

Teškoće u čitanju i pisanju kod učenika mlađe školske dobi

Međimorec, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:841095>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-06**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

NIKOLINA MEĐIMOREC

TEŠKOĆE U ČITANJU I PISANJU KOD UČENIKA
MLAĐE ŠKOLSKE DOBI

Diplomski rad

Zagreb, rujan 2021.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Zagreb)**

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnice: Nikolina Međimorec

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: Teškoće u čitanju i pisanju kod učenika
mlađe školske dobi**

MENTORICA: prof. dr. sc. Dunja Pavličević-Franić

Zagreb, 6. rujna 2021.

Sadržaj

Sažetak

Summary

1. Uvod	1
2. Usvajanje i učenje jezika	2
2.1. Istraživanja jezičnoga razvoja	3
2.2. Teorije o usvajanju jezika.....	6
2.3. Ovladavanje jezikom	8
2.3.1. Terminološka određenja – usvajanje, učenje i ovladavanje	8
2.3.2. Ovladavanje hrvatskim jezikom u osnovnoj školi	9
2.3.3. Razvoj lingvističke i komunikacijske kompetencije u ranojezičnome razdoblju.....	10
3. Razvoj jezičnih djelatnosti	11
3.1. Jezična djelatnost čitanja	12
3.1.1. Vještina čitanja i sposobnost čitanja	13
3.1.2. Interpretativno čitanje i izražajno čitanje.....	13
3.1.3. Vježbe i tehnike čitanja	14
3.2. Jezična djelatnost pisanja.....	15
3.2.1. Pisanje kao grafomotorička i stvaralačka djelatnost	16
3.2.2. Psihologija pisanja	17
3.2.3. Vježbe i tehnike pisanja	18
3.2.4. Ples pisanja	19
3.3. Očekivana postignuća u hrvatskome jeziku u sadržajima čitanja i pisanja	20
4. Teškoće u čitanju i pisanju kod učenika mlade školske dobi	21
4.1. Disleksija	22
4.1.1. Oblici disleksije.....	23
4.1.2. Kako pomoći učeniku s disleksijom	25
4.2. Disgrafija	26

4.2.1. <i>Oblici disgrafije</i>	27
4.2.2. <i>Kako pomoći učeniku s disgrafijom</i>	28
5. Istraživanje	29
5.1. Problem i svrha istraživanja	29
5.2. Opis uzorka i instrumenti	30
5.3. Ciljevi istraživanja	32
5.4. Polazne hipoteze	32
5.5. Rezultati istraživanja	33
6. Zaključak	45
LITERATURA	47
PRILOZI	49
Prilog 1 - Anketni upitnik za učitelje	49
Prilog 2 - Tekstovi za učenike	51
Prilog 3 - Primjeri učeničkih uradaka iz kojih je vidljivo odstupanje od urednoga jezičnoga razvoja	51
Popis grafikona i tablica	54
Izjava o samostalnoj izradi rada	55
Izjava o javnoj objavi rada	56

Sažetak

Čitanje i pisanje su jezične djelatnosti koje se sustavno provode od početka osnovnoškolske izobrazbe, a početak njihova usvajanja započinje još u predškolskoj dobi poticanjem jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja te razvojem predčitačkih vještina. Zbog složenosti procesa čitanja i pisanja kod nekih se učenika javljaju teškoće pri ovladavanju tim jezičnim djelatnostima. Budući da je pisanje složenija aktivnost, više učenika pokazuje teškoće u tome području. Osnovna je podjela teškoća u učenju na *nespecifične teškoće* (sekundarna pojava koja proizlazi iz nekoga drugoga problema) te *specifične teškoće* (očituju se kao disleksija i/ili disgrafija). Učitelji imaju glavnu ulogu u prepoznavanju teškoća i odstupanja od urednoga jezičnoga razvoja te u suradnji sa stručnom službom škole i logopedima, prilagođavaju način rada kako bi svim učenicima bilo omogućeno uspješno usvajanje nastavnih sadržaja.

Za potrebe diplomskoga rada provedeno je istraživanje koje je za cilj imalo: utvrditi načine prilagodbe nastavnih metoda i postupaka učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju; ispitati svrhovitost primjene takvih pristupa u procesu usvajanja i učenja jezika; utvrditi i usporediti razlike u testu čitanja, prepričavanja i pisanja sastavaka između učenika s teškoćama u čitanju i pisanju te učenika bez teškoća. Učitelji su ispunili anketne upitnike u kojima navode različite postupke prilagodbe učenicima s teškoćama, poput razdiobe teksta na manje cjeline, prilagodbe oblika i veličine slova, dodatnih individualnih pojašnjenja, duže vrijeme za izvršenje zadatka i sl. Testirana je učenička sposobnost čitanja i razumijevanja pročitanaoga teksta (primjerenoga dobi), a zatim i sposobnost pisanja (ponajprije kao grafomotorička, ali i stvaralačka djelatnost). Na kraju je za svako područje provedena analiza sadržaja te je utvrđen ukupan broj i vrsta odstupanja (grešaka) u odnosu na norme hrvatskoga standardnoga jezika. U trima područjima provjere (čitanje, prepričavanje, pisanje), analizom rezultata utvrđen je najveći broj odstupanja od gramatičke norme. Učenici s teškoćama u čitanju i pisanju pokazuju veći broj grešaka u pojedinačnim rezultatima, djelomično ili potpuno nerazumijevanje pročitanaoga teksta te slabiju razrađenost teme pisanih sastavaka. Dobiveni podatci, iako na relativno malome uzorku, ukazuju na sve ozbiljniji problem u ovladavanju jezičnim djelatnostima čitanja i pisanja, što traži dublje razumijevanje tematike odstupanja od urednoga jezičnoga razvoja, kao i stvaranje mogućnosti poboljšanja nastavnih aktivnosti za rad s učenicima koji imaju poteškoće u čitanju i pisanju.

Ključne riječi: jezične djelatnosti, jezične teškoće, teškoće u čitanju i pisanju, disleksija, disgrafija

Reading and writing difficulties in younger primary school-age students

Summary

Reading and writing are activities systematically carried out from the beginning of primary school, and the encouraging language activities of listening and speaking, as well as the development of pre-reading skills represent the foundation for both activities. Because of the complexity of the reading and writing process, some students may experience difficulties in those language activities. Since writing is a more complex activity, more students experience difficulties in that area. In general, the difficulties can be divided into non-specific ones, in which they are a secondary phenomenon arising from another problem, and specific learning difficulties that appear in the form of dyslexia and dysgraphia. Teachers carry the main role in recognizing difficulties and deviations from orderly language development and in cooperation with the schools' experts and speech therapists, they adjust their way of working so that these students can successfully adopt the teaching content, although in a more difficult way.

For the needs of the thesis, a study was conducted with the aim of: determining ways to adapt teaching methods and procedures to students with reading and writing difficulties; examine the appropriateness of applying such approaches in the process of language acquisition and learning; identify and compare differences in the test of reading, retelling and writing essays between students with reading and writing difficulties and students without difficulties. Teachers filled out questionnaires in which they listed different procedures for adapting to students with disabilities, such as dividing the text into smaller units, adjusting the shape and size of letters, additional individual explanations, longer time to complete the task, etc. The student's ability of reading was also tested, then retelling and comprehension abilities of text (age appropriate), as well as writing abilities (graphomotor and creative skills). For each area (reading, retelling, writing), a content analysis was performed and the total number and type of deviations (errors) from norms of the Croatian standard language were determined. The analysis of the results yielded the largest number of deviations from grammatical norm in all three areas of the study. Students with disabilities show a higher number of errors in individual results, as well as partial or complete misunderstanding of the read text and poorer elaboration of the written essays topics. The obtained data, although in a relatively small sample, indicate an increasingly serious problem in mastering the language activities of reading and writing, which requires a deeper understanding of the topic of deviation from orderly language development, as well as creating opportunities to improve teaching activities for students with reading and writing difficulties.

Key words: language skills, language difficulties, reading and writing difficulties, dyslexia, dysgraphia

1. UVOD

Jezični razvoj odrednica je koja razlikuje ljudsku vrstu od drugih živih bića pa znanje jezika, između ostaloga, omogućuje pojedincu uključenje u društvenu zajednicu. Iako postoje vremenski okviri u kojima se ovladava pojedinim jezičnim elementima, odstupanja u jezičnom razvoju svakidašnja su pojava koja ovisi o nizu razvojnih i psihokognitivnih čimbenika.

Usvajanje osnovnih jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja ključno je za uspješan jezični razvoj. Pritom su čitanje i pisanje djelatnosti u kojima se teškoće u usvajanju jezika najviše ogledaju, a postaju očite polaskom u školu. Specifične teškoće poput disleksije koja otežava čitanje i disgrafije koja otežava pisanje, predstavljaju izazov podjednako učiteljima, učenicima i stručnim službama jer zahtijevaju prilagodbe obrazovnih postupaka koji se razlikuju od učenja i poučavanja učenika koji nemaju takvih teškoća.

Teorijski dio rada diplomskoga rada polazi od znanstvenih postavki o usvajanju i učenju jezika. Opisane su faze jezičnog razvoja i načini ovladavanja jezikom, a daje se i uvid u prethodna istraživanja, s osnovnom podjelom na predjezičnu i jezičnu fazu u razvoju komunikacije. Pojašnjeni su dosezi jezikoslovnih teorija, osobito u ranojezičnome diskursu, npr. kognitivizam, nativizam, bihevizizam i pragmatizam. Navode se postavke ovladavanja hrvatskim jezikom, posebice razlike i specifičnosti lingvističke i komunikacijske kompetencije, s naglaskom na usvajanje jezičnih djelatnosti čitanja i pisanja te očekivanim postignućima u mlađim razredima osnovne škole. U drugome poglavlju prikazane su teškoće u čitanju i pisanju, vrste i oblici disleksije i disgrafije. Uvidom u dostupnu literaturu izdvojene su smjernice kako pomoći učenicima s takvim teškoćama.

Najopsežniji dio rada odnosi se na provedeno istraživanje čiji je cilj bio ispitati stavove i postupke učitelja u radu s učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju te utvrditi razlike u djelatnostima čitanja, prepričavanja pročitana teksta te pisanja između učenika koji imaju teškoće u čitanju i pisanju te onih koji ih nemaju, a na temelju pripremljenih testova, pedagoškoga promatranja i neposrednog rada u razredu. Istraživanje je detaljno opisano, navedeni su ciljevi, problemi istraživanja i polazne hipoteze te predstavljeni rezultati istraživanja. Nakon rasprave i zaključka, na kraju rada nalaze se prilozi: anketni upitnik za učitelje, tekstovi koji su se koristili za provjere sposobnosti čitanja, kao i primjeri pisanih učeničkih radova u kojima je vidljivo odstupanje od urednoga jezičnoga razvoja.

2. USVAJANJE I UČENJE JEZIKA

Jezik se usvaja od najranijeg djetinjstva, unutar obitelji i u komunikaciji s ljudima koji su djetetu bliski. Usvajanje je spontano, a razvoj počinje i prije prve izgovorene riječi. Djetetov je razvoj cjelovit, a jezični razvoj u uskoj je vezi s percepcijom, kognicijom, motorikom i socijalizacijom (Paleka i Vrsaljko, 2018). Prvi usvojeni jezik djetetu postaje dominantan. Riječ je o tzv. organskome idiomu (najčešće zavičajnome ili okolinskome jeziku) koji predstavlja ključan korak u djetetovu cjelokupnome jezičnome razvoju.

S obzirom na vrijeme usvajanja i stupanj ovladanosti, postoje oznake za svaki usvojeni jezični idiom. Oznaka za dominantan materinski jezik je J1 (L1), upravo zato što je to djetetu prvi jezik, a svaki novonaučeni idiom ima novu oznaku (J2, J3, J4...). Pritom valja razlikovati standardni hrvatski jezik od prvotnoga organskoga idioma (iako su oba materinska) jer se prvi materinski idiom hrvatskoga jezika usvaja spontano, a standardni hrvatski jezik moramo svi učiti, sustavno najčešće tek polaskom u školu. Stoga je standardni jezik prikladnije označiti kao J2 (Pavličević-Franić, 2005). Ovisno o spoznajnim mogućnostima, okolinskim poticajima, školskome sustavu, željama i interesima, broj jezika kojima dijete tijekom života ovlada može biti veći ili manji, pri čemu stupanj ovladanosti pojedinim jezikom, nije nužno uvijek na istoj razini.

Uz usvajanje jezika veže se i pojam jezičnoga znaka. Struktura jezičnoga znaka opisuje kao odnos između triju sastavnica: izraza (sastavnica A), sadržaja (sastavnica B) i uporabe (sastavnica C). Ferdinand de Saussure navodi dvojnost jezika koja se sastoji od označenog i označitelja. U ranojezičnome razdoblju ta je struktura proširena pa je uz dvije sastavnice dodana treća, sastavnica C, koja se odnosi na predmet odnosno jezičnu uporabu. Na taj se način otvara put višeznačnosti jer se značenje riječi može mijenjati ovisno o kontekstu, o doslovnome ili prenesenome značenju riječi, o funkcionalnome stilu i sl. (prema: Pavličević-Franić, 2005).

Ranu fazu usvajanja hrvatskoga jezika obilježava komunikacijska polifunkcionalnost, okomita višejezičnost i dječji neologizmi. Oni su međusobno povezani jer iz komunikacijske funkcionalnosti proizlaze dječje novotvorbe (neologizmi), što se često odvija pod utjecajem okomite višejezičnosti, odnosno utjecaja različitih jezičnih idioma unutar istoga jezika (najčešće materinskoga), a utječe na cjelokupan jezični razvoj. Logika i gramatika govora tada se prilično razlikuju jer dijete još ne vlada gramatikom, nego se vodi logikom u komunikacijskim situacijama. Dijete vrlo brzo spoznaje da u jeziku postoje pravila, koja upoznaje na samo uporabnoj razini te s obzirom na to tvori inovacijske lekseme ili inovacijske gramateme. Inovacijski leksemi nastaju zbog praznine u leksemskom korpusu pa se dijete tada

vodi logikom govora. Jedan od primjera te pojave očituje se npr. pri tvorbi mocijskih parnjaka, odnosno u imenicama suprotstavljenima prema rodu. Želeći imenovati ženku psa, dijete koristi izraz *pasica* (stvarni sadržaj označava pojas, obrub oko dijelova odjeće), ili izraz *konjica* za ženku konja (kobila), a stvaran je sadržaj rod vojnih ili policijskih postrojbi. To bi značilo da se dijete vodi uporabom, odnosno sastavnica C (uporaba) utječe na realizaciju sastavnica A i B, a ne obrnuto, kao što je slučaj kod odraslih govornika. Inovacijski leksemi koji tako nastaju posljedica su razlike između gramatike i logike govora. Inovacijski gramatemi, pak, predstavljaju novotvorenice koje uključuju gramatičke elemente. Primjerice, da bi imenovalo mužjaka *zmije*, dijete će koristiti izraz *zmijac* (zmij+ac) ili muški rod imenice *krtica* > krtac (krt+ac). Inovacijski gramatemi nastaju na uzorcima koji su djetetu već poznati pa gramatičkim prijenosom i analogijom tvore nove oblike riječi. Inovacijski leksemi i inovacijski gramatemi imaju funkciju komunikata, odnosno uporabnih oblika riječi koji se stvaraju u komunikaciji i tipični su za ranu fazu usvajanja jezika. Razvojem jezika komunikati postupno nestaju te novi izraz, koji je uvriježen među odraslim govornicima, zamjenjuje dječje inovacije. Komunikati su tipičniji za predškolsku dob dok se u ranoj školskoj dobi njihova uporaba smanjuje (Pavličević-Franić, 2005).

Proces usvajanja jezika ne prestaje učenjem novih jezika, naprotiv, traje čitav život, no s vremenom opada (Paleka i Vrsaljko, 2018). Veća kronološka dob i bolja ovladanost jezikom tome su uzrok. Komunikacijska polifunkcionalnost, okomita višejezičnost i dječji neologizmi posebnosti su koje čine uredan jezični razvoj u ranojezičnome diskursu. Oni čine samo dio cjelokupnog jezičnog razvoja i ne treba ih sprječavati, nego dopustiti djeci da se izraze na način primjeren njihovoj razvojnoj dobi. S vremenom će takve izraze ionako zamijeniti novi koji su zajednički svim govornicima hrvatskoga jezika.

2.1. Istraživanja jezičnoga razvoja

Jezični razvoj temelji se na komunikaciji s drugim govornicima. Komunikacija se od najranije dobi odvija tako što dijete iskazuje svoje potrebe jasnom iskazanom mimikom i gestom. To je razdoblje predintencijsko jer u njemu ne postoji namjerna komunikacija s okolinom. Dijete još nije svjesno reakcije okoline na svoje ponašanje i ne izaziva ga s namjerom stvaranja reakcije, nego radi iskazivanja vlastitih potreba. Ono tek kasnije uviđa kako različito ponašanje utječe na različite reakcije ljudi. Za jezični razvoj važnija je iduća faza, odnosno razdoblje intencijske komunikacije. Prijelaz u intencijsku (namjernu) komunikaciju počinje

prije razvoja govora i odnosi se na ustrajanje u ponašanju dok se ne postigne cilj. Obje su faze važne za jezični razvoj i dio uobičajenog razvoja pojedinca (Cepanec i Ljubešić, 2012).

Jezični razvoj započinje u komunikaciji s osobama najbližih djetetu, nastavlja se u predškolskim ustanovama te zatim u školi. Odgojitelji i učitelji pritom imaju važnu ulogu u prepoznavanju atipičnog jezičnog razvoja i uočavanju razlike u odnosu na uredan razvoj. U slučaju javljanja teškoće, valja žurno reagirati kako bi se teškoća identificirala, a sukladno tome i odnos prema djetetu. Komunikaciju valja poticati od najranije dobi razgovorom s djetetom, uključivanjem u aktivnostima u kojima govori, ugodnom emocionalnom klimom jer će tako dijete biti motivirano, dakle, jezični će se razvoj odvijati skladno i primjereno. Raznolikim djelatnostima u kojima će dijete aktivno slušati, praktično govoriti, čitati i pisati standardnim hrvatskim jezikom, ne zanemarujući pritom primarni organski zavičajni idiom, potaknut će se jezični razvoj, ali i pozitivan odnos prema materinskome jeziku (Pavličević-Franić, 2005).

Istražujući jezični razvoj djece Paleka i Vrsaljko (2018), ističu da dijete oponaša govor svoje socijalne okoline i ne postoji drugi način na koji bi usvojilo jezik. Međutim, ono je ponajprije motivirano potrebom da govori, a ne da oponaša. Dijete prije samog razvoja jezika uspostavlja komunikaciju sa svojom okolinom neverbalnim putem. Neverbalna komunikacija prvi je korak prema verbalnoj i neophodna prethodnica. Proces maturacije, odnosno sazrijevanja u jezičnom razvoju, dijeli se na dvije osnovne faze, a to su predjezično ili predlingvističko razdoblje te jezično ili lingvističko (Pavličević-Franić, 2011). Cepanec i Ljubešić (2012) smatraju da pri komunikaciji treba uvažiti i promjene u samome komunikacijskome procesu, a ne samo jesu li sredstva jezična (riječi i rečenice) ili nejezična (mimika i geste).

Predjezična (predlingvistička ili predverbalna) faza predstavlja fazu koja se događa u razvoju svakog djeteta prije razvitka govora. Karakterizira je spontano glasanje nakon kojega slijedi artikulirani govor (Pavličević-Franić, 2005). Neverbalna je komunikacija u ovoj fazi od ključnoga značaja. Prema djetetovu pogledu, facijalnoj ekspresiji, gesti, možemo zaključiti o njegovim potrebama koje ono na taj način želi izraziti jer u ovoj fazi drugačije ne može i ne zna (Cepanec i Ljubešić, 2012). Dijete fiksira pogled prema onome što ga zanima, osmijehom ili mrštenjem označava ugodu, odnosno neugodu, a gestom, najčešće upiranjem prstom, pokazuje ono što mu je zaokupilo pažnju. Predjezična je faza podijeljena na nekoliko manjih razdoblja. Prvo je predgovorno ili perlokutinaro razdoblje koje traje od rođenja do drugog mjeseca (Pavličević-Franić, 2005). Dijete se tada refleksno glasa, što se manifestira kao plač. Od drugog do petog mjeseca pojavljuje se „gukanje“ i smijeh. Iako djetetovi bližnji „gukanje“ smatraju osobito važnom pojavom i čini im se da već ta radnja predstavlja govor, tome nije tako.

Primjerice, Mirjana Prebeg-Vilke u istraživanju iz 1991. (prema: Paleka i Vrsaljko, 2018), navodi da znanstvenici ni plač ni gukanje ne smatraju pretečom jezika zato što nemaju karakteristike glasova govora. Nadalje, treće je razdoblje vokalizacija koja traje od petog do osmog mjeseca. Djetetovi glasovi postaju artikulirani i prepoznatljivi. Četvrto je razdoblje faza brbljanja koja traje od osmog do dvanaestog mjeseca, a glasanje je tada slogovno. Uzastopne slogove koje dijete izgovara, npr. *ma-ma*, *ta-ta*, roditelji shvaćaju kao djetetove prve riječi, međutim, to su ritmički logotomi, odnosno slogovi bez značenja koji artikulacijski i akustički oponašaju prave riječi. Ta je faza predjezična jer ne ovisi o jeziku, nego o fiziološkom i psihofizičkom razvoju djeteta (Pavličević-Franić, 2005). Sva djeca, bez obzira na jezičnu pripadnost, proizvode takve slogove i ne treba ih shvaćati kao riječi jer produkcija riječi tek slijedi.

Prvi jezični elementi koje dijete usvaja su ritam i intonacija rečenice, a s njima se javljaju i prve prave riječi. Tada je riječ o jezičnoj (lingvističkoj ili verbalnoj) fazi koja počinje oko prve godine života. Prvi jezični iskazi djeteta imaju informativnu funkciju i takav je iskaz vrlo ekonomičan. Poruka se ostvaruje jednom riječju zbog, u ovom razdoblju, ograničenih jezičnih mogućnosti. Jezični iskaz koji se sastoji od jedne riječi naziva se holofraza, čije je glavno obilježje informativnost (Paleka i Vrsaljko, 2018). Holofraza ne predstavlja samo imenovanje pojedinog predmeta koje dijete želi, nego i odnos prema tom predmetu. Primjerice, dijete može reći *duda*, a ne *hoću dudu*, a ako mu se ona nudi, a ono je ne želi, reći će jednostavno *ne*. Na taj način iskazuje svoj odnos prema tom objektu. U razdoblju od 18. do 24. mjeseca usvajaju se pojedine vrste riječi. To su najprije imenice i glagoli, zatim pridjevi, zamjenice, brojevi i neki prilozi (Pavličević-Franić, 2005). Paleka i Vrsaljko (2018) navode rana istraživanja u kojima je pokazano da 60% jednočlanih iskaza čine imenice, a 20% glagoli. Taj se odnos mijenja s obzirom na dob. Ovo se razdoblje naziva i *eksplozija imenovanja*. Fond riječi se širi, pa tako s 18 mjeseci dijete već zna stotinjak riječi. Usporedno s povećanjem opsega vokabulara, usvaja se i osnovna gramatička struktura rečenice i tvorbena pravila jezika. Rečenice u razdoblju od 1. do 2. godine života nazivaju se telegrafskim rečenicama zbog svoje krnje strukture i izostavljanja dijelova koji nisu presudni za shvaćanje značenja (Pavličević-Franić, 2005).

Lokutinarni stadij nastupa oko treće godine. Dijete je ovladalo fonemskim sustavom, koristi određen opseg riječi, poznaje temeljnu rečeničnu strukturu. Sve to čini osnovu za daljnji razvoj materinskog jezika. Svaki aspekt razvoja, pa tako i jezični, trebao bi se odvijati u poticajnoj okolini koja će djetetu omogućiti iskorištavanje vlastitih potencijala. Razvoj jezika i govora može se razlikovati od osobe do osobe, a nekoliko mjeseci razlike od onog koje se u teoriji navodi još uvijek predstavlja uredan jezični razvoj, stoga se ne treba opterećivati ukoliko

se on ne odvija u točno određenim okvirima. Možemo zaključiti da je za razumijevanje komunikacijskoga procesa i usvajanje jezika potrebno uvažiti podjednako i faze (razvojna razdoblja) i promjene u komunikaciji, jer su međusobno povezani.

2.2. Teorije o usvajanju jezika

Sustavnija znanstvena proučavanje jezičnoga razvoja sežu u 19. stoljeće, a pojačano se zanimanje za procese usvajanja i učenja jezika ostvaruje u drugoj polovici 20. stoljeća. Danas područje jezika i govora, kao i komunikacije općenito, predstavlja predmet proučavanja različitih znanstvenih disciplina. Proučavaju ga ponajprije lingvisti i psiholozi te psiholingvisti i sociolingvisti, zatim pedagozi i edukatori, sociolozi i komunikolozi, antropolozi, defektolozi.

Jedna od značajnijih teorija o usvajanju jezika je nativizam (lat. *nativus* – urođen). Njezini predstavnici smatraju da su čovjekove sposobnosti i načini spoznavanja genetski zadani. Američki lingvist Noam Chomsky tvrdi da postoji urođeni mehanizam usvajanja jezika (LAD - language acquisition device), odnosno *univerzalna gramatika* kojom dijete usvaja jezik i koja mu pomaže da taj jezik brže usvoji te iako nije svjestan pravila koja ima u svojoj spoznaji, on njima raspolaže (prema: Pavličević-Franić, 2005). Nadalje, jezik se usvaja na dvjema strukturama, površinskoj i dubinskoj. Površinska se odnosi na pravila koja djetetu pomažu slagati izraze u riječi i iskaze, a razlikuju se ovisno o tome o kojemu je jeziku riječ. Dubinska se odnosi na znanje o jezičnoj proizvodnji koja je zajednička svim jezicima. Ova teorija svojim izričitim naglašavanjem urođenoga kao temeljne odrednice, isključuje empirističke postavke o učenju jezika te utjecaju okoline i društvenih čimbenika koji u tome sudjeluju, čija je važnost neupitna (Pavličević-Franić, 2005; Šego, 2009).

Predstavnici biheviorističke teorije (engl. *behaviour* – vladanje, ponašanje) smatraju da je u osnovi usvajanja jezika naučeno ponašanje pa je, dakle, usvajanje jezika uvjetovano stvaranjem asocijativnih veza između podražaja i odgovora. B. G. Skinner (prema: Pavličević-Franić, 2011), ističe empirističke elemente, što znači da se naglašava važnost iskustvenoga učenja. Dijete jezik uči oponašanjem svoje okoline, odnosno po modelu, na temelju slušnih podražaja, pri čemu ponašanje može biti pozitivno ili negativno potkrijepljeno, što uvelike određuje hoće li se ono ponoviti ili neće. Iz perspektive usvajanja jezika to znači da dijete oponaša ono što je čulo, nakon čega slijedi potkrijepljenje i poticaj za novi komunikacijski izričaj. Ako je reakcija okoline na određen izričaj pozitivna i ohrabrujuća, kakva bi trebala biti na verbalno točan i ispravan iskaz, dijete će nastaviti ponavljati ga i tako ga brže usvojiti. S druge strane, negativno potkrijepljenje odraslih utječe na to da dijete određeni izričaj koristi

manje ili ga prestane koristiti, što bi se trebalo dogoditi ukoliko je izraz netočan i neispravan. Neki istraživači, primjerice Elliot (prema: Paleka i Vrsaljko, 2018), proučavanjem tijekom 1981. utvrdili su da majke pozitivno potkrjepljuju iskaze svog djeteta ako su oni istiniti, ali ne nužno i gramatički točni. Dakle, u ranim fazama djetetova razvoja, roditelji nisu opterećeni gramatički pravilnim iskazima, već u prvi plan stavljaju ostvaraj komunikacije, istinitost i društvenu prihvatljivost u načinu izražavanja. Dijete će oponašanjem, pokušajima i pogreškama, ponavljanjima i poticajima naučiti jezik i postupno napredovati u jezičnom smislu. No, predstavnici ove teorije nisu objasnili sposobnosti djeteta da proizvodi riječi i strukturira rečenice koje nikad prije nije čulo, a ujedno, bez posebnoga učenja i poučavanja, ovladava i kompleksnim gramatičkim strukturama (Pavličević-Franić, 2011). Njihove se teorijske postavke mogu prihvatiti kada je riječ o usvajanju glasovnoga sustava i o prvim riječima, ali na prethodna pitanja ne daje se odgovor (Šego, 2009).

Teorija spoznajnoga usvajanja jezika ili kognitivizam (lat. *cognoscere* – spoznati), ističe važnost misaonih procesa, odnosno bez mogućnosti stvaranja određenih kognitivnih struktura, ne može se ostvariti ni uspješan jezični razvoj. Jedan od začetnika teorije, D. I. Slobin (prema: Pavličević-Franić, 2005:40), smatra da su kognitivni i jezični razvoj neodvojivi. Jezični je razvoj moguć „u onoj mjeri u kojoj se jezični oblici mogu uklopiti u kognitivne pojmove koje dijete posjeduje.“ Poznati psiholog Jean Piaget (prema: Buggle, F., Razvojna psihologija Jeana Piageta), bavio se spoznajnim razvojem djeteta, a spoznaje temeljene na njegovim istraživanjima dječjega razvoja, dio su ove teorije. Iako razvijenost kognitivnih struktura jest važna za razvoj jezika, jezična proizvodnja i razumijevanje nisu uvijek dio semantičkog koncepta na djetetovoj kognitivnoj razini razvoja. Primjerice, dijete može proizvoditi riječi koje je čulo od odraslih iako ih ne razumije niti shvaća njihovo značenje. Drugim riječima, kognitivni razvoj jest iznimno važan za jezični razvoj jer se pojedinac razvija cjelovito, ali nikako se ne bi smjeli isključiti ili minorizirati drugi čimbenici koji su također važni za uspješan jezični razvoj.

Teorija jezične uporabnosti ili pragmatizam, naglašava uporabu jezika u društvenoj sredini i situaciji. To je socijalna teorija čiji je zagovornik J. S. Brunner (prema: Pavličević-Franić, 2005:40). Temeljna je postavka teorije da se jezik neće razviti ako za to ne postoji svrha i razlog usvajanja. Dijete tako jezik usvaja ponajprije u interakciji s bližnjima, najviše majkom, u svakodnevnoj komunikaciji. Socijalno okruženje jest važno i dijete je motivirano potrebom da uspostavi komunikaciju s okolinom, no ni ova teorija ne daje odgovore na sva pitanja, kao što je npr. način usvajanja jezičnih struktura.

Možemo zaključiti da svaka od navedenih teorija ističe nesumnjivo važne razvojne i jezične postavke, ali nijedna ne daje u potpunosti cjelovitu sliku djetetova jezično-govornoga razvoja. Svaka sadrži prednosti i nedostatke, stoga kada je riječ o usvajanju i učenju jezika, a osobito na početku školovanja, valja uzeti u obzir sve pozitivne i znanstveno potvrđene dosege koji se nadopunjuju i daju cjelovitu sliku ovladavanja jezikom u ranojezičnome diskursu.

2.3. Ovladavanje jezikom

Ovladavanje jezikom neizostavna je komponenta razvoja i znači da je dijete usvojilo i naučilo osnovne gramatičke strukture svog jezika i posjeduje vokabular koji mu pomaže da odabire riječi i stvara rečenice, odnosno jezične jedinice stavlja u različite paradigmatičke i sintagmatske odnose. Ovladavanje se usko veže uz pojam usvajanja i učenja, ali oni nisu istoznačni. Ovladati se može raznim jezicima, ne samo materinskim, ovisno o vertikalnoj i horizontalnoj višejezičnosti pojedinca. Stupanj ovladanosti dosegnut je kada je komunikacija tečna i u skladu sa svim zakonitostima i normama jezika na kojem se komunicira.

Hrvatski lingvist Josip Silić (prema: Kolar Billege, 2020) u svojim radovima iz 1999., navodi da je pri tumačenju ovladavanja jezikom potrebno razlikovati jezik kao standard i jezik kao sustav. Jezik kao sustav daje lingvističke zakonitosti na kojima počiva jezik kao standard. Jezik kao sustav neovisan je o politici, književnosti, kulturi, a s druge strane jezik kao standard determiniran je sociolingvističkim unutarjezičnim i izvanjezičnim zakonitostima. Drugim riječima, jezik kao sustav omogućuje, on je potencija, a jezik kao standard je ostvaraj, odnosno dopušta ili ne dopušta primjenu onoga što jezik kao sustav omogućuje. Pojedinaac treba iskoristiti mogućnosti koje mu jezik kao sustav daje, a u skladu s jezikom kao standardom treba se izražavati.

2.3.1. Terminološka određenja – usvajanje, učenje i ovladavanje

Usvajanje, učenje i ovladavanje tri su pojma čije je značenje različito, a u određenim se situacijama rabe pogrešno, kao istoznačnice. Zrinka Jelaska (prema: Kolar Billege, 2020), ističe da termin *ovladavanje* treba shvatiti kao nadređeni pojam usvajanju i učenju. Općenito, prema načinu učenja, jezici se dijele na one koji se usvajaju, što je najčešće materinski jezik, a jezici koji se uče su svi ostali koji se uče poslije materinskoga, što se odnosi i na standardni jezik (Pavličević-Franić, 2005).

Usvajanje jezika odnosi se na prve susrete s jezikom koji se događaju u okviru obiteljske zajednice i/ili okolinskoga okruženja. Iako se hrvatski standardni jezik u praksi označuje kao

materinski jezik, on nije jednak prvousvojenome djetetovu idiomu. U tome se očituje i terminološka razlika između učenja i usvajanja. Prvi se jezik, najčešće zavičajni idiom, usvaja spontano, dok se standardni jezik uči institucionalno. Rijetko koje dijete predškolske dobi govori standardnim hrvatskim jezikom u svakodnevnoj komunikaciji, a to nije ni nužno budući da treba čuvati i njegovati narječja koja čine bogatstvo hrvatskoga jezika. Sustavno učenje i poučavanje hrvatskoga standardnoga jezika započinje polaskom u školu.

2.3.2. Ovladavanje hrvatskim jezikom u osnovnoj školi

Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje (2019), dokument je kojim se propisuju odgojno-obrazovni ishodi na svim razinama osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja te određuje kojim sadržajima učenik treba ovladati tijekom svog obrazovanja. Za nastavni predmet Hrvatski jezik u prvome i drugome obrazovnome ciklusu (1.- 6. razred), Kurikul propisuje 175 sati godišnje, a za 7. i 8. razred tek 140 sati. Iako stručnjaci navode da je to za predmet koji podrazumijeva učenje i ovladavanje materinskim jezikom, koji je preduvjet za daljnje učenje, nedostatan broj sati, u praksi ni taj broj nije adekvatno iskorišten ni u dovoljnoj mjeri usmjeren razvoju komunikacijske jezične kompetencije.

Kurikul hrvatskoga jezika podijeljen je na sljedeća područja (domene): *Hrvatski jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo, Kultura i mediji*. Područje koje se odnosi na stjecanje znanja o jeziku i njegovoj uporabi jest *Hrvatski jezik i komunikacija*, stoga je upravo u toj domeni fokus kada je riječ o učenju/ovladavanju hrvatskim jezikom, iako je komunikacija na hrvatskom jeziku integrirana i u sve domene te nastavne predmete. U poglavlju B (*Odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja*), navodi se da učenik ovladava četirima jezičnima djelatnostima, kao i teorijskim znanjem o jeziku. Također se navodi da učenici učeći hrvatski jezik, ovladavaju komunikacijskom jezičnom kompetencijom.

S druge strane, *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2020/2021) za svaki razred i u okviru svakoga nastavnoga predmeta definira nastavna područja, teme, ključne pojmove i obrazovna postignuća. Za predmet Hrvatski jezik to su jezik, književnost, jezično izražavanje i medijska kultura. Dok je *Nastavni plan i program* usmjeren na sadržaj, *Nacionalni kurikulum* usmjeren je na ishode koji se trebaju postići na kraju i tijekom procesa učenja. Bez obzira na propisane obrazovne dokumente, način uspješne provedbe nastavnoga procesa i ovladavanja jezikom, u konačnici ovisi o učitelju te njegovoj angažiranosti, motiviranosti, kreativnosti i odnosu prema učenicima tijekom procesa poučavanja.

2.3.3. Razvoj lingvističke i komunikacijske kompetencije u ranojezičnome razdoblju

Kompetencija je sposobnost koja omogućuje pojedincu da se bavi nekom djelatnošću. Razvoj i poticanje komunikacije na materinskome jeziku prva je i osnovna kompetencija koja je temelj za razvoj svih ostalih ključnih kompetencija (ZEROJ, 2005).

U lingvističkoj se teoriji različito promišljalo o pojmu kompetencije. Noam Chomsky ističe važnost lingvističke kompetencije, a zanemaruje važnost komunikacije. Lingvistička kompetencija odnosi se na gramatičku stručnost, dok se komunikacijska odnosi na uporabni vid jezika, dakle na pragmatičnu stručnost. Suvremene teorije, u skladu sa psihološkim i sociološkim spoznajama, daju drugačiji pogled na kompetencije od onog koje navodi Chomsky. Primjena pozitivne psihologije i humanističke edukacije nastavi, pokazala se bitnim čimbenikom na putu prema uspješnijem učenju jezika. Učenje jezika trebalo bi se odvijati u skladu sa psihofizičkim razvojem djeteta i njegovim mogućnostima, što u ranoj fazi usvajanja/učenja jezika znači dati prednost stvarnoj komunikaciji pred gramatikom, odnosno razvoju komunikacijske pred lingvističkom kompetencijom (Pavličević-Franić, 2005). To se može, između ostaloga, postići primjenom komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa te uključivanjem igre kao nastavne metode u školsku praksu, što bi na učenike djelovalo motivirajuće, stvorilo opuštenu atmosferu i smanjilo strah od standardnoga hrvatskoga jezika. Učenje u igri djetetu ne stvara zamor, a donosi i znanje i zabavu (engl. edutainment < education + entertainment). Poticanje jezičnoga izražavanja u stvarnim komunikacijskim situacijama primjerenima razvojnoj dobi, predznanju i interesima djeteta, uspješno se može djelovati na razvoj komunikacijske kompetencije (Pavličević-Franić, 2011).

U mlađim razredima osnovne škole, dakle, valja ponajprije uvažavati djetetov spoznajni doseg, ne treba inzistirati na normativnosti i učenju napamet gramatičkih pravila, nego poticati komunikacijsku kompetenciju. To znači, poticati sve četiri osnovne jezične djelatnosti - aktivno slušanje, učinkovitije praktično govorenje, izražajno čitanje i stvaralačko pisanje, a ne inzistirati na učenju apstraktnih gramatičkih pravila bez razumijevanja (Pavličević-Franić, 2011).

Iako komunikacijsko-funkcionalni pristup učenju jezika daje prednost uporabnoj komunikaciji, dakako, ne isključuje se gramatika i pravopis, nego se zalaže za postupnost, sustavnost i primjerenost u učenju i poučavanju. Učitelji bi trebali biti upoznati s mogućnostima i svrhovitošću ovoga pristupa te motivirani za poticanje svoje i učeničke kreativnosti i individualnosti. Primjena komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa daje nadu u budućnost u kojoj hrvatski jezik učenicima neće biti na listi omraženih predmeta i u kojoj će biti slobodniji pri jezičnome izražavanju.

3. RAZVOJ JEZIČNIH DJELATNOSTI

Programsko područje jezičnoga izražavanja, koje je u *Nacionalnome kurikulumu* (2019), dijelom domene *Jezik i komunikacija*, značajno je zbog četiriju jezičnih djelatnosti: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. One podrazumijevaju raznolike i raznovrsne aktivnosti, lingvistički, psihološki i socijalno uvjetovane i na njima se temelji usvajanje i učenje jezika (Pavličević-Franić, 2005). U nastavi jezičnog izražavanja učenici stječu uporabno znanje o jeziku koje se temelji na primjeni spomenutih jezičnih djelatnosti u različitim kombinacijama, u različitim komunikacijskim situacijama. „Jezične djelatnosti i aktivnosti međusobno se prožimaju, bez obzira označavaju li jezično primanje ili jezičnu proizvodnju, one se pojavljuju u međusobnom djelovanju.“ (Lazzarich, 2017:167). Pritom se primanje odnosi na slušanje i čitanje jer pojedinac prima poruku izvana, primljenu vidnim ili slušnim podražajem, dok se proizvodnja odnosi na govorenje i pisanje jer je pojedinac autor poruke u usmenom ili pisanom obliku.

Jezična komunikacija započinje slušanjem. Dijete sluša i oponaša odrasle govornike da bi kasnije smisleno govorilo. Faza između slušanja i govorenja jest razumijevanje. Usmena poruka mora se razumjeti kako bi govor bio smislen. Uredno razvijen govorni i slušni aparat preduvjeti su za uspješno slušanje i govorenje. Slušanje i govorenje prethode jezičnim djelatnostima čitanja i pisanja. Trebalo bi poticati i razvijati aktivnosti kojima će se te djelatnosti razvijati. Nakon govorenja razvijaju se čitanje, pisanje i prevođenje (Pavličević-Franić, 2005).

Čitanju i pisanju valja posvetiti veliku pozornost jer su te vještine temelj za sva kasnija učenja. Vještine čitanja i pisanja svoj začetak imaju već u predškoli, kada se u obliku raznih kreativnih aktivnosti i igara, provode predvježbe koje početak učenja u školi čine lakšim i uspješnijim. Čitanje i pisanje razvijaju se sustavno i službeno od početka osnovnoškolske izobrazbe. Prevođenje je jezična djelatnost koja je najsloženija, posredovana, djelomično proizvodna jer se odnosi na preoblikovanje, tumačenje i prenošenje jezičnih sadržaja iz jezika u drugi jezik ili idiom i kao takva obrađuje se kada su sve druge djelatnosti dovoljno razvijene. U okvirima nastave hrvatskog jezika važne su sve spomenute jezične djelatnosti, a razumijevanje se kao psiholingvistička djelatnost podrazumijeva tijekom provedbe svih četiriju djelatnosti, dok su sažimanje i prevođenje posredovane djelatnosti kojima se preoblikuje jezični sadržaj (Pavličević-Franić, 2005). Jezične djelatnosti razvijaju se sustavno i u kontinuitetu tijekom cijeloga razdoblja školovanja. U sklopu jezičnog izražavanja učenici se u prvome razredu upoznaju s vježbama razgovaranja, razgovornim igrama, postavljanjem pitanja i

davanjem odgovora, dopunjavanjem rečenica, početnim čitanjem i pisanjem. Od drugoga se razreda provode monološke vježbe opisivanja i pripovijedanja. U trećemu razredu, uz ponavljanje navedenog, naglasak je na oblikovanju usmenoga i pisanoga teksta - stvaraju se zajedničke priče prema poticaju ili smjernicama, vježba se čitanje po ulogama i usmena dramatizacija, raspravlja na zadanu temu. U četvrtome se razredu posebno ističe sažimanje i proširivanje teksta, samostalno stvaranje priče (Lazzarich, 2017). Raspored sadržaja prilagođen je, dakako, kognitivnome razvoju učenika.

Jezičnome izražavanju, usmenome i pismenome, kao cjelini unutar koje se provode i razvijaju sve jezične djelatnosti, trebalo bi u mlađim razredima posvetiti veći broj nastavnih sati kako bi se kod učenika uspješno razvila komunikacijska kompetencija. Nikčević-Milković (2008) spominje švedski projekt o učestalosti korištenja jezičnih djelatnosti koji pokazuje da se prema učestalosti one razvijaju slijedom: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Istraživanje koje su 2001. godine Miljković i Rijavec provele u Hrvatskoj (prema: Nikčević-Milković, 2008) u skladu je sa švedskim rezultatima. Drugim riječima, u školama se najviše sluša (ali ne aktivno slušanje, nego pasivno slušanje učiteljeva izlaganja) i govori, dok se izražajnome čitanju i stvaralačkome pisanju ne posvećuje dovoljna i adekvatna pozornost, iako je riječ o neizostavnim komponentama čovjekove pismenosti općenito. To su vještine koje su nužne i/ili potrebne u čitavome nizu zanimanja, u privatnome životu te pri svakodnevnoj komunikaciji i socijalizaciji (Pavličević-Franić, 2011).

3.1. Jezična djelatnost čitanja

Čitanje razumijeva složenu aktivnost primanja informacija u pisanome obliku. Ono je mnogo više od same primjene abecednoga načela. Stoga je potrebno sustavno djelovati na razvoju predčitačkih vještina još u vrtićkoj dobi kako bi se stvorio dobar temelj za čitanje u školi. Čitanje je ključna vještina u današnjem svijetu, stoga odrasli kao posrednici koji omogućuju djetetu razvoj čitanja trebaju tom području pristupiti ozbiljno (Čudina-Obradović, 2003).

Kao djelatnost, čitanje se može promatrati s različitih aspekata. Čitanje je fiziološka djelatnost jer se ostvaruje radom govornih i vidnih organa, poticajima iz kore velikog mozga i poznavanjem slovnog jezičnog sustava. Čitanje je i komunikacijska djelatnost jer čini jedan od mogućih načina prijenosa obavijesti. Kao pedagoško-metodička djelatnost promatra se u odgojno-obrazovnom procesu, učenjem i poučavanjem u školi. Ono je također psihološka djelatnost jer u osnovi ima čitav niz psiholoških procesa, kao na primjer percepcija, analiza,

sinteza, usporedba, logičko zaključivanje, razumijevanje. Čitanje je i umjetnička djelatnost koja se ostvaruje interpretacijom umjetničkog teksta, odnosno interpretativnim čitanjem koje predstavlja najviši doseg, odnosno razinu čitanja (Pavličević-Franić, 2005). Svi su aspekti podjednako važni i daju široku sliku o tome što čitanje zapravo znači i koliko je važno u ljudskoj komunikaciji.

3.1.1. Vještina čitanja i sposobnost čitanja

Jezična djelatnost čitanja može se promatrati kao vještina i kao sposobnost. Vještina se odnosi na primanje i odašiljanje poruka u priopćavanju, a sposobnost označava viši stupanj, nadgradnju, ovladanost vještinom čitanja, tj. *interpretativno čitanje* (Pavličević-Franić, 2005).

Najprije treba ovladati vještinom čitanja, a taj proces započinje tzv. početnim čitanjem u prvome razredu osnovne škole, koje se temelji na usvajanju slova i poznavanju abecednoga načela. Zatim čitanje treba uvještiti, nadograđivati i što češće provoditi vježbe čitanja te učenika dovesti do razine automatizacije. Za vještinu čitanja zaslužna je kora velikog mozga ili korteks, u kojem se nalazi centar za čitanje. Centar za čitanje se uz pomoć živaca živčanog sustava povezuje s drugim senzomotornim centrima koji upravljaju vidom, sluhom, govorom, pokretanjem glave, a također su važni i uključeni u proces čitanja (Pavličević-Franić, 2005). Čitanje zahtijeva obradu onog što se vidi (teksta), preradu u svijesti i obrađivanje viđenog (proces šifriranja i dešifriranja, odnosno prerade glasa u slovo i obrnuto). Dakako, sve sukladno prijašnjem znanju, umnome leksikonu, prizivanju iz pamćenja, razumijevanju, povezivanju i drugim misaonim procesima. Vještine se razvijaju samo ako se uvježbavaju. Da bi se razvila vještina čitanja, potrebno je čitati. Samo ako se na njenom razvoju kontinuirano radi, to se može postići.

Najviša razina čitanja jest izražajno i glatko čitanje s razumijevanjem, odnosno dubinsko čitanje (Pavličević-Franić, 2011), koje s vremenom može prerasti u interpretativno čitanje umjetničkoga teksta. Peti-Stantić (2019) navodi da je čitanje aktivan proces promišljenoga i polaganoga čitanja s ciljem razumijevanja i uživanja u tekstu. Ističe da je dubinsko čitanje ključno za opstanak u današnjem svijetu u kojem je moguće brzo i lako doći do informacija, ali one ne znače puno ako ne znamo kritički promišljati o njima. Dubinsko čitanje, u svakom slučaju, može se shvatiti kao sposobnost, a za nju je nužan preduvjet stjecanje vještine čitanja te ovladavanje tehnikama čitanja.

3.1.2. Interpretativno čitanje i izražajno čitanje

Nakon što je postignuta razina automatizacije u vještini čitanja, u nastavi hrvatskoga jezika može se prijeći na čitanje kao umjetnički čin. Tada je riječ o interpretativnome čitanju koje je govorna interpretacija umjetničkoga proznoga teksta. Takvo čitanje, uz svladanu vještinu čitanja, sadrži i emocionalnu i misaonu komponentu (Pavličević-Franić, 2005). Takvo čitanje smatra se sposobnošću. Naime, vještinu čitanja savladaju svi pismeni ljudi, a sposobnost interpretativnoga čitanja teksta usavrše samo neki čitatelji.

Za interpretativno čitanje važno je uvježbati i izražajno čitanje, koje mu čini temelj. Izražajno čitanje reproduktivna je djelatnost kojom se jasno, razumljivo prenosi poruka teksta, bez emocionalne uključenosti i ekspresije doživljaja. Dakle, interpretativno čitanje nadgradnja je izražajnog jer uz svladanu vještinu čitanja sadrži i osjetilnu komponentu koju unosi čitač-interpretator. Osim prijenosa samog sadržaja, što je obilježje izražajnog čitanja, čitač prenosi poruku i emocijama, pojačavajući doživljaj teksta i približavajući ga slušateljima (Pavličević-Franić, 2005). I interpretativno i izražajno čitanje načini su ostvarenja čitanja i oba treba prakticirati te uočiti razliku u njima.

Sposoban je čitatelj onaj koji može pročitati i razumjeti svaki tekst pa i književno-umjetnički. Dakle, pojedinac može biti sposoban pročitati bilo koji tekst, ali uvijek će radije čitati one koje su u području njegovih interesa (Čudina-Obradović, 2004; Peti-Stantić, 2019). Bez obzira do koje smo razine proces čitanja usavršili, važno je čitati što češće jer se čitanjem povećava opseg vokabulara, obogaćuju i proširuju spoznaje te jača čitalačka sposobnost. Osim toga, načitanane osobe su ujedno i komunikacijski kompetentnije osobe jer imaju bogatiji rječnik i lakše oblikuju gramatičke strukture.

3.1.3. Vježbe i tehnike čitanja

Za razvoj čitanja i čitačke motivacije potrebno je organizirano i sustavno provoditi vježbe čitanja. Učenicima treba omogućiti da svakodnevno čuju dobrog čitača i da ga često oponašaju. Vježbe čitanja treba provoditi na materijalu koji učenicima nije pretežak, radi održanja motivacije. Također, potrebno je poučiti ih različitim tipovima čitanja za postizanje različitih ciljeva. U tu svrhu treba koristiti različite oblike vježbi čitanja (Čudina-Obradović, 2004).

Ovisno o cilju, u nastavi se mogu se provoditi razni oblici i vježbe čitanja, npr. čitanje naglas ili tiho čitanje, zajedničko ili samostalno čitanje, čitanje po ulogama, interpretativno čitanje. Čudina-Obradović (2004) navodi jednostavne i zanimljive oblike vježbanja čitanja koje valja primjenjivati u praksi. Neki od njih su *čitanje u krilu* za predškolsku dob, *čitanje jèkom*

(oponašanje modela), *zajedničko čitanje* (ponavljanje smislenih odlomaka u zadanom vremenu), *naizmjenično čitanje* učenika i učitelja, *čitanje snimljenih tekstova* (ponovno čitanje poslušanih tekstova), *zajedničko čitanje u maloj skupini*. U mlađim razredima osnovne škole vrlo je učinkovito tzv. *dijaloško čitanje u nastavcima*. Provodi se s cijelim razredom. Ovaj oblik vježbe povećava čitačku motivaciju, poboljšava vještinu čitanja, razumijevanja i prepričavanja, potiče usvajanje prozodijskih obilježja hrvatskoga standardnoga jezika te potrebu za izvanškolskim samostalnim čitanjem. Čitanje u sebi ili tiho čitanje oblik je vježbe koji se organizira svakodnevno u trajanju od 15 do 30 minuta i učenik je ponajprije usmjeren na koncentraciju i razumijevanje cjeline teksta. Pritom valja imati na umu da je tekst primjeren učenicima, da je prohodan te da nije pretežak. Nakon čitanja u sebi učitelj će provesti usmjereni razgovor ili drugi način provjere pročitano g teksta. Ovim bi se vježbama trebala posvetiti posebna pozornost jer će taj oblik čitanja učenici najviše koristiti.

Čitanje je proces koji uključuje postupno i sustavno ovladavanje tehnikama. Usvajanje tehnike čitanja odvija se u fazama. Prva je faza cjelovitog prepoznavanja u kojoj se treba razumjeti korespondencija između cijele riječi i značenja. To je logografska strategija jer je cijela napisana riječ znak za izgovorenu riječ. Riječ koju dijete prvi put vidi pogađa prema značenju cjeline rečenice. Tek nakon cjelovitog prepoznavanja dolazi se do faze početne glasovne raščlambe u kojoj pozornost s cjelovitih riječi prelazi na glasove i slova. Dijete tada postaje svjesno elemenata od kojih se sastoje riječi. Najvažnija faza u vježbanju čitanja je primjena abecednoga načela jer dijete počinje spoznavati poveznicu između izgovorenoga glasa i odgovarajućega napisanoga slova. U fazi složenoga prevođenja slovnih (grafijskih) u glasovne (izgovorene) jedinice, dijete nove riječi izgovara i naglašava po analogiji s onima koje poznaje. U toj se fazi primjenjuje ortografska strategija – čitač ne rastavlja riječi na grafeme, nego uočava poznate pravopisne cjeline. Kada naiđe na nove i nepoznate cjeline, sposoban je za slovnoglasovnu raščlambu u skladu s već stečenim znanjem. Navedene faze u tehnici čitanja ključne su za razumijevanje toga složenoga procesa (Čudina-Obradović, 2003).

S obzirom da postoje razni oblici vježbi i tehnike čitanja, svakako bi ih trebalo u što većoj mjeri praktično primjenjivati. Na taj način ne djeluje se samo na razvoj i automatizaciju vještine čitanja, nego i na čitačku motivaciju koja ima ključnu ulogu u formiranju budućega čitatelja, pojedinca koji tako trajno razvija navike čitanja i čitanje shvaća kao užitak i potrebu.

3.2. Jezična djelatnost pisanja

Pisanje se može definirati kao „složena produktivna djelatnost koja ponajprije zahtijeva poznavanje slovnoga sustava te usvajanje gramatičko-pravopisnih pravila i normi nekog jezika.” (Pavličević-Franić, 2005:98). Djelatnost pisanja podrazumijeva i jezično primanje i jezičnu proizvodnju. Ono je fizička aktivnost (motorička, slušna i vidna) i psihička aktivnost (pretvaranje auditivne strane jezika u grafemsku). Pisanje se temelji na znakovnom bilježenju, a to su najčešće slova (grafemi). Postoje različiti načini bilježenja govorenoga jezika, npr. slogovno pismo, slikovno pismo (bilježenje likovnim elementima), stenografsko pismo (bilježenje simbolima), slovno pismo. Hrvatski se jezik bilježi slovnim pismom latinicom koje funkcionira prema abecednome načelu (Pavličević-Franić, 2005).

Čitanje i pisanje međusobno su povezane jezične djelatnosti. Pisanje također treba naučiti jer se neće razviti spontano. Ono je, kao i čitanje, važno, ne samo za hrvatski jezik, nego za sve predmete u školi, ali i svakodnevni život. Provođi se tijekom nastave jezičnoga izražavanja u okviru cjeline *Početno čitanje i pisanje* u prvome razredu osnovne škole, a nužno je povezano s ostalim jezičnim djelatnostima. Da bi naučilo pisati, dijete mora shvatiti da se hrvatsko pismo temelji na abecednome slovnome načelu u kojemu svaki izgovoren glas ima pripadajući znak. Kako bi se razvila i automatizirala vještina pisanja, treba kao i kod čitanja, započeti s poticanjem predčitačkih vještina. Pisanje je zapravo obrnuto dešifriranje. Na temelju sposobnosti raščlanjivanja u glasove dijete može dešifrirati riječ, što se odnosi na čitanje, a isto tako i šifrirati, kada ju zapisuje (Čudina-Obradović, 2004).

3.2.1. Pisanje kao grafomotorička i stvaralačka djelatnost

Pisanje kao jezična djelatnost, složen je i cjelovit proces kojemu prethode druge jezične djelatnosti. Ponajprije se realizira tijekom grafomotoričkih djelatnosti, a kasnije se razvija i stvaralačka djelatnost.

Grafomotoričku aktivnost čine sastavnice *nižeg reda*, a to su vještine pamćenja oblika slova, pamćenje veze između slova i njemu pripadajućega znaka, povezanost glasa i slova, dosjećanje, tj. prizivanje slike slova iz dugoročnoga pamćenja te planiranje potrebnoga pokreta za provedbu pisanja slova. Mehanička vještina pisanja najbolje se stječe kada se kombinira vizualno uporište (slovo označeno strelicama i brojevima koji označuju smjer pisanja), kao i dosjećanje kada dijete pogleda napisano slovo, pokrije ga i reproducira prema sjećanju (Čudina-Obradović, 2004). Pisanje, pak, kao stvaralačka djelatnost složenija je i uspješno se razvija poučavanjem strategijama pisanja. Tijekom stvaralačkoga pisanja važno je imati plan kojeg se treba držati i imati na umu da prva ideja ne treba uvijek prerasti u konačnu verziju. Ona se može nadograđivati i mijenjati. Dakle, grafomotorička sastavnica pisanja nužan je preduvjet za

stvaranje teksta. Poučavanje strategijama pisanja provodi se čim učenik počne pismeno komunicirati (Čudina-Obradović, 2004). Pritom učitelji moraju poučiti djecu da veliku pozornost posvećuju izradi plana i skice pisanja. Iako takav način rada učenicima katkad može predstavljati problem jer odmah žele imati konačnu verziju svoga pisanoga uratka, postoje načini pomoću kojih se učenicima postupak može olakšati. To se može ostvariti kreativnim ostvarajem procesa, npr. skupinskim radom, *olujom ideja* i sl. Potrebno je motivirati učenike na početku i tijekom pisanja jer će tako i radovi biti kvalitetniji. Budući da je stvaranje teksta složena aktivnost, za nju je potrebno puno vježbe, a one se provode tijekom čitavog sustava obrazovanja, uvažavajući pritom spoznajne sposobnosti učenika, interese i razvojnu dob.

3.2.2. Psihologija pisanja

Psihologija pisanja odnosi se na psihološke aspekte koji se nalaze u osnovi procesa pisanja, objašnjavajući kognitivne čimbenike uključene u razvoj jezične djelatnosti pisanja. Sve to može poslužiti kao pomoć pri vlastitom oblikovanju teksta i pri poučavanju stvaranja tekstova. Razumijevanjem psiholoških procesa pisanja lakše se pristupa postupku pisanja jer se osvješćuju ključni koraci koji su možda u praksi zanemareni. Nadalje, psihologija pisanja koristi se i kod istraživanja rukopisa, u uporabi kao psihodijagnostičko sredstvo. Korištenjem grafoterapijskih vježbi može se pomoći osobama s većim ili manjim psihološkim problemima (Nikčević-Milković, 2008; Oussoren, 2001). Dakle, psihologija i psiholingvistika pomažu objasniti proces pisanja, a zahvaljujući znanstvenim istraživanjima nude i efikasne mogućnosti pomoći pojedincima s problemima.

Model kognitivnih procesa nastoji objasniti koji su misaoni procesi uključeni prilikom stvaranja i oblikovanja teksta. Prema tome modelu, pisanje se smatra mogućnošću rješavanja problema, a sâm proces ima tri komponente: okolinu zadatka, dugoročno pamćenje i radnu memoriju. Okolina zadatka odnosi se na autorov okvir i cilj pisanja, što uključuje temu, njen raspon i publiku teksta. Komponenta dugoročnog pamćenja odnosi se na znanje o temi i znanje o publici. Znanje o temi uključuje nova znanja koja se dovode u vezu s već postojećim. Znanje o publici odnosi se na potencijalne reakcije onoga koji tekst sluša. Za vrijeme pisanja nekog teksta u svojoj radnoj memoriji autor planira ono što će napisati, 'prevodi' planirano u pisani tekst i na kraju provjerava tekst te unosi dopune. Prilikom sastavljanja teksta, komponente djeluju međusobno povezano (Nikčević-Milković, 2008). Dakle, pisanje je kao stvaralačka djelatnost vrlo složena i zahtijeva niz kognitivnih operacija. Iako dijete u razdoblju početnoga pisanja nije svjesno svih čimbenika, učitelj ga treba motivirati i približiti mu pisanje tako da

ono bude zainteresirano te da postupno stvara dobre, razumljive i gramatički-pravopisno točne tekstove.

3.2.3. Vježbe i tehnike pisanja

Vježbe pisanja doprinose razvoju vještine pisanja i poticanju jezične djelatnosti pisanja. Provode se sustavno od početka školovanja. Potrebno ih je ostvarivati kontinuirano i postupno, od lakših prema zahtjevnijima. U prvome razredu osnovne škole, tijekom početnoga čitanja i pisanja, pri pisanju je najvažnije savladati tehniku pisanja. Stoga se provode grafomotoričke vježbe, vježbe glasovne analize i sinteze, vježbe prepisivanja riječi i rečenica, raščlambe i preoblake, dopunjavanje, pisanje raznih vrsta diktata (Pavličević-Franić, 2005). Učenici na taj način uočavaju pravilne oblike riječi i strukturu rečenice kako bi ih kasnije i samostalno mogli stvarati, u složenijim pismenim vježbama.

S obzirom na svrhu vježbanja, pismene vježbe dijele se na gramatičko-pravopisne i stilsko-kompozicijske (Pavličević-Franić, 2005). Gramatičko-pravopisne vježbe baziraju se na sustavu pravila propisanih priručnicima hrvatskoga jezika – gramatike i pravopisa. Stavljaju naglasak na sadržaj, odnosno ono što se poučava. Potreba za gramatičkim vježbama javlja se zbog razlike između zavičajnih govora i standardnoga hrvatskoga jezika. U području gramatike to se odnosi npr. na fonemski sustav hrvatskoga jezika, oblike riječi, rečeničnu strukturu, leksik i stil. U pravopisnome području, učenici uče vrstu, oblik i naziv slova, osnovne interpunkcijske znakove, kratice, veliko i malo početno slovo, sastavljeno i rastavljeno pisanje riječi itd. Nadalje, potrebno je steći određeno znanje o tekstu i stilu kako bi učenici mogli oblikovati funkcionalne tekstove. Najčešće se primjenjuju zadaci kao što su odgovori na pitanja, dopunjavanje rečenica, diktati, opisi, pripovjedni oblici, izvješćivanje, pisane obavijesti, samostalni pismeni sastavci (Pavličević-Franić, 2005). Cilj je u početnome učenju jezika da se učenici s pravilima upoznaju na pragmatičnoj odnosno uporabnoj razini. Redovitom provedbom vježbi razvija se opća pismenost, u smislu poštivanja gramatičkih i pravopisnih odrednica, kao i oblikovanja i stvaranja tekstova. Sadržaje u razrednoj nastavi treba oblikovati na djeci primjeren način i tako da i sama spoznaju svrhu pisanja, kao i činjenicu da će im pisanje biti nužno u daljnjim fazama obrazovanja, ali i u životu. Stoga, zadatci moraju biti zanimljivi, a teme pisanih radova učenicima bliske jer će tako biti motiviraniji za stvaralački rad.

Kvaliteta pisanoga teksta uvelike ovisi o upotrebi strategija i tehnika pisanja. Kod planiranja teksta potrebno je držati se teme i imati na umu svrhu teksta. Čudina-Obradović, (2004) navodi strategije dobrog pisanja. To su *oluja ideja* prije početka pisanja (o temi, razradi teme, o oblicima kompozicije), zatim *planiranje* koje se odnosi na razradu plana o strukturi

sadržaja, *izrada skice na temelju plana*, grubog rukopisa na temelju skice. Nakon toga slijedi *usavršavanje prvoga rukopisa* provjerama smislenosti, izraza, pravopisne i gramatičke točnosti te na kraju *primjena strategija samokontrole*, tj. provjera jasnoće poruke i dostignutoga cilja teksta. Nikčević-Milković (2008) također navodi tehnike pisanja, od kojih spominje oluju ideja pa nije u potpunosti jasno je li riječ o strategiji ili tehnici. U svakom slučaju, oluja ideja služi kako bi autor (učenik), iznio sve ideje koje mu padnu na um i zatim proveo selekciju s obzirom na to koja mu se ideja čini najprihvatljivijom. Ova se tehnika često koristi i kao motivacijski postupak u različitim predmetima u satima usvajanja novoga nastavnog sadržaja. U nastavi se može koristiti i tehnika *fokusiranoga slobodnoga pisanja*. To je desetominutno usmjereno slobodno pisanje o temi koju je učenik odabrao i iznošenje kratkog zaključka u jednoj rečenici, što učeniku može pomoći za lakše oblikovanje odabrane teme. *Tehnika istraživanja i čitanja o temi* provodi se kada učenik o temi ne zna mnogo i potrebno je prethodno steći znanje kako bi mogao oblikovati tekst. Kao primjer može poslužiti sastavak na zadanu temu o lektiri. Učenik neće moći napisati kvalitetan sastavak ako prethodno lektiru nije pročitao. Tehnika *razgovora s drugima* o zadanoj temi, u razgovor uključuje razne stručnjake, književnike koji su posjetili školu, ali i učitelje, roditelje, prijatelje. Temelji se na dijeljenju iskustava i spoznaja, što također može pridonijeti kvalitetnijemu pisanome uratku.

Kada se vježbe pisanja provode u razredu, učenike treba upoznati s načinima i postupcima stvaranja i oblikovanja teksta. U početku učitelj daje detaljnije smjernice, a zatim postupno vodi prema samostalnome i kreativnome pisanju. Tijekom procesa pisanja učenici trebaju biti opušteni i bez vremenskoga pritiska. Imajući sve to na umu, dobrim uputama i ugodnom emocionalnom klimom u razredu, mogu se postići dobri rezultati.

3.2.4. Ples pisanja

Ples pisanja definira se kao „metoda vježbanja fine i grube koordinacije koja se temelji na pokretu, a rezultira ležernim, čitljivim, brzim i prepoznatljivim rukopisom.“ (Oussoren, 2001:5). Riječ je o metodi koja je zaživjela u Švedskoj, ali se širi i ostalim europskim zemljama, osobito u Njemačkoj od 60-ih godina 20. stoljeća. Temelji se na iskustvu psihološke analize rukopisa koja je nastala u Francuskoj još krajem 19. stoljeća. Ovo je metoda kojom se djecu u proces pisanja uvodi uz pomoć glazbe i pokreta. Pisanje se poistovjećuje s plesom jer se za pisanje također moraju savladati određeni koraci, kao i u plesu.

Ples pisanja može se provoditi i u vrtiću i u školi, odnosno s djecom od 5 do 8 godina. Osim samoga pisanja, djeca se uče orijentirati na papiru, koristiti pokrete različite snage i brzine te razvijati osjećaj za odnose među različitim oblicima slova. Metoda plesa pisanja ima zadane

korake, odnosno postupke. Počinje pričom na zadanu temu, zatim pokretima grube i fine motorike u dvorani, hodniku ili učionici, najprije bez glazbe, a potom uz glazbu. Nastavlja se s pokretima na površini za pisanje, na pločama ili većim formatima papira, bez glazbe i uz glazbu. Postoje razne teme, npr. *vulkan, šetnja u prirodi, krugovi i osmice, robot, vlak, rastuće drvo, srebrna krila nad morem*, od kojih svaka posvećuje pozornost različitim oblicima pokreta. Cilj je svima isti – kombinirati ritam i melodiju, um i emocije, tijelo i dušu, grubu i finu motoriku, napetost i opuštenost te postići tečno i gipko pisanje rukom (Oussoren, 2001).

Ples pisanja zaživio je i u hrvatskim vrtićima, a znatno manje u školi, što ne iznenađuje jer je realizacija primjerenija predškolskoj razvojnoj dobi. Ponajprije zbog broja učenika, vremenskoga okvira te prostornih preduvjeta potrebnih za izvođenje aktivnosti. Prednosti se očituju u opuštenosti djece i nepostojanju straha od neuspjeha, kao i poboljšanoj pravilnosti držanja olovke te većem interesu dječaka za crtanje (Kovačić i Škegro, 2015). Može se zaključiti da ova metoda djeluje pozitivno na dječji razvoj sposobnosti pisanja, a djeca ga smatraju zabavnim i prihvatljivim. Budući da su u današnjem vremenu djeca sve manje fizički aktivna, ova metoda je korisna i za razvoj opće motorike. Iako ples pisanja zahtijeva puno truda i vrijeme odgojitelja / učitelja, najvažnija su pozitivna ostvarenja koja su na kraju očita.

3.3. Očekivana postignuća u hrvatskome jeziku u sadržajima čitanja i pisanja

Zadaće nastave hrvatskoga jezika koje su obuhvaćene *Nacionalnim kurikulumom Republike Hrvatske za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje* (2019), a dotiču se jezičnih djelatnosti čitanja i pisanja, brojne su i raznolike.

Poučavanje čitanja i obrazovna postignuća koja učenici u tom području trebaju postići, jesu razvijanje učenikovih mogućnosti u svladavanju tehnike čitanja i stjecanja kulture čitanja, razvijanje duhovne osobnosti učenika, usklađivanje broja književnih djela s čitateljskim mogućnostima učenika, razvijanje trajne čitateljske potrebe i izgradnja aktivnog i kultiviranog čitatelja. Čitanje je preduvjet za sva daljnja učenja i prediktor školskog uspjeha ili neuspjeha. U istraživanjima Rončević Zubković iz 2008. (prema: Lazzarich, 2017), navodi se da je uspjeh izravno povezan s razumijevanjem pročitano g teksta pa se raznolike vježbe čitanja provode sustavno od prvog razreda osnovne škole, od faze globalnog čitanja (čitanja riječi u cijelosti), početne glasovne analize, prevođenja slova u glas do etape složenog prevođenja grafičkih jedinica u glasovne i postignuća razine automatizacije. Ona se većinom ostvaruje u 2. ili 3. razredu, ovisno o učestalosti vježbi čitanja i razvoju predčitačkih vještina. Učenicima je potrebno ponuditi različite vrste tekstova koji nisu samo književno-umjetnički, nego i drugi

funkcionalni tekstovi, npr. novinski i publicistički članci iz dječjih časopisa, dječjih enciklopedija i sl. Potrebno je poznavati i interese djece određene dobi, kako bi im se ponudili tekstovi s temama koje ih posebno zanimaju (Lazzarich, 2017).

Pri provedbi jezične djelatnosti pisanja također se očekuju raznolika obrazovna postignuća. U početnome pisanju učenici najprije ovladavaju bilježenjem slova te usvajaju formalna i rukopisna, velika i mala slova. Slijedi sastavljanje i pisanje riječi i jednostavnih rečenica. Kao što je već naglašeno, najprije ovladati pisanjem kao grafomotoričkom djelatnošću kako bi se moglo prijeći na pisanje kao stvaralačku djelatnost. U prvome se razredu, prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2020/2021)*, učenici se upoznaju s nizom pravopisnih pravila, npr. pisanje velikoga slova na početku rečenice, pisanje interpunkcijskih znakova točke, upitnika i uskličnika, pisanje imena, nadimaka i prezimena ljudi velikim početnim slovom, pisanje imena naseljenih mjesta i ulica u svom naselju i sl. Pravopisni se sadržaji proširuju prelaskom u drugi, treći i četvrti razred. Poučava se oblikovanju određenih tekstnih vrsta, npr. pisana obavijest, vijest, izvješće, opis, pisani sastavak o događaju i doživljaju, stvaranje zajedničke priče, sažimanje i proširivanje pripovjednih tekstova, stvaralačko pisanje uz poticaj i prema smjernicama. Sadržaji se nadograđuju postupno, sve su složeniji, ali primjereni psihokognitivnim sposobnostima i interesima učenika.

4. TEŠKOĆE U ČITANJU I PISANJU KOD UČENIKA MLAĐE ŠKOLSKE DOBI

Čitanje i pisanje jezične su djelatnosti s kojima većina djece nema problema. Uz zadovoljen preduvjet razvijenih jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja te ostvarene glasovne osjetljivosti, djelatnosti čitanja i pisanja tijekom osnovnoškolske izobrazbe uspješno se uvježbavaju i usavršavaju. Dok neka djeca usvoje čitanje bez puno pomoći odraslih, druga i uz pomoć iskazuju teškoće. Te su teškoće u početnim razredima osnovne škole lako i brzo uočljive. Naime, nedostatna razina usvojenosti čitanja i pisanja, rezultirat će otežanim usvajanjem i učenjem obrazovnih sadržaja u svim nastavnim predmetima.

Pojam *teškoće u čitanju i pisanju* širokoga je značenja. Stoga, terminološki valja razlikovati specifične od nespecifičnih teškoća u tome području. Specifične su teškoće disleksija i disgrafija jer one mogu pogoditi pojedince svih razina sposobnosti, neovisno o kvocijentu inteligencije ili pak socijalnim uvjetima odrastanja i ostalim okolinskim čimbenicima. S druge strane, u nespecifične teškoće ubrajaju se one koje su uzrokovane zaostajanjem u mentalnome razvoju, oštećenjima vida ili sluha, nedovoljnim razvojem govora i sl. Tada su teškoće u čitanju i pisanju sekundarna pojava koja nastaje kao posljedica drugih

problema. Učitelj mora poznavati svoje učenike i utvrditi jesu li teškoće, ako postoje, specifične ili nespecifične. Temeljna razlika koja mu pomaže da to uoči jest brojnost i stabilnost pogrešaka, odnosno odstupanja od urednoga jezičnoga razvoja. U slučaju nespecifičnih teškoća, na početku ovladavanja pisanjem, greške su uobičajene, očekivane i otklonjive. Odnose se npr. na neodvojeno pisanje riječi, izostavljanje interpunkcije, zaboravljanje i premještanje slova i sl. Kod specifičnih teškoća, pogreške su izražene i stabilne te bez stručne pomoći logopeda i drugih stručnjaka ne nestaju (Posokhova, 2000).

Čudina-Obradović (2003) navodi istraživanja koja pokazuju da je uzrok teškoćama u čitanju nesposobnost dešifriranja riječi, a uzrok toj nesposobnosti jest teškoća glasovne analize i sinteze, nesposobnost brzoga imenovanja (boja, slova, predmeta...), problemi s kratkoročnim pamćenjem ili pak spora artikulacija riječi. Postoji više tipova deficita i različite njihove kombinacije, no srž problema je uvijek nesposobnost raspoznavanja glasova. Novija istraživanja pokazuju da postoji najmanje sedam tipova teškoća u čitanju. Prva su dva tipa čine djeca s niskom općom ili verbalnom inteligencijom. Preostali tipovi odnose se na djecu s problemima glasovne neosjetljivosti koja dolazi u kombinacijama s nekim drugim oblikom jezičnoga ili spoznajnoga deficita, a često i s teškoćama u pisanju. Osnove teškoća mogu biti različite, stoga rehabilitiranju svake od njih valja pristupiti s obzirom na uzrok.

Učiteljeva je zadaća uočiti poteškoće u čitanju i/ili pisanju te obavijestiti stručne službe u školi, pedagoga, psihologa, logopeda. Učitelj neće provoditi rehabilitaciju, ali će sukladno dogovoru s roditeljima i stručnjacima, tijekom nastave posvećivati posebnu pozornost te primjenjivati metode poučavanja primjerene radu s učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju.

4.1. Disleksija

Prema definiciji *Hrvatske udruge za disleksiju* (<http://hud.hr/definicije-disleksije>), riječ disleksija nastala je spajanjem prefiksa *dys* (grč. loš, neprimjeren, slab) i *lexis* (grč. jezik, riječ). Disleksija se definira kao skup teškoća koje se očituju u čitanju, pisanju, orijentaciji, razumijevanju teksta, fonološkoj obradi riječi i sl. Jasno je da je takva definicija drugačija od one koja datira u 19. stoljeće, a određuje disleksiju kao *sljepoću za riječi*, odnosno nedostatak vizualne percepcije, što stručnjaci danas opovrgavaju. Neki od prijašnjih medicinskih naziva za disleksiju bili su i *minimalna cerebralna disfunkcija*, *organski poremećaj*, *psihoneurološki poremećaj*. Osim naziva prema uzroku postojali su i nazivi prema opisu ponašanja, npr. smetnje čitanja, teškoće čitanja, poremećaji čitanja i teškoće učenja.

Suvremeni autori različito određuju i pojašnjavaju disleksiju - od onih koji je opisuju kao poremećaj, nesposobnost, sindrom, razliku, smetnju, do onih koji je opisuju kao dar (Davis i Braun, 2001). Muter i Likierman (2010) tvrde da su termini poremećaj i teškoća istoznačni, ali tome nije uvijek tako. Poremećaj označava narušenost pravila, reda i poretka i funkcioniranja, a disleksija to nije. Isto tako, ne može se reći da je ona dar jer ne postoje znanstveni dokazi za to iako postoje daroviti pojedinci s disleksijom. Najprihvatljivije i najtočnije određenje disleksije jest ono koje ju opisuje kao teškoću jer teškoća označava nešto što otežava izvođenje određenih djelatnosti, a u slučaju disleksije to su jezične djelatnosti čitanja i pisanja (Berbić Kolar i sur., 2018). Američki znanstvenik Galaburdo u istraživanjima iz 1996., navodi biološke osnove u mozgu za nastanak disleksije (prema: <http://hud.hr/uzroci-disleksije>). Tvrdi da postoje anatomske razlike u mozgu djece s disleksijom, kao što je simetrično postavljena regija u moždanoj kori koja je inače šira u lijevoj moždanoj polutki koja je zaslužna za jezik. Prema tome, neuroni koji su bili predviđeni za lijevu moždanu polutku migrirali su u desnu. Uočljive su i minimalne promjene u moždanoj kori. Međudjelovanje tih čimbenika utječe na sporije procesuiranje vidnog i auditornog dijela moždane kore što posljedično otežava usvajanje čitanja i pisanja.

Obilježja disleksije odnose se na preciznost, brzinu i razinu razumijevanja pročitanooga, te skraćivanje ili dodavanje dijelova riječi. Javljaju se problemi u fonološkoj obradi riječi jer pojedinac nije svjestan od kojih se glasova ona sastoji. Umjesto riječima, dislektičar razmišlja u slikama, stoga mu posebne probleme čine riječi koje ne može vizualizirati. Osim teškoća u čitanju i fonološkoj obradi, mogu se javiti i teškoće u pisanju (oblikovanju slova, sastavljanju teksta), kratkoročnome i dugoročnome pamćenju, organizaciji informacija, jezične i pojmovne teškoće, neujednačenost u sposobnostima, vizualnoj percepciji (odnosi gore-dolje, završetak riječi, pretapanje redova teksta i sl.). Također, mogu se javiti teškoće u matematici zbog jezične obrade brojeva, zatim hiperaktivnost te nedostatak pozornosti. Dakle, učenici s dijagnosticiranom disleksijom imaju više teškoća od samo one koja se tiče čitanja. Unatoč postojanju općih obilježja disleksije, teškoće su individualne te pogađaju svakoga pojedinca različito i kod svakoga se drugačije manifestiraju. Davis i Braun (2001) tome daju naziv *samo-stvoreno stanje* jer ne postoje dva dislektičara s jednakim stanjem.

4.1.1. Oblici disleksije

Različiti autori nude različite teorijske postavke, kako u određenju značenja pojma disleksija, tako i u pojavnosti i klasifikaciji njezinih oblika. Eric Jensen (prema: Berbić Kolar i sur., 2018), sukladno istraživanjima iz 2004. godine, navodi nekoliko oblika disleksije. *Duboka*

disleksija oblik je koji se očituje u semantičkim pogreškama i teškom ili nemogućem izgovaranju besmislenih i apstraktnih riječi. To proizlazi iz činjenice da dislektičari razmišljaju u slikama. Nadalje, postoji *površinska disleksija* koja se očituje u teškoćama glasovnog izgovora riječi u čitanju. *Disleksija zbog zanemarivanja* odnosi se na zamjenjivanje riječi čiji su završetci isti. *Disleksija vezana uz poremećaj pozornosti i pamćenja* odnosi se na manjak u kratkoročnom pamćenju i zadržavanju značenja riječi u različitom kontekstu značenja rečenice. Oblik disleksije poznat pod nazivom *aleksija* označava sporo čitanje slovo po slovo ili odsutnost vještine čitanja (Berbić Kolar i sur., 2018).

Posokhova (2000) aleksiju svrstava u kategoriju podjele prema stupnju izraženosti poremećaja, odnosno smatra ju najvišim stupanjem u toj podjeli. Navodi još i *latentni oblik disleksije* u kojem teškoće nisu izražene, ali postoje kao mogućnost ako postupci poučavanja nisu prilagođeni djetetu. *Izražena disleksija* kao srednji stupanj označava otežano ovladavanje čitanjem i poremećeno čitanje. Prema uzrocima pojavljivanja, disleksija može biti nasljedna, zatim uzrokovana djelovanjem vanjskih negativnih čimbenika tijekom trudnoće, poroda ili ranog djetinjstva ili njihov kombinirani oblik. Prema vodećem sindromu ili mehanizmu, postoji oblik disleksije koji obilježava nedovoljna formiranost komponenti usmenoga govora (npr. analize i sinteze, razumijevanja rečeničnih odnosa) i nezrelost psihičkih predintelektualnih funkcija. Prema mišljenju stručnjaka, takav je oblik najteži i najstabilniji. U istu se podjelu svrstava i disleksija kod koje dominira poremećaj spoznavanja (nerazvijenost vizualno-prostorne percepcije ili auditivne memorije). Ti se oblici također mogu pojaviti u kombinaciji.

Budući da postoje različiti pogledi na disleksiju, većina autora izdvaja dva osnovna podtipa: *fonološku i prividnu disleksiju*. Fonološka disleksija razumijeva ozbiljne teškoće u čitanju, analizi i sintezi glasova zbog teškoća u dekodiranju te fonološkoj obradi. Najčešće se misli da postoji samo taj tip disleksije. S druge strane, prividna disleksija manifestira se uglavnom kao teškoća vezana uz kratkoročno pamćenje. Učenici s ovim tipom disleksije mogu postići točnost u čitanju, ali ostaju teškoće u brzini čitanja te glasovnoj analizi i sintezi. Oba određenja objašnjavaju disleksiju kao posljedicu jezično-govornih teškoća. Disleksija se, dakle, može kretati u rasponu od fonološke do prividne disleksije ako se djelovalo na poboljšanje fonološke obrade i dekodiranju, stoga se ovi podtipovi ne mogu promatrati nepovezano (Berbić Kolar i sur., 2018; Muter, Likierman, 2010).

Unatoč različitostima, može se zaključiti da postoje lakši i teži oblici disleksije te da se disleksija kod svakoga pojedinca manifestira različito, ali uvijek je u središtu stabilna nesposobnost ovladavanja čitanjem. S obzirom na oblik disleksije, valja formirati pristup koji će pomoći u svladavanju teškoće.

4.1.2. Kako pomoći učeniku s disleksijom

Prvi korak u pomoći djetetu s disleksijom jest njezino prepoznavanje. Učenik čiju disleksiju učitelj nije prepoznao, zbog činjenice da se pojavljuje u blažemu obliku, može tijekom obrazovanja biti tretirano kao lijeno ili sporo dijete, učenik koji se nedovoljno trudi, a da pritom nije uočen stvarni uzrok problema. Učestalom frustracijom zbog neuspjeha, bez obzira na trud, dijete će odbijati čitanje i pronalaziti načine kako ga izbjeći. Stoga je važno uočiti stabilnost i ponavljanje pogrešaka, što ukazuje na disleksiju te primijeniti metode poučavanja kako bi se pomoglo dislektičaru (Davis i Braun, 2001).

S obzirom na izraženost teškoća i vanjske (okolinske) uvjete u kojima se dijete školuje, terapija disleksije može uključivati logopedске vježbe, edukacijsko-rehabilitacijske vježbe, psihoterapijski rad i farmakoterapiju. Medicinska je pomoć potrebna kod djece s izraženim neurološkim i psihičkim smetnjama koje osim učenja otežavaju i druge aktivnosti. Uspješnost ovih oblika pomoći ovisi i o suradnji stručne službe s učiteljem i roditeljima. Učitelj je često prva osoba koja uviđa teškoću i o tome obavještava roditelje i logopeda. Provedba terapije zahtijeva uključenost i komunikaciju roditelja, učitelja i stručne osobe jer jedino tako može biti uspješna (Posokhova, 2000).

U hrvatskim se osnovnim školama učenici s disleksijom obrazuju prema redovitome programu uz individualizirane postupke. Za takve se učenike predviđa duže vrijeme za usvajanje nekih tema, korištenje raznovrsnih sredstava i pomagala, davanje prednosti usmenim oblicima u poučavanju i provjeravanju znanja. Čitanje naglas pred cijelim razredom dislektičarima može stvarati velik stres i frustraciju, stoga ga treba izbjegavati. Tekstovi moraju biti sažeti, jednostavniji i tehnički prilagođeni. Preporučeni font slova jest *sans serif*, a izbjegavati treba kurziv i korištenje sjajnog papira. Treba omogućiti pisanje i na računalu te snimiti zvučni zapis teksta kada je to moguće. Bilo bi dobro učeniku dati sažeti prikaz onoga što se učilo na satu, kako bi sadržaj lakše bio pohranjen u dugoročnome pamćenju (Berbić Kolar i sur., 2018). Korisno je koristiti tablice samovrednovanja, sistem nagrada i pohvala za svaki uspjeh. Valja zapamtiti da se djeca s disleksijom umaraju mnogo brže od druge djece i mogu se činiti nezainteresirana, a zapravo samo imaju teškoće s razumijevanjem (Muter i Likierman, 2010).

Davis i Braun (2001) predstavljaju svoju metodu s nizom postupaka koja uključuje višeosjetilni pristup procesu učenja. Riječi se zamišljaju kao slike koje imaju svoju boju, oblik i pozadinu. Njihovo se značenje iščitava iz rječnika i nakon toga se mogu oblikovati glinom.

Na taj način dijete trajno pamti značenje riječi i može ju primijeniti u različitim situacijama jer je razmišljalo njoj i napravilo oblik od gline koji predstavlja tu riječ i tako dalo vlastiti *pečat* riječi s čijim je razumijevanjem do tada imalo teškoće.

Projekt Hrvatske udruge za disleksiju (<http://hud.hr/>, 2010) također ističe važnost višeosjetilnog pristupa i učenja pokretom primjenom različitih metoda u čijoj je osnovi kretanje. Psihološka utemeljenost takvog pristupa nalazi se u Gardnerovoj teoriji višestrukih inteligencija prema kojoj učenje pokretom aktivira motivaciju, veću koncentraciju, lakše pamćenje, uključenost emocija i različitih osjetila. Učenje pokretom predstavlja međupredmetnu korelaciju tjelesne i zdravstvene kulture s različitim predmetima. Učiteljima se preporučuje primjena ovakvog oblika učenja jer se na taj način stvara trajno znanje i razumijevanje, kao i pozitivan odnos učenika prema školi, imali oni teškoće ili ne.

Kvalitetnom suradnjom stručnih suradnika s učiteljem i roditeljima, stvara se pozitivno ozračje za dislektične učenike. Disleksija nije bolest, stoga se ne može u potpunosti izliječiti, niti se smije tako tretirati. No, primjerenim terapijskim postupcima, trudom roditelja kod kuće te psihološko-pedagoškim i metodičkim postupcima u školi, kao i individualnim radom s učenikom, može se djelovati na poboljšanje onih sposobnosti na koje disleksija negativno djeluje. Posebice valja imati na umu psihološke utjecaje na učenika. Učestali osjećaj neuspjeha narušava pozitivnu sliku o sebi, može dovesti do povlačenja u sebe, odbijanja svih oblika učenja i negativnog odnosa prema školi te u nekim slučajevima i delinkventnog ponašanja, što su krajnje negativne posljedice koje svakako valja izbjeći.

4.2. Disgrafija

Riječ disgrafija također je nastala spajanjem prefiksa *dys* (grč. slab, oslabljen) i riječi *graphie, graphia* (pisati, pismo, slovo). Odnosi se na stabilnu nesposobnost djeteta u svladavanju vještine pisanja, što se očituje u učestalim, trajnim i tipičnim pogreškama. Teškoće disgrafične djece nisu povezane s neznanjem pravopisa i zastupljene su bez obzira na stupanj kognitivnoga i govornoga razvoja, osjetila vida ili sluha ili redovito školovanje (prema: <http://hud.hr/disgrafija/>). Disgrafija, kao i disleksija, u svojoj osnovi ima različite teškoće psiho-neurološke osnove, koje uključuju više od samoga procesa pisanja. To su nedostatan razvoj određenih komponenti usmenoga govora (najčešće fonemske analize), emocionalna nezrelost i nedovoljna razvijenost nekih predintelektualnih funkcija. Disgrafija se pojavljuje mnogo češće od disleksije, čak 2-3 puta, a pritom se i češće pojavljuje zasebno, za razliku od disleksije koja se češće javlja zajedno s disgrafijom ili nekom drugom teškoćom (Posokhova, 2000).

Krampač-Grljušić i Marinić (prema: Berbić Kolar i sur., 2018), na osnovi istraživanja provedenima 2007. godine, navode sljedeća obilježja rukopisa učenika s disgrafijom: neurednost, nepoštivanje crtovlja, neujednačenost linija slova, nepovezivanje slova, otežana čitljivost napisanoga, postojanje većega broja karakterističnih pogrešaka, zamjena fonetski ili grafijski sličnih slova, premještanje, umetanje i izostavljanje slova ili slogova. Kod disgrafičnih učenika te su pogreške učestale i stabilne, stoga ih treba razlikovati od onih koje su rezultat učeničke nepažnje ili brzopletosti.

4.2.1. Oblici disgrafije

Složena isprepletenost psihoneuroloških i jezičnih čimbenika uzrok je pojavnosti različitih oblika disgrafije (prema: <http://hud.hr/disgrafija/>). Prema uzrocima, Posokhova (2000) navodi jednaku podjelu kao i za disleksiju. Može biti nasljedna, uzrokovana vanjskim negativnim čimbenicima ili kombinacija tih dvaju oblika.

Prema dominantnome sindromu razlikujemo fonološku disgrafiju, jezične disgrafije, optičku i motornu. *Fonološka disgrafija* uzrokovana je teškoćama u izgovoru i/ili razlikovanju odnosno nerazlikovanju glasova. Podjela fonološke disgrafije jest na *artikulatorno-akustičnu*, koja označava neispravan izgovor glasova i prijenos grešaka iz izgovora u pisani oblik te *fonematska disgrafija*, odnosno teškoće u razlikovanju glasova slične zvučnosti. Kod artikulatorno-akustične poremećaji izgovora šire se na više glasova, pri čemu učenik na isti način zapisuje te glasove. Kod fonematske disgrafije izgovor je ispravan, ali nedostaje svjesnost o fonematski bliskim glasovima, npr. zvučnim parnjacima, ali i samoglasnicima, kao i slabosti kratkotrajne slušno-govorne memorije, zbog čega dijete bira pogrešan fonem. U teškim slučajevima dijete miješa i akustički daleke glasove, npr. p i n.

Jezične disgrafije dijele se na disgrafiju na temelju poremećaja jezične analize i sinteze i disgramatičnu disgrafiju. Prvi je oblik najčešći, a imaju ga sva djeca s nedovoljno razvijenim govorom. Dijete teško rastavlja tekstove na rečenice, rečenice na riječi, riječi na slogove, slogove na glasove. Teškoće su u pisanim radovima izrazito vidljive u obliku izostavljanja, premještanja, dodavanja suvišnih slova i slogova, rastavljenom pisanju iste riječi, izostavljanju interpunkcije ili dodavanje tamo gdje nije potrebna. Greške s upotrebljavanjem točke teško su otklonjive i ponekad se opažaju i u srednjoškolaca. Disgramatična disgrafija, pak, uglavnom se iskazuje u pogreškama na razini rečenice. Takve se greške nazivaju disgramatizmi jer se radi o pogreškama u gramatičkom oblikovanju riječi i ustroju rečenica. Česta je u djece s nedovoljno razvijenim govorom koja nemaju govorno iskustvo za usvajanje gramatičkih pravila. Također,

tipična je i za djecu snižene inteligencije jer korištenje gramatičkih kategorija podrazumijeva složene mentalne operacije. Pogreške nastaju u deklinaciji, konjugaciji, komparaciji, pri povezivanju riječi i pogrešnoj tvorbi (tvorbena disgramatizmi).

Prema dominantnome sindromu, osim fonološke i jezične disgrafije postoje *optička* i *motorna disgrafija*. Optička se odnosi na teškoće u analizi i sintezi vizualno-prostornih podataka i prostornoga razlikovanja. Manifestira se kao zamjena i deformiranje slova, npr. b-p, d-b, u-n, a-e. Određeni broj djece u ovoj kategoriji piše slova zrcalno, što u početnome čitanju i pisanju ne mora nužno značiti da je riječ o disgrafiji. *Motorna disgrafija* ogleda se u nečitljivome rukopisu kao posljedici nerazvijenosti motoričkih funkcija. Dijete zamjenjuje slova prema sličnosti njihova načina pisanja i ne automatizira proces pisanja slova. Ova se vrsta disgrafije često podcjenjuje i imenuje kao nemar ili nedovoljan trud, a ne kao teškoća.

S obzirom na stupanj izraženosti, disgrafija se dijeli na *laku, izraženu ili agrafiju*. Agrafija predstavlja potpunu neformiranost funkcije grafijske simbolizacije i može biti popraćena disleksijom ili aleksijom pa predstavlja najteži oblik.

Složenost klasifikacija disgrafije upućuje na to da ovoj teškoći ne treba pristupiti olako. Učitelj treba sustavno pratiti pisano izražavanje učenika te uočavati vrstu pogrešaka pri pisanju. Neke su greške tipične samo za početno pisanje i ne treba ih imenovati kao disgrafiju jer će s vremenom nestati. Pogreške koje su stabilne i dugotrajne ne smiju se zanemarivati. Učitelj bi ih trebao uočiti te u suradnji sa stručnjacima u školi i roditeljima, djelovati na njihovome smanjivanju.

4.2.2. Kako pomoći učeniku s disgrafijom

U nastavi početnoga čitanja i pisanja stvaraju se temelji za razvoj tih dviju djelatnosti. Odstupanja su uobičajena dok se potpuno ne razvije fina motorika i samokontrola koja navodi učenike da provjere napisano i isprave pogreške. Međutim, u razdoblju u kojem se podrazumijeva da je učenik ovladao vještinama čitanja i pisanja, a iste se greške ponavljaju, učitelj bi morao reagirati i zatražiti stručnu pomoć. Pomoć učenicima s disgrafijom, kao i kod disleksije, uključuje edukacijsko-rehabilitacijsku i logopedsku terapiju. U idealnome slučaju škola će imati potrebne stručne suradnike, no većina škola ima samo pedagoga pa će pomoć biti potrebno potražiti izvan škole.

Slično kao i kod disleksije, disgrafični učenici pohađaju redoviti program, uz individualizirane postupke i metode rada, ovisno o obliku i stupnju izraženosti teškoća. Budući da su teškoće ponekad uvjetovane poremećajem istih predintelektualnih funkcija, metode za uklanjanje disleksija i disgrafija mogu biti slične. Logopedska terapija uključuje pismene

zadatke poput prepisivanja, slušnoga diktata, grafijskoga diktata te ostalih vježbi prilagođenih disgrafičaru (Posokhova, 2000). Od učitelja se ne očekuje rehabilitacija takvih učenika, ali se očekuje prepoznavanje teškoća kako bi se one mogle otkloniti i s obzirom na nju primijeniti odgovarajuće metode i postupke u razredu (Berbić Kolar i sur., 2018).

Učitelji radom u razredu utječu i na učenikovo percipiranje vlastite teškoće i na napredovanje ili nazadovanje. Hrvatska udruga za disleksiju daje savjete učiteljima kako individualizirati postupke disgrafičarima, a neke smjernice odnose se podjednako i na dislektičare i na disgrafičare. Ono što se ističe kao dobro i što treba svakako učiniti jest odrediti položaj sjedenja u prvoj klupi, bliže učitelju, zapisati važne poruke učeniku u 'informativku', provjeriti je li učenik razumio domaću zadaću, paziti na opseg zadaće, razdijeliti zadatke u manje skupine informacija, na ploči bojama označiti ono što je potrebno prepisati, produljiti vrijeme za izvršavanje zadataka te na ploči pisati čitljivo. Nadalje, dobro je koristiti različita nastavna sredstva, naglasiti važnost urednosti rukopisa, ali isto tako ne kažnjavati učenika ako ne može bolje. U suradnji s učenikom i roditeljima valja odabrati sredstvo za pisanje i bilježnicu koja djetetu najbolje odgovara, uvijek isticati ono što je dobro i motivirati učenika. U povratnoj informaciji važno je podjednako istaknuti ono što je dobro, ali i ono što treba popraviti, pritom greške ispravljati kvalitetno i razumljivo kako bi se potaknulo učenika na daljnji trud i vježbu. No, ne preporučuje se rješavati zadatke u istom vremenu kao i ostali učenici, zacrveniti pisani uradak negativnim primjedbama, kritizirati učenika da piše urednije, zadavati velike domaće zadaće i preopsežne dodatne vježbe. Učenik bi se tada mogao zamarati, povećat će mu se osjećaj neuspjeha i smanjiti motivacija za rad, što se svakako treba nastojati izbjeći (prema: <http://hud.hr/savjeti-uciteljima/>).

5. ISTRAŽIVANJE

5.1. Problem i svrha istraživanja

Za potrebe diplomskoga rada provedeno je istraživanje kojim su postavljena dva problema: pristup učitelja učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju te razlike u razvijenosti vještina čitanja, prepričavanja i pisanja kod učenika s teškoćama u odnosu na učenike bez teškoća. Prvi problem proizlazi iz činjenice da je u praksi učiteljima teško posvetiti podjednaku pozornost svim učenicima, a posebno kada u razredu ima onih s teškoćama u čitanju i/ili pisanju. Ako učitelji nemaju odgovarajuću stručnu pomoć, pristup može varirati i biti sveden na individualne procjene te se razlikovati s obzirom na kompetencije stečene na fakultetu i

stručnim usavršavanjima te njihovoj osobnoj sklonosti određenim pedagoškim strategijama. Drugi istraživački problem proizlazi iz činjenice da teškoće u čitanju i pisanju učenicima otežavaju praćenje cjelokupne nastave, zbog čega ti učenici uglavnom ostvaruju lošije rezultate. Kako se iz godine u godinu broj učenika s teškoćama u učenju povećava, istraživanje je provedeno s ciljem boljega razumijevanja teškoća u čitanju i pisanju te njihovu utjecaju na neposredan rad s učenicima mlađih razreda osnovne škole.

5.2. Opis uzorka i instrumenti

Uzorak prvoga dijela istraživanja činili su učitelji razredne nastave drugih, trećih i četvrtih razreda osnovne škole. U istraživanju je sudjelovalo 7 ispitanika (N=7), učitelja s područja Grada Zagreba i Koprivničko-križevačke županije.

Uzorak drugoga dijela istraživanja uključivao je učenike, ukupno 87 ispitanika (N=87). Od toga 34 učenika iz ruralnih sredina Koprivničko-križevačke županije te 53 učenika iz urbane sredine (Grad Zagreb). Riječ je o učenicima s istih područja i škola, čiji su učitelji prethodno sudjelovali u ovome istraživanju. Podatci su obrađeni SPSS programom za statistiku, a instrument je bio *t-test* za male nezavisne uzorke.

Istraživanje je provedeno posebno za učitelje i za učenike. Učitelji su online ispunili anketni upitnik koji čini ukupno 16 pitanja. Opća pitanja odnosila su se na spol, dob i godine radnog staža. Zadovoljstvo poslom ispitano je Likertovom skalom od 5 stupnjeva (1-potpuno nezadovoljan, 2 - djelomično nezadovoljan, 3 – niti zadovoljan niti nezadovoljan, 4 – djelomično zadovoljan i 5 – potpuno zadovoljan). Pitanja koja slijede odnosila su se na broj učenika s teškoćama u određenome razredu, a učitelji su se izjašnjavali o tome koje teškoće imaju njihovi učenici, navodili su koliko učenika ima teškoće u čitanju, koliko u pisanju ili obje teškoće. Nadalje, trebali su navesti kako su uočili postojanje teškoće prema ponuđenim odgovorima kojih su mogli označiti više (vlastitim promatranjem, uz pomoć stručnjaka, roditelja ili dijagnozom specijalista logopeda). U pitanju otvorenoga tipa opisivali su postupke koje provode u praksi kako bi olakšali praćenje nastavnoga procesa učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju. Također su trebali procijeniti vlastitu kompetentnost u radu s učenicima s teškoćama. Upitnikom se utvrdilo i imaju li učitelji odgovarajuću stručnu pomoć za takav rad te tko im pomaže. Ispitala se i njihova percepcija razredne klime, odnosno utječu li teškoće na odnose s drugim učenicima. Na kraju upitnika, u pitanju otvorenoga tipa, učitelji su iznijeli i argumentirali svoje mišljenje o uključenosti učenika s teškoćama u čitanju i pisanju u redovite obrazovne programe.

Drugi dio istraživanja odnosio se na učenike u razredima učiteljica koje su ispunile navedeni anketni upitnik. Uzorak su činili svi učenici čiji su roditelji potpisali suglasnost - i oni koji imaju teškoće u čitanju i pisanju i oni koji ih nemaju. Ispitivanje se odvijalo u dva dijela. U prvom dijelu istraživanja učenicima su podijeljeni tekstovi koji su se razlikovali dužinom, s obzirom na dob (razred). Tekst za 2. razred imao je ukupno 62 riječi, za 3. razred 88 riječi i za 4. razred 106 riječi. Tekstovi su izabrani iz udžbenika i čitanaka za hrvatski jezik, ispisani su standardnim fontom *Times New roman*, veličine 12. Prije provedbe istraživanja učenicima je usmeno objašnjeno što će se raditi i redosljed aktivnosti.

Prva aktivnost odnosila se na provjeru čitanja i prepričavanje pročitanoga teksta. U aktivnostima čitanja i prepričavanja nisu sudjelovali svi učenici, nego samo dio, uvažavajući potrebu da podjednako budu zastupljeni učenici s teškoćama i oni bez njih. Redosljed postupaka bio je sljedeći: najprije učiteljica čita tekst naglas, zatim učenici čitaju tekst u sebi, a nakon toga, prozvani učenici čitaju redom tekst naglas. Čitali su i učenici koji nemaju teškoće u čitanju i oni koji ih imaju. Čitanje je snimljeno diktafonom na mobilnome telefonu, što je učenicima bilo najavljeno. Prepričavanje se također snimalo i u toj aktivnosti sudjelovalo je također nekoliko učenika koji imaju teškoće i nekoliko onih koji nemaju.

Nakon čitanja i prepričavanja slijedio je drugi dio istraživanja u kojem se provodila djelatnost pisanja. Svi učenici u pojedinome razredu dobili su zadatak napisati pisani uradak, sastavak. Od ukupno 87 učenika, iz statističke obrade izuzeti su rezultati trojice učenika jer njihove teškoće proizlaze iz nepoznavanja hrvatskoga jezika, odnosno materinski jezik im je romski (J1). Teme pisanih sastavaka razlikovale su se s obzirom na dob (razred), a pri odabiru teme birale su se one koje su učenicima bliske. Tema sastavka u drugome razredu bila je *Moja najdraža igračka*, u trećemu razredu *Moj najbolji prijatelj* i u četvrtome razredu *Moje najljepše putovanje*. Sukladno zadanoj temi, učenici su mogli ostaviti predloženi naslov, ali i samostalno dati naslov svome sastavku. Sastavke su pisali na listovima iz pisanaka koje su kasnije predali. Za 2. razred listovi papira iz pisanke B, za 3. razred pisanke C i za 4. razred pisanke D.

Učiteljice su tijekom provedbe istraživanja bile prisutne u učionici. Ukupno vrijeme provedbe obaju dijelova istraživanja bilo je u svakom razredu različito, a odvijalo se u rasponu od 40 do 60 minuta, na što je najviše utjecalo vrijeme potrebno za pisanje sastavaka. Učenicima se dopustilo da dovrše sastavke neometani vremenom.

Za provedbu istraživanja traženo je dopuštenje ravnatelja/ravnateljice svake škole koji su, kao i učiteljice, detaljno upoznati s istraživanjem. Etički kodeks istraživanja s djecom poštovan je traženjem pisane suglasnosti roditelja/skrbnika za sudjelovanje. U suglasnosti je naznačena svrha istraživanja, trajanje te postupci koje uključuje. Roditelji svih učenika koji su

sudjelovali u istraživanju dali su svoju suglasnost za provedbu istraživanja i one su u pisanome obliku predane učiteljicama.

Podatci su analizirani objedinjeno prema dobi učenika (svi drugi, svi treći i svi četvrti razredi). Za slušne zapise čitanja prvo se odredio ukupan broj grešaka koje su se zatim razvrstavale u odnosu na gramatičku, ortoepsku i leksičku normu hrvatskoga jezika. Podatci o čitanju teksta, u program su uneseni prema sljedećim varijablama: *teškoće* (ima/nema), *broj grešaka* te *broj odstupanja* za svaku pojedinu normu (gramatičku, ortoepsku i leksičku).

Za aktivnost prepričavanja uz prethodno navedene varijable dodane su i *analiza sadržaja* koja ima tri razine (1 – ne razumije sadržaj, 2 – djelomično razumije sadržaj, 3 – razumije sadržaj u potpunosti), zatim *dužina prepričanoga teksta* i *broj zapamćenih elemenata*.

Za aktivnost pisanja dobiveni podatci razvrstani su prema sljedećim varijablama: *teškoće* (ima/nema), *dužina teksta*, *analiza sadržaja* (1 – nedovoljno obrađena tema, 2 – djelomično obrađena tema, 3 – potpuno obrađena tema), a zatim *broj grešaka*, *odstupanje od gramatičke norme*, *odstupanje od slovopisne norme*, *odstupanje od pravopisne norme*, *odstupanje od leksičke norme* te *odstupanje od stilističke norme*.

5.3. Ciljevi istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove i postupke učitelja u radu s učenicima koji iskazuju teškoće u jezičnim djelatnostima čitanja i pisanja. Nadalje, željelo se ispitati i usporediti vještine čitanja i prepričavanja pročitanaoga teksta kod učenika s teškoćama u čitanju i pisanju u odnosu na učenike koji nemaju teškoće, kao i usporediti kvalitetu pisanih sastavaka učenika s teškoćama u odnosu na one koji ih nemaju. Na kraju, željelo se utvrditi razliku u brojnosti pogrešaka te vrstama odstupanja od normi hrvatskoga standardnoga jezika u svim spomenutim aktivnostima.

5.4. Polazne hipoteze

S obzirom na ciljeve i probleme istraživanja, polazne su hipoteze razdijeljene u dvije podskupine: pretpostavke za područje čitanja i pretpostavke za područje pisanja.

U području čitanja i prepričavanja pročitanaoga teksta postavljene su sljedeće hipoteze:

H1 – Postoji statistički značajna razlika u *broju grešaka tijekom čitanja* (odstupanja od gramatičke, ortoepske i leksičke norme hrvatskoga standardnoga jezika) između učenika koji imaju teškoće u čitanju i pisanju te učenika koji nemaju teškoće.

H2 – Postoji statistički značajna razlika *u broju grešaka pri prepričavanju teksta* (dužina i oblikovanje, broj zapamćenih elemenata) između učenika koji imaju teškoće u čitanju i pisanju i učenika koji nemaju teškoće.

H3 – Postoji statistički značajna razlika *u analizi sadržaja* između učenika koji imaju teškoće u čitanju i pisanju i učenika koji nemaju teškoće.

U području jezične djelatnosti pisanja, postavljene su sljedeće hipoteze:

H4 – Postoji statistički značajna razlika *u dužini napisanoga teksta* između učenika s teškoćama u čitanju i pisanju te učenika koji nemaju teškoće.

H5 – Postoji statistički značajna razlika *u broju grešaka u pisanim radovima* (odstupanja od gramatičke, slovopisne, pravopisne, leksičke i stilističke norme hrvatskoga standardnoga jezika) između učenika s teškoćama u čitanju i pisanju te učenika koji nemaju teškoće.

H6 – Postoji statistički značajna razlika *u analizi sadržaja napisanoga teksta* između učenika s teškoćama u čitanju i pisanju i učenika koji nemaju teškoće.

5.5. Rezultati istraživanja

Online anketni upitnik za učitelje pokazuje da su svi ispitanici žene u dobi od 36 do 53 godine života. Dakle, riječ je o učiteljicama koje nisu početnici, a niti na kraju radnoga staža, što znači da posjeduju određeno iskustvo u radu s učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju.

Zadovoljstvo poslom procijenjeno je podjednako odgovorom 4 – djelomično zadovoljan i 5 – potpuno zadovoljan, a tek jedan odgovor jest 3 – niti sam zadovoljan niti sam nezadovoljan, što pokazuje da su ispitanice većinom zadovoljne svojim poslom. Nadalje, sve učiteljice su navele da u svojim razredima imaju učenike s određenim teškoćama. Uglavnom su isticale jezične teškoće, zatim kognitivne teškoće, teškoće u ponašanju i općenito razvojne teškoće. Uz jezične teškoće u razredu je uvijek zastupljena još barem jedna vrsta teškoće, što upućuje na potrebu za primjenom različitih pristupa takvim učenicima, prilagodbu programa ili redoviti program uz individualizirane postupke, ovisno o vrsti teškoće. Na pitanje o prilagođenosti programa jedna je učiteljica odgovorila da ima tri učenika koji prate takav program, dvije učiteljice imaju dvoje takvih učenika i dvije učiteljice imaju jednoga učenika te samo jedna učiteljica koja u razredu nema nijednoga učenika po prilagođenome programu. Sve učiteljice, dakle, u svojim razredima imaju učenike s teškoćama u čitanju i/ili pisanju. Prema rezultatima anketnoga upitnika, 20 učenika ima teškoće u čitanju (23%) te 25 učenika teškoće u pisanju (29%). Valja naglasiti da od ukupno 45 učenika s teškoćama, 16 učenika ima obje teškoće (18%). Podatci pokazuju izjednačenost broja učenika s teškoćama i onih bez teškoća. No,

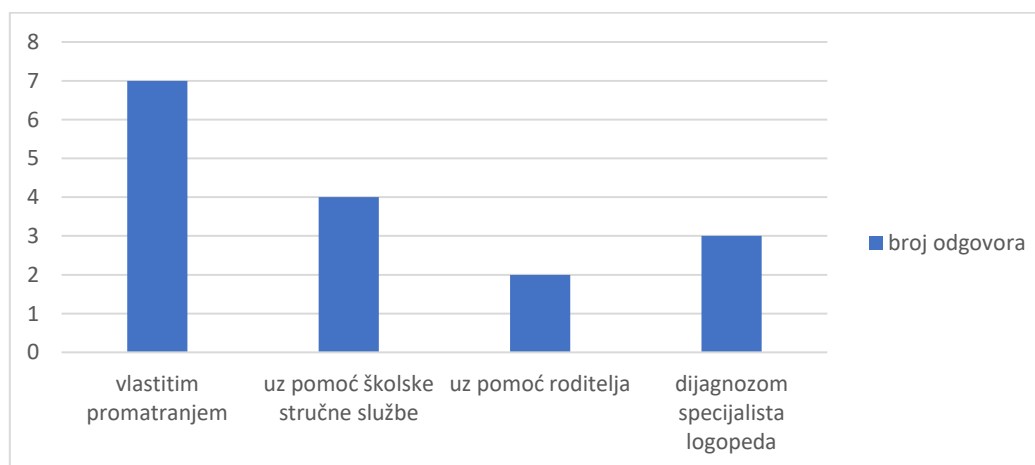
usmenim razgovorom s učiteljicama dobivene su informacije o tome koji učenici imaju medicinski utvrđene simptome disleksije/disgrafije, a za koje učenike još nije utvrđeno jesu li teškoće specifične ili nespecifične pa su i oni uvršteni u skupinu učenika s teškoćama (grafikon 1).

Grafikon 1. *Odnos broja učenika bez teškoća i učenika s teškoćama u čitanju i pisanju*



Anketnim je upitnikom utvrđen i način uočavanja postojanja teškoće, a moguće je bilo označiti više odgovora. Sve su učiteljice navele da su teškoću uočile vlastitim promatranjem (100%), u kombinaciji s nekim od drugih ponuđenih odgovora (grafikon 2). Zatim slijedi pomoć školske stručne službe (pedagoga, psihologa - 57%), logopeda (43%) te na kraju pomoć roditelja, što su navele tek dvije učiteljice.

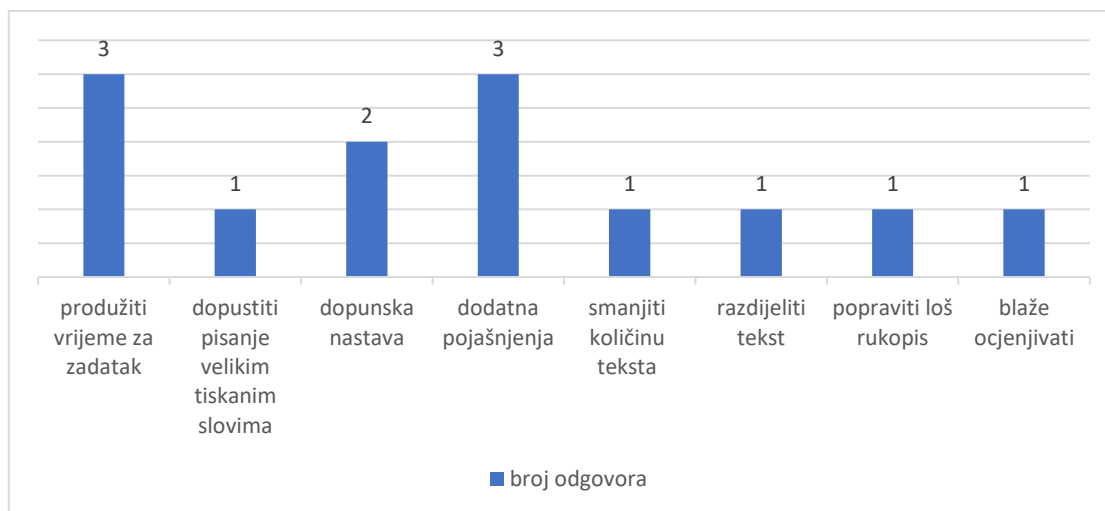
Grafikon 2. *Načini uočavanja teškoća u čitanju i pisanju*



Učenici s teškoćama bili su uključeni u postupke procjene psihofizičkih sposobnosti. U pitanju otvorenoga tipa učitelji su se izjašnjavali o tome pomažu li učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju te na koji način. Navode individualizaciju, produženo vrijeme za rješavanje

zadatka, dopušteno pisanje velikim tiskanim slovima, dodatna pojašnjenja, razdiobu teksta na manje dijelove, smanjenu količinu zadataka, blaže ocjenjivanje, popravljavanje lošega rukopisa. Frekvencija odgovora prikazana je u grafikonu 3.

Grafikon 3. *Primjeri prilagodbe učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju*



Većina učiteljica ima odgovarajuću stručnu pomoć, ističući socijalnoga pedagoga, logopeda, defektologa i psihologa. Sve su suglasne u mišljenju kako postojanje teškoća ne utječe na socijalne odnose u razredu.

Na pitanje trebaju li učenici s teškoćama u čitanju i pisanju biti uključeni u redoviti nastavni program, učitelji su podijeljenoga mišljenja. Navode da uz odgovarajuću stručnu pomoć i primjerene postupke prilagodbe te u poticajnom okruženju takvi učenici postižu jako dobre rezultate. Kao nedostatak, pak, navode velik broj učenika u razrednim odjelima, osobito kada postoje učenici s različitim vrstama teškoća, što iziskuje stalan nadzor i pomoć učitelja, a može negativno utjecati na uspjeh ostalih učenika zbog preopterećenosti učitelja koji se ne stigne svima dovoljno posvetiti. U takvim slučajevima, ističu potrebu asistenta ili prilagođeni program ukoliko su teškoće teže, a jedna učiteljica u potpunosti smatra da bi takvi učenici trebali pratiti poseban program jer im je potreban stalan nadzor i potpora. Iako su mišljenja različita i podijeljena, većina je ipak suglasna u tome da učenici s teškoćama čitanja i pisanja trebaju pratiti redoviti program.

Drugi dio istraživanja posvećen je učenicima. Provedeno je ispitivanje čitanja primjerenoga teksta, prepričavanje teksta te pisanje sastavka na zadanu temu. Stoga su i rezultati prikazani s obzirom na razred i pojedinu analiziranu varijablu. Prva tablica prikazuje deskriptivne pokazatelje vrijednosti rezultata mjerenja u području čitanja, za varijablu *broj grešaka*.

Tablica 1. *Prikaz rezultata statističke obrade podataka rezultata mjerenja broja grešaka tijekom čitanja*

		teškoće	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
2. razred	broj grešaka	nema	6	2.83	1.72	-3.38*
		ima	4	8.00	3.16	
3. razred	broj grešaka	nema	7	1.29	.95	-2.14
		ima	5	4.20	3.49	
4. razred	broj grešaka	nema	7	.71	.76	-2.33*
		ima	3	2.33	1.53	

* $p < .05$

Napomena: *N* – broj učenika; *M* – aritmetička sredina rezultata mjerenja; *SD* – standardna devijacija rezultata mjerenja

Rezultati svih razreda pokazuju da je aritmetička sredina skupine učenika s teškoćama veća od aritmetičke sredine skupine bez teškoća. Znači da učenici s teškoćama imaju veći broj grešaka prilikom čitanja. Statistički značajna razlika u broju grešaka tijekom čitanja između učenika s teškoćama i učenika bez teškoća na razini rizika od 5% dobivena je u rezultatima 2. i 4. razreda.

Većina učenika, bez obzira na to imaju li jezične teškoće ili ne, griješi pri artikulaciji glasova č i ć izjednačavajući njihov izgovor te na prozodijskoj razini (naglasci), a uzrok tome je najvjerojatnije utjecaj kajkavskoga idioma. Učenici s teškoćama, dodatno, tijekom čitanja imaju duge pauze i ne spuštaju intonaciju na kraju izjavnih rečenica, griješe pri čitanju i interpretaciji nepoznatih riječi unatoč njihovom razjašnjenju (npr. *izvezla*, *različci*), dodavanjem dodatnih glasova ili ispuštanjem onih koji čine riječi (*tablica 2*).

Tablica 2. *Prikaz rezultata statističke obrade podataka u odstupanjima na razini pojedinih normi hrvatskoga jezika tijekom čitanja teksta*

	odstupanje (norma)	teškoće	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
2. razred	gramatička	nema	6	1.33	1.03	-6.04*
		ima	4	5.25	.57	
	leksička	nema	6	.00	.00	-2.19
		ima	4	.50	.58	

	ortoepska	nema	6	1.67	1.03	-.90
		ima	4	2.50	1.92	
3. razred	gramatička	nema	7	.57	0.54	-1.72
		ima	5	2.40	2.79	
	leksička	nema	7	.00	0.00	-1.21
		ima	5	.20	.45	
	ortoepska	nema	7	.71	.76	-1.63
		ima	5	1.60	1.14	
4. razred	gramatička	nema	7	.57	.79	-1.88
		ima	3	2.00	1.73	
	leksička	nema	7	.00	.00	-
		ima	3	.00	.00	
	ortoepska	nema	7	.14	.38	-1.74
		ima	3	.67	.58	

* $p < .05$

U rezultatima drugih razreda, za svaku pojedinu normu aritmetička sredina veća je za učenike s teškoćama od one koja je dobivena za skupinu učenika bez teškoća. Rezultati trećega razreda ukazuju na to da učenici s teškoćama imaju veći ukupni broj grešaka u svakoj pojedinoj normi. U rezultatima četvrtih razreda, najviše je odstupanja od gramatičke norme, što također pokazuju rezultati aritmetičke sredine. Rezultati za leksičku normu nisu dobiveni *t-testom* ni za jednu skupinu učenika. Odstupanja u ukupnome broju grešaka utvrđena su u svakoj pojedinoj normi, pri čemu je statistički značajna razlika dobivena jedino u rezultatima koji prikazuju odstupanja od gramatičke norme. Stoga je hipoteza H-1 prihvaćena samo djelomično.

Osim grešaka u čitanju, očitovale su se greške i tijekom prepričavanja pročitanaog teksta (*tablica 3*), odnosno odstupanja od gramatičke, ortoepske i leksičke norme za pojedine razrede i skupine učenika.

Tablica 3. *Prikaz statističke obrade podataka broja pogrešaka u prepričanome tekstu*

2. razred	teškoće	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
-----------	---------	----------	----------	-----------	----------

	broj grešaka	nema	4	2.75	2.06	
		ima	3	3.00	1.00	-.19
3. razred	broj grešaka	nema	9	3.44	2.13	
		ima	4	2.50	2.39	.72
4. razred	broj grešaka	nema	5	3.20	2.49	
		ima	4	4.00	.82	-.61

Iz rezultata pojedinoga razreda vidljivo je da nisu dobivene statistički značajne razlike iako su razlike u neposrednom radu u razredu bile uočljive, ali nisu svi parametri bili statistički značajni. No, dužina prepričanoga teksta vidno se razlikovala s obzirom na razred i na skupine učenika (*tablica 4*).

Tablica 4. *Rezultati statističke analize podataka varijable dužina prepričanoga teksta*

		teškoće	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
2. razred	dužina teksta	nema	4	30.75	15.24	1.85
		ima	3	13.33	5.77	
3. razred	dužina teksta	nema	9	56.78	10.10	5.85*
		ima	4	16.75	14.25	
4. razred	dužina teksta	nema	5	58.00	11.42	-.34
		ima	4	60.50	10.63	

* $p < .05$

Iz tablice je vidljivo da se dužina prepričanoga teksta, odnosno broj pojavnica, razlikuje i po razredima i po skupinama učenika. Što su učenici stariji, to je prepričani tekst duži, a razlike između učenika s teškoćama i onih bez teškoća, najizraženije su u 3. razredu, zatim u 2., a najmanje su u 4. razredu. Dobiveni podatci su vjerojatno takvi zbog pojedinačnih ekstremnih rezultata u 3. razredu. U 4. razredu dužina teksta podjednaka je u skupini učenika s teškoćama i bez teškoća, što pokazuje da je svim učenicima tekst bio razumljiv i da su ovladali vještinom prepričavanja koja nije bila zahtjevna ni za učenike s teškoćama jer je tekst bio kratak i primjeren. Učenici drugog razreda još nisu dovoljno bili izloženi aktivnostima prepričavanja, stoga su njihovi tekstovi kraći i bilo im je potrebno više vremena za prisjećanje na radnju u tekstu.

Tablica 5. *Prikaz statističke obrade podataka odstupanja od gramatičke, leksičke i ortoepske norme u prepričanome tekstu*

	odstupanje (norma)	zastupljenost teškoće	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
2. razred	gramatička	nema	4	2.75	2.06	.07
		ima	3	2.67	.58	
	leksička	nema	4	.00	.00	-
		ima	3	.00	.00	
	ortoepska	nema	4	.00	.00	-1.20
		ima	3	.33	.58	
3. razred	gramatička	nema	9	2.44	1.74	.18
		ima	4	2.25	1.89	
	leksička	nema	9	.44	.53	1.65
		ima	4	.00	.00	
	ortoepska	nema	9	.78	.67	1.40
		ima	4	.25	.50	
4. razred	gramatička	nema	5	1.60	1.82	-.64
		ima	4	2.25	.96	
	leksička	nema	5	.00	.00	-1.14
		ima	4	.25	.50	
	ortoepska	nema	5	1.60	1.52	-.19
		ima	4	1.75	.50	

Tablica 5. pokazuje ukupna odstupanja za svaku pojedinu normu na razini razreda. Najveći broj odstupanja u svim razredima jest od gramatičke norme, dakle pogreške fonološkog, morfološkog i sintaktičkog karaktera. Kršenje leksičke norme zastupljeno je u najmanjoj mjeri jer su učenici uglavnom upamtili elemente teksta i ispravno ih interpretirali. U drugom razredu njeno kršenje nije zamijećeno, stoga podaci nisu dobiveni *t*-testom. Ortoepska norma također je poštivana jer su učenici upamtili izgovornu verziju riječi, stoga su rijetko griješili u artikulaciji i akcentuaciji.

Tablica 6. *Prikaz statističke obrade podataka broja zapamćenih elemenata prepričanoga teksta*

teškoće	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
---------	----------	----------	-----------	----------

2. razred		nema	4	21.75	11.00	2.25
	broj zapamćenih elemenata	ima	3	6.33	4.93	
3. razred		nema	9	36.78	6.45	5.85*
		ima	4	11.25	10.21	
4. razred		nema	5	44.40	8.93	.78
		ima	4	44.00	5.35	

* $p < .05$

Tablica 6. pokazuje veće razlike u aritmetičkim sredinama u usporedbi iste skupine sa skupinom bez teškoća. Mali broj zapamćenih elemenata pokazali su učenici koji nisu razumjeli sadržaj, prepričali samo početni dio teksta, a činile su ga uglavnom nepunoznačne riječi. U 4. razredu može se zamijetiti podjednak broj zapamćenih elemenata za učenike s teškoćama i učenike bez teškoća te najbolji postignuti rezultati. Uočljivo je da su teškoće u četvrtom razredu manje, što je posljedica češće provedbe vježbi prepričavanja koje su se provodile.

U konačnici, hipoteza H-2 o postojanju statistički značajne razlike u broju grešaka pri prepričavanju teksta (dužina i oblikovanje, broj zapamćenih elemenata) između učenika koji imaju teškoće u čitanju i pisanju i učenika koji nemaju teškoće djelomično je potvrđena.

U tablici 7, prikazani su rezultati vezani uz *varijablu analize sadržaja* koja je imala tri stupnja na ordinalnoj skali: 1 – učenik ne razumije sadržaj, 2 – učenik djelomično razumije sadržaj i 3 – učenik potpuno razumije sadržaj.

Tablica 7. *Prikaz statističke obrade podataka za rezultate mjerenja varijable analiza sadržaja prepričavanja*

		teškoće	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
2. razred	analiza sadržaja	nema	4	2.00	.82	2.07
		ima	3	1.00	.00	
3. razred	analiza sadržaja	nema	9	2.78	.44	4.41*
		ima	4	1.50	.56	
4. razred	analiza sadržaja	nema	5	3.00	.00	1.97
		ima	4	2.50	.58	

* $p < .05$

Prvim stupnjem skale označeni su oni učenici koji su prepričali samo nekoliko rečenica, najčešće samo početak teksta te unatoč dodatnim pitanjima i poticajima nisu pokazali razumijevanje. Drugi stupanj činili su učenici koji su prepričali veći dio teksta ili čak cijeli

sadržaj, ali su povremeno morali pratiti tekst i ostavljali su dojam kao da su ga naučili napamet. Trećim stupnjem označeni su učenici čije je razumijevanje očito i isticali su važno u tekstu. Razlike u aritmetičkim sredinama između učenika s teškoćama i učenika bez teškoća na razini svih razreda su neznatne.

Na pojedinačnim razinama, rezultati učenika trećeg i četvrtog razreda pokazuju veću aritmetičku sredinu za skupinu učenika bez teškoća. Može se zaključiti da su rezultati ove varijable vrlo dobri, a uzrok tome može biti činjenica da su tekstovi tematski bliski i primjereni učenicima određene dobi. Međutim, upitno je koliko su neki učenici s teškoćama doista razumjeli sadržaj jer su prepričavali tekst kao da su ga naučili napamet, s tek manjim razlikama u odnosu na isti prethodno pročitani tekst. To je bilo posebno izraženo u rečenicama na početku teksta, a točan redoslijed riječi ponavljali su mnogi učenici. Stoga je i hipoteza o postojanju statistički značajne razlike u analizi sadržaja H-3, također djelomično potvrđena.

Ograničenja ovoga dijela istraživanja sastoje se u tome što su neki učenici imali tremu zbog činjenice da će se snimati njihov glas pa su odbili aktivnost prepričavanja ili nisu bili koncentrirani na aktivnost pa je uzorak za ovaj dio istraživanja manji od predviđenog. Nadalje, tijekom čitanja i prepričavanja učenici su isti tekst čuli više puta pa su rezultati bili zasigurno bolji nego što bi bili u uobičajenoj situaciji provođenja ovih aktivnosti u razredu i na primjeru nekoga dužega teksta.

Osim jezične djelatnosti čitanja, postavljene su i hipoteze *u području jezične djelatnosti pisanja*. Tablica 8, prikazuje podatke o dužini pisanoga teksta, odnosno broju pojava u tekstu. Vidljivo je da učenici, krećući se prema višem stupnju obrazovanja, pišu duže tekstove, neovisno o teškoći, a učenici s teškoćama prema rezultatima aritmetičkih sredina pišu kraće tekstove. Statistički značajna razlika u dužini pisanoga teksta između učenika bez teškoća i učenika s teškoćama dobivena je samo na razini 2. razreda. Učenici s teškoćama nedostatak ideja nastojali su kompenzirati tako što su na kraju rada nacrtali svoju najdražu igračku, čemu su posvetili veću pažnju nego pisanju sastavka. Učenicima starije dobi povećava se vokabular pa u 4. razredu pišu sastavke duže strukture. Kako se razlika u dužini pisanoga teksta između učenika bez teškoća i učenika s teškoćama smanjuje i nije se pokazala statistički značajnom, osim u 2. razredu, hipoteza H-4 djelomično potvrđena.

Tablica 8. *Prikaz statističke obrade podataka o dužini napisanoga teksta*

2. razred	teškoće	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
-----------	---------	----------	----------	-----------	----------

	dužina teksta	nema	8	29.38	7.71	3.09*
		ima	7	18.14	6.12	
3. razred	dužina teksta	nema	23	64.39	22.87	1.13
		ima	9	53.00	31.78	
4. razred	dužina teksta	nema	28	109.96	55.51	1.75
		ima	9	75.56	32.97	

* $p < .05$

Istraživanjem se željelo utvrditi i ukupan broj grešaka pojedinih razreda i skupina učenika, odnosno ukupan broj odstupanja od pravopisne, slovopisne, gramatičke, leksičke i stilističke norme hrvatskoga jezika u pisanim tekstovima učenika. Rezultati su prikazani u tablicama 9. i 10. te ukazuju na postojanje razlika u pojedinačnim rezultatima postoji, no ona nije dovoljna da bude statistički značajna.

Tablica 9. *Prikaz statističke obrade podataka ukupnog broja grešaka u napisanom tekstu*

		teškoće	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
2. razred	broj grešaka	nema	8	4.50	1.93	-1.41
		ima	7	5.86	1.77	
3. razred	broj grešaka	nema	23	6.17	2.89	-1.67
		ima	9	8.67	5.59	
4. razred	broj grešaka	nema	28	6.36	3.72	-1.30
		ima	9	8.11	2.80	

Tablica 10. *Prikaz statističke obrade podataka odstupanja od pravopisne, slovopisne, gramatičke, leksičke i stilističke norme hrvatskoga jezika*

razred	odstupanje (norma)	teškoće	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
2. razred	pravopisna	nema	8	.88	1.13	.31
		ima	7	.86	1.07	
	slovopisna	nema	8	.63	.74	-1.75
		ima	7	2.00	2.08	
	gramatička	nema	8	2.25	.707	-1.51
		ima	7	3.29	1.80	
leksička	nema	8	1.13	1.25	1.67	

		ima	7	.29	.49	
	stilistička	nema	8	.50	.54	2.463
		ima	7	.00	.00	
3. razred	pravopisna	nema	23	2.17	1.435	1.01
		ima	9	1.67	.71	
	slovopisna	nema	23	.43	.66	-4.23*
		ima	9	2.44	2.07	
	gramatička	nema	23	3.57	1.10	-1.08
		ima	9	4.56	3.09	
	leksička	nema	23	1.13	.97	.04
		ima	9	1.11	1.45	
	stilistička	nema	23	.17	.39	1.33
		ima	9	.00	.00	
4. razred	pravopisna	nema	28	1.79	1.40	-.42
		ima	9	2.00	1.12	
	slovopisna	nema	28	.43	.63	-1.20
		ima	9	.89	.60	
	gramatička	nema	28	2.86	2.21	-1.48
		ima	9	4.11	2.21	
	leksička	nema	28	1.00	1.05	-.53
		ima	9	1.22	1.20	
	stilistička	nema	28	.82	1.29	1.11
		ima	9	.33	.50	

Na razini pojedinoga razreda, rezultati u 2. razredu pokazuju najveći broj odstupanja od gramatičke norme (za obje skupine učenika), a zatim slovopisne norme za skupinu učenika s teškoćama. U 3. razredu ponovno je najveći broj odstupanja od gramatičke norme, ali razlika nije statistički značajna između skupine učenika s teškoćama i bez teškoća. Učenici bez teškoća češće su griješili u pravopisnoj, leksičkoj i stilističkoj normi, a učenici s teškoćama u slovopisnoj i gramatičkoj (izostavljanje slova, pogrešno bilježenje slova, zamjena slova, nečitak rukopis, netočne gramatičke strukture). U rezultatima četvrtoga razreda također je najveći broj odstupanja od gramatičke norme, a zatim od pravopisne. Manji broj odstupanja je od leksičke norme, zatim slovopisne i stilističke. Hipoteza H-5 o ukupnom broju grešaka u napisanom

tekstu i odstupanjima od pojedinih normi hrvatskoga standardnoga jezika djelomično je prihvaćena jer je statistički značajna razlika dobivena samo za odstupanja od slovopisne i gramatičke norme, ali ne i stilističke norme. Zaključno, možemo reći da učenici s teškoćama u čitanju i pisanju, pokazuju veći broj grešaka i odstupanja u svim normama, a nešto manje statistički značajni su podatci dobiveni za leksičku i stilističku normu.

U pisanome se tekstu također željelo analizirati i podatke vezani uz *varijablu sadržaja*. Tablica 11. prikazuje rezultate stvaranja pisanoga teksta, razvrstane u tri stupnja: 1 – nedovoljno obrađena tema, 2 – djelomično obrađena tema i 3 – potpuno obrađena tema. Pritom je prvi stupanj označavao one učenike koji su pisali sastavke izrazito krnje strukture i nedovršenih rečenica, drugi stupanj se odnosio na one učenike koji su shvatili temu, ali sastavci su bili tematski nedovršeni i rečenice međusobno nepovezane. Treći stupanj odnosio se na one učenike koji su pisali sastavke koji su predstavljali tematski smislenu i zaokruženu cjelinu. Hipoteza da postoji statistički značajna razlika u analizi sadržaja napisanoga teksta između učenika s teškoćama i učenika bez teškoća (H-6), potvrđena je jer su učenici bez teškoća u svim razredima većinom shvatili temu, dok su učenici s teškoćama često bili označeni stupnjem 2, a ekstremni slučajevi s 1.

Tablica 11. *Prikaz statističke obrade podataka varijable analiza sadržaja u napisanom tekstu*

		teškoće	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
2. razred	analiza sadržaja	nema	8	2.50	.54	2.35*
		ima	7	1.71	.76	
3. razred	analiza sadržaja	nema	23	2.65	.49	3.05*
		ima	9	2.11	.33	
4. razred	analiza sadržaja	nema	28	2.89	.32	5.12*
		ima	9	2.11	.60	

* $p < .05$

Zaključno, u tablici 12. navedeni su najčešći, ogledni primjeri pogrešaka tijekom čitanja teksta i u pisanim radovima učenika.

Tablica 12. *Primjeri pogrešaka (odstupanja) u pismenim radovima učenika i tijekom čitanja priče*

ODSTUPANJA	PRIMJERI
Fonološka – pogrešna artikulacija i akcentuacija	izjednačen izgovor <i>glasova č i ć</i> naglašavanje zanaglasnica izostanak silazne intonacije na kraju izjavnih rečenica

Morfološka – glagolske riječi	Jesen je svoju haljinu <i>izvela</i> jabukama, kruškama, groždem. Voli <i>nasit</i> tenisice. Nikada me <i>nebi uvrjedila</i> . Odmah sam <i>želijo se kupat</i> .
Morfološka – imenske riječi	<i>majca</i> (majica), <i>tajce</i> (tajice), <i>pecto</i> konja
Sintaktička - nepotrebno ponavljanje istovrsnih dijelova rečeničnoga ustrojstva	I <i>jako</i> stvarno <i>jako</i> dobro <i>jako</i> pleše. <i>Nekad</i> može <i>ić</i> van a <i>nekad</i> ne jer ima sport. A <i>nekad</i> zajedno igramo Fortnite. Svaki dan se igramo i rolamo se na rolama.
Sintaktička - red riječi	S mamom putovala sam u Tursku. Moderno oblači se i ljepo.
Sintaktička – neodvajanje rečenica	Moja barbika se zove Lili velika je i ima veliku gustu kosu i volim se igrati s njom i kad je tako slatka za igru. Moja najdraža igračka je lopta igram se jako rijetko sa svojim bratom i ponekad s sestrom.
Leksička – tuđice	<i>frend</i> , <i>frendovi</i> , <i>Fortnite</i> , <i>Roblox</i> , <i>Lol lutkice</i>
Leksička – dijalektizmi, regionalizmi, lokalizmi	Vikale su, skakale i lupale <i>poklopecima</i> . (poklopcima). <i>Puko sam se</i> u kamen. (udario sam se) Tamo žive moji baka i <i>deda</i> . (djed) <i>Juril sam ga 50</i> na sat. (vozio sam)
Pravopisna – veliko i malo slovo	<i>rijeka korana</i> (Korana), <i>Pulska arena</i> (pulska Arena) <i>on je igračka moga brata i moja igračka</i> .
Pravopisna – ije/je i č/ć	<i>ljepa</i> (kosa), <i>odjeva se</i> (odijeva se), <i>oči</i> (oči), <i>stići</i> (stići), <i>obuča</i> (obuća), <i>učimo</i> (učimo), <i>priča</i> (priča), hotel od pet <i>zvijezdica</i> (zvjezdica)
Slovopis - izostavljanje i/ili zamjena slova	<i>prizure</i> (frizure), <i>izglet</i> (izgled), <i>ponekat</i> (ponekad), <i>igrčka</i> (igračka), <i>sljedeći dan</i> (sljedeći dan), <i>poslje</i> (poslije)
Slovopis - pogrešno pisanje/bilježenje slova	zrcalno bilježenje slova đ, s, b, d

6. ZAKLJUČAK

Teškoće koje učenici imaju u jezičnim djelatnostima čitanja i pisanja oduvijek su učiteljima predstavljale izazov u procesu učenja i poučavanja. Provedena su različita istraživanja samoprocjene kompetentnosti učitelja u radu s učenicima s teškoćama, prema kojima je utvrđeno da se ne smatraju svi dovoljno kompetentnima za uspješan rad s takvim učenicima, posebice kada u razredu ima previše učenika, od kojih je nekoliko s različitim oblicima teškoća. Stoga im je potrebno osigurati odgovarajuću stručnu pomoć osoba koje će provesti postupak procjene psihofizičkih sposobnosti učenika. Utvrde li logopedi, psiholozi,

pedagozi i liječnici postojanje teškoća, učitelje valja uputiti u primjerene načine rada koji uključuje individualizirane postupke.

Disleksija i disgrafija teškoće su koje učiteljima otežavaju rad jer se u razrednim odjelima, uz te teškoće, često pojavljuju i druge, npr. teškoće u ponašanju, poremećaj pozornosti i hiperaktivnost (ADHD), razvojne teškoće i slično. Pritom je važno istaknuti da postoje razlike između djece s posebnim potrebama, djece s teškoćama u razvoju i djece s jezičnim teškoćama kao što su disleksija i disgrafija. Učitelj bi trebao moći uočiti razlike i u dogovoru sa stručnjacima primjereno reagirati.

Disleksija nije samo nesposobnost čitanja, nego skup teškoća koji uz otežano svladavanje tehnike čitanja uključuje i nerazumijevanje pročitanoa te dezorijentaciju. Postoje različiti oblici disleksije, stoga točnu dijagnozu uvijek treba postaviti stručnjak, logoped. Disgrafija se prvenstveno smatra teškoćom u pisanju, no također se može manifestirati na različite načine. Ključan čimbenik prepoznavanja jest čestotnost i stabilnost pogrešaka, na što učitelji svakako trebaju reagirati. Postoje i oni učenici čije su teškoće nespecifične, odnosno proizlaze iz psiho-socijalnih razloga (npr. zanemarenost, emocionalno zlostavljanje) i drugih faktora koji sprječavaju učenika u uspješnoj provedbi djelatnosti čitanja i pisanja.

Dakako, valja uzeti u obzir da su u početnome razvoju pismenosti (razdoblje početnoga čitanja i pisanja) teškoće uobičajene jer učenici tek trebaju ovladati tim vještinama. No, postojanje teškoća moguće je brzo uočiti jer su jezične djelatnosti čitanja i pisanja sastavni dio cjelokupnoga školovanja. Pojavu nekih pogrešaka ne treba odmah tumačiti kao disleksiju ili disgrafiju, ali isto tako ne smije se ignorirati problem ako se na njega sumnja. Valja znati prepoznati kada su greške rezultat učeničke nepažnje ili početničke nesigurnosti, a kada je srž problema teškoća.

Rezultati provedenoga istraživanja pokazuju povećanje broja učenika s različitim vrstama teškoća u učenju. Kod učenika s teškoćama u čitanju i pisanju veći je broj pogrešaka, odnosno odstupanja od urednoga jezičnoga razvoja u odnosu na učenike koji teškoće nemaju. Prilikom testiranja triju aktivnosti – čitanja, prepričavanja i pisanja, najbrojnijima su se pokazala odstupanja od gramatičke i pravopisne norme hrvatskoga jezika. Uočene greške su se najčešće pojavljivale kao zamjena glasova/slova, stvaranje pogrešnih oblika riječi u čitanju i pisanju, morfološki pogrešan rod, broj i padež imenica, zamjenica i pridjeva, narušavanje sintaktičke strukture rečenice i sl. Kod učenika s disgrafijom češća su kršenja slovopisne i pravopisne norme, što se manifestira kao nečitak rukopis, nepoštivanje crtovlja, zrcalno bilježenje slova. Najčešće u pisanim tekstovima pišu velikim tiskanim slovima bez obzira na to pohađaju li drugi, treći ili četvrti razred. Najviše je statistički značajnih razlika potvrđeno u

varijabli analize sadržaja čitanja i pisanja, kada se pokazalo da učenici s teškoćama ne razrađuju temu rada u potpunosti te pamte manji broj informacija. Iako u potpunosti nisu potvrđene sve statistički značajne razlike predviđene hipotezama, to ne znači da rezultati ne vode tome. Treba ih tumačiti s oprezom jer je riječ o malome uzorku istraživanja.

Osim utvrđivanja i analize najčešćih grešaka učenika s poteškoćama u čitanju i/ili pisanju, istraživanjem je potvrđena svrhovitost dodatnih spoznaja u neposrednome radu s učenicima, a koje su u skladu s nekim prethodno provedenim istraživanjima. Jezične aktivnosti čitanja, prepričavanja i pisanja, učenicima s teškoćama nisu omiljene te su često bile popraćene komentarima negodovanja, iako su tekstovi bili kratki, a teme sastavaka odabrane su tako da budu primjerene dobi i zanimljive. To je posebno izraženo kod učenika drugih razreda jer ni učenici koji nemaju teškoća nisu još u potpunosti ovladali jezičnim djelatnostima čitanja i pisanja. Stoga ne čudi da su učenicima s teškoćama trebali uložiti dodatni napor.

Istraživanje svakako potvrđuje potrebu individualiziranih postupaka i posebnih metoda poučavanja učenika s teškoćama. Prostor za poboljšanje proizlazi iz činjenice da bi se aktivnosti trebale planirati i realizirati tako da učenici ne iskazuju otpor prema njima, nego ih shvate kao igru, što će ih na neki način učiniti lakšima. Učitelj uvijek treba imati na umu da prilagodbom postupaka učenicima s teškoćama ne djeluje samo na to da praćenje nastave bude olakšano, već i na učeničku percepciju škole te izgradnju pozitivne slike o sebi.

LITERATURA

1. Berbić Kolar, Emina; Gligorić, Igor Marko; Zečević, Marta (2018). *Disleksija i disgrafija: određenja, pristupi i smjernice*. Osijek : Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
2. Bralić, Jadranka, Zokić, Terezija (2006): *Tajna slova*. Čitanka za 2. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bugge, Franz: *Razvojna psihologija Jeana Piageta*. Jastrebarsko: Naklada Slap. <https://www.nakladaslap.com/public/docs/knjige/Razvoj%20psih%20Jeana%20Piag%20-%20pog.pdf> (pristupljeno 6.8.2021.)
4. Capanec, Maja i Ljubešić, Marta (2012): Rana komunikacija – u čemu je tajna? *Logopedija*, 3 (1), 35-45.
5. Čudina–Obradović, Mira (2003): *Igrom do čitanja – igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Čudina–Obradović, Mira (2004): *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Korak po korak.

7. Davis, Ronald i Braun, Eldon (2001): *Dar disleksije – zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti*. Zagreb: Alinea.
8. Gabelica, Marina; Gredelj, Renata; Marjanović, Vesna i Škribulja, Andrea (2015): *Hrvatski na dlanu 4*. Čitanka i udžbenik hrvatskoga jezika za 4. razred osnovne škole. Zagreb: Profil.
9. Hrvatska udruga za disleksiju: <http://hud.hr/definicije-disleksije/>; <http://hud.hr/uzroci-disleksije/>; <http://hud.hr/disgrafija/>; <http://hud.hr/savjeti-uciteljima/> (pristupljeno 5.7.2021.)
10. Ivić, Sonja; Krmpotić, Marija i Ujčić-Čučak, Kristina (2012): *Zlatna vrata 3*. Čitanka za 3. razred osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
11. Kolar Billege, Martina (2020): *Sadržaji, ishodi i vrednovanje u Hrvatskome jeziku – metodički pristup*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet.
12. Kovačić, Milena i Škegro, Mirjana (2015): Ples pisanja. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. 20, 19-23.
13. Lazzarich, Marinko (2017): *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
14. Muter, Valerie i Likierman, Helen (2010): *Disleksija – vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju*. Zagreb: Kigen.
15. *Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje* (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH.
16. *Nastavni plan i program za osnovnu školu (2020/2021)*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
17. Nikčević-Milković, Anela (2008): Procesni pristup pisanju kao oblikovanju teksta. *Psihologijske teme*, 17 (1), 185-201.
18. Oussoren, Ragnhild (2007): *Ples pisanja – progresivni glazbeno-pokretni program razvoja početnih vještina pisanja u djece 1*. Zagreb, Buševac: Ostvarenje.
19. Paleka, Petra i Vrsaljko, Slavica (2018): *Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja*, Magistra Iadertina, 13 (1), 139-159.
20. Pavličević-Franić, Dunja (2011): *Jezikopisnice*. Zagreb: Alfa.
21. Pavličević-Franić, Dunja (2005): *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
22. Peti-Stantić, Anita (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja*, Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti. Zagreb: Naklada Ljevak.
23. Posokhova, Ilona (2000): *Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju – priručnik za logopede, psihologe i učitelje*. Zagreb: Ostvarenje.
24. Šego, Jasna (2009): Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju. *Govor*, 26 (2), 119-149.
25. *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje i vrednovanje - ZEROJ* (2005). Vijeće Europe. Zagreb: Školska knjiga.

PRILOZI

Prilog 1 - Anketni upitnik za učitelje

UFZG - AUU, 2021.

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za učiteljske studije

Katedra za hrvatski jezik, književnost, scensku i medijsku kulturu

Poštovana učiteljice / poštovani učitelju,

molim Vas da za potrebe pisanja diplomskoga rada »Teškoće u čitanju i pisanju kod učenika mlađe školske dobi« ispunite anketni upitnik namijenjen ispitivanju Vašega mišljenja o radu s učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju. Zahvaljujem na suradnji.

Spol: M Ž

Dob: _____

Godine radnog staža: _____

Zadovoljstvo poslom (zaokružite na ljestvici od 1 do 5)

U potpunosti nezadovoljan 1 2 3 4 5 U potpunosti zadovoljan

1. Imate li trenutno u svome razredu učenike koji imaju bilo koju vrstu teškoća koje se odražavaju na učenje (razvojnih, kognitivnih, jezičnih, u ponašanju...)?

DA NE

2. O kojoj je vrsti teškoća riječ? _____

3. Imate li trenutno u svome razredu učenike koji pohađaju nastavu prema prilagođenome programu?

DA NE

4. Koliko takvih učenika imate? _____

5. Imate li trenutno u svom razredu učenike koji imaju teškoće u čitanju i/ili pisanju?

DA NE

6. Ako je odgovor pozitivan, koliko učenika ima teškoće u čitanju? _____

7. Koliko učenika ima teškoće u pisanju? _____

8. Koliko učenika ima teškoće i u čitanju i u pisanju? _____

9. Kako ste uočili postojanje određene teškoće kod učenika?

- Vlastitim promatranjem
- Uz pomoć školske stručne službe (pedagog psiholog)
- Uz pomoć roditelja
- Dijagnozom specijalista logopeda

10. Jesu li ti učenici bili uključeni u stručne postupke procjene psihofizičkih sposobnosti zbog svoje teškoće?

DA NE

11. Pomažete li i na koji način učeniku / učenicima u savladavanju teškoća pri čitanju i pisanju?

12. Smatrate li se kompetentnima za rad s učenicima koji imaju dijagnosticiranu disleksiju i/ili disgrafiju?

DA NE

13. Imate li odgovarajuću stručnu pomoć za rad s učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju?

DA NE

14. Ako imate, tko Vam najviše pomaže?

15. Utječu li navedene teškoće na socijalne odnose u razredu prema tim učenicima?

DA NE

16. Smatrate li da učenici s teškoćama u čitanju i pisanju trebaju biti integrirani u redoviti nastavni program ili ne? Objasnite kratko.

- **Tekst za 2. razred** (*Ljubica Balog: Šetnja kroz godišnja doba*)

- Moja je haljina najljepša – reče proljeće i prospe cvijeće po voćnjacima.

- Pogledaj moju haljinu – zadivljeno će ljeto. – Klas do klasa s crvenim makovima i plavim različcima.

Jesen je svoju haljinu izvezla jabukama, kruškama, groždem.

- Moja je haljina bez šarenila boja. Jedini su joj ukras djeca. To je za mene najveća radost, a uvjerena sam i za njih. – reče zima.

- **Tekst za 3. razred** (*Sonja Ivić: Vedran i zmaj*)

Vedran je nemirno spavao. Sanjao je ogromnog, proždrljivog zmaja. Zmaj je gutao sve do čega je došao. Pojeo je tri bojice, dva jastuka, balon, dva autića i veliku knjigu. Vedran je jedva sakrio svoju loptu pod krevet, ali ni to mu nije pomoglo. Zmaj ju je pronašao i zgrabio. Vedran vrisne. U taj čas utrče u sobu dječakove sestre. Vikale su, skakale i lupale poklopcima. Zmaj se prestraši, skoči kroz prozor i odleti na prvi oblak. Vedran se probudi. Kroz otvoren prozor nasmiješi mu se veliki, bijeli oblak.

- **Tekst za 4. razred** (*Sandra Čajavec-Ružić: Dobra djela*)

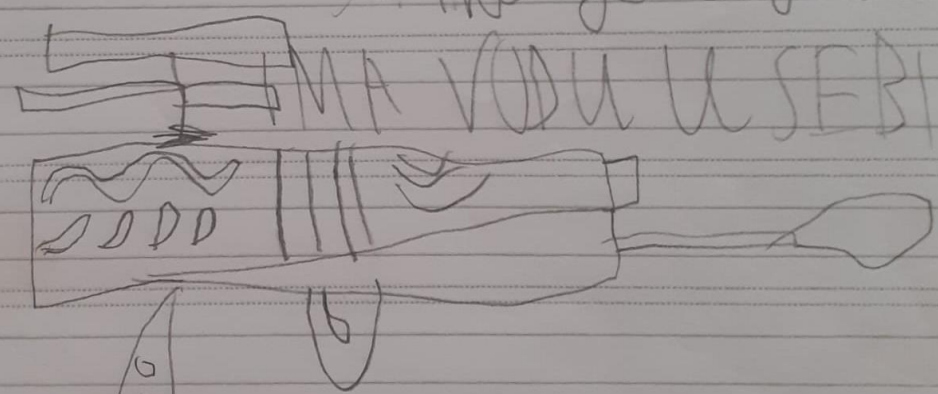
(...) Svi su nečim nezadovoljni. Ali ne i ja. Baš naprotiv. Danas sam učiteljici pomogao odnijeti drvene trokute u matematički kabinet. Podijelio sam sendvič s Tomicom jer je rekao da je gladan kao vuk. Potpisao sam se prvi Robiju na gips koji ima na lijevoj ruci. Susjedi Zdenki donio sam njezina izgubljenog mačka. I, na kraju najvažnije, na tjelesnom smo se utrkivali, a ja sam pretekao sve djevojčice. Samo sam se pretvarao kako sam sporiji od Lane. Kada je pobijedila, gledala me iznenađeno. Učiteljica je rekla: - A sad trče dječaci!

Ugodno sam umoran od učinjenih dobrih djela, valja mi se odmoriti. Sutra je novi dan.

Prilog 3 - Primjeri učeničkih uradaka iz kojih je vidljivo odstupanje od urednoga jezičnoga razvoja

Moja igračka je lizka
vodu Ona je od plastike

trčka za vodru
Ona je cijela



MA VODU U SEBI

VELIKA JE I
SARENNA

MOJ PRIJATELJ

S ZOVU SE FRAN ONIDE

ON JE UČENIK 3. RAZREDA

KOSA MU JE SMEĀA

OČI MU JE SMEĀE

ON JE VISOK

VOLI SE IGRATI SNJIM

PUTOVANJE NA VODICI

IŠAO SAM SA MAMOM NA VODICE SUPER

SAM SE VOZIO U AUTOBUSU BILO JE

MIR I TIŠINA KASMO DOŠLI BILO JE

PRELEPO. ODMAH SAM ŽELIO SE KUPATI.

BILO JE PRELEPO MORE, VIDIO SAM VELIKU

RIBU. JEDO SAM SLADOLED OD ČOKOLADE I OD

VANILIJE SKAKOSAM NA TRAPOLINU.

VOZIO SAM PEDALINU SPUŠO SAM SE KROZ

TOBOGAN I BILLO SA 10 DANA. BILO JE SVE

SUPER JEDO SAM RIBU I SALATU OD KROPIRA U

HOTELU KOJE BILLO SUPER. I TOJE SVE TO

POPIS GRAFIKONA

Grafikon 1. <i>Odnos broja učenika bez teškoća i učenika s teškoćama u čitanju i pisanju</i>	34
Grafikon 2. <i>Načini uočavanja teškoća u čitanju i pisanju</i>	34
Grafikon 3. <i>Primjeri prilagodbe učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju</i>	35

POPIS TABLICA

Tablica 1. <i>Prikaz rezultata statističke obrade podataka rezultata mjerenja broja grešaka tijekom čitanja</i>	36
Tablica 2. <i>Prikaz rezultata statističke obrade podataka u odstupanjima na razini pojedinih normi hrvatskoga jezika tijekom čitanja</i>	36
Tablica 3. <i>Prikaz statističke obrade podataka broja pogrešaka u prepričanome tekstu</i>	37
Tablica 4. <i>Rezultati statističke analize podataka varijable dužina prepričanoga teksta</i>	38
Tablica 5. <i>Prikaz statističke obrade podataka odstupanja od gramatičke, leksičke i ortoepske norme u prepričanome tekstu</i>	39
Tablica 6. <i>Prikaz statističke obrade podataka broja zapamćenih elemenata prepričanoga teksta</i>	39
Tablica 7. <i>Prikaz statističke obrade podataka za rezultate mjerenja varijable analiza sadržaja prepričavanja</i>	40
Tablica 8. <i>Prikaz statističke obrade podataka o dužini napisanoga teksta</i>	41
Tablica 9. <i>Prikaz statističke obrade podataka ukupnog broja grešaka u napisanom tekstu</i> ...	42
Tablica 10. <i>Prikaz statističke obrade podataka odstupanja od pravopisne, slovopisne, gramatičke, leksičke i stilističke norme hrvatskoga jezika</i>	42
Tablica 11. <i>Prikaz statističke obrade podataka varijable analiza sadržaja u napisanome tekstu</i>	44
Tablica 12. <i>Primjeri pogrešaka (odstupanja) u pismenim radovima učenika i tijekom čitanja priče</i>	44

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam ja, Nikolina Međimorec, rođena [REDACTED] [REDACTED] studentica Integriranoga preddiplomskoga i diplomskoga sveučilišnog studija na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Modul hrvatskoga jezika pri Odsjeku za učiteljske studije u Zagrebu, samostalno proučila literaturu, provela istraživanje i napisala ovaj diplomski rad na temu *Teškoće u čitanju i pisanju kod učenika mlađe školske dobi*, uz vodstvo mentorice prof. dr. sc. Dunje Pavličević-Franić.

U Zagrebu, 6. rujna 2021.

Nikolina Međimorec

IZJAVA O JAVNOJ OBJAVI RADA

Naziv visokoga učilišta

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

IZJAVA

kojom izjavljujem da sam suglasna da se trajno pohrani i javno objavi moj rad

naslov

Teškoće u čitanju i pisanju kod učenika mlađe školske dobi

vrsta rada

Diplomski rad

u javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15).

U Zagrebu, 6. rujna 2021.

Ime i prezime

Nikolina Međimorec

Potpis
