

Mišljenja učitelja razredne nastave o jezičnim osobitostima softvera za početno čitanje na hrvatskome jeziku

UDK: 303.64:811.163.42

004.4(075.2)

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 08. 05. 2014.



Davorka Bačeković-Mitrović¹

II. osnovna škola Bjelovar

davorka.bacekovic-mitrovic@skole.hr



Vladimira Velički²

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

vladimira.velicki@ufzg.hr

Sažetak

U radu su predstavljene rezultati istraživanja mišljenja učitelja razredne nastave Bjelovarsko-bilogorske županije (N=302) o jezičnim osobitostima metodičkih tekstova u obrazovnim softverima za početno čitanje na hrvatskome jeziku. Istraživanje je provedeno tijekom 2013. godine.

¹ Davorka Bačeković-Mitrović profesorica je hrvatskoga jezika i književnosti te ravnateljica II. osnovne škole u Bjelovaru. Doktorandica je na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, na modulu *Rani odgoj i obvezno obrazovanje*. Znanstveni interesi su joj čitateljske kompetencije učenika u primarnome obrazovanju i uporaba digitalnih medija u nastavi hrvatskoga jezika.

² Doc. dr. sc. Vladimira Velički predaje kolegije s područja Metodike hrvatskoga jezika i književnosti. Njezini znanstveni interesi vezani su uz područje razvoja i poticanja govora u predškolskom razdoblju, ulogu književnosti u odgoju i obrazovanju te uporabu novih medija u nastavi hrvatskoga jezika.

Pokazalo se da učitelji s radnim stažem većim od petnaest godina u metodičkim tekstovima preferiraju poznate hrvatske dječje pisce, potpuno izbjegavanje tuđica, zadatke smještene u narativni okvir te usklađenost softvera s kurikulumom početnoga čitanja.

Učitelji s višom školskom spremom, u odnosu na one s visokom stručnom spremom, preferiraju književni/standardni jezik, tekstove poznatih hrvatskih dječjih pisaca, rječnik usklađen s dječjim spoznajnim mogućnostima, potpuno izbjegavanje tuđica, zadatke smještene u narativni okvir te sadržaj softvera usklađen s kurikulumom početnoga čitanja, što upućuje na tradicionalan odnos prema ispitivanim osobitostima softvera.

Rezultati istraživanja upućuju na statistički značajne razlike među učiteljima razredne nastave s obzirom na godine radnoga staža i stupanj stručne spreme te ukazuju na potrebu ujednačavanja razine kako teorijskih, tako i praktičnih metodičkih znanja učitelja. Stoga se dobiveni rezultati istraživanja mogu iskoristiti pri planiranju tema za njihovo stručno usavršavanje.

Ključne riječi: početno čitanje, metodika hrvatskoga jezika, multimedijски obrazovni softver, računalno potpomognuto učenje.

Teorijsko razmatranje

Jezična kompetencija na hrvatskome jeziku razvija se u okviru jezičnih djelatnosti: slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Svaka od njih ima svoje specifičnosti, a međusobno su povezane. U metodici hrvatskoga jezika čitanje se svrstava u jezično izražavanje, kao područje primjene jezičnih znanja i vještina u svakodnevnom pismenom i usmenom govoru. Jezično je izražavanje, zapravo, „funkcionalno područje u kojem se razvijaju jezične djelatnosti čitanja, pisanja, slušanja i govorenja i uče praktični oblici jezika kao što su, npr., opisivanje, pričanje, prepričavanje, izvješćavanje itd.“ (Bežen, 2008., 95).

Prema izvješću „PISA 2009. – Čitalačke kompetencije za život“ autorica Braš Roth, Markočić Dekanić, Markuš i Gregurović (2010.): „Danas se smatra da je *čitalačka pismenost*, osim što predstavlja temelj za uspjeh u svim drugim predmetnim područjima, preduvjet aktivnom sudjelovanju u većini područja života odrasle osobe. Brojna istraživanja pokazuju da su razine *čitalačke pismenosti* bolji prediktor gospodarskog rasta od obrazovnog postignuća“. Isti izvor navodi da je bolji rezultat pri istraživanju čitalačke pismenosti također važan prediktor buduće zarade i kod muškaraca i žena, a i opći pokazatelj ljudskoga kapitala neke zemlje, koji predstavlja najvažniji oblik kapitala.

Istraživanja pokazuju da su neučinkovitost čitanja, nerazumijevanje pročitano, nesposobnost razlikovanja bitnog od nebitnog, poseban činitelj školskog uspjeha koji tek dijelom ovisi o općim sposobnostima, tvrde Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković (2003.), a također napominju da ne treba zaboraviti da danas u svijetu 800 milijuna odraslih ne zna čitati i pisati (od toga su dvije trećine žene) te da više od 120 milijuna djece nije uključeno u proces obrazovanja i stjecanje temeljne pismenosti (Hrvatsko čitateljsko društvo, prema Vizek Vidović i sur. (2003.).

Adams (1990.; prema Dechant, 1991.) napominje da je čak 75% odraslih nepismenih osoba nezaposleno, a istraživanja su pokazala da bi četrdeset posto slabih čitača u četvrtome razredu radije čistilo svoju sobu nego čitalo.

Čitanje je vrlo složen i nejednoznačan pojam. Postoji više aspekata s kojih se može definirati: psihologijski, sociološki, kulturološki, lingvistički, estetski, metodički, itd. U ovome radu zanima nas isključivo početno čitanje na hrvatskome jeziku.

Definicije čitanja ne mogu stajati same za sebe – one moraju biti pridružene objašnjenju čemu čitanje služi – kako čitamo, i zašto, tvrdi Meyer (2002.). Čitanje služi za početno davanje i održavanje unošenja smisla u naš odnos s tekstem. Definicija čitanja je mnogo više od njezina tumačenja napisanoga u rječniku. Kada učitelj ili znanstvenik-istraživač jednom razvije definiciju, ona postaje tek ishodište za pitanja kao što su: zašto poučavati čitanju, kakva su očekivanja čitatelja, koji program upotrijebiti ili podržati, itd. Definicija čitanja određuje poimanje čitanja te utječe na djecu i učitelje u školi, čime Meyer naglašava da nipošto nije svejedno kako ćemo pristupiti čitanju, kako ćemo ga odrediti, koju ćemo mu svrhu namijeniti te kako ćemo ga poučavati u školama. Svaki učitelj i istraživač ima svoj stav o čitanju i s tim u vezi i osobnu definiciju čitanja, no Meyerova se definicija temelji na ideji čitanja s razumijevanjem.

Vizek-Vidović i sur. (2003., 377) čitanje definiraju kao „proces spoznavanja značenja pisanog teksta u svrhu informiranja, učenja ili zabave“. Ističu da za čitanje nije samo važno prepoznavanje slova, nego i brzina čitanja i stupanj razumijevanja pročitano, tj. učinkovitost čitanja.

U kognitivnom pristupu čitanje se smatra sposobnošću konstruiranja lingvističkog značenja iz pisane reprezentacije jezika. Erdeljac (2009.) tvrdi da čitanje prvo zahtijeva dekodiranje grafičkih znakova koji predstavljaju riječi u tekstu, a onda i poznavanje konkretnoga jezika. Za razliku od govorenja, koje se, tvrdi, razvija lako (Erdeljac, 2009.), razvoj vještine čitanja zahtijeva svjesno ulaganje truda i uvježbavanje.

Budući da stvaranje predodžaba nastaje tek u dobi između osme i devete godine, dijete si do te dobi pri učenju čitanja pomaže svim raspoloživim sredstvima kako bi shvatilo smisao napisanoga teksta. Slika u knjizi mu u tome može znatno pomoći.

Zato početni tekstovi i prve knjige (u prva dva razreda) moraju obilovati slikama koje dopunjuju ili tumače smisao teksta, tvrdi Čudina-Obradović (2002.).

Stoga je učenje čitanja uz pomoć slika logičan izbor za svakog početnika. Jedan od takvih vizualno poticanih načina razvijanja čitalačkih kompetencija učenika razredne nastave je uporaba multimedijских obrazovnih softvera za učenje čitanja. Međutim, njihova sadašnja produkcija i istraživanja istih, rijetka su pojava. Standard ovakva softvera na hrvatskome jeziku ne postoji. Budući da istraživanja pokazuju da učenici sve više vremena provode pred računalima, a sve manje s roditeljima, koji primarno imaju velik utjecaj na razvoj njihovih jezičnih sposobnosti, velik potencijal za razvijanje čitateljske kompetencije postoji u primjeni multimedijских obrazovnih softvera, komercijalnih ili nekomercijalnih, na čvrstom mediju (CD-ROM, npr.) ili onih koje je moguće naći na internetu.

Zbog navedenih razloga iznimno je važno u obrazovanje uključiti različite metode poučavanja i različite izvore, pomoću kojih ćemo učenicima pomoći razviti čitateljsku kompetenciju kako u školi, tako i u obiteljskom domu. Upravo su multimedijски obrazovni softveri zanimljiv i svrsishodan način koji dosadašnjoj, uglavnom tradicionalnoj metodici poučavanja čitanja, može dati novu dimenziju te učenicima biti potpora pri razvijanju čitateljske kompetencije.

Bognar i Matijević (2002.) definiraju multimedij kao multimedijски software koji se nalazi na kompaktnom disku (CD-u), a može biti dostupan korisnicima i na internetu. On omogućuje ujedinjavanje prednosti svih singularnih medija, a njima je u osnovi auditivni, vizualni ili audiovizualni zapis te objedinjuje crtež, filmski zapis, fotografiju i tekst.

Multimedijalnost zapravo označava mogućnost povezivanja različitih medija na jednoj korisničkoj podlozi, tj. označava istodobno služenje s nekoliko tehnika reprodukcije i prenošenja komunikacije, dok interaktivna multimedijalnost označava pak mogućnost aktivnog odnosa medija i korisnika.

Multimedij se može shvaćati kao zasebno područje. On korisniku dopušta prolaz mnoštvom informacija, rješavanje složenih problema uz uporabu samo dijelova informacija, provođenje eksperimenata, putovanja virtualnom stvarnošću.

Kakav će biti konačan oblik obrazovnoga softvera uvelike ovisi o njegovoj svrsi, o sadržaju ili nastavnome predmetu kojemu je namijenjen, o uzrastu ili dobnoj skupini koja će se njime koristiti, o specifičnim karakteristikama korisnika te o brojnim drugim čimbenicima. Što je tržište veće, to je i zahtjevnije te se komercijalni proizvođači natječu kako bi udovoljili što većem broju korisnika. Velika produkcija karakteristična je za utjecajnije svjetske jezike i zemlje jake ekonomske moći te naprednih obrazovnih sustava, koje su svjesne važnosti ulaganja u razvoj čitalačke kompetencije u mladima pa tako i u razvoj obrazovnih softvera za početno čitanje.

Takva je produkcija golema na engleskom govornom području, na kojemu korisnici mogu birati i između nekoliko desetaka različitih izdavačkih kuća. Radi se o jeziku kojim, kao prvim jezikom, govori oko 325 milijuna govornika, a kao drugim jezikom njime se služi još dodatnih 150 milijuna, od čega je čak 40 milijuna u Indiji (Hrvatska enciklopedija, 2001.)

Nažalost, brojna produkcija ne znači ujedno i kvalitetu, pa se na tržištu može naći čitav niz obrazovnih softvera upitne kvalitete i učinkovitosti. Ipak, osim komercijalne produkcije, tim je govornim područjima, ali i cijelome umreženome svijetu, na raspolaganju velik broj tzv. freeware programa, koji se besplatno mogu preuzeti s raznih obrazovnih mrežnih stranica, internetskih stranica udruga roditelja, udruga koje promiču pismenost, itd. One također pružaju čitav niz zanimljivih vježbi, igrica i nastavnih materijala. U usporedbi s njima, hrvatsko je tržište vrlo maleno, no posljednjih se godina i ono razvija. Kao rezultat nastalo je nekoliko obrazovnih softvera za početno čitanje: „Sunčica među slovima“, „Pipi otkriva tajnu slova“, „Vesela škola glasova“ (namijenjena razvoju predčitačkih vještina) te „Čitajmo zajedno“ Hrvatske udruge za disleksiju, primarno namijenjen učenicima s teškoćama u čitanju.

Brojna istraživanja pokazuju dobrobiti računalnog učenja. Analiza Niemieca, Blackwella i Walberga (1986.; prema Barr i sur., 1991., 314) pokazuje da je „troškovna efektivnost, tj. povoljnost ili financijska isplativost CAI (engl. *computer assisted instruction*), tj. nastave pomoću računala, i to s ciljem povećanja čitateljskih postignuća, dvostruko veća nego poučavanje klasičnim načinom uz osobnog poučavatelja“. Ovo istraživanje sugerira da je računalo uspješan medij poučavanja u različitim školskim, nastavnim predmetima, uključujući i jezik.

Među istraživanjima koja uvažavaju potencijal računalne tehnologije istaknimo ono Dodgea i sur. (2003.; prema Ihmeideh, 2010.), koje upućuje da računalna tehnologija ima brojne vrijedne prednosti u smislu poticanja razvoja pismenosti u male djece, kao što su proširivanje dječjeg rječnika i jezičnoga razvoja pomoću softvera, koji udružuju i riječi i slike te napisane i izgovorene riječi, zatim se djeci pomaže osvijestiti glasove pomoću interaktivnog softvera s jezičnim igrama, koji osnažuju učeničko znanje o bilježenju slova te potiču u djece uživanje u književnosti, pri istraživanju elektroničkih knjiga s pričama. Voogt i McKenney (2008.; prema Ihmeideh, 2010.): svjedoče da računala unaprjeđuju i razvijaju dječje vještine čitanja i pisanja u nastanku, što se, ističu Labbo i Ash (1998.; prema Ihmeideh, 2010.), između ostalog, može postići kada se djeca koriste učioničkim računalima koja su opremljena multimedijским softverima za procesuiranje riječi.

Prema Nacionalnome centru za unaprjeđenje nastave Sjedinjenih Američkih Država (NCIP) (1998.; prema Englert, Zhao, Collings i Romig, 2005.), omogućavanje djeci da se služe računalnim slikovnicama i knjigama ima presudnu ulogu u razvoju

vještine čitanja, osobito pri uporabi onih softvera koji uključuju najnoviju tehnologiju uporabe zvuka, slikovnih/grafičkih prikaza zvukova i sposobnost memoriranja.

Grosman (2010.) ističe da zajedno s raznolikim oblicima linearnoga čitanja treba razmišljati i o posebnostima čitanja svih novih žanrova koje omogućuju novi oblici elektroničkoga sporazumijevanja na internetu i CD-ROM-ovima. Činjenica je, nastavlja, da novi oblici digitalne tekstualnosti na internetu i na CD-ROM-ovima prije svega privlače sve više mladih, što tim oblicima čitanja osigurava važnu budućnost (2010.).

Osim što u hrvatskoj znanstvenoj literaturi nema dovoljno istraživanja korisnosti uporabe računala u obrazovanju, rijetka su i promišljanja kvalitete udžbenika te istraživanja mišljenja korisnika o njima. Stoga Matijević, Topolovčan i Rajić (2013.) ističu da učenicima, iako danas žive u multimedijском okruženju, nije često organizirana nastava pomoću drugih izvora i novih medija. Ispitivani uzorak u njihovu istraživanju bili su učenici srednjih škola – strukovnih i gimnazija. No, kad govorimo o početnicama i primarnome obrazovanju, na tom su području pogotovu rijetka istraživanja mišljenja učenika, ali isto tako i samih učitelja. Mišljenje učitelja o metodičkim tekstovima u hrvatskim početnicama, a niti u obrazovnim softverima za početno čitanje i pisanje, dosad u Hrvatskoj nije provedeno, premda je itekako relevantno spoznati što učitelji razredne nastave, kao važan čimbenik poučavanja čitanja, misle o raznim značajkama metodičkih tekstova. Na taj bismo način kvalitetnije mogli planirati metodički čin poučavanja čitanja, prilagoditi ga potrebama učenika i bolje odgovoriti na učeničku motiviranost i izazov učenja u multimedij-skome okruženju.

Od novijih istraživanja početnoga čitanja istaknimo ono Bežena i Budinski (2013.), koji su, istražujući mišljenje učitelja razredne nastave o potrebnom broju godina učenja početnoga čitanja u primarnome obrazovanju, zaključili da 64,4% sudionika u istraživanju (N=354) smatra da je za početno čitanje i pisanje dovoljan vremenski okvir od godine dana.

Problem nepostojanja jedinstvenih kriterija za oblikovanje početnica ističu Lenček i Gligora (2010.) Nepostojanje kriterija za oblikovanje metodičkih tekstova u obrazovnim softverima problem je slične prirode. Lenček i Gligora, analizirajući sedam hrvatskih početnica, zaključuju da postoje znatne razlike u nizu njihovih obilježja, od kojih izdvajamo samo nekoliko: postojanje ili nepostojanje dijelova za provjeru predvještina čitanja i pisanja, dva „sustava opismenjivanja“ – poredak tiskana pa potom pisana slova ili istovremena obrada, različit redoslijed obrade slova, s vrlo raznolikim kriterijima obrade slova – ponekad je to čestotni, ponekad grafemski ili pak fonemski, zatim autorice uočavaju nejednake rečenice s obzirom na dužinu,

sintaktičku i semantičku složenost, neujednačenu zastupljenost kombinacija, nepostojanje ujednačenih kriterija pri odabiru riječi, itd.

Lenček i Gligora (2010.) zaključuju da veća zahtjevnost u početnicama dovodi do boljih učeničkih rezultata. U prilog tome Čudina-Obradović navodi (1996.; prema Lenček i Gligora, 2010.) da tekstovi sastavljeni od jednostavnijih riječi neće biti dobar temelj za učenje jezika. Čak i djeca s teškoćama u čitanju više nauče pri čitanju složenijih tekstova negoli na jednostavnim tekstovima bez smisla.

Ispitati mišljenje samih korisnika metodološki je vrlo zahtjevno. Čitanje se počine razvijati u ranoj predškolskoj dobi, dakle, mnogo prije nego što započinje proces dešifriranja i šifriranja – događa se već od djetetovih početaka govora (Čudina-Obradović, 2004.) Zato je primjerenije ispitati što o tekstovima misle oni koji učenike poučavaju čitanju, a to su njihovi učitelji razredne nastave. Ova mišljenja važna su kako bismo ispitali razlike između učitelja početnika i iskusnijih učitelja s dugogodišnjom praksom poučavanja, i ne samo radi poboljšavanja nastave početnoga čitanja.

Nadalje, rijetka su istraživanja položaja i udjela hrvatskih dijalekata u hrvatskim početnicama. Tako Petrović i Brač (2008.) ističu da, iako je jezično obrazovanje isključivo usmjereno učenju standardnoga jezika, u odgojni i obrazovni proces valja uključiti i nestandardne idiome, ponajprije dijalekte. Obrazovnu potrebu za postupnim usvajanjem jezičnoga standarda, koji neće započinjati razvijanjem lingvističke već prvenstveno komunikacijske kompetencije, ističe i Pavličević-Franić (2005.).

Općenito, studijski program za obrazovanje učitelja razredne nastave značajno se mijenja uvođenjem četverogodišnjeg studija na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, 1991. godine, a današnji je studijski program za obrazovanje učitelja takav da su kolegiji povezani s obrazovanjem o stručnim lingvističkim sadržajima, a posebice oni o uporabi informacijskih tehnologija, sadržajno neusporedivi s kolegijima koji su tada postojali. Logično je pretpostaviti da postoji znatna razlika između formalnog obrazovanja učitelja koji je diplomirao sedamdesetih godina prošloga stoljeća i današnjih magistara primarnoga obrazovanja. Ove razlike zahtijevaju jedno posebno, detaljno i pomno komparativno istraživanje.

Različito formalno obrazovanje učitelja i njihovo različito predznanje o mogućnostima uporabe obrazovnih softvera u nastavi, kao i različito predznanje o stručnim sadržajima iz lingvistike, u nastavnoj praksi primjećuju se kao neujednačena kompetentnost pri poučavanju učenika. Zato se u ovome istraživanju ispitivalo u kakvom su odnosu godine radnog staža i stupanj stručne spremne učitelja razredne nastave u odnosu na neka metodička pitanja, kao što su uporaba dijalekta/standarda, zahtjevnost leksika, udio igre pri poučavanju čitanja, izbor vrste i težine tekstova te izbor nekih metodičkih postupaka.

Metodika početnoga čitanja, u okviru metodike hrvatskoga jezika, vrlo je mlada disciplina, pred koju su postavljeni brojni izazovi i pitanja, pri čemu ne treba zanemariti stručno znanje učitelja. Stoga je znanstveno relevantno istražiti mišljenja učitelja o metodičkim tekstovima u obrazovnim softverima za početno čitanje na hrvatskome jeziku. Ona se mogu iskoristiti radi ujednačavanja kako teorijskih metodičkih znanja učitelja (npr., znanja matičnih znanosti, kao što je lingvistika), tako i praktičnih (pravilna uporaba materinskog jezika, uporaba tehničkih i drugih nastavnih sredstava i medija, organiziranje nastave pomoću medija) (Bežen, 2008.), a za pretpostaviti je da postoje razlike među subuzorcima učitelja. Ispitati razlike među njima relevantno je i radi poticanja sigurnijeg i kompetentnijeg korištenja multimedija pri početnome čitanju, pogotovu u onom subuzorku (dobnoj skupini ili stupnju obrazovanja), u kojem se utvrdi najviše nesigurnosti. Također, valjalo bi ispitati treba li u nastavu početnoga čitanja uvesti veći udio dijalektalnih riječi i tekstova te veći udio igre i aktivnosti koje su za učenike motivirajuće i zanimljive. Na taj način nastavu početnoga čitanja uspješnije bismo usmjerili prema učeniku, a ne prema učitelju ili isključivo prema ciljevima kurikula početnoga čitanja, ne zanemarujući činjenicu da je čitanje s razumijevanjem rezultat uspješne interakcije učenika, metodičkoga teksta i učitelja.

METODA

Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja identificirati razlike u mišljenjima učitelja razredne nastave o jezičnim osobitostima metodičkih tekstova u multimedijском obrazovnom softveru za početno čitanje na hrvatskome jeziku s obzirom na pojedina obilježja učitelja, kao što su godine radnoga staža i stupanj stručne spreme.

Uzorak

Istraživanje je provedeno tijekom 2013. godine na prigodnom uzorku od 302 učitelja/učiteljica razredne nastave iz svih 26 osnovnih škola Bjelovarsko-bilogorske županije. Podaci o uzorku su u Tablicama 1 i 2.

Instrument

Mjerni instrument – upitnik – konstruiran je za potrebe ovoga rada nastao je na temelju timskoga rada četiriju učiteljica razredne nastave (dvije učiteljice-savjetnice i dvije učiteljice-mentorice) te jednog učitelja informatičara. U tri kruga poboljšavanja tim je kreirao upitnik koji se sastoji od jedanaest pitanja. On ispituje razlike

Tablica 1: Broj ispitanika s obzirom na godine radnog staža

Godine radnog staža	Broj ispitanika	Udio
do 5 godina	48	15,4%
od 6 do 10	38	12,7%
od 11 do 15	44	14,7%
od 16 do 20,	46	15,3%
od 21 do 25	49	16,3%
od 26 do 30	33	14,7%
31 i više	44	11%

Tablica 2: Broj ispitanika s obzirom na stupanj stručne spreme

Stupanj stručne spreme	Broj ispitanika	Udio
VŠS	129	42,5%
VSS	173	57,5%

u učiteljskim mišljenjima o jezičnim osobitostima metodičkih tekstova obrazovnoga softvera za početno čitanje na hrvatskome jeziku. Prvi dio upitnika sastoji se od dva pitanja višestrukoga izbora, kojima se utvrđuju osobitosti ispitanika (godine radnoga staža i stupanj stručne spreme). S obzirom na godine radnoga staža, učitelji su razvrstani u kategorije: 0 – 5 godina, 6 – 10 godina, 11 – 15 godina, 16 – 20 godina, 21 – 25 godina, 26 – 30 godina, 31 i više godina. Za stupanj stručne spreme ponuđeni su odgovori: visoka ili viša.

Drugi dio upitnika se sastoji od jedanaest čestica koje se procjenjuju na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (1 – u potpunosti se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – nisam siguran/na; 4 slažem se; 5 – u potpunosti se slažem). Čestice (tvrdnje) u instrumentu su:

- 1) Učenici bi se pri ovladavanju čitanjem trebali učiti snalaziti i u drugačijim tipovima tekstova, kao što su planovi grada, različiti popisi, čitanje kazala knjige, snalaženje u enciklopediji.
- 2) Zadaci moraju biti isključivo na književnom/standardnom jeziku.
- 3) Dijalekt je u softverima za početno čitanje poželjan, ako dijete govori tim dijalektom.
- 4) Softver bi trebao imati mogućnost biranja dijalekta na kojemu će učenik učiti čitati.

- 5) Autori tekstova za učenje čitanja moraju biti isključivo poznati hrvatski dječji pisci.
- 6) Autori tekstova za učenje čitanja smiju biti i strani dječji pisci.
- 7) Rječnik mora biti u skladu sa spoznajnim mogućnostima učenika.
- 8) Tuđice valja potpuno izbjegavati.
- 9) Potrebno je cijelu igru smjestiti u narativni okvir (priču), koji će dijete motivirati da, rješavajući zadatke, riješi neki problem.
- 10) Sadržaj softvera treba biti usklađen s kurikulumom početnoga čitanja (s nastavnim programom početnoga čitanja).
- 11) Softver prvo mora omogućiti upoznavanje velikih tiskanih slova, a potom i malih tiskanih.

U Tablici 3 su deskriptivne vrijednosti rezultata na svakoj čestici

Tablica 3: Deskriptivne vrijednosti rezultata na pojedinim česticama

Var.	v1	v2	v3	v4	v5	v6	v7	v8	v9	v10	v11
N	300	295	298	298	297	297	299	297	297	298	297
M.	3,65	4,28	3,28	3,22	2,82	3,95	4,36	3,35	4,11	4,29	3,92
σ	1,162	,989	1,202	1,287	1,227	1,045	,767	1,156	,806	,972	1,145
Mod	4	5	3	4	3	5	5	3	4	5	5
V.	1,351	,978	1,446	1,656	1,505	1,092	,588	1,335	,649	,945	1,311
K.v.	0,318	0,231	0,366	0,399	0,435	0,264	0,175	0,345	0,196	0,226	0,292
Sk.	-,646	-1,438	-,286	-,264	,124	-,924	-1,08	-,151	-,718	-1,41	-,806
K.	-,334	1,603	-,768	-,969	-,825	,463	,945	-,624	,533	1,554	-,271
R.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Min.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maks.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Varijabla – čestica – v, M – aritmetička sredina, σ – standardna devijacija, V. – Varianca, K.v. – koeficijent varijacije, Sk. – Skewness, K. – Kurtosis, R. – raspon, Min. – minimum, Maks. – maksimum

Raspon odgovora na svim česticama je maksimalan (od 1 do 5), što implicira da čestice dobro pokrivaju spektar mogućih odgovora – od krajnje negativne do krajnje pozitivne učiteljske procjene jezičnih osobitosti metodičkih tekstova u obrazovnim softverima za početno čitanje na hrvatskome jeziku. Evidentne su više vrijednosti aritmetičkih sredina, što ukazuje na pozitivne procjene jezičnih osobitosti metodičkih tekstova u obrazovnim softverima (Tablica 3). Najvažnijom česticom procjenjuju

česticu *Rječnik mora biti u skladu sa spoznajnim mogućnostima učenika*, a najmanje važnom česticu *Autori tekstova za učenje čitanja moraju biti isključivo poznati hrvatski dječji pisci*. Analogno aritmetičkim sredinama, prikazane su i vrijednosti moda, čime se potvrđuju pozitivni stavovi prema objektu mjerenja. Sve čestice su unimodalne. S obzirom na asimetričnost distribucije (skewness), riječ je o umjereno lijevo asimetričnim distribucijama (osim čestice v5: *Autori tekstova za učenje čitanja moraju biti isključivo poznati hrvatski dječji pisci.*), što je sukladno višim vrijednostima aritmetičkih sredina. S obzirom na kurtičnost distribucija, čestice v1, v3-v5, v8 i v11 (v1: *Učenici bi se pri ovladavanju čitanjem trebali učiti snalaziti i u drugačijim tipovima tekstova, kao što su planovi grada, različiti popisi, čitanje kazala knjige, snalaženje u enciklopediji;* v3: *Dijalekt je u softverima za početno čitanje poželjan, ako dijete govori tim dijalektom;* v4: *Softver bi trebao imati mogućnost biranja dijalekta na kojemu će učenik učiti čitati.;* v5: *Autori tekstova za učenje čitanja moraju biti isključivo poznati hrvatski dječji pisci;* v8: *Tuđice valja potpuno izbjegavati;* i v11: *Softver prvo mora omogućiti upoznavanje velikih tiskanih slova, a potom i malih tiskanih.*) su umjereno platikurtične distribucije, a to upućuje na veće odstupanje od aritmetičkih sredina, tj. na veće standardne devijacije. Ostale čestice su relativno umjereno leptokurtične. S obzirom na koeficijent varijabilnosti, kod većine čestica je riječ o umjereno homogenim skupovima (KV=20–35%), što ukazuje kako nam dobro aritmetička sredina reprezentira sve podatke.

Rezultati i rasprava

Rezultati upitnika korištenoga u ovu svrhu obrađeni su programom za statističku obradu rezultata SPSS, sa statističkom značajnosti $p < 0,05$.

Za ispitivanje razlika u mišljenju učitelja s obzirom na godine staža korištena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Iako nije ispunjen preduvjet normalnosti distribucije (K-S test na svim česticama statistički značajan; $p \leq 0,05$), ipak se pristupilo parametrijskom testu, jer nije riječ o višemodalnim distribucijama te nije visoko izražena asimetričnost distribucija. Dodatno, riječ je o velikom uzorku (djelovanje centralnog graničnog teorema) te K-S test ima tendenciju da u velikim uzorcima bude statistički značajan (preosjetljiv).

Također, kao preduvjet za provedbu ANOVA-e traži se homogenost varijanci. Za testiranje homogenosti varijanci korišten je Levene-test. Rezultati ukazuju da sve čestice, osim v2 i v10, [v2: *Zadaci moraju biti isključivo na književnom/standardnom jeziku.* i v10: *Sadržaj softvera treba biti usklađen s kurikulumom početnoga čitanja (s nastavnim programom početnoga čitanja).]* ispunjavaju preduvjet o traženoj homogenosti ($*p \leq 0,05$). Rezultati ANOVA-e prikazane su u Tablici 4.

Tablica 4: Razlike u procjenama s obzirom na godine staža (rezultati ANOVA-e)

Varijabla	F	p
v1	,941	,475
v2	1,924	,066
v3	1,501	,167
v4	1,635	,125
v5	3,054	,004
v6	,402	,901
v7	1,020	,417
v8	3,238	,003
v9	2,788	,008
v10	3,611	,001
v11	1,617	,130

Kao što je vidljivo u Tablici 4, razlike u učiteljskim procjenama važnosti jezičnih osobitosti metodičkih tekstova u obrazovnim softverima, s obzirom na godine staža učitelja, potvrđuju se na četiri čestice, v5: *Autori tekstova za učenje čitanja moraju biti isključivo poznati hrvatski dječji pisci*; v8: *Tuđice valja potpuno izbjegavati.*; v9: *Potrebno je cijelu igru smjestiti u narativni okvir (priču), koji će dijete motivirati da, rješavajući zadatke, riješi neki problem* i v10: *Sadržaj softvera treba biti usklađen s kurikulumom početnoga čitanja (s nastavnim programom početnoga čitanja)*. Ovakvi rezultati vjerojatno upućuju na to da sustavno stručno usavršavanje učitelja razredne nastave tijekom cijelog radnoga vijeka uspijeva dokinuti razlike među učiteljima različitog broja godina radnoga staža.

Kako bismo uvidjeli između kojih dobnih skupina razlika postoji, s obzirom na procjenu jezičnih osobitosti obrazovnih softvera, primijenjena je post hoc analiza, Games-Howell test. Games-Howell test ne pretpostavlja preduvjet o homogenosti varijance, a budući da je kod čestice v10 [*Sadržaj softvera treba biti usklađen s kurikulumom početnoga čitanja (s nastavnim programom početnoga čitanja)*]. Levene-test statistički značajan, pristupili smo korištenju dotičnoga testa. Izdvojeni rezultati Games-Howell testa prikazani su u Tablici 5.

Kao što je vidljivo iz Tablice 5, kod čestica v5: *Autori tekstova za učenje čitanja moraju biti isključivo poznati hrvatski dječji pisci*; v8: *Tuđice valja potpuno izbjegavati* i v9: *Potrebno je cijelu igru smjestiti u narativni okvir (priču), koji će dijete motivirati da, rješavajući zadatke, riješi neki problem.*), učitelji s manje godina staža imaju niže procjene o važnosti ovih jezičnih osobitosti softvera, dok kod čestice

Tablica 5: Prikaz dobivenih razlika u procjenama – s obzirom na dob učitelja (Post hoc – Games-Howell test)

Varijabla	Dobna skupina		$M_1 - M_2$	p
	1	2		
v5	6-10	16-20	-0,880	0,014
	11-15	16-20	-0,809	0,039
v8	6-10	16-20	-0,859	0,019
	6-10	21-25	-0,795	0,033
	6-10	26-30	-1,054	0,001
	6-10	31 i v	-0,847	0,043
v9	6-10	26-30	-0,570	0,044
	do 5	6-10	0,612	0,045
v10	do 5	11-15	0,767	0,021
	6-10	26-30	-0,584	0,049

v10 [*Sadržaj softvera treba biti usklađen s kurikulumom početnoga čitanja (s nastavnim programom početnoga čitanja).*] učitelji do pet godina staža imaju više procjene o važnosti ove jezične osobitosti softvera, osim dobne skupine od 6 do 10 godina, koji imaju nižu procjenu od dobne skupine od 26 do 30 godina.

Statistička značajnost čestice v5 *Autori tekstova za učenje čitanja moraju biti isključivo poznati hrvatski dječji pisci.* ($F=3,054$, $p=0,004$) pokazala se za subzorak učitelja od 16 do 20 godina radnoga staža, koji izriču tradicionalniji stav prema autorstvu tekstova. Taj tradicionalni odnos možemo protumačiti činjenicom da se radi o učiteljima koji visokoškolsko obrazovanje stječu tijekom i poslije Domovinskoga rata te započinju radno iskustvo u razdoblju u kojemu je u Nastavnom planu i programu, u čitankama i početnicama, prisutna veća zasićenost tekstovima domoljubnoga karaktera, dok se tek u najnovije vrijeme veća pozornost u našim udžbenicima otvara interkulturalnom pristupu.

Statistička značajnost potvrđena je na čestici v8: *Tuđice valja potpuno izbjegavati.* ($F=3,238$, $p=0,003$). Učitelji koji imaju od 6 do 10 godina radnoga staža ne smatraju da tuđice valja potpuno izbjegavati, čime pokazuju moderniji i otvoreniji pristup poimanju metodičkih tekstova. Ovakav pristup uključuje prihvaćanje i uključivanje utjecaja propulzivnih jezika, a to je danas najvećim dijelom engleski jezik. Rezultati na ovoj čestici mogu se također pripisati utjecaju novih medija i rastuće tehnologije, čija se terminologija razvija upravo na engleskome jeziku. Svi ostali ispitanici subzorci učitelja, sa 16 i više godina radnoga staža imaju jasno izražen tradicionalan jezični stav, koji se može pripisati većem radnom iskustvu te sazri-

jevanju u vrijednosnom sustavu koji je skloniji tradicionalnom pristupu jezičnim vrijednostima.

Statistički značajni rezultati za česticu v9 *Potrebno je cijelu igru smjestiti u narativni okvir (priču), koji će dijete motivirati da, rješavajući zadatke, riješi neki problem.* ($F=2,788$, $p=0,008$) pokazali su se za subuzorak učitelja starosti od 26 do 30 godina radnoga staža, što se može pripisati njihovu dugogodišnjemu iskustvu u radu s učenicima na savladavanju početnoga čitanja. Učitelji ove skupine prepoznaju važnost kvalitetnih metoda te ulogu igre i smislenoga okvira priče, unutar koje se odvija učenje, jer zanimljiva i smisljena fabula priče motivirajuće djeluje na dijete i potiče ga na daljnje istraživanje i rješavanje zadataka. Tomu u prilog ide i istraživanje Velički i Matijević (1997., 125), koji tvrde da: „...interaktivne priče, ako su pravilno oblikovane, privlače djecu, pomažu im pri učenju čitanja i učenju uočavanja logičkog slijeda radnje, likova i prostora te im također pomažu razumjeti vezu teksta i slike te duljine radnje“.

Statistička značajnost potvrđena je na čestici v10: *Sadržaj softvera treba biti usklađen s kurikulumom početnoga čitanja (s nastavnim programom početnoga čitanja).* ($F=3,611$, $p=0,001$). Post hoc Games-Howell testom potvrđuju se razlike između nekoliko subuzoraka. Učitelji s radnim stažom do 5 godina imaju višu procjenu od onih u skupinama od 6 do 10 i od 11 do 15 godina radnoga staža. Može se pretpostaviti da procjena ovih posljednjih dviju navedenih skupina ovisi o većem radnome iskustvu učitelja, koji su u dugogodišnjoj praksi vjerojatno naučili da se početno čitanje može uvježbati na osnovi velikoga raspona različitih aktivnosti, a ne isključivo na temelju dosljednog praćenja nastavnoga programa početnoga čitanja. Nadalje, učitelji u skupini od 6 do 10 godina radnoga staža iskazuju nižu procjenu od skupine od 26 do 30 godina, vjerojatno zbog tradicionalnog načina poučavanja, koji su usvojili tijekom svojeg institucionalnoga obrazovanja.

S obzirom da je od ukupno jedanaest čestica procjene važnosti jezičnih osobitosti metodičkih tekstova u softverima za početno čitanje na samo četiri čestice potvrđena statistički značajna razlika, djelomično se odbacuje prva hipoteza.

Za provjeru razlika u mišljenju učitelja s obzirom na stupanj njihove stručne spreme korišten je t-test za nezavisne uzorke. Rezultati t-testa prikazani su u Tablici 6.

Utvrđena je statistička značajnost između stručne spreme učitelja i njihove procjene jezičnih osobitosti obrazovnih softvera na ukupno šest čestica. Na svih šest čestica više vrijednosti aritmetičkih sredina imaju učitelji s višom školskom spremom.

Statistička značajnost potvrđena je na čestici v2 *Zadaci moraju biti isključivo na književnom/standardnom jeziku* ($t=3,923$, $p=0,000$, $M_{vss}=4,53$, $M_{vss}=4,10$). S obzirom

Tablica 6: Razlike u procjenama jezičnih osobitosti obrazovnih softvera – s obzirom na stručnu spremu učitelja (vrijednosti t-testa)

Varijabla	d $M_1 - M_2$	σd	df	t	p
v1	-,085	,136	297	-,621	,535
v2	,429	,109	291	3,923	,000
v3	-,062	,142	267	-,440	,661
v4	,083	,152	295	,549	,583
v5	,502	,140	279	3,595	,000
v6	-,070	,123	294	-,571	,568
v7	,230	,089	296	2,579	,010
v8	,531	,133	294	3,995	,000
v9	,318	,094	294	3,402	,001
v10	,345	,109	291	3,171	,002
v11	,118	,135	294	,871	,384

da su učitelji s višom školskom spremom uglavnom učitelji s više godina radnoga staža, njihove više procjene na ovoj čestici mogu se protumačiti tradicionalnim metodičkim pristupima usvojenim tijekom formalnoga obrazovanja. Učitelji s visokom stručnom spremom vjerojatno su tijekom svojega obrazovanja imali priliku usvojiti novije metodičke i lingvističke spoznaje, u skladu s novijim radovima metodike hrvatskoga jezika: “Institucionalna pouka standardnoga hrvatskoga jezika u ranoj razvojnoj dobi morala bi ustrojem, sadržajima, metodama i oblicima rada ponajprije težiti *komunikacijskoj osposobljenosti na razini funkcionalne jezične primjene* (komunikacijska kompetencija), a tek potom i nešto kasnije postupno uvoditi *lingvističko znanje na razini gramatičke normativnosti* (lingvistička kompetencija).“ (Pavličević-Franić, 2005., 81).

Na čestici *Autori tekstova za učenje čitanja moraju biti isključivo poznati hrvatski dječji pisci*. ($t=3,595$, $p=0,000$, $M_{vss}=3,11$, $M_{vss}=2,61$) dobiveni rezultati upućuju na tradicionalniji odnos učitelja s višom školskom spremom prema izboru autora polaznih tekstova za početno čitanje, za razliku od učitelja s visokom stručnom spremom. Čini se da učitelji s visokom stručnom spremom smatraju da autorstvo tekstova, vezano za isključivo etablirane hrvatske dječje pisce, nije toliko važan preduvjet za uspješno početno čitanje pomoću tekstova u obrazovnim softverima. S obzirom na svrhu početnog čitanja, koje je, pojednostavljeno rečeno, usmjereno savladavanju vještine čitanja, jasno je da autorstvo tekstova ima zanemarivo značenje, za razliku

od sljedećih obrazovnih razdoblja, u kojima potičemo čitanje književnoumjetničkih tekstova.

Na čestici *Rječnik mora biti u skladu sa spoznajnim mogućnostima učenika* ($t=2,579$, $p=0,010$, $M_{vss}=4,50$, $M_{vss}=4,27$) rezultat možemo protumačiti većim očekivanjima učitelja s visokom stručnom spremom prema učenicima kad je u pitanju učenje vokabulara, stoga ovoj skupini učitelja možemo pripisati sklonost radu s tekstovima koji su ponešto zahtjevniji od razvojne dobi učenika, a sa svrhom poticanja učeničkoga jezičnog razvoja. Već smo ranije u radu istaknuli stav Čudine-Obradović (1996.; prema Lenček i Gligora, 2010.) da tekstovi sastavljeni od jednostavnijih riječi neće biti dobar temelj za učenje jezika te da čak i djeca s teškoćama u čitanju više nauče pri čitanju složenijih tekstova negoli na jednostavnim tekstovima bez smisla, što je u skladu s gorespomenutim rezultatom ovoga istraživanja.

Statistički značajan rezultat na čestici *Tuđice valja potpuno izbjegavati* ($t=3,995$, $p=0,000$, $M_{vss}=3,65$, $M_{vss}=3,12$) možemo protumačiti time da učitelji s višom školskom spremom mahom imaju i više godina radnoga staža, a shodno tome, drugačije formalno obrazovanje od učitelja s visokom stručnom spremom, tako što je ono tradicionalnije te su skloniji jezičnome čistunstvu.

Duljoj metodičkoj praksi iskusnih učitelja može se pripisati statistički značajan rezultat na čestici *Potrebno je cijelu igru smjestiti u narativni okvir (priču), koji će dijete motivirati da, rješavajući zadatke, riješi neki problem.* ($t=3,402$, $p=0,001$, $M_{vss}=4,30$, $M_{vss}=3,98$), uz pretpostavku da su tijekom dugogodišnje nastavne prakse učitelji vjerojatno uvidjeli da učenici puno bolje uče ukoliko su zadaci stavljeni u okvir igre te ako uključuju element zabave.

Posljedicom tradicionalnog stava prema važnosti strogoga pridržavanja nastavnoga programa (Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu) tumačimo statističku značajnost na čestici *Sadržaj softvera treba biti usklađen s kurikulumom početnoga čitanja (s nastavnim programom početnoga čitanja).* ($t=3,171$, $p=0,002$, $M_{vss}=4,48$, $M_{vss}=4,14$). Učitelji s visokom stručnom spremom vjerojatno su otvoreniji prema kritičkom propitivanju kurikula početnoga čitanja te propitivanju aktualnih metodičkih spoznaja o početnome čitanju.

Zaključak

Rezultati istraživanja mišljenja učitelja razredne nastave o jezičnim osobitostima metodičkih tekstova u obrazovnim softverima za početno čitanje na hrvatskome jeziku, obrađeni parametrijskom metodom jednosmjerne analize varijance (ANOVA-e), pokazuju da učitelji s radnim stažem većim od petnaest godina preferiraju poznate hrvatske dječje pisce, potpuno izbjegavanje tuđica, zadatke smještene u narativni okvir te usklađenost softvera s kurikulumom početnoga čitanja. Ovi rezultati upućuju na zaključak da navedeni subuzorak učitelja ima tradicionalniji odnos prema ispitivanim osobitostima softvera nego učitelji s radnim stažem manjim od petnaest godina.

T-testom potvrdilo se da učitelji s višom školskom spremom preferiraju književni/standardni jezik u metodičkim tekstovima, tekstove poznatih hrvatskih dječjih pisaca, rječnik koji je u skladu s dječjim spoznajnim mogućnostima, potpuno izbjegavanje tuđica, zadatke smještene u narativni okvir te sadržaj softvera usklađen s kurikulumom početnoga čitanja. Ovi rezultati nameću zaključak o tradicionalnom metodičkom pristupu ovoga subuzorka, ali se primjećuju i neka metodički modernija obilježja – preferiranje elementa igre i narativnoga okvira zadataka, koja su se i u dosadašnjim istraživanjima pokazala važnima za dobro motiviranje učenika za rad.

Prikazani rezultati istraživanja upućuju na statistički značajne razlike među učiteljima razredne nastave s obzirom na godine radnoga staža i stupanj stručne spreme. Ove razlike ukazuju na potrebu ujednačavanja razine kako teorijskih, tako i praktičnih metodičkih znanja učitelja. Stoga se dobiveni rezultati istraživanja mogu iskoristiti pri planiranju tema za njihovo stručno usavršavanje. Naime, nameće se zaključak da se učitelji s visokom stručnom spremom lakše suočavaju sa zahtjevima modernije nastave, usmjerene na učenika i njegovo postignuće te da nisu opterećeni strogim ispunjavanjem kurikulskih ciljeva nastave i tradicionalnim metodičkim pristupom.

Ujednačavanjem razine teorijskih i praktičnih metodičkih znanja, koje kao termine detaljno pojašnjava Bežen (2008.), učitelji bi se osposobili za sigurnije i kompetentnije korištenje obrazovnim softverima za početno čitanje na hrvatskome jeziku. Tako bi se na najbolji mogući način iskoristilo dragocjeno iskustvo dugogodišnjih učitelja, ali im se također pomoglo u ovladavanju i primjeni suvremenih metodičkih znanja. Za pretpostaviti je da bi planiranje stručnoga usavršavanja, koje bi bilo usmjereno prema novijim metodičkim spoznajama, ublažilo razlike među učiteljima s obzirom na godine radnoga staža i stupanj stručne spreme, čime bi se unaprijedile učiteljske kompetencije, a ujedno i povećala kvaliteta odgojno-obrazovnoga rada u području početnoga čitanja.

Literatura

- Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. i Pearson, P. D. (1991.). *Handbook of Reading Research. Volume: II*. Preuzeto iz Questia Online Library 13. 2. 2012. s <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=55546788>
- Bežen, A. (2008.). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Profil.
- Bežen, A. i Budinski, V. (2013.) Sadržajno i vremensko određenje pouke u nastavi početnog čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku. *Croatian Journal of Education*, 15(1), 25-39.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002.). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M. i Gregurović, M. (2010.). *Čitalačke kompetencije za život: PISA 2009*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
- Čudina-Obradović, M. (2002.). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (2004.). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Dechant, E. (1991.). *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Preuzeto 21. 11. 2011. s: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=59248964>
- Englert, C., Zhao, Y., Collings, N. i Romig, N. (2005.). Learning to Read Words: The Effects of Internet-Based Software on the Improvement of Reading Performance. *Remedial and Special Education*, 26(6), 357-371.
- Erdeljac, V. (2009.). *Mentalni leksikon: modeli i činjenice*. Zagreb: Ibis grafika d.o.o.
- Grosman, M. (2010.). *U obranu čitanja*. Zagreb: Algoritam, Traduki.
- Hrvatska enciklopedija 10, Brozović, D. (ur.) (2001.) Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, str. 466
- Lenček, M. i Gligora, J. U početku bijaše riječ: o početnicama i čitanju. *Logopedija*, 2(1), 2010., 36-44.
- Ihmeideh, F. (2010.). *The Role of Computer Technology in Teaching Reading and Writing: Preschool Teachers' Beliefs and Practices*. Preuzeto 13. 2. 2012. iz Questia Online Library s <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5042297249>
- Matijević, M., Topolovčan, T. i Rajić, V. (2013.). Učenička evaluacija udžbenika. *Napredak*, 154(3), 289-315.
- Meyer, R. J. (2002.). *Phonics Exposed: Understanding and Resisting Systematic Direct Intense Phonics instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pavličević-Franić, D. (2005.). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Petrović, B. i Brač, I. (2008.). Slavonski dijalekt u udžbenicima hrvatskoga jezika i književnosti. *Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave*, 6(2), 173-183.
- Velički, V. (2005.). *Književna djela u multimedijskoj obradi i recepcija interaktivnog teksta (na primjerima iz dječje književnosti)*. Zagreb: Odsjek za hrvatski jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Velički, V. i Matijević, M. (1997.). Multimedia Approach to Children's Literature. U: *International Open Classroom II Conference: School Education in the Information Society*, Atena, Grčka. 119-127.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003.). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

Popis obrazovnih softvera

Butorac, Ž., Lenček, M. i Leljak-Turžanski, S. (2008.) *Čitajmo zajedno* (CD). Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju.

Kozlov, J. i Lazar, G. (2006.). *Vesela škola glasova* (10 interaktivnih igara za razvoj predčitačkih vještina) (CD). Lekenik: Ostvarenje d.o.o.

Marinić, N. i Ružić, D. *Pipi otkriva tajnu slova* (CD). Zagreb: Školska knjiga.

Sunčica među slovima (CD) (2005.). Zagreb: SysPrint d.o.o.

The class teachers' opinion of linguistic characteristics of the software for early reading in Croatian language

Abstract

This paper presents the results of a study conducted to examine the class teachers' opinion on linguistic characteristics of methodological texts in educational software for early reading in Croatian language. The study was conducted in 2013 and the sample consisted of 302 teachers from Bjelovar-Bilogora County.

The results have shown that the teachers with a longer work experience prefer prominent Croatian children's literature writers, disuse of foreign words, narrative tasks and software adjusted to the curriculum of early reading.

Teachers having 'higher expertise' compared to those with 'high expertise' prefer standard language, texts written by prominent Croatian children's literature writers, vocabulary adjusted to children's cognitive skills, disuse of foreign words, narrative tasks and software adjusted to the curriculum of early reading, which refers to the traditional attitude towards the analyzed software features.

The results of the study indicate statistically significant difference among the class teachers, regarding their work experience and the level of their professional qualifications, and emphasize the need for standardization of teachers' theoretical and practical skills. Therefore, these results can be used while planning topics for teachers' professional improving.

