



**Вишња С. Мићић<sup>1</sup>**

Универзитет у Београду,

Факултет за образовање учитеља и васпитача, Београд, Србија

Оригинални  
научни рад

**Желимир Ж. Драгић**

**Славиша В. Јењић**

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет,

Бања Лука, Република Српска, Босна и Херцеговина

## **Зайажања учитеља о основним предикторима за почешно описмењавање ученика – компаративни истраживања**

**Резиме:** У раду су изложени резултати компаративне анализе зайажања наставника разредне наставе у Републици Српској и Републици Србији који се односе на основне предикторе за усешно почешно описмењавање ученика истаг узрасга у два делимично различита образовна система. Циљ истраживања је евиденцирање предиктора за усешно почешно читање и писање које је ипшредно више подстицајни у току припремног предиколског програма у Републици Србији, односно првог разреда основне школе у Републици Српској. Предиспозиције смо истражили у два условна модалитета, и то: а) фонолошка свесност и б) графомоторичка припремљеност ученика за почешно описмењавање. У узорку истраживања учешвовало је 257 учитеља из Републике Србије и 253 учитеља из Републике Српске. При истраживању коришћен је анкетни истраживањик. Кофицијент релјабилности – Кронбахов алфа кофицијент истраживањика износио је  $\alpha=0,89$ . Одговори истраживањика из Републике Србије имају вредност аритметичке средине  $M=30,14$  и она је мања у односу на одговоре учитеља из Републике Српске, где та вредност износи  $M=34,64$ . Да се ради о статистички значајној разлици аритметичких средина, очешава се у добијеној вредности  $t=-10,48$  на нивоу  $p=0,05$ . Анализа добијених резултата отвара дискусију о месту почешног описмењавања у

<sup>1</sup> visnja.micic@uf.bg.ac.rs;

<https://orcid.org/0000-0002-1743-2243>

Copyright © 2024 by the authors, licensee Faculty of Education University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

*Програмама предшколској и школској васпитања и образовања у оба образовна система, с обзиром на то да се у свакој од варијабли појављује већа вредност одговора код испитаника из Републике Српске.*

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

## Увод

У раду смо изложили резултате компаративне анализе запажања наставника разредне наставе у Републици Српској и Републици Србији који се односе на основне предикторе за успешно почетно описмењавање ученика истог узраста у два делимично различита образовна система. У предикторе смо сврстали базичне компетенције које се односе на а) део фонолошке свесности који је заслужан за оперисање основним језичким јединицама (глас, слово, реч, реченица), а укључује фонемску свесност и б) графомоторичку спремност. С обзиром на разлику у образовним системима, наставници из Републике Српске оцењивали су испуњеност предиктора за наставак почетног описмењавања на почетку другог разреда основне школе (6–7 година), а наставници из Републике Србије испуњеност предиктора за учење читања и писања на почетку првог разреда (6–7 година), након завршеног обавезног предшколског програма у трајању од једне школске године.

Пре него што се упустимо у опис истраживања, ваљало би расветлити контекст у којем је оно покренуто и спроведено. У Републици Српској, где основно школовање траје девет година, у току првог разреда са ученицима (5–6 година) се системски ради на припреми за описмењавање кроз предметно подручје *Говор, изражавање, стварање*, што је квантитативно изражено бројем сати посвећених читању и писању (50), граматички (4) и правопису (6) (*Наставни план и програм за први разред основне школе*, 2021). Осим овог квантитативног одређења,

програм пописује конкретне садржаје, као и начине подстицања предиктора за почетно читање и писање и само упознавање писма: „кроз непосредно искуство, игру и игралике активности, стваралаштво, учење, активно и интерактивно учење и подршку, у пријатној социјално-емоционалној атмосфери” (*Наставни план и програм за први разред основне школе*, 2021, стр. 6). У Републици Србији, где је основно школовање осмогодишње, у оквиру обавезног предшколског програма предвиђено је подстицање развоја ране писмености, али се оно не спроводи системски нити су за то подстицање прописани садржаји и одговарајући број сати: „рана писменост се развија у подстицајном језичком окружењу кроз активности у којима различити начини симболичког бележења и писана комуникација имају сврху у самој активности, а не кроз издвојено подучавање деце читању и писању” (*Основе програма предшколској васпитања и образовања*, 2018, стр. 14). Такође, трајање програма није уједначено за све полазнике, па се може реализовати у различитом трајању: целодневном (9–12 сати дневно), полудневном (4–6 сати дневно), вишедневном (дужем од 24 сата), али и кроз модел који подразумева похађање програма три пута недељно – 6 сати дневно (*Закон о предшколском васпитању и образовању*, 2010, стр. 50–51).

Ова разлика у програмима отвориће питање да ли су и у којој мери системско припремање и подстицање деце у Републици Српској омогућили боље предикторе за наставак почетног описмењавања у односу на децу истог узраста у Републици Србији у којој системског рада на припреми за описмењавање нема.

## **Теоријска полазишта истраживања**

Појам писмености обично се везује за школско учење читања и писања, међутим, то је само један аспект овог широког појма (Vukomanović Rastegoras, 2021). „Писменост је процес конструисања реалности путем друштвених пракса са писаним језиком и другим конвенционалним, видљивим знаковним системима” (Mitrović, 2010, str. 116). С обзиром на то да читање и писање представљају само когнитивна средства помоћу којих спознајемо и креирамо свет као личности, можемо рећи да је писменост овим појмовима надређена.

За наше истраживање важно је дефинисати однос између ране писмености и школске писмености. Под раном писменошћу обично се подразумева процес спонтаног развоја писмености током предшколског детињства, док се школска писменост користи у два значења: 1. овладавање техникама читања и писања путем школске обуке у првом циклусу образовања; 2. писменост на чијем развијању ради школа без обзира на врсту и ниво писмености” (Mitrović, 2010, str. 116). Другим речима, институционално подстицање ране писмености на предшколском узрасту подразумева јачање компетенција које се спонтано развијају, док ће школско описмењавање подразумевати својеврсну обуку која се везује за цео први циклус наставе и/или шире. Развојни тренутак ученика чије компетенције покушавамо да спознамо из перспективе учитеља, стога, подразумевају резултат двају различитих типова подстицања у трајању од једне школске године, премда трајање предшколског програма у Републици Србији није уједначено за све полазнике (*Закон о йредшколском васйийању и образовању*, 2010, str. 50–51). Иако је програмски оквир различит, програми се подударају у тежњи да се поштују развојне карактеристике деце и да се предиктори за будуће успешно описмењавање подстичу кроз искусствено учење. Тих предиктора је много. Само писање подразумева низ психо-

лошких и моторичких вештина које је потребно дуго увежбавати (Milatović, 2019, str. 130–132). Оно на спољашњем плану представља „вољно извођење фино координисаних графичких покрета, уз усаглашавање техничког, правописног и смисаоног аспекта те радње” (Kamenov, 2006, str. 305). Стога ће се део нашег испитивања бавити питањем развијености базичних моторичких способности деце (Kodžopeljić, 2008, str. 70; Anđelković, 2012, str. 64–65; Nikolić 2012, str. 78; Nikolić i sar. 2012, str. 593), које се тичу координације руке и ока, правилног коришћења прибора за писање, контроле над трагом оловке приликом цртања једноставних ликова и коришћења различитих врста потеза при остављању трага оловке на површини.

На унутарњем плану веома значајни предиктори за усвајање читања и писања подразумевају одговарајуће фонолошке способности (Lazarević, 2014, str. 426; Panić i Đorđević, 2015; Čolić, 2015). Процес писања подразумева ментално рашчлањивање речи на гласове, што за спонтани говор младом говорнику није неопходно (Vigotski, 1996, str. 180). Другим речима, представља „метакогнитивно разумевање да речи које читамо или слушамо имају унутрашњу структуру” (Fletcher et al., 2007; према: Lazarević, 2014, str. 427). У питању је металингвистичка способност рашчлањивања речи на гласове, а истовремено и разумевања кореспонденције између графеме и гласа. Иако делује да је због природе (фонемског) писма учење читања и писања на српском језику једноставно, то се није показало као тачна претпоставка, јер „поред тога што српски језик има транспарентну ортографију, односно свако слово кореспондира са једним гласом, поремећаји читања и писања јављају се код значајног броја деце” (Lazarević, 2014, str. 428). Истраживање Милице Стелкић и сарадника разоткрива да су код ученика другог разреда основне школе најтипичније грешке додавање и изостављање вокала, док се неадекватна сегментација, пребацавање једине у множину, пре-

скакање речи и замена речи неком другом речи јављају спорадично (Steklić i sar., 2022, str. 204). Ово говори у прилог сложености предиктора који се налазе у основи читања и писања, а о којима се и у домаћој и иностраној литератури још увек трага за конзистентном терминолошком, појмовном и истраживачком апаратуром (Pufpaff, 2009, pp. 679). Међу терминима наићи ћемо на *фонолошку осетљивост*, *фонолошку свест*, *фонемску осетљивост*, *фонемску свест*, али и на термине којима се именују други предиктори о којима у овом раду, због обима, неће бити више речи – краткорочно памћење, перцепција говора, брзина именовања (Čudina-Obradović, 2014, str. 115). Условно би се фонолошке способности (Lazarević, 2014) могле изједначити са термином фонолошка осетљивост (Čudina-Obradović, 2014), као надређеним појмом који обухвата све остале поменуте предикторе читања (и писања). Она подразумева могућност детета да у говору „барата реченицама, деловима реченице и деловима речи: слог, почетак, завршетак” (Čudina-Obradović, 2014, str. 114), а обухвата фонолошку и фонемску свест. Фонолошка свест је способност „препознавања речи као делова реченице, препознавање риме, препознавање слогова” (Pufpaff, 2009, str. 680; Čudina-Obradović, 2014, str. 116). Иако има радова који под фонолошком свешћу не подразумевају *препознавање речи као делова реченице*, у овом истраживању ћемо тој компоненти фонолошке свести посветити дужну пажњу, имајући у виду сврху истраживања и њен значај за почетно читање и писање. Као услов за декодирање током читања и кодирање током писања (Elbro, 2005; Moll et al., 2014), почетно описмењавање заснива се првенствено на фонолошкој свесности (Vežen i Budinski, 2013; Vežen i sar., 2013; Kolar Billege, 2015). Када се поменутим предикторима додају експлицитна и имплицитна знања о акустичкој структури говора, те способност поделе речи на елементарне јединице, способност манипулисања гласовима и слоговима и њиховог дискриминисања, го-

воримо о фонемској свесности (Lazarević, 2014, str. 427–428, Čudina-Obradović, 2014, str. 117–119, Milošević i sar. 2022, str. 119–120). Она је развијен облик фонолошке осетљивости. Развија се од друге до седме године – од слушне перцепције већих лексичких јединица ка мањима, где треба истаћи како читање, а посебно писање појачава фонемску свесност (Čudina-Obradović, 2014, str. 117). Евидентирано је у многим истраживањима да фонемска свест зависи од системског описмењавања (Castles & Coltheart, 2004), али и да одређени типови подстицања, као што су аналитичка вежбања, убрзавају њен развој (Kolić-Vehovec, 2003; Goswami, 2008; Kuvač Kraljević i sar., 2019; Dragić i Vučković, 2020; Aladrović Slovaček i Reparinas, 2023, str. 94).

Имајући у виду сложеност операција које треба аутоматизовати како би се развијао процес почетног читања и писања, покушали смо да их прикажемо у виду појединачних ајтема о којима су се учитељи из двају различитих система изјаснили, процењујући степен њихове развијености у истом узрасном периоду ученика.

### Методолошки оквир истраживања

Истраживање је компаративно, а усмерено је на упоређивање искустава учитеља у Републици Српској и Републици Србији. Односи се на компетенције ученика истог узраста који се школују у различитим образовним системима. Циљ истраживања је евидентирање оних предиктора за успешно почетно читање и писање које је потребно више подстицати у току припремног предшколског програма у Републици Србији, односно првог разреда основне школе у Републици Српској. Предиспозиције смо груписали у два условна модалитета, и то: а) фонолошка свесности и б) графомоторичка припремљеност ученика за почетно описмењавање. У узорку истраживања учествовало је 257 учитеља из Републике Србије и 253 учитеља из Републике Српске.

Задаци истраживања били су:

а) Проверити да ли постоји статистички значајна разлика у проценама учитеља о фонолошкој свесности ученика истог узраста у два образовна система – Република Србија и Република Српска.

б) Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у проценама учитеља о графомоторичкој припремљености ученика истог узраста за почетно описмењавање у два образовна система – Република Србија и Република Српска.

Хипотезе истраживања гласиле су:

а) Очекујемо да постоји статистички значајна разлика у проценама учитеља о фонолошкој свесности ученика истог узраста у два образовна система – Република Србија и Република Српска.

б) Претпостављамо да постоји статистички значајна разлика у проценама учитеља о графомоторичкој припремљености ученика за почетно описмењавање у два образовна система – Република Србија и Република Српска.

Сходно карактеру овог компаративног истраживања, његовом циљу и задацима, примењене су следеће истраживачке методе: метода теоријске анализе и синтезе и сервеј истраживачки метод. Истраживање је спроведено у мају школске 2022/23. године. У оквиру истраживачких метода коришћена је техника анкетања. При истраживању је коришћен анкетни упитник о предиспозицијама ученика за почетно учење читања и писања. Упитник је самостално креиран за потребе овог истраживања и обухватио је 12 тврдњи које су се односиле на (не)развијеност предиспозиција ученика првог разреда за почетно учење читања и писања. Коэффициент релијабилности – Кронбахов алфа коэффициент упитника износио је  $\alpha=0,89$ . Факторском анализом идентификована су два кључна фактора која обухватају индикаторе почетног описмењавања. Први је *фонолошка свесност ученика* (F1), а дру-

ги фактор је *графомоторичка припремљеност ученика* за почетно читање и писање (F2).

## Резултати

У Табели 1 приказана је структура сатурираних фактора у наведеном упитнику. Први фактор, који је и најдоминантнији, сатуриран је са осам тврдњи које објашњавају варијансу варијабле фонолошка свесност ученика. Други фактор, који је мање доминантан, сатуриран је са четири тврдње које објашњавају варијансу варијабле графомоторичка припремљеност ученика за почетно читање и писање.

Појединачне ставке предиктора који су значајни за почетно описмењавање ученика приказали смо у Табели 2. Компаративни приказ урађен је тако да су приказане мере дескриптивне статистике (мод, аритметичка средина, стандардна девијација, скјунис и куртозис). У истој табели се читава једнака вредност мода за сваку третирану ставку, како за испитанике из Србије, тако и за испитанике из Републике Српске. Код сваке од појединачних ставки вредност мода је  $Md=3,00$  изузев последње приказане ставке, где је  $Md=2,00$ . Налази овог истраживања су такви да се управо код процене учитеља да су ученици могли да се присете речи која се римује са прочитаном им речју запажа најнижа вредност аритметичких средина ( $M=2,156$  за испитанике из Србије и  $M=2,415$  за испитанике из Републике Српске). Како су за овај рад интересантне аритметичке средине добијених одговора, поједине од њих ћемо у наставку и тумачити. Дескриптивно тумачење израчунатих вредности следи након табеларног приказа, уз напомену да смо након табеле описали неколико разлика највећих/најмањих аритметичких средина.

Табела 1. Роширана матрица факторске структуре процених предиспозиција ученика за наставак учења читања и писања.

Манифестне варијабле	Компоненте или фактори		
	F1	F2	јединствено
Ученици првог разреда су на самом почетку свог школовања (у току септембра):			
Разумели значења термина глас, слово, реч, реченица.	0.843		0.356
Умели да разликују реч од реченице у линеарном низу.	0.842		0.306
Разумели да се реч састоји од гласова (фонема), од којих се могу градити и друге речи.	0.828		0.296
Ментално реченицу растављали на речи.	0.799		0.302
Могли да кажу колико има речи у прочитаној им реченици.	0.788		0.348
Одређивали позицију задатог гласа у одређеној изговореној речи.	0.746		0.405
Ментално растављали реч на слоге.	0.742		0.377
Могли да се присете речи која се римује са прочитаном им речју.	0.665		0.624
Успостављали координацију руке и ока.		0.776	0.455
Користили различите врсте потеза при остављању трага оловке на површини.		0.754	0.455
Имали контролу над трагом оловке док цртају једноставне ликове.		0.738	0.365
Правилно држали оловку у руци.		0.655	0.483

Табела 2. Дескриптивна анализа појединачних ставки.

Манифестне варијабле	Србија					Република Српска				
	Md	M	SD	Sk	Ku	Md	M	SD	Sk	Ku
Ученици првог разреда су на самом почетку свог школовања (у току септембра):										
Успостављали координацију руке и ока.	3.000	2.856	0.572	-0.255	0.540	3.000	3.043	0.593	-0.357	1.154
Правилно држали оловку у руци.	3.000	2.704	0.529	-0.477	-0.099	3.000	3.115	0.533	0.105	0.354
Имали контролу над трагом оловке док цртају једноставне ликове.	3.000	2.802	0.555	-0.323	0.453	3.000	3.111	0.552	0.050	0.166
Користили различите врсте потеза при остављању трага оловке на површини.	3.000	2.817	0.651	0.115	-0.519	3.000	2.988	0.645	-0.078	-0.303
Разумели значења термина глас, слово, реч, реченица.	3.000	2.284	0.662	0.589	0.533	3.000	2.696	0.671	0.051	-0.307

Умели да разликују реч од реченице у линеарном низу.	3.000	2.311	0.653	0.430	0.275	3.000	2.826	0.637	0.166	-0.605
Разумели да се реч састоји од гласова (фонема) од којих се могу градити и друге речи.	3.000	2.377	0.632	0.517	0.166	3.000	2.877	0.682	0.158	-0.847
Ментално растављали реч на слокове.	3.000	2.292	0.583	0.443	0.298	3.000	2.755	0.663	-0.011	-0.254
Одређивали позицију задатог гласа у одређеној изговореној речи.	3.000	2.529	0.625	0.179	-0.305	3.000	2.901	0.703	0.002	-0.644
Ментално реченицу растављали на речи.	3.000	2.486	0.607	0.105	-0.340	3.000	2.909	0.651	0.005	-0.421
Могли да кажу колико има речи у прочитаној им реченици.	3.000	2.521	0.619	0.068	-0.302	3.000	3.008	0.690	-0.083	-0.667
Могли да се присете речи која се римује са прочитаном им речју.	2.000	2.156	0.544	0.236	0.471	2.000	2.415	0.568	0.338	-0.406

Поређењем аритметичких средина за појединачне ајтеме, које приказују процену оспособљености ученика у два образовна система, издвојиће се компетенције у којима је разлика највећа, што упућује на потребу за преиспитивањем методичких и програмских поставки. Највећа разлика евидентирана је за питање да ли ученици разликују реч од реченице у линеарном низу, где аритметичка средина за одговоре учитеља у Републици Српској износи  $M=2,826$ , а учитеља из Републике Србије износи  $M=2,311$ . На следећем месту је процена да ли су ученици разумели да се реч састоји од гласова (фонема) од којих се могу градити и друге речи. Аритметичка средина за одговоре учитеља у Републици Србији је  $M=2,377$ , а учитеља из Републике Српске  $M=2,877$ . Процена учитеља да су ученици могли да кажу колико има речи у прочитаној реченици – аритметичка средина

одговора учитеља из Републике Српске износи  $M=3,008$  и видљиво је већа од одговора учитеља из Србије, где је  $M=2,521$ .

Процена учитеља из Србије да су ученици првог разреда на самом почетку свог школовања успостављали координацију руке и ока има аритметичку средину чија је вредност  $M=2,856$  и нижа је од одговора учитеља из Републике Српске, где је  $M=3,043$ . У односу на овај резултат много већа разлика аритметичких средина је код процене да су ученици на почетку школовања правилно држали оловку у руци. И овде је аритметичка средина одговора већа код испитаника из Републике Српске у односу на испитанике из Србије ( $M=3,115$  према  $M=2,704$ ). Даље се у Табели 2 читавају и уочавају разлике аритметичких средина и осталих ставки, али ћемо за ово излагање издвојити још и најмање разлике.

Мање разлике су очитане код варијабле која тумачи да су ученици имали контролу над трагом оловке док цртају једноставне ликове ( $M=3,111$  учитељи из Републике Српске и  $M=2,802$  код испитаника из Србије). Ипак, најмања разлика је код процене да су ученици користили различите врсте потеза при остављању трага оловке на површини. У овој варијабли је за испитанике из Србије аритметичка средина одговора  $M=2,817$  и мања је у односу на испитанике из Републике Српске -  $M=2,988$ . Све ставке из претходне табеле су груписане у варијабле како би се утврдила и статистичка значајност добијених разлика. С тим у вези постављена је и Табела 3, у којој је разлика аритметичких средина проверавана и помоћу  $t$ -односа.

Резултати и разлике аритметичких средина за три варијабле у Табели 3 указују да су наведене разлике и статистички значајне. Код варијабле *фонолошка свесност* (F1) аритметичка средина одговора испитаника из Републике Српске је  $M=22,39$  ( $Sd=4,061$ ) и већа је у односу на одговоре испитаника из Србије -  $M=18,96$  ( $Sd=3,693$ ). Да се ради о статистички значајној разлици, показује вредност и  $t$ -теста која износи  $t=-9,983$  на нивоу статистичке значајности  $p=0,05$ . Овакав резултат показује разлику у фонолошкој свесности ученика из два делимично различита образовна система. Сличне резулта-

те бележимо и код варијабле *графомоторичка припремљеност* ученика за учење читања и писања. Видљива је вредност аритметичке средине за испитанике из Републике Српске -  $M=12,26$  ( $Sd=1,691$ ), која је већа у односу на испитанике из Републике Србије -  $M=11,18$  ( $Sd=1,705$ ). Добијена разлика је и овде статистички значајна, што се очитаву у  $t$ -вредности, где је  $t=-7,169$  статистички значајно на нивоу  $p=0,05$ .

Даља анализа запажања учитеља односила се на предиспозиције ученика за почетно учење читања и писања. И овде је евидентна разлика у проценама учитеља из Републике Србије и Републике Српске. Одговори испитаника из Србије имају вредност аритметичке средине  $M=30,14$ , која је мања је у односу на одговоре учитеља из Републике Српске, где износи  $M=34,64$ . Да се и овде ради о статистички значајној разлици аритметичких средина очитаву се у добијеној вредности  $t=-10,48$  на нивоу статистичке значајности  $p=0,05$ .

Прва наша претпоставка - да постоји статистички значајна разлика у проценама учитеља о фонолошкој свесности ученика истог узраста у два образовна система - Република Србија и Република Српска - кроз реализовано истраживање показала се исправном. Тумачењем добијених резултата потврдили смо и хипотезу да постоји статистички значајна разлика у проце-

Табела 3. Разлике аритметичких средина предиктора ученика за почетно читање и писање у образовним системима Републике Србије и Републике Српске.

Фактор	Држава	N	M	SD	df	t	p
Фонолошка свесност (F1)	Србија	257	18.96	3.693	508	-9.983	0.05
	Република Српска	253	22.39	4.061			
Графомоторичка припремљеност (F2)	Србија	257	11.18	1.705	508	-7.169	0.05
	Република Српска	253	12.26	1.691			
Предиспозиције за наставак учења читања и писања (укупно)	Србија	257	30.14	4.594	508	-10.48	0.05
	Република Српска	253	34.64	5.108			



нама учитеља о графомоторичкој припремљености ученика за почетно описмењавање у два образовна система – Република Србија и Република Српска. На тај начин смо потврдили две постављене хипотезе наведене у методолошком оквиру емпиријског истраживања.

## Дискусија

Приказана анализа резултата отвара питање зашто се у свакој од варијабли појављује већа вредност одговора код испитаника из Републике Српске. Наша промишљања су таква да је у мањој мери могућа разлика у критеријумима учитеља или схватању појединачних ајтема. Међутим, имајући у виду поменуто истраживања која се баве међузависношћу фонолошке свесности и системског учења читања и писања (Џудина-Обрадовић, 2014, стр. 117), процењујемо да је код резултата који се тичу фонолошке свесности једини одговор који се може тумачити као исправан онај који произилази из чињенице да ученици у Републици Српској у првом разреду похађају часове организоване припреме за учење читања и писања кроз предметна подручја, иако методички обликовано учење читања и писања почиње у другом разреду основне школе. Поменуто истраживање ауторке Колић-Веховец показало је да вежбања усмерена на фонолошку анализу и синтезу и освешћивање иницијалне и финалне позиције гласа у речи значајно учествују у тачности читања на крају прве године описмењавања (Кочић-Веховец, 2003, стр. 17). Потврде за ову тврдњу налазимо и у другим истраживањима која се баве међузависношћу фонолошке свесности и системског учења читања и писања (Goswami, 2008), као и да се упознавањем (фонетског) писма подупире развој фонолошке свести (Крваћ Краљевић и сар., 2019). Ученици из Србије, насупрот томе, тек поласком у школу почињу са системским припремањем за описмењавање и самим учењем читања и писања. Припремни предшколски програм, осим што према

трајању није уједначен (Закон о йредикшолском васйийтању и образовању, 2010, стр. 51), не подразумева системски рад на подстицању предиспозиција деце за почетно читање и писање (Основе йројрама йредикшолској васйийтања и образовања, 2018). Из свега тога проистиче потреба за унапређењем обавезног предшколског програма у Републици Србији. На формалном плану оно би се односило на уједначавање његовог трајања за сву предшколску децу и прецизирањем броја сати посвећених подстицању развоја предиктора за почетно учење читања и писања. На садржинском плану подразумевало би операционализацију програма, која би омогућила системски рад на припремању деце за почетно читање и писање. У први мах операционализација би се могла засновати на примени задатака који су већ афирмисани у оквиру истраживачких инструмената за процену фонолошких способности, а конкретно кроз увођење системског рада на препознавању риме, пребројавању слогова, одвајању слогова, набрајању речи које имају исти почетни глас, издвајању почетног гласа, пребројавању гласова у речи, гласовној анализи и синтези, манипулисању гласовима у виду изостављања, премештања, замењивања итд. (уп. Lazarević, 2014, стр. 426). Иновирање предшколског програма требало би, свакако, темељити на разумевању процеса читања и писања, који подразумева способност да се говорни ток подели на речи (свест о речима) и да се оне даље могу сегментирати (Kodžopeljić, 2008). У процесу операционализације програма требало би имати у виду и то да је у основи фонемске и фонолошке свесности способност когнитивне обраде речи, односно фонолошко кодовање – превођење звука речи у фонолошку репрезентацију, тј. менталну репрезентацију, те да она представља померање пажње са значења речи на формалне карактеристике – елементе речи (Kodžopeljić, 2008; Ćolić, 2015). Након увођења побројаних аналитичких подстицаја важно је кроз операционализацију програма укључити и синтетички смер

подстицања деце да спајањем ових нижих језичких јединица (глас, слог, реч) долазе до виших (реч, реченица).

По аналогiji са резултатима процене фонолошке свесности могао би се извести закључак и о графомоторичкој припремљености ученика, која је након системског увежбавања оцењена као боља (в. Milatović, 2019, str. 130–132). Помињане системске припреме ученика у Републици Српској се реализују у предметном подручју које се према наставном плану и програму назива *Говор, изражавање, стварање (Наставни план и програм за први разред основне школе, 2021)*. У садржају и структури овог програма могла би се потражити још конкретнија решења за унапређење припремног предшколског програма у Републици Србији. Уколико би се уклониле евидентиране формално-садржинске разлике у програмима, морало би се поставити и питање компетенција васпитача који реализују припремни предшколски програм у Републици Србији у односу на компетенције учитеља који реализују наставу у првом разреду основне школе у Републици Српској са децом истог узраста. Но, да би се дошло до најисправнијег одговора на наведена питања везана за почетно читање и писање, било би добро спровести лонгитудинално истраживање којим би се пратили резултати учења читања и писања у обе републике. Ово остаје као задатак за наредно истраживање. Коначно, уколико би се до оваквих или сличних резултата дошло у опсежнијим истраживањима развоја говора предшколске деце, као и истраживањима ефикасности васпитно-образовног рада на подстицању осталих развојних области (развој почетних математичких појмова, упознавање околине, физичко, ликовно и музичко васпитање) у оквирима постојећег образовног система у Републици Србији, то би могло бити разлог за покретање питања преласка са осмогодишњег на деветогодишње основно школовање. Тиме би се дошло до модела по коме би са децом садашњег предшколског узраста (у

години пред полазак у школу) на припреми за почетно читање и писање радили учитељи, као што је то случај у Републици Српској.

### Закључак

Пошли смо од питања да ли ученици истог узраста у Републици Српској и Републици Србији, у периоду непосредно пред почетак системског учења читања и писања, имају развијену фонолошку свест и да ли су у довољној мери графомоторички спремни за то. Евидентирали смо системске разлике у образовним системима који подразумевају деветогодишње основно школовање у Републици Српској и осмогодишње у Републици Србији. Првом разреду основне школе у Републици Српској узрасни еквивалент је предшколски узраст у Републици Србији (година пред полазак у школу). Стога се процена учитеља у Републици Српској односила на почетак другог разреда, а у Републици Србији на почетак првог разреда. Поређењем ставова практичара у настави који су процењивали спремност ученика евидентирали смо статистички значајне разлике. Сходно добијеним резултатима, ово истраживање сугерише да су неопходне одређене промене у садашњем предшколском програму у Републици Србији. Наши предлози за побољшање иду у два смера. Један смер полази од разматрања могућности да се трајање обавезног припремног предшколског периода у Републици Србији уједначи за све полазнике, уз прецизирање броја сати посвећених реализацији програма. Са становишта садржаја програма, издваја се потреба за операционализацијом основа предшколског програма (*Основе програма предшколског васпитања и образовања, 2018*) у години пред полазак у школу, а која се тиче ране писмености као кључне компетенције. Ова операционализација могла би се, уз додатна истраживања, извршити по узору на наставни програм намењен првом разреду у Републици Срп-

ској (Наставни план и програм за први разред основне школе, 2021) или би се могла ослонити на афирмисане истраживачке инструменте којима се мере фонолошка и графомоторичка спремност деце наведеног узраста. Други смер подразумевао би даља опсежнија истраживања потребе за увођењем деветогодишњег школовања у Републици Србији, које би подразумевало да са ученицима првог (од девет) разреда на припреми за почетно читање и писање раде учитељи, као што је то случај у Републици Српској. Резултати до којих смо дошли овим истраживањем

указују на разлике у припремљености за почетно учење читања и писања код ученика истог узраста у два образовна система, али не расветљавају узроке који су до тих разлика довели. Имајући у виду комплексност подстицања развоја ране писмености, с једне, и наставе почетног читања и писања, с друге стране, овим резултатима расветлили смо само један угао проблема. Како би се из мноштва предлога које резултати покрећу издвојили кључни, потребно је извршити даља истраживања.

## Литература

- Aladrović Slovaček, K., i Reparinaс, J. (2023). Fonološka osviještenost kao preduvjet razvoja rane pismenosti u djece predškolske dobi. *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja*, 35(1), 83–100.
- Anđelković, D. (2012). Razvoj komunikacije: neverbalna komunikacija, govor i pismenost. *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za psihologiju.
- Bežen, A., Budinski, V., i Kolar Billege, M. (2013). Procjena fonološke svjesnosti učenika prvoga razreda kao preduvjet za početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku. U S. Blažetin (ur.). *XI međunarodni kroatistički znanstveni skup* (str. 221–231). Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj.
- Budinski, V., i Kolar Billege, M. (2011). Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole (nečitač, polučitač i čitač) – inicijalno istraživanje. U A. Bežen, i B. Majhut (ur.). *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 89–104). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, ECNSI.
- Budinski, V., i Kolar Billege, M. (2012). Mjerenje predčitačkih vještina glasovne analize i sinteze u hrvatskom/materinskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole. In S. Blažetin (ur.). *X međunarodni kroatistički znanstveni skup – Zbornik radova* (str. 301–312). Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 9, 77–111. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00164-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1)
- Čolić, G. (2015). Fonološka svesnost dece sa razvojnom disfazijom i dece tipičnog jezičkog razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(2), 155–168. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-8434>
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Golden marketing – Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Dragić, Ž., & Vučković, D. (2020). Relation between phonological awareness and systematic literacy instruction: is conditionality one-way in consistent orthographies? *Inovacije u nastavi*, 33(3), 28–42. <https://doi.org/10.5937/inovacije2003028D>
- Elbro, C. (2005). Literacy Acquisition in Danish: A Deep Orthography in Cross-Linguistic Light. In R. Malatesha Joshi, & P. G. Aaron (Eds.). *Handbook of Orthography and Literacy* (pp. 31–45). Routledge.

- *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta* (2018). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 16/2018.
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitno-obrazovni rad u pripreмној групи дејјег вртића – теорија и пракса*. Dragon.
- Kolar Billege, M. (2015). Teachers' Opinions on the Teaching Methodology for Standard School Scripts in Initial Reading and Writing in the Croatian Language. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 411–452. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i2.1796>
- Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(1), 17–32.
- Kodžopeljić, J. (2008). *Metajezikički aspekti zrelosti za polazak u školu*. Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kuvač Kraljević, J., Lenček, M., i Matešić, K. (2019). Phonological Awareness and Letter Knowledge: Indicators of Early Literacy in Croatian. *Croatian Journal of Education*, 21(4), 1263–1293. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i4.3130>
- Lazarević, E. (2014). Razvijenost fonološke sposobnosti dece predškolskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 425–450. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1402425L>
- Milatović, V. (2019). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti – u mlađim razredima osnovne škole*. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Milošević, N., Vuković, M., i Ristić, I. (2022). Phonemic Awareness as an Indicator of Preliterary Abilities in Serbian Speaking Children With and Without Specific Language Impairment. *Inovacije u nastavi*, 35(1), 118–131. <https://doi.org/10.5937/inovacije2201118M>
- Mitrović, M. (2010). *Pismenost i obrazovanje: perspektive Novih studija pismenosti*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Moll, K., Ramus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N., et al. (2014). Cognitive mechanisms underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, 29, 65–77. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.003>
- Nikolić, S. (2012). Senzorni i motorički razvoj. U A. Baucal (ur.). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 67–80). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za psihologiju.
- Nikolić, S., Ilić-Stošović, D., Ilić, S., I Pešić, S. (2012). Zrelost hvata i sposobnost pisanja predškolske dece. *Beogradska defektološka škola*, 18(3), 583–595.
- *Nastavni plan i program za prvi razred osnovne škole (predmetno područje: Govor, izražavanje, stvaranje)* (2021).
- Panić, M., i Đorđević, V. (2015). Uticaj fonološke razvijenosti na sposobnost čitanja. *Nastava i vaspitanje*, 64(4), 769–779. <https://doi.org/10.5937/nasvas1504769P>
- Pufpaff, L. A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679–691. <https://doi.org/10.1002/pits.20407>
- Stelkić, M., Milankov, V., Kerkez, J., Simić, L., i Matić, I. (2022). Povezanost fonološke svesnosti i grešaka u čitanju kod učenika drugog razreda. *Norma*, 27(2), 199–208. <https://doi.org/10.5937/norma2202199S>
- Vigotski, L. (1996). *Problemi opšte psihologije. Sabrana dela 2*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vučković, D. (2017). Poučavanje i usvajanje čitalačke pismenosti u mlađim razredima osnovne škole u Crnoj Gori. *Inovacije u nastavi*, 30(2), 68–81. <https://doi.org/10.5937/inovacije1702068V>

- Vukomanović Rastegoras, V. (2021). *Uvod u metodiku razvoja govora*. Učiteljski fakultet.
- *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 18/2010.

### **Summary**

*The paper presents the results of a comparative analysis of the observations of the lower primary school teachers in the Republic of Srpska and the Republic of Serbia, which refer to the basic predictors of successful initial literacy of pupils of the same age in two partially different education systems. The goal of the research is to identify the predictors of the successful initial reading and writing skills that need to be encouraged more during the preparatory preschool program in the Republic of Serbia, i.e., the first grade of primary school in the Republic of Srpska. We grouped the predispositions into two conditional modalities, namely: a) phonological awareness and b) graphomotor preparation of students for initial literacy. A total of 257 teachers from the Republic of Serbia and 253 teachers from the Republic of Srpska participated in the research sample. A survey questionnaire was used in the research. The Alpha Cronbach reliability coefficient of the questionnaire was  $\alpha=0,89$ . The answers of the respondents from the Republic of Serbia have an arithmetic mean value of  $M=30,14$ , which is lower than the answers of the primary school teachers from the Republic of Srpska, where this value is  $M=34,64$ . The fact that this is a statistically significant difference in arithmetic means can be seen in the obtained value of  $t= -10,48$  at the  $p=0,05$  level. The analysis of the obtained results calls for a discussion about the place of the initial literacy in the preschool and primary school curricula in both education systems, considering that in each of the variables a higher value of the answers appears in the respondents from the Republic of Srpska.*

**Keywords:** *early literacy, phonological awareness, graphomotor preparation of pupils*