

Mirjana Lenček

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za logopediju

Jelena Gligora

Poliklinika SUVAG, Zagreb

U početku bijaše riječ: o početnicama i čitanju

In the beginning was the Word: on primers and reading

Izvorni znanstveni rad UDK: 372.4: 376.1-056.264

SAŽETAK

Određenje pismenosti proteže se na kontinuumu od nepismenosti do pismenosti, pri čemu čitanje i pisanje predstavljaju one vještine koje su u osnovi pojma pismenosti. Čitati i pisati daje mogućnosti usvajanja informacija i znanja, širenja spoznaja i napredovanja općenito. Upravo stoga je početak čitanja i pisanja i sustavne poduke u sklopu procesa obrazovanja izuzetno važan period u životu svakog djeteta. Dio toga sustava je i početnica.

Raznolikost i konceptualna raznovrsnost, te brojnost početnica koje se koriste i odobrene su za uporabu u našem školskom sustavu pokrenula je niz rasprava o opravdanosti kako broja tako i strukture nekih početnica.

S ciljem poticanja promišljanja o kvaliteti početnica, a usmjereni na procese početnoga opismenjavanja, nastojali smo utvrditi ima li razlika u čitanju i pisanju kod djece prvoškolaca podučavanih različitim početnicama. Kako na obilježja početnoga čitanja i pisanja utječe cijeli niz čimbenika, dobiveni rezultati raspravljani su u kontekstu doprinosa izdvajanju bitnih značajki za promicanje kvalitete takve vrste udžbenika. Izdvajajući razlike dobivene na ispitanim grupama djece i opisom nekih kvaliteta korištenih početnica radi se ne samo na podizanju razine početnoga čitanja i pisanja već i na prevenciji teškoća čitanja i pisanja.

Ključne riječi: početno čitanje ▪ kvaliteta početnica ▪ rizik razvoja teškoća čitanja i pisanja

ABSTRACT

The definition of literacy spreads across the illiteracy-literacy continuum, where reading and writing represent the skills that are at the very core of this term. Reading and writing enable information and knowledge gain, and provide a broader understanding and a platform for general advancement. This is why the period of every child's life when they begin to read and write, as well as when they begin to be systematically taught those skills, as a part of formal education, is a very important one.

Conceptual diversity and the number of primers approved and used in our educational system have animated numerous debates on the justification of their number, or the structure in some cases.

With the purpose of stimulating the reflections on the quality of these primers, but nevertheless focusing on the initial process of teaching how to read and write, we tried to determine if there was a difference in reading and writing among first graders who were taught with different primers. Bearing in mind that reading and writing are initially influenced by numerous factors, the results are discussed in the context of contributing to the separation of features that are crucial for the promotion of quality of this kind of textbooks. Not only does determining the differences between the observed groups of children and describing some of the features of used primers raise the level of reading and writing at the very beginning, but it also prevents the difficulties connected with that process.

Key words: early reading ▪ quality of primers ▪ the risk of development of reading and writing difficulties

UVOD

Smjeti naučiti čitati i pisati, stoljećima je bio privilegij. Onaj tko je vladao tim vještinama, imao je ugled i utjecaj. I danas su čitanje i pisanje bitne vještine u životu svakoga pojedinca.

Vrlo složeni odgovori na jednostavno pitanje - što je čitanje? - unatoč jasnoći ovoga postupka i izglednoj jednostavnosti samog procesa, pokazuju težinu određenja suštine ovoga procesa (Reid, 2003).

Brojni modeli čitanja opisuju aktivnosti, trajanje procesa, komponente i druga obilježja (Goodman, 1976; Coltheart, 1978; Ehri, 1999; Robertson i Bakker, 2002) sa svrhom oblikovanja jedinstvenoga određenja. Kao vodič za izdvajanje bitnoga za čitanje u počecima ove vještine svakako su znanja o tome što djeca sama navode da čine u počecima učenja (Reid, 1993 prema Reid, 2003); što uče da bi postala čitači (Adams, 1990; Pressley i Afflerbach, 1995); čemu ih treba poučiti kako bi bila uspješna u čitanju (Alverman i Guthry, 1992; Osborn i Lehr, 1998). Pri tome je poduka čitanja tema povijesnih debata koje su nerijetko rezultirale različitim, pa i razočaravajućim rezultatima na više razina. No, ovakve su debate iznjedrile i potrebu za uvođenjem nacionalnih standarda čitanja vezanih uz kurikulum, obilježja jezika i pisma (Turner, 1991; Soler, 2002; Wray, 2002).

Opis načina počavanja u različitim jezicima i pismima (Adams, 1990; Adamik – Jaszó, 1995; Johnston i sur., 1995. Ehri, 1995; Stainthorp, 1995; Bryant, 1994) oblikovao je i stav nekih autora (Welch i Freebody, 2002) prema kojem su discipline vezane uz psihologiju, ljudski razvoj i edukaciju počinu upravo one koje tradicionalno govore o tome kako podučavati ovoj vještini. Oni zagovaraju postavke prema kojima je čitanje politički neutralno (što je teško prihvatiti, opaska autorica) i objektivno mjerljivo, sadrži kulturalne i socijalne potrebe i oblikuje kako će se kultura razvijati. Kao takvo ono uključuje brigu o standardima i napore da podizanjem pismenosti neprestano rastu kompetencije za svakodnevno funkcioniranje, a time se ostvaruje napredak te sredine u cijelosti.

Zahtjevi za poboljšanjem razine pismenosti postavljaju se danas u gotovo svim društvima jer čitanje uključuje učenje čitanja i čitanje za učenje (NCCA, 1999). Time vrijednost ovoga procesa postaje još veća, ali i značaj poduke.

U hrvatskome školskome sustavu poduka čitanja i pisanja započinje tijekom prvoga razreda (u djece starosti šest do sedam godina) kroz nastavni predmet materinskoga /hrvatskoga jezika. U tom razdoblju učenici trebaju svladati tehniku čitanja i pisanja čime se postavljaju temelji daljnjem učenju rječnika, govora, pravopisa, književnosti, usavršavanju morfoloških, sintaktičkih i semantičkih znanja.

Rezultat podučavanja uvjetovan je već spomenutim procesima i aktivnostima (razmatranima u različitim modelima) unutar djeteta samog, učiteljskim aktivnostima i sredstvima – od kojih posebno mjesto pripada početnicama, te nizu okolnosti u kojima se i s kojima se poduka odvija, a koje su najčešće teško mjerljive i procjenjive.

Uloga učitelja višestruko je razmatrana. U našem kontekstu je posebno naglašen problem njihova stručnoga usavršavanja koje bi trebalo biti ključno za stvaranje dobre odgojno-obrazovne politike (Kuvač i Vancaš, 2003; Pavin i

Vizek Vidović, 2007). Rosić (1999) izdvaja četiri kompleksna uvjeta za pomak prema kvaliteti unutar učiteljskoga zvanja: cjeloživotno obrazovanje nastavnika, stručno utemeljenu selekciju studenata za učiteljski poziv, manji broj učenika na jednog nastavnika i kvalitetno nagrađivanje rada. Ipak, nasuprot ovim složenim uvjetima, opravdana je i tvrdnja da je kvaliteta moguća jedino odlukom u pojedincu (Green, 1996). Samo kvalitetni nastavnici mogu „proizvesti“ uvijek nova i nova znanja. Postulati prema kojima poučavaju (Vrgoč i sur., 2002) trebaju dovesti do promjena ponašanja koje su unutrašnje (misaone) i vanjske (vidljive) (Furlan, 1990).

U podučavanju čitanja i pisanja promjene/rezultati su vidljivi, mjerljivi, često prosuđivani na kontinuumu pismenosti, kako sa strane stručnjaka tako i od članova društva u najširem smislu. Osim uloge podučavatelja, pristupa i metoda (Vajnaht i Bendelja, 1984; Kobola, 1980), ne smije se zanemariti uloga sredstava koja se rabe u učenju.

Početnica, kao sredstvo za započinjanje učenja čitanja i pisanja, može ispuniti svoju funkciju ukoliko: udovoljava psihofizičkim, intelektualnim, doživljajno-spoznajnim osobinama djeteta; sadrži metodički primjerene nastavne jedinice oblikovane prihvatljivim načinom; ima privlačan izgled i sadržaj tako da zadržava učenikovu pozornost i želju za čitanjem te potiče ugodu (Šabić i sur., 1995; Polić, 2004; Težak, 1996). Kako je namjena početnice uz učenje čitanja i pisanja usmjerena i na usvajanje temeljnih pojmova iz književnosti i jezika i Hrvatska je uvela tzv. razgranati radni udžbenik (poznat u europskim standardima) koji se sastoji od više dijelova. U pravilu obuhvaća početnicu, slovaricu, vježbenicu ili radne listove, čitanku, priručnik za učitelje, a nerijetko su tu i razredna slovarica, zidne slike, kartice za čitanje, DVD materijal, filmovi, dijapozitivi, lutke i sl. U takvim oblicima zapravo govorimo o nekoliko svezaka početnice koji su sadržajno i konceptijski povezani. Nasuprot tome postoji i tzv. integrirani tip početnice koji ove sadržaje obuhvaća u jednoj knjizi (npr. Hrvatska početnica; Šabić, Vitez i Baričević, 2000). Sumirajući sadržaje vidljivo je da početnica ima ulogu čitanke i udžbenika temeljenoga na znanstvenim i odgojnim načelima kojima je cilj ulazak u svijet materinskoga jezika, pismenosti i književnosti.

U Hrvatskoj se broj početnica tijekom posljednjih deset godina naglo povećao. Podaci govore da se 2004. koristilo devet početnica. Tome je više razloga, no tumačenja razgranatosti i broja ovih udžbenika svakako bi zahtijevala opsežan pristup većega broja struka.

Interes ovoga rada usmjeren je na utjecaj početnice na razinu početnoga čitanja, odnosno opise nekih obilježja početnica koji mogu biti značajno povezani s uspjehom u čitanju i pisanju. Svrha je rada poticanje svih koji sudjeluju u odabirima početnica ili njihovu oblikovanju za uvođenjem jasnih kriterija o nužnim i poželjnim obilježjima početnice. Ovakvim kriterijima stvorit će se temelj dobrim počecima pismenosti, a time i prevenirati nastanak teškoća, odnosno umanjiti eventualni loši utjecaji koje neodgovarajući elementi početnica mogu imati na djecu s disleksijom.

Povod istraživanju o značaju početnica za usvajanje čitanja i pisanja su klinička iskustva u radu s djecom s teškoćama čitanja i pisanja te disleksijom čije su opaske vezane uz niz obilježja materijala za početno čitanje i pisanje jasno usmjeravale na želje za drugačijom strukturom

materijala, a razlikovale su se i u odnosu na odabire dobrih čitača (Mladić, 2005). Kako su za poredbena istraživanja neophodni podaci urednoga razvoja, ovo je ispitivanje usmjereno na prikupljanje obilježja čitanja i pisanja u djece podučavane različitim početnicama u općoj populaciji

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj je ovoga istraživanja usporediti uspjeh u vještinama čitanja i pisanja djece podučavane čitanju i pisanju prema različitim početnicama. Kako su brojni čimbenici odgovorni za početno čitanje i pisanje u djece, rezultati će biti raspravljani u kontekstu poznavanja ovih utjecaja, ali usmjeravajući se na obilježja početnica.

POSTAVKA ISTRAŽIVANJA

Problemsko pitanje, odnosno postavka koja proizlazi iz cilja istraživanja, je vezana uz utvrđivanje eventualnih razlika u vještini čitanja i pisanja djece podučavane različitim početnicama te što su mogući uzroci koji odjeljuju grupe djece, a odnose se na obilježja početnice. Ona glasi:

H1 – postoje statistički značajne razlike u uspjehu na varijablama čitanja i pisanja djece podučavane različitim početnicama.

METODE

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika činili su učenici sedam redovnih prvih razreda različitih osnovnih škola grada Zagreba - OŠ *A. Kovačića*, OŠ *Gornje Vrapče*, OŠ *Malešnica*, OŠ *J. Račića*, OŠ *Vrbani*, OŠ *Trnjanska*, OŠ *T. Brežovačkog*. Svako odjeljenje podučavano je čitanju i pisanju uporabom različite početnice.

Ukupno je ispitano 167-ero djece, 86 dječaka i 81 djevojčica u dobi 6 do 7 godina. Sva su djeca ispitana na kraju školske godine u kojoj su pohađali prvi razred.

U razredima je bilo u prosjeku 27-ero djece (raspon od 24 do 28).

Mjerni instrumenti

Odabir početnice korištene za učenje čitanja i pisanja nije upotrijebljen kao mjera procjene već kao kriterij za odjeljivanje uzoraka. U ispitivanju su individualno primijenjeni mjerni instrumenti za procjenu čitanja - Jednominutni ispit glasnog čitanja (Furlan, 1965); lista od 20 logatoma namijenjena procjeni tehnike čitanja/dekodiranja (Vancaš, 1999); tekst za utvrđivanje razine razumijevanja pročitanaoga (Ranjena ptičica; prema Gligora 2003) - dok je procjena vještine pisanja provedena grupno primjenom diktata za procjenu vještine pisanja (Gligora i Lenček, 2003, prema Gligora 2003).

Za utvrđivanje brzine glasnog čitanja primijenjen je

Furlanov jednominutni ispit glasnog čitanja, forma B koja sadrži 120 riječi, po pet u jednom retku s progresivnim porastom po dužini i težini. Rezultat ispitanika je broj točno glasno pročitanih riječi u jednoj minuti. Teoretski raspon rezultata je od 0 do 120.

Listom logatoma procijenjeno je dekodiranje, odnosno tehnika čitanja. Lista se sastoji od 20 logatoma koji progresivno rastu po dužini i težini. Mjereno je vrijeme čitanja i broj točno pročitanih logatoma.

Za čitanje teksta i provjeru razumijevanja pročitanaoga korištena je priča *Ranjena ptičica*. Zadatak je djeteta da glasno pročita zadani tekst, a potom odgovori na tri pitanja i to usmeno. Svaki odgovor vrednovan je – netočan s jednim bodom, a točan s dva boda. Ukoliko dijete nije odgovorilo ništa, dobilo bi nula bodova.

Pisanje diktata omogućava provjeru vještine pisanja. Tekst je oblikovan za potrebe istraživanja i sastoji se od 6 rečenica s ukupno 44 riječi primjerenih i lako shvatljivih djece prvoga razreda. Svaka ispravno napisana riječ donosila je po 1 bod te je teoretski raspon rezultata od 0 do 44. Kako u tekstovima nije bilo zamjena mjesta i sličnih grešaka vezanih za unutarrečenično ustrojstvo, moguće je bilo upravo na način izdvajanja samo točno pročitanih riječi definirati varijablu točnoga pisanja.

Varijable

Oblikovane su s obzirom na primijenjene mjerne instrumente i uzorak ispitanice djece, a obuhvatile su područje čitanja i pisanja:

1. broj točno pročitanih riječi u jednoj minuti
2. broj točno pročitanih logatoma
3. vrijeme čitanja liste logatoma
4. razumijevanje pročitanaoga
5. broj grešaka u diktatu.

Sve varijable promatrane su u kontekstu početnice koja je korištena:

1. početnica – *Knjiguljica* (Štanger-Velički, Jakovljević, Vitez, 2001)
2. početnica – *Prvi koraci* (Bežen i Budinski, 2001)
3. početnica – *Hrvatska početnica* (Šabić, Vitez i Baričević, 2000)
4. početnica – *Moja početnica* (Puljak, 2000)
5. početnica (Lučić, Marjanović i Videk, 2001)
6. početnica (Bikić, 2001)
7. početnica (Španić i Vrabec, 2001).

REZULTATI I RASPRAVA

Prikupljeni podaci analizirani su s obzirom na definirane varijable.

Nema značajnijih razlika na varijabli broj točno pročitanih riječi u minuti s obzirom na uporabu različitih početnica. Najviše rezultate postižu djeca poučavana prema početnici autora Bikića (2001), a najslabije djeca poučavana početnicom *Prvi koraci* (Bežen i Budinski, 2001). Razlog ovih podataka možda je vezan uz činjenicu da početnica autora

Bikića koristi velika (tiskana velikim *fontom*) i vizualno upečatljiva slova koja mogu utjecati upravo na početno čitanje. Prema prihvaćenim postavkama, počeci čitanja odvijaju se zahvaljujući većem i značajnijem udjelu vizualne percepcije i aktivnostima desne hemisfere (Frith, 1985; Hatcher i Snowling, 2002; Robertson i Bakker, 2002).

Tablica 1: Uspješnost na varijabli broj točno pročitanih riječi u jednoj minuti.

| Početnica | M | SD | Min | Max | TR |
|-----------|-------|-------|-----|-----|-------|
| 1 | 43.13 | 15.09 | 18 | 73 | 0-120 |
| 2 | 42.97 | 14.45 | 22 | 79 | 0-120 |
| 3 | 47.87 | 11.64 | 29 | 73 | 0-120 |
| 4 | 45.37 | 8.89 | 26 | 58 | 0-120 |
| 5 | 45.79 | 10.84 | 27 | 78 | 0-120 |
| 6 | 50.24 | 13.24 | 26 | 78 | 0-120 |
| 7 | 45.55 | 11.92 | 26 | 77 | 0-120 |

M – aritmetička sredina
SD – standardna devijacija
Min – najmanji postignuti rezultat
Max – najveći postignuti rezultat
TR – teoretski raspon rezultata

Ova početnica ujedno sadrži i veći broj tekstova od drugih (osim *Hrvatske početnice*) te je moguće da i veća mogućnost odabira tekstova ili pak više obrađenih tekstova, po principu više zahtjeva – bolji rezultati, utječe na uspješnost u čitanju. Obilježje ove početnice su i drugačije ilustracije – stilizirani umjetnički crteži koje su djeca okarakterizirala kao previše tamne i nejasne (Mladić, 2006), što možda potiče i usmjerava pozornost više na tekst nego na ilustracije. Kao posljedica, u konačnici to možda može dovesti i do uspješnijega čitanja riječi.

Tablica 2: Analiza varijance za varijablu broj točno pročitanih riječi.

| | F | p | | F | p |
|-------------|------|------|-------------|------|------|
| poč1 poč 2 | 0.00 | 0.97 | poč 3 poč 4 | 0.68 | 0.41 |
| poč1 poč 3 | 1.42 | 0.24 | poč 3 poč 5 | 0.40 | 0.53 |
| poč1 poč 4 | 0.39 | 0.53 | poč 3 poč 6 | 0.43 | 0.51 |
| poč1 poč 5 | 0.48 | 0.49 | poč 3 poč 7 | 0.99 | 0.33 |
| poč 1 poč 6 | 3.01 | 0.09 | poč 4 poč 5 | 0.02 | 0.88 |
| poč 1 poč 7 | 1.70 | 0.20 | poč 4 poč 6 | 2.26 | 0.14 |
| poč 2 poč 3 | 1.77 | 0.19 | poč 4 poč 7 | 1.44 | 0.24 |
| poč 2 poč 4 | 0.51 | 0.48 | poč 5 poč 6 | 1.65 | 0.20 |
| poč 2 poč 5 | 0.63 | 0.43 | poč 5 poč 7 | 1.35 | 0.25 |
| poč 2 poč 6 | 3.72 | 0.05 | poč 6 poč 7 | 0.73 | 0.39 |
| poč 2 poč 7 | 2.24 | 0.14 | | | |

F- Fisherov test
P – značajnost razlika

Najslabije rezultate postižu djeca poučavana prema *Prvim koracima* (Bežen i Budinski, 2001). Ova početnica ima najveći prosječni broj različitih riječi – 88, na 100 pojavnica (Gligora, 2003). U počecima opismenjavanja potrebno je koristiti riječi koje su u jeziku najučestalije (Furlan, 1961) i koje djeca trebaju savladati globalnom metodom, a potom u kombinaciji sa slikama koristiti nove i rjeđe riječi. Učenik

teže čita riječi koje vidi prvi puta (Kobola, 1980; Vancaš, 1996), one nose značajnu količinu informacija, a njihove kombinacije (sintaktički niz) zahtijevaju pristupe koje početni čitači često još nisu savladali (Snowling, 2002, prema Reid, 2003). Ukoliko su omjeri poznatih i nepoznatih riječi “neuravnoteženi” i neodgovarajući (u početnome čitanju prevaga mora biti na poznatim riječima;) dijete može ne razumjeti pročitano, a onda i ne shvatiti namjenu materijala i pouke. Ovakav pristup pak može dovesti do neuviđanja vrijednosti točnoga čitanja s razumijevanjem te imati dugosežne negativne posljedice.

Tablica 3: Uspješnost na varijabli broj točno pročitanih logatoma.

| Početnica | M | SD | Min | Max | TR |
|-----------|-------|------|-----|-----|------|
| 1 | 15.26 | 4.30 | 4 | 20 | 0-20 |
| 2 | 15.77 | 2.72 | 9 | 20 | 0-20 |
| 3 | 14.69 | 3.78 | 4 | 19 | 0-20 |
| 4 | 14.42 | 2.22 | 10 | 19 | 0-20 |
| 5 | 16.70 | 2.51 | 11 | 20 | 0-20 |
| 6 | 14.08 | 3.36 | 7 | 19 | 0-20 |
| 7 | 15.77 | 2.82 | 10 | 20 | 0-20 |

M – aritmetička sredina
SD – standardna devijacija
Min – najmanji postignuti rezultat
Max – najveći postignuti rezultat
TR – teoretski raspon rezultata

Statistički značajne razlike na varijabli čitanja riječi ustanovljene su samo između djece poučavane drugom i šestom početnicom, a što su ujedno i početnice koje su već po prosječnim postignutim rezultatima izdvojene kao one s najboljim i najlošijim postignućem u čitanju liste riječi. Djeca poučavana prema ostalim početnicama postižu ujednačene rezultate pa se na promatranoj varijabli skupine statistički značajno ne razlikuju.

Već je iz osnovnih statističkih parametara vidljivo da su učenici poučavani početnicom Lučić i sur. (2001) uvjerljivo bolji od ostalih ispitanika. Zaučuduje što su najslabije rezultate postigla djeca poučavana početnicom 6 (Bikić, 2001), a s obzirom na rezultate na čitanju liste riječi. Čitanje logatoma je proces koji odražava vještine dekodiranja – pretvaranja slova u glas te glasovne analize i sinteze. Za razliku od čitanja lista riječi gdje čimbenici poznatosti i vizualnoga rječnika bitno utječu na postignuti rezultat, pri čitanju logatoma nema oslanjanja na ove čimbenike. Stoga je ono kao takvo i dobro dijagnostičko sredstvo za utvrđivanje nedostataka u području fonološke obrade, a što je, prema dijelu teorija o uzrocima disleksije, temeljni problem unutar ovoga poremećaja (Ramus, 2003; Reason i Frederickson, 2000).

U početnici Lučić i sur. (2001) niz je predloženih nastavnih sadržaja vezanih uz uvježbavanje analize i sinteze, a što je moglo utjecati na postignute rezultate. Podaci pokazuju da nedostatna analiza i sinteza predstavljaju jedan od temeljnih razloga lošega početnoga čitanja (Vancaš, 1999) te je stoga ove vještine neophodno provjeriti prije početka školovanja. Fonološka svjesnost razvija se dugi niz godina (od druge godine djeteta; Adams, 1990) i analiza i

sinteza su pokazatelji i prethodnih faza pa uvježbavanje u dobi kada je čitanje već počelo treba služiti utvrđivanju i proširivanju stečenih znanja (Lundberg, 2002).

Ova početnica istovremeno obrađuje tiskana i pisana slova, a što je predmet rasprava vezanih uz opravdanost paralelnoga uvođenja dvaju sustava. Moguće je da istovremeno uvođenje tiskanih i pisanih slova pogoduje upravo "boljim" čitačima, a koji onda nose glavnu bodova na varijabli dekodiranja te time podižu prosječni dobiveni rezultat.

Tablica 4: Analiza varijance za varijablu broj točno pročitanih logatoma.

| | F | p | | F | p |
|-------------|------|-------------|-------------|-------|-------------|
| poč1 poč 2 | 0.27 | 0.60 | poč 3 poč 4 | 0.09 | 0.76 |
| poč1 poč 3 | 0.22 | 0.64 | poč 3 poč 5 | 4.66 | 0.03 |
| poč1 poč 4 | 0.72 | 0.40 | poč 3 poč 6 | 0.36 | 0.55 |
| poč1 poč 5 | 2.01 | 0.16 | poč 3 poč 7 | 1.02 | 0.32 |
| poč 1 poč 6 | 1.13 | 0.29 | poč 4 poč 5 | 11.20 | 0.00 |
| poč 1 poč 7 | 0.19 | 0.66 | poč 4 poč 6 | 0.17 | 0.68 |
| poč 2 poč 3 | 1.44 | 0.24 | poč 4 poč 7 | 3.06 | 0.09 |
| poč 2 poč 4 | 3.84 | 0.05 | poč 5 poč 6 | 9.54 | 0.00 |
| poč 2 poč 5 | 1.71 | 0.20 | poč 5 poč 7 | 1.27 | 0.27 |
| poč 2 poč 6 | 4.22 | 0.04 | poč 6 poč 7 | 3.03 | 0.09 |
| poč 2 poč 7 | 0.00 | 0.99 | | | |

F- Fisherov test

P – značajnost razlika

Statistički značajne razlike na varijabli čitanja logatoma ustanovljene su između djece poučavane drugom i četvrtom početnicom, drugom i šestom početnicom, trećom i petom, četvrtom i petom te petom i šestom početnicom.

Dobivene razlike govore o drugačijim postignućima ispitane djece i značajnijim razlikama na promatranoj varijabli. Ipak, nema dosljednijega razlikovanja između ispitanih skupina djece, odnosno rezultati niti jedne skupine ne "odskaku" toliko da bi se moglo tvrditi da neka od početnica generira statistički značajne razlike ispitanika u smislu izrazito dobro ili pak nedostatno savladanog dekodiranja.

Ovu varijablu moramo promatrati i povezati s vremenom čitanja logatoma.

Tablica 5: Uspješnost na varijabli vrijeme čitanja logatoma (iskazano u sekundama).

| Početnica | M | SD | Min | Max |
|-----------|-------|-------|-----|-----|
| 1 | 57.35 | 34.91 | 16 | 145 |
| 2 | 62.3 | 37.82 | 20 | 197 |
| 3 | 46.52 | 18.54 | 20 | 92 |
| 4 | 49.58 | 19.31 | 25 | 103 |
| 5 | 57.29 | 23.96 | 20 | 124 |
| 6 | 42.44 | 21.66 | 19 | 122 |
| 7 | 45.88 | 16.81 | 19 | 79 |

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Min – najmanji postignuti rezultat

Max – najveći postignuti rezultat

I na varijabli vrijeme čitanja logatoma najbolji uspjeh postižu djeca poučavana prema početnici autora Bikića, a najslabije rezultate ponovno djeca poučavana početnicom *Prvi koraci*. Ovi podaci su zbudujući kad ih se uspoređuje s varijablama vrijeme čitanja riječi i broj pročitanih logatoma. Ista su djeca loša u dekodiranju logatoma, a odlična u čitanju liste riječi i vremenu čitanja logatoma te je moguće pretpostaviti da se oni s najboljim rezultatima koriste "brzim anticipacijskim" čitanjem koje se oslanja na poznatost vizualnih oblika. Kako ta šesta početnica (Bikić, 2001) naglašava globalno čitanje i ulogu vizualnoga, čini se da "psiholingvistička igra pogađanja" (Goodman, 1976) rezultira ispravnim pretpostavkama o riječima i točnome čitanju istih.

Tablica 6: Analiza varijance za varijablu vrijeme čitanja liste logatoma.

| | F | p | | F | P |
|-------------|------|-------------|-------------|------|-------------|
| poč1 poč 2 | 0.24 | 0.63 | poč 3 poč 4 | 0.31 | 0.58 |
| poč1 poč 3 | 1.72 | 0.19 | poč 3 poč 5 | 2.95 | 0.09 |
| poč1 poč 4 | 0.90 | 0.35 | poč 3 poč 6 | 0.49 | 0.49 |
| poč1 poč 5 | 4.16 | 0.09 | poč 3 poč 7 | 0.01 | 0.91 |
| poč 1 poč 6 | 3.21 | 0.08 | poč 4 poč 5 | 1.51 | 0.23 |
| poč 1 poč 7 | 1.63 | 0.21 | poč 4 poč 6 | 1.48 | 0.23 |
| poč 2 poč 3 | 3.37 | 0.07 | poč 4 poč 7 | 0.42 | 0.52 |
| poč 2 poč 4 | 2.24 | 0.14 | poč 5 poč 6 | 5.18 | 0.03 |
| poč 2 poč 5 | 0.32 | 0.57 | poč 5 poč 7 | 2.97 | 0.09 |
| poč 2 poč 6 | 5.40 | 0.02 | poč 6 poč 7 | 0.32 | 0.58 |
| poč 2 poč 7 | 3.01 | 0.09 | | | |

F- Fisherov test

P – značajnost razlika

Oslanjajući se na strategiju pogađanja, vremenski utrošak kod čitanja logatoma je odgovarajući (najkraće vrijeme, odnosno najbrže čitanje), i ne mora (odnosno nije) vezan uz ispravnost - točno pročitane logatome. S obzirom na tehniku čitanja – brzinu i točnost, moguće je odijeliti i svojevrsne "stilove" čitanja: *brzajuč*, odnosno stil s naglaskom na pročitati što više i *temeljiti* koji je usmjeren na točnost, a što može uvjetovati spomenute razlike na ispitanim varijablama.

Tablica 7: Uspješnost na varijabli razumijevanje pročitano.

| Početnica | M | SD | Min | Max | TR |
|-----------|------|------|-----|-----|-----|
| 1 | 5.52 | 0.79 | 3 | 6 | 0-6 |
| 2 | 5.53 | 0.63 | 4 | 6 | 0-6 |
| 3 | 5.83 | 0.39 | 5 | 6 | 0-6 |
| 4 | 5.79 | 0.51 | 4 | 6 | 0-6 |
| 5 | 5.79 | 0.51 | 4 | 6 | 0-6 |
| 6 | 5.64 | 0.57 | 4 | 6 | 0-6 |
| 7 | 5.77 | 0.57 | 4 | 6 | 0-6 |

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Min – najmanji postignuti rezultat

Max – najveći postignuti rezultat

TR – teoretski raspon rezultata

Uspješnost/točnost je pri tome uvjetovana i količinom poznatosti u smislu vizualne bliskosti s materijalom koji se čita. Ovakva je podjela u skladu s pretpostavkama o tipovima disleksije (Hooper, 1996; Thomson, 1999), a gdje su načini čitanja odnosno pogrešaka u čitanju vezani ili uz preveliki broj grešaka ili pretjeran vremenski utrošak. Ona ima svoje uporište i u razlikama koje proizlaze iz stilova učenja općenito, a time i učenja čitanja (Reid i Given, 2000).

Statistički značajne razlike potvrđene su samo između vremena čitanja logatoma kod djece podučavane drugom i šestom te petom i šestom početnicom. Tehnika čitanja s oslanjanjem na vizualno, pretpostavljena kao oblik osobit za učenje čitanja prema šestoj početnici, mogući je razlog razlika i dobrih postignuća djece podučavane ovom početnicom.

Tablica 8: Analiza varijance za varijablu razumijevanje pročitanoa.

| | F | p | | F | p |
|-------------|------|-------------|-------------|------|------|
| poč1 poč 2 | 0.00 | 0.95 | poč 3 poč 4 | 0.07 | 0.80 |
| poč1 poč 3 | 2.75 | 0.10 | poč 3 poč 5 | 0.07 | 0.80 |
| poč1 poč 4 | 1.95 | 0.17 | poč 3 poč 6 | 1.72 | 0.19 |
| poč1 poč 5 | 1.95 | 0.17 | poč 3 poč 7 | 0.48 | 0.49 |
| poč 1 poč 6 | 0.36 | 0.55 | poč 4 poč 5 | 0.00 | 1.00 |
| poč 1 poč 7 | 0.82 | 0.37 | poč 4 poč 6 | 0.96 | 0.33 |
| poč 2 poč 3 | 3.85 | 0.05 | poč 4 poč 7 | 0.17 | 0.68 |
| poč 2 poč 4 | 2.65 | 0.11 | poč 5 poč 6 | 0.96 | 0.33 |
| poč 2 poč 5 | 2.65 | 0.11 | poč 5 poč 7 | 0.17 | 0.68 |
| poč 2 poč 6 | 0.43 | 0.51 | poč 6 poč 7 | 0.22 | 0.64 |
| poč 2 poč 7 | 1.08 | 0.30 | | | |

F- Fisherov test

P – značajnost razlika

Na varijabli razumijevanje pročitanoa sva ispitana djeca postigla su prilično ujednačene, iznimno uspješne rezultate. Moguće je da su postavljena pitanja ipak bila prelagana, a što je uvjetovalo lagano pronalaženje odgovora i visoke prosječne rezultate. Ovaj podatak može biti vezan i uz jednostavnost samoga teksta koja omogućava djeci da prepoznaju bitne podatke priče bez obzira oslanjaju li se na “dekodirajuću” ili na “kontekstualnu” strategiju. Vidljivo je da sva djeca uspijevaju razumjeti sadržaj i odgovoriti na pitanja. Razlike su statistički značajne samo između druge i treće početnice.

Tablica 9: Uspješnost na varijabli pisanje prema diktatu.

| Početnica | X | Sd | Min | Max | TR |
|-----------|------|------|-----|-----|------|
| 1 | 3.56 | 3.34 | 0 | 12 | 0-44 |
| 2 | 3.47 | 2.85 | 0 | 11 | 0-44 |
| 3 | 1.52 | 1.47 | 0 | 4 | 0-44 |
| 4 | 3.56 | 3.34 | 0 | 12 | 0-44 |
| 5 | 1.66 | 1.46 | 0 | 5 | 0-44 |
| 6 | 2.44 | 1.80 | 0 | 9 | 0-44 |
| 7 | 2.78 | 1.98 | 0 | 7 | 0-44 |

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

Min – najmanji postignuti rezultat

Max – najveći postignuti rezultat

Kod ispitanih učenika provjerena je i vještina pisanja uporabom kratkoga diktata.

Iz prosječnih postignutih rezultata i raspršenja vidljiva je neujednačenost u vještini pisanja djece podučavane različitim početnicama. Raščlambom grešaka zamijećeno je da se najveći broj odnosi na pravopisne greške – pravilno pisanje imena i prezimena velikim slovima, pisanje -č, -ć, -ije, -je. Tek je nekolicina djece činila greške koje pripadaju tzv. dislektičnim simptomima – zamjene slova (posebno p, b, d; m, n), zrcalno pisanje i slične. Njihov je broj zanemariv za analize unutar ovoga rada, ali svakako važan u pogledu mogućnosti ranoga otkrivanja disleksije i upućivanja djece na logopedsku dijagnostiku.

Tablica 10: Analiza varijance za varijablu pisanje prema diktatu.

| | F | p | | F | P |
|-------------|------|-------------|-------------|------|-------------|
| poč1 poč 2 | 0.01 | 0.90 | poč 3 poč 4 | 0.24 | 0.63 |
| poč1 poč 3 | 7.20 | 0.01 | poč 3 poč 5 | 0.11 | 0.74 |
| poč1 poč 4 | 6.63 | 0.01 | poč 3 poč 6 | 3.69 | 0.06 |
| poč1 poč 5 | 6.46 | 0.01 | poč 3 poč 7 | 5.41 | 0.02 |
| poč 1 poč 6 | 2.15 | 0.15 | poč 4 poč 5 | 0.01 | 0.91 |
| poč 1 poč 7 | 0.78 | 0.38 | poč 4 poč 6 | 2.88 | 0.10 |
| poč 2 poč 3 | 8.87 | 0.00 | poč 4 poč 7 | 4.90 | 0.03 |
| poč 2 poč 4 | 8.11 | 0.00 | poč 5 poč 6 | 2.70 | 0.11 |
| poč 2 poč 5 | 7.89 | 0.00 | poč 5 poč 7 | 4.36 | 0.04 |
| poč 2 poč 6 | 2.43 | 0.12 | poč 6 poč 7 | 0.33 | 0.56 |
| poč 2 poč 7 | 0.81 | 0.37 | | | |

F- Fisherov test

P – značajnost razlika

Statistički značajne razlike dobivene su na deset provedenih analiza varijance.

Učenici podučavani početnicom *Knjiguljicom* (1. početnica, Štanger-Velički, Jakovljević, Vitez, 2001) imali su najveći broj grešaka, odnosno postizali su najlošije rezultate. Osim toga oni su se statistički značajno razlikovali od ostale djece u gotovo najvećem udjelu (kao i djeca podučavana drugom početnicom; *Prvi koraci*, Bežen i Budinski, 2001).

Jezični sadržaji i pravopisna pravila nisu zastupljena kao dio *Knjiguljice*. I početnica *Prvi koraci* svojim sadržajem, čini se, ne pogoduje dobrom razvoju provjeravanoga dijela pismenosti. U *Prvim koracima* postoje objašnjenja za npr. velika slova na početku rečenice, ali je moguće da ovaj način pristupanja pravopisnim sadržajima nije učinkovit.

Ispravno pisanje prema diktatu moguće je ako postoji i dobra grafomotorička pripremljenost. Vježbe grafomotorike su početni dio *Hrvatske početnice*, dok su u *Knjiguljici* ove vježbe uvrštene neposredno pred obradu slova. Učenici podučavani *Hrvatskom početnicom* i *Mojom početnicom* (Puljak, 2000) postizali su najbolje rezultate pri pisanju diktata premda se ove početnice izgledom, sadržajem i koncepcijom bitno razlikuju.

S obzirom na vrlo neujednačene rezultate koje djeca postižu na ispitivanim varijablama i interesu da se razmotri ukupnost uspjeha u čitanju i pisanju prema odabiru početnice, bodovali smo svaki postignuti rezultat na svakoj varijabli na način da je jedan bod pridodan početnici ukoliko je prosječna postignuta vrijednost bila najlošija za određenu varijablu, a 7 bodova za početnicu s najboljim rezultatom.

Sumiranjem bodova dobiven je poredak početnica prema uspješnosti odnosno ukupnim rezultatima na ispitivanim vještinama:

1. *Hrvatska početnica* (Šabić, Vitez i Baričević, 2000)
2. *Početnica* (Lučić, Marjanović i Videk, 2001)
3. *Početnica* (Španić i Vrabec, 2001).
4. *Početnica* (Bikić, 2001)
5. *Moja početnica* (Puljak, 2000)
6. *Prvi koraci* (Bežen i Budinski, 2001)
7. *Knjiguljica* (Štanger-Velički, Jakovljević, Vitez, 2001)

Učenici podučavani *Hrvatskom početnicom* postigli su ukupno najbolje rezultate, a učenici podučavani *Knjiguljicom* ukupno najlošije rezultate na varijablama čitanja lista riječi i logatoma te pisanja prema diktatu.

Pregledom *Hrvatske početnice* dobiva se dojam da je ona najzahtjevnija i informacijski najbogatija pa je moguće da navedene karakteristike snažno potiču aktivnosti djeteta – misaone, maštalačke, izražavajuće. Veća zahtjevnost dovodi do boljih rezultata. Jednostavnost i kratkoća tekstova koja zanemaruje postojeća dječja iskustva, kao u *Knjiguljici*, možda nije najbolji odabir za većinu djece, odnosno nije dovoljno poticajna. U prilog tome Čudina-Obradović (1996) navodi 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.

POTVRDA POSTAVKE

Prikupljeni podaci i primijenjeni statistički postupci pokazuju da djeca podučavana različitim početnicama postižu različite rezultate na odabranim mjerama čitanja i pisanja.

Postavka se može prihvatiti. Razlozi dobivenih razlika moraju se promatrati u svjetlu relativno maloga uzorka ispitanika i velikoga broja tzv. nekontroliranih varijabli (ranija znanja djece, učiteljska aktivnost, aktivnosti u kući djeteta, uvjeti učenja, metodika nastave, primjerenost varijabli i niz drugih varijabli), a što onemogućava generalizaciju zaključaka.

Opravdano je razmatrati dobivene razlike u skladu s ciljem i svrhom istraživanja – isticanjem važnosti početnice i nepostojanja jedinstvenih kriterija za njeno oblikovanje, a u cilju smanjivanja teškoća u svladavanju vještina čitanja i pisanja kao i prevencije akademskoga neuspjeha.

Kao doprinos potvrđenim razlikama, odnosno postavci mogu se navesti različitost niza obilježja korištenih početnica:

- integrirane – razgranate;
- postojanje i nepostojanje dijelova za provjeru predvještina čitanja i pisanja (fonemska svjesnost, grafomotoričke vježbe...) i vrlo različiti udjeli ovih sadržaja kada postoje;
- dva "sustava opismenjavanja" – poredak tiskana pa potom pisana slova ili istovremena obrada;
- redoslijed obrade slova – uporaba različitih kombinacija kriterija pri čemu prevladavajući/vodeći kriterij nije uvijek jednak (npr. negdje je to čestotni, negdje grafemski, a negdje fonemski);
- odabir riječi i rečenica prema neujednačenoj

zastupljenosti kombinacija kriterija poznatosti, čestotnosti, pripadnosti kategoriji/tematskoj skupini, jednostavnosti, gramatičkome pripadanju, poticajnosti;

- nejednak omjer pojavnica i različenica u tekstovima i početnicama u cjelini (upitno poštovanje gornje dozvoljene rječničke raznolikosti koju navode neki autori; Furlan prema Vrabec, 1994);
- leksički nizovi i njihove kombinacije; nejednako korištenje kriterija - leksikografskoga, gramatičkoga ili didaktičkoga (Rosandić, 1993) kao i nejednake rečenice obzirom na dužinu, sintaktičku i semantičku složenost;
- uporaba ilustracija: od fotografija i apstraktnih crteža do "dječjih" oslikavanja;
- "grafički" parametri – nejednake veličine i oblici slova.

ZAKLJUČCI

Početnica je jedan od najvažnijih izvora znanja u počecima školovanja. Ona treba biti primjerena djeci i odgovarati stručno- metodičkim zahtjevima vezanima uz obilježja jezika i pisma. Teško je zamisliti početnicu koja bi u potpunosti odgovarala svim kriterijima, no svakako je bitno odrediti ona obilježja koja značajno utječu na ishod njene uporabe - početno čitanje i pisanje, a onda i automatizaciju ovoga procesa.

Premda postojeće početnice u nas imaju niz dobrih osobina, moguće je u njima vidjeti i nedostatke.

Temeljem jedinstvenoga pristupa sa čvrsto određenim kriterijima, odnosno kombinacijama kriterija koji se pokazuju najučinkovitijima za poduku i usvajanje čitanja i pisanja, moguće je raditi na ispravljanju ovih nedostataka ili pak na oblikovanju nove početnice.

Istražujući, pronalazeći i dopunjujući postojeće parametre relevantne za odabir sadržaja, oblika i načina predstavljanja zadanih metodičkih jedinica u početnicama, a vodeći prvenstveno računa o interesima djece i motivaciji za čitanje i pisanje (kao najvažnijim akademskim vještinama) zasigurno se mogu smanjiti teškoće čitanja i pisanja u djece prvih razreda. Ovim postupcima može se poboljšati učinkovitost u svladavanju vještina čitanja i pisanja i bolji napredak u učenju u cijelosti kod sve djece.

Kriteriji za početnice trebaju koristiti i iskustva i oblike uspješnih početnica, kako kod nas, tako i u drugim zemljama i pismima, te ih dopuniti odrednicama kurikulumu. Ovu složenu zadaću odabira trebalo bi povjeriti timu stručnjaka s različitih područja relevantnih za procese čitanja i pisanja, odnosno jezika i pisma općenito.

Isticanje ove važnosti je u skladu s činjenicom da je čitanje jedno od temeljnih prava čovjeka (*Standardna prava Ujedinjenih naroda; Unesco - Manifest za narodne knjižnice; Povelja za čitatelja*), a to pravo mogu ostvariti samo oni koji stvore dobru osnovu i usvoje temelje pismenosti. Tome pridonosi i kvaliteta početnica.

Za djecu koja imaju specifične teškoće u usvajanju čitanja i pisanja moguće je, prema spoznajama o građi laganoj za čitanje (Tronbacke, 1996) oblikovati i posebne početnice.

No, niti najbolji udžbenik u rukama nevješta i nemotiviranoga učitelja neće dati rezultate. Isto tako, dobar učitelj može i s lošim udžbenikom naučiti učenike ono što je zadano programom.

Kvalitetna početnica može djelotvornije poticati i učitelje i djecu na početak ispunjenja zadaće – postizanje pismenosti.

LITERATURA

- 1) Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA. MIT Press.
- 2) Adamik–Jaszo, A. (1995). Phonemic awareness and balanced reading instructions. U: P. Owen i P. Pumfrey (eds) *Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers*. London. Falmer Press.
- 3) Bežen, A., Budinski, A. (2002). *Prvi koraci. Početnica za prvi razred osnovne škole*. Zagreb. Profil.
- 4) Bikić, A. V. (2001). *Početnica*. Zagreb. Školska knjiga.
- 5) Bryant, P. (1994). Children's reading and writing. *The Psychologist*. Vol. 7 (2). 61.
- 6) Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. U: G. Underwood (ed.) *Strategies of Information processing* (151-216). London. Academic Press.
- 7) Čudina-Obradović, M. (2002). *Čitanje prije škole. Priručnik za roditelje i odgojitelje*. Zagreb. Školska knjiga.
- 8) Ehri, L. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*. Vol 18. 116-125.
- 9) Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. U: J. Oakhill i R. Beard (eds.): *Reading Development and the Teaching of Reading: A Psychological Perspective* (79-108). Oxford. Blackwell.
- 10) Furlan, I. (1965). *Jednominutni ispit glasnog čitanja*. Zagreb. Školska knjiga.
- 11) Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. U: K. E. Patterson, J. C. Marshall, M. Coltheart (eds) *Surface Dyslexia*. London. Routledge i Kegan Paul.
- 12) Gligora, J. (2003). *Uspješnost čitanja i pisanja obzirom na uporabu različitih početnica*. Diplomski rad. Zagreb. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- 13) Goodman, K. (1976). *Reading – A psycholinguistic guessing game*. U: H. Singer i R. B. Ruddell (eds) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, NY. International Reading Association.
- 14) Green, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb. Educa.
- 15) Hatcher, J., Snowling, M. J. (2002). The phonological representations hypothesis of dyslexia: From theory to practice. U: G. Reid, J. Wearmouth (eds) *Dyslexia and Literacy, Theory and Practice*. Chichester, UK. John Wiley & Sons.
- 16) Hooper, S. R. (1996). *Subtyping Specific Reading Disabilities: Classification Approaches, Recent Advances, and Current Status*. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*. Specific Reading Disability. Vol 2 (1). 14-21.
- 17) Johnson, R., Connelly, V. D., Watson, J. (1995). Some effects of phonics teaching on early reading development. U: P. Owen i P. Pumfrey (eds) *Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers*. London. Falmer Press.
- 18) Kobola, A. (1980). *Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi*. Zagreb. Školska knjiga.
- 19) Kuvač, J., Vancaš, M. (2003). *Učiteljska uloga i znanje – ključ uspješnoga rada*. U: D. Pavličević – Franić, M. Kovačević (ur.) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena*. Zagreb. Slap. 64-73.
- 20) Lučić, K., Marjanović B., Videk, N. (2001). *Početnica za prvi razred osnovne škole*. Zagreb. Školska knjiga.
- 21) Lundberg, I. (2002). The child's route into reading and what can go wrong. *Dyslexia*. Vol 8 (1). 1-13.
- 22) Mladić, L. (2005). *Dječja ocjena nesadržajnih elemenata početnice*. Diplomski rad. Zagreb. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- 23) NCCA (1999). *Curriculum for Primary Schools: English Language*. Dublin. National Council for Curriculum and Assessment.
- 24) Osborn, J., Lehr, F. (1998). *Literacy for all*. NY. The Guilford Press.
- 25) Pavin, T., Vizek Vidović, V. (2007). *Komparativna studija obrazovanja učitelja i nastavnika i percepcija sustava inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj*. Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju. *Zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnoga skupa, Zadar – Benkovac, 20-21. svibnja 2005*. Zadar. Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece. 59-71.
- 26) Polić, M. (2004). *Igrajmo se slovima*. Hrčak. Glasilo Hrvatskog čitateljskog društva. Vol 20-21. 14-16.
- 27) Pressley, M., Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- 28) Puljak, L. (2002). *Moja početnica*. Zagreb. Znanje.
- 29) Ramus, F. (2003). *Developmental Dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction*. *Current Opinion in Neurobiology*. Vol 13. 212-218.
- 30) Reason, R., Frederickson, N. (2000). *Discrepancy Definitions or Phonological Assessment*. U: Reid, G. (ed) *Dimensions of Dyslexia*. Vol. 1 *Assessment, Teaching and the Curriculum*. Moray House Faculty of Education. Edinburgh.
- 31) Reid, G., Given, B. (2000). *Learning styles*. BDA Handbook 2000. Reading, UK. British Dyslexia Association.
- 32) Reid, G. (2003). *Dyslexia. A Practitioner's Handbook*. Chichester, West Sussex, England. John Wiley & Sons.
- 33) Robertson, J., Bakker, D. J. (2002). *The Balance Model of Reading and Dyslexia*. U: G. Reid i J. Wearmouth (eds) *Dyslexia and Literacy. Theory and Practice*. Chichester, UK. John Wiley & Sons.
- 34) Rosandić, D. (1993). *Neprimjereno i nesustavno učenje čitanja i pisanja*. *Školske novine*. Br. 38.
- 35) Rosić, V. (1999). *Nastavnik – čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja*. *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. *Zbornik radova drugoj međunarodnog znanstvenog kolokvija*. Rijeka. 25 – 26. ožujka 1999. Rijeka. Filozofski fakultet u Rijeci.
- 36) Soler, J. (2002). *Policy contexts and debates over how to teach literacy*. U: J. Soler, J. Wearmouth i G. Reid (eds) *Contextualising Difficulties in Literacy Development, Exploring Politics, Culture and Ethics*. London. Routledge Falmer.
- 37) Stainthorp, R. (1995). *Some effects of context on reading*. U: P. Owen i P. Pumfrey (eds). *Emergent and developing Reading: Messages for Teachers*. London.
- 38) Falmer Press. Šabić, A. G., Vitez, I., Baričević, J. i sur. (1995). *Priručnik uz Hrvatsku početnicu*. Zagreb. Školska

knjiga.

- 39) Španić, A., Vrabec, M. (2001). Počernica za prvi razred osnovne škole. Zagreb. Školska knjiga.
- 40) Štanger Velički, V., Jakovljević, S., Vitez, I. (2002). Početnica Knjiguljica. Tiskana slova. Zagreb. Alfa.
- 41) Težak, S. (1996). Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika 1. Zagreb. Školska knjiga.
- 42) Turner, M. (1991). Finding out. Support for Learning. Vol. 6 (3). 99-102.
- 43) Thomson, M. E. (1999). Subtypes of Dyslexia: A Teaching Artefact? Dyslexia. Vol. 5 (3). 127-138.
- 44) Tronbacke, B. (1996). Easy-to-Read - An important part of reading promotion and in the fight against illiteracy. *62nd IFLA General Conference – Conference Proceedings*.
- 45) Vancaš, M. (1996). Znanje rječnika i vještina čitanja. Revija za rehabilitacijska istraživanja. Vol 32 (1). 49-55.
- 46) Vancaš, M. (1999). Jezične sposobnosti kao preduvjet čitanja. Doktorska disertacija. Zagreb. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- 47) Vrgoč, D. i sur. (2002). To je moj svijet. Metodički priručnik uz udžbenik i radnu bilježnicu iz predmeta Priroda i društvo. Zagreb. Alfa.
- 48) Welch, A. R., Freebody, P. (2002). Explanation of the current international "literacy crises". U: J. Soler, J. Wearmouth i G., Reid (eds) *Contextualising Difficulties in Literacy Development – Exploring Politics, Culture, Ethnicity and Ethics*. London. Routledge Falmer.
- 49) Wray, D. (2002). Metacognition and literacy. U: J. Soler, J. Wearmouth i G. Reid (eds) *Contextualising Difficulties in Literacy Development, Exploring Politics, Culture and Ethics*. London. Routledge Falmer.