика који теже памте облике слова, могу их моделовати од штапића, пластилића итд. Ако запамћивање слова није проблем, моделирање се може избеги да би се уштедело у времену. Неки методичари препоручују да наставник прво пише слово у целини, па у елементима, а затим поново цело слово. То је непотребно — слово увек треба писати у целини, али уз одговарајуће коментаре: како се повлачи рука, како се повлаче црте, а за ту радњу треба претходно припремити ученике. Пре него што почну да пишу слова, ученици могу подражавати писање типа слова у ваздуху, по клупи итд.

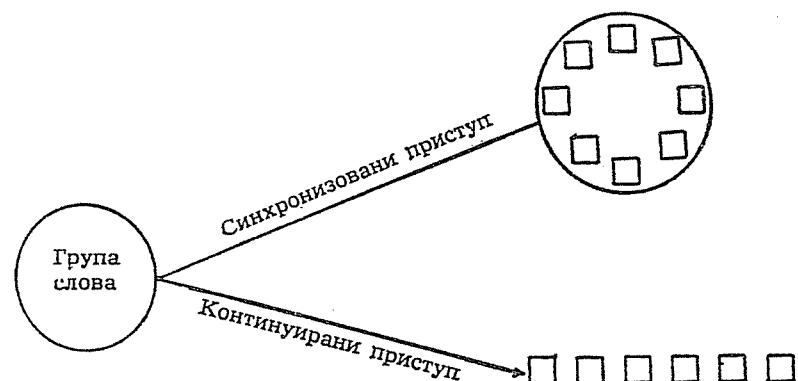
Од слова се слажу краће речи (најпре једносложне, потом двосложне итд.). Констатујемо колико нека реч има гласова, који је први, други, трећи итд. Питамо ученике која ће слова узети са словарице да би сложили одређену реч. Користе се и разредна и индивидуална словарица. Затим се поједиње речи шчитавају (зглашавају) склапајући гласове отегнуто без предаха у једну целину. Прелазимо на читање текстова из буквара или почетница. Претходно морамо слагати и шчитавати речи у којима се налази сваки глас, односно слово које обрађујемо. Настојимо да сви ученици читају јер су вежбања читања неопходна из два разлога: да увежбају читање научених слова, да наставник контролише на ком су квалитативном нивоу ученици усвојили групу слова. На крају часа

може да се организује самостални рад ученика, као и у монографском поступку обраде слова. Ово је био сумарни преглед активности на часу групне обраде слова.

Приликом групне обраде слова наставник би морао да има на уму следеће: **ОСРДИТИ ПАННОУ**

1. — групна обрада слова је много тежа од монографске, јер је ученик оптерећен додатним активностима или је, пак, његов рад на часу појачан у великој мери — за краће време он мора да изврши већи рад, да се више психички и интелектуално ангажује. Због тога се ученик више замара, брже му опада пажња, јер некада није у могућности да изврши тако велики број операција. Због тога је неопходно повремено, према наставничкој процени, направити тзв. *гимнастичке паузе* или одмор. Процена наставника не би смела бити формализована питањем: да ли сте се, децо, уморили? јер, наставник то мора сам да уочи;

2. — група слова се може обрадити на два начина: *синхронизовано и континуирано*. Синхронизована обрада групе слова значи да се сва слова у групи обраде одједном, а да се њихово утврђивање у целини изврши на истом часу. Континуирана обрада значи да се група слова обрађује на истом часу, али једно по једно, појединачно — једно после другог. Први начин рада је тежи, али зато се одржава одређено методичко јединство часа, што се не сме занемарити. Други начин може се учинити лакшим, али учење слова по слову на истом часу мање је ефикасно, јер док уче ново слово ученици претходно губе из вида. Методичари се, углавном, опредељују за синхронизовано усвајање слова. Да ли ће се наставник определити за један или други поступак зависи од низа фактора: од интелектуалних способности ученика (ученицима мањих интелектуалних способности, мање количине претходних знања више одговара други поступак), од тежине слова у групи, од интересовања ученика, од искуства и спремности наставника, од нивоа писмености средине у којој се ради итд.;



3. — ако радимо групу слова, посебно ако је та група тешка, увек морамо организовати разна вежбања за утврђивање слова, било на истом или на следећем часу;

4. — пошто групна обрада слова значи убрзано учење почетног читања, то се учење може одразити на квалитет читања. Због тога је неопходно свакодневно организовати систематска вежбања читања, гласног и тихог, и радити систематски на унапређивању процеса почетног читања. При томе треба водити рачуна о разумевању прочитаног. Заостајање у

читању обично се објашњава чињеницом да се има „сувише мало времена за рад на читању“. То нас подсећа на Бертову анегdotу: „Кад се дете оклизнуло низ степенице, узвикнуло је: „Да, то је зато што нема довољно простора у подножју“. Значи, оставимо ученицима више времена за увежбавање читања, а то увежбавање, што се тиче организације рада, мора бити разноврсно, да ученицима не би било монотоно и досадно.

Маштовит је и по много чему занимљив поступак групне обраде слова Димитрија Чипчића. Његов поступак одудара од уобичајеног начина организације групне обраде слова, али није стекао масовни ниво примене. Чипчић је организовао учење читања и писања кроз дидактичке игре и занимљиве активности. Он је дао значајан допринос унапређивању наставе почетног читања и писања¹⁾.

Модели обраде слова по прућном постулу

Модели рада за групну обраду слова могу бити разноврсни. Сваки наставник према својим радним условима, објективним и субјективним, може методички да организује час групне обраде слова. При томе се мора придржавати неких општих упутстава, а ако му богато животно искуство и теоријско знање дозвољавају, може правити и смелије захвate, тзв. експерименталне облике рада. Групна обрада слова, више него монографска, пружа наставнику много могућности да буде креатор у наставном раду. Модели групне обраде слова које наводимо могу бити веома подстицајни.

I МОДЕЛ (ћирилица)¹⁰¹⁾ ПРОЧИТАГИ

ОБРАДА ГЛАСОВА И ШТАМПАНИХ СЛОВА М.и, А.

Посматрање слике на последњој страници предбукварског дијела буквара и разговор о њеном садржају. Ове слике су погодне за стварање расположења и побуђивање интересовања за упознавање слова.

Ученици који знају, читају слова са слика.

Изговарање ријечи М А М А служи за уочавање гласова М и А кроз анализу ријечи.

Вјежбање изговарања гласова М и А.

Смишљање ријечи које садржи у себи гласове М и А.

Показивање од стране наставника модела великих и малих слова М и А на словарци. Утврђивање разлике и сличности.

Анализирање слова по дјеловима.

Писање слова на табли (слова пише обавезно наставник) прво у цјелини, затим по елементима и на kraju поново у цјелини. Прво се пише слово Мм, а затим слово Аа.

Ученици израђују моделе слова од дрваца, при чему им треба скренути пажњу на дужину дрваца која су им потребна. Мало слово а израђује се од жице или наквашене вунице.

¹⁾ Димитрије Чипчић: *Настава почетног читања*, Савремена школа Београд, 1960.

¹⁰¹⁾ Елеонора Мијушковић, Бранка Иличковић, Ранко Симовић: *Настава почетног читања и писања, методска упутства за групну обраду слова*, Републички завод за унапређивање школства, Титоград, 1975. Слова су обрађивана према буквару који се користи у СР ЦГ.

Писање слова прстом по клупи.

Писање слова у свесци.

Састављање ријечи м а м а на разредној словарици и шчитавање.

Користити модел састављања ријечи дат у Буквару.

Напомена (важи приликом обраде слова уопште): Наставник треба да буде веома експедитиван на часу. Одмах на почетку часа треба да је припремљен ученички прибор, а на наставников знак „почни“, „готово“ ученици ће узимати односно одлагати свој прибор.

II МОДЕЛ (латиница)¹⁰²⁾

ОБРАДА ШТАМПАНИХ СЛОВА И, О

I. Приправа. Почетак ове наставне јединице бит ће ведар ъ и занимљив ако употребијемо гласбену снимку с магнетофонске врпце (вишеизворни склоп 1) и Коњаник (Вера Макјанић):

— Маленог коњића јашем,

Иха, иха, иха! Итд.

Слушајте, дјецо, пјесму о маленом дјечаку Иви па ћете рећи што он ради. Пјесму можемо поновити, а касније ће је ученици научити пјевати. Након кратког разговора о пјесми прелазимо на почетницу.

Причамо о садржају уводне слике. То је сцена из дјечјег вртића: игра дјече, један дјечак јаше дрвеног коњића, други тјера обруч и др. — Је ли нетко од вас јашио дрвена коњића? Што говориш када разљуљаш коњића? (Ио!)

— Ево што овдје пише. Демонстрирамо на картици ријеч ИО. — Колико слова има ова ријеч? Које је прво слово? Друго? Прочитај ријеч.

II. Обрада гласа. Демонстрирамо обје слике зидне сликовне словарице (игла, ован). Слова су покривена. — Што је на првој слици? (Игла). На другој? (Ован). Ја ћу неколико пута показивати слике, а ви реците име.

Издвајање почетног гласа: — Који се глас чује на почетку ријечи „ииигла“? Који се глас чује на почетку ријечи „ооован“?

Тражење ријечи у којима се чује глас „и“ (на почетку, у средини и на крају). Тако и за глас „о“.

III. Обрада слова. Откривамо слова на зидној сликовној словарици. Наставник показује, а ученици читају слова више пута. Утврдимо да је слово „И“ слично штапу којим дјечак тјера обруч а слово је слично обручу. Слике постављамо на зид где ћемо, додавајући нове слике, формирати зидну словарницу.

Тражење слова у разредној и ученичкој словарици. С тим у вези упознајемо ученике с ученичком словарicom; слика изнад слова, слова у цепићу (спремишту), затим где и како треба слагати слова и опет их враћати у њихов цепић.

Фискултурна минута и разгибање шаке и прстију руке.

Наставник демонстрира писање слова. Ученици пишу у писанке. Свако слово пише се у нови ред. Ученици који теже памте облик слова могу на додатном раду примијенити и друге облике утврђивања; слагање слова помоћу штапића, моделирање жицом и пластелином.

¹⁰²⁾ Едо Вајнахт, Неда Бендеља: Добро јутро, приручник за наставу хрватског или српског језика у I разреду основне школе, Школска књига, Загреб, 1982.

IV. Читање. Слагање ријечи ИО. — Сложит ћемо ријеч ИО. Колико има гласова? Који је први глас? Који је други глас? Која ћеш слова узети? Ученици раде самостално словима своје словарице. — Коју ријеч си сложио? Тако је и прочитај.

Читање методом слијевања. — Нетко сложи на разредној слагарици ИО. Наставник размакне слова и показује отежући глас „ииии“ тако дugo док слово „И“ не привуче слову „О“, онда веже изговор с гласом „О“ То понови више пута. Ученици у збору слијевају: ИИИИИИО.

Одмор.

Читање из почетнице. — Погледајте ову малу слику. Шта она приказује? Тко јаше? Што пише испод слике? (ИВО). Што говори Иво јашући коња? Прочитај! Ускликни као да си ти на коњу.

Гледајте слиједећу слику. Што она приказује? Тко је то? (АНА). Што Ана кличе? Прочитај као да ти клиреш.

— Гледајте доњу слику. Причај што она приказује. Тко то држи узде и бич? (ТАТА). Што он кличе? Прочитај тако како тата кличе.

— Сада ћемо поновно читати редове овако:

Иво кличе: ИО ИО ИО!

Ана кличе: ИО ИО ИО!

Тата кличе: ИО ИО ИО!

Вјежбање читања. — Тко ће тако читати? Ти, Ти. Сви!

Самостално испуњавање крижальке у почетници. — Прочитај што пише у првом реду. Што у другом? Нешто недостаје. Што? Узмите оловку и напишите у празну кућицу слово О. Погледајте које слово недостаје у трећем реду. Испуните! Другу крижальку сами испуните. Напишите слова која недостају. Наставник обилази и провјерава.

III МОДЕЛ (ћирилица)¹⁰³⁾

ОБРАДА ГЛАСОВА И ШТАМПАНИХ СЛОВА Аа, Мм

Први час обраде слова

Задаци:

- слушање песме о мами, рецитовање, причање, разговор,
- понашање према мами и тати и осталим члановима породице,
- перципирање звучног састава речи и вежбе у изговору, артикулација гласова „А“ „М“,
- препознавање слова „А“ „М“ и прављење слова од дрваца.

Час почиње певањем неке песме о мами, или рецитовањем, или читањем стихова о мами (учитељ, грамофон, магнетофон, деца). На пример, читање песме „Мајка је да се воли“ (Р. Ршумовић) са задатком да деца слушају и кажу о коме песник пева. Песму чита учитељ и деца која знају да читају, а остали слушају. После читања песме, водимо кратак разговор о мами, и о томе зашто је волимо. Како треба свакодневно да се понашамо да заслужимо мамину љубав. (Посебну пажњу треба обратити на децу чија је мама одсутна трајније или заувек, па према ситуацији наћи компензацију).

Анализа слика и читање из Буквара. — Вежбање у изговору речи мама: како је деца изговарају кад зову маму; како кад се радују; кад се

¹⁰³⁾ Десанка Стојић Јањушевић: Методички практикум уз уџбеник „Моја прва књига“, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1981.

боје, кад плачу, кад се праве важни, кад се мазе, кад се буде и у другим ситуацијама. — Анализа речи мама на гласове, перципирање звучног састава речи. — Артикулација гласа А. Изговарање гласа А кад врши функцију речи (у чуђењу, у радости, у претњи). Артикулација гласа М. Пондражавањем мекетања козе, мукања краве, мумлање медведа.

Состављање на словарици речи МАМА. — деца која познају сва слова састављају реченицу о мами.

Деца праве од дрвца штампана слова А и М. Треба да користе дрвца разне дужине, а за то је потребно да тачно перципирају облик слова. Прављење слова треба да се обавља по команди: ставите дрвца испред себе на горњи крај клупе! Свако нека узме онолико дрвца колико му треба за слово А. Можемо посматрати истовремено слово А у уџбенику. На исти начин се праве и друга слова. При прављењу малог слова а од две мање жице учитељ треба најпре два до три пута да покаже, а затим да деца раде.

Час се завршава певањем песме о мами или неким договором како ће ко своју маму обрадовати.

Бојење цветова и лептира у насловној страни друге групе листића (плава боја). — Учитељ може обојене листиће да стави на пано или зид учионице у виду изложбе, пошто је претходно на сваком листићу написао ученице учионице који знају да напишу своје име треба то да учине сами.

Само. Самостални рад (домаћи задатак). — Ученици треба да покажу мами и осталим укућанима обојене лептире и цвеће и да им отпевају или одрекнутију песму коју су у школи научили.

Други час обраде слова — утврђивање

УТВРЂИВАЊЕ ШТАМПАНИХ СЛОВА Аа, Мм,
АНАЛИТИЧКО-СИНТЕТИЧКЕ ВЕЖБЕ ЗВУЧНОГ И ГРАФИЧКОГ
САСТАВА РЕЧИ, ПИСАНО СЛОВО Аа

Задачи:

- понављање и вежбање научених гласова и слова са новим примерима,
 - повезивање звучног и графичког састава речи,
 - учење писаног слова Аа.

Час почиње веома кратким извештајем ученика како се мамама и осталим укућанима допадају обојени лептири и цвеће.

Посматрање и именовање слике из Буквара код слова М. На речима које су испод слика написане у Буквару анализира се графички састав речи — колико слова има у појединим речима, која су по реду слова а и м, колико се пута јављају у појединим речима. За ученике који знају читати све речи су написане у Буквару, а за оне који не знају да читају уместо непознатих слова стављене су цртице. Ко уме, може оловком да допише потребна слова. Ученици смишљају речи у којима се чује глас м, одређују му место у речима и вежбају чист, правилан изговор. Затим се на исти начин изврше аналитичко-синтетичка вежбања речи. Потом се прелази на плави листић (брож 1). Заједно са учитељем решавају се три ребуса (авион, пилот, Авале). После тога се посматра последњи цртеж у десном доњем углу. Шаљиви текст испод цртежа, погодан за прелаз на учење писаног слова а, читају ученици који знају читати и учитељ, а остали слушају и шалу понављају. Затим сви ученици боје цртеж. (На

полеђини листића ученици могу да пишу и цртају. Забавно је и корисно ако ученици листиће лепе на леву страну листова свеске за писање, а десна страна им остаје за вежбе у писању.)

Методичка ваљаносћ њосићућка прујне обраде слова

Групна обрада слова, очигледно, тежа је од монографске, али је много ефикаснија и економичнија. Ученици брже науче да читају, а ако се добро организује вежбање читања, задаци су испуњени до краја, а и успех је осигуран. Ако ученици дођу у школу с извесним знањем — ако знају одређени број слова или, можда, да читају или да пишу — групна обрада слова је веома адекватна таквим условима. Но, не би требало мислити да су за примену овог поступка нужна претходна знања ученика. Ако ученици долазе у школу с одређеним квантумом знања — добро је, а ако не дођу, takoђе доста ефикасно можемо користити групну обраду слова. Значи, претходна знања ученика нису пресудан услов у опредељењу за овај поступак.

Методичко-дидактичке вредности поступка групне обраде слова су неоспорне. Поступак је у потпуности научно верификован, теоријски обрађен — а његову теоријску заснованост, што је најважније, пракса је проверила и потврдила. Може се са жаљењем констатовати да постоји доста сиромашна литература о групној обради слова. Та литература се, углавном, ослања на веома богато искуство и научна сазнања монографског поступка, што је сасвим оправдано, али би се могло, и теоријски и практично, више учинити на развијању и усавршавању специфичности овог методичког поступка.

Групна обрада слова интензивира рад и наставника и ученика, мора да се ради брже, ефикасније, да се рационално користе и време и облици рада. Појачан интензитет рада ученика значи појачан развој њиховог мисаљења, памћења, пажње и других ментално-физичких активности.

Групном обрадом слова брзо долазимо до правих текстова, информативних и уметнички осмишљених. Брзо се прелази на глобално читање, а то је основни циљ наставе почетног читања и писања.

Ваљаност групног усвајања слова огледа се у динамичности учења, у разноврсности облика рада. Часови су веома динамични и то у одељењу ствара посебну радну атмосферу и мотивисаност.

Групном поступку обраде слова се приговара да је веома тежак, чак и претежак, ако су групе слова велике. Многи заговорници овог поступка су грешили што су у свом методичком и радном одушевљењу обрађивали групе од 10—15 слова. То је, ипак, претерано и таквих екстремних радних захвата се морамо чувати. Понајбоље је створити мање групе слова, нај-идеалније — два до три слова.

Примедба да је организација часа по групном поступку обраде слова гломазна, да се на једном часу изводи много активности и операција, није оправдана. Тачно је да се интензивније ради, да је час методички „згуснутији“, али ако организација часа добро функционише, не може се говорити о њеној гломазности и пренатрпаности.

Групни поступак обраде слова није идеalan, као ни било поступак; он има својих слабости. Наставник мора те слабости да познаје како би их превазишао. Ако на часу групне обраде слова не остаје дољно времена за утврђивање и вежбање читања, треба организовати посебне часове да се то уради. Градиво тако треба планирати да сваку тежу групу слова следи час утврђивања и вежбања читања.

По свему судећи, групна обрада слова је много ефикаснија од монографског поступка, али тиме не треба занемаривати вредности појединачне обраде слова. Тачно је да монографски поступак донекле успорава активност учења почетног читања, а поступак групне обраде убрзава тај процес. Треба се чувати и једне и друге крајности — ни пребрзо, ни преспоро.

Из тих разлога се у нашим школама комбинују монографска и групна обрада слова. Нека се слова, поготову тежа, обрађују монографски (појединачно), а нека се сврставају у мање или веће групе. Тај комбиновани поступак обраде слова такође је веома интересантан. Њиме се превладавају слабости и једног и другог поступка, а ученици уче брже и ефикасније. Те комбинације могу бити различите. Негде се, рецимо, почиње с обрадом само великих штампаних слова по монографском поступку, па се затим мала штампана слова уче групно, да би се прешло на истовремено учење великих и малих штампаних слова по монографском и групном поступку — комбиновано, у зависности од тежине слова.

Наставник који жели да ради по групном поступку и сам мора да се добро методички припреми. Ако је претходно радио по монографском поступку, биће му много лакше јер су облици рада слични или готово исти. Мора добро да савлада методичку организацију часа појединачне обраде слова да би то исто, уз специфичан начин организације, могао да примени и у групној обради слова. У томе ће му понажтеже бити да са једног успореног поступка пређе на доста убрзани поступак рада, тј. може му причињавати тешкоће интензивирања радних активности.

Наставници који први пут раде по овом поступку обично се питају — како за један час да обраде два, три или четири слова. Добра припрема, зналачко методичко структуирање часа, вешто одабрани облици рада, селекција вежби итд. — то су битни моменти на које мора да обрати пажњу. После извесног времена наставник ће, осећајући задовољство, схватити шта значи ефикасност у учењу почетног читања а то задовољство ће осећати и његови ученици. Такође је битно да наставник буде самокритичан, да после сваке обрађене групе слова размисли: шта је било добро на том часу а шта није, где су направљени пропусти и предузети мере да се ти пропусти исправе. У вредновању свог рада наставнику ће понајвише помоћи ученици. Ако добро напредују у почетном читању, значи да је добро радио. Наставник, поготову ако немаовољно искуства и методичке сигурности, мора да поштује одређена методичко-дидактичка сазнања, а не да ствара неке своје моделе који на крају испадну бесмислену импровизација. Последице таквог рада могу бити велике.

На часовима групне обраде слова морају бити заступљени групни и индивидуални облици рада. На то нас обавезују претходна знања ученика и чињеница да неки ученици брже или спорије напредују у почетном читању. Групи добрих читача даћемо додатне задатке како не би заостајали у учењу; групи ученика која тешко препознају облике слова даћемо да та слова изрезују, праве од пластелина, жице или другог материјала како би им се облик слова јаче утиснуо у свест; трећој групи можемо дати да сложе речи и реченице помоћу словариште итд; дакле, свака ће група имати своје посебне задатке а наставник ће на крају да преконтROLИШЕ рад група да би добио повратну информацију. Са ученицима који драстично заостају у почетном читању, а таквих се увек нађе, мора се радити индивидуално.

71. КОМПЛЕКСНИ ПОСТУПАК ОБРАДЕ СЛОВА

Комплексни поступак је релативно млад, користи се око 25 година у нашим школама. Његов творац је Јелена Миоч, учитељица из Београда. Она је негде шездесетих година трагајући за новим облицима увођења ученика у почетно читање и писање оформила овај поступак. Овај поступак је формиран емпириским путем у току две школске године (1960/61. и 1961/62), што значи да је комплексни поступак прво поникao у пракси па је онда теоријски потврђен. Школске 1963/64. и 1964/65. вршена су експериментална истраживања која су крунисана докторском дисертацијом¹⁰⁴⁾ као првом научном верификацијом комплексног поступка.

Комплексни поступак је као и свака врста иновација у нашој педагошкој средини примљена с већим или мањим отпором. За многе педагошке раднике било је немогуће заменити монографски поступак, поготову једним потпуно новим, уз то још непровереним поступком. Требало је много стрпљења, упорности и стручног ангажовања да овај поступак добије право грађанства у нашој методичкој теорији и пракси.

Данас је комплексни поступак доста популаран, мада није ни изблизу колико би требало да буде с обзиром на своју ефикасност и квалитативно увођење ученика у почетно читање и писање. Литература је о њему прилично обогаћена разним чланцима, студијама и полемикама. Постоји добро опремљен методички приручник за наставнике,¹⁰⁵⁾ а израђена је за ученике почетници Читамо и пишемо¹⁰⁶⁾. У СР Босни и Херцеговини такође је израђена Почетница¹⁰⁷⁾ за рад по комплексном поступку (за латинично и ћириличко писмо). У методичком приручнику Јелене Миоч, до сада најбољем приручнику о комплексном поступку, дата су детаљна упутства о начину организације часова, начину планирања и реализације програмских задатака.

Јасно мора бити једно: не постоји ниједна свемогућа и универзална метода, метода или поступак, за коју се може рећи да је најпоузданјија, најбоља, најефикаснија итд., мада таквих речи дивљења има када се говори о неким поступцима рада у настави. Дуго се мислило, а стиче се утисак да се још увек тако мисли, да је комплексни поступак у обради слова чаробан штапиш којим се све ефикасно решава, који је превазишао слабости других метода и поступака у настави почетног читања и писања. Такво фаворизовање једне методе као најпоузданјије и најадекватније, сматрамо, да није неопходно. Питање избора метода и поступака условљено је многим околностима, па, према томе, да ли ћемо комплексни поступак у настави почетног читања и писања прогласити за најпоузданји и најадекватнији, није само лична ствар наставника. Да нам се не би пребацивало за извесну конзервативност што се тиче модернизације наставних поступака, желимо констатовати следеће: комплексни поступак у настави почетног читања и писања, без обзира на резерве појединачних стручњака, даје веома добре резултате и обезбеђује квалитетно и брзо

¹⁰⁴⁾ Мухамед Мурадбеговић је докторирао на теми везаној за упоредно проучавање комплексног и монографског поступка у почетном читању. Потом се 1968. године у Београду појавила књига Комплексни и монографски поступак у почетном читању.

¹⁰⁵⁾ Јелена Миоч: Приручник за наставу почетног читања и писања по комплексном поступку, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1980.

¹⁰⁶⁾ Јелена Миоч: Читамо и пишемо, почетница за први разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1980.

¹⁰⁷⁾ Др Мухамед Мурадбеговић, Шефкија Мерзић: Почетница 1, 2, уџбеник за наставу почетног читања и писања по комплексном поступку, Светлост, Сарајево, 1983.

савладавање читања и писања. Али, када је реч о овом методичком поступку, требало би да се ослободимо и неких предрасуда.

Наука је поуздано описала овај поступак и дала му је у методичкој теорији и литератури потребно место као и осталим методама и поступцима, без настојања да га фаворизује из ових или оних разлога. Комплексни поступак полази од сазнања да се читање учи целовито, занемарујући поступак којим се иде од појма гласа, слова и речи до појма реченице или обрнуто. Речи и реченице се усвајају целовито, глобално а не парцијално, део по део. Корени комплексног поступка су, у ствари, у глобализацији почетног читања и писања, односно у тзв. глобалној методи која подразумева „поступак где се предмет или његова слика, односно догађај или његова слика, спајају у свијести заједно с ријечи или реченицом, али се ријеч не анализира на њене елементе, већ се по-нављањем утврђује у свијести као целина“.¹⁰⁸⁾

У ствари, комплексни поступак је педагошки прагматизам глобалне методе поставио на виши степен, уважавајући потребу савременог човека да мора учити брзо, како би се што ефикасније укључио у живот. Овај поступак, dakле, полази од потребе индустријализованог човека да се ученик што пре оспособи да стиче представе о свету, да се што пре и брже описмени како би се снашао у мноштву знакова који га окружују. То је потреба да се што пре успостави квалитетна комуникација између ученика и околине којој припада.

52.54.

Комплексни и монографски поступак

Истраживања о поузданости комплексног поступка др Мухамеда Мурадбеговића вршена су у Београду и његовој околини. Задатак је овог истраживања, како каже сам аутор, да испита проблем почетног читања, који се обрађује на два различита начина: комплексни и монографски. Зато се Мурадбеговић користио истраживањем на принципу паралелних група.

Експерименталне групе чинила су одељења у којима су се слова усвајала по комплексном поступку и контролне групе одељења у којима су се слова усвајала по монографском поступку. Да би се обезбедила што већа хомогеност експерименталних и контролних група, аутор је вршио испитивања у градској, приградској и сеоској средини. При избору школа водило се рачуна да експерименталне и контролне групе буду сасвим близу, да састав ученика буде приближно исти. Аутор овог експеримента је, dakле, водио бригу да резултати његовог истраживања буду засновани на истим условима и ваљаним узорцима. Управо то потврђује ваљаност и поузданост Мурадбеговићеве књиге *Комплексни и монографски поступак у почетном читању*. Обрада слова у контролним групама изводила се по монографском поступку — поштовао се поступак њиховог усвајања. У експерименталним групама усвајање слова и учење читања изводили су се по комплексном поступку. Показало се да овај други поступак више мотивише ученике, да је подстицајнији и разноврснији у облицима рада, можда и зато што не подлеже строгом нормативизму, већ се изводи у зависности од ситуације. У овом експерименталном истраживању Мурадбеговић је дошао до следећих резултата.¹⁰⁹⁾

¹⁰⁸⁾ Тоне Перушко: *Матерински језик у обавезној школи*, Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1962.

¹⁰⁹⁾ Др Мухамед Мурадбеговић: *Комплексни и монографски поступак у почетном читању*, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, 1968.

1. Испитивање је показало да комплексни поступак својом организацијом усвајања слова и читања у потпуности користи претходна знања, тако да се усвајањем наставља на ниво донесених знања из предшколског периода. Међутим, монографски поступак не само да не искоришћава претходна знања већ их толико занемарује да сви ученици, без разлике на степен редовних знања, „усвајају“ слова и читање од почетка.

2. Захваљујући правилном коришћењу облика рада и наставних средстава — које саобраћава психолошким законитостима усвајања, комплексни поступак пружа изванредно широке могућности за развијање ученикових индивидуалних способности. У условима разредне наставе омогућује релативно висок ступањ индивидуализације и напредовање ученика у почетној писмености према свом личном темпу.

3. Резултати истраживања доказују да је усвајање почетног читања по комплексном поступку знатно економичније и да у просеку упола скраћује вријеме усвајања слова и читања у односу на монографски поступак.

4. Статистички подаци и резултати интермедијалног и финалног испитивања указују на несумњиву предност комплексног поступка у односу на квалитет читања.

— Квантитативни и квалитативни статистички показатељи изразито потврђују да су ученици експерименталних одељења постигли знатно виши ниво у техници (изражајном читању), брзини, а посебно у поимању, логичком захватању и апстраховању прочитаног.

Поред наведених предности, значајно је да су ученици с којима се радило по комплексном поступку постигли боље резултате на тестовима који мјере и друге исходе процеса читања.

5. На основу праћења наставе уочила се разлика и у степену интересовања ученика за читање. Ученици експерименталних одељења показали су већу самоиницијативу за читање њима приступачне дјечје штампе и литературе и ваннаставног програма.

6. Рад по комплексном поступку подстиче учитеља на активнији однос према организацији и извођењу наставе, у праћењу и проучавању психичког развоја ученика мотивише га на извјесне истраживачке тенденције и стално настојање за изналажење савременијег решења у настави почетног читања, а тиме и за усавршавање и осавремењивање наставне праксе и теорије.

Комплексни поступак и трућа обрада слова

Поузданост и ваљаност Мурадбеговићевог упоредног истраживања комплексног и монографског поступка очигледно су дале одређене резултате, указујући на несумњиву ефикасност комплексног поступка.

Једно ново истраживање¹¹⁰⁾, усмерено на испитивање односа комплексног поступка и групне обраде слова, веома је значајно за расветљавање проблематике избора поступака у настави почетног читања и писања. Ово истраживање је изведено на подручју Бихаћа и његове околине, а обухватило је два типа школа: градске и сеоске. Истраживање је зна-

¹¹⁰⁾ Васо Букарића: *Ефикасност наставе српскохрватског-хрватскосрпског језика по комплексном и групном поступку у одељењима I разреда основне школе*, објављено у часопису „Наша школа“ бр. 7-8, 1984. Пројекат истраживања реализован у склопу Програма рада Просветно-педагошког завода из Бихаћа.

чајно из више разлога: бави се односом комплексног поступка и поступка групне обраде слова, изведен је двадесет година после Мурадбеговићевог истраживања (мада се овај аутор испитивањем других релација) и др.

Истраживање није имало за циљ да супротстави ова два поступка један другом, нити, пак, да неаргументовано фаворизује један на штету другог. Желело се сазнати колика је ефикасност оба поступка, квалитет и квантитет напредовања ученика у чињењу читања по комплексном и групном поступку итд. Упоредно испитивање ова два поступка аргументовано је негирало мишљења да групна обрада слова има предност тамо где ученици долазе у школу са минималним знањем а да се комплексном поступку даје предност у раду с ученицима који већ знају велики број слова. Резултати овог ваљаног истраживања су следећи.¹¹¹⁾

1. Потврђена је прва полазна хипотеза истраживања да у настави почетног читања и писања комплексни и групни поступак могу бити подједнако ефикасни.

Истраживање је отишло и корак даље, указујући на извјесне предности комплексног поступка. Међутим, за нас је најбитнија тврђња да оба поступка могу бити подједнако ефикасна, што, наравно, највише зависи од стручне оспособљености наставника за примјену једног од поступака. Нема поступка који би сам по себи могао гарантирати успјех, па га нико не би ни смио наметнути наставнику. Истраживање је указало на то да има наставника који раде по једном или другом поступку, а не-довољно познају особености, законитости, задатке и циљеве рада у појединачним фазама или у целини. Та чињеница говори о потреби улагања нових напора како појединача тако и ширег круга просветних радника.

2. Неосноване су тврђње о предности било ког поступка у било којој средини. Виши ниво предзнања ученика није услов за рад по комплексном поступку који у својој основи, поред осталог, максимално почива на поштовању законитости зрења и учења. И обратно, групни поступак није само за сеоске средине, већ он може бити и те како успјешан у свим срединама, са великим или малим предзнањима ученика. Уосталом, увијек је стручан наставник, радећи по било ком поступку, иновирао и интензивирао свој рад, уносећи у њега, у већој или мањој мјери, рјешења и позитивну праксу из других поступака. Неоснована је, лаичка и крајње нехумана пракса гласина и теза (коју понекад шире и неки наставници) да дјеца која ће радити по комплексном поступку „морају“ у породици прије поласка у школу научити читати. Стручним и вриједним наставницима то не иде у прилог и има у себи понижавајућих елемената, па би о томе морали водити рачуна и наставници који се опредјељују за рад по групном поступку. Исто тако, наставници који раде по комплексном поступку морају уважавати чињеницу да и овај поступак може бити апсолутно модеран и ефикасан.

Специфичности комплексног поступка

Вредности комплексног поступка пре свега су у његовој ефикасности. За кратко време ученици науче да читају тако да им остаје дosta времена за увежбавање. У прaksi се сматра да је најважније ученике научити да читају, што је сасвим оправдано, али на рачун тога не би се смела занемарити етапа увежбавања читања.

¹¹¹⁾ Исто.

Комплексни поступак у настави почетног читања веома је функционалан. То је поступак који представља интензивирање наставног процеса, било да је реч о наставнику или ученику. Да би наставник адекватно применио овај поступак, мора да изврши опсежне припреме, да се самостално усавршава како би квалитетније остварио одређене програмске задатке. Припреме наставника који први пут примењује овај поступак могу бити доста сложене па се захтева од њега да буде упоран и непоколебљив.

Погрешно је мишљење да је комплексни поступак нешто сасвим супротно и посебно у односу на монографију и групну обраду слова. Тачно је да овај поступак има специфичну организацију наставног процеса, али у току његове примене могу се користити искуства и претходна два приступа почетном читању и писању. Комплексни поступак је много ближи групној обради слова него монографском поступку.

По комплексном поступку слова се не обрађују појединачно, нити, пак, групно. Слова се обрађују „у непрестаном контакту са свим словима и, користећи их у разним свакодневним активностима, деца их индивидуално усвајају свако сопственим темпом и редом“¹¹²⁾. Чињење читања по комплексном поступку заснива се, пре свега, на индивидуалном раду. Иако по претходним знањима одељење никада није хомогена средина, иако, дакле, постоје ученици који знају већи или мањи број слова, као и они који не знају ниједно слово, наставник примењујући комплексни поступак мора имати на уму следеће: сваки ученик мора да напредује у односу на властите интелектуалне способности. Према томе, у процесу извођења овог поступка не постоје јединствени захтеви за све ученике, сваком ученику прилази се с посебним циљевима и задацима, у зависности од квантитета и квалитета његовог знања, као и од његових способности да брже или спорије напредује. А ипак, одељење се схвата као колектив с мање или више заједничких интереса.

Наставник ће у раду најћи на ученике који веома споро напредују или споро стичу нова знања, као и на она који веома брзо напредују. Значи, он ће ученицима који брзо напредују давати додатне задатке, без обзира на програм, а са ученицима који споро напредују или, пак, заостају, радиће стрпљиво и поступно, поштујући њихове могућности. У том раду, и с једном и с другом врстом ученика, мора се мислити на квалитет претходних знања. Ученици каткад доносе велику количину знања, али су она неквалитетна па то ствара потешкоће. Још увек долазе у школу ученици који претходно науче да сричу слова па је потребно уложити велики напор да се тај анахронизам одстрани. Због тога се и каже да је у таквим ситуацијама лакше научити него одучити. Управо због те нејединствености у вредновању и стицању знања ученици се током првог полуодиша не оцењују.

Комплексни поступак је изменјио однос између наставника и ученика. Наставник не одржава наставу на класичан начин, нема обраде градива на начин у ком је наставник веома активан а ученици пасивни, „уместо тога он на часовима организује различите заједничке активности у којима учествују сви ученици без обзира на разлику у знању. У току свих четрдесет минута часа сви су подједнако и потпуно активни, те тако сваки ради на нивоу свога знања, сваки има могућности да нешто постигне и

¹¹²⁾ Јелена Миоч: *Приручник за наставу почетног читања и писања по комплексном поступку*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1980.

да у нечим напредује¹¹³⁾). Постоји посебна табела у којој се региструје и прати напредовање ученика.

Но, када се говори о комплексном поступку, догађа се да се он фаворизује на рачун монографског. Тако, неки аутори тврде да усвајање слова по монографском поступку „уенику онемогућује да у настави користи претходно познавање слова“ (Мурадбеговић). Данас су таква мишљења неприхватљива, јер се у процесу обраде слова по монографском поступку и те како могу користити претходна знања ученика.

Комплексни поступак претпоставља целовито схватање речи и реченица. Значи, слова се не усвајају појединачно већ целовито, синхронизовано, у контексту целокупног живота у ученици. За примену комплексног поступка очигледност мора посебно бити организована. Чим ученик уђе у ученицу, мора се сусрести с посебно педагошки осмишљеним простором: по зидовима могу бити постављене разне слике испод којих су исписане речи, зидови могу бити „окићени“ словима тако да ученици с њиховом графичком структуром непрестано комуницирају. То суштавање с графемима (словима) мора бити организовано на неубичајен, ненаметљив и духовит начин.

Комплексни поступак поставља питање буквара. Традиционални буквар не одговара потребама овог поступка. Зато заступници комплексног поступка одбацују буквар а заједно се за тзв. почетнице. У буквару, посебно у почетном периоду учења слова, постоје текстови мале или готово никакве информативне вредности (ос, сос, оса итд.), што то често доводи до механичког читања. Почетница за рад по комплексном поступку веома је богата текстовима и од почетка се инсистира и на њиховој уметничкој вредности. Ти текстови нису сиромашни садржајем као букварски текстови.

Комплексни поступак захтева од ученика максимално ангажовање и висок степен самосталности. Ученик сам одабира одређене активности, сам се ангажује (наравно, уз веште руководење наставника) и то га мотивише, јача његово осећање самоуверености.

Мора се признати да се применом овог поступка не посвећује довољно пажње обради гласа, речи и реченица — битних категорија у настави почетног читања и писања. Те категорије нису апстракције од којих се ученик мора ослободити, како се то каже у литератури о комплексном поступку.

Специфичности комплексног поступка манифестишују се и у коришћењу методичко-дидактичког материјала. Почетнице за коришћење овог поступка рађене су на посебан начин и њихово коришћење захтева посебне облике методичке организације. Обично се уз почетницу дају разни методичко-дидактички прилози: сликовница, мала ћачка словарица, формулар за регистровање претходног знања и праћење напредовања ученика, први текстови за учење читања и писања, збирка текстова за читање и мала пластична фолија за слагање слова.¹¹⁴⁾ Уместо буквара сваки ученик мора да има почетницу за рад по комплексном поступку. Наставник мора претходно да се квалитетно припреми за рад по комплексном поступку, а то подразумева следеће: да добро проучи приручник за наставника за рад по комплексном поступку, да добро проучи почетницу намењену ученицима и, ако је то могуће, да изврши потребне

¹¹³⁾ Исто.

¹¹⁴⁾ Сви ови елементи чине комплет почетнице Читамо и пишемо Јелене Миоч. Почетница М. Мурадбеговића и Ш. Мерзић која се користи у СР БиХ много је једноставнија, оперативнија и погоднија за руковање.

консултације с наставницима који раде по овоме поступку. У томе ће свакако бити и потешкоћа, нејасноћа и недоумица, али наставник мора да истраје. Они који тек почињу да раде по овоме поступку питају се обично — да ли ученици користе свеске с уским или можда са широким пољима. Неки практичари сматрају да је понајбоље користити свеске без извучених линија, тј. свеске с тзв. „празним“ страницама. И аутор овог поступка је у издању почетнице из 1972. године препоручила управо такву врсту свеске, што, свакако, има своје методичко оправдање, мада се могу користити и свеске с уским или широким пољима. Због одређених иновацијских подухвата у настави почетног читања и писања по жељно је да наставник обавести родитеље ученика о свом опредељењу за комплексни поступак. Тиме ће отклонити одређене недоумице и могуће сумње родитеља навикнутих на класичне облике рада у почетном читању.

Комплексни поступак уважава индивидуалне особине сваког ученика, ученик је у средини наставног рада, све је подређено његовим могућностима. У раду по овом поступку, како би рекли теоретичари књижевности, форма је подређена садржини — наставник не робује одређеним методичким парадигмама. Његов рад није формалистички. Напротив, наставник је креатор који добро организованим активностима утиче на развијање способности ученика.

Веома је значајно нагласити да је непожељно било какво комбиновање комплексног поступка са другим научно верификованим или неверификованим поступцима. Наставник мора добро да се припреми за рад по комплексном поступку, „да се савесно придржава његових поставки“, направно дајући мања својој инвентивности и стваралаштву.

Методичка организација рада по комплексном поступку (ефалије рада)

66

Практичари питају како изгледа методичка организација једног часа обраде слова по комплексном поступку. Питање проистиче из искуства монографске или групне обраде слова, где се тачно зна одређени редослед етапа рада. Веома је тешко описати један час рада по комплексном поступку и тај час прогласити за типичну методичку структуру. Часови рада по комплексном поступку веома су разноврсни по начину методичке организације, скоро и да нема потпуно методички истоветних. Комплексни поступак је веома богат облицима рада који су динамично организовани и то ове часове чини веома привлачним. Снимити један час рада по комплексном поступку не би значило ништа, ако се тај час не би посматрао у једном ширем ланцу, односно у ширем контексту активности. Али, то не значи да се тај час транчи с импровизацијом. Напротив, часови рада по комплексном поступку морају бити веома добро организовани, а наставник мора увек бити спреман на разне непредвидљивости.

Глобално узејши, у настави почетног читања и писања по комплексном поступку уочавамо четири етапе:¹¹⁵⁾

- припремни период,
- усвајање слова и савлађивање шчитавања речи и кратких реченица,
- изграђивање правилне технике читања и разумевање прочитаног и
- усавршавање логичког читања.

¹¹⁵⁾ Јелена Миоч: Приручник за наставу почетног читања и писања по комплексном поступку, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1980.

Све ове етапе се морају веома условно схватити јер и њихово трајање зависи од одређених елемената, пре свега од квантитета и квалитета претходног знања ученика. Некада ће тај период бити знатно краћи него што се предвиђа, некада ће се тачно поклопити с планираним временом. Програм рада је добро правити тек после испитивања претходног знања ученика. Прва и друга етапа оријентационо трају око седам недеља, што значи да ученици науче да читају за месец и по дана.

Припремни период

Ученици су у припремном периоду у „непосредном контакту са свим словима“. Ради се на развијању визуелне културе, на диференцирању разних облика и релације. Полази се од чињенице да је за ученике лакше уочавање слова од њихове фонетске (гласовне) садржине у изговореним речима. Зато се у припремном периоду ради на успостављању везе између акустичке слике гласа и његовог знаковног представљања. Наставник пише на табли (великим штампаним словима) поједиње речи и изразе, изговарајући при томе јасно сваку реч и сваки глас. Процес писања речи прати процес њиховог изговарања, односно шчитавања. Затим ученици изговарају те речи и тако се припремају за гласовну синтезу. Ученицима се скреће пажња на илустровану ћачку словарицу, именују се предмети на сличицама изнад слова итд. Ученици већ у припреми почињу да записују речи штампаним словима, опонашајући наставника.

У припремном периоду се, према аутору овог поступка, издвајају три основна облика рада:

- наставничко записивање на табли;
- рад на разредној и дечјим илустрованим словарицама;
- дечје записивање у свескама.

Када ученици упознају све гласове и савладају гласовну анализу (делимично и синтезу), прелази се на другу етапу. Припремни период може да траје 7–10 дана, мада у комплексном поступку ништа не сме бити строго одређено с обзиром да облици и темпо рада зависе од одређених услова.

Усвајање слова и савлађивање шчитавања речи и кратких реченица

У комплексном поступку се, значи, полази од представе слова а не од представе гласа као у монографском поступку. Уз показивање слова изговара се одговарајући глас. За разлику од монографског поступка, где се слова проучавају континуирано, једно по једно, по комплексном поступку ученицима се сва слова показују одједном. Уз свако слово постоји одговарајућа сличица предмета у чијем имену почетно слово одговара одређеном гласу.

У етапи усвајања слова полази се од језичког сазнања да је реч носилац значења, а не слово или слог. Ученици су свакодневно у контакту са штампаним словима, запажају њихове облике — по чему су слична а по чему се разликују.

Ученици такође не усвајају слова и не савлађују читање истим темпом. Неко ће то чинити брже, а неко спорије, у зависности од услова рада, првенствено од интелектуалних способности. Ученици усвајају слова индивидуално по свом избору, па и напредују индивидуално. Ни на једног ученика се не врши притисак да брже учи како би стигао остale. Ако неки ученици видно заостају у учењу читања, за њих се организују посебне вежбе. Зато се и каже да се по комплексном поступку слова усвајају по принципу самоизбора.

У овом се периоду доста ради с дечјим илустрованим словарицама. Ученици помоћу словарице слажу речи и реченице и вежбају шчитавање. Са аналитично-синтетичких вежбања прелази се на гласовно шчитавање.

Основни облици рада у овој етапи су:
заједничка вежбања са илустрованим словарицама;

дечји самостални рад на словарици;
дечје записивање штампаним словима;

разна обавештења и упућивање у дечју штампу.¹¹⁶⁾

У нормалним условима ова етапа траје од месец дана до шест недеља. Ако су услови рада отежани, ради се успорење.

Изграђивање правилне технике читања и разумевања прочитаног

У овој етапи ученици се оспособљавају за самостално читање са разумевањем — ради се на изграђивању технике читања. Шчитавање прелази у читање, али ако неки ученик је даље шчитава, са њиме ће се посебно радити. Битно начело у овој етапи је да ученик схвати оно што је прочитao.

Организују се разне вежбе читања: хорско читање, индивидуално читање, гласно индивидуално читање итд. Темпо читања се одређује према могућностима ученика а не према неком општем показатељу. Можда је за ученике понајтежи прелазак од шчитавања на читање. Убрзавање шчитавања мора бити постепено. Наставник мора да проверава ученике, да деформације у читању коригује ако их има. Ученицу могу да читају полугласно или шапћући, трудећи се да схвате прочитано. На тихо читање се такође прелази постепено, али тек када ученици науче да течно читају. У овој етапи ученици бојажљиво прелазе на читање па су наставникова охрабрења подстицајна.

Ученици усвоје слова и науче да шчитавају за релативно кратко време — месец и по до два од поласка у школу. То у њима подстиче интересовање за читање, па им зато треба нудити занимљива штива. Постепено се организује рад на тексту, али се сваког часа увежбава читање. Читање не постоји ради читања, већ да би се о нечему обавестило.

Ова етапа у нормалним условима траје до краја првог полуодишишта. За то време ученици су оспособљени за самостално читање са извесним изузетцима, мада је број ученика који заостају сведен на минимум. Индивидуалним радом и они полако напредују.

Усавршавање логичког читања

Задаци ове етапе везани су за систематски рад на усавршавању читања, као и процеса везаних за читање. Усавршавање читања подразумева изграђивање следећих елемената: правилно читање, тачно и течно читање, брзину читања која је све ближа брзини нормалног говора, способност схватљања садржаја, развијање културе, усменог и писменог изражавања

¹¹⁶⁾ Исецање речи и реченица које су прочитали и схватили, објашњавање њиховог значења.

итд. Посебно се организују вежбе читања с изражајним елементима, и то увек на новим и што богатијим текстовима. Почетница за рад по комплексном поступку обилује садржински ботатим и уметнички вредним текстовима.

Методичка ваљаност комплексног поступка обраде слова

Чињеница да комплексни поступак значи интензивирање рада и наставника и ученика претпоставља посебан облик методичке организације. Радни квалитети усвајања слова и учења читања по овом поступку, пре свега, зависе од спремности наставника, а потом од активизације ученика. Принцип индивидуалности у раду по комплексном поступку значи поштовање личности ученика — уважавање њихових психофизичких и интелектуалних способности. Но, то уважавање не значи подређивање радних задатака биолошкој струкури ученика, тј. схватању — ученик је такав и на њега се не може битније утицати. Напротив, комплексни поступак пружа могућности интензивног испољавања ученичких способности, али исто тако подстиче у ученику одређене менталне процесе, убрзава њихов развој.

Комплексни поступак је веома ефикасан, за краће време се научи више, а уз то је функционалан, што значи да ангажује целокупну личност ученика. Учењи по комплексном поступку, ученик уз добру организацију наставника, сам долази до одређеног сазнања. Но, комплексном поступку се, управо, приговара да оптерећује прваке, јер за кратко време морају да усвоје низ операција и знакова. Ако се добро изврше припреме и ако наставник добро методички организује овај облик рада, избегиће се многе потешкоће на основу којих се не може генерално говорити о овом поступку. Велика је предност комплексног поступка што рано осамостаљује личност ученика, појачава његову одговорност и подстиче целовито схватање одређених процеса.

Овом поступку би требало посветити више пажње,¹¹⁷⁾ радити на превазилажењу његових слабости, усавршавати га и, наравно — учинити да постане популарнији. То је пут осавремењавања наставе почетног читања и писања. Чињенице потврђују, и на теоријском и на практичном нивоу, да комплексни поступак подстиче, више него монографски и групни, стваралачко испољавање личности ученика и наставника.

ПРОЦЕС ПИСАЊА

✓ (67)

Процес писања или тзв. писани говор ни по чему није мање важан од усменог или гласовног говора, мада има мишљења да је писање процес другоразредног значења. Можда је и то био разлог што се писању мало посвећивало пажње, и у научној литератури и у пракси. У новије време психологи се посебно интересују за процес писања.

Испитивања су показала, како каже Лав Виготски, „да развитак писаних говора ниспошто не понавља историју гласовног говора и да је сличност ова два процеса пре спољашње симптоматична његоли суштинска. Писани говор, такође, није обично превођење гласовног говора у писмене

¹¹⁷⁾ У овој књизи комплексни поступак је интерпретиран доста информативно. Сувише је мало простора за тако обимну материју. Ако ћишта друго, ово штитво ће бити подстицајно, упутиће наставника на одређену стручну литературу и колико-толико ће допринети афирмацији комплексног поступка.

знаке, нити је овладавање писаним говором обично савлађивање технике писања“.¹¹⁸⁾ Процес писања се, dakле, разликује од процеса гласовног или усменог говора колико и апстрактно од конкретног поимања ствари. Зато се каже да је писање висок степен апстрактног мишљења. Управо због те апстрактности писање је за ученике много теже од читања. Писање је, како каже Виготски, још по нечemu апстрактније од усменог говора: онај коме је упућен писани говор, недостаје, није ту, а усмени говор углавном представља разговорну ситуацију. Разлика између читања и писања је у следећем: читање представља „превођење“ писаних кода у усмени („декодирање“ словних знакова), а писање је обрнут процес — „претварање“ гласовних комплекса у одређене графемске целине.

Потребно је схватити да писање није само савлађивање технике писања, већ и начин мишљења и изражавања; dakле један доста сложен процес. „Као што је познато, писмо је код одраслог человека средство за изражавање мисли. Зато је његова тежња за време писања усредсређена на садржину текста. О самим правилима читког писања, то јест о томе какав облик треба да имају слова и њихово повезивање речи, одрастао људина или уопште не мисли или их се сећа само у изузетним случајевима. Одрастао људина не мисли ни о својим покретима ни о начину писања. Читкост и брзина његовог писања су резултат навике које су се формирали у току дугог вежбања“¹¹⁹⁾. Рукопис одраслог человека је индивидуалан, сталан, задржава се исти облик слова. Одрастао људина пише одређеном брзином. У пословном писму одрасли могу да пишу до 100 слова у минути. Са повећањем брзине писања смањују се читкост, правилност и лепота писања. Покрети руке код одраслог человека су аутоматизовани, па је зато он усредсређен на садржину а не толико на покрете.

Ученик првог разреда тек учи како да пише слова, те се од њега не може очекивати да тако брзо аутоматизује процес писања. Психолошко сазнање да дете које тек почиње да учи писање није доволно мотивисано да се служи писаним знацима такође отежава савладавање технике писања. Ученик прва слова пише механички, јер док пише првак је преокупиран техником писања а не садржином онога што пише. Пишући речи ученик прво мора да изврши њихову анализу, тј. да утврди од којих гласова је састављена та реч а онда посебно да пише слово по слову, правећи паузе између њих. Ученик, чак, и слова раставља на елементе, дижући оловку са хартије када напише један елемент или једно слово. Док пише ученик мисли на низ операција: како да држи свеску, како да држи оловку, како да седи, затим мисли на облик слова, на размер слова, на њихов нагиб, на степен притискања, на положај слова према линији, на правилно растојање између слова, на правилно везивање слова итд. Значи, док пише ученик мисли на десетак операција, а то је веома тешко синхронизовати, тј. прваку је веома тешко да све те операције обједини у целину. Док контролише одређене задатке, ученик испусти из вида друге и тако прави грешке. Улога наставника је да му помогне како би уочио и исправио грешке, како би велики број елементарних графичких задатака усавршио и речи писао и схватао као целине. Ученик, значи, у почетку сваку ту операцију контролише свесно све док се писање не аутоматизује. Он је оптерећен страхом да може да погреши, што у њему изазива напретност мисли, успоравање покрета, застаживање итд. У току вежбања потребно

¹¹⁸⁾ Лав Виготски: *Мишљење и говор*, Нолит, Београд, 1983.

¹¹⁹⁾ Е. В. Гурјанов: *Психолошке основе вежбања у настави писања*, Београд, 1951.

је да ученик ослободи руку, да његови покрети буду што природнији. У почетку је веома важно да ученик буде свестан зашто пише одвојено слова, речи и реченице, јер та свест подстиче његову пажњу.

Хигијенски и технички захтеви

Настава писања почиње упознавањем ученика с хигијеном и техничким правилима писања. Ученик мора да буде упознат с правилима седења, како да држи књигу, свеску, средства за писање итд. Ови захтеви обухватају следеће:

- правилно седење (тело усправно, глава подигнута, удаљеност главе од свеске око 25 см);
- правилан положај руку (да лакат не буде нити приљубљен уз тело. нити сувише одмакнут од тела);
- правилан положај шаке (шаку држати лако, природно; између ивице длане и површине стола остаје мало слободног простора);
- правилан положај прстију и пера (палац држати лако савијен, кајипрст држати мало повијен изнад писаљке, средњим прстом придржавати писаљку с десне стране, отприлике у висини његовог првог зглоба);
- положај свеске (свеске не држати укосо, да није сувише близу или сувише далеко, ученик придржава свеску левом руком).

Средства за писање

По неким програмским захтевима то може бити налив-перо, патент-оловка и хемијска оловка, а графитна оловка се понекде искључује, мада за то не видимо неке значајне разлоге. Употреба гумице није пожељна јер она смањује одговорност ученика пред оним што пише. Ако је ученик свестан да може да избрише гумицом погрешно написано слово, степен његове одговорности је смањен, па је зато гумица непожељна.

Усправно и косо писмо

Рукопис се некада, пре свега, процењивао с његове калиграфске, тј. са естетске стране, а то је посебно долазило до израза у време тзв. косог писма. Код косог писма ученици су морали да своје свеске држе укосо према левој страни и да пишу удесно укошеним словима. Стручна истраживања су показала да косо писмо „више замара, што доводи до кратковидности, а такође се и кичма онога који пише криви“¹²⁰⁾, па је уведено усправно писмо. Косо писмо, тј. писмо у ком се писало — „танска“ коса, — усправна „дебела“ замењено је усправним писмом. Усправно писмо се лакше чита и лакши је прелаз са штампаних слова (која су усправна) на писана слова. „Из наведених, и других разлога јасно произилази закључак да косо писање, (тј. ‘танска’ коса, усправна ‘дебела’) не може да буде циљ савремене наставе почетног писања, јер оно није економично, њиме се споро пише, напорно је ради неједнаког оптерећивања мускула зглобова руке (некада се притиска а некада не), заморно је ради сталне концентра-

¹²⁰⁾ Педагошки речник, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, 1967.

ције пажње на тежнику писања итд.“¹²¹⁾ Усправно писмо којим ми данас пишемо више одговара потребама савременог человека, мада се за њега обично каже да је „ружније“, што је последица брзине писања.

Притискање или повлачење

Писање притискивањем карактеристично је за употребу косог писма. Линије се извлаче већим или мањим притискањем при чему се осим простију и длана активирају подлактица и надлактица. Приликом писања „танских“ и „дебелих“ линија руком се притискивало, што је успоравало темпо писања а и више је замарало.

Данас је програмски захтев да се пише повлачењем, тј. без притискања. Све линије су једнаке дебљине (повећава се брзина писања, лакше је руковање средствима за писање). Значи, слово се повлачи једним покретом руке, целовито, без прекидања и дизања писаљке са хартије.

Координација покрета

Ученику првог разреда веома је тешко да успостави координацију, тј. да синхронизује све операције које чине процес писања. Ту се, пре свега, мисли на координацију очију и покрета руке, тј. координацију покрета прстију, шаке, подлактице и надлактице. Некада се пише, углавном, покретима шака, а некада се активира цела рука. Координација се успоставља упорним и систематским вежбањем.

Целовито писање слова и речи

Слово је јединствена графичка целина па га тако и треба писати. Напуштена је пракса да се прво пишу елементи слова, па да се затим од њих састави слово. Ученик не опажа слово по елементима већ целовито. Зато се данас пишу слова целовито, без растављања на елементарне црте, повлачењем једним потезом руке (без дизања руке са хартије). На исти начин треба навикавати ученике да пишу речи: не застајкивати после сваког написаног слова, већ повлачити једним потезом јер је реч и језичка и графичка целина.

Повезивање слова

Међусобно повезивање писаних слова основни је задатак у процесу писања. Појединачна слова је лако везивати једно за друго јер то дозвољавају њихове графичке структуре. На почетку слова постоје кратке косе линије помоћу којих се слова везују у одређене графичке целине. Наставник мора да обрати пажњу на ту значајну операцију и да ученицима даје инструкције како да повезује слова. Обично се завршна линија претходног слова везује за кратку почетну косу линију следећег слова. Повезивање је лако ако су кратке црте на истој висини слова, док је много теже где није таква ситуација.

¹²¹⁾ Др Ђорђе Делчев: Учење писаних слова и писања, Настава и васпитање бр. 4, 1980, Београд.

Облик и положај слова

Наставнико узорно писање слова може бити пресудно за леп рукопис ученика. Ученици ће да пишу ружно ако наставник не настоји да пише лепо. Ако наставник буде узорно писао слова, речи и реченице, и његови ученици ће лепо да пишу. Наставник не сме да пише својим рукописом, већ отприлике како је лепо и правилно написано у буквару или почетници. Док контролише ученике у процесу изграђивања лепог писања, наставник мора да обрati пажњу, поред наведеног, и на следеће:

— да облик слова буде правилно написан (да слова нису ни преуска ни развучена);

— да слова буду исте висине;

— да размак између слова буде правilan и равномеран;

— да буде подједнака удаљеност између речи и реченица;

— да правилно повлаче црте од којих је конструисано слово;

— посебну пажњу мора посветити коментарисању слова сложеније графичке структуре;

— мора одстрањивати сувишне покрете;

— ако је ученик погрешно научио да пише поједина слова (боље је не знати него погрешно научити), мора му помоћи да изврши одређене корекције.

Најпре је потребно писати полако и стрпљиво, а брзина се постиже касније.

Лепо и правилно писање значи писати једноставно, јасно, читко и уредно. Изграђивање индивидуалног рукописа доста је мукотрпан посао. Ученик полако овладава техником писања, све мање усмерава пажњу на покрете, на технику, а више на садржину онога што пише. То је доказ да уме да мисли док пише — да прелази у фазу аутоматизације властитог процеса писања.

II УЧЕЊЕ ДРУГОГ ПИСМА 69

Речи „прво“ и „друго“ писмо условно употребљавамо јер тим речима само означавамо редослед учења писама, а не истичемо никакав њихов вредносни поредак. У неким језичким подручјима прво је писмо ћирилица а друго латиница. И ћирилица и латиница су тековине историјског развоја култура и писмености наших народа, те је, према томе, немогуће упознати и прихватити културне тековине тих народа без познавања једног и другог писма. Познавање ћирилице и латинице животна је потреба сваког грађанина српскохрватског или хрватскосрпског језичког подручја, поготову ако комуницира на вишем културном нивоу. Но, и поред тога доста је широка појава да људи овладају једним писмом а да друго сасвим забораве. Улога је школе да подстиче и развија код ученика свест о потреби равномерног познавања једног и другог писма.

Питање равноправности ћирилице и латинице јасно је дефинисано у наставним плановима и програмима и тај програмски задатак би се могао доследније поштовати. Обради другог писма мало се пажње посвећује у методичкој литератури. Обично се сматра да је најважније да ученици добро овладају тзв. првим писмом, а друго писмо ће научити без тешкоћа. Таква заблуда узрок је низу неспоразума, површински, стихијности и методичке импровизације у процесу учења другог писма. Учење другог писма и наставници сматрају мање вредним послом, те зато често не ула-

жу много напора да програмске задатке те врсте квалитетније остваре. Ученици обично не овладају добро другим писмом и такав мањак рад оставља дуготрајне последице. Наставник каткад потрошно оцени да ученици дођу у други разред знају штампана слова другог писма те само обрађују писана. Ако наставник располаже поузданijим доказима да су ученици самостално овладали штампаним словима, неопходно је да провери квалитет познавања тих слова. Свакако, не смеју се потценити жеља и потреба деце да одмах читају штампана слова, али се њихова знања не смеју ни преценити.

Друго писмо се обрађује у II разреду. Према некима темељита обрада штампаних слова могла би да траје од 10 до 15 часова. По другима за обраду штампаних слова довољно је 8 до 10 часова.

Није пожељно временски фиксирати обраду слова другог писма, јер то зависи од одређених околности, пре свега, од претходног знања ученика, од брзине усвајања слова и од напредовања у процесу учења. Изгледа да је у савременим условима учења сасвим довољно од 8 до 10 часова за обраду штампаних слова. Када је реч о обради другог писма могу се поставити следећа елементарна питања:

— да ли штампана слова радити упоредо с писаним словима или их радити одвојено, тј. прво радити штампана па потом писана слова;

— којим редом обрађивати штампана а којим писана слова? Да ли је тај редослед исти у латиници и ћирилици;

— пошто се слова другог писма не обрађују индивидуално, тј. монографски, поставља се питање како формирати групе слова;

— колико је потребно времена за обраду писаних слова другог писма (ако се ради по одвојеном редоследу обраде) и да ли писана слова обрађивати појединачно или групно;

— како методички организовати учење другог писма.

Управо зато што се учење другог писма олако схвата, ученици западају у површину: површино уче штампана слова, замењују их, не препознају их довољно. Догађа се да ученик чита речи писане другим писмом, али ако га упитате да покаже појединачно како се које слово зове, он то не зна. Сличност појединачних слова ученицима управо ствара потешкоће у њиховом распознавању.

Што се тиче првог питања да ли слова другог писма радити упоредо или одвојено, мишљења су подељена. Једни сматрају (ипак се стиче утисак да су они у мањини) да је упоредно учење штампаних и писаних слова ефикасно. Дакле, ученици по овом распореду паралелно уче да читају и да пишу другим писмом. Свакако, овај облик рада је тежи, без обзира што су ученици у добро мери овладали првим писмом. Одвојена обрада слова пружа могућности квалитетнијег савлађивања другог писма. По овом распореду прво се уче штампана слова, њихово препознавање и писање, а затим се уче писана слова. Одвојено учење штампаних и писаних слова пружа више могућности за вежбања, односно за утврђивање програмских задатака. Но, да ли ће се слова другог писма радити упоредо или одвојено не зависи толико од наставника колико од литературе намењене ученицима, а која је припремана по једном или другом распореду обраде.

Редослед обраде штампаних и писаних слова није исти у латиници и ћирилици с обзиром на различитост њихових графичких структура. Редослед обраде штампаних и писаних слова (ако је реч о одвојеном распореду учења) може, а не мора, бити исти. Логичније је да тај редослед није исти јер познати принципи од лакшег ка тежем, од једноставнијег ка

сложенијем, нису подједнако применљиви за штампана и писана слова. Који ће редослед бити зависи и од мишљења аутора поједињих уџбеника.

Слова другог писма се не обрађују монографски већ по групама. Модели формирања група доста су различити. Понајбоље је, сматрају неки практичари, да у групи има два или три слова, док други сматрају да у групи може бити и по 4—5 слова. Ако је реч о одвојеној обради, у групама може бити више слова. Углавном, постоје нека правила заснована на писаношко-дидактичким сазнањима, по којима би слова требало обрађивати следећим редом:

— прво се обрађују слова која су потпуно или приближно иста у једном и у другом писму (Аа, Ее, Јј, Оо, Кк, и приближно иста Мм и Тт — ако је друго писмо латиница);

— затим се обрађују слова која су потпуно различита и у једном и у другом писму;

— и на крају обрађују се слова која су истог облика а различито се изговарају (Cc, Вв, Рр, Пп, Хх) у једном и другом писму.

Овакав редослед би могао да важи и за штампана и за писана слова јер се тиме држимо принципа од лакшег ка тежем. Ова трећа група слова управо је тешка јер се исти графички знаци вежу за различите гласове па, обично, ученици мешају та слова због њихове сличности. Писана слова су сложеније графичке структуре па их ученици теже усвајају. Према неким практичарима који раде по одвојеном распореду потребно је око месец дана за обраду писаних слова. То значи да је за обраду другог писма, веома условно узевши овај временски распон, потребно месец и по до два месеца.

Што се, пак, тиче начина обраде слова другог писма, ученицима ће бити лакше да поимају облике слова, јер су овладали извесним операцијама. Ту није потребно понављати цео поступак као при обради првог писма, али неке радње се морају поновити: показивање слова, коментарисање њихове графичке садржине, начин писања, сличност и разлике с другим словима, читање итд. Посебно треба посветити пажњу вежбама усвајања облика слова, њиховом читању и писању у речима и реченицама.

Неки практичари препоручују да текстове писане латиницом и ћирилицом треба упоређивати тек када ученици у потпуности савладају друго писмо. Тада треба организовати вежбе преписивања текстова са ћирилице на латиницу, или обратно. Затим је веома важно да се не прекида са практиком употребе једног и другог писма. Наставник, обично, на часовима употребљава писмо којим се, иначе, користи, па и ученици по угледу на њега пишу искључиво једним или другим писмом.



ЛИТЕРАТУРА

Општа литература

1. Антош, Антица: ОСНОВЕ ЛИНГВИСТИЧКЕ СТИЛИСТИКЕ, Школска књига, Загреб, 1974.
2. Бланшо, Морис: ЕСЕЈИ, Нолит, Београд, 1960.
3. Бородич А. М.: МЕТОДИКА РАЗВИТИЈА РЕЧИ ДЕТЕЙ, Просвештене, Москва, 1981.
4. Димитријевић, Наум: ИСТРАЖИВАЊА У НАСТАВИ ЈЕЗИКА, Научна књига, Београд, 1974.
5. Димитријевић, Радмило: МЕТОДИКА НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ И МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, Београд, 1968.
6. Димитријевић, Радмило: ПРОБЛЕМИ НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ И ЈЕЗИКА I, II, III, Научна књига, Београд, 1978.
7. Енциклопедијски речник педагогије, Матица Хрватска, Загреб, 1963.
8. Фурлан, Иван: ЧОВЈЕКОВ ПСИХИЧКИ РАЗВОЈ, Школска књига, Загреб, 1981.
9. Гурјанова, Е. В.: ПСИХОЛОШКЕ ОСНОВЕ ВЕЖБАЊА У НАСТАВИ ПИСАЊА, Београд, 1951.
10. Ивић, Милка: ПРАВЦИ У ЛИНГВИСТИЦИ, Љубљана, 1963.
11. ЈЕДИНСТВЕНЕ ОСНОВЕ И ЗАЈЕДНИЧКИ ПЛАН И ПРОГРАМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА У СР СРБИЈИ, Београд, 1977.
12. Лешић, Зденко: ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНО ДЈЕЛО, Завод за издавање уџбеника, Сарајево, 1971.
13. Лурија, Александар Р.: ОСНОВИ НЕУРОЛИНГВИСТИКЕ, Нолит, Београд, 1982.
14. Мамузић, Илија: ЧАРОЛИЈА ЧИТАЊА, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1967.
15. Милетић, Бранко: ОСНОВИ ФОНЕТИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА, Научна књига, Београд, 1960.
16. Николић, Милија: НАСТАВА ПИСМЕНОСТИ, Научна књига, Београд, 1983.
17. Новаковић, Новак: ГОВОРНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА УМЕТНИЧКОГ ТЕКСТА, Школска књига, Загреб, 1980.
18. Продановић, Т. — Ничковић, Р.: ДИДАКТИКА, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1974.
19. Продановић, Тихомир — Васић, Смиљка — Јапунчић-Стојковић, Драгојла: КОМПАРАТИВНО ПРОУЧАВАЊЕ ПРОГРАМА НАСТАВЕ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА, Научна књига, Београд, 1974.
20. Силић — Рогандић: ОСНОВИ ФОНЕТИКЕ И ФОНОЛОГИЈЕ ХРВАТСКОГ КЊИЖЕВНОГ ЈЕЗИКА, Школска књига, Загреб, 1977.



21. Смиљанић, Вера — Толичић, Иван: **ДЕЧЈА ПСИХОЛОГИЈА**, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1983.
22. Стевановић, Борислав: **ПЕДАГОШКА ПСИХОЛОГИЈА**, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1981.
23. Виготски Лав: **МИШЉЕЊЕ И ГОВОР**, Београд, 1983.
24. Вудворт, Роберт: **ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ПСИХОЛОГИЈА**, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1981.

Посебна литература

1. Чипчић, Димитрије: **НАСТАВА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА**, Савремена школа, Београд, 1960.
2. Група аутора: **МЕТОДИКА РУССКОГО ЯЗЫКА**, Просвещене, Москва, 1982.
3. Група аутора: **ОРИЕНТАЦИОНИ ПЛНОВИ ВАСПЛИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА ЗА I РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**, Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда, Београд, 1985.
4. Игњатовић, Светомир (уредио): **НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ**, Нолит, Београд, 1956.
5. Јањушевић, Ј. Милан: **МЕТОДИКА НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА**, Педагошко друштво СРС, Београд, 1953.
6. Јањушевић-Стојић, Десанка: **НАСТАВА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА**, Вук Караџић, Београд, 1969.
7. Јањушевић-Стојић, Десанка: **МЕТОДИЧКИ ПРАКТИКУМ УЗ УЏБЕНИК „МОЈА ПРВА КЊИГА“**, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1981.
8. Јовановић Ђ. Јов.: **МЕТОДИКА БУКВАРА**, Издавачка књижарница Гече Кон, Београд, 1927.
9. Канонькин, Н. П. — Щербакова, Н. А.: **МЕТОДИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**, Ленинград, 1947.
10. Кобола, Алојз: **УНАПРЕЂИВАЊЕ ЧИТАЊА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ**, Школска књига, Загреб, 1977.
11. Миоч, Јелена: **ПРИРУЧНИК ЗА ПРЕДБУКВАРСКУ И ПОЧЕТНУ СТВАРНУ НАСТАВУ**, Нолит, 1957.
12. Миоч, Јелена: **ПРИРУЧНИК ЗА НАСТАВУ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА**, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, Београд, 1965.
13. Миоч, Јелена: **САВРЕМЕНИЈИ ОБЛИЦИ РАДА У НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА**, Савремена школа, Београд, 1960.
14. Миоч, Јелена: **ПРИРУЧНИК ЗА НАСТАВУ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА ПО КОМПЛЕКСНОМ ПОСТУПКУ**, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1980.
15. Мијушковић, Елена — Иличковић, Бранко — Симовић, Ранко: **НАСТАВА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА**, Републички завод за унапређивање школства, Титоград, 1975.
16. Моачанин, Павле: **МЕТОДИКА ЕЛЕМЕНТАРНЕ НАСТАВЕ СРПСКОХРВАТСКОГ ЈЕЗИКА**, Нолит, Београд, 1959.
17. Мурадбеговић, Мухамед: **КОМПЛЕКСНИ И МОНОГРАФСКИ ПОСТУПАК У ПОЧЕТНОМ ЧИТАЊУ**, прилог експерименталном истраживању, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, Београд, 1968.
18. Митровић, Жика: **НАСТАВА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА**, Завод за уџбенике и наставна средства Србије, Београд, 1972.
19. Перушко, Тоне: **МАТЕРИНСКИ ЈЕЗИК У ОБАВЕЗНОЈ ШКОЛИ**, Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1971.
20. РАД У ПРВОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ, часопис „Наша школа“ (тематски број), број 7—8, Сарајево, 1984.

21. Радовановић, Радомир: **УЧЕЊЕ ОТКРИВАЊЕМ**. Дечје новине — Просветни преглед, 1983.
22. Радуловић, Б. Љубомир: **ПРИЛОЗИ МЕТОДИЦИИ НАСТАВЕ СРПСКОХРВАТСКОГ ЈЕЗИКА**, Републички завод за унапређивање школства, Титоград, 1977.
23. Рамзаева, Т. Г. — Лъзов, М. Р.: **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**, Просвещение, Москва, 1979.
24. Станковић, Јанко: **ПРИЛОЗИ МЕТОДИЦИИ ОСНОВНЕ НАСТАВЕ**, Народна књига, Београд, 1955.
25. Шимлешић, Пере (уредио): **МЕТОДИКА ЕЛЕМЕНТАРНЕ НАСТАВЕ МАТЕРИНСКОГ ЈЕЗИКА И МАТЕМАТИКЕ**, Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1969.
26. Шпољар, Златко: **РАД У I РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**, Пула, 1954.
27. Вајнахт, Едо: **НАШ ПУТ — ПРИРУЧНИК ЗА НАСТАВУ ХРВАТСКОГ ИЛИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У I РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**, Школска књига, Загреб, 1978.
28. Вајнахт, Едо — Бендеља, Нада: **ДОБРО ЈУТРО — ПРИРУЧНИК ЗА НАСТАВУ ХРВАТСКОГ ИЛИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У I РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**, Школска књига, Загreb, 1982.
29. Вучковић, Мирољуб: **МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОХРВАТСКОГ ЈЕЗИКА**, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1984.



САДРЖАЈ

ПОЈАМ И ЗНАЧЕЊЕ НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА
ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА
МЕТОДИЧКЕ ПОСЕБНОСТИ НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

ОДНОС ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА — — — — —

УЛОГА НАСТАВНИКА У НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА — — — — —

О НЕКИМ ПРОБЛЕМИМА НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Када почети с наставом почетног читања и писања — — — — —

Редослед учења слова — — — — —

Каквим словима почети — — — — —

Индивидуалне разлике ученика — — — — —

Наставни план и програм — — — — —

Говор ученика и говор наставника — — — — —

Писање и леворукост — — — — —

ПЕДАГОШКИ ЗАХТЕВИ У НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА
ОПШТЕДИДАКТИЧКИ И СПЕЦИЈАЛНОДИДАКТИЧКИ ЗАХТЕВИ

ПРОЦЕС ЧИТАЊА — — — — —

Физиолошке основе читања — — — — —

Психолошке основе читања — — — — —

Лингвистичке основе читања — — — — —

Читање у светlosti теорије информације — — — — —

МЕТОДЕ И ПОСТУПЦИ У НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

СИНТЕТИЧКЕ МЕТОДЕ — — — — —

Метода срицања — — — — —

Шчитавање (зглашавање) — — — — —

Метода гласања — — — — —

Слововна метода — — — — —

Метода природних гласова — — — — —

Фонографичка метода — — — — —

Појмовна метода — — — — —

Фономикичка метода — — — — —

Учење читања помоћу писања — — — — —

Ваљаност и употребљивост синтетичких метода — — — — —

5 ✓

8

11

12

13

14 ✓

16

17

18

19 ✓

20

22

23

24

25

28 ✓

34

39 ✓

40 ✓

41

42

43

44 ✓

44

45 ✓

46

АНАЛИТИЧКЕ МЕТОДЕ

Метода текста — — — — —

Метода нормалних реченица — — — — —

Метода нормалних речи — — — — —

Метода нормалних слогова — — — — —

Ваљаност и употребљивост аналитичких метода — — — — —

48

48 ✓

49

49

50

51

ГЛОБАЛНА МЕТОДА

АНАЛИТИЧКО-СИНТЕТИЧКЕ МЕТОДЕ

Гласовна аналитично-синтетичка метода — — — — —

Поступци обраде слова — — — — —

Фактори који утичу на избор метода и поступака — — — — —

52 ✓

55 ✓

55

57

58

ПРЕТХОДНА ИСПИТИВАЊА

СТРУКТУРА НАСТАВЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

ПРИПРЕМА ЗА ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ

Визуелне вежбе или вежбе у посматрању — — — — —

Акустичке вежбе — — — — —

Препрочавање и причање — — — — —

Описивање — — — — —

Вежбе артикулације — — — — —

Вежбе дисања — — — — —

Разумевање и усвајање појма реченице — — — — —

Разумевање и усвајање појма речи — — — — —

Појам гласа и слова — — — — —

Аналитичка вежбања — — — — —

Синтетичка вежбања — — — — —

Глобално читање — — — — —

Вежбе за отклањање посебних карактеристика говора — — — — —

Лексичко-синтетичка вежбања — — — — —

Моторичке вежбе — — — — —

71

72

72

73

73

74

74

75 ✓

77 ✓

78

80

82

82

83

84

88 ✓

УЧЕЊЕ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

РАСПОРЕД УЧЕЊА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Одвојено учење читања и писања — — — — —

Упоредно учење читања и писања — — — — —

Комбиновано учење читања и писања — — — — —

91

92

94

95

ПОСТУПЦИ ОБРАДЕ СЛОВА

МОНОГРАФСКА ОБРАДА СЛОВА

Ток обраде штампаних слова — — — — —

Методичка структура часа обраде штампаног слова — — — — —

Модели обраде штампаног слова — — — — —

Обрада писаног слова — — — — —

Модели обраде писаног слова — — — — —

Комбиновани тип организације часа — — — — —

Методичка ваљаност обраде слова монографским поступком — — — — —

97

99

100

115

121

123

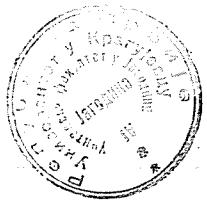
129

133

167



ГРУПНА ОБРАДА СЛОВА —	135
Модели груписања слова —	137
Ток обраде слова по групном поступку —	139
Модели обраде слова по групном поступку —	141
Методичка ваљаност поступка групне обраде слова —	145
 КОМПЛЕКСНИ ПОСТУПАК ОБРАДЕ СЛОВА —	147
Комплексни и монографски поступак —	148
Комплексни поступак и групна обрада слова —	149
Специфичности комплексног поступка —	150
Методичка организација рада по комплексном поступку —	153
Методичка ваљаност комплексног поступка —	156
 ПРОЦЕС ПИСАЊА —	156
УЧЕЊЕ ДРУГОГ ПИСМА —	160
 ЛИТЕРАТУРА —	163



ВУК МИЛАТОВИЋ: НАСТАВА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА, Приручник за учи-
теље и студенте педагошке академије за образовање наставника разредне наставе • Друго
издање, 1990. година • Издавач: ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ И НАСТАВНА СРЕДСТВА,
Београд, Обилићев венац 5/1 • Корице: mr ТАМАРА ПОПОВИЋ-НОВАКОВИЋ • Лектор:
СЕЛМА ЧОЛОВИЋ • Графички уредник: ЛЕНКА КНЕЖЕВИЋ-ЖУБОРСКИ • Коректура:
ЗАВОДА ЗА УЏБЕНИКЕ И НАСТАВНА СРЕДСТВА • Обим: 10,5 табака • Формат:
17 × 24 см • Тираж: 2.000 примерака • Рукопис предат у штампу октобра 1990. године •
Штампање завршено октобра 1990. године • Штампа: „НАПРЕДАК“ Лесковац, Томе Костића 2