Академија струковних студија - Сирмијум

МАСТЕР РАД

РАЗВИЈАЊЕ ПРЕДВЕШТИНА ЧИТАЊА И ПИСАЊА У ГОДИНИ ПРЕД ПОЛАЗАК У ШКОЛУ - ПЕРСПЕКТИВА РОДИТЕЉА

Ментор: др Мирјана Николић, проф.

Кандидат: Дајана Нанић, 23/2019-М

Сремска Митровица, 2026.

ЗАХВАЛНОСТ
Захваљујем се својој менторки проф. др Мирјани Николић на стручном вођству, саветима, труду, стрпљењу, разумевању и времену које је уложила током мог студирања а поготово у току израде овог рада.

Захвалност дугујем својим колегиницама као и родитељима деце која су учествовала у овом истраживању.

Посебну захвалност желим да изразим мојој драгој Јелени која је веровала у мене и када ја нисам.

Највећа захвалност иде мојој породици која ми пружа подршку, безусловну љубав и разумевање, а посебно мојој деци који су ми омогућили да у потпунијем светлу посматрам развој детета.

АПСТРАКТ

Овај мастер рад бави се питањем родитељске свести о значају подстицања предвештина читања и писања код деце у години пред полазак у школу. У теоријском делу рада приказани су основни појмови везани за рану писменост и школску зрелост, преглед водећих теоријских приступа (социокултурна теорија Виготског, еколошки модел развоја Бронфенбренера, модел унутрашњих и спољашњих путева Вајтхерста и Лонигана, једноставан поглед на читање Гоуа и Танмера), развојни ток предчиталачких вештина, као и улога породице и родитељских уверења у овом процесу. Емпиријски део рада заснован је на анкетном истраживању спроведеном међу 65 родитеља деце предшколског узраста, а циљ истраживања био је да се утврди у којој мери родитељи разумеју појам предвештина читања и писања, које активности сматрају корисним, у којој мери су те активности заступљене у вртићу и породици, те у којој мери се њихова декларисана уверења поклапају са праксом. Резултати истраживања указују на то да родитељи у великој мери препознају значај ових вештина, али да између тог препознавања и свакодневне породичне праксе постоји јаз који се не може приписати недостатку мотивације, већ пре свега недостатку конкретног знања о томе које активности заиста подстичу развој предвештина и на који начин. Практични значај ових налаза огледа се у томе што показују да општа препорука родитељима да читају детету није довољна, него да предшколска установа треба да понуди конкретне, изводљиве и узрасно одмерене активности, као и повратну информацију о напредовању сваког детета. Пошто се предвештине читања и писања убрајају у кључне показатеље спремности за школу, унапређивање сарадње породице и предшколске установе у овој области директно доприноси томе да дете у први разред уђе са уједначенијом основом за почетно описмењавање, чиме се смањује вероватноћа раног заостајања у читању које се временом продубљује.

Кључне речи: предвештине читања и писања, рана писменост, родитељска перспектива, спремност за школу, предшколски узраст.

SUMMARY

This master's thesis addresses the question of parental awareness of the importance of fostering pre-reading and pre-writing skills in children during the year preceding school entry. The theoretical part of the thesis presents the fundamental concepts related to early literacy and school readiness, an overview of the leading theoretical approaches (Vygotsky's sociocultural theory, Bronfenbrenner's ecological model of development, Whitehurst and Lonigan's inside-out and outside-in model, and Gough and Tunmer's Simple View of Reading), the developmental trajectory of pre-reading skills, as well as the role of the family and parental beliefs in this process. The empirical part of the thesis is based on a survey study conducted among parents of preschool-aged children. The aim of the study was to determine the extent to which parents understand the concept of pre-reading and pre-writing skills, which activities they consider beneficial, to what extent these activities are present in the preschool setting and at home, and to what degree their stated beliefs align with their actual practice. The findings indicate that parents largely recognise the importance of these skills, but that a gap exists between this recognition and everyday family practice, a gap which cannot be attributed to a lack of motivation but primarily to a lack of concrete knowledge about which activities genuinely foster the development of pre-reading and pre-writing skills, and in what way. The practical significance of these findings lies in showing that a general recommendation for parents to read to their child is not sufficient, and that the preschool institution should instead offer concrete, feasible and age-appropriate activities, together with feedback on the progress of each individual child. Since pre-reading and pre-writing skills are among the key indicators of school readiness, improving cooperation between the family and the preschool institution in this area contributes directly to children entering the first grade with a more even foundation for initial literacy instruction, thereby reducing the likelihood of an early reading lag that tends to widen over time.

Keywords: pre-reading and pre-writing skills, early literacy, parental perspective, school readiness, preschool age

САДРЖАЈ

1. УВОД 8
2. ОСНОВНИ ПОЈМОВИ 9
2.1. Појам предвештина читања, писања и ране писмености 9
2.2. Структура предчиталачких вештина 9
2.2.1. Фонолошка и фонемска свесност 10
2.2.2. Свест о синтакси 10
2.2.3. Аудитивна и визуелна дискриминација фонолошке структуре речи 10
2.2.3.1. Аудитивна дискриминација фонолошке структуре речи 11
2.2.3.2. Визуелна дискриминација фонолошке структуре речи 11
2.2.3.3. Повезаност аудитивне и визуелне дискриминације 12
2.2.4. Свест о штампи 12
2.2.5. Познавање слова 12
2.2.6. Речник и језичко разумевање 13
2.2.7. Наративне способности 13
2.2.8. Графомоторика и предвештине писања 13
2.3. Зрелост и готовост детета за школу 13
2.3.1. Когнитивна зрелост 14
2.3.2. Социјално-емоционална зрелост 14
2.3.3. Моторичка зрелост 14
2.3.4. Језичке способности 14
2.4. Матејев ефекат и продубљивање почетних разлика 14
3. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ РАЗВОЈУ РАНЕ ПИСМЕНОСТИ 16
3.1. Социокултурна перспектива (Виготски) 16
3.2. Еколошки модел развоја (Бронфенбренер) 16
3.2.1. Микросистем 16
3.2.2. Мезосистем 16
3.2.3. Егзосистем 16
3.2.4. Макросистем 17
3.2.5. Хроносистем 17
3.3. Модел унутрашњих и спољашњих путева (Вајтхерст и Лониган) 17
3.4. Једноставан поглед на читање (Гоу и Танмер) 17
4. РАЗВОЈНИ ТОК ПРЕДЧИТАЛАЧКИХ ВЕШТИНА 18
4.1. Појам и развојне претпоставке говора 18
4.2. Разумевање и изражавање говора 19
4.3. Развојни миљокази усвајања говора 19
4.4. Функције говора и усвајање језика кроз интеракцију 19
4.5. Особине доброг говорења 20
5. ПОРОДИЦА КАО КОНТЕКСТ РАЗВОЈА РАНЕ ПИСМЕНОСТИ 22
5.1. Породично окружење за писменост 22
5.2. Формална и неформална искуства са писменошћу 22

5.3. Заједничко читање као централна пракса 22
5.4. Социоекономски статус и образовање родитеља 23
5.5. Извори информисања родитеља о раној писмености 23
6. ПРЕДВЕШТИНЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА 25
6.1. Предвештине почетног читања 25
6.2. Предвештине почетног писања 25
7. ПЕРСПЕКТИВА РОДИТЕЉА КАО ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА 27
7.1. Зашто перспектива родитеља 27
7.2. Родитељска уверења и њихове димензије 27
7.3. Раскорак између уверења и праксе 28
7.4. Сарадња породице и предшколске установе 28
7.4.1. Практичне препоруке 29
7.4.2. Едукација и оснаживање родитеља 29
7.4.3. Синхронизована сарадња вртића и породице 29
7.5. Методолошки приступи испитивању родитељске перспективе 30
8. ПРЕГЛЕД ДОСАДАШЊИХ ИСТРАЖИВАЊА И ИСТРАЖИВАЧКИ ПРОБЛЕМ 31
9. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА 33
9.1. Предмет истраживања 33
9.2. Проблем истраживања 33
9.3. Циљ истраживања 33
9.4. Значај истраживања 33
9.5. Задаци истраживања 34
9.6. Хипотезе 34
9.7. Методе и технике прикупљања података 35
9.7.1. Методе истраживања 35
9.7.2. Технике истраживања 35
9.8. Узорак истраживања 35
10. ПРИКАЗ И АНАЛИЗА ПОДАТАКА ДОБИЈЕНИХ АНКЕТИРАЊЕМ РОДИТЕЉА 36
10.1. Ко попуњава упитник 36
10.2. Ниво образовања родитеља 36
10.3. Број деце у породици 36
10.4. Ставови родитеља о сопственим компетенцијама 37
10.5. Начин информисања 38
10.6. Активности којима се развија предвештина читања и писања 39
10.7. Заступљеност активности којима се развијају предвештине читања и писања у вртићу 39
10.8. Динамика активности које подстичу предвештине читања и писања 40
10.9. Примећивање специфичности у развоју детета 41
10.10. Да ли родитељи довољно подстичу предвештине читања и писања 42
11. ДИСКУСИЈА 43

11.1 Прва хипотеза (H1) 43
11.2. Друга хипотеза (H2) 43
11.3. Трећа хипотеза (H3) 43
11.4. Четврта хипотеза (H4) 44
11.5. Пета хипотеза (H5) 45
11.6. Шеста хипотеза (H6) 45
11.7. Ограничења истраживања 46
12. ЗАКЉУЧАК 47
13. ЛИТЕРАТУРА 49
14. ПРИЛОГ 52
14.1. Упитник за родитеље 52

1. УВОД

Овладавање читањем и писањем представља једно од најзначајнијих развојних и образовних постигнућа у животу детета, а његови корени сежу далеко пре него што дете први пут прекорачи праг школе. Савремена развојна психологија и психологија образовања сагласне су у тврдњи да се темељи писмености постављају у раном детињству, у свакодневним интеракцијама детета са одраслима, са говором који га окружује и са штампаним материјалом који је физички присутан у његовом непосредном окружењу.

Предшколски период је због тога препознат као критичан прозор за развој такозваних предчиталачких вештина, односно скупа језичких, метајезичких и перцептивних способности које претходе формалном описмењавању и које у великој мери предвиђају каснију успешност детета у читању. Деца која у школу улазе са развијеном фонолошком свешћу, богатим речником и позитивним искуством са књигом по правилу брже и лакше савладавају технику читања (Whitehurst & Lonigan, 1998; Snow, Burns & Griffin, 1998), док деца којима ти темељи недостају често улазе у образац заостајања који се временом продубљује уместо да се смањује, што је феномен познат као Матејев ефекат (Stanovich, 1986).

Кључна карактеристика овог развојног периода јесте да се он одвија претежно у породици. За разлику од школског учења читања, које је институционализовано, планирано и систематски вођено, развој предчиталачких вештина у предшколском узрасту одвија се кроз неформалне, спонтане и емоционално обојене интеракције између детета и његових родитеља. Управо зато је перспектива родитеља, односно оно што они знају, верују, очекују и практично чине, предмет све већег научног интересовања.

Циљ овог рада јесте да најпре теоријски осветли појам и структуру предвештина читања и писања, да прикаже доминантне теоријске приступе њиховом развоју, да анализира улогу породичног контекста и родитељских уверења у том процесу, а затим да кроз емпиријско истраживање испита како сами родитељи деце предшколског узраста разумеју и практикују подстицање ране писмености у години пред полазак у школу.

2. ОСНОВНИ ПОЈМОВИ

2.1. Појам предвештина читања, писања и ране писмености

Предвештине читања и писања (енгл. emergent literacy skills) представљају скуп основних способности, знања и искустава које дете усваја пре формалног описмењавања у школи (Whitehurst & Lonigan, 1998). Појам ране писмености (енгл. early literacy) означава управо тај скуп знања, вештина и ставова који претходе формалном учењу читања и писања, а развијају се кроз интеракцију са окружењем још у предшколском добу. Важно је нагласити да рана писменост не подразумева пуко „непознавање“ читања и писања пре школе, већ се схвата као континуиран развојни процес у којем дете постепено усваја темељне способности потребне за касније овладавање писменошћу.

Један од првих аутора који је увео појам ране писмености била је Мери Клеј (Clay, 1966), чији је концепт емергентне писмености (енгл. emergent literacy) радикално променио традиционалну слику о томе како деца постају читачи. Према традиционалном приступу, познатом као модел зрелости за читање, постоји одређена тачка биолошке и когнитивне зрелости коју дете мора достићи пре него што уопште може почети да учи да чита, па се улога породице и предшколске установе своди на чекање и евентуалне вежбе визуелне дискриминације. Концепт емергентне писмености, насупрот томе, полази од тога да писменост није стање које наступа у једном тренутку, већ континуиран процес који почиње у најранијем детињству и одвија се паралелно са развојем говора.

Ова промена перспективе има озбиљне практичне последице. Ако је писменост процес који тече континуирано, онда квалитет искустава које дете има пре школе није неутралан ни споредан, већ директно обликује путању његовог каснијег развоја. Тиме породица престаје да буде пуки посматрач и постаје активан чинилац образовног процеса.

2.2. Структура предчиталачких вештина

„Предчиталачке вештине су основ за развој читалачких вештина, а према многим стручњацима њихова развијеност у одређеном периоду дечијег развоја може бити јасан знак и указивати да ли ће дете имати тешкоћа при читању у школи.“ (Николић и Миленковић, 2020, стр. 9).

Под предчиталачим вештинама сматрају се „сазнања о постојању и карактеристикама писаног говора присутне у свести детета знатно пре него што дете научи читати и писати“ (Чудина – Обрадовић, 1995:174).

Између друге и треће године живота дете препознаје да неко из његове околине чита и пише, на овај начин упознаје се са функцијом и сврхом писаног језика. Након тога, између четврте и пете године живота, ступа фаза у којој дете препознаје разлику у словима и смер писања. Тек између пете и шесте године дететовог живота развија се свест о употреби гласовне структуре речи у читању, односно у том периоду побољшава се примећивање гласовне структуре речи. Између шесте и седме године живота дете схвата везу између гласа и слова и у овом периоду наступа спремност за усвајање читања (Чудина-Обрадовић, 1995; према Николић и Миленковић, 2020).

Стратегија рада на развоју предчиталачких вештина у предшколском узрасту огледа се у подстицању дечијег интересовања за читање и писање као и подстицању разумевања термина глас, слово, реч, реченица.

Дакле, предчиталачке вештине нису јединствена способност, већ скуп релативно независних, али међусобно повезаних компоненти. У литератури се најчешће издвајају следеће: фонолошка и фонемска свесност, свест о синтакси, свест о штампи, познавање слова, речник и језичко разумевање, наративне способности, графомоторика и предвештине писања (Whitehurst & Lonigan, 1998, 2002; Snow, Burns & Griffin, 1998; Николић и Миленковић, 2020).

2.2.1. Фонолошка и фонемска свесност

Фонолошка свесност представља способност детета да уочи, издвоји и манипулише звучном структуром говорног језика независно од његовог значења (Whitehurst & Lonigan, 1998; Николић и Миленковић, 2020). Она се развија хијерархијски, почевши од најгрубљих јединица ка најфинијим. Дете најпре препознаје речи које се римују, затим учи да броји и раздваја слогове, потом да издвоји почетни глас у речи, и тек на крају да изврши потпуну гласовну анализу и синтезу речи (Carroll, Snowling, Hulme & Stevenson, 2003; Anthony & Francis, 2005). Овај последњи ниво, који се назива фонемска свесност, најснажнији је појединачни предиктор успешности у почетном читању (Snow, Burns & Griffin, 1998), нарочито у језицима са транспарентном ортографијом какав је српски, где један глас по правилу одговара једном слову (Суботић, 2011).

Важно је разликовати фонолошку и фонемску свесност, јер се ти појмови у пракси често изједначавају. Фонолошка свесност је шири појам и односи се на општу осетљивост на звучну структуру језика, док се фонемска свесност тиче конкретног увида да су изговорене речи састављене од појединачних гласова који се могу издвојити и комбиновати, на пример, препознавање да реч „мама“ почиње гласом „м“, или способност да се тај глас замени другим и добије нова реч. „Суштина разлике, дакле, огледа се у томе да је фонолошка свест шири конструкт од рафинираније фонемске свести коју укључује.“ (Николић, Миленковић, 2020, стр. 13).

2.2.2. Свест о синтакси

Свест о синтакси односи се на дететову способност да рефлектује о граматичкој структури реченице, да уочи када је реченица граматички неисправна и да је исправи. Ова компонента се у домаћој литератури ређе наглашава, иако истраживања показују да доприноси разумевању прочитаног и да помаже детету да користи контекст приликом декодирања непознатих речи. Дете које поседује развијену синтаксичку свест лакше препознаје да реченица „Пас трчи брзо“ звучи исправно, а „Трчи пас брзо“ неуобичајено, чак и пре него што уме то експлицитно да образложи. Управо та имплицитна осетљивост олакшава касније разумевање сложенијих реченичних конструкција у тексту.

„Заједничко за све дефиниције синтаксичке свести је померање пажње са садржаја реченице на њене формалне карактеристике.“ (Николић, Миленковић, 2020, стр. 26).

2.2.3. Аудитивна и визуелна дискриминација фонолошке структуре речи

Аудитивна и визуелна дискриминација фонолошке структуре речи представљају значајне компоненте предчиталачких вештина и основу за успешно усвајање читања и писања. Развој ових способности почиње много пре формалног школовања и одвија

се кроз свакодневну комуникацију, игру и различите језичке активности. Према Вајтхерсту и Лонигану (Whitehurst & Lonigan, 1998), развој писмености започиње у најранијем детињству, а фонолошка свесност, чији су саставни део аудитивна и визуелна дискриминација, представља један од најважнијих предиктора каснијег успеха у читању.

Фонолошка структура речи односи се на начин на који су гласови организовани унутар речи. Она обухвата фонеме, слогове, риму и остале елементе звучне организације језика. Да би дете успешно научило да чита, неопходно је да развије способност препознавања, разликовања и анализирања ових елемената. Управо зато се аудитивна и визуелна дискриминација сматрају темељем развоја фонолошке свесности и почетне писмености (Anthony & Francis, 2005).

2.2.3.1. Аудитивна дискриминација фонолошке структуре речи

Аудитивна дискриминација представља способност детета да слушним путем препознаје, упоређује и разликује гласове, слогове и речи које се разликују по својој звучној структури. Она подразумева прецизно слушно опажање и уочавање најситнијих разлика између фонема, што је неопходно за правилно разумевање и продукцију говора. Према Адамс (Adams, 1990), развој аудитивне дискриминације омогућава детету да препозна почетне, средишње и завршне гласове у речима, да издваја речи на слогове, препознаје риму и касније анализира и синтетише фонеме. Ове способности постепено воде ка развоју фонолошке свесности, односно свесном размишљању о звучној структури језика.

Развој аудитивне дискриминације одвија се постепено. Најпре дете препознаје риму и разликује дуже и краће речи, затим уочава слогове, а тек након тога почиње да препознаје појединачне гласове унутар речи. Овај развојни ток потврђују истраживања Керола, Сноулинг, Хјулма и Стивенсона (Carroll, Snowling, Hulme & Stevenson, 2003), која указују да деца најпре овладавају већим језичким јединицама, а затим постепено усвајају способност анализе фонема. На пример, дете са развијеном аудитивном дискриминацијом лако ће уочити разлику између речи „пас“ и „бас“, јер ће препознати да се оне разликују само по почетном гласу.Такође ће моћи да одговори на питања: Којим гласом почиње реч „лопта“?, Који глас чујеш на крају речи „сат“? или Које речи се римују са речју „кућа“?

Према Торгесену и Брајанту (Torgesen & Bryant, 1994), способност разликовања и анализе гласова представља један од најпоузданијих показатеља спремности детета за читање, јер омогућава лакше повезивање гласа са словом приликом усвајања писма. Недовољно развијена аудитивна дискриминација може довести до различитих тешкоћа, као што су: мешање сличних гласова (б–п, д–т, с–ш, ж–з); изостављање или додавање гласова приликом изговора речи; тешкоће у фонемској анализи и синтези; спорије усвајање читања; честе грешке у писању и правопису. Због тога је у предшколском периоду неопходно организовати активности као што су игре римовања, издвајање почетног и завршног гласа, анализирање речи на слогове и фонеме, као и различите игре слушне пажње.

2.2.3.2. Визуелна дискриминација фонолошке структуре речи

Визуелна дискриминација представља способност детета да визуелно препознаје и разликује графичке симболе који представљају гласове, односно слова, као и њихов положај и распоред унутар речи. Иако се термин „визуелна дискриминација

фонолошке структуре речи“ ређе користи у научној литератури, он се односи на способност повезивања фонема са њиховим графичким представама – графемима.

Ова способност омогућава детету да: разликује слична слова (б–д, м–н, п–т); препозна да ли су две написане речи исте или различите; уочи редослед слова унутар речи; препозна слово без обзира на величину или врсту писма; повеже слово са одговарајућим гласом. На пример, дете треба да уочи разлику између речи „сан“ и „сад“, као и да препозна да речи „нос“ и „сон“ садрже иста слова, али различитог редоследа. Миланков, Голубовић и Крстић (2021) истичу да је успешан развој читања могућ само када дете истовремено развија способност препознавања гласова и њихових графичких симбола. Према њиховим истраживањима, фонолошка свесност и визуелно препознавање слова заједно представљају основу успешног читања у језицима са транспарентном ортографијом, као што је српски језик.

Уколико визуелна дискриминација није довољно развијена, код деце се могу јавити потешкоће као што су: замена сличних слова; обртање слова приликом читања и писања; прескакање слова или слогова; спорије читање и отежано разумевање прочитаног текста.

2.2.3.3. Повезаност аудитивне и визуелне дискриминације

Иако представљају две различите способности, аудитивна и визуелна дискриминација делују као јединствен механизам у процесу усвајања читања и писања. Аудитивна дискриминација омогућава детету да препозна и анализира гласове, док визуелна дискриминација омогућава препознавање слова која представљају те гласове. Тек повезивањем ове две способности дете успева да разуме принцип азбучног писма, односно да сваки глас има свој графички знак. Према Ентонију и Лонигану (Anthony & Lonigan, 2004), фонолошка свесност, слушна дискриминација и препознавање слова представљају најзначајније предикторе успешног почетног читања и писања код предшколске деце.

2.2.4. Свест о штампи

Свест о штампи обухвата дететово разумевање конвенција писаног језика (Clay, 1966; Whitehurst & Lonigan, 1998). То укључује сазнање да се у нашем језику чита слева надесно и одозго надоле, да белине раздвајају речи, да књига има насловну страну и редослед страница, као и основни увид да штампани знаци носе значење (Николић и Миленковић, 2020). Ова знања дете не стиче спонтано из говора, већ кроз изложеност књизи и писаном материјалу, на пример кроз посматрање како одрасли прате текст прстом током читања, или кроз препознавање да омиљена сликовница увек почиње са исте стране (Snow, Burns & Griffin, 1998).

2.2.5. Познавање слова

Познавање слова представља способност препознавања и именовања графема, а заједно са фонолошком свешћу чини најјачи предиктивни пар за каснији успех у читању (Snow, Burns & Griffin, 1998; Whitehurst & Lonigan, 1998). Овде је битно нагласити да само механичко познавање слова, без развијене фонолошке свести, има ограничену вредност, јер дете тада располаже симболима за које не уме да веже одговарајуће гласове (Anthony & Lonigan, 2004; Николић и Миленковић, 2020). На пример, дете може да напише слово „A", али га не повезује нужно са гласом „а" у речима које изговара.

2.2.6. Речник и језичко разумевање

Речник и језичко разумевање чине семантичку основу читања (Gough & Tunmer, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998). Дете које располаже богатим речником лакше препознаје речи које декодира и лакше разуме текст као целину. Ова компонента се развија најспорије и највише зависи од квалитета језичког окружења у породици (Snow, Burns & Griffin, 1998). Деца изложена богатом и разноврсном говору, разговорима о свакодневним искуствима и читању прича, стичу знатно шири фонд речи и боље разумевање значења од деце са сиромашнијим језичким искуством (Sénéchal & LeFevre, 2002; Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995).

2.2.7. Наративне способности

Наративне способности обухватају способност детета да испрати, разуме и самостално исприча причу са јасном структуром: почетком, средином и крајем. Оне се развијају кроз заједничко читање, препричавање и свакодневне разговоре о догађајима, а представљају мост ка разумевању сложенијих текстова у школском узрасту будући да дете које уме да прати логички след догађаја лакше разуме и структуру писаног текста.

„Иницијативу детета за говор треба подржати, а приликом мотивације деце на говор треба подстицати ћутљиву децу да причају и створити атмосферу погодну за тему коришћењем разних песмица, прича, имитација. Васпитач треба да свој говор прилагоди дететовом како би били равноправни партнери у комуникацији.“ (Миленковић, 2012а 69). Овим примером требало би да се воде и родитељи јер дете не треба да буде само пасиван слушалац већ да активно учествује у дијалогу.

Свакодневне активности читања с дететом поступно га укључују у процес праћења текста. Дете посматрајући текст који се чита, а затим кроз разговор и препричава прочитано, назива се дијалошким (разговорним) читањем. (Николић, Миленковић, 2020).

2.2.8. Графомоторика и предвештине писања

Графомоторика и предвештине писања односе се на правилно држање прибора, контролу покрета руке и овладавање основним правцима исписивања линија (Николић и Миленковић, 2017; Jukić, 2025). Иако се ова компонента често пренаглашава у пракси на уштрб језичких компоненти, она представља неопходан технички предуслов за касније писање.

2.3. Зрелост и готовост детета за школу

Школска зрелост представља ниво психофизичког, когнитивног и емоционалног развоја детета који му омогућава успешно укључивање у школске активности (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). Готовост за школу не подразумева само знање слова и бројева, већ комплексно функционисање различитих аспеката развоја: когнитивних способности (пажња, памћење, логичко мишљење), социјално-емоционалне зрелости (сарадња, самоконтрола, решавање конфликата), моторичке зрелости (фина и груба моторика) и језичких способности (разумевање и изражавање, повезивање и препричавање догађаја).

Развој способности почетног читања и писања детета у години пред полазак у школу неопходно је да су код детета развијене говорно језичке способности, способност концентрације, пажње, аудитивне и визуелне перцепције, да је развијена фонолошка

свест, способност успостављања везе фонем-графем, да је развијена способност фине моторике, координација око-рука и др. (Николић, Миленковић, 2017).

Зрелост за школу не огледа се само у формалним знањима већ и у навикама, ставовима и емоционалној стабилности. Дете које је спремно за школу показује способност сарадње, праћење упутстава, контроле понашања и истрајности у активности.

2.3.1. Когнитивна зрелост

Когнитивна зрелост обухвата развој пажње (способност да се она задржи на задатку одређено време без сталног прекидања), памћења (како краткорочног, потребног за праћење упутства, тако и дугорочног), логичког мишљења (уочавање сличности и разлика, класификација предмета по особинама, разумевање узрочно-последичних веза) и основних предматематичких појмова (бројање, поређење количина, просторни односи попут „изнад“, „испод“, „између“). Дете спремно за школу у стању је да прати вишеструка упутства, да заврши започет задатак и да своју пажњу усмери на активност чак и када му није тренутно занимљива, што директно утиче и на способност праћења наставе читања и писања.

2.3.2. Социјално-емоционална зрелост

Ова димензија обухвата способност детета да сарађује са вршњацима и одраслима, да прихвата правила групе, да чека свој ред, да решава мање конфликте без агресивног реаговања и да поднесе одређени степен фрустрације када нешто не успе из првог покушаја (Vygotsky, 1978; Bogatović, 2016). Емоционална сигурност и позитивна слика о себи као „некоме ко уме" показале су се као значајан предуслов за спремност детета да се упусти у нове, изазовне активности попут учења читања (Snow, Burns & Griffin, 1998).

2.3.3. Моторичка зрелост

Моторичка зрелост укључује и грубу моторику (равнотежа, координација покрета целог тела) и фину моторику (прецизни покрети шаке и прстију), при чему је управо фина моторика непосредно повезана са графомоторичком спремношћу за писање (Николић и Миленковић, 2017; Jukić, 2025).

2.3.4. Језичке способности

Језичка зрелост обухвата способност разумевања и изражавања, богатство речника, граматичку исправност говора, као и способност повезивања и препричавања догађаја у логичном следу (Milenković, 2012; Николић и Миленковић, 2017). Ова димензија школске зрелости директно се ослања на предчиталачке компоненте, посебно на фонолошку свесност, речник и наративне способности, што показује да предвештине читања и писања нису изоловане од опште језичке и когнитивне готовости детета за школу, већ представљају њен саставни део (Whitehurst & Lonigan, 1998; Snow, Burns & Griffin, 1998).

2.4. Матејев ефекат и продубљивање почетних разлика

Разлике у предчиталачким вештинама уочене пре поласка у школу не остају константне током школовања, већ се, по правилу, временом продубљују уместо да се смањују, што је феномен познат као Матејев ефекат (Stanovich, 1986), назван по библијском начелу да ће ономе ко има бити додато, а ономе ко нема биће одузето и оно мало што има. Дете које у школу улази са развијеном фонолошком свешћу и

богатим речником брже савладава технику декодирања, што му омогућава да рано почне да чита ради задовољства, а свака прочитана књига додатно увећава његов речник и опште знање. Насупрот томе, дете које у школу улази без ових предуслова спорије декодира, читање му представља напор, па га по правилу избегава, чиме управо пропушта ону количину читалачке праксе која би му била потребна да надокнади почетни заостатак.

На тај начин почетна, релативно мала разлика међу децом временом прераста у знатно већи јаз у читалачкој компетенцији, речнику и, посредно, у укупном школском постигнућу. Ово сазнање има директне импликације за тему овог рада будући да се ефекат продубљује временом, интервенција у предшколском периоду, управо ономе где родитељи имају највећу улогу, има несразмерно већи ефекат од покушаја да се исти јаз надокнади тек након што дете крене у школу. Другим речима, рана родитељска подршка не само да олакшава почетно описмењавање, већ спречава покретање механизма који би се, без те подршке, временом сам појачавао.

3. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ РАЗВОЈУ РАНЕ ПИСМЕНОСТИ

3.1. Социокултурна перспектива (Виготски)

По Виготском социокултурна теорија пружа један од најкориснијих оквира за разумевање улоге родитеља у развоју предчиталачких вештина. Виготски наводи (1977), виши психички процеси настају најпре на интерпсихичком плану, у интеракцији детета са компетентнијим партнером, а тек потом се интернализују и постају интрапсихичка својина детета. Читање и писменост су по својој природи културне творевине, а не биолошке датости, па се стога могу усвојити искључиво посредством других људи.

Појам зоне наредног развоја овде је од централног значаја. Родитељ који током заједничког читања поставља питања, објашњава непознате речи, усмерава дететову пажњу на слова или тражи од детета да предвиди шта ће се догодити, управо омогућава детету да уради оно што самостално још не би могло, и тиме помера границу његових актуелних способности. Одатле следи и један од централних закључака теорије да је квалитет интеракције око књиге важнији од пуког броја прочитаних књига, јер је развојни потенцијал ситуације одређен тиме колико родитељ активно посредује између детета и текста.

3.2. Еколошки модел развоја (Бронфенбренер)

Ури Бронфенбренер (Bronfenbrenner, 1979) развио је еколошки модел развоја, једну од најутицајнијих теорија у развојној психологији, према којој се дете развија у оквиру низа међусобно угнежђених система средине, од којих сваки на специфичан начин обликује његов раст, учење и развој предвештина читања и писања.

3.2.1. Микросистем

Микросистем чине непосредна окружења детета у којима оно свакодневно учествује, пре свега породица и вртић. Пре свега да породица и вртић, који као кључни микросистеми, директно утичу на развој предвештина (нпр. читање прича код куће, активности у вртићу).

3.2.2. Мезосистем

Мезосистем представља повезаност између различитих микросистема, односно квалитет сарадње породице и вртића, усклађеност ставова, очекивања и подршке које дете добија из оба окружења. Управо се овај ниво испитује када се родитељи питају како виде сопствену улогу у односу на улогу васпитача.

3.2.3. Егзосистем

Егзосистем обухвата факторе који не укључују дете директно, али утичу на услове његовог живота. На пример радно место родитеља или доступност програма подршке у локалној заједници, што посредно одређује колико времена и ресурса родитељ може да посвети подстицању писмености.

3.2.4. Макросистем

Макросистем чини шири културни контекст који представља вредности, образовне стандарде и друштвене ставове према читању и улози родитеља, који обликују очекивања читаве заједнице.

3.2.5. Хроносистем

Хроносистем означава временску димензију, односно утицај животних промена и историјског контекста (нпр. полазак детета у школу, породичне промене, али и појава интернета као доминантног извора родитељских информација).

Бронфенбренеров модел показује да развој предвештина писмености није изолована индивидуална одлука родитеља, већ производ ширег система односа, притисака, ресурса и културних очекивања. Ово је нарочито релевантно за истраживања која полазе управо од перспективе родитеља, јер омогућава да се родитељска пракса сагледа у контексту а не као изолован чинилац.

3.3. Модел унутрашњих и спољашњих путева (Вајтхерст и Лониган)

Вајтхерст и Лониган (Whitehurst & Lonigan, 1998) предложили су поделу компоненти емергентне писмености на две групе. Прву чине такозване inside-out вештине, које обухватају фонолошку свесност, познавање слова и способност декодирања, односно све оно што детету омогућава да претвори штампани знак у глас. Другу групу чине outside-in вештине, које обухватају речник, опште знање о свету, наративне способности и разумевање контекста, односно све оно што детету омогућава да декодираном тексту припише значење. Обе групе вештина су неопходне, а ниједна сама по себи није довољна. Дете које савршено декодира, али не разуме прочитано, и дете које има богат речник, али не уме да повеже глас и слово, оба имају проблем, али из супротних разлога и захтевају различиту подршку. Формалне активности усмерене на слова подстичу претежно inside-out компоненте, док заједничко читање и разговор подстичу претежно outside-in компоненте.

3.4. Једноставан поглед на читање

Модел који су понудили Гоу и Танмер (Gough & Tunmer, 1986), познат као Simple View of Reading, дефинише разумевање прочитаног као производ декодирања и језичког разумевања. Кључна реч је производ, а не збир, то значи да ако је било који од два чиниоца близу нуле, и коначни резултат ће бити близу нуле без обзира на то колико је други чинилац развијен. Овај модел додатно потврђује потребу за уравнотеженим приступом у предшколском периоду, у којем се подједнако подстичу и техничке (декодирање) и семантичке (разумевање) компоненте писмености.

4. РАЗВОЈНИ ТОК ПРЕДЧИТАЛАЧКИХ ВЕШТИНА

Иако постоје индивидуалне разлике у темпу, развој предчиталачких вештина прати релативно предвидиву путању. У периоду до треће године дете овладава основама говора, показује интересовање за сликовнице, препознаје познате слике и ужива у ритму и рими, при чему је писменост готово у потпуности посредована одраслима.

Између треће и четврте године јавља се осетљивост на риму и слог, дете почиње да препознаје појединачна слова (најчешће прво слово свог имена) и развија свест о томе да текст носи значење. Јављају се прве појаве такозваног претварања да чита. Између четврте и пете године значајно се шири речник, јача свест о штампи, дете овладава растављањем речи на слогове и почиње да издваја почетни глас у речи, а графомоторика напредује до нивоа контролисаног цртања линија и првих покушаја писања слова.

Између пете и шесте године дете повезује већи број гласова и слова, препознаје сопствено име у писаном облику и може да исприча причу са јасним почетком, средином и крајем (Чудина-Обрадовић, 1995; Николић и Миленковић, 2020). Ово је период у којем су разлике међу децом најуочљивије и у којем циљана подршка даје највеће ефекте (Snow, Burns & Griffin, 1998; Stanovich, 1986). Битно је нагласити да развој ових вештина није аутоматски. За разлику од говора, који се усваја спонтано уз минималну изложеност, писменост захтева намерну и структурирану подршку окружења (Clay, 1966; Whitehurst & Lonigan, 1998).

4.1. Појам и развојне претпоставке говора

Говор представља реализацију језика кроз конкретан чин комуникације, односно, како се наводи у литератури, „језик у акцији“ (Milenković, 2012). Иако се језик и говор у свакодневном говору често изједначавају, реч је о два међусобно условљена, али различита појма, говор настаје и развија се као потреба за остваривањем језичког система, док језик настаје и развија се као производ говора (Zečić, 2002, према Milenković, 2012). Развој говора, језика и комуникације изузетно је сложен процес који почиње већ на рођењу, а поједини аутори сматрају да прве претпоставке за његов развој настају и раније, током пренаталног периода. Од предуслова на страни детета за уредно усвајање говора издвајају се уредно развијен слух, уредно функционисање централног нервног система, као и уредна грађа и функција говорних органа. Одмах по рођењу дете је способно да гласовно изражава своја осећања, чиме привлачи пажњу одраслих из своје околине, а свој говор и језик развиће једино у свету који му се обраћа говором.

Говор се, дакле, учи, а за његово учење неопходни су подстицаји и говорни узори из окружења. Пошто дете говор усваја пре свега имитацијом, оно може да говори боље или лошије управо у зависности од тога какве узоре има прилику да имитира, притом опонаша подједнако добро и правилан говор и граматичке грешке. Дете своје узоре најпре проналази у породици, а потом у ширем окружењу, посебно у вртићу и школи, што значи да свако ко долази у контакт са дететом сноси одговорност за сопствено говорно изражавање.

Дечји говорни развој може тећи потпуно уредно, у границама уобичајених варијација, или може имати другачији, успорен ток. Познавање уобичајеног тока говорног развоја важно је из два разлога: да би одрасли знали како тај развој да подстакну, и да би благовремено уочили одступање и на време затражили стручну помоћ, будући да рано

уочавање неправилности у развоју говора омогућава правовремену интервенцију (Milenković, 2012).

4.2. Разумевање и изражавање говора

Говор представља двосмерну комуникацију, па се у његовом развоју разликују способност разумевања и способност изражавања. Језичко изражавање подразумева оно што дете самостално може да искаже говором, док разумевање код детета функционише другачије него код одраслих, будући да дете говор прима селективно, а на разумевање, поред самог језика, утичу и невербални чиниоци попут покрета, погледа, емоције и интонације саговорника.

Код детета искуство претходи говорним способностима: опажање и процена туђег изговора претходе сопственој правилној артикулацији гласова, а разумевање значења речи такође претходи њеној самосталној употреби. Дете разуме одређену фразу упућену њему много пре него што је у стању да је само употреби. На крају прве године живота дете разуме око стотину речи (тзв. пасивни речник), док активно изговара свега неколико. Већ у осмом месецу дете разликује упитне и потврдне реченице по интонацији, а током друге године разуме и сложеније реченице иако још не може самостално да их изговори. Разумевање туђег говора зависи од слуха и увежбаности разликовања гласова, речи и исказа, али и од узраста, говорног искуства, интелектуалних способности и социјалне средине у којој се дете развија.

4.3. Развојни миљокази усвајања говора

Појава прве речи претходи разумевању говора околине. Прва реч се код већине деце јавља у једанаестом месецу, а сматра се уобичајеним да се јави најкасније до шеснаестог месеца, с тим да ово није строго одређена граница, будући да код појединачне деце може доћи и раније и касније. О закаснелом говорном развоју говори се тек уколико дете проговори тек између 24. и 36. месеца, док изостанак говора до краја друге године сам по себи још увек не указује на заостајање. Тек након тог периода реч је о кашњењу чији узрок треба да утврди стручно лице. Такође, девојчице у просеку раније проговарају и брже напредују у говорном развоју у односу на дечаке.

У раном говору деце прву фазу представља именовање предмета, при чему дете претежно користи именице, да би се до друге године учешће именица свело на отприлике половину укупног фонда речи детета. Речи се усвајају приближно следећим редоследом: властите именице, заједничке именице, прости везници, глаголи, предлози, заменице, прилози, апстрактне именице и бројеви. Крајем прве и почетком друге године дечји речник почиње нагло да се шири, у току друге године просечан речник детета износи око четрдесет речи, док код говорно развијеније деце тај број прелази и стотину двадесет, при чему је развој речника у почетку спор, а потом све бржи (Milenković, 2012).

4.4. Функције говора и усвајање језика кроз интеракцију

Говор има вишеструке функције, повезане с развојем гласовне стране, речника и значења речи, као и мишљења и изражавања. Фонеме имају функцију разликовања значења, будући да замена једног гласа другим у истој речи мења и њено значење (нпр. куће – куче), а слично томе, различите врсте речи носе различите функције у реченици, на пример именице именују појмове, друге речи означавају односе, глагол исказује радњу, а поједини реченички делови означавају вршиоца радње. Говор при

том истовремено остварује комуникативну функцију, усмерену на саопштавање и утицај на друге, и функцију изражавања, кроз коју се исказује унутрашње психичко стање говорника.

Усвајање језика одвија се као процес интеракције детета са одраслима. Одрасли говорник користи, у комуникацији с дететом, значења која дете већ примењује у сопственом деловању на стварност и очекује да ће их дете временом и само користити у говору. Управо зато је важно да сви који долазе у контакт са дететом воде рачуна о квалитету сопственог говора, будући да и говорници међусобно процењују једни друге управо на основу говорних особина, често независно од самог садржаја поруке, а дете управо на тим узорима гради сопствени, правилан говор.

Иако се дете рађа као потенцијални говорник, говор ће развити једино учењем, а тај процес је дуг и сложен. Без обзира на индивидуалне разлике, говор се код све деце развија по истом основном моделу, а главни задаци које дете мора да савлада у том процесу јесу разумевање туђег говора, изградња сопственог речника, комбиновање речи у реченицу и правилан изговор. Пред васпитача се, у том контексту, постављају задаци праћења појаве и развоја дечјег говора, свакодневне комуникације са децом, развоја сопствене говорне активности, избора адекватних метода рада, оспособљавања за примену тих метода, као и стицања способности за даље самоусавршавање (Milenković, 2010).

4.5. Особине доброг говорења

Особине доброг говорења обухватају осмишљеност и логичност казивања, сврсисходност и јасно одређивање циља казивања, правилност говорења, живост излагања и изражајност говора, гласност и јасност, те тачност и течност говора (Milenković, 2012).

Осмишљеност и логичност казивања подстичу се причањем, препричавањем, играма по улогама и сталним подстицањем дечјег мишљења приликом причања по сликама, овај процес се одвија кроз опажање слике, осмишљавање садржаја и логичко излагање. Сврсисходност казивања односи се на постојање јасног циља и мотивације за говор, и представља особину коју код детета треба намерно неговати.

Правилност говорења тиче се артикулације и граматичке исправности реченице; потпуно правилан говор у граматичком смислу по правилу се развија до четврте године живота, мада су и после тог узраста могуће мање грешке у изговору појединих гласова. Граматичке неправилности у дечјем говору могу настати под утицајем говорне средине (тзв. аграматизам, који се коригује усклађивањем језика средине са стандардним језиком) или бити патолошке природе (тзв. дисграматизам), па је важно да васпитач разликује ове две категорије грешака по узроку и начину испољавања.

Живост излагања и изражајност говора везане су за ритам, темпо и паузе у говору, као и за интонацију и гестикулацију, при чему су могуће и грешке попут монотоности говора или, насупрот томе, претераног викања и гестикулисања. Говор треба да буде умерено гестикулисан и емоционално обојен, при просечном темпу од деведесет до сто речи у минути. За увежбавање ових особина препоручују се хорско изговарање, покретне говорне игре, драматизације, као и прилагођавање ритма говора садржају (нпр. спорији ритам за успаванке, енергичнији за бројалице), уз пажњу на евентуалне поремећаје попут муцања.

Гласност говора представља акустички интензитет проузрокован напетошћу говорних органа и зависи од јачине и количине издахнутог ваздуха, интензитета емоције и психичких особина личности, а увежбава се изговарањем истог исказа различитом јачином гласа: тихо, полугласно, гласно. Течност и тачност говора спадају међу теже особине. Течност подразумева усклађеност брзине мишљења, говора и артикулације, док нефлуентан говор карактеришу честа понављања и успорен рад говорних органа (сродна, али посебна појава јесте муцање). Тачност се, пак, огледа у исправној употреби речи у правом и пренесеном значењу и одговарајућем наглашавању. Увежбавање течности и тачности повезано је с богаћењем речника и развојем појмовног апарата детета, на пример кроз игру допуњавања реченице (Milenković, 2012).

Када дете овлада наведеним особинама доброг говорења, оно је остварило значајне, али не и све предуслове потребне за усвајање читања и писања. Правилан говорно-језички развој јесте нужан и значајан, али сам по себи није и довољан услов за успешно описмењавање.

5. ПОРОДИЦА КАО КОНТЕКСТ РАЗВОЈА РАНЕ ПИСМЕНОСТИ

„На учење у раној доби највећи утицај имају родитељи. Дуго се веровало да је утицај родитеља већи у подручју емоционалног и телесног развоја, а нешто мањи у подручју когнитивног и социјалног развоја за које се сматрало да у већој мери зависе од ванпородичних подстицаја и околности.“ (Николић, Миленковић, 2020, стр. 52).

Према Николић, Миленковић (Николић, Миленковић, 2020) посматрајући читање као вештину у домену когнитивног развоја из које ће се касније развити култура читања аутори наглашавају да за развој свих когнитивних функција и способности па тако и оних везаних за читање, највише прилика предшколско дете има у породици. Аутори даље наводе да ситуације у породици представљају природне могућности за учење које се збивају у реалном животном контексту.

5.1. Породично окружење за писменост

Појам породичног окружења за писменост (енгл. home literacy environment) усталио се пре свега кроз радове Сенешал и Лефевра (Sénéchal & LeFevre, 2002), а обухвата све материјалне и интеракцијске аспекте породичног живота повезане са књигом и писаном речју. Број и доступност књига у домаћинству, учесталост заједничког читања, присуство прибора за писање и цртање, посете библиотеци, родитељске навике читања које дете посматра, али и квалитет свакодневне вербалне комуникације у породици представљају основу за подстицање ране писмености (Sénéchal & LeFevre, 2002; Николић и Миленковић, 2020). Истраживања доследно показују да је овај скуп фактора значајан предиктор предчиталачких постигнућа, и то независно од когнитивних способности детета (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Whitehurst & Lonigan, 1998).

5.2. Формална и неформална искуства са писменошћу

Сенешал и Лефевр (Sénéchal & LeFevre, 2002) увели су корисну разлику између две врсте породичних искустава са писменошћу. Неформална искуства подразумевају ситуације у којима је фокус на садржају и значењу поруке, а не на самом писаном коду. Типичан пример је заједничко читање сликовнице у којем родитељ и дете разговарају о причи. Формална искуства подразумевају ситуације у којима родитељ намерно усмерава дететову пажњу на писани код, на пример када учи дете словима или тражи од њега да препозна глас на почетку речи. Њихова истраживања показала су да ове две врсте искустава имају различите развојне исходе. Неформална искуства првенствено доприносе развоју речника и језичког разумевања (outside-in компоненте), док формална искуства првенствено доприносе развоју познавања слова и раних декодирајућих вештина. Овај налаз је значајан за рад са родитељима, јер показује да препорука да се детету чита, колико год била тачна, није сама по себи довољна.

5.3. Заједничко читање као централна пракса

„У причама које родитељи причају, деца поступно разумеју да се у причи нешто догађа, да се то догађа неким ликовима, да ликови међусобно успостављају различите односе. Деца усвајају и облик приче: почетак, средину и крај, увиђају да је почетак најава приче или увод а да је на крају разрешење и расплет. Деца уживају у понављању

приче, у остварењу својих очекивања, у емоционалном растерећењу при расплету приче и срећном завршетку.“ (Николић, Миленковић, 2020, стр. 54).

Заједничко читање књиге најчешће је истраживана породична пракса у овој области, а мета-анализе (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995) потврђују умерен, али стабилан позитиван ефекат на језички развој и каснију писменост. Кључни налаз новијих истраживања јесте да ефекат у великој мери зависи од начина на који се чита, а не само од учесталости. Одатле је проистекао концепт дијалошког читања, у којем се улоге постепено мењају тако да дете од пасивног слушаоца постаје активни приповедач, родитељ поставља отворена питања, тражи од детета да именује и опише оно што види, надовезује се на дететове одговоре, проширује их и похваљује дететов допринос. Истраживања показују да овакав начин читања даје знатно веће ефекте на развој речника и наративних способности од класичног читања у којем родитељ чита а дете слуша.

5.4. Социоекономски статус и образовање родитеља

Социоекономски статус породице један је од најстабилнијих параметара развоја предчиталачких вештина, али је његово деловање посредно, виши социоекономски статус по правилу значи већу доступност књига, више слободног времена родитеља и богатије језичко окружење. Образовање мајке се посебно издваја као снажан предиктор, и то највише преко квалитета језичке интеракције и родитељских уверења о сопственој улози у образовању детета. Ипак, важно је избећи детерминистичко тумачење да социоекономски статус није судбина, већ оквир вероватноће, а истраживања показују да родитељска пракса може значајно ублажити његов ефекат.

5.5. Извори информисања родитеља о раној писмености

Начин на који родитељи долазе до знања о развоју детета представља самосталан чинилац породичног контекста, будући да непосредно обликује њихова уверења о томе шта је примерено узрасту и које активности вреди спроводити. Последњих година тај информациони простор изразито се померио ка дигиталним изворима.

Систематски преглед литературе који су спровели Мертенс и сарадници (Mertens, Ye, Beuckels & Hudders, 2024), заснован на анализи 338 научних радова, показује изразит пораст истраживања о родитељству и друштвеним мрежама од 2015. године, што одражава чињеницу да су мреже постале уобичајено место на којем се родитељи информишу. Национално репрезентативно истраживање америчког Pew Research Center-a (Duggan, Lenhart, Lampe & Ellison, 2015) показало је да 34 одсто родитеља често, а додатних 10 одсто повремено, добија савете о родитељству путем сопствених онлајн мрежа, док 59 одсто родитеља наводи да је на друштвеним мрежама наишло на корисне информације. Новије истраживање Дечје болнице C. S. Mott при Универзитету Мичиген (Clark, 2023), спроведено међу родитељима деце узраста од нуле до четири године, потврђује да се тај ослонац на дигиталне изворе временом додатно појачава, при чему млађи родитељи чешће од старијих узимају друштвене мреже као примарни извор.

Регионални увид пружа рад хрватске ауторке Ивековић (Iveković, 2024), који показује да се извори информисања родитеља разликују по природи и степену поузданости, будући да се крећу од личних и неформалних, преко стручних и институционалних, до статистички значајно различитих образаца пре и после рођења детета, а зависе и од броја деце у породици и од образовног нивоа самих родитеља.

Ослањање на дигиталне изворе носи и предности и ризике. С једне стране, оно родитељима омогућава лаку доступност великог броја едукативних садржаја и може допринети јачању осећаја сопствене компетентности. С друге стране, знатан део садржаја на интернету није научно заснован нити стручно проверен, а сама количина међусобно противречних информација може произвести несигурност уместо јасноће. Управо због тога улога васпитача као проверљивог и непосредно доступног извора информација добија додатни значај, што ће бити разматрано у емпиријском делу овог рада.

Неки од доступних онлајн платформи које родитељи користе за информисање су: „Растимо заједно“ је званична платформа за подршку родитељству у Србији, секција „Кутак за родитеље": https://rastimozajedno.rs/Kutak-za-roditelje/ и Удружење „РОДИТЕЉ“, Центар за рани развој: радионице, саветовања стручњака и логопедске вежбе за рад код куће: https://www.roditelj.org/centar-za-rani-razvoj/

6. ПРЕДВЕШТИНЕ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Успешност у прилагођавању школским захтевима у великој мери зависи од тога колико је дете стекло одређене предвештине читања и писања у периоду пред полазак у школу. Истраживања показују да развој предчиталачких и предписачких вештина представља снажан предиктор каснијег школског успеха (Snow, 2001). Деца која су у раном узрасту стекла фонолошку свест, развила графомоторичке способности и стекла навике вербалног изражавања, имају значајно веће шансе да успешно савладају наставни план и програм. Поред институционалне подршке (вртићи, предшколске групе) огромну улогу имају родитељи. Они су први модели и посредници у стицању предвештина. Ставови родитеља, њихова очекивања али и њихове компетенције утичу на квалитет подршке коју дете добија. Због тога је важно сагледати перспективу родитеља у овом процесу.

Полазак детета у школу представља један од најзначајнијих догађаја у његовом развоју, али и у животу целе породице. Овај прелазак из предшколског у школски систем захтева од детета да буде спремно на нове обавезе, одговорности и форме учења. Зрелост за школу не подразумева само когнитивне способности, већ и емоционалну стабилност, социјалне компетенције и развијене предвештине читања и писања (Bogatović, 2016).

Предвештине читања представљају развијену свест и сазнања детета о постојању и карактеристикама писане речи и оне обухватају функцију и сврху писаног језика, појам о разликама међу словима, разликама у смеру писања и сл. (техничке и договорне карактеристике писма), свест о употреби гласовне структуре речи у читању, свест о повезаности гласа и слова (графо-фоничко значење) (Николић, Миленковић, 2017).

6.1. Предвештине почетног читања

Развој предвештина читања почиње много пре поласка у школу. Деца већ у предшколском периоду, кроз игру и свакодневне активности, стичу искуства која чине темељ будућег читања. Фонолошка свест, способност да се препознају и разликују звукови у речи (Stanovich, 1986), подстиче се играма попут римовања, препознавања првог или последњег гласа у речи и разлагања речи на слогове. Богатство речника и разумевање значења речи директно утичу на касније разумевање прочитаног текста јер деца којој се често читају приче или која имају прилику да разговарају о свакодневним искуствима брже развијају језичке компетенције (Snow, Burns & Griffin, 1998). Мотивација и позитиван став према читању формирају се у породици и предшколској установи. Дете које воли да слуша приче, прелистава књиге и препознаје слова има веће шансе да успешно савлада читање у првом разреду.

6.2. Предвештине почетног писања

Развој предвештина писања такође почиње пре формалног школовања. Фина моторика, способност прецизног покрета руку и прстију неопходна за држање оловке, слагање слова и цртање, подстиче се играма са пластелином, нанизавањем перли и слагањем коцкица. Свест о словима и њиховој форми олакшава каснији улазак у формално писање. Претписачке активности чине цртање, копирање облика и линија и праћење траса слова што представља основу за писано изражавање.

Хрватско истраживање Јукић (Jukić, 2025) детаљно разрађује развој графомоторике кроз неколико нивоа, од нивоа шарања, преко нивоа облика (круг, квадрат, троугао, а најзахтевнији ромб тек око пете године), до нивоа скице и нивоа цртања препознатљивих фигура између четврте и пете године. Према истом извору, предвештине писања укључују снагу мишића шаке и прстију, стабилан хват оловке, координацију око-рука, способност прелажења средње линије тела, коришћење доминантне руке и визуелну перцепцију облика и размака (Kid Sense Child Development, 2013, према Jukić, 2025), а развијају се кроз разноврсне активности попут центара за писање, ликовних активности и игара с пластелином.

7. ПЕРСПЕКТИВА РОДИТЕЉА КАО ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Родитељи имају централну улогу у развоју предвештина читања и писања (Sénéchal & LeFevre, 2002; Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Николић и Миленковић, 2020). Њихово виђење спремности за школу често се формира кроз свакодневну интеракцију са дететом и увид у реалне способности и интересовања. Због тога је истраживање њихових ставова важно за разумевање реалног стања и потреба.

Родитељска перспектива у истраживањима најчешће обухвата неколико међусобно повезаних области. Прва је емоционална зрелост, будући да се дете које је самостално и сигурно у свакодневним активностима лакше прилагођава школском окружењу. Друга је претходно искуство са читањем и писањем, јер деца којој се често чита и која показују интересовање за писане садржаје успешније савладавају формално учење. Трећа је подршка код куће, односно активна укљученост родитеља кроз игре, разговоре и заједничко читање књига. Четврта су социјалне компетенције, попут способности дељења, чекања на ред и сарадње са вршњацима, које се показују као важан чинилац успешне адаптације на школу (Jukić, 2025; Sénéchal & LeFevre, 2002; Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995). Сличан образац показују и налази овог истраживања, приказани у поглављу 10.

Родитељска перспектива такође указује на потребу да вртић и породица сарађују у процесу припреме детета, обезбеђујући континуитет и конзистентност у развоју предвештина.

7.1. Зашто перспектива родитеља

Већина истраживања у овој области традиционално је мерила исходе код деце и објективне карактеристике породичног окружења, док су субјективна уверења родитеља остајала у другом плану. Међутим, такво занемаривање родитељске перспективе није оправдано из више разлога. Прво, родитељска уверења непосредно обликују родитељско понашање. Родитељ који верује да је учење читања искључиво посао школе неће систематски подстицати предчиталачке вештине, без обзира на то колико књига има у кући. Друго, свака интервенција усмерена на породицу мора поћи од тога где се родитељи тренутно налазе, а програми подршке који игноришу постојећа уверења и претпоставке родитеља по правилу имају слаб одзив и краткотрајан ефекат. Треће, родитељи располажу информацијама које ниједан други извор не може пружити, будући да они најбоље познају дететове свакодневне навике и реалне препреке са којима се породица суочава.

7.2. Родитељска уверења и њихове димензије

Родитељска укљученост представља главну карику у развоју писмености код деце као и целокупном дететовом развоју. Сарадња са родитељима доприноси да се код деце развије већа отпорност на стрес, боље психичко здравље, успешнији вршњачки односи, што утиче на целокупан социјално и емоционални развој детета.

Ипак, родитељи често нису сасвим сигурни на који начин би се требали укључити и како тачно могу пружити већу помоћ свом детету. Укључивање родитеља можемо подржати кроз:

- Уверења о сопственој улози - у којој мери родитељ себе види као активног учесника у дететовом описмењавању, насупрот схватању да је то посао вртића и школе.
- Перцепција сопствене компетентности - уверење да поседује потребна знања и вештине да детету помогне; родитељи који сумњају у сопствену компетентност често избегавају активности око писмености чак и када су мотивисани да помогну.
- Уверења о природи учења читања - да ли родитељ читање доживљава као вештину која се увежбава дриловањем слова или као процес који се развија кроз смислено коришћење језика.
- Развојна очекивања - шта родитељ сматра примереним за узраст свог детета; нереално висока очекивања могу произвести притисак и одбојност детета према читању, док нереално ниска могу довести до пропуштања осетљивог периода.
- Вредновање читања - место које књига и читање заузимају у вредносном систему породице, што дете усваја пре свега посматрањем родитељског понашања, а не кроз изговорене поруке.

7.3. Раскорак између уверења и праксе

Између онога што родитељи изјављују да је важно и онога што стварно чине у свакодневном животу често постоји приметан раскорак. На основу дугогодишњег непосредног рада са децом предшколског узраста и њиховим родитељима, могу приметити да велика већина родитеља без устезања изјављује да је читање детету значајно, али да знатно мањи број то чини редовно и систематски. Узроци овог раскорака су вишеструки. Недостатак времена и умор свакако играју улогу, али се као чести чиниоци издвајају и недостатак конкретног знања о томе шта и како радити, несигурност у сопствену компетентност, као и уверење да ће се све решити када дете крене у школу. Управо ово запажање из праксе представљало је један од непосредних подстицаја за спровођење овог истраживања.

7.4. Сарадња породице и предшколске установе

Предшколска установа и породица представљају два кључна контекста у којима се развијају предчиталачке вештине, а квалитет њихове сарадње представља самосталан чинилац развоја, што одговара Бронфенбренеровом појму мезосистема (Bronfenbrenner, 1979).

На основу дугогодишњег рада у предшколској установи, у пракси уочавам три проблема који најчешће отежавају ову сарадњу. Први је једносмерност комуникације, при чему вртић информише родитеље, али ретко испитује њихове стварне потребе. Други је претпоставка о дефициту, односно склоност да се родитељи унапред третирају као неинформисани, што по правилу изазива отпор уместо сарадње. Трећи је недостатак конкретности, будући да родитељи најчешће добијају општу препоруку да читају детету, без јасног упутства о томе како и када. Насупрот томе, они модели сарадње који у пракси дају најбоље резултате полазе од уважавања постојећих породичних пракси и нуде родитељима конкретне, изводљиве и временски незахтевне активности, уместо општих позива на ангажовање.

7.4.1. Практичне препоруке

Прва препорука проистиче непосредно из налаза овог истраживања. Резултати приказани у поглављу 10.8 показују да већина родитеља сматра да активности за подстицај предвештина треба да се реализују свакодневно, што значи да потреба за континуитетом већ постоји и да је не треба тек стварати. Оно што родитељима недостаје јесте конкретан садржај те свакодневице.

На основу дугогодишњег рада у пракси, показало се да родитељи најбоље прихватају предлоге који су кратки, јасно омеђени и лако уклопиви у постојећу дневну рутину. Такве активности могу бити пет до петнаест минута заједничког читања, игре рима и игре уочавања гласа у речи, као и игре типа „нађи слово" на предметима из свакодневног окружења, попут амбалаже, натписа у продавници или кућних апарата. Уместо општег позива родитељима да више раде са дететом, конкретан и временски незахтеван задатак знатно вероватније доводи до стварног ангажовања.

7.4.2. Едукација и оснаживање родитеља

И друга препорука произлази из налаза овог истраживања. Резултати приказани у поглављу 10.5 показују да највећи број родитеља информације о активностима добија управо од васпитача из вртићке групе, што значи да предшколска установа већ ужива поверење родитеља и да је у најбољој позицији да ту улогу свесно преузме и систематизује.

На основу дугогодишњег рада у пракси, показало се да родитељи најбоље реагују на облике подршке који су конкретни и временски ограничени. Вртић стога може организовати кратке радионице за родитеље или припремити једноставне писане водиче са предлозима активности изводљивих у кућним условима, усмерене пре свега на фонолошку свест, познавање слова и развој фине моторике. На тај начин се неформални канал информисања, који већ постоји и који родитељи спонтано користе, претвара у планирану и стручно утемељену подршку.

7.4.3. Синхронизована сарадња вртића и породице

Трећа препорука односи се на усклађивање рада вртића и породице. На основу дугогодишњег рада у пракси, показало се да родитељи и васпитачи најчешће раде паралелно, а не синхронизовано, што значи да се напори не сабирају. Овај недостатак може се превазићи увођењем месечног плана тема на којима вртићка група ради, праћеног кратким предлозима активности које родитељ може реализовати код куће у десет до петнаест минута. Тиме дете у оба окружења добија усклађене подстицаје, а родитељ јасан оквир унутар кога зна шта и зашто ради.

Посебну пажњу треба посветити деци код које се уочавају одређене развојне специфичности. Налази овог истраживања, приказани у поглављу 10.9, показују да део родитеља код своје деце примећује потешкоће попут закопчавања дугмета или везивања пертли, што су индикатори који могу упућивати на слабију развијеност фине моторике. У таквим случајевима препоручује се благовремено упућивање на стручну процену, најчешће логопеда, педагога или физиотерапеута, као и увођење циљаних активности за јачање прстне моторике, попут вежби у низу и активности по моделу.

7.5. Методолошки приступи испитивању родитељске перспективе

Родитељска перспектива се у истраживањима најчешће испитује инструментима самопроцене, при чему се користе скале за процену породичног окружења за писменост, инвентари родитељских уверења о читању, као и посебно конструисани упитници прилагођени конкретном културном контексту. У новије време се све чешће користе и квалитативни приступи, пре свега полуструктурисани интервју и фокус групе, који омогућавају дубљи увид у разлоге родитељских избора и у нијансе које затворена питања не могу да обухвате.

Сваки од ових приступа носи своја ограничења. Самопроцена је подложна давању социјално пожељних одговора, нарочито када је реч о учесталости читања детету, јер родитељи по правилу добро знају шта се од њих друштвено очекује, што може довести до прецењивања стварне праксе (Sénéchal & LeFevre, 2002; Jukić, 2025). Квалитативни приступи, с друге стране, дају богатије и нијансираније податке, али отежавају генерализацију налаза на ширу популацију због мањег и специфичног узорка. Управо због тога се, где год је то изводљиво, препоручује комбиновање квантитативних и квалитативних приступа, будући да оно омогућава да се декларисана уверења родитеља сагледају упоредо са конкретним примерима из свакодневне праксе.

8. ПРЕГЛЕД ДОСАДАШЊИХ ИСТРАЖИВАЊА И ИСТРАЖИВАЧКИ ПРОБЛЕМ

Домаћа истраживања у овој области бавила су се пре свега фонемском сегментацијом речи на предшколском узрасту (Ognjenović & Morača-Stojnov, 1983), конструкцијом инструмената за процену фонолошке свести на српском језику (Суботић, 2011) и индикаторима (не)успешног читања (Вуксановић и сар., 2008). Ова истраживања су углавном усмерена на дете као субјекат процене или на улогу васпитача као реализатора програма, док је знатно мање домаћих радова који систематски испитују перспективу родитеља, њихова уверења, знања и свакодневне праксе у вези са развојем предчиталачких вештина.

Корисну тачку поређења пружа сродно истраживање спроведено у Републици Хрватској (Jukić, 2025), у оквиру завршног рада на Факултету за одгојне и образовне знаности Свеучилишта Јосипа Јурја Штросмајера у Осијеку. Анкетним истраживањем спроведеним међу 100 родитеља деце раног и предшколског узраста (1–6 година) утврђено је да 65% родитеља наводи да зна шта су предвештине читања и писања, док додатних 26% то зна делимично. 74% родитеља сматра да је управо родитељ примарно одговоран за подстицање ових вештина код куће. 88% родитеља сматра да њихов утицај код куће значајно доприноси развоју ових вештина, те да чак 89,8% родитеља изражава жељу за додатним информацијама и едукацијом. Родитељи у хрватском узорку као најкорисније активности најчешће наводе читање сликовница (74%), разговор с дететом и цртање (по 55%), док се као доминантан извор информисања издваја интернет. Ови налази показују висок ниво декларисане свести родитеља уз истовремену изражену потребу за додатном стручном подршком је образац који је, како ће показати резултати овог истраживања, релевантан и за родитеље у нашој средини.

Додатни увид у стање истраживања родитељске перспективе у региону пружају и други радови објављени на подручју бивше Југославије и суседних земаља. Стричевић (Stričević, 2007) сагледава рану писменост у контексту кључних компетенција за целоживотно учење, наглашавајући да институционална подршка сама по себи није довољна уколико није праћена активним учешћем породице. Ленчек и Ужаревић (Lenček & Užarević, 2016) истичу да рана писменост представља вредност коју треба систематски пратити још у предшколском периоду, и то из три главна разлога: њене повезаности са каснијим академским постигнућима, могућности ране идентификације деце у ризику од тешкоћа у читању и писању, укључујући дислексију, те важности раних интервенција и превентивних програма. Турза-Богдан и Цвикић (Turza-Bogdan & Cvikić, 2023) додатно наглашавају језичке темеље описмењавања и потребу за систематским подстицањем писмености још у оквиру породичног и институционалног контекста, пре формалног поласка детета у школу.

Заједнички именилац наведених радова јесте закључак да образовне институције (вртићи, школе) саме по себи не могу надокнадити одсуство подстицаја у породичном окружењу, али и да породица, без одговарајуће стручне подршке, често не располаже довољно конкретним знањем о томе на који начин тачно да поступа. Ова констатација додатно поткрепљује оправданост фокуса овог рада управо на перспективу родитеља, а не искључиво на институционалну праксу, будући да разумевање родитељских уверења, знања и свакодневних поступака представља нужан предуслов за осмишљавање делотворне подршке породици у години пред полазак детета у школу.

На основу изложеног теоријског оквира и прегледа досадашњих истраживања, истраживачки проблем овог рада може се формулисати као питање: како родитељи деце предшколског узраста разумеју појам предвештина читања и писања, у којој мери себе виде као активне учеснике у њиховом развоју, које активности спроводе у свакодневном животу, те у којој мери се њихова декларисана уверења поклапају са праксом.

9. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Методолошки оквир овог истраживања заснива се на испитивању предвештина читања и писања код деце у години пред полазак у школу, посматраних из перспективе родитеља. С обзиром на то да родитељи имају кључну улогу у раном подстицању развојних способности детета, њихово мишљење и процене представљају значајан извор података за разумевање фактора који утичу на развој предчиталачких и предписачких вештина.

Подаци добијени овим истраживањем омогућили су квалитативно и квантитативно сагледавање фактора који утичу на развој предвештина читања и писања и допринели су бољем разумевању улоге породичне средине у раним образовним процесима.

9.1. Предмет истраживања

Предмет овог истраживања је испитивање ставова родитеља о развијености предвештина читања и писања код деце предшколског узраста, као и начина на који родитељи препознају и подржавају активности које подстичу овај развој. Истраживање обухвата анализу компетенција родитеља, њихових начина информисања и учесталости подстицања активности које воде ка формалном усвајању читања и писања.

9.2. Проблем истраживања

Основни проблем истраживања односи се на питање у којој мери родитељи поседују потребна знања и компетенције да подрже развој предвештина читања и писања код своје деце, као и колико су те активности заступљене у предшколском узрасту?

9.3. Циљ истраживања

Циљ истраживања је да се утврди:

- како родитељи перципирају сопствене компетенције за подршку развоју предвештина читања и писања
- који су најчешћи извори информисања родитеља о активностима које подстичу развој тих предвештина,
- које активности родитељи препознају као подстицајне, и у којој мери су те активности заступљене у раду вртићке групе.

9.4. Значај истраживања

Значај истраживања огледа се у томе што резултати могу послужити васпитачима, родитељима и доносиоцима одлука у образовању да осмисле адекватније програме подршке родитељима у години пред полазак детета у школу, а истраживање доприноси и попуњавању празнине у домаћој литератури, у којој недостаје радова усмерених управо на перспективу родитеља. Добијени резултати могу послужити као основ за планирање радионица за родитеље, едукација васпитача, и развој програма који доприносе квалитетнијем припремању деце за школу.

9.5. Задаци истраживања

- Испитати ставове родитеља о сопственим компетенцијама за подршку детету у развоју предвештина читања и писања, као и њихову спремност да се о тим активностима додатно информишу.
- Утврдити на који начин се родитељи информишу о активностима које подстичу развој предвештина.
- Идентификовати активности које родитељи препознају као најзначајније у развоју предвештина.
- Испитати у којој мери су активности усмерене на развој предвештина присутне у вртићким групама.
- Утврдити повезаност између образовног нивоа родитеља и њиховог односа према подстицању предвештина код деце.
- Испитати у којој мери родитељи препознају развојне специфичности код свог детета које могу утицати на усвајање читања и писања.

9.6. Хипотезе

Главна хипотеза (H1): Родитељи недовољно познају активности које подстичу развој предвештина читања и писања, али показују спремност да се о њима додатно информишу и учествују у њиховој примени.

Ова хипотеза заснива се на теоријским сазнањима да родитељи, иако имају значајну улогу у подстицању писмености, често немају довољно стручног знања о конкретним активностима које подржавају тај развој. Истраживања у области раног образовања показују да родитељи желе да подрже дете у припреми за школу, али им недостају јасна упутства и модели активности, што упућује на постојање простора за унапређење знања уз истовремену мотивисаност за укључивање.

Посебна хипотеза (H2): Родитељи се најчешће информишу о активностима путем васпитача и интернета.

Ова хипотеза произилази из актуелних трендова у информисању родитеља, који се данас у великој мери ослањају на дигиталне изворе, али и на непосредне савете васпитача као стручних лица чије поверење имају традиционално.

Посебна хипотеза (H3): Активности које родитељи препознају као корисне најчешће се односе на препознавање слова и цртање.

Ова хипотеза заснива се на уоченој пракси да родитељи најчешће препознају оне активности које су видљиве и лако мерљиве, попут познавања слова или цртања, док су сложеније компоненте развоја (нпр. фонолошка свест, наративне способности) мање препознатљиве родитељима без стручног знања.

Посебна хипотеза (H4): Активности развијања предвештина нису редовно и систематски присутне у вртићким групама.

Ова хипотеза заснована је на запажању из праксе да се активности развоја ране писмености у вртићу често спроводе повремено и спорадично, а не кроз структуриран и континуиран рад, при чему реализација може варирати у зависности од вртића, групе и доступних ресурса.

Посебна хипотеза (H5): Родитељи који имају више образовање показују већи степен информисаности и укључености у активности које подстичу развој предвештина.

Посебна хипотеза (H6): Родитељи ретко изричито препознају развојне специфичности код свог детета, а знатно чешће бирају неодређене одговоре, што упућује на несигурност у процени развојних норми.

Ова хипотеза заснива се на запажању из праксе да родитељи предшколске деце уочавају одређена одступања у свакодневном понашању детета, али их ретко именују као развојне тешкоће, било због недовољног познавања узрасних норми, било због склоности да их припишу пролазној фази.

9.7. Методе и технике прикупљања података

9.7.1. Методе истраживања

Истраживање је спроведено методом анкетирања, помоћу анонимног онлајн упитника намењеног родитељима деце предшколског узраста, у години пред полазак у школу. Прикупљање података трајало је приближно месец дана, а за попуњавање упитника родитељима је било потребно око пет до десет минута. Прикупљени квантитативни подаци обрађени су методама дескриптивне статистике, конкретно учестаностима и процентима, док су отворени одговори коришћени за илустровање ставова родитеља.

9.7.2. Технике истраживања

Као основни инструмент коришћен је анкетни упитник конструисан за потребе овог истраживања, реализован у форми Google упитника због економичности прикупљања и обраде података. Упитник је садржао десет питања затвореног и полузатвореног типа, распоређених у неколико целина: општи подаци о испитаницима, односно ниво образовања и број деце у породици, процена сопствених компетенција родитеља, начини информисања о активностима, активности које родитељи сматрају значајним, заступљеност и учесталост тих активности у вртићу и породици, те уочене специфичности у развоју деце.

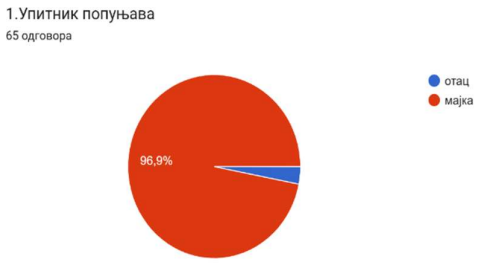
9.8. Узорак истраживања

Анкетирање је реализовано у различитим животним срединама, у сеоском и урбаном подручју, како би се обухватиле потенцијалне разлике условљене социокултурним карактеристикама средине. У истраживању су учествовали родитељи деце из предшколске групе вртића „Црвенкапа“ у Футогу, родитељи из три предшколске групе вртића „Свитац“ у Новом Саду и вртића „Плави чуперак“ у Сремској Каменици. Анкету је попунило укупно 65 родитеља, што представља релевантан узорак за добијање увида у родитељске ставове, очекивања и процене спремности деце за полазак у школу. Испитаници су претежно мајке различитог образовног нивоа (од високе стручне спреме до мастер академских студија). Истраживање је било анонимно.

10. ПРИКАЗ И АНАЛИЗА ПОДАТАКА ДОБИЈЕНИХ АНКЕТИРАЊЕМ РОДИТЕЉА

10.1. Ко попуњава упитник

Највећи број упитника попуниле су мајке, што указује на већу ангажованост мајки у области образовања. Наведено је приказано графиконом 1.



Графикон 1. *Ко попуњава упитник*

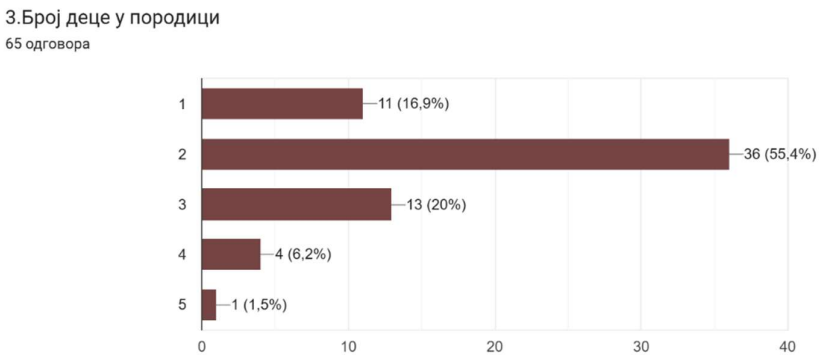
10.2. Ниво образовања родитеља

Ниво образовања родитеља је разнолик и креће се од средње школе до високог образовања, што утиче и на начин на који приступају подршци детету и активностима.

Графикон 2. *Ниво образовања родитеља*

10.3. Број деце у породици

У овом истраживању учествовало је највише родитеља који имају двоје деце у породици (55,4%), затим родитељи са троје деце (20%), након тога следе родитељи са једним дететом (16,9%) као и родитељи са четворо деце (6,2%) и са петоро деце у породици (1,5%), као што је и приказано у графикону 3.

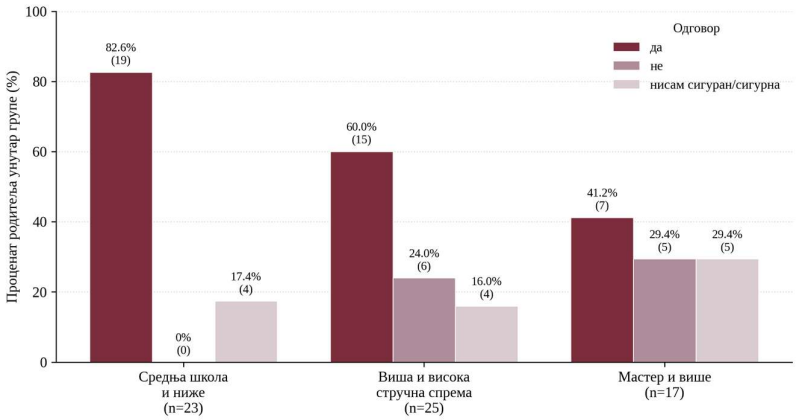


***Графикон 3**. број деце у породици*

Поредећи однос броја деце у породици и ставове о родитељској компетентности за подршку усвајања читања и писања деце у години пред полазак у школу, може се стећи увид да родитељи са више деце чешће верују да су компетентни за подршку усвајања предвештина читања и писања. Ово може указивати да родитељи са више деце имају више искуства али и да су сигурнији у способности да подрже усвајање читања и писања.

10.4. Ставови родитеља о сопственим компетенцијама

Већина родитеља сматра да поседује компетенције за подршку деци у развијању предвештина читања и писања, док део изражава несигурност или наводи да би им била потребна стручна подршка. Потврдно је одговорило 63,1 одсто испитаника, дакле 41 од 65, одречно 16,9 одсто односно 11 родитеља, док 20 одсто, њих 13, наводи да није сигурно.



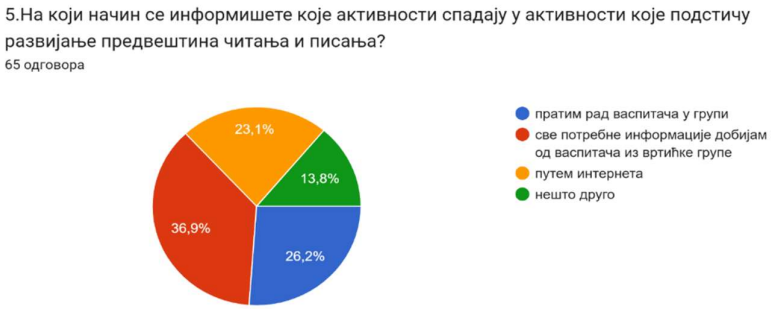
***Графикон 4**. Ставови родитеља о сопственим компетенцијама*

Будући да поједине од девет понуђених категорија образовања садрже свега једног или два испитаника, што не омогућава смислено изражавање у процентима, категорије су за потребе ове анализе груписане у три нивоа: средња школа и ниже, виша и висока стручна спрема заједно са струковним и специјалистичким студијама, те мастер и виша звања. Одговори на друго и четврто питање упитника потом су приказани упоредо.

Приказ показује да поверење у сопствене компетенције опада како расте ниво образовања родитеља. Међу родитељима са средњом школом и нижим образовањем потврдно одговара 82,6 одсто, дакле 19 од 23, при чему у овој групи ниједан испитаник није одговорио одречно. Међу родитељима са вишом и високом стручном спремом тај удео износи 60 одсто, односно 15 од 25. Међу родитељима са мастером и вишим звањима свега 41,2 одсто, дакле 7 од 17, док у овој групи подједнак број испитаника, њих по петоро, бира одречан одговор и одговор да није сигурно.

10.5. Начин информисања

Што се тиче извора информисања најчешће су навођени интернет, рад васпитача у вртићу, разговор са васпитачима као и стручна литература. Поједини родитељи истичу лична искуства и савете из породице као важан извор.



Графикон 5. *Начин информсања*

Даљом анализом података долази се до сазнања да је интернет један од значајних извора информисања, што показује да интернет има кључну улогу у формирању родитељских уверења и ставова о развојним потребама деце и примереним васпитно-образовним активностима.

Интернет може имати позитиван утицај на формирање ставова родитеља пре свега због лаке доступности великог броја стручних и едукативних садржаја, као и материјалима који могу родитељима олакшати разумевање процеса развијања предвештина читања и писања. У том смислу, интернет може допринети јачању родитељског самопоуздања.

Поред наведених предности важно је указати и на потенцијално негативне последице ослањања на интернет као главни извор информација. Велики део садржаја није научно заснован нити стручно проверен. То доводи до информација које формирају погрешна уверења о томе шта су активности примерене узрасту и потребама деце. Додатни проблем представља велика количина информација услед чије контрадикторности родитељи могу развити осећај несигурности и конфузију. Овај случај се види у делу одговора где део испитаника наводи да није сигуран у своје компетенције, што може бити последица некритичког и неселективног коришћења интернет садржаја.

Ипак,подаци добијени анкетом показују да значајан проценат родитеља користи васпитача као главни извор информација (36,9%), као и праћење рада васпитача (26,2%).

Овај податак указује на висок ниво поверења родитеља у стручност васпитача али и на значај васпитно-образовних установа у процесу подршке раном развоју детета. Сарадња између породице и вртића представља један од кључних фактора успешног образовања и развојног постигнућа. Квалитетна комуникација и партнерски однос између васпитача и родитеља олакшава размену информација и правовремену идентификацију развојних потреба као и континуитет у подстицању дететових компетенција у различитим срединама.

10.6. Активности којима се развија предвештина читања и писања

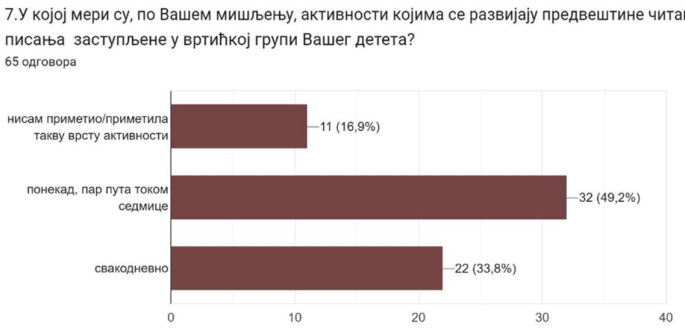
Као најважније активности које подстичу предвештине родитељи истичу: читање прича,препричавање садржаја, препознавање слова, цртање по захтеву, игролике активности попут груписања речи и римовање.

Графикон 6. *Активности којима се развија предвештина читања и писања*

Родитељи веома наглашавају препознавање слова, богаћење речника и игролике активности (груписање речи) као важне, то је у складу са емпиријском литературом која истиче значај фонолошке свести, познавање слова и богатог речника као предиктора ране писмености (потврда: Whitehurst&Lonigan; мета-анализе фонолошке свести).

10.7. Заступљеност активности којима се развијају предвештине читања и писања у вртићу

Одговори родитеља на питање о заступљености ових активности у вртићкој групи њиховог детета показују да их највећи број, њих 49,2 одсто односно 32 од 65, примећује повремено, неколико пута током седмице. Свакодневну заступљеност наводи 33,8 одсто родитеља, дакле 22 од 65, док 16,9 одсто, односно 11 родитеља, наводи да такву врсту активности уопште није приметило у групи свог детета.



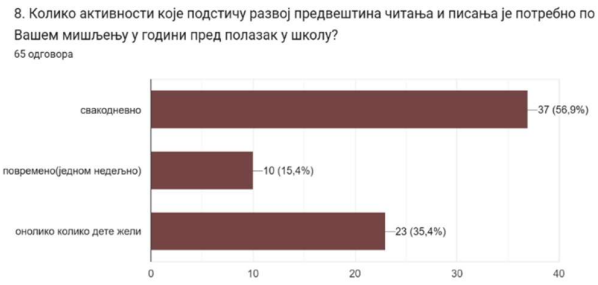
***Графикон** 7. Заступљеност активности којима се развијају предвештине читања и писања у вртићу*

Овај налаз потврђује посебну хипотезу H4, будући да две трећине родитеља, односно 66,1 одсто њих, не препознаје свакодневно присуство активности усмерених на развој предвештина. Посебну пажњу заслужује податак да свака шеста особа у узорку не примећује ниједну такву активност.

Овај резултат, међутим, не мора нужно значити да активности изостају. Садржаји усмерени на развој језика, фонолошке свести и ране писмености по својој природи не остављају материјални траг који родитељ може да види приликом доласка по дете, за разлику од ликовних или графомоторичких активности. На основу дугогодишњег рада у пракси, уочавам да управо та невидљивост доводи до тога да родитељи потцењују обим рада који се у групи заиста одвија. Отуда унапређивање транспарентности кроз редовну комуникацију, документовање активности и укључивање родитеља може подједнако допринети и стварном и опаженом квалитету рада.

10.8. Динамика активности које подстичу предвештине читања и писања

На питање колико је активности потребно у години пред полазак у школу, највећи број родитеља, њих 56,9 одсто односно 37 од 65, сматра да оне треба да буду свакодневне. Да их треба спроводити онолико колико дете само жели наводи 35,4 одсто родитеља, дакле њих 23, док повремену динамику, једном недељно, наводи 15,4 одсто односно 10 родитеља. Пошто је ово питање омогућавало избор више одговора, збир премашује укупан број испитаника.



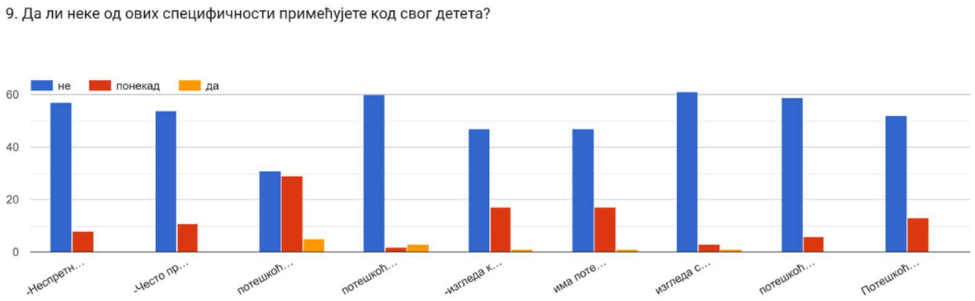
***Графикон 8.** Динамика активности које подстичу предвештине читања и писања*

Према истраживањима из области ране писмености (Snow, Burns & Griffin, 1998; Whitehurst & Lonigan, 2002; Justice & Pullen, 2003), за развој предвештина није пресудно трајање појединачне активности, већ њихова учесталост, разноврсност и понављање у природним свакодневним ситуацијама.

Одговори родитеља показују да већина препознаје потребу за континуитетом. Ипак, више од трећине испитаника сматра да динамику активности треба препустити дететовој иницијативи, што упућује на то да део родитеља континуитет не доживљава као обавезу одраслог него као нешто што зависи од расположења детета. У пракси то значи да вртић и породица треба заједно да граде јасније разумевање о томе да су кратке и често понављане активности делотворније од дугих и повремених.

10.9. Примећивање специфичности у развоју детета

Одговори родитеља показују да изричито препознавање развојних специфичности код деце изостаје, будући да је свега 12,3 одсто родитеља, дакле њих осам, потврдно одговорило на бар једну од понуђених ставки. Истовремено, чак 72,3 одсто родитеља, њих 47, изабрало је одговор „понекад" на бар једној ставци, док је свега 27,7 одсто, односно 18 родитеља, на свих девет ставки одговорило одречно. Најчешће навођена специфичност односи се на потешкоће са закопчавањем дугмета или везивањем пертли, коју 44,6 одсто родитеља примећује повремено, а 7,7 одсто редовно. Иако већина деце нема учестале финомоторичке потешкоће, њихово присуство може утицати на држање оловке и на каснију продуктивност писања (Николић и Миленковић, 2017; Jukić, 2025).



Графикон 9. *Примећивање специфичности у развоју детета*

Овакав распоред одговора потврђује посебну хипотезу H6. Доминација одговора „понекад" над изричито потврдним одговорима указује на то да родитељи одређене развојне сигнале јесу уочили, али да нису сигурни да ли их треба тумачити као одступање или као уобичајену појаву за узраст.

Овај налаз је у складу са истраживањима која показују да родитељи, посебно у предшколском узрасту, често не препознају ране знаке одступања у развоју предвештина читања и писања, јер се оне у овом периоду јављају у врло суптилним и дискретним облицима (нпр. тешкоће у ритмичким играма, препознавању риме, манипулацији књигом, графомоторичкој контроли).

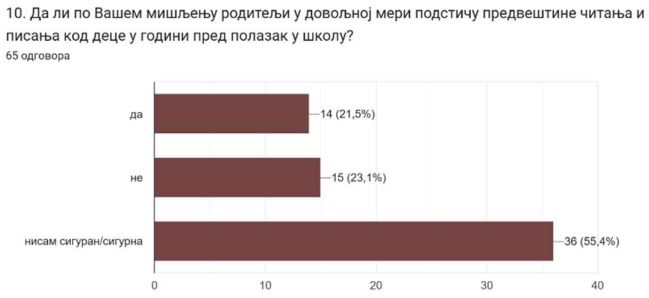
Одређени број родитеља који су навели да примећују одређене специфичности се односи на уочене тешкоће у концентрацији, држању оловке, интересовању за књигу или у разумевању сложенијих језичких упутстава. Иако ови индикатори не морају нужно указивати на развојне тешкоће, они могу представљати ране сигнале на које стручњаци (васпитачи, педагози, логопеди) треба да обрате пажњу.

Истовремено, проценат родитеља који нису сигурни да ли постоје специфичности у развоју свог детета може указивати на недовољну информисаност о нормама развоја или на потребу за јаснијом комуникацијом вртића о развојним очекивањима за дати узраст. То сугерише да је улога вртића кључна не само у идентификацији развојних одступања, већ и у едукацији родитеља о томе шта се сматра типичним развојем предвештина.

У целини, ови подаци показују да је важно систематски јачати сарадњу са родитељима како би се обезбедило да они боље препознају развојне сигнале и благовремено реагују уколико се појаве области у којима је детету потребна додатна подршка.

10.10. Да ли родитељи довољно подстичу предвештине читања и писања - мишљење родитеља

На основу података приказаних у графикону 10 наилазимо на несигурност родитеља у сопствену улогу. Иако 63,1% родитеља сматра да имају потребне компетенције да подрже развој предвештина читања и писања код деце у години пред полазак у школу, на питање да ли родитељи у довољној мери подстичу развој тих вештина одговор је да чак 55,4% родитеља није сигурно да ли то чини. То упућује на значајну улогу вртића у оснаживању родитеља кроз информисање и подршку како би се подстакле и ојачале њихове позитивне праксе.



***Графикон 10**. Да ли родитељи довољно подстичу предвештине читања и писања-мишљење родитеља*

11. ДИСКУСИЈА

Резултати овог истраживања разматрају се редом по постављеним хипотезама, уз поређење са налазима сродних истраживања.

11.1. Прва хипотеза (H1)

Претпостављено је да родитељи недовољно познају активности које подстичу развој предвештина, али да показују спремност да се о њима додатно информишу. Ова хипотеза је делимично потврђена. С једне стране, 63,1 одсто родитеља, дакле 41 од 65, сматра да родитељи поседују потребне компетенције, што на први поглед говори против претпоставке. С друге стране, на питање да ли родитељи у довољној мери подстичу предвештине, чак 55,4 одсто испитаника, њих 36, изјаснило се да није сигурно, док потврдан одговор даје свега 21,5 одсто, односно 14 родитеља. Родитељи, дакле, начелно верују у сопствену компетентност, али када треба да процене сопствену конкретну праксу, та сигурност нестаје.

Сличан образац показује и хрватско истраживање (Jukić, 2025), у којем 74 одсто родитеља себе види као примарно одговорне за подстицање ових вештина, а 88 одсто верује да њихов утицај код куће значајно доприноси развоју детета, док истовремено 56 одсто бира одговор да делимично зна шта су предвештине, али често тражи идеје и савете. Подударност налаза у две културно и језички сродне средине иде у прилог закључку да раскорак између декларисаних уверења и осећаја компетентности није специфичност једног узорка, већ шира регионална правилност.

Други део хипотезе, који се односи на спремност родитеља да се додатно информишу, није директно мерен упитником коришћеним у овом истраживању, па се о њему може судити само посредно, преко налаза хрватског истраживања у којем 89,8 одсто родитеља изражава жељу за додатним информисањем (Jukić, 2025). То представља ограничење овог рада и препоруку за будућа истраживања.

11.2. Друга хипотеза (H2)

Претпостављено је да се родитељи најчешће информишу путем васпитача и интернета. Ова хипотеза је потврђена. Највећи број родитеља, њих 36,9 одсто односно 24 од 65, наводи да све потребне информације добија од васпитача из вртићке групе, док додатних 26,2 одсто, дакле 17 родитеља, прати рад васпитача у групи. Заједно то чини 63,1 одсто узорка, што васпитача чини убедљиво доминантним извором. Интернет као примарни извор наводи 23,1 одсто родитеља, њих 15.

Занимљиво је да се овај налаз разликује од хрватског истраживања, у којем се као доминантан извор издваја интернет (Jukić, 2025). Разлику је могуће објаснити већим поверењем у васпитача као стручно лице у нашој средини, али и структуром узорка, будући да су родитељи у овом истраживању регрутовани непосредно преко вртићких група. Висок удео васпитача као извора информација има директну практичну импликацију, јер предшколска установа већ ужива поверење родитеља и стога је у најбољој позицији да ту улогу свесно преузме и систематизује.

11.3. Трећа хипотеза (H3)

Претпостављено је да се активности које родитељи препознају као корисне најчешће односе на препознавање слова и цртање. Ова хипотеза је делимично потврђена.

Препознавање слова азбуке и абецеде заиста је најчешће биран одговор, са 36,9 одсто односно 24 од 65 родитеља, чиме је први део претпоставке потврђен. Међутим, цртање према захтевима васпитача налази се тек на трећем месту, са 16,9 одсто односно 11 родитеља, док друго место заузимају игролике активности попут груписања речи и богаћења речника, које бира 29,2 одсто родитеља, њих 19.

Овакав распоред одговора у складу је са налазима према којима су фонолошка свест, богат речник, наративна способност, разумевање симболичке игре, као и фина моторика и графомоторика, кључне области предвештина читања и писања (Snow, Burns & Griffin, 1998; Whitehurst & Lonigan, 2002). Игролике активности спадају у оно што Вајтхерст и Лониган означавају као outside-in компоненте, дакле речник и језичко разумевање, које су теоријски значајније од самог механичког препознавања слова, па је њихова висока заступљеност међу одговорима охрабрујућа.

Активности које су родитељи наводили, попут дијалога, заједничког читања и објашњавања појмова, могу се тумачити и у оквиру социокултурне теорије. Према Виготском (Vygotsky, 1978), рани језички развој и интеракција са одраслим особама представљају основни предуслов за касније савладавање читања и писања, при чему дете у зони наредног развоја, уз подршку компетентнијег одраслог, постепено овладава сложенијим језичким формама. Управо активности које родитељи препознају као корисне јесу типични примери такве подржане интеракције.

Ипак, изразито ниска заступљеност стваралачког причања, које бира свега један родитељ, и игара асоцијација, које бирају два, показује да наративне и метајезичке компоненте остају готово непрепознате. То је у складу са претпоставком на којој је хипотеза заснована, наиме да родитељи препознају оне активности које су видљиве и лако мерљиве, док сложеније компоненте развоја измичу пажњи родитеља без стручног знања.

11.4. Четврта хипотеза (H4)

Претпостављено је да активности развијања предвештина нису редовно и систематски присутне у вртићким групама. Ова хипотеза је потврђена. Свакодневну заступљеност активности наводи свега 33,8 одсто родитеља, дакле 22 од 65, док их 49,2 одсто, односно 32 родитеља, примећује тек повремено, неколико пута током седмице. Посебно је значајан податак да 16,9 одсто родитеља, њих 11, наводи да такву врсту активности уопште није приметило у групи свог детета. Укупно, дакле, две трећине узорка, односно 66,2 одсто, не препознаје свакодневно присуство ових садржаја.

Овај налаз треба тумачити са опрезом, будући да мери опажање родитеља, а не стварну реализацију програма у вртићу. Садржаји усмерени на развој језика и фонолошке свести не остављају материјални траг који родитељ може да види, за разлику од ликовних радова, па је могуће да су активности бројније него што се родитељима чини.

И у том случају, међутим, налаз остаје практично релевантан, јер се директно повезује са Бронфенбренеровим (Bronfenbrenner, 1979) појмом мезосистема, разрађеним у поглављу 3.2.2. Уколико родитељ не препознаје шта се у вртићкој групи ради, усклађеност између два кључна микросистема детета изостаје, чак и када оба окружења појединачно функционишу квалитетно. Пошто квалитет те усклађености самостално обликује развојни исход детета, независно од квалитета сваког окружења

понаособ, овај резултат треба читати као позив на јачање комуникације између установе и породице, а не нужно као оцену рада установе.

11.5. Пета хипотеза (H5)

Претпостављено је да родитељи са вишим нивоом образовања показују већи степен информисаности и укључености. Ова хипотеза је одбачена, при чему подаци показују статистички значајан однос у супротном смеру.

Ради поузданије анализе, девет категорија образовања из упитника груписано је у три нивоа, будући да поједине категорије садрже свега једног или два испитаника. Поверење у сопствене компетенције опада како расте ниво образовања. Међу родитељима са средњом школом и нижим образовањем потврдно одговара 82,6 одсто, дакле 19 од 23. Међу родитељима са вишом и високом стручном спремом тај удео износи 60 одсто, односно 15 од 25. Међу родитељима са мастером и вишим звањима свега 41,2 одсто, дакле 7 од 17.

Овај налаз могуће је објаснити на два начина који се међусобно не искључују. Прво, образованији родитељи вероватно имају потпунију представу о томе шта све развој писмености обухвата, па су свеснији граница сопственог знања, што представља реалистичнију самопроцену, а не стварно мање знање. Друго, мање образовани родитељи чешће изједначавају подршку детету са учењем слова, што им делује изводљиво, па се осећају компетентније. Ово тумачење поткрепљује и налаз уз трећу хипотезу, према којем родитељи најлакше препознају управо видљиве и лако мерљиве активности.

Литература о овом питању није уједначена. Поједина истраживања показују да деца чији су родитељи самопоуздани у сопственој улози постижу боље резултате на мерама ране писмености (Lynch, 2002; Fitzgerald & Noblit, 1999, према Jukić, 2025), док друга указују да су родитељи са нижим нивоом образовања понекад свеснији значаја подстицања писмености управо због сопственог, мање повољног искуства са описмењавањем. Налази овог истраживања ближи су другој групи и упућују на закључак да ниво образовања не одређује толико то да ли ће родитељ бити укључен, колико начин те укључености и степен сигурности у сопствену процену.

11.6. Шеста хипотеза (H6)

Претпостављено је да родитељи ретко изричито препознају развојне специфичности код свог детета и да чешће бирају неодређене одговоре. Ова хипотеза је потврђена. Свега 12,3 одсто родитеља, дакле њих осам, потврдно је одговорило на бар једну од девет понуђених ставки. Насупрот томе, чак 72,3 одсто, односно 47 родитеља, изабрало је одговор „понекад" на бар једној ставци, док је свега 27,7 одсто, њих 18, на свих девет ставки одговорило одречно. Кроз цео узорак забележено је 106 одговора „понекад" наспрам свега 11 потврдних.

Доминација неодређеног одговора показује да су родитељи одређене развојне сигнале уочили, али да нису сигурни треба ли их тумачити као одступање или као уобичајену појаву за узраст. Ово је у складу са налазима који показују да се одступања у развоју предвештина у предшколском узрасту јављају у суптилним облицима које родитељ без стручног знања тешко квалификује. Практична импликација јесте да улога вртића

није само у идентификацији развојних одступања, већ подједнако и у едукацији родитеља о томе шта се сматра типичним развојем за дати узраст.

11.7. Ограничења истраживања

Ограничења овог истраживања огледају се пре свега у величини и структури узорка, будући да је реч о пригодном узорку од 65 родитеља регрутованих преко три предшколске установе, што не омогућава генерализацију на ширу популацију. Испитанице су претежно мајке, па перспектива очева остаје недовољно заступљена. Даље, инструмент се у целости ослања на самопроцену, која је подложна давању социјално пожељних одговора, нарочито када је реч о учесталости читања детету. Одговори на питање о заступљености активности у вртићу мере опажање родитеља, а не стварну реализацију програма. Најзад, спремност родитеља за додатно информисање, која чини други део прве хипотезе, није била обухваћена упитником. Резултате стога треба тумачити с опрезом, а препоручује се поновно испитивање на већем и разноврснијем узорку, уз комбиновање анкете са интервјуом или посматрањем.

12. ЗАКЉУЧАК

Полазак у школу представља сложену промену у животу детета и његове породице, а спремност за школу не обухвата само когнитивне способности, већ и социјално-емоционалну зрелост, мотивацију и развијене предвештине читања и писања. Пошто се ове вештине развијају претежно у породичном контексту, и то кроз неформалне и свакодневне интеракције, перспектива родитеља представља нужну полазну тачку за свако планирање подршке у години пред полазак детета у школу.

Резултати спроведеног истраживања могу се сажети на следећи начин.

Родитељи начелно изражавају поверење у родитељске компетенције за подршку развоју предвештина, будући да 63,1 одсто испитаника (41 од 65) сматра да родитељи поседују потребна знања и вештине. Међутим, када се то питање преведе у процену стварне праксе, сигурност изразито опада, јер чак 55,4 одсто испитаника (36 од 65) наводи да није сигурно да ли родитељи довољно подстичу ове вештине, а потврдан одговор даје свега 21,5 одсто (14 од 65). Тај раскорак представља централни налаз овог рада, будући да показује да проблем није у мотивацији нити у начелном уверењу о значају ране писмености, него у недостатку конкретног знања о томе које активности заиста подстичу развој предвештина и на који начин.

Као доминантан извор информисања издваја се васпитач, што потврђује претпоставку постављену другом хипотезом. Укупно 63,1 одсто родитеља (41 од 65) долази до информација преко васпитача, било тако што све потребне информације добија непосредно од њега (36,9 одсто, односно 24 од 65), било кроз праћење рада у групи (26,2 одсто, односно 17 од 65), док интернет као примарни извор наводи 23,1 одсто испитаника (15 од 65). Овај налаз има непосредну практичну вредност, јер показује да предшколска установа већ ужива поверење родитеља и да стога не мора тек да гради тај канал, него да га систематизује и стручно утемељи.

Када је реч о активностима које родитељи препознају као подстицајне, најчешће је биран одговор препознавање слова, са 36,9 одсто (24 од 65), што одговара претпоставци да родитељи најлакше уочавају оно што је видљиво и лако мерљиво. Ипак, друго место заузимају игролике активности усмерене на богаћење речника, са 29,2 одсто (19 од 65), што је охрабрујуће будући да оне припадају семантичкој компоненти писмености. Насупрот томе, стваралачко причање, које бира свега један родитељ, и игре асоцијација, које бирају два, бирана су готово занемарљиво, што упућује на то да наративне и метајезичке компоненте остају најмање препознате, при чему треба имати у виду да је ово питање допуштало избор само једног одговора, па се на основу њега може судити о томе шта родитељи сматрају најважнијим, а не о укупном опсегу онога што препознају.

Заступљеност активности у вртићкој групи, како је опажају родитељи, показује да две трећине узорка, односно 66,1 одсто (43 од 65), не примећује свакодневно присуство садржаја усмерених на развој предвештина, док свака шеста особа, њих 11 од 65, не примећује ниједну такву активност. Овај податак треба тумачити опрезно, будући да мери опажање родитеља, а не стварну реализацију програма, утолико пре што садржаји усмерени на говор и фонолошку свест по својој природи не остављају материјални траг какав остављају ликовне или графомоторичке активности. И у том случају налаз остаје практично значајан, јер се односи управо на оно што

Бронфенбренер означава као мезосистем, дакле на усклађеност породице и вртића као два кључна окружења детета, а та усклађеност самостално обликује развојни исход, независно од квалитета сваког окружења понаособ.

Претпоставка да ће виши ниво образовања родитеља пратити већи степен сигурности у сопствену улогу није потврђена, а подаци показују однос у супротном смеру. Потврдан одговор даје 82,6 одсто родитеља са средњом школом и нижим образовањем (19 од 23 испитаника у тој групи), 60 одсто оних са вишом и високом стручном спремом (15 од 25 испитаника у тој групи) и свега 41,2 одсто оних са мастером и вишим звањима (7 од 17 испитаника у тој групи). Најуверљивије тумачење овог налаза јесте да образованији родитељи имају потпунију представу о томе шта све развој писмености обухвата, па су свеснији граница сопственог знања, што представља реалистичнију самопроцену, а не стварно мање знање. Из тога следи да ниво образовања не одређује толико то да ли ће родитељ бити укључен, колико начин те укључености и степен сигурности у сопствену процену.

Најзад, изричито препознавање развојних специфичности код деце изостаје, будући да је свега 12,3 одсто родитеља (8 од 65) потврдно одговорило на бар једну ставку, док је чак 72,3 одсто (47 од 65) изабрало неодређен одговор на бар једној ставци. Доминација одговора „понекад" показује да су родитељи одређене развојне сигнале уочили, али да нису сигурни треба ли их тумачити као одступање или као уобичајену појаву за узраст, што улогу вртића проширује са идентификације одступања и на едукацију родитеља о томе шта се сматра типичним развојем за дати узраст.

Сагледани заједно, ови налази воде ка једном практичном закључку. Општа препорука родитељима да читају детету, колико год била тачна, није сама по себи довољна, јер родитељима не недостаје уверење о значају читања него конкретан садржај свакодневице. Резултати приказани у поглављу 10.8 показују да већина родитеља, њих 56,9 одсто (37 од 65), већ сматра да активности треба да буду свакодневне, што значи да потреба за континуитетом постоји и да је не треба тек стварати. Отуда подршка породици треба да буде конкретна, временски незахтевна и уклопива у постојећу дневну рутину, а предшколска установа, као извор коме родитељи већ верују, у најбољој је позицији да такву подршку понуди, уз редовну повратну информацију о напредовању сваког детета.

Резултате овог истраживања треба тумачити у светлу његових ограничења, пре свега пригодног узорка од 65 родитеља, претежне заступљености мајки и ослањања на самопроцену. Препоручује се стога поновно испитивање на већем и разноврснијем узорку, уз комбиновање анкете са интервјуом или посматрањем, као и развој едукативних програма који полазе од постојећих родитељских уверења и капацитета, а не од претпоставке о родитељском дефициту. Пошто се предвештине читања и писања убрајају у кључне показатеље спремности за школу, унапређивање сарадње породице и предшколске установе у овој области директно доприноси томе да дете у први разред уђе са уједначенијом основом за почетно описмењавање, чиме се смањује вероватноћа раног заостајања у читању које се, како показује Матејев ефекат, временом продубљује уместо да се смањује.

13. ЛИТЕРАТУРА

- Adams, M. J. (1990). Beginning to Read: Thinking and Learning about Print. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. Current Directions in Psychological Science, 14(5), 255–259.
- Anthony, J. L. & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. Journal of Educational Psychology, 96(1), 43–55.
- Bogatović, A. (2016). Psihološki aspekti spremnosti za školu. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. Review of Educational Research, 65(1), 1–21.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. Developmental Psychology, 39(5), 913–923.
- Clark, S. (2023). Parents of young kids increasingly turn to social media for parenting advice. University of Michigan Health C.S. Mott Children's Hospital National Poll on Children's Health. https://ihpi.umich.edu/news-events/news/parents-young-kids-increasingly-turn-social-media-parenting-advice
- Clay, M. M. (1966). Emergent Reading Behaviour (необјављена докторска дисертација). University of Auckland.
- Čudina-Obradović, M. (1995). Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C. & Ellison, N. B. (2015). Parents and Social Media. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/internet/2015/07/16/parents-and-social-media/
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, 7(1), 6–10.
- Iveković, I. (2024). How and Based on which Sources Parents Gather Information about Children's Growth and Development. Odgojno-obrazovne teme, 7(2), 87–96. https://doi.org/10.53577/oot.7.2.5
- Jukić, G. (2025). Svjesnost roditelja o važnosti poticanja predvještina čitanja i pisanja (Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Justice, L. M. & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. Topics in Early Childhood Special Education, 23(3), 99–113.
- Lenček, M. i Užarević, M. (2016). Rana pismenost – vrijednost procjene. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 52(2), 42–59.
- Mertens, E., Ye, G., Beuckels, E. & Hudders, L. (2024). Parenting Information on Social Media: Systematic Literature Review. JMIR Pediatrics and Parenting, 7, e55372. https://doi.org/10.2196/55372

- Milenković, S. (2010). Говорни развој детета (ауторизовани материјал). Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Sirmium.
- Milenković, S. (2012). Логопедија: говорни развој и поремећаји говора (ауторизовани материјал). Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Sirmium.
- Milankov, V., Golubović, S. i Krstić, T. (2021). Phonological Awareness as the Foundation of Reading Acquisition in Students Reading in Transparent Orthography. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(10), 5440.
- Piaget, J. (1970). Science of Education and the Psychology of the Child. New York: Viking.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. Child Development, 73(2), 445–460.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (yp.) (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., Tabors, P. O. & Dickinson, D. K. (2001). Language Development in the Preschool Years. У: Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (yp.), Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and at School. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21(4), 360–407.
- Stričević, I. (2007). Rana pismenost u kontekstu ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Dijete i društvo, 9(1), 49–61.
- Torgesen, J. K. & Bryant, B. R. (1994). Test of Phonological Awareness. Austin, TX: PRO-ED.
- Turza-Bogdan, T. i Cvikić, L. (2023). Dijete, jezik, pismenost: jezični temelji i poticanje pismenosti u odgojno-obrazovnom kontekstu. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. Child Development, 69(3), 848–872.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. У: Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (yp.), Handbook of Early Literacy Research (стр. 11–29). New York: Guilford Press.
- Zečić, I. (2002). Osnove govorno-jezičkog razvoja.
- Виготски, Л. С. (1977). Мишљење и говор. Београд: Нолит.
- Вуксановић, Ј., Јовановић, А., Аврамовић-Илић, И. и Петровић, Б. (2008). Neki indikatori (ne)uspešnog čitanja. Psihologija, 41(3), 343–355.
- Николић, М. и Миленковић, С. (2017). Припрема деце за описмењавање (ауторизована скрипта са практикумом). Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Sirmium.

- Николић, М. и Миленковић, С. (2020). Припрема деце за усвајање читања и писања (измењено и допуњено издање ауторизоване скрипте са практикумом) Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Sirmium.
- Огњеновић, В. и Морача-Стојнов, Ј. (1983). Fonemska segmentacija reči na predškolskom uzrastu. Psihologija.
- Суботић, С. (2011). Konstrukcija testa fonološke svijesti na srpskom jeziku. Primenjena psihologija, 4(2), 127–149.
- „Rastimo zajedno" – zvanična platforma za podršku roditeljstvu u Srbiji, sekcija „Kutak za roditelje". Dostupno na: https://rastimozajedno.rs/Kutak-za-roditelje/
- Udruženje „RODITELJ", Centar za rani razvoj: radionice, savetovanja stručnjaka i logopedske vežbe za rad kod kuće. Dostupno na: https://www.roditelj.org/centar-za-rani-razvoj/

14. ПРИЛОГ

14.1 Упитник за родитеље

1. Упитник попуњава
o отац
o мајка

2. Ниво образовања родитеља
o основна школа
o средња школа
o ВШС виша школа
o ВСС висока стручна спрема
o струковне студије
o специјалистичке студије
o мастер
o магистар наука
o доктор наука

3. Број деце у породици
o 1
o 2
o 3
o 4
o 5

4. Да ли сматрате да родитељи имају потребне компетенције да подрже процес усвајања читања и писања код деце?
o да
o не
o нисам сигурна/сигуран

5. На који начин се информишете које активности спадају у активности које подстичу развијање предвештина читања и писања?
o пратим рад васпитача у групи
o све потребне информације добијам од васпитача из вртићке групе
o путем интернета
o нешто друго

6. Које од наведених активности по Вашем мишљењу спадају у активности којима се развија предвештина читања и писања?
o цртање према захтевима васпитача
o цртање орнамената
o писање непрекидне (исте) комбинације црта итд.
o игре асоцијација
o игролике активности (груписање речи по одређеном својству/богаћење речника и др.)
o стваралачко причање
o препознавање риме

o препознавање слова азбуке и абецеде

7. У којој мери су, по Вашем мишљењу, активности којима се развијају предвештине читања и писања заступљене у вртићкој групи Вашег детета?
o нисам приметио/приметила такву врсту активности
o понекад, пар пута током седмице
o свакодневно

8. Колико активности које подстичу развој предвештина читања и писања је потребно по Вашем мишљењу у години пред полазак у школу?
o свакодневно
o повремено(једном недељно)
o онолико колико дете жели

9. Да ли неке од ових специфичности примећујете код свог детета?
• Неспретни или чудни покрети
o не
o понекад
o да
• Често просипа храну по одећи или столу док једе
o не
o понекад
o да
• Потешкоће са закопчавањем дугмета или везивања пертли
o не
o понекад
o да

• Потешкоће са употребом оловке (притиска прејако, тресе му се рука)
o не
o понекад
o да
• Изгледа као да не слуша када му се неко директно обраћа
o не
o понекад
o да
• Има потешкоће да сачека свој ред (у играма, за време оброка)
o не
o понекад
o да
• Изгледа споро, инертно или као да му недостаје енергије
o не
o понекад
o да
• Потешкоће са памћењем личних података (датум рођења, адреса становања)
o не
o понекад
o да
• Потешкоће да се изражава целим реченицама
o не

o понекад
o да

10. Да ли по Вашем мишљењу родитељи у довољној мери подстичу предвештине читања и писања код деце у години пред полазак у школу?
o да
o не
o нисам сигурна/сигуран