

Вишња С. Мићић

Универзитет у Београду

Факултет за образовање учитеља и васпитача

Катедра за српски језик, књижевност и методiku

наставе српског језика и књижевности

УДК 373.29

37.016:0/9-028.31

DOI 10.46793/Uzdanica22.1.085M

Оригинални научни рад

Примљен: 20. децембар 2024.

Прихваћен: 25. април 2025.

Славиша В. Јењић

Желимир Ж. Драгић

Универзитет у Бањој Луци

Филозофски факултет

Катедра за педагогију и методике

МЕСТО РАНЕ ПИСМЕНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПРОГРАМУ ИЛИ КОЛИКО СУ УЧЕНИЦИ ПРВОГ РАЗРЕДА ПРИПРЕМЉЕНИ ЗА ПОЧЕТНО УЧЕЊЕ ЧИТАЊА И ПИСАЊА¹

Айспиракij: У раду су изложени резултати анализе запажања наставника разредне наставе која се односе на основне предикторе за успешно почетно описмењавање ученика. Истраживање је спроведено у мају школске 2023/24. године. Учествовало је 257 учитеља. Циљ истраживања је евидентирање њихових ставова о степену развијености одређених предиктора за успешно почетно читање и писање, али и важности њиховог претходног развоја. Предикторе смо груписали у два модалитета: а) графомоторичка припремљеност и б) фонолошка свесност ученика. Анализа варијансе показала је да учитељи ове предикторе сматрају неопходним за успешно учење читања и писања. Добијена вредност $F = 9,845$ статистички значајна на нивоу $\text{sig.} = 0,000$ указује на то да учитељи графомоторичку спремност ученика на почетку првог разреда сматрају неопходном. Исто вреди и за процену фонолошке свести, где се читава $F = 29,871$ на нивоу статистичке значајности $\text{sig.} = 0,000$. Применом Пирсоновог коефицијента корелације утврдили смо статистичку повезаност. Вредност корелације износи $r = 0,307$ на нивоу статистичке значајности $p = 0,000$. Постојање ове корелације даје смернице ка целивитом и интегрисаном приступу овим компетенцијама у периоду реализације обавезног предшколског програма. Наши предлози за побољшање усмерени су ка операционализацији програма, како би се системски подстицао развој предиктора за развој писмености као кључне компетенције.

Кључне речи: рана писменост, фонолошка свест, графомоторичка припремљеност ученика.

¹ Рад је одобрен за објављивање у периоду системске репресије и отворених медијских, правних, финансијских и психолошких притисака актуелног режима на академску заједницу. Аутори желе да овај рад посвете студентима и наставницима који су се борили против корупције и колапса образовног система у Србији током школске 2024–2025. године.

УВОД

Проучавање места ране писмености у Основама предшколског васпитања и образовања у Републици Србији отворило је одређена конкретна питања, којима ћемо се бавити у овом раду. Пре свих, поставља се питање како је у програму концептуализована рана писменост. Затим, значајно је утврдити и који се предиктори за почетно учење читања и писања налазе у пројекцији коју програм доноси. То даље отвара проблем конкретних методичких радњи које се у програму предлажу. Након исцрпне анализе програма (ГУ 2018), дошли смо до неких одговора, али и нових питања. Међу предикторима за почетно учење читања и писања у програму се помињу могућности дечјег симболичког изражавања и способност коришћења риме, премда ови аспекти подстицања развоја ране писмености нису предложени оперативно:

Дете у планираној ситуацији учења развија симболичко изражавање тако што упознаје различите симболе и начине њиховог коришћења у комуникацији са другима; представља на властити начин оно што доживљава, замишља, машта [...]; развија различите начине вербалне комуникације кроз риме, причање прича, језичке игре; истражује различите графичке симболе и користи их у смисленим контекстима (ГУ 2018: 26).

У оквиру кључних компетенција за целоживотно учење рана писменост је дефинисана на следећи начин:

Рана писменост се развија у подстицајном језичком окружењу кроз активности у којима различити начини симболичког бележења и писана комуникација имају сврху у самој активности, а не кроз издвојено подучавање деце читању и писању (ГУ 2018: 15).

Из наведеног се може закључити да овај програм не усмерава практичаре на то да се системски баве подстицањем развоја предиктора за почетно учење читања и писања. Од васпитача се очекује да „омогућава деци да развију различите врсте ране писмености (језичке, математичке, визуелне) стварањем ситуација за њихово смислено коришћење” (ГУ 2018: 27). Међутим, програмом нису предвиђени конкретни начини стварања тих ситуација. Такође, нису дефинисани циљеви и задаци које евентуално васпитачево аутентично деловање у тим ситуацијама учења треба да испуни (Мићић, Вукомановић Растегорац 2020). Међу ретким конкретним описима, у оквиру одељка посвећеног заједничком развијању програма, предлаже се, као могућа техника, *мапирање* које се описује као дечје доцртавање елемената сопственог кретања у понуђену мапу (ГУ 2018: 40). Остале констатације и усмерења наведена су уопштено. Највећи недостатак програма јесте то што нема прецизнијег одређења предиктора које дете на крају обавезног предшкол-

ског програма треба да развије у одређеној мери, како би успешно партиципирало у будућој настави у школи. У програму се, на ту тему, каже следеће: „Сврха праћења детета није процењивање његових развојних могућности и постигнућа, него потпуније разумевање дететовог развоја и учења и на основу тога пружање сталне подршке добробити детета” (ГУ 2018: 42). Добробит детета, пак, описана је као могућност да се дете у заједници учења „изражава на различите начине, кроз различите симболичке системе и користи различите операције примене тих система” (ГУ 2018: 14). Дакле, програм не нуди конкретне смернице припремања деце за улазак у школски систем – онакав какав их у будућности очекује. Из тог разлога, питали смо учитеље који су у септембру школске 2022/23. године започели рад са ученицима првог разреда како процењују њихове предиспозиције за учење читања и писања. Њихова процена биће нам путоказ за предлагање одређених методичких подстицаја деце у години пред полазак у школу.

Овде не можемо тврдити да је евидентирано стање на почетку 2022/23. године искључиво резултат примене програма *Године узлећја*, који је усвојен 2018. године. У многим предшколским установама још увек се трага за модалитетима његове примене. Ипак, резултати говоре о тренду који се применом одговарајуће васпитно-образовне праксе у будућности може кориговати. Имајући у виду ставове учитеља с једне, а перспективе које програм нуди с друге стране, поставићемо питање могуће операционализације програма тако да она одговори на потребе будућих ученика првог разреда основне школе. Предложимо оквирне смернице за операционализацију програма усмерену на развој ране писмености, која се односи на испитане предикторе, а у складу са већ афирмисаним методичким поступцима и радњама (Каменов 2006; Чудина-Обрадовић 2014; Милатовић 2019; Мићић 2019).

ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА

Најчешће се појам писмености повезује са школским подучавањем читања и писања, иако је то само један аспект овог појма (Вукомановић Растегорац 2021). Једна од дефиниција одређује писменост као „процес конструисања реалности путем друштвених пракса са писаним језиком и другим конвенционалним, видљивим знаковним системима” (Митровић 2010: 116). Она је надређена појмовима *чићање* и *писање*, који представљају њена средства. Тако се најпре може говорити о *раној писмености* која може и не мора обухватати ове две вештине. Она подразумева процес спонтаног развоја писмености током предшколског детињства. Следећи важан појам је *школска писменост* која може упућивати на два значења: 1. овладавање техникама читања и писања путем школске обуке у првом циклусу образовања; 2. писменост на чијем развијању ради школа без обзира на врсту и ниво

писмености (в. Митровић 2010: 116). Дакле, институционално подстицање ране писмености на предшколском узрасту подразумева јачање компетенција које се иначе спонтано развијају, док ће школско описмењавање подразумевати обуку у првом циклусу школовања и шире. Како би та обука текла што пријатније за ученике, али и учитеље који спроводе наставу, важно је да ученици претходно развију одређене предикторе. У овом раду представимо ставове учитеља о компетенцијама са којима ученици првог разреда ступају у процес почетног читања и писања. У питању су њихова запажања о степену развоја предиктора за успешно описмењавање на почетку првог разреда.

Увођење ученика у процес самосталног писања подразумева више психолошких и моторичких вештина. Уколико се оне спонтано нису развиле потребно их је дуго увежбавати (Милатовић 2019: 130–132). Писање на спољашњем плану подразумева „вољно извођење фино координисаних графичких покрета, уз усаглашавање техничког, правописног и смисаоног аспекта те радње” (Каменов 2006: 305). Овде је реч о базичним моторичким способностима ученика које је на предшколском узрасту потребно системски подстицати (Коцопељић 2008: 70; Анђелковић 2012: 64–65; Николић 2012: 78; Николић и др. 2012: 593). Те способности махом се односе на координацију рука–око, правилно коришћење пробора за писање, контролу покрета руке и прстију, али и коришћења различитих врста потеза при остављању трага оловке на површини.

Веома значајан предиктор за усвајање читања и писања јесте и одговарајући ниво развоја фонолошке свести (Лазаревић 2014: 426; Панић, Ђорђевић 2015; Чолић 2015). Само писање подразумева аутоматизовану способност менталног рашчлањивања речи на гласове, што нам за спонтани говор није потребно (Виготски 1996: 180). Предуслов за писање је постојање металингвистичке способности рашчлањивања речи на гласове, а истовремено и разумевања кореспонденције између графеме и гласа у оквиру фонемског писма. Због фонолошке природе писма могло би се претпоставити да је описмењавање на српском језику једноставно. Међутим, то истраживања нису доказала (Лазаревић 2014: 428). У најтипичније грешке ученика другог разреда спада додавање и изостављање вокала, док се неадекватна сегментација, прескакање речи и замена речи неком другом речи јављају спорадично (Стеклић и др. 2022: 204). Из тог разлога је важно на предшколском узрасту подстицати развој предиктора који се налазе у основи читања и писања, а пре свих могућност детета да у говору „барата реченицама, деловима реченице и деловима речи: слог, почетак, завршетак” (Чудина-Обрадовић 2014: 114). Међу основним предикторима је и препознавање речи као делова реченице, препознавање риме, препознавање слогова (Пуфпаф 2009: 680; Чудина-Обрадовић 2014: 116). Овде треба поменути и истраживања у којима се показало да одређени типови подстицања, као што су аналитичка вежбања,

убрзавају развој фонолошке свести (Колић-Веховец 2003; Кувач Краљевић, Ленчек, Матешкић 2019; Драгић, Вучковић 2020; Аладровић Словачек, Репаинац 2023), али и да на њу позитивно утиче системски рад на описмењавању (Каслс, Колтхарт 2004). То је посебно видљиво у компаративном истраживању ставова учитеља у Републици Српској, који системски раде на подстицању предиктора за почетно учење читања и писања код деце узраста еквивалентног узрасту који у Републици Србији похађа припремни предшколски програм, у односу на ставове учитеља у Србији (Мићић, Драгић, Јењић 2024). Имајући у виду сложеност операција које представљају предуслов за успешно почетно описмењавање, покушали смо да их прикажемо у виду појединачних ајтема о којима су се учитељи изјаснили, процењујући степен њихове развијености.

МЕТОД

Истраживање је усмерено на бележење искустава учитеља у Републици Србији о компетенцијама ученика првог разреда на самом почетку рада на системском описмењавању. Циљ истраживања је евидентирање предиктора за успешно почетно учење читања и писања које је потребно више подстицати у току припремног предшколског програма у Републици Србији. Предиспозиције смо груписали у два условна модалитета, и то: а) графомоторичка припремљеност ученика за почетно описмењавање и б) фонолошка свесност. Узорак истраживања представља 257 учитеља запослених у основним школама у Србији. Постављени су следећи задаци истраживања:

- а) евидентирати процене учитеља о графомоторичкој припремљености ученика за почетно описмењавање,
- б) евидентирати процене учитеља о фонолошкој свесности ученика на самом почетку рада на системском описмењавању.

Истраживање је спроведено у мају школске 2022/23. године. У оквиру истраживачких метода коришћена је техника анкетирања. При истраживању коришћен је анкетни упитник о предиспозицијама ученика за почетно учење читања и писања. Упитник је самостално креиран за потребе овог истраживања, али и компаративног истраживања ставова учитеља у Републици Србији и Републици Српској о предиспозицијама ученика за почетно читање и писање (Мићић, Драгић, Јењић 2024). Састављен је од 12 тврдњи које су се односиле на (не)развијеност предиспозиција ученика првог разреда за почетно учење читања и писања. У статистичкој обради података примењена је дескриптивна статистика, анализа варијансе и Пирсонов коефицијент корелације.

РЕЗУЛТАТИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Предзнања која ученици имају доласком у школу стечена су у предшколским установама и породици. Успех у овладавању читањем и писањем детерминисан је одређеним предиспозицијама, које смо у истраживању условно раздвојили у две групе. Прва група јесте графомоторичка припремљеност ученика, а друга фонолошка свесност у ширем смислу, која подразумева и свест о структури изговорене/прочитане реченице (Пуфпаф 2009: 680; Чудина-Обрадовић 2014: 116). Како је истраживање базирано на процени учитеља, тако су и резултати истраживања усмерени на представљање њихове процене. У Табели 1 налази се процена о графомоторичкој припремљености ученика за координацију рука–око, правилно држање оловке у руци, цртање једноставних ликова и коришћење различитих врста потеза на основу којих оловка оставља траг на површини. Наглашавамо да су се одговори кретали у следећем распону: 1) Сви ученици, 2) Већи број ученика, 3) Мањи број ученика и 4) Нико од ученика. У том контексту дескриптивно смо тумачили податке из следеће табеле.

Табела 1. Процена учитеља о графомоторичкој припремљености ученика

	Ученици на почетку школовања успостављају координацију руке и ока	Ученици на почетку школовања правилно држе оловку у руци	Ученици су на самом почетку свог школовања имали контролу над трагом оловке док цртају једноставне ликове	Ученици су на самом почетку школовања користили различите врсте потеза при остављању трага оловке на површини
N	257	257	257	257
M	2,14	2,28	2,20	2,19

Од посматраних варијабли, аритметичке средине добијених одговора имају највећу – што тумачимо као најлошију – вредност за правилно држање оловке у руци ($M = 2,28$). Овакав резултат показује процену учитеља да је правилно држање оловке присутно код ученика, али ова способност је на нивоу популације недовољно развијена и усмерена је према резултату који значи мањи број ученика. Неправилно држање оловке у руци може бити последица мање употребе оловке или бојица у предшколском узрасту. Као један од узрока неразвијености графомоторике руке јесте последица играња игара на уређајима који имају екране при чему је активан палац, а остали делови шаке се мање развијају. Ова дечја активност резултира бољом вредношћу аритметичке средине за варијаблу координације рука–око ($M = 2,14$). Дакле, према мишљењима учитеља, ова координација је развијена код већег броја ученика. Овде се нећемо бавити осталим разлозима такве процене

учитеља, али треба нагласити значај координације рука–око за правилно и уредно писање, а свакако и брзину у писању. Због стварног значаја наведене координације, има смисла предложити васпитачима да убудуће у реални програм предшколског рада са децом инкорпорирају вежбе и активности којима би се координација значајно унапредила. Процене учитеља по питању цртања једноставних ликова и коришћења различитих врста потеза на основу којих оловка оставља траг на површини имају уједначене вредности ($M = 2,20$; $M = 2,19$). Наша претпоставка је да управо у предшколском периоду деца цртају различите ликове и облике, при чему се ствара вештина повлачења оловке која оставља траг на радној површини (папиру), па би ове и сличне активности и убудуће требало подстицати у раду са децом предшколског узраста.

Аритметичке средине свих одговора приказаних у Табели 1 су релативно уједначене и крећу се у распону од $M = 2,14$ до $M = 2,28$. Општи закључак који произлази из посматраних резултата јесте да учитељи процењују како сваку од процењиваних активности успешно остварује већи број ученика.

Ово истраживање је усмерено и на процене учитеља о фонолошкој свесности ученика у ширем смислу, на самом почетку првог разреда. У Табели 2 приказани су резултати дескриптивне статистике о овим проценама.

Табела 2. Процена учитеља о фонолошкој свесности ученика

	N	Min	Max	M	SD
Ученици првог разреда су на самом почетку свог школовања могли да се присете речи која се римује са прочитаном речју.	257	1	4	2,85	,543
Ученици на почетку школовања разумеју значење термина <i>глас, слово, реч, реченица</i> .	257	1	4	2,72	,662
Ученици првог разреда су на самом почетку свог школовања (у току септембра месеца) ментално растављали реч на слоге.	257	1	4	2,71	,583
Ученици су на самом почетку свог школовања умели да разликују реч од реченице у линеарном низу.	257	1	4	2,70	,645
Ученици су на самом почетку свог школовања разумели да се реч састоји од гласова (фонема), од којих се могу градити и друге речи.	257	1	4	2,63	,625
Ученици првог разреда су на самом почетку свог школовања ментално реченицу растављали на речи.	257	1	4	2,52	,607
Ученици су на самом почетку свог школовања могли да кажу колико има речи у прочитаној реченици.	257	1	4	2,48	,620
Ученици су на самом почетку свог школовања одређивали позицију задатог гласа у одређеној изговореној речи.	257	1	4	2,48	,619

Најлошији резултат има процена учитеља да ученици првог разреда на самом почетку свог школовања могу да се присете речи која се римује са прочитаном речју. Аритметичка средина добијених одговора је $M = 2,85$, што имплицира да је реч о углавном мањем броју ученика. Дакле, у овом узрасту мањи број ученика је у могућности да спари речи које се римују. Резултат указује на недостатак фонолошке свести о гласовној структури речи. Претходно истраживање о развоју способности разумевања говора код деце типичног узраста од шест до девет година показује да шестогодишњаци препознају у просеку мање од две од укупно десет задатих рима, а да код седмогодишњака долази до значајног пораста успешности на задацима римовања, који се, у знатно мањој мери, запажа и код осмогодишњака (Глигоровић, Буха, Доброта-Давидовић 2018: 19). Упоредивши ове са претходним истраживањима, аутори су навели да за „развој свих компонената језичке компетенције и перформансе, осим општег когнитивног потенцијала, од прелингвалне фазе раног детињства до одраслог доба, неопходно је и вербално искуство” (Глигоровић, Буха, Доброта-Давидовић 2018: 20).

Уједначене процене учитеља односе се на следеће три тврдње: а) Ученици на почетку школовања разумеју значење термина *глас*, *слово*, *реч*, *реченица* ($M = 2,72$); б) Ученици првог разреда су на самом почетку свог школовања (у току септембра) ментално растављали реч на слоге ($M = 2,71$); в) Ученици су на самом почетку свог школовања умели да разликују реч од реченице у линеарном низу ($M = 2,70$). Приближно једнаке вредности могу се тумачити у сличности постављених тврдњи. Наиме, адекватно познавање значења термина *глас*, *слово*, *реч* и *реченица* доприноси успешнијем растављању речи на слоге, као и способности да се разликује реч од реченице.

Процена учитеља да ученици на самом почетку свог школовања разумеју да се реч састоји од гласова (фонема), од којих се могу градити и друге речи, има вредност аритметичке средине $M = 2,63$. Овакав резултат је очекивано бољи од претходно приказаних резултата. Верујемо да је деце искуство такво да су у активностима пре школе састављали различите речи од истих гласова, те да су то учитељи препознали у току припреме ученика за учење читања и писања у првом разреду. Резултат који смо добили за тврдњу „Ученици првог разреда на самом почетку свог школовања ментално реченицу растављају на речи” има вредност аритметичке средине $M = 2,52$. Дакле, процена је да нису сви у могућности да ураде ову менталну активност. Уколико би ученици имали развијену способност растављања реченице на речи на почетку школовања, то би у великој мери олакшало почетно учење читања и писања и омогућило благовремено постизање очекиваних исхода у настави српског језика, јер се овај предиктор у процесу учења читања и писања подразумева.

Најбоље процене везане за фонолошку свесност ученика везане су за тврдње да ученици на самом почетку свог школовања могу да кажу колико

има речи у прочитаној реченици, и за тврдњу да ученици на самом почетку свог школовања одређују позицију задатог гласа у одређеној изговореној речи. Аритметичка средина одговора за обе тврдње износи $M = 2,48$, што се може тумачити као процена учитеља да већина ученика има развијене ове способности.

Примењујући анализу варијансе хтели смо да утврдимо да ли учитељи процењују као значајне графомоторичку спремност и фонолошку свест ученика које ученици имају на почетку школовања. У Табели 3 се читава да су обе варијабле значајне. Наиме, добијена вредност $F = 9,845$ статистички значајна на нивоу $sig. = 0,000$ указује на мишљења учитеља да је графомоторичка спремност ученика на почетку првог разреда неопходна. То имплицира потребу да се још у предшколском узрасту ради на развијању графомоторике, односно моторике шаке и прстију, координацији рука–око, правилном држању оловке итд. Мишљења учитеља су да ће се читање и писање успешније савладати ако су ове способности већ развијене. Исто вреди и за процене фонолошке свесности ученика. У истој табели се читава вредност $F = 29,871$ на нивоу статистичке значајности $sig. = 0,00$. Очекивано је да ће учитељи садржаје читања брже обрађивати а ученици лакше савладати ако имају свест о гласовима, речима, реченицама, ако успешно растављају речи на слоге, реченице на речи и сл. Стога би у припреми ученика за полазак у школу оваквим садржајима требало дати одговарајуће место и одвојити довољно времена да им се игралико приступи. На основу такве добре припремљености може се очекивати већи успех у постизању планираних исхода учења у оквиру почетног читања и писања.

Табела 3. Значај графомоторичких радњи и фонолошке свесности за наставак учења читања и писања

		Збир квадрата	df	Средњи квадрат	F	Sig.
Процене графомоторичке припремљености	Између група	358,617	24	14,942		
	Унутар група	349,085	230	1,518		
	Укупно	707,702	257		9,845	,000
Процена фонолошке свесности	Између група	849,423	24	35,393		
	Унутар група	272,514	230	1,185		
	Укупно	1121,937	257		29,871	,000

Овим истраживањем настојали смо сагледати да ли, према процени испитаних учитеља, између развијених графомоторичких радњи и фоноло-

шке свесности постоје одређене корелације. Применом Пирсоновог коефицијента корелације утврдили смо статистичку повезаност, а добијени резултат приказали смо у Табели 4.

Табела 4. Корелације процене графомоторичких радњи и фонолошке свесности

	Укупна процена фонолошке свесности	Укупна процена графомоторичке припремљености ученика
Укупна процена фонолошке свесности	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	257
Укупна процена графомоторичких радњи	Pearson Correlation	,307**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	257

** Корелација статистички значајна на нивоу 0,01.

Процена учитеља о фонолошкој свесности ученика на почетку школовања је у корелацији са проценама о графомоторичким радњама ученика. Израчуната вредност корелације износи $r = 0,307$ на нивоу статистичке значајности $p = 0,000$. Може се извести закључак да, према процени учитеља, ученици који имају развијене графомоторичке радње имају и већу фонолошку свесност. Постојање ове корелације даје смернице за осмишљавање и примену интегрисаних активности у предшколском васпитно-образовном раду и припремању будућих ученика за наставу почетног читања и писања.

ЗАКЉУЧНО РАЗМАТРАЊЕ МЕТОДИЧКИХ ИМПЛИКАЦИЈА

Имајући у виду предочена искуства учитеља с једне и програмске оквира предшколског васпитно-образовног рада с друге стране, неопходно је да се у оквиру обавезног предшколског програма, у години пред полазак у школу, дефинишу показатељи развоја ране писмености, тј. конкретизују начини на које деца показују да су развила предикторе за школско описмењавање. Ове предикторе би васпитач требало да прати и на одговарајући начин подстиче. Међу основне предикторе, констатовали смо, спадају: графомоторичка спремност, правилно коришћење прибора за писање; фонолошка свесност у ширем смислу: ментално и симболичко растављање речи на

гласове, манипулисање гласовима; разликовање основних језичких јединица и оперативно разумевање односа међу њима (глас, реч, реченица). Предложимо, стога, методичке подстицаје које васпитач може примењивати како би подржао развој ране писмености код деце која похађају припремни предшколски програм и тиме их припремио за полазак у школу и почетно описмењавање у оквиру тог система. Узећемо у обзир већ афирмисане методичке подстицаје (Каменов 2006; Чудина-Обрадовић 2014; Милатовић 2019; Мићић 2019), које је неопходно инкорпорирати у нови концепт интегрисаног приступа васпитно-образовном процесу. Сами предлози интегрисања могли би бити обрађени у неком будућем раду.

Како би ученици првог разреда, на самом почетку свог школовања:

а) успостављали координацију рука–око, васпитач подстиче правилно држање тела у седећем положају; у игри усмерава пажњу деце на врсте и положај линија (хоризонтални, вертикални, коси);

б) правилно држали оловку у руци, у одговарајућим играликим ситуацијама васпитач предлаже графомоторичке вежбе: коришћење прибора за сечење, савијање и обликовање разних материјала, сакупљање ситних материјала, провлачење и везивање пертли, низање перли, копчање дугмади и др.; усмерава децу да се играју различитим врстама и положајима линија (хоризонтални, вертикални, коси – помоћу конопца, вунице, конца, гумице, ластиша; остављањем трага у гризу, песку, трага оловке на папиру); обезбеђује различита средства: оловку, сунђер, четкицу, креду, фломастер; подстиче правилно држање оловке у руци (хват, притисак, јачина);

в) имали контролу над трагом оловке док цртају једноставне ликове, васпитач подстиче у одговарајућим ситуацијама: слободно цртање једноставних ликова у равни, сналажење у равни (горњи део папира, лева страна папира итд.) и одговарајућем једноставном линијском систему (калибрира димензије трага оловке);

г) користили различите врсте потеза при остављању трага оловке на површини, васпитач подстиче контролисање трага оловке према инструкцији, као и различите врсте повлачења линије: вертикални, хоризонтални, кружни, полукружни, коси, спирални, завојни; усмерава повлачење линија одозго надоле, слева надесно;

д) могли да се присете речи која се римује са прочитаном речју, васпитач подстиче уочавање риме у уметничком тексту, иницира спаривање речи које се римују и могућност децјег стварања риме;

ђ) разумели значења термина *глас*, *слово*, *реч*, *реченица* и оперативно владали њима, васпитач код деце подстиче: коришћење термина *глас* за означавање изговорених гласова (нпр. опонашањем звукова из природе освешћује артикулисане гласове *з*, *ш*, *с*...); практично разликовање термина *глас* и *слово* (однос изреченог и записаног); коришћење термина *реч* и *реченица*

за означавање изговорених речи и реченица (нпр. *Која је ово реч? Понови њу реч. Ко је изговорио ову реченицу?*); разумевање разлике између усменог говора и записа који неко чита (дете разликује када васпитач прича, а када чита); омогућава детету да види запис својих изговорених речи (диктирање одраслом), подстиче симболичко представљање речи у функцији разликовања формалног од значењског плана речи (*Шта је веће: коњ или зечић? Која је реч дужа: коњ или зечић?* – деца треба да одреде дужину речи, а не дужину, односно (физичку) величину појма који се њоме именује);

е) ментално растављали реч на слоге, васпитач користи текст бројалица и песама за музичко извођење да код деце подстакне поделу речи на слоге;

ж) умели да разликују реч од реченице у линеарном низу, васпитач подстиче растављање реченице на речи (ментално); увиђање да се реченица састоји од речи (нпр. допуњује реченицу речју која недостаје на различитим синтаксичким местима на основу риме и значења у контексту: *Да ће њишам нешиш, чик њојоди шша је. / Одговори брзо, кока носи ____*); покреће и подржава игре визуелног представљања речи у реченици (картицама, чуњевима, конструкторима, жетонима и сл.), маркирања почетка и краја визуелно представљене реченице (величином почетног симбола у низу и апликацијама са знаком интерпункције на крају);

з) разумели да се реч састоји од гласова (фонема), од којих се могу градити и друге речи, васпитач код деце подстиче извођење гласовне анализе и синтезе речи (ментално), кроз поделу речи на гласове и њихово пребројавање, увиђање да се реч састоји од гласова, као и кроз подстицање грађења нових речи премештањем гласова (нпр. замена једног гласа у речи и промена значења: *нар – гар – цар – жар*);

и) ментално реченицу растављали на речи, васпитач организује вежбе растављања реченице на речи, визуелног представљања речи симболима (тачка, геометријски облик, чуњ, конструктор итд.) или иконама (сликом којом се илуструје реч, играчком, предметом итд.), коришћења белина између симбола или икона;

ј) могли да кажу колико има речи у прочитаној реченици, васпитач код деце подстиче акустичко представљање (нпр. тапшањем) броја речи у реченици; игре састављања, проширивања и сажимања реченица представљених визуелно (симболички и/или иконички); одређивање и означавање позиције одређене речи у реченици;

к) одређивали позицију задатог гласа у одређеној речи, васпитач усмерава пажњу деце на примере речи које почињу или се завршавају истим гласом, подстиче спаривање речи приказаних иконички на основу заједничког првог или последњег гласа (нпр. слика куће означава реч *кућа*), подстиче одређивање позиције гласа/слова у речи (почетне, завршне, средишње) – ментално и симболички (задати глас се означава нпр. другом бојом симбо-

ла у односу на остале гласове); допуњавањем, изузимањем и замењивањем гласа/слова подстиче децу да уоче промене у значењу речи (*во – воз – зов – зоб*) и да се поигравају њеним елементима (задаје ребус, палиндром, анаграм), подстиче предвиђање могућих завршетака речи на основу познатих творбених елемената (основа речи, префикси, суфикси...), подстиче визуелно представљање гласова у речи симболима (тачка, геометријски облик, чуњ, конструктор и сл.) или индексом (сликом или одговарајућом играчком, предметом се приказује реч са жељеним почетним гласом: нпр. *кућа* означава глас *к*).

Ово истраживање је обухватило само део широког поља методичког подстицања развоја ране писмености. У неком будућем истраживању пажњу би требало посветити дечјим интересовањима за дечју књижевност и друге текстове изражене штампано и мултимедијално (адаптирано за одговарајући узраст), као и способностима активног слушања, доживљавања и разумевања књижевних дела која читају одрасли и одабраних садржаја медијске културе, које су за улазак у свет писмености једнако важне као способности о којима је било речи. Предложене методичке радње могуће је примењивати у васпитно-образовном раду, у оквирима постојећег програма. Тако осмишљен васпитно-образовни процес може бити растерећен тежње ка постигнућима из дечје перспективе. Међутим, из перспективе васпитача он то не би смео да буде. Највећа добробит детета је његово осећање компетентности на почетку новог животног поглавља које га очекује у школи. Овде се, разуме се, не мисли на учење читања и писања унапред, већ о развоју предиктора који ће учење читања и писања учинити лакшим и пријатнијим за дете, који ће учинити да се дете у школском окружењу осећа макар једнако адекватно као што се осећало у предшколском.

ЛИТЕРАТУРА

Aladrović Slovaček, Reparinac (2023): K. Aladrović Slovaček, J. Reparinac, Fonološka osviještenost kao preduvjet razvoja rane pismenosti u djece predškolske dobi, *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja*, 35(1), 83–100.

Anđelković (2012): D. Anđelković, Razvoj komunikacije: neverbalna komunikacija, govor i pismenost, *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, Beograd: Filozofski fakultet – Institut za psihologiju.

Čolić (2015): G. Čolić, Fonološka svesnost dece sa razvojnom disfazijom i dece tipičnog jezičkog razvoja, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(2), 155–168.

Čudina-Obradović (2014): M. Čudina-Obradović, *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*, Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Dragić, Vučković (2020): Ž. Dragić, D. Vučković, Relation between phonological awareness and systematic literacy instruction: is conditionality one-way in consistent orthographies?, *Inovacije u nastavi*, 33(3), 28–42.

Gligorović, Buha, Dobrota-Davidović (2018): Razumevanje govora kod dece od šest do devet godina, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(1), 9–31.

GU (2018): Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta, *Prosvetni glasnik*, 67(16), 1–44.

Kamenov (2006): E. Kamenov, *Vaspitno-obrazovni rad u pripremnoj grupi dečjeg vrtića*, Novi Sad: Dragon.

Kasls, Kolthart (2004): A. Castles, M. Coltheart, Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?, *Cognition*, 9, 77–111.

Kolić-Vehovec (2003): S. Kolić-Vehovec, Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(1), 17–32.

Kodžopeljić (2008): J. Kodžopeljić, *Metajezički aspekti zrelosti za polazak u školu*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Kuvač Kraljević, Lenček, Matešić (2019): J. Kuvač Kraljević, M. Lenček, K. Matešić, Phonological Awareness and Letter Knowledge: Indicators of Early Literacy in Croatian, *Croatian Journal of Education*, 21(4), 1263–1293.

Lazarević (2014): E. Lazarević, Razvijenost fonološke sposobnosti dece predškolskog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 425–450.

Milatović (2019): V. Milatović, *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti – u mlađim razredima osnovne škole*, Beograd: Učiteljski fakultet.

Mitrović (2010): M. Mitrović, *Pismenost i obrazovanje: perspektive Novih studija pismenosti*, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Mićić (2019): V. Mićić, Podsticanje razvoja rane pismenosti, *Metodička teorija i praksa*, XIII(1), 171–194.

Mićić, Vukomanović Rastegorac (2020): V. Mićić, V. Vukomanović Rastegorac, Nove programske tendencije u vaspitno-obrazovnom radu. Predškolski program u Republici Srbiji, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 11(2020), 217–227.

Mićić, Dragić, Jenjić (2024): V. Mićić, Ž. Dragić, S. Jenjić, Zapažanja učitelja o osnovnim prediktorima za početno opismenjavanje učenika – komparativni pristup, *Inovacije u nastavi*, 37(2), 99–111.

Nikolić (2012): S. Nikolić, Senzorni i motorički razvoj, *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, Beograd: Filozofski fakultet – Institut za psihologiju, 67–80.

Nikolić, Ilić-Stošović, Ilić, Pešić (2012): S. Nikolić, D. Ilić-Stošović, S. Ilić, S. Pešić, Zrelost hvata i sposobnost pisanja predškolske dece, *Beogradska defektološka škola*, 18(3), 583–595.

Panić, Đorđević (2015): M. Panić, V. Đorđević, Uticaj fonološke razvijenosti na sposobnost čitanja, *Nastava i vaspitanje*, 2015/4, 769–779.

Pufpaf (2009): L. A. Pufpaff, A developmental continuum of phonological sensitivity skills, *Psychology in the Schools*, 46(7), 679–691.

Steklić, Milankov, Kerkez, Simić, Matić (2022): M. Steklić, V. Milankov, J. Kerkez, L. Simić, I. Matić, Povezanost fonološke svesnosti i grešaka u čitanju kod učenika drugog razreda, *Norma*, XXVII(2), 199–208.

Vigotski (1996): L. Vigotski, *Problemi opšte psihologije*, Sabrana dela 2, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vukomanović Rastegorac (2021): V. Vukomanović Rastegorac, *Uvod u metodiku razvoja govora*, Beograd: Učiteljski fakultet.

Višnja S. Mičić

University of Belgrade

Faculty of Education

Department of Serbian Language, Literature

and Methodology of Teaching Serbian Language and Literature

Slaviša V. Jenjić

Želimir Ž. Dragić

University of Banja Luka

Faculty of Philosophy

Department of Pedagogy and Methodology

EARLY LITERACY IN PRESCHOOL CURRICULA OR HOW PREPARED FIRST-GRADE STUDENTS ARE FOR INITIAL READING AND WRITING

Summary: The paper presents the results of an analysis of elementary school teachers' observations regarding the key predictors of successful literacy development at the very beginning of primary education. In the Republic of Serbia, within the framework of the prescribed curriculum, early literacy is developed in a supportive language environment through activities where various forms of symbolic recording and written communication serve a purpose within the activity itself, rather than through separate instruction in reading and writing. Although the creation of a supportive learning environment is expected, the curriculum does not specify the skills that need to be supported.

The research was conducted in May 2024. A sample consisted of 257 teachers. The goal of the research was to document teachers' views on the level of development of certain predictors of the successful initial reading and writing skills among students at the beginning of their education, as well as the importance of developing these predictors for successful literacy acquisition. The research identified the areas that need to be strengthened during the preparatory preschool program. A questionnaire survey was used, which included 12 statements related to the development of students' predispositions for early reading and writing. These predispositions were grouped into two conditional modalities: a) graphomotor readiness and b) phonological awareness for initial literacy development.

Analysis of variance showed that teachers consider these predictors essential for successful learning of reading and writing. The obtained F value = 9.845, statistically significant at the level sig. = 0.000, indicates that teachers consider students' graphomotor readiness at the start of first grade as necessary. The same is true for the assessment of pho-

nological awareness, where $F = 29.871$ is statistically significant at the level $\text{sig.} = 0.000$. Applying Pearson's correlation coefficient, a statistical relationship was determined. The correlation value is $r = 0.307$, with statistical significance at $p = 0.000$. The existence of this correlation provides guidance for a full and integrated approach to these competencies during the implementation of the prescribed preschool curriculum. Our suggestions are focused on considering the need for the preparatory preschool program to be operationalized so that the development of predictors for early reading and writing – literacy as a key competency – can be systematically monitored and encouraged.

Keywords: early literacy, phonological awareness, graphomotor preparation.