

ПОДСТИЦАЊЕ РАЗВОЈА РАНЕ ПИСМЕНОСТИ

Резиме: У раду се разматрају могућности системског подстицања развоја ране писмености. Слушање читања и игра читања прве су претчиталачке активности детета. Оне утичу на актуелизовање прочитаног у свести детета. Прво глобално читање, уочавање и стварање риме, интуитивно поимање слога у песми или бројалици зачеци су дечјег овладавања јединицама језика и принципима симболичког представљања. Управо је тежња ка менталној и чулној (визуелној, тактилној итд.) манипулацији језичким јединицама пут до формирања одговарајућих претчиталачких предиспозиција. Следећи ниво подстицања подразумеваће увођење појмова *реченица*, *реч*, *глас* и *слово*. На овим основама могуће је даље оспособљавати децу за гласовну анализу и синтезу, начине симболичког представљања језичких јединица до крајњег увођења у свет писмености.

Кључне речи: *рана писменост, читање, симболично представљање, глас, слово*

УВОД

Читалачка писменост је једна од кључних компетенција која се налази у основи учења и развоја, а вештине и знања која су потребна детету да би научило да чита условно можемо назвати претчиталачким. Једна од првих претчиталачких активности детета је слушање туђега читања. Оно покреће актуелизовање прочитаног у свести детета, тј. доживљавање, разумевање и тумачење текста. Иако у самом процесу читања није самостално, дете слушањем, замишљањем, разумевањем прочитаног,

дискутовањем о њему развија потенцијале за будуће разумевање самостално прочитаног текста. С тим у вези треба поменути носи и могућности критичког просуђивања актуелизовање прочитаног може да покрене у свести детета нису сводиве на развој појединачне способности. Оне су потенцијал за вишеструки развој личности детета, не само компетенције читања. Зато је веома важно неговати код деце интересовање за уметничку писану реч, пријемчивост духа за количину, каквоћу и јачину утисака, живу и пластичну машту кроз подстицање замишљања онога о чему текст говори.¹ Због њихове комплексности овде се нећемо посебно бавити претчиталачким функцијама процеса читања и тумачења књижевног текста, као ни значајем семантичких (Мићић, 2009: 129–151), лексичких, творбених и других језичких вежби које помажу процес разумевања прочитаног (ЛОТ, 2014: 288–289). Комплекснијим претчиталачким вежбама потребно посветити посебне студије. Због обима рада и потребе за сегментирањем подстицаја у контексту нових *Основа програма предшколског васпитања и образовања* (2018), у овом раду усмерићемо пажњу на једноставније вежбе, које се лако могу уклапати у најразличитије тематске и проблемске оквире (пројекте).

Кренимо од основних језичких јединица које будући читалац треба да освести у говору. То су *глас, слог, реч, реченица* и на крају *слово* као јединица писма. С обзиром на чињеницу да је наше писмо фонемско, тј. да се глас бележи једним словним знаком, овим вештинама се у предшколском васпитно-образовном раду није придавао већи значај. Системско подстицање ране писмености у нашој земљи било је на изузетно ниском нивоу, што се огледа и кроз захтеве програма и кроз доступност штампаних материјала за рад (видети: Шево и Радишић, 2013: 170–172). Но иако делује да је због природе писма учење читања и писања на српском језику једноставно, то се у пракси није показало као тачна претпоставка. „Фонолошка свест јавља се око 5-6. године и предуслов је за развој писмености“ (Савић и др. 2010: 183). Она подразумева способност репродуковања гласовне структуре речи.

Већ гласовна структура речи, која се у усменом говору изговара аутоматски, без рашчлањивања на поједине делове, захтева приликом писања рашчлањивање. Изговарајући ма коју реч, дете није свесно које гласове изговара и не обавља никакве намерне радње приликом изговарања сваког појединачног гласа. У писаном говору, напротив, оно мора да доведе до свести гласовну структуру речи, да је рашчлани и вољно репродукује у писменима (Виготски, 1996: 180).

Супротно томе, приликом читања дете визуелно обухвата графичку структуру речи, опажа графичке елементе, декодира их појединачно, а затим слива у акустичке

¹ О особинама које човека чине човеком од укуса видети: Поповић, 1927: 1–47.

слике (видети: Jager Adams, 1994: 237; Милатовић, 2013: 62–67). Оне се затим повезују са одговарајућим јединицама у менталном лексикону, те им се придружује одговарајуће значење, које се остварује у контексту виших јединица текста (Jager Adams, 1994: 157). Имајући у виду сложеност операција које треба аутоматизовати, у рад са децом предшколског узраста потребно је укључити претчиталачке вежбе и игре у функцији припреме за читање и писање, међу којима поимање и представљање језичких јединица, растављање реченице на речи, гласовну анализу и синтезу, препознавање слова и др.² Овде ће бити представљен само део вежби за подстицање претчиталачких способности деце, уз напомену да се за основне критеријуме избора садржаја на којима ће вежба почивати узму развојни потенцијали и интересовања деце.

1. ПРВЕ ПРЕТЧИТАЛАЧКЕ АКТИВНОСТИ ДЕТЕТА

Дете веома рано схвата и препознаје када неко чита, те да из писаног текста произлази нека порука. Често ће поставити питање: *Шта овде пише?* Читање детету је уједно и његов први контакт са писмом и писаним говором. Оно учача како се држи књига, да су низови слова у књизи у ствари запис који родитељ или васпитач претвара у изговорене речи. Стога се у дечјем играликом опонашању одраслих јавља потреба да и само симулира процес читања (видети: Фурлан, 1963: 116; Анђелковић, 2012: 64–66).

1.1. Симулирање читања

У први мах дете држи књигу играјући улогу читаоца/читача и изговара континуирано стварне и измишљене речи, без бриге о смислу изговореног, имитирајући своје говорне узорне. Да би се одређеним садржајем поткрепила ова потреба, деци која су проговорила корисно је понудити сликовнице са фабулом исказаном низом повезаних слика. На основу тих слика (прет)читалац самостално гради причу – вербално саопштава приказану фабулу играјући се читања. Уз низове слика ове сликовнице често садрже адаптиран текст одговарајуће књижевне врсте. Тај текст има двојаку функцију. Он учествује у дечјем опонашању стварног читања (иако се дете практично ослања на слике, а не на текст), јер оно погледом или прстом прати запис иако изговорено измишља у тренутку говора (на најранијем узрасту, сасвим без бриге о смислу изговореног – нпр. *брља-брља-брља-брља...*). Текст је, поред тога, оријентир васпитачу или родитељу који подстиче дете да укључи смисао у игру читања.

² О припремама за учење читања и писања видети Милатовић, 2013: 108–133. и ЛОТ, 2014: 480–481, 615–616 (одреднице „Настава почетног читања и писања“ и „Предбукварска настава“).

1.2. Глобално читање

Још на најранијем узрасту деца спонтано памте специфичне натписе на играчкама, производима, разним објектима са којима долазе у контакт и изговарају речи или синтагме које су за њих везала. То је још један начин симулирања читања, препознавањем појединих специфичних натписа које дете доживљава као целину – један целовити симбол, што свакако не значи да је савладало вештину читања. Препознавање специфичног натписа (нпр. *Књаз Милош*, *со*, *Имлек*, *Моја кравица*, *Плазма*, *излаз*, *Мики Маус* итд.) има исти значај као препознавање симбола на аутомобилу, саобраћајном знаку или другој врсти логотипа. То је вид глобалног читања које подразумева да се натпис памти као слика (в. Милатовић, 2013: 87–90). Похвала одраслих подржава радозналост и потребу за игром читања. Та потреба јавиће се уколико дете у својој дневној рутини има активности слушања туђег читања и уколико своје родитеље и друге старије узоре затиче док читају (с књигом у руци или над неким натписом).



Прилог 1. Познати натписи на производима.

1.3. Интуитивно издвајање и поимање слога

Допуњавање стихова један је од првих начина учења песме напамет. Родитељ или васпитач најпре изговара или пева целовите стихове, а затим у наредним интерпретацијама застаје испред речи које се римују на крају стиха. Деца их допуњују и на тај начин учествују у интерпретацији. Она најпре науче само речи са краја стихова – које се римују – да би кроз низ заједничких извођења запамтила и целу песму. Томе битно доприноси и правилан метар стиха. Ова вежба је уједно и почетак аналитичког приступа исказу. У овом случају интуитивни. Дете не иницира издвајање последње речи у стиху, али кроз допуњавање стиче осећај за слог као елемент исказа. Тачно је да физички не одељујемо реч на слоге, а ипак дете мора њима да влада да би добило риму, нарочито у стиху који му није познат. Такође, оно почиње да запажа

„звучање“ речи као елемента исказа, док се на разумевање значења у овој вежби не може увек рачунати.

*Разболе се лисица,
суши се ко̂ _____.
Лечили је брижљиво,
неколико ____.*

*Прилог 2. Одломак из песме „Лек“ Момчила Тешића, „Политика за децу“ 24. јун
1953. године.*

Вежбе довршавања задатих стихова на основу звучног подударења називају се **допуњалке**, а за циљ не морају увек имати и учење песме напамет. Када се код деце развије перцепција риме, оне могу имати улогу у одгонетању. Тада се допуњалкама тражи од деце проналажење одговарајуће речи која допуњава стих и према значењу и према звучању.

*Мајмунчићу драги,
сићи са те гране,
ако будеш добар,
даћу ти _____.*

*Да те питам нешто,
чик погоди шта је.
Одговори брзо,
кока носи _ _ _ _.*

Прилог 3. Допуњалке, Јендришек, 1995.

Игре римом су изазов и изван поетског контекста. Деца радо спарују речи које се гласовно подударају, уколико су кроз упознавање поетских текстова развила перцепцију за гласовна подударења. Вежба изгледа тако што се пред децу постави одређен број изабраних речи приказаних илустрацијама.³ Затим родитељ или васпитач издвоји једну слику/реч и изговори је. Деца међу осталим понуђеним сликама (речима) треба да пронађу пар (реч која се са задатом римује) на основу акустичке слике изговорене речи. Реч коју је теже именовати са слике узимамо за реч стимулус (нпр. ми кажемо реч *врана*, а дете треба да пронађе слику гране и изговори реч *грана*, јер се тиме

³ За разлику од риме у стиху, овде се гласови/слогови морају подударати у својим *репрезентативним облицима*. Именице у номинативу јединине, глаголи у презенту, ређе инфинитиву).

избегава могућност да нацртану врану именује речју *птица*). Ова вежба назива се **спаривање риме**.⁴

| | |
|--------------------|-----------------------|
| <i>врат – сат</i> | <i>врана – грана</i> |
| <i>кост – мост</i> | <i>њушка – крушка</i> |
| <i>баба – жаба</i> | <i>нева – зева</i> |
| <i>дуња – муња</i> | <i>авион – камион</i> |

Прилог 4. Парови речи са гласовним подударењем на крају.

Вежбе римовања, препознавања и спаривања риме учествују у освешћивању **слога** као језичког елемента. Иако слог није носилац значења, он се кроз бројалице и ритмичне песме спонтано освешћује као говорна целина: *По-шо ме-да у ду-ћан, ни-је ре-ко до-бар дан*.⁵ Посебно се утисак о слогу као целини учвршћује у разбрајању деце – када се сваки слог додељује једном детету: *Е-ци пе-ци пец...* Тиме се тежи аутоматизацији те вештине пре поласка у школу, јер ће једна од фаза у току шчитавања бити и слоговно сливање гласова у реч.⁶

2. ВИЗУЕЛНО ПРИКАЗИВАЊЕ ЈЕЗИЧКИХ ЈЕДИНИЦА

Визуелно приказивање језичких јединица условно се може поделити на иконичко, индексичко и симболичко у ужем смислу.⁷

2.1. Иконички приказ подразумева да су јединице приказане сликом чијим се садржајем упућује на њихово значење (нпр. реч *јабука* приказана цртежом, сликом или фотографијом јабуке). То је врста приказивања која не захтева додатну вербалну

⁴ Видови усложњавања ове вежбе били би: 1. вођено именовање речи представљених сликом – самостално именовање, 2. увећавање броја примера којима дете треба да оперише, 3. самостално упаривање на основу задатог стимулуса (слика – речи).

⁵ Код избора бројалица битно је имати у виду структуру слога. Лакше је делити речи са отвореним слогом.

⁶ Поред поменутих аналитичке вежбе, слогови могу бити предложак и за синтетичке вежбе. Од задатих слогова деци се може задати да граде реч: *ја – бу – ка*.

⁷ Представљање језичких јединица у раду са децом засниваћемо на њиховом симболичком кодирању. „Када се говори о симболичкој репрезентацији, онда се мисли само на знакове који се разликују од онога што означавају. Ти знаци су, дакле, двојачке природе: они су оно што јесу сами по себи (на пример, скуп гласова или одабрани облик, предмет) и оно што означавају (денотат). Дакле, знак овде значи вештачки створену замену (вештачки стимулус) која репрезентује нешто што је различито од њега самог“ (Гиро (1983: 31–32; Ивић, 1987: 27). Условно ћемо дефинисати три вида симболичког представљања језичких јединица – *иконичко, индексичко и симболичко у ужем смислу*.

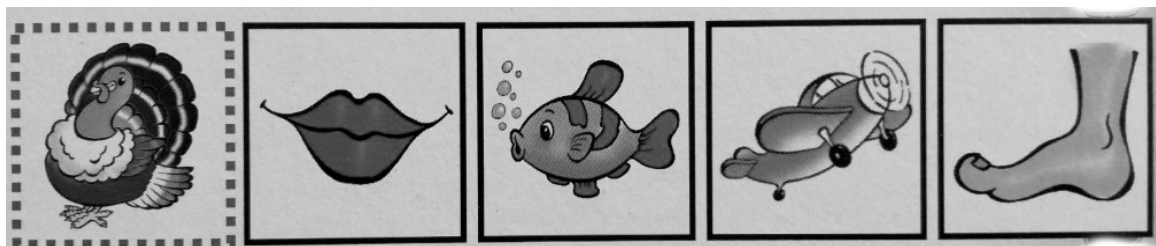
експликацију. Илустровање појма остварује се коришћењем илустрација које репрезентују одређени појам. Тај појам се именује одређеном речју, а реч се представља иконички – посредно. Расветлићемо нивое посредовања између иконе и речи: 1. икона – 2. појам – 3. реч. Дакле, представљање је иконичко-симболичко. На пример, 1. илустрација куће (икона) – 2. појам *кућа* – 3. реч *кућа* (симбол).⁸ У овом примеру илустрација куће биће икона за реч *кућа*. Другим речима, ознака је илустрација куће, а означено је реч *кућа*.

2.2. Индексички приказ гласа подразумева представљање дела целином, које морамо схватити условно, јер настаје посредовањем. То је слика појма у чијем називу одређени глас налази у иницијалној позицији. Пут посредовања је следећи: 1. икона – 2. појам – 3. реч (симбол) – 4. индекс речи (први глас у речи). Представљање је иконичко-симболичко-индексичко. На пример, глас *К* може се представити илустрацијом куће. Овим примером није директно визуелно приказан глас *К*. Приказ је посредан: 1. илустрација куће (икона) – 2. појам *кућа* – 3. реч *кућа* (симбол) – 4. глас *К* (индекс речи *кућа*). Дакле, ознака је илустрација куће, а означено је глас *К*.

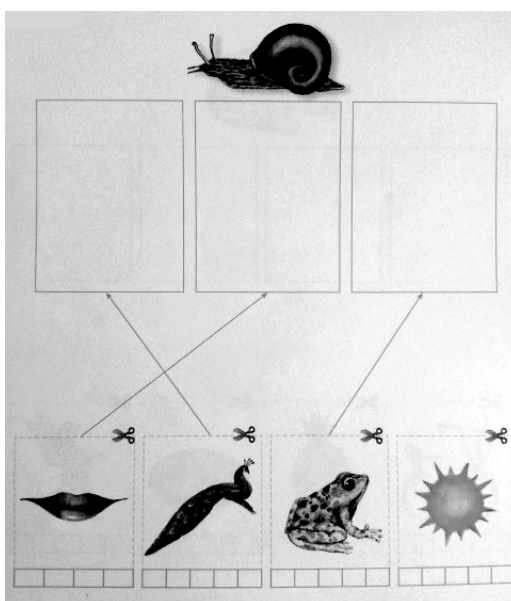
Деца интуитивно лако прихватају ову врсту представљања и, уколико су оспособљена за гласовну анализу и синтезу, не доживљавају је као сложен задатак. Ова врста приказа користи се у словарицама и другим дидактичким материјалима за учење читања. Обично се установи тридесет индекса (илустрација) за свако слово и они се користе као алтернативно писмо помоћу којег се усвајају карактеристике писма као симболичког система.

Бележење речи сликама које представљају гласове могуће је тек пошто се иконички елементи словарице учврсте као репрезентанти одређеног гласа. Тада се помоћу установљених индекса приказује гласовна структура задате речи. Индексичке иконе треба установити на почетку, а затим користити увек исту слику за одређени глас. Тиме се симулира симболичко представљање писма у коме су симболи настали у договору (плод су конвенције). Такође, јасно је да сликом нпр. јабуке не може бити представљен глас *Ш*... Као и да ће се деца снаћи уколико се глас *Ј* представи у једном примеру сликом јабуке, а у другом сликом једра. Ипак, да би се тежило флуентности читања алтернативног писма, добро је задржати се на истим сликама.

⁸ Реч *кућа* има симболичку функцију представљања појма *кућа*.



Прилог 5: Иконички приказ речи ћуран.



Прилог 6: Иконички приказ речи пуж уз пребројавање гласова унутар речи чије илустрације учествују у иконичком представљању, Представљање броја гласова у речи, Чудина Обрадовић 2012: 42.

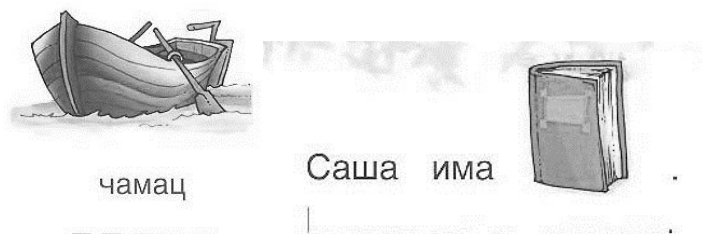
Важно је напоменути да иконичко и индексичко представљање не би требало користити истовремено, да не би дошло до забуне о садржају који се визуелно представља. Дакле, ако речи приказујемо иконички, у том случају гласове можемо приказивати симболички – словним знацима или неким другим договореним симболима (тачке, кружићи, цртице, дводимензионалне апликације, конструктори, чуњеви и сл.). Уколико гласове приказујемо индексички, речи не би требало у истој вежби приказивати иконички. Оне ће бити састављене од линеарних низова

индексичких приказа омеђених белинама. У том ће случају ови индексички прикази представљати алтернативни запис (прилог 5).

2.3. Симболичко представљање у ужем смислу (у даљем тексту симболичко представљање) подразумева одсуство сваке везе између ознаке и означеног. Остварује се на два нивоа.

Први ниво симболичког представљања је неконвенционални и настаје произвољним придруживањем симбола језичкој јединици (речи, гласу или слову). Оно представља „имитацију језичког система у виду линеарног ређања графичких елемената“ (уп. Ивић, 1987: 267). Њима се означава реч у реченици или глас/слово у речи. Функција им је да помогну ментални процесе рашчлањивања реченице на речи и гласовне анализе. Они омогућавају представљање броја речи у реченици или гласова у речи, али без дистинктивних обележја тих јединица. На пример, ако речи представљамо троугловима, ниједан од тих троуглова неће приказати значење речи коју представља. Улога овог симбола биће да прикаже колико је речи у реченици и помогне деци да визуелизују њену структуру. Уколико желимо да истакнемо неку од језичких јединица у линеарном низу увешћемо секундарно дистинктивно обележје симбола (нпр. боја, величина и сл.) које неће расветлити значење јединице, већ ће маркирати њену позицију у низу (прилог 11).

Други ниво симболичког представљања је писмо. Оно има дистинктивну функцију и представља стварни систем, чијем усвајању путем претчиталачких подстицања тежимо.



Прилог 7. Представљање речи и реченице у „Буквару“ Милатовића и Ивковићеве 2015: 8.

Овде треба направити разлику између симболичке функције (тачке, црте, квадрата, троугла, конструктора итд.) у представљању језичких јединица од икониичке функције представљања појма број у математици. Када се нпр. тачкама означава број речи у реченици или број гласова у речи, тај вид представљања је симболички. Њиме се

језичким знацима придружује одређени симбол којим се визуелно представља структура више језичке јединице (број гласова у речи / број речи у реченици). Овде је број јединица променљива категорија и зависи од броја језичких елемената у конкретном примеру (речи/реченице) који представљамо. Другим речима, овим симболима ми не представљамо појам *реч* или *глас*, већ конкретну реч или глас у процесу анализе. У представљању језичких елемената тачком као симболом, представља се одређени елемент више језичке јединице (глас у речи и реч у реченици). Циљ није представљање појма, већ манипулисање језичким јединицама нижег реда помоћу којих се представља и расветљава структура јединице вишег реда. У представљању математичких појмова приказ пет тачака (:*) имаће иконичку функцију, јер он представља појам *број 5*. Како ово разумети? У приказу појма *број 5* апстраховано је кључно својство овог броја и он је визуелно приказан помоћу пет тачака. Тих пет тачака заједно имају функцију иконе броја 5, а не појединачно (као што цртеж куће апстрахује кључна својства појма *кућа* и представља икону појма *кућа*). Дакле, тачка као један елемент иконе којом представљамо појам *број 5* и тачка у представљању појединачних гласова у некој задатој речи, тј. појединачних речи у задатој реченици немају исту функцију.

3. ВЕЖБЕ ЗАСНОВАНЕ НА РАЗУМЕВАЊУ ПОЈМОВА РЕЧЕНИЦА, РЕЧ, ГЛАС И СЛОВО

Вежбе засноване на разумевању појмова реч и реченица су синтаксичке вежбе. Њихова улога је разумевање односа појмова *реч* и *реченица* и правилна употреба ових термина у спонтаном говору. Циљ вежбања је интуитивно поимање састава и структуре реченице кроз поигравање њеним елементима, развијање осећаја за реченицу као јединицу исказа и освешћивање броја речи од којих се реченица састоји. Због обима теме у овом раду неће бити више речи о синтаксичким вежбама (опширније видети: Мићић, 2017, 61–72; 2016, 74–77).

Претчиталачке вежбе у ужем смислу заснивају се на разумевању појмова *реч*, *глас* и *слово* и манипулисању овим језичким јединицама. Оне почивају на визуелном представљању језичких јединица, а у њих спада: (1) сазнавање шта је реч, (2) сазнање шта је глас, (3) гласовна анализа: а) подела речи на гласове, б) бележење гласова симболима, в) одређивање позиције гласа у речи⁹, (4) разликовање гласа и слова, (5) упознавање са графичком структуром слова, (6) писање.

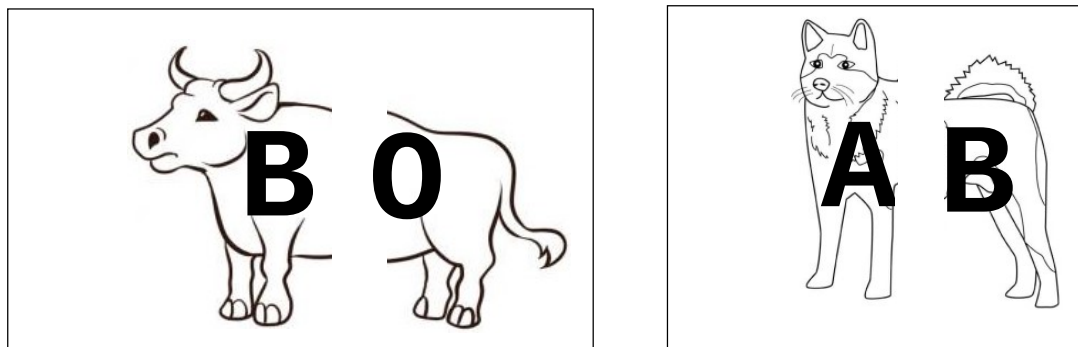
⁹ Најпре иницијална, затим финална, а тек на крају медијална.

3.1. Сазнање шта је реч

Појам *реч* може се формирати индуктивним или аналитичким путем. *Индуктивним путем* акустичка слика конкретне речи везује се за предмет или илустрацију предмета који се њоме именује. Тиме се формирају услови за иконичко представљање речи у реченици. *Аналитичким путем* реч се упознаје растављањем реченице, где је у визуелном приказу важно представити речи у реченици и белине између речи.

3.2. Сазнање шта је глас

Појам *глас* може се формирати индуктивним путем – методом природних (нормалних) гласова – или аналитичким путем – растављањем речи на гласове. Полазиште *индуктивног пута* је глас као јединица говора. У раду са децом полази се од чистих ономатопејских гласова, којима се мотивише одговарајући артикулисани глас, као што је зујање пчеле (*з-з-з-з*), шуштање лишћа (*ш-ш-ш-ш*), разни узвици изненађења (*у-у-у-у*), бола (*о-о-о-о*) итд. (Милатовић, 2013: 76–77). До ових гласова долази се кроз игролики контекст или причу/песму. Полазиште *аналитичког приступа* гласу је реч, која се дели на гласове. Први покушаји детета да подели речи на гласове обично се завршавају поделом на слоге или одбијањем да поделу изврши. Ту се најбоље увиђа неосвешћеност говорних елемената. Стога би требало кренути од најкраћих речи којима се именују појмови: *в-о*, *с-о*, *с-и-р*, *м-и-ш*, *к-а-п*, *о-к-о*, *с-а-т* итд. и примерима који семантички нису исуњени, али су деца веома блиски, као што су ономатопеје: *ав*, *му*, *ме*, *га...* Визуелно се ове речи могу приказати сликама које су подељене на онолико делова колико је гласова у речи. Манипулисањем деловима слике, дете освешћује број гласова у речи. Слова могу, али не морају бити приказана уз делове слике.



Прилог 8. Растављање најпростијих речи на гласове (гласовна анализа)

Да би деца разликовала *глас* од *речи*, најпре треба да почну да користе та два термина. Пошто се уведу ови појмови, вежбе усмеравамо ка индексичком приказу гласа. Када се дете оспособи да на основу задате индексичке представе (слике) открије који је глас њоме означен, спремно је за вежбе гласовне синтезе и састављање речи од задатих гласова исказаних иконама. Кроз ову вежбу најбоље се диференцирају појмови *глас* и *реч*.

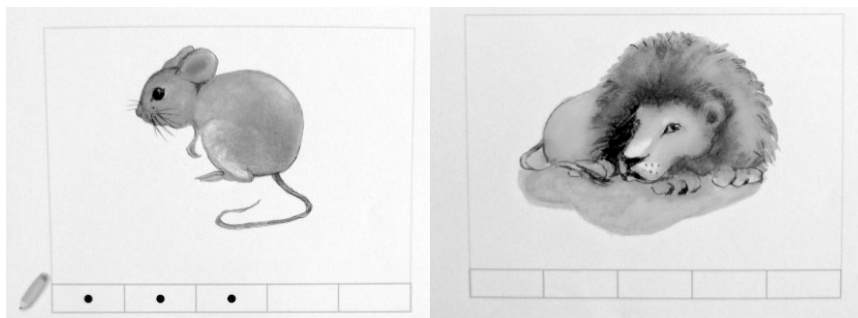
3.3. Гласовна анализа

Пошто деца усвоје почетне појмове о речи и гласу, вежбе се усмеравају ка гласовној анализи речи. Гласовна анализа подразумева: рашчлањивање речи на гласове, освешћивање њене гласовне структуре, освешћивање позиције одређеног гласа или слова у речи. Дете се оспособљава да изврши гласовну анализу речи у мислима – ментално (деталније видети: Чудина Обрадовић, 2002: 34; Каменов, 2006: 349–354; Анђелковић, 2012: 64–65). Способност гласовне анализе представља основну менталну predisпозицију за правилно читање и писање, о чему је било речи у уводу.¹⁰ Систематским радом на овим вештинама спречавају се будуће типичне грешке у почетном читању и писању као што је изостављање речи, изостављање слова или гласова, неправилна подела реченице на речи и речи на гласове, механичко читање итд. (Милатовић, 2013: 169–171).

а) Анализом речи на гласове дете се наводи да растави реч, те да да гласове од којих се реч састоји изговара појединачно редоследом којим се они јављају у речи.

б) Представљање гласова у функцији гласовне анализе може се остварити придруживањем неког симбола (тачке, кружића, квадрата и других дводимензионалних и тродимензионалних апликација, играчака, конструктора, чуњевила и сл.) сваком гласу у речи. Тиме скуп симбола или предмета репрезентује реч, а сваки симбол понаособ по један глас у речи.

¹⁰ Због обима рада овде се нећемо бавити могућностима и значајем творбене сегментације речи у процесу читања, као ни значајем слоговне сегментације у току певања.



Прилог 9. Представљање броја гласова у речи, Чудина Обрадовић 2012: 26.

Виши ниво бележења гласова подразумева стварање индексичке словарице, у којој ће сваки глас бити представљен одговарајућом сликом. Слика илуструје реч која почиње одређеним словом, а у даљем раду репрезентује тај одређени глас. На пример, глас Ј представља се сликом јабуке, глас М сликом миша итд. Сlike јабуке и миша имају у том случају индексичку функцију.

в) *Одређивање позиције гласа у речи* започиње задавањем речи и гласа. Задатак је да дете одреди да ли се у датој речи задати глас налази на почетку (иницијална позиција), на крају (финална позиција) или у средини (медијална позиција). Супротан правац ове вежбе је да дете само каже којим гласом почиње или се завршава задата реч. Вежба може бити постављена индексички, тако да дете спарује или групише илустрације или предмете на основу заједничког почетног или завршног гласа њиховог назива (повезивањем или бојењем).¹¹ Најбоље је кренути од парова речи које почињу или се завршавају истим гласом, а онда проширивати број предложених речи. Осим цртежа, игралико спаривање или груписање речи према полазном или завршном гласу може бити подстакнуто стварним предметима, играчкама, инсертима из филма и сл. Када се способност гласовне анализе учврсти, деца постају спремна да се укључе у игре самосталног трагања за одговарајућом речи (нпр. игра *каладонт*) која почиње или се завршава одређеним гласом. Те речи они могу само да изговоре, али и да појам прикажу цртањем, вајањем, моделовањем или на друге занимљиве начине. Вежбе се могу усмерити на препознавање гласа у алитерацији (*Патка Пела повела пачиће према потоку. Први пут пробаће пливање*) или стварању исказа у коме је она присутна.

¹¹ Ово је прилика за развијање игре: 1. тражење и спаривање играчака, бојење, вајање,... 2. настављање низа: одреди завршни глас и смисли реч која почиње тим гласом итд.



Прилог 10. Спајање појмова чији називи почињу или се завршавају истим гласом, Чудина Обрадовић, 2012: 19, 22.

Пошто дете одређеним симболима (тачкама, моделима, конструкторима, чуњевима и сл.) прикаже број гласова у речи, у представљеној структури речи задати глас потребно је да означи другом бојом или величином (тачке, симбола, модела, конструктора или чуња) и тиме одреди његову позицију).



Прилог 11. Представљање позиције гласа „ћ“ у речи кућа.

Вежба се може усмерити и на грађење речи одузимањем, додавањем и замењивањем гласова на почетку, у средини или на крају речи како би се добила потпуно нова реч: *со – во, дар – цар, пуж – руж, лед – мед, ред – мед – меда – деда* итд.

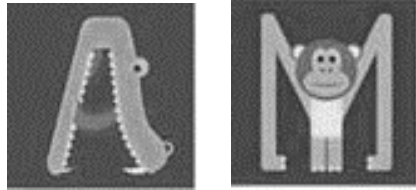
3.4. Разликовање гласа и слова

У циљеве васпитно-образовног рада није уврштено учење писма, али је пожељно подржати децја интересовања за читање и писање. Стога је важно увести појам *слово* и диференцирати га у односу на појам *глас*. Глас је јединица говора, а слово јединица

писма. Глас изговарамо, слово не. Супротно томе, слово записујемо, а не записујемо глас.

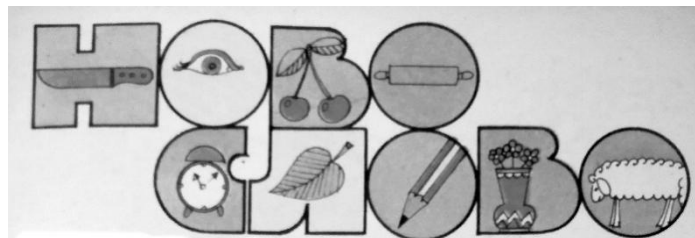
3.5. Упознавање са графичком структуром слова

Дете је окружено писаним информацијама, те првенствено у томе налази мотивацију за читање и писменим општењем. Овде ћемо издвојити неколико најважнијих начина системског подстицања интересовања за писану реч. Најкомплекснији пут је моделовање индексичког приказа који представља глас (*алигатор*, *мајмун*). Њиме се ствара искуствена веза између облика слова и гласа који се њиме бележи, посредно – симболичко-иконичко-индексички.



Прилог 12. Комбинован фонографички¹² и индексички приказ – слово у облику животиње чије име почиње тим гласом: *алигатор*, *мајмун*.

Облик слова и индексички приказ гласа који се тим словом бележи не морају увек бити обједињени у визуелном приказу. Могу се приказати као засебне илустрације (прилог 13) које су просторно повезане. На пример, словарица се састоји из картица на којима је свакој графемџ придружен по један индексички приказ, па уз слово Б стоји слика бркова. Такође, вежба се може изводити тако што ће се илустрацији или предмету доделити индексичка функција и придружити у игри одговарајуће слово (нпр. дете извлачи играчку из бубња, а затим јој придружује апликацију одговарајућег слова).

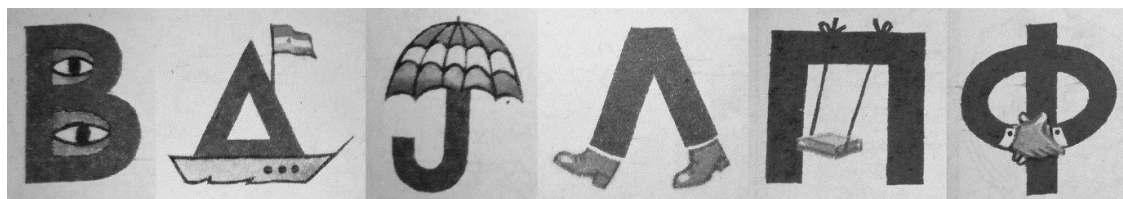


Прилог 13: Наслов рубрике *Ново слово*, *Зека*, 16, 1985.

Мотивација за учење слова може се постићи коришћењем фонографичке методе. Њоме се проналази веза између облика предмета и облика слова како би га дете лакше

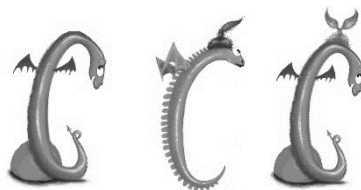
¹² Треба напоменути да је ово заправо псеудофонографички приказ, јер приказане животиње не изгледају заиста тако, него су тенденциозно тако представљене с циљем да се науче слова.

запамтило (о фонографичкој методи видети Милатовић, 2013: 77). Док дете сагледава и упознаје графичку структуру слова, кроз игру се знаку придружује одговарајући глас.



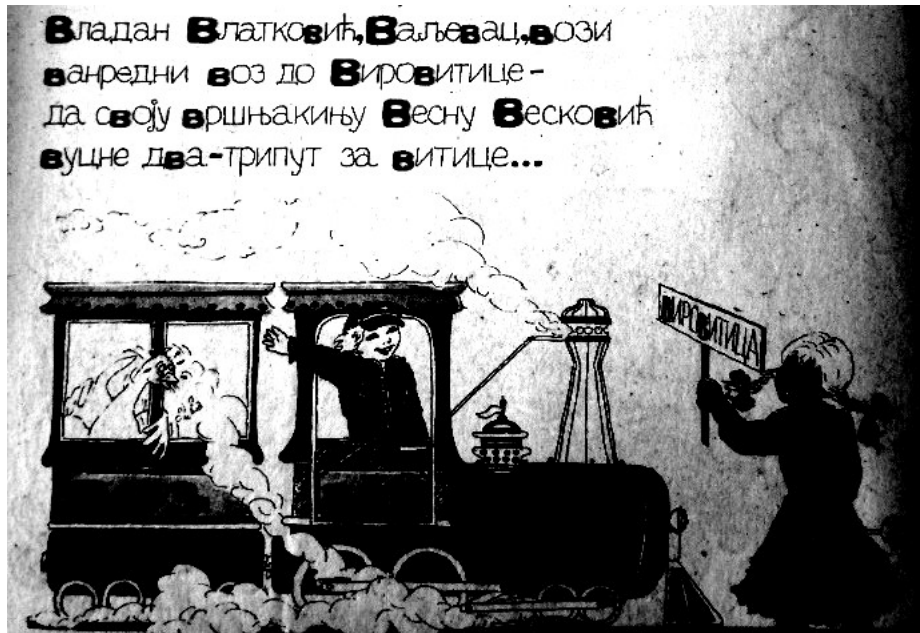
Прилог 14. На шта личе слова из приче, Зека, 13, 16/1983: 10–11.

Персонификовање слова, својеврсно оживљавање специфичних графичких карактеристика, један је од начина да се детету приближи његова графичка структура. На овом принципу почивају приче којима се учење другог писма мотивише у уџбенику *Латиница* (Вукомановић Растегорац и Мићић 2019). У шаљивој причи посвећеној учењу латиничких слова Ч и Ћ, појављују се змајце Чеча и Ћећа, које желе да буду јединствене и да нимало не личе на извесну змајицу Цацу из Батајнице. У основи ове суревњивости, наравно, налази се жеља аутора да учврсте разлике међу веома сличним графемама. Графичке разлике међу словима оживљене су кроз урнебесну борбу за што оригиналнију фризуру. Упечатљивост те борбе активира и усмерава пажњу детета на графичке сличности и разлике међу овим словима.



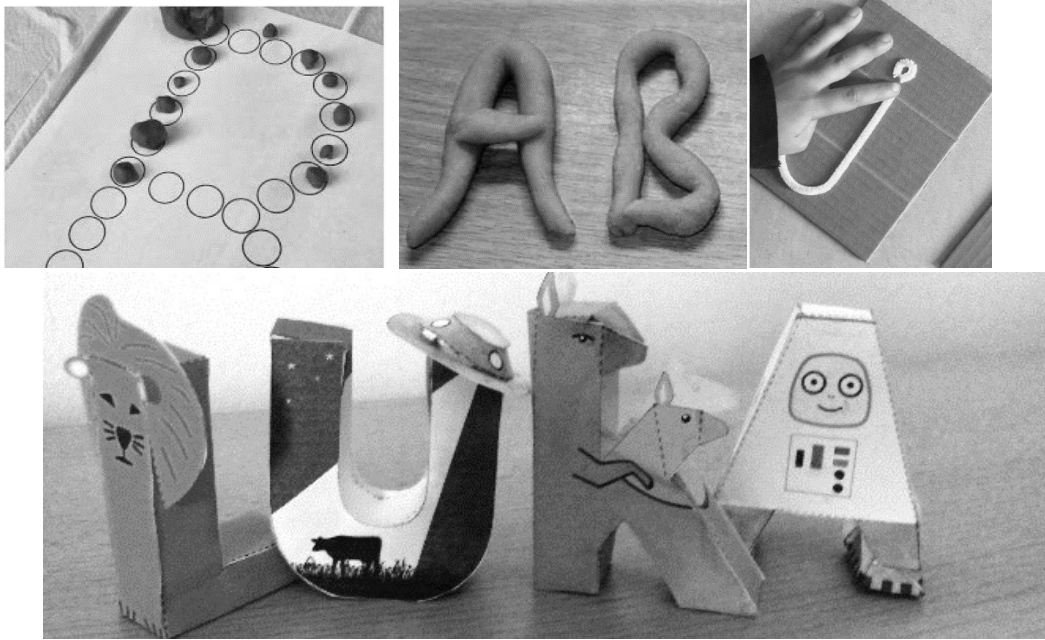
Прилог 15. Цаца, Чеча и Ћећа, Вукомановић Растегорац и Мићић, 2019: дигитална верзија (Илустрације Јане Растегорац).

Илустрације из претходна два прилога немају индексичку потпору. Њихова функција је увођење фабулативности која ће оживети разлике. Након што се одређено слово упозна кроз неки од наведених поступака, може се прећи на приказивање текста у коме је научена графема на неки начин истакнута. Тиме је визуелно наглашена позиција слова у речи и реченици, што би могло послужити као материјал и за вођену гласовну анализу и синтезу. Циљ такве вежбе било би успостављање везе између представљања позиције гласа у речи алтернативним знацима и њиховог записа писмом.



Прилог 16. Рубрика „Коло слова“, Зека 13, 2/1982: 4.

Сазнање графичке стурктуре слова, осим визуелно, може се подупирати и другим чулима, пре свега тактилно. Испитивањем облика слова кроз моделовање разних материјала успоставља се визуелно-тактилна представа о њему. Материјал за моделовање може ређати у већ понуђене оквире слова или слободно обликовати. У фазама стварања слова може се организовати вођена анализа његове графичке структуре (од колико се линија састоји, где се налазе те линије, јесу ли праве или криве, јесу ли отворене или затворене, на шта личе итд.). Пут анализе може се усмеравати од тактилног ка визуелном доживљају, те се деци у некој од фаза упознавања слова може понудити да тактилно препознају слова додиривањем модела. Свака од ових вежби могла би укључити и фонографичку и индексичку компоненту, као код модела латиничких слова Л, К и А у прилогу који следи.



Прилог 17. Модели слова.

3.6. Писање

Жељу за писањем деца предшколског узраста најчешће сама спонтано остварују. Обично се почиње записивањем свог имена, преко првих честитки, до целих писама, прича или стрипова. У том процесу, који није систематично вођен, али јесте подстицан, јављају се одређене типичне грешке, као што је изостављање слова (*Ти си мој ађо*), замена слова (*Од срта те волим*), спојено писање речи (*Мама ово је писмо затебе*) или писање слова као у огледалу итд.

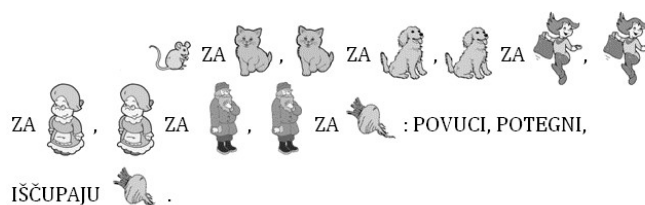


Прилог 18. Типична грешка предшколског детета, Зека, 4, 8/1973: насловна страна.

Реакција родитеља и васпитача на ове грешке никако не сме да буде смех и исмевање, као ни оштро исправљање деце. Свака оштра реакција могла би да демотивише дете и да га удаљи од полазног интересовања. Типичним грешкама треба приступити кроз шаљиво персонификовање слова или на друге начине релативизовања дечјег резултата, а не његовом критиком: *Ово слово З се окренуло и сад не може да види своје другаре. Хајде да му помогнемо* (прилог 18); *Погледај, из речи анђео побегла су два слова! Хајде да их вратимо!*; *Погледај ово слово Т. Заузело је туђе место. Чије место је заузело?*; *Овде су нам се две речи слепиле. Хајде да их одлепимо!*

4. СЛИКОПРИЧА И СЛИКОПЕСМА

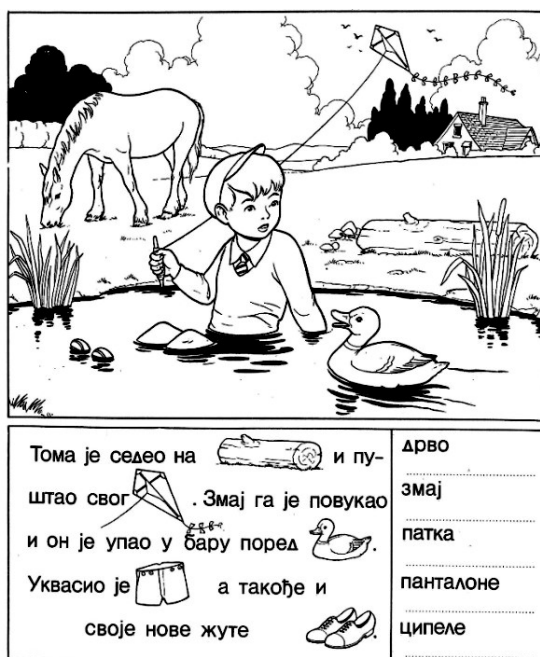
Сликоприча или сликопесма је текст у ком су поједине речи замењене иконама. Иконички приказ као алтернативна, али интуитивна компонента текста потпомаже усвајање симболичког конвенционалног система – писма (видети и Хорват Вукеља, 2015).



Прилог 19. Сликоприча „Деда и репа“, Блог „Златна дјеца“.



Прилог 20. Сликопесма „Љутило мече“ Б. Црнчевић (одломак – студентски рад).



Прилог 21. Сликорича из часописа „Зека“, бр. 5, 2/1974: без пагинације.

Речи забележене словима требало би да имају једноставнију структуру, док ће илустроване речи обично садржати сугласничке групе¹³ које су због сложености структуре теже за читање (*дрво*, *змај*, *панталоне*). Тиме се процес читања убрзава, јер се одређене речи, које би због сугласничких група биле теже за шчитавање, интуитивно (иконички) надовезују на прочитано. Други важан критеријум иконичког представљања свакако је визуелна представљивост речи. Глаголи се представљају много теже него нпр. именице. Иконички приказане речи, које дете у току читања именује са слике, у приложеном материјалу (прилог 21) наведене су иза маргине, па се њиховом симболичком приказу претчиталац враћа, и то изван реченице и текста (Мићић, 2019). Тако се нивои читања унутар прилога усмерено комбинују. Дете „чита“ реч у реченици на основу иконе, а затим препознаје и упознаје њен словни запис (уколико је за тај ниво упознавања текста заинтересовано) изван реченичног контекста. Ово је материјал за диференцирани рад са децом, јер се усмеравање читања може организовати на основу

¹³ Сугласничке групе (консонантски кластери) јесу парови или низови узастопних сугласника унутар једне речи који представљају пратећи проблем приликом учења говора (в. Костић и Владисављевић, 2009: 211), а касније и приликом шчитавања – сливања гласова у речи у току декодирања записа (в. Милатовић, 2013: 73–74).

њихових предзнања и интересовања. Први ниво је читање икониких приказа речи, други ниво је читање речи издвојених на маргини, трећи ниво је читање реченице и текста. Деца која су савладала читање, могу да читају цео текст, деца која слабије препознају слова могу да читају само издвојене речи, док ће деца која не читају моћи да изговарају речи представљене иконики. Додатну улогу у прилогу (21) има и цртеж целовитог догађаја којим је илустровано значење сликоприче. Њоме се подупире процес разумевања прочитаног у полазној фази усвајања читања.

Читање сликоприча и сликопесама има за циљ постепено превођење деце са нивоа читања појединачних речи ка читању реченице и текста. Стварање сликоприча пак, представља и једну од мнемотехника у функцији учења текста напамет, где се подстицање писмености остварује као секундарна добробит. За разлику од читања, стварањем сликоприча подстичу се предиспозиције за будуће писање, тј. кодирање текста.

ЗАКЉУЧАК

У подстицању ране писмености требало би тежити осамостаљивању детета, иако му је највећим делом за ову област потребна подршка. Потребно је проценити шта у којој фази дете може самостално да чини, а у којим активностима је подршка неопходна. Доминантан критеријум избора материјала за рад требало би да буду децја интересовања (Миоч, 1957), јер без интересовања за садржај текста нема ни потребе за читањем (уп. Фурлан, 1963: 130). Овај критеријум могао је бити у већој мери одржив у периоду када се системски неговао претчиталац и када су се кроз одговарајућу штампу и телевизијске прилоге могла неговати и усмеравати његова интересовања. Насупрот томе, данашње дете највећим делом ослоњено је на дигиталне медије и екранизације које замењују писану реч, а на специфичан начин дефинишу његова интересовања. У том контексту би неко од будућих истраживања требало да се позабави питањем пружања подршке раној писмености. Посебно би се могло говорити о квалитету прилога за децу у доступним дигиталним медијима. Многе од поменутих вежби могле би се дигитализовати и учинити доступним савременој пракси. Концепт заснивања васпитно-образовног рада на интересовањима деце одржив је једино у друштву у коме се она свим расположивим средствима усмеравају и негују.

Литература

а)

1. Анђелковић, Д. (2012). „Razvoj komunikacije: neverbalna komunikacija, govor i pismenost“, *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, Baucal, Aleksandar (ur.), Beograd: Filozofski fakultet – Institut za psihologiju, 49–66.
2. Виготски, Л. (1996). *Проблеми опште психологије, Сабрана дела 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Гиро, П. (1983). *Семиологија*, Београд: Просвета.
4. Ивић, И. (1987). *Човек као анимал сумболикум: развој симболичких способности*. Београд: Полит.
5. Jager Adams, M. (1994): *Beginning to read – Thinking and Learning about Print*. England, London – Massachusetts, Cambridge: The MIT Press.
6. Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића*. Нови Сад: Драгон.
7. Костић, Ђ. и Владисављевић, С. (1995). „Razvoj suglasničkih spojeva”, u: *Govor i jezik deteta u razvoju (29–39)*. Beograd: zavod za udžbenike i nastavna sredstva).
8. ЛОТ (2014). *Лексикон образних термина*. Петар Пијановић (ур). Београд: Учитељски факултет.
9. Милатовић, В. (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Београд: Учитељски факултет.
10. Миоч, Ј. (1957). *Приручник за предбукварску и почетну стварну наставу*. Београд: Полит.
11. Мићић, В. (2009). Улога кратких народних умотворина у васпитно-образовном раду. *Методичка пракса*, бр. 4/09. Врање: Учитељски факултет Врање и Београд: „Школска књига” ДОО, 129–151.
12. Мићић, В. (2016). *Синтакса прости реченице у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
13. Мићић, В. (2017). „Од речи до реченице. Синтаксичке вежбе у раду са децом предшколског узраста”. *Унапређење квалитете живота дјецe и младих*. Тузла: Удружење за подршку и креативни развој дјецe и младих и Едукацијско-рехабилитацијски факултет Универзитета у Тузли, 61–72.
14. Мићић, В. (2019). „Неговање претчиталаца – дидактичко-методичке функције периодике за најмлађе на примеру часописа *Зека* (од 1970. до 1991)“. *Часописи за децу: југословенско наслеђе (1918–1991)*, Институт за књижевност и уметност, Београд (у штампи).
15. Поповић, Б. (1927). „О васпитању укуса“, *Огледи из књижевности и уметности*. Београд: Издавачка књижница Геце Кона, 1–47.
16. Савић, М и др. (2010): „Фонолошка сложеност и место слоговног акцента као индикатори фонолошког развоја у усвајању српског језика“, *Психологија* 43/1, 169–185.

17. Ткаченко, Т. (2012). *Velika knjiga aktivnosti i vježbi za razvoj govora*. Zagreb: Planet Zoe.
18. Фурлан, И. (1963). *Govorni razvoj djeteta*. Београд: Savremena škola.
19. Хорват Вукелја, Ж. (2015). *Slikopriče*. Zagreb: Školska knjiga.
20. Чудина Обрадовић, М. (2002). *Čitanje prije škole*. Zagreb: Školska knjiga.
21. Шева, Н. и Радишић, Ј. (2013). „The Development of Emergent Literacy in Serbian Kindergartens: Basic Resources and Related Practices“. *Psihološka istraživanja*, 16, 2 (2013), 159–174.

б)

1. Вукомановић Растегорац, В. и Мићић, В. (2019). *Латиница. Српски језик за други разред основне школе*. Београд. Вулкан знање.
2. *Зека – часопис за предшколску децу*. Горњи Милановац: Дечје новине, Годишта 1974, 1982, 1983, 1985.
3. *Златна дјеца, блог*. <http://www.zlatnadjeca.com/2011/08/repa-slikoprica.html>, страница посећена 26. 2. 2019.
4. Јендришек, М. (1995). *Веселе игарије*. Београд: Курент.
5. Милатовић, В. и Ивковић, А. (2015). *Буквар – моја прва књига за први разред*. Београд: Завод за уџбенике.
6. *Основе програма предшколског васпитања и образовања* (2018): Министарство просвете, науке и технолошког развоја, <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf> (страница посећена 6. 6. 2019).
7. *Политика за децу*. Београд: Политика, јун 1953.
8. Чудина Обрадовић, М. (2012). *Čitanje prije škole – radni listovi za djecu od 5 do 7 godina*. Zagreb: Školska knjiga.

Višnja Mičić
University of Belgrade
Faculty of Theacher Education

STIMULATION OF EARLY LITERACY DEVELOPMENT

Summary: In this paper we will discuss the possibilities for the systematic stimulation of early literacy development. Listening to adult reading and make-believe reading are the children's first pre-reading activities, and these activities influence the actualization of other people's speech in children's minds. The first global reading, observation, and creation of rhymes, as well as intuitive comprehension of the syllable in a song or a counting rhyme are the outset of the children's ability to manipulate linguistic units and principles of the symbolic representation. The aspirations towards the mental and visual manipulation of linguistic units help them form the appropriate pre-literary predispositions. The next level of encouragement will imply the introduction of the following terms: sentence, word, sound and letter. With such bases, it will be possible to train children to perform word analysis and synthesis, the symbolic representations of linguistic units, until the final introduction into the world of literacy.

Keywords: early literacy, reading, symbolic representation, sound, letter.

Рад је примљен 28. 03. 2019. године, а рецензиран 09. 04. 2019. године.