Иновације у настави, XXXII, 2019/1, стр. 125–138 UDK 372.2::37.016:003-028.31
doi: 10.5937/inovacije1901125N

Рад примљен: 25. 5. 2018.
Рад прихваћен: 31. 1. 2019.

Мирјана М. Николић[1], Слађана М. Миленковић
Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум, Сремска Митровица

Стручни рад

Предлог програма за подстицање развоја предвештина читања у предшколској установи

Резиме: *Усвајање читања је један од најважнијих задатака за децу која полазе у школу. Правилан говорно-језички развој представља предуслов за развој предвештина читања, а фонолошка свест једну од круцијалних предвештина читања. Резултати истраживања у свету указују да интервенциони програми којима се у току предшколског периода увежбавају различити аспекти фонолошке свести могу да допринесу лакшем усвајању читања. Због тога је циљ овог рада да прикаже предлог интервенционог програма који треба да подстакне развој предвештина читања код деце која похађају припремни предшколски програм. Програм се заснива на иницијалном тестирању предвештина читања, креирању, имплементацији и евалуацији осмишљених активности – вежби за подстицање говорно-језичког развоја и фонолошке свести у трајању од неколико месеци и финалном тестирању предвештина читања, те способности почетног читања код деце која чине експерименталну групу. Контролну групу деце, уједначену по свим релевантним карактеристикама, такође треба тестирати у двема временским јединицама, испитати способност почетног читања, али без увођења планских и структурисаних активности за подстицање предвештина читања, како би се утврдили ефекти интервенционог програма. Примена и евалуација предложеног програма треба да допринесу унапређивању припремног предшколског програма у припреми деце за усвајање читања.*

Кључне речи: *предвештине читања, интервенциони програм, предшколска установа.*

1 vs.mirjana.nikolic@gmail.com

Copyright © 2019 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

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

Увод

Стицање писмености представља развојни пут који започиње рано у животу детета и карактерише се поступним развојем и стицањем различитих аспеката писмености (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000; Whitehurst & Lonigan, 2002). Налази бројних истраживања указују да је читање битно одређено општим језичким способностима (Catts, 1995; Wolf et al., 2002; De Cara & Goswami, 2003). Читање заправо и јесте језик. Деца овладавају језичко-говорним системом знатно пре него што усвајају читање, па своје знање о овом систему користе када уче да читају (Forman & Siegel, 1986) и у значајној мери се ослањају на њега (Heilman, Blair & Rupley, 1986). Стога Катс (Catts, 1995) сматра да недостаци у језичко-говорном развоју могу да имају за последицу тешкоће приликом читања. Ипак, треба истаћи да немају сва деца с тешкоћама приликом читања у својој предисторији језичка одступања. Са друге стране, језички зрелија деца и говорно напредна не почињу увек да читају раније него остала деца нити су нужно успешнија у читању (Crain-Thoreson & Dale, 1992).

Није неопходно да дете чита пре поласка у школу, али је значајно да развије претчиталачке вештине које ће му омогућити лако усвајање читања. Предуслови за развој предвештина читања су:

- Уредан говорно-језички развој;
- Способност разумевања говора других, садржаја приче и самостално препричавање;
- Уредан изговор гласова до шесте године;
- Реченица правилне граматичке структуре;
- Уредне пажња и концентрација.

Ауторка Чудина-Обрадовић (Čudina-Obradović, 2003) наводи да у претчиталачке вештине спадају:

а) *функција и сврха писаног језика*: Ова претчиталачка вештина се јавља између друге и треће године живота детета, када оно препознаје да неко из његове околине чита или пише;

б) *појмови о техничким и договорним карактеристикама писма*: Ова претчиталачка вештина се појављује између четврте и пете године дететовог живота као изградња различитих појмова (разлике у словима, смер писања…);

ц) *свест о употреби гласовне структуре речи у читању*: Ова претчиталачка вештина се јавља између пете и шесте године живота детета, тј. у периоду у којем се побољшава примећивање гласовне структуре речи;

д) *графо-фоничко значење:* Ова се претчиталачка вештина јавља између шесте и седме године живота детета, а у неке деце и раније. Дете схвата везу између гласа и слова. Спремност за усвајање читања доживљава свој врхунац.

Нису сви аспекти језика у свим стадијумима усвојености једнако важни за усвајање читања (Sawyer, 1992; Tunmer & Bowey, 1984; Fernandez-Fein & Baker, 1997; Wolf et al., 2002), односно за аутоматизовано читање. На основу петогодишњег прикупљања података (од поласка детета у вртић до краја трећег разреда основне школе) аутори су креирали теоретски модел који рашчлањава учествовање различитих аспеката језика на ране мере постигнућа у читању и за касније читање (Sawyer, 1992). Показало се да препознавање речи на крају предшколског периода, затим реченична сегментација и фонемска сегментација директно утичу на почетно читање у школском периоду, док је утицај раних језичких способности и препознавања слова и бројева на почетно читање индиректан. Утврђено је да богатство речника, уз предвештине читања, утиче на брзину савладавања читања и разумевање прочитаног текста (Cain & Oakhill, 2006; Quinn et al., 2016).

Већина аутора која се бавила концептом ране писмености сматра да су у њеној основи

језичке способности које су најчешће одређене појмом свести или свесности (Connor, Morrison & Slominski, 2006; Lonigan et al., 1998; Lonigan et al., 2000). Ови аутори наводе да рану писменост одређује фонолошка свесност, графичка свесност и свест о написаном, као и постојање везе слово–глас, способност декодирања и способност препознавања речи. Резултати бројних истраживања указују да управо недостатак фонолошких способности у комбинацији са недостатком краткорочног аудитивног памћења представља најзаступљенију тешкоћу код деце која имају поремећаје у читању а затим и у писању (Fletcher et al., 2007; Jorm & Share, 1983; Morris et al., 1998; Nicolson & Fawcett, 2007; Stanovich, Nathan & Vala-Rossi, 1986; према: Lazarević, 2014).

Фонолошка свест као фактор усвајања читања

У литератури се често појмови фонолошке и фонемске свести преплићу или изједначавају. Ипак, фонолошка свест је шири конструкт од рафинираније фонемске свести. „Фонолошка *свест се* односи на општу свесност звуковне структуре говорног језика, док се *фонемска свест* тиче разумевања да су изговорене речи састављене од појединачних звукова, који се могу анализирати и којима се може манипулисати“ (Rathvon, 2004: 66).

Развој фонолошке способности сматра се универзалним – почиње са свешћу о већим јединицама (слогови, онсет, рима), и иде ка свести о мањим јединицама (фонемима) (De Cara & Goswami, 2003).

Адамс (Adams, 1990) објашњава пет нивоа фонолошке свести кроз следеће способности:

- да се препознају рима и алитерација – лакше памћење римованих речи од оних које се не римују;
- да се извршавају задаци поређења и супротстављања (контрастирања) гласова у орално презентованим садржајима;
- да се спајају слогови и фонеми, и да се слогови раздвајају;
- да се изводи фонемска сегментација као што је рачунање броја фонема у речи;
- да се изводи задатак манипулисања фонемима као што су додавање, елиминација или супституција појединачног фонема.

Студије које су се бавиле испитивањем односа фонолошке свести и читања су утврдиле да се фонолошка способност може сматрати круцијалном компонентом усвајања читања (Snowling, 2000; Torgesen et al., 2005.; Chiat & Roy, 2008; Koutsoftas, Harmon & Gray, 2009; Ukrainets, Ross & Harm, 2009; према: Subotić, 2011). Ипак, због потешкоћа и недоследности у дефинисању структуре фонолошких способности, различитих истраживачких задатака, затим разлика у карактеристикама језика у којима су спровођена истраживања и сл., још увек није постигнута сагласност о томе која је вештина на нивоу фонолошких способности најпредиктивнија за успех у усвајању читања.

Неки аутори су истицали да је најпредиктивнија способност препознавања риме (Bradley & Bryant, 1983; Bryant et al., 1989; Bryant, MacLean & Bradley, 1990), други су истицали способност сегментације речи на фонеме (Ball, 1997; Griffith & Olson, 1992), а неки елиминацију фонема (Nation & Hulme, 1997).

У нашем говорном подручју је мало истраживања која су се бавила фонолошким способностима и њиховим предиктивним утицајем на усвајање читања (Göncz, Kodžopeljić, 1991; 1995; Kodžopeljić, 1996; 1997; 2008; Kodžopeljić, Göncz, Jevremović, 1998; Ognjenović, Morača-Stojnov, 1983; Subotić, 2011; Lazarević, 2014). У ранијем периоду истраживачи су углавном користили модификовану верзију „tapping“ теста (Liberman

et al., према: Kodžopeljić, 1996), који је укључивао задатке слоговне и фонемске сегментације. У складу са пет стадијума у развоју фонолошких способности које описује Адамс (Adams, 1990), аутор Суботић (Subotić, 2011) креирао је тест фонолошке свести – ФОНТ 2.0 на српском језику и на популацији од деведесет и шесторо деце узраста од пет до осам година извршио прелиминарну евалуацију теста. У актуелној верзији (ФОНТ 2.1) тест обухвата осам типова задатака, са по шест ајтема (са приложеним упутствима за задавање): 1) спајање слогова; 2) слоговна сегментација; 3) идентификовање почетног фонема; 4) препознавање риме; 5) идентификовање завршног фонема; 6) фонемска сегментација; 7) елиминација почетног фонема и 8) фонемска супституција (почетни фонем). Највећи број ајтема представљају једносложне или двосложне именице. Сваки се оцењује по принципу нетачно – тачно. У финалној верзији теста ајтеми су (уз изузетак контролних) поређани по тежини. Иако је поузданост теста врло висока (Cronbachova ά=.96), аутор указује на потребу за новим истраживањима која би била усмерена на даљу евалуацију структуре фонолошке свести на српском језику, и утврђивање предиктивне моћи овог конструкта и теста на аспекте описмењавања (Subotić, 2011). Такође истиче да је потребно усмерити пажњу на креирање фонолошких програма који, према искуствима из светске праксе, имају позитивне ефекте на усвајање писмености (Koutsotas, Harmon & Gray, 2009; Ukrainetz, Ross & Harm, 2009; Verhagen et al., 2009; према: Otaiba et al., 2009; Phillips et al., 2008; Rathvon, 2004; Schuele & Boudreau, 2008). Већина програма заснива се на следећим активностима: сегментирање речи на нивоу слога, римовање, идентификовање првог гласа у речи, откривање места фонема, сегментација и комбиновање фонема, као и вежбама које уводе еквиваленцију између слова (графем) и звука (фонеме). Резултати указују да деца која су на предшколском узрасту увежбавана у фонолошким способностима имају значајно боље развијену ову метајезичку способност и остварују значајну предност у усвајању читања у односу на децу која нису учествовала у програму интервенције. У последње време све више програма је усмерено на подстицање фонолошких способности деце која имају проблема са усвајањем читања (Gillon, 2008). Независни од тога да ли је циљ интервенционог програма развој фонолошких способности код све деце или је програм специфично усмерен на рад са децом која имају потешкоће у развоју фонолошких способности, и последично усвајања читања, аутори су мишљења да програме фонолошке свести треба спроводити усмерено, а не индиректно, два до три дана седмично, у сесијама од десет до тридесет минута, током периода од три недеље до две године, у току предшколског периода. Активности треба да буду забавне, засноване на игри и прилагођене узрасту, а инструкција којом се вежбе фонолошке уводе у предшколске установе промишљена (Yopp & Yopp, 2000). Активности фонолошке свести имају праву вредност када васпитачи имају јасно дефинисан циљ и структуру програма, а фонолошку свест посматрају као део ширег програма описмењавања. Иако фонолошка свест представља разрађено истраживачко подручје у свету, нека питања су још увек отворена. На пример, истраживачи траже начине да одреде која врста инструкција је оптимална у односу на индивидуалне разлике међу децом. Зато нема јединствене структуре програма, већ је препорука да васпитачи усклађују активности са карактеристикама групе у којој спроводе програм.

Коџопељић (Kodžopeljić, 2008) извештава и о кратким интервенционим програмима (две недеље) спроведеним код нас (Petković, 1995; Mačak, 2005; према: Kodžopeljić, 2008), чији краткорочни позитивни ефекти указују на значај разрађивања система вежби за подстицање развоја фонолошких способности и реализацију

програма интервенције у дужем временском периоду, у току предшколског образовања деце.

Узимајући у обзир позитивне ефекте подстицања развоја фонолошке свести у припреми деце за усвајање читања у свету, као и препоруке наших истраживача (Kodžopeljić, 2008; Subotić, 2011), циљ овог рада је да прикаже програм интервенције који се реализује у току припремног предшколског програма, а засниван је на подстицању развоја говорно-језичких вештина као предуслова за развијање предвештина читања и фонолошке свести, као круцијалне предвештине читања код деце.

Програм интервенције у припреми деце за усвајање читања

Пре спровођења интервенционог програма требало би утврдити говорно-језички статус деце у васпитној групи и развој фонолошке свести. За потребе испитивања говорно-језичког статуса васпитачи могу користити истоимени тест (Nikolić, Milenković, 2017), којим се испитује правилна употреба речи, флуентност и кохерентност исказа, богатство речника, познавање фонема, а за испитивање фонолошке свести препоручује се описани тест ФОНТ 2.1 (Subotić, 2011). Резултати тестирања треба да укажу на развојни ниво групе у погледу предвештина читања, али и на индивидуална постигнућа детета у овом подручју, на основу којих се могу назначити деца која имају потешкоће у развоју предвештина читања, а затим и у усвајању читања. На основу прикупљених података треба изабрати вежбе и активности које би се спроводиле у току интервенционог програма и прилагодити их карактеристикама групе, узимајући у обзир и индивидуалне карактеристике сваког детета. С обзиром на то да свеукупни говорно-језички развој детета, а посебно богатство речника, способност причања (и препричавања) и разумевања говора других представљају предуслове за развој предвештина читања, програм се у својој широј перспективи заснива на вежбама којима се ови аспекти говорно-језичког развоја подстичу у току припремног предшколског програма. Такође, свест о функцији писаног језика и његовим карактеристикама требало би континуирано подстицати. Централне активности треба усмерити на подстицање различитих аспеката фонолошке свести. Имплементацију вежби/активности треба спроводити два-три пута седмично, у периоду од најмање два месеца. У првом периоду реализације програма треба ставити акценат на вежбе фонолошке свести које се спроводе на аудитивном плану, а у каснијим етапама пожељно је уврстити и вежбе којима се подстиче графо-фонемска кореспонденција, односно веза између слова и гласа. У избору вежби/активности фонолошке свести треба се руководити резултатима истраживања (De Cara & Goswami, 2003) који указују да деца развојно раније стичу способност слоговне сегментације и римовања, а касније свест о фонемима као најмањим јединицама. Такође, значајно је проценити тежину вежби и уводити их у оквиру исте фонолошке способности постепено, од лакших ка тежим. За децу која су развојно напреднија треба бирати теже вежбе и подстицати их на самостално осмишљавање фонолошких задатака које могу извршавати самостално или их задавати вршњацима. Са друге стране, треба пажљиво промишљати које вежбе/активности увести за децу која имају потешкоће у развоју фонолошких способности.

Предлог вежби/активности програма

Како би развијао свест о језику, прецизније *свест о речима* као самосталним носиоцима значења, васпитач може да организује активности читања деци и читања са децом, при чему ће укључивати децу у процес праћења текста. Деца треба да посматрају текст који се чита, затим у

разговору са васпитачем да препричају прочитано, разговарају о тексту, анализирају ликове и сл. За ове активности препоручују се велике сликовнице у којима су речи написане великим словима да их деца могу лако видети док им се сликовница чита и пратити сваку реч. На тај начин ствара се прилика да деца упоређују писане и изговорене речи, помаже им се да уоче неке законитости у вези са писаним језиком, као што су: везе између гласова и симбола, везе између онога што се изговара и онога што је одштампано у књизи, границе речи, смер читања слева надесно и одозго према доле, употреба великих и малих писаних слова. Разговарајући о садржају, мотивима, ликовима из прича, деца развијају говор и богате речник, структуру и опсег реченице, усвајају правилну артикулацију и дискриминацију гласова, памте сложеније и необичније говорне структуре, које се ретко могу чути у свакодневном говорном језику.

Описане активности треба да прати и вежба којом се циљано подстиче свест о реченичкој сегментацији. Може се тражити од деце да за сваку прочитану/изговорену реч у реченицу пљесну једанпут рукама. Пожељно је да се почне са краћим реченицама, а да се касније уводе и реченице са већим бројем речи.

Како би се *богатио активни речник*, васпитач може да реализује са децом и неке од следећих активности:

Календар речи за месеце

Васпитач даје задатак деци да смисле што више речи (именица, глагола и придева) које су карактеристичне за сваки месец у години (јануар: бунда, грудвати се, смрзнути се и сл.). С обзиром на карактеристике узраста деце, од њих се не тражи да разликују граматичке категорије, већ им се кроз примере само напомиње да су речи које означавају радњу глаголи, па се те речи групишу. Задатак се може радити и са годишњим добима.

Трагање за речима

Задатак је да деца трагају за најдужим речима, најкраћим речима, речима које су носиоци неке особине, које изражавају љубав, за лепим, учтивим и пријатним речима (нпр. „Добро дошли!“, „Срећан пут!“, „Живели!“ итд.).

Постављање питања

Деци се каже реч, а они треба на основу дате речи да осмисле и поставе питање. На пример: „Среда“, а деца могу да поставе питање: „Који је данас дан?“ Или „Пилот“ – питање: „Ко управља авионом?“

Синоними и антоними

- Проналажење синонима – речи истог или сличног значења (нпр. „јести, ручати, хранити се, папати“ итд.)

- Проналажење антонима – глагола, придева, прилога, предлога и других врста речи супротног значења. Супротне слике – проналажење и спајање слика које представљају супротности , нпр. сунчан–кишни дан, велика–мала лопта и сл.; Супротне речи – деца реагују супротним речима на оне које изговори васпитач, нпр. „дан–ноћ“, „близу–далеко“, „добро–лоше“; „леп–ружан“, „почетак и крај“, „запушити–отпушити“, „лево–десно“...

Децу треба подстицати и на причање (препричавање) познатих прича, али и на друге форме причања на основу задатих речи које деца најпре треба да запамте, а онда да искористе у контексту смишљања сопствене приче. Стваралачко причање подразумева и уношење измена у познате приче, мењање ликова, повезивање више прича у једну.

Предлог активности које васпитач може да реализује са децом:

Причање на основу задатих речи

Деци се може дати задатак да испричају причу на основу понуђених речи (без слика и

апликација), на пример: лутка девојчица, свађа и дечак, балон, туга... У следећој активности може се понудити скуп неспојивих речи (на пример: лептир, ауто, дечак, радост...).

Доврши причу...

Први пример: Васпитач прича причу: Био је леп пролећни дан. Дечаци су се договарали да иду у парк, да се играју са лоптом. Док су се они играли, у близини је пролазила једна старица...

(Деца довршавају причу)

Други пример: Била три миша: миш тата, мишица мама и мишић Мицко Свебигрицко. Време је било лепо, сунце је сијало, а чуло се и певање птица на дрвећу у шуми. Они су пошли у шетњу. Наједном облак заклони сунце, почело је грмети, чуо се удар грома, ветар је фијукао и њихао гране дрвећа, а киша је запљуштала. Птице се посакриваше у своја гнезда, животиње у своја склоништа, а мишеви потрчаше да се негде склоне, кад... (Деца довршавају причу)

Бајка и стваралачко причање

Васпитач и деца могу да се подсете бајки које су радили и договоре се којом бајком ће се тог дана бавити. На пример, одаберу бајку „Црвенкапа". Кратко се подсете садржаја бајке, а могу да се поделе у више група са различитим задацима:

а) прва група треба да задржи исти садржај бајке, а да сваки од главних ликова (Црвенкапа, бака, вук, ловац, мама) замени неким другим ликовима, по њиховом избору, а да садржај бајке остане исти; деца треба да се договоре које ликове ће увести и зашто, па да покушају да испричају причу са новим ликовима, држећи се постојећег садржаје бајке „Црвенкапа";

б) друга група треба да задржи исте ликове а да промени садржај приче; деца треба да се договоре шта мењају у садржају, да ли само завршетак или читав ток бајке, да покушају да испричају своју верзију бајке;

в) трећа група може да има задатак да се у бајку уведе неко од њихових суперхероја (на пример: Спајдермен или неко од јунакиња из цртаних филмова које воле девојчице), па да се онда креира бајка са постојећим ликовима, али уз увођење новог лика који би добио своје место у постојећем садржају бајке; може да се да задатак да се увођењем новог лика садржај бајке измени.

Коначно, деца могу да имају задатак да покушају да споје две бајке или више њих (нпр. „Црвенкапа", „Три прасета" и „Успавана лепотица"), и то на више начина:

– да им се каже које ликове да узму за нову бајку са новим садржајем;
– да им се каже да се држе садржаја бајке „Успавана лепотица", а да у тај садржај уведу ликове из других двеју бајки (исто може и за „Црвенкапу");
– да сами бирају ликове и осмишљавају садржаје.

Могуће су и бројне друге варијације, по инструкцији васпитача или у односу на оно што деца у току саме активности осмисле.

Вежбе за подстицање развоја *фонолошке свести* изведене су на основу редоследа и садржаја задатака који су заступљени у тесту ФОНТ 2.1 (Subotić, 2011).

1. Спајање слогова и слоговна сегментација

Први пример:

Васпитач изговара неколико речи тако што их сегментира на слогове, нпр. про-ле-ће, а деца треба да одгонетну шта је васпитач рекао. Даље, деца имају задатак да смисле и сегментирају неку реч, а да друг поред њих одгонетне која

је то реч. Након што је одгонетнуо реч, друг има задатак да смисли реч која почиње последњим слогом претходно задате речи.

Други пример:

Васпитач припрема сличице са животињама: коњ, слон, миш, зец (једносложне речи), мачка, зебра, мајмун, тигар (двосложне речи), кртица, камила, жирафа, магарац (тросложне речи). Деца се поделе у више група. Свака група добија картоне са бројевима 1, 2 и 3 и има задатак да, када извуче одређени појам, стави испод њега број који одговара броју слогова у речи која именује тај појам. Васпитач посматра и прати рад група. За децу која не могу да ураде задатак има помоћни задатак (црвени и плави картон) којим се тражи да црвеним картоном обележе појам чији назив се састоји само од једног слога, а плавим картоном појам чији назив се састоји из више слогова (независно да ли је реч која означава појам двосложна или тросложна). За децу која ни на овај начин не могу да ураде задатак васпитач уз помоћ деце која разумеју и успешно обављају задатак одабира неколико једноставних речи за сегментацију, нпр. ма-ма, мара-ма... и наглашено изговара слогове како би деци олакшао разумевање задатка. Како би се подстакла ова деца, васпитач и деца која разумеју задатак раде заједно са децом, док она сама не схвате и ураде задатак.

2. Римовање речи и група речи

Први пример:

Деца се поделе у више група. Испред сваке групе ставе се сличице на којима су нацртани: кос (птица), ташна, њушка, нос, машна, крушка... Задатак је да деца што брже нађу парове појмова који се римују.

Други пример:

Васпитач може да чита деци познате песмице, а деца имају задатак да пронађу и кажу речи које се римују. На пример: „У једном вртићу, негде око *пет*, решиле су играчке да беже у *свет*…“, деца треба да уоче да се речи *пет* и *свет* римују. Васпитач може да тражи од деце и да сама смисле речи које се римују са прочитаном речи. Такође, може да уводи и друге стимулус речи: мачка, цвет, враг итд., а деца треба да смисле што више речи које се римују са задатом речи.

3. Идентификовање почетног, медијалног, завршног фонема

Први пример:

Деца се поделе у мање групе од четири до шест чланова. Свака група има велики папир, више мањих папира, бојице, фломастере, новине, часописе и маказе. Свакој групи се даје задатак да црта или исеца са слика што је могуће више објеката који почињу на задато слово. У последњим минутима рада је предвиђено да група одабере своје најбоље примерке (најбоље цртеже, заједничке слике итд.), које ће потом залепити на велики папир и укључити их у књигу групе.

Други пример:

Васпитач чита, реч по реч, песму Д. Радовића „Соса са сатом“, наглашавајући глас *с* (дужим изговарањем) у свакој речи која почиње овим гласом. Задатак је да деца подигну руку ако у изговореној речи утврде да је глас *с* на почетку.

У следећем кругу, васпитач опет чита реч по реч песме. Задатак деце је да сада пљесну рукама онолико пута колико пута чују глас *с* у тој речи. Сличне инструкције могу се дати за медијални и завршни фонем, односно глас *с*.

Васпитач може да чита и стих по стих, а деца могу да се поделе у више екипа. Испред сваке екипе налазе се припремљени бројеви (могу се направити као у квизовима бројеви који ће бити причвршћени за летвице) од један до седам. Задатак је да након прочитаног стиха и кон-

султација са члановима екипе, за коју имају до десет секунди, представник групе подигне број који одговара броју појављивања гласа *с* у том стиху.

4. Елиминација почетног фонема

Први пример:

Васпитач може да тражи од деце да изговоре како би се звали ако би се десило да *прогутају* почетни глас свог имена. На пример: „Када би Јован *прогутао* први глас свог имена, звао би се *Ован.*"; „А како би се звала Тања?" Деца треба да ословљавају једно друго без иницијалног гласа имена, попут игре „Јакове, јави се". На пример, једно дете каже: „(?)илане, јави се", а дечак по имену Милан треба да подигне руку. Онда је он на реду да позове друго дете итд.

Други пример:

Васпитач започиње бројалицу „Еци, пеци, пец", али тако што изоставља први глас у свакој речи (-ци, -еци, -ец...) и зауставља се када деца препознају о којој се бројалици ради.

Деца након тога имају задатак да смисле кратку реченицу тако што ће рећи нешто о себи (шта воле, шта им се свиђа...), као на пример: „Ја волим чоколаду", тако што ће сваку реч изговорити без првог гласа, а друга деца треба да погоде шта је дете које је смислило реченицу саопштило. За децу којој је тежак задатак да изговоре реченицу може се дати инструкција да изговоре назив омиљеног воћа или боје или цвета... без почетног гласа.

5. Фонемска сегментација

Први пример:

Пре него што се сегментује, свака реч се прво изговори нормално. Након тога васпитач сегментује речи у фонеме тако што их изговара врло споро и отеже сваки појединачни глас: *Пас*/ ппп/-/ааа/-/ссс/. Од деце се онда тражи да за сваки изговорени глас пљесну једном рукама. Васпитач поставља питања као што су: „Какве гласове сте чули у речи *пас*. Колико пута треба да пљеснете за ту реч?" Игру треба почињати са једносложним речима, и то онима које имају комбинацију КВК (консонант-вокал-консонант), затим наставити са двосложним и вишесложним речима у чијој структури после једног или два консонанта иде вокал (на пример, *крава*, *мачка*, *шибица*), па тек онда са речима које имају два консонанта и више њих један поред другог (на пример: *црв*, *ормар*). Може се осмислити, осим пљескања рукама, и много других начина за репрезентовање гласа у речима (жетони, кликери и сл.).

Други пример:

Деца се деле у мање групе (од четири до шест чланова). Свака група добија коцке и извлачи по три папирића из трију чинија. У једној чинији су појмови чији називи су садржани из речи од трију гласова, у следећој чинији од четири гласа и у трећој од пет и више гласова. На папирићима су, на пример, слике: кућа, сунце, зграда, цвет, зец...). Свака група одваја по једну коцку за сваки глас задатог појма са слике и ређа тачно испод дате слике.

6. Фонемска супституција

Први пример:

Ова вежба речима захтева да се први или последњи глас у речи замени неким другим гласом и да се изговори новонастала реч. На пример: „Када бисмо у речи *кец* глас *к* заменили гласом *з*, коју бисмо реч добили?" Деца треба да одгонетну да је нова реч *зец*. За замену последњег фонема може се понудити пример: „Када бисмо у речи *сан* последњи глас, а то је *н*, променили у *т*, коју реч бисмо добили?" Тражена реч је *сат*. У почетку је добро нудити речи које променом првог или последњег гласа творе нове речи са значењем (као у наведеним примерима).

Други пример:

За вежбање супституције фонема може се користити следећа листа речи: мач–тач; сат–мат; кец–зец; кук–лук; мама–тама; мапа–капа; ташна–машна; тетка–четка, а активност реализовати тако што васпитач говори деци парове речи, а деца треба да одгонетну који глас је из прве речи промењен да би се добила друга реч.

Вежбе којима се *подстиче веза глас–слово* треба да се ослањају на претходно описане вежбе/активности. Пожељно је у ту сврху користити интерактивну таблу са словима, а прве вежбе могу се изводити на именима деце. На пример, може се тражити да свако дете које познаје графеме на табли испише своје име. Деци која не знају помажу друга деца и/или васпитач. Затим се може тражити да подигну руку сва деца која у свом имену имају једно слово/глас *а* (Иван, Мина, Марко...). После тога, деца која имају два гласа *а* (Сања, Маша, Саша). Сви гласови/слова азбуке могу да се на овај начин уврсте у игре/вежбе. Даље се може тражити да деца чије име има мање од пет гласова/слова стану у један ред, а деца чија имена имају више од пет гласова/слова у други ред. То може да буде увод у активност која би се звала „Позајмљивање гласова/слова“: тражи се од деце да од својих имена креирају нова имена тако што ће од друга/другарице позајмити неки глас/слово из њиховог имена. На пример, Нина може да позајми глас/слово *м* од Милице и да се сада зове Мина. Ове активности треба изводити маневришући словима на интерактивној табли. Осим имена деце, у активностима које имају за циљ успостављање везе фонем/графем, треба се најпре служити краћим и познатим речима које деца могу лако и да прочитају. На пример: пас, кућа, кост и слично, а сложеније речи у почетку се могу замењивати апликацијама, како би деца покушала да творе и краћу реченицу, са размаком између речи. Док посматрају текст на таблама и манипулишу кључним речима, деца стичу знање о словима и речима, уочавају везу између изговорених и написаних речи, развијају фонемску свесност и стичу самопоуздање као мали читачи. Деца имају и већу контролу над смислом текста јер могу променити једну или више кључних речи.

Утврђивање ефеката интервенционог програма

Како би се утврдио ефекат програма, једну групу деце (Е групу) треба систематски и плански увежбавати у подручју говорно-језичког развоја и фонолошке свести минимум два месеца, два до три пута седмично, од петнаест до тридесет минута дневно, док друга група деце (К група), уједначена у свим релевантним карактеристикама (пол, интелектуални статус, социоекономски статус родитеља, развој предвештина читања), не треба да буде укључена у програм систематског увежбавања. Пожељно је да васпитач води протокол о реализацији програма и бележи вежбе/активности по недељама реализације, врши евалуацију активности, а бележи и редовне активности из области говорно-језичког развоја које се реализују у току припремног предшколског програма.

По завршетку програма требало би извршити финално тестирање говорно-језичких способности и фонолошке свести и испитивање способности почетног читања (препоручују се краћи текстови, до седамдесет речи) и у експерименталној и у контролној групи. Очекује се да ће и деца из контролне групе постићи напредак у развоју претчиталачких вештина, најпре због сазревања, затим због искуства са тестовним материјалом у току иницијалног мерења, а и услед редовних активности које се одвијају у оквиру припремног предшколског програма. Деца укључена у програм интервенције (Е група) требало би на крају припремног предшколског про-

грама да имају значајно боље развијене говорно-језичке способности, фонолошку свест и вештине почетног читања. Уколико би се ова претпоставка потврдила, програм интервенције требало би увести у све групе у оквиру припремног предшколског програма. Још један значајан корак могло би да представља и укључивање родитеља у реализацију програма интервенције, као и успостављање сарадње са главним актерима из школе (учитељима, психолозима, педагозима) ради остваривања транзиције у области припреме деце за усвајање читања.

Закључак

Полазак у основну школу важан је период у развоју сваког детета, јер дете улази у систем формалног образовања ради описмењавања, односно учења читања и писања, али и ради стицања знања, вештина и компетенција за даљи академски успех и радну оспособљеност (Filić, Kolundžić, Vidović, 2017). Због тога је значајно да деца у току припремног предшколског програма развију предвештине почетног читања, које ће им помоћи у процесу описмењавања, кад пођу у школу. Нека деца, у складу са својим развојним карактеристикама, развијају способности које су важне за усвајање читања и постају читачи још у предшколском периоду. Код неке деце се пак јављају озбиљни проблеми у усвајању читања. Подаци истраживања појединих аутора указују на то да учесталост дислексије код деце школског узраста у нашој средини износи 8,4% (Brakus, 1999), а да чак око 15% деце из опште популације има тешкоће приликом усвајања вештине читања (Vuksanović i sar., 2008). Проблем је што се ове потешкоће откривају тек у школској доби, уместо да се фокус помери на предшколски узраст и омогући благовремена примена превентивног и стимулативног рада на развоју предиктора који су повезани са каснијим успехом у усвајању вештина читања (Lazarević, 2014).

Предложени програм интервенције има за циљ да систематски и усмерено подстиче предвештине читања у току припремног предшколског програма. У раду су дате одређене смернице и препоруке на који начин треба реализовати програм у погледу временског трајања (минимум два месеца), динамике реализације (два до три пута седмично) и начина праћења реализације (протоколи праћења). Такође, наведене су бројне активности које васпитачи могу, у складу са карактеристикама групе, да уврсте у програм који ће они имплементирати у пракси. Важан задатак за истраживаче и практичаре је утврђивање ефеката конкретног програма који би се реализовао. Значајно је утврдити какве ефекте би имао такав један програм на децу типичног развоја, а посебно на децу која су у ризику од потешкоћа у усвајању читања. Имплементација програма у пракси и даљи истраживачки рад могли би допринети унапређивању припремног предшколског програма у подручју припреме деце за усвајање читања.

Литература

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: Bolt, Beranek, and Newman, Inc.
- Ball, E. W. (1997). Phonological awareness: Implication for whole language and emergent literacy programs. *Topics in Language Disorders*. 17, 14–26.
- Brakus, R. (1999). *Multidimenzionalni pristup u proceni disleksija i disgrafija* (doktorska disertacija). Beograd: Defektološki fakultet.

- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorising sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*. 301, 419–521.
- Bryant, P., Bradley, L., MacLean, M. & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*. 16, 407–428.
- Bryant, P., MacLean, M. & Bradley, L. (1990). Rhyme, language, and children's reading. *Applied Psycholinguistics*. 11, 237–252.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*. 83, 451–455.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*. 76, 683–696.
- Catts, H. W. (1995). Early Language Impairments and Developmental Dyslexia. *Dyslexia - An International Journal of Research and Practice.* 1 (1), 51–54.
- Connor, C. M., Morrison, F. J. & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's literacy skill growth. *Journal of Educational Psychology*. 98 (4), 665–689.
- Crain-Thoreson, C. & Dale, Ph. (1992). Do Early Talkers Become Early Readers? Linguistic Precocity, Preschool Language, and Emergent Literacy. *Developmental Psychology*. 28 (3), 421–429.
- Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- De Cara, B. & Goswami, U. (2003). Phonological neighbourdensity: effects in a rhyme awareness task in five-year-old children. *Journal of Child Language*. 30, 695–710.
- Fernandez-Fein, S. & Baker, L. (1997). Rhyme and Alliteration Sensitivity and Relevant Experiences Among Preschoolers From Diverse Backgrounds. *Journal of Literacy Research*. 29 (3), 433–459.
- Filić, M., Kolundžić, Z., Vidović, I. (2017). Jezične i govorne sposobnosti, predvještine čitanja, pisanja i matematike školskih obveznika 2017./2018. u Požeško-slavonskoj županiji. *Logopedija.* 7 (2), 49–55.
- Foorman, B. R. & Siegel, A. W. (Eds.) (1986). *Acquisition of Reading Skills: Cultural constraints and Cognitive Universals*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gillon, T. G. (2008). *The Gillon Phonological Awareness Training Programme. An intervention programme for children at risk for reading disorder* (Programme Handbook). Christchurch, New Zealand: University of Canterbury.
- Göncz, L. & Kodžopeljić, J. (1991). Exposure to two languages in the pre-school period: Metalinguistic development and acquisition of reading. *Journal of Multilingual and Multicultural Development.* 12 (3), 137–163.
- Göncz, L., Kodžopeljić, J. (1995). Neke determinante sposobnosti fonemske segmentacije reči. *Pedagoška stvarnost*. 1–2, 90–105.
- Griffith, P. L. & Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*. 45, 516–523.
- Heilman, A. W., Blair, T. R. & Rupley, W. H. (1986). *Principles and Practices of Teaching Reading.* Columbus, Ohio: Ch. E. Merrill Publishing Company; A Bell & Howell Company.
- Kodžopeljić, J. (1996). Metalingvistički preduslovi uspešnog usvajanja čitanja. *Psihologija*. 29 (1), 35–48.
- Kodžopeljić, J. (1997). Svest o rečima kao faktor usvajanja čitanja. *Psihologija*. 30 (3), 231–240.

- Kodžopeljić, J., Göncz, L., Jevremović, V. (1998). Faktori razvoja sposobnosti fonemske segmentacije reči na predškolskom uzrastu. *Godišnjak Filozofskog fakulteta*. 26, 189–200.
- Kodžopeljić, J. (2008). *Metajezički aspekti zrelosti za polazak u školu*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Lazarević, E. (2014). Razvijenost fonološke sposobnosti dece predškolskg uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja.* 46 (2), 425–450.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L. & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in two to five year old children. *Journal of Educational Psychology*. 90, 294–311.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latentvariable longitudinal study. *Developmental Psychology*. 36 (5), 596–613.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*. 23, 263–284.
- Nation, K. & Hulme, Ch. (1997). Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation, predicts early reading and spelling skills. *Reading Research Quarterly.* 32, 154–167.
- Nikolić, M., Milenković, S. (2017). *Priprema dece za opismenjavanje* (autorizovana skripta sa praktikumom). Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmium.
- Ognjenović, V., Morača-Stojnov, J. (1983). Fonemska segmentacija reči na predškolskom uzrastu. *Psihologija.* 16 (4), 48–54.
- Otaiba, S. A., Puranik, C. S., Ziolkowski, R. A. & Montgomery, T. M. (2009). Efectiveness of early phonological awareness interventions for students with speech or language impairments. *Journal of Special Education*. 43, 107–128.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J. & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*. 28, 3–17.
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y. & Lopez, D. (2016). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*. 86 (1), 159–175.
- Rathvon, N. (2004). *Early reading assessment: A practitioner's handbook*. New York: The Guilford Press.
- Roth, F. P. & Baden, B. (2001). Investing in emergent literacy intervention: A key role for speech-language pathologists. *Seminars in Speech and Language*. 22, 163–173.
- Sawyer, D. (1992). Language Abilities, Reading Acquisition, and Developmental Dyslexia: A Discussion of Hypothetical and Observed Relationships. *Jorunal of Learning Disabilities*. 2 (2), 82–95.
- Schuele, C. M. & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 39, 3–20.
- Subotić, S. (2011). Konstrukcija testa fonološke svijesti na srpskom jeziku. *Primenjena psihologija.* 127–149.
- Tunmer, W. E. & Bowey, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. In: Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. (Eds.) *Metalinguistic Awareness in Children* . (144-168). Berlin: Springer-Verlag.
- Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the clasroom. *The Reading Teacher*. 54, 130–143.

- Vuksanović, J., Jovanović, A., Avramović-Ilić, I., Petrović, B. (2008). Neki indikatori (ne)uspešnog čitanja. *Psihologija*. 41 (3), 343–355.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In: Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (Eds.). *Handbook of early literacy research* (11–29). New York: Guilford Press.
- Wolf, M., Goldberg O'Rourke, A. G., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P. & Morris, R. (2002). The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal.* 15, 43–72.
- Wood, C. & Terrell, C. (1998). Poor readers' ability to detect speech rhythm and perceive rapid speech. *British Journal of Developmental Psychology*. 16 (3), 397–413.

Summary

Learning how to read is one of the most important tasks for children who are preparing to start primary school. A proper development of speech and language is a prerequisite for the development of pre-reading skills, and phonological awareness is one of the crucial pre-reading skills. The results of the research conducted around the world indicate that intervention programmes for developing different aspects of phonological awareness during the pre-school period can contribute to an easier adoption of reading skills. Therefore, the aim of this paper is to present an intervention programme proposal that encourages the development of the pre-reading skills of children attending preparatory preschool programmes. The programme is based on the initial testing of pre-reading skills, as well as on creating, implementing and evaluating the designed activities - exercises for stimulating speech-language development and phonological awareness over a period of several months, and final testing of the pre-reading skills and initial reading skills of children in the experimental group. The control group of children, consistent with all relevant characteristics, should also be tested in two different time units and their initial reading skills should be tested as well. In order to determine the effects of the intervention programme, no planned and structured activities for encouraging the development of the pre-reading skills should be introduced. The application and evaluation of the proposed programme should contribute to the improvement of the preparatory preschool programme in terms of preparing children for learning how to read.

***Keywords**: pre-reading skills, intervention programme, preschool institution.*