

ČITANJE

ČITANJE I RAZUMEVANJE PROČITANOG

Čitanje i pisanje pojavljuju se kao problem vizuelne i akustičke percepcije, prostorne orijentacije, sposobnosti analize i sinteze primljenih i poslatih signala, memorizacije i asocijacije. Ima autora koji čitanje smatraju veštinom dekodiranja pisanih simbola, ali su ipak u većini oni koji pod čitanjem podrazumevaju pronalaženje značenja koja se nalaze "iza" simbola, zahvaljujući čemu ima fundamentalnu ulogu u podsticanu kritičkog i imaginativnog mišljenja kod dece - dakle i njihovog intelektualnog i emocionalnog razvoja. Tako Helena Saks smatra da "*čitati znači dešifrovati simbole pisanog govora, izgovarati ih i zadržati u pamćenju, pošto smo shvatili poruku koju oni prenose. Ne može se reći da jedna osoba čita ako ona ne razume ono što čita.*" Svest o tome da tekst sadrži neku poruku i namera da se usvoji neka poruka – namera više ili manje svesna, više ili manje živa – određuje stav subjekta prema tekstu i upravlja subjektom u toku čitanja.". Goldman (1971) kaže da je čitanje psiholingvistički proces u kome čitalac na najbolji način rekonstruiše poruku koju je pisac enkodovao u pisanom obliku, dok Vasićeva (1983) ukazuje da je čitanje je složena aktivnost koja ne zavisi samo od prepoznavanja grafičkih simbola (slova), već mnogo više od drugih činilaca, kao što su, pored organskih i senzomotornih, iskustvo, dobra govorna osnova, visok nivo opšte jezičke razvijenosti, inteligencija i sredina. Prema nekim autorima čitanje je u početku više perceptivni, nego kognitivni, proces. Percepcija znakova ima izraženu ulogu na početku učenja čitanja, ali kako dete napreduje, oni postaju sve manje potrebni, a sve je veći oslonac na sadržajnu stranu čitanja.

Leksička funkcija se gradi postepeno i integriše se u sklopu funkcija simbolizacije uopšte. Bitne su veze između gnostičkih i praksičkih predela kojima se ostvaruje jedinstvo između procesa dekodiranja grafoelemenata i grafičkog kodiranja govornih elemenata. Čitanje je zasnovano na sposobnostima prepoznavanja grafema, kao i na unutrašnjem govoru kojim se ostvaruje simbolička konverzija grafema u foneme. Ono podrazmjeva povezivanje vizuelne slike reči sa auditivnom. Za odvijanje ovog procesa neophodno je uspostavljanje veza između sekundarnih gnostičkih i praksičkih kortikalnih oblasti kao i nesmetano intersenzorno funkcionisanje na nivou tercijernih kortikalnih struktura.

Proces čitanja uključuje tri sistema koja se koriste simultano i međusobno su zavisni: grafički sistem (čitač reaguje na sled grafema i povezuje grafičke i glasovne simbole u skladu sa sistemom maternjeg jezika), sintaksički sistem (traži duboku analizu jezičke strukture) i semantički sistem (uključuje značenje, konceptualizaciju i iskustvo).

»Čitanje nije prevodenje slova u glasove, već prevodenje jednog redosleda slova u sažetu artikulaciju i dodavanje onih atributa koje pisana reč nema kao što su: melodija, ritam, akcenat i intenzitet i – najzad – pretvaranje ovih elemenata u osmišljenu izgovornu celinu. Čitanje je integracioni proces između vizuelne percepcije slova i izgovorne funkcije uz stalnu kontrolu slušnog analizatora.« (Vladisavljević, 1971).

Svojstva dobrog čitanja su pravilnost i brzina, svesnost čitanja (čitanje s razumevanjem) i izražajnost čitanja (lepo ili estetsko čitanje). Proces čitanja se posmatra kao veština i sposobnost koja sadrži 2 komponente: tehničku i smisaonu. Tehnička komponenta podrazumeva čitanje slova i reči bez njihovih suprasegmenta. Izražajno estetsko čitanje obuhvata obe komponente, a zavisi od jačine glasa, pravilnog naglašavanja reči u tekstu, pauza, intonacije, ritma i brzine čitanja.

Cilj čitanja je razumevanje pročitanog i aktiviranje značenja reči u semantičkom sistemu. Razumevanja je olakšano ako čitalac poznaje gramatiku i sintaksu. Potrebno je i da razlikuje sintaksičke odnose u kojima se reči nalaze, a da se pri tome oslanja na znanje koje poseduje. Prepoznavanje značenja pročitanih reči biće brže ako je reč frekventnija u govoru ili čitanju. Čitač ne mora da dekodira sve reči u tekstu da bi ga razumeo. Čitanje pored semantičke i sintaksičke kompetencije, zavisi i od čitaočeve inicijative i veštine rešavanja problema. Razumevanje pročitanog je aktivan pokušaj da se shvati tekst, stavljanjem u odnos sa prethodnim informacijama koje se čuvaju u dugoročnoj memoriji. Podrazumeva interakciju novih činjenica i ranije stečenog znanja. Razumevanje pročitanog je određeno karakteristikama čitača, karakteristikama teksta i jedinstvenim kontekstom u kojem se zadatak čitanja pojavljuje. Prema Miladinoviću (1994) učenik čita s razumevanjem ako mu je jasno značenje reči, termina i slikovitih izraza, ako razume smisao teksta (glavno, bitno), ako shvata usmerenost sadržaja, ako zna da čitajući izrazi svoje stanovište (ideju). Zato Adams (1990) navodi da dete ne bi trebalo da čita tekst, sve dok ne poznaje 80 do 90% reči koje ga čine.

Braun i saradnici (1983) smatraju da postoje četiri interakcijske komponente razumevanja :

- karakteristike čitača (sadržaj prethodnog znanja),
- interes i motivacija za čitanje i namera čitanja,
- karakteristike materijala koji se čita (struktura teksta) i
- strategije koje čitač korisiti i zahtevi situacije u kojoj se čita.

Golubovićeva (2000) navodi tri vrste čitanja u odnosu na cilj čitanja: *razvojno* (kome je glavni cilj učenje čitanja), *funkcionalno* (kome je cilj otkrivanje informacija tj. učenje) i *rekreativno* (podrazumeva uživanje i zabavu u čitanju).

ANATOMSKE I NEUROPSIHOLOŠKE OSNOVE ČITANJA

Pokreti očiju pri čitanju

Tokom čitanja oči ne prate redove pravolinijski, već to čine u serijama sakada (skokovitih pokreta očiju) i fiksacija. Pri čitanju se obično prave 3 do 4 fiksacije u sekundi, mada to može zavisiti od sadržaja onoga što se čita, a postoje i neke međujezičke razlike. Računa se da fiksacije zauzimaju oko 90% vremena pri čitanju, a pokreti očiju oko 10%, pri čemu se kod početnika javlja 18 fiksacija po štampanom redu, a svaka od njih traje otprilike oko četvrtinu sekunde. Fiksacija pored ostalog zavisi i od dužine štampanog i čitaočeve uvežbanosti. Prilikom čitanja nije najvažnija dužina reči, već njihov smisao i prethodno iskustvo čitača. Učenik je u početku zaokupljen asocijacijom slova, pa mu je teško da izvlači smisao, dok ovladavanjem veštine čitanja jednom fiksacijom hvata veće celine da bi iz njih izvlačio smisao. Početak i kraj reči privlače veću pažnju, dok je sredina nerazgovetnija i zahteva dužu fiksaciju.. U ispitivanju pomoću tahistoskopa utvrđeno je da se tokom ekspozicije teksta od 1/100 sekunde čitač može prisetiti 3 do 4 izolovana slova ili 2 do 4 kratke reči. U drugim ispitivanjima opseg teksta koji oči zahvataju tokom fiksacije utvrđeno je da su ispitanici koristili informacije koje nose slova udaljena 10 do 11 mesta od njihovog centralnog vidnog polja. Dopunska studija pokazala je da regioni nisu simetrični u odnosu na centralno vidno polje - polje s leve strane vidnog polja imalo je mesta za samo četiri slova.

Anatomske osnove čitanja

Neuroanatomski korelati čitanja nisu dovoljno razjašnjeni. Prihvaćen je stav da je funkcija čitanja vezana za levu hemisferu, uz učešće većeg broja moždanih oblasti od kojih svaka ima specifičnu funkciju. Okcipitalni režanj je odgovoran za vizuelno procesiranje jezičkih simbola. Donji deo parijetalnog režnja dominantne hemisfere je uključen u realizaciju čitanja, a njegove povrede dovode do aleksije sa agrafijom, dok povrede frontalnog režnja u nivou operkuluma i okolnog tkiva rezultira poremećajima čitanja sličnim onima koji se ispoljavaju kod Brokine afazije.

Poremećaji glasnog čitanja mogu se vezivati za lezije specifičnih oblasti mozga, dok kod razumevanja pročitanog to nije slučaj. Oštećenja kortikalnih i subkortikalnih puteva mogu za posledicu imati oštećenje pažnje, pamćenja ili nekih drugih kognitivnih procesa, od kojih svaki ponaosob može uticati na razumevanje, posebno složenijeg, pisanog materijala.

Proces čitanja

Teorija »foničkog posredovanja« (»odozgo nadole« ili »feničanska teorija«) ističe foničku ili fonološku fazu. Ona sugeriše da je čitanje serijski ili linearan proces, koji se odvija slovo po slovo, čime se postepeno grade veće jedinice. Ovim *indirektnim putem* pristup vizuelne slike reči do mentalnog leksikona ostvaruje se tek posle transformacije pisane reči u usmeno izgovorenu, mehanizmom grafemsko-fonemske konverzije.

Drugo mišljenje zastupa »čitanje okom« (»odozgo nadole« ili »kineska« teorija) ističe da postoji direktni odnos između grafologije i semantike, te je fonološki put nepotreban iako se može koristiti tokom čitanja naglas. Podrazumeva korišćenje *direktnog puta* koji povezuje vizuelni oblik reči sa odgovarajućom slikom u leksičkoj memoriji. Tako percipirana ortografska slika direktno aktivira apstraktну (kognitivnu) reprezentaciju te reči u mentalnom leksikonu. Reči se čitaju ka celine, bez razbijanja u linearni niz slova. Čitalac se služi perifernim vidom da bi dovelo oko do mesta za koje postoji najveća verovatnoća da sadrži informaciju. Poznavanje jezika i opšte iskustvo pomaže mu da identificuje kritična slova ili reči u određenom delu teksta. To prethodno uzimanje uzorka omogućava mu da stvori očekivanja o tome kako tekst treba čitati, i oni koriste svoje osnovno znanje da bi »prepostavilo šta sadrži« ostatak teksta i da bi popunio praznine. Po ovom gledištu tekst se postavlja kao problem koji treba rešiti korišćenjem prepostavki o njegovom značenj i strukturi.

Ni jedna od ove dve teorije ne rešava problem čitanja u potpunosti. Verovatno se ljudi koriste i jednom i drugom strategijom u različitim fazama učenja čitanja i pri rešavanju različitih problem u čitanju. Fonički pristup se koristi u početnim fazama obuke čitanja i pri čitanju »teških« i nepoznatih reči, dok »čitanje okom« bolje objašnjava čitanje uvežbanih čitača. Zbog ograničenja ovih modela javili su se i drugi unekoliko složeniji modeli čitanja.

Model čitanja čiji autori su Ellis i Jang (Ellis, Yang) uključuje sistem vizuelne analize, ulaz u vizuelno-verbalnu memoriju i komponente grafemsko-fonemske konverzije. *Sistem vizuelne analize* vrši identifikaciju pojedinih slova u reči i utvrđuje njihovu poziciju u reči. Ovaj je isključivo vizuelni i ne uključuje imenovanje slova. Ako se radi o poznatim rečima dolazi do postavljanja ovih reči u vizuelno-verbalnoj memoriji (iskusniji čitači u njoj poseduju reprezentaciju celine svake reči). U skladu s tim aktiviraju se uskladištene reprezentacije njihovog značenja u semantičkom sistemu. Ukoliko je potrebno glasno čitanje shvaćena reč preko semantičkog sistema može aktivirati verbalnu produkciju reči zahvaljujući sistemu ekspresivnog govora.

Neuvežbani čitači, a uvežbani samo povremeno, koriste sistem grafemsko-fonemske konverzije koji pretvara nepoznat grafički u poznat fonemski obrazac. Pokretači ovog sistema su slova identifikovana sistemom vizuelne analize, a njihova izvršna aktivnost služi aktivaciji fonema na fonemskom nivou čime je omogućena artikulacija. Suština ovog procesa je konverzija vizuelno nepoznatih reči u auditivnu formu čije je značenje čitaču poznato, ovo se postiže glasnim izgovaranjem ili korišćenjem unutrašnjeg govora.

Prema *Maršalovom modelu čitanja* (Marshall, 1985) proces čitanja počinje vizuelnom analizom, odnosno ekstrahovanjem vizuelnih karakteristika napisanih simbola, koje se potom obrađuju preko 3 različita puta: *fonološkog, direktnog i leksičkog*.

Pri korišćenju *fonološkog puta* karakteristike koje pomažu prepoznavanju slova prenose se od sistema vizuelne analize do reprezentacije slova tj. do grafičkog koda (grafema), a potom apstraktni identiteti slova bivaju prepoznati i označeni. Pretpostavlja se da se pri korišćenju ovog puta reči dele na slova, posle čega sledi grafemsko rasčlanjivanje. Nizovi slova se dele na grafemske komadiće koji će označiti pojedinačne grafeme u rečima ili ne rečima. Kada grafemska kombinacija predstavlja izuzetak od pravila, izostaje grafemsko raščlanjivanje. Posle raščlanjivanja output se šalje do pravila grafemsko fonemske konverzije (konverzije slovo-glas), pri čemu je svaka grafema povezana sa pojedinačnom fonemom. Ovaj fonološki kod se potom povezuje sa artikulacionim kodom, sa specifičnom fonetskom vrednošću. U slučaju čitanja naglas aktivira se i artikulacijski sistem.

Vizuelna analiza može voditi do reprezentacije celih reči, tada govorimo o *direktnom putu*. Paralelno procesiranje vizuelnih informacija poput dužine reči i globalne konfiguracije pomaže u lociranju reprezentacije reči. Ovo stvara proizvoljan kod koji služi uvođenju fonološke realizacije reči u oralnu reprezentaciju. Pristup značenju se ostvaruje preko povratne petlje od oralne reprezentacije reči do semantičke reprezentacije.

Pri korišćenju *leksičkog puta* reprezentacija celih reči se uvodi do morfološke dekompozicije, tj. razlaganja. Ovaj mehanizam podrazumeva deljenje reči na njene osnovne oblike i afikse (morfeme). Verovatno morfološka razlaganja nemaju pristup čitavoj leksičko-semantičkoj bazi, zbog čega će biti podeljena preko pravila generalizacije. Raščlanjeni oblici se upućuju do semantičke reprezentacije, za sintaksičko-semantičku interpretaciju. Ukoliko je raščlanjivanje bilo korektno oblik se propušta do oralne reprezentacije reči, za fonološko raspoređivanje. Ukoliko je bilo nekorektno, te se ne može napraviti odgovarajući par, onda se ponovo vraća da morfološkog raščlanjivanja, za alternativno raščlanjivanje.

Odrasle osobe sa normalnom veštinom čitanja koriste sve ove puteve u isto vreme, zavisno od sadržaja i svrhe čitanja. Međutim, važno je istaći da se u normalnim uslovima proces čitanja odvija iznad ovih puteva. Većina ljudi nauči da koristi automatsko i kontrolisano procesiranje u čitanju. Automatsko procesiranje podrazumeva naučene asocijacije u dugotrajnoj memoriji koje se stvaraju uz konzistentno obučavanje. Ono funkcioniše sa drugim simultanim procesima i ne zahteva pažnju. Kontrolisano procesiranje postaje potrebno pri čitanju novih reči ili za razumevanje teškog teksta.

SPREMNOST (GOTOVOST) ZA ČITANJE

Razvoj pismenosti dugo se matrao jednim od najvažnijih zadataka obrazovanja. Istovremeno je njen razvoj bio jedan od ključnih kriterijuma kojim se i merio uspeh ovog procesa. Zbog toga je čest predmet istraživanja, ali i neslaganja oko toga kada i u kolikoj meri joj treba posvetiti pažnju u okviru nastave jezika. Neslaganja počinju već oko suštine pojma "gotovost za čitanje", koji bi trebalo da odredi koji je to uzrast i koje

su to sposobnosti koje dete treba da razvije da bi se otpočelo s obukom u čitanju. Tako Patrik još 1896. smatra da prevremeno učenje "može dovesti do neuspeha i imati nesagledive štete", a Vošburn i Morfer na osnovu rezultata empirijskih istraživanja tvrde da je "gubljenje vremena, a moguće i štetno, nastojati da se dete nauči da čita ako je njegov mentalni uzrast ispod 6 i po, ili u najboljem slučaju 6 godina". Rezultate ovih, uglavnom starijih istraživanja, demantuju neke novije činjenice. Tako na primer u Škotskoj deca polaze u školu s 5 godina i uspešno savladavaju čitanje, a u Engleskoj je izведен eksperiment u kome su deca od 2 do 6 godina uz pomoć Murovih "govornih" pisačih mašina i Domanove metode obučavana početnoj abecedi. Negde između njih je Kristalov (1996) stav da se gotovost za čitanje mora oprezno tumačiti jer je tu upleteno nekoliko psiholoških faktora (npr. pojmovni razvoj, memorija, pažnja inteligencija, orientacija levo-desno...), kao i jezičkih sposobnosti (poput razlikovanja glasova, postupanje prema uputstvima, govorni jezik u razvoju, kao i sposobnost da se o jeziku govori). Međutim istovremeno naglašava da ovi zahtevi postaju nejasni kada se uzme u obzir da su neki roditelji uspešno naučili svoju decu da čitaju na vrlo ranim uzrastima, ponekad već u prvoj godini - uglavnom uz pomoć reči na karticama koje su pokazivane i praćene izgovorom.

Prior (1996) ističe da je uzrast u kome deca počinju da čitaju relativno nevažan i da odlaganje učenja čitanja do 7. godine, nema ozbiljnijih ili trajnih sporednih efekata. Starija deca relativno brže uče da čitaju, dok veoma rano učenje ne obezbeđuje nikakve očigledne dugotrajne prednosti, pošto ih oni koji počinju kasnije da čitaju lako dostižu.

Više od uzrasta spremnost (gotovost) za čitanje podrazumeva zrelost struktura i ovladavanje određenim veštinama i sposobnostima, tako Miladinović (1994) govori o fiziološkim i psihološkim činiocima :

- oštrina čula (vid, sluh, kinestetički oseti),
- razvijenost opažanja (razlikovanje reči i oblika slova),
- inteligencija i sposobnost uviđanja nekih odnosa, pamćenja pojmoveva, izvlačenja zaključaka induktivnim i deduktivnim metodom,
- emocionalna stabilnost (tolika da dete istraje u manje ili više frustrirajućim situacijama dok traje učenje),
- socijalna razvijenost (da dete može da živi kolektivnim životom) i
- fizička razvijenost (dobro fizičko zdravlje).

Miler (Miller,1997) navodi 4 faktora koji mogu uticati na spremnost za čitanje:

Fiziološki faktori

- **Govor** - mucanje, šuškanje ili nerazgovetan govor.
- **Sluh** – omogućava da se glasovi čuju, razlikuju i kombinuju. Osobe oštećenog sluga ne nemaju jasniju percepciju zvukova i često pogrešno izgovaraju reči.
- **Vid** – kratkovidost, dalekovidost, astigmatizam, loša koordinacija mišića oka, loša precepcija dubine. Potrebno je izvršiti korekciju vida pre početka obuke u čitanju.
- **Opšte zdravlje** – dobra uhranjenost, odsustvo toksina, otpornost na bolesti (zaraze).
- **Neurološki razvoj** – 1) sposobnost da se uočavaju sličnosti i razlike, 2) memorijski opseg (ponavljanje relativno kompelksnih rečenica bez grešaka) i 3) sposobnost apstraktnog mišljenja

Intelektualni faktori

Iako je opšti nivo mentalnih sposobnosti izuzetno važna determinanta sposobnosti čitanja, istraživači ne uspevaju da odrede definitivni „trenutak za obučavanje“ u mentalnom razvoju deteta.

Faktori okruženja

- ekonomski uslovi
- socijalno iskustvo
- govorni i jezički obrasci koji se koriste u porodici
- stavovi prema čitanju i pisanju u porodici
- kvalitet porodičnog života.

Emocionalni razvoj

Emocionalni i lični razvoj imaju **koren u uticaju roditelja** i porodičnom životu:

- **prekomerno zaštićivanje** (dete može doživljavati da je učenje čitanja pretežak zadatka da bi ga samo izvelo)
- dete koje raste u **nедоследном и непредвидљивом окружују** može se loše prilagođavati autoritativnom usmeravanju i školskim pravilima
- pritisak da dete čita **pre nego što je spremno** za to (npr. poređenje sa starijom braćom i sestrama - mogu se razviti osećanja poraza, ozlojeđenosti ili antagonizma).

Ovakvi pristupi roditelja mogu doprineti razvoju karakteristika ličnosti koje će dete ometati pri učenju čitanja: ekstremna osjetljivost, stidljivost, nisko samopouzdanje; submisivnosti, indiferentnosti, nepažljivosti; povlačenje: sanjarenje, izbegavanje aktivnosti; nervosa i aktivnosti kao što su grickanje noktiju, neumornosti, neasnica.

Još neki faktori koji mogu uticati na spremnost za učenje čitanja:

- obrazovanje i inteligencija roditelja
- širina iskustva deteta
- predškolsko obrazovanje
- izloženost značajnim konceptima
- širina aktivnog rečnika
- precizna diktacija i izgovor
- motivacija za čitanje
- pravilna upotreba jednostavnih rečenica
- iskustvo s tehnikama rešavanja problema
- sposobnost za sekpcioniranje događaja.

UČENJE ČITANJA

Čitanje ne počinje da se razvija kada dete počne da dobija sistematsku obuku. Koreni ove sposobnosti nalaze se na predškolskom uzrastu kada dete prvi put pokušava da identificuje slike u slikovnicama. Već tada ono se uvodi u veštinu čitanja imenovanjem predmeta prepoznavanjem slova, reči i rečenica. Neke studije ukazuju da je redovno čitanje deci, uz neformalan razgovor o pročitanom najvažniji činilac u podsticanju čitalačke sposobnosti.

Pri učenju čitanja naglašava se i potreba **aktivnog pristupa** ovom procesu. Učenici treba da razviju motivaciju za čitanje, a to se između ostalog obezbeđuje atraktivnim materijalima, zanimljivim aktivnostima, privlačnim vizuelnim dizajnom, pričanjem priča... Kroz poznate društvene situacije i vizuelno jezičko iskustvo (saobraćajni znaci, nazivi, natpisi) aktivira se dečje iskustvo, a insistira se i na uvežbavanju kognitivnih veština poput klasifikacija, sekpcioniranja i pronalaženja odgovarajućih šema. Pažnja se usmerava i na metajezičke pojmove (npr. red, stranica, tačka...), kao i na upućivanje dece na to šta sve spada u čitanje i pisanje. Pri pružanju pomoći pri u čitanju insistira se na tome da se deci pomogne da sama otkriju smisao reči uz pomoć konteksta ili ilustracija. Svrha ovog pristupa je što manje oslanjanje na mehanički zadatci dekodiranja slova, a što više na dečje jezičko iskustvo.

Iako se verovalo da sposobnost korišćenja **kotekstualne informacije** može biti značajan faktor pri čitanju (u smislu bržeg dekodiranja reči) ove hipoteze nisu našle nedvosmislenu potvrdu u istraživanjima. Golubovićeva ističe da dobri čitači iako imaju bolju mogućnost da predvide šta sledi u tekstu od lošijih čitača, oni tu prednost ne koriste, jer se oslanjaju na automatski proces kome nije potrebna podrška konteksta. Pri tome se naglašava važnost razlike hipoteza o kontekstualnim efektima koji se ispoljavaju na nivou prepoznavanja reči i onih koje se odnose na ulogu konteksta u integraciji i razumevanju teksta.

Fokner i Levi (Faulkner i Levy, 1994) su izučavajući uticaj konteksta na fluentnost čitanja, sistematski izolovali transfer među tekstovima na transfer reči i transfer sadržine. Oni su tražili od loših i dobrih čitača (III i VI razreda) da čitaju odgovarajuće priče. Učenici su čitali tri para tekstova. Prvi par je bio povezan preko istih reči, ali ne i značenja. Drugi par je bio povezan značenjem, ali ne i rečima, dok treći nije bio povezan ni značenjem, ni rečima. Autori su pronašli da se kod loših čitača poboljšava fluentnost čitanja kada su dve priče povezane bilo rečima ili značenjem, dok se kod dobrih čitača fluentnost poboljšava isključivo ako su priče povezane značenjem. Fokner i Levi su zaključili da su dobri čitači sačuvali memorijsku reprezentaciju reči i poruke prve priče, koja je povezana sa epizodičkom reprezentacijom celog teksta. Ta reprezentacija sadrži informaciju o površinskim i leksičkim aspektima teksta, ali je povezana sa značenjem i ne može da podrži transfer nezavrsno od njega. Nasuprot tome, veza između površinske i semantičke reprezentacije kod loših čitača može biti nekompletna. U tom slučaju oni će imati koristi i od transfera značenja, i od transfera reči, jer memorijska reprezentacija ovih izvora informacije ostaje na neki način nezavisna.

Sekvencijalni model učenja čitanja Gibsonove obuhvata:

- razvoj i učenje govora u predškolskoj ustanovi,
- razvoj i savlađivanje vizuelne diferencijacije grafičkih simbola,
- savladavanje sposobnosti dekodiranja grafema u foneme,
- razvoj upotrebe složenijih elemenata jezičkih struktura.

Proces učenja čitanja se opisuje i kao evolucija kroz stepene. Model koji je dala Fritova (Frith, 1985) deli ovaj proces na 3 faze. U prvoj, *logografskoj fazi*, deca koriste vizuelne putokaze, na primer, dužinu reči ili druga značajna svojstva, da dopru do značenja ograničenog broja reči. Druga faza, *alfabetska*, zahteva fonemsку svesnost. Ova faza obuhvata usvajanje pravila konverzije između fonema i grafema. Deca uče ove zavisnosti kada počinju da pišu, a zatim primenjuju ova pravila kada čitaju poznate i nepoznate reči, kao i pseudoreči. Brzina konverzije grafema i fonema vremenom raste i proces se sve više automatizuje. U trećoj fazi, *ortografskoj*, reči se ponovo procesiraju kao entiteti bazirani na morfemama ili čak na većim celinama, bez potrebe za grafemsko-fonemskom konverzijom.

Kristal (1996) navodi tri dominantne grupe programa učenja čitanja: osnovnog čitanja, jezičkog iskustva i individualizirane programe.

Programi osnovnog čitanja podrazumevaju obiman sistem pripremljenih tekstova, gradiranih udžbenika, radnih svezaka i drugih materijala. Prednost ovih programa je njihova obuhvatnost, postepenost i brižljivo razrađen plan. Kao njihove mane navode se skupoća, rigidnost, nepodsticanje istraživanja jezika van zadate šeme.

Programi jezičkog iskustva integrišu rad na slušanju govora i pisanju i koriste raznovrsne materijale i aktivnosti vezane za dečji svet. Oni vode računa o individualnim razlikama, podstiču kreativnost, samopouzdanje i aktivnosti za koje dete pokazuje dar, ali u njima nema dovoljno postupnosti, teško se procenjuje napredak i pružaju malo motivacija za čitanje izvan dečjeg neposrednog okruženja.

U *individualiziranim programima* deca sama biraju tekstove prema interesovanju i sposobnostima, i čitaju sopstvenim tempom. Svako dete ima svoj program, upotrebljava liste za proveru i grafikone, a o štivu rezgovara s nastavnikom. Oni su fleksibilni, održavaju interesovanje i podstiču nezavisnost i pouzdanje. Takođe, ne ističu razliku između dobrih i loših čitača. Međutim, teško se pronalaze knjige i podešava vreme za razgovor sa nastavnikom. Vodenje zapisnika je komplikovano i nema sistematskog razvoja veština.

Kada se govori o učenju čitanja potrebno je uzeti u obzir još neke faktore.

Tako na primer među reči koje deca lakše uče spadaju: reči koje deca žele da nauče, značajne reči, uobičajene reči, često korištene reči, reči sa jakim emocionalnim značenjem, reči koje prijatno zvuče, reči koje podstiču maštu. Deca lakše uče imenice nego apstraktne reči. Individualne razlike u brzini učenja čitanja zavise i od predznanja s kojim dete dolazi u školu. Ozbiljnim zaostajanjem se smatra kada dete zaostaje 2 ili više godina za svojim vršnjacima. Stoga se dijagnoza specifične razvojne disleksije ne postavlja pre kraja 2. razreda.

Na čitanje utiču i oblik, veličina, boja, debljina i kontrast linija slova, kao i broj elemenata i njihov međusobni odnos u slovu. Od značaja je i prostorni položaj slova prema drugim slovima i podlozi. Pri štampanju tekstova za obradu treba uzeti u obzir da prekidi unutar gramatičkih sintagmi izazivaju pri čitanju veće probleme, nego prekidi između sintagmi, a da sveza »i« na početku reda pričinjava veće teškoće, nego kada se nalazi na njegovom kraju.

Devojčice ovladavaju čitanjem sa oko 4 meseca manje obuke od dečaka. Bojanin ovu pojavu objašnjava boljom izdiferenciranošću kinestetičke aktivnosti kod devojčica, što bitno utiče na diferenciranje gnostičkih funkcija kore, a koje su oslonci razvoja simbolizacije, dakle i simbolizacije u ravni leksičkih sposobnosti.

RAZVOJ GRAFOMOTORIKE

Da bi dete moglo da ispravno drži olovku potrebne su mnoge sposobnosti. Ovo uključuje nezavisno pokretanje prstiju (izolovano od drugih), odgovarajuću snagu muskulature šake i dobru stabilnost zgloba.

0 do 4 meseca

Dete pokreće ruke i noge zajedno da bi dohvatiло predmet ili vizuelni stimulus. Kontrola i upotreba leve i desne ruke biće jednaka. Dete takođe razvija sposobnost da koordinisano pokreće glavu i oči s jedne na drugu stranu. Na ovom uzrastu dete može okretati glavu ka majčinom glasu. Između 2. i 3. meseca dete počinje da poseže za predmetima i drži ih na sreini tela. Hvatanje je u ovom periodu refleksno, te dohvaćene predmete ne mogu svrhovito puštati.

4 do 12 meseci

Dete bolje kontroliše ruke počinje stvari da dohvati jednom rukom. Pojavljuju se voljni pokreti i dete je sposobno da dohvati i drži predmete. Oko 4. meseca je samo sposobno da ih stika i drži u zatvorenoj šaci. Oko 6. meseca počinje da hvata male predmete (npr. zrna suvog grožđa), a oko 12. može hvatati male predmete hватом palca i kažiprsta. Pored toga, ono može da premešta predmete iz ruke u ruku i da ih voljno pušta. Vizelne sposobnosti se takođe razvijaju, najpre će naučiti da koordiniraju pokrete glave i očiju u pravcu gore-dole. Ubrzo posle toga, počeće da traže predmete pogledom. Tokom 12. meseca žvrljaće flomasterima, slagati kocke, okretati stranice, i kotrljati loptu.

1 do 2 godine

Ravnoteža i kontrola trupa omogućavaju detetu da se ne pridržava rukama pri sedenju. Ona su sposobna da sede i igraju se obema rukama. Karakteristično je da se pri korišćenju šake i ruke pokreće cela ruka, a obe ruke se koriste u jednakoj meri. Ipak, već na uzrastu od 2. godine dete može pokazivati preferenciju jedne ruke koja se ogleda kroz češće iniciranje aktivnosti jednom rukom. Iako se preferencija pojavljuje već na ovom uzrastu lateralizovanost još uvek nije uspostвлjena. Kao posledica toga dete često menja ruku koja dominira pri određenim aktivnostima.

Dete počinje da pomera prste nezavisno jedne od drugih. TO može biti očigledo pri bušenju mehurića ili pokazivanju predmeta. Kada koristi bojice dete pomera celu ruku, a olovku drži celom šakom (fig. 1). Obično na uzrastu od 2 godine dete se od kružnog škrabanja pomera na horizontalnom ili vertikalnom škrabanju.

2 do 3 godine

Dalji razvoj ravnosteže i stabilnosti struka detetu omogućavaju da održi položaj tela i kada posežu za nečim ili premeštaju težinu na jednu stranu tela. Tokom korišćenja ruke primećuje se manje pokreta iz ramena, a više onih iz laka. Dominacija jedne ruke se i dalje razvija iako još uvek nije uspostвлjena. Tokom aktivnosti kao što je otvaranej poklopca s tegle jedna ruka ima jasnu vodeću ulogu (ruka koja okreće poklopac). Ipak, dete nastavlja da menja vodeću i pomoćnu ruku tokom raznih aktivnosti.

Pri crtanju dete drži olovku s prstima usmerenim prema papiru (fig. 2). Ona su u stanju da crtaju vertikalne i horizontalne linije i eventualno krugove, ako najpre gledaju nekog drugog kako to radi (imitacija). Oko 3.

godine dete crta horizontalne i vertikalne linije i eventualno krugove, pošto mu se pokaže slika te forme (kopiranje). Deca ranije mogu da imitiraju oblike, nego što su u stanju da ih kopiraju.

Oko 2. godine dete koristi obe ruke da bi otvorilo i zatvorilo makaze. Oko 3. godine dete može rezirati parir držeći makaze jednom rukom i eventualno preseći papir na dva komada. Sečenje uz praćenje linije se ne očekuje na ovom uzrastu.

3 do 4 godine

Dete ima snažnu sklonost ka dominantnoj ruci, ali i se prebacivanje i dalje dešava. Pri crtanjima, vodeća ruka drži olovku, dok druga ruka pridržava pair. Dete napreduje od kopiranja linija i krugova, ka imitiranju krsta (+), povlačenju olovke prema preko nacrtanih trouglova i dijamanata. Dete pokušava da boji unutar nacrtanih linija, ali s ograničenim uspehom.

S 4 godine dete je u stanju da drži olovku s 3 prsta (fig. 3). Olovka se drži između i palca i kažiprsta i oslanja se na srednji prst (tronožni hvat (tripod) način na koji olovku drže odrasli).

Tokom sečenja sete je u stanjuda seče po pravoj liniji. Pri sečenju S oblika, ruka koja pomaže počinje da okreće papir oko krive.

4 do 5 godina

Tokom ovog perioda pri pisanju do izražaja počinju da dolaze pokreti zglobova šake i prstiju, dok se manje koriste pokreti lakta i ramena. Dominantna lateralizovanost se obično uspostavlja između 4. i 6. godine. Kao rezultat, veština dominantne ruke počinje da prevazilazi veštinsku nedominantnu. Toom bojenja dete je u stanju da ostane unutar traženih linija, kao i da kopira krstove, dijagonalne linije i kvadrate, koristeći tronožni hvat.

Pri sečenju, dete koristi preciznije rezove i u stanju je da izreže kvadrat.

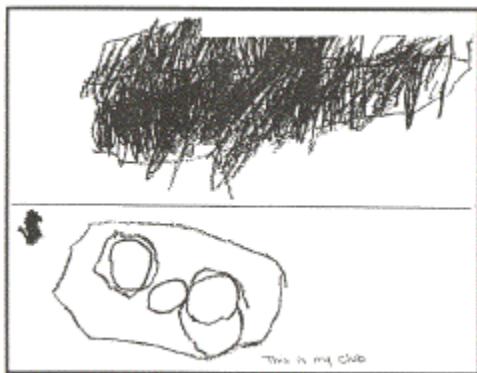
5 do 6 godina

Obe ruke mogu da se koriste u isto vreme. Uloga desne i leve ruke može se lako identifikovati kao dominantna ili nedominantna. Uspostavljen je tronožni hvat olovke pri pisanju, a dete je u stanju da kopira krstove, trouglove i karo-oblike (dijamanta). Pri bojenju se uočavaju sitni precizni pokreti prstiju.

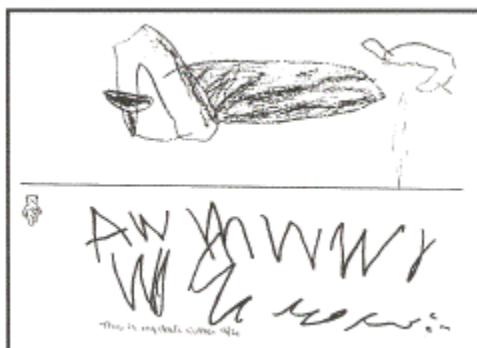
Dete koristi makaze na način na koji to čine odrasli.

RAZVOJNI STADIJUMI PISANJA

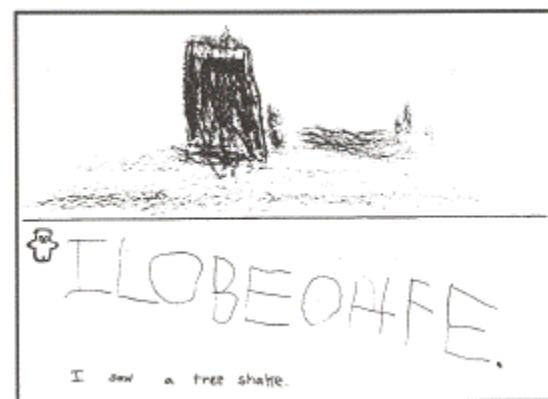
Škrabanje – izgledaju kao slučajan raspored linija na papiru. Nekada su linije velike, kružne ili nasumične i nalik crtanjima. Iako ove linije ne podražavaju pisanje, one su važne jer ih deca koriste da bi izrazila ideje.



Simboli nalik na slova – forme koje liče na slova, ali se ne mogu identifikovati - ponekad nasumično raspoređena i prošarana brojevima. Deca mogu govoriti o tome šta predstavljaja njihovo crtanje i pisanje. Na ovom stadijumu retko se pojavljuje razmak.



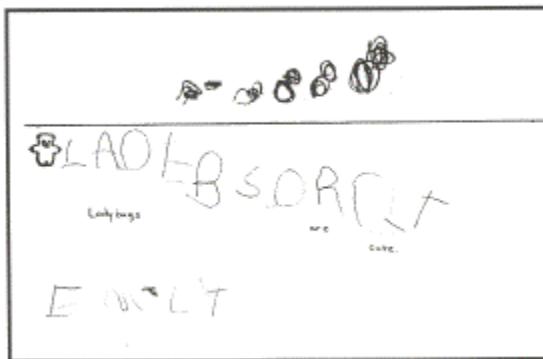
Nizovi slova – u ovoj fazi neka od slova su čitljiva, što ukazuje da ona imaju više znanja o pisanju. Deca razvijaju svest o odnosu glasova i simbola, iako nisu u stanju da sparaju većinu glasova. Najčešće se pišu velika slova, a razmak između njih se još ne pojavljuje.



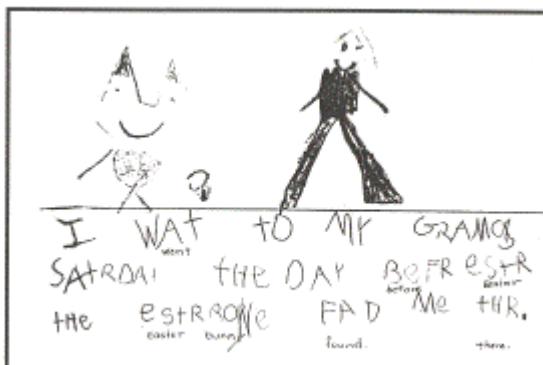
Javljanje svesti o odnosu glasova i reči – dete uviđa razliku između slova i reči, ali i dalje ne pravi razmak između reči. Poruke imaju smisla i mogu se sparivati sa slikama, posebno kada deca sama biraju temu.



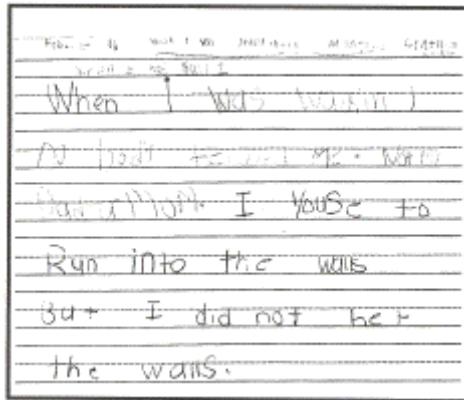
Odvajanje reči – dete počinje da pravi razmak među rečima, ali često može mešati velika i mala slova pri pisanju. Počinje da koristi interpunkciju i obično pišu rečenice koje saopštavaju ideje.



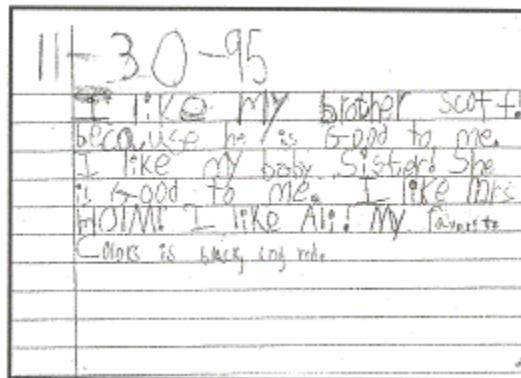
Glasovi se pišu onako kako se čuju – u ovoj fazi mogu ispravno pisati reči koje su usvojili kao celine (globalno), kao i imena roditelja, braće i sestara, ali druge reči pišu onako kako ih čuju (fonetski), što je problem u jezicima čije pismo nije zasnovano na fonetskom pravopisu. Deca s lakoćom prepoznaju glasove u rečima, a njihovo pisanje je čitko. U našem jeziku već se u velkoj meri radi o konvencionalnom pisanju, ali se mogu javiti greške vezane za glasovne promene (podsekretar, ali potpredsednik;), odvojeno pisanje reči (ne znam, ne mogu, da li), pisanje slova „J”...



Tranzicciona faza – pisanje je čitko i približava se konvencionalnom pisanju. Detetovo pisanje je prošarano rečima koje su napisane u uobičajenoj formi i imaju uobičajen sastav slova.



Standardno (konvencionalno) pisanje – dete ispravno piše većinu reči i razvija razumevanje za koren reči, složenice i skraćenice. To razumevanje pomaže detetu da piše slične reči.



FONEMSKA SVESNOST

Fonemska svesnost je razumevanje da su reči sastavljene od glasova. Ona se manifestuje kao sposobnost da se prepoznačaju glasovi u rečima i da se manipuliše njima. Deca mogu naučiti da prave reči od glasova ili analiziraju glasovnu strukturu reči i pre nego što znaju da pišu slova ili reči.

Opšti redosled pojave fonološke svesnosti podrazumeva:

- početak rimovanjem i aliteracijom
 - segmentiranje rečenice na reči
 - segmentiranje reči na slogove
 - segmentiranje reči na glasove
-
- Između fonemske svesnosti i čitanja pronađena je **korelacija**, iako **nije utvrđena njena kauzalnost**.
 - Postoje dokazi da je veza između fonemskog sluha i čitanja **recipročna**.
 - Rast svesti o glasovima govornog jezika i poznavanje veze glas-slovo priprema decu da razumeju da su **pisane reči sastavljene od slova koja reprezentuju glasove govornog jezika**.
 - Učenje kako da manipulišu glasovima pomaže deci u kasnijem **sekvencionalnom dekodiranju**.

Rimovanje reči je **prvi korak** ka izgrađivanju fonemske svesnosti. Slušanje rima, i potom njihovo pronalaženje za zadatu reč, traži od dece da se **fokusiraju na glasove unutar reči**. Čitanje i ponovno čitanje knjiga s jasnim i jednostavnim rimama daje mogućnosti za direktno podučavanje rimama i početak razvoja fonetskog sluha.

Zadaci za razvoj fonematske svesnosti

1. rime i aliteracije

- reči s istim završetkom: PUŽ – MUŽ – RUŽ
 - reč koja se ne rimuje: PUŽ – MUŽ – RAM
-
- I cvrči, cvrči cvrčak na čvoru crne smrče
 - *Petar Petru plete petlju*

2. izdvajanje glasa

prepoznavanje pojedinih glasova u rečima: Koji je prvi glas u reči SAT

- **jednakost glasova** (prepoznavanje istih glasova u različitim rečima)
- Koje dve reči **počinju** istim glasom (sat, brat, brod)
- Koje dve reči se **završavaju** istim glasom (sat, brat, brod)

- Koja reč nema isti glas u **sredini** (jak, mak, mek) (ili koje imaju)

3. kategorizacija glasova

Koja reč **ne** počinje glasom M – jak, mak, mek

4. spajanje glasova

Koja je ovo reč O – S – A

5. segmentacija reči

- analiza reči na glasove
- brojanje glasova u reči
- utvrđivanje mesta glasova u reči

6. supstitucija glasova

- Zamenite **prvi** glas u reči cvet, glasom **s**
- Zamenite **poslednji** glas u reči ram, glasom **k**
- Zamenite **srednji** glas u reči paž, glasom **u**

7. brisanje glasova

- **prvog** glasa: Recite lav, bez **l**
- **poslednjeg** glasa: Recite osam, bez **m**

PRETHODNO ISPITIVANJE

Ispitivanje predznanja iz početne pismenosti (Furlan):

- poznavanje velikih štampanih slova
- poznavanje malih štampanih slova
- pisanje/crtanje velikih štampanih slova
- čitanje jednostavnih reči i rečenica velikim štampanim slovima
- čitanje jednostavnih reči i rečenica malim štampanim slovima
- pisanje reči i rečenica velikim štampanim slovima
- poznavanje pisanih slova
- pisanje pisanih slova
- pisanje reči i rečenica pisanim slovima

Ispitivanje se vrši dok dete odgovara pozitivno po ovom redosledu

Zadaci nastave početnog čitanja i pisanja (Milatović):

- da učenici savladaju **veštinu** čitanja i pisanja
- da savladaju **tehniku** čitanja i pisanja do određenog stepena: da čitaju tečno i izražajno;
- **razumeju** sadržinu
- obogaćuju **rečnik**
- **navika** da čitaju i da se služe knjigom
- podstiče **težnju** za sticanjem **novih znanja i samoobrazovanjem**
- razvija smisao za **lepo i plemenito**
- korišćenje **štampe i štampane reči** uopšte
- razvoj **intelektualnih i psiholoških sposobnosti**
- navike u **radu i ponašanju**
- smisao za **tačnost, urednost i odgovornost**

Po završenom periodu osposobljavanja u početnom čitanju i pisanju učenici treba da:

- pravilno **izgovaraju** sve glasove (pojedinačno i okviru za izgovor težih gasovnih skupova)
- rastavljaju reči na glasove, utvrde redosled glasova u reči (**analiza**)
- **sintetišu** glasove u lakšim i težim oblicima reči
- **prepoznaju oblike slova** (štampanih i pisanih), da znaju da ih **pišu**, da **uočavaju pozicije slova u rečima**
- nauče da **čitaju** prolazeći kroz fazu ščitavanja, ako je to potrebno
- **razumeju pročitano**
- savladaju osnovne **ortoepske norme** pri čitanju teksta, da osećaju rečenicu
- steknu elementarno osećanje **intonacije**
- nauče da pišu **reči i rečenice** štampanim i pisanim slovima...

Redosled obrade glasova i slova - kriterijumi:

osnovni:

- **fonetska struktura glasova:** prvo oni koji se lakše izgovaraju (pre svega vokali, ali ne samo oni, jer ne bi mogle da se prave reči); reči luke za izgovor, a emocionalno bliske (mama, tata...)
- **grafička struktura slova:** prvo lakša za pisanje

pomoćni:

- **frekvencija glasova i slova u jeziku**
- **grafička sličnost slova:** jedni smatraju da pomaže, a drugi da smeta – preovlađuju drugi
- **čitljivost slova:** mala slova čitljivija od velikih (bez faktora umora)
- **narečje**
- **izbor metoda i postupaka** (monografski – grupni)
- **izbor pisma:** u stvari ga diktira grafička struktura (nije samostalan kriterijum)

Glasove Č - Ć i Đ - DŽ **ne bi trebalo** obrađivati jedan za drugim zbog skolnosti dece da ih mešaju.

MONOGRAFSKI POSTUPAK OBRADE SLOVA

- Jedno slovo jedna nastavna jedinica.
- U redovnoj školi za jedan čas, u školi za LIO i do 5.

pogodan - ako ne postoje predznanja učenika
mana - malo koristi prethodna znanja učnika.

Zadaci obrade slova:

- shvata da svaki **glas ima** odgovarajući **slovni znak**
- obrađeno slovo uočava u **raznim pozicijama** (početak, kraj, sredina)
- obrađeno slovo **ume da ščitava** s drugim obrađenim slovima
- da **čita i reči i rečenice** koje sadrže to slovo
- da obrađeno slovo **ume da piše**: izolovano, u rečima i rečenicama

MONOGRAFSKI postupak – ŠTAMPANO SLOVO

- uči se **veliko, pa malo** štampano slovo
 - ponekad na posebnom času veliko, a na posebnom malo – na početku, kod slova kod kojih se veliko i malo slovo različito pišu
- **tempo** obrade slova nije isti na početku, sredini i kraju obuke (**ubrzava se prema kraju**), ali ako se najde na slovo koje učenici teško usvajaju, nastavnik može da uspori tempo obrade
- u redovnoj nastavi se preporučuje da se na prvom času obrade bar dva slova kako bi dete moglo da ščitava.

Obrada GLASA:

- **razgovor ili drugo**
 - reči koje sadrže obrađivani glas, a može se poći i od nekog doživljaja učenika
- **iz priče** izdvajamo **reč**
 - trebalo bi da u njoj budu poznati svi glasovi i slova, sem onog koje se tog časa obraduje i on treba da je na početku
- **do pojma glasa**: metodom *normalnog glasa* ili *analizom reči*
- **isticanje cilja časa**
- **uočavanje glasa** u raznim rečima
 - početak, kraj, sredina
- **analiza-sinteza kraćih reči**
 - igre: npr. nastavnik izgovara razne reči, a učenici dižu ruku kada čuju novi glas u reči
- **vežbanje izgovaranja novog glasa**
 - pojedinačno i grupno, ali ne preterivati s grupnim, ako ga učenici dobro izgovaraju nema potrebe za suvišnim izgovaranjem
 - eventualno objasniti pojmovnom metodom - gde je jezik, kako teče struja vazduha...
- **povezivanje s glasovima u prirodi ili životnoj situaciji** (gde su ga čuli)
 - može biti teško za učenike i nije neophodno insistirati.

Obrada **SLOVA**:

- **pokazivanje i učenje novog slova:**
 - svaki glas odgovarajuće slovo (glas čujemo –slovo vidimo)
 - pokazuje se na slovarici, posebnom kartonu ili tabli
 - komentariše se grafička kompozicija slova najpre velikog, pa malog (od koliko linija, kog su oblika, kako su su povezane linije...)
- **fonografička vežba**
- **uočavanje slova u različitim rečima**
- **upoređivanje s drugim slovima** - razgraničavanje karakteristika slova u odnosu na druga, posebno ako su slična Č-Ć, O-C... (npr. šta je potrebno dodati P, da bi postalo R)
- **samostalan rad na oblikovanju slova** (plastelin, drvca, hartija, kutije s vlažnim peskom...)
- **pisanje slova** - uspravno, povlačenjem – jednaka visina, širina, udaljenost; verbalna analiza pojedinih delova slova; redosled pisanja pojedinih elemenata (i povezivanje kod pisanih) slova i pokreta ruke koji se pri tome izvode
- najpre **nastavnik piše na tabli veliko, pa malo** slovo
- dok nastavnik to radi učenici mogu **pisati po klipi ili vazduhu** - neki su protiv toga, jer nastavnik ne može kontrolisati pokrete – ne vidi slovo, bolje kada prethodi pravljenju slova od različitih materijala uz praćenje i pomoć
 - potom jedan **učenik** može izaći **na tablu** da napiše slovo ili istovremeno dva učenika da napišu kredom u boji (npr. nastavnik piše i komentariše, a učenici slušajući pišu slovo)
 - pisanje **izolovanih slova u sveskama** treba ograničiti na **1 do 2 reda** da ne bi prešlo u monotoniju; dok učenici pišu nastavnik ih kontroliše i koriguje, ali ih i hvali i podstiče.
 - **pre ščitavanja** i čitanja mogu se organizovati kratka **vežbanja kroz igru** - npr. kažemo glas, a učenici traže sliku čije ime počinje tim glasom; zadajemo glas ili slovo, a učenici smišljaju reč koja počinje tim glasom; slikama se pokrivaju slova ili obrnuto)

ČITANJE:

Kada učenici savladaju tehniku pisanja slova prelazi se na ščitavanje.

■ **Slovarica**

- najpre **lakše i deci poznate reči**
- **slažu se na slovarici** (grupnoj ili individualnoj) a potom ščitavaju
- **analitičko-sintetička vežbanja** (reč se najpre rastavlja na glasove, slaže se na slovarici, a potom se vrši njena sinteza metodom ščitavanja (dobro je pitati učenika koju je reč pročitao))
- **nije preporučljivo** da učenik **gleda štampanu reč**, dok je slaže na slovarici (da to ne bi činio mehanički)
 - dobro je primenjivati i **igre rečima** (dodavanje, oduzimanje, premeštanje slova u reči i prepoznavanje novih značenja).
 - **postupak** se vremenom **skraćuje** kada učenici postanu sposobni da **analizu i ščitavanje rade u sebi**.
 - Kada savladaju slaganje **reči** na slovarici, prelazi se na **rečenice** (njpre dve, potom tri ili četiri reči - ne treba slagati preterano duge rečenice, jer se osećaj za njihovu celinu stvara kasnije tokom čitanja tekstova)

- **ščitavanje novog slova** – može se najpre **vežbati ščitavanje** da bi učenici shvatili sam proces
 - npr, nastavnik napiše slova I i O s razmakom među njima i izgovara I dok ne dođe do slova O, ili reč M A M A (što je teže zbog suglasnika))
- **proces ščitavanja:**
 - (a) **nastavnik demonstrira** ščitavanje
 - (b) **analiza sadržaja** (značenje reči ili rečenica, odnosa reči u rečenici...)
 - (c) **horsko** ščitavanje
 - (d) **grupno** ščitavanje (po redovima ili grupama – može biti i takmičarsko)
 - (e) **pojedinačno** ščitavanje (bolji, pa slabiji učenici)
 - (f) **reprodukovanje sadržaja** (učenici treba da kažu šta su pročitali – razumevanje sadržaja)
- čitanje i interpretacija teksta iz početnice

MONOGRAFSKI postupak – **PISANO SLOVO**

Učeći štampana pripremaju se za učenje pisanih.

Obraditi pisano slovo znači:

- upoznati učenika s **oblikom** slova
- osposobiti ga da **prepoznaje** pisano slovo
- naučiti ga da pravilno **piše** pisano slovo
- naučiti ga da pravilno **povezuje** pisana slova u rečima kao grafičkim celinama
- naučiti ga da **čita tekstove** pisane rukopisnim pismom
- da **razume** ono što piše ili čita

Slično obradi štampanih, ali se **tok menja s brojem naučenih slova**.

- **razgovor** da bi se istakle izvesne reči koje će se izdvajati i analizirati (može biti vezan i za tekst iz bukvara koji će se kasnije raditi)
- **izdvajaju se i analiziraju reči** u kojima se nalazi obrađivani glas
- **analizira se i sastavlja na slovarici reč koja počinje odgovarajućim slovom**, a u kojoj su ostala pisana slova već obrađena. Analizom slova se utvrđi da deca znaju sva slova u reči sem prvog
- **isticanje cilja:** učenje odgovarajućeg pisanog slova
- **piše se na tabli malo pisano slovo**, a može ga i pokazati sa slovarice (neki preporučuju najpre pisanje bez linija, a tek potom u linijama, što je onda praćeno i dodatnim objašnjenjem o prostornom odnosu elemenata slova i linija)
- **upoređuje se sa štampanim slovom** (sličnosti i razlike)
- **upoređuje se i sa već naučenim pisanim slovima** (npr. P sa I, ili T sa Š)
- proverava se **izgovor** glasa (posebno onih koji se teško izgovaraju ili mešaju u izgovoru – npr. Č, Ć, F, H)
- pokazati **kako se piše slovo** (kredom imenujući elemente)
- **rastavlja se napisano slovo na elemente pisanjem na tabli**
 - da bi učenici uočili već poznate elemente
 - potom se elementi brišu da ne bi zbunjivali

- nastavnik **ponovo piše slovo na tabli**, a učenici **prstom po klupi** (upotpunjue motoričku sliku, bez teškoća koje se javljaju pri pisanju na papiru – nasuprot tome su oni koji se protive jer se ne može videti da li učenik ispravno radi)
- nekoliko **učenika piše na tabli**
- neki preporučuju da se pre pisanja u sveske napravi „**fiskulturna pauza**” – razgibavanje ruke, šake i prstiju
- učenici pišu **u sveske** (insitirati da pišu polako i pažljivo)
 - najpre jedno slovo, koje nastavnik pregleda i ispravlja
 - karakteristične greške se ispravljuju uz pisanje na tabli
- Slovo treba da pišu **ne prekidajući pokrete olovkom**, tj. ne zastajući kod svakog elementa slova
 - neki preporučuju da u početku učenici pišu slovo **po taktu** koji daje učitelj (a kasnije učenici sami sebi) – pomoću brojanja ili imenovanja elemenata slova
 - obratiti pažnju da učenici **ne pišu samo prstima**, već i pokretima **šake i podlaktice**.
- **Pisanje reči** u kojima se slovo nalazi zbog uvežbavanja **povezivanja** slova
 - poput slova, i **reč** treba da **pišu kao celinu**
 - nastavnik čita i piše reč, zastaje na mestima gde je spajanje posebno teško – objašnjava.
 - učenici prepisuju reč (obrađivano slovo na različitim mestima - početak, kraj, sredina).
- pisanje **VELIKOG** slova
 - isto kao i malo
 - pokaže se veliko slovo
 - poredi se sa velikim štampanim i sličnim ranije naučenim velikim pisanim slovima
 - vežbanje u pisanju: pisanje **reči koje počinju velikim slovom** (imenice) i **rečenice**
- u početku na jednom času malo, a na drugom veliko, a kasnije oba na istom času.
- čitanje teksta iz bukvara

DRUGO PISMO - LATINICA

- redovna škola: štampana 10 do 15 časova (8 do 10); pisana oko mesec dana (teža su)
- štampana, zatim pisana
- u redovnoj školi se rade grupno – u SŠ ona koja su ista u oba pisma

Redosled obrade slova:

- ista (A, J, E, O, K) ili približno ista (M, T) u oba pisma
- potpuno različita (Z, U)
- istog oblika, ali se različito izgovaraju (P, B, H)
- sastoje od 2 slovna znaka (NJ, LJ)

Učenicima će neke stvari biti lakše, jer su ih već radili učeći cirilicu. Neke etape se preskaču, ali se neke moraju ponoviti:

- pokazivanje slova
- komentarisanje njihove grafičke strukture
- način pisanja

- sličnosti i razlike s drugim slovima
- čitanje...

Posebnu pažnju treba posvetiti vežbama usvajanja oblika slova, njihovom čitanju i pisanju u rečima i rečenicama.

Neki preporučuju da tekstove pisane cirilicom i latinicom treba poređiti tek kada učenici u potpunosti savladaju drugo pismo.

- prepisivanja cirilice u latinicu i obrnuto.
- važno je da se ne prekida naizmenična upotreba oba pisma
- nastavnik na časovima obično upotrebljava pismo koje inače koristi, pa učenici ugledajući se na njega koriste samo jedno pismo.

GRUPNI POSTUPAK OBRADE SLOVA

Tok časa i etape kao i kod monografskog

Dva načina:

- **sinhronizovano:** sva slova istovremeno (održava se jedinstvo časa)
- **kontinuirano:** jedno za drugim (učenici mogu zaboraviti slovo koje su prethodno radili)

Broj slova:

u parovima ili većim grupama

Kod formiranja grupe neslaganje: da li slična ili različita po obliku (jedni smatraju da olakšava, a drugi da dolazi do interferencije)

NASTAVNA SREDSTVA U POČETNOM ČITANJU I PISANJU

- Uz **akustične i vizuelne** potrebno je angažovati i **motoričke funkcije**
 - štapići
 - ilovača
 - glina
 - plastelin
 - papir u bojama
 - žica
 - vunica (vlažna)
 - vosak
 - slova od papira u boji koji se lepi na kartone druge boje
 - pločice presvučene voskom ili glinom na koje se urezjuju slova
 - sanduci s vlažnim peskom ...
- **Kukuruz, kamenčići, pasulj** ... su dobri iz ekonomskih razloga, ali rad traje duže, dete dobija parcijalnu, a ne celovitu sliku o slovu. Ipak, angažuju finu motoriku šake i može se varirati težina rada primenom različitog materijala.
- **Irezivanje slova iz novina, časopisa, plakata**.... slova se lepe na posebne papire i od njih se prave reči.
- **Slovarice** (individualne i grupne).
- **Filmska traka** – plastična traka u koju se ubacuju slova, može se koristiti za analizu i sintezu
(A – V –I – O – N → AVION)
- **Flanelograf**
- **Precrtavanje slova** na različitom štampanom materijalu (novine, časopisi, reklame...)
- **Šetnje – natpisi** na zgradama, prodavnicama, institucijama, imena ulica... -povezivanje s praksom

Apstraktnu nastavu početnog čitanja i pisanja treba učiniti što konkretnijom.

POČETNICA

- slike lepe i u boji
- izbegavati **besmislane slogove i reči** koje nemaju međusobne veze
- da odgovara pedagoškim, psihološkim i umetničkim zahtevima koji se i inače postavljaju pred udžbenike

U pogledu sadržaja 2 načela:

1. u svrhu savladavanja tehnike čitanja ponekad i besmisleni slogovi i nepovezane reči.
 - Oslanja se na načelo postupnosti, a manje pažnje se posvećuje celovitosti i smislenosti sadržaja. Dosledna primena ovog načela može za rezultat imati dosađivanje učenika i pored dobro urađene estetske i tehničke strane početnice.
 2. logička povezanost deci bliskih sadržaja
- Postoje i pokušaji da se ova dva načela kombinuju.

početnica - POSTUPNOST

- **u redosledu slova**
- **u izboru reči u tekstovima za čitanje**
 - tekstovi se moraju **rangirati prema težini i opsegu**
 - **sadržaj** treba da **pobuđuje dečju maštu i aktivnost** (kratke priče iz života dece, bliski i zanimljivi tekstovi o životinjama, domu, porodici, igrama i igračkama...)
- tekstovi u početnici bi trebalo da budu **organski povezani** i da u izvesnom smislu da **čine celinu**.
- **reči**, posebno na početku početnice treba da budu **što kraće** (po mogustvu dvosložne) i da su **bliske iskustvu deteta**.
- reči **ne** treba da sadrže **puno suglasnika** koji se teško sintetišu
 - npr. **na početku** reči sa kombinacijom **vokala i suglasnika** (mama, tata), **kasnije** kombinacije s **dva suglasnika** (slovo, stablo), a **još kasnije s tri suglasnika** (trn, vrh,...)
- Deci ovog uzrasta su **bliže akcije od osobina** pojava - u kratkim rečenicama treba da bude **više glagola od prideva**.
- **Bolje** razumeju **uzvične, nego opisne** rečenice.
- Treba voditi računa i o **stilu** - iako se radi o tekstovima elementarnog sadržaja.
- Sadržaj - pored obrazovnog ima i **vaspitni** karakter.

početnica – ČITANJE PRE POČETNICE

- Početnica služi **za vežbanje i učvršćivanje** onoga što su deca naučila van nje, a **ne za obradu i prvo usvajanje nove građe**
- Prve vežbe - slobodne vežbe na slovarici, flanelografu, zidnim početnicama, tabli i drugim pomoćnim sredstvima.

- Posle prvih par slova - vežbe u čitanju - prva kratka reč na stalku, tabli, flanelografu. Od modeliranih ili izrezanih slova (mogu se lepiti na karton) slažu se **jednosložne kratke reči**.
- Čitanje pre početnice - oslanja se na reči koje su već poznate i bliske deci.
 - Deca uz njih crtaju odgovarajuće predmete, izrezuju ih od papira u boji i lepe ih na papir uz ranije složene reči - „prepočetnica“
- Diktat - pošto deca upoznaju nekoliko slova od koih se sastavljaju nove reči.
- Deca potom prave **ilustracije vezane za sadržaj diktata** - korisna predvežba za pisanje.
- Ove „**prepočetnice**“ - dečje sveske, postaju prvi tekstovi za čitanje.
- Na jednoj strani takve sveske prikazuje se sve što je u vezi s obradom nekog slova:
 - ilustracije priče u vezi sa slovom,
 - crtanje predmeta i samog slova,
 - sastavljanje, kombinovanje i crtanje reči

početnica – „ČITANJE” SADRŽAJA SLIKA

- Slike i tekst početnice su organska celina.
- Pošto je slovo obrađeno vežbama izvan početnice, deca najpre upoznaju **sadržaj slika u početnici**.
- Deca „čitaju“, opisuju sadržaj slike ili slika - ako je moguće slobodno i samostalno. Slike moraju biti u međusobnoj vezi. Nastavnik pomaže da se uoči bitno, da se opštem sadržaju i pojedinim slikama da ispravan naziv. Čitanje slika je značajno s aspekta razvoja sposobnosti **posmatranja i razvoja govora i jezika**. Neka deca su sposobna samo da nabrajaju imena predmeta i bića, dok su druga u stanju da sastave kratke pričice na osnovu serije slika. U vezi sa slikama deca mogu iznosi i sopstvene doživljaje.

početnica – RAZUMEVANJE TEKSTA

Na samom početku čitanje ima više tehnički karakter (dekodiranje i sintetisanje), ali treba insistirati i na razumevanju:

- na nivou reči (npr. ako se pročita ime treba pitati da li deca poznaju nekog ko se tako zove ili naziv životinje - u par rečenica porazgovarati o njoj)
- uzroci i razlozi (šta je to, zašto je tako, šta ovo znači...)

Neka deca jasno čitaju i razumeju reči, ali im smisao rečenica izmiče – može pomoći ponovno čitanje nešto bržeg tempa da bi učenik shvatio vezu među rečima, pravilna intonacija koja odgovara onoj uobičajenog govora, uz potrebna objašnjenja.

početnica – ČITANJE TEKSTA

- Pre čitanja **razgovorom** pripremiti učenike, utvrditi ima li nepoznatih reči.
- Tekst prvo **čita nastavnik**, uz sugestiju da deca paze kako on čita (kasnije to može činiti i učenik koji dobro čita).
- U početku se insistira da **učenici prstom prate tekst** koji čita nastavnik.
- Nekoliko **učenika čita tekst**.
- Što pre učenike uvoditi u **tiho čitanje** (u sebi).
- **Analizira se svaka rečenica** (uz pomoć ilustracija) i proverava se da li je shvaćena. Jasna i sadržajna pitanja. Nije potrebna detaljna analiza - cilj je uvežbavanje čitanja.
- **Prepričavanje** – truditi se da ne bude doslovno (mehaničko), već svojim rečima.
- Prepričavanju može da prethodi **ponovno čitanje**, ali treba da bude **usmereno na neki zadatak**.

Cilj vežbanja je da učenici pređu sa ščitavanja, na prirodan oblik čitanja, a potom na usvršavanje tehnike čitanja.

- lagano i svesno ščitavanje
- nastavnik ne treba da požuruje učenike, ali treba da **usporava one koji previše žure**
- **Nastavnik koriguje:**
 - **sricanje** umesto šitavanja
 - prelaženje sa ščitavanja na **slogovno čitanje**
 - „**gutanje**“ **poslednjih glasova** u reči ili reči u rečenici
 - **otezanje na zadnjem slovu**
 - **seckanje** tokom čitanja
 - naglašeno i **odsečno čitanje jednosložnih reči**
 - pogrešno **akcentovanje** reči
 - **neprirodna intonacija** reči i rečenica (monotonu čitanje – čitanje jednakom visinom i jačinom glasa; „školski ton“ pri čitanju)
 - **mehaničko čitanje**

PREDVIDLJIVE KNJIGE

Koriste **strukture koje navode decu da prave prepostavke i nagađanja** o rečima, rečenicama, događajima i likovima koji će se pojaviti u priči. Da bi se uverili da učenici nisu samo memorisali priču, rečenicu (reč) treba napisati na traci i od učenika tražiti da je pridruži odgovarajućoj situaciji.

- **Vezane ili kružne priče** – radnja je povezana na takav način da **završetak priče vraća na početak**
- **kumulativne priče** – svaki put kada se javi novi događaj, **svi prethodni događaji se ponavljaju**
- **poznate skvence** – organizovane su oko prepoznatljivih tema (npr. dani u nedelji, brojevi...)
- **šematisovane priče** – scene u priči se ponavljaju uz izvesne varijacije

- **pitanja i odgovori** – ista ili slična pitanja se ponavljaju tokom priče
- **ponavljanje fraze** – red reči u frazi ili rečenici se ponavlja
- **rime, refreni, obrasci**
- **zbirke tekstova poznatih pesama sa frazama koje se ponavljaju**

SAMOSTALNI RAD U NASTAVI POČETNOG ČITANJA I PISANJA

Mora biti dobro pripremljen i detaljno objašnjen učenicima. Voditi računa o principima od **jednostavnijeg ka složenijem, od lakšeg ka težem.**

- Lepljenje slova na kartonu, njihovo izrezivanje iz novina i slaganje u reči.
- Izrađivanje različitih vrsta i tipova slova u različitim tehnikama (modeliranje, savijanje, slaganje drvaca...) od različitih materijala.
- Sastavljanje **reči od zadatih slova:**
 - na tabli ili papiru nasumično se napišu slova
 - učenicima se daje zadatak da od zadatih slova naprave reč ili reči
 - može se raditi na slovaricama, flanelografu, tabli ili sveskama
- Sastavljanje **rečenica od zadatih reči**
 - reči napisane na kartončićima i od njih se grade rečenice ili
 - na tabli, a učenici u sveskama od njih sastavljaju rečenice.
- **Dopunjavanje započete rečenice**
- **Pisanje reči**
 - može da prethodi čitanju ili u okviru samostalnog rada učenika
 - samo slovima koje su učenici savladali
 - prepisivanje ili diktat ili reči koje su već složene na slovarici
- **Pisanje na osnovu slika**
 - slika (ili slike) su pred učenicima, a oni pišu imena predmeta, životinja, biljaka, pojmove, znakova (npr. ulica) koje prepoznaju
 - na taj način se mogu praviti tematski rečnici koji su korisni za bogaćenje leksike učenika
- **Razgledanje slikovnica** uz samostalno **zapisivanje imena** poznatih likova, **naslova i podnaslova**
- Posmatranje različitih **natpisa na ulici i imena proizvoda**
 - sastavljanje i lepljenje na zidnim pločicama, kartonu i pričvršćivanje na tabli odgovarajućih reči
- Pisanje **imena drugova iz razreda** u različitim kombinacijama (muška, ženska, po sedenju, delu grada, ulici)
- Izrađivanje **materijala za dečje društvene igre**
 - Naprimer: u vrećici su crteži nekih stvari i životinja, a na kartončićima su njihovi nazivi - jedan učenik izvlači sliku, a ostali na kartončićima traže ime kojim pokriju sliku (i obrnuto, u vrećici imena, a na kartončićima crteži)
- **Crtanje značenja reči** i obrnuto pisanje reči ispod crteža
- **Pisanje i učenje napamet** kraćih prikaldnih tekstova iz slikovnica
- Samostalno traženje lakših **rima**
- **Traženje i podvlačenje slova** u različitim štampanim materijalima: novinama, plakatima, slikovnicama, oglasima
- Grupno i pojedinačno izrađivanje dečjih slovarica i dečjih flanelografa
- Lepljenje različitih reči na dečje igračke
- Pisanje imena životinja i biljaka prema vrstama

- Ukrštenice, rebusi, jednostavne zagonetke – zapisivanje rešenja uz prikladne crteže

osnovni ZADACI početnog čitanja

- sigurno prepoznavanje slova u rečima
- izgovaraju slova jasno i bez prizvuka, najpre otežući, a potom globalno (celovito), tj. automatski
- prirodno izgovaranje reči i rečenica - vizuelne predstave štampane reči se što prirodnije prevode u govorni niz
- postizanje određene brzine čitanja
- kratke nenaglašene reči (veznike, predloge, enklitičke oblike, oblike pomoćnih glagole i ličnih zamenica...) čita zajedno s rečima uz koje stoje kao jednu akcenatsku celinu, a ne odvojeno od njih
- razume smisao i sadržinu pročitanog

ČITANJE I OBRADA TEKSTA

Obrazovni zadaci nastave čitanja

- da **tečno i pravilno** čitaju
- da **razumeju** pročitano
- da se postepeno navikavaju na **lepo i izražajno čitanje**
- da na kraju obveznog školovanja mogu **samostalno**, s **razumevanjem**, odgovarajućom **dikcijom** i pravilnom **intonacijom** da čitaju **popularno-naučne i literarno-umetničke tekstove** koji su im po svom sadržaju dostupni
- da učenici budu podsticani da i **izvan škole** čitaju umetnička dela i popularno-naučnu literaturu
- da se kod učenika pobuduje i razvija **ljubav prema knjizi** i trajna želja da **čitanjem stiču znanja** iz različitih područja nauke
- da čitajući **proširuju rečnik** (novi termini, pojmovi, slikoviti izrazi koji asociraju na emotivna stanja....)

Vaspitni zadaci čitanja

- čitajući stvara odluke o **sopstvenom ponašanjau i vladanju** u određenim situacijama.
- čitanje deluje na **um i osećanja**, razvija **maštu**, jača **volju i karakter**
- treba razvijati **smisao za lepo** u književnom delu i **ljubav prema knjizi** (naučiti dete da razlikuje istinsku književnost od bezvredne literature)
- buditi, produbljivati i razvijati **ljubav prema maternjem jeziku**
- razvijati **ispravan pogled na svet**

Svojstva dobrog čitanja

1. pravilnost i brzina

- tehnička strana čitanja
- učenici čitaju pravilno ako: **poznaju svako slovo, jasno izgovaraju sve glasove i lako ih slivaju u reči**
- daljim vežbanjem razvija se odmerena brzina glasnog čitanja, a čitanje u sebi i tiho čitanje prevazilaze brzinu normalnog govora

2. svesnost čitanja ili čitanje s razumevanjem

- logička strana čitanja
- čitajući shvata misli sadržane u štivu
- slušajući učenika, prema modulaciji glasa i isticanju pojedinih mesta u rečenici možemo proceniti da li učenik razume tekst

3. izražajnost čitanja, lepo ili estetsko čitanje

- ne samo da razumeju misli, već prepoznaju i emocije u tekstu, pa ih čitajući iznose na takav način da ih mogu osetiti i slušaoci.

Pravilnost čitanja

Učenici jasno, razgovetno i pravilno izgovaraju svaku reč u rečenici.

Učenik mora imati svest da:

- reč nije prost zbir pojedinih glasova
- rečenica nije prost zbir pojedinih reči

Greške u čitanju:

- čitanje po slogovima ili seckanje reči
- neizgovaranje, „gutanje“, poslednjih slogova u reči
 - zbog pogrešnog **ritma čitanja**, pogrešnog **akcentovanja** ili **lošeg disanja** pri čitanju
 - otklanja se otklanjanjem uzroka i vežbama izgovaranja teksta naučenog napamet glasnim šapatom
- ponavljanje glasa ili sloga u reči ili reči u rečenici
- menjanje (golub, umesto galeb) i premeštanje (kolomotiva, umesto lokomotiva; koliba, umesto kobila) glasova ili slogova
 - nastaju ili kao posledica neobraćanja pažnje na glasovni sastav reči (čitanje pogađanjem), ili zbog nepoznavanja značenja reči
- pogrešno naglašavanje reči
 - napisati reč → označiti naglašeni slog (podvući, napisati kredom u boji) → pokazati kako treba čitati reči
 - naglasak se briše → učenici izlaze na tablu, pokazuju naglašeni slog i pravilno čitaju reč.
- reči čitaju onako kako ih izgovaraju u narečju (ljepo, umest lepo...)
 - treba analizirati glasovni sastav ovih reči, sastavljati ih na slovarici, pisati, pokazivati kako se izgovaraju.
- neki nedostaci u čitanju proističu iz nedostataka u govoru (npr. nejasno izgovaranje glasova, šuškanje, mucanje...)

Brzina čitanja

- Trebalo bi da se poklapa s **brzinom shvatanja napisanog**, a brzina glasnog čitanja bi trebalo da odgovara **brzini normalnog govora**.
- Tiho čitanje i čitanje u sebi su **ekonomičniji** od glasnog i zato ih treba postepeno razvijati.
- Osnovni uslov za savladavanje tehnike čitanja je **svakodnevno vežbanje**.
- Ne treba čitati samo tekstove iz čitanke, već i iz odgovarajuće **dečje štampe** ili **tekstova koje sastavlja sam nastavnik**, a koji su mogu biti prilagođeni detetu ili deci u razredu.

Čitanje s razumevanjem (svesnost čitanja)

S razumevanjem se čita:

- ako je jasno **značenje reči, termina i slikovitih izraza** (ili se bar može dokučiti njihov smisao i sadržaj)
- ako se razume **smisao teksta**, tj. ako može da izdvoji ono što je **bitno u tekstu** i može to da izrazi u nekoliko riječi
- ako shvata **idejnu usmerenost sadržaja**

U cilju poboljšavanja razumevanja:

- objašnjavati *nepoznate reči*
- vršiti *sadržajnu analizu* teksta
- objašnjavati *osnovnu misao* (ideju) teksta

Objašnjavanje nepoznatih reči

- Nepoznate reči **bez kojih ne bi mogli razumeti tekst** ili bi ga mogli pogrešno razumeti treba objasniti **u uvodnom delu** (pripremi)
- **Posle čitanja testa u celini** - reči za koje **nastavnik veruje da su nepoznate** učenicima.
- Tokom **analize sadržaja** reči za koje smo ustanovili da učenici ne poznaju njihov sadržaj, ali proveravamo i da li su učenici zapamtili značenje ranije objašnjenih reči.
- Neke reči učenici će shvatiti **iz konteksta**.
- ObjASNjenja treba da budu kratka, na nivou koji je potreban da učenik shvati sadržaja teksta (ponekad je dovoljno reći sinonim).
- Kada je moguće, najbolje je koristiti **konkretan predmet, sliku** ili ga bar nacrtati na tabli.
- Neke reči se mogu objasniti tako što ćemo ih **propratiti pokretom**.
- Neke **složenice** tako što ćemo ih **rastaviti na delove** (npr. rukopis).
- Najteže je objasniti **apstraktne pojmove** – najbolje **primerima iz dečjeg iskustva** i svakodnevnog života (oruđe – klješta, sekira, čekić, makaze jednim imenom zovu se...; lukavaost – basna o lisici (priča)).

Sadržajna analiza teksta

- Pitanja u vezi sa **sadržajem** teksta.
- Pitanja pomoću kojih se objašnjava **veza među** pojedinim **mislima**.
- Sastavljanje **nacrta ili plana**.
- **Glavna misao** pročitanog štiva.
- U početku - koja je misao izražena u pojedinim rečenicama. – veze, odnosi, radnje, likovi u rečenici.
- Ako se radnja odigrava **sukcesivno** može se koristiti pitanja „**Šta se posle dogodilo?**“, a u slučaju **simultane** radnje „**Šta se još dogodilo?**“
- Pitanja i odgovori služe i za razvoj govora - odgovori **pravilni i punom rečenicom** (ali ne ako će odgovor punom rečenicom delovati izveštačeno; važnije je da ispunjava komunikacijsku funkciju, npr. adekvatno određeni referenti)

Razumevanje na nivou rečenice:

- individualnog značenja reči i idioma kroz analizu konteksta
 - Volim da se odmaram u hladovini senovite šume.
 - Zašto je šuma senovita? Šta je hladovina? - uz pomoć poznatih reči (korena) objašnjavaju se nepoznate (senka, hlad)
- invertovanih vremenskih konstrukcija
 - Ivan je ručao, pošto se vratio iz škole.
 - Šta se prvo dogodilo?, Šta je Ivan prvo uradio?; vizuelni oslonci (npr. reč "pošto" obojiti flomasterom)
- distantnih konstrukcija
 - Šarenu slikovnicu, koju je Ana dobila za rođendan od tetke, mama će joj čitati pre spavanja.
 - Šta je Ana dobila? Ko joj je poklonio slikovnicu?..; vizuelni oslonci (različite delove rečenice obojiti različitim flomasterom)
- uzročno posledičnih veza u rečenici

Šaljive igre i pesmice s ispravnim i pogrešnim prikazom uzročno-posledičnih veza.

- Uzeo sam kišobran, jer je napolju padala kiša.
- Kiša je pala, zato što nisam poneo kišobran.
- Došla je zima, jer se potok smrzao.
- Jezero se pokrilo ledom, zbog jakog mraza.
- subjektno-objektnih odnosa u rečenici
- Razumevanje veza između subjekta i objekta radnje.
- Pitanja u kojima je ključna reč smisalno suprotna onoj reči koja određuje subjektno-objektni odnos (da bi smisao bio jedini oslonac).
 - Petra je na stanicu dočekao deda. (Ko je doputovao?)
 - Marku je mama zakrpila pantalone (Ko je pocepao patalone?)
 - Sinu je tata sipao sok (Ko je popio sok?)

Planiranje teksta

- naučno-popularni - po logičkim celinama
- literarno-umetnički - po broju važnih zbivanja

Naučno-popularni – „Jež“	Basna – „Dva jarca“
<ul style="list-style-type: none">- Šta smo videli kod ježa pre nego što se smotao u klupko? (opis)- Šta je jež jeo? (čime se hrani)- Kako hrani mlade?- Kako urađuje jazbinu za zimu?	<ul style="list-style-type: none">- brvno- susret- svađa- pad

Plan teksta se može uraditi na osnovu:

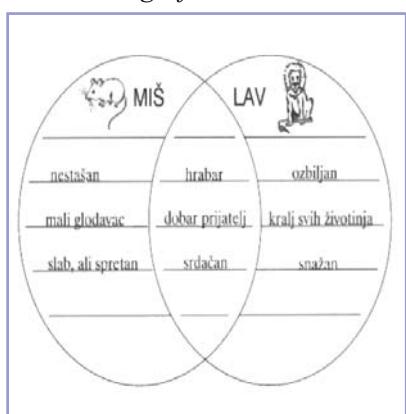
- slika
- pitanja
- rečenica
- sažetih naslova za svaki odlomak ili samo u obliku natuknica
- grafički
- kombinovanjem ovih oblika

Kako je miša spasao voz		
U obliku pitanja	U obliku rečenice	U obliku naslova
<ul style="list-style-type: none">- Šta je Miša spazio na pruzi?- Kako je zaustavio voz?- Zašto su Mišu pohvalili?	<ul style="list-style-type: none">- Miša je spazio slomljenu šinu.- Miša zaustavlja voz.- Mišu su pohvalili i nagradili.	<ul style="list-style-type: none">- Slomljena šina- Zaustavio voz- Pohvala i nagrada

Plan teksta na osnovu *ilustracija*

- ilustracije predstavljaju misaone celine ili važna zbivanja u tekstu
- nastavnik kači ilustracije → učenici u tekstu pronalaze odgovarajući odlomak → čitaju ga i obrazlažu po čemu zaključuju da se odlomak odnosi na određenu ilustraciju
- crteži učenika - tekst se deli na nekoliko odlomaka → s učenicima se utvrdi šta se iz nekog odlomka treba prikazati crtežom → za svaki se odlomak biraju najuspešniji crteži → učenici ih redaju odgovarajućim redosledom
 - ↓↓↓
 - od učenika može tražiti i da **u odlomku pronađu rečenicu** koja najpotpunije prikazuje ono što se dešava na slici i da je napišu ispod crteža → **dvostruki plan**: slikom i rečima

Plan teksta *grafički*



Venov dijagram



Karta događaja

Osnovna misao teksta je često istaknuta i u samom tekstu

- iskazi likova
 - poslovica
 - pesmicom koja štampana posle članka
 - naslovu (Rasipnik, Rđava šala...)
- ali je u je za decu s IO treba pojasniti i izraziti što jasnijim, jednostavnijim i konkretnijim jezikom, a potom pronaći analogije iz svakodnevnog života i iskustva učenika.

- Smisao **literarno-umetničkog** teksta biće jasniji - ako **nastavnik** pri čitanju **dobro intonira** mesta na kojima treba delovati na emocije i raspoloženje učenika.
- Sadržaj **naučno-popularnog** teksta biće jasniji - ako je tema **već obradena** na časovima prirode i društva uz pomoć odgovarajućih **nastavnih sredstava** (posmatranje u prirodi, rad u školskom vrtu, eksperiment, slika...), na kojima su **upoznali** odgovarajuće **termine**.

izražajno čitanje

Izražajnim čitanjem se delujemo na osećanja, tj. slušaoci treba dožive ona osećanja kojima je bio prožet autor

Lepota čitanja zavisi od:

- jačine glasa
- pravilnog naglašavanja pojedinih reči i značajnih mesta u tekstu
- pauza
- intonacije
- ritma
- brzine čitanja

Jačina glasa – glasno da ga svi mogu čuti, ali bez naprezanja u glasu.

- glas prirodan kao za vreme razgovora
 - ne vikati
 - paziti da ne ponestane daha kada treba da pojačati glas (u skladu sa smisлом)
 - ni suviše tiho.
-
- Učenici se moraju navikavati da gipko menjaju jačinu glasa, tako da nijansiranjem glasa mogu izraziti radnje i stanja koja se u štivu opisuju (npr. upravni govor glasnije).

Pravilno naglašavanje reči u tekstu

Tri vrste akcenta u govoru i čitanju:

- **gramatički** – ispravno naglašavanje slogova u reči (i razlike među homonimima)
- **logički** – naglašavamo reči ili sintagme koje nose smisao rečenice, kojima želimo da istaknemo važnost neke radnje ili stanja.
 - učenicima **pitanjima** možemo pomoći da shvate gde se nalazi logički akcenat
 - na tablu se napiše kraći odlomak → nastavnik ga čita, a učenici prate → podvlače reči koje je nastavnik naglasio → razgovaraju o tome zašto je baš njih naglasio → kasnije učenici sami traže reči koje treba naglasiti
- **psihološki** – ističe reči ili sintagme kojima želimo da utičemo na osećanja (tugu, radost, podozrenje...)

Pauze

- **gramatičke** - zavise od interpunkcije
- **logičke** – zavisi od smisla
- **psihološke** – čitalac daje priliku slušaocima da snažnije dožive neko emotivno stanje

Intonacija – ističemo osobine pojedinih osoba, njihovo raspoloženje, karakter radnje ili stanja onako kako ih izražavamo u svakodnevnom govoru.

Ritam – usklađen s logičkim i psihološkim akcentom, pauzama i drugim faktorima izražajnog čitanja.

Brzina čitanja – zavisi od karaktera štiva, brzine odvijanja radnje u tekstu...

VEŽBANJE ČITANJA TEKSTA

- slušanje **izražajnog (interpretativnog) čitanja nastavnika**
- slušanje **snimljenih materijala** (glumci i drugi profesionalci)
- **čitanje uz snimljeni audio materijal**
- slušanje snimaka i analiza čitanja učenika
- **glasno čitanje**
- **ponovno čitanje teksta**, ali uvek s nekim zadatkom (npr. „Da vidimo šta je _____ uradio.“, „Hajde da pronađemo _____.“, „Gde se pojavljuje _____.“)
- **horsko čitanje**
- čitanje **po ulogama**
- izražavanje **mimikom i pokretima**
- učenje **napamet**
- **naizmenično čitanje**
- čitanje s **takmičarskim usmerenjem**
- **fleksibilno čitanje**
- čitanje **u sebi** (tiho, bezglasno)

Horsko čitanje

- U mladim razredima ili kada treba podići čitačko samopouzdanje nekih učenika.
- Kratke pesme s jasnom rimom i kratki prozni sastavi.
- Tek posle obrade teksta i individualnog čitanja.
- Učenici moraju jasno, razgovetno i glasno izgovarati reči.
- Moraju biti izraženi emocionalni momenti – pravilna intonacija, naglašavanje, brzina, jačina glasa...
- Učestvuju svi učenici, najpre tiho, a potom glasnije, ali nikad visokim kreštavim glasom.
- Zajedno s učenicima čita i nastravnik → njegov glas pri ponovnom čitanju biva sve tiši, tako da napokon čitaju sami učenici.
- Organizovano - znakovima rukom nastavnik može pomoći složan početak i čitanje po taktu.
- Koristi učenicima koji čitaju sporo, kao i onima koji previše brzaju.
- Mana: ne razlikuju se dobri i loši čitači.

Čitanje po ulogama i dramatizacija

- Onoliko koliko ima uloga + narator (ako učenika ima više delimo ih u grupe)
- Pobuđuje interesovanje i angažovanje u pripremanju svoje uloge.
- Biraju se štiva sa **više dijaloškog** teksta
- Po ulogama se čita **posle temeljne sadržajne i psihološke analize** - najčešće na časovima ponavljanja i vežbanja (ili u III etapi obrade).
- Poželjni su **delovi kostima ili scenografije** (maske, odeća, rekviziti)

Lutke u obradi teksta – basne, pripovetke

- Izrađivati maske životinja-likova.
 - Sredstva iz prirode za izradu lutaka (npr. plodovi).
 - Gmajole.
-
- Posle temeljnog upoznavanja sadržaja → razgovor o tome kako učenici zamišljaju likove.
 - Moraju vladati tekstrom uloge koju igraju.

Vrednost:

- motivacija
- angažovanje
- **nenametljivo prihvatanje rečnika i stila teksta**

- Lutkama se može poslužiti i kako bi se učenici naveli na čitanje nekog štiva:
 - npr. nastavnik pokazuje na otvoru dve lutke → učenici prepoznaju lisicu i rodu → podsticaj za čitanje basne „Lisica i roda“ → dramatizacija

Izražavanje mimikom i pokretima

- Posmatrati govornike koje **vide ali ne čuju** (npr. TV bez tona, serija slika bez teksta) i davati **tumačenje** - o čemu oni govore, koje emocije ili stavove izražavaju
 - ↓↓↓
- Posle obrade nekog teksta zadati da mimikom i gestovima izraze odgovarajuće delove.
- Pored razvoja **neverbalne komunikacije**, pomažemo učenicima da potpunije i dublje **dožive tekst**, što će uticati na **razumevanje teksta i izražajnost čitanja**
- Pri **dramatizaciji teksta**, najpre možemo tražiti od dece da ga najpre **izraze bez reči**, a tek potom da uz to izgovaraju i reči.

Učenje napamet

- Tek kada su učenici potpuno **shvatili sadržaj** i naučili lepo i **tečno da čitaju**. Treba učiti **celine sa smislom**, a ne pojedine reči i fraze. Sadržaj se uči napamet **pažljivim čitanjem**, kako bi učenici sebi što jasnije predočili sadržaj onoga što uče, a ne mnogobrojnim mehanickim ponavljanjem.
- Lakše će učiti ako:
 - prepišu tekst
 - vertikalnom crtom označe pauze
 - podvuku reči koje treba istaći...

Naizmenično (štafetno) čitanje

- Jedan učenik pročita pasus ili nekoliko rečenica, potom nastavlja sledeći, zatim treći, četvrti....
- Pomaže tehnicu čitanja, proverava se kako ko čita

- Mana: često se **zanemaruje razumevanje pročitanog** - poželjno proveriti da li je učenik shvatio sadržaj pročitanog.

Čitanje s takmičarskim usmerenjem

- Deca se dele u 2 grupe iz kojih se bira po jedan čitač. Kreće se od boljih učenika. Kada oba učenika pročitaju štivo razgovara se o kvalitetu čitanja, ko je čitao bolje i zašto. Potom se biraju druga dva učenika i postupak se ponavlja.

Fleksibilno čitanje

- **Standardno** čitanje je **vizuelno fiksiran proces** (vodoravni redovi, jedan ispod drugog, s leva na desno).
- **Fleksibilno** čitanje se može sresti u životu (drugi pravac, raspored, stilizovana slova): na panoima, reklamama, časopisima...
- čitanje reči u stupcima
- čitanje rečenica u vertikalnim i kosim redovima
- oblikovanje pomoću slova

Tiko (bezglasno) čitanje

Prednosti:

- pomaže čitaocu da se **lakše udubi u sadržaj teksta**, jer ne mora voditi računa o izgovoru, intonaciji i drugim kvalitetima glasnog čitanja
- lakše se otkrivaju **logički centri** - jednim pogledom se zahvata više reči, shvta smisao, a oči skokovito prelaze na dalji tekst
- **brže** - ne usporava izgovaranje reči
- osoposobljava učenike za **samostalan rad s knjigom**

Mane:

- **neće** osetiti mnoge **osećajne momente** koje bi osetio kada bi bili izražani glasom, a u **pesmi neće** osetiti ritam
- na osnovu glasnog čitanja **nastavnik** može bolje **pratiti napredak** učenika u čitanju i oceniti **koliko je učenik razumeo tekst**

Ima smisla ako učenici **čitaju s nekim zadatkom**:

- koje su im **reči nepoznate**
- da **prepišu reči, citate** koji su karakteristični za tekst
- da **izaberu momenat** koji će prikazati **ilustracijom**
- da u tekstu pronađu najadekvatnije reči ili rečenice kojima će dati **podnaslove delovima teksta**
- da se pripreme za **usmeno prepričavanje**
- da **po određenom planu** koji je nastavnik zapisao na tabli sastave neki **opis** ili da **na osnovu opisa** učenici sami sastave **plan**

Vasićeva (1977) u cilju razvoja čitanja predlaže:

- Čitanje radi **uživanja** u literarnom delu
- Čitanje radi **izražajnog tumačenja** teksta
- Čitanje radi sticanja i proširivanja **znanja**
- Čitanje specijalizovanih knjiga radi nalaženja **obaveštenja** (enciklopedije, rečnici, mape, uputstva,...)
- Čitanje radi **upoznavanja s knjigom** (autor, izdavač, godina, indeks, sadržaj)
- Čitanje **u sebi**
- Uvežbavanje **tehnike čitanja** na tekstovima različitim po sadržaju
- Čitanje **dečijih sastava**
- Uvođenje i ospozobljavanje učenika da koriste **biblioteku**
- Organizovanje **čitalačkih časova**
- Organizovanje **smotri i takmičenja** na kojima bi se prikazivali i na osnovu kojih bi se pratili rezultati rada u svim vidovima čitanja.

Osnovna pravila pri vežbanju čitanja su (Vasić, 1997):

- upoznaj tekst
- uvežbaj izgovor teških reči
- održavaj kontakt sa slušaocima povremeno dižući oči sa štiva (idealno je 75% vremena gledati slušaoca, a 25% tekstu)
- vodi računa o promenama u glasu – visini, jačini, trajanju
- vodi računa o pokretima.

OBRADA TEKSTA

Tekstovi:

- **naučno-popularni** – iz njih deca crpu neka znanja
- **literarno-umetnički** – pre svega deluje na emocije i maštu učenika.
- podela nije isključiva obe vrste tekstova daju neka saznanja, posebno na mlađim uzrastima znanja mogu biti ponuđena kroz literarno-umetničku formu (životinje govore, dramska forma...)

3 etape obrade teksta:

- sticanja **utisaka**
- etapa **udubljivanja** u oblik i sadržaj teksta
- etapa **izražavanja**

I etapa - sticanja utisaka

Nastavnik naglas čita tekst ili ga umesto toga učenici sami čitaju u sebi. U ovoj etapi se stiče **doživljaj teksta u celini** ako je u pitanju umetnički tekst ili o **osnovnoj orijentaciji u sadržaju** naučno-popularnog teksta

II etapa - udubljivanja u oblik i sadržaj teksta

Obavlja se sadržajna, psihološka, estetska i etička analiza. Nastavnik uvodi učenike u **duh govora, sadržaj i oblik** književnog dela. Smisao sadržaja otkriva se na osnovu **izbora reči, rečenica, odlomaka i sadržaja u celini**. Radi se na razumevanju **smisla iza reči i njihovih odnosa**. U ovoj etapi se može raditi i **planiranje štiva** ukoliko je sadržaj složeniji. U **višim** razredima **stilska** razmatranja zauzimaju značajnije mesto. U nižim razredima naglasak je na pitanju „**Šta** se dogodilo?“, dok se u višim razredima razmatraju pitanja „**Zašto** se nešto dogodilo?“, „**Kako je rečeno** i zašto je rečeno baš na taj način?“.

III etapa - izražavanja

- estetsko čitanje (literarno-umetničkog)
- posebni oblici prikazivanja sadržaja
- stvaralački oblici rada
- produbljivanje sadržaja upoređivanjem s drugim štivima sličnog motiva
- podsticaj za sopstveno ponašanje

Obrada NAUČNO-POPULARNOG teksta

- priprema ili uvod u čitanje
- obrada teksta po odlomcima, celinama
- čitanje teksta u celini
- utvrđivanje sadržaja
- samostalni rad (ilustrovanje, prepisivanje, odgovori na pitanja)

Specifičnost: tekst se **prvo čita po delovima i tumače se nepoznate reči**

priprema

Da bi razumeli važno u tekstu (npr. u formi razgovora kojim ih uvodimo u pojmove u tekstu).

- o osobama
- vremenu zbivanja
- objasniti najnužnije nepoznate reči
- reči cilj čitanja
- podsetiti na ranija iskustva vezana za sadržaj (izlet, eksperiment...)
- koristiti i slike, dijafilmove, ilustracije

obrada štiva po odlomcima

- svaki **učenik čita po jedan odlomak**, a ako su odlomci duži mogu ih čitati i dva učenika.
- neke odlomke ili ceo tekst ako je izuzetno težak može čitati i nastavnik
- posle čitanja odlomka radi se **sadržajna analiza** (detaljna s upotrebom očiglednih sredstava)
- objašnjavaju se pojedine **reči, termini i čitave rečenice**
- posle analize učenici mogu **slobodnim prepričavanjem** reprodukovati sadržaj odlomka
- nalaženje odgovarajućeg **naslova za odlomak** koji se beleži na tabli.

čitanje štiva u celini

- da bi se utvrdila veza među odlomcima i uspostavio logički sled među njima – formirala celina
- svaki učenik čita po jedan odlomak, govoreći pre toga naslov koji mu je dat

utvrđivanje sadržaja

- učenici ukratko, uz pomoć naslova, prepričavaju sadržaj teksta
- tokom prepričavanja mogu i treba da koriste slike i ostala nastavna sredstva pokazujući ono o čemu govore.

samostalan rad

- ilustrovanje
- prepisivanje odlomaka s određenom svrhom
- rešavanje zadataka u vezi s člankom
- čitanje kratkih i laksih štiva u vezi s istom temom (novim čitanjem, novim pojmovima dopunjavaju dosadašnje čitanje)

Može se **krenuti i od celine teksta**, a da se kasnije prorađuju određni odlomci:

- priprema
- **čitanje teksta u celini**
 - čita ga sam nastavnik ili učenik koji dobro čita
 - učenici u sebi čitaju tekst s određenim zadatkom
 - nastavnik postavlja nekoliko pitanja da bi se uverio da su učenici razumeli osnovne misli u tekstu
- tekst se deli na **odломke** i obrađuje se po njima
- ponovno čitanje teksta **u celini**
- **utvrđivanje sadržaja**
- **samostalni rad**

Obrada LITERARNO-UMETNIČKOG teksta

- priprema ili uvod u čitanje
- čitanje teksta (nastavnik ili učenik)
- čitanje po odlomcima
- zaključni razgovor
- planiranje teksta
- prepričavanje teksta u celini
- samostalni rad učenika u vezi s tekstrom

priprema ili uvod u čitanje

Pripremiti učenike da **razumeju sadržaj**, ali ih pripremiti i za **raspoloženje i emocije** koje se pojavljuju u tekstu:

- **pričanje učenika** o svojim **vlastitim doživljajima, znanjima i utiscima** vezanim za sadržaje u tekstu
- pričanje nastavnika
- razgovor s učenicima da bi se došlo do sadržaja

- korišćenje iskustva s **izleta, ekskurzija, neposrednog posmatranja**
- **posmatranje slike** u cilju stvaranja raspoloženja i evociranja potrebnog iskustva
- **muzičke ilustracije** istog ili sličnog motiva
- usmeravanje **pitanjima** na sadržaj
- **njava cilja**

čitanje teksta

- nastavnik izražajno čita ceo tekst
- postavlja nekoliko pitanja da bi se uverio da su učenici shvatili smisao

čitanje po odlomcima

- objašnjavaju se nepoznate reči
- analizira se sadržaj svakog odlomka, sastavljaju se naslovi za njih
- učenike treba podsticati da koriste nove reči koje su zapazili u štivu
- o sadržaju govore služeći se ilustracijama

zaključni razgovor

- na osnovu nastavnikovih pitanja prosuditi ponašanje pojedinih likova
- pitanja ne treba da usmeravaju na mehaničke odgovore, već na razišljjanje i zaključivanje

planiranje štiva

- učenici se uče da **prepoznaju manje delove celine**, da odvajaju **bitno** od nebitnog, da misle **sažeto i logički povezano**
- planirati se može prema:
 - vremenskom toku radnje
 - mestu zbivanja
 - redosledu pojavljivanja lica
 - uzročno-posledičnoj vezi...

prepričavanje teksta u celini

- učenike ne treba prekidati
- koristiti što manje pitanja
- kritičke primedbe, ispravke i dopune nakon prepričavanja

samostalan rad učenika u vezi sa štivom

- prepričavanje sadržaja **u izmenjenom licu** (prvom licu, neki lik u tekstu)
- pričanje **po analogiji** (da ispričaju svoj doživljaj ili onaj koji su od nekoga čuli, a u vezi je s temom teksta)
- **ilustrovanje** sadržaja (usmeravamo ih prema scenama iz teksta; stalno ih upućivati na tekst koji će ih usmeriti na potrebne detalje crteža)
- **dramatizovanje** štiva
 - ona koja imaju puno upravnog govora

- da svoju ulogu znaju napamet
- da govore razgovetno
- glasom prenose raspoloženja
- obratiti pažnju na mimiku i gestove
- drugi oblici samostalnog rada

Plan obrade BASNE

- priprema
- čitanje basne u celini
- čitanje i analiza
- uopštavanje (glavne karakteristike, svojstva likova, glavna misao basne)
- prepričavanje u celini
- traženje analogija u životu i alegorijskog značenja
- vežbe u izražajnom čitanju
- čitanje po ulogama

Plan obrade PESME

- **uvod**
 - ne treba unapred iznositi utiske koje je pesnik umetnički izrazio – mora ih izazvati samo delo
- **nastavnikovo čitanje pesme u celini**
 - bolje ako je zna napamet
- **glasno čitanje učenika**
 - samo ako je mogu čitati stvaralački, a ne kao vežbu čitanja
 - ako učenici mogu, treba da je prethodno pročitaju u sebi
- **čitanje i analiza pesme**
 - lepotu i značenje izraza i fraza
- **uopštavanje**
 - sinteza, izgovaranje opšte slike, razumevanje ideje ili osnovne karakteristike pesme
- **zaključno izražajno čitanje**
 - prethodno pripremiti decu - gde su **logički i psihološki akcenti, pauze**
 - jače **naglašene reči** mogu se **podvući**, a pauze označiti uspravnom crtom
 - pokazuje se i objašnjava **intonacija, tempo i ritam** pesme.
 - čita se **individualno, horski** ili kao **kolektivna recitacija**
 - postupno kroz izražajno čitanje ulazi se u **memorisanje** pesme.
- **učenje napamet**
 - ne treba da ima karakter vežbe u pamćenju
 - treba da oplemenjuje osećanja i obogaćuje izražajna sredstva
 - snimci - demonstracija kako umetnici interpretiraju pesmu

PRIPREMA NASTAVNIKA ZA OBRADU TEKSTA

Upoznaje i proučava tematiku, vreme, mesto i prilike događaja, književni oblik, karakterne crte likova, karakter događaja ili pojave, tok zbivanja, pravo značenje pojedinih izraza. Momente pogodne za ilustrovanje, dramatizaciju.

- da ustanovi na koje se **elemente dečjeg iskustva** može vezati tekst.
- utvrđuje **cilj** koji želi da postigne obradom teksta;
- bira **oblike rada**
- priprema se za **izražajno čitanje** teksta.

ČITANJE OSOBA S INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

Većina učenika sa lakovom MR pri čitanju ima niži nivo postignuća od onog koji bi se očekivano na osnovu mentalnog uzrasta. Posebne teškoće imaju u različitim aspektima razumevanja pročitanog. Na primer, navodi se da je dete sa stepenom tačnosti čitanja četraestogodišnjaka imalo razumevanje sedmogodišnjaka (Miladinović, 1986). Ova deca ovladavaju čitanjem u skladu sa svojim mentalnim uzrastom samo uz intenzivan trening. Najčešće se pominju teškoće fonematske analize, naročito izražene u identifikaciji položaja glasa u reči, grafemsko-fonemske analize i sinteze (Gligorović, 1997). Navodi se podatak da deca sa lakovom MR mogu razviti veština čitanja koja odgovara nivou od 4. do 6. razreda osnovne škole, dok drugi autori sugeriraju da većina osoba sa MR čita nešto bolje od prosečnog osmogodišnjaka, kao i da obukom u čitanju treba da upravljuju socijalne potrebe ove dece i njihova intelektualna ograničenja. Smatra se da deca sa MR često mogu ovladati najranijim veštinama čitanja proporcionalno njihovom razvojnom nivou, ali da kasnije pokazuju specifične teškoće. Na primer, na razvojnom nivou od 4 do 6 godina, deca sa MR dosežu ili prevazilaze ovaj razvojni nivo kada je u pitanju prepoznavanje celih reči, prepoznavanje slova i korespondencija glas-slovo. Na razvojnom nivou od 6 do 8 godina deca sa MR dosežu odgovarajuće čitačke sposobnosti iako mogu biti i ispod njih, sa posebnim teškoćama u fonološkom dekodiranju i nekim aspektima razumevanja pročitanog. Na razvojnom nivou od 9 i više godina, deca sa MR kada su veštine čitanja u pitanju po pravilu funkcionišu ispod odgovarajućeg nivoa.

Faktori koji otežavaju rad na učenju čitanja i pisanja (Đordjević, 1982; Miladinović, 1986):

- teškoće u razlikovanju glasova (po mekoći i zvučnosti – posebno C, Š, Č, S)
- vezivanje više glasova za jedno slovo (naročito glasova koji slično zvuče)
- vezivanje više slova za isti glas (ako donekle različito zvuči u različitim rečima)
- neizdiferenciranost opažanja što otežava razlikovanje slova (posebno sličnog oblika)
- poremećaji prostorne orijentacije što dovodi do mešanja slova koja se sastoje od istih, ali različito raspoređenih elemenata
- teškoće u shvatanju odnosa slova i reči
- kašnjenje u govornom razvoju i malo životno iskustvo
- nedovoljna pripremljenost za fonetsku i morfološku analizu.

Gligorović-Jovanovićeva (1997) pronalazi da su kod dece sa lakovom MR izražene teškoće čitanja složenijih reči, rečenica i teksta, bez obzira na smisao sadržaja, dok je čitanje slova i slogova uspešnije. Prema njenom tumačenju, to ukazuje na otežanu serijsku integraciju grafema u reč, što u periodu početne obuke čitanja može biti vezano za edukativne činioce, ali i, prema rezultatima ispitivanja dece sa disleksijom, temporalnim aspektima diskriminacije signala. Superiornost dece sa lakovom MR prilikom čitanja slova i jednostavnih reči u odnosu na čitanje jednostavnih rečenica i kraćih tekstova potvrđena je i u kasnijem istraživanju kod učenika mlađih razreda (Brojčin, 2004). Slične rezultate pri ispitivanju dece sa lakovom MR mlađih razreda (probleme pri čitanju složenog verbalnog sadržaja i intaktno čitanje jednostavnih sadržaja) Maćešić-Petrovićeva (1996) vezuje za moguće smetnje vizuelnog skeniranja, kao odraza disfunkcije sekundarnih vizuelnih oblasti okcipitalnog korteksa. U njenom istraživanju najveće smetnje zabeležene su pri fonemskoj analizi vlastitih imenica, čitanju besmislenih slogova, reči bez značenja i čitanju nepoznatog teksta.

Kod dece sa MR čitanje smisaonih sadržaja obično je znatno uspešnije. Isto tako, usled teškoća serijske analize grafoelemenata i njihove konverzije u foneme razvijeniji je domen čitanja "ideograma" reči. Otežana fonematska i grafemsko-fonemska analiza, koje su prekursori sposobnosti i formiranja ranih strategija čitanja, uz uspešnost automatizovanog čitanja, ponekad bez mogućnosti reprodukovanja pročitanog sadržaja, navodi na pretpostavku da kod ove dece postoje neke vrste leksičkih stereotipa. Kod dece sa umerenom mentalnom retardacijom i dece na mladim uzrastima čitanje zasnovano na grafemsko-fonemskoj analizi i sintezi obično nije moguće, pa se direktno uspostavlja odnos između vizuelne slike reči i predmeta (Gligorović, u štampi).

A List of Survival Words and Phrases

50 Most Essential Survival Words

1. Poison
2. Danger
3. Police
4. Emergency
5. Stop
6. Hot
7. Walk
8. Caution
9. Exit
10. Men
11. Women
12. Warning
13. Entrance
14. Help
15. Off
16. On
17. Explosives
18. Flammable
19. Doctor
20. Go
21. Telephone
22. Boys
23. Contaminated
24. Ladies
25. Dynamite
26. Ambulance
27. Girls
28. Open
29. Out
30. Combustible
31. Closed
32. Condemned
33. Up
34. Blasting
35. Gentlemen
36. Pull
37. Down
38. Detour
39. Gasoline
40. Inflammable
41. In
42. Push
43. Nurse
44. Information
45. Lifeguard
46. Listen
47. Private
48. Quiet
49. Look
50. Wanted

50 Most Essential Survival Phrases

1. Don't walk
2. Fire escape
3. Fire extinguisher
4. Do not enter
5. First aid
6. Deep water
7. External use only
8. High voltage
9. No trespassing
10. Railroad crossing
11. Rest rooms
12. Do not touch
13. Do not use near open flame
14. Do not inhale fumes
15. One way
16. Do not cross
17. Do not use near heat
18. Keep out
19. Keep off
20. Exit only
21. No right turn
22. Keep away
23. Thin ice
24. Bus stop
25. No passing
26. Wrong way
27. No fires
28. No swimming
29. Watch your step
30. Watch for children
31. No diving
32. Stop for pedestrians
33. Post office
34. Slippery when wet
35. Help wanted
36. Slow down
37. Smoking prohibited
38. No admittance
39. Proceed at your own risk
40. Step down
41. No parking
42. Keep closed
43. No turns
44. Beware of dog
45. School zone
46. Dangerous curve
47. Hospital zone
48. Out of order
49. No smoking
50. Go slow

Funkcionalni kurikulum

- Omogućava učenicima koji ne uspevaju da savladaju čitanje foničkim pristupaom da globalno usvoje čitanje reči za koje se procenjuje da će da im najpotrebnije za smostalno i bezbedno funkcionisanje u svakodnevnom životu. Uče se reči koje se najčešće koriste u svakodnevnom životu.
- planirati **generalizaciju**
 - nalakše će biti naučene u kontekstu u kome se pojavljuju u svakodnevnom životu
 - da nauče **značenje** reči
 - da znaju šta treba da **urade** kada određenu reč vide (npr. „otrov“ na bočici znači da ona sadrži nešto od čega se možemo razboleti ili čak umreti i zbog toga ga ne smemo jesti/piti)
- kada nije moguće doneti primere u učioniku ili odvesti učenike na mesta na kojima se oni nalaze, treba pronaći slike u novinama, magazinima ili napraviti fotografije (npr. kuća koje imaju natpis „za rušenje“)

Primeri funkcionalnog materijala za čitanje:

- meniji
- nalepnice na konzervama i kutijama
- kuponi
- vodiči
- ulični smerokazi (npr. kako pronaći restoran)
- uputstva (npr. kako sastaviti bickl)
- liste za kupovinu
- natpisi na boćicama lekova
- novine
- telefonski imenici
- TV vodiči
- recepti
- automati za prodaju potrepstina (čokoladice, sokovi)
- rasporedi...

Svaki od primera materijala za funkcionalno čitanje ima svoj vokabular i stil pisanja - što više načina pisanja učenik može da pročita, moći će da bude **nezavisniji u odrasлом добу**.

Nasuprot tome, neki podaci govore da je analiza reči najefikasniji metod korekcije grešaka pri glasnom čitanju čak i kod dece s umerenom IO. Isto tako, čitanje kod adolescenata sa DS, kao i kod prosečne populacije, zavisi od **fonematske svesnosti i uspešnog dekodiranja** novih reči, ali im vizuelno prepoznavanje reči omogućava da uspeh u početnim fazama čitanja prevaziđe njihovu fonološku veština. Isto tako, fonički metod se preporučuje i kod dece s razvojnim poremećajima (NICHD, 2000).

Da uzroci teškoća u čitanju kod dece sa MR, bar delom, mogu biti objašnjeni na sličan način kao i kod dece sa disleksijom, upućuju podaci grupe autora koji su ispitivali kognitivne sličnosti i razlike boljih i lošijih čitača sa MR. Grupe su poređene po opštoj inteligenciji, jezičkoj sposobnosti, fonemskoj svesnosti (upućuje na svest o glasovnoj strukturi govornog jezika) i radnoj fonološkoj memoriji (odnosi se na kodiranje i privremeno smeštanje reprezentacija zasnovanih na zvuku). Poslednje dve sposobnosti se smatraju dobrim prediktorima buduće razvijenosti čitanja i moguće pojave disleksije. Rezultati inicijalnog istraživanja pokazali su da su bolji čitači bili bolji i pri proceni jezičke sposobnosti, fonemske svesnosti i fonološke memorije, ali ne i pri proceni inteligencije. Međutim, kada je u sledećem koraku kovariran uzrast (bolji čitači su bili su značajno stariji), statistička značajnost u korist boljih čitača zadržala se samo pri ispitivanju fonološke memorije, dok je fonemska svesnost zadržala marginalnu značajnost, kada su iz lošije grupe isključeni najslabiji čitači. Autori zaključuju da u uslovima suštinskog ograničenja inteligencije *sposobnost obnavljanja ili ponavljanja fonološkog koda u fonološkoj memoriji ima najveću ulogu u određivanju dečje uspešnosti u učenju čitanja*, veću nego što ih imaju inteligencija, jezička razvijenost ili fonološka svesnost. Oni ukazuju da kombinacija siromašne fonološke reprezentacije i siromašnog fonološkog output-a može biti uzrok teškoća u čitanju nekih osoba sa MR.

Problemi sa čitanjem kod osoba sa lakom MR ostaju i u odrasлом dobu. U studiji koja je proučavala 67 odraslih sa lakom MR svi ispitanci su pokazali deficite u čitanju: 61% je pokazivao velike teškoće na zadacima

čitanja reči (manje od 50% ispravno pročitanih reči), dok je 80% ispitanika razumelo manje od 30% pročitanih rečenica. Uočena je veoma niska brzina čitanja što ukazuje da proces identifikovanja reči nije automatizovan, te da je sinteza glavna kognitivna strategija u njihovom čitanju. U ovom uzorku, skor pri čitanju reči bio je u korelaciji sa skupnim i verbalnim koeficijenom inteligencije, što je značajno, jer kod osoba tipičnog razvoja IQ nije prediktor veštine čitanja, baš kao što ni poremećaji u čitanju kod osoba prosečne inteligencije nisu povezani sa ovom merom intelektualnih sposobnosti.

Opšte preporuke za učenje kod čitanje dece s IO:

- uspešnost nastavnika je značajnija od metoda koji koristi
- nastavnikov pogled na čitanje treba da se podudara s metodom koji odabira
- kurikulum treba da bude funkcionalan i interesantan
- kurikulum treba da sadrži nove zadatke koji se oslanjaju na već poznate, kao i da se oslanja na iskustvo deteta
- s učenicima starijih razreda treba koristiti interesantan materijal (novine, magazini, biografije...)

Preporuke nastavnicima:

- bolje je **pokazivati**, nego pričati
- omogućite **primenu** znanja
- koristite **direktno** podučavanje
- obezbedite visoku **aktivnost** učenika
- dajte učeniku dovoljno **vremena pri čitanju, znake i podsticaje**
- sprovodite praksu koja se pokazala uspešnom
- **integrišite gradivo** raznih predmeta
- **merite** napredovanje u čitanju

S obzirom na to da ne postoji samo jedan i najbolji način za učenje čitanja nastavnik treba da vlada raznim tehnikama učenja i da ima pristup različitim materijalima za učenje. Na taj način, u slučaju neuspeha s jednom tehnikom, može se upotrebiti druga.

Materijal za učenike mlađih razreda

- Materijali navedeni pri razmatranju **funkcionalnog kurikulukma** interesantni su svoj deci, jer ih viđaju u svom okruženju i učenici mogu imati koristi od toga što znaju da ih pročitaju
- Uvežbavanje kroz **ponavljanje i predvidljivost** (repetitivne - knjige koje sadrže obrasce koji se ponavljaju i predvidljive knjige).
 - Da bi se uverili da učenici nisu samo memorisali priču, rečenicu treba napisati na traci i od učenika tražiti da je pridruži odgovarajućoj situaciji. Prisustvo frekventnih reči podstiče identifikaciju reči.
 - Predvidljive knjige omogućavaju učenicima da prave uspešna pogađanja o tome šta će se sledeće desiti u priči ili na njenom kraju.

Materijali za učenike starijih razreda

- uskalditi **težinu teksta** (nivo čitanja učenika) **s temom** odgovarajućom za uzrast
- **novine** – neki članci mogu biti preteški
 - mnogi učenici će želeti da pročitaju samo strip, ali uz izvesno ohrabrivanje će se zainteresovati i za druge članke (npr. sport, zanimljivosti...)
- **magazini**
 - intervjuji (popularni glumci, pevači, sportisiti), moda, sport...
- **biografije**
 - napisane za mlađe učenike tipičnog razvoja
- **materijali koji su već poznati u usmenoj formi**
 - npr. pesme (učenici će lakše naučiti da čitaju materijale koje su ranije sretali u usmenoj formi)
- **nadovezivanje na iskustvo učenika**
 - učenici su prirodno zainteresovani kada se materijal za čitanje bazira na njihovom iskustvu



Pristup jezičkog iskustva (Language experience approach – LEA)

- učenik govori (priča, prepričava, opisuje...), a nastavnik zapisuje
- učenik potom čita ono što je ispričao
- težina se može varirati od imenovanja slike jednom rečju, do priče koja je dugačka nekoliko strana
- priča može biti diktirana individualno ili grupno
- koristi se ono što učenik već zna - reči koje su već učeničkom rečniku i iskustvu - umesto reči i iskustava nepoznatog autora teksta

Bolje je pokazivati, nego pričati

Nastavnik može značajno uticati na učenike putem pokazivanja ili modelovanja. Postoje 3 načina da bi se to postiglo:

- čitanje učenicima
- održavano tiho čitanje
- tehinka ponovne pretrage

Čitanje učenicima

- treba da bude redovno
- ako učenici nemaju priliku da slušaju čitanje odraslih, kao model imaju samo druge loše čitače - potrebno je da slušaju dobro čitanje
- može biti baza za diskusiju o problemima s kojima se učenici sreću u svakodnevnom životu

Održavno tiho čitanje

Period u toku dana kada učenici i nastavnik čitaju materijal koji sami biraju. Ipak, nastavnik mora usmeravati izbor materijala, kako učenik ne bi birao za njega preteško štivo.

- poboljšava koncentraciju na ono što se čita i interesovanje za čitanje
- daje priliku nastavniku da posluži kao model učenicima (nastavnik mora čitati u sebi tokom tog perioda)

- dužina perioda tihog čitanja zavisi od sposobnosti učenika da čitaju samostalno - iako u nekim razredima ovi periodi mogu trajati samo 2 minuta, vreme se postepeno može produžavati (na oko 15 min.)

Tehnika ponovne pretrage

- nastavnik postavlja pitanja koja treba da pomognu učenicima da razumeju tekst

postupak:

- nastavnik **objašnjava svrhu** metoda – poboljšavanje pamćenja i razumevanja pročitanog
- nastavnik i učenik **posmatraju naslov ili sliku i razgovaraju** šta bi mogao biti sadržaj koji se iza njih krije; od učenika se traži da objasni svoj odgovor
- nastavnik i učenik čitaju prvu rečenicu tih; nastavnik zatvara knjigu, a **učenik mu postavlja** nekoliko **pitanja** o pročitanoj rečenici
- potom **nastavnik postavlja pitanja** u vezi s tom rečenicom; nastavnik treba da pokuša da postavlja pitanja višeg reda (npr. Šta misliš zašto je ona pobesnela?)
- nastavlja se sa čitanjem i postavljanjem pitanja do trenutka u tekstu kada se može **predvideti** kakav će biti njegov **kraj**; učenik treba da predvidi šta će se dogoditi.
- učenik potom čita ostatak odlomka u sebi i razgovara o njemu s nastavnikom
- Ova tehika ne samo da **poboljšava razumevanje**, već učeniku daje priliku da **formuliše i postavi pitanja**. Nastavnik daje model načina na koji se postavljaju pitanja, što poboljšava ovu veština i kod učenika.

Omogućiti uspešno uvežbavanje

- učenici treba da vežbaju na materijalu koji u najvećoj meri mogu savladati (80%)
- treba pronaći odgovarajući **materijal** koji je **u skladu s nivoom sposobnosti** čitanja učenika, da bi to učinio nastavnik mora proceniti na kom je nivou učenik.

Određivanje nivoa čitanja učenika

- Nastavni nivo učenika je onaj na kome čita ispravno 55 do 75 reči u minutu, sa ne više od 8 grešaka.
- Biraju se 3 odlomka dužine od oko 150 reči za svaki nivo čitanja.
- Učenik počinje da čita od onog nivoa koji se smatra odgovarajućim (55 reči u minutu i < 8 grešaka)
 - „Kada budem rekao počni, kreni s glasnim čitanjem od vrha stranice. Pokušaj da pročitaš svaku reč. Ako predugo budeš čekao da bi pročitao neku reči, pročitaću ti je ja. Kada se završi minut, ja će reći „stani“.”
- Ako ispravno čita < 55 reči ili pravi > 8 grešaka, treba se spustiti na niži nivo; ako čita > 75 reči treba preći na viši nivo.
- Nastaviti dok dok učenik ne pročita 3 odlomka u skladu s kriterijumima.
- Kada se odredi nivo čitanja, treba **postaviti pitanja u vezi s tekstrom**, da bi se utvrdilo da li je potrebna posebna nastava u cilju unapređivanja **razumevanja pročitanog**.

Biranje materijala za samostalno čitanje

tehnika 5 prstiju

- učenik nasumice otvara knjigu i počinje da čita od vrha stranice
- svaki put kada nađe na reč koju ne razume učenik stavlja jedan prst na stranicu
- ako **pre kraja stranice** na njoj bude **svih 5 prstiju** znači da je knjiga **preteška** za njega

Direktno podučavanje

- karakteriše se **nastavnikovim vođenjem grupne instrukcije** koja je **akademski usmerena** i **individualizovana**

Uključuje 3 koraka:

demonstracija

- nastavnik demonstrira veština dajući učenicima strukturu ili metod koji će upotrebiti pri primeni veštine.

uvežbavajanje uz podsticanje i korekcije od strane nastavnika

- nastavnik nastavlja da usmerava aktivnost, ali se od učenika traži da preuzmu aktivnu ulogu u primeni naučene veštine
- nastavnik daje trenutnu povratnu informaciju i ponovo podučava određenoj veštini ako je to potrebno (npr. daje deci tekst iz koga treba da izvuku glavnu ideju i daje im trenutnu povratnu informaciju, podsticaje ili im ponovo objašnjava).

samostalno vežbanje učenika

- uz korišćenje materijala koji je sličan onome koji je korišćen u fazi podučavanja

Visok nivo uklučenosti u zadatku

Uobičajeno grupno čitanje podrazumeva štafetno glasno čitanje u kome učenici teško održavaju pažnju.

Alatne alternative:

- prati dok sluša, s kasnjim radom u parovima
- horsko čitanje
- ponovljeno čitanje
- zajedničko iskustvo u čitanju uz korišćenje velikih knjiga
- obezbeđivanje šireg auditorijuma

Prati dok sluša, s kasnjim radom u parovima

- nastavnici izražajno čitaju priču, dok učenici prate
- učenici potom rade u parovima i ponovo čitaju priču jedan drugome

Horsko čitanje

Pomaže učenicima da usvoje ritam jezika i daje im samouverenost u čitanju uz podršku grupe obično se koristi pri čitanju poezije i ima 6 mogućih načina izvođenja:

- **ehočko** – najpre čita 1 dete ili nastavnik, a grupa potom ponavlja
- **refrensko** – pojedinac čita strofe, a grupa ponavlja refren

- **antifonalno ili dijaloško** – dve ili više grupa čitaju različite delove pesme
- **red – dete ili red-grupa** – u kojem 3 ili više pojedinaca ili grupa čitaju delove, pri čemu se neki delovi čitaju zajednički
- **unisono** - cela grupa čita zajedno
- **kumulativno** – jedna grupa ili osoba počinje pesmu, dok se druge grupa ili pojedinaci priključuju u svakom redu ili strofi

Kada se čita horski, grupa obično nekoliko puta proba kako ovladala ritmom i vremenom. Učenici mogu želeti da dodaju zvučne efekte kako i povećali uspešnost čitanja.

Ponovljeno čitanje

Poboljšava fluentnost čitanja i razumevanje pročitanog. Materijal za čitanje treba da bude na nastavnom nivou učenika i dovoljno kratak da bi se mogao pročitati za oko 3 minuta (mogu da ga pročitaju nekoliko puta u kratkom periodu).

Bilo koja od nekoliko različitih procedura može biti korišćena u ponovljenom čitanju:

- učenik čita u sebi nekoliko puta, a potom naglas
- učenik čita u sebi, a potom učenici u paru čitaju odeljak jedan drugom
 - kada oba učenka završe, partneri se menjaju i odeljci se ponovo čitaju
- nastavnik snima odeljak
 - učenik nekoliko puta preslušava i prati tekst, a potom i sam čita tekst naglas.
- nastavnik i učenik čitaju unisono uz audio snimanje
 - učenik potom sluša traku nekoliko puta

Da bi se izbegla dosada treba izabrati odlomak u kome će deca uživati. Doprinosi samouverenosti učenika kada primete napredak u svom čitanju. Da bi unapredili motivaciju za čitanje, učeniku treba omogućiti, kada jednom savlada tekst, da ga pročita javno (npr. čitanje deci u mlađim razredima).

Zajedničko iskustvo u čitanju uz korišćenje velikih knjiga

- razvija dečje interesovanje za knjige i čitanje
- koncepte vezane za štampane materijale
- usmereno je na razumevanje
- izgrađuje svest o sintaksi
- razvija globalno prepoznavanje reči
- razvija fonemsку svesnost
- pruža prilike za razgovor, razmišljanje i pisanje

- Komercijalni materijali ili knjige koje je nastavnik sam napravio. Pre čitanja se razgledaju ilustracije, komentariše se naslov, raspravlja se o mogućem sadržaju.
- Nastavnik čita glasno.
- Prilikom ponovljenog čitanja učenici mogu pridruživati odgovarajuće reči ili čitati pojedine reči u tekstu

Obezbeđivanje šireg auditorijuma

Kako učenici napreduju i stiču samopouzdanje u čitanju, tako se javlja i zadovoljstvo pri deljenju ove veštine s drugima. Učenici mogu čitati:

- osoblju škole
- razredu
- mlađim učenicima
- na priredbama

Dovoljno vremena pri čitanju, pružanje znakova i podsticaja

Ignorisati greške koje nisu važne

- učenici koji vide reč „otac“, ali pročitaju „tata“ razumeju tekst i zamenjuju štampanu reč, reču istog značenja; takve greške su irelevantne i ne moraju se ispravljati.
- pažnju treba skretati na reči čija promena menja smisao teksta
- dajte učenicima vreme
 - umesto da posle kratkog oklevanja nastavnici izgovaraju određenu reč ili počinju da pomažu deci da dekodiraju reč; na taj način nastavnici modeluju određeno ponašanje, tako da čak i kada oni ne isprave odmah učenika, to čine ostala deca

Fokusiranje na značenje

- Kada učenici sami ne isprave greške koje menjaju smisao teksta, to može značiti da oni ne prate njegov smisao
- Glasno čitanje za razvoj strategija razumevanja :
 - pri čitanju učenika treba **zabeležiti sve greške** koje učenik pravi, a koje **remete smisao**
 - kada učenik završi čitanje, pohvalite ga za nešto što je dobro uradio - posebno za samo-ispravke
 - porazgovarajte o jednoj ili dve greške koje je učenik napravio, koje remete smisao teksta, a učenik ih nije sam korigovao
 - pročitajte rečenicu na način koji je to učinio učenik i pitajte ga koja reč u njoj nema smisla
 - koristite kontekstualnu i fonetsku analizu da bi učenik uočio o kojoj se reči radi. (npr. ako je učenik pročitao: „ Žaba je uskočila u vozu?“ , nastavnik treba da pita dete: Koja reč u ovoj rečenici nema smisla? Koja reč koja počinje na V bi imala smisla?)
 - podučite dete veštini s kojom ima problem tokom glasnog čitanja

Čitanje dodatnih materijala povezanih s temom čitanog teksta

- Na primer, ako se tekst odnosi na medveda, mogu se u naći drugi tekstovi koji govore o medvedima.
 - da učenik pročita još jednu priču o medvedima i da se pripremi da o njoj govori pred grupom.
- za čitanje treba ponuditi i druge materijale koji su u vezi s temom
 - igre u vezi s medvedima, čestitke, knjige o životinjama, pesme, liste reči koje su u vezi s medvedima...

Povezivanje gradiva više predmeta

- tema može biti odlika dana ili nedelje
 - likovno
 - muzičko
 - matematika (tekstualni zadaci)
 - tehničko (izrada od plodova)...

Merenje napretka u čitanju

Merenja sama po sebi ne doprinose napretku u čitanju, ali omogućavaju nastavniku da **pravi promene u programu** kada je određeni pristup neuspešan.

Na primer, *brojanje ispravno pročitanih reči u minutu*:

- određivanje aktuelnog nivoa koji može biti korišćen kao pretest skor i prikazana grafički
- na suprotnom kraju grafika cilj ili učestalost kojom učenik treba da čita na kraju nastavnog perioda (npr. tromesečje, polugodište, godina)
- linija cilja povezuje pretest podatke i cilj
- 3 puta svake nedelje učenik čita 1 minut odeljke koji su na njegovom nastavnom nivou
- nastavnik grafički prikazuje aritmetičku sredinu (ili drugu meru centralne tendencije) iz ta 3 merenja.
- svaki put kada tačka određena u prethodnim merenjima bude ispod linije cilja 3 puta zaredom (npr. 3 neuspešne nedelje) vreme je da se promeni program čitanja, jer nije uspešan

USMENO IZRAŽAVANJE

Sadržaji i oblici govornih vežbi u OŠ

U prva dva razreda se najviše razgovara o predmetima koji okružuju decu. Kao i onima koje nastavnik donese na čas ili ih deca prikupe u svom okruženju. Teme obuhvataju i dečje okruženje (parkove, pijacu, autobuske i železnične stanice, ulice, gradilišta, igre u dvorištu, izleti, posete bioskopu, pozorištu...).

Razgovor se obično vodi tako što nastavnik postavlja pitanja, a učenici odgovaraju. Treba podsticati učenike da upoređuju predmete po nekim karakteristikama (sličnostima ili razlikama). Isto tako, treba da uočavaju delove predmeta, kao i delove koji čine celinu.

Najbolje je razgovore voditi na osnovu samog posmatranja (predmeta ili pojave). Kasnije uz pomoć slika, a još kasnije bez vizuelne podrške.

Nove reči koje učenici nauče treba i da zapišu kako bi naučila da ih pravilno pišu. Reči koje se teško izgovaraju ili se teško čuju svi glasovi u njima treba analizirati i zapisati u sveske.

Obraćati pažnju na pravilno disanje (deca koja ostaju bez daha), podsećati ih da treba da dišu, da ekonomično koriste dah i ukazivati na pogodna mesta da za udah.

U početku zapisuju samo reči, a kasnije i rečenice, jer se reči najčešće pojavljuju u sklopu šireg značenja rečenice.

Govorne vežbe treba da polaze od neke stvarne celine, koja omogućava učeniku da učestvuje u komunikaciji koji ima smisao (npr. aktuelni praznici, sportski događaji, predstojeći ili raniji izleti...).

Vežbe s rečima i rečenicama

S rečima - bogate rečnik, dopunjavaju i koriguju značenje reči:

- određivanje reči višeg nivoa opštosti (jabuka, kruška, breskva – voće; automobil, voz, brod;...)
- određivanje reči nižeg nivoa opštosti (ptice – golub, lasta, guska;...)
- odnos delova i celine (pogoditi predmet na osnovu njegovih delova ili delove u odnosu na celinu)
- upoređivanje predmeta – šta je slično ili različito; prvo jednostavni (olovka – nalivpero), a potom složeniji (jablan – jela; stambena – školska zgrada...)
- sadržajno određivanje pojma. Na primer: „Šta je hrast?“ (drvo), „Šta još znaš o njemu?“ (...); „Kakva je livada?“
- traženje suprotnih značenja
- traženje sinonima

S rečenicama

- Satavljanje rečenica na osnovu posmatranja predmeta, slika ili na osnovu zadatih reči. Najpre jedne, a kasnije dve i više.
- Satavljanje rečenica na osnovu dve zadate reči (cvet – leptir). Rečenicu koja će sadržavati logički odnos među njima.
- Proširivanje rečenica (Traktor ore... Šta? (njivu); Kakvu njivu? (veliku))
- Dopunjavanje nedovršenih rečenica kojima nedostaje ključni deo (Mi kuvamo na _____. (šporetu))
- Rad na deformisanim rečenicama (Na talasa polju klasje zrelo.)

- Zamenjivanje reči u rečenici rečima suprotnog značenja (Danas je topao i sunčan dan - Danas je hladan i oblačan dan)
- Pretvaranje jednine u rečenici u množinu i obrnuto.
- Odgovori na pitanja. Najpre jednostavna na koja se odgovara dodavanjem jedne ili dve reči (Čime jedemo supu? (Supu jedemo kašikom.)). Potom slede pitanja u obliku problema (Zašto se ptice selice sele u toplige krajeve?). Pitanja postaju opštija, a odgovori se sastoje od dve ili više rečenica. Kasnije pitanja mogu biti postavljana tako da odgovori zajedno formiraju priču (plan u obliku pitanja).

Prepričavanje i pripovedanje kao vežbe u usmenom izražavanju

Prepričavanje

- Priprema – da učenici što bolje razumeju dešavanja, da ih logički povežu u odgovarajući niz.
- U početku da bude što vernije originalu i što samostalnije.
- Trebalo bi da pred sobom imaju plan toka zbivanja. Ako učenici ne čitaju plan može zameniti niz slika ili ako sadržaj dopušta slika koja se dopunjava (npr. pejsaž u koji se smeštaju likovi i po potrebi uklanjanju).
- Uz pomoć potpitanja ih podsticati da dopunjavaju i ispravljaju zapažanja.

Pričanje

Kolektivno ili individualno, najpre usmeno, a kasnije i pisano. Učenici sami sastavljaju fabulu na osnovu zadate ili izabrane teme.

Pričanje bi trebalo da bude: izražajno, emocionalno, živo i plastično. Učenici bi trebalo da se služe komparacijama, metaforama, personifikacijama – stilom literarnog karaktera.

PISANJE I PISMENO IZRAŽAVANJE

Čitanje i pisanje su komplementarne aktivnosti. Čitanje predstavlja prevodenje pisanih znakova u govor (dekodiranje), dok je pisanje prevodenje glasovnih kompleksa u grafemske celine. Čitalac rekonstruiše tekst, da bi konstruisao značenje, dok pisac rekonstruiše značenje, da bi konstruisao tekst. Pisanje je teže od čitanja. Takođe, pisano izražavanje je apstraktnije od usmenog izražavanja, jer onaj kome se upućeno nije prisutan. Tehnika pisanja je kod odraslih automatizovana, ali pisanje nije samo tehnika pisanja, već i način mišljenja i izražavanja. Faktori koji ograničavaju uspeh u čitanju dece s IO prisutni su i prilikom savladavanja pisanja, ali im se pridružuju oni elementi, koji određuju uspešnost izvođenja motornog čina pisanja, a u nekim oblicima pisanih izražavanja ističe se sposobnost samostalne koncepcije iskaza i njegove realizacije kroz pisano reč.

U jednom istraživanju, pri ispitivanju sposobnosti pisanja, oko 80% učenika s lakom MR od II do V razreda imalo je rezultate koji su ispod očekivanja za hronološki uzrast. Najlošije rezultate ispitanici su postigli pri fonematskoj analizi, pisanju reči i rečenica po sećanju, manje smetnji je uočeno kod prepisivanja prema zadatom modelu, a ispitanici su bili najuspešniji pri pisanju slova i besmislenih slogova po dikatatu i uočavanju broja glasova u rečima izgovorenim od strane ispitivača (Maćešić-Petrović, 1996). Sličan obrazac uočen je i u drugom istraživanju, u kome su učestvovala deca s lakom MR, uzrasta od 9 do 12 godina, gde su teškoće bile posebno izražene pri izradi diktata i samostalnom pisanju sastava, dok su kod prepisivanja i pisanja vlastitog imena rezultati bili nešto bolji (Gligorović, 1997).

Dete prva slova piše mehanički i pri tome je preokupirano tehnikom pisanja. Pišući reči dete

- posebno piše slovo po slovo praveći pauze između njih
- rastavlja slova – podižući olovku kada završi jedan element
- misli na niz operacija:

- kako drži svesku
- kako drži olovku
- kako sedi
- na oblik slova
- razmeru slova
- razmak između slova
- nagib slova
- pritisak olovke
- pravac pisanja
- pravilno vezivanje slova (kod pisanih)

U početku svaku od tih operacija kontroliše svesno, a dodatno je opterećeno strahom od greške.

Higijenski i tehnički zahtevi pri pisanju

sedjenje

- telo ispravljeno
- glava podignuta
- udaljenost glave od sveske oko 25 cm

položaj ruku

- lakat nije prijublen uz telo, ali ni suviše odmaknut

šaka

- opuštena, prirodna
- između ivice dlana i površine stola ostaje malo slobodnog prostora

položaj prstiju i olovke

- palac lako savijen
- kažiprst malo povijen iznad olovke
- srednjim prstom pridržavati olovku s desne strane (otprilike u visini prvog zglobova)

položaj sveske

- ne držati ukoso
- ni suviše blizu, ni suviše daleko
- pridržava se levom rukom

Sredstva za pisanje

- naliv-pero
- hemijska olovka
- grafitna olovka

Gumica za brisanje se ne u redovnim školama ne preporučuje jer se smatra da smanjuje odgovornost učenika. Međutim, potencijalno brojne greške mogu delovati frustrirajuće na decu s IO, tako da im treba omogućiti priliku za njihovu korekciju (gumica za brisanje, korektor).

Uspravno i koso pismo

- koso je lepše, ali i teže,
 - sveska iskošena u levo, a pišu desno ukošenim slovima
 - više zamara i nepovoljno deluje na kičmu

Deca s IO uče uspravnom pismu.

Pritiskanje ili povlačenje

Napušteno u korist pisanja povlačenjem.

Koordinacija pokreta

S jedne strane razvija se koordinacija oko – ruka (vizuo-motorna kontrola), a sa druge koordinacija fine muskulature prstiju, šake i podlaktice.

Celovito pisanje slova i reči

Slovo je jedinstvena grafička celina, te ga treba pisati celovito, a ne po elementima (posebno kada su u pitanju pisana slova). Isto tako, ne treba zastajkivati posle svakog napisanog slova, jer i reč predstavlja grafičku celinu.

Povezivanje slova (pisana slova)

Lako ako su kratke crte na istoj visini slova.

Oblik i položaj slova

Nastavnik ne sme ispuštati iz vida da je uzor deci s kojom radi. On ne sme pisati svojim rukopisom, već mora težiti uzoru koji je dat u bukvaru ili početnici:

- oblik slova - ni preuska, ni preterano razvučena
- razmak među slovima pravilan i ravnomerni
- jednaka udaljenost među rečima i rečenicama
- pravilno povlačenje crta od kojih je napravljeno slovo
- komentariše slova složenije grafičke strukture
- odstranjuje suvišne pokrete
- ako je učenik pogrešno naučio da piše neka slova mora mu pomoći da tu grešku koriguje
- u početku se piše polako i pažljivo – brzina dolazi kasnije
- lepo i pravilno pisanje = jednostavno, jasno, čitko i uredno.

Savladavajući tehniku pisanja, učenik sve manje usmerava pažnju na same pokrete, a više na sadržinu onoga što piše.

Preduslovi za uspešno savladavanje pismenog izrazavanja

- tehnika pisanja
 - pisanje povlačenjem – ne pritiskom
 - vežbe u čitkom pisanju
 - ocenjivanje rukopisa
- pravopisna pismenost
- ovladavanje drugim pismom

OBLICI PISMENIH VEŽBI I SASTAVA

Vezani: prepisivanje i diktat

Sloboda ograničena sadržajem ili formom – uloga u razvijanju tehnike pisanja i pravopisnih navika. Spadaju u vežbe za razvijanje *mehaničkih navika* u pisanju.

Poluvezani

Sa učenicima razgovaramo o nekoj temi, za nju dajemo dispozicije (plan, natuknice i sl.), utvrđujemo oblik i sadržaj. Učenik se na osnovu ovih uputstava uživljava u sadržaj i povezuje ga sa sopstvenim doživljajima, znanjima, iskustvom i maštrom, koristeći se novonaučenim rečima i izrazima. Teško je postaviti jasnu granicu u odnosu na slobodne sastave.

- odgovori na pitanja
- prepričavanja po planu
- razne vrste opisivanja
- poslovni i informativni pisani sastavi, ako su u uvodnom delu data šira ili uža uputstva.

Slobodni

Učenik iz vlastitih motiva piše o nekom svom doživljaju – bez obzira na oblik rada (izveštaj, opis). Isto tako, ako je nastavnik predložio široku temu u okviru koje učenik sam bira o čemu će pisati (npr. Nova godina – doček, putovanje, običaji, promišljanje...), sastav se može smatrati slobodnim.

Počinje se od osnovnih oblika – prepisivanje (s table, slovarice, knjige) – da bi se upotreborom različitih vežbi stiglo do pisanja slobodnih samostalnih sastava (uglavnom se to u punoj meri ne postiže ni u redovnoj u OŠ).

U početku vežbe imaju karakter doslovног reprodukovanja onoga što učenici vide ili čuju. Postepeno radovi sve više dobijaju individualnu stvaralačku notu, da bi u pismenim sastavima došli do samostalnog stvaranja (samostalno biranje teme, pisanje po sopstvenom planu).

Vežbe u pismenom izražavanju u odnosu na njihovu *težinu* (od lakših ka težim):

- prepisivanje
- pisanje po diktatu
- odgovori na pitanja
- prepričavanje
- pismeni sastavi: pričanje, izveštavanje, opisivanje i dr., različite vrste pisama.

U nekim se oblicima učenici vežbaju uporedo, ali treba voditi računa i o postupnosti u okviru istih oblika. Isto tako, treba uvoditi nove oblike, ali se vraćati i starima i uvežbavati ih.

Težina pored oblika vežbe zavisi i od:

- motivacije
- izbora teme
- doživljenosti sadržaja
- vrste i kvaliteta pripreme
- individualnih sposobnosti
- usvršenosti pisanog izraza učenika.

Prepisivanje

- reči
- rečenica
- teksta
- drugog pisma

Najpre se prepisuju reči i kratke rečenice. Kasnije i kraći tekstovi (s table, slovarice, knjige).

U početnim fazama obuke služi uvežbavanju tehnike pisanja. Učenici treba da reči prepisuju lepo i tačno. Pre pisanja treba da dobro prouče reč, te da je prepišu u jedom „dahu“, tj. ne treba da prepisuju slovo po slovo ili slog po slog.

Prepisivanjem se usvajaju i neke pravopisne navike (poput velikog slova na početku rečenice i tačke na njenom kraju).

Prepisivanje reči i rečenica

S prepisivanjem se počinje čim učenici nauče nekoliko slova od kojih se mogu formirati reči. Najpre prepisuju s table, a kasnije i sa slovarice (npr. štampana slova u pisana).

Prepisivanje reči

- razgovor o stvarima, pojавama
- imenuju se
- nastavnik ih piše na tabli
- učenici ih prepisuju

Prepisivanje rečenica

Slično kao i reči:

- traže se imena i osobine stvari i pojava
- nastavnik piše - učenici prepisuju

Da prepisivanje ne bi bilo mehaničko mogu se davati složeniji zadaci:

- uparivanje slike s imenom predmeta (na tabli reči nisu napisane redom kojim su poređane slike)
- izostavljanje slova iz reči (pri prepisivanju treba da ubace odgovarajuće)
- da odvoje muška od ženskih imena (na tabli su ona izmešana)
- da razvrstaju reči prema pojmovnoj grupi kojoj pripadaju (životinje u jednoj koloni, predmeti u drugoj)
- da pridruže reč odgovarajućoj rečenici (Glavu pokrivamo..., Izvamo ..., sunce..., Šećer je ..., a so je...)

Učenici rečenice treba da pišu velikim početnim slovom i tačkom na kraju rečenice.

Prepisivanje teksta

Tekst treba da bude *poznat* deci, *interesantan* i da čini *misaonu celinu*. Može biti napisan na tabli ili odštampan.

Jedan od načina na koji se može raditi prepisivanje teksta:

Na slici je prikazan toplo obučen dečak koji vuče sanke ka brdu na kome se već sanka puno dece. Uz sliku može ići sledeći tekst:

Pao je dubok.... Dečak je obukao topao.... Na brdu se sanka mnogo ... Uzeo je... Popeo se na ... Dečak se dugo...

Tekst treba da se popuni rečima koje su nasumično napisane ispod teksta.

Prepisivanje se može raditi i kasnije pri vežbanju nekih *pravopisnih oblika*. Treba paziti da tekst bude zasićen pojavom koju želimo da uvežbamo.

Prepisivanjem možemo uvežbavati i *pisana slova* ili *latinicu*

- prostim prepisivanjem
- prevodenjem teksta u **pisana čirilična** slova
- prevodenjem teksta u **štampana latinična** slova
- najteže - prevodenje u **pisana latinična** slova

Čas na kome se prepisuje može imati sledeći **tok**:

- razgovor vezan za sadržaj teksta
- čitanje teksta
- objašnjenje vezano za karakter rada (npr. ako se radi o vežbanju nekog pravopisnog oblika, onda se ponavlja ono što učenici znaju o njemu)
- učenici prepisuju tekst
- ispravljanje rada.

Dikat

Predstavlja reprodukovanje teksta po sluhu. U I razredu se diktiraju samo reči, a kasnije i tekstovi s vaspitnom vrednošću. Na početku značaj ovih vežbi je pre svega vezan za vežbanje tehnike pisanja (ali i kasnije pri učenju pisanih slova i latinice), a kasnije je naglasak na pravopisu.

U diktatima se ne daju nepoznate reči, dok se teže reči (npr. duže ili s mnogo suglasnika) pre pisanja glasovno analiziraju i zapisuju na tabli. Učenici moraju imati jasnu predstavu o glasovnom sastavu svake reči koja se diktira.

Pravila kojih se treba pridržavati pri diktatu:

- ne davati ga umornoj deci
- tekst treba najpre pročitati u celini kako bi se deca upoznala sa sadržajem
- diktira se izražajno, bez naglašavanja pravopisa
- rečenicu treba diktirati sa što manje ponavljanja (da bi učenici navikli da održavaju pažnju i zahvataju šire celine)
- rečenica se ne sme ponavljati dok učenici pišu
- duge rečenice se napre čitaju u celini, a potom se diktiraju po delovima
- brzina treba da je prilagođena uzrastu učenika – u proseku brzina normalnog govora
- jačina glasa – dovoljna da svi učenici čuju, ali ne vikati
- pri diktiranju ne treba šetati, kako ne bi delovali distraktivno na učenike
- tekst sastavlja sam nastavnik ili prilagođava postojeće tekstove, kako bi bio zasićen pravopisnom pojavom koja se tim diktatom uvežbava.

Diktat se može raditi i na sledeći način:

Jedan učenik piše na tabli (ali tako da drugi učenici ne vide, ili se izvodi lošiji učenik u čije znanje ostali nemaju poverenja), a potom se ispravljaju greške (ili posle svake rečenice, ili po završetku diktata).

Vrste diktata:

1. *Za predusretanje grešaka* – pre diktata obnavlja se znanje o određenoj pojavi kako bi se predupredile greške (učenik piše na tabli → rečenica se analizira i ispravlja → zatim se ta rečenica briše ili što je bolje pokriva, a potom se diktira – može i samo analiza sluhom. Kasnije se pre diktata može analizirati sukcesivno i nekoliko rečenica).
2. *Kontrolni* – nema prethodne analize, a cilj je provera pravopisne pismenosti. Nastavnik posle nastave pregleda rade, ocenjuje ih i pravi tabelu načićih grešaka. Najčešće greške su indikator odakle treba krenuti u daljoj nastavi. Analiza i ispravljanje grešaka vrši se na narednom času.
3. *Kolektivni* – zajednički se traže rečenice za diktat u kojima će doći do izražaja željena pojava.
4. *Autodiktat ili pisanje napamet naučenog teksta* – dva osnovna oblika: a) sa prethodnom analizom teksta (čitanjem ili govorom) i b) bez prethodne analize
5. *S dopunjavanjem* – izostavljene su neke reči koje su karakteristične za pravopis, gramatiku ili jezički izraz (npr. reči sa slovima č i č, pridevi, imena...)
6. *Izborni* – nastavnik diktira, a učenici pišu samo zadate reči (npr. brojeve, imenice...)
7. *Slobodni* – interesantan tekst – obično kraća pripovetka. Posle kratkog uvodnog dela i objašnjenja načina rada nastavnik izražajno čita štivo u celini. Zatim ponovo čita ali samo odlomak (logičku celinu od 3 ili 4 rečenice). Učenici potom pišu taj odlomak pokušavajući da zadrže zadati govorni izraz, ali ga mogu pisati i svojim rečima. Po logičkim celinama se na taj način čita i piše ceo tekst. Ova vrsta diktata služi kao prelaz ka sasmostalnom pismenom izražavanju.
8. *Stvaralački* – npr. rečenice u kojima je glagol u infinitivu, a učenici treba da ga napišu pravilno

Pismeno prepričavanje i pričanje

Prepričavanje

Reprodukcijsa sadržine (književno-umetnički tekst, film, pozorišna predstava, dijafilm, televizijska emisija...) ili ponavljanje fabule koju smo pročitali ili čuli.

Književno-umetnički tekstovi (priča, epska pesma) se mogu prepričavati, s izuzetkom lirske pesme koju ne treba prepričavati.

U grupu tekstova koje je teže prepričavati (važno zbog principa postupnosti) spadaju dijaloški tekstovi i opisni tekstovi ili opisna mesta.

Preričava se posle analize, a tekst ne sme biti predugačak, u njemu ne sme biti puno nepoznatih reči ili se one moraju objasniti.

Učenicima treba objasniti da organizacija misli treba da prethodi govoru. Zatim, da pri prepričavanju bira činjenice, diferencira bitno od nebitnog i glavno od sporednog, i da sledi hronološki tok priče. Prepričavanje je i prilika da se kod učenika razvija sposobnost adekvatnog izražavanja

prepričavanje može biti:

- doslovno
- stvaralačko – učenik nešto menja u priči

- usmeno
- pismeno

- sa planom – kolektivni (zajednički) ili individualni
- bez plana

Oblici prepričavanja

Opširno (detaljno, potpuno) - iznosi se sve, bitno i nebitno.

Sažeto - izdvaja se najvažnije. Dobro ga je raditi po planu, jer plan usmerava na bitno.

Doslovno - događaji se nižu mehanički. Korisno je kao vežba pamćenja, ortoepska vežba ili kao vežba za kultivisanje govora. Vernost izvornom tekstu može biti značenjsko-fabularna ili frazeološka.

Slobodno - u izvorni test se unose izvesne promene. U značenjsko-fabularnom smislu ostaje manje više veran, ali je frazeološki je drugačiji. Učenik može da menja radnju, pojedinosti, situacije i postupke likova.

S proširivanjem priče - stvaralačko izmišljanje novih pojedinosti putem asocijacijama i novih kombinacija događaja i situacija. Priča može ponekad da izgubi prvočitno značenje.

Uz pomoć odgovara na pitanja - nastavnik formuliše pitanja prema redosledu događaja u priči, a učenici uz njihovu pomoć prepričavaju

Informativno - cilj mu je da obavesti slušaoca o bitnim elementima nekog sadržaja (knjige, filma, pozornišne predstave, utakmice...). Treba da bude kratko, jasno, objektivno, slikovito i ubedljivo.

Po analogiji – prema pročitanoj priči analognim vezama, asocijacijama, maštom učenik formira novu priču koja je slična prethodnoj.

S promenom gramatičkog lica - menja se gramatičko lice ili gramatičko vreme ili identifikacija s nekim od likova.

S promenom stanovišta - ne identifikacija, već menjanje stanovišta (npr. etička pozicija).

S promenom završetka

Po delovima - po izboru učenika ili nastavnika. Ne radi doslovног prepričavanja, već zbog dograđivanja, proširivanja, drugačijeg emotivnog i etičkog značenja.

Fleksibilno - celovito, ali se zanimljivi delovi proširuju i naglašavaju, dok se manje uzbudljivi i važni sažimaju.

Na početku se pismeni sastavi sastavljujaju zajednički, a kasnije učenici postaju sve samostalniji. Postepeno se navikavaju da sadržaj izlaže prema određenom nacrtu (planu). Najpre ga sastavlja nastavnik, potom učenici uz pomoć nastavnika i na kraju učenici samostalno. Učenici pronalaze delove teksta na koje se odnose na pitanja, a kasnije sami dele tekst na odlomke i za svaki biraju naslov koji opisuje njegov sadžaj (u obliku pitanja, izjavne ili uzvične rečenice, natuknice)

Plan u početku predstavlja niz pitanja koje nastavnik piše na tablu, a učenici na njih odgovaraju jednom rečenicom. Kasnije na pitanje treba odgovoriti i sa po nekoliko rečenica. Vremenom plan se svodi na natuknice, koje će učenici sami sastavljujati.

Tema treba da bude konkretna, bliska i razumljiva, dok *sadržaj* treba da bude:

- konkretan
- zanimljiv
- visoke vaspitne vrednosti
- jasanog i lepog jezika i stila
- kratkih rečenica
- jasanog toka radnje
- blizak dečjem razumevanju

Obično se u početku biraju kratke pripovetke (često basne) od nekoliko prostih rečenica, a kasnije i članci šreg opsega.

U pripremnom delu časa učenicima treba skrenuti pažnju na uspele izraze, slikovite reči, posebno lepa mesta i druge osobenosti teksta koje mogu delovati na njihovo mišljenje, rečnik i stil. Deca se podstiču ih da ih koriste u sastavu.

Artikulacija časa: pismeno prepričavanje kraćeg teksta

1. Kratak *uvod* koji se odnosi na sadržaj.
2. Izražajno *čitanje teksta* (nastavnik).
3. Jedan ili dva učenika *usmeno prepričavaju* sadržaj teksta. Drugi učenici dopunjavaju ono što je propušteno (ako je potrebno uz podsticaj nastavnika), traže dodatna objašnjenja. Treba objasniti nepoznate reči, kao i one reči koje su poznate, ali su u pravopisnom smislu teške ili neuobičajene.
4. Nastavnik otkriva *plan* koji je ranije napisao na tabli ili ga sastavljuju učenici uz pomoć nastavnika (o čemu se govorilo, a šta je bilo posle...).
5. *Usmeno prepričavanje po planu*. Učenici pročitaju plan, a zatim prepričavaju po svakom delu plana. Učitelj pita „Šta bi smo mogli da napišemo u ovom prvom delu?“, a deca prepričavaju sadržaj. Obraća se pažnja na najprikladnije reči za određene pojmove. Iskazi pojedinih učenika se pažljivo analiziraju, koriguju,

dopunjavaju. Nastavnik prati reči koje učenici izgovaraju, a one za koje misli da će biti problem pri pisanju zapisuje na tabli.

6. *Pismeno prepričavanje*. Posle usmenog prepričavanja po planu, učenici plan prepisuju u sveske, posle čega nastavnik još jednom pročita tekst. Sledi pismeno prepričavanje.
7. *Proveravanje i ispravljanje*. Nastavnik prati rad učenika i pri tome bira dva, tri najuspelija sastava koje će učenici čitati na kraju tog ili narednog časa. Ispravljanje radova obavlja se narednog dana, pošto ih nastavnik temeljno pregleda i oceni.

Artikulacija časa: pismeno odgovaranje na pitanja

1. Učenici usmeno prepričaju sadržaj koji su slušali
2. Nastavnik otkriva pitanja koja je pre čas napisao na tabli. Pitanja su početku napisana da se odgovor sastoji od dodavanja jedne reči na one koje su već u pitanju. Plan:

- Šta je pas nosio zubima? (Pas je u zubima nosio meso.)
- Šta je ugledao u vodi? (U vodi je ugledao drugog psa.)
- Šta je nosio taj pas? (Taj pas je nosio meso)
- Šta je hteo prvi pas? (Prvi pas je hteo da otme meso.)
- Šta se dogodilo s mesom? (Meso je palo u vodu.)

Kasnije se plan sužava i može biti u formi kratkih podnaslova

3. Učenici čitaju pitanja (tiho, pa glasno)
4. Kolektivni sastav (u početku) može imati različite oblike:

Sa pisanjem na tabli (prepisivanje)

- Bira se najprikladniji odgovor učenika i zapisuje na tabli.
- Kada se na tabli napišu sve rečenice, učenici ih čitaju, a potom prepisuju u sveske.

Bez pisanja na tabli (diktat rečenica)

- Učenici odmah pišu u sveske ono što nastavnik izgovara kao odbranu rečenicu, pa se na kraju čita ceo sastav.

Sa diktatom teksta

- Učitelj piše na tabli rečenicu po rečenicu, a učenici na kraju čitaju ceo sastav.
- Tekst na tabli se prekriva, a učenici ga pišu prema diktatu nastavnika.
- Tekst na tabli otkriva, a učenici na osnovu njega rade ispravke.

Pričanje

Utemeljeno na *stvaranju* priče o zamišljenom ili realnom događaju ili doživljaju. Pričanje je stvaralački čin, stvaranje subjektivnog, zamišljenog teksta. Za pričanje treba stvoriti pogodnu emocionalnu i intelektualnu okolinu.

Vrste pričanja

- Doživljaja ili događaja – zajedničkih (izleti, svečanosti, putovanja...) ili individualnih
- Na osnovu maštete

- Pod uticajem književnog umetničkog teksta - podsticaj može biti pesnička slika, stih, pesnikova misao, postupci likova, neobična situacija...
- Humorističko pričanje
- Po zadatim rečima (natuknicama) - nastavnik piše 5 do 10 reči, a učenici na osnovu njih pišu priču
- Po nizu slika
 - pripremni ragovor
 - najava cilja
 - razgovor o slikama
 - sastavljanje zajedničkog plana
 - usmeravanje učenika na zadatke pisanja (sadržina, redosled događaja, urednost, lepota izražavanja...)
 - samostalno pričanje učenika
 - čitanje učeničkih radova i njihovo komentarisanje
- Prema slici sa celovitim događajem - na prelazu ka opisivanju, tj. kombinacija naracije i opisa
- Na osnovu datog početka (nastavljanje priče)
- U dijaloškoj formi
- Uz muziku
- Na osnovu sažete fabule
- Po datom naslovu (slobodno pričanje)

Izveštavanje

Saopštavanje zapažanja o stvarnim pojavama i promenama *u vremenu*.

Karakterišu ga:

- tačnost, objektivnost, jasnoća, sažetost
- lišeno subjektivnog i emocionalnog
- ne zahtijeva previše obrazlaganje svoga gledišta
- objektivnost, neutralnost, dokumentovanost
- važne su vremenske odrednice jer prikazuju nastanak i hronologiju zbivanja

Struktura

Uvodni deo - započinje rečenicom u obliku vesti, a zatim se iznose najvažniji podaci kako bi se moglo pratiti izveštavanje.

Središnji delovi - razrada – obično odeljci s posebnim podnaslovima.

Kratak zaključak ili zaključci.

Treba težiti da pojedinosti budu što tačnije, potpunije i jasnije, ali ipak sažeto izražene. Na mlađim uzrastima često će imati izraženije elemente pričanja, nego izveštavanja.

Neophodno je poznavati termine, zato treba raditi na rečniku vezanom za određeni događaj ili pojavu. Učenici će lakše upoznati izveštavanje, ako u nastavi i inače koristimo tekstove ovakvog oblika.

Ponekad je teško razlikovati izveštaj od opisa, a opis se ponekada javlja i kao deo izveštaja, baš kao što mogu i slediti jedan za drugim.

Izveštaji mogu biti propraćeni crtežima i različitim oznakama. Neke od tema izveštaja mogu biti vezane za meterološke pojave, promene u prirodi (npr. biljke), sportske događaje...

Razlike između izveštavanja i pričanja

Pričanje	Izveštaj
emocionalno intonirano	stvaran, promišljen
slobodno u izboru	vezan za određeno gradivo
može biti skokova u izlaganju	postupnost u izlaganju, bez prekidanja
povodi se za asocijacijama	podatke iznosi tačno, planski
naginje umetničkim izražajnim sredstvima	teži tačno utvrđenim činjenicama
zabavno	poučan
iz dečjeg života	iz praktičnog života

Opisivanje

Izražavaju se zapažanja o predmetima, događajima i pojavama u jasno ograničenom *prostoru*. Obično je vezan za *spoljašnje osobine* predmeta, bića, pejsaža, portreta i drugih sadržaja. Utiče i na razvoj *vizuelne kulture* učenika i razvoj *posmatračkih sposobnosti*.

Zahteva se tačnost u prikazivanju važnih i bitnih pojedinosti nekog predmeta, događaja ili pojave. Redosled izlaganja pojedinosti je usmeren ka prikazivanju celine – način na koji su predmeti ili njihovi delovi smešteni u nekom prostoru, materijal od koga su napravljeni, svrhu, način delovanja itd.

Vrste opisivanja

Prema učešću čula

- vizuelni
- auditivni
- olfaktivni
- gustativni
- taktilni

S obzirom na poziciju onoga koji opisuje

- objektivni (objektivno-posmatrački, analitičko-sintetički, stvaran)
- subjektivni (emocionalno obojen, lični, impresionistički)
- realistički (potpuno veran predmetu opisivanja)
- romantični (kitnjast, prepun lepih izraza)

prema *nivou kreativnosti*

- reproduktivni (verno, faktografsko opisivanje)
- produktivni (stvaralački opis, nadograđen u mašti posmatrača, književni)

prema *predmetu opisivanja*

- prirode, pejsaža
- portreta ili ličnosti
- enterijera (zatvorenog prostora)
- eksterijera (otvorenog prostora)
- predmeta
- bića
- slike
- prirodnih pojava

složenih odnosa među bićima, predmetima, pojavama

opisivanje – metodička struktura časa

- pripremni razgovor
- najava nastavne jedinice
- posmatranje – kolektivni rad
- uočavanje pojedinosti i njihova analiza
- upoređivanje pojedinosti
- asocijacije po sličnosti ili suprotnosti
- uočavanje odnosa i relacija
- individualno opisivanje učenika – sinteza
- samostalni i stvaralački rad učenika
- domaći zadatak

Opisivanje slike

Pogodne su one koje su pune radnji i vezane su za dečji život, one koje prikazuju različite ljudske delatnosti ili one koje prikazuju vremenske nepogode, radnje iz priovedaka (opis poprima karakter pričanja uz sliku).

Artikulacija:

- vide predmete i ljude i nabrajaju ih
- uz pomoć pitanja njihovu pažnju treba usmeriti i na radnju ili zbivanje
- u početku će zapaziti celinu sadržaja, a detalje tek posle nekoliko nastavnikovih pitnja

Posle toga se može o slikama pisati na različite načine:

1. Nastavnik je pokazao sliku. Učenici je neko vreme posmatraju, a potom neki od njih opisuju njen sadržaj. Ostali pažljivo prate i procenjuju čiji je opis najbolji. Taj opis dalje dopunjavaju i popravljaju. Kada se utvrdi

sadržaj i tok opisa, učenici govore rečenicu, po rečenicu. Rečenice se zapisuju na tablu ili u sveske. Na kraju se čita ceo sastav.

2.

- a) posmatraju šta se dešava na slici
- b) utvrđuje se naslov cele slike i redosled kojim će se izlagati (podnaslovi)
- c) učenici po planu izlažu sadržaj i iz njihovih izlaganja biraju najbolje rečenice
- opis se piše na tablu
- d) učenici ga čitaju i posle toga ga pišu u sveske

3. Najpre se razmotri sadržaj slike. Nastavnik piše na tablu nekoliko pitanja na koja učenici samostalno treba da odgovore.

U prva dva slučaja posle pisanja na tabli opis se može pokriti, a učenici ga pišu po sećanju.

S vremenom opisi treba da budu sve složeniji i samostalniji: ne pišu na tablu već ih učenici direktno beleže u sveske ili učenici sami oblikuju rečenice na osnovu plana nastavnika.

Opisi treba da budu i osmišljeni. Na primer, dečak je dobio novi bicikl i piše o njemu svom drugu koji je na zimovanju (u usmenom bi mogao i da priča telefonom).

Posle opisa nekog događaja sa slike učenici mogu opisivati i neki svoj doživljaj koji je analogan onome sa slike.

Opis predmeta

Posle razgovora o raznim predmetima (poznatih iz kuće, prirode i društva). Pred dete se postavlja predmet i postavljaju mu se pitanja (gde si video, od čega je napravljen, da li ga imaš kod kuće, čemu služi, koje je boje...). Kada ovladaju ovakvim opisima učenici mogu pismeno opisivati predmete i bez pitanja.

Pored opisivanja jednog predmeta, mogu međusobno porebiti dva predmeta.

Opisivanje radnji

- razgovor o radnjama koje se rutinski obavljaju u svakodnevnom životu (npr. vezivanje pertli, zakopčavanje dugmeta...)
- pismeno opisivanje radnje (sa planom ili bez njega)
- pokušaj izvođenja radnje na osnovu pisanog opisa

Opisivanje doživljaja dece i zbivanja u njihovoј okolini

Teme: na raspustu, proslavi, na odmoru, kod kuće, na rođendanu.

Na početku zajednički doživljaji svih učenika (npr. poseta zoo-vrtu), a sastav se piše prema planu koji su zajednički sastavili.

Kasnije se od svakog učenika traži da:

- sastavi sopstveni plan
- u opis unosi što više subjektivnih elemenata
- da svoj odnos prema pojivama
- predviđa posledice zbivanja.

Učenike treba usmeravati da opisuju na:

- zanimljiv način
- logičkim redosledom
- da istaknu ono što je važno.

Kasnije će učenik pisati o onome što je doživeo izvan škole, što će biti samostalan pismeni rad. Pisanje zajedničkih doživljaja je vid pripreme za pisanje samostalnih zadatka, samostalno pričanje.

Artikulacija:

- Razgovor o događaju koji će opisivati. Ne sme se sastojati samo od odgovora na nastavnikova pitanja, već i od samostalnog pričanja učenika.
- Sastavljanje plana za opisivanje.
- Nekoliko učenika samostalno izlaže svoj opis. Pri tome ih nastavnik naodi da se izražavaju kratkim rečenicama, upućuje ih na neke pravopisne oblike...
- Učenici pišu sastav.
- Ispravljanje pisanog sastava (narednog časa).

Samostalni pismeni sastavi

Vežbajući ranije pismene sastave dolazi se i do ovog oblika pisanog izražavanja.

Teme: iz neposrednog dečjeg iskustva, bliske i zanimljive - lični doživljaji, zapažanja u prirodi, igre, učestvovanja u proslavama i priredbama...

Kada ovladaju pisanjem sastava prema zajedničkom planu, prelaze na pisanje slobodnih sastava prema sopstvenom izboru teme.

Artikulacija:

- Učenici kod kuće ramišljaju o događaju o kome bi želeli da pišu.
 - Sopstveni doživljaji ili oni o kojima su čuli od drugih osoba.
 - Potrebno je da kod kuće odrede naslov, a u višim razredima i da samostalno sastave plan po kome će pisati.
 - Učenik treba da razmisli kako će događaj izložiti jednostavno, ali zanimljivo.
 - Da u rečniku ili pravopisu provere kako se pišu reči za koje nisu sigurni i zabeleže ih (ako nemaju rečnik treba da ih pribeleže na način koji znaju, a da školi pitaju nastavnika).
- Sledećeg dana deca saopštavaju naslove svojih tema.
 - Nekoliko učenika čita svoj plan i o njima se razgovara.
- Pisanje sastava.
- Ispravka - na sledećem času.

Pisanje pisama i popunjavanje obrazaca

Sadržaj pisama ne sme biti izveštačen, već učenici treba da izražavaju ono što misle i osećaju.

Treba da znaju da sadržaj i forma pisma zavise od ličnosti kojoj pišu i svrhe pisma (npr. drugovima: pristojno, srdačno i drugarskim tonom; odraslima – s poštovanjem).

Da bi učenici naučili kako se pišu pisma treba analizirati stvarna pisma (npr. iz međuškolske komunikacije). U početku (dok učenici ne ovladaju formom pisanja pisama) dobro je sastavljati zajednička pisma (npr. drugom odeljenju, školi, nastavniku...). Učenici će lakše usvajati znanja pisanjem stvarnih, nego fiktivnih pisama.

Učenike treba upoznati s nekim formama pisma i načinom na koji se ona komponuju:

- kao se piše datum
- kako se oslovjava primalac
- kako se piše uvod
- kako se izražavaju želje, molbe
- zaključak pisma
- potpis...

Učenici treba da znaju i kako se adresira pismo (adresa primaoca, pošiljaoca), gde i kako se lepi marka, baš kao i kako se pismo šalje (obično, preporučeno, avionsko). Učenici treba da prepozna razliku u sadržaju, formi i funkciji različitih načina poštanske komunikacije (pismo, čestitka, dopisnica, telegram).

Pored klasičnog dopisivanja, kao neophodnost se postavlja i upoznavanje elementarne elektronske komunikacije (elektronska pošta, blogovi, forumi), kao i komunikacije porukama s mobilnog telefona.

Vežbe u popunjavanju formulara se vrše u propisanim formularima (narudžbenice, uplatnice, porudžbenice).

Svaki oblik pisma ili formulara se obrađuje na posebnom času.

Postupak u pisanju sastava

- Pismenom sastavu prethode vežbe u usmenom izražavanju.
- Posle zajedničkog upoznavanja s određenim oblikom pismenog sastava (kolektivni sastav), slede vežbe u samostalnom pisanju.
- Upoznati učenike da se pismeni sastavi uglavnom sastoje od
 - uvoda
 - razrade
 - zaključka
- Sastav ne treba da bude razvučen (bez suvišnog), ali ni šturi i nejasan, izbegavati bespotrebna ponavljanja
- Rad na vezanim temama, npr. izveštaju prolazi kroz 3 faze:
 - *prikupljanje građe* (može i van škole)
 - *sređivanje građe* prema toku radnje, na temelju zajedničkog razgovora u razredu (pravljenje plana – beleženje na tabli, u sveskama)
 - *oblikovanje sastava*

Ispravljanje pismenih radova

Ispravlja se:

- *Sadržaj* - ukoliko ne odgovara naslovu. Ponekad učenike zavede neka sporedna stvar, a ne obrate pažnju na ono što je bitno. Neka zbivanja pogrešno prikazuju, posebno ako im nisu jasna.
- *Red koim je prikazano neko zbivanje* (plan).
- *Stil* (neprikladne reči, redosled reči u rečenici, često ponavljanje nekih reči...)

- Gramatičke i pravopisne greške (najčešće: pogrešno rastavljanje reči na slogove pri prelasku u drugi red, reči kod kojih se pisanje ne poklapa s izgovorom, pisanje glasova č-ć, pisanje sastavljenih i rastavljenih reči, bio-bijo, io-ijo (radio – radio)).
- Rukopis (treba da bude čitak, pažljiv i uredan)

Dobro je imati tabelu za unošenje grešaka, jer se tako dobija podatak koje su greške u odeljenju najčešće i kojim sadržajima treba posvetiti dodatnu pažnju..

Učenik	Vrsta i redni br. Pismenog sastava	Greške u				
		Sadržaju	Planu	Stilu	Rečniku	Pravopisu

Greške koje prave učenici mlađih razreda *prepisujući* neki tekst samo podvlačimo, dok učenicima starijih razeda na kraju reda treba napisati koliko ima grešaka u tom redu - poredeći svoj rad s originalom, učenici sami treba da uoče u čemu su grešili

Kod diktata, samostalnih i drugih sastava nastavnik podvlači greške učenika, ukoliko se radi o pravilima koja su ranije učena. Ako učenici greše u nečemu što još nije učeno, nastavnik ispravlja grešku, a može taj jezički oblik napisati i na margini strane.

Artikulacija:

- Nastavnik čita 2-3 najuspešnija sastava i obrazlaže zašto ih smatra najboljima (zanimljiv sadržaj, misli se lepo razvijaju, lep rečnik, pravilno napisano)
- Nekoliko učenika čita svoje sastave, a drugi učenici slušaju, beleže i kasnije iznose svoja zapažanja (npr. nelogičnost u toku radnje ili neodgovarajuće reči)
- Dele se sveske, svaki učenik razmatra greške u svom sastavu i ispravlja ih.
- Nastavnik sa učenicima, na tabli, ispravlja najčešće greške. Na tabli je unapred pripremljena tabela u koju učenici upisuju isravne oblike. Pišu ih i u svoje sveske. Ako neki učenik ne zna kako da nešto ispravi - pita nastavnika ili druge učenike.
- Ispravljeni radovi se pišu ispod pismenog sastava.

Aspekti pisanja

Postoje brojni aspekti pisanja, pet od njih će biti ukratko opisano:

1. Da bi neko pisao iza njega mora stajati **ranije jezičko iskustvo**. Dakle, veština pisanja je uvek povezana s jezičkom hijerarhijom. Iz tih razloga, raniji problemi sa slušanjem, govorom, ili čitanjem će se odraziti, a verovatno i uvećati, u oblasti pisanja.
2. Pisanje se mora posmatrati i kao **proces**, i kao **produkt**. Obično se produkt posmatra kao primarni cilj. Ipak, nastavnici treba da se uvere da učenici znaju kako da dosegnu taj cilj. Na primer, neki učenici mogu imati predstavu da udžbenici nastaju tako što neki opskurni učenjaci direktno prenose misli u gotovoj formi na papir kao gotov proizvod. Njima će biti od koristi da razumeju proces koji stoji iza nastajanja ovakvog produkta. U tom smislu, naglašava se koncept „sirovog nacrt“.
3. Pisanje se mora posmatrati kao **forma komunikacije**. Pisanje zahteva definisanje publike u odnosu na koju se prilagođava način i svrha pisanja. Pisac ne može sebi dopustiti nejasnoće, koje se u usmenoj komunikaciji mogu pojasniti daljim razmenama. Učenici treba da misle na to ko će biti čitalac onoga što pišu .
4. Pisanje mora biti povezano sa saznanjem. Jasno pisanje, zahteva jasno mišljenje. Pre pisanja učeniku treba omogućiti da razgovara o tome šta želi da napiše u svrhu pripreme za zadatak.
5. Pisanje daje jedinstvenu priliku osobi da se **lično izrazi**. U tom smislu, pisanje nije jednostavno postizanje ciljeva, nego i sredstvo. Pisanje daje mogućnosti za izražavanje osećanja, stavova i koncepata.

Model pisanog jezika

Proces pisanja može se posmatrati kao multikomponentni model - kao serija sekvencijalnih stadijuma koji osvetljavaju proces učenja neophodan da bi se učenik podstakao na učenje.

Jedan od modela deli proces pisanja na na 3 stadijuma: planiranja, transkripcije i revizije.

Tokom *planiranja* pisac se fokusira na razvoj i elaboraciju ideja, svrhu pisanja, organizaciju ideja u logičkom smislu i procenu čitalačke publike. Planiranje se u ovom modelu se fokusira na 3 međusobno povezana aspekta: stimulaciju, motivaciju (intrističku i ekstrističku) i svrhu (kreativnu ili ekspresivnu i funkcionalnu ili utilitarnu).

Stadijum *transkripcije(ili izrade nacrt)* uključuje odgovarajuće gramatičke konvencije, jasno izražavanje ideja, specifičan izbor reči, raznovrsnost vokabulara, odgovarajuće forme variranja rečenične strukture i odgovarajuće prenošenje logičkog napredovanja ideja. Takođe uključuje obraćanje pažnje na rukopis i pravopis.

Stadijum *revizije* odnosi se na ponovno razmatranje načina na koji su izražene misli i ispravku napisanog. On bi trebalo da je primarno usmeren na poboljšavanje veština i ideja koje su vezane za napisani zadatak

Razmatranje pisanja kroz ova 3 stadijuma omogućava da se nastava fokusira na određene zadatke. Ipak, treba imati u vidu da ove 3 faze u stvarnosti nisu jasno odvojene. Na primer, planiranje se odvija i u fazi revizije, a revizija, u određenoj meri, postoji i fazi planiranja. Ipak, navedena podela omogućava stvaranje „unutrašnjeg glasa“ kod učenika prilikom razmišljanja šta treba da urade.

Model pisanog jezika

		stimulacija	
planiranje		iskustva	vizelni stimulusi
		čitanje	interpersonalne interakcije
		verblizacije	odgovarajuća atmosfera
		motivacija	
		želja da se komunicira u pisanoj formi	
		svrha	
		<i>ekspresivna</i>	<i>utilitarna</i>
		fleksibilnost sadržaja	razumevanje cilja zadatka
		divergentno mišljenje	identifikovanje čitalaca
		konvergentno mišljenje	analiza zahteva zadatka
transkripcija	odgovarajuća oruđa		
	rukopis pravopis	usvajanje vokabulara i upotreba reči rečenična struktura organizacija odeljaka organizacioni integritet teksta	
revizija		čitanje radi korekcije grešaka	
		revizija i ispravka strukture revizija i ispravka ideja	
		završeni produkti	
		<i>kreativno izražavanje</i>	<i>funkcionalne forme</i>
		kompozicije	pisma i beleške
		pisanje priče	izveštaji, beleške o događajima
		poezija lični dnevnik alternativne forme	odgovori na esejskom testu prijave, molbe hvatanje beleški

Proces pisanja kod veštih i neveštih pisaca

stadijum	nevešti pisci	vešti pisci
planiranje	ne učestvuje u diskusijama pre pisanja	istražuje i diskutuje o temi
	posvećuje malo vremena razmišljanju o temi pre nego što počne s pisanjem	provodi vreme razmatrajući šta će napisati i kako će to izraziti
	ne pravi planove ili beleške	pravi kratke beleške; crta dijagrame ili slike
transkripcija	piše neformalno imitirajući govor	piše stilom koji u obzir uzima znaje o kompoziciji
	preokupiran je tehničkim problemima vezanim za pravopis i interpunkciju	tokom pisanja misli o onima kojima je rad namenjen
	zaustavlja se retko i neredovno	često zastaje da bi pročitao napisano; pravi duge pauze da bi razmislio
revizija	ne pregleda, niti ispravlja	često pregleda
	obraća pažnju samo na spoljašnje greške (pravopis, interpunkcija)	pravi reviziju sadržaja, kao i korekcije pravopisa i interpunkcije
	ponovo piše samo da bi napravio urednu kopiju	tokom prepisivanja razmišlja i o onima kojima piše

Stadijum planiranja

Tokom stadijuma planiranja razlikuju se 3 međusobno isprepletene komponente: stimulacija, motivacija i svrha. Značaj *stimulacije* postaje jasan kada se uzme u obzir da je pre bilo kakvog ishoda potreban unos. Stimulacija se može ostvarivati kroz korišćenje bilo koje oblasti receptivnog jezika (poput čitanja, slušanja), diskutovanjem o idejama i konceptima ili razmišljanjem o oblastima koje su od mogućeg interesa za pisanje. Usmena stimulacija ne obezbeđuje napredak u zadacima specifičnih veština vezanih za pisanje, ali daje orijentaciju i saznajni fokus neophodan da bi se otpočelo sa zadatkom pisanja.

Pod *motivacijom* se podrazumeva želja za komunikacijom. Relevantni i interesantni zadaci za pisanje podstiču želju da se podele neke lične refleksije i opservacije. Ipak, posebno kada su u pitanju adolescenti s ometenošću, često je prisutna ograničena želja za pisanjem i otpor prema toj vrsti zadataka. U tim slučajevima, uobičajene strategije za podsticanje interesovanja često nisu dovoljne. Tada unutrašnja motivacija nije dovoljna i mora se razmotriti uvođenje spoljašnje motivacije. U tim slučajevima treba razmotriti vezivanje pisanja uz neku radnju koju osoba vrednje ili u njoj uživa (npr. pre nego što pogleda e-mail, mora nešto da napiše).

Pozitivni efekti na motivaciju:

- 1) ohrabrvanje učenika da se inicijalno fokusiraju na ideje, a ne na mehaničke veštine;
- 2) izlaganje učenika različitim iskustvima u cilju izgradnje baze znanja za pisanje;

3) korišćenje audio-snimanja kao inicijalnog načina za beleženje misli, a tek potom napor da se te misli prepišu i uradi njihva revizija;

4) da učenici pišu dnevne ili nedeljne novine bez korektivnih povratnih informacija.

Treća faza stadijuma planiranja je *prilagođavanje svrsi*. Dve svrhe su već pominjane: ekspresivna ili kreativna i funkcionalna ili utilitarna. Važno je da je piscu jasno koja je svrha njegovog pisanja, posebno da funkcionalno i ekspresivno pisanje imaju drugačiju svrhu i da zahtevaju različite forme.

Samo-ispitivanje u cilju određivanja svrhe

Ekspresivno pisanje

Šta me o ovoj temi najviše interesuje?

Šta znam o ovoj temi?

Šta još treba da naučim?

Kako ta informacija može biti povezana?

Na koji način to može biti organizovano?

Šta je moje lično mišljenje o temi?

Kako mogu izraziti moja lična osećanja u mom pisanju?

Utilitarno pisanje

Šta je moj cilj u ovom zadatku?

Za koga pišem? Šta oni znaju o temi?

Šta žele da saznaju?

Kako mogu biti siguran da ću preneti potrebnu i ispravnu informaciju?

Da li je potrebno da istražim temu kako bi je bolje upoznao?

Kako da organizujem moje pisanje da bi najuspešnije odgovorio ciljevima?

Stadium transkripcije

Stadijum transkripcije je najšira od 3 komponente unutar ovog modela pisanja. Nije iznenadujuće da učenici s ometenošću imaju problema na ovom stadijumu. Glavno pitanje povezano sa nastavom pisanja je: Kako se veštine najuspešnije uče?

Navode se dve uloge svojstvene procesu pisanja: autora i sekretara. Uloga *autora* bavi se formulacijom i organizacijom ideja, kao i biranjem reči i faza u cilju izražavanja tih ideja. S druge strane, uloga *sekretara* naglašava fizičke i mehaničke aspekte pisanja kao što su čitkost, pravopis, interpunkcija i gramatička pravila. Obe uloge su kritične za uspeh pisanja i utiču na nastavnu praksu u pisanju.

S ulogom sekretara povezana je naglašena nastava formalne gramatike, strukture, vežbanje veština, grafičko prikazivanje rečenica i često oslanjanje na vežbanja u praktikumima, vežbankama i nastavnim listićima. Glavna mana ovog pristupa je da se nastavne aktivnosti mogu realizovati bez ikakve prilike za stvarno pisanje (u smislu pisanja sa svrhom). U isto vreme, te aktivnosti mogu loše uticati na motivaciju za pisanje, a zahtevaju puno vremena. Iako su ove veštine važne, one često nisu integrisne u samo pisanje. Kritičari navode da je najveći deo učenja pisanja usmeren je na otklanjanje grešaka, komponenti bez značenja koje imaju malo smisla za dete. Iako

se određeni rast može zabležiti na komponentama, on retko donosi rezultate kada je u pitanju korišćenje pisanja kao oruđa za učenje i zadovoljstvo.

Alternativni pristup je zasnovan na ulozi autora i pisanju kao procesu. U ovom pristupu ističu se ideje, dok se struktura uspostavlja kasnije. On naglašava želju za pisanjem i izbegava smanjenje motivacije. Struktura se naglašava unutar konteksta pisanja sa svrhom.

Ipak, učenje pojedinih veština je neophodno, npr. ako dete ne zna da pravilno piše reči ili da koristi olovku ono neće znati da koristi pisanje za učenje, kao ni bilo koje dete koje je drilovano u komponentnim veštinama. Pristup pisanju kao procesu jednostavno najpre naglašava značenje, a potom veštine u kontekstu značenja.

Učenicima je potrebno vreme za pisanje. Oni ga moraju redovno vežbatи да bi napredovali. -preporučuje se da učenici pišu bar 4 dana nedeljno. Davanjem mogućnosti za pisanje u pozitivnoj, suportivnoj atmosferi, samo pisanje postaje logičan naredni korak.

Kada su prilike za pisanje obezbeđene, razvojne veštine će se najbolje razvijati kroz selektivnu povratnu informaciju. Koristeći ovaj pristup, jedna ili određeni broj veština će biti naglašavane tokom ovog vremena. Učenici će imati najviše koristi od sopstvenog teksta i specifičnih veština koje imaju značaja za njih. Selektivna povratna informacija je poželjna alternativa za za uopštene komentare poput „dobro urađeno“ ili slične tome.

Tokom stadijuma transkripcije može se obratiti pažnja na više ključnih veština. Tekst koji sledi usmeren je na neke koje su posebno važne za učenike s ometenošću.

Rukopis

Rukopis je jedno od dva takozvana oruđa unutar oblasti pisanog jezika. Prilično se razlikuje od ostalih veština vezanih za pisanje u pogledu vrste potrebne nastave.

Iako je školska tradicija često usmerena na učenje „savršenog“ rukopisa, samo neki od učenika uspevaju da dostignu ovaj nivo izvođenja. Realni zadatak je postizanje čitkosti. Većina odraslih razvija lični stil koji obično uključuje nečitka ili prilično nečitka slova ili reči. Dakle, nastava pisanja za decu s intelektualnom ometenošću treba da izbegava naglašavanje savršene reprodukcije standarda, a umesto toga treba da ohrabruje čitak, ali jedinstven stil.

Iz perspektive analize zadatka, proces započinje *pravilim držanjem pribora* - pravilnim uglom držanja olovke i položajem prstiju. Posebno kod dece s ometenošću najveći problem je najčeće vezan za pravilno držanje olovke. Razna protetička sredstva koriste se u cilju podsticanja pravilnog držanja olovke. Ova pomoć uključuje olovke šireg obima, omotavanje trakom olovaka (u cilju povećanja obima), korišćenje velikih olovaka sa više strana i adaptaciju standardnih olovaka Hojlovim držaćem (Hoyle gripper) - trostrani plastični dodatak koji podstiče dete da postavi dva prsta i palac u odgovarajuću poziciju. S jedne strane, ima autora koji sugerisu da nastavnik treba da bude oprezan pri proceni da li je detetu ovakva adaptacija potrebna, drugi smatraju da učeniku treba dozvoliti da odabere veličinu olovke koja mu je najudobnija.

Selektivna provera - upotrebljiva je prevashodno za održavanje i uvežbavanje pojedinih slova ili reči koji su ranije učeni. Pošto učenici završe dnevni zadatak nastavnik odbira slovo koje će biti evaluirano. Potom se učenicima daje model zajedno s kriterijumom prihvatljive čitkosti. Potom se razmatraju slova napisana u okviru

dnevnog zadatka i procenjuje se njihova prihvatljivost s aspekta čitljivosti. Nečitkosti se zatim koriste kao osnova za dodatna vežbanja, dok se odgovarajuća slova koriste kao osnova za potkrepljenje.

Raspored potkrepljenja zasnovan na opipljivim nagradama, slobodnom vremnu i aktivnostima su takođe od pomoći u ohrabruvanju učenika da poboljšaju čitkost rukopisa.

Uspeh u održavanju veština je snažno povezan sa aktivnošću učenika. Naglašava se samo-regulacija i procedure koje učenici treba da prate. Odgovarajuće procedure uključuju samo-praćanje pisanja slova ili reči, samo-vrednovanje napisanog slova ili reči sa uspostavljenim kriterijumom, samo-potkrepljenje za uspešno izvođenje (pisnje).

Pisanje reči

Pisanje reči zahteva perfekciju i ne dozvoljava kreativnost.

Problemi u pisanju reči mogu se podeliti u 2 opšte kategorije: izolovani deficiti i deficiti povezani sa obrascem akademskih i jezičkih teškoća.

Multisenzorni pristup

Procedura koja sledi vezana je za učenje pisanja novih reči. U našem jeziku može se koristiti pri učenju pisanja reči koje su teške za izgovor i pisanje, reči kod kojih dolazi do glasovnih promena, reči koje treba pisati zajedno (ili odvojeno), ili drugih reči u čijem pisanju učenici često greše.

1. Posmatrajte pažljivo reč i ponovite je sebi.
2. Proverite da li se reč može napisati baš na način na koji ste je rekli.
3. Zatvorite oči i zamislite sliku reči; ako ne možete prizvati jasnu sliku reči, zapamatite delove koji se pišu na način na koji izgovarate reč ili neka vaša ruka čini one pokrete koje bi činila kada pišete reč.
4. Kada ste sigurni u vezi sa svakim delom reči, zatvorite knjigu ili pokrijte reč, i napišite je izgovarajući svaki glas dok ga pišete.
5. Ako ne možete da reč napišete ispravno pošto ste je pogledali i izgovorili, zamolite nastavnika da vam je napiše. Povlačite po reči prstom. Izgovarajte svaki glas dok povlačite prstom po slovu. Povlačite prstom po napisanoj reči vrlo pažljivo i onoliko puta koliko je potrebno da bi ste je napisali ispravno. Govorite sebi svaki deo reči dok ga pišete.
6. Ako je reč teška, okrenite papir na drugu stranu i pišite je ponovo
7. Kasnije u toku dana pokušajte da je napišete po sećanju.
8. Kreirajte sopstveni rečnik.

Ficdžeraldov pristup

Takođe se zasniva na vizuelnim, auditivnim, kinsetetičkim i taktilnim modalitetima. Specifini koraci uključuju:

1. Odaberite reč koju dete razume. Da bi se uverili da dete zna značenje reči, tražite od njega da je upotrebi u rečenici.
2. Tražite od deteta da piše reč prstom u vazduhu sa zatvorenim očima. Svrha ovog koraka je razvoj vizuelne imaginacije.
3. Tražite od deteta da posmatra reč, zatvori oči i usmeno je analizira.

4. Tražite od deteta da piše reč po sećanju. Reč treba da bude proučena, prekrivena i analizirana.
5. Na završnom nivou tražite od deteta da napiše reč po sećanju, ako uspe da je tačno napiše 3 puta uzastopce ubacite reč među one kojima je učenik ovladao.

Simultano oralno spelovanje (SOS)

Simultano oralno spelovanje (SOS) je jedna od komponenti Orton-Gillingham-Stillman metoda (još jedan inenzivan multisenzorni pristup u tretmanu jezičkih problema). Ona u velikoj meri oslanja na korespondenciju glas-slovo što je čini pogodnom za korišćenje u našem jeziku. SOS se oslanja na to kako određena reč ili slovo izgledaju, zvuče i kakav se osećaj javlja pri njihovom pisanju. Koraci u ovog pristupa uključuju:

1. nastavnik bira i izgovara reč (npr. „sat“).
2. učenici ponavljaju reč posle nastavnika
3. učenici izgovaraju glasove u reči (analitička sekvenca)
4. učenici imenuju slova korišćena za reprezentovanje glasova
5. učenici pišu reč, imenuju slova dok ih pišu
6. učenici ponavljaju reč pošto je napisana
7. kako učenici postaju uspešniji u spelovanju reči koje slede uobičajene (regularne) obasce, tako se koraci 2 i 3 mogu preskakati

Treba imati u vidu da kada god učenici pokušavaju da napišu reč koja im nije poznata, postoji opasnost konceptualnog razbijanja njihovih ekspresivnih napora (razbijanja plana pisanja, nemogućnosti da prate ideju). Učenike treba ohrabrvati da prave aproksimacije pisanja reči tokom stadijuma transkripcije, kao i da planiraju pregledanje i ispravke tokom stadijuma revizije.

Razvoj rečnika

Primarni cilj nastave vezane za rečnik je proširivanje opcija koje su učencima dostupne u njihovim naporima u razvijanju kompozicije napisanog. Takvo proširivanje uključuje i porast upotrebe različitih i raznovrsnih reči koje se koriste u svrhu postizanja kompleksnosti i deskriptivnosti pisanog jezika učenika.

Može se koristiti nekoliko strategija. Učenici mogu smisljavati određene reči (npr. na određenu temu) koje nastavnik zapisuje na tabli kao ilustraciju, a koje će kasnije primeniti u zadacima. Ova procedura je posebno korisna kada su pitanju viskokonstanzne reči, koje su teške za pisanje. Davanjem tačnog načina pisanja reči koje će biti korišćene, a pre početka zadatka, izbegavaju se prekidi u procesu konceptualizacije.

Nastavne aktivnosti takođe treba da budu usmerene na razvoj deskriptivnog jezika. Na primer, učenici mogu diskutovati o upotrebi alternativnih reči u određenim rečenicama, a zatim ih sistematski zamenjivati reči u sopstvenim napisanim kompozicijama. Ove vežbe mogu biti rađene sa sinonimima, kao i s raznim pridevima i prilozima u cilju poboljšavanja sposobnosti opisivanja u okviru pisanja individualnih kompozicija.

Poželjnije je razviti manji, precizniji vokabular, nego veći, površni, naizgled impresivniji rečnik. Na taj način, fluentnost se ne žrtvuje napretku u ukupnom leksikonu. Za neke učenike, posebno za one koji su na nižem nivou funkcionalnosti s ograničenom razvijenošću sposobnosti pisanja, strategija koja najviše odgovara je pomoći u usvajanju i ispravnoj upotrebi ograničenog broja reči. To se posebno odnosi na kurikulum koji su fokusirani na razvoj funkcionalnih veština.

Razvoj rečenice

Rečenica je kritičan element u razvoju sintakse. Obično se pronalazi da one koji loše pišu karakterišu repetitivne kratke rečenice ili nedostatak strukture i rasplinuto pisanje. Dakle, postoji jasna korist od učenja pisanja rečenica odgovarajuće rečenične strukture.

Važno je uspostviti ravnostežu između „stvarnog pisanja“ i korišćenja vođenih rečeničnih obrazaca i struktura. Pored vođenja (ukazivanja na strukturu rečenice), učenici treba da se oslanjaju zahteve koje postavlja sadržaj i da se koncentrišu na uspešnu komunikaciju. Najjednostavnija forma vođenja uz pomoć određenih formi je označavanje slike u okviru unapred datog rečeničnog obrasca (npr. tražiti od učenika da označi predmet rečenicom „Ova lopta je crvena.“).

Posle ovog početka na raspolaganju je nekoliko mogućnosti.

CATS pristup

Ovaj pristup uključuje 4 stadijuma

- prepisivanja (Copy)
- promene (Alter) (npr. promena reči)
- transformacije (Transform) (npr. promena vremena, broja, pola, negacija...)
- davanja odgovara (Supply a response) (davanje odgovora nastavniku)

Omogućava jednostavan prelaz od početnog pisanja ka kasnijoj upotrebi odgovarajuće rečenične strukture. Suština je u tome da se učenici ohrabruju da od inicijalnog prepisivanja pređu na davanje odgovora.

Sistematičniji pristup daje *Felpsov vodič za rečenice*. Ovaj pristup je baziran na Ficdžeraldovom pristupu u radu s decom oštećenog sluha i zasnovan je na analizi rečenice na određene delove prema njihovoј funkciji u rečenici. Kroz ovaj program učenici mogu naučiti kako da prošire jednostavne fraze u kompleksnije rečenice.

Ovaj metod se može koristiti i na analitički, i na sintetički način. Ranije formulisane rečenice mogu se koristiti kroz analizu na tabli, da bi se pokazalo kako se rečenica može razložiti na sastavne delove: serije reči i fraza upisuju se kolone, a potom se sintetišu u rečenice. Na ovom nivou, ovaj program učenicima omogućava da shvate kako se leksičke jedinice mogu koristiti u cilju promene rečenične funkcije, smisla i vrste.

Sledeći logički korak ka proširivanju rečenica podrazumeva *kombinovanje prostih rečenica* u složenije. Utiče na poboljšanje ukupnog kvaliteta pisanja i može pomoći u rastu sintaksičke zrelosti.

Učenici prvo upoznaju klaster rečenica. Upoznaju se s tim da se klasteri mogu kombinovati na različite načine i da se ne očekuje određeni odgovor.

Iako postoji više pristupa, dva posebno korisna za učenike s teškoćama u pisanju su dodavanje i uklapanje (ugrađivanje).

Dodavanje

Primer za I razred

Klasteri

Stavio sam moj detektivski šešir.

Uzeo sam moju svesku i olovku.

Zabeležio sam gde ga moja majka može pronaći.

Potencijalni sastav:

Stavio sam moj detektivski šešir, uzeo moju svesku i olovku i zabeležio gde ga moja majka može pronaći.

Primer za II razred

Klasteri

Zatim je Jovana postepeno izvukla veliku dasku iz zida
Pogledala je drugu stranu daske
Njeni prsti su nežno prešli svuda po dasci

Potencijalni sastav:

Potom je Jovana postepeno izvukla veliku dasku iz zida, pogledala je drugu stranu daske i njeni prsti su nežno prešli svuda po dasci

Uklapanje

Primer za II razred

Klaster

Katarina video sam nešto gore.
Bilo je u mom krevetu.
Bilo je crno.

Potencijalni sastav:

Katarina video sam nešto crno gore, u mom krevetu.

Pisanje odeljaka

Prelaz od pisanja rečenice ka pisanju kompletnih sastava može postići kroz pisanje odeljaka. Podučavanje pisanju odeljaka uključuje učenje veština organizovanja koje pomažu učenicima u poboljšavanju integriteta celog sastava.

Na početku nastave u pisanju odeljaka korisno je razmotriti *koncept tematske rečenice*. Tematske rečenice pružaju mogućnost da se utvrdi da odeljci imaju inicijalne tvrdnje, a da se potom te tvrdnje elaboriraju. Dakle, inicijalno nastavnik daje učenicima primere ranije napisanih tematskih rečenica koje će biti korišćene kao tvrdnje, a zadatak će biti da učenici napišu dve ili tri rečenice koje opisuju tematsku rečenicu.

Kratki, *funkcionalni zadaci* daju mogućnost za početnu uočavanje koncepta odeljka. Na primer, pisanje liste stvari koje treba kupiti daje dobru priliku za uočavanje ovog formata. Tematske rečenice mogu biti označavati koje stvari treba kupiti. Dodatne rečenice potom daju opis stvari, diskusiju o načinu plaćanja i adresu na koju ih treba poslati.

RAP - parafraziranje

Još jedna tehnika koja pomaže pisanju odeljaka je parafraziranje. Jedan od primera je RAP:

R (*read*) – pročitaj paragraf,
A (*ask*) – upitaj se šta je glavna ideja i gde su detalji u odeljku
P (*put*) – napiši glavnu ideju i detalje svojim rečima.

Stadijum revizije

Opšti cilj nastave pisanja je da omogući učenicima uspešnu komunikaciju s drugima i postizanje ličnog zadovoljstva uz lične napore. Da bi se ovi ciljevi postigli, stadijum revizije mora postati rutina i integralni deo procesa pisanja.

Da bi korektura i revizija bili prihvatljivi učenicima oni moraju poznavati koncept radnog nacrta. Pri prezentaciji ovog nacrta stadijum transkripcije treba razmotriti samo kao početni napor da se na papir prenesu informacije koje treba podeliti s drugima. Stadijum revizije treba razmotriti kao meru koja treba da koriguje konceptualne greške koje mogu nastati tokom stadijuma transkripcije. Kod učenika treba da se stvore pozitivne asocijacije vezane za ovaj stadijum, on ne sme ostati vezan samo za prepisivanje i kazne (u smislu ispravki) od strane nastavnika.

Revizija uključuje i aktivno učešće pisca u pažljivom pregledu i promeni onoga što je prethodno napisano. Da bi se ovo postiglo, nastava mora biti mnogo određenija od uputstva „ispravite svoje zadatke“.

Učenici najpre moraju imati priliku da nauče koncepte i da aktivno koriste ta znanja. Može se početi davanjem rada nepoznatog učenika i zahtevom da učenici pronađu ispravno i neispravno napisane rečenice, da u odeljku pronađu 3 greške u pisanju reči, da pronađu greške u upotrebi velikog slova, ili da pronađu i isprave greške u interpunkciji. Posle uspostavljanja prihvatljivih kriterijuma na tako ograničenim zadacima, učenici se mogu okrenuti sopstvenim radovima.

Postoje brojne veštine vezane za korekturu. Tako se preporučuje 10 pitanja koja su vezana za moguću proceduru samo-evaluacije:

1. Da li svaka rečenica ima smisla?
2. Da li je svaka reč ispravno napisana?
3. Da li je interpunkcija ispravno označena? Da li neki znaci interpunkcije nedostaju?
4. Da li su velika slova napisana na mestima gde treba da budu napisana?
5. Da li sam koristio deskriptivne izrazre i fraze da bih izrazio sopstvene ideje?
6. Da li postoje nejasna mesta i postoji li potreba za njihovim pojašnjenjem?
7. Da li postoje određeniji i precizniji načini da se nešto kaže u mom sastavu?
8. Da li je sastav u celini organizovan na jasan način koji omogućava lako čitanje?
9. Da li sam postigao ciljeve koja sam postavio?
10. Da li sam izabrao dobar naslov (kada je naslov potreban)?

Fokusiranje na sva ova pitanja bio bi apsurdan inicijalni zadatak za učenike s teškoćama u pisanju. Polazi se od pretpostavke da se samo jedna ili dve veštine mogu istovremeno pratiti.

Pri organizovanju aktivnosti vezanih za korekturu može biti od pomoći postupak čija je skraćenica *COPS*:

C (capitalization) - Da li sam napisao *veliko slovo* na početku rečenice i na početku odgovarajućih imenica?

O (overall appearance) - Da li sam napravio neku grešku vezanu za *rukopis, margine, neurednost ili prostor?*

P (punctuation) - Da li sam na ispravan način upotrebio *znakove interpunkcije?*

S (spelling) - Da li su *reči ispravno napisane*, mogu li da ih izgovorim na osnovu napisanog ili treba li da pogledam kako se reč piše u rečniku?

Prema COPS procesu ide se korak po korak. Kada učenik nauči određenu veštinu, on se uvodi u proces korekture te veštine. Kada se odvojeno obuči za korekturu svake od komponenti, usmerava se da upotrebljava

sve četiri istovremeno. Nadalje COPS se može koristiti za pregled kompletne kompozicije ili eseja i traženje grešaka na opisani način.

Naravno, korektura obuhvata mnogo više procesa, od jednostavnog proveravanja velikih slova, ukupnog izgleda, interpunkcije i ispravnog pisanja reči. Kada učenik usvoji ova znanja nastava treba da se usmeri na više nivoe ispravljanja, s posebnom pažnjom usmerenom na *sadržaj* i *organizaciju*.

JEZIK I PRAVOPIS

Ovi sadržaji se zbog njihove apstraktnosti smatraju teškim za decu s IO. Ipak, ona treba da ih savladaju u meri koja će im omogućiti da pravilno oblikuju svoje misli, književnim jezikom, u usmenom i pismenom izražavanju. Deca (ne samo s IO) nisu svesna pravila koje koriste u svom govoru. Ona postepeno shvataju vezu između misli i načina na koji te misli jezički oblikuju, tj. povezanosti značenja s formom izražavanja.

Nastava ne sme biti formalna (samo upoznavanje određenih oblika ili nastavaka koji se koriste), već treba da najpre razmatrati sadržaj i smisao svake rečnice. Jezičku pojavu treba posmatrati u okviru teksta ili rečenice iz kojih se vidi smisao te pojave ili pravila. Potrebno je da deca razumeju značenje svakog oblika reči i njegov odnos s drugim rečima u rečenici, a stečena znanja treba da primenjuju u govoru i pisanju, kao i za suzbijanja grešaka u sopstvenom govoru.

U pismenom izražavanju učenici treba da znaju:

- kako se reč pravilno piše
- kako se rastavlja na slogove
- upotrebu i značenje znakova interpunkcije
- redosled reči u rečenici.

Gramatička pravila se uče, ne da bi se znala napamet, već da bi dete bilo u stanju da ih primeni u svakodnevnom usmenom i pismenom izražavanju, kao i da bi u punoj meri moglo razumeti književni jezik.

Gradivo gramatike se u OŠ uči u vidu *koncentričnih krugova*. Na primer, u I razredu uči se upotreba velikog slova na početku i tačka na kraju rečenice, a u II razredu upotreba velikog slova pri pisanju imena. U svim razredima se uporedno upoznaju najosnovniji gramatički oblici (upotreba velikog slova, vrste reči, vrste rečenica, interpunkcija...), a u svakom narednom razredu se proširuju znanja o njima. Uporedno s usvajanjem novih oblika radi se i na *korekciji* pogrešno naučenih oblika i agramatizama. Sadržaje koji se obrađuju *ne treba* vezivati *samo za udžbenike* srpskog jezika, već ih treba povezivati i sa sadržajima drugih predmeta, kao i svakodnevnim životom učenika (štampa, TV, radio, oglasi, pisma i pismeni radovi...).

METODSKI POSTUPCI

Induktivni – od konkretnih primera ka pravilu. Polazi se od kratkog teksta ili rečenica na kojima posmatramo određeni gramatički oblik i na osnovu tog posmatranja izvodimo zaključak, tj. određeno gramatičko ili pravopisno pravilo. Pri obradi se obično počinje ovim postupkom.

Deduktivni – od pravila ka primerima. Kreće se od definisanja pojma i opštih pravila, a potom se pronalaze konkretni primeri i obrađuju se u kraćem tekstu, ili rečeniici. Koristi se u etapi uvežbavanja

U toku nastave indukcija i dedukcija se međusobno se smenjuju. Pošto su učenici na osnovu *indukcije shvatili smisao* nekog oblika, *vežbaju pronalaženje* tog oblika u nekom tekstu ili *sami sastavljaju primere* imajući u vidu pravilo koje su upoznali.

ETAPE:

- **upoznavanje** gramatičkog ili pravopisnog oblika
- **uvežbavanje** novog znanja
- **ponavljanje** obrađenog gradiva
- **proveravanje** znanja učenika

Upoznavanje novog gradiva

Priprema – ponavljanje starog gradiva koje je u organoskoj vezi s novim (npr. imenice → pridevi, proste rečenice → proširena rečenica). Ponavljanje se može raditi pregledom domaćih zadataka koje je nastavnik u tu svrhu zadao prethodnog dana (npr. obnoviti znanje o imenicama na osnovu slike koje ime je dao – „Ko je na slici“). Potom treba navesti cilj rada.

Obrada novog gradiva - Uvodi se tekst koji je zasićen gramatičkom pojavom koju obrađujemo. Koristimo i očigledna sredstva (tablele, grafikone, podvlačenje, krede u boji...).

Kada se uveri da su učenici analizirajući rečenice u tekstu shvatili ono što je karakteristično za proučavani problem, nastavnik im pomaže da *formulišu zaključak (pravilo)*. Kratko i jasno formulisano pravilo treba da ponove tri-četiri učenika. Ponavljanje pravila treba da bude propraćeno i davanjem primera, kako bi se uverili da je učenik zaista razumeo pravilo i da ga ne ponavlja mehanički.

Pravilo se zapisuje na tabli, a učenici ga zapisuju.

Uvežbavanje novog gradiva

Ne nužno samostalnim časovima, već i u okviru drugih (npr. pri obradi teksta). Vežbe i zadaci na kojima se radi uvežbavanje treba da budu što raznovrsniji.

Uvežbavanje se može raditi pismeno i usmeno. Pismeno je pogodno za diferencijaciju i individualizaciju nastave (grupno ili individuelano prilagođavanje).

Kada se radi pismeno, nastavnik mora kontrolisati rad učenika. Ukoliko primeti da više učenika pravi iste greške može prekinuti rad učenika i obratiti im pažnju na te greške. Učenici treba da kažu kako se ispravno nešto piše i zbog čega je to tako.

Struktura časa može biti različita. Na primer:

- provera domaćih zadataka; provera znanja naučenog pravila
- navođenje cilja (npr. pronalaženje nekog oblika u tekstu)
- samostalno rešavanje zadatka
- ispravka učinjenih grešaka
- domaći zadatak

2 osnovna oblika gramatičkih vežbi:

- vežbe u **prepoznavnaju** određenih jezičkih pojava (*gramatička analiza*)
- vežbe u **primeni** pojedinih oblika

Vežbanje u gramatičkoj analzi (prepoznavanju)

Učenici pojedine jezičke pojave u tekstu podvode pod određeno pravilo.

Prema *opsegu* analize:

Delimična - u tekstu se zapažaju samo neki oblici (npr. samo imenice i glagole). Obično se vrši na poznatom tekstu i to neposredno pošto je određeni gramatički oblik upoznat (kako posmatranje drugih oblika ne bi odvlačilo pažnju).

Isto tako, može se uočavati razlike između dve pojave (prilozi-predlozi, npr. obležavaju se drugim bojama, a učenicim se skreće pažnja kojim pitanjima dobijamo odgovor da li je u pitanju jedna ili druga vrsta reči).

Potpuna - u tekstu se zapažaju svi oblici koji su do tog trenutka upoznati (npr. sve vrste reči).

Prema *predmetu* analize:

Fonetska (npr. glasovni sastav reči, glasovne promene, razlikovanje homonima (akcenatske razlike))

Morfološka (analiziranje sastava reči, rastavljanje na slogove, upoznavanje vrsta reči)

Sintaktička (rečenice, njihovi delovi i odnosi)

Etimološka (o postanku reči – rad, radnik, izrada; složenice)

Usmena i pismena analiza

Pismena se obično sastoje u podvlačenu određenih oblika (npr. jednom crtom imenice, sa dve glagoli ili različitim bojama).

Međutim, može se zadati i da učenici u jednoj koloni upisuju samo npr. imenice muškog, a u drugoj samo imenice ženskog roda ili da ispisuju samo upitne reči ili da razdvaje prideve od priloga;...

Sintaksička i morfološka analiza može se vršiti i unošenjem reči u odgovarajuće tabele:

Reč u rečenici	Deo rečenice	Odgovara na pitanje	Vrsta reči	Rod	Broj	Padež	Lice	vreme
veštī	dodatak subjektu	kakav	pridev	muški	množina	I		
dečaci	subjekat	ko	imenica	muški	množina	I		
popravljaju	predikat	šta rade	glagol	muški	množina		treće	sadašnje
bicikl	odatak predikatu	šta	imenica	muški	jednina	IV		

Vežbanje u primenjivanju pojedinih oblika

Nije dovoljno da učenici raspoznaaju pojedine oblike, već je potrebno i da ih primenjuju u govoru i pisanju.

Primeri:

I Sastav na osnovu slike – slika iz prošlosti na osnovu koje se piše sastav u prošlom vremenu ili se o slici (npr. radovi u polju) razgovara u sadašnjem vremenu (Ko šta radi?), a učenici treba da napišu sastav u prošlom vremenu.

II Nastavnik na tabli napiše nekoliko predloga (u, na, do, uz, iz, sa), a učenici treba da napišu rečenice u kojima će ih upotrebiti. Može se i zadati tema (npr. na rođendanu)

III Pri ispravljanju zadataka: učenici treba da pronađu još ispravnih primera onih oblika u kojima su grešili u sastavu.

Ponavljanje gramatičkog gradiva

Što češće ponavljati, posebno oblike u kojima učenici najčešće greše. Ponavljanje omogućava učenicima i da steknu potpuniji uvid u šire delove obrađenog gradiva i da u njima lakše uoče ono što je najbitnije.

- Na početku godine se ponavlja prošlogodišnje gradivo, posebno ono koje se može nadovezati na gradivo koje će se učiti u tekućoj godini.
- Ranije naučeno gradivo se ponavlja i kada se novo gradivo direktno oslanja na njega.
- Na kraju godine se ponavlja gradivo kako bi učenici stekli pregled onoga što je iz gramatike rađeno tokom protekle godine.
- Posebna pažnja se obraća na znanja u kojima učenici najviše greše.

Postoji opasnost da često ponavljanje postane dosadno učenicima, zato pri ponavljanju nekog gradiva ne treba koristiti one oblike rada koji su korišćeni pri njegovoj obradi. Treba uvek raditi na novim tekstovima, a ponavljanje starog gradiva treba dopuniti elementima novih znanja. Takođe, treba postavljati takve zadatke koji će im pružiti mogućnosti za samostalan rad.

Proveravanje znanja

Domaći zadaci – da li su ih svi napisali; da li su uredno napisani; neke učenike pozvati da pročitaju zadatak; videti da li je neko zadatak rešio drugačije; porede se različita rešenja (koje je pravilno?).

Na posebnim časovima – ako se ustanovi da znanje većeg dela učenika još nije pouzdano, ne može se preći na novo gradivo, već treba davati nove nizove vežbi kako bi se znanje stabilizovalo.

Usmeno

- gramatička analiza
- usmeno izlaganje s temom koja navodi na primenu željenih oblika

Pismeno

- odgovori na pitanja
- kontrolni diktat
- slobodni sastav s temom koja navodi na primenu željenih oblika
- kontrolni listići

NASTAVA PRAVOPISA

Oslanja se na:

- sluh - glasovna analiza (kada se piše onako kako se izgovara – značajan primer nastavnika i insistiranje da učenici govore razgovetno i pravilno – posebno ako te oblike zapisujemo na tablu). Dakle, posle pažljive analize, čestom upotrebom pri čitanju i pisanju učenici će usvojiti ispravno pisanje određenih oblika
- vid
- svesno shvatanje pravopisnih pravila

Etape:

- razmatranje nekog oblika (izdvojenog iz teksta sa smislom)
- vežbanje u pronalaženju oblika iste vrste u drugim tekstovima
- prepisivanje, pisanje po diktatu, pisnje tekstova koje učenici znaju napamet (autodiktat)
- upotreba tih oblika u samostalnom prepričavanju i slobodnim sastavima

Kada je cilj utvrđivanje nekog pravopisnog oblika ne mora se primenjivati tekst sa smislom, već se mogu davati i „goli“ primeri. Ipak polazi se od teksta koji ima odgovarajuću rečenicu (sadrži željeni primer) ili se traži primer blizak deci. Na primer, „On živi u učici Kneza Miloša“, a zatim dajemo još primera) ili „U kojoj učici ti živiš?“

Na kakvim tekstovim vršiti gramatičke i pravopisne vežbe

Svako nastavnikovo zapisivanje iz svih predmeta mora biti gramatički i pravopisno ispravno. Svako prepisivanje s table može se smatrati pravopisnom vežbom.

Tekst uz čiju se pomoć uči neki pravopisni oblik sastavlja nastavnik, ali može iskoristiti i odgovarajući literarni tekst. Najpre se mora analizirati sadržina teksta, jer nastava mora biti svesna. Na primer, učenik treba da shvati zašto se „ne, veliko“ piše odvojeno, a „neveliko“ zajedno, i da ta razlika proističe iz značenja.

Odgovarajuće tekstove treba tražiti u dečjoj literaturi, narodnim pripovetkama i pesmama, pismima, novinskim člancima i vestima. Tekst treba da ima vaspitnu vrednost, ali i da doprinosi znanjima učenika. Treba da bude pristupačan detetovim saznajnim i emocionalnim kapacitetima. Ne treba da sadrži mnogo nepoznatih reči i pojmove za čije bi objašnjavanje bilo potrebno mnogo vremena. U njemu treba da bude dovoljno oblika koji se obrađuju, ali ne toliko da bi kvarili lepotu stila i jezika.

Mogu poslužiti i zagonetke, poslovice, brojalice, kratke dečje pesmice, slike, ilustracije na čijoj se osnovi mogu sastavljati tekstovi. Potom različita upozorenja (na igralištu, u parku, tramvaju, ulici...), natpisi na radnjama, institucijama, nazivi ulica, plakati...

Očiglednost u nastavi gramatike i pravopisa

U nastavi gramatike i pravopisa, kada god je to moguće, treba koristiti očigledna sredstva koja se mogu dovesti u vezu sa obrađivanim gradivom:

slike, crteži, ilustracije, predmeti iz prirode.

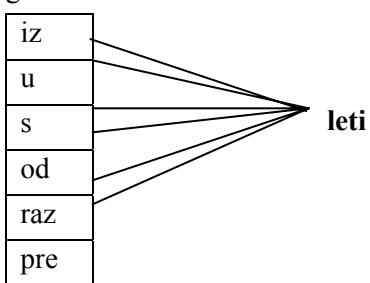
Na primer:

pridevi – razgovor o konkretnim predmetima i njihovim kvalitetima predmeta (ukus, veličina, oblik, boja, miris...)

imenice - (gde se piše veliko slovo – slike: pero i dečak Pero)

isticanje kredom u boji (bractvo – bratstvo, marka – Marka (ime))

grafički:



tabelarno:

ISPRAVNO	POGREŠNO
ronilac	ronioc
slušalac	slušaoč
gledalac	gledaoc

Ispravljanje grešaka

Mnoge greške se mogu sprečiti još tokom priprema za pismene vežbe – odnosno tokom pripremnog razgovora.

Greške se u početku podvlače, a kasnije se samo označavaju na margini. Ako učenik ne shvati u čemu je pogrešio treba da to ustanovi uz pomoć rečnika.

Ako je pogrešio u pisanju neke reči (avijon), dovoljno je da popravi samo nju, ali ako je pogrešio u vremenu ili padežu treba da treba da ponovo napiše celu sintaksičku grupu. Poželjno je da posle toga učenik napiše nekoliko analognih primera.

Posle ispravke pravopisne greške u tekstu, od učenika se traži da napiše niz reči onog oblika kome pripada greška (ako je pogrešno napisao čaša – treba da napiše čvorak, čamac, čovek, orač, kopač...).