

17. 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 појединих 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 ортоепске 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.

18. РАСПОРЕД УЧЕЊА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

У методичкој литератури, као и у пракси, стручњаци различито распоређују активности везане за учење читања и писања. У томе има доста неслагања, јер то питање задира 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;
- в) комбиновано учење читања и писања.

У разним временским периодима, у методичкој литератури и пракси једном од ових начина даван је 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, поред 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.

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).

Такво мишљење је извесно време било веома актуелно, али се у новије време користи више и друга 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 у неколико изузетака) и сматрамо да је таква употреба овог термина сасвим оправдана.

Неки методичари истичу да се читање и писање, као доста 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 је савлађивање ова два сложена процеса за ученика доста 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. Према мишљењу других, у првом полугодишту треба савладати читање, а у другом писање. Такав облик учења обезбеђује ученику да добро савлада читање и писање, али, дакле, тек после годину дана учења он зна да чита и да пише. Одвојено учење читања и писања је веома неефикасно и не-економично. 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 ученике да квалитетно читају и пишу.

Постоје мишљења, а и праксом потврђена искуства, да се одвојено уче штампана и писана слова, као и велика и мала слова. На пример, у првом полугодишту се обрађује читање и писање штампаних слова, а у другом полугодишту се учи писање писаних слова итд.

Заговорници одвојеног читања и писања наводе следеће разлога за такав распоред њиховог учења:

- Штампана слова су графички једноставнија од писаних, деца их лакше уочавају, разликују, па их зато треба прво научити да читају а онда да пишу.
- Писана слова су доста 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 мишиће потребне за писање, па је уз првобитно учење читања потребно организовати разна вежбања за писање. Прављење штампаних слова од разног материјала развија ситне мишиће, 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 доста 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 којих разлога заостају у учењу.⁵⁵
- Ако је вештина писања много тежа од вештине читања, онда је упоредно савладавање двеју тешких вештина напорно. Педагошко-психолошка експериментална истраживања показала су да је то мучан посао за прваке.

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

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. Такав начин учења читања и писања има своје педагошко и психолошко оправдање. Посматрано са педагошке стране, може се говорити о учењу помоћу трансфера. Читање и писање су активности између којих постоји одређена сличност, узрочно-последична веза и интеракцијски однос. Вежбање читања помаже писању, и обрнуто. 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 савладавати процес учења читања и писања. Припреме морају бити добро методички осмишљене, са јасно постављеним циљевима.

⁵⁵ Према Милану Јањушевићу, из књиге *Настава мајтерњеј језика у основној школи*, Нолит, Београд, 1956.

Учење помоћу трансфера у овим етапама долази до пуног изражаја. Припремни период је везан за усвајање одређених категорија и односа идентичних 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 деџа 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.
- Ученици темељитије савладају писање упоредним учењем ових вештина, јер му се посвећује више 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 од одвојеног (јер се истовремено савладавају оба процеса).
- 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 примењују у животној пракси, што значи да је најефикасније обе вештине истовремено учити.

Одмеравање аргумената не би нас могло приволети да се одредимо 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 одредимо за ефикасност упоредног учења читања и писања. Ако смо добро методичко-дидактички организовани, то 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 српским школама од средине XIX века. То је било време продирања нових схватања обраде слова из иностранства у наше крајеве.

КОМБИНОВАНО УЧЕЊЕ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Неки методичари сматрају да у распореду учења почетног читања и писања треба ићи за компромисима. То значи измирити противуречности одвојеног и

упоредног учења читања и писања њиховим комбиновањем. Неки методичари сматрају да ученици не морају да науче да читају сва слова да би прешли на писање. Након што 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 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 писати и остала слова. Овим моделом учење читања и писања траје до полугодишта, најкасније до марта.

Комбинације учења читања и писања по овом распореду могу бити различите, што првенствено зависи од састава одељења, али и од стручне маштовитости наставника. На пример, најпре се може обрадити седам штампаних слова и паралелно се врше моторичке и друге припреме за обраду писаних слова. Затим се обради свих седам писаних слова а онда се поново обради неколико штампаних слова која следе писана слова. Уколико су слова теже графичке структуре, може се обрадити једно штампано слово а одмах потом исто писано слово. Данас, у време развијене информатичке културе и општих ваннаставних услова, за учење слова доста је архаично, како то неки раде, да се прво обрађује велико штампано а потом мало штампано слово.

Без обзира о којем се распореду учења слова ради, стално треба имати на уму да постоје разлике између ученика, како по обиму познавања слова тако и по брзини напредовања. Не смемо губити из вида децу која брзо напредују, као и ону која напредују споро. Ако узмемо у обзир правило да је најбоља она школа у којој сваки ученик напредује према својим способностима, морамо размишљати о диференцираној настави почетног читања и писања која од наставника захтева интензивнији рад, али зато даје боље резултате.

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 распоредног учења почетног читања и писања и растерећује ученике претешких обавеза.

19. ПОСТУПЦИ ОБРАДЕ СЛОВА

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

Појам поступка обраде слова подразумева начин организације учења слова на часу. Ту се, дакле, ради о начину конкретне организације појединих активности везаних за препознавање, усвајање и читање појединих 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 или комплексни поступак учења почетног читања и писања.

Сва три поступка обраде слова захтевају одговарајуће припреме, тј. специфичну методичко-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 искустава, 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 искустава 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 располажу извесном количином представа и појмова;

- да су стекли одређену говорну вештину, да знају да се концентришу и да с пажњом прате ток часа;
- да су оспособњени 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 развили моторичке способности за писање;
- да су савладали и остале задатке који се тичу општих припрема за читање и писање.

20. МОНОГРАФСКА ОБРАДА СЛОВА

Монографски поступак, или појединачна обрада слова, подразумева обраду једног слова на једном часу. Слово се обрађује детаљно, студиозно, уз потпуну заступљеност свих методичких активности које доприносе његовом квалитетнијем усвајању. Овај поступак се временом преображавао и, у зависности од друштвених услова учења, добијао 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 размимилазе када је реч о томе како и за које време извршити те припреме. Размимилажења 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 предност дати 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 одразило и на примену тог става у пракси. Показало се ипак да 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 практичари су 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. Гласовној 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 редоследу који подједнако важи за све ученике без разлике на степен познавања слова и читања. Такав начин рада би донекле одговарао ученицима који долазе у школу без икаквих претходних знања, а таквих ученика има врло мало.“⁵⁶

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 неким 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

⁵⁶ Мухамед Мурадбеговић, *Комплексни и монографски поступак у почетном читању*, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд, 1968.

слова обрађивати монографски а од лакших слова формирати групе, па за један час обрадити неколико слова, поштујући методичке принципе те обраде.

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. Навешћемо неколико модела редоследа обраде слова по монографском поступку.

I модел (упоредно учење штампаних и писаних слова – ћирилица)

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

II модел (одвојено учење штампаних и писаних слова – ћирилица)

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

III модел – ћирилица

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

IV модел (упоредно учење штампаних и писаних слова – латиница)

Аа, Ii, Mm, Tt, Nn, Jj, Oo, Ee, Ss, Šš, Uu, Ll, Gg, Cc, Pp, Kk, Rr, Dd, Bb, Vv, Čč, Ćć, Ljlj, Zz, Žž, Đđ, Njnj, Ff, Hh, Dždž.

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. Уколико радимо истовремено читање и писање, тај темпо не сме бити пребрз због тежине савладавања слова. Добро би било проучити однос између неуједначеног темпа усвајања слова од стране ученика и уједначеног темпа који намеће буквар.

ТОК ОБРАДЕ ШТАМПЕНИХ СЛОВА

Задаци обраде штампаних слова јесу следећи:

– ученик мора да схвати да сваки глас има одговарајући словни знак;

– да ученик сигурно препознаје облик слова и да га разликује од осталих сличних слова;

– да одређено слово уме да шчитава, тј. да га везује са 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 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 са 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 додатни напор и наставника и ученика.

По монографском поступку свако слово представља једну наставну јединицу, свако се слово обрађује појединачно уз стална вежбања, шчитавање, читање, односно савладавање технике читања. Ток обраде штампаног 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 а. Када наставник осети да ученици добро савлађују програмске задатке, може ићи мало брже, поготово кад 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.

21. МЕТОДИЧКА СТРУКТУРА ЧАСА ОБРАДЕ ШТАМПАНОГ СЛОВА

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 изражаја долазе речи које садрже 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 изненађења, 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 са гласом. На пример, ако се обрађује слово *з*, онда би ту могла бити погодна прича о пчелама, да ученици опонашају звук пчеле -ззз-зззз-ззз; тако се тај глас издваја из приче.

Ако се до гласа долази на други начин, а то су обично гласови који се не могу пронаћи у природи, такође може да се пође од живе и интересантне приче. У причи морају бити доминантне речи засићене гласом који се обрађује. Након што наставник исприча причу, разговара се о њеној садржини. Из те садржине приче можемо да издвојимо реченицу, а из реченице реч. Реч коју издвајамо може да буде таква да су у њој обрађена сва слова, сем првог (гласови и слова у тој речи не морају бити увек обрађени), 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 *срѝ*, слова *ч* – *чекић*,

ж – *жаба* итд.). Такве слике се налазе у букварима или почетницима и требало би их више користити.

У приступу гласу добро је користити доживљај 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.

ОБРАДА ГЛАСА

Издвајање 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. Издвајању гласа може, дакле, да претходи прича, разговор о слици или о доживљају ученика; то може бити песма, загонетка, дијалог, обавештење. Добро је, ипак, прво издвојити реченицу јер се тиме код ученика развија осећање за њену целину и смисао.

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

Истицање наставне јединице

Ученик мора увек бити обавештен о томе шта се ради, па према томе мора бити и обавештен који ће глас учити на одређеном часу. Наставна јединица 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.

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 на 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: на-

ставник изговара разне речи, лакше и теже, познате и мање познате, а ученици слушају и дигну руку када препознају нови глас.

Вежбање изговарања новој гласа (артикулација)

Ова вежбања се могу извести 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.

Повезивање са гласовима у природи

Да се глас не би усвајао независно од животног контекста, добро је извршити извесна повезивања. Кад год је то могуће, препоручљиво 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, поготово силом доводити у везу са другим гласовима ако у томе нема неке подударности и логике.

ОБРАДА СЛОВА

Показивање и учење новој 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 разредне словарице, 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 *A*, а мало *a* 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 структура, прво великог па малог штампаног слова. Ученике треба научити како да коментаришу графичку структуру 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.

Фонографичка вежба

То је тражење везе између облика слова и облика предмета. Ученик лакше учи ако се слово као апстрактан знак упореди са нечим конкретним. Ученицима се скреће пажња да уоче на који предмет личи слово – *o* на обруч, *Ш* на три јаблана, *П* на врата, *С* на срп, *Р* на штап итд. Наравно, и у тражењу тих веза не треба претеривати.

Уочавање слова у разним речима

Уочава се ново слово у разним речима – у почетку, у средини и на крају речи. То уочавање учвршћује везу између слова и гласа. Посебно је важно да ученици буду оспособљени да сигурно и брзо уочавају слово на почетку и на крају речи. У пракси се показало да ученици са лакоћом препознају слово које се обрађује најпре на почетку, затим на крају, а онда у средини речи, па је препоручљиво и ићи тим путем у препознавању позиције слова у речима.

Треба увек бавити брзину и тачност препознавања слова. За то се могу организовати посебне вежбе док се не пређе на читање из буквара или почетнице.

Упоредивање са другим словима

Овом се вежбом жели учврстити уочавање и усвајање графичких карактеристика 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 *Џ*, *Ш* од *П*, *Њ* од *Ђ* или латинична – *Š* од *S*, *C* од *G*, *B* од *D*, *H* од *N* итд.

Можемо постављати питање: Шта треба додати да се од „*P*“ начини „*B*“, од *C* да се начини *Š* или *Ć*, од *D* – *Ђ* или *Dž* итд. Циљ ових и сличних вежбања јесте да се графичке карактеристике слова што снажније утисну у свест ученика јер се тиме олакшава читање.

Посебну пажњу морамо обратити на слова која ученици замењују „по закону о константности перцепције“. То су, у ћирилици, *ђ* и *ћ* (мала), *Б* и *В* (велика) итд., или у латиници *N* и *Z* (велика) и *d* и *b* (мала). Коментарисањем њихове графичке садржине, њиховим упоређивањем, добро је уочити по чему су та слова слична, а по чему се разликују.

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 пластелина, од дрваца, да се исеца 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 на путу од конкретног ка апстрактном значењу и то ученику не би требало да одузме много времена. Са обликовањем слова од разних материјала треба престати када за тим престане потреба.

Писање слова

Након што су ученици добро савладали облик слова, прелази се на његово писање. „Пише се повлачењем (све линије слова једнаке дебљине, а слова једнаке висине, ширине и са подјенаком удаљеношћу) налив пером или добром хемијском оловком“.⁵⁷

Посебну пажњу треба посветити вежбама анализе појединих 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“.⁵⁸ 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.

⁵⁷ *Јединствене основе и заједнички план и програм образовно-васпитној рада у СР Србији*, Београд, 1977.

⁵⁸ Е. В. Гурјанова, *Психолошке основе вежбања у настави писања*, Београд, 1951.

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 методичари препоручују да писање слова треба органичити на један до два реда, а не исписивање целе стране 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, могу се организовати кратка вежбања кроз игру. На пример, изговоримо 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 сликама покривају одређена слова. Задајемо глас, а ученици измишљају речи с тим гласом, или показујемо слово, а ученици измишљају речи с почетним гласом за то слово.

ЧИТАЊЕ

Читање је посебна методичка целина часа у којој се морају показати и резимирати све претходне активности. Задатак ове етапе јесте да се вежбањем развија вештина читања одређених речи, реченица и текста. У старијим методикама се може наићи на етапу слоговања, односно на вежбања спајања сугласника са самогласницима у слоговне групе. Ако се обрађује сугласник, онда се он у разним типовима слогова доводи у везу са свим самогласницима (*ма, ме, ми, мо, му*) па то служи као предвежба за читање. Овакав поступак је непотребан и бесмислен 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 са 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 поједини 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 изражаја индивидуални рад ученика. Увек се нађе један број ученика који ће брже да напредују у припремама за читање и њима треба 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 хетерогено и да сваком појединцу или групи мора посебно да се обраћа како индивидуалне способности не би биле занемарене.

Слагање речи на словарици

Када ученици савладају технику писања одређеног слова, прелази се на његово шчитавање. Ту до пуног изражаја долази словарица, више 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 обрађује.

У овој етапи се врше аналитичко-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 препоручљиво 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, израђује њихов властити темпо рада итд.

Рад са словарицом 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 више сложених речи. При томе треба пазити да не изоставе неко слово. Ова радња слагања слова на словарици 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 са претходном гласовном анализом. На пример: Сложићемо МАМА. Који се гласови чују у речи МАМА? Којим ћемо редом узимати слова? Сада сложи реч МАМА. Увек је добро да наставник пита коју је реч ученик сложио. Или „Саставите реч АМ. Ставите после М слово О. Шта сте добили? (-АМО). Шта ће се добити ако испед те речи додате још једно М? (-МАМО). Замените А са И. Шта сте добили? (-МИМО)“.⁵⁹

⁵⁹ Јанко Станковић, *Прилози методички основне наставе*, Народна књига, Београд, 1955.

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 изврстан 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, налив-пера 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 ђачка 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.⁶⁰ 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 нова слова нађу у што разноврснијим комбинацијама: у разним позицијама, у отвореним и затвореним слоговима, у групама сугласника тежих за изговрање итд.

Шчитавање новој 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 шчитавали су слова, тј. одређене словне знакове шчитавали су и повезују их у одређену целину, водећи при томе бригу о техници шчитавања и о разумевању оног што се шчитава. У почетку је пажња ученика окупирана више техником шчитавања, боре се да свако слово изговоре јасно, отежући и повезујући их међу собом. Зато се догађа да ученици шчитавали су механички, што значи да не мисле на значење речи које шчитавали су. Због тога после сваке речи која се шчитава треба проверити да ли знају шта та реч значи.

Правилно шчитавање је сливање гласова без предаху у целину која нешто значи, тј. у реч. Шчитавање скупових слова који ништа не значе за ученике је бесмислено и бесциљно, води у механичко шчитавање, те га треба избегавати. Ученици најпре шчитавали лагано, не претерујући са брзином јер то може да има одређене последице. Брзина шчитавања мора поступно да расте. Практичари препоручују да ученици не шчитавали поједине речи тихо, у себи, па их онда изговоре гласно. Најбоље је све речи одмах шчитавати гласно, сливајући глас по глас.

⁶⁰ Неки практичари сматрају да реченица у првом разреду, бар у фази учења слова, не би смела да буде дужа од пет речи.

Потешкоћа може бити при шчитавању реченица јер је тај механизам сложен: ученик пази на технику шчитавања; мора да памти све прочитане речи и да зна њихова значења, да поједине 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 говорења, речи и реченице се не изговарају природно. Природно изговарање речи се огледа у следећем: реч изговорити без отезања, 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 речи или групе типа *ИО* јер су грађене само од два самогласника. Та словна група може да се сложи на разредној словарици. Наставник мало размакне слова и предложи да сви шчитавају тако како он показује. Наставник прстом или показивачем 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 са 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.

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.⁶¹

⁶¹ Љубомир Б. Радуловић, *Прилози методички наставе српскохрватског језика*, Републички завод за унапређивање школства, Титоград, 1979.

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 (похвала 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 да 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 одвицати.

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 научно да чита.

За успешније увођење ученика у процес читања постоје следећа три начина или облика вежбања шчитавања и читања:

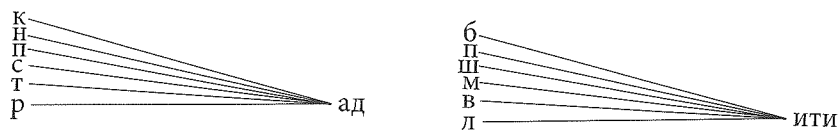
а) Шчитавање и читање додавањем и одузимањем слова

Вежбање се изводи најпре на разредној словарици, а касније ученици понављају исте или сличне операције на својим индивидуалним словарицама. 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 добијемо 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.

б) Шчитавање или читање замењивањем слова

Да би се добиле нове речи, врши се замена слова. На пример: *МАМА* замењеном 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 која ће се реч добити ако се у речи *СИН* замени *И* са *А* или које слово треба променити у речи *СИН* да се добије реч *САН* итд. Функција фонема и графема (слова) утврђује се замењивањем у истом фонетском склопу.



в) Шчитавање или читање палиндрома или анаграма

Рекли смо 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*, *АХА* 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 немају неко значење. Такво шчитавање или читање речи без икаквог значења води у вербализам. Наставник ће сам да испише палиндроме на табли или на плакату. Те облике речи је доста тешко наћи (*ОМОТ – ТОМО*, *АНО – ОНА*, *ЕНО – ОНЕ*, *ПУТ – ТУП*, *ДАР – РАД*, *ВАШ – ШАВ*, *СИР – РИС*, *ОД – ДО*, *САН – НАС*, *КОС – СОК*, итд.). Још боље је ако сами ученици буду учествовали у тражењу оваквих облика речи. Реченица 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.

Читање и интерпретација шекспира из буквара или почетнице

Текст из буквара или почетнице најпре узорно прочита наставник, претходно усмеравајући 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 највише пажње посветити 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 текстовима анализира се 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 догодило, прочитај прву реченицу, шта то значи? Питања морају да подстичу на размишљање и разумевање прочитаног.

Многи текстови се могу и препричавати. Ученике треба одвицати од дословног, механичког препричавања. Треба их навикавати да препричавају својим речима. Препричавањем, ако је текст за то погодан, продубљује 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.

Вежбање читања шекспира

Овим се вежбама посвећује мало 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 читао 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 са правилима доброг читања. Ако има ученика који нису савладали шчитавање, са њима треба индивидуално радити. Настојање да се са тзв. свесног читања (уочавање и сливање слово по слово) пређе што пре на аутоматско читање (глобално или целовито читање) сасвим је оправдано, и ова вежбања томе много доприносе.

Читање текста се може вежбати на следеће начине:

- а) *Гласно читање*, при чему ученик чита гласно одређени текст или реченице: јасно, чисто, без призвука полугласа, водећи рачуна о природности читања. Сваки ученик чита појединачно, наставник прати или води евиденцију како чита који ученик. Добро је да буде што више индивидуалног рада.
- 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 са 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.

- в) *Наизменично (шишафетно) читање* је облик гласног читања који се састоји у следећем: један ученик прочита један пасус или неколико реченица, затим настави други, па трећи итд. Овим вежбањем савлађује се 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.
- 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 учионици, такмиче се три ученика. Након што прочитају, води се разговор о томе ко је најбоље прочитао 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.
- 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.
- ђ) *Флексибилно читање*. Стандарно 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 телевизији, у биоскопима, на улици, у новинама, на разним рекламним паноима срећемо и вертикалне редове које читамо одозго надоле, или пак укосно распоређена слова. Ученика треба оспособити за флексибилно читање, тј. за читање реченице и текстова другачије постављених од уобичајене 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 читање, на природни ток изговора гласова.

ЧИТАЊЕ РЕЧЕНИЦА У ВЕРТИКАЛНИМ НИЗОВИМА

М	Р	Д	Деда је
А	А	Е	окренуо главу на
М	Ш	Д	другу страну.
А	А	А	
Н	И	Р	
О	М	А	
С	А	Д	
И	П	Е	
С	Е	И	
А	Р	Д	
Т	О	Е	

ОБЛИКОВАЊЕ ПОМОЋУ СЛОВА

ДОБРО ЈУТРО

ДАТИ МАТИ ИДЕ

М М ПИ К ИГ
А А КУ ЛА Њ У

Све ове и сличне речи и реченице наставник испише 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.

е) *Читање уз аудио-записе* на којима глумац узорно чита текст из буквара, уводи ученике у изражајно читање.

ж) *Инијериретивно (изражајно) читање наставника* ученицима мора бити узор, они га опонашају и зато оно мора бити добро припремљено и реализовано.

Вежбање читања мора бити систематски организован процес. Основни циљ вежбања ове врсте јесте да ученици што пре 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. Отежући гласове, ученици каткад несвесно прелазе на тзв. слоговно читање, односно слоговање, а оно је непотребно на прелазу од шчитавања ка читању.

Ученици ће највише 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 са 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 прочитао. Већ од првог наученог слова и прве научене речи ученик мора да открива значење прочитаног. Основни задаци почетног читања јесу следећи:

- да ученик сигурно препознаје слова у речима;
- да слова изговара јасно, чисто, без призвука, најпре отежући (шчитавајући), а после глобално, односно целовито (аутоматски);
- да визуелне представе штампане речи што природније преводи у говорни низ, тј. да овлада природним изговарањем речи и реченица;
- да постигне одређену брзину читања;
- да кратке ненаглашене речи (везнике, предлоге, енклитичке облике помоћних глагола и личних заменица итд.) чита заједно са речима уз које стоје као једну акценатску целину, а не одвојено од њих, јер је то неприродно;
- да разуме смисао и садржину прочитаног.

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 економисамо с временом наставног часа, остаће нам довољно времена за тзв. самостални и стваралачки рад ученика. Тај рад 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, поред осталих, бити заступљени следећи облици рада.

1. Састављање речи од задатих слова

На табли, или на посебном папиру, напишу се разна слова без икаквог реда. Ученицима се да 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 пише 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. Дойуњавање зайочейте реченице

Наставник започне једну реченицу а ученик је допуњава.

6. Рад на деформисаним реченицама

Демонстрирају се реченице на плакату, или сасвим кратак текст, са поремећеним редом речи, а ученици усмено или писмено успостављају нормалан ред речи. Ове су вежбе доста тешке и треба их планирати када ученици отприлике савладају сва слова или у другом полугодишту.

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 сличице или слова, праве разне материјале, цртају, изрезују разне ознаке, праве заставице итд.

9. Исцртавање, редуси и украшене речи

Ови облици рада ученицима су веома занимљиви, а и 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 што су диктат, одговор на постављена питања, састављање прича на основу слика итд.

ДОМАЋИ ЗАДАТАК

Ученике треба постепено „оптерећивати“ домаћим задацима. Статистичари су израчунали да је данас дневна оптерећеност ученика велика, па зато са 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 од два реда слова, да напишу или препишу речи или реченице, да изрежу слова из новина, да нешто нацртају, 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.).⁶²

МЕТОДИЧКА СТРУКТУРА ЧАСА ОБРАДЕ ШТАМПАНОГ СЛОВА

Етапе и облици рада

I Присвојување гласа (психолошка, интелектуална и језичка припрема)

II Обрада гласа

1. Издвајање гласа
2. Истицање наставне јединице
3. Уочавање гласа у разним речима
4. Вежбање изговарања гласа (артикулација)
5. Повезивање са гласовима у природи

III Обрада слова

1. Показивање и учење новог слова
2. Фонографичка вежба
3. Уочавање слова у разним речима
4. Упоредивање са другим словима
5. Самостални рад на обликовању слова
6. Писање слова

IV Читање

1. Слагање речи на словарици
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

⁶² У погледу домаћих задатака нужно је да се у пракси поштују 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 појединих ученика различити. Оријентационо би ученици могли да буду ангажовани свакодневно на: читању – око 15 минута, писању, односно састављању речи и реченица на словарици (I полугодиште) – од 10 до 15 минута. *Оријентациони планови васпитно-образовног рада за I разред основне школе.* Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда, Београд, 1985.

4. Вежбање читања текста
 - а) Гласно читање
 - б) Тихо читање
 - в) Наизменично (штафетно) читање
 - г) Читање са такмичарским усмерењем
 - д) Хорско читање
 - ђ) Флексибилно читање
 - е) Читање уз аудио-записе
 - ж) Интерпретативно (изражајно) читање

V Самостјални и сјваралачки 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 оштри шок часа и све радње обраде штам-
паној слова, што не значи да на сваком часу морају бити засиуљени наведени
облици рада (вежбања). То су мојући облици рада, а наставник може сам да врши
избор.*

*Оштри шок часа зависи од тога да ли се штамано слово ради одвојено од
писаној или се ради истовремено. Ова методичка структура часа онајвише од-
говара одвојеној обради штаманој слова, а уз извесне модификације наставник
је може прилагодити и у истовременој обради штаманој и писаној слова. На-
ставник не мора да реализује све ове облике рада, већ да изврши избор радњи које
одговарају одређеним околностима. На основу овој оштри модел, наставник
може да ствара власитије моделе рада, не губећи из вида методичку окосницу
часа.*

Пажња ученика

*Такође треба водити рачуна о томе да час не буде пренапртан разноврсним
активностима. Динамика часа се одређује према саставу ученика, према њи-
ховим способностима и брзини учења. Пажња ученика није довољно израђена
или је у процесу израђивања. Ученик, најпре, не може дуго да се усредреди на*

*одређена питања и задатке. Обим пажње расте из месеца у месец, нарочито ако
се ученицима представљају јасни радни задаци. Али, обим, трајност и концен-
трација пажње често су индивидуално изражене категорије. У сваком одељењу
првој разреда има ученика чија пажња није довољно концентрисана, површи су
у извршавању радних задатака и не могу да траје или пак не могу дуго да траје
радне задатке. Неки психолози сматрају да квалитет пажње ученика зависи од
динамике рада: ученике не треба божуривати док штићавају или док штишу, али
исто тако не ваља превише толерисати усјореност. Наставник мора да уочава
када га ученици траје активно, а када пасивно, а када га појединци уштише не
траје и да у складу с тим предузима одговарајуће мере. Када прваци почну да се
врлоје, да се окрећу, да површи траје наставника, то значи да њихова пажња
опада. Пажњу ученика одржава нека занимљивост, интересантно излагање на-
ставника, коришћење наставних средстава – тонски и визуелни материјали,
коришћење језичко-литерарних и других шара, коришћење комјутера и сл.*

22. КАРАКТЕРИСТИКЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА

Читање представља виши степен савладаности гласова и слова, односно њихове синтезе у речи и реченице као значењске говорне целине. Оно је у овој фази учења доста релативан појам, јер не говоримо још увек о правом читању, о потпуно савладаној техници читања. Ученици су научили одређене гласове и одређена слова, могу добро да их шчитавају, а затим и читају, али сви не могу на исти начин, истом брзином. Ученик од наученог слова до квалитетног читања пролази одређене фазе:

- 1) препознавање облика слова;
- 2) шчитавање;
- 3) читање – овладавање техником читања;
- 4) усавршавање читања – увођење у изражајно читање;
- 5) изражајно читање – највиши степен савладаности читања.

За ученика у овој фази учења најтежи је прелазак од шчитавања ка читању и захтева од наставника много умешности, упорности и стрпљења, како би ученици успешно превладали ову препреку. Прелазак из фазе шчитавања у фазу читања треба да буде полаган, тј. да друга фаза сама израсте из прве. У овој фази (шчитавања) успореног читања водити рачуна да деца сливају, зглашавају више гласова одједанпут. Прелазак из једне фазе у другу – из фазе шчитавања у фазу читања – при учењу читања истовремен је за већину ученика. Међутим, поједини ученици знају читати, појединци брже напредују и налазе се у завршној фази, а неки ученици заостају. Како треба поступати у овом случају? У настави читања управљамо се према напредовању већине ученика, почетника у читању. Појединце који иду напред не смемо спречавати, напротив, треба им давати допунске задатке; све ученике не смемо враћати на оне нивое у читању које су они правилно већ савладали. Са појединцима који заостају треба да радимо индивидуално, и то мањим делом на часу, а више ван часова. Значи, прелаз из једне фазе у другу при учењу читања одвијаће се према већини ученика, али и индивидуално.

О фазама шчитавања и читања наставник мора да зна следеће:

1. Повезивање слова у речи и речи у реченице мора се одвијати поступно, поштујући брзину напредовања сваког ученика посебно.
2. Ученици најпре не мисле на оно што читају, већ су поведени савладавањем технике читања, препознавањем графичке структуре слова и начином изговарања гласова, речи и реченица. Зато је неопходно усмеравати их на

значење прочитаног, односно на разумевање прочитаних речи и реченица. Свакодневним вежбањем читања ученици квалитетније савладавају технику читања, аутоматизују процес читања.

Помоћу вежбања проверити:

- степен савладаности технике читања;
- разумевање прочитаног;
- да ли је ученик усвојио или није усвојио одређену инструкцију.

Теоретичари и практичари се слажу у томе да степен разумевања прочитаног зависи од степена савладаности технике читања.

3. Један број ученика процес читања савлађује веома споро. Има ученика који заврше први разред а веома споро читају, с муком долазе до смисла прочитаног. С тим ученицима треба организовати индивидуални рад.
4. Увежбавање читања мора бити свакодневни задатак. Чим уочи да поједини ученици лошије читају, наставник мора одмах да предузме ефикасне мере како би спречио одређене негативне појаве у процесу савлађивања почетног читања.

РАЗВИЈАЊЕ БРЗИНЕ ЧИТАЊА

Задаци наставе читања у млађим разредима основне школе јесу следећи:

- 1) да ученик добро савлада технику читања;
- 2) да се ученици уведу у тзв. изражајно читање;
- 3) да се ученици оспособе да веома квалитетно читају тихо или у себи;
- 4) да ученик доживљава текст и да разуме оно што прочита.

Данас се читању посвећује велика пажња посебно у школама, али и у неким другим институцијама образовања. Води се рачуна о унапређивању наставе читања и у млађим и у старијим разредима основне школе.

У првом разреду се не може говорити о добро смишљеном систему за развијање брзине читања. Тај систем се остварује касније, али, свакако, наставник је обавезан да води посебну бригу о развијању брзине читања. Са успореног синтетичког читања ученик полако прелази на читање чија је брзина, отприлике, једнака брзини природног говора.

Почетник има највише тешкоћа да савлада технику читања и цело прво полугодиште у ствари посвећено је изграђивању технике гласног читања, а нешто касније усавршавању технике тихог читања. Када ученик почетник савлада технику читања, онда се почиње са вежбама за развијање брзине читања. Брзина читања често зависи од самог ученика, од његових психофизичких могућности. Она подразумева и степен савладаности технике читања и разумевања прочитаног. Од брзог читања нема користи ако ученик није разумео то што је прочитао

и не би требало ученике форсирати да брже читају, а да спорије схватају. Брзина читања мора ићи истовремено са брзином схватања, односно разумевања прочитаног. Мерило брзине мора бити степен схватања, односно разумевања прочитаног. Водећи рачуна о индивидуалним могућностима ученика, мора се радити на истовременом убрзавању и читања и схватања прочитаног. Опште је правило да успореније читање води правилнијем читању. Ако ученик пребрзо чита, већа је могућност да ће да погреша.

Постоје разне вежбе за убрзавање читања. На овом нивоу учења користе се следеће форме вежбања:

1. Тихо чишање са ограниченим временом

Претходно се одреди време за које ће ученици да прочитају одређени текст. Ограничено време читања се одређује према дужини текста и његовој тежини. Са ученицима треба претходно разговарати о циљевима овог читања, упознати их са нашим намерама. После читања утврђује се за које је време ученик прочитао одређени текст, а кроз разговор сазнајемо како је тај исти текст схватио.

2. Изборно чишање

У оквиру одређеног текста ученицима треба задати да током читања открију одређене реченице или речи. Реченице које би требало ученици да открију могу се написати на графофолији и пројектовати их или их написати на табли. Ученици читају у себи и проналазе задате реченице и речи.

3. Доуњавање шекста за изборно чишање

Одређени текст напишемо на графофолији, или на табли, али изостављамо кључне речи које су носиоци одређених логичких структура. Уместо тих речи ставимо црте. Ученик чита и записује само оне речи које су изостављене из текста. Ова врста читања представља нешто сложеније вежбање.

4. Вежбе брзої прејознавања речи

Напишемо одређене речи штампаним или писаним словима на картоне мањег формата. Пишемо по неколико речи, једне испод других. Ученицима објаснимо начин овог вежбања. Одредимо време за које ћемо експонирати картоне с написаним речима (неколико секунди). Када после задатог времена скло-нимо картоне из видног поља, проверавамо колико је ко од ученика прочитао и да ли је разумео задате речи.

5. Вежбе брзої прејознавања реченица

Поступак је исти као са вежбама за брзо препознавање речи.

6. Чишање шекста са видео-траке са различитим убрзањима

Текст који читамо на екрану с видео-траке најпре може да тече успорено, а онда полако да се убрзава, у зависности од тога колико пута читамо тај текст и за које време. Ове вежбе су нека врста припреме ученика за читање титлованих филмова на телевизији или филмском платну.

ГРЕШКЕ У ПОЧЕТНОМ ЧИТАЊУ

Наставник би морао бити добар познавалац теорије читања, морао би да познаје посебно психолошке основе читања, јер само на тај начин може да прати овај доста сложен процес. Искуснији наставници знају које грешке ученици праве док уче да читају, и које мере је потребно предузети да би се те грешке кориговале. Грешке у читању се не могу брзо кориговати, посебно не на овом узрасту, и потребно је много стрпљења и педагошког такта да се то постигне. Кориговање грешака је индивидуални рад. Наставник мора да прати ученика, да прати његов развој у читању, да води евиденцију напредовања ученика, да открива типичне грешке. Најгоре је ако наставник читање препусти самим ученицима мислећи да ће они све постићи кроз фронтална вежбања, кроз самостална вежбања код куће. На вежбама читања ученицима се указује на одређене грешке, које наставник коментарише са њима али и даје упутства ученицима како да их превазиђу.

Често се догађа да наставник пожурје ученика на овом нивоу учења да брже чита из више разлога – због тога што се приближава крај часа, што нема времена да индивидуално ради са више ученика итд. Пожуривати ученике да брже читају значи блокирати их, наводити их на формално читање. У почетном читању ниједан задатак не сме бити формалан, мора бити остварен на методички адекватан начин.

Теоретичари и практичари су покушали да региструју одређене грешке у почетном читању:

- 1) неправилна артикулација одређених гласова;
- 2) ученик не препознаје одређеном брзином графичку структуру слова;
- 3) тешко слива (зглашава) и повезује слова у јединствену синтетичку целину;
- 4) неуравнотежена динамика изговарања појединих гласова у речи;
- 5) замењивање слова сличне графичке структуре;
- 6) изостављање појединих слова;
- 7) срицање;
- 8) неправилно дисање;
- 9) уношење дијалекатских и локалних карактеристика у читање;
- 10) лоша дикција;
- 11) механичко читање;

- 12) слоговно читање;
- 13) ученик понавља прочитано;
- 14) ученик „сецка“ у току читања;
- 15) изостављање гласова на крају речи или њихова редуцирана артикулација;
- 16) ученик не разуме оно што прича;
- 17) неправилна интонација;
- 18) отезање првог слова у речи;
- 19) наглашено и одсечно читање речи;
- 20) изненадно спуштање и подизање гласа;
- 21) запажање тачке тек када се до ње дође;
- 22) монотono читање;
- 23) пребрзо читање;
- 24) успорено читање;
- 25) неправилно сливање речи у реченицу;
- 26) неприродно читање;
- 27) субвокализација (полугласно изговарање речи у току тихог читања или читања у себи а препознаје се по неконтролисаном покретању усана);
- 28) регресивно читање – регресивни покрети (у току гласног читања ученик се неконтролисано враћа на прочитане речи или на само једну реч и тако застаје, запиње и испрекидано чита већ фиксирано и прочитано, што доприноси успоравању брзине читања).

Наставници праве грешке када наводе ученика да у току увежбавања читања читају исти текст по 5–6, па и десетак пута. Деца тај текст брзо науче напамет и потом читају механички.

Увежбавање читања требало би подједнако изводити и на прозним и на поетским текстовима, како би ученици осетили природу једних и других. Увежбавање читања такође би требало изводити на тзв. везаним текстовима, на текстовима који представљају одређену целину.

МЕРЕЊЕ БРЗИНЕ ЧИТАЊА

Инструменти за мерење брзине читања нису довољно уједначени јер се брзина може мерити у односу на различите категорије и различите околности – у односу на разред и одељење у којем се ученик налази, на узраст ученика, на социјално порекло, на околину у којој живи, на породицу, на пол, на општи успех или на успех из појединих предмета, на припадност градској или сеоској средини и сл. Испитивања брзине гласног и брзина тихог читања не дају исте

резултате. Ученик, према одређеним испитивањима, тихо чита три до пет пута брже него када чита гласно. Брзина читања знатно зависи од текста који се чита, да ли је текст ученицима познат или није, да ли је обрађиван или није. Логично је да ученик брже чита текстове који су му познати и које је обрађивао у школи. Брзину читања у првом разреду је најпримереније мерити када ученик савлада технику гласног и тихог читања.

За временску меру брзине читања обично се узима један минут. Мерење брзине гласног читања врши се индивидуално, са сваким учеником посебно, а мерење брзине тихог читања може се изводити истовремено за све ученике, тј. колективно. Истраживачи препоручују да се у првом разреду мери само брзина гласног читања, а брзина тихог читања се не мери јер ученици нису довољно савладали технику тихог читања. Брзина тихог читања почиње да се мери од другог разреда. За мерење брзине читања најпре је потребно изабрати прикладан текст. За мерну јединицу мерења брзине читања узима се обично један минут, тј. колико ученик прочита речи у једном минуту, без обзира на то да ли је реч о гласном или о тихом читању.

23. МОДЕЛИ ОБРАДЕ ШТАМПЕНИХ 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 шема 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 структурирају 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 прихвати. Иако су то добри модели, не могу се у целости механички примењивати у пракси, већ увек са 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.

I модел: Нацрт практичног предавања за обраду штампаног слова *Ш, ш*⁶³

Наставни предмет: матерњи језик

Наставна јединица: обрада штампаног слова *Ш, ш*.

Циљ часа: увежбати ученике да тачно изговарају глас *Ш*, да науче велико и мало штампано слово и да га умеју читати у речима са већ наученим словима.

Наставне методе: аналитичко-синтетичка, показивања, разговор, шчитавање. Наставна и очигледна средства: слика, дрвца, словарица.

а) *Разговор ради уочавања гласа Ш*. – Предмет разговора: слика која представља шуму у јесен; сећање на ходање по опалом сувом лишћу.

⁶³ Према књизи *Настава мајџерџеј језика у основној школи*, уредио Светомир Игњатовић, Нолит, Београд, 1956. Ово предавање написала је Десанка Јањушевић.

Посматрајте, децо, ову слику, па ћете ми после рећи шта сте на њој видели.

После једног до два минута посматрања деца излажу како су схватила слику у целини и у појединостима.

Ко је од вас био скоро у шуми? – Да ли је ко газио по опалом лишћу? – Како лишће шушти кад се гази по њему? (*шшиш*). Слушајте сада! Шта је то кад кажем *шшиш*? (глас). Данас ћемо учити глас и слово *ш*.

б) *Уочавање гласа ш у речима које се изговарају*. – Пазите! – Шта је то кад ја кажем *шума*? (то је реч). Који се глас чује на почетку речи *шшишуума*? – А који се глас чује на почетку речи *шшшай*? – 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 (цртат на табли штампано слово *Ш*). – Колико усправних црта има ово слово? – А колико има положених? – Колико је то црта укупно?

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 клупи слово *Ш*. – Кад направите слово, а ви изговорите полако и глас *Ш*. – Милоше, 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) *Чишћење 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 ту реч да састави од ових слова? Сад ћу ја да вам прочитам ову реч. Ко ће сад да изађе и прочита ову реч? Сад полако и тихо читајте сви како ја показујем штапом испод слова. Добро је било. – Изађи, Радоје, и уклони последње слово. Умеш ли сад да прочи-

таш ту реч? (*шум*). Шта то значи? – Изађи, 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*). Ко ме се каже *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 које смо досад научили. – Потом прелазимо на читање реченица: *Миш у шуми? Шума шушћи* 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. – Шта 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 шишти“. – 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 *Т*, *ћ*⁶⁴

Увод. Учитељ исприча неки доживљај, неку причу, покаже слику, коју може и пре часа сам обојеном кредом 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 развратак слике, што је врло добра прилика за слободан разговор.

Издавање 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 *ћ*. У овом случају до гласа *ћ* доћи ће анализом нормалне речи на гласове.

Физиологија гласа. Посматрање и учење одговарајућих положаја говорних органа. Учитељ захтева: „Удесите уста за глас *ћ*, али га немојте изговарати. Усне су мало одвојене, а језик је при врху мало извијен и врхом додирује доње секутиће, а завојем предњи део непца. – Сада изговорите глас *ћ*“.

*Зайчање гласа *ћ** на почетку, на крају и у средини речи.

⁶⁴ Узето из књиге Павла Моачанина, *Методика елементарне наставе српскохрватског језика*, Нолит, Београд, 1956.

Прелаз на слово. Ученицима се покаже на картону одштампано велико слово *Т*; ученици описују из којих се црта то слово састоји. Пправе га од глине, пластелина, дрваца и изрезују га из хартије. Учитељ им показује плакату, 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 нацрта усправно уздигнуте грабуље. Ученици упореде слику грабуља са сликом великог штампаног слова *Т*, што ће им помоћи да лакше упамте слику тога слова.

Прелазак на словарицу. – Пре свега, настоји се да слово *ћ* буде у свим могућим комбинацијама. Ученици најпре раставе сваку поједину реч са словом *ћ*, па је тек онда саставе на школској словарици и на својим словарицама и шчитавају је. Почине се, опет, од једносложних и познатих речи и иде се ка све сложенијим. Прво шчитавају на тај начин што се слова најједноставнијих речи на словарици најпре мало размакну, при шчитавању се померањем постепено једно другом приближавају, а после се шчитавају и без тог 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*, и друге већ поменуте комбинације. Кад год се тим замењивањем слова и другим комбинацијама добија нова реч, ученици треба да објасне и значење те речи. У почетку, после ових вежби, на словрици се обради и цео одговарајући текст из буквара. Доцније, кад се већ ученици донекле извеште у шчитавању, није потребно да се на словарици 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 уче упоредо велика и мала штампана слова, већ сад је прилика да ученике упозоримо да на почетку реченице напишу велико слово. Сваку реч и сваку реченицу коју саставе на словарици ученици напишу на школској табли и у својим свескама.

Прелазак на читање из буквара. – Ако увод није почео причањем о букварском тексту, са 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 и изражајно, али у почетку полагамо, да би се уво ученика што раније навикавало на лепо читање. Баш ради вежбања у лепом читању треба прве теже текстове читати са 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.

Сиваралачки рад и примена. На првим часовима читања ученицима се у школи покаже како да, служећи се 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 испричају 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 са новим словом, а може и обрада слова да почне песмом. Тако, на пример, за слово *A* може добро да послужи позната Змајева песма „Мала“.

Одвише је мала

А да чиишайи зна.

Та песма се може и певати.

Ученици могу у виду домаћег рада да изрезују слово *T* од картона, да сами измисле речи са словом *T* и саставе их од слова које су раније направили, или да их саставе на свом фланелографу. Али пре него што учитељ почне да задаје домаће задатке ученицима I разреда, треба на претходним родитељским састанцима да упуту родитеље да не састављају својој деци домаће задатке, него да им само у тежим случајевима помогну (уколико знају да помогну), при чему учитељ треба да их упуту како да им помажу.

Када ученици науче већ довољно штампаних слова, састављају се речи и кратке реченице по диктату. Када ученици науче писана слова, пишу и писаним словима по диктату и састављају реченице.

24. ОБРАДА ПИСАНОГ СЛОВА

О процесу писања биће више речи касније. Овде ћемо се више усмерити на методичку страну обраде писаног слова. Овом проблему посвећује се мало пажње, можда и зато што се сматра да су штампана слова важнија у свакодневном комуницирању. Таква мишљења се морају превазићи. Писана слова имају скоро исту употребну вредност, као и штампана слова, мада се мање користе. Неки људи су научили штампана слова и знају да их 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 изузетака да се прво обрађују писана слова, прво мала па велика, али се од такве праксе брзо одустајало. Писана слова можемо обрађивати одвојено, појединачно, а можемо истовремено са штампаним словима. У последње време се користи и комбиновани распоред обраде писаних слова. Неки су методичари сматрали да треба посебно обрађивати велико, посебно мало писано слово, али за такве поступке, поготово данас, нема никаквог оправдања.

Савладавање вештине писања је 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 савладавање графичке структуре слова, као и на координацију ока, руке и менталних активности. Раније 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 перципира слово по елементима, већ као целину), и то по могућности само једним потезом руке. Дакле, елементи слова се не пишу одвојено, већ се увежбавају смишљеним цртежима.

Редослед учења писаних слова зависи од редоследа учења штампаних слова. Графичка структура писаних слова углавном проистиче из облика штампаних слова (постоји висок степен сличности између штампаних и писаних слова) и то доприноси бржем и ефикаснијем учењу писаних слова. Учећи писано слово, ученик се, на одређен начин, ослања на оно што зна, тј. на своју представу штампаног слова. Због тога је неопходно у току обраде писаног слова увек направити паралелу са истим штампаним словом. Ученици ће на тај начин брже усвојити ново писано слово и остаће им у трајном памћењу. Ученике је неопходно оспособити да упоређују штампано и писано слово – да уочавају њихове графичке елементе, да уочавају њихове сличности и разлике. Уопште, препоручљиво је

оспособити ученике да самостално коментаришу или врше анализу графичке структуре сваког писаног слова које се обрађује. Посебно је значајно да ученик уме да коментарише начин „исписивања“ слова у свесци – односно да коментарише како се повлаче одређене линије.

Редослед обраде писаних слова је, свакако, различит у ћириличком и латиничком 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 сложенем, нису довољни критеријуми за успостављање редоследа обраде писаних слова, јер се методичари не могу сложити шта је 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, ш̄, і* итд. – ћирилица), затим слова грађена од кружних и полукружних елемената (*а, о, ц* итд.), као и слова грађена комбинацијом разних елемената (коса, права, полукружна) који имају много „завоја“, „квачица“ и сл. (*к, з, в, ђ* итд.). Наводимо следећа два модела редоследа обраде писаних слова.

I модел (ћирилица): одвојена обрада шћамјаних и њисаних слова

Обради се једна група штампаних, па једна група писаних слова, с тим да се и штампана и писана слова обраде у току првог полугодишта.

Мм, Аа, Ии, Шш, Нн, Оо, Рр, Ее, Сс, Јј, Вв, Уу, Тт, Пп, Лл, Кк, Зз, Бб, Гг, Дд, Жж, Чч, Љљ, Цц, Њњ, Ћћ, Хх, Ћћ, Фф, Цц.

II модел (латиница): комбинација одвојене и истовремене обраде великих њисаних и малих њисаних слова

Штампана слова се уче у првом полугодишту а писана у другом.

I, li, n, m, o, a, e, Vv, J, Hh, Ll, Jj, A, M, N, Kk, Ss, Šš, E, O, Pp, Dd, Tt, Rr, Gg, Vv, Zz, Žž, Cc, Čč, Ćć, Ljlj, Njnj, Ff, Đđ, Dždž.

Методички поступак обраде писаног слова веома је сличан току обраде штампаног слова. Претходно учећи штампана слова, ученици се интензивно припремају за учење писаних слова. Обрадити писано слово значи следеће:

- упознати ученика са 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.

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 овог 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. Она се непрестано мења, зависно од брзине напредовања ученика и од броја обрађених слова. Изнесена методичка структура часа обраде писаног слова показује укупност свих радњи (радних етапа) а на наставнику је да изврши њихов избор.

МЕТОДИЧКА СТРУКТУРА ЧАСА ОБРАДЕ ПИСАНОГ СЛОВА

Радне етапе и облици рада

I Пријремни разговор

1. Читање везаног или неvezаног текста засићеног словом које обрађујемо (то слово може бити истакнуто одређеном бојом)

II Издвајање речи у којој се налази слово које обрађујемо

- (препоручиво је да у тој речи буде само једно слово које је необрађено, а не више слова)
1. Уочавање слова која обрађујемо

III Најава наставне јединице

IV Показивање новој њисаној слова на словарици

V Упоредивање новој њисаној слова са истим шћамјаним словом

1. Упоредивање са сличним писаним словима

VI Анализа графичке сјрукјуре њисаној слова

VII Писање слова

1. Наставничково писање, најпре штампаног а затим писаног слова (најбоље је писати писано слово испод штампаног да би се јасније истакла њихова графичка повезаност).
2. Показивање начина писања писаног слова (битан је наставничков коментар у току писања писаног слова) – наставнич објашњава како се слово пише у систему линија, како слово почиње, како се вук у линије, како се спајају и како се слово завршава).
3. Писање слова помоћу прста у ваздуху и по школској клупи.

4. Ученик пише слово на табли, ученици га прате и исказују своја запажања.
5. Писање слова у свесци (ученици исписују један ред новог слова).
6. Писање речи и реченица.

VIII Читање писаног слова

Читање текста писаног писаним словима.

IX Самостални рад ученика (преписивање и диктација)

X Домаћи задаци

25. ТОК ОБРАДЕ ПИСАНИХ СЛОВА⁶⁵

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 упоредо, 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. Поред тога, аналитичка вежбања потребно је изводити у току обраде буквара (нарочито због слабијих ученика) јер се тиме ученици боље припремају за писање. Најзад, само вежбање у писању слова за ученике је велики напор, те њима не треба испунити цео час, нарочито не у почетку учења писања. Садржај великог разговора може бити или обнављање оног 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 бити у прилици да још једанпут 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 словарици 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.

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 чему су слична, а у чему различита. Исто се тако, да би деца лакше уочила облик новог слова, оно упоређује са већ раније писаним словима, на пример, *и* са *и*, *и* са *и*.

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

⁶⁵ Узето из књиге *Настава мајерње у основној школи*, уредио Светомир Игњатовић, Нолит, Београд, 1956. Теоријски модел обраде писаног слова написао Милан Јањушевић.

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 полукруг 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 збуњивали 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 по клупи. Таква репродукција знака, још неометана тешкоћама које се јављају за време писања на хартији, употпуњава представу ученика о слову представама и покретима који су неопходни за његово писање, и упоредо са оптичком сликом слова, код ученика се почиње образовати и његова моторичка слика. Ово се писање може још једанпут, или више пута, поновити, с тим што уместо учитеља могу и неки ученици покушати да то слово и 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 прегледа и исправља. Прегледањем писања ученика, учитељ најпре уочава карактеристичне грешке које се појављују код већег броја ученика, па те грешке исправља колективно, показујући на табли у чему 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. Поред овог колективног исправљања, треба прегледати 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 истовремено успешно 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 са довољно пажње, грешака је при поновним вежбама 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 навик. Зато учитељ мора непрекидно 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 вежбама да ученици пишу слова 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 касније сваки ученик сам себи. Ушински правилно запажа да играч не би могао играти брзо и спретно без такта и ритма, а исто то 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 полукруг итд. Време бројања треба подесити према времену потребном за писање. Поред 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 од почетка 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 са тачком или се завршавају ковачицом. Зато је деци врло тешко везивати извесне групе слова, на пример *ом, во, ол, вл, ов* и др., па их у томе треба посебно вежбати. Као што је потребно у почетку у току обраде буквара, вежбати ученике да пишу реч као целину, тј. да се писање речи изводи као један целовит процес исто тако је потребно вежбати и касније. 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 обрађивати мало и велико писано слово, већ велико слово писати следећег часа. Али после обраде неколико слова сасвим је умесно на истом часу обрађивати оба слова.

После изведених 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 сматрају да у буквару нису потребни текстови са рукописним словима јер од њих нема готово никакве помоћи при учењу писања. Наш методичар др Душан Рајичић 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 увежбају у лепом писању. Они остављају буквару да уради оно што сам наставник мора урадити. Ове примедбе имају оправдања јер се писање најбоље учи наставниковим 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 подстиче да лепо пишу.

26. 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 незнатна.

Комбиновани тип организације часа обраде слова полази од сазнања да ученици долазе у школу са 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, богаћење 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 и претходна знања ученика боље су искоришћена. Комбиновани тип организације часа обраде слова по монографском поступку изискује интензивнији рад и ученика и наставника. То су доста амбициозно замишљени часови па треба пазити да својом тежином не оптерете исувише ученике.

Комбиновани тип часа обраде слова по монографском поступку можемо остварити у два основна облика, а и један и други доприносе модернизацији овога поступка:

1. *Комбинација шемајско-програмских садржаја* – на часу је доминантна обрада гласа и слова, али се томе додају програмски садржаји других наставних подручја, примера ради, вежбе читања, обогаћивање речника ученика (лексичке вежбе), синтаксичке вежбе, вежбе писања, правопис итд.

2. *Рад на нивоима* – издвајају се три нивоа ученика: (1) група ученика која остаје у учењу или споро напредује, (2) група осредњих ученика и (3) група натпросечних ученика, ученика који су дошли са одређеним претходним знањима или оних који брзо напредују. Наставник се прилагођава свим нивоима ученика,

свака група ученика добија задатке у складу са својим способностима и брзини напредовања. Понекад се појави ученик који је ван свих категорија и програмских стандарда, како у негативном тако и у позитивном смислу. Са ученицима који не могу да остваре основне програмске захтеве мора се радити индивидуално, чак се мора организовати и допунски рад.

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 подстицај за стварање нових модела рада.

I модел: обрада шемајског слова Ћ ћ – ћирилица

- слушање музичке композиције „На слово, на слово Ћ, ћ“ или разговор о причи „Чудан ћилим“;
- изговорне вежбе: глас Ћ и његово 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 – јуџиро, вал – шалас, јалама – 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.);
- усмерено гласно и тихо читање текстова из *Буквара* „Дошао ћуран у Ћутиван“ – оспособљавање ученика да читају брзином нормалног говора (елементи изражајног читања, разумевање прочитаног – постављањем питања проверити разумевање садржине текста);
- језичке игре: увођење ученика у решавање ребуса.

II модел: обрада шемајског слова Х х – ћирилица

- разговор о тексту из *Буквара* „Три хлеба“ (наставник чита текст);
- вежбе изговарања гласа Х и упоређивање са изговором гласова сличне артикулације (К, Г);
- гласовна аналитичко-синтетичка вежбања (анализа појединих 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;

- ученици читају из Буквара текст „Три хлеба“ – елементи изграђајног читања и савладавање 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 са ученицима;
- речник синонима речи *ЈЕСТИ* (ученици траже све речи у нашем језику које су значењски сродне речи *ЈЕСТИ*); *ждерати*, *ирицајти*, *окуси*, *иризалотајити*, *жвакајти*, *илоцкајти*, *мљацкајти* итд.
- језичка игра: решавање ребуса.

III модел: утврђивање писаних слова Б, Ц, З и Љ – ћирилица

- утврђивање азбучног редоследа слова, словарица и усмено казивање редоследа слова;
- коментарисање графичке структуре писаних слова Б, Ц, З и Љ, однос малих и великих слова, упоређивање слова;
- начин писања појединих 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 „Пшеничко зрно“, гласно и тихо читање, уважавање упитника и узвичника у току читања;
- стварање проблемске ситуације везане за текст „Пшеничко зрно“ и њено решавање (проблем је везан за народну пословицу *Ко ради њај и има*, разговарати са 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*, *и*ро и види које ћеш речи добити и шта оне значе.
- речник синонима речи *ГОВОРИТИ*; *ирицајти*, *казати*, *зборити*, *објаснити*, *изјавити*, *иунајти*, *шайушати*, *брундајти*, *мумлајти*, *звоцајти*, *зуцкајти*, *беседити* итд.

IV модел: утврђивање шћамјаних 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;
- аналитичко-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*: *иливајти*, *ронијти*, *бродити*, *ијрскајти*, *иурајти* итд., састављање реченица – активирање пасивног речника ученика;
- вежбање читања: текст из Буквара „Ласта у школи“, гласно и тихо читање, навикавање ученика на правилно дисање;
- 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*, *мошника*, *Виша* итд.

V модел: утврђивање шћамјаних слова Б, 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;
- 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: оријентација у простору – поред, мимо, код, дуж, уздуж, попреко, преко; састављање реченица са употребом ових речи;
- вежбање читања: узорно и диференцирано читање – текст из Буквара „Моја 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 (*рашар*, *иошой*, *Анина*, *Ана*), речи које мењају значење када их читамо натрашке (*ено-оне*, *гар-рад*, *ваши-шав*, *сан-нас*), читање реченица натрашке (*Ана воли Мило-*

вана, *Маја са Негом 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.

МЕТОДИЧКА ВАЉАНОСТ ОБРАДЕ СЛОВА МОНОГРАФСКИМ ПОСТУПКОМ

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. Присталице овог поступка сматрају да нема доброг почетног читања ако ученик не овлада овим појмовима, посебно појмом слова.

Монографски поступак такође инсистира на разумевању прочитаног, најпре се усвајају речи, затим реченице. Настоји се 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 недостатке, 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 недостатке.

– Рад се усмерава 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 колико квалитетно познају то слово, као и да ли је боље да појам слова даје стручњак у школи или пак бака, дека, односно неко у породици. Према томе, ако ученик зна одређен број слова кад 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 посматрано то може да се догоди, али се то може догодити и у раду по неком другом поступку. Ако је наставник будан, ако организовано уводи ученике у свет писмености, тешко може ученик непримећено да се „провуче“ сричући 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, поготово ако није добар, спутава ученике, нарочито оне што брзо напредују, који су жељни нових и свежих текстова. У буквари-ма 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“.

– Недостатак монографског поступка је и у томе што су текстови за читање веома сиромашни, натегнути и скоро без икакве уметничке вредности, све док се не обради 10–15 слова.

– Педантни статистичари су израчунали, и то наводе као аргумент против 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, никада више) довољно за усвајање појма гласа и слова, а други део часа се посвећује обједињавању слова у целини, тј. синтези (шчитавања, вежбање читања).

– Примедба да монографски поступак води у педагошки шематизам такође није тачна, 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 примени наставник подједнако односи према добрим и лошим ученицима итд. Претходна знања ученика су добродошла 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 полугодишта, негде и целу школску годину, 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 донесених знања из предшколског периода“⁶⁶. Међутим, монографски поступак не само да не користи претходна знања, већ их толико занемарује да сви ученици, без разлике на степен „редовних“ знања, усвајају слова и читање од почетка. 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 најмасовније примењује, можда и због своје педагошке традиције, због својих очигледних квалитета, али и због неспремности и отпора наше педагошке средине да прими 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 мо-

⁶⁶ Михамед Мурадбеговић, *Исцо*.

нотон, досадан, ако се своди на методички клише, одговорност за то не сноси толико методичка концепција овог поступка колико 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 обрнуто, не води ничему. Монографски поступак има својих недостатака, 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 савладавање 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 ниједно слово, монографски поступак је био сасвим оправдан; деци је одговарао темпо обраде слово по слово. 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 слово, односно да ли монографски поступак може да одговори захтевима нашег времена да се учи ефикасно и економично.

27. ГРУПНА ОБРАДА СЛОВА

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. Међутим, 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, поред осталог, и психолошка чињеница да је за децу велико оптерећење да на једном часу уче три, четири или више слова. Будући 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 разним позицијама, да шчитавају и читају, а то је по психолошким аналитичарима велики терет за дете од шест или седам година.

Не смемо заобићи чињеницу да припадамо времену велике научне, техничке, технолошке и културне експанзије и да је интерес сваког појединца 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 многи други фактори утичу да деца од шест или седам година много више знају и умеју него раније, 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, данас је другачија. Наше село је доживело висок степен културне еманципације, размена материјалних и културних добара између села и града је веома богата. Сеоска деца не заостају много 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 квалитетнији резултати тог учења.

Створени су, шире и уже посматрано, 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 препознамо читаче који су учили по овом или оном поступку. Наука, дакле, није пратила како се учење читања, на пример по монографском и комплексном по-

ступку, одражава на квалитет читања у каснијем периоду. Информације те врсте биле би драгоцене, помогле би нам да поузданије 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 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, поготово 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 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 ону по којој се обрађују само два слова на једном часу. То значи да се слова поделе ону 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 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 су неуједначена, односно различита су вредновања разних методичара. Наравно, постоје нека општа мерила: да се иде

од слова једноставније графичке структуре ка сложенијој, од лакших ка тежим слоговима. Постоје размимоилажења у вези с тим да ли слова у групама могу да буду слична по свом облику или не могу. По неким, у групи не би требало бити слова сличног облика, јер то може да изазове збуњеност, 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)

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

II модел (ћирилица)

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

III модел (лајиница – комбиновано монографска и ируйна обрада слова, комбиновано велико и мало шћамјано слово)

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 – Čč – Ćć, Llj – Nj – nj, Ff, Dždž – Đđ;

IV модел (ћирилица)

Аа – Мм – Ии – Шш – Нн – Ее, Рр – Оо – Јј – Сс – Уу, Тт,
Вв – Кк – Дд – Лл – Пп/Гг, Бб – Цц – Зз – Ћћ – Хх – Чч,
Љљ – Жж – Њњ – Фф – Ђђ – Цц.

Модел 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).

V модел (ћирилица)

Мм – Аа, Нн – Оо, Ии – Шш, Пп – Тт, Сс – Ее, Кк – Лл – Зз, Јј – Уу, Рр – Дд,

Љљ – Жж – Чч, Гг – Хх – Њњ, Бб – Вв, Ћћ, Цц – Цц, Ђђ, Фф;

VI модел (комбиновано њојединачно и ируино комбиновано велико и мало – лајиница)

i, li, n, m, o, a, e, Vv, J, Hh, Ll – Jj, A, M, N, Kk, Ss, Šš, E, O, Rr, Đđ, Tt, Pp, Gg, Bb,
Z – Zz, Cc – Čč, Llj, Nj, Ff, Đđ, Dždž.

Моделовање група, свакако, није произвољан задатак, али сваки је аутор имао неке своје критеријуме на основу којих је извршио моделовање. Некада су групе веома смело моделоване (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 почетницу. 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.

Други МФ

196 - 237

Групна обрада слова припреме поред оних које су намењене монографској припреми период изводи на идентичан начин као и монографску обраду. 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 бесмисленост.

Без обзира на таква и слична мишљења, групни поступак обраде слова, ипак, с обзиром на своју сложеност, подразумева темељно остварен припремни период. Дужину тог периода условљава социјална средина, као и интелектуално-психолошка способност ученика. На економски 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 ПО ГРУПНОМ ПОСТУПКУ

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 јесте 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, користити дечје искуство, а негде од неке игре или од тонског снимка.

Затим се, као код појединачне обраде слова, методом разговора издваја одређена реченица, из те реченице се издвајају 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 појединих речи издвајају 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 слово се посебно показује, изводи се фонографичка вежба као код појединачне обраде слова, уочавају се слова у све три позиције, међусобно упоређујемо 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, пластелина итд. Ако запамћивање слова није проблем, моделирање се може избећи 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 уз 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 поједине речи шчитавају (зглашавају) склапајући гласове отегнуто без предаха у једну целину. Прелазимо на читање текстова из буквара или почетнице. 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 увежбавају читање научених слова, да наставник контролише на којем 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:

- 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 пада пажња, јер некада није у могућности да изврши тако велики број операција. Због тога је неопходно повремено, према наставниковој процени, направити тзв. гимнастичке паузе или одмор. Процена наставника не би смела бити формализована питањем да ли су се деца уморила, јер наставник то мора сам да уочи;
- Група слова се могу обрадити на два начина: *синхронизовано* и *континуирано*. Синхронизована обрада групе слова значи да се сва слова у групи обраде одједанпут, 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