

Podloge za standardiziranje optimalnoga metodičkog sadržajno-vremenskog okvira za poučavanje početnoga čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku

UDK: [372.41'45:371.3]:006

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 01. 10. 2016.



Doc. dr. sc. Vesna Budinski¹

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

vesna.budinski@ufzg.hr

Sažetak

Istraživanjem smo utvrdili učiteljsku percepciju o sadržaju i vremenu poučavanja početnoga čitanja i pisanja. Rad pridonosi unapređivanju provedbenih metodičkih teorija (sustava) utvrđivanjem podloge za standardiziranje optimalnoga metodičkog sadržajno-vremenskog okvira za praktično poučavanje/učenje početnoga čitanja i pisanja na hrvatskome jeziku.

¹ Vesna Budinski docentica je na Katedri za hrvatski jezik i književnost, scensku i medijsku kulturu te predstojnica Katedre za metodike. Doktorirala je temom iz metodike hrvatskoga jezika. Znanstveni i stručni radovi interdisciplinarno su usmjereni poučavanju početnoga čitanja i pisanja na hrvatskome jeziku. Objavila je više znanstvenih radova, sudjeluje na znanstvenim skupovima u zemlji i inozemstvu. Suautorica je udžbenika i metodičkih priručnika za Hrvatski jezik.

Sadržajna se dimenzija početnoga čitanja i pisanja može promatrati na razini nastavnoga programa (priprema za početno čitanje i pisanje, svladavanje glava i slova, prijenos glasa u slovo, početno čitanje, početno pisanje tiskanih i pisanih slova, teme iz književnosti, jezika, jezičnoga izražavanja i medijske kulture) i na razini metodičkoga čina (struktura nastavnih etapa i situacija). Nazivi nastavnih etapa i situacija trebaju ukazivati na sadržaj poučavanja početnoga čitanja i pisanja, a sadržaj treba biti usklađen sa zakonitostima procesiranja govorenoga u pisani jezik, zakonitostima komunikacije i aktivnostima učenika u razumijevanju i proizvodnji jezika.

Vremenski se optimum poučavanja početnoga čitanja i pisanja odnosi na ukupno vrijeme potrebno učeniku za dosezanje razine automatizacije početnoga čitanja i pisanja. Stoga je taj optimum uvjetovan sadržajem koji učenik uči i optimalnim, znanstveno utemeljenim metodičkim postupcima.

Ključne riječi: početno čitanje i pisanje, hrvatski jezik, metodički sadržajno-vremenski optimum

Teorijski okvir

Teorijska utemeljenost pojavnosti početnoga čitanja i pisanja u razvojnoj pismenosti uporište je metodičkome pristupu početnome čitanju i pisanju na hrvatskome jeziku.

Početno se čitanje i pisanje kao fenomen pojavljuje u formalnoj školskoj pouci, ali djelomice i u neformalnemu usvajanju jezika. Djelomično ovladavanje početnim čitanjem i pisanjem podrazumijeva ovladavanje početnim čitanjem i pisanjem u neformalnemu usvajanju jezika do određene razine, ali ne cjelovito kao što je moguće u formalnoj školskoj pouci. Cilj je ovoga rada objasniti pojavnost početnoga čitanja i pisanja kao elementa stjecanja komunikacijske jezične kompetencije tijekom ranoga učenja materinskoga jezika u primarnome obrazovanju.

Posebno znanstveno područje *rano učenje i poučavanje (hrvatskoga) jezika* s epistemološkoga je stajališta potrebno pojmovno odrediti, a proces poučavanja početnoga čitanja i pisanja pozicionirati s obzirom na to područje. S obzirom na specifičnosti područja i njegovu interdisciplinarnost, pozicija i važnost toga procesa (i razdoblja) nije dovoljno jasno određena. Svrha toga procesa (početnoga opismenjavanja) nije jasno i precizno istaknuta, odnosno nije jasno određeno što zapravo podrazumijeva. Taj proces ne podrazumijeva samo grafičko oblikovanje slova i dešifriranje napisanoga teksta, nego je potrebno odrediti razine čitanja i pisanja koje se očekuju na kraju toga razdoblja, odnosno procesa. S obzirom na navedeno, potrebno

je (u skladu sa svrhom dostizanja cilja) odrediti razdoblje koje obuhvaća početno opismenjavanje tijekom školovanja s obzirom na karakteristike učenika (obilježja jezičnoga razvoja). Također je važno definirati na što se početno čitanje i pisanje odnosi, tj. što podrazumijeva. Dakle, potrebno je odrediti svrhu i cilj početnoga čitanja i pisanja (kompetencije koje učenik treba steći na kraju toga ciklusa) kako bi se mogao odrediti sadržaj poučavanja koji će omogućiti dosezanje toga cilja te vrijeme potrebno za sustavnu metodičku provedbu i metodičke postupke koji će optimizirati prijenos sadržaja. Pri donošenju zaključaka valja obratiti pozornost i na novija istraživanja koja promatraju utjecaj razvoja grafomotoričkih vještina i motorike pisanja u ranoj dobi na ukupan školski uspjeh (primjerice: Dinehart, 2014.; James i Engelhardt, 2012.; Jonas i Christensen, 1999.). Istraživanja pokazatelja uspješnosti u poučavanju početnoga čitanja i pisanja (Eggen i Kauchak, 1994.; Godd i Brophy, 1995.) dijele se na procesne pokazatelje i pokazatelje ishoda. Varijabla povezana s uspjehom u poučavanju početnoga čitanja i pisanja jest vrijeme provedeno u pouci u okviru formalnoga školskog poučavanja.

U određivanju vremena potrebnoga za ostvarivanje toga cilja važno je promatrati fenomen ovladavanja početnim čitanjem i pisanjem sa stajališta fiziologije, psihologije i psiholingvistike, lingvistike i tipografije, odnosno sa stajališta metodike hrvatskoga jezika koja interdisciplinarno obuhvaća spoznaje svih navedenih (ali i drugih) znanosti.

U određivanju sadržaja učenja/poučavanja u početnome čitanju i pisanju potrebno je, kao i u ostalim područjima odgoja i obrazovanja, odgovoriti na pitanja: „kako odabrati i čime opravdati izbor sadržaja obrazovanja i odgoja te kako organizirati (rasporediti znanja i ostale sadržaje unutar programa)“ (Pastuović, 2012., 283). Autor dalje upućuje da se sadržaji biraju prema kriteriju važnosti, a važni su oni sadržaji koji omogućuju učinkovito dosezanje ciljeva učenja, odnosno stjecanje definiranih kompetencija. „Izbor sadržaja treba biti usklađen s postavkama matičnih znanosti, preoblikovan didaktičkim prijenosom (transferom) u skladu sa spoznajama odgojno-obrazovnih znanosti. Ishode je učenja potrebno odrediti u skladu s metodičkim pristupom, a to znači: odrediti razinu znanja za pojedine sadržaje vodeći računa o vrsti i razini znanja koja omogućuje stjecanje komunikacijske jezične kompetencije“ (Kolar Billege, 2014., 115). U istome radu o metodičkome pristupu određivanju sadržaja poučavanja i kognitivnih ishoda učenja autorica zaključuje da „u budućem nastavnome programu (kurikulu) sadržaj poučavanja treba temeljiti na optimalnoj opterećenosti učenika, a to je moguće postići samo ako se uvažava metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja. To znači da se u strukturiranju sadržaja uvažavaju spoznaje matičnih i odgojno-obrazovnih znanosti“ (Kolar Billege, 2014., 203). Formalno poučavanje početnoga čitanja i pisanja ne smije se temeljiti samo na

iskustvenoj metodici, već se optimalni uvjeti učenja trebaju ostvarivati na temelju normativnih i empirijskih postavki.

Učenje čitanja i pisanja jest važan dio uvođenja djeteta osnovnoškolske dobi u širi sociolingvistički kontekst. „To su moćni sustavi simbola koji dopuštaju djetetu da na nov način uđe u važnu aktivnu povezanost sa svijetom. Pitanje nije u tome treba li to poučavati u osnovnoj školi – naravno da treba – nego više u tome koliki dio školskog dana time obuhvatiti“ (Armstrong, 2008., 110).

Početno čitanje i pisanje zapravo podrazumijeva razinu dosegnutosti kulture slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. S obzirom na relevantna istraživanja potrebno je odrediti ciljeve i ishode za to područje. Početno čitanje i pisanje ne završava grafičkim oblikovanjem slova, nego strukturiranjem rečenice (poruke) u pisanju te dešifriranjem i razumijevanjem teksta (čitanje). To znači da uključuje ovladavanje čitanjem i pisanjem do razine (1) produkcije u pisanju i (2) razumijevanja teksta u čitanju – pronalaženju, tumačenju i objedinjavanju podataka u tekstu. Osnove čitalačke pismenosti podrazumijevaju kognitivne i metakognitivne strategije te afektivne i psihomotorne elemente koji omogućuju učeniku da s razvojem te kompetencije preuzima aktivnu ulogu u čitanju.

Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Cilj je ovoga dijela istraživanja utvrditi percepciju učitelja o sadržajnom i vremenskom optimumu u početnome čitanju i pisanju na hrvatskome jeziku. Cjelovito je istraživanje objavljeno u doktorskome radu (Budinski, 2015.).

1. problem

Ispitati koje nastavne etape i nastavne situacije učitelji primjenjuju, a koje ne primjenjuju u poučavanju velikoga i maloga tiskanog slova² monografskim modelom poučavanja slova.

² U ovome se istraživanju koristimo izrazima *velika i mala tiskana i pisana slova*, a smatramo ih istoznačnicama terminima *velika i mala formalna i rukopisna slova*. U vrijeme provođenja istraživanja u nastavnoj su se praksi i nastavnome programu upotrebljavali termini *velika i mala tiskana i pisana slova*. Te ćemo termine zadržati u elementima koji se odnose na istraživanje, a u interpretaciji ćemo se koristiti terminima *formalna i rukopisna slova* kad to ne izaziva dvojbe i nerazumijevanje.

1. hipoteza

Učitelji u poučavanju velikoga i maloga tiskanog slova ne primjenjuju nastavnu etapu *Prijenos glasa u slovo* i nastavne situacije: *glasovna analiza i sinteza te izrada slova iz različitog materijala (izrada metodičkih artefakata)*.

2. problem

Ispitati mišljenja učitelja o vremenu potrebnom za poučavanje početnoga čitanja i pisanja po etapama i situacijama nastavnoga sata, odnosno sadržaju pouke te ispitati postoji li razlika između utrošenoga i optimalnoga vremena.

2. hipoteza

Postoji razlika u procjeni učitelja o utrošenome i optimalnome vremenu potrebnom za poučavanje velikih i malih tiskanih slova po etapama i situacijama nastavnoga sata, odnosno sadržaju poučavanja. Učitelji misle da je potrebno utrošiti više vremena od jednoga nastavnog sata (što je uobičajeno s obzirom na 175 sati Hrvatskoga jezika propisanih nastavnim planom).

Metodologija istraživanja

Instrumenti istraživanja

Istraživanje je provedeno s pomoću posebno konstruiranog *Upitnika za ispitivanje mišljenja učitelja (procjene utemeljene na iskustvu) o metodičkom sadržajno-vremenskom optimumu za poučavanje početnoga čitanja i pisanja na hrvatskome jeziku*. Tim smo upitnikom ispitali: primjenu metodičkoga instrumentarija (nastavne etape i situacije) u učenju velikih i malih tiskanih slova, mišljenje učitelja o vremenu utrošenome na pojedine nastavne etape/situacije/sadržaj i optimalnome vremenu kako bi učenici u potpunosti ovladali vještinom čitanja i pisanja na razini automatizacije. Nastavne etape i situacije (metodički instrumentarij za provođenje istraživanja) temelje se na aktualnom metodičkom priručniku o početnome čitanju i pisanju (Bežen i sur. 2014.). Sadržaj upitnika obuhvaća demografske i opisne karakteristike učitelja (dob, spol, godine radnoga staža, rad u nastavi /produženome boravku, obrazovanje, razred u kojem trenutno predaju, mjesto djelovanja).

Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno (N=323) učitelja. Prikaz ispitanika (učitelja) prema demografskim obilježjima nalazi se u Tablici 1.

Tablica 1. Demografska obilježja učitelja

Spol	Muško	2,2%	Županija	
	Žensko	97,8%		
Dob	20-30 godina	29,7%	Zagrebačka županija	7,4%
	31-40 godina	18,9%	Krapinsko-zagorska županija	3,1%
	41-50 godina	39,6%	Sisačko-moslavačka županija	4,6%
	51-60 godina	10,5%	Karlovačka županija	3,1%
	61 i više godina	1,2%	Varaždinska županija	3,7%
Staż	1 do 10 godina	38,7%	Koprivničko-križevačka županija	3,4%
	11-20 godina	25,1%	Bjelovarsko-bilogorska županija	3,4%
	21-30 godina	28,2%	Primorsko-goranska županija	5,9%
	31-40 godina	7,1%	Ličko-senjska županija	0,9%
	41 i više godina	0,9%	Virovitičko-podravska županija	1,9%
Nastava / boravak	Nastava	83,6%	Požeško-slavonska županija	1,9%
	Boravak	16,4%	Brodsko-posavska županija	3,7%
Centralna / područna škola	Centralna škola	87,9%	Zadarska županija	3,7%
	Područna škola	12,1%	Osječko-baranjska županija	8,0%
Obrazovanje	Všs	34,4%	Šibenska županija	3,4%
	Vss	53,9%	Vukovarsko-srijemska županija	5,0%
	mr. i mr.sc	11,8%	Splitsko-dalmatinska županija	11,1%
Razred u kojem predaje	Prvi	31,0%	Istarska županija	5,0%
	Drugi	25,1%	Dubrovačko-neretvanska županija	3,4%
	Treći	22,6%	Međimurska županija	3,4%
	Četvrti	21,4%	Grad Zagreb	13,9%

Postupak istraživanja

Upitnikom za ispitivanje mišljenja učitelja o metodičkome sadržajno-vremenskom optimumu za poučavanje početnoga čitanja i pisanja ispitani smo:

1. koje nastavne etape primjenjuju prilikom poučavanja velikog i malog tiskanog slova
2. a) koju nastavnu situaciju primjenjuju i koliko vremena utroše na pojedinu nastavnu etapu/situaciju/sadržaj

b) mišljenje o tome koliko je optimalno vremena potrebno utrošiti na pojedine nastavne etape/situacije/sadržaj neovisno o trajanju nastavnoga sata

Učitelji su odgovorili na pitanja vezana za demografske i opisne karakteristike: dob, spol, godine radnoga staža, rad u nastavi/produženom boravku, obrazovanje, razredu kojem trenutno predaju (1., 2., 3. ili 4.), mjesto rada (područna ili centralna škola), ruralna ili urbana sredina.

Statistička obrada uključuje deskriptivnu statistiku (srednje vrijednosti i pripadajuće mjere raspršenja te najmanji i najveći rezultat) i provjeru normaliteta distribucija (Kolmogorov Smirnov test) sa svrhom daljnjeg planiranja obrade podataka (parametrijska i neparametrijska statistika). Odredili smo eventualne statistički značajne razlike u dva zavisna mjerenja na uzorku učitelja kako bismo ustanovili postojanje razlike u utrošenom i procijenjenom vremenu potrebnom za provođenje svake nastavne etape/situacije/sadržaja (Wilcoxonov test). Također smo pomoću Friedmanovoga testa ispitali za koje nastavne etape učitelji smatraju da treba najviše vremena.

Dodatno smo ispitali razliku u mišljenjima učitelja o optimalnoj vremenskoj dimenziji poučavanja ovisno o njihovim demografskim obilježjima (Mann Whitney U test i Kruskal Wallisov test) te razlike u percepciji vremena potrebnoga za provođenje svih nastavnih etapa i procjenu optimalnoga vremena.

Rezultati istraživanja

Procjena učitelja o primjeni nastavnih etapa i situacija u nastavnome satu početnoga čitanja i pisanja tiskanih (formalnih) slova (1. problem)

Kako bismo odgovorili na prvi problem istraživanja, odnosno provjerili koje nastavne etape i situacije učitelji provode u poučavanju velikoga i maloga tiskanog slova, prvo smo izračunali postotke učitelja koji izjavljuju da provode pojedine nastavne etape te potom izračunali hi kvadrat test za testiranje razlike u postotku odgovora. Na isti smo način izračunali koje nastavne situacije učitelji provode. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Rezultati u Tablici 2. pokazuju da za sve četiri nastavne etape učitelji (N=323) statistički značajno više izjavljuju da ih provode (85 % do 94 %) nego da ih ne provode (7 % do 15 %).

Rezultati nadalje pokazuju da nema statistički značajne razlike u izjavi o korištenju pojedinih nastavnih etapa ($\chi^2=1,38$; $df=3$; $p>0,05$). Vezano za nastavne etape, možemo zaključiti da temeljem percepcije učitelja rezultati nisu u skladu s pretpo-

Tablica 2. Postotci učitelja koji izjavljuju da provode / ne provode pojedine nastavne etape i rezultati hi kvadrat testa (df=1)

NASTAVNA ETAPA	da	ne	χ^2	p
Motivacija	93,5 %	6,5 %	244,5	<0,01
Upoznavanje velikoga i maloga tiskanog slova	91,6 %	8,4 %	224,0	<0,01
Prijenos glasa u slovo	92,3 %	7,7 %	230,7	<0,01
Čitanje i pisanje riječi, rečenica i teksta	85,4 %	14,6 %	162,4	<0,01

LEGENDA:

da – postotak učitelja koji su izjavili da etapu provode

ne – postotak učitelja koji su izjavili da etapu ne provode

χ^2 – rezultat hi kvadrat testa

p – vjerojatnost pogreške

stavkom da se prijenos glasa u slovo ne provodi, tj. 92,3 % učitelja se izjasnilo da provodi nastavnu etapu *Prijenos glasa u slovo*.

Analogno prethodnom izračunu, računali smo rezultate i za nastavne situacije. Ovdje je važno istaknuti da su nastavne situacije imenovane prema sadržaju koji se tijekom te situacije poučava.

Za nastavne je situacije evidentirano uobičajeno utrošeno vrijeme u minutama u okviru nastavnoga sata od 45 minuta (samo za one elemente koji se ostvaruju na satu). Iz ovih smo rezultata očekivali informaciju o tome postoje li nastavne situacije koje učitelji tijekom sata uopće ne provode.

Prije same analize, odlučili smo u obradu podataka uključiti samo one učitelje koji su na pitanje ispravno odgovorili. Naime, ukupan zbroj minuta trebao je biti 45 te se dogodilo da neki učitelji nisu pravilno odgovorili na ovo pitanje.

U daljnju smo obradu za ovaj istraživački problem uključili samo odgovore onih učitelja koji su uobičajeno utrošeno vrijeme raspodijelili na 45 minuta. To je ukupno 128 ispitanika (39,6 %).

Kako bismo izračunali koliki udio učitelja ne koristi pojedine nastavne sadržaje, priredili smo podatke tako da smo za svaki nastavni sadržaj u Tablicu 3. upisali postotni udio učitelja koji su izjavili da na nastavnome satu uopće ne primjenjuju pojedini sadržaj (ili pojedinom sadržaju dodjeljuju 0 minuta).

Učitelji su se u najvećem postotku izjasnili da ne primjenjuju ove nastavne situacije na satu učenja velikoga i maloga tiskanog slova: izrađivanje slova iz žice, vune, plastelina, kolaža (ne primjenjuje 68 % učitelja), utiskivanje slova štapićem u glinamol/plastelin (ne primjenjuje 62,5 % učitelja), stvaranje zajedničke priče zasićene glasom koji se uči (ne primjenjuje 43,8 % učitelja), igra riječima (preoblikovanje

Tablica 3. Postotci učitelja koji izjavljuju da u nastavnome satu ne primjenjuju pojedine nastavne sadržaje (dodijelili su im 0 minuta).

NASTAVNA ETAPA	NASTAVNA SITUACIJA	NASTAVNI SADRŽAJ	Udio učitelja s 0 min
I. Motivacija	1) senzibilizacija za glas	a) govorenje ili čitanje teksta zasićenoga glasom koji se uči	6,3 %
		b) stvaranje zajedničke priče zasićene glasom koji se uči	43,8 %
	1) globalno čitanje	a) učenik čita kombinaciju teksta i crteža	12,5 %
		a) učitelj čita ili izgovara riječi od kojih neke ne sadrže glas koji se uči, a učenici to slušno prepoznaju	14,1 %
	2) slušanje uzoraka riječi	a) učitelj učenicima najavljuje učenje novoga glasa/slova	2,3 %
3) najava novoga glasa/slova	a) provođenje glasovne analize i sinteze na nizu riječi	3,9 %	
II. Upoznavanje velikoga i maloga tiskanog slova	4) glasovna analiza i sinteza	a) igra riječima (preoblikovanje riječi dodavanjem i/ili oduzimanjem glasova)	35,2 %
		b) učenici sami pokušavaju osmisлити nove riječi koje počinju, završavaju glasom/slovom	8,6 %
	5) pronalaženje novih uzoraka riječi	a) promatranje izgleda slova u početnici ili na zidnoj slovarici (vizualno uporište)	1,6 %
		a) utiskivanje slova štapićem u glinamo/plastelin	62,5 %
	III. Prijenos glasa u slovo	2) crtanje velikog i malog tiskanog slova	b) izrađivanje slova iz žice, vune, plastelina, kolaža
c) crtanje slova na papiru/plakatu ili oblikovanje pokretom tijela			23,4 %
3) pisanje slova i riječi		a) pisanje slova bez crtolva na papiru	17,2 %
IV. ČITANJE I PISANJE RIJEČI, REČENICA I TEKSTA	1) čitanje riječi	b) pisanje slova u crtolje na papiru	10,2 %
		a) čitanje riječi sastavljenih od naučenih slova	7,8 %
	2) čitanje rečenica	a) čitanje rečenica, pjesme i/ili priče iz početnice	21,9 %
		a) uvježbavanje pisanja velikoga i malog tiskanog slova u pisanju	14,1 %
	3) pisanje	b) prepisivanje riječi sastavljenih od naučenih slova	31,3 %
		c) samostalno smišljanje i pisanje riječi i rečenica	32,8 %

riječi dodavanjem i/ili oduzimanjem glasova) (ne primjenjuje 35,2 % učitelja), samostalno smišljanje i pisanje riječi i rečenica (ne primjenjuje 32,8 % učitelja) te prepisivanje riječi sastavljenih od naučenih slova (ne primjenjuje ga 31,3 % učitelja).

Pretpostavili smo da učitelji ne primjenjuju glasovnu analizu i sintezu te izradu slova iz različitoga materijala. Hipoteza je djelomično potvrđena. Prema rezultatima se može zaključiti da učitelji primjenjuju glasovnu analizu i sintezu u poučavanju početnoga čitanja i pisanja, odnosno samo 3,9 % učitelja izjavljuje da je uopće ne primjenjuje na satu.

Približno jedna trećina učitelja (32 %) primjenjuje sadržaje za izradu slova iz različitoga materijala (izrađivanje slova iz žice, vune, plastelina ili kolaža), a nastavnu situaciju (sadržaj) utiskivanje slova štapićem u glinamol/plastelin primjenjuje 37,5 % učitelja.

Na temelju rezultata hi kvadrat testa zaključujemo da bismo nastavne sadržaje mogli podijeliti u tri osnovne grupe:

a) sadržaji koje učitelji najviše provode (od 98,4 % do 76,6 %) i to statistički značajno više od svih ostalih sadržaja (dobivena je značajna razlika između 98,4 % i 68,7 %; $\chi^2=6,81$; $df=1$; $p<0,01$), a ostale razlike unutar ove prve skupine nastavnih sadržaja nisu pronađene. U tu prvu skupinu možemo ubrojiti ove sadržaje: promatranje izgleda slova u početnici ili na zidnoj slovarici (vizualno uporište), učitelj učenicima najavljuje učenje novoga glasa/slova, provođenje glasovne analize i sinteze na nizu riječi, govorenje ili čitanje teksta zasićenoga glasom koji se uči, čitanje riječi sastavljenih od naučenih slova, učenici sami pokušavaju osmisлити nove riječi koje počinju ili završavaju glasom/slovom, pisanje slova u crtovlje na papiru, učenik čita kombinaciju teksta i crteža, uvježbavanje pisanja velikoga i maloga tiskanog slova u pisanju, učitelj čita ili izgovara riječi od kojih neke ne sadrže glas koji se uči, a učenici to slušno prepoznaju, pisanje slova bez crtovlja na papiru, čitanje rečenica, pjesme i/ili priče iz početnice i crtanje slova na papiru/plakatu ili oblikovanje pokretom tijela.

b) sadržaji sa srednjim postotnim udjelom provođenja (od 68,7 % do 56,2 %) i to statistički značajno više od onih s manjim postotkom (dobivena je značajna razlika između 68,7 % i 37,5 %; $\chi^2=11,27$; $df=1$; $p<0,01$) dok ostale razlike unutar ove druge grupe nastavnih sadržaja nisu pronađene. U ovu skupinu ubrajamo: prepisivanje riječi sastavljenih od naučenih slova, samostalno smišljanje i pisanje riječi i rečenica, igra riječima (preoblikovanje riječi dodavanjem i/ili oduzimanjem glasova) te stvaranje zajedničke priče zasićene glasom koji se uči.

c) sadržaji s malim postotnim udjelom provođenja – utiskivanje slova štapićem u glinamol/plastelin (37,5 %) i izrađivanje slova iz žice, vune, plastelina, kolaža (32 %) koji se međusobno ne razlikuju po učestalosti provođenja.

Možemo zaključiti da je dio hipoteze o neprovođenju sadržaja vezanih za izradu slova iz različitog materijala potvrđen dok dio hipoteze o neprovođenju glasovne analize i sinteze nije potvrđen.

Uz prvi smo problem istraživanja dodatno provjerili prosječno vrijeme provođenja pojedinih nastavnih situacija/sadržaja i utvrdili postoji li razlika u prosječnome vremenu provođenja između pojedinih nastavnih situacija. Prethodno smo provjerili normalitete distribucija Kolmogorov Smirnov testom te zaključili da su sve distribucije rezultata statistički značajno različite od normalne raspodjele (sve Z vrijednosti Kolmogorov Smirnov testa statistički su značajne).

S obzirom na dobivene rezultate u daljnjoj smo obradi testirali razliku u srednjim vrijednostima minuta provođenja pojedinih nastavnih sadržaja s pomoću neparametrijskoga Friedmanovog testa za testiranje razlike u zavisnim varijablama. Dobiveni rezultati pokazuju da je razlika u srednjim vrijednostima minuta provođenja 19 nastavnih sadržaja statistički značajna ($\chi^2=464,5$; $df=18$; $p<0,01$).

U Tablici 4. nalaze se srednje vrijednosti pojedinih nastavnih sadržaja.

Temeljem analize srednjih vrijednosti možemo zaključiti da je hipoteza djelomično potvrđena. Glasovna analiza i sinteza, osim što je provodi velik postotak učitelja (96,1 %), provodi se češće od svih ostalih nastavnih sadržaja (prosječno 3,5 minuta u satu) osim uvježbavanja pisanja velikoga i maloga tiskanog slova u pisanku (prosječno 4 minute u satu). Povezano s drugim dijelom hipoteze o izradi slova iz različitoga materijala, osim što se malo koristi (izrađivanje slova iz žice, vune, plastelina, kolaža koristi svega 32 % učitelja, a utiskivanje slova štapićem u glinamol/plastelin 37,5 % učitelja), ovaj se nastavni sadržaj u prosjeku provodi 0 minuta na satu početnoga čitanja i pisanja.

Mišljenje učitelja o uobičajeno utrošenome i optimalnom vremenu poučavanja početnoga čitanja i pisanja po etapama i situacijama nastavnoga sata (2. problem)

Drugi je problem istraživanja bio ispitati mišljenja učitelja o vremenu potrebnom za pouku početnoga čitanja i pisanja po etapama i situacijama nastavnoga sata, odnosno sadržaju pouke. Dodatno smo htjeli ispitati postoji li razlika između utrošenoga i optimalnoga vremena prema percepciji učitelja. Optimalno su vrijeme učitelji odredili neovisno o vremenskoj dimenziji nastavnoga sata određenoj *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006.) (45 minuta).

U svrhu određivanja prosječne procjene učitelja ($N=323$) o utrošenom i optimalnom vremenu potrebnom za poučavanje velikih i malih tiskanih slova po etapama i situacijama nastavnoga sata, izračunali smo prosječne vrijednosti (aritmetička sredina, centralna vrijednost i dominantna vrijednost).

Tablica 4. Centralne vrijednosti procjene utrošenoga vremena za pojedine nastavne sadržaje

NASTAVNI SADRŽAJ	C
2 I1 a) govorenje ili čitanje teksta zasićenoga glasom koji se uči	3,0
2 I1 b) stvaranje zajedničke priče zasićene glasom koji se uči	2,0
2 II1 a) učenik čita kombinaciju teksta i crteža	3,0
2 II2 a) učitelj čita ili izgovara riječi od kojih neke ne sadrže glas koji se uči, a učenici to slušno prepoznaju	2,0
2 II3 a) učitelj učenicima najavljuje učenje novoga glasa/slova	1,0
2 II4 a) provođenje glasovne analize i sinteze na nizu riječi	3,5
2 II5 a) igra riječima (preoblikovanje riječi dodavanjem i/ili oduzimanjem glasova)	2,0
2 II5 b) učenici sami pokušavaju osmisлити nove riječi koje počinju, završavaju glasom/slovom	3,0
2 III1 a) promatranje izgleda slova u početnici ili na zidnoj slovarici (vizualno uporište)	2,0
2 III2 a) utiskivanje slova štapićem u glinamol/plastelin	0,0
2 III2 b) izradivanje slova iz žice, vune, plastelina, kolaža	0,0
2 III2 c) crtanje slova na papiru/plakatu ili oblikovanje pokretom tijela	2,0
2 III3 a) pisanje slova bez crtovlja na papiru	2,0
2 III3 b) pisanje slova u crtovlje na papiru	3,0
2 IV1 a) čitanje riječi sastavljenih od naučenih slova	3,0
2 IV2 a) čitanje rečenica, pjesme i/ili priče iz početnice	2,0
2 IV3 a) uvježbavanje pisanja velikoga i malog tiskanog slova u pisanku	4,0
2 IV3 b) prepisivanje riječi sastavljenih od naučenih slova	3,0
2 IV3 c) samostalno smišljanje i pisanje riječi i rečenica	2,0

LEGENDA:

C – Centralna vrijednost (medijan)

Vizualnom se inspekcijom rezultata u Tablici 5. uočava da je optimalno vrijeme za primjenjivanje pojedinih nastavnih sadržaja uvijek veće od stvarnoga utrošenog vremena osim kod sadržaja „učitelj učenicima najavljuje učenje novoga glasa/slova“ gdje su centralne vrijednosti jednake.

Pri procjeni optimalnoga vremena također smo provjerili normalitet distribucija rezultata Kolmogorov Smirnov testom.

Tablica 5. Srednje vrijednosti i pripadajuća raspršenja procjene utrošenoga i optimalnoga vremena za pojedine nastavne sadržaje

NASTAVNI SADRŽAJ	M	C	D	SD	Min	Max	
2 I1 a) govorenje ili čitanje teksta zasićenoga glasom koji se uči	S	3,2	3	5	1,71	0	8
	O	4,8	5	5	2,72	0	15
2 I1 b) stvaranje zajedničke priče zasićene glasom koji se uči	S	1,9	2	0	1,91	0	7
	O	4,6	5	5	3,28	0	15
2 II1 a) učenik čita kombinaciju teksta i crteža	S	2,9	3	2	1,76	0	10
	O	4,8	5	5	2,56	0	15
2 II2 a) učitelj čita ili izgovara riječi od kojih neke ne sadrže glas koji se uči, a učenici to slušno prepoznaju	S	2,3	2	2	1,61	0	10
	O	4,0	4	5	2,27	0	10
2 II3 a) učitelj učenicima najavljuje učenje novoga glasa/slova	S	1,1	1	1	0,42	0	3
	O	1,3	1	1	0,92	0	5
2 II4 a) provođenje glasovne analize i sinteze na nizu riječi	S	4,0	3,5	5	2,28	0	15
	O	6,1	5	5	3,39	0	20
2 II5 a) igra riječima (preoblikovanje riječi dodavanjem i/ili oduzimanjem glasova)	S	1,8	2	0	1,69	0	5
	O	4,5	5	5	3,14	0	17
2 II5 b) učenici sami pokušavaju osmisлити nove riječi koje počinju, završavaju glasom/slovom	S	2,9	3	3	1,70	0	10
	O	5,1	5	5	2,60	0	15
2 III1 a) promatranje izgleda slova u početnici ili na zidnoj slovarici (vizualno uporište)	S	1,8	2	1	0,96	0	5
	O	2,8	3	2	1,57	0	8
2 III2 a) utiskivanje slova štapićem u glinamol/plastelin	S	1,1	0	0	1,86	0	10
	O	3,5	3	0	4,11	0	30

NASTAVNI SADRŽAJ	M	C	D	SD	Min	Max
2 III2 b) izradivanje slova iz žice, vune, plastelina, kolaža	S 1,0	0	0	1,84	0	10
	O 4,1	4	5	3,87	0	20
2 III2 c) crtanje slova na papiru/plakatu ili oblikovanje pokretom tijela	S 1,8	2	2	1,36	0	5
	O 3,3	3	5	2,52	0	10
2 III3 a) pisanje slova bez crtovića na papiru	S 1,7	2	2	1,23	0	5
	O 3,0	3	2	1,84	0	10
2 III3 b) pisanje slova u crtovlje na papiru	S 3,2	3	5	2,18	0	10
	O 5,2	5	5	3,61	0	20
2 IV1 a) čitanje riječi sastavljenih od naučenih slova	S 3,0	3	2	1,70	0	10
	O 6,0	5	5	5,53	0	60
2 IV2 a) čitanje rečenica, pjesme i/ili priče iz početnice	S 2,6	2	0	2,14	0	10
	O 5,9	5	5	3,32	0	15
2 IV3 a) uvježbavanje pisanja velikoga i malog tiskanog slova u pisanku	S 3,8	4	5	2,64	0	10
	O 7,0	6	10	3,92	0	20
2 IV3 b) prepisivanje riječi sastavljenih od naučenih slova	S 2,5	3	0	2,21	0	10
	O 5,3	5	5	3,56	0	15
2 IV3 c) samostalno smišljanje i pisanje riječi i rečenica	S 2,4	2	0	2,30	0	10
	O 6,9	6	10	3,92	0	20

LEGENDA: M – aritmetička sredina; C – centralna vrijednost (medijan); D – dominantna vrijednost; SD – standardna devijacija; S – procjena stvarnog utrošenog vremena; O – procjena optimalnog vremena

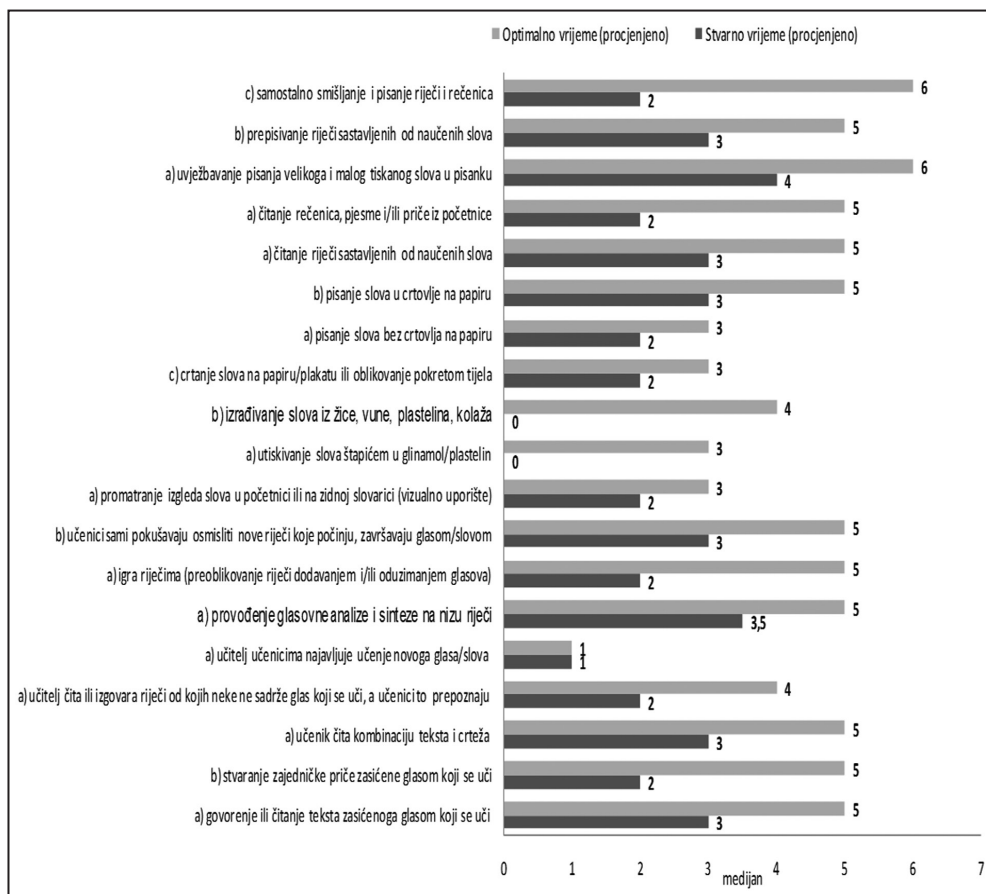
Tablica 6. Rezultati Wilcoxonovog testa pri testiranju razlike procjene utrošenoga i optimalnoga vremena za pojedine nastavne sadržaje

NASTAVNI SADRŽAJ	Z	p
2 I1 a) govorenje ili čitanje teksta zasićenoga glasom koji se uči	-6,58	<0,01
2 I1 b) stvaranje zajedničke priče zasićene glasom koji se uči	-8,14	<0,01
2 II1 a) učenik čita kombinaciju teksta i crteža	-7,19	<0,01
2 II2 a) učitelj čita ili izgovara riječi od kojih neke ne sadrže glas koji se uči, a učenici to slušno prepoznaju	-7,31	<0,01
2 II3 a) učitelj učenicima najavljuje učenje novoga glasa/slova	-2,99	<0,01
2 II4 a) provođenje glasovne analize i sinteze na nizu riječi	-7,24	<0,01
2 II5 a) igra riječima (preoblikovanje riječi dodavanjem i/ili oduzimanjem glasova)	-8,01	<0,01
2 II5 b) učenici sami pokušavaju osmisliti nove riječi koje počinju, završavaju glasom/slovom	-7,88	<0,01
2 III1 a) promatranje izgleda slova u početnici ili na zidnoj slovarici (vizualno uporište)	-6,39	<0,01
2 III2 a) utiskivanje slova štapićem u glinamol/plastelin	-6,52	<0,01
2 III2 b) izrađivanje slova iz žice, vune, plastelina, kolaža	-7,69	<0,01
2 III2 c) crtanje slova na papiru/plakatu ili oblikovanje pokretom tijela	-6,28	<0,01
2 III3 a) pisanje slova bez crtovlja na papiru	-6,53	<0,01
2 III3 b) pisanje slova u crtovlje na papiru	-6,28	<0,01
2 IV1 a) čitanje riječi sastavljenih od naučenih slova	-8,28	<0,01
2 IV2 a) čitanje rečenica, pjesme i/ili priče iz početnice	-8,41	<0,01
2 IV3 a) uvježbavanje pisanja velikoga i malog tiskanog slova u pisanku	-7,83	<0,01
2 IV3 b) prepisivanje riječi sastavljenih od naučenih slova	-7,88	<0,01
2 IV3 c) samostalno smišljanje i pisanje riječi i rečenica	-8,82	<0,01

Na temelju distribucija rezultata zaključili smo da distribucije svih procjena optimalnoga vremena za pojedine nastavne sadržaje odstupaju od normalne raspodjele, tj. sve su Z vrijednosti Kolmogorov Smirnov testa statistički značajne.

S obzirom na to, za testiranje razlike u utrošenom i optimalnom vremenu primijenili smo Wilcoxonov neparametrijski test za testiranje razlike između dviju zavisnih skupina. Rezultati su prikazani u Tablici 6.

Rezultati u Tablici 6. pokazuju da su sve razlike statistički značajne uz 1 % rizika, a pregledom srednjih vrijednosti na Slici 1., možemo zaključiti da su razlike



Slika 1. Srednje vrijednosti (medijan) procijenjenoga optimalnoga i utrošenoga vremena na satu za pojedine nastavne sadržaje

značajne u korist procjene o optimalnome vremenu. Učitelji, dakle, smatraju da je za sve nastavne sadržaje optimalno vrijeme različito od onoga koje je stvarno utrošeno pri izvođenju nastave.

Na grafičkome se prikazu na Slici 1. vidi da je u svim varijablama centralna vrijednost optimalnoga vremena veća od centralne vrijednosti stvarnoga vremena osim kod varijable „učitelj učenicima najavljuje učenje novoga slova“.

Za nastavni sadržaj „učitelj učenicima najavljuje učenje novoga slova“ centralne su vrijednosti jednake ($C=1$). Stoga smo za ovu varijablu dodatno istaknuli prosječne rangove (vrijednost iz Wilcoxonovog testa) da bismo vidjeli ide li i ovdje razlika u istome smjeru. Rezultati pokazuju da razlika ovdje ide u suprotnome smjeru – srednji rang za nastavni sadržaj „učitelj učenicima najavljuje učenje novoga slova“ veći je kod utrošenoga vremena (20,93) nego kod optimalnoga (16,00).

Na temelju prikazanih rezultata može se zaključiti da je hipoteza o postojanju razlike u procjeni učitelja o utrošenome i optimalnome vremenu potrebnom za poučavanje velikih i malih tiskanih slova po etapama i situacijama nastavnoga sata, odnosno sadržaju poučavanja, potvrđena. Učitelji misle da je potrebno utrošiti više vremena za sve nastavne sadržaje nego što se u stvarnosti utroši osim kod nastavnoga sadržaja „učitelj učenicima najavljuje učenje novog slova“ gdje bi trebalo trošiti manje vremena.

Interpretacija rezultata

U prvome smo problemu željeli utvrditi koje nastavne etape i situacije učitelji provode u poučavanju velikoga i maloga tiskanog slova, odnosno provjeriti hipotezu da se nastavna etapa *Prijenos glasa u slovo* te nastavne situacije *glasovna analiza i sinteza* te *izrada slova iz različitoga materijala* provode, dobili smo zanimljive rezultate iako hipoteze nisu u potpunosti potvrđene.

Rezultati pokazuju da učitelji sve četiri nastavne etape (*Motivacija*, *Učenje velikog i malog tiskanog slova*, *Prijenos glasa u slovo* te *Čitanje i pisanje riječi i kraćega teksta*) provode u značajnoj mjeri (od 85 % do 94 % učitelja izjavljuje da ih provodi). Za sve se nastavne etape učitelji podjednako izjašnjavaju da ih provode, odnosno nema statistički značajnih razlika u postotku provođenja pojedinih nastavnih etapa.

Ovdje dakle, možemo zaključiti da rezultati percepcije učitelja nisu u skladu s pretpostavkom da se etapa *Prijenos glasa u slovo* ne provodi, točnije, 92,3 % učitelja izjasnilo se da provodi nastavnu etapu *Prijenos glasa u slovo*.

Prilikom provjere provođenja nastavnih situacija u okviru nastavnoga sata od 45 minuta željeli smo utvrditi postoje li nastavne situacije koje učitelji tijekom sata uopće ne provode. Ovdje smo došli do zanimljivoga rezultata da je 53,4 % učitelja vrijeme poučavanja raspodijelilo na više od 45 minuta. Takvi podatci ukazuju na promišljanje o tome da su učitelji procjenjivali s obzirom na iskustvo, pa je to pokazatelj koji indicira stvarno stanje u nastavi početnoga čitanja i pisanja. Moguće je da učitelji za početno čitanje i pisanje preuzimaju dio sati predviđenih za neki drugi nastavni predmet. Mišljenja smo da su učitelji u ovome pitanju prikazali potrebu za većom vremenskom dimenzijom u poučavanju početnoga čitanja i pisanja. Takva je potreba za većom vremenskom dimenzijom u kojoj učenici ovladavaju čitanjem i pisanjem do razine automatizacije u potpunosti opravdana te postoje iskustva iz drugih europskih zemalja. U Sloveniji, primjerice, ta vremenska dimenzija obuhvaća tri školske godine (700 nastavnih sati) (Blažić, 2013.).

Odgovore onih učitelja koji su uobičajeno utrošeno vrijeme raspodijelili na 45 minuta dalje smo analizirali u svrhu provjere korištenja pojedinih nastavnih situaci-

ja. Iz rezultata se može zaključiti da učitelji najmanje primjenjuju ove nastavne sadržaje: izrađivanje slova iz žice, vune, plastelina, kolaža (primjenjuje ga samo 32 % učitelja), utiskivanje slova štapićem u glinamol/plastelin (primjenjuje ga samo 37,5 % učitelja), stvaranje zajedničke priče zasićene glasom koji se uči (primjenjuje ga 56,2 % učitelja), igra riječima (preoblikovanje riječi dodavanjem i/ili oduzimanjem glasova) (primjenjuje ga 64,8 % učitelja), samostalno smišljanje i pisanje riječi i rečenica (primjenjuje ga 67,2 % učitelja) te prepisivanje riječi sastavljenih od naučenih slova (primjenjuje ga 68,7 % učitelja). Važno je istaknuti da su sadržaji *izrađivanje slova iz žice, vune, plastelina, kolaža* te *utiskivanje slova štapićem u glinamol/plastelin* sadržaji na kojima se temelji postupak prijenosa glasa u slovo različitim osjetilnim senzacijama prije negoli učenik slovo kao znak za glas oblikuje s pomoću pisaljke.

Time smo opovrgnuli hipotezu da učitelji ne primjenjuju *glasovnu analizu i sintezu* u poučavanju početnoga čitanja i pisanja, a potvrdili pretpostavku da ne primjenjuju *izradu slova iz različitoga materijala*.

Na kraju smo u prvome problemu željeli utvrditi vrijeme u kojem učitelji primjenjuju pojedine nastavne situacije/sadržaja. Zaključno je pronađeno da *glasovnu analizu i sintezu*, osim što je provodi velik postotak učitelja, provode češće od svih ostalih nastavnih sadržaja (prosječno 3,5 minuta u satu) osim uvježbavanja *pisanja velikoga i maloga tiskanog slova u pisanku* (prosječno 4 minute u satu). Sadržaj nastavne situacije *izrada slova iz različitoga materijala* malo se koristi, u prosjeku 0 minuta na satu početnoga čitanja i pisanja.

Navedeni se sadržaj odnosi na izvedbene strategije učenja/poučavanja početnoga čitanja i pisanja. Zanimajući taj sadržaj, učitelji zanemaruju osjetilnu interiorizaciju glasova/slova (dodirnu ili taktilnu percepciju grafičkoga izgleda slova) te mu ne dodjeljuju adekvatno vrijeme. Razloge tome treba dodatno istražiti jer se određenju trajanja nastavnih etapa i situacija ne smije pristupiti volontaristički. Sadržaj potreban za ovladavanje sustavom glasova/slova (što znači i prijenosom glasa u slovo) uključuje osjetilnu interiorizaciju glasova/slova (slušnu ili auditivnu, vizualno-grafičku i dodirnu) (Bežen i Reberski, 2014.).

Rezultati koje smo dobili testiranjem hipoteze za drugi problem istraživanja potvrdili su hipotezu da postoji razlika u procjeni učitelja o utrošenome i optimalnome vremenu potrebnom za poučavanje velikih i malih tiskanih slova po etapama i situacijama nastavnoga sata, odnosno sadržaju poučavanja. Pokazalo se da učitelji misle kako je potrebno utrošiti više vremena za sve nastavne sadržaje nego što se u realnom školskom vremenu utroši, osim kod nastavnoga sadržaja *učitelj učenicima najavljuje učenje novoga slova* na što bi trebalo utrošiti manje vremena.

Percepcija učitelja jasno ukazuje na problem nedostatka vremena za poučavanje materinskoga jezika, osobito u području početnoga čitanja i pisanja. Nastavna situ-

acija najave učenja novoga slova jest situacija koja učenike usmjerava na vizualnu i auditivnu percepciju novoga sadržaja, stoga joj treba dodijeliti kraću vremensku dimenziju, ali nikako je ne treba izostavljati.

Zaključak

Metodički sadržajno-vremenski optimum poučavanja početnoga čitanja i pisanja za postizanje definiranih ishoda učenja temeljem kojih se dostiže komunikacijska jezična kompetencija (Čeliković (ur.), 2005.) podrazumijeva određivanje potrebnih sadržaja poučavanja te najpovoljnijih metodičkih sustava, metoda, postupaka i vremenskih jedinica poučavanja (metodički čin, nastavna etapa, nastavna situacija) s obzirom na psiholingvističke spoznaje (razumijevanje, produkcija i usvajanje jezika) i spoznaje ostalih matičnih znanosti metodike početnoga čitanja i pisanja.

„Usvajanje vještine čitanja najvažniji je zadatak u početnom školovanju i svladavanje toga zadatka otvara mu (djetetu, op. a.) put za gotovo sva kasnija učenja“ (Čudina-Obradović, 2014., 15). U tome kontekstu valja promišljati o poziciji početnoga čitanja i pisanja, tj. razlučiti početno čitanje i pisanje kao područje unutar nastavnoga predmeta, odnosno poopćiti taj pojam i dati mu poziciju cijeloga razdoblja (područja) koje obuhvaća jezik u užem smislu, književnost i medije kao sredstva za ostvarivanje temeljnoga cilja – ovladavanje početnim čitanjem i pisanjem.

Razina automatiziranoga čitanja prepoznaje se po tome što učenik ne treba ulagati dodatni napor za dekodiranje napisanoga, već se pozornost usmjerava na značenje i smisao pročitana, pa možemo smatrati da je postizanjem automatiziranog čitanja i pisanja završena etapa početnoga opismenjavanja. Poučavanje u početnome čitanju i pisanju, utemeljeno na predčitačkim vještinama, počinje u prvome razredu osnovne škole, a automatizirano se čitanje i pisanje postiže uglavnom do kraja trećega razreda, o čemu svjedoči literatura te iskazi učitelja zabilježeni u ovome istraživanju. Stoga je posve opravdano čitavo to razdoblje, od početka pouke do stjecanja razine automatizacije, smatrati autonomnim razdobljem i područjem pouke u nastavnome predmetu Hrvatski jezik.

Sadržaji za početno čitanje i pisanje, koji određuju strukturu metodičkoga čina, preuzimaju se iz lingvistike, grafemike (tipografije) i drugih matičnih znanosti³, sukladno teoriji didaktičkoga prijenosa, tj. prijenosa znanja iz izvorne znanosti u nastavni program, odnosno iz znanstvenoga diskursa u metodički diskurs.

³ Primjerice, u početnoj se nastavi književnosti (tijekom početnoga opismenjavanja) sadržaji preuzimaju iz znanosti o književnosti.

Sadržaj poučavanja, tijek poučavanja (slijed nastavnih etapa i situacija), metodički instrumentarij i sustavi metodičke provedbe utemeljuju se na spoznajama matičnih znanosti te razvojne psihologije i psiholingvistike, filozofije (logike), sociologije te pedagogije (didaktike).

Mikrodinamika metodičkoga polja⁴ u početnome čitanju i pisanju obuhvaća procese razvoja vještine čitanja i pisanja koji se temelje na razumijevanju govora, osjetljivosti za glasove, prijenosu glasa u slovo, usvajanju standardnih pisama za početno čitanje i pisanje (slovo/znak, oblik pisma, kut i nagib pisma, položaj ruke i pisaljke, razmak među slovima i riječima).

Struktura nastavnoga sata (slijed nastavnih etapa i situacija) mora biti usklađena sa slijedom psiholingvističkih⁵ procesa, ali i sam proces mora sadržajno i vremenski pratiti kognitivni, psihomotorni i afektivni razvoj učenika.

Cilj nastave početnoga čitanja jest postizanje sposobnosti razumijevanja cjelovitoga teksta, a sastoji se od ovih elemenata: prepoznavanje značenja riječi u tekstu, prepoznavanje značenja rečenice, zaključivanje o povezanosti elemenata u mrežu značenja te izgradnja mentalnoga modela koji je složena zamisao cjeline teksta (Čudina-Obradović, 2014.). Dakako, ciljevi nastave početnoga pisanja su i: pisanje dvama oblicima standardnih školskih pisama (formalno i rukopisno pismo), pisanje riječi, rečenica i teksta (razvoj podrazumijeva stjecanje kulture pisanja) te čitanje teksta. Ti ciljevi odnose se na početni razvoj komunikacijske jezične kompetencije.

Nastavu početnoga čitanja i pisanja moguće je podijeliti u više ciklusa tijekom prva dva razreda primarnoga obrazovanja. S obzirom na individualne karakteristike učenika, odnosno uredan ili usporen jezični razvoj (Kuvač i Palmović, 2007.), ne može se govoriti o strogoj granici, tj. ne može se oštro odrediti kada točno započinje i kada završava koji ciklus. To znači da će neki učenici završavati prvi ciklus već u prvoj polovici prvoga razreda, a neki će učenici započinjati s četvrtim ciklusom već krajem prvoga razreda (primjerice, učenici čija je bazična fonološka sposobnost razvijenija). Fleksibilnost uključivanja učenika u optimalne sadržaje očituje se u primjeni personaliziranog metodičkog instrumentarija. Taj instrumentarij i osmišljene metodičke strategije treba uskladiti sa stupnjem učenikove razvojne i čitalačke pismenosti. Takav će transakcijski pristup omogućiti razvoj čitalačke pismenosti na temelju uvažavanja individualnih karakteristika, potreba i zahtjeva učenika.

⁴ Metodičko je polje teorijski prostor prožimanja znanstvenih disciplina supstratnih znanosti metodike.

⁵ „Unutar moderne psiholingvistike sasvim je neupitna međuovisnost psihologije, lingvistike, antropologije, sociologije, komunikacijskog inženjerstva, istraživanja umjetne inteligencije itd.“ (Erdeljac, 2009., 13).

Literatura

- Armstrong, Th. (2008.). *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.
- Bežen, A. i Reberski, S. (2014.). *Početno pisanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Bežen, A., Budinski, V., Diković, M., Ivančić, G., Kolar Billege, M. i Veronek Germadnik, S. (2014.). *P kao početnica - metodički priručnik*. Zagreb: Profil.
- Blažić, M. M. (2013). Poučavanje dječje književnosti u predškolskim ustanovama i osnovnoj školi u Sloveniji. U A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Kurikul ranog učenja hrvatskoga/materinskoga jezika* (str.249-259). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.
- Budinski, V. (2015.). *Metodički sadržajno-vremenski optimum poučavanja početnog čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku*. (Doktorski rad, Sveučilište u Zagrebu). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Čeliković, V. (Ur.) (2005.). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Vijeće Europe i Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (2014.). *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Dinehart, L. H. (2014.). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*. 15 (1). 97-118.
- Eggen, P. i Kauchak, D. (1994.). *Educational Psychology: classroom connections*. New York: Merrill.
- Erdeljac, V. (2009.). *Mentalni leksikon: modeli i činjenice*. Zagreb: Ibis grafika.
- Godd, T. L. i Brophy, J. (1995.). *Contemporary educational psychology*. White Plains: Longman Publishers.
- James K. H. i Engelhardt, L. (2012.). The effects of handwriting on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*. 1(1): 32-42.
- Jonas, D. i Christensen, C. A. (1999.). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate Written text. *Journal of Educational Psychology*. 91(1), 44-49.
- Kolar Billege, M. (2014.). *Metodički pristup sadržaju poučavanja i kognitivnih ishoda učenja za Hrvatski jezik u primarnom obrazovanju*. (Doktorski rad, Sveučilište u Zagrebu). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kuvač, J. i Palmović, M. (2007.). *Metodologija istraživanja dječjega jezika*. Zagreb: Naklada Slap.
- Pastuović, N. (2012.). *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

The bases for standardization of optimal methodical content and time framework for studying initial reading and writing in the Croatian language

Summary

The bases for standardization of optimal methodical content and time framework for studying initial reading and writing in the Croatian language

The research identified the teachers' perception of the content and time for teaching initial reading and writing. The paper contributes to promotion of implemental teaching theories (systems) by establishing the basis for standardization of optimal methodical content and time framework for teaching/learning initial reading and writing in the Croatian language.

The content dimension of initial reading and writing can be observed at the level of teaching programme (preparation for initial reading and writing, acquisition of sounds and letters, sound-letter transfer, initial reading, initial writing of printed letters and written letters, literary topics, language, language expression and media culture) and at the level of teaching method (stages of teaching and situations).

The names of teaching stages and situations should indicate the content of teaching initial reading and writing, and the content should be coordinated with the rules of processing spoken into written language, communication rules and pupil activities regarding comprehension and production of the language.

Optimal time for teaching initial reading and writing refers to the total time necessary for a pupil to reach the level of automated initial reading and writing. Therefore, the optimum in question is conditioned by the content which the pupil learns and optimal, scientifically grounded teaching methodology.

Key words: initial reading and writing, Croatian language, methodical content and time optimum