АКАДЕМИЈА ЗА ХУМАНИ РАЗВОЈ

СТАВОВИ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА О ПРЕЧИТАЛАЧКИМ СПОСОБНОСТИМА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

МАСТЕР РАД

Ментор:
Доц. др Гордана Чолић

Студент:
Снежана Перишић, 3014/2023

Београд, 2024.

Чланови комисије за одбрану мастер рада:

- *проф. др Неда Милошевић, председник комисије*

_____

- *доц. др Весна Борота, члан комисије*

_____

- *доц. др Гордана Чолић, ментор*

_____

Датум и време одбране мастер рада:

_____

Оцена мастер рада:

_____

Апстракт

Улога учитеља и васпитача као учесника наставног процеса, и однос који успостављају са ученицима утичу на развијање животно важних способности каква је читање, те је важно испитати њихово мишљење о пречиталачким способностима деце, као и како оне утичу на развој читања и писања.

Циљ овог истраживања јесте утврдити мишљење васпитача и учитеља о развоју пречиталачких способности код деце припремног предшколског програма и првог разреда у циљу препознавања потешкоћа у развоју истих, али и подстицања развоја наведених способности код ове деце. У истраживању је учествовало 72 испитаника, од којих углавном женског пола (98,6%), и уколико посматрамо радну позицију испитаника више је било учитеља (52,8%), а нешто мање васпитача (47,2%). Истраживање је спроведено у основним школама и предшколским установама на северу Косова и Метохије, а инструмент истраживања је упитник за испитивање ставова учитеља и васпитача о пречиталачким способностима деце предшколског узраста, конструисан за потребе овог рада и састоји се од 28 питања. Прикупљање података извршено је онлајн.

Резултати показују да су ставови васпитача и учитеља о пречиталачким способностима деце предшколског узраста претежно позитивни, да сматрају да су основне способности за читање и писање адекватно развијене, као и да њихови ставови не зависе од година живота и трајања радног стажа. У раду смо дошли до закључка да је неопходно креирање упитника који би обухватио све аспекте пречиталачких способности и испитивање разлика у перцепцији пречиталачких способности између васпитача и учитеља, што би допринело будућим истраживањима која би била усмерена на професионално усавршавање васпитача и учитеља са циљем стицања компетенција за суочавање са изазовним ситуацијама у васпитној групи и одељењу.

Кључне речи: *пречиталачке способности, фонолошка свесност, вербална флуентност, васпитачи, учитељи*

Abstract

The role of teachers as participants in the teaching process and the relationship they establish with students, influence the development of essential abilities such as reading, and it is important to examine their opinion on children's reading abilities, as well as how they affect the development of reading and writing.

The goal of this research is to determine the opinion of teachers about the development of reading abilities in preschool and first grade children in order to recognize difficulties in their development, but also to encourage the development of those abilities in these children.

Seventy two respondents participated in the research, mostly female (98.6%), and regarding job position, there were more teachers (52.8%) and slightly fewer preschool teachers (47.2%). The research was conducted in elementary schools and kindergartens in the north of Kosovo and Metohija, and the research instrument is a questionnaire of teachers' attitudes about the reading abilities of preschool children, constructed for the needs of this research and consisting of 28 questions. The collection of data was done online.

The results show that the attitudes of preschool teachers and teachers about the reading abilities of preschool children are predominantly positive, that they believe that the basic abilities for reading and writing are adequately developed, and that their attitudes do not depend on the age of life and the duration of work. In this paper, we came to the conclusion that it is necessary to create a questionnaire that would cover all aspects of reading skills and examine the differences in the perception of reading skills between preschool teachers and teachers, which would contribute to future research that would be focused on the professional development of preschool teachers and teachers with the aim of acquiring competencies for facing challenging situations in the educational group and class.

Key words: *reading skills, phonological awareness, verbal fluency, preschool, teachers*

Изјава о академској честитости

Изјављујем да је мастер рад под називом ***Ставови учитеља и васпитача о пречиталачким способностима деце предшколског узраста*** *искључиво резултат властитог рада уз препоруке и консултације са ментором. Рад се темељи на спроведеном истраживању и ослања се на објављену литературу, а што показује и попис коришћених библиографских јединица.*

Изјављујем да ниједан део рада није написан на недозвољен начин, односно да није преписан из нецитираног рада, те да ниједан део рада не угрожава било чија ауторска права.

Садржај

УВОД 6
I. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ 7
1.1. Специфичности наставе почетног читања 7
1.2. Пречиталачке способности 11
1.3. Фонолошка способност 13
1.4. Компетенције васпитача и учитеља 18
1.5. Осврт на истраживања 20
II. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА 22
2.1. Предмет и проблем истраживања 22
2.2. Циљ мастер рада 22
2.3. Задаци и хипотезе истраживања 23
III. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА 24
3.1. Организација и ток истраживања 24
3.2. Узорак истраживања 24
3.3. Варијабле истраживања 27
3.4. Методе, технике и инструменти истраживања 28
3.5. Анализа података 28
IV. ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА 29
V. ДИСКУСИЈА 39
VI. ЗАКЉУЧАК 42
ЛИТЕРАТУРА 43
ПРИЛОЗИ 52

УВОД

Кроз задатке наставе почетног читања и писања можемо да упознамо значај стицања вештине читања за даљи развој детета. Јасно је увидети да савладавање ове вештине води ка разумевању прочитаног садржаја, богаћењу речника, али се наводи и подстицање потребе за самообразовањем, стицање навике да се чита и да се служимо књигом, а на овај начин се развија и смисао за лепо, племенито, тачност, уредност и одговорност, а такође подстиче и развој интелектуалних и психолошких способности (Николић, 1999). Дакле, квалитетно усвојена вештина читања на почетку школовања представља средство за учење свих будућих наставних садржаја. Због свега наведеног, не чуди став да се читање сматра једним од најважнијих изума људског рода (Omerović, 2023).

Важан корак ка стицању вештине читања представљају наставници који децу томе и подучавају и Гилеспи (Gillespie, 2005) наводи карактеристике односа наставник – ученик које ће довести до стварања и коришћења насталих могућности од стране детета, а то су знање, поверење, узајамност и поштовање, јер само однос који прожимају ове особине за децу ствара простор у ком могу да увиде и развију своје потенцијале. У складу са тим, истраживања показују да перцепција ученика о квалитету и блискости односа са наставником утиче на регулацију мотивационих и когнитивних аспеката учења читања (Zee & de Bree, 2017), а на мотивацију приликом учења читања утиче и ниво укључености наставника у читавом том процесу (De Naeghel et al., 2014; Zhao et al., 2019).

Како је јасно да је улога учитеља и васпитача као учесника наставног процеса као и однос који успостављају са ученицима, утичу на развијање животно важних способности каква је читање, битно је и испитати њихово мишљење о пречиталачким способностима деце, као и како оне утичу на развој читања и писања, а све са циљем да освесте потребу за повременим унапређивањем својих методичких компетенција како би могли да препознају потешкоће деце у поменутим областима и адекватније их подстичу у процесу учења читања и писања.

I. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

1.1. Специфичности наставе почетног читања

До 2019. године предшколско образовање и васпитање у свим предшколским установама било је засновано на *Правилнику о општим основама предшколског програма* (*Службени гласник РС, бр. 62/03, 64/03-исправка, 58/04, 62/04-исправка, 79/05-др. закон и 101/05-др.закон*). Према овом Правилнику, циљ предшколског образовања и васпитања је креирање сигурног и подстицајног окружења, које ће обезбедити развој потенцијала, самосталности и способности кроз учешће у разноврсним активностима. Спровођење предшколског васпитања и образовања подразумевало је индивидуалну или комбиновану примену једног од два постојећа модела – модела А и модела Б. Модел А је отворенији систем у оквиру ког се програм развија сходно интересовањима деце, док је модел Б систем у ком постоје разрађени циљеви, задаци и активности, али их васпитач бира у односу на потребе, могућности и интересовања деце. Када је у питању припрема за почетно читање, припремни предшколски програм кроз модел А исту препознаје кроз развој говора и комуникације у оквиру сазнајног развоја. Конкретније, један од препоручених садржаја јесте развијање интересовања и увођење детета у свет писане речи кроз развијање свести о појму речи и делова речи, размишљањем о речима, кроз тумачење и упознавање различитих текстова, неговање говорних стваралачких способности детета, као и кроз медијску писменост. Осим тога, наводи се да је неопходно створити услове да деца разумеју да свака написана реч носи поруку, да текст има одређене физичке карактеристике, да деца буду у могућности да препознају различите знакове или ознаке из окружења, да уоче везу између слова и гласа, и између написаног и изговореног, као и да савладају оријентацију с лева на десно, и одзго на доле. Модел Б наводи да је циљ припреме за почетно читање да се деца мотивишу за препознавање графичких симбола, знакова, порука, обавештења, да би то на крају довело и до мотивације да се научи да се чита, и то до нивоа који ће одредити могућности и интересовања сваког детета појединачно.

Реформа предшколског образовања и васпитања започета је 2019. године када је у септембру исте године постепено почела примена новог програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*. Током наредне две године у септембру месецу овај програм

уводио се у све више општина на територији Републике Србије, да би његова најинтензивнија имплементација била спроведена у септембру 2022. године, чиме су све предшколске установе у оквиру општина на територији Републике Србије започеле са спровођењем предшколског васпитања и образовања које је засновано на принципима програма *Године узлета*. Оно што се истиче овим програмом је ослањање на капацитете детета приликом рада са њима као и њихово активно учествовање у учењу и развоју, затим значај игре, као и значај укључивања одраслих. У оквиру овог програма, наводи се да се рана писменост не развија кроз издвојено подучавање деце читању и писању, већ се она развија у подстицајном окружењу кроз активности у којима разни симболи и писана комуникација имају некакву сврху. Као пример можемо да издвојимо то како дете развија симболичко изражавање у животно-практичним ситуацијама где се наводи да оно обележава, користи бројеве, и знакове из различитих сфера људске делатности као начин комуникације, или како то симболичко изражавање развија у планираној ситуацији учења када упознаје и истражује различите графичке симболе и користи их у смисленим контекстима (*Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 16/2018*).

Сматрамо да је било неопходно навести карактеристике оба модела програма предшколског васпитања и образовања јер, иако су нашим истраживањем обухваћени родитељи деце која су припремни предшколски програм завршила или завршавају по принципима *Година узлета*, чињеница је да су та деца највећи део година у предшколским установама провела када су се у њима индивидуално или комбиновано примењивали Модел А или Модел Б, јер се *Године узлета* у предшколским установама на општинама територије Аутономне покрајине Косово и Метохија примењују од 1. септембра 2022. године (*Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 16/2018*).

Кроз *Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* (*Службени гласник РС, бр. 10/2017, 12/2018, 15/2018, 18/2018, 1/2019 и 2/2020*) дефинисан је наставни план и програм за први разред основне школе. У њему се наводи да је циљ наставе српског језика првог разреда да овладају основним законитостима језика како би се усменим и писменим путем правилно изражавали, затим да кроз неговање језика негују и национални идентитет, традицију и културу, али и развијају интеркултуралност, као и да се оспособе за тумачење дела из српске и светске књижевности и уметности. Ови циљеви се операционализују кроз активности у областима почетног читања и писања, књижевности,

језика и језичке културе. Када је у питању почетно читање, наводи се да се организација наставе заснива на предзнању ученика, и да у овом периоду деца треба да вежбају читање одговарајућих текстова, притом правилно изговарајући све гласове и правилно наглашавајући речи и реченице, као и да не сме да се заборави сарадња са родитељима и подстицање ученика да читање вежбају и код куће. У складу са свим тим, од ученика се очекује да на крају првог разреда влада основном техником читања ћириличног текста, да чита правилно, гласно и тихо, и, у оба случаја, са разумевањем.

Полазак у школу је важан и изазован тренутак за свако дете јер школа представља нову и структурисану средину која са собом доноси много учења, обавеза и одговорности. То значи да се пред децу стављају многобројни захтеви, и како хронолошки узраст детета није довољно мерило зрелости за полазак у школу, креиран је параметар спремности за полазак у школу, а односи се на досегнут ниво развоја који осигурава да дете на адекватан начин реагује на новонастале околности. Та спремност за школу подразумева физичку, социјалну, емоционалну, интелектуалну и мотивациону готовост детета, а у великој се мери стиче кроз предшколски програм. Физичка готовост представља телесну развијеност и капацитете за ношење школског ранца, седење у клупи, часове физичког васпитања итд. Социјална готовост везује се за способност детета да успоставља и одржава пријатељства, и да се понаша у складу са школским правилима. Емоционална готовост подразумева стабилност емоција и развијање самосталности, самопоуздања и регулације фрустрације. Интелектуална готовост везана је за развијање пажње, памћења, мишљења, говора и маште, док се мотивациона готовост односи на позитиван однос према школи и жељу за учењем (Radosavljev Kirćanski, 2018).

У настави почетног читања и писања могуће је разликовати три периода – предбукварски, букварски и послебукварски период (Милатовић, 2011). Предбукварски период представља време припреме за учење читања и писања, док је букварски период предвиђен за само учење. Ове вежбе се организују и током учења, али су најинтензивније током припремног периода, и никада се не спроводе изоловано. Визуелне вежбе су вежбе аналитичког, тематског посматрања учионице, а потом и шире околине. Акустичке вежбе подразумевају слушање разноврсних врста говора како би се уочиле његове карактеристике, на основу чега је могуће спровести и вежбе артикулације. Препричавање и причање су вежбе којима се негује усмено изражавање, кроз које се подстиче развијање дечијег вокабулара који је битан предиктор вештине читања. Важно је поменути и вежбе за разумевање и усвајање

појма реченице, речи и гласа кроз које се деца упознају са основним карактеристикама наведених појмова. На крају, аналитичка, синтетичка, и аналитичко-синтетичка вежбања средство су за издвајање гласова, односно њихово комбиновање у речи, и помажу при усавршавању артикулације гласова (Никић, 2008).

Као што смо већ поменули, у оквиру букварског периода спроводи се учење читања и писања, и једна од најприхваћенијих подела методе за почетно читање и писање дели на синтетичке и аналитичке. Синтетичке методе су методе срицања, шчитавања, гласања, слоговна метода, метода природних гласова, фонографичка, фонетичка и фономимичка метода, као и метода учења читања помоћу писања. Позабавићемо се методама које могу бити корисне за наш језик, као што је метода шчитавања која подразумева да се поједини гласови у речи отежу мало више него у говору, и да се током тог отезања споје са наредним гласом, без икаквог прекидања, чинећи на тај начин реч. Метода природних гласова се користи само у оквиру неких прича и односи се на ономатопејске гласове. Занимљива је и фонографичка метода која може да се користи у раду са ученицима снижених интелектуалних способности јер подразумева повезивање слова и неког конкретног предмета, те за пример можемо узети слово П које има облик врата. Аналитичке методе односе се на методе текста, нормалних реченица, нормалних речи и нормалних слогова, и заступници ових метода сматрају да глас сам по себи не значи ништа ван текста и да је због тога потребно у току процеса читања поћи од речи (Миладиновић, 2007).

Да бисмо дошли до одговора на који се начин најбоље спроводи учење читања у нашем језику, најпре треба издвојити неке његове карактеристике. Наиме, структура нашег језика је морфолошка, што значи да се променом облика речи мења и њено значење, док је природа нашег језика фонетска, односно долази до поклапања фонетске и графемске структуре речи, тј. изговореног и написаног. Због свега наведеног, код нас се истиче гласовни аналитичко-синтетички метод, где обради слова претходи обрада гласа, анализом се долази до појма гласа, речи се синтезом шчитавају и читају, и све је засновано на примерима који су блиски деци (Никић, 2008).

Навешћемо и неколико принципа који су важни за наставу српског језика, а који се могу применити приликом наставе учења читања. Принцип примерености сугерише да захтеви школе увек морају бити у складу са могућностима ученика, због чега градиво не сме да буде ни прелако ни претешко. У том смислу, процес учења читања ће увек бити усклађен са до тада наученим словима, али важно је да читање не вежбамо стално на истом тексту јер

ће то створити заблуду да је ова техника савладана. Принцип очигледности наглашава да је важно видети и чути како треба читати, а такав узор може да помогне деци да науче на који се начин чита у односу на знаке интерпукције на које су наишли у тексту, или могу да чују како звучи изражајно читање. Принцип свесне активности захтева лично ангажовање ученика у настави, које се најбоље уочава приликом самосталног уочавања и исправљања грешака. Принцип систематичности и поступности чини предмет организованим и систематизованим, те се од детета неће тражити да чита и анализира неко књижевно дело уколико пре тога техника читања није у довољној мери савладана. Чини се да је принцип трајности знања, вештина и навика један од најважнијих када је у питању учење читања јер је циљ ове наставе да се савлада техника читања, изражајно читање, читање у себи, али и доживљавање и разумевање прочитаног. На крају, принцип условности односи се на условну примену метода и облика рада, те нпр. нећемо инсистирати на хорском читању приликом савладавања технике читања јер нећемо имати добар увид у то како ко чита (Николић, 1999).

1.2. Пречиталачке способности

Пре него што се позабавимо пречиталачким способностима, неопходно је разјаснити шта само читање заправо подразумева. Сматра се да је циљ развој способности да се разуме оно што је прочитано, односно да се развије систем који ће деци омогућити да из штампане форме извуку неко значење. Међутим, тај процес није нимало једноставан, и у литератури је могуће пронаћи разјашњење те комплексности кроз пример две повезане реченице, које ћемо прилагодити нашем говорном подручју (*Дејан ће од септембра бити петак. Он је помало забринут због његових нових школских обавеза).* Дакле, да бисмо могли да разумемо значење написаних реченица, пре свега морамо да идентификујемо речи као засебне целине, потом треба да идентификујемо потенцијално непознате речи, као што је Дејан, коју треба да препознамо као мушко име. Затим, треба препознати и форму појединих речи, у овом случају глагола, која може да нам сугерише на кога се они односе и о ком временском тренутку говоримо. Ништа мање значајно није ни значење речи које одговара контексту, јер петак може бити ђак петог разреда, али и дан у недељи, чиме активирамо егзекутивне функције. Важно је и уочавање веза између реченица, које ће омогућити повезивање заменица из друге реченице са мушким именом из прве реченице, због чега ће радна меморија бити активна. С обзиром да смо анализом ове две кратке реченице показали да је читање комплексан

поступак који може да захтева читав низ менталних операција, јасно је да се деца као читаоци почетници суочавају са значајним потешкоћама и изазовима (Castles et al., 2018).

Дакле, да би прочитали непознату реч, деца се служе декодирањем, поређењем или предвиђањем, док познате речи читају тако што их „проналазе“ у сопственој меморији, и временом се све речи аутоматски повлаче из меморије током читања. Овај пут подељен је у четири фазе које зависе од нивоа на ком дете познаје систем гласовног писма, односно алфабет, тј. азбуку или абецеду (Ehri, 2005). Прву, односно преалфабетску фазу карактерише немогућност повезивања гласа са одређеним знаком, те ако и прочитају неко слово или реч, то је зато што су запамтили визуелне карактеристике одређене речи, могу да погоде речи на основу слика, или се праве да читају причу коју су чули много пута, јер су у овој фази деца у суштини и даље нечитачи, а најбољи пример за ово је способност деце да прочитају само своје име, или речи мама, односно тата. Такође, у овом периоду је занимљива и њихова способност читања назива производа, па ће тако реч Pepsi прочитати исправно чак и ако се на оригиналном логоу испише Xepsi – јер су читање назива овог производа везали за контекст и нису приметили никакве промене (Wood, 2011). Даље, током делимично алфабетске фазе деца су у стању да поједина слова повежу са гласовима које чују, али то нису сва слова, и углавном су то прва и последња слова неких речи које се често говоре, због чега им је отежано декодирање непознатих речи. У оквиру треће фазе, деца су у стању да у потпуности формирају везе између написаних слова и изговорених фонема, те је, у оквиру меморије детета, базично алфабетско знање везано за изговарање слова. Последњу фазу карактерише консолидовање ових формираних веза у још веће јединице, због чега ће деца много брже прочитати вишесложне, непознате речи (Ehri, 2005).

Дакле, на путу до развијања способности читања дете које учи да чита најпре мора да декодира штампане у гласовне јединице, да би њих потом декодирао у језичке јединице. Осим тога, течан и искуснији читалац дете постаје тек када може прочитане речи да смести у одговарајући концептуални или контекстуални оквир (Whitehurst & Lonigan, 2001).

О значају пречиталачких способности још осамдесетих година прошлог века говорила је Мејсонова (Mason, 1980) која је у свом истраживању током девет месеци пратила развој знања слова и штампаних речи код деце узраста четири године, како би установила да ли и на који начин ова деца почињу да читају. Показало се да деца најпре установе да су слова међусобно другачија, да служе као трагови за читање, и да су гласови који чине једну реч одређени управо словима те речи. Даље, једно истраживање је спроведено са циљем да

процени значај граматичких и фонолошких способности, и познавања вокабулара као предиктора способности читања. Студија је спроведена са децом просечног узраста четири године и девет месеци и трајала је током две године током којих су та деца учила да читају. Показало се да ниво способности препознавања речи може да се предвиди претходним нивоом познавања слова и гласова, као и да је разумевање прочитаног условљено претходним способностима детета да препозна речи, као и величином његовог вокабулара и граматичким вештинама (Muter at al., 2004).

Међутим, не смемо да заборавимо и ограничења која утичу на анализу развоја читања, а која бисмо могли да схватимо и као ограничења учења самог читања - концептуална и развојна. Концептуална ограничења односе се на број елемената који је потребно усвојити, те као најбољи пример може да послужи учење азбуке и повезивање гласова са сваким појединачним словом. Осим тога, ограничења овог типа су и централне и важне карактеристике текста које читаоци почетници треба да разумеју, попут тога шта представља једну реч, како изгледа реченица, на шта се односе знаци интерпукције, или који је правац читања текста. На крају, овде треба споменути и опсег утицаја вештине читања, и као пример наводимо то да научена азбука условљава декодирање односа глас-слово. Када су у питању развојна ограничења, чињеница је да се не уче сва слова подједнако брзо и темељно, а исти је случај и са вештинама, неким овладамо у потпуности, док је за неке потпуно више времена, као у случају учења азбуке коју је релативно лако савладати, док стицање великог вокабулара тражи одређено време. Такође, иако се читање посматра као универзална вештина, треба напоменути да са њеним усвајањем неће сви почети у исто време, нити ће је сви истом брзином савладавати. На крају, важно је навести и козависност јер стицање вештине читања подразумева да се најпре стекну бројне способности, већ наведене у оквиру пописа ових ограничења (Paris, 2005).

1.3. Фонолошка способност

Фонолошка свесност представља свест о фонолошким сегментима говора који су представљени ознакама система гласовног писма, односно словима, и у оквиру задатака којима се она испитује, од детета се увек захтева да се фокусира на фонолошку структуру речи, а не на њено значење (Blachman, 2000). Голубовићева (Golubović, 2012) наводи да фонолошка свесност представља базу функционисања једног језика, и дефинише је као

способност гласовне сегментације и познавања односа слово-глас. Иста ауторка даље наводи да фонолошка свесност у себи групише велики број функција, а то су аудиторна перцепција и диференцијација, аудиторна анализа и синтеза, аудиторно комбиновање, аудиторна меморија, правилна аудиторна класификација, аудиторно распознавање речи, формирање рима, алитерације и акценат. Свака неразвијеност или делимична развијеност фонолошке свести која је сачињена од наведених функција код деце сугерише постојање развојних фонолошких поремећаја. У литератури се наводи и да брзина развијања фонолошке свести зависи од генетике, интелигенције, памћења, вокабулара, и искуства са усменим и писаним језиком (Anthony & Francis, 2005).

Приликом испитивања фонолошке свесности, истраживачи постављају задатке попут категоризације речи на основу заједничких гласова, сегментирања речи на гласове, брисања појединих гласова итд., а разлике у вештинама фонолошке свесности одређује то да ли је акценат задатака на дужим или краћим јединицама унутар речи (Anthony & Francis, 2005). Ово значи да решавање ових задатака подразумева четири операције – перципирање задатка који је дат усменим путем, потом његово задржавање у радној меморији довољно дуго да буде могуће његово решавање, затим само решавање задатка, и на крају саопштавање резултата истраживачу (McBride-Chang, 1995). Када је у питању тестирање фонолошке свесности на српском говорном подручју, поменућемо тест FONT који садржи осам типова задатака: препознавање риме, продукцију риме, идентификовање почетног фонема, идентификовање завршног фонема, спајање слогова, фонемску сегментацију, елиминацију почетног фонема и фонемску супституцију почетног фонема (Subotić, 2011). У складу са тим, једно истраживање са наших простора дошло је до резултата да се фонолошке способности развијају до узраста од седам година (Golubović i sar., 2019), док је друго установило да фонолошка свесност може да се посматра као предиктор почетног читања (Čolić i Vuković, 2018), односно да има значајан допринос у развоју речника код деце пре формалне обуке читања (Ječmenica i Golubović, 2021).

Ако бисмо покушали што простије да дефинишемо радну меморију, могли бисмо да је представимо као компоненту која поједностављује когнитивне операције јер се захваљујући њој информације стално имају на уму (Spencer, 2020). Ово значи да без радне меморије извођење неког понашања не би било изводљиво, јер се у оквиру ње подаци задржавају и њима се манипулише, што омогућава реализацију активности које су усмерене ка неком циљу. У складу са тим, важно је нагласити разлику између краткорочне и радне меморије,

односно то да функција радне меморије није искључиво складиштење података (Baddeley, 2010), те она као таква чини основу егзекутивних функција (Miyake, et al., 2000). Говорећи о структури радне меморије, аутори наводе да је она део модела који се састоји из централног извршног система, визуоспацијалне меморије и фонолошке петље. Како и сам назив сугерише, централни извршни систем контролише читав систем радне меморије, док је визуоспацијална меморија задужена за визуелни, а фонолошка петља за вербални и акустички материјал (Baddeley & Hitch, 1974). Због тога што школско окружење представља ситуацију у којој се најчешће захтева да информације из меморије буду на располагању, радна меморија се неретко доводи и у везу са академским постигнућима. Тако се показало да стање радне меморије предвиђа ране академске вештине (Montoya et al., 2019), поједини аутори је означавају као предиктор способности читања (Huizinga et al., 2018) и развоја речника код деце пре формалне обуке читања (Ječmenica i Golubović, 2021) и то до пете године (Gathercole et al., 1992; Michas & Henry, 1994), а смањени капацитет радне меморије доведен је и у везу са поремећајем пажње (Gathercole et al., 2008).

Брзо серијско именовање је једна од компоненти фонолошких способности која је усмерена на време које је потребно да дете именује слова, бројеве, боје и објекте, односно визуелне стимулусе које су детету познати (Araújo et al., 2015). Истиче се комплексност брзог серијског именовања и то да су у њено функционисање укључени пажња, памћење, перцептивне вештине, лексичке и артикулацијске вештине (Blaži i sar., 2017). Ова компонента неретко се везује за читање, па једна ауторка (Чолић, 2018) даје приказ најистакнутијих теорија када је у питању објашњење везе између брзог серијског именовања и читања. Теорија фонолошког приступа као критичну когнитивну компоненту види управо фонолошку обраду, док теорија обраде информација и аутоматизација брзо серијско именовање одваја од исте. Трећа теорија фокусира се на пажњу, општу брзину обраде, аутоматизацију и интеграцију. Такође се наводи да се на њихова функционисања односе блиско повезани когнитивни процеси, и притом се мисли на пажњу усмерену на стимулусе, визуелне процесе који су одговорни за визуелну дискриминацију и идентификацију слова, интеграцију визуелних карактеристика и сачуваних ортографских и фонолошких приказа, на лексичке процесе, као и на моторичку активацију и организацију која доводи до артилукације (Wolf & Denckla, 2005, према Norton & Wolf, 2012). Везом брзог серијског именовања и читања бавио се велики број истраживања који су установили да корелација између ове две способности постоји (Georgiou et al., 2013), да заправо предвиђа потешкоће у читању (Heikkilä, 2015), да је

читање условљено брзином процесуирања слова, а не генералном брзином процесуирања (Neuhaus et al., 2001; Holland et al., 2004), као и да је предиктор тачности и флуентности при читању (Powel & Atkinson, 2021). Наведена истарживања била су везана за енглеско говорно подручје, али су исти резултати добијени и када се брзина серијског именовања испитивала и на другим језицима, па је тако у српском језику повезана са развојем речника (Ječmenica i Golubović, 2021), а предиктор је тачности и флуентности при читању на кинеском (Song et al., 2016), арапском (Ibrahim, 2015) и корејском језику (Kim et al., 2015).

Металингвистичка свесност посматра се као способност размишљања о језику, и један њен вид представља и синтаксичка свест, која се дефинише као способност да се пажња усмери на граматичку адекватност неког исказа, да се о њој размишља, и да се потом иста процени (Tunmer & Grieve, 1984; Чолић, 2018; Čolić i Vuković, 2018). Према Николић (Nikolić, 2008, према Чолић, 2018) издвајају се четири нивоа синтаксичке свесности који су груписани у две категорије способности, способности граматичког суђења и граматичке корекције. Конкретније, могуће је судити о граматички правилним, односно неправилним реченицама, док се способности граматичке корекције везују за лоцирање грешке, објашњавање грешке и модификацију граматички неправилне у граматички правилну реченицу. Када је у питању развој синтаксичке свесности, говори се о четири нивоа развоја, те први ниво чини познавање неких синтаксичких правила које дете не би умело да објасни, и иако то заправо и није свесност, неопходан је корак на путу до употребе језика. Други ниво подразумева способност поправљања одређених карактеристика језика, уколико је то неопходно, након чега следи фаза у оквиру које је дете свесно да постоје извесна правила и у стању је да их идентификује. Последњи ниво карактерише способност размишљања о свом или туђем познавању синтаксичких правила (Gombert, 1992, према Layton et al., 1998). Коџопељић (Kodžopeljić, 2008, према Чолић, 2018) нуди приказ развоја синтаксичке свесности кроз три стадијума – први се односи на узраст од три године и правилност реченице је условљена тиме да ли је дете разуме или не разуме; други ниво се односи на четврту и пету годину живота детета и такође је прожета семантичким критеријумима, а последњи стадијум везујемо за узраст од шест и седам година када дете о реченици просуђује на основу граматичког критеријума.

Оно што истичу резултати великог броја истраживања јесте да је синтаксичка свесност у корелацији са разумевањем прочитаног (Bowey, 1986; Brimo et al., 2017; Deacon & Kieffer, 2018; Demont & Gombert, 1996), али и са развојем способности читања уопште (Tunmer et al.,

1987; Čolić i Vuković, 2018). Због тога не чуде резултати студије која указује да су семантичка и фонолошка свесност рани показатељи развојне дислексије и развојне дисграфије (Чолић, 2018).

Вербална флуентност представља способност продуковања речи у задатом временском интервалу поштујући постављена правила, односно задате индикаторе, водећи рачуна о томе да се речи не понављају. Ово вербално функционисање може да се испита кроз фонолошку флуентност, када се тражи генерисање што више речи које почињу одређеном фонемом, као и кроз семантичку или категоричку флуентност када се продукују речи које припадају истој семантичкој категорији (Lalović i Jovović, 2013). У те сврхе у оквиру истраживања која испитују вербалну флуентност неретко се користе Тест контролисаних усмених асоцијација и Тест категоријалног именовања. Тест контролисаних усмених асоцијација подразумева набрајање што већег броја речи током 60 секунди, а као почетни гласови наводе се они који су најфреквентнији у језику на ком се испитује, а у српском су то К, М и С. Тест категоријалног именовања захтева да се током истог временског периода наброји што више речи из три различите категорије – храна, одећа, животиње (Gligorović i Buha, 2011). Као неки од фактора који утичу на вербалну флуентност издвајају се пол, узраст и образовање (Mathuranath et al., 2003), али и егзекутивне функције (Amunts et al., 2020).

Способност декодирања подразумева препознавање речи и вербално разумевање исте, и кроз фонолошке поремећаје манифестује се као дефицит у процесу детекције и дискриминације фонема, у брзини декодирања, и у процесу селекције и произвођења фонема које креирају неку реч (Golubović, 2012). Због свега наведеног, ова способност најчешће се доводи у везу са способношћу разумевања прочитаног (Perfetti & Hogaboam, 1975; Yan et al., 2020; Yoon, 2015).

Као што је већ наведено, бројне компоненте фонолошких способности доприносе развоју речника детета, па тако Јечменица и Голубовић (Ječmenica i Golubović, 2021) наводе фонолошку свесност, вербалну радну меморију и брзо серијско именовање као показатеље развијености речника. Важно је напоменути и да је веза између речника и читања корисна за обе стране, јер развијенији речник на узрасту до пет година предвиђа успешније савладавање технике читања (Gathercole et al., 1992; Michas & Henry, 1994), али ће временом обимнији речник бити последица читања и разумевања прочитаног (Stanovich, 2000, према Чолић, 2018).

1.4. Компетенције васпитача и учитеља

Циљна група нашег истраживања јесу васпитачи који раде са децом предшколског узраста, а према *Закону о предшколском васпитању и образовању* (члан 39) (*Службени гласник РС, бр. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – др. закон, 95/2018 – др. закон, 10/2019, 86/2019 - др. закон, 157/2020 - др. закон, 123/2021 - др. закон и 129/2021*) послове васпитача са овом децом може да обавља лице које има одговарајуће више, односно високо образовање на студијама првог или другог степена – васпитач, а ако је у питању васпитна група са децом са сметњама у развоју, поред наведених услова прописано је и да то лице мора да има средње образовање медицинска сестра – васпитач. Рад са децом са сметњама у развоју у развојној групи захтева лице са одговарајућим високим образовањем на студијама другог степена, и лице са одговарајућим високим образовањем на основним студијама у трајању од најмање четири године, дефектолог – васпитач.

Поставља се питање да ли је стицање адекватног образовања довољно да се истовремено стекну и компетенције за рад са децом предшколског узраста, те ћемо у наставку понудити две студије које би могле да покрену дискусију на ту тему. Наиме, једно истраживање је спроведено са циљем да утврди да ли и на који начин студенти испољавају способност замишљања, предвиђања и конструисања прича, и показало се да студенте карактерише недостатак имагинације, због чега су аутори студије сугерисали неопходност система у оквиру ког би наставници инсистирали на испољавању креативних потенцијала студената са циљем да исти постану део њихових професионалних компетенција (Копас Вукашиновић и сар., 2019). Осим тога, циљ једне студије био је да анализира мишљење васпитача о доприносу њиховог иницијалног образовања када је у питању стицање компетенција које су им неопходне за рад са децом којој је потребна додатна подршка, као и предлоге и стратегије које би помогле да се то промени на боље. Резултати говоре о томе да три петине васпитача сматра да им је иницијално образовање у мањој мери помогло у стицању наведених компетенција, а добити које имају односе се на унапређивање компетенција из области планирања и програмирања, и знања о специфичним потребама и способностима поменуте деце, мада већина наводи да се у највећем броју ситуација те компетенције своде на декларативна знања која често не прате захтеве савремене праксе. Предлози који се односе на побољшање утицаја иницијалног образовања при стицању професионалних компетенција подразумевају умрежавање високих струковних школа,

дефектолога и предшколских установа, увођење нових наставних предмета у оквиру универзитетског образовања, као и програма стручне праксе који таргетирају инклузивно образовање (Korać i sar., 2018).

Како је наше истраживање усмерено и на учитеље, треба напоменути да наставу и друге облике васпитно-образовног рада у разредној настави може да изводи професор разредне наставе, професор педагогије са претходно завршеном педагошком академијом или учитељском школом, професор разредне наставе и енглеског језика за основну школу, мастер учитељ, дипломирани учитељ – мастер, професор разредне наставе и ликовне културе за основну школу, као и мастер педагог (*Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 11/2012, 15/2013, 2/2016, 10/2016, 11/2016, 2/2017, 3/2017, 13/2018, 11/2019, 2/2020, 8/2020, 16/2020, 19/2020, 3/2021, 4/2021, 7/21, 18/21, 1/22, 2/22, 5/22, 6/22, 10/22, 15/22 и 16/22*).

Поменућемо једно истраживање спроведено са циљем да се испита самопроцена студената о њиховој компетентности за садржаје учења у разредној настави основне школе. Резултати су показали да будући учитељи сматрају да најбоље познају програмске садржаје за наставу Природе и друштва, након чега следе Математика и Српски језик, а њих прате Музичка и Ликовна култура. Осим тога, једино се познавање садржаја наставе Српског језика показало као значајно за увећану компетентност за учење већине других наставних предмета, што се лако објашњава чињеницом да у тим наставним предметима постоје целине које су блиске садржајима Српског језика (Бранковић и Јењић, 2022).

Поједине студије бавиле су се везом стручног усавршавања учитеља са појединим аспектима наставе читања. Пре свега, Ратковић и Станишић (2023) испитивале су повезаност стручног усавршавања учитеља у различитим областима рада са применом индивидуалног приступа у настави читања. Одговори 221 учитеља су показали да постоји учестала примена индивидуалног приступа учитеља који су се стручно усавршавали, али само у областима подучавања о вештинама разумевања прочитаног или стратегијама читања, и процене способности читања код ученика. Остале испитане области су интегрисање писмености у наставни програм, бављење језичким потребама ученика у оквиру подучавања читања, интегрисање савремених технологија, настава повезана са дигиталном писменошћу и бављење диференцираном наставом према потребама и интересовањима ученика, те резултати сугеришу да се у овим областима учитељи осећају толико компетентно да не постоји потреба за даљим усавршавањем. Даље, у истраживању које се бавило испитивањем разлика у домену читалачке писмености у зависности од тога да

ли су се учитељи стручно усавршавали или не, показало се да тих разлика нема, односно да је потребно испитати друге аспекте рада учитеља који условљавају постигнућа ученика (Гагић, 2023). Међутим, бавећи се факторима читалачке компетенције ученика, група аутора (Teodorović i sar., 2024) установила је да су ученичка перцепција заступљености ометајућег понашања и ангажујуће наставе једини предиктори постигнућа ученика када су у питању варијабле на наставном нивоу, и да варијабле које описују различите наставне методе, активности и облике рада нису у корелацији са читалачким компетенцијама ученика. На крају, треба поменути да су национална и међународна скала постигнућа у домену читалачке писмености показале да је највећи проценат ученика на основном нивоу читалачке писмености, и да се јако мали проценат налази на напредном нивоу, што нас наводи на истицање потребе за побољшањем читалачких компетенција ученика, а то је реформа у којој би, без икакве сумње, морали да учествују и сами учитељи (Медојевић, 2023).

1.5. Осврт на истраживања

У страној, а посебно у домаћој литератури, нисмо успели да пронађемо велики број истраживања која су се бавила мишљењем васпитача и учитеља о пречиталачким способностима деце. Једно такво истраживање испитало је 76 учитеља са циљем да сазна да ли перцепција наставника о стицању писмености у раном детињству зависи од нивоа образовања и искуства наставника. Показало се да су учитељи који су имали између 6 и 10 година искуства истицали спремност за читање као важан фактор приликом подучавања деце, док они који имају преко 20 година радног искуства не бирају такав начин рада (Giles & Tunks, 2015), али се у једном истраживању турских аутора (Selçuk et al., 2024) показало да не постоје разлике међу учитељима на основу демографских карактеристика. Такође, показало се да оно што у једној студији 54 учитеља очекује од својих ученика предвиђа њихова постигнућа у читању (Muntoni & Retelsdorf, 2018). Даље, у истраживању које је обухватило 140 учитеља показало се да се они сусрећу са ученицима који имају потешкоће у учењу, те се наводи да су проблеми који се односе на подучавање фонолошке свесности средњег значаја и да не зависе од карактеристика учитеља (Khasawneh, 2021). Осим тога, у оквиру једне студије учитељи су истакли да се приликом читања деца најчешће сусрећу са проблемима приликом разумевања питања и упутстава који су дати у текстуалној форми, и да праве грешке у

читању као што су омисије, додавање слова, мењање слова или паузе (Akçamete & Dağli Gökbulut, 2018).

Када су у питању истраживања која директно испитују фонолошку свесност код деце предшколског узраста код деце на нашим просторима, показало се да деца типичног развоја узраста између пет и седам година имају добро развијену фонолошку свесност, и да су им највише проблема задавали задаци идентификовања завршног фонема, елиминације почетног фонема и фонемске супституције почетног фонема, и притом нису утврђене статистички значајне разлике између дечака и девојчица (Голубовић и сар., 2019а; Golubović i sar., 2019; Голубовић и сар., 2019б). Поредећи синтаксичку свесност деце са развојним језичким поремећајима са децом типичног развоја узраста од пет до седам година, две ауторке (Јечменица и Голубовић, 2022) су установиле добру развијеност исте код деце без потешкоћа, а исте резултате проналазимо и у страној литератури где је једна студија потврдила постојање синтаксичке свесности (Zhafirnu et al., 2018). Подаци из стране литературе су супротстављени јер показују да су деца много успешнија на задацима који испитују семантичку вербалну флуентност него на задацима фонолошке вербалне флуентности (Fumagalli et al., 2017), али и обрнуто (Leite et al., 2016).

II. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Предмет и проблем истраживања

Проблем истраживања је испитивање мишљења учитеља и васпитача о пречиталачким способностима деце предшколског узраста и њиховог значаја и утицаја њиховог развоја на процес учења читања и писања.

Предмет истраживања мастер рада је испитивање ставова васпитача и учитеља о пречиталачким способностима деце предшколског узраста.

Како се Новим основама програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* (2018) деца предшколског узраста на слободан и самосталан начин развијају *различите врсте почетне писмености*, последњих година се у пракси уочавају бројне потешкоће у раду васпитача у припремном предшколском програму и учитеља у првом разреду које указују на недовољно развијене пречиталачке способности код деце узраста шест и седам година.

2.2. Циљ мастер рада

Циљ истраживања јесте утврдити мишљење васпитача и учитеља о развоју пречиталачких способности код деце припремног предшколског програма и првог разреда у циљу препознавања потешкоћа у развоју истих али и подстицања развоја наведених способности код деце поменутог узраста. Осим наведеног циљ мастер рада огледа се у подстицању васпитача и учитеља да методички адекватан начин утичу на развијање пречиталачких способности.

Научни значај истраживања огледа се у могућностима и препорукама за даља истраживања из области логопедије, педагогије и методике наставе почетног читања и писања, с циљем да се концепт ране писмености и настава читања и писања унапреде и прилагоде развојним могућностима деце.

Друштвени значај мастер рада огледаће се у мотивисању васпитача и учитеља да унапређују своје методичке компетенције усмерене ка препознавању потешкоћа и подстицању деце у процесу учења читања и писања.

2.3. Задаци и хипотезе истраживања

На основу горе наведених циљева и теоријских претпоставки, можемо да поставимо задатке и хипотезе рада.

Задаци истраживања:

1. Утврдити ставове васпитача и учитеља о пречиталачким способностима код деце предшколског узраста.
2. Утврдити ставове и мишљења васпитача и учитеља о способностима базичним за читање и питање код деце предшколског узраста.
3. Утврдити ставове васпитача и учитеља о спобосностима за препознавање потешкоћа у пречиталачким способностима код деце предшолског узраста.

Општа хипотеза:

Хо: Претпоставља се да ће ставови васпитача и учитеља о пречиталачким способностима деце предшколског узраста бити претежно позитивни.

Посебне хипотезе:

Х1: Претпоставља се да ће учитељи и васпитачи бити мишљења да су способности базичне за читање и писање (фонолошка способност, синтаксичка свесност, способност декодирања и вербална флуентност) код деце предшколског узраста адекватно развијене.

Х2: Претпоставља се да ће учитељи и васпитачи који имају дужи радни стаж имати позитивнији став о пречиталачким способностима деце предшколског узраста.

Х3: Претпоставља се да ће учитељи и вапитачи са више година живота имати позитивнији став о пречиталачким способностима деце предшколског узраста.

III. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Организација и ток истраживања

Истраживање је спроведено у периоду од маја до јула 2024. године у основним школама на северу Косова и Метохије (Лепосавић, Зубин Поток, Косовска Митровица и Звечан. Прикупљање података о мишљењима учитеља и васпитача вршено је онлајн, преко Google плаформе. Анкетирање је трајало између 5 и 15 минута. Приликом анкетирања није било ометајућих фактора, нити недостајућих података – одговора. Након завршетка анкетирања одговори су аутоматски сумирани у Excel табелу, која је коришћена за даљу анализу података. Анкетирање је било добровољно. Испитаницима су пре анкетирања дате инструкције у писаној форми и назначено је да ће се подаци користити у академске сврхе, а да је само анкетирање анонимно.

3.2. Узорак истраживања

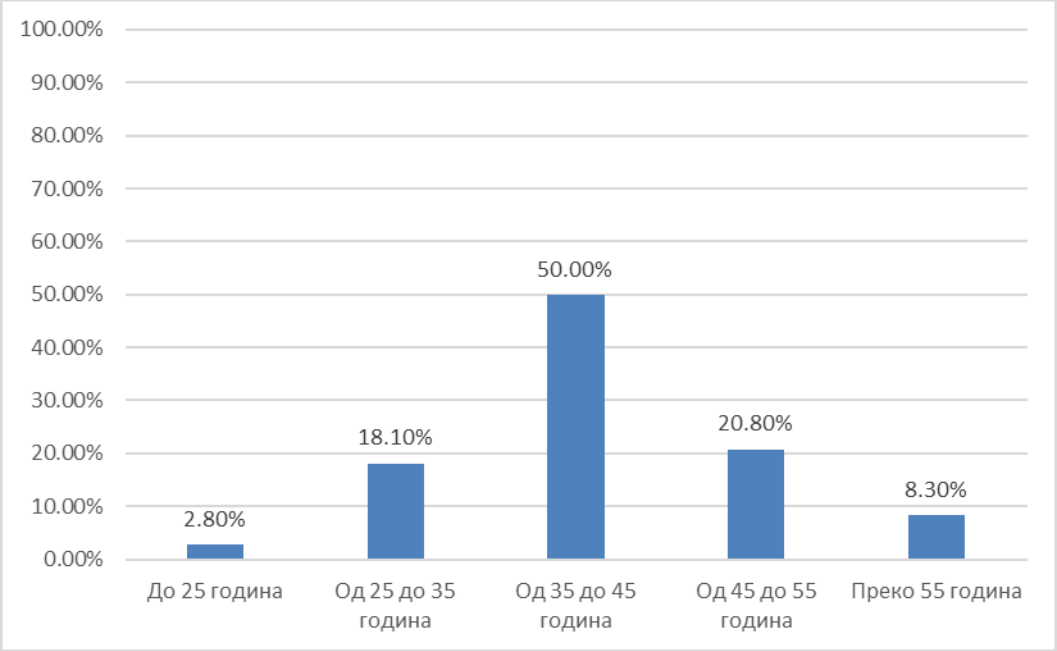
У овом истраживању учествовало је 72 испитаника, од којих углавном женског пола (98,6%) и само један испитаник мушког пола. С обзиром да су у већини установа претежно васпитачи и учитељи женског пола, добијени резултати су очекивани.

Што се тиче узраста испитаника, највећи број испитаника има између 35 и 45 година (50%), док петину испитаних чине они узраста од 45 до 55 година (20,8%) (Табела 1).

Табела 1.

Године старости испитаника

	број испитаника	проценат
до 25 година	2	2,8
од 25 до 35 година	13	18,1
од 35 до 45 година	36	50,0
од 45 до 55 година	15	20,8
преко 55 година	6	8,3
укупно	72	100,0



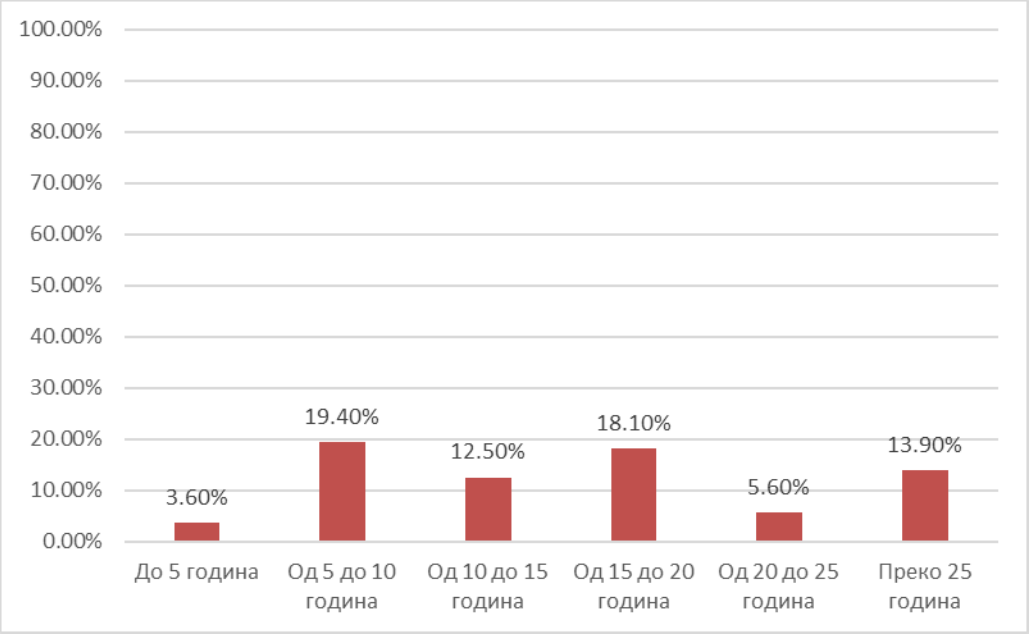
Графикон 1. *Године старости испитаника*

Уколико посматрамо дужину радног стажа, можемо да видимо из Табеле 2. да је највише испитаника са до 5 година радног стажа (30,6%), док је најмање испитаника који имају од 20 до 25 година радног стажа (5,6%).

Табела 2.

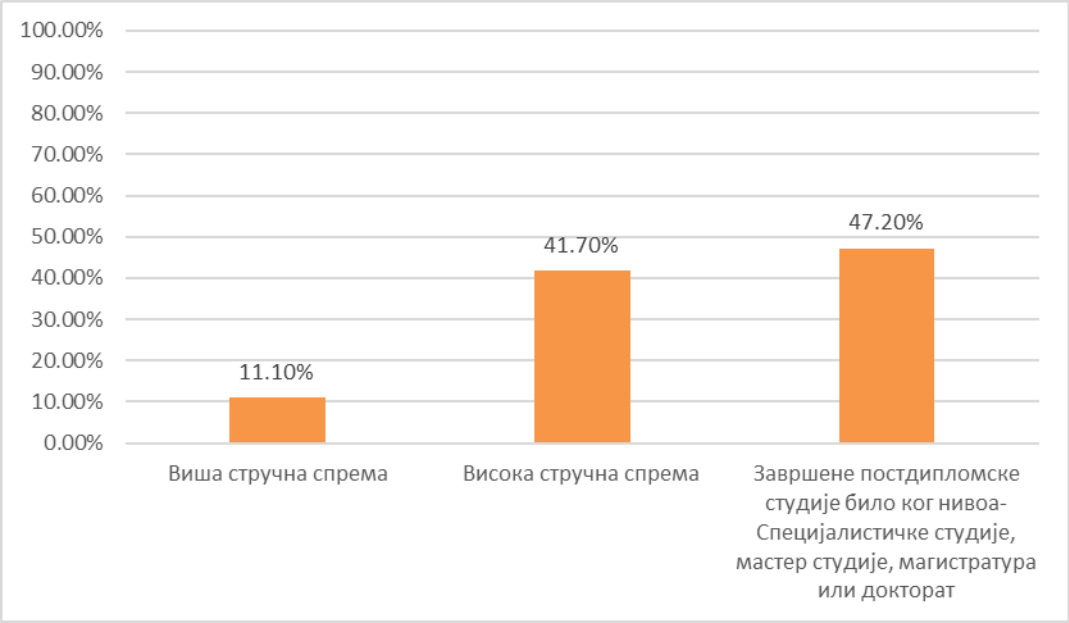
Дужина радног стажа испитаника

	број испитаника	проценат
до 5 година	22	30,6
од 5 до 10 година	14	19,4
од 10 до 15 година	9	12,5
од 15 до 20 година	13	18,1
од 20 до 25 година	4	5,6
преко 25 година	10	13,9
укупно	72	100,0



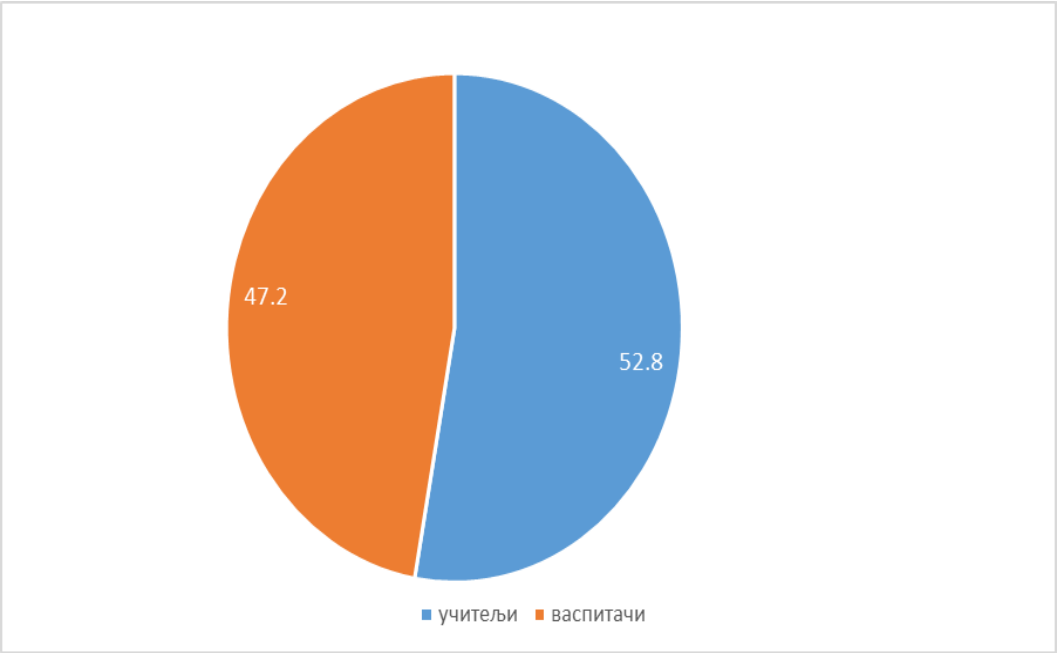
Графикон 2. *Радни стаж испитаника*

Што се тиче степена стручне спреме, чак 47,2% испитаника има завршене постдипломске студије било ког нивоа (специјалистичке студије, мастер студије, магистратуру или докторат), након тога високу стручну спрему (41,7%), а најмање вишу стручну спрему (11,1%).



Графикон 3. *Степен стручне спреме испитаника*

Уколико посматрамо радну позицију испитаника више је било учитеља (52,8%), а нешто мање васпитача (47,2%).



Графикон 4. *Радна позиција испитаника*

3.3. Варијабле истраживања

Независне варијабле:

- године старости;
- дужина радног стажа;
- степен стручне спреме;
- радна позиција.

Зависне варијабле:

- Ставови васпитача и учитеља о пречиталачким способностима.

3.4. Методе, технике и инструменти истраживања

У теоријском делу мастер рада користила се теоријска анализа, док се у методолошком делу рада користила дескриптивна метода и статистика закључивања, како би могли одговорити на постављене хипотезе и утврдити да ли су оне адекватно формулисане.

Инструмент истраживања који смо користили је упитник ставова учитеља и васпитача о пречиталачким способностима деце предшколског узраста, конструисан за потребе овог истраживачког рада од стране аутора у сараднњи са ментором. Упитник се састоји од 28 питања која мере ставове о пречиталачким способностима деце предшколског узраста, а на који се одговара заокруживањем једног од понуђених одговора на петостепеној скала Ликертовог типа (1 – уопште нису развијене, 2 – слабо су развијене, 3 – нисам сигуран/на, 4 – прилично развијене, 5 – у потпуности развијене).

Упитник је конструисан за потребе овог истраживања и у друге сврхе неће бити коришћен.

3.5. Анализа података

Статистичка анализа добијених података урађена је коришћењем статистичког софтвера SPSS, version 23. Подаци су анализирани применом дескриптивне статистике, ради приказивања аритметичке средине (просека) и стандардне девијације, као и статистика закључивања, односно тестови т-тест и Пирсонов коефицијент корелације, како би се проверила статистичка значајност и тестирале постављене хипотезе истраживања.

Ниво значајности који је посматран као прихватљив је 0.05, што значи да су сви скорови нивоа значајности једнаки или мањи од коефицијента 0.05 сматрани статистички значајним и обрнуто.

IV. ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Х0 – Претпоставља се да ће ставови васпитача и учитеља о пречиталачким способностима деце предшколског узраста бити претежно позитивни.

У Табели 3. приказани су резултати тестирања нулте хипотезе, где смо претпоставили да ће ставови васпитача и учитеља који су учестовали у истраживању, а који се односе на пречиталачке способности деце предшколског узраста, бити претежно позитивни. На основу аритметичке средине, можемо да закључимо да су ставови претежно позитивни, а шта потврђује и ниво значајности од .000. Овом констатацијом постављену хипотезу можемо да прихватимо. Како бисмо имали увид у то како се која ставка понашала и како су је испитаници оценили, у смеру испитивања мишљења испитаника да су способности базичне за читање и писање код деце предшколског узраста адекватно развијене, у наредној хипотези приказаћемо таксативно ставке према броју оцена испитаника на свакој понаособ.

Табела 3.

Приказ ставова васпитача и учитеља у односу на пречиталачке способности деце предшколског узраста

	број испитаника	**мин.**	**макс.**	**АС**	**СД**	**т**	**р**
ставови васпитача и учитеља	72	1,73	5,00	3,50	0,67	44,36	.000

АС- аритметичка средина; СД- атандардна девијација; р- ниво значајности

Х1: Претпоставља се да ће учитељи и васпитачи бити мишљења да су способности базичне за читање и писање (фонолошка способност, синтаксичка свесност, способност декодирања, вербална флуентност) код деце предшколског узраста адекватно развијене.

Табела 4.

Приказ ставова васпитача и учитеља у односу на пречиталачке способности деце предшколског узраста по питањима

	УНС ---	СР --+	НС 0	ПР ++-	УПР +++
Деца су заинтересована за писани садржај (приче, песме, сликовнице).	0	6	2	54	10
Деца имају развијену графемску свест (знају да покажу где је наслов у причи, где прича почиње, где се прича завршава, имају свест да написано нешто значи).	3	9	6	43	11
Деца препознају симболе (нпр. знали би да картица са кашиком, виљушком и ножем значи ресторан или да сличица са женским шеширом на вратима значи тоалет за жене).	1	9	9	32	21
Васпитаници предшколског узраста познају сва слова.	0	12	19	37	4
Васпитаници предшколског узраста познају слова, али не свих 30.	1	9	15	42	5
Ученици јасно препознају први глас у речи (нпр: у речи КУЋА издвајају К као први).	0	12	8	35	17
Васпитаници препознају последњи глас у речи (нпр знају да је у речи САТ последњи глас Т).	0	17	15	29	11
Деца препознају појединачно изговорене гласове као реч (нпр када појединачно изговорите гласове К-О-С-А дете препознаје да је то реч КОСА).	1	12	14	32	13
Деца препознају појединачно изговорене слогове као реч (нпр. када појединачно изговорите слогове ЧО-КО-ЛА-ДА, дете препознаје да је то реч ЧОКОЛАДА).	1	9	3	44	15

	УНС ---	СР --+	НС 0	ПР ++-	УПР +++
Дете препознаје појединачно изговорене речи као вишесложну реч (нпр када изговорите реч ВИНО, па затим реч ГРАД дете препознаје реч ВИНОГРАД).	3	17	23	24	5
Ученици деле реч на гласове (СОБА у С-О-Б-А).	4	8	18	31	11
Ученици деле реч на слогове (СОБА у СО-БА).	4	14	12	30	12
Дете вишесложну реч дели на појединачне (нпр када изговорите реч БУБАМАРА дете је дели на БУБА и МАРА).	3	12	14	36	7
Ученици бришу први глас у задатој речи и препознају нову реч (УЛИЦЕ-ЛИЦЕ).	6	19	22	22	3
Ученици бришу последњи глас у задатој речи и препознају нову реч (ШУМАР-ШУМА).	6	18	18	27	3
Ученици бришу последњи глас у задатој речи и препознају нову реч (ШУМАР-ШУМА).	5	16	18	29	4
Васпитаници препознају речи које се римују (СЕКА-ЗЕКА).	4	6	14	39	9
Дете продукује риму (нпр. на задату реч говори реч која се римује- учитељ каже ТАШНА а дете продукује реч МАШНА или неку другу која се римује са задатом).	4	13	14	34	7
Дете може да понови псеудоречи – речи без значења (нпр. учитељ каже реч ТЛОС, АНУКОЦИПА КИМАТОЖАРЕ, дете понавља).	6	23	22	20	1
Деца продукују речи на задати глас (нпр. учитељ од детета тражи да се сети и каже речи на слово М).	0	4	4	43	21
Деца пишу своје име.	1	9	5	38	19
Дете у писаној речи претвара графему у фонему, али не познаје значење речи (нпр. ако детету понудите картицу на којој пише СОК дете ће моћи да сваку	1	18	26	23	4

	УНС ---	СР --+	НС 0	ПР ++-	УПР +++
графему/слово претвори у фонему/глас али не препознаје да је то реч СОК, тј. не препознаје значење речи).					
Дете у писаној речи претвара графему у фонему, али познаје значење речи (нпр ако детету понудите картицу на којој пише СОК дете ће моћи да сваку графему/слово претвори у фонему/глас и препознаје да је то реч СОК, тј. препознаје значење речи).	3	17	21	26	5
Васпитаници памте и продукују кратке песмице.	0	4	0	43	25
Ученици тачно читају кратке речи и познају значење прочитаних речи.	3	17	17	23	12
Ученици тачно читају кратке реченице и разумеју њихово значење.	4	17	18	22	10
Ученици тачно читају кратке приче и разумеју њихово значење.	10	20	14	20	8
Дете до краја првог разреде чита релативно флуентно (што значи тачно, течно и релативно брзо изговарајући целу реч без срицања и разуме све што је прочитао).	2	7	19	27	17

УНС- Уопште нису развијене; СР- Слабо развијене; НС- Нисам сигуран/на; ПР- Прилично развијене; УПР-У потпуности развијене

На основу приказа ставки у Табели 4. и оцена испитаника на сваку ставку, генерално посматрајући резултате који су приказани, можемо да закључимо да су углавном на свим ставкама испитаници оценили позитивну развијеност способности код деце. Само се код две ставке („*Ученици бришу први глас у задатој речи и препознају нову реч (УЛИЦЕ-ЛИЦЕ.)*“ и „*Ученици тачно читају кратке приче и разумеју њихово значење*“) може приметити да су одговори испитаника нешто негативнији и да су се код ове две ставке испитаници изјаснили

да наведене способности нису развијене као друге. Да бисмо видели колико се ова констатација уочава на аритметичким срединама ставки, базираћемо се на резултате из Табеле 5.

Табела 5.

Приказ ставова васпитача и учитеља у односу на пречиталачке способности деце предшколског узраста по питањима (аритметичка средина)

	број испитаника	**АС**	**СД**
Деца су заинтересована за писани садржај (приче, песме, сликовнице).	72	3,94	0,71
Деца имају развијену графемску свест (знају да покажу где је наслов у причи, где прича почиње, где се прича завршава, имају свест да написано нешто значи).	72	3,69	1,02
Деца препознају симболе (нпр. знали би да картица са кашиком, виљушком и ножем значи ресторан или да сличица са женским шеширом на вратима значи тоалет за жене).	72	3,88	1,02
Васпитаници предшколског узраста познају сва слова.	72	3,46	0,84
Васпитаници предшколског узраста познају слова, али не свих 30.	72	3,57	0,85
Ученици јасно препознају први глас у речи (нпр: у речи КУЋА издвајају К као први).	72	3,79	0,99
Васпитаници препознају последњи глас у речи (нпр знају да је у речи САТ последњи глас Т).	72	3,47	1,02
Деца препознају појединачно изговорене гласове као реч (нпр када појединачно изговорите гласове К-О-С-А дете препознаје да је то реч КОСА).	72	3,61	1,02
Деца препознају појединачно изговорене слогове као реч (нпр. када појединачно изговорите слогове ЧО-КО-ЛА-ДА, дете препознаје да је то реч ЧОКОЛАДА).	72	3,88	0,93

	број испитаника	АС	СД
Дете препознаје појединачно изговорене речи као вишесложну реч (нпр када изговорите реч ВИНО, па затим реч ГРАД дете препознаје реч ВИНОГРАД).	**72**	**3,15**	**1,00**
Ученици деле реч на гласове (СОБА у С-О-Б-А).	72	3,51	1,06
Ученици деле реч на слогове (СОБА у СО-БА).	72	3,44	1,15
Дете вишесложну реч дели на појединачне (нпр када изговорите реч БУБАМАРА дете је дели на БУБА и МАРА).	72	3,44	1,02
Ученици бришу први глас у задатој речи и препознају нову реч (УЛИЦЕ-ЛИЦЕ).	**72**	**2,96**	**1,04**
Ученици бришу последњи глас у задатој речи и препознају нову реч (ШУМАР-ШУМА).	**72**	**3,04**	**1,07**
Ученици бришу последњи глас у задатој речи и препознају нову реч (ШУМАР-ШУМА).	**72**	**3,15**	**1,06**
Васпитаници препознају речи које се римују (СЕКА-ЗЕКА).	72	3,60	1,00
Дете продукује риму (нпр. на задату реч говори реч која се римује- учитељ каже ТАШНА а дете продукује реч МАШНА или неку другу која се римује са задатом).	72	3,38	1,07
Дете може да понови псеудоречи – речи без значења (нпр. учитељ каже реч ТЛОС, АНУКОЦИПА КИМАТОЖАРЕ, дете понавља).	**72**	**2,82**	**0,98**
Деца продукују речи на задати глас (нпр. учитељ од детета тражи да се сети и каже речи на слово М).	72	4,12	0,75
Деца пишу своје име.	72	3,90	0,98
Дете у писаној речи претвара графему у фонему, али не познаје значење речи (нпр. ако детету понудите картицу на којој пише СОК дете ће моћи да сваку графему/слово претвори у фонему/глас али не	**72**	**3,15**	**0,91**

	број испитаника	АС	СД
препознаје да је то реч СОК, тј. не препознаје значење речи).			
Дете у писаној речи претвара графему у фонему, али познаје значење речи (нпр ако детету понудите картицу на којој пише СОК дете ће моћи да сваку графему/слово претвори у фонему/глас и препознаје да је то реч СОК, тј. препознаје значење речи).	**72**	**3,18**	**1,01**
Васпитаници памте и продукују кратке песмице.	72	4,24	0,72
Ученици тачно читају кратке речи и познају значење прочитаних речи.	72	3,33	1,14
Ученици тачно читају кратке реченице и разумеју њихово значење.	72	3,24	1,13
Ученици тачно читају кратке приче и разумеју њихово значење.	**72**	**2,94**	**1,25**
Дете до краја првог разреде чита релативно флуентно (што значи тачно, течно и релативно брзо изговарајући целу реч без срицања и разуме све што је прочитао).	72	3,69	1,03

Из резултата приказаних у Табели 5. можемо да видимо да је неколико ставки на најнижим просечним вредностима одговора испитаника те да су се назначене ставке показале као најслабије, односно, да су их испитаници оценили као најслабије развијене. То су углавном ставке које се односе на фонолошку свесност, фонемско-графичке конверзију и вербалну флуентност. Из горе наведених резултата постављену хипотезу можемо делимично да прихватимо, јер је више ставки које су оцењене као позитивно развијене.

<u>Х2: Претпоставља се да ће учитељи и васпитачи који имају дужи радни стаж имати позитивнији став о пречиталачким способностима деце предшколског узраста</u>

У другој хипотези желели смо да проверимо да ли ће учитељи и васпитачи који имају дужи радни стаж имати позитивнији став о пречиталачким способностима деце предшколског узраста него испитаници који имају краћи радни стаж. Прво, погледали смо просечне вредности одговора приказане у Табели 6. На основу приказаних вредности, можемо да закључимо да су оне подједнаке код свих категорија радног стажа, и да не постоје веће аберације у одговорима. Након тога, применили смо тест АНОВА (анализа варијансе), где смо желели да проверимо да ли постоји статистички значајна разлика у просечним одговорима између и унутар постављених категорија радног стажа. На основу резултата из Табеле 7, а пре свега коефицијента значајности који износи .485, можемо да закључимо да статистичке значајности средњих вредности не постоје. Самим тим, постављену хипотезу можемо да одбацимо и закључимо да, без обзира на дужину радног стажа испитаници имају сличан став о пречиталачким способностима деце предшколског узраста.

Табела 6.

Дескриптивна статистика

	број испитаника	АС	СД	мин.	макс.
до 5 година	22	3,74	0,62	2,19	4,46
од 5 до 10 година	14	3,43	0,65	2,38	4,35
од 10 до 15 година	9	3,50	0,75	2,73	4,69
од 15 до 20 година	13	3,31	0,73	1,73	4,15
од 20 до 25 година	4	3,33	0,49	2,62	3,69
преко 25 година	10	3,38	0,71	2,69	5,00
Укупно	72	3,50	0,67	1,73	5,00

Табела 7.

Анализа варијансе

	сума квадрата	степени слободе	просечан квадрат	Ф	Р
између група	2,034	5	0,41	0,90	.485
унутар група	29,76	66	0,45		
Укупно	31,80	71			

Х3: Претпоставља се да ће учитељи и вапитачи са више година живота имати позитивнији став о пречиталачким способностима деце предшколског узраста.

На основу резултата приказаних у Табели 8, видимо да је највише васпитача и учитеља узраста од 35 до 45 година, па се код ове категорије највише и најрелевантније показао минимум и максимум, односно, највише и најниже оцене- ставови на тврдњама.

Табела 8.

Дескриптивна статистика

	број испитаника	АС	СД	мин.	макс.
До 25 година	2	3,58	0,76	3,04	4,12
Од 25 до 35 година	13	3,90	0,57	2,46	4,27
Од 35 до 45 година	36	3,48	0,76	1,73	4,69
Од 45 до 55 година	15	3,45	0,61	2,62	5,00
Преко 55 година	6	3,49	0,56	2,81	4,31
укупно	72	3,50	0,67	1,73	5,00

Уколико посматрамо тест анализе варијансе и разлике у просечним вредностима група - категорија узраста, а на основу нивоа значајности од .986, можемо да закључимо да статистички значајна разлика између узраста не постоји. С обзиром да смо претпоставили да ће старији васпитачи и учитељи имати позитивније ставове о пречиталачким способностима деце предшколског узраста, постављену хипотезу можемо да одбацимо. Такође, овај закључак је поткрепљен и резултатима из Табеле 9, где се може на конкретним примерима категорија узраста видети да су просечне разлике врло мале, па самим тим и коефицијенти значајности нису значајни.

Табела 9.

Компарације међу групама

Године старости	Године старости	Просечна разлика	p
До 25 година	Од 25 до 35 година	-0,01	1.00
	Од 35 до 45 година	0,09	1.00
	Од 45 до 55 година	0,13	1.00
	Преко 55 година	0,09	1.00
Од 25 до 35 година	До 25 година	0,01	1.00
	Од 35 до 45 година	0,10	.994
	Од 45 до 55 година	0,14	.990
	Преко 55 година	0,10	.999
Од 35 до 45 година	До 25 година	-0,09	1.00
	Од 25 до 35 година	-0,10	.994
	Од 45 до 55 година	0,03	1.00
	Преко 55 година	-0,00	1.00
Од 45 до 55 година	До 25 година	-0,13	1.00
	Од 25 до 35 година	-0,14	.990
	Од 35 до 45 година	-0,04	1.00
	Преко 55 година	-0,04	1.00
Преко 55 година	До 25 година	-0,09	1.00
	Од 25 до 35 година	-0,10	.999
	Од 35 до 45 година	0,00	1.00
	Од 45 до 55 година	0,04	1.00

V. ДИСКУСИЈА

Резултати нашег истраживања потврдили су нулту хипотезу студије кроз коју смо претпоставили да ће ставови васпитача и учитеља о пречиталачким способностима деце предшколског узраста бити претежно позитивни. Међутим, важно је напоменути да се мали број радова бавио испитивањем ставова поменутих стручњака када су ове способности у питању, што оставља мало простора за детаљнију интерпретацију резултата. Свеједно, требало би поменути да бисмо позитивне ставове могли да наслутимо из појединих истраживања која сугеришу да нису детектовани нити пријављени никакви проблеми од стране наставника приликом подучавања деце (Giles & Tunks, 2015), што нас доводи до закључка да би и саме читалачке способности перципирали позитивно.

Две изведене хипотезе нашег рада односиле су се на претпоставке да ће учитељи и васпитачи који имају дужи радни стаж, односно више година живота, имати и позитивнији став о пречиталачким способностима деце, међутим ниједна од ових хипотеза није потврђена. Ови резултати су у складу са открићима аутора (Selçuk et al., 2024) који су установили да ниједна од демографских карактеристика не условљава приступ настави почетног читања од стране учитеља. Са друге стране, резултати једног истраживања показују да на перцепцију учитеља о стицању писмености утичу године радног стажа јер су они са мање радног искуства уважавали значај неких модерних фактора у настави почетног читања, какав је спремност за читање (Giles & Tunks, 2015).

У оквиру треће изведене хипотезе очекивали смо да ће васпитачи и учитељи сматрати да су базичне способности за читање адекватно развијене, притом мислећи на фонолошку способност, односно фонолошку и синтаксичку свесност, способност декодирања и вербалну флуентност, те је и ова је хипотеза потврђена. Овакви резултати су у складу са студијом у оквиру које су учитељи навели да су читалачке способности развијене, али када деца имају проблем у стицању технике читања, то се испољава кроз грешке попут омисија, додавања и мењања слова, или прављења пауза, а јављају се и проблеми са разумевањем питања и писаних инструкција (Akçamete & Dağli Gökbulut, 2018). Када погледамо појединачне ставке нашег упитника, видећемо да управо оне које се односе на брисање и додавање слова у речи имају највише одговора који сугеришу да ова способност или није уопште развијена или је слабо развијена, и на истим питањима су у просеку давани најнижи одговори. Иста је ситуација и са ставкама упитника које се односе на разумевање кратких прича, па чак и

понављање речи без значења. Како се од поједине деце очекују одређени проблеми у учењу, али су ставови о пречиталачким способностима претежно позитивни, не чуде резултати аутора (Khasawneh, 2021) који је дошао до мишљења учитеља да су проблеми који се односе на подучавање фонолошке свесности од средњег значаја.

У недостатку литературе кроз коју бисмо могли да упоредимо ставове васпитача и учитеља о пречиталачким способностима њихових ученика, осврнућемо се на резултате студија које су директно испитивале различите аспекте пречиталачких способности код деце, са циљем да анализирамо колико су васпитачи и учитељи објективни у својој процени. Испитујући фонолошке способности предшколске деце узраста од шест до седам година (Голубовић и сар., 2019б), развој фонолошке свесности код деце узраста од шест до осам година (Golubović i sar., 2019) и артикулационе и фонолошке способности деце узраста од пет до седам година (Голубовић и сар., 2019а), аутори су дошли до сазнања да испитана децу имају добро развијену фонолошку свесност, али да се највише проблема препознаје приликом задатака у оквиру којих је потребно идентификовати завршну фонему, елиминисати почетну фонему, или извршити фонемску супституцију почетне фонеме. Већ смо поменули да су васпитачи и учитељи пречиталачке способности предшколске деце и деце првог разреда основне школе перципирали позитивно, а самим тим и фонолошку свесност, али истакнуте ставке упитника које сугеришу нешто негативнију перцепцију односе се на став о задацима где је потребно да дете елиминише или дода последњи глас у речи, или елиминише почетни. Дакле, перцепција фонолошке свесности деце од стране стручњака укључених у ову студију у складу је са резултатима добијеним кроз процену деце.

Осим тога, кроз поређење са децом са развојним језичким поремећајима узраста од пет до седам година, установљена је добра развијеност синтаксичке свесности код деце типичног развоја, и код домаћих (Јечменица и Голубовић, 2022) и код страних аутора (Zhafirnu et al., 2018), али кроз наш упитник ниједном ставком нисмо обухватили перцепцију синтаксичке свесности. Такође, литература пружа увид у податке о развијеној вербалној флуентности, с тим да остаје нејасно да ли су деца успешнија на задацима фонолошке или семантичке вербалне флуентности јер су присутни противречни подаци (Fumagalli et al., 2017; Leite et al., 2016). Иако недовољно испитана у оквиру нашег упитника, став учитеља и васпитача о могућности продуковања речи на задати глас везује се за једну од највећих просечних оцена одговора. Још једном, ово нам говори да су ставови васпитача и учитеља у складу са резултатима процене деце.

Сматрамо да је врло важно позабавити се валидношћу процене васпитача и учитеља, јер постоје ситуације у којима њихове компетенције могу бити компромитоване, и када постаје важно да ли на адекватан начин перципирају способности својих ученика. Инклузивни систем образовања у редовне школе сместио је велики број ученика са различитим потешкоћама и сметњама у учењу и развоју и управо оне за учитеље могу да представљају изазов у почетној настави читања. Дакле, уколико не перципира способности својих ученика на одговарајући и задовољавајући начин, постоји бојазан да таквом детету неће бити пружена неопходна подршка. У прилог томе говоре студије које су изучавале способност наставника да идентификује ране показатеље потешкоћа при читању код деце, и оне истичу потребу за креирањем специфичних и поузданих алата за процену које учитељи могу да користе у педагошке сврхе (Virinkoski et al., 2018). Такође, осим поузданих алата наглашава се и потреба за едукацијом наставника у овој области (Soodla & Kikas, 2010; Schmitterer et al., 2021).

VI. ЗАКЉУЧАК

Главно сазнање овог рада јесте потврда да васпитачи и учитељи имају претежно позитивне ставове о пречиталачким способностима деце предшколског узраста. Међутим, било би занимљиво испитати да ли би постојале разлике у перцепцији ових способности ако би у истраживање били укључени васпитачи и учитељи који би мишљење о поменутим способностима давали за сваког свог ученика понаособ, или макар за одређени број својих ученика. На тај начин добили би прилику да прецизније издвоје појединости о ученицима, што није било изводљиво када се мишљење давало на основу општег утиска. Осим тога, питање је у коликој мери су приликом одговарања на питања могли да буду објективни и узму у обзир све битне карактеристике ученика њиховог разреда.

Такође, резултати овог рада указују да су учитељи и васпитачи ставова да су основне способности за читање и писање адекватно развијене. Како се наш упитник у великој мери базирао на мишљењу о стању фонолошке свесности, истичемо потребу за креирањем упитника или за допуном постојећег, који би укључио питања која испитују перцепцију васпитача и учитеља о преосталим аспектима пречиталачких способности.

Показало се и да године живота и радни стаж не одређују смер мишљења васпитача и учитеља. Оно што се предлаже је испитивање разлика између ставова васпитача са једне, и ставова учитеља са друге стране. Очекивања на нивоу пречиталачких способности на предшколском узрасту и у првом разреду основне школе нису иста, па сматрамо да би и кроз перцепцију и мишљење васпитача и учитеља те развојне дистинкције требало да буду уочљиве.

Значај мишљења васпитача и учитеља огледа се и у њиховој способности да идентификују проблеме у учењу код појединаца у својим васпитним групама и одељењима. Због тога је изузетно важно понудити им прилику за унапређивање свог знања, како би кроз различите обуке и семинаре стручног усавршавања, а уколико се укаже потреба и кроз измене у студијским програмима у оквиру установа које се баве образовањем васпитача и учитеља, могли да надограде своје компетенције и буду могућности да у свакој васпитној ситуацији делују методички ваљано.

ЛИТЕРАТУРА

1. Akçamete, G., & Dağli Gökbulut, Ö. (2018). Opinions of classroom teachers on reading comprehension difficulties, inclusion education and co-teaching. *Quality & Quantity*, *52*(1), 791-806. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0664-7
2. Amunts, J., Camilleri, J. A., Eickhoff, S. B., Heim, S., & Weis, S. (2020). Executive functions predict verbal fluency scores in healthy participants. *Scientific reports*, *10*(1), 11141. https://doi.org/10.1038/s41598-020-65525-9
3. Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, *14*(5), 255-259. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x
4. Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M., & Faísca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *107*(3), 868–883. https://doi.org/10.1037/edu0000006
5. Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current biology*, *20*(4), R136-R140. https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014
6. Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *Psychology of learning and motivation*: *Volume 8* (pp. 47-89). Academic press. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1
7. Blaži, D., Farago, E., & Pavić, P. (2017). Karakteristike fonološke obrade djece s teškoćama čitanja. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, *158*(1-2), 33-48.
8. Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 483-502). Lawrence Erlbaum Associates.
9. Bowey, J. A. (1986). Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *Journal of experimental child psychology*, *41*(2), 282-299. https://doi.org/10.1016/0022-0965(86)90041-X
10. Бранковић, Д., & Јењић, С. (2022). Компетентност будућих учитеља за садржаје учења у наставним предметима разредне наставе. *Наша школа, 28*(2), 65-84. https://doi.org/10.7251/NSK2202065B

11. Brimo, D., Apel, K., & Fountain, T. (2017). Examining the contributions of syntactic awareness and syntactic knowledge to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, *40*(1), 57-74. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12050
12. Virinkoski, R., Lerkkanen, M. K., Holopainen, L., Eklund, K., & Aro, M. (2018). Teachers' ability to identify children at early risk for reading difficulties in grade 1. *Early Childhood Education Journal*, *46*, 497-509. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0883-5
13. Гагић, Д. (2023, децембар 14). *Повезаност стручног усавршавања учитеља и постигнућа ученика у домену читалачке писмености*. [резиме саопштења са скупа]. XXX научна конференција „Педагошка истраживања и школска пракса" - PIRLS 2021: Резултати и импликације, Београд, Србија.
14. Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Kirkwood, H. J., Elliott, J. G., Holmes, J., & Hilton, K. A. (2008). Attentional and executive function behaviours in children with poor working memory. *Learning and individual differences*, *18*(2), 214-223. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.10.003
15. Gathercole, S. E., Willis, C. S., Emslie, H., & Baddeley, A. D. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, *28*(5), 887–898. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.887
16. Georgiou, G. K., Parrila, R., Cui, Y., & Papadopoulos, T. C. (2013). Why is rapid automatized naming related to reading?. *Journal of experimental child psychology*, *115*(1), 218-225. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.10.015
17. Giles, R. M., & Tunks, K. (2015). Teachers' thoughts on teaching reading: An investigation of early childhood teachers' perceptions of literacy acquisition. *Early Childhood Education Journal*, *43*, 523-530. https://doi.org/10.1007/s10643-014-0672-3
18. Gillespie, M. (2005). Student–teacher connection: a place of possibility. *Journal of advanced nursing*, *52*(2), 211-219. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03581.x
19. Gligorović, M., & Buha, N. (2011). Verbalna fluentnost kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, *10*(4), 595-612.
20. Golubović, S. (2012). *Razvojni jezički poremećaji.* Beograd: Društvo defektologa Srbije.
21. Голубовић, С., Јечменица, Н., Јовановић, С. Н., & Петровић, Л. М. (2019a). Артикулационе и фонолошке способности деце узраста од пет до седам година. *Настава и васпитање*, *68*(2), 265-283. https://doi.org/10.5937/nasvas1902265G

22. Golubović, S., Ječmenica, N., Subotić, S., i Kobac, D. (2019). Razvoj fonološke svesnosti kod dece uzrasta od šest do osam godina. *Primenjena psihologija*, *12*(2), 157-182. https://doi.org/10.19090/pp.2019.2.157-182
23. Голубовић, С., Радивојевић, Н. Д., & Јечменица, Н. (2019б). Фонолошке способности деце предшколског узраста. *Иновације у настави*, *32*(3), 74-89. https://doi.org/10.5937/inovacije1903074G
24. De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., Van Braak, J., & Van Keer, H. (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, *27*, 1547-1565. https://doi.org/10.1007/s11145-014-9506-3
25. Deacon, S. H., & Kieffer, M. (2018). Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Journal of educational psychology*, *110*(1), 72-86.
26. Demont, E., & Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British journal of educational psychology*, *66*(3), 315-332. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01200.x
27. Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, *9*(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
28. *Закон о предшколском васпитању и образовању, Службени гласник РС, бр. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – др. закон, 95/2018 – др. закон, 10/2019, 86/2019 - др. закон, 157/2020 - др. закон, 123/2021 - др. закон и 129/2021*. (2010).
29. Zee, M., & de Bree, E. (2017). Students' self-regulation and achievement in basic reading and math skills: The role of student–teacher relationships in middle childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, *14*(3), 265-280. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196587
30. Zhao, W., Song, Y., Zhao, Q., & Zhang, R. (2019). The effect of teacher support on primary school students' reading engagement: the mediating role of reading interest and chinese academic self-concept. *Educational Psychology*, *39*(2), 236-253. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1497146
31. Zhafirni, M., Kurniawan, E., & Gunawan, W. (2018). Syntactic awareness of early childhood aged 5-6: A case of sentence structure. *Passage*, *6*(3), 96-112.

32. Ibrahim, R. (2015). How does rapid automatized naming (RAN) correlate with measures of reading fluency in Arabic. *Psychology*, *6*(03), 269-277. https://doi.org/10.4236/psych.2015.63027
33. Ječmenica, N., i Golubović, S. (2021). Fonološka svesnost, verbalna radna memorija i brzo automatsko imenovanje kao pokazatelji razvijenosti rečnika kod dece predškolskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, *20*(4), 239-256. https://doi.org/10.5937/specedreh20-34404
34. Јечменица, Н. Р., & Голубовић, С. М. (2022). Синтаксичка свесност код деце са развојним језичким поремећајем: импликације за школску праксу. *Узданица, 19*(2), 121-144. https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.2.121J
35. Kim, D., Park, Y., & Lombardino, L. J. (2015). Rapid automatized naming, word-level reading, and oral reading fluency in first-grade Korean readers at risk for reading difficulties. *Asia Pacific Education Review*, *16*, 447-459. https://doi.org/10.1007/s12564-015-9385-6
36. Копас Вукашиновић, Е. М., Јовановић, В. П., и Марковић, С. П. (2019). Говорно стваралаштво будућих васпитача као њихов потенцијал у систему универзитетског образовања. *Наслеђе*, *42*, 359-373.
37. Korać, I., Kosanović, M., & Klemenović, K. (2018). Inicijalno obrazovanje vaspitača I njihove profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju. U R. Đerić, i N. Gutvajn (Ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 61-74). Institut za pedagoška istraživanja.
38. Khasawneh, M. A. S. (2021). Problems of Teaching Phonological Awareness to Learning Disabilities Students. *Gist: Education and Learning Research Journal*, *23*, 135-149.
39. Lalović, D., i Jovović, J. (2013). Verbalna fluentnost i mogućnosti njene primene u proceni jezičkih sposobnosti starijih lica. *Andragoške studije*, (2), 127-141.
40. Layton, A., Robinson, J., & Lawson, M. (1998). The relationship between syntactic awareness and reading performance. *Journal of Research in Reading*, *21*(1), 5-23. https://doi.org/10.1111/1467-9817.00039
41. Leite, G. D. L., Pires, I. A. H., Aragão, L. C. L., Paula, A. P. D., Gomes, E. R. D. O., Garcia, D., Barros, P. M., de Alencar, J. C. N., Fichman, H. C., & Oliveira, R. M. (2016). Performance of children in phonemic and semantic verbal fluency tasks. *Psico-USF*, *21*(2), 293-304.

42. Mason, J. M. (1980). When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, *15*(2), 203-227. https://doi.org/10.2307/747325
43. Mathuranath, P. S., George, A., Cherian, P. J., Alexander, A. L., Sarma, S. G., & Sarma, P. S. (2003). Effects of age, education and gender on verbal fluency. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, *25*(8), 1057-1064. https://doi.org/10.1076/jcen.25.8.1057.16736
44. Медојевић, И. Р. (2023, децембар 14). *Национална и међународна скала постигнућа у домену читалачке писмености: истраживање PIRLS 2021*. [резиме саопштења са скупа]. XXX научна конференција „Педагошка истраживања и школска пракса" - PIRLS 2021: Резултати и импликације, Београд, Србија.
45. Миладиновић, В. (2007). *Основе методике матерњег језика за рад са ментално ретардираним лицима.* Београд: Универзитет у Београду Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
46. Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
47. Michas, I. C., & Henry, L. A. (1994). The link between phonological memory and vocabulary acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, *12*(2), 147-163. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00625.x
48. Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, *41*(1), 49-100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734
49. Montoya, M. F., Susperreguy, M. I., Dinarte, L., Morrison, F. J., San Martin, E., Rojas-Barahona, C. A., & Förster, C. E. (2019). Executive function in Chilean preschool children: Do short-term memory, working memory, and response inhibition contribute differentially to early academic skills?. *Early Childhood Research Quarterly*, *46*, 187-200. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.009
50. Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, *54*, 212-220. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012

51. Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, *40*(5), 665-681. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665
52. McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness?. *Journal of Educational Psychology*, *87*(2), 179-192. https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.179
53. Neuhaus, G., Foorman, B. R., Francis, D. J., & Carlson, C. D. (2001). Measures of information processing in rapid automatized naming (RAN) and their relation to reading. *Journal of experimental child psychology*, *78*(4), 359-373. https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2576
54. Никић, Р. (2008). *Методика разредне наставе са телесно инвалидним лицима I.* Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
55. Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
56. Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual review of psychology*, *63*(1), 427-452. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431
57. Omerović, M. (2023). Značaj jezičke djelatnosti čitanja za razvoj govora. *Multidisciplinarni Pristupi u Edukaciji i Rehabilitaciji*, *5*(5), 277-293.
58. Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading research quarterly*, *40*(2), 184-202. https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.3
59. Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, *67*(4), 461–469. https://doi.org/10.1037/h0077013
60. Powell, D., & Atkinson, L. (2021). Unraveling the links between rapid automatized naming (RAN), phonological awareness, and reading. *Journal of Educational Psychology*, *113*(4), 706–718. https://doi.org/10.1037/edu0000625
61. *Правилник о општим основама предшколског програма, Службени гласник РС, бр. 62/03, 64/03-исправка, 58/04, 62/04-исправка, 79/05-др. закон и 101/05-др. закон.* (2003).
62. *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања, Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 16/2018.* (2018).

63. *Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, Службени гласник РС, бр. 10/2017, 12/2018, 15/2018, 18/2018, 1/2019 и 2/2020.* (2017).
64. *Правилник о степену и врсти образовања наставника и стручних сарадника у основној школи, Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 11/2012, 15/2013, 2/2016, 10/2016, 11/2016, 2/2017, 3/2017, 13/2018, 11/2019, 2/2020, 8/2020, 16/2020, 19/2020, 3/2021, 4/2021, 7/21, 18/21, 1/22, 2/22, 5/22, 6/22, 10/22, 15/22 и 16/22.* (2012).
65. Radosavljev Kirćanski, J. (2018). Zrelost za polazak u školu. *Psihijatrija Danas*, *50*(1), 25-33.
66. Ратковић, М., и Станишић, Ј. (2023, децембар 14). *Повезаност стручног усавршавања учитеља са применом индивидуалног приступа у настави читања*. [резиме саопштења са скупа]. XXX научна конференција „Педагошка истраживања и школска пракса" - PIRLS 2021: Резултати и импликације, Београд, Србија.
67. Selçuk, E., Karakaya, F., & Yılmaz, M. (2024). Examination of Teachers' Opinions on The Concept of New Generation Item According to Some Variables. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, *11*(1), 33-47. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1435336
68. Song, S., Georgiou, G. K., Su, M., & Hua, S. (2016). How well do phonological awareness and rapid automatized naming correlate with Chinese reading accuracy and fluency? A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, *20*(2), 99-123. https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1088543
69. Soodla, P., & Kikas, E. (2010). Teachers' judgment of students' reading difficulties and factors related to its accuracy. In A. Toomela (Ed.), *Systemic person-oriented study of child development in early primary school* (pp. 73-94). Peter Lang.
70. Spencer, J. P. (2020). The development of working memory. *Current directions in psychological science*, *29*(6), 545-553. https://doi.org/10.1177/0963721420959835
71. Subotić, S. (2011). Konstrukcija testa fonološke svijesti na srpskom jeziku. *Primenjena psihologija*, *4*(2), 127–149. https://doi.org/10.19090/pp.2011.2.127-149
72. Schmitterer, A. M., & Brod, G. (2021). Which data do elementary school teachers use to determine reading difficulties in their students?. *Journal of learning disabilities*, *54*(5), 349-364. https://doi.org/10.1177/0022219420981990
73. Teodorović, J., Jakšić, I., & Dimitrijević, B. (2024). Faktori čitalačke kompetencije učenika. U N. Gutvajn, B. Ranđelović, i M. Radulović (Ur.), *PIRLS 2021 u Srbiji: rezultati*

međunarodnog istraživanja razvoja čitalačke pismenosti u četvrtom razredu osnovne škole (str.47-69). Institut za pedagoška istraživanja.

74. Tunmer, W. E., & Grieve, R. (1984). Syntactic awareness in children. In W. J. M. Levelt (Ed.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications* (pp. 92-104). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3_6
75. Tunmer, W. E., Nesdale, A. R., & Wright, A. D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, *5*(1), 25-34. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01038.x
76. Fumagalli, J., Soriano, F., Shalóm, D., Barreyro, J. P., & Martínez-Cuitiño, M. M. (2017). Phonological and semantic verbal fluency tasks in a sample of Argentinean children. *Trends in psychology*, *25*(3), 983-993. https://doi.org/10.9788/TP2017.3-05En
77. Heikkilä, R. (2015). *Rapid automatized naming and reading fluency in children with learning difficulties* [Doctoral dissertation, University of Jyväskylä]. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 523. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45836/1/978-951-39-6188-6_vaitos22052015.pdf
78. Holland, J., McIntosh, D., & Huffman, L. (2004). The role of phonological awareness, rapid automatized naming, and orthographic processing in word reading. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *22*(3), 233-260. https://doi.org/10.1177/073428290402200304
79. Huizinga, M., Baeyens, D., & Burack, J. A. (2018). Executive function and education. *Frontiers in psychology*, *9*, 1357. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01357
80. Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological science in the public interest*, *19*(1), 5-51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271
81. Чолић, Г. (2018). *Рани показатељи дислексије и дисграфије* [Докторска дисертација, Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију]. Национални Репозиторијум Дисертација у Србији – НаРДуС. https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/17701?locale-attribute=sr
82. Čolić, G., & Vuković, M. (2018). Doprinos fonološke i sintaksičke svesnosti u početnom čitanju. *Psihološka istraživanja*, *21*(1), 75-90.

83. Wood, C. (2011). How children begin to read. In J. Court (Ed.), *Read to succeed: Strategies to engage children and young people in reading for pleasure* (pp. 15-27). Facet Publishing.
84. Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). The Guilford Press.
85. Yan, M., Li, Y., Sun, X., Zhou, X., Hui, Y., & Li, H. (2021). The roles of decoding and vocabulary in Chinese reading development: Evidence from a 3-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 300-314. https://doi.org/10.1111/bjep.12365
86. Yoon, H. (2015). Prediction of reading comprehension in early and late elementary grades: contribution of word decoding, vocabulary and syntactic knowledge. *Communication Sciences & Disorders*, *20*(4), 536-546. https://doi.org/10.12963/csd.15271

ПРИЛОЗИ

Прилог 1.

УПИТНИК ЗА ИСПИТИВАЊЕ СТАВОВА ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА О ПРЕЧИТАЛАЧКИМ СПОСОБНОСТИМА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Поштовани,

Након неколико општих питања о Вама, налази се сет питања која се односе на Ваше ставове о фонолошким способностима васпитаника и ученика којема предајете. Пажљиво прочитајте сваку тврдњу и на скали од 1 до 5 означите колико сматрате да су одређене способности развијене код деце којима сте васпитач/ица или учитељ/ица.

1 – уопште нису развијене

2 – слабо су развијене

3 – нисам сиуран/на

4 – прилично развијене

5 – у потпуности развијене

Анкетирање је анонимно, а спроводи се у оквиру израде мастер рада. Подаци прпикупљени анкетом биће искоришћени само у научноистраживачке сврхе.

1. Пол: М Ж
2. Године старости:_____
3. Дужина радног стажа: _____
4. Степен стручне спреме:
   a) виша стручна спрема
   b) висока стручна спрема
   c) завршене постдипломске студије било ког нивоа - специјалистичке студије, мастер студије, магистратура или докторат
5. Радна позиција:
   a) а) учитељ
   b) б) васпитач

	Тврдње	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	Деца су заинтересована за писани садржај (приче, песме, сликовнице).					
2.	Деца имају развијену графемску свест (знају да покажу где је наслов у причи, где прича почиње, где се прича завршава, имају свест да написано нешто значи).					
3.	Деца препознају симболе (нпр. знали би да картица са кашиком, виљушком и ножем значи ресторан или да сличица са женским шеширом на вратима значи тоалет за жене).					
4.	Васпитаници предшколског узраста познају сва слова.					
5.	Васпитаници предшколског узраста познају слова, али не свих 30.					
6.	Ученици јасно препознају први глас у речи (нпр: у речи КУЋА издвајају К као први).					
7.	Васпитаници препознају последњи глас у речи (нпр знају да је у речи САТ последњи глас Т).					
8.	Деца препознају појединачно изговорене гласове као реч (нпр када појединачно изговорите гласове К-О-С-А дете препознаје да је то реч КОСА).					
9.	Деца препознају појединачно изговорене слогове као реч (нпр. када појединачно изговорите слогове ЧО-КО-ЛА-ДА, дете препознаје да је то реч ЧОКОЛАДА).					
10.	Дете препознаје појединачно изговорене речи као вишесложну реч (нпр када изговорите реч ВИНО, па затим реч ГРАД дете препознаје реч ВИНОГРАД).					
11.	Ученици деле реч на гласове (СОБА у С-О-Б-А).					
12.	Ученици деле реч на слогове (СОБА у СО-БА).					

13.	Дете вишесложну реч дели на појединачне (нпр када изговорите реч БУБАМАРА дете је дели на БУБА и МАРА).					
14.	Ученици бришу први глас у задатој речи и препознају нову реч (УЛИЦЕ-ЛИЦЕ).					
15.	Ученици бришу последњи глас у задатој речи и препознају нову реч (ШУМАР-ШУМА).					
16.	Васпитаници препознају речи које се римују (СЕКА-ЗЕКА).					
17.	Дете продукује риму (нпр. на задату реч говори реч која се римује- васпитач каже ТАШНА а дете продукује реч МАШНА или неку другу која се римује са задатом).					
18.	Дете може да понови псеудоречи – речи без значења (нпр. васпитач каже реч ТЛОС, АНУКОЦИПА КИМАТОЖАРЕ, дете понавља).					
19.	Деца продукују речи на задати глас (нпр. васпитач од детета тражи да се сети и каже речи на слово М).					
20.	Деца пишу своје име.					
21.	Дете у писаној речи претвара графему у фонему, али **не познаје значење** речи (нпр. ако детету понудите картицу на којој пише СОК дете ће моћи да сваку графему/слово претвори у фонему/глас али не препознаје да је то реч СОК, тј. не препознаје значење речи).					
22.	Дете у писаној речи претвара графему у фонему, али **познаје значење** речи (нпр ако детету понудите картицу на којој пише СОК дете ће моћи да сваку графему/слово претвори у фонему/глас и препознаје да је то реч СОК, тј. препознаје значење речи).					
23.	Васпитаници памте и продукују кратке песмице.					
24.	Ученици тачно читају кратке речи и познају значење прочитаних речи.					

25.	Ученици тачно читају кратке реченице и разумеју њихово значење.					
26.	Ученици тачно читају кратке приче и разумеју њихово значење.					
27.	Дете до краја првог разреде чита релативно флуентно (што значи тачно, течно и релативно брзо изговарајући целу реч без срицања и разуме све што је прочитао).					
28.	Ако тврдња 24 није у потпуности тачна, молим Вас опишите како дете до краја првог разреда чита узимајући у обзир три карактеристике: да ли тачно чита, да ли брзо чита, сриче или изговара целе речи и да ли разуме прочитано. Можете навести и друга Ваша запажања.					

***** ВАСПИТАЧИ НЕ ПОПУЊАВАЈУ ТВРДЊУ 27 И 28.*****

ХВАЛА НА САРАДЊИ!