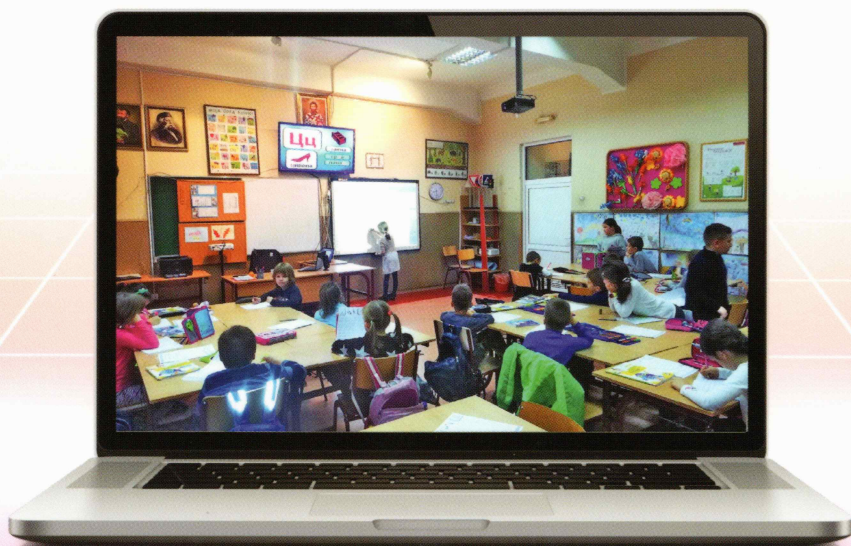




ИНСТИТУТ
ЗА ПЕДАГОШКА
ИСТРАЖИВАЊА

НАСТАВА И УЧЕЊЕ У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ



Емилија ЛАЗАРЕВИЋ • Душица МАЛИНИЋ
Николета ГУТВАЈН • Нада ШЕВА

Уреднице

БЕОГРАД, 2019.

Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

51



НАСТАВА И УЧЕЊЕ
У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ

Издавач

Институт за педагошка истраживања

За издавача

Николета Гутвајн

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,
Николета Гутвајн и Нада Шева

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Јелена Станишић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа

Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-150-0

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

**НАСТАВА И УЧЕЊЕ
У ПРОЦЕСИМА
МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ**

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,
Николета Гутвајн и Нада Шева

БЕОГРАД
2019.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Шефика Алибабић

Проф. др Оливера Гајић

Проф. др Александар Стојановић

Напомена. Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2019).

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.26/.27(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

316.614(082)

НАСТАВА и учење у процесима модернизације Србије : уреднице Емилија Лазаревић ... [и др.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2019 ([Београд] : Кућа штампе плус). - 312 стр. : илустр. ; 24 см. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 51)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"...--> прелим. стр.
- Тираж 300. - Стр. 9-16: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-150-0

1. Лазаревић, Емилија, 1966- [уредник] [аутор додатног текста]
а) Настава -- Квалитет -- Зборници б) Ученици -- Успех -- Зборници в)
Социјална интеракција -- Зборници г) Учење учења -- Зборници д)
Србија -- Образовна политика -- Зборници

COBISS.SR-ID 282228748

РАЗВОЈ РАНЕ ПИСМЕНОСТИ И УЛОГА ПОРОДИЦЕ

Нада Шева¹

Институт за педагошка истраживања, Београд

Једна од најважнијих општих међупредметних компетениција која је препозната у систему образовања и васпитања у Србији јесте комуникација (Закон о основном образовању и васпитању, 2019; Правилник о општим standardima postignuća за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета, 2013). Законски документ даље предвиђа да ће на крају основног циклуса образовања ученици „умети да ефикасно усмено и писмено комуницирају на српском, односно на српском и језику националне мањине и најмање једном страном језику користећи се разноврсним вербалним, визуелним и симболичким средствима” (Закон о основном образовању и васпитању, 2019, члан 22 Закона). Бројна истраживања указују да жељене исходе на крају основне школе у великој мери подржава и контекст језичког и комуникацијског развоја детета у предшколском периоду (Cunningham & Stanovich, 1997; Duncan *et al.*, 2007; Hart & Reisly, 2003). Зато је значај развоја комуникације као кључне компетенције препознат и у најновијим Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета” (Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања, 2018) кроз два сегмента: компетенције за комуникацију на матерњем језику и компетенције за комуникацију на другом језику. Овај документ уводи појам *рана писменост* који је дефинисан као „компетенција која се развија у подстицајном језичком окружењу кроз активности у којима различити начини симболичког бележења и писана комуникација имају сврху у самој активности, а не кроз издвојено подучавање деце читања и писања” (Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања, 2018: 15). Дакле, уколико би развој ране писмености требало да се одиграва кроз дневно рутинске, игровне и истраживачке активности у оквиру вртића, поставља се питање на који начин кућно окружење може и треба да подстиче развој читалачких компетенција на предшколском узрасту.

¹ E-mail: nadaseva@gmail.com

У овом раду ћемо покушати да дефинишемо улогу породице у развоју ране писмености у Србији. Пре него што прикажемо неке од првих резултата о карактеристикама кућног окружења, праксама и уверењима родитеља о развоју ране писмености у контексту наше земље, описаћемо детаљније теоријске оквири и досадашња истраживања у другим земљама.

■ Дефиниција ране писмености

Идеја о раној писменост је први пут истакнута у докторату Мери Клеј (Marie Clay) током шездесетих година прошлог века (Doyle, 2013). Даље је формално развијана у оквиру књиге *Рана писменост: читање и писање* чији су аутори Тил и Салзби (Teale & Sulzby, 1986). У овој публикацији рана писменост је представљена као композитни концепт који укључује знања и вештине повезане са развојем језикче компетенције, металингвистичке свесности и писаног језика код деце старости од 0 до 5 година. Важно је истаћи да иако аутори препознају разлику између компетенција одраслих и детета када је у питању писменост, истичу да деца већ од раног узраста активно конструишу веома софистициране и конвенционалне стратегије у вези са писменошћу, што указује на континуитет између појма писмености код одраслих и ране писмености код деце (Yaden, Rowe & MacGillivray, 2000). Као што је већ наведено, веза између ране писмености и каснијих постигнућа у домену читалачких компетенција у школском контексту је потврђена у бројним истраживањима, укључујући и велике међународне студије као што је PISA (OECD, 2018; Gersten *et al.*, 2008; Joshi, 2010; Cunningham & Stanovich, 1997; Duncan *et al.*, 2007; Hart & Reislly, 2003).

До сада је дефинисано неколико модела који описују шта тачно обухвата појам ране писмености. У првом моделу рана писменост је дефинисана као широк конструкт који обухвата четири домена: концепти о писмености и њене функције, вештина писања речи и обимнијих текстова, знања о словима и речима, као и опште разумевање информација које су пренете било говорним, било писаним путем (Mason & Stewart, 1990, према Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant & Colton, 2001).

Други модел који обухвата језичке компетенције и компетенције о писмености у оквиру истог конструкта ране писмености јесте модел Вајтхрста и Лонигана (Whitehurst & Lonigan, 1998). Аутори овог модела дефинишу два домена: „Од споља ка унутра” (‘outside-in’) – фактори који обухватају концептуална знања (семантичке репрезентације на које се

мапирају фонолошка и ортографске репрезентације), вештине у вези са усменом комуникацијом (речник, граматика и прагматика) и конвенције у вези са читањем прича (нпр. у нашој култури се чита са леве на десну страну, од горе надоле, итд.). На другој страни, „од унутра ка споља” (‘inside-out’) – фактори се односе на вештине декодирања и фонолошку свесност.

Трећи модел у потпуности изоставља из појма ране писмености домене компетенција који се односе на говор, у односу на компетенције које су у вези са писменошћу (Senechal *et al.*, 2001), уз образложење да деца уче вештине усмене комуникације на различит начин у односу на писани језик. Аутори модела тако дефинишу рану писменост кроз два нивоа знања: концептуална знања (знања о законитостима писаног кода) и процедурална знања (знања која су у вези са словима, анализом и синтезом речи).

Четврти модел се враћа на поновну синтезу разнородних домена развоја ране писмености у један кохерентан систем који је додатно проширен и информацијама о породичном, културном и демографском контексту (Rohde, 2015). Основна поставка овог модела базира се на идеји да се рана писменост јавља у комплексној интеракцији компетенција која се односе на језик, фонолошку свесност, као и знања о писаном коду. Различите комбинације ових модалитета утичу на развој следећих способности: лексичка реконструкције (рима и друге игре речима), декодирање писаног кода у говорни и обрнуто, као и разумевање прочитаног. Највиши ниво повезаности свих сегмената се дешава када дете први пут почиње да генерише текст кроз писање. У моделу се додатно истиче значај контекста у којем дете расте. Овај елемент је уведен на основу бројних претходних истраживања која истичу да је један од главних носилаца развоја ране писмености кућно окружење, односно родитељи и њихове праксе и уверења (Levy, Gong, Hessels, Evans, & Jared, 2006; Senechal & Lefevre, 2002).

■ Кућно окружење и развој ране писмености

Развој ране писмености у кућном окружењу се у литератури означава кровним термином *Писменост у кућном окружењу* (Home literacy environment – HLE). Он обухвата различите варијабле, као што су фреквенца и квалитет заједничког читања књига чланова породице са децом, покушаји родитеља да науче децу да читају слова и речи, доступност штампаних материјала у кући, родитељско моделовање понашања која се односе на писменост, као и уверења родитеља о читању (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995).

Повезаност између структуре и квалитета писмености у кућном окружењу на једној страни и развоја писмености код деце на другој потврђена је у неколико студија у којима је учествовао велики број испитаника у Великој Британији и Сједињеним Америчким Државама (Kiernan & Huerta, 2008; Chazan-Cohen *et al.*, 2009; Levy, Gong, Hessels, Evans & Jared, 2006; Sénéchal, 2006; Hamilton *et al.*, 2015; Puglisi, Hulme, Hamilton & Snowling, 2017), као и испитаници који говоре немачки језик (Niklas, Tayler & Schneider, 2015). У наставку текста ћемо дефинисати појединачно сваки од елемената кућног окружења за које је препознато да подстичу развој ране писмености.

■ Квалитет и учесталост читања сликовница и других књига за децу

Читање књига са децом је једна од уобичајенијих активности које родитељи практикују у контексту развоја ране писмености у кућном окружењу (Bus *et al.*, 1995), претежно у оквирима западне културе (Mason, 1990; Wu & Honing, 2010). Истраживања показују да је учесталост читања са децом у директној вези са социоекономским статусом и образовањем родитеља (Barbarin *et al.*, 2006; Foster *et al.*, 2005). Занимљиво је такође да је редовно читање са децом повезано и са генералном стабилношћу породичних рутина унутар породице, а не толико са нивоом стреса и доступношћу ресурса (Weigel, Martin & Bennett, 2010). Истраживања показују да је редовно читање са децом директно повезано са развојем њиховог вокабулара (Farrant & Zubrich, 2013; Flack, Field & Horst, 2018; Hammer, Farkas & Maczuga, 2010). Овај ефекат се објашњава између осталог и тиме што сликовнице садрже и до 50% више различитих и нових речи у односу на говор који је упућен деци (Montag, Jones & Smith, 2015). Не треба такође занемарити да су сликовнице вредан извор за развој синтаксе на предшколском узрасту, пошто садрже значајно више комплексних конструкција у односу на говор упућен деци (Cameron-Faulkner & Noble, 2013). Позитиван ефекат заједничког читања са децом на развој граматике је такође емпиријски потврђен (Sénéchal, Pagan, Lever & Ouellette, 2008). Када је у питању развој раних читалачких компетенција (нпр. развој фонолошке свести или концепата који су у вези са писаним језиком), истраживања показују да предшколци не могу да их развију или науче имплицитно кроз заједничко читање сликовница, већ да је потребно да постоји директан вид подучавања од стране одраслих (Hood, Conlon & Andrews, 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002). Додатно, заједничко читање са

децом има позитиван утицај на емотивни и социјални развој детета, што може да има дугорочне ефекте на његов став и његову мотивацију за читање у школском узрасту (Baker, Scher & Mackler, 1997).

У којој мери ће заједничко читање имати ефекта на језички развој код детета у великој мери је одређено стилем читања одраслог. Емпиријски је показано да дијалогско читање са децом има позитивнији ефекат на развијање вокабулара и граматике у односу на традиционални неинтерактивни стил читања сликовница деци (Mol, Bus, Jong & Smeets, 2008; Whitehurst *et al.*, 1998). Дијалогско читање обухвата технике које су организоване око: (а) употребе техника које охрабрују децу да разговарају о илустрацијама у књизи; (б) давања деци повратне информације кроз надупоњавање, корективно моделовање, постављање отворених питања, охрабривање детета да преприча и присети се садржаја приче (Whitehurst *et al.*, 1998). Оваква врста читања захтева адаптивног родитеља који је осетљив на развојне потребе детета и који има јасно дефинисане циљеве које жели да оствари током читања. Резултати истраживања у коме су учествовали родитељи чија су деца стара од 3 године до 9 година показали су да можемо да разликујемо пет различитих циљева за заједничко читање са децом: *стимулисање развоја, неговање читања, повезиње са дететом, умиривање детета и уживање у књизи*, при чему су у овој групи родитеља *уживање у књизи и повезивање са дететом* оцењени као најзначајнији на свим узрастима (Audet, Evans, Williamson & Reynolds, 2008).

■ Директно подучавање читању: улога родитеља

Активности родитеља које су директно повезане са подучавањем вештина читања и писања, као и основним концептима писаног кода су назначене у оквиру Модела о писмености у кућном окружењу (Home Literacy Model – Sénéchal & LeFevre, 2002). Према овом моделу, заједничко читање са децом и подучавање основним концептима писмености су два потпуно одвојена пута у процесу изградње фонолошке свесности која је потребна на почетку формалног процеса описмењавања у школи. Заједничко читање са децом има позитиван утицај на говор, док подучавање концептима у вези са писаним језиком има директан и јачи утицај на почетну/рану писменост (emergent literacy) која се потом рефлектује на фонолошку свесност, а одатле се шири утицај на читање на крају првог, односно трећег разреда. Модел је био тестиран и потврђен и на популацији деце која говоре француски

у Канади (Senechal, 2006), као и на узорку деце из Аустралије (Hood *et al.*, 2008). Недавно је међутим спроведен један експериментални интерветни програм са немачким предшколцима који доводи у питање претпоставке Модела писмености у кућном окружењу. Показано је да је дијалошко читање имало не само позитиван ефекат на проширивање вокабулара, него и на имплицитно развијање фонолошке свести и усвајање графема (Wesseling, Christmann & Lachmann, 2017). Овај резултат би било занимљиво даље истраживати у контексту транспарентности ортографије одређеног језичког система и брзине усвајање вештине декодирања, то јест утврдити да ли би се исти ефекти добили и за језике са потпуно транспарентном ортографијом, попут финског, италијанског или српског.

■ Уверења родитеља о развоју ране писмености

У литератури се наводи да су уверења родитеља веза између социоекономског статуса породице и њихових пракси које су повезане са развојем ране писмености (DeBaryshe, 1995). Један од најчешће коришћених инструмената (DeBaryshe & Binder, 1994; DeBaryshe, 1995) који прати уверења родитеља о њиховој улози у развоју ране писмености је *Инвентар уверења родитеља о писмености (Parent Reading Belief Inventory – PRBI)*. Инвентар садржи 42 ставке које мере уверења родитеља у вези са раном писменошћу и пратећим праксама родитеља о овој теми, али и доживљај о сопственој ефикасности у улози коју имају као дететови учитељи. Аутори наводе да инструмент садржи седам супскала. Оне су организоване око једног фактора, који дефинише читање са децом као позитивни афекат за групу афроамеричких мајки. Супскеале прате уверења родитеља која су подељена у следеће групе: а) ефикасност у поучавању (*Ја сам најважнији учитељ мог детета*); б) позитивни афекат (*Читање са мојим дететом је специјално време које волимо да делимо*); в) вербално учешће (*Желим да ми дете помаже да испричамо причу када читамо*); г) поучавање читања (*Тражим од свог детета да показује на различита слова или броеве који су приказани у књизи током читања*); д) база знања (*Читање помаже деци да се упознају са стварима које никада не виде у реалном животу, као на пример Ескиме и поларне медведе*); е) ресурси (*Не читам своје детету зато што немамо ништа да читамо*); ж) окружење (*Нека деца су природно говорљива, друга су тиха. Родитељи немају много утицаја на то*). Структура инструмента је тестирана у неколико културних и језичких окружења и установљено је да инструмент није културно осетљив,

тј. да претпостављена једнофакторска структура која садржи седам супскала не опстаје када укључимо породице из различитих културних и језичких средина (Wu & Honig, 2010; Gonzalez, Taylor, Davis, & Kim, 2013; Radišić & Ševa, 2013). Налази из ових истраживања су у складу са моделом о раној писмености у коме је истакнут значај сагледавања специфичности одређеног културног и демографског контекста у разумевању процеса развоја ране писмености код одређене групе деце (Rohde, 2015).

■ Истраживање развоја ране писмености у Србији

Можемо рећи да су истраживања и теоријска разматрања развоја ране писмености у Србији у зачетку. Само неколико аутора заправо дискутује о овом појму у контексту предшколског образовања и васпитања и оставља отворена многа питања о природи овог процеса када је реч о деци из Србије (Andelković, 2012; Mitrović, 2010; Ševa i Radišić, 2013a).

Прилика да испитамо родитељске праксе које подстичу развој ране писмености на репрезентативном узорку деце и њихових породица указала се у оквиру истраживања TIMSS 2015, у коме је први пут у Србији на репрезентативном узорку родитеља посматран и контекст кућног окружења (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2016). Родитељи су између осталог били питани и о активностима које су практиковали са својом децом у предшколском периоду, а за које је препознато да утичу на каснија постигнућа из математике и природних наука. Неке од тих ставки односе се и на развој језичких и читалачких компетенција које представљају основ за развој математичких компетенција у школском оквиру (Jordan, Hanich & Kaplan, 2003; Donlan, Cowan, Newton & Lloyd, 2007; Dowker & Nuerk, 2017). Иницијалне секундарне анализе указале су да образовање и занимање родитеља, као и богатство кућних ресурса објашњава 17,40% варијансе у постигнућима ученика. Додатно је показано да рана читалачка и математичка знања које ученици доносе у школу објашњавају значајно 5,50% варијансе (Jakšić, Marušić Jablanović & Gutvajn, 2017). Остаје нејасно које су то тачно заједничке активности родитеља и деце, као и квалитет знања са којим деца стартују у школском систему. У наставку текста приказаћемо детаљније резултате додатних секундарних анализа података како бисмо стекли прецизнији увид о овом питању.

Подаци за следеће питање из упитника о кућном окружењу дати су у Табели 1: *Пре него што је Ваше дете пошло у основну школу, колико често*

сте Ви или неко други у Вашој кући радили следеће активности са дететом (катеорије које ближе описују ове активности су: често, понекад, никад или скоро никад)? Кумулативни просечан скор на овом питању је износио 11,16, што сврстава Србију у земље у којима родитељи процењују да често практикују активности које поспешују развој читалачких компетенција (Mullis, Martin, Foy & Hooper, 2016). Ако погледамо детаљније одговор на сваку од датих ставки, уочавамо да родитељи најчешће наводе *причање прича* и *певање песмица*, као њихове уобичајене дневне праксе (Табела 1). Значајно мањи проценат наводи да су читали често деци или да су се играли играчкама на којима су исписана слова. Овај налаз је у складу са налазима истраживања које су реализовале Радишић и Шева (Radišić i Ševa, 2013) и у коме је показано да на нивоу уверења родитељи у Србији не препознају у потпуности своју улогу као едукатора.

Табела 1. Процент одговора према категоријама на питање о праксама у вези са развојем ране писмености пре поласка у школу

	Често	Понекад	Никад или скоро никад
а) Читали књиге	52,7	45,2	2,1
б) Причали приче	70,8	28,3	0,9
в) Певали песмице	68,7	29,3	2,0
г) Играли се играчкама на којима су исписана слова (нпр. коцкице на којима су слова азбуке)	53,6	40,6	5,7
д) Разговарали о стварима које сте радили	69,6	28,9	1,5
ђ) Разговарали о ономе што сте прочитали	54,8	41,9	3,3
е) Играли се игара речи	52,6	41,6	5,8
ж) Писали слова или речи или натписе	58,3	37,4	4,4
з) Читали наглас ознаке	56,5	37,8	5,7

Родитељи су додатно питани да процене колико су њихова деца овладава вештинама декодирања фонема у графему и обрнуто, на нивоу слова, речи, речинице или читавог текста пре поласка у школу. Кумулативни скор за ово питање био је 10,56, што значи да родитељи у нашој земљи процењују да њихова деца полазе у школу са високо развијеним почетним вештинама декодирања (Табела 2). Овај високи резултат је највише повезан са вештином деце да препознају слова. Занимљив је резултат да родитељи процењују, у високом проценту, да деца знају веома добро да читају приче, док

износе да деца читају реченице у малом проценту. Ови показатељи донекле доводе у питање процене родитеља у оваквом типу истраживања и указују на проблем социјалне пожељности у њиховим одговорима (Bornstein *et al.*, 2015). У сваком случају, повезаност између родитељских активности које подстичу развој раних читалачких компетенција и дететових активности у вези са декодирањем била је на средњем нивоу ($r=0,443$, $p<0,001$). Додатно је показано да родитељи који су високо или више образовани практикују чешће активности које промовишу развој ране писмености у односу на родитеље који имају средњу школу или нижи образовни ниво ($F(5, 3845)=30,12$; $p<0,001$). Процењено је да деца високо образованих родитеља боље обављају активности које су у вези са почетним декодирањем и читањем ($F(5, 3809)=18,33$; $p<0,001$). Ови налази су у складу са претходним показатељима утицаја социоекономског статуса и образовања родитеља на квалитет кућног окружења у односу на развој ране писмености (Yarosz & Barnett, 2001).

Табела 2. Процент одговора према категоријама на питање о дететовим вештинама декодирања пре поласка у школу

	Веома добро	Осредње добро	Не баш добро	Није знало уопште
а) Препознаје већину слова азбуке.	61,7	28,3	8,3	1,7
б) Чита неке речи.	34,8	39,8	19,4	6,1
в) Чита реченице.	18,1	33,6	31,5	16,8
г) Чита причу.	47,3	39,0	10,9	2,8
д) Пише слова азбуке.	46,0	37,6	12,6	3,8
ђ) Пише своје име.	34,3	40,1	19,0	6,5

Истраживање TIMSS 2015 нам је омогућило да добијемо прве назнаке о томе како изгледа процес развоја ране писмености у нашој средини. Међутим, да бисмо дубље разумели улогу кућног окружења у овом процесу, потребно је детаљније испитати уверења и праксе родитеља о овој теми. На основу анализа резултата у истраживања о карактеристикама кућног окружења идентификоване су 4 групе родитеља према њиховим уверењима и праксама (Ševa i Radišić, 2013b; Radišić i Ševa, 2013).

Родитељи који су се нашли у првој групи, означени као едукатори (35%), повезују сопствена уверења и праксе у вези са раном писменошћу са директним предностима које дете кроз активност читања стиче. За њих је то знање. Ови родитељи наводе да имају развијене стратегије читања, али

и да се често укључују у активност читања за сопствене потребе у присуству детета. У овој групи налазимо већи број родитеља који су деци почели да читају пре првог рођендана, већи је број оних који извештавају да је њиховом детету доступно преко 80 књига, те да се читање у дому дешава учестало без обзира на доба дана.

За другу групу родитеља, означени као индиферентни (51%), активност заједничког читања није активност током које дете учи или стиче знање. Ова група родитеља не извештава о посебним стратегијама које користи током читања. У случају родитеља који припадају индиферентној групи, они наводе да се њихова деца понекад упуштају у игру током које се праве да читају и пишу, а да током активности читања не траже додатна објашњења и не постављају питања.

Трећа група родитеља коју смо издвојили у истраживању је уверена да њихова деца не уживају у активности заједничког читања, а ова активност ни за родитеље не буди пријатне успомене. Ова група родитеља је означена као група негативног афекта (7%). Они наводе чешће него остале групе родитеља да њихова деца гледају цртане филмове више од два сата дневно, те да никада не гледају образовне емисије намењене деци тог узраста. Такође у овој групи родитеља налазимо већи број оних који су почели да читају детету након његовог/њеног трећег рођендана.

Последњу, четврту групу родитеља чине родитељи који своје активности усмеравају спрам доступних ресурса. Они такође не опажају активност заједничког читања као пријатну, а уколико им ресурси нису доступни у ближој околини, они једноставно не читају. Ову групу родитеља смо назвали нечитачи (7%). Ово су родитељи који су касније почели да читају својој деци, број књига који је доступан у кући, а да је намењен деци, често је мањи од 20 или их уопште нема. Деца из ове групе ретко траже од родитеља да им се чита, не играју се самостално књигама и магацинима, нити се упуштају у игру током које се праве да читају.

Додатно бисмо истакли да за све наведене групе важи да скоро половина родитеља наводи традиционалне наслове типа Пепељуга, Вук и седам јарића као дететове омиљене, наглашавајући тиме да је жарн бајки и даље препознат као једано од значајнијих педагошких средстава преко којих се деци уводе неки од основних концепата о социјалним и емотивним односима, моралним начелима и сл. Петина родитеља покушава да приближи књигу детету кроз популарне јунаке из омиљених цртаних филмова. Само 16% родитеља међутим види нове наслове издавача, попут Креативног

центра, Пчелице, Прополисбукс и сл., као медиј кроз који могу да унапреде развој ране писмености код деце, иако ови наслови обилују не само графички богатијим и интересантнијим садржајима, већ и обрађују теме које су ближе свакодневном животу њиховог детета. Најмање пажње родитељи посвећују поезији, упркос томе што литература потврђује да развој риме преко песама утиче позитивно на касније усвајање читања и писања (Bryant, Bradley, Maclean & Crossland, 1989). Наше истраживање је показало да се и у овом домену родитељи ограничавају на Змајеве песме и да врло ретко наводе савременије писце попут Љубивоја Ршумовића или Добрице Ерића.

■ Праксе родитеља током читања са децом

У видео-студији (Ševa & Radišić, 2015) анализирани су праксе родитеља и деце старости од 3 године до 5 година, током спонтаног заједничког читања у кућном окружењу. Узорак је чинио 12 београдских породица, балансиран по узрасту и полу детета – које су снимане током недељу дана. У фокусу истраживања биле су карактеристике коментара одраслих и деце о тексту и илустрацијама у одабраним дечијим књигама. Додатно је посматрано у којој мери специфичне стратегије које користе родитељи током читања књиге утичу на комплексност дететових коментара у вези са текстом и илустрацијом.

Резултати указују да су родитељи у односу на децу продуковали више исказа по вербалној размени и да су иницирали већину интеракција у вези са текстом. Родитељи користе у већој мери формат питање–одговор када разговарају о тексту приче са дететом, али се и разликују по томе на који начин укључују овај формат у комуникацију. Деца су углавном одговарала на питања родитеља, на супрот тражењу информација у контексту читања текста. Када су у питању слике, деца су користила најчешће недирективни формат исказа, док су постављана питања била когнитивно ниско захтевна (нпр. именовање детаља на слици или идентификовање слика јунака). Другим речима, родитељи у овој студији били су ближе конвенционалном заједничком читању (одрастао чита детету уз минималну елицитацију интеракције са њим/њом), на супрот дијалошком читању (родитељ и дете имају равноправну улогу у заједничкој читалачкој активности) за које се у литератури наводи да има најефектнији учинак на развој како читалачких, тако и општих језичких способности (Dickinson & Tabors, 1991; van Kleeck, Stahl & Bauer, 2003; Mol, Bus, Jong & Smeets, 2008; Whitehurst *et al.*, 1988).

■ Закључци и педагошке импликације

У овом раду смо отворили тему о развоју ране писмености и улози породице у Србији. Налази упућују на то да већина родитеља у нашим истраживањима заправо не препознаје значај читања са децом за развој раних читалачких компетенција.

Зато закључци и импликације за даљи рад и сарадњу са родитељима могу бити организовани око следећих кључних аспеката који су битни за развој ране писмености.

1. Концепт ране писмености

Резултати нашег истраживања показују да родитељима недостаје јасно изграђена представа о томе шта обухвата концепт ране писмености и писмености уопште, што се односи и на њихове ставове и на свакодневну праксу. Родитељима је посебно нејасна димензија у којој они себе виде као едукаторе свог детета у домену (ране) писмености. Писменост за већину родитеља очигледно започиње тек у контексту школе. Зато је потребно организовати посебне едукативне програме намењене родитељима, како би им се што адекватније приближио концепт ране писмености. Родитељима треба посебно скренути пажњу да развој (ране) писмености започиње много пре школског узраста, односно да рана писменост може да прати паралелно општи језички развој од самог рођења. Зато рана писменост не обухвата само пуко повезивање слова и гласова (где је акценат на томе КАКО ЧИТАМО/ПИШЕМО), већ на освешћивању свих аспеката писаног кода комуникације (акценат у приступу детету је на ЗАШТО ЧИТАМО/ПИШЕМО). На пример, родитељима би требало скренути пажњу да сваки вид комуникације који укључује писани код (на пример, читање рецепта током прављења колача или коментарисање слогана на дететовој мајици или дуксу) итекако позитивно утиче на развој дететове функционалне писмености и свести о томе зашто је читање и писање потребно у будућем животу. Дете тако кроз свакодневне и спонтане активности од најранијег узраста усваја знања попут: која је разлика између цртежа и слова, који је смер писања у нашој култури (слева надесно), итд. На тај начин се омогућава да сам прелаз на школске оквире развоја писмености детету буде природан процес који ће бити у континууму са оним што је дете усвојило током предшколског периода.

2. Како читати са дететом?

Иако је 75% родитеља, одговарајући на питања у нашем упитнику, изјавило да чита свом детету, код већине (индиферентна група) се ипак види да то раде највише зато што је ова активност у оквиру западних друштава препозната као „социјално пожељна”. Овај однос је препознатљив и у оквиру скорова добијених у нашем упитнику, али и у паралелној видео-студији у којој је 12 породица снимано током недељу дана док обављају уобичајене читалачке активности са децом старости од 3 године до 5 година. Премда су породице у овој студији одабране по томе да ли редовно читају детету (сви учесници су се изјаснили да је читање књига детету уобичајена радња у њиховом домаћинству), први резултати указују да само родитељи који својим ставовима и праксама одговарају групи едукатора показују у свом понашању током читања да су свесни на који начин треба прилагодити процес читања узрастном нивоу детета, као и да читање приче отвара простор за грађење нових значења са дететом. За разлику од групе родитеља „едукатора”, већина родитеља у видео-студији – која би по својим ставовима могла да буде сврстана у индиферентне родитеље, читалачке активности своди на класично ишчитавање текста, често не прилагођавајући чак ни брзину читања ономе што њихово дете може да испрати.

Зато би било занимљиво и корисно да се у сличној видео-студији размотри на који начин сами васпитачи организују читалачке активности у својим групама. Додатани увид у праксе васпитача би даље омогућио организовање едукативних програма за родитеље који су еколошки валиднији и тиме приступачнији за родитеље. Овакви програми би били посебно значајни за групу родитеља који су отворено навели да не читају свом детету или због негативног афекта, или због недостатка ресурса, јер је њима очигледно потребна додатна и специјална подршка.

3. Које књиге читати са децом?

Резултати указују да су родитељи још увек веома “конзервативни” приликом избора наслова које нуде својој деци. Иако традиционалне и класичне бајке, попут *Пепељуге*, *Вука и седам јарића*, имају непобитно велики значај за развој социјалних и емоционалних вредности код деце, потребно је додатно едуковати родитеље о вредностима које нуде нови наслови кроз модерније теме, графички израз и језик који је прикладнији

за савремено дете (нпр. *Веверица плашљивица*, *Шта је сазнала дубамара мала*, *Веома гладна гусеница* и сл.). Код оваквих наслова се родитељима отвара простор да активност читања књиге своје детету помере са пуког репродуктивног изговарања текста на интерактивни процес у коме они могу да адаптирају своје стратегије читања дететовим тренутним потребама и интересовањима, као и да развију нова значења у интеракцији са дететом. Током едукације родитеља посебну пажњу треба ставити на значај поезије за развој риме, која представља један од кључних фактора у развоју писмености, али и у развоју општих језичких способности. Родитељима, који су се отворено изјаснили као нечитачи и код којих деца проводе значајно више времена испред малих екрана (без интеракције са одраслом особом), треба скренути пажњу на наслове који говоре о популарним цртаним ликовима (нпр. *Патролне шапе*, *Штрумпфови* и сл.). На овај начин би можда могли лакше да заинтересују дете за саму читалачку активност, али и да они сами уђу у овај процес, чинећи гледање цртаних филмова у већој мери интерактивним.

■ Литература

- ☞ Anđelković, D. (2012). Razvoj komunikacije: neverbalna komunikacija, govor i pismenost. U A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (49–67). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za psihologiju.
- ☞ Audet, D., Evans, M. A., Williamson, K. & Reynolds, K. (2008). Shared Book Reading: Parental Goals Across the Primary Grades and Goal–Behavior Relationships in Junior Kindergarten. *Early Education and Development*, 19(1), 112–137.
- ☞ Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Family influences on motivations for Reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69–82.
- ☞ Barbarin, O., Bryant, D., McCandies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R., Pianta, R. & Howes, C. (2006) 'Children enrolled in public Pre-K: the relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence'. *American Journal of Orthopsychology*, 76, 265–76.
- ☞ Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Lansford, J. E., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., ... Oburu, P. (2015). Mother and father socially desirable responding in nine countries: Two kinds of agreement and relations to parenting self-reports. *International journal of psychology: Journal internationale de psychologie*, 50(3), 174–185. doi:10.1002/ijop.12084
- ☞ Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M. & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, 407–428.
- ☞ Bus, A.G., van Ijzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21.
- ☞ Cameron-Faulkner, T. & Noble, C. (2013). A comparison of book text and Child Directed Speech. *First Language*, 33, 268–279.

- Chazan-Cohen, R., Raikes, H., Brooks-Gunn, J., Ayoub, C., Pan, B.A., Kisker, E.E., *et al.* (2009). Low-income children's school readiness: Parent contributions over the first five years. *Early Education and Development*, 20(6), 958–977.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945.
- DeBaryshe, B. D. & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303–1311.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Environmental Psychology*, 16, 1–20.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (1991). Early Literacy: Linkages between Home, School, and Literacy Achievement at Age Five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30–46.
- Donlan, C., Cowan, R., Newton, E. J., Lloyd, D. (2007). The role of language in mathematical development: Evidence from children with specific language impairments. *Cognition*, 103, 23–33.
- Dowker, A. & Nuerk, H-C. (Eds.) (2017). *Linguistic Influences on Mathematical Cognition*. Lausanne: Frontiers Media. doi: 10.3389/978-2-88945-200-2
- Doyle, M. A. (2013). Marie M. Clay's Theoretical Perspective: A Literacy Processing Theory. In Alvermann, D.A, Unrau, N. J. & Ruddell, R. B. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (636–656). Newark: International Reading Association.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446
- Farrant, B.M. & Zubrich, S.R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280–293.
- Flack, Z. M., Field, A. P. & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334–1346.
- Foster, M.A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F. & Franze, S. (2005) A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 13–36.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C.M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S. & Tilly, W.D. (2008). *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide*. (NCEE 2009–4045). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/>.
- Gonzalez, J. E., Taylor, A. B., Davis, M. J. & Kim, M. (2013). Exploring the Underlying Factor Structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Some Caveats. *Early Education & Development*, 24(2), 123–137.
- Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2016). The Home Literacy Environment as a Predictor of the Early Literacy Development of Children at Family-Risk of Dyslexia. *Scientific studies of reading*, 20 (5), 401–419.
- Hammer, C.S., Farkas, G. & Maczuga, S. (2010). The language and literacy development of Head Start children: A study using the Family and Child Experiences Survey database. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 41, 70–83.

- ⊞ Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe. The 30 million word gap. *American Educator*, 27(1), 4–9.
- ⊞ Hood, M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252–271.
- ⊞ Jakšić, I., Marušić Jablanović, M. & Gutvajn, N. (2017). Činioci postignuća učenika Srbije u oblasti matematike. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji – Rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (67–94). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ⊞ Jordan, N. C., Hanich, L. B. & Kaplan, D. (2003). A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematical difficulties versus children with comorbid mathematical and reading difficulties. *Child Development*, 74, 834–850.
- ⊞ Joshi, M.R. (2010). Role of Orthography in Literacy Acquisition and Literacy Problems Among Monolinguals and Bilinguals. In D. Aram & O. Korat (eds.), *Literacy Development and Enhancement Across Orthographies and Cultures*, Literacy Studies 101 (167–176). New York: Springer Science Business Media.
- ⊞ Kiernan, K.E. & Huerta, M.C. (2008). Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood. *The British Journal of Sociology*, 59(4), 783–806.
- ⊞ Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A. & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95(1), 63–93.
- ⊞ Mason, J. M. (1990). *Reading Stories to Preliterate Children: A Proposed Connection to Reading. Technical Report No. 510*. Illinois Univ., Urbana. Center for the Study of Reading.
- ⊞ Mitrović, M. (2010). *Pismenost i obrazovanje: perspektive novih studija pismenosti*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- ⊞ Mol, S.E., Bus, A. G., Jong, M. T. & Smeets J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education & Development*, 19 (1), 7–26.
- ⊞ Montag, J. L., Jones, M. N. & Smith, L. B. (2015). The words children hear picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science*, 26, 1489–1496.
- ⊞ Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>
- ⊞ Niklas, F., Tayler, C. & Schneider, W. (2015). Home-based literacy activities and children's cognitive outcomes: A comparison between Australia and Germany. *International Journal of Educational Research*, 71, 75–85.
- ⊞ OECD (2018), *Early learning matters*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf>
- ⊞ Pravilnik o opštim standardima postignuća za kraj opšteg srednjeg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja u delu opšteobrazovnih predmeta (2013). *Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik*, br. 117/2013. Preuzeto sa <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/drugidrzavniorганиorganizacije/pravilnik/2013/117/1/reg,8.12.2019>.
- ⊞ Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). *Službeni glasnik-Prosvetni glasnik*, 16/2018. Preuzeto sa <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?regactid=426663&doctype=reg&findpdfurl=true,8.12.2019>.

- ⊞ Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L.G. & Snowling, M. J. (2017). The Home Literacy Environment Is a Correlate, but Perhaps Not a Cause, of Variations in Children's Language and Literacy Development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498–514.
- ⊞ Radišić, J. & Ševa, N. (2013). Exploring the Factor Structure of the Parent Reading Belief Inventory (PRBI): Example of Serbia. *Psihologija*, 46 (3), 315–329.
- ⊞ Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *SAGE Open*, 1–11.
- ⊞ Sénéchal, M. & Lefevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- ⊞ Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87.
- ⊞ Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B.L. & Colton, K.V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439–460.
- ⊞ Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R. & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19(1), 27–44.
- ⊞ Ševa, N. & Radišić, J. (2013a). The Development of Emergent Literacy in Serbian Kindergartens: Basic Resources and Related Practices. *Psihološka istraživanja*, 16(2), 159–174.
- ⊞ Ševa, N. & Radišić, J. (2013b). Beliefs and practices on early literacy: example of Serbian parents and children. Paper presented at *Child Language Seminar, 24th–25th June, University of Manchester*, (78). Retrieved from <http://www.psych-sci.manchester.ac.uk/aboutus/events/cls2013/FinalProgrammeVer2.pdf>
- ⊞ Ševa, N. & Radišić, J. (2015). Parents' Storybook Reading Practices—Balancing Between Pictures and the Text. Paper presented at *ECER2015 - Education and Transition - Contributions from Educational Research*, 8-11th September 2015, Budapest, Hungary. Retrieved from <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/34954/>.
- ⊞ Teale, W. H. & Sulzby, E. (Eds.) (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- ⊞ van Kleeck, A., Stahl, S. A. & Bauer, E. B. (Eds.). (2003). *On reading books to children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ⊞ Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 5–22.
- ⊞ Wesseling, P.D., Christmann, C.A. & Lachmann, T. (2017). Shared Book Reading Promotes Not Only Language Development, But Also Grapheme Awareness in German Kindergarten Children. *Frontiers in Psychology*, 8(8), 364.
- ⊞ Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848 – 872.
- ⊞ Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M.C., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–559.
- ⊞ Wu, C. C. & Honig, A. S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: Findings from the Parent Reading Belief Inventory. *Early Child Development and Care*, 180, 647–669.

- ☰ Yaden, D., Rowe, D. & MacGillivray L. (2000). Emergent literacy: A matter (polophony) of perspectives. In M. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (eds.), *The handbook of reading research*, vol. 3 (425–454). Mahwah, NJ: Erlbaum.
 - ☰ Yarosz, D.J. & Barnett, W.S. (2001). Who reads to young children?: Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology*, 22(1), 67–81.
 - ☰ Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2019). *Službeni glasnik RS*, br. 55/2013, 101/2017, 27/2018 - dr. zakon i 10/2019.
-