

Даринка Терзић  
Универзитет у Новом Саду  
Филозофски факултет

## РАНА ПИСМЕНОСТ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА<sup>44</sup>

**Апстракт:** Ставови „за“ и „против“ описмењавања деце пре почетка школовања често су предмет научних и стручних расправа те спекулација шире јавности. Ова тематика нарочито добија на значају са социокултурном теоријом децејег развоја која сложан процес описмењавањатумачи као развојну појаву чији су зачеци садржани већ у првим годинама живота детета – тзв. рана писменост или писменост у настајању. Истраживања показују да је описмењавање умногоме олакшано деци која одрастају у подстицајном социокултурном окружењу или су прошла припрему у одговарајућимпредшколским програмима. Већина европских земаља са припремом за описмењавање деце започињесе око пете године живота. У таквим условима оправдано је интересовање за ставове практичара од којих се највише очекује када је у питању припрема заописмењавање деце код нас. Почетком прошле школске године у неколико основних школа и предшколских установа у Србији организовано је истаживање на узорку од 46 учитеља и 48 васпитача. Анкетирањем укупно 94 практичара утврђеноједа половина учитеља и једна четвртина васпитача има позитиван став према раној писмености, при чему су васпитачи са мање радног искуства и нижом стручном спремом изрчитији у ставу „против“ у односу на оне искусније, са високим образовањем, и учитеље. Као основне аргументе против раног описмењавања практичати наводе недовољну зрелост деце и (не)оспособљеност васпитача. Ипак, да „децију заинтересованост за читање и писање не треба гушити и одлагати“ сложили су се готово сви учитељи и највећи број васпитача. Иако су практичари сагласни у ставу да је важно да у описмењавању деце сарађују породица, предшколска установа и школа, на чему посебно инсистирају учитељи,више од половинењих не познаје циљеве и задатке програма који се реализује у припремним групама. Установљене су разлике у очекивањима практичара од програмских активности при чему васпитачи фаворизују развој опитих способности и свих аспеката развоја деце док су учитељи усмерени на припрему за описмењавање, пре свега писање. На крају рада дате су смернице за унапређивање сарадње предшколске установе и школе у циљу подршке раној писмености.

---

<sup>43</sup>klementina@ptt.rs

<sup>44</sup>Рад је настао у оквиру научно-истраживачког пројекта „Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе“ (179026) који у периоду 2011 – 2014. године финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

**Кључне речи:** Рана или настајућа писменост, академска писменост, сарадња предшколске установе и школе, припремни предшколски програм.

## Увод

Непобитна је чињеница да су преокупације предшколског детета у данашњем оптичком свету изразите визуализације и модерних медија обојене наглашеним интересовањима за свет знакова и симбола и њихово тумачење. Средства комуникације (телевизија, штампа, рачунари), сликовнице, играчке и игрице као преносиоци стварности и произвођачи знања, богате дечији свет разноврсним спектром визуелних и аудитивних утицаја и представа, стварајући темељ за спонтано учење бројева, слова и њихово разумевање. Данашњи се родитељи и друге одрасле особе које су у свакодневној комуникацији са децом изненаде када трогодишње дете почне да запажа писане поруке из окружења (натписи, рекламе), препознаје их и репродукује остављајући трагове на папиру. Настојећи да подрже интересовање детета за упознавање различитих писаних знакова одрасли остају збуњени када им, уместо помоћи, из појединих институција стижу упозорења да са описмењавањем не треба журити. Ови неспоразуми се продубљују укључивањем детета у *Припремни предшколски програм* (Клеменовић, 2009), који је од 2006. године обавезан у Србији за сву децу са навршених пет и по година, и означава почетак школовања. Отуда не изненађује повремено разбуктавање расправе „за“ и „против“ писмености деце пре почетка школе при чему се полази са другачијих теоријских и практичних становишта и заступају различите перспективе.

## **Рана или настајућа писменост као основа описмењавања**

Пажљивија анализа појмова и процеса које они означавају показује да се *писменост* данас разумева другачије у односу на конвенционално одређење. Класична дефиниција писмености у фокус

ставља учење знакова (графема и фонема) од којих је саздано неко писмо према одређеним стратегијама поучавања што за последицу има усвајањесложенихвештина *писања и читања*. Савременија одређења чин описмењавања стављају у шири социјални контекст разрађујући позадину и смисао овладавања различитим системима комуникације као и елементе од којих је саздана. Тако се писменост види као комплексна способност у којој се у међузависном односу преплићу *говор, слушање, читање и писање* уз учешће других важних (когнитивних) способности и разноврсних знања појединаца (Ценчич, 2000). Наиме, деца не уче да читају и пишу када напуне довољно година (нпр. 6 или 7) или отпочне њихово поучавање од стане одраслих (описмењавање). Развој писмености укоренењен је у спонтаном учењу говорног и писаног језика које започиње у раном детињству (тзв. *рана или настајућа писменост*) и одвија се током целог предшколског и школског детињства (*академска писменост*) захваљујући приликама за употребу језика и укључености у различите друштвене праксе писмености (Марјановић Умек, 2011).

Нарочит допринос дубљем разумевању *ране писмености* дала је *социокултурна теорија децејег развоја Виготског* према којој сложен процес описмењавања представља развојну појаву чији су зачеци садржани већ у првим годинам живота детета. Кроз мноштво разноврсних интеракција са окружењем дете постепено овладава различитим облицима комуникације и спонтано усваја језик. У почетку оно говор своје околине не тумачи одвојено од ситуација већ га разумева на основу размена са одраслима у заједничким активностима – практичне радње, гестови, игровне радње. Захваљујући богатој стимулацији дете око друге године овладава способношћу баратања симболима што му омогућава употребу нечега (предмет, покрет, представа, шара, глас, реч) као замене за нешто друго (Ивић и сарадници, 2010). Најбољи увид у освојену симболичку функцију нуди симболичка игра детета у којој оно, на пример, играјући се лекара користи штапић уместо ињекције. Истовремено, током овог периода дете све чешће настоји да искаже своје идеје и искуства бележећи их на папир кроз различите облике графичких и симболичких репрезентација. Анализом процеса спонтаног истраживања и коришћења писаног језика током активности жврљања и цртања, те у симболичкој игри још је Виготски, тридесетих година прошлог века, идентификовао неколико развојних стадијума: стадијум *писања* у

ваздуху, стадијум предметног писма, стадијум графичког говора, мнемотехнички стадијум (Виготски, 1996).

Својеврсну допуну основних поставки ране писмености дала је, пола века касније, *теорија настајуће писмености* чији поборници (М. М. Clay, 2003; K.S. Goodman, 1986) наглашавају међусобну снажну повезаност читања и писања са говорним способностима. Е. Sulzby (1990) дефинише настајућу писменост као писање млађе деце пре развоја формалне писмености усклађене са договореним језичним правилима. Ово је процес у коме млађе дете покушава да пише на различите начине, а спонтани облици писања обухватају шарање, цртање, нефонетске ланце слова, опонашање формалног писања, ребусе, лажна слова и посебне облике. При писању дете се служи досетљивим срицањем код којег гласовима додељује слова, али при том нека испушта или употребљава погрешна. R. G. Lomax и L. M. McGee (1987) су установили да се већ код врло мале деце, много пре узраста који је укључен у формално описмењавање, појављује све сто писаном језику и читању. Већ трогодишњаци у њиховом истраживању знали су да прочитају натписе у околини и ако нису вежбали такво читање, разликовали су читање и писање од других активности, те знали су шта се може читати. Осим тога, разликовали су слова и именовали више од трећине слова абецедне. Четворогодишњаци су показали веће знање читања натписа и графичке свесности него трогодишњаци, а стекли су и нешто знања гласовне свесности, коју се није јављала код трогодишње деце. Док су се поједине способности, као што су концепт о тексту и графичка свесност, рано развиле, друге су се јављале само код петогодишњака и шестогодишњака који су и даље употребљавали ране развојне способности (према Гргинич, 2007).

### **Елементи и чиниоци ране писмености**

Бројни истраживачи настајуће писмености (npr. Fitzgerald et al., 1992; Lonigan, 1994; Payne et al., 1994; Purcell-Gates and Dahl, 1991; Sulzby, Teale, 1986, 1991; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst, Lonigan, 1998) испитивали су какво је дететово познавање писаног језика и процеса читања пре почетка формалног описмењавања. Они рани развој читања и писања описују као процес спонтаног настајања писмености који произлази из способности предшколске деце да схвате абecedну природу писаног језика и сричу гласове на досетљив начин. Према њиховим налазима деца поступно и у временском редоследу стичу знања о писмености која *поред развијеног говора*

обухватају елементе као што су: 1) *концепт о слову, упознавање облика и функције слова*, дететову свесност да слова и читање имају смисао и значење у свакодневном животу одраслих, препознавање слова (натписа) у контексту околине (сликовно читање), идеје о словима (нпр. смер читања); 2) *графичку свесност* (препознавање слова, именовање абетеде); 3) *фонолошку свесност*; 4) *свесност асоцијативне везе глас-слово*; 5) *читање речи са декодирањем* (према Bowman, Donovan, Burns, 2001, 188). Притом је важно нагласити да настајућа писменостније последица сазревања већ *представља резултат интеракције сазревања и квалитета срединске стимулације* (в. Чудина-Обрадовић, 2008; Митровић, 2010) што потврђују трансакцијски и еколошки модели људског развоја (Марјановић Умек, 2011). Неопходан услов целокупног дечјег развоја, нарочито развоја говора и појаве настајуће писмености, представља *стимулативна социјална средина* – породица, играоница, вртић, предшколски програм. У најважнија обележја такве средине убрајају се присуство високо сензибилисаних одраслих особа мотивисаних за интеракцију са децом, симболички богато физичко окружење (заступљеност писаних материјала), те интензивна комуникација са другом децом посредством разноврсних симболичких игара.

Највећи број истраживача испитивао је *утицај одрастања у писменој породици* у којој се срећу различите форме писаног и говорног језика на развој деце анализирајући ефекте: *изложеност и писаним материјалима* (нпр. Allen et al, 1992; Payne et al, 1994); *причања прича* (нпр. Pellegrini et al, 1985; Wells, 1995); *заједничког читања* (нпр. Cornell et al, 1988; Senechal et al, 1995); *учествовања у различитим писменим догађајима* као што су састављање листе за куповину, попуњавање обрасца, читање упутстава и сл. (нпр. Crain-Thoreson, Dale, 1992; Whitehurst, Lonigan, 1998); *кориштења говорног језика о писаном засићеном металингвистичким и метакогнитивним глаголима* (нпр. Gald, Pellegrini, 1998; Thrap, Gallimore, 1995) и низ других. Сви облици интеракције одраслих са децом који су били посредовани симболичким материјалом за ефекат су имали унапређивање говорних способности деце, когнитивни развој или појаву елемената ране писмености (према Bowman, Donovan, Burns, 2001, 189-191). Будући да је *симболичка игра* активност у којој деца успостављају интеракцију са вршњацима (и одраслима) служећи се различитим симболичким системима репрезентације уз спонтану употребу метајезика (планирање игре, објашњавање онога што се не

види, и сл.) испитивана је њена повезаност са говорним и когнитивним развојем детета (нпр. Korat, Bahar, Snapir, 2003; Pellegrini et al, 1998; Smidt, 2009) и потврђена значајна предиктивна вредност у односу на почетно читање и писање (према Марјановић Умек, 2011, 21). Посебно подстицајним за млађу предшколску децу сматрају се симболичке игре са употребом писмених помагала (Rivalland, 2000) у којима учествују нешто старији и искуснији предшколци како би се подстакле активности међусобног поучавања и (само)корекције у подручју ране писмености (в. Гргинич, 2007; Слуњски, 2010). С обзиром да предшколске установе и центри за бригу о деци представљају окружења у којима се на више или мање структуриран начин стварају прилике за разноврсне сусрете деце са писменошћу често се испитује њихов утицај на дечји развој и прати допринос развоју писмености у чему постоји вишедеценијска традиција у Америци.

### **Програми, стратегије и поступци за развој ране писмености**

Мета-анализом преко тридесет студија којима је проверавана ефикасност појединих *програма предшколског васпитања и образовања* реализованих у USA Национална комисија за рану писменост констатовала је да они остварују значајан и умерен до велик утицај на све елементе припремљености деце за школу, познавање правописа, олакшавају развој вештине читања, док се исходи у говорном развоју деце чине скромни (Molfase, Westberg, 2008). Значајнији ефекат на дечји говор и знања о писаном језику показало се да остварују интервенције које почивају на *заједничком читању* књига за децу и других материјала без обзира да ли је примењивано једноставно читање или неки посебан поступак какав је нпр. дијалогско читање (Lonigan, Shanahan, Cunningham, 2008). Ипак најбољу предиктивну вредност за каснију академску писменост деце показују интервенције које укључују *откривање и анализу аудитивних аспеката говорног језика* (реч, слог, фонема), односно подстичу развој фонолошке свести (Lonigan, Schatschneider, Weatberg, 2008). Ваља напоменути да интервенције које остварују велике и позитивне ефекте на развој ране писмености и успешно овладавање вештинама писања и читања подразумевају активности у малим групама и индивидуални приступ (Raport of the Nacional Early Literacy Panel, 2008).

Иако највећу ефикасност у подстицању дечјег говорног развоја и других елемената настајуће писмености показују индивидуализоване инструкције<sup>45</sup>, вишеструко је потврђена вредност *различитих стратегија и поступака* за креирање васпитно-образовног процеса у мањим групама међу којима посебан значај имају (Гргинич, 2007; Слуњски, 2010): подстицање деце да свакодневно бележе своје мисли и резултате до којих долазе у различитим активностима; решавање проблем ситуација из свакодневног живота писањем захтева, списка за набавку или изградом плаката које сама деца припремају уз помоћ одраслог; стварање центара или богато опремљених кутака за писање и читање који се континуирано допуњавају различитим прибором за писање и књигама, часописима, енциклопедијама, празним папирима и обрасцима, те мноштвом дидактички обликованих материјала који подстичу „игре писања“, тј прецртавања и/или преписивања слова с предлогака као играма за успостављање асоцијативне повезаности између гласа и слова; активности заједничког читања деце и одраслог које омогућавају да се прати текст и уоче појединачне речи; активности слободног читања и писања током којих се деца подстичу да на досетљив начин сричу, вежбају улоге слушаоца, читаоца и приповедача, а са словима се упознају на ненаметљив начин, итд. Ове и дуге стратегије и поступке подстицања ране писмености потребно је свакодневно примењивати дужи временски период како би предшколска деца имала довољно времена да овладају захтевнијим елементима припреме за описмењавање. Отуда се у већини европских земаља са припремом за описмењавање деце започиње око пете године живота. У таквим условима оправдано је интересовање за ставове практичара од којих се највише очекује када је у питању припрема за описмењавање деце код нас.

### **Методологија истраживања**

Иако наука и квалитетна пракса указују на значај ране писмености и предности припремања деце за описмењавање током

---

<sup>45</sup> Најзначајнији утицај на говорни развој деце, како показују известаци Националне комисије за рану писменост USA, остварују *инструктивни поступци обучених професиналаца* (васпитач, учитељ, дефектолог) *усмерени на проширење речника детета* чији ефекти су већи када се применују на млађим узрастима, нарочито са децом која имају тешкоће у говору (Fichel, Landry, 2008).

предшколског детињства, отвара се питање како овај процес виде практичари у нашој средини. Са том идејом организовано је истраживање на почетку школске 2011/2012. године у неколико основних школа и предшколских установа на територији Србије. Циљ истраживања био је да се утврди став учитеља и васпитача према раној писмености те провери: (1) да ли се јављају разлике у ставу међу практичарима с обзиром на године радног искуства и степен стручне спреме; (2) кога они перципирају као кључну карику у том процесу; (3) шта по том питању очекују од припремног предшколског програма и колико га познају. Од техника истраживања примењене су анкетирање и скалирање. Инструменти за прикупљање података садржали су питања затвореног, отвореног и комбинованог типа, те петостепену скалу процене која је конструисана према принципима Ликертове скале. Испитана су укупно 94 практичара (46 учитеља и 48 васпитача), женског пола са територије Врњачке Бање (35), Црвенке (35), Новог Сада (15) и Новог Бечеја (9). У обради података коришћене су фреквенције и проценти, док је за тестирање значаја разлика у пропорцијама примењиван *Hi-kvadrat test*. Најзанимљивији налази у извештају су представљени графички због прегледности резултата истраживања.

## Резултати истраживања

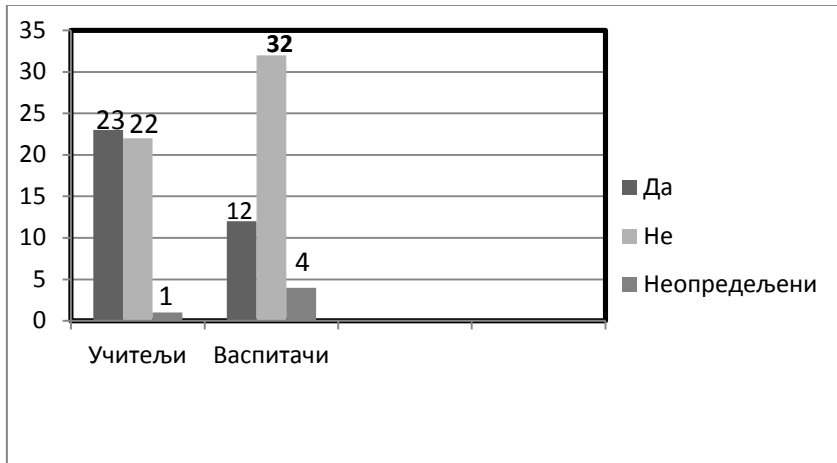
На основу анализе резултата испитивања практичара из нашег узорка може се констатовати да су утврђене статистички значајне разлике у ставовима учитеља и васпитача према раној писмености ( $Hi-kvadrat=7,07$ ;  $df=2$ ;  $p<0,05$ ). Наиме, половина анкетираних учитеља (50%) и само једна четвртина васпитача (25%) исказала је позитиван став према раној писмености деце (график бр.1).

Образложући своје изборе практичари наводе различите разлоге који се могу свести на подршку интересовањима детета (нпр. *Дете које има вољу да чита и пише, не треба спутавати*) и олакшано напредовање у школи (нпр. *Потребно је како би деца имала мање потешкоћа да испрате захтеве који се пред њих постављају у школи; Скраћује се време обраде слова а више вежба читање које је основа школовања; Деца брже напредују у школи и имају више времена за вежбе у свим областима*). Две трећине васпитача (66,67%) и друга половина учитеља (49%) који су исказали негативан став према



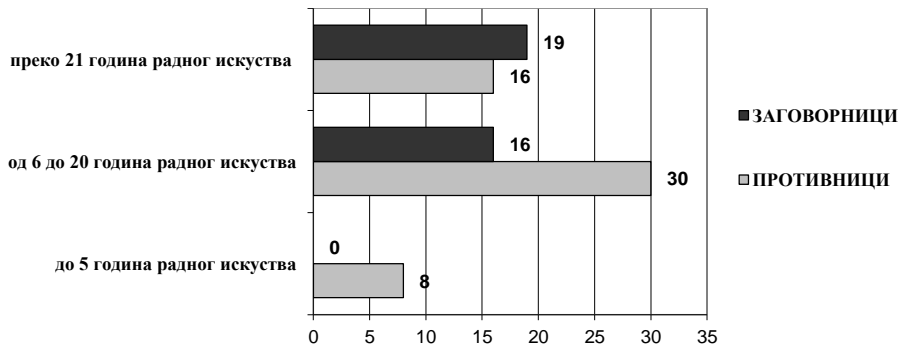
описмењавању деце пре поласка у школу истакли су да је: *рано*; да *деца нису довољно зрела*; да *није једноставно исправљати неправилно усвојена слова*, те да *васпитачи нису довољно стручно оспособљени*. Међутим, уколико дете предшколског узраста самоиницијативно покаже интерес да учи слова у томе би га у потпуности подржало 89,13% учитеља и 81,25% васпитача ( $\chi^2=0,613$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ).

Графикон 1. Став учитеља и васпитача према раној писмености деце



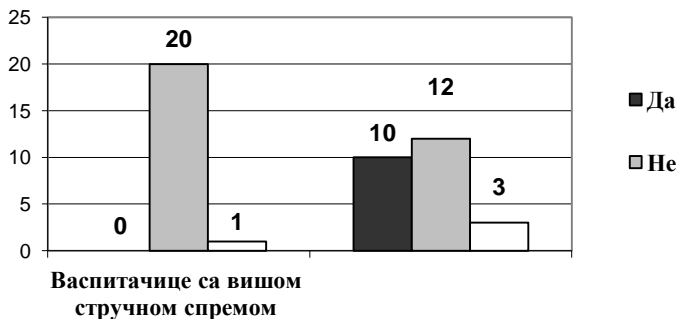
Анализа ставова практичара према раној писмености с обзиром на године радног искуства показала је статистички значајну разлику ( $\chi^2=8,86$ ;  $df=2$ ;  $p<0,05$ ) између учитеља и васпитача који су на почетку радног века и оних са искуством, посебно оних са више од 21 годину рада у васпитно-образовној пракси (график бр.2). Провера значајности уочених тенденција међу анкетираним учитељима ( $\chi^2=3,34$ ;  $df=2$ ;  $p>0,05$ ), односно васпитачама ( $\chi^2=4,22$ ;  $df=2$ ;  $p>0,05$ ), није се показала значајном на нивоу група појединачно иако се запажа да васпитачи са највећим радним искуством исказују мањи отпор (Да 42,86% : Не 57,14%) према раној писмености у односу на нешто млађе колеге (Да 25% : Не 75%) и оне на почетку каријере (Да 0 : Не 100%). Овај налаз на изванредан начин представља изненађење будући да се претпоставља да васпитачи „старог кова“ имају традиционалан поглед на предшколско васпитање и образовање, и да нису спремни да раде ништа што излази из оквира програма предвиђеног за децу предшколског узраста.

Графикон 2. Став практичара према раној писмености с обзиром на године радног искуства



Отуда је проверено у којој мери описану тенденцију међу васпитачима може да објасни степен стручне спреме, тј. ниво стеченог професионалног образовања (график бр.3). Васпитачи са вишом стручном спремом имају изразито негативан став према раној писмености (Да 9,09% : Не 90,91%) у односу на колеге са високом стручном спремом чија су мишљења подељена (Да 45,45% : Не 54,55%). Установљена разлика статистички је значајна ( $\chi^2=8,275$ ;  $df=2$ ;  $p<0,05$ ) што може да значи да су разлике у ставовима васпитача последица разлика у знањима и вештинама стеченим током иницијалног образовања или професионалног развоја. Чини се да су васпитачи са високом стручном спремом отворенији, флексибилнији и осетљивији на потребе деце.

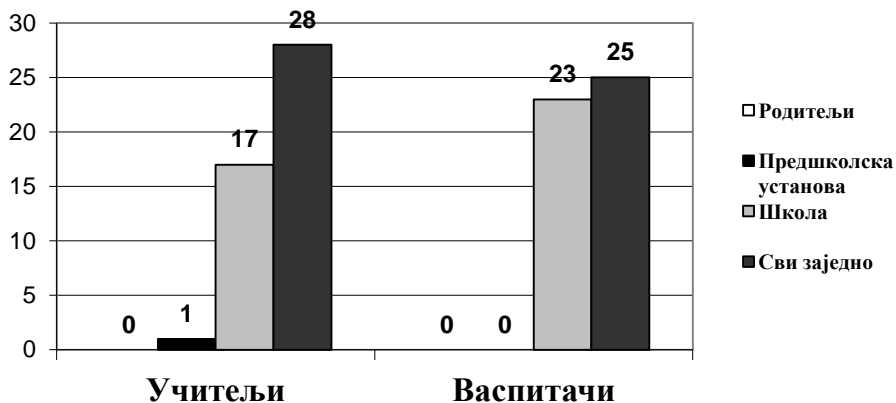
Графикон 3. Став васпитача према раној писмености с обзиром на степен стручне спреме



опис између искључиве одговорности школе (43%) и подељене : бирали

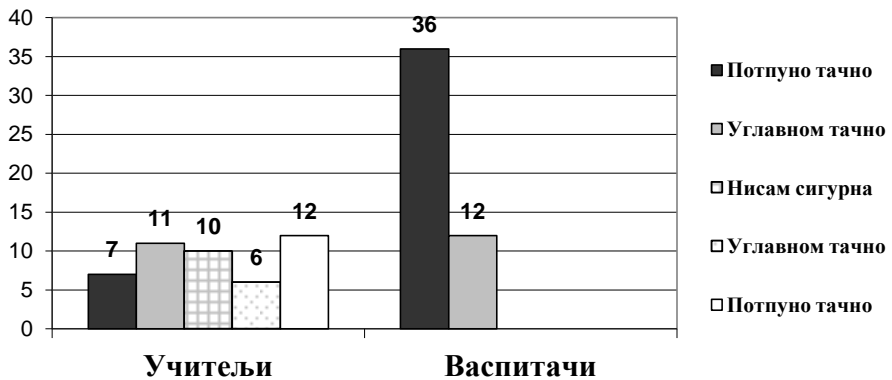
одговорности породице, предшколске установе и школе (57%). Иако су учитељи чешће наводили сараднички однос свих субјеката (ОШ 27,8% : СВИ 62,2%) у односу на васпитаче (ОШ 47,9% : СВИ 52,1%) утврђена разлика није показала статистичку значајност ( $\chi^2=0,601$ ;  $df=1$ ;  $p>0,05$ ).

Графикон 4. Најважнији субјекти процеса описмењавања деце



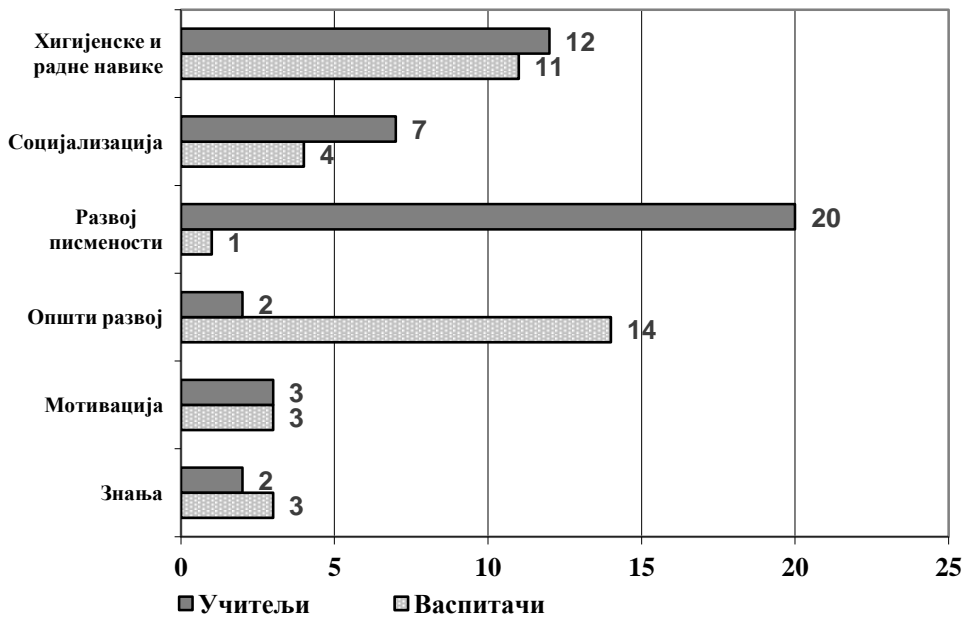
Имајући у виду да је најчешће бирана категорија „сви заједно“ могло би се закључити да анкетирани практичари сматрају да описмењавање деце захтева сарадњу и усклађеност свих субјеката, на чему посебно инсистирају учитељи. Међутим, више од половине анкетираних учитеља (58,69%) проценило је да не познаје довољно циљеве и садржаје припремног програма (график бр.5) при чему их је чак четвртина (26%) заокруживала потпуну негацију тврдње. Само 15,22% анкетираних учитеља проценило је да у потпуности познаје припремни предшколски програм. Сви васпитачи (потпуно 75% или углавном 25%) познају програмски документ према којем организују свакодневни васпитно-образовни рад у припремној групи. Установљена разлика између учитеља и васпитача (Уч 39,13% : Всп 100%) показује изразиту статистичку значајност ( $\chi^2= 38,753$ ;  $df=1$ ;  $p<0,01$ ).

Графикон 5. Процене тврдње “Познајем циљеве и садржаје ППП” од стране учитеља



Ипак, то није омело учитеље да веома прецизно искажу очекивања у односу на програм који се изводи у припремним групама вртића или основних школа годину дана уочи укључивања деце у формално школовање. За разлики од њих, 18,75% васпитача није дало одговор на ово питање, док их је 6,25% навело да од програмског документа очекује да буде јасан и инструктиван за сваку област васпитно-образовног рада. Остала разноврсна очекивања од ППП анкетираних практичара накнадном класификацијом сведена су на шест обухватнијих категорија чију важност учитељи и васпитачи не процењују увек на исти начин (графикон бр.6).

Графикон 6: Очекивања учитеља и васпитача од Припремног предшколског програма



Без значајнијих разлика у пропорцијама јавиле су се категорије очекивања: прилике за изграђивање *радних и хигијемских навика* код деце и њихово осамостаљивање Уч 26,09% : Всп 30,56% (Hi-kvadrat= 0,081; df=1; p>0,05); *социјализација* деце Уч 15,22% : Всп 11,11% (Hi-kvadrat = 0,046; df=1; p>0,05); развој позитивног односа према школи, тј. *Мотивација* деце Уч 6,52% : Всп 8,33% (Hi-kvadrat = 0,597; df=1; p>0,05), те усвајање *знања* неопходних за савладавање школског градива Уч 4,35% : Всп 8,33% (Hi-kvadrat = 0,008; df=1; p>0,05).

Статистички значајна разлика у очекивањима учитеља и васпитача јавила се у односу на категорије *развој општих способности* Уч 4,35% : Всп 38,89% (Hi-kvadrat = 13,221; df=1; p<0,01) и, нарочито, *развој писмености* Уч 43,48% : Всп 2,78% (Hi-kvadrat = 15,448; df=1; p<0,01). Док су очекивања васпитача током остваривања припремног програма готово у потпуности усмерена на прилике и подстицаје за развој општих способности у свим аспектима дечјег развоја (нпр. *Код детета треба развијати самосталност, толеранцију, пажњу и све друге врсте зрелости за школу, односно Циљ је да се развијају концентрација, пажња, уочавају просторне релације, решавају проблем ситуације и развија графомоторика*), у фокусу учитеља су

чешће елементи ране писмености (85% увежбана шака; 15% правилан изговор гласова, и 5% препознавање слова), посебно припреме за писање: нпр. *Дасе крене од појма глас-слово и овлада техником правилног држања и коришћења оловке; Обрада графомоторичких задатака како би се схватила граница линије, простор у који се пише; Деца треба што више да се играју, уче слова кроз игру, на нивоу препознавања, Циљ би требао бити да деца воле да пишу и да моторика руке буде развијена.* Васпитачи из нашег узорка нису наводили активности којима приоритет дају учитељи делимично и због тога што су графомоторичке вежбе садржај који се предвиђа за последњих неколико недеља боравка у припремном програму а испитивање је обављено на почетку школске године.

### **Смернице за унапређивање услова за развој ране писмености**

И поред многих ограничења, представљено истраживање скреће пажњу на важна питања и проблеме институционалог развоја писмености код нас. Резултати недвосмислено показују да међу васпитачима и учитељима у Србији *доминира конвенционално схватање писмености* (вештине читања и писања), *матурацијски модел разумевању дечјег развоја* (чека се зрелост детета за описмењавање) и *нормативан приступ* (одређен узраст детета). Иако се изванредан отклон уобичајеном становишту (школа описмењава) запажа код васпитача са високом стручном спремом и дугогодишњим искуством, забрињава чињеница да у припремним групама има практичара који игноришу интересовање деце за свет слова и писмености. Тек у понеком образложењу позитивног става према раној писмености назире се да васпитачи поседују знања о елементима ране писмености и препознају своју улогу у томе. Учитељи, с друге стране, готово читаву припрему за описмењавање своде на графомоторичке вежбе. Изузетно мали број њих наводи фонолошку свест или развој говора као елементе који утичу на описмењавање деце. Иако учитељи сматрају да васпитачи сnose део одговорности у развоју писмености припремањем деце за читање и писање, више од половине њих није сигурно шта је предвиђено програмским документом да се ради у припремним групама.

Добијени налази сигнализирају на ослабљена места и прекиде у везама који нарушавају квалитет уласка деце прешколског и школског

узраста у свет писмености. Ово је од изузетне важности ако се има у виду да *на развој писмености више утичу прилике за употребу језика и укључености деце у различите друштвене праксе писмености* него карактеристике саме деце. Рана писменост није последица сазревања већ представља резултат интеракције сазревања и квалитета срединске стимулације. Стимулативну социјалну средину одликује присуство високо сензибилисаних одраслих особа мотивисаних за интеракцију са децом, симболички богато физичко окружење, разноврсне могућности за интезивну комуникацију са вршњацима и другом децом посредством различитих симболичких игара, те интезивна стимулација за активно сусретање са светом писмености у решавању животних („проблем“) ситуација са којима се дете свакодневно сусреће у вртићу и школи. Процес развоја писмености има корене у спонтаном учењу говорног и писаног језика које започиње у раном детињству и одвија се током предшколског детињства захваљујући интересовању деце за знаковни и симболички свет, њиховим способностима да схвате абецедну природу писаног језика и сричу гласове на досетљив начин. Ови процеси су основ за касније систематско поучавање у вештинама читања и писања. Писменост је комплексна способност у којој се у међузависном односу преплићу говор, слушање, читање и писање уз учење других важних (когнитивних) способности и разноврсних знања појединачно.

Како би практичари у складу са овим поставкама успешније развијали писменост наше деце неопходно је окупити их око ове важне теме, осавременити њихова знања и продубити разумевање писмености укључивањем различитих профила стучњака. Посебно је значајно упознати васпитаче и учитеље са различитим стратегијама и поступцима за развој (ране) писмености и успешно описмењавање који су утемељени на комуникациском разумевању процеса уласка детета у свет знакова и симбола, значај који симболичка игра има у томе, те улози вршњака и искусније деце. Ово би рехабилитовало вредности слободног и спонтаног читања и писања деце током којег они на досетљив начин сричу, вежбају улоге слушалаца, читалаца и приповедача, а са словима се упознају на ненаметљив начин. Тиме би се другачије разумела и функција заједничког читања деце и одраслог (у институционалним условима једнако као и код куће) које постаје узор за различите стратегије и технике разумевања фонемске структуре језика уз богаћење речника. Стварање и допуњавање центара/кутака за писање и читање у вртићима прибором за писање, дидактички

oblikovanim materijalima koji podstiču uspostavljanje asocijativne povezanosti između glasa i slova, knjigama, magazinima, različitim obrascima i formularama može intenzivirati saradnju sa roditeljima i pružiti priliku za unapređivanje njihovih kompetencija. Ključnu ulogu u jačanju veze na relaciji vrtić-škola imaju stručni saradnici podsticanjem vaspitача и учитеља да сарађују у стварању услова за успешније описмењавање деце кроз подршку раној писмености у вртићу и породици обезбеђујући успешнији процес описмењавања.

## Литература

- Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti, *Život i škola, Osijek*, 1/ 17:1-27.
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2006). *Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa*, Beograd: Prosvetni pregled.
- Mitrović, M. (2010). Konceptije pismenosti u bukvarima i početnicama, *Pedagogija*, 65/2: 183-193.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*, Beograd : ZUNS.
- Slunjski, E. (2010). Razvoj jezika in zgodnje pismenosti otroka v vrtcu, U: Hočevar, A. i Možgon, J. (ur.). *Opismenjevanje učenk in učencev, pismenost mladih in odraslih - vprašanja, dileme, rešitve*. Šalec : Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 38-49.
- Cenčič, M. (2000). Preučevanje poučevanja pismenosti, *Sodobna pedagogika*, 51/117, 2.
- Bowman, B, Donovan, S, Burns, S. (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*, Washington: National Academy Press
- Marjanović Umek, Lj. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov za razvoj predbralnih in prednapisovalnih zmožnosti, In: *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*, (15-26), Brdo, 25. in 26. oktober 2011, Ljubljana : Zavod RS za šolstvo.
- Report of the National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy: A Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Jessup (Maryland): Nacional Institute for Literacy at ED Pubs.
- Molfase, V, Westberg, L. (2008). Impact of Preschool and Kindergarten programs on Young Children's Early Literacy Skills, *Developing Early Literacy* (189-211). Jessep: Nacional Institute for Literacy.
- Fichel, J, Landry, S. (2008). Impact of Language Enhancement Interventions on Young Children's Early Literacy Skills. *Developing Early Literacy* (211-231). Jessep: Nacional Institute for Literacy.
- Lonigan, Ch, Schatschneider, C, Weatberg, L. (2008). Impact of Code-focused Interventions on Young Children's Early Literacy Skills. *Developing Early Literacy* (107-132). Jessep: Nacional Institute for Literacy.



Lonigan, Ch, Shanahan, T., Cunningham, A. (2008). Impact of Shered-Reading Interventions on Young Children's Early Literacy Skills. Developing Early Literacy (153-172). Jessep: Nacional Institute for Literacy.

## **EARLY LITERACY FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND PRE-SCHOOL TEACHERS**

### **Summary**

*Attitudes "for" and "against" literacy of children before they start formal education is often a subject of scientific debates and speculations of the general public. This topic becomes even more important along with the socio-cultural and socio-economic theories of the child's development, which interpret a complex process of literacy as a developmental phenomenon which beginnings are contained in the first few years of the child's life - so called 'emerging literacy'. The researches show that literacy is facilitated in many aspects for children who grow up in a supportive socio-cultural environment, or undergone the preparation through appropriate preschool curricula. Most European countries start with preparation for systematic literacy of children when they are five age. In such circumstances, there is justification for the interest in exploring the attitudes of practitioners, which are expected to do the most when it comes to early literacy of children in our country. At the beginning of the past school year, there was organized a research in several elementary schools and preschool institutions in Serbia, on a sample consisted of 46 teachers and 48 pre-school teachers. Surveying 94 practitioners it was found that half of the teachers and a quarter of pre-school teachers have a positive attitude towards early literacy. Pre-school teachers with less experience and a lower degree were more explicit in their negative standpoint, in comparison to the more experienced pre-school teachers with higher education degree, and teachers as well. According to practitioners, the main arguments against early literacy are immaturity of children and (un)qualification of pre-school teachers. However, almost all the teachers and pre-school teachers have agreed that the "children's interest in reading and writing should not be suppressed and delayed". Although the practitioners are virtually unanimous in their belief that it is essential for the literacy of children to have cooperation of their family, preschool institution, and school, half of the teachers respondents have stated that they are not aware of the objectives and tasks of the curriculum which is being implemented in the preparatory groups in kindergartens and schools. The final part of to paper provides guidelines for the enhanced cooperation of schools and pre-school institutions in order to support individualized early literacy.*

**Key words:** *early oremergingliteracy, academic literacy, attitudes of teachersand pre-school teachers, cooperation between pre-school institutions and schools, pre-school preparatory curriculum.*