

Provedba glasovne analize i sinteze u okviru komunikacijsko-funkcionalnih strategija ovladavanja hrvatskim jezikom

Pasarić, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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:147:035177>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-12**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Sara Pasarić

**PROVEDBA GLASOVNE ANALIZE I SINTEZE U
OKVIRU KOMUNIKACIJSKO-FUNKCIONALNIH
STRATEGIJA OVLADAVANJA HRVATSKIM JEZIKOM**

Diplomski rad

Zagreb, srpanj 2022.

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

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnice: Sara Pasarić

Tema diplomskoga rada: Provedba glasovne analize i sinteze u okviru komunikacijsko-funkcionalnih strategija ovladavanja hrvatskim jezikom

Mentorica: Prof. dr. sc. Dunja Pavličević-Franić

Zagreb, 8. srpnja 2022.

Sažetak

Diplomski rad rezultat je istraživanja procesa početnoga čitanja i pisanja u prvome razredu osnovne škole, s naglaskom na provedbu glasovne analize i sinteze u okviru komunikacijsko-funkcionalnih strategija ovladavanja hrvatskim jezikom. To uključuje pregled zaključaka koje lingvističke teorije donose o ranome usvajanju i učenju jezika, didaktičkih i metodičkih okvira organizacije odgojno-obrazovnoga procesa s naglaskom na komunikacijsko-funkcionalni pristup nastavi hrvatskoga jezika, pojmove vezane uz ovladavanje jezikom te fonološku i fonemsku svjesnost u okviru fonemskoga sustava hrvatskoga jezika kao preduvjete za razvoj vještina početnoga čitanja i pisanja na hrvatskome jeziku.

Cilj rada bio je ispitati utjecaj komunikacijsko-funkcionalnih strategija ovladavanja hrvatskim jezikom na uspješan razvoj fonološke i fonemske svjesnosti učenika prvih razreda osnovne škole. Drugi je cilj bio ispitati razliku u razvoju fonološke i fonemske svjesnosti između dječaka i djevojčica bez obzira na primjenjivane metode učenja i poučavanja. Uzorak ispitanika bio je dvovrstan. Činilo ga je 108 učenika prvih razreda Osnovne škole Luka u Sesvetama te njihovih 5 učiteljica. Ispitanici-učenici bili su podijeljeni na eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. Mjerni instrumenti prilagođeni su posebno ovome istraživanju, a bili su: anketni upitnik za učitelje, inicijalna i završna provjera usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi za učenike te pedagoško promatranje tijekom praktične nastave u kontrolnoj skupini. Varijable su bile dob učenika, spol učenika i metode primjenjivane u nastavi. Najprije su prikupljene roditeljske suglasnosti, a zatim je provedeno istraživanje u razdoblju od 4 tjedna tijekom kojih je eksperimentalna skupina jednom tjedno imala radionicu u trajanju 45 minuta, temeljenu na komunikacijsko-funkcionalnom pristupu ovladavanju hrvatskim jezikom.

Rezultati istraživanja potvrdili su pretpostavku da će učenici eksperimentalne skupine pokazati statistički značajno brži napredak i bolje rezultate. Razlika između dječaka i djevojčica nije bila statistički značajna. Iako uzorak istraživanja nije bio dostatan za uopćavajuće zaključke, rezultati istraživanja mogu doprinijeti na teorijskoj i na praktičnoj razini te biti poticaj za daljnja istraživanja fonološke i fonemske svjesnosti pri provedbi glasovne analize i sinteze u prvome razredu osnovne škole.

Ključne riječi: komunikacijsko-funkcionalne strategije, komunikacijska gramatika, ovladavanje jezikom, fonološka i fonemska svjesnost, glasovna analiza i sinteza

Abstract

Implementation of phonemic analysis and synthesis within communicative-functional strategies of mastering Croatian language

This graduate paper is the result of a research of the process of reading and writing in the first grade of elementary school, with an emphasis on the implementation of phonemic analysis and synthesis within the communicative-functional strategies of mastering Croatian language. That includes an overview of conclusions which certain linguistic theories have come up with in relation to early language acquisition and early language learning, as well as didactical and methodical principles important for successful organisation of educational process with an emphasis on communicative-functional approach to Croatian language teaching, terms related to language acquisition and phonological and phonemic awareness within the phonemic system of Croatian language as a prerequisite for the development of initial reading and writing skills within Croatian language.

The aim of the research was to determine the influence of implementation of communicative-functional strategies of mastering Croatian language on the success of the phonological and phonemic awareness development in first grade elementary school students. Another aim was to determine the difference between the phonological and phonemic awareness development in boys and girls, no matter which methods they have been exposed to. The sample consisted of two types of examinees. It consisted of 108 first grade students who studied at Luka Elementary School in Sesvete and 5 of their teachers. The student subjects were divided into two groups, one of which was experimental, and the other acted as a control group. Research instruments were adjusted specifically for this research and consisted of a questionnaire for teachers, initial and final tests for the students and pedagogical observation during classes of the control group. Age of the students, their gender and methods used in classes acted as research variables. Before conducting the research, parental consent was provided, and after that a 4-week long research was conducted, during which the experimental group had one 45-minute long workshop based on communicative-functional strategies of mastering Croatian language a week.

The results of the research confirmed the hypothesis that the students who were a part of the experimental group would show a statistically significantly faster improvement and better results. The difference between boys and girls was not statistically significant. Even though the sample of this research was not big enough to generalise the results, they can contribute on a theoretical and scientific level, as well as on a practical level and they

can be motivators for further research of phonological and phonemic awareness within the implementation of phonemic analysis and synthesis in the first grade of elementary school.

Key words: communicative-functional strategies, communicative grammar, language acquisition, phonological and phonemic awareness, phonemic analysis and synthesis

Sadržaj

| | |
|---|-------------------------------------|
| 1. Uvod | 1 |
| 2. Teorijski okvir | 2 |
| 2.1. Lingvističke teorije ranojezičnoga usvajanja | 2 |
| 2.2. Istraživanja dječjega jezika u svijetu i u Hrvatskoj | 4 |
| 2.3. Hrvatski jezik kao nastavni predmet u osnovnoj školi | 6 |
| 2.4. Didaktički okviri organizacije nastave hrvatskoga jezika | 7 |
| 3. Komunikacijsko-funkcionalne strategije u procesu ovladavanja jezikom | 8 |
| 3.1. Usvajanje i učenje jezika | 8 |
| 3.2. Osnovne značajke komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa pri usvajanju i učenju hrvatskoga jezika | 9 |
| 3.3. Fonemski sustav hrvatskoga jezika | 13 |
| 4. Glasovna analiza i sinteza..... | 14 |
| 4.1. Fonološka i fonemska svjesnost - osnova za razvoj vještina čitanja i pisanja... .. | 14 |
| 4.2. Razdoblje početnoga čitanja i pisanja | 16 |
| 5. Metodologija istraživanja | 18 |
| 5.1. Cilj istraživanja..... | 18 |
| 5.2. Problemi istraživanja | 18 |
| 5.3. Hipoteze istraživanja | 19 |
| 5.4. Sudionici istraživanja | 19 |
| 5.5. Mjerni instrumenti | 19 |
| 5.6. Tijek istraživanja | 20 |
| 5.6.1. Anketni upitnik za učitelje..... | 21 |
| 5.6.2. Inicijalna provjera usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi s učenicima..... | 21 |
| 5.6.3. Radionice s eksperimentalnom skupinom učenika..... | 22 |
| 5.6.4. Pedagoško promatranje u kontrolnoj skupini učenika..... | 30 |
| 5.6.5. Završna provjera usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi | 31 |
| 6. Rezultati istraživanja i rasprava..... | 32 |
| 6.1. Analiza rezultata anketnoga upitnika za učitelje | 32 |
| 6.2. Analiza rezultata učeničkih inicijalnih i finalnih provjera usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi | 37 |
| 7. Zaključak | 39 |
| Popis literature..... | 41 |
| Prilozi | 43 |
| Prilog 1. Anketni upitnik za učitelje..... | 43 |
| Prilog 2. Inicijalni test za učenike | 47 |
| Prilog 3. Završni test za učenike..... | 50 |
| Prilog 4. Primjeri prezentacija | 53 |
| Prilog 5. Primjeri digitalnih igara | 57 |
| Prilog 6. Primjeri metodičkih artefakata..... | 58 |
| Kratka biografska bilješka | Error! Bookmark not defined. |

Izjava o samostalnoj izradi rada**Error! Bookmark not defined.**

Izjava o javnoj objavi rada.....**Error! Bookmark not defined.**

1. Uvod

Diplomski rad tematizira proces početnoga čitanja i pisanja u prvome razredu osnovne škole, s naglaskom na provedbu glasovne analize i sinteze u okviru komunikacijsko-funkcionalnih strategija ovladavanja hrvatskim jezikom. U prvome se dijelu rada navodi teorijski pregled suvremenih jezikoslovnih disciplina te teorija ranoga usvajanja i učenja jezika, važnih za uspješnu organizaciju početne nastave hrvatskoga jezika, kao i za razvoj osnovnih jezičnih djelatnosti (vještina) slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Bit će također riječi o razini fonološke i fonemske svjesnosti učenika kao temelju razvoja vještine čitanja i pisanja, kao i značajkama komunikacijsko-funkcionalnoga i korelacijsko-integracijskoga pristupa kako je prikazan u nacionalnim kurikularnim dokumentima (domena A – Hrvatski jezik i komunikacija) za nastavni predmet Hrvatski jezik. Glavni dio diplomskoga rada čini istraživanje provedeno s učiteljima i učenicima prvih razreda osnovne škole. Cilj je bio ispitati i usporediti ishode učenja i uspjeh učenika s kojima se provedba glasovne analize i sinteze odvijala prema načelima komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa, u odnosu na uspjeh onih učenika s kojima su se primjenjivale tradicionalne metode učenja i poučavanja.

Djeca materinski jezik usvajaju od rođenja, komunicirajući sa svojom okolinom. Polaskom u školu počinje razdoblje u kojem unutar organiziranoga i planiranoga odgojno-obrazovnoga procesa uče hrvatski standardni jezik proširujući svoje znanje o materinskome jeziku, kao i mogućnost primjene znanja u komunikaciji. Radi razumijevanja važnosti organizacije nastavnog procesa koji će pospješiti jezično usvajanje i omogućiti učenje jezika, prvenstveno je potrebno razumjeti razliku između pojmova jezičnoga usvajanja i učenja jezika. Nadalje, kako bi bilo moguće organizirati nastavu s učenicima koji tek počinju učiti materinski jezik u institucionalnome okruženju, valja znati na koje sve načine djeca usvajaju i uče jezik, kako razvijaju jezične djelatnosti, bogate vokabular i podižu razinu komunikacijske i lingvističke jezične kompetencije. Osim toga, sustavno ustrojen i organiziran nastavni proces podrazumijeva poštivanje didaktičkih i metodičkih pravila i obrazaca koji svakom učeniku omogućuju ostvarivanje njegovih osobnih potencijala. Komunikacijsko-funkcionalni pristup u procesu ovladavanja hrvatskim jezikom ističe korištenje određenih metoda i postupaka u nastavi koji pospješuju uspješno usvajanje jezičnih sadržaja. Jedna je od osnovnih zadaća početne nastave hrvatskoga jezika poučavanje početnoga čitanja i pisanja, za koje je iznimno važno prethodno kod učenika postići fonološku osjetljivost te fonološku i fonemsku svjesnost u okviru fonemskoga sustava hrvatskoga jezika.

Budući da se djeca u 1. razredu osnovne škole, prema Piagetovoj teoriji kognitivnog razvoja (1978), nalaze u razvojnem razdoblju konkretnih operacija, potrebno im je apstraktne pojmove i sustave (kao što je jezik) konkretizirati na primjeren način, jer ih inače neće moći u potpunosti razumjeti ni primijeniti. U nastavi jezika to je moguće ostvariti korištenjem komunikacijsko-funkcionalnih strategija. Jezik je sredstvo koje u svakodnevnom životu koristimo kako bismo ostvarili komunikaciju s drugim ljudima i kao takav je učenicima poznat, stoga i nastavu jezika treba temeljiti upravo na komunikaciji. „Osnovna je funkcija jezika sporazumijevanje (komunikacija), odnosno prijenos poruke komunikacijskim kanalom od govornika do sugovornika“ (Budinski, 2019: 29). Tada će nastava jezika učenicima biti pristupačnija i razumljivija, a znanja i vještine koje usvajaju i uče bit će trajniji i učenici će ih moći primijeniti u svakoj komunikacijskoj situaciji, čime će učitelj ostvariti neke od temeljnih zadaća početne nastave materinskoga jezika.

„Temeljne su zadaće početne nastave materinskoga jezika osposobiti učenike za iskazivanje misli, osjećaja i emocija na materinskome jeziku poštujući jezične zakonitosti (lingvističke), sociolingvističke sastavnice jezične komunikacije te pragmatične sastavnice u cilju razvoja komunikacijske jezične kompetencije“ (Budinski, 2019: 29).

2. Teorijski okvir

2.1. Lingvističke teorije ranojezičnoga usvajanja

Teorije ranojezičnoga usvajanja pokušavaju odgovoriti na pitanja o usvajanju jezika i razvoju govora. Strukturalno-bihevioralna paradigma, bihevioristička i nativistička teorija, funkcionalna paradigma te kognitivistička i socijalna teorija pružaju pojedine odgovore na takva pitanja, iako ni jedna od tih teorija pojedinačno ne pruža konačno objašnjenje, ili objašnjenje koje pruža iziskuje odgovore na dodatna pitanja.

Strukturalizam se javlja u prvim desetljećima 20.st., a zasniva se na promatranju predmeta kao strukturnih tvorevina, pri čemu njihovi sastavni elementi svoju funkcionalnu vrijednost dobivaju tek kad su umreženi u opozicijske ili razlikovne odnose (Šamo, 2021). Začetnik strukturalizma u Europi bio je Ferdinand de Saussure. On govori o jeziku kao apstraktnom sustavu znakova koji se prema određenim zakonitostima umrežavaju u strukturu. Ljudsko društvo u cjelini promatra kao niz simboličkih sustava koji omogućavaju komunikaciju, a jezik kao sustav znakova izdvaja kao najvažniji među njima (Pavličević-

Franić, 2005: 45). Prema Saussureovim shvaćanjima „(...) mogli bismo reći da govorenje nije ono što je prirodno čovjeku, nego da mu je prirodna sposobnost da uspostavi jezik, to jest sustav različitih znakova koji odgovaraju različitim mislima“ (de Saussure, 2000: 56).

Bihevioristička teorija razvoj govora objašnjava kao posljedicu učenja po modelu. Dijete govor opaža u svojoj okolini te ga oponaša. Slijedi pozitivno ili negativno potkrepljenje na ono što dijete izriče (Pavličević-Franić, 2005). Ono što je pozitivno potkrepljeno (nagrađeno) dijete će ponavljati i usvajati. Bihevioristička teorija svrstava se u empirizam, znanstvenu teoriju „koja iskustveno, osjetilno i odgojem stečeno, smatra jedinim ispravnim načinom spoznavanja i učenja“ (Pavličević-Franić, 2005: 40). Značajan utjecaj na razvoj biheviorističke teorije razvoja govora imao je Frederic Skinner. „...Skinner zastupa stajalište da dijete uči jezik s pomoću uvjetovanih refleksa tako da neki podražaj (njegov iskaz) postiže određeni rezultat što služi kao potkrepljenje“ (Šamo, 2021: 49).

Nativistička teorija temelji se na pretpostavci da djeca imaju urođenu sposobnost usvajanja jezika. Ključni predstavnik ove teorije, američki lingvist Noam Chomsky, polazi od same prirode jezične sposobnosti te tvrdi da su pripadnici ljudske vrste unaprijed genetski programirani za usvajanje materinskog jezika jer se temeljna načela tvorbe rečenica nalaze u svim jezicima (Šamo, 2021). Chomsky „pojašnjava postojanje određenih struktura u jeziku, lingvistički univerzalnih, koje omogućavaju djetetu da stvara (generira) nove i druge strukture u skladu s gramatikom jezika koji usvaja“ (Pavličević-Franić, 2005: 40).

Funkcionalna paradigma podrazumijeva opisivanje jezične strukture usredotočeno na svrhovitost jezične djelatnosti (Šamo, 2021). Među brojnim funkcionalnim pristupima, ovdje će biti istaknuta gramatika uloga i referenci te pristup njezinih zagovornika pitanju jezičnog usvajanja. Gramatika uloga i referenci ne prihvaća zamisao o radikalnoj arbitrarnosti gramatike, što bi značilo da nije moguće naučiti gramatiku (Šamo, 2021). „Umjesto toga, njezini se zagovornici priklanjaju relativnoj semantičko-pragmatičkoj motiviranosti gramatike, zbog čega dijete – izloženo govornom jeziku – dovoljno raspolaže podacima da bi moglo konstruirati svoju gramatiku“ (Šamo, 2021: 147).

Kognitivistička teorija dovodi u vezu razvoj mišljenja i razvoj govora, odnosno pojašnjava da je „razvijeno mišljenje nužan preduvjet za uspješan jezični razvoj“ (Pavličević-Franić, 2005: 40). Začetnik kognitivističke teorije je Dan Isaac Slobin, a jedan od značajnih predstavnika je i Jean William Fritz Piaget, koji govori i o utjecaju razvoja mišljenja na razvoj jezika, kao i razvoja jezika na razvoj mišljenja.

„Unatoč tomu što Piaget za razvoj mišljenja zastupa genetski primat predjezičnog, senzomotoričkog djelovanja i primarnog značenja generalne uloge simbola koja se najviše razvija preko oponašanja, on nikako ne poriče iznimno značenje jezika kao socijalno-kulturnog motora dječjeg razvoja: ako na raspolaganju stoji uloga simbola kao generalnija pretpostavka odnosa s jezičnim znakovima, onda se sve više razvija intenzivno međusobno djelovanje, *genetski krug između jezika i mišljenja*“ (Bugge, 2009: 72).

Socijalna teorija učenja jezika objašnjava kao posljedicu utjecaja okoline na pojedinca. „Autori koji zagovaraju sociokulturnu perspektivu uglavnom zanemaruju jezične strukture u svojim analizama iako ne nužno (...), a korisnikovoj/učenikovoj aktivnosti, to jest sudjelovanju u tome društvenom i komunikacijskom procesu, pripisuju prednost nad urođenim i univerzalnim mehanizmima jezičnog učenja i usvajanja“ (Šamo, 2021: 277). Može se reći da je za predstavnike ove teorije za jezični razvoj ključan društveni kontekst unutar kojega se on pojavljuje, odnosno bez društvenog konteksta nema razvoja jezika. „Društveni kontekst je okvir unutar kojega dijete kodira i dekodira jezični oblik i sadržaj priopćavanja“ (Pavličević-Franić, 2005: 40). Socijalna teorija svrstava se u pragmatiku, znanstvenu teoriju „koja relevantnom istinom smatra samo ono što je korisno, što je u praksi uporabno“ (Pavličević-Franić, 2005: 40). Dakle, ova teorija govori o razvoju govora kao posljedici ljudske potrebe za komunikacijom, odnosno za njegovom uporabom.

Svaka od navedenih teorija uspješno objašnjava pojedine aspekte razvoja govora i iz svake je moguće spoznati neke od važnih čimbenika koji, povoljno ili nepovoljno, utječu na razvoj govora. Stoga, iako ni jedna od njih ne objašnjava razvoj govora u potpunosti, bitno ih je sagledati sve kako bi bilo moguće razumjeti koji su to čimbenici važni za razvoj govora pa onda i usvajanje jezika.

2.2. Istraživanja dječjega jezika u svijetu i u Hrvatskoj

Istraživanja dječjega jezika u svijetu okvirno možemo podijeliti u tri razdoblja. Prema Kuvač i Palmović (2007), prvo razdoblje trajalo je od 1877. do 1926. te je njegovo glavno obilježje praćenje razvoja dječjega jezika dnevničkim zapisima. Dnevnički su zapisi imali svoje prednosti i mane. Prednost se odnosi na činjenicu što je tim zapisima započeo postupan razvoj metodologije praćenja razvoja dječjega jezika, odnosno metodologije istraživanja dječjega jezika. No, takvi zapisi temeljili su se na zapažanju prve pojavnosti pojedinih jezičnih elemenata, uz nedostatak praćenja učestalosti i konzistentnosti tih jezičnih elemenata.

Drugo razdoblje istraživanja dječjega jezika u svijetu, trajalo je od 1926. do 1959. (Kuvač i Palmović, 2007). Ono započinje pokušajima da se ostvare tri uvjeta, a to su: usustavljen način prikupljanja podataka dječjega jezika, način tumačenja tih podataka i način iznošenja tih podataka. To razdoblje obilježeno je pojavom biheviorizma te se razvija znanstvena metodologija istraživanja dječjega jezika. Cilj biheviorističkih istraživanja bilo je prvenstveno određivanje norme urednog razvoja te se, stoga, ta istraživanja provode na većim uzorcima sastavljenim od različite djece (djece urednoga, usporenoga i ubrzanoga jezičnoga razvoja, blizanaca, djece različitoga socioekonomskog statusa i sl.) (Kuvač i Palmović, 2007).

Treće razdoblje Kuvač i Palmović (2007) smještaju na kraj 1950-ih godina, kada započinje djelovanje Noama Chomskog. To razdoblje traje i danas, a obilježeno je longitudinalnim studijama dječjega jezika i stvaranjem velikih korpusa.

Kuvač i Palmović (2007) navode da istraživanje razvoja dječjega jezika u Hrvatskoj započinje nešto kasnije nego u Engleskoj, Americi i Njemačkoj. Kao prvi opis dječjega jezičnoga razvoja u Hrvatskoj navode opis koji je pružio Ivan Furlan 1961. On je svoje istraživanje proveo na uzorku osnovnoškolske djece, proučavajući dječje sastavke. To istraživanje provedeno je na relativno malome uzorku te rezultati nisu bili uopćavajući. Njegov je glavni zaključak bio da se porast raznolikosti i proširivanje rječnika ostvaruje prvenstveno povećanjem dječje govorne aktivnosti, a zatim i mijenjanjem rječničke strukture govora.

Kuvač i Palmović (2007) također navode da je najveći broj jezičnih istraživanja u Hrvatskoj proveden 1960-ih i 1970-ih godina. Jedno važno istraživanje u tom razdoblju provedeno je pod vodstvom Ive Škarića. Istraživanje je provedeno tako da je dječji govor sniman. Uzorak se sastojao od dvadesetero djece od rođenja do druge godine života, a analizirane kategorije odnosile su se prvenstveno na govoreni modalitet jezika (primjerice fonički izraz, glasove, jezičnu analizu i tako dalje).

1990-ih godina počinju prva sustavnija istraživanja dječjega jezika u Hrvatskoj (Kuvač i Palmović, 2007). Iz tog razdoblja vrlo je važno longitudinalno istraživanje provedeno pod vodstvom tadašnjeg Fakulteta za defektologiju. U razdoblju od 1991. do 1999., svaki se tjedan, u prosjeku 45 minuta, snimalo troje jednojezične djece u spontanim obiteljskim situacijama kako bi se sastavio Hrvatski korpus dječjega jezika, te je upravo taj korpus postao temelj većine psiholingvističkih, sociolingvističkih, primijenjenolingvističkih i glotodidaktičkih istraživanja koja su uslijedila.

2.3. Hrvatski jezik kao nastavni predmet u osnovnoj školi

Dokument koji nudi opis i strukturu nastavnog predmeta Hrvatski jezik, odgojno-obrazovne ciljeve učenja i poučavanja tog predmeta, očekivane odgojno-obrazovne ishode za pojedinu nastavnu godinu, okvirne smjernice za organizaciju učenja i poučavanja te osnovne pristupe vrednovanju predmeta je *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO], 2019). U tome dokumentu struktura nastavnoga predmeta Hrvatski jezik sastoji se od triju međusobno povezanih predmetnih područja (domene): Hrvatski jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo, Kultura i mediji. Ovladavanje jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja i pisanja dio je predmetnoga područja Hrvatski jezik i komunikacija. U kurikulu je naglašeno da se učenje jezika, odnosno ovladavanje jezikom kao sustavom mora odvijati u kontekstu funkcije jezika te s ciljem ovladavanja komunikacijskom jezičnom kompetencijom.

Budući da je hrvatski jezik materinski jezik većini učenika u Republici Hrvatskoj te da se učenje i poučavanje svih drugih nastavnih predmeta odvija na hrvatskome jeziku, uspješno ovladavanje sadržajima ovoga nastavnoga predmeta ključno je za uspješnije ovladavanje sadržajima svih drugih nastavnih predmeta. Da bi učenici uspješno ovladavali sadržajima svih nastavnih predmeta te uspješno komunicirali i pokazivali svoju dostignutu razinu znanja, osobito su važne vještine početnoga čitanja i pisanja na hrvatskome jeziku te su upravo to ključne vještine koje su predmet učenja i poučavanja nastavnoga predmeta Hrvatski jezik tijekom prvoga i drugoga razreda osnovne škole. Kako bi bilo moguće razviti vještine početnoga čitanja i pisanja, važno je prvo razviti one vještine koje tim djelatnostima prethode, a to su fonološka i fonemska svjesnost.

Kurikul nastavnoga predmeta Hrvatski jezik propisuje odgojno-obrazovne ishode, odnosno: „jasne i nedvosmislene iskaze očekivanja od učenika u pojedinoj godini učenja i poučavanja predmeta ...“ (prema MZO, 2019: 5). Zbog važnosti početnoga čitanja i pisanja te razvijanja predvještina ključnih za razvijanje vještina čitanja i pisanja, većina ishoda za prvi razred osnovne škole iz nastavnoga područja Hrvatski jezik i komunikacija vezana je upravo uz te vještine. Ishodi vezani uz vještine fonološke i fonemske svjesnosti te početnoga čitanja i pisanja su: „OŠ HJ A.1.2. Učenik sluša jednostavne tekstove, točno izgovara glasove, riječi i rečenice na temelju slušanoga teksta“ (prema MZO, 2019: 13); „OŠ HJ A.1.3. Učenik čita tekstove primjerene početnomu opismenjavanju i jezičnome razvoju“ (prema MZO, 2019: 13); „OŠ HJ A.1.4. Učenik piše školskim formalnim pismom slova, riječi i kratke rečenice u skladu

s jezičnim razvojem“ (prema MZO, 2019: 14); „OŠ HJ A.1.7. Učenik prepoznaje glasovnu strukturu riječi te glasovno analizira i sintetizira riječi primjereno početnomu opismenjavanju“ (prema MZO, 2019: 16). Igrolike aktivnosti, koje su obilježje komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa nastavi hrvatskoga jezika, nalaze se i u preporukama za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda: „Učitelj svakodnevno organizira različite igrolike jezične aktivnosti kojima potiče razgovor i sudjelovanje učenika u govornom činu“ (prema MZO, 2019: 12).

2.4. Didaktički okviri organizacije nastave hrvatskoga jezika

Kako bi bilo moguće ustrojiti nastavu bilo kojeg nastavnog predmeta na način da ona bude svrhovita, odnosno da učitelju omogućuje ostvarivanje odgojno-obrazovnih zadataka, ciljeva i ishoda, potrebno je poznavati i poštivati znanosti koje utvrđuju koji je najbolji način ustroja odgojno-obrazovnog procesa u određenoj situaciji, a to su ponajprije didaktika i metodike pojedinih nastavnih predmeta. Didaktika, kao opća teorija odgojno-obrazovnog procesa, daje okvir za metodike pojedinih nastavnih predmeta, koje pak daju teorijski okvir za ustroj odgojno-obrazovnog procesa za taj, pojedini predmet te u svom teoretskom ostvarenju moraju biti povezane s praksom (Bežen, 2008). Pritom se didaktika dijeli na specijalne didaktike ili metodike, a to su metodika odgoja i metodika obrazovanja; metodika odgoja obuhvaća metodiku egzistencijalnog odgoja, metodiku socijalnog odgoja i metodiku humanističkog odgoja, a metodika obrazovanja obuhvaća metodiku znanstvenog obrazovanja, metodiku umjetničkog obrazovanja i metodiku tehnološkog obrazovanja (Bognar i Matijević, 2005).

Didaktika, dakle, daje opći teorijski okvir za ustroj odgojno-obrazovnog procesa. Sam odgojno-obrazovni proces podrazumijeva sustavno organiziranu zajedničku aktivnost nastavnika i učenika tijekom koje se ostvaruju zadaci odgoja i obrazovanja (Bognar i Matijević, 2005). Između ostalog, proučavanjem odgojno-obrazovnog procesa određena su didaktička načela i principi kojih bi se trebalo pridržavati kako bi njegova organizacija omogućila uspješno ostvarivanje željenih ciljeva, zadataka i ishoda. Ciljevi i zadaci usmjeravaju organizaciju odgojno-obrazovnog procesa jer su ono što tijekom procesa želimo ostvariti. „Cilj je uopćena i sažeta formulacija intencije, a zadaci su razrada i konkretizacija cilja“ (Bognar i Matijević, 2005: 163). Ishode je odredilo Ministarstvo znanosti i obrazovanja donošenjem odluka o kurikulumima za pojedine nastavne predmete. Za ostvarivanje ciljeva učenja koristi se metodički metatekst, koji nastaje uporabom metodičkog metajezika, a namijenjen je analizi izvora znanja

radi učenja nastavnih sadržaja te njihova tumačenja i objašnjavanja (Bežen, 2008). Metodički metatekst koji se nalazi u udžbenicima te drugim izvorima i sredstvima za učenje naziva se metodički instrumentarij, a služi učeniku i učitelju kako bi došli do spoznaje željenoga pojma/procesa iz nastavnoga programa analizirajući metodički predložak, odnosno izvorni tekst čijom se analizom postižu kognitivni ciljevi (Bežen, 2008).

Načela koja treba poštivati tijekom organizacije i izvođenja nastavnog procesa su načelo aktivnosti i stvaralaštva, ekonomičnosti, adekvatnosti, primjerenosti, integracije, diferencijacije, individualizacije, personalizacije i socijalizacije. Didaktička načela, odnosno principi koji omogućavaju izbor metoda i postupaka koji odgoj i obrazovanje čine uspješnijim su princip pozitivne usmjerenosti, uspjeha za sve, individualizacije, primjerenosti, aktivnosti i ekonomičnosti (Bognar i Matijević, 2005).

Među različitim metodama i postupcima, za odgojno-obrazovni proces trebale bi se birati one koje će u najvećoj mjeri omogućiti učenicima usvajanje željenih sadržaja i ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda. Zadatak je didaktike da postojeće metode i postupke sistematizira i time stvori sustav mogućih nastavnih strategija. „Zadatak didaktike je da sve te uočene postupke prema određenim teorijskim polazištima sistematizira, ali i kritički preispita te stvori sustav strategija koje će biti rezultat uopćavanja postojećih iskustava, ali i poticaj za daljnji razvoj metodskog aspekta odgojno-obrazovnog procesa“ (Bognar i Matijević, 2005: 272).

3. Komunikacijsko-funkcionalne strategije u procesu ovladavanja jezikom

3.1. Usvajanje i učenje jezika

Važno je naglasiti da je hrvatski jezik materinski jezik ispitanika ovoga istraživanja, odnosno njihov prvi jezik (J1). „Obično je riječ o okolinskome jeziku usvojenom spontano, u prirodnome obiteljskome okruženju, od majke ili kojega drugog sudionika razvojnoga jezičnoga procesa“ (Pavličević-Franić, 2005: 39).

Kada se govori o ovladavanju nekim jezikom, razlikuju se termini jezično usvajanje i učenje. Usvajanje je termin koji se koristi kako bi se opisalo spontano ovladavanje jezikom, bez namjere pojedinca koji određeni sadržaj usvaja te se stoga najčešće veže uz ovladavanje materinskim jezikom. Termin jezično učenje češće se veže uz učenje nematerinskog jezika,

budući da nematerinski jezik pojedinac najčešće ne usvaja prirodno u komunikaciji sa svojom okolinom od najranije dobi, već organizirano i planirano, s ciljem ovladavanja novim jezikom.

„Jezično usvajanje (engl. *acquisition*), učenje (engl. *learning*) i ovladavanje (engl. *acquisition*) termini su u izravnoj vezi s opisanim statusom nekog jezika i njegova razvoja. Naime, polazeći od isticanja razlike između prirodnog i planiranog, nesvjesnog i svjesnog, spontanog i organiziranog, u ranijoj literaturi na hrvatskom jeziku uobičajeno su se navodile sintagme usvajanje materinskog i učenje nematerinskog jezika“ (Šamo, 2021: 28).

Glavna je, dakle, razlika između upotrebe termina usvajanje nasuprot terminu učenje kada govorimo o jeziku u tome što se termin usvajanje odnosi na prirodno, nesvjesno i spontano ovladavanje jezikom, dok se termin učenje odnosi na planirano, svjesno i organizirano ovladavanje jezikom. Možemo reći da se materinski jezik također uči jednom kada pojedinac započne pohađati planiranu i organiziranu nastavu materinskog jezika na kojoj svjesno ulaže trud u ovladavanje svojim materinskim jezikom. Isto tako, možemo reći da se strani jezik usvaja ako pojedinac s njim dolazi u doticaj i izvan planirane i organizirane nastave tog jezika te ima priliku njime ovladavati prirodno i nesvjesno, u komunikaciji s izvornim govornicima toga jezika ili na neki drugi način.

Također možemo zaključiti da se nastava materinskoga jezika može organizirati tako da učenik na prirodnoj i spontanoj razini ovladava materinskim jezikom, odnosno nastava se može ustrojiti tako da se potiče učenikovo usvajanje materinskoga jezika na imanentnoj razini. To je osobito važno na početku učenikova obrazovanja, kada je on još uvijek u razdoblju konkretnih operacija te mu apstraktne jezične sadržaje treba konkretizirati kako bi ih on mogao shvatiti i primijeniti.

3.2. Osnovne značajke komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa pri usvajanju i učenju hrvatskoga jezika

Buggle (2009) navodi da se, prema Piagetovoj teoriji kognitivnog razvoja, djeca od sedme do jedanaeste godine života nalaze u razvojnom razdoblju konkretnih misaonih operacija, koje karakterizira reverzibilnost i grupiranje, ali znatno vezano za konkretnu zornu realnost, a tek nakon jedanaeste godine slijedi razdoblje formalnih operacija, koje karakterizira formalno, apstraktno i hipotetičko mišljenje. Učenici prvoga razreda osnovne škole su, dakle, u razvojnom razdoblju konkretnih kognitivnih operacija. Stoga je potrebno apstraktne sadržaje, kao što je gramatika, poučavati na način koji će učenicima olakšati njihovo razumijevanje i

usvajanje. Komunikacijski pristup nastavi temelji se na funkcionalnoj uporabi apstraktnih gramatičkih sadržaja u svakodnevnim komunikacijskim situacijama, čime se apstraktnost sadržaja konkretizira velikim brojem funkcionalnih primjera jezične uporabe. Odrednice od kojih polazi komunikacijski pristup učenju i poučavanju jezika su: usvajanje jezika kao sustava u njegovoj cjelini, a ne samo pojedinih elemenata jezika; postupnost lingvističkih opisa deskriptivne didaktičke gramatike; funkcionalna lingvistika, odnosno učenje jezika u funkciji svakodnevne komunikacije; induktivna metoda usvajanja jezika koja je bogata primjerima; načelo supstitucije, koje omogućava analogno otkrivanje novih jezičnih oblika na osnovi već poznatih; didaktička igra kao oblik učenja i poučavanja; afirmiranje elemenata emocionalnosti, doživljajnosti i pozitivne slike ličnosti učenika (Pavličević-Franić, 2005). Komunikacijsko-funkcionalni pristup u nastavi hrvatskoga jezika afirmira, dakle, svrhovitu, primjerenu i učenicima zanimljivu nastavu uz istodobno razvijanje njihove komunikacijske kompetencije.

„Takav proces ovladavanja materinskim jezikom ima svrhu osposobljavanja učenika za uspješnu svakodnevnu komunikaciju pa su konkretne komunikacijske situacije osnovno polazište, a ne učenje definicija i pravila napamet. Komunikacijsko-funkcionalni pristup usmjeren je stvaranju dinamičnog, raznolikog i zanimljivog te primjerenog i svrhovitog procesa učenja hrvatskoga standardnoga jezika koji zamjenjuje jezično teoretiziranje i gramatiziranje te omogućava stvaranje zanimljivog i učinkovitog ranojezičnoga diskursa“ (Pavličević-Franić, 2005: 73).

Navedena obilježja, osobito afirmiranje emocionalnosti, doživljajnosti, humanističkoga pristupa i pozitivne slike ličnosti učenika, ostvariva su jedino ako je ponašanje učitelja integrativno, jer:

„Dominantno ponašanje je ono koje onemogućuje inicijativu i samostalnost učenika, koje je kruto i ne poštuje individualne razlike među učenicima, ne uzima u obzir njihove interese ni potrebe, nego ih prisiljava da se prilagode zahtjevima nastavnika. Suprotno tome je integrativno ponašanje koje omogućuje kreativnost, spontanost i inicijativu u grupi i okrenuto je rastu i razvoju svakog pojedinca“ (Bognar i Matijević, 2005: 379-380).

Dominantni i integrativni oblici ponašanja učitelja u kontekstu teorije odgoja mogu biti svrstani u obilježja pojedinih stilova odgoja. Dominantno ponašanje učitelja moguće je svrstati u karakteristike autoritarnog stila odgoja. Obilježja tog odgojnog stila su strogi i zahtjevni odgojitelji koji disciplinu ostvaruju prijetnjama i kaznama te stroga jednosmjerna komunikacija, čime su djeci uskraćeni osjećaji ljubavi i topline. Integrativno ponašanje učitelja moguće je svrstati u obilježja autoritativnog stila odgoja. Autoritativni stil odgoja obilježava

toplina i briga odgojitelja za dijete, zahtjevi primjereni dobi i mogućnostima djece te dvosmjerna komunikacija između djece i odgojitelja (Matijević, Bilić i Opić, 2016).

Komunikacijsko-funkcionalnim pristupom nastavi hrvatskoga jezika, normativna gramatika kao apstraktna disciplina prilagođava se spoznajnim mogućnostima učenika u ovom razvojnom razdoblju, i to preoblikovanjem u didaktičku gramatiku, odnosno funkcionalnu školsku gramatiku. Njezina obilježja (deskriptivnost, imanentnost i funkcionalnost) vrlo je jednostavno ostvariti korištenjem komunikacijsko-funkcionalnih strategija ovladavanja hrvatskim jezikom.

„Predmetom učenja i poučavanja u takvome izobrazbenome procesu postaje jezična građa (gramatika, pravopis, pravogovor, izražavanje) u funkciji svakodnevnoga sporazumijevanja, a ne samo izdvojeni gramatički oblici, pravila i definicije“ (Pavličević-Franić, 2005: 11).

Stoga će u daljnjem tekstu biti pojašnjena obilježja takvoga pristupa nastavi. Funkcionalna jezična komunikacija važno je obilježje komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa nastavi. Komunikacijom s učenicima potiče se i razvoj djetetova govora, koji je, između ostalog, vrlo važan i u svim razdobljima razvoja čitanja. Dijete ne može izgovorene glasove sintetizirati u riječ ako tu riječ nema u svome vokabularu: „Prema tome, razvijen je rječnik temelj na koji će se nadograđivati pisane riječi u tekstu do kojih je dijete došlo postupkom raščlambe i sinteze riječi“ (Čudina Obradović, 2000: 27). Osnovna funkcija jezika je ostvarivanje komunikacije. Najčešća i učenicima vrlo bliska jezična djelatnost kojom se većina njih svakodnevno služi kako bi ostvarila komunikaciju s drugim ljudima, je govorenje. „Semantički sadržaj govora omogućuje i njegovu komunikacijsku funkciju, ali se putem nje također stječe i razvija; govor je sredstvo općenja među ljudima, kojim oni izražavaju svoje misli, svoje emocije i htijenja“ (Stančić i Ljubešić, 1994: 84). Osim toga, poznavanje hrvatskoga jezika osnova je razumijevanja drugih nastavnih područja unutar nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, drugih nastavnih predmeta i svakodnevnih situacija. Stoga je nastavu jezika potrebno dovoditi u suodnos, odnosno korelaciju s drugim nastavnim područjima nastavnog predmeta Hrvatski jezik, kao i s drugim nastavnim predmetima. Time se pospješuje uspjeh učenika u usvajanju jezičnih sadržaja, ali i svih drugih sadržaja s kojima se oni dovode u vezu: „Osobine hrvatskoga standardnoga književnoga jezika usvajaju se ne samo učeći gramatiku i pravopis, nego se nastava jezika povezuje s nastavom izražavanja, književnosti, medijske kulture, stilistike, ili pak drugih nastavnih predmeta“ (Pavličević-Franić, 2005: 77).

Osim funkcionalne jezične komunikacije, obilježje komunikacijskoga pristupa jest i lingvodidaktička igra. Empirijski je utvrđeno da je učenje uspješnije ako je učenik motiviran, zainteresiran i aktivan sudionik odgojno-obrazovnog procesa (Pavličević-Franić, 2005). Kako bi igra bila didaktička mora biti strukturirana tako da omogućava ostvarivanje željenih odgojno-obrazovnih ciljeva.

„Svaka igra koja se koristi u nastavi mora biti jasno strukturirana i mora imati nastavni cilj koji se njome želi postići“ (Aladrović Slovaček, 2018: 15).

Igra je djeci svojstvena i prirodna aktivnost, stoga ju je korisno prilagoditi nastavnom procesu i iskoristiti za poticanje motivacije, interesa i aktivnosti učenika.

„Igra u nastavi znači povećanje motivacije i interesa učenika, izaziva njihovu pažnju, povećava koncentraciju, traži aktivno sudjelovanje, čini učenje zanimljivijim od tradicionalnih metoda poučavanja, što na posljepku rezultira značajnim uspjehom (napretkom) u učenju“ (Pavličević-Franić, 2005: 77).

Pluralizam pristupa, načela, metoda i postupaka također je obilježje komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa. Učenicima se pruža više izvora informacija, čime se omogućava zadržavanje interesa te izbjegava monotonost. Primjena raznolikih strategija i sredstava olakšava učenje i individualizira ga. Proces učenja i poučavanja treba popratiti raznoliko oblikovanim vježbama, a metodički instrumentarij prilagoditi „učenikovu emocionalnome i kognitivnome iskustvu, predznanju, tipovima i vrstama vježbi te jezičnome sadržaju“ (Pavličević-Franić, 2005: 78).

Ovakav model nastave polazi od učenicima poznatih primjera pomoću kojih mogu samostalno zaključivati o općim jezičnim činjenicama: „Učenje i poučavanje u komunikacijsko-humanističkome modelu zasniva se na metodi indukcije – od pojedinačnoga, poznatoga, jednostavnijega jezičnoga sadržaja do uopćavanja i teorijskoga znanja“ (Pavličević-Franić, 2005: 79).

Učenicima valja ponuditi konkretne jezične primjere primjerene njihovoj dobi koji će ih dovesti do općih zaključaka. Stoga se komunikacijske strategije zasnivaju na metodi indukcije, što znači da učenik pomoću ponuđenih pojedinačnih primjera koji su mu poznati i koje razumije, donosi zaključke o općim jezičnim pravilima. Međudjelovanje gramatike, semantike i pragmatike očituje se kao trirazinsko ispreplitanje u procesu učenja jezika. Pritom se kreće od jednostavnijega sadržaja prema složenijemu, od manjih jezičnih jedinica (u početnome čitanju i pisanju od glasova/slova), preko većih jedinica (spojevi riječi) do rečenice

kao temeljne komunikacijske jedinice. Semantička polja djetetu poznatih riječi utjecat će na usvajanje gramatičkih struktura, ali i olakšati stvaranje novih riječi u njihovu mentalnu leksikonu.

Učenik u ovako zamišljenome procesu nije samo objekt nastave već subjekt bez čijega aktivnoga sudjelovanja odgojno-obrazovni proces nije učinkovito ostvariv. Pritom je uloga učitelja iznimno važna. U komunikacijsko-funkcionalnim strategijama ovladavanja hrvatskim jezikom od učitelja se očekuje da bude otvoren korištenju takvih strategija te osposobljen za osmišljanje takve vrste nastave. Otvorenost i spremnost učitelja na prihvaćanje novih ideja te kreativnost pri osmišljanju i realizaciji aktivnosti, u konačnici će pospješiti i uspjeh njihovih učenika.

„Jednako tako, učiteljski je posao povezan s kreativnošću, pa se često može čuti kako to nije posao, nego poziv u kojemu, između ostaloga, do velikoga izražaja dolazi upravo kreativnost u različitim područjima i vidovima rada“ (Aladrović Slovaček, 2019: 114).

3.3. Fonemski sustav hrvatskoga jezika

Glasove/foneme kao najmanje jezične govorne jedinice proučavaju dvije znanosti, a to su fonetika i fonologija. Fonetika kao znanstvena disciplina proučava ljudski govor te glasove ljudskog govora s obzirom na njihova akustičko-artikulacijska svojstva, bez obzira na to imaju li ta svojstva određenu funkciju u jeziku ili nemaju, a fonologija kao znanstvena disciplina proučava kako jezik iskorištava glasovni materijal radi priopćavanja (Barić i sur., 1995). Osnovne jedinice tih dviju disciplina su glasovi i fonemi. Glas je najmanji odsječak izgovorene riječi, odnosno skup akustičkih svojstava koja se opažaju istodobno i zovu se razlikovna obilježja, a fonem je jezična jedinica koja sama po sebi nema značenje, ali je za njega bitna jer udruživanjem s drugim fonemima nastaju riječi različita značenja (Barić i sur., 1995: 39). Prema Škariću (1991: 337) „...Fonemski govorni sloj čine nizovi glasnika koji govorno čine nizove fonema. Govorno ostvarivanje fonemskoga sloja naziva se izgovaranje ili artikuliranje. Pismom se najčešće bilježi uglavnom samo fonemski sloj.“ Pokretanje rasprave o ideji fonema (razlikovnoga glasa) ili onoga što je u glasu razlikovno, u povijesti jezikoslovlja u prvome se redu pripisuje Baudouinu de Courtenayu (Jakobson, 2008).

Razvoj fonemske svjesnosti u kontekstu ovladavanja hrvatskim jezikom podrazumijeva mogućnost učenika da percipiraju akustička svojstva svakoga pojedinoga glasa u izgovorenoj riječi te da na taj način razviju vještinu međusobnog razlikovanja glasova unutar riječi te

rastavljanja riječi na glasove (glasovna analiza) kako bi ih potom mogli povezati s njihovim simbolima (slovima) i zapisati.

Hrvatski standardni jezik obuhvaća jedanaest pari relevantnih razlikovnih obilježja zasnovanih na akustičkim svojstvima glasova, a to su: vokalnost – nevokalnost, šumnost – nešumnost, kompaktnost – nekompaktnost, difuznost – nedifuznost, gravisnost – negravisnost, akutnost – neakutnost, nazalnost – nenazalnost, prekidnost – neprekidnost, zvučnost – bezzvučnost, stridentnost – nestridentnost te napetost – nenapetost (Barić i sur., 1995: 42).

Glasova koji po svojim svojstvima imaju razlikovnu ulogu, dakle, koji su fonemi u jeziku, prema navedenih 11 pari relevantnih razlikovnih obilježja novoštokavske izgovorne norme, u hrvatskome jeziku ima ukupno 32. Razlikujemo ih po akustičkim svojstvima, odnosno vokalnosti, šumnosti, kompaktnosti, difuznosti, gravisnosti, nazalnosti, neprekidnosti, zvučnosti, stridentnosti i napetosti. (Barić i sur., 1995: 48). Razlikujemo ih također po tvorbenim svojstvima, a pritom se s obzirom na vrstu zapreke glasovi dijele prema karakterističnim položajima i pokretima govornih organa. Zajedno je moguće promatrati samoglasnike kao slogotvorne glasove i suglasnike kao neslogotvorne glasove. 32 fonema hrvatskoga fonemskoga sustava, moguće je razvrstati u 3 fonemska razreda: samoglasnici (/i/, /e/, /a/, /o/, /u/, dvoglasnik /ie/); sonanti (/v/, /m/, /n/, /ń/, /l/, /l̥/, /r/, /r̥/, /j/); šumnici (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /c/, /č/, /ć/, /ž/, /ẓ̌/, /f/, /s/, /š/, /h/, /z/, /ž/).

4. Glasovna analiza i sinteza

4.1. Fonološka i fonemska svjesnost kao osnova za razvoj vještina čitanja i pisanja

Fonološka i fonemska svjesnost su vještine koje prethode vještinama čitanja i pisanja. Fonološku svjesnost moguće je promatrati kao jednostavniji stupanj fonološke osjetljivosti prisutan prije fonemske svjesnosti, a njezini različiti oblici su: prepoznavanje rime, stvaranje rime, smišljanje rime, prepoznavanje ne-rime, sinteza (slijevanje) slogova u riječ te rastavljanje riječi na slogove (prvo u dvosložnim, a zatim i u višesložnim riječima).

„Fonemska je svjesnost viši stupanj fonološke osjetljivosti. Ona označuje sposobnost djeteta da najprije čuje svaki glas u riječi, zatim da svaku riječ rastavi na glasove koji ju čine i također da pojedinačne glasove sastavi u cjelovitu riječ“ (Čudina-Obradović, 2014: 117).

Kao najviša razina fonemske svjesnosti, vještina glasovne analize i sinteze ključna je kako bi učenici kasnije uspješno usvojili vještine čitanja i pisanja. Glasovi su elementarne jedinice od kojih se sastoji izgovorena riječ, dok su slova elementarne jedinice od kojih se sastoji napisana riječ. Zato je važno da učenici spoznaju da se riječi sastoje od manjih jedinica te da ih mogu raspoznati, odnosno rastaviti izgovorenu riječ na glasove (glasovna analiza), da bi mogli prijeći na sljedeću razinu i povezati te glasove s odgovarajućim simbolima (slovima) te, na kraju, zapisati izgovorenu riječ. Također, učenik mora biti svjestan da se napisana riječ sastoji od slova, mora moći slovo povezati s odgovarajućim glasom te spojiti izgovorene glasove u cjelinu koju čine (glasovna sinteza), da bi mogli pročitati napisanu riječ. Stoga je prepoznavanje glasovne strukture riječi, odnosno uspješno provedena glasovna analiza i sinteza, jedan od propisanih odgojno-obrazovnih ishoda nastave Hrvatskoga jezika u 1. razredu osnovne škole. Navedeni se ishod nalazi u domeni A – Hrvatski jezik i komunikacija, pod šifrom OŠ HJ A.1.7.: „Učenik prepoznaje glasovnu strukturu riječi te glasovno analizira i sintetizira riječi primjereno početnomu opismenjavanju“ (prema MZO, 2019: 16).

Dakle, kako bi učenik mogao doći do razine fonemske svjesnosti, koja uključuje vještine glasovne analize i sinteze, prethodno mora imati razvijenu fonološku svjesnost. Ona polazi od manje apstraktnih i lakše prepoznatljivih jezičnih jedinica te je stoga pristupačnija polazišna točka za učenike u ovome razvojnom razdoblju (1. razred osnovne škole), kao i u ranijim razvojnim razdobljima. Učenici trebaju razviti fonološku svjesnost, odnosno analizu i sintezu na razini rečenice te pri rastavljanju riječi na slogove, kao i prepoznavanje te stvaranje rime. Fonemska razina svjesnosti uključuje glasovno analiziranje i sintetiziranje riječi: „Najviša je razina glasovne osjetljivosti sposobnost analiziranja i sintetiziranja riječi“ (Budinski, 2019: 20).

Učenik mora moći pojmiti da se riječ sastoji od glasova te raspoznati o kojim se glasovima radi, dakle, glasovno analizirati riječ. Taj misaoni proces znatno olakšava „prevođenje“ glasova u odgovarajuća slova i njihovo bilježenje, odnosno pisanje riječi. Učenik mora razumjeti da se napisana riječ sastoji od slova, mora ih moći povezati s odgovarajućim glasom, izgovoriti glasove od kojih se riječ sastoji i sintetizirati ih u cjelovitu riječ kako bi napisanu riječ mogao pročitati. „Pisanje je zapravo obrnuto dešifriranje. Na temelju sposobnosti raščlanjivanja na glasove i poznavajući oblik slova, dijete je sposobno ne samo pročitati napisanu riječ, nego i izgovorene riječi samostalno šifrirati u pisani oblik“ (Pavličević-Franić, 2011: 120). Zato metodički primjereni udžbenici nude zadatke koji potiču aktivno slušanje i govorenje te potiču osvještavanje glasovne strukture riječi. Primjerice, prepoznavanje položaja

pojednog glasa unutar riječi (na početku riječi, u sredini ili na kraju riječi), izgovaranje riječi u kojima se nalazi određeni glas, pričanje priča na temelju slika, igranje riječima koje su zasićene određenim glasom/glasovima (Ivić i Krmpotić, 2021; Pavličević-Franić, Velički, Aladrović Slovaček i Domišljanović, 2021).

„Budući da je glas najmanji odsječak izgovorene riječi bitan za razlikovanje značenja, fonološka je osjetljivost važan segment za uvođenje u početno čitanje i pisanje jer će upravo razlikovanje glasa i nizanje glasova u riječi mijenjati značenje riječi, a istodobno će biti dobra podloga za prijenos glasova u slova“ (Budinski, 2019: 20).

Auditivni jezik primarni je jezični sustav pa se fonološka i fonemska osjetljivost temelje na poticanju i razvijanju čujnih elemenata jezika. Stoga ponajprije treba razvijati jezičnu djelatnost aktivnoga slušanja te prepoznavanja i razlikovanja glasova. Slušna percepcija podrazumijeva osviještenost o prisutnosti zvukova, slušno razlikovanje uključuje sposobnost diferenciranja različitih glasova, a slušno prepoznavanje omogućuje razumijevanje riječi rječničkih spojeva (Čudina-Obradović, 2014). Glasovna osjetljivost neophodan je preduvjet razvoja tehnike čitanja. Pritom viša razina slušne percepcije (a onda i govorne produkcije) utječe na razumijevanje većih jezičnih cjelina (riječi, sintagme, rečenice, i teksta).

Tablica 1. Sadržaj pojmova koji se odnose na prepoznavanje strukture govora (prema: Čudina-Obradović, 2014: 116)

| | |
|------------------------|--|
| FONOLOŠKA OSJETLJIVOST | percepcija govora, kratkoročno pamćenje i brzina imenovanja, fonološka svjesnost |
| FONOLOŠKA SVJESNOST | prepoznavanje riječi kao dijelova rečenice, prepoznavanje rime, prepoznavanje slogova |
| FONEMSKA OSJETLJIVOST | mogućnost podjele riječi na elementarne jedinice, prepoznavanje, uočavanje i baratanje slogovima i glasovima |
| FONEMSKA SVJESNOST | svjesno razmišljanje o apstraktnim reprezentacijama govora te njihovoj važnosti i primjenjivosti u čitanju |

4.2. Razdoblje početnoga čitanja i pisanja

Slušanje, govorenje, čitanje i pisanje osnovne su jezične djelatnosti. Upravo slijed slušanje, govorenje, a tek potom čitanje i pisanje prati djetetov jezični razvoj. Dijete najprije sluša i ponavlja ono što je čulo, zatim prepoznaje pojedine jezične elemente i povezuje ih s

određenim značenjem. Te procese prati kognitivna aktivnost pa razumijevanje rezultira govornom produkcijom. Tek kad ovlada djelatnostima slušanja i govorenja, dijete usvaja i uči jezične vještine čitanja i pisanja.

„U predškolskom se razdoblju put u jezičnu komunikaciju kreće ovim smjerom: slušanje – razumijevanje – govorenje. Škola se na to nastavlja usmjeravajući učenika na čitanje i pisanje, razumije se, praćeno razumijevanjem i govorenjem.“ (Težak, 1996: 47).

Sustavno poučavanje vještina početnoga čitanja i pisanja započinje polaskom djeteta u školu. Te se vještine poučavaju istovremeno, tijekom prvoga i drugoga razreda osnovne škole. Cilj je dovesti učenika do automatizacije u vještinama čitanja i pisanja. No, da bi mogao usvojiti te vještine, potrebno je zadovoljiti preduvjet razvijene fonološke i fonemske svjesnosti. Jednom kada učenik razvije fonemsku svjesnost, može započeti kodirati i dekodirati, odnosno čitati i pisati.

„Da bi čovjek naučio čitati, odnosno mogao primijeniti abecedno načelo, prethodno mora ovladati predčitačkim vještinama kao što su: razvijanje govora, razvoj glasovne osjetljivosti, raščlamba riječi na glasove, usvajanje pisanih znakova (slova), prijenos govora u pisani tekst te 'prevođenje' izgovorenih glasova u napisana slova i obrnuto (šifriranje i dešifriranje)“ (Pavličević-Franić, 2005: 97).

Pri poučavanju vještina početnoga čitanja i pisanja osobito je važno poticajno djelovati na učenika jer je to njegov prvi korak ka pismenosti. Ako se na učenika koji tek usvaja vještine čitanja i pisanja djeluje nepoticažno, to može ostaviti posljedice na njegov daljnji razvoj i interes za čitanje, pisanje i školovanje općenito.

„Zbog čestih posruća i padova, zbog poniženja i muka koje je pretrpjelo pišući i čitajući prvu svoju riječ, dijete može i zamrziti pisanu riječ, čitanje, knjigu, pismenu komunikaciju. I obratno, ako su ti prvi koraci uspješni, radosni, plodonosni, dijete može postati ljubitelj pisma, knjige, čitanja i stvaralac u toj vrsti jezičnog priopćavanja“ (Težak, 1996: 66).

Važno je imati na umu da s početnim čitanjem i pisanjem ne treba krenuti preuranjeno, da tempo, ritam i red ovladavanja abecedom treba prilagoditi razrednoj cjelini i svakom pojedincu unutar razredne cjeline, u izboru metoda nastave početnog čitanja i pisanja uzeti u obzir narav standardnog jezika, posebnosti učenikove imanentne gramatike, kulturološko okruženje i navike učenika te, općenito, da u nastavi početnoga čitanja i pisanja učitelj treba biti prilagodljiv u odnosu na potrebe svojih učenika (Težak, 1996).

5. Metodologija istraživanja

5.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati utjecaj komunikacijsko-funkcionalnih strategija ovladavanja hrvatskim jezikom na uspješan razvoj fonološke i fonemske svjesnosti kod učenika prvoga razreda osnovne škole, s naglaskom na uspješno usvajanje vještina glasovne analize i sinteze. Uzorak ispitanika - učenika bio je podijeljen na eksperimentalnu i kontrolnu skupinu, pri čemu je cilj bio utvrditi postoji li statistički značajna razlika među skupinama na završnoj provjeri usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi (u usporedbi s inicijalnom provjerom). Osim toga, cilj je bio utvrditi postoji li statistički značajna razlika u uspjehu djevojčica i dječaka, bez obzira pripadaju li kontrolnoj ili eksperimentalnoj skupini.

Ponajprije se željelo utvrditi razinu fonološke svjesnosti učenika prvih razreda i to na nekoliko jezičnih razina: razina glasa, razina sloga, razina riječi, spojeva riječi i razina rečenice. Inicijalno je ispitana sposobnost slušne obrade, počevši od slušne percepcije i slušnoga prepoznavanja, do slušnoga razlikovanja i razumijevanja značenja izraza. Akustička su obilježja izrazito važna za fonološku i fonemsku svjesnost, a time i uspješnu provedbu procesa glasovne analize i sinteze. „...Potrebno je osvijestiti činjenicu da se iskazi sastoje od riječi, riječi od slogova, slogovi od fonema.“ (Kuvač, 2007).

Pritom su nezavisne varijable bile dob i spol učenika te primjenjivane metode rada (za eksperimentalnu skupinu metode koje obilježavaju komunikacijsko-funkcionalni pristup nastavi hrvatskoga jezika, a za kontrolnu skupinu metode koje ga ne obilježavaju). Zavisna varijabla bio je uspjeh učenika u provedbi glasovne analize i sinteze. U skladu s ciljem istaknuti su istraživački problemi i hipoteze.

5.2. Problemi istraživanja

Prvi istraživački problem bio je utvrđivanje razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine na završnoj provjeri usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi u odnosu na inicijalnu provjeru. Pritom je eksperimentalna skupina bila izložena radionicama razvijanja fonološke i fonemske svjesnosti utemeljenima na komunikacijsko-funkcionalnim strategijama ovladavanja hrvatskim jezikom, a kontrolna skupina radionice je imala sa svojom učiteljicom, utemeljene na metodama koje je učiteljica i inače najčešće koristila tijekom nastave. Dominirale su metode usmenoga izlaganja, demonstracije, zapamćivanje jezičnih sadržaja i slično.

Drugi se problem odnosio na utvrđivanje razlike uspjeha dječaka u odnosu na uspjeh djevojčica, bez obzira jesu li bili uključeni u eksperimentalnu ili kontrolnu skupinu.

5.3. Hipoteze istraživanja

H1 – Očekuje se statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine na završnoj provjeri usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi, na način da će eksperimentalna skupina pokazati veći napredak i bolji uspjeh od kontrolne skupine.

H2 – Očekuje se da će djevojčice na završnoj provjeri usvojenosti fonema pokazati veći napredak od dječaka, bez obzira jesu li bile u eksperimentalnoj ili kontrolnoj skupini.

5.4. Sudionici istraživanja

Uzorak ispitanika sastojao se od 116 učenika (49% dječaka i 51% djevojčica) iz pet prvih razreda Osnovne škole Luka u Sesvetama (Grad Zagreb) te njihovih 5 učiteljica. Kako bi rezultati bili što precizniji, zbog medicinski potvrđenih teškoća u jezičnom razvoju, osmero učenika isključeno je iz statističke obrade podataka, no sudjelovali su u radionicama i bili su uključeni u istraživanje.

5.5. Mjerni instrumenti

Za prikupljanje podataka u istraživanju su korišteni sljedeći mjerni instrumenti: anketni upitnik za učitelje, inicijalni test usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi za učenike, završni test usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi za učenike, te pedagoško promatranje tijekom praktične nastave u razredu koji je bio kontrolna skupina. Upitnik *Primjena načela komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa pri usvajanju glasovne analize i sinteze*, načinjen je u *Google Forms* aplikaciji, a njime su ispitani stavovi, mišljenja i prijedlozi učitelja. Za učenike je kao mjerni instrument korišten test, budući da se testovima, osim znanja, također provjeravaju sposobnosti i vještine. A to je upravo bila svrha istraživanja – ispitati sposobnost djeteta da čuje i prepozna manje jezične jedinice te riječ rastavi na glasove koji ju čine (glasovna analiza), a zatim i da pojedinačne glasove spoji u cjelovitu riječ (glasovna sinteza). Korištena su dva testa: *Inicijalni test usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi* te *Završni test usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi*.

Svi mjerni instrumenti izrađeni su isključivo za potrebe ovoga diplomskoga rada, a prema preoblikovanim i primjerenim uzorcima (Robertson i Salter, *Phonological awareness test*, 2021;

Halmi, 2003). Inačice upitnika i testova detaljnije su opisane u poglavlju u kojemu je riječ o postupku istraživanja te su kao Prilozi nalaze na kraju diplomskoga rada.

5.6. Tijek istraživanja

Istraživanje je provedeno u travnju i svibnju, 2021. godine. Prije početka prikupljene su suglasnosti roditelja za sudjelovanje njihove djece u istraživanju. Nakon toga, učiteljima je poslan *online* anketni upitnik. Kad su prikupljeni svi odgovori učitelja, s učenicima je proveden Test inicijalne provjere usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi. U uvodnome dijelu testa nalazilo se nekoliko pitanja za prikupljanje općih podataka o učenicima, npr. dob, spol, razred, škola, uspjeh (ocjena) iz hrvatskoga jezika. Nakon provedenoga testiranja učenika, slijedile su radionice s učenicima eksperimentalne skupine.

Vremensko razdoblje u kojem su provedene radionice trajalo je 4 tjedna, a trajanje jedne radionice bilo je 45 minuta. Provođena je jedna radionica tjedno. Radionice su se temeljile na komunikacijsko-funkcionalnom pristupu ovladavanju hrvatskim jezikom, s naglaskom na usvajanju jezika kao sustava, funkcionalnoj komunikaciji s učenicima, induktivnoj metodi, didaktičkoj igri i poticanju pozitivne percepcije ličnosti kod učenika. Cilj radionica bio je razvijanje fonološke i fonemske svjesnosti učenika, s naglaskom na razvijanje vještina glasovne analize i sinteze. Pedagoško promatranje kontrolne skupine odvijalo se tijekom istoga vremenskoga razdoblja i u jednakom trajanju, a promatrala se praktična nastava posvećena razvijanju vještina glasovne analize i sinteze u tom razredu.

Fonološka se svjesnost učenika ispitivala pomoću sljedećih zadataka: određivanje fonema/glasa prema položaju u riječi (inicijalni, medijalni, finalni položaj); određivanje svih fonema u riječi (rastavljanjem i spajanjem manjih jezičnih jedinica u riječi); određivanje slogova u riječima; određivanje, prepoznavanje i razumijevanje spojeva riječi (sintagme); određivanje granice i razmještaj riječi u rečenici kao komunikacijski uključenoj jedinici.

Nakon četverotjednoga razdoblja, s učenicima je proveden Test završne provjere usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi, kako bi se utvrdio eventualni napredak. Inicijalna i završna provjera provedene su na jednak način u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini. Provjera usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi te razina fonološke svjesnosti u svim je zadacima provedena usmenim ispitivanjem, a rezultati su potom zabilježeni radi statističke obrade podataka.

5.6.1. Anketni upitnik za učitelje

Autorski anketni upitnik *Primjena načela komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa pri usvajanju glasovne analize i sinteze* sastavljen je za potrebe ovog istraživanja u aplikaciji *Google Forms*. Sastojao se od 15 pitanja.

Prva tri pitanja imala su svrhu prikupljanja općih podataka o učiteljima koji su sudjelovali u ovom istraživanju te su se odnosila na podatke o njihovom spolu, godinama radnog staža i samoprocjeni zadovoljstva poslom iskazanoj na skali od 1 do 5.

U sljedećih osam pitanja željelo se prikupiti odgovore učitelja o učenicima u njihovim razredima. Radilo se o podacima o ukupnom broju učenika u razredu, broju učenika u razredu s poteškoćama u usvajanju sadržaja nastave nastavnoga predmeta Hrvatski jezik koji imaju odgovarajuću medicinsku dokumentaciju, dodatnom broju učenika u razredu s poteškoćama u usvajanju sadržaja nastave nastavnoga predmeta Hrvatski jezik koji nemaju odgovarajuću medicinsku dokumentaciju (ali prema učiteljevoj procjeni imaju takve poteškoće), broju učenika u razredu s kojima se radi prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, broju učenika u razredu koji imaju pomoć asistenta u nastavi, te na kraju o razrednome prosjeku ocjena iz predmeta Hrvatski jezik.

Zadnja četiri pitanja odnosila su se na prikupljanje podataka o metodičkim pristupima, metodama i postupcima koje učitelji, ispitanici ovog istraživanja, uobičajeno primjenjuju na satima glasovne analize i sinteze u svom razredu.

Podatci iz anketnoga upitnika prikazani su u poglavlju *Analiza rezultata anketnoga upitnika za učitelje*, a bili su ključni za provedbu istraživanja, budući da ovakvo istraživanje ne bi imalo smisla provoditi u slučaju da se većina učitelja izjasnila da tijekom svoje nastave već primjenjuje komunikacijsko-funkcionalni metodički pristup u nastavi hrvatskoga jezika. Rezultati anketnog upitnika omogućili su daljnju provedbu istraživanja.

5.6.2. Inicijalna provjera usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi s učenicima

Cilj ovoga koraka bio je provjeriti inicijalni uspjeh učenika pri rješavanju zadataka vezanih uz fonološku i fonemsku svjesnost, s naglaskom na glasovnu analizu i sintezu. Korišten je *Inicijalni test usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi*. Provjera se sastojala od 6 zadataka. Prva tri zadatka odnosila su se na glasovnu analizu i sintezu na razini riječi, sljedeća

dva na glasovnu analizu i sintezu spojeva riječi (sintagme), a zadnji zadatak na fonološku svjesnost na rečeničnoj razini. Učenicima je uputa za rješavanje svakoga zadatka dana usmeno. Učenici su na pitanja odgovarali usmeno, a odgovori su zapisani.

U prvome zadatku trebali su izreći koji glas čuju na početku riječi: *salata, knjiga, čarapa, igrati, trn, kruh, brdo, micati*. Pritom riječi *salata, knjiga, čarapa* i *igrati* imaju dominantan početni fonem, dok riječi *trn, kruh, brdo* i *micati* imaju dominantan medijalni fonem te je stoga zahtjevnije odrediti početni fonem u tim riječima, osobito učenicima koji još nemaju u potpunosti razvijenu fonemsku svjesnost, budući da je medijalni fonem čujniji. U drugome zadatku, učenici su trebali odrediti koji se fonem nalazi na kraju riječi *prozor, stol, jabuka, nož, lug* i *pisati*. U trećemu zadatku trebali su prepoznati i izgovoriti fonem koji se nalazi u sredini riječi *nos, lik, rad, trg, ći* i *oči*.

Sljedeća skupina zadataka bila je nešto zahtjevnija i odnosila se na spojeve riječi (sintagme). Učenici su najprije trebali odrediti broj riječi koje čuju u sljedećim primjerima: *prekrasno, proljetna kiša, zeleno drveće, slikati sliku kistom, slušati lijepu pjesmu, šetati zelenom osunčanom livadom*. Zatim im je svaki primjer pročitao ponovno, a zadatak je bio izreći početni glas svake riječi u pojedinome primjeru.

Zadnji se zadatak odnosio na rečenični ustroj. Na papir je velikim školskim formalnim slovima napisana rečenica, zabilježena bez bjelina, tj. razmaka između riječi. Da bi se učenicima prvoga razreda koji još nisu u potpunosti ovladali vještinama početnoga čitanja i pisanja, vizualno olakšalo rješavanje zadatka, svako se slovo nalazilo u zasebnome kružiću. Zadatak je bio najprije izgovoriti svaki glas zapisan slovom, zatim pojedine glasove povezati u riječi i okomitom crtom odvojiti granice među riječima te na kraju izgovoriti cjelovitu rečenicu (*Marko i Ivana idu zajedno u školu*).

5.6.3. Radionice s eksperimentalnom skupinom učenika

Radionice su se provodile jednom tjedno u vremenskom razdoblju od 4 tjedna. Učenici četiriju prvih razreda (N= 80) činili su eksperimentalnu skupinu, a jedan je razred bio kontrolna skupina (N=20). Svaka radionica trajala je 45 minuta.

Tijekom prve radionice poticala se govorno-slušna komunikacija. „Samo ona djeca koja razumiju kako se izgovorenim rečenicama izražava misao i neka potreba te kako se izgovorene ili zamišljene rečenice pretaču u pisani tekst, moći će postati pismena“ (Čudina-Obradović,

2000: 28). Pritom je važno poticati aktivno slušanje i govorno izražavanje svih učenika - onih koji se boje govoriti ili imaju oskudne komunikacijske vještine, kao i onih koji imaju razvijenu osnovnu komunikacijsku kompetenciju.

Stoga je razvijena govorno-slušna komunikacija, odnosno razvoj jezičnih djelatnosti aktivnoga slušanja i govorenja, važan preduvjet razvoju vještine glasovne analize i sinteze, a samim time i vještina čitanja i pisanja. Kao što je već opisano u poglavlju *Fonološka i fonemska svjesnost kao osnova za razvoj vještina čitanja i pisanja*, kako bi dijete postupkom sinteze moglo glasove spojiti u riječ, mora prvo osvijestiti da se napisana riječ sastoji od slova, moći ta slova izgovoriti pa glasove povezati u riječ (sintetizirati), a zatim i razumjeti da svaka riječ ima svoje značenje. Ne razumije li dijete značenje riječi i ne savlada li postupak šifriranja i dešifriranja (glas - slovo), glasovi će za njega ostati samo realizacija zvuka te ih neće moći smisljeno i s razumijevanjem spojiti u riječ.

„Najprije, važan je razvijen rječnik, kako bi dijete moglo razumjeti da je sintezom glasova, primjerice: **b o r**, izreklo riječ koja označava ono okićeno i sjajno u njegovoj sobi u vrijeme Božića. Ali, ako, primjerice, sastavi glasovima riječ **m a k**, ta će riječ možda za njega ostati spoj triju glasova, ako cvijet mak ne postoji u njegovom iskustvu, a riječ mak ne postoji u njegovom rječniku“ (Čudina-Obradović, 2000: 27).

Prva radionica

Cilj prve radionice s učenicima eksperimentalne skupine bio je, dakle, razvoj govorno-slušne komunikacije učenika, njihove fonološke svjesnosti te rješavanje jednostavnijih zadataka s ciljem razvoja fonemske svjesnosti učenika. Čudina Obradović (2000; prema Bence, 1998) donosi opis aktivnosti *Razgovor o običnome/neobičnome*, kojoj je temeljna zadaća poticanje govorno-slušne komunikacije te obogaćivanje učenikova vokabulara. Stoga je kao uvodna aktivnost na prvoj radionici odabrana aktivnost potaknuta tim opisom. Provedena je tako da su učenicima na projekcijskom platnu prikazane fotografije triju neobičnih, većini nepoznatih predmeta: *grafoskop, telefonski brojčanik na okretanje, videokaseta*. Slijedila je usmena uputa: *Na prikazanim fotografijama možete vidjeti neke vama nepoznate predmete. Neki od vas su ih možda već vidjeli. Vaš je zadatak odgonetnuti i opisati čemu bi ti predmeti mogli služiti*. Učenicima je dana i prilika da opišu svrhu kojoj misle da prikazani predmeti služe te da ih pokušaju imenovati, što je vrlo kreativna aktivnost. Učenici su pohvaljeni za svako sudjelovanje jer pohvala djetetovog sudjelovanja u priči djeluje poticajno na djecu koja su zakočena i bojažljiva (Čudina Obradović, 2000).

U glavnome dijelu sata, kako bi se glasovna analiza i sinteza provela što uspješnije, pozornost učenika je preusmjerena s cjelovite riječi i njezina značenja na glasovni sastav riječi. S ciljem poštivanja didaktičkih načela postupnosti, primjerenosti i zornosti, pripremljene su komunikacijske kartice, a na svakoj je bila ispisana jedna riječ rečenice. Čudina Obradović (2000) preporučuje da se s raščlambom započne od širih jedinica, odnosno rečenica i riječi, da se broj riječi u rečenici zorno prikaže, da se igra stavljanjem riječi u različit poredak i zatim krene s raščlanjivanjem riječi na manje jedinice, odnosno slogove. U ovoj aktivnosti učenicima su ponuđene tri rečenice. Polazna je sadržavala najmanji broj riječi (*Mara je mala.*). Svaka sljedeća rečenica sadržavala je jednu riječi više nego prethodna (*Ivor ide u školu. // Martin ima crnu mačku Mimi.*) Učenicima je rečenica najprije izgovorena, a nakon što su uspješno odredili broj riječi u rečenici to im je i vizualno prikazano pomoću pripremljenih kartica. Nakon toga, zadatak učenika bio je navesti što više mogućnosti preslagivanja redoslijeda riječi unutar svake od ponuđenih rečenica, a svaka se mogućnost prikazuje i vizualno, preslagivanjem kartica. Svrha tog dijela aktivnosti je osvještavanje činjenice da se rečenica sastoji od odvojenih riječi koje zajedno prenose neki smisao, odnosno poruku. Slijedi aktivnost razvijanja fonološke svjesnosti rastavljanjem riječi unutar ponuđenih rečenica na slogove (ponuđene rečenice sastavljene su od jednosložnih i dvosložnih riječi). Komunikacijske kartice s ispisanim riječima pojedine rečenice cijelo su vrijeme bile vidljive učenicima. Svaka se riječ u rečenici rastavljala na slogove, što je popraćeno pljeskanjem. Učenici prvo rade zajedno s voditeljicom tako da voditeljica radionice izgovara riječi rečenice i svaki izgovoreni slog prati jednim pljeskom zajedno s učenicima. Zatim učenici svaki pojedini slog označavaju pljeskom samostalno, dok voditeljica samo izgovara rečenicu. Cijeli postupak ponovljen je sa svakom rečenicom.

Iduća aktivnost također je imala svrhu razvijanja fonološke svjesnosti učenika. Provedena je u obliku didaktičke igre, odnosno digitalne igre memorije (autorska igra napravljena na internetskoj stranici *WordWall*). Cilj je igre bio povezati u parove one riječi koje se rimuju.

„Mnogobrojne igre može smisliti sam učitelj/učiteljica, ako načini sličice predmeta čija su imena u rimi. Na taj način može načiniti igre slagalice, domine, loto, memory, izbaciti uljeza, pitalice, brzalice, brojalice, dopunjaljke, igre kartama kao Crni Petar, rummy u rimi i slično“ (Čudina Obradović, 2000: 65).

Budući da nisu svi učenici još u potpunosti usvojili vještinu čitanja, te da se radi o vježbi razvijanja fonološke svjesnosti, svaka je riječ prikazana slikom. Zadatak učenika bio je najprije

imenovati što se nalazi na slici na kartici koju je otvorio, a zatim otvoriti još jednu karticu te imenovati što se nalazi na slici druge otvorene kartice. Ako se riječi na dvjema otvorenim karticama rimuju, te dvije kartice čine par. Parovi riječi koje je trebalo povezati prema kriteriju rimovanja su: *knjiga-papiga; zec-perec; stol-sol; slagalica-lizalica; kava-brava*.

Sljedeća je aktivnost imala cilj razvijanja fonemske svjesnosti učenika. Budući da se radilo o prvoj radionici, krenulo se od jednostavnijega zadatka, odnosno prepoznavanja i određivanja samo početnoga glasa u ponuđenim riječima. Aktivnost je također provedena u obliku jezične didaktičke igre. Radilo se o igri glasovnoga razvrstavanja. Čudina Obradović (2000) opisuje igru glasovnoga razvrstavanja kao aktivnost koja se provodi pomoću tzv. glasovnih kartica. Učenici ih mogu razvrstati u 2 ili 3 skupine (hrpice), u redove ili u stupce. Tijekom ove radionice provedena je slična aktivnost, samo u obliku digitalne igre. Učenicima su prikazane slike koje predstavljaju određene riječi. Učenici su prvo trebali imenovati što se na pojedinoj slici nalazi. Zatim su slike razvrstali u tri stupca s obzirom na početne glasove ponuđenih riječi. U jedan stupac trebalo je svrstati sve riječi koje počinju glasom Z (*zec, zub, zelena, zid*), u drugi sve riječi koje počinju glasom T (*tepih, tanjur, top, torba*), a u treći sve riječi koje počinju glasom Š (*škola, šareno, šaka, šaptati*). Želeći povećati motivaciju učenika za aktivnijim sudjelovanjem, igra je provedena u obliku natjecanja, odnosno dodan je natjecateljski karakter jer su učenici podijeljeni u tri skupine. Prva je skupina učenika među ponuđenim riječima trebala pronaći one koje pripadaju u prvi stupac, druga one riječi koje pripadaju u drugi stupac, a treća one riječi koje pripadaju u treći stupac. Točno svrstana riječ donosila je jedan bod, a za netočan odgovor bod se oduzimao. Ako je netko od učenika iz drugih dviju skupina znao ispraviti odgovor skupine koja je pogriješila, bod je osvojila njegova skupina.

U završnome dijelu sata, sa svrhom razvijanja fonološke svjesnosti učenika, provedena je aktivnost prepoznavanja i stvaranja rime. Učenicima je pročitana pjesma *Osmijeh* Božidara Prosenjaka. Najprije je pročitana u cijelosti, a zatim je svaka kitica čitana zasebno te su učenici trebali prepoznati i izgovoriti riječi koje se rimuju. Nakon što su točno izgovorili riječi koje se u toj kitici rimuju, trebali su samostalno smisliti još nekoliko riječi koje se rimuju s navedenim riječima.

Druga radionica

Cilj druge radionice bio je daljnje razvijanje govorno-slušne komunikacije, fonološke i fonemske svjesnosti učenika te osvješćivanje povezanosti govora s pisanim tekstom. Kao uvodna aktivnost odabrana je didaktički oblikovana igra izbacivanja uljeza sa svrhom usmjeravanja pozornosti učenika sa značenja riječi na glasovni sastav riječi te razvijanja fonemske svjesnosti. „Za učenje dešifriranja najvažniji je preduvjet da se pozornost usmjeri na glasove – sastavnice riječi, tj. na slušanje glasova u riječi“ (Čudina Obradović, 2000: 63). Na projekcijskom platnu učenicima je prikazano osam slika u dva retka (po četiri slike u svakome retku). Njihov je zadatak bio najprije imenovati sve predmete prikazane slikama u pojedinome retku i zatim izbaciti uljeza iz toga retka. Pritom su učenici sami trebali iznaći pravilo prema kojemu valja izbaciti uljeza. Uz vođenu komunikaciju s učiteljicom, učenici su otkrili da je uljez ona riječ koja ima različit početni glas od ostalih triju riječi u zadanome retku. Prikazane su im ukupno četiri kliznice, a na svakoj su se nalazila dva retka. U prvome retku ponuđene su slike sljedećih predmeta: *lutka, bor, lonac, lopta*. Traženi uljez bila je riječ *bor*. U preostalim redovima bile su ponuđene riječi: *grb, brod, bor, bubamara // jež, jabuka, jaje, ruža // čizma, čekić, čamac, torta // bicikl, krava, kava, klavir // puž, kruška, pernica, pero // sat, sir, jagoda, sova // lopta, motocikl, mrkva, majmun*.

Nakon što je učenicima prvom aktivnošću usmjerena pozornost na glasovni sastav riječi, provedena je aktivnost glasovne analize. U igri je učenicima bilo ponuđeno 15 slika, jedna po jedna. Pored slike nalazila su se napisana sva slova abecede. Zadatak učenika bio je imenovati ono vide na slici, a zatim izgovoriti svaki glas zasebno. Izgovaranje svakoga glasa u pojedinoj riječi bilo je popraćeno pritiskanjem odgovarajućeg slova na ekranu. Točno izgovoreni glasovi dovodili su do točno napisane riječi koja imenuje ono što se na slici nalazi. U ovoj aktivnosti korištene su jednosložne riječi sastavljene od tri glasa/slova.

Sljedeća je aktivnost istovremeno imala dvije svrhe: razvijanje fonološke i razvijanje fonemske svjesnosti učenika. Kao i tijekom prethodne radionice, korištene su komunikacijske kartice kao vizualno pomagalo. Na prvoj radionici provedena je slična aktivnost, ali na razini rečenice, dok je na ovoj radionici ova aktivnost provedena na razini sintagme te je, osim razvijanja fonološke svjesnosti, imala i svrhu razvijanja fonemske svjesnosti učenika. Prva ponuđena sintagma je sadržavala dvije riječi: *kamena lađa*. Učenicima je sintagma najprije izgovorena te prikazana uz pomoć komunikacijskih kartica. Zadatak je bio poslušati sintagmu, odrediti od koliko se riječi sastoji, rastaviti svaku riječ unutar sintagme na slogove (što je

popraćeno pljeskanjem), a zatim i na glasove. Postupak je ponovljen s još dvjema sintagmama (*svirati crnu gitaru; veliki brod od papira*).

Na kraju ove radionice provedena je aktivnost poticanja jezične djelatnosti govorenja. Učenici su trebali ispričati priču prema zadanim smjernicama. Čudina Obradović (2000) navodi da se materijali opisani u njezinom priručniku mogu koristiti za osvješćivanje povezanosti pisanoga i izgovorenoga teksta te značenja nadrećenične cjeline. Jedan od navedenih materijala odnosi se na pričanje priče po nizu slika: *Četiri slike – priča*. Stoga je za završnu aktivnost na ovoj radionici odabrana upravo takva aktivnost. Učenicima su prikazane tri tematske skupine slika, a svaka slikopriča sadržavala je četiri slike. Zadatak je bio ispričati priču prema ponuđenim slikama.

Treća radionica

Ovom je prilikom bilo riječi o nešto zahtjevnijim aktivnostima, iako se radionica temeljila na daljnjem razvijanju vještina koje su se vježbale i na prethodnim radionicama. No, treća je radionica uključivala vezani tekst, odnosno razumljivu cjelinu, budući da je aktivnosti glasovne analize i sinteze najbolje provoditi na riječima koje su učenici usvojili iz prethodno pročitana teksta. „Najbolje je provoditi takve vježbe na smislenome sadržaju priče ili teksta koji se obrađuje“ (Čudina Obradović, 2000: 76).

Prva je aktivnost na ovoj radionici bila čitanje priče *Čajana na mjesecu* Gordane Lukačić i Tee Stražičić. U toj se priči pojavljuju pojedine riječi koje bi učenicima mogle biti manje poznate, potpuno nepoznate ili s kojima se rjeđe susreću u svakodnevnoj komunikaciji. Stoga su im prije početka aktivnosti projicirane fotografije koje prikazuju ona bića s kojima se učenici nisu susretali u svojem svakodnevnom okruženju, a pojavljuju se u priči. To su *panda, kukmasti kakadu i eukaliptus*. Prvo je provedena kratka vođena aktivnost poticanja govora i verbalizacije misli tako da su učenici odgovarali na pitanja: *Prepoznajete li neka od ovih bića? Zna li gdje žive? Čime se hrane? Kako se zovu?* Dopušteno im je da iznesu svoje ideje, pohvaljeni su za sudjelovanje te im je rečeno da dobro slušaju priču jer će se nazivi tih bića pojaviti u priči, a nakon čitanja priče oni će pokušati odgonetnuti imena životinja i biljaka na fotografijama. Slijedilo je interpretativno čitanje priče. Na kraju je učenicima još jednom usmjerena pozornost na fotografije te su trebali odgovoriti na pitanja: *Pojavljuju li se ova bića u priči? Jeste li upamtili kako se zovu životinje na ovim fotografijama? Koja je ovo biljka?* Zatim su učenici imali priliku reći jesu li se u priči pojavile još neke riječi koje ne razumiju.

Nepoznate riječi objašnjene su im tako da su prvo stavljene u rečenični kontekst prema kojemu bi se moglo zaključiti koje je njihovo značenje. Ako i dalje ne bi znali, značenje bi im bilo dodatno usmeno objašnjeno. Uslijedio je kolektivni razgovor o priči: *Što se dogodilo na početku priče? Što se dogodilo nakon toga? Kako priča završava? Možete li prepričati priču?* Vođeni razgovor temeljio se na sadržaju priče jer je cilj čitanja priče bio ponajprije osvijestiti da se pisanim tekstom mogu prenositi poruke, značenja i priče te dati smisleni kontekst za riječi na kojima će se provoditi glasovna analiza i sinteza tijekom ostalih aktivnosti na radionici.

Idući korak odnosio se na glasovno razvrstavanje riječi uz pomoć lingvodidaktičke igre u digitalnome obliku. U igri su korištene riječi koje se pojavljuju u pročitanoj priči, a prikazane su slikovno. Igra glasovnoga razvrstavanja bila je nešto zahtjevnija nego ona provedena na prvoj radionici, jer riječi nije trebalo razvrstati samo prema početnome glasu, već svaku riječ povezati sa samo jednim odgovarajućim glasom koji se nalazi u toj riječi, bilo na početku, u sredini ili na kraju. Učenicima su ponuđena slova *i, p, h, č, lj, c, š*. Svaki se glas nalazi samo u jednoj od ponuđenih riječi. Ponuđene su riječi *radio, lopata, uho, kornjača, Zemlja, Mjesec, šuma*. Zadatak učenika bio je prvo imenovati ono što je prikazano slikama, odnosno izgovoriti ponuđene riječi, a zatim pročitati zapisana slova (kako bi izgovorili i čuli glasove koje ta slova označavaju). Nakon toga, trebali su povezati svaku od ponuđenih riječi s jednim od ponuđenih glasova/slova, onim koji se u toj riječi nalazi (na bilo kojem mjestu).

Uslijedila je aktivnost glasovne analize i sinteze na razini sintagme. Provedena je kao i na prethodnoj radionici, ali su korišteni spojevi riječi koji se nalaze u priči pročitanoj na početku radionice. To su sljedeće sintagme: *skupina kukmastih kakadua // njihovoga zajedničkoga problema // pjevušile tugaljive pjesme*.

Na kraju treće radionice poticala se osjetljivost učenika na glasove koje je teže slušno razlikovati: *dž/đ, č/ć* i glas *lj* nasuprot riječi koje započinju glasom *l* nakon kojeg slijedi glasovni skup *ije*. Pripremljena je digitalna igra memorije, a zadatak učenika bio je pronaći parove riječi koje imaju isti početni glas. Parovi koje je trebalo pronaći bili su: *don – đurđica; džep – džem; ljubičica – ljuljačka; lijek – lopta; čarapa – čaj; ćuk – ćup*. I u ovoj igri riječi su prikazane slikovno. Učenici su pri otvaranju svake kartice trebali prvo izreći što vide na slici. Pri otvaranju sljedeće kartice trebali su odrediti čine li te dvije riječi par, i tako do kraja igre. Pritom je posebna pozornost posvećena na pravilnu artikulaciju navedenih glasova. Ako je učenik pogrešno izgovorio riječ, učiteljica bi je izrekla točno, a učenik je morao ponoviti.

Četvrta radionica

Četvrta radionica imala je za cilj usavršavanje vještina koje su se vježbale i na prethodnim radionicama. Za uvodnu aktivnost odabrana je didaktički oblikovana igra prema načelu izbacivanja uljeza. Učenicima su pomoću projektora prikazane četiri skupine po tri fotografije, ukupno dvanaest fotografija. Usmeno su trebali imenovati što vide, a zatim zaključiti koja od fotografija i zbog čega ne pripada u određenu skupinu. Dakle, prema kojemu pravilu mogu izostaviti jednu od riječi kojima imenuju što vide na fotografijama, odnosno izbaciti kao uljeza. Sve su riječi bile jednosložne. Prva je skupina fotografija prikazivala riječi: *miš, sok i vol*. Pravilo izbacivanja koje je trebalo odgonetnuti je da je uljez ona riječ koja ima različit središnji glas od ostalih dviju riječi. Uljez u prvoj skupini riječi bila je, dakle, riječ *miš*. Ostale skupine sadržavale su riječi: *zec, pas, jež // lav, puž, ruž // konj, noj, zub*.

Zatim je učenicima pročitana još jedna priča: *Prašnjavko* Želimira Hercigonje. Nakon čitanja priče, učenici su izdvojili riječi koje im nisu bile poznate, a objašnjene su im tako da su prvo stavljene u kontekst rečenice iz koje bi se moglo zaključiti njihovo značenje. Ako učenici i dalje ne bi razumjeli, učiteljica je usmeno pojasnila značenje. Budući da je čitanje priče imalo istu svrhu kao i na prethodnoj radionici, vođeni razgovor nakon čitanja proveden je na isti način pomoću pitanja: *Što se dogodilo na početku priče? Što se dogodilo nakon toga? Kako priča završava? Možeš li prepričati priču?*

U sljedećim dvjema aktivnostima korišteni su primjeri iz pročitane priče. Odnosili su se na sintaktički ispravan redosljed riječi u rečenici s ciljem razvijanja fonološke svjesnosti, odnosno osvješćivanja činjenice da je rečenica smislena cjelina koja se sastoji od riječi te da prenosi neko značenje. Učenicima su ponuđene rečenice napisane sintaktički neispravnim redosljedom riječi: *U su kutiji šareni bili klaunovi. Je mu ustrašeno srce udaralo. Metla dobro nova mete. Su tvoji ovo tragovi*. Svaka rečenica učenicima je najprije izgovorena. Zatim je njihov zadatak bio izgovoriti rečenicu tako da redosljed riječi bude smislen i točan.

Usljedila je aktivnost razgraničavanja, odnosno razdvajanja riječi u rečenicama zapisanima bez bjelina između riječi. Učenicima su prikazane rečenice koje su bile zapisane tako da se svako slovo nalazilo u zasebnom kružiću, kako bi im se vizualno olakšalo snalaženje prilikom rješavanja zadatka. Zadatak je najprije bio pročitati (izgovoriti) zapisana slova, sintetizirati ih u riječi i izgovoriti rečenicu te odrediti gdje bi se u zapisanoj rečenici trebale

nalaziti bjeline između riječi. Zadane rečenice bile su: *Prašnjavko i njega uzme. Bio je dovoljan sam sebi. Odnijeli su stari kaput. Hladnoća mu se uvukla u srce.*

Zadnja aktivnost na četvrtoj radionici bila je glasovna sinteza. Učenicima su prikazana izmiješana slova koja, stavljena u pravilan redosljed, čine određenu riječ. Njihov je zadatak bio pročitati (izgovoriti) zapisana slova, složiti ih tako da čine neku smislenu riječ, izgovoriti glasove pravilnim redosljedom i pročitati cjelovitu riječ. Od ponuđenih slova učenici su sastavljali jednosložne riječi: [s p a] > pas // [k v u] > vuk // [u k ć] > ćuk.

5.6.4. Pedagoško promatranje u kontrolnoj skupini učenika

Tijekom četiri tjedna provedeno je i sudjelujuće promatranje (prema: Halmi, 2003). Riječ je o obliku pedagoškoga promatranja i praćenja učenika u prirodnim uvjetima, tijekom praktične nastave, u konkretnome slučaju posvećene razvijanju sposobnosti fonološke i fonemske svjesnosti, s naglaskom na glasovnu analizu i sintezu, u razredu koji je bio kontrolna skupina. Promatranje je, kao i radionice u eksperimentalnoj skupini, provedeno jednom tjedno u trajanju 45 minuta. Nastavu hrvatskoga jezika održala je njihova učiteljica, kojoj je dana uputa da sate realizira onako kako uobičajeno poučava sadržaje posvećene glasovnoj analizi i sintezi.

Na prvome satu učenici su uvježbavali izgovor i pisanje glasova, s naglaskom na razlikovanje glasovnih skupova *-ije* i *-je*. Tijekom uvodne aktivnosti, učiteljica je učenicima pročitala tekst zasićen glasovnim skupovima *-ije* i *-je* te s njima razgovarala o pročitanim tekstu i nepoznatim riječima. Zatim je na ploču ispisala iz teksta riječi u kojima se nalazi glasovni skup *-ije* ili *-je* te ispitala učenike koliko glasova/slova imaju navedene riječi te koji su početni i završni glasovi. Osim toga, na ploču je zapisala riječi: *vjetar, mjesec, cvijet, zvijezdica* te usmeno provjerila koje su riječi pravilno zapisane. Na kraju sata učenici su rješavali zadatke iz udžbenika koje su potom u razgovoru s učiteljicom usmeno provjerili.

Tijekom drugoga sata učiteljica je kao uvodnu aktivnost na ploči napisala slova *š, ž, lj, nj* te usmeno ispitala učenike: *Što čujemo, slova ili glasove? Što zapisujemo? Od čega se sastoji neka riječ?* Učenici su davali odgovore, a učiteljica je ispravljala pogrešne odgovore. Zatim je čitala riječi te postavljala pitanja: *Pod koje slovo zapisujemo riječi: konj, vještica, miš, žaba, njuh, haljina, mreža, njoki?* Učenici su određivali koje se od zapisanih slova nalazi u svakoj riječi, a učiteljica je zapisivala na ploču ispod odgovarajućega slova. U završnoj aktivnosti učiteljica je postavljala pitanja, primjerice: *Žir je na drvetu. Koliko rečenica ima riječi? Što*

biste stavili na kraju te rečenice: točku, uskličnik ili upitnik? Na kraju sata učenici su opet rješavali zadatke iz udžbenika te ih s učiteljicom usmeno provjeravali.

Za treći sat učiteljica je pripremila nastavne listiće. Na svakome su bila prikazana četiri vagona, a u svakome vagonu bilo je jedno slovo (*đ, dž, ć, ĉ*). Učiteljica je čitala riječi, a zadatak učenika bio je rasporediti ih u određene vagone. U sljedećoj aktivnosti učenici su rješavali zadatke iz udžbenika te su ih zajedno s učiteljicom usmeno provjeravali. Potom su samostalno čitali ulomak iz knjige *Dnevnik dobrih anđela* Sanje Polak. Učiteljica je prozvala dvoje učenika da naglas pročitaju tekst, a tijekom čitanja nije ispravljala učeničke pogreške, primjerice naglaske. U završnoj aktivnosti, učenici su trebali zaokružiti riječi u tekstu u kojima se nalaze slova *č, ć, š, ž i đ*.

Tijekom četvrtoga sata učenici su usmeno ponavljali naučene jezične sadržaje. Učiteljica postavlja pitanja poput: *Koje je 15. slovo abecede? Izreci ga. Koja sve imena počinju glasom k? Osmisli rečenicu koja sadrži riječ Karlo. Koliko slova ima riječ pidžama?* Zatim je učiteljica čitala riječi: *žlica, žir i lišće* te tražila od učenika da kažu koji glas čuju na početku, u sredini i na kraju pojedinih riječi. Učenici zapisuju izgovorene riječi u bilježnice. Na kraju sata, učiteljica je na ploču zapisala rečenicu: *volim kišu jako proljetnu* te je pitala učenike što nedostaje toj rečenici i što je u njoj pogrešno. Uz učiteljčinu pomoć učenici sastavljaju gramatički i pravopisno točnu rečenicu te je zapisuju u bilježnicu.

5.6.5. Završna provjera usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi

Cilj ovoga koraka bio je provjeriti završni uspjeh učenika pri rješavanju zadataka kojima se provjeravala fonološka i fonemska svjesnost učenika, s naglaskom na provedbu glasovne analize i sinteze. Završni uspjeh učenika u ovome istraživanju ispitan je *Završnim testom usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi*. Zadatci za učenike bili su sastavljeni i provedeni na jednak način kao i prilikom inicijalne provjere, no primjeri u zadatcima bili su drugačiji nego na početku istraživanja. Učenicima je i ovaj put uputa dana usmeno, a oni su odgovore također izricali usmeno. Odgovori su potom zabilježeni.

Završna se provjera sastojala od 6 zadataka. Prva tri zadatka odnosila su se na glasovnu analizu i sintezu na razini riječi, iduća dva na glasovnu analizu i sintezu na razini spojeva riječi odnosno sintagmi, a zadnji zadatak na fonološku svjesnost na rečeničnoj razini.

Od učenika se u prvome zadatku tražilo da prepoznaju glas koji čuju na početku riječi *sendvič, kamen, čavao, imati, trg, Ksenija, brlog i mrkva*. U navedenim primjerima, prve četiri

riječi imaju dominantan početni fonem, a četiri naredne imaju dominantan medijalni fonem. U sljedećem zadatku učenici su trebali odrediti koji glas čuju na kraju riječi *govor, mol, buka, laž, krug* i *trčati*. Nadalje, trebali su izreći koji glas čuju u sredini riječi *kos, tip, par, crv, kći* i *uči*. Uslijedio je zadatak određivanja broja riječi u izgovorenim primjerima: *najljepši, zimske radosti, šareno cvijeće, prati ruke sapunom, sanjati lijepe snove, hodati velikom pješčanom plažom*. Učenicima su ti primjeri zatim pročitani još jednom, a oni su za svaki trebali odrediti početni glas svake riječi u primjeru. Zadnji zadatak činila je provjera na rečeničnoj razini u kojoj su riječi napisane bez razmaka, a svako je slovo ispisano u jednome krugu (kao i na inicijalnoj provjeri). Učenici su glasove zapisane slovima prvo trebali izgovoriti, zatim sintetizirati u riječi, riječi međusobno vizualno odvojiti okomitim crtama te izgovoriti zapisanu rečenicu: *Mala Mara se igra u maminom vrtu*.

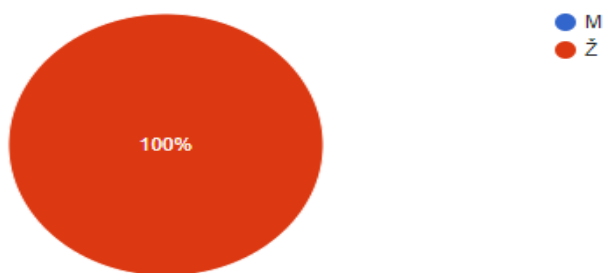
6. Rezultati istraživanja i rasprava

Podatci u *Anketnome upitniku za učitelje* prikupljeni su uz pomoć online aplikacije *Google Forms*, a podatci za provjeru učeničkih sposobnosti usvajanja fonema prikupljeni su uz pomoć *Inicijalnoga testa i Završnoga testa usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi*. Statistička obrada podataka provedena je u programu *IBM SPSS Statistics for Windows*, verzija 20.0. Kao preduvjet za provođenje parametrijskih analiza, provedeni su *Kolmogorov-Smirnovljev* te *Shapiro-Wilk* testovi normalnosti.

6.1. Analiza rezultata Anketnoga upitnika za učitelje

Upitnikom je utvrđeno da se uzorak sastojao od 100% ženske populacije, kao što je prikazano kružnim dijagramom (*Slika 1*).

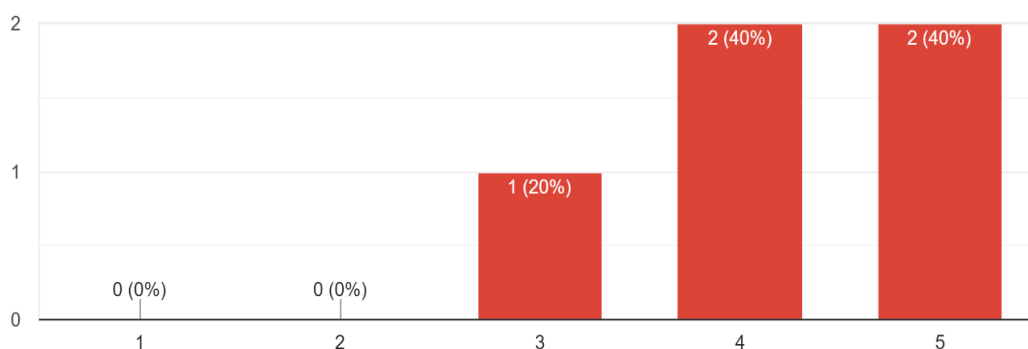
1. Spol
5 responses



Slika 1. Spol ispitanika anketnoga upitnika za učitelje

Ispitane učiteljice imale su od 7 do 33 godina radnoga staža. Svoje zadovoljstvo poslom, na ljestvici od 1 do 5, većina je učiteljica ocijenila izvrsnim ocjenama: odličan - 40 %; vrlo dobar - 40%; dobar - 20%; dovoljan i nedovoljan - 0% (*Slika 2*).

3. Na ljestvici od 1 do 5, označite zadovoljstvo poslom
5 responses

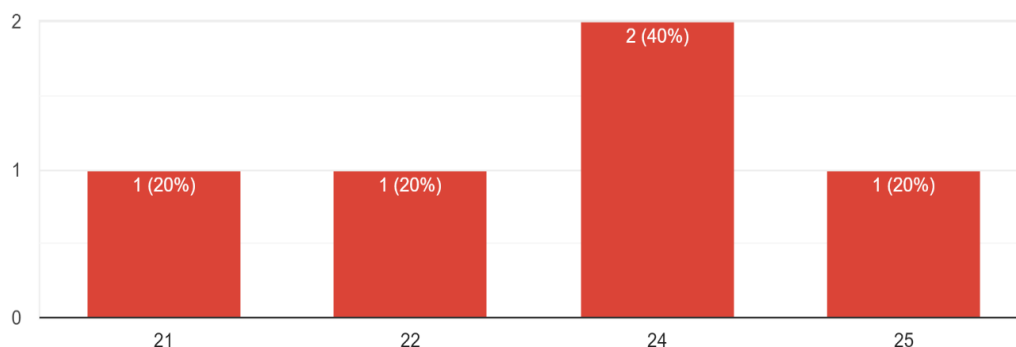


Slika 2. Zadovoljstvo poslom ispitanika anketnoga upitnika za učitelje

Odgovori učiteljica na pitanja o broju učenika u razredu su sljedeći: 20% učiteljica navodi da njihov razred broji dvadeset jednog učenika, 20% u razredu ima dvadeset dvoje učenika, 40% ima dvadeset četvero učenika, 20% ima dvadeset petero učenika (*Slika 3*). Ukupan broj učenika u svih pet prvih razreda je 116.

4. Ukupan broj djece u razredu

5 responses



Slika 3. Broj učenika u razredu ispitanika anketnoga upitnika za učitelje

Učiteljice su također izdvojile učenike s poteškoćama u usvajanju sadržaja Hrvatskog jezika: 40% navodi da u njihovome razredu nema učenika s medicinskom dokumentacijom koja potvrđuje određenu poteškoću, 20% ima četvero takvih učenika, 20% ima troje učenika, a 20% ističe da je u njihovu razredu samo jedan učenik. Ukupno je, dakle, 8 učenika s medicinskom dokumentacijom. U pitanju koje se odnosilo na procjenu samih učiteljica o mogućim poteškoćama njihovih učenika (a bez medicinske dokumentacije), rezultati su sljedeći: 60% učiteljica navodi da ima petero učenika, 20% učiteljica ima četvero učenika, 20% ima u razredu troje učenika. Prema procjeni učiteljica, dakle, 12 učenika ima poteškoće pri usvajanju jezičnih sadržaja. To je prilično velik broj i u nerazmjeru je s podatkom iz pitanja u kojemu je većina učiteljica (80%) istaknula da u svome razredu nema učenika koji pohađaju nastavu prema prilagođenome programu ili uz individualizirane postupke, a 20% da u svome razredu ima samo jednog takvog učenika. Također, većina učiteljica (80%) tvrdi da u razredu ima samo jednoga učenika koji ima pomoć asistenta u nastavi, a 20% da nitko od učenika u njihovom razredu nema pomoć asistenta u nastavi.

Od ukupno osmero navedenih učenika s medicinskom dokumentacijom, kao i dvanaest učenika koji po procjeni učiteljica imaju neki oblik poteškoće, tijekom praktičnoga rada pokazalo se da samo učenici s medicinskom dokumentacijom doista imaju poteškoće koje ih ozbiljno ograničavaju i usporavaju njihov napredak pri usvajanju jezičnih sadržaja. Stoga je tih

osmero učenika sudjelovalo u istraživanju, ali su isključeni iz statističke obrade podataka kako bi se dobili što precizniji rezultati.

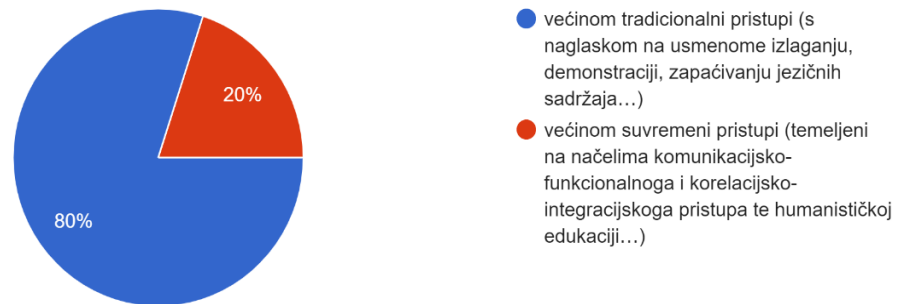
Kad je riječ o ocjenama iz nastavnoga predmeta Hrvatski jezik, učiteljice su odgovorile sljedeće: 40% učiteljica navodi da je prosjek ocjena u njihovu razredu 5,0; 20% navodi prosjek 4,8; 20% navodi prosjek 4,4; 20% navodi prosjek 4,0.

U pitanjima kojima se ispitaio odnos učiteljica prema istraživanoj tematici i njihovo poznavanje suvremenih nastavnih postupaka, ponajprije su nas zanimale metode koje rabe u nastavi, pristupi od kojih polaze te načela kojih se pridržavaju. Od metoda koje primjenjuju na satima glasovne analize i sinteze, navele su: metodu razgovora, metodu demonstracije, metodu usmenog izlaganja, metodu rada na tekstu, glasovnu analitičko-sintetičku metodu, metodu čitanja i pisanja, ponavljanje, globalno čitanje, slovaricu (!). Iz odgovora možemo zaključiti da neke ispitanice pokazuju nerazumijevanje pojma *nastavna metoda*, budući da među odgovorima pronalazimo iskaze koji ne označavaju nastavne metode (npr. slovarica). Slično se dogodilo s pojmom *didaktičko načelo*. Odgovori su sljedeći: načelo zornosti, aktivnosti, apstraktnosti, razvoja, sistematičnosti i postupnosti, primjerenosti, dosljednosti, koncentracije, kreativni poticaji, crteži, kocke, igre, mašta, načelo vlastite aktivnosti. Nerazumijevanje je u ovome pitanju bilo još veće jer se brojni odgovori uopće ne odnose na načela (npr. crteži, kocke, igre, mašta).

Kad je riječ o primjeni suvremenih pristupa tijekom glasovne analize i sinteze (npr. komunikacijsko-funkcionalni, korelacijsko-integracijski, problemsko-stvaralački, pristupi temeljeni na humanističkoj edukaciji...), u odnosu na tradicionalne pristupe, većina je učiteljica označila da nastavu temelji na tradicionalnim pristupima u kojima prevladava usmeno izlaganje, dedukcija, zapamćivanje jezičnih sadržaja i sl. Ovo je pitanje bilo ključno za nastavak istraživanja jer ne bi imalo smisla provoditi istraživanje ako učenici pohađaju nastavu koja se većinom temelji na suvremenim pristupima. No, odgovori učiteljica omogućili su nastavak istraživanja jer, kao što rezultati pokazuju, velika većina (80%) označila je da na satima glasovne analize i sinteze koristi tradicionalne pristupe (*Slika 4*).

14. Metodički pristupi koje primjenjujem na satima glasovne analize i sinteze su:

5 responses

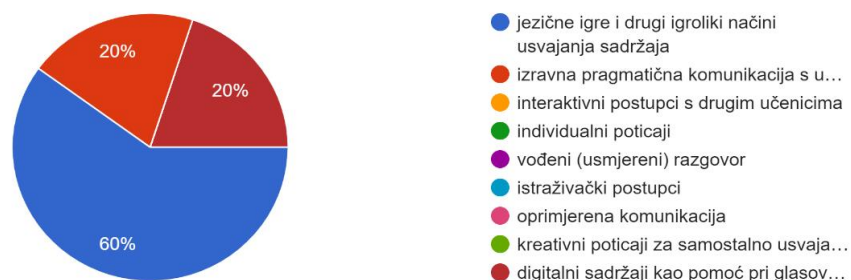


Slika 4. Prikaz zastupljenosti metodićkih pristupa pri glasovnoj analizi i sintezi

Na kraju anketnoga upitnika, učiteljicama je ponuđeno devet postupaka u okviru komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa, od kojih su trebale izdvojiti one koje koriste tijekom glasovne analize i sinteze u svome razredu. Ućiteljice su izdvojile samo tri: jezićne igre i drugi igroliki načini usvajanja sadržaja (60%), izravnu pragmatićnu komunikaciju ućenika s učiteljicom/ućiteljem (20%), digitalne sadržaje kao pomoć pri glasovnoj analizi i sintezi (20%). Rezultati, nažalost, potvrđuju da se tijekom glasovne analize i sinteze ne rabi velik broj postupaka koji karakteriziraju suvremene pristupe nastavi jezika i omogućuju učinkovitiju, zanimljiviju i ućenicima primjereniju nastavu (*Slika 5*).

15. Oznaćite postupke koje najćešće primjenjujete na satima glasovne analize i sinteze

5 responses



Slika 5. Prikaz zastupljenosti metoda i postupaka pri glasovnoj analizi i sintezi

6.2. Analiza rezultata učeničkih inicijalnih i finalnih provjera usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi

Prvi problem odnosio se na utvrđivanje statistički značajne razlike na rezultate završne provjere usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi između učenika eksperimentalne skupine i učenika kontrolne skupine, u odnosu na rezultate inicijalne provjere.

Tablica 1 prikazuje vrijednosti deskriptivne analize varijabli te je utvrđeno kako se distribucija rezultata kod eksperimentalne skupine statistički značajno razlikuje od normalne distribucije. Zatim je provedena dodatna provjera normalnosti distribucija putem koeficijenata asimetričnosti i spljoštenosti distribucije kako bi se utvrdila prikladnost korištenja parametrijskih testova. Budući da se koeficijenti asimetričnosti i spljoštenosti svih varijabli nalaze unutar prihvatljivog raspona, korištenje parametrijskih postupaka je opravdano. Histogrami distribucija kod kontrolne skupine potvrđuju postojanje blage pozitivne asimetrije prije i poslije intervencije, dok histogrami distribucija rezultata kod eksperimentalne skupine ukazuju na postojanje umjereno visoke negativne asimetrije.

Tablica 1. Prikaz aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) rezultata eksperimentalne i kontrolne skupine prije i poslije provođenja intervencija

| | Kontrolna skupina | | Eksperimentalna skupina | |
|----------------------|-------------------|------|-------------------------|------|
| | M | SD | M | SD |
| Prije intervencije | 25.80 | 4.31 | 28.10 | 3.15 |
| Poslije intervencije | 27.40 | 2.83 | 30.00 | 2.27 |

Iz dobivenih rezultata vidljivo je kako je eksperimentalna skupina postigla bolje rezultate na provjeri usvojenosti fonema pri glasovnoj analizi i sintezi nakon provedbe intervencije. Također je vidljivo da su i kontrolna i eksperimentalna skupina postigle bolji rezultat uz smanjenje varijabiliteta u testiranju poslije intervencije u odnosu na testiranje prije

provođenja intervencije. Kako bi se provjerilo postojanje statistički značajnih razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine u rezultatima na testu glasovne analize i sinteze, korišten je Welchov T-test. Budući da su uzorci brojčano različitih veličina, pri čemu je 20 ispitanika u kontrolnoj skupini, a 80 u eksperimentalnoj, Welchov test odabran je kao bolja alternativa od Studentovog T-testa. Rezultati Welchovog T-testa ukazali su na postojanje statistički značajnih razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine u rezultatu na testu glasovne analize i sinteze, kako prije korištenja intervencije ($T = -2.21$; $p < 0.05$), tako i nakon korištenja intervencije ($T = -3.81$; $p < 0.05$). Time je potvrđena prva hipoteza (H1).

Drugi problem odnosio se na testiranje rodnih razlika između dječaka ($N = 45$) i djevojčica ($N = 55$), pri čemu se očekivalo kako će postojati razlike u uspjehu pri glasovnoj analizi i sintezi, na način da će učenice postizati bolje rezultate od učenika na završnoj provjeri (u odnosu na inicijalnu), bez obzira jesu li dio eksperimentalne ili kontrolne skupine.

Tablica 2. Prikaz aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) rezultata između dječaka i djevojčica prije i poslije provođenja intervencija

| | Dječaci | | Djevojčice | |
|----------------------|---------|------|------------|------|
| | M | SD | M | SD |
| Prije intervencije | 27.30 | 3.40 | 28.00 | 3.60 |
| Poslije intervencije | 29.20 | 2.79 | 29.70 | 2.43 |

Rezultati prikazani u *Tablici 2* pokazuju kako su i dječaci i djevojčice postizali bolje rezultate nakon provođenja intervencije. Korištenjem Studentovog T-testa utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica, kako prije ($T = 0.90$; $p > 0.05$), tako ni nakon provedbe intervencije ($T = -0.97$, $p > 0.05$). Stoga druga hipoteza (H2) nije prihvaćena.

7. Zaključak

Uspješna provedba glasovne analize i sinteze u prvome razredu osnovne škole ključna je za razvoj osnovnih jezičnih djelatnosti – slušanja, govorenja, čitanja i pisanja jer potiče ovladavanje fonemskim sustavom hrvatskoga jezika (*u govorenome jeziku – glasovi*), te predstavlja temelj usvajanja ortografske kompetencije (*u pisanome jeziku - slova, slovopisna i pravopisna pravila*). Također, potiče usvajanje auditivnih elemenata jezika - jezično primanje (*slušna recepcija*) i jezičnu proizvodnju (*govorna produkcija*) te kognitivne aktivnosti šifriranja i dešifriranja (*prijenos glasova u slova i obrnuto*). Sve navedene djelatnosti predstavljaju važne čimbenike pri glasovnoj analizi i sintezi, a prethode razvoju složenijih jezičnih djelatnosti kao što su čitanje i pisanje. Proces glasovne analize i sinteze, dakle, u izravnoj je korelaciji s procesom početnoga čitanja i pisanja te će ga znatno olakšati i pospješiti ovladavanje. Upravo je stoga velika pozornost u istraživanju posvećena komunikacijsko-funkcionalnome, informacijsko-receptivnome i korelacijsko-integracijskome pristupu u procesu ovladavanja hrvatskim jezikom. Naime, jezične se strukture usvajaju kao jedinstvo forme i sadržaja, odnosno kao konstrukcijske jedinice određene izrazom, značenjem i uporabom. Ovako zamišljena „jezična arhitektura“ (Jackendoff, 2009) potvrđuje da se međusobnim isprepletanjem jezičnih sadržaja i uspostavljanjem konstrukcijskih odnosa na različitim razinama (od glasa/slova, preko spojeva riječi do rečenice), učenicima koji se nalaze u konkretnoj razvojnoj fazi, olakšava razumijevanje i usvajanje apstraktnih jezičnih fenomena. Bez obzira na moguće pogreške, koje su očekivane u toj dobi jer su sastavni dio razvojnoga procesa, rezultati potvrđuju uspješno početno ovladavanje te poticanje razvoja jezično-komunikacijske kompetencije učenika.

Fonološka i fonemska svjesnost učenika, ključna za provedbu istraživanja ispitana je pomoću različitih tipova zadataka i na raznim jezičnim razinama, od razine glasa, preko razine riječi i spojeva riječi do razine rečenice. Rezultati potvrđuju da su učenici najbolje rezultate postigli pri određivanju fonema/glasa prema položaju u riječi (inicijalni, medijalni, finalni). Sljedeći po uspješnosti bili su pri određivanju, prepoznavanju i razumijevanju spojeva riječi, a zatim i pri određivanju granica i razmještaja riječi u rečenici kao komunikacijski uključenoj jedinici.

Budući da je istraživanje prikazano u diplomskome radu provedeno na relativno malome uzorku, rezultati nisu dovoljni za uopćavajuće zaključke. No, statistička obrada podataka upućuje na zaključak da je i na ovome uzorku ispitanika eksperimentalna skupina

ostvarila brži napredak u jezičnom razvoju. Izloženost komunikacijsko-funkcionalnim strategijama ovladavanja hrvatskim jezikom, s naglaskom na uspjeh pri provedbi glasovne analize i sinteze, a u usporedbi s uporabom tradicionalnih u kontrolnoj skupini, dovela je do statistički značajno boljih rezultata eksperimentalne skupine na završnom u odnosu na inicijalni test.

Stoga, rezultati istraživanja mogu poslužiti kao poticaj daljnjim istraživanjima navedene tematike na većim uzorcima ispitanika. Svrha daljnjih istraživanja bila bi dvorazinska: razvoj metoda komunikacijske gramatike i komunikacijsko-funkcionalnih strategija ovladavanja hrvatskim jezikom s ciljem unaprjeđivanja nastave hrvatskoga jezika te povećanog uspjeha učenika u ovladavanju hrvatskim jezikom, osobito vještinama provedbe glasovne analize i sinteze te početnoga čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku.

Popis literature

- Aladrović Slovaček, K. (2018). *Kreativne jezične igre*. Zagreb: Alfa.
- Aladrović Slovaček, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa.
- Barić, E., Lončarić, M., Malić, D., Pavešić, S., Peti, M., Zečević, V. i Znika, M. (1995). *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bežen, A. (2008). *Metodika. Znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Epistemologija metodike u odnosu na pedagogiju i edukologiju – s primjerima iz metodike hrvatskoga jezika*. Zagreb: Profil.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Budinski, V. (2019). *Početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku. Metodički sadržajno-vremenski optimum poučavanja*. Zagreb: Profil Klett.
- Buggle, F. (2009). *Razvojna psihologija Jeana Piageta. O spoznajnom razvoju djeteta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Čudina Obradović, M. (2000). *Kad kraljevna piše kraljeviću. Psihološki temelji učenja čitanja i pisanja. Priručnik za učitelje*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja, od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Halmi, A. (2003). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb-Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ivić, S. i Krmpotić, M. (2021). *Pčelica 1. Radna početnica hrvatskog jezika u prvom razredu osnovne škole. 2. dio*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jakobson, R. (2008). *O jeziku*. Zagreb: Disput.
- Jackendoff, R. (2009). The parallel architecture and its place in cognitive science. Chapter 23: 646-668. „A parallel architecture perspective on language processing“. Brain Research 1, 146:2-22. Pristupljeno, 24.01.2022.
<https://ase.tufts.edu/cogstud/jackendoff/papers/ParallelArchproofs.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. (2019). Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije. Pristupljeno, 13. svibnja 2022.
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnoga%20predmeta%20Hrvatski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>
- Kuvač, J. (2007). Uloga vrtića u razvoju jezičnih sposobnosti i predvještina. U: L. Cvikić (ur.),

- Drugi jezik hrvatski* (str. 60-63). Zagreb: Profil.
- Kuvač, J., Palmović, M. (2007). *Metodologija istraživanja dječjega jezika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D. (2011). *Jezikopisnice. Rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u ranojezičnome diskursu*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D., Velički, V., Aladrović Slovaček, K., Domišljanović, V. (2021). *Čitam i pišem 1. Hrvatska početnica. Radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za prvi razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.
- Piaget, J. (1978). Odnos jezika i mišljenja s genetičkoga stajališta. U: *Intelektualni razvoj djeteta - izabrani radovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Robertson, Carolyn i Salter, Wanda. *Phonological awareness test (PAT-2:NU)*. Age range: 5 years to 9 years, 11 months. Time: 50 minutes. Qualification level: B.
Pristupljeno, 12.09.2021. <https://www.parinc.com/Products/Pkey/491>
- Saussure, F. de (2000). *Tečaj opće lingvistike*. Zagreb: ArTresor naklada, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Stančić, V., Ljubešić, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Šamo, R. (2021). *Uvod u jezik i (ino)jezični razvoj*. Zagreb: Leykam international.
- Škarić, I. (1991). Fonetika hrvatskoga književnoga jezika. U: Babić, S., Brozović, D., Moguš, M., Pavešić, S., Škarić, I., Težak, S.: *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnoga jezika - Nacrti za gramatiku*. Zagreb: HAZU i Globus, Nakladni zavod.
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika 1*. 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

1. Spol *

M

Ž

2. Godine staža *

Short answer text

3. Na ljestvici od 1 do 5, označite zadovoljstvo poslom *

| | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 1 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | 2 |

4. Ukupan broj djece u razredu *

Short answer text

5. Broj učenika s poteškoćama u usvajanju sadržaja nastave Hrvatskog jezika (s medicinskom dokumentacijom) *

Short answer text

6. Dodatni broj učenika s poteškoćama u usvajanju sadržaja nastave Hrvatskog jezika (bez medicinske dokumentacije, učiteljeva procjena) *

Short answer text

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

- Da
- Ne
- Other...

8. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili "Da", molimo napišite koliko

Short answer text

9. Ima li netko od učenika pomoć asistenta u nastavi? *

Da

Ne

10. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili "Da", molimo napišite koliko

Short answer text

11. Prosjek ocjena iz Hrvatskog jezika *

Short answer text

12. Metode koje primjenjujem na satima glasovne analize i sinteze *

Long answer text

13. Kojih se didaktičkih načela pridržavate na satima glasovne analize i sinteze *

Long answer text

14. Metodički pristupi koje primjenjujem na satima glasovne analize i sinteze su: *

- većinom tradicionalni pristupi (s naglaskom na usmenome izlaganju, demonstraciji, zapaćivanju jezičnih s...
- većinom suvremeni pristupi (temeljeni na načelima komunikacijsko-funkcionalnoga i korelacijsko-integraci...

15. Označite postupke koje najčešće primjenjujete na satima glasovne analize i sinteze

- jezične igre i drugi igroliki načini usvajanja sadržaja
- izravna pragmatična komunikacija s učiteljicom/učiteljem
- interaktivni postupci s drugim učenicima
- individualni poticaji
- vođeni (usmjereni) razgovor
- istraživački postupci
- oprimjerena komunikacija
- kreativni poticaji za samostalno usvajanje sadržaja
- digitalni sadržaji kao pomoć pri glasovnoj analizi i sintezi
- Other...

Prilog 2. Inicijalni test za učenike

UFZG, ITU - 2021.

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za učiteljske studije

Katedra za hrvatski jezik, književnost, scensku i medijsku kulturu

RAZRED: 1.

ŠKOLA:

ZAOKRUŽI: dječak djevojčica

Moja ocjena iz Hrvatskoga jezika:

- nedovoljan (1)
 - dovoljan (2)
 - dobar (3)
 - vrlo dobar (4)
 - odličan (5)
-

INICIJANA PROVJERA USVOJENOSTI FONEMA PRI GLASOVNOJ ANALIZI I SINTEZI

1. Reci mi koji glas čuješ na početku ovih riječi.

- | | |
|-----------|--------|
| a) salata | b) tm |
| knjiga | kruh |
| čarapa | brdo |
| igrati | micati |

2. Reci mi koji glas čuješ na kraju ovih riječi.

- | | |
|-----------|--------|
| a) prozor | b) nož |
| stol | lug |
| jabuka | pisati |

3. Reci mi koji glas čuješ u sredini ovih riječi.

- | | |
|--------|--------|
| a) nos | b) trg |
| lik | ići |
| rad | oči |

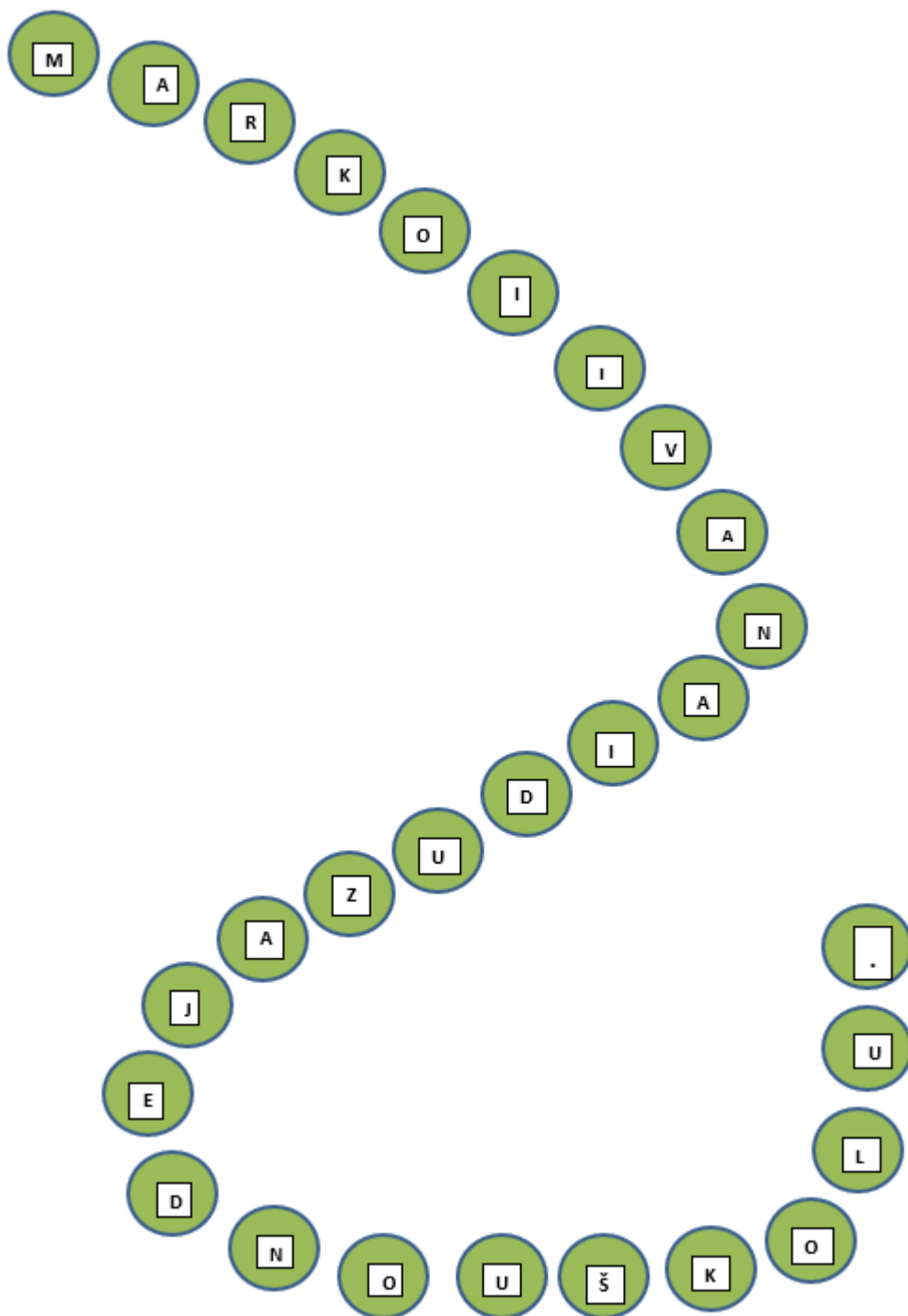
4. Reci mi koliko riječi sam izgovorila.

prekrasno
proljetna kiša
zeleno drveće
slikati sliku kistom
slušati lijepe pjesme
šetati zelenom osunčanom livadom

5. Reci mi koje glasove čuješ na početku tih riječi.

prekrasno
proljetna kiša
zeleno drveće
slikati sliku kistom
pjevati lijepe pjesme
šetati zelenom osunčanom livadom

6. Ovaj niz slova čini rečenicu. Prepoznaj riječi i razdvoji jednu od druge. Zatim od riječi složi rečenicu i izgovori je.



Prilog 3. Završni test za učenike

UFZG, ZTU - 2021.

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za učiteljske studije

Katedra za hrvatski jezik, književnost, scensku i medijsku kulturu

RAZRED: 1.

ŠKOLA:

ZAOKRUŽI: dječak djevojčica

Moja ocjena iz Hrvatskoga jezika:

- nedovoljan (1)
 - dovoljan (2)
 - dobar (3)
 - vrlo dobar (4)
 - odličan (5)
-

ZAVRŠNA PROVJERA USVOJENOSTI FONEMA PRI GLASOVNOJ ANALIZI I SINTEZI

1. Reci mi koji glas čuješ na početku ovih riječi.

- | | |
|------------|---------|
| a) sendvič | b) trk |
| kamen | Ksenija |
| čavao | brlog |
| imati | mrkva |

2. Reci mi koji glas čuješ na kraju ovih riječi.

- | | |
|----------|--------|
| a) govor | b) laž |
| mol | krug |
| buka | trčati |

3. Reci mi koji glas čuješ u sredini ovih riječi.

- | | |
|--------|--------|
| a) kos | b) crv |
| tip | kći |
| par | ući |

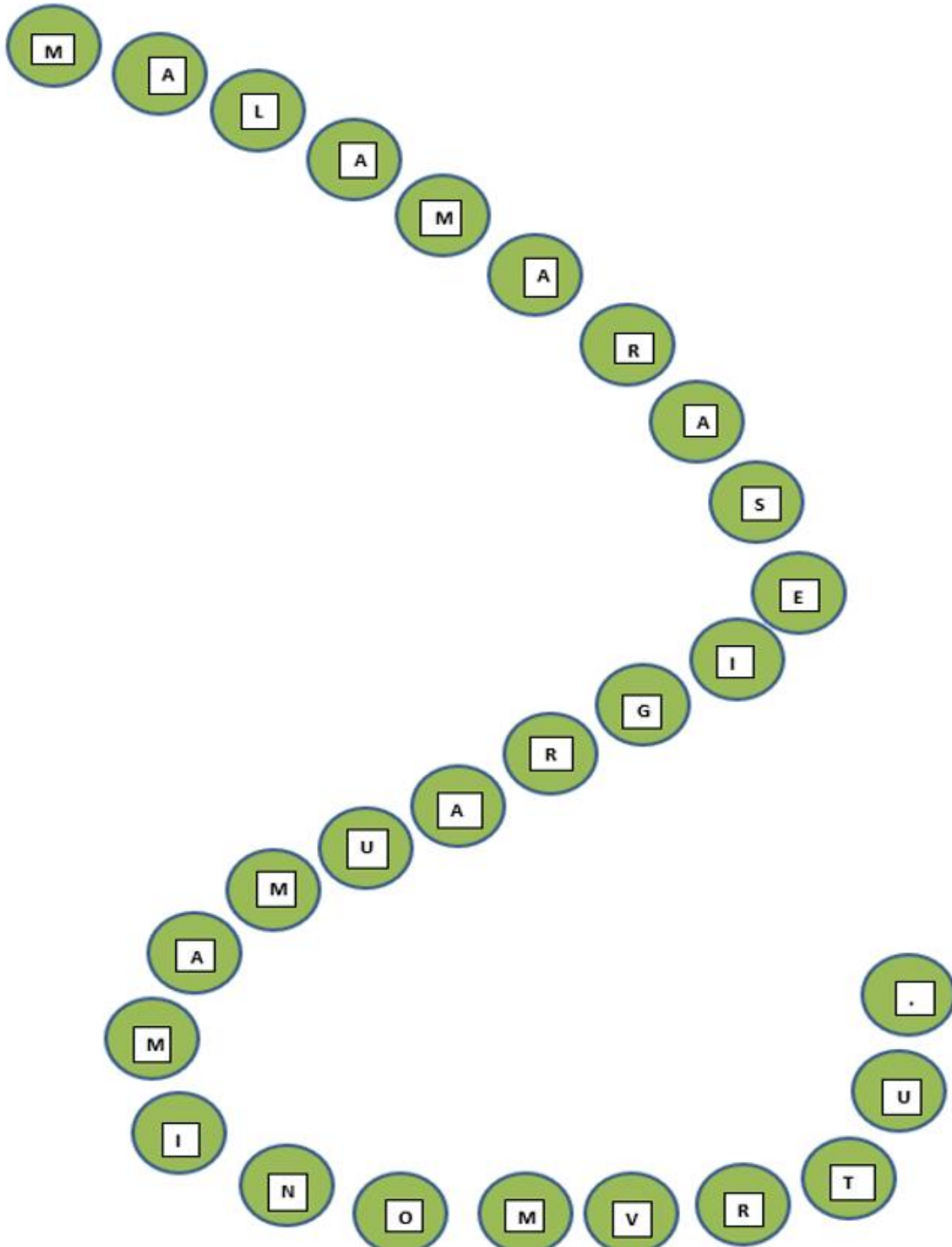
4. Reci mi koliko riječi sam izgovorila.

najljepši
zimske radosti
šareno cvijeće
prati ruke sapunom
sanjati lijepe snove
hodati velikom pješčanom plažom

5. Reci mi koje glasove čuješ na početku tih riječi.

najljepši
zimske radosti
šareno cvijeće
prati ruke sapunom
sanjati lijepe snove
hodati velikom pješčanom plažom

6. Ovaj niz slova čini rečenicu. Prepoznaj riječi i razdvoji jednu od druge. Zatim od riječi složi rečenicu i izgovori je.



Prilog 4. *Primjeri prezentacija*





KAMENA LAĐA

SVIRATI CRNU GITARU

VELIKI BROD OD PAPIRA





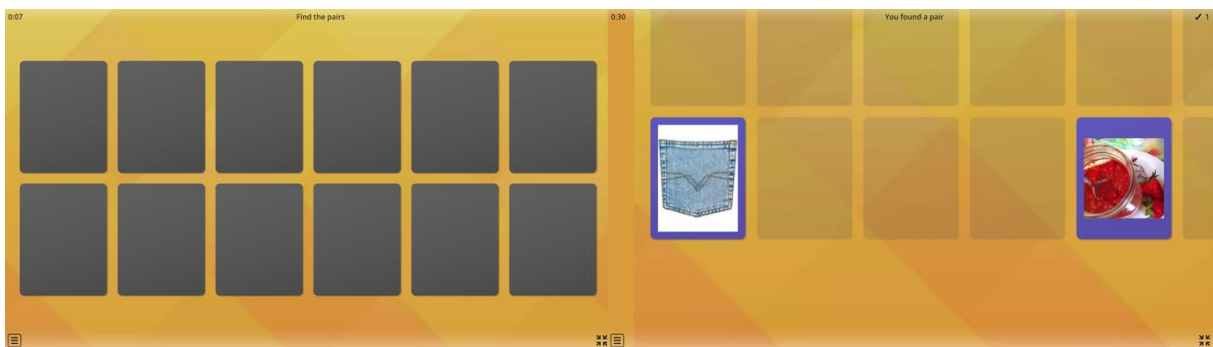
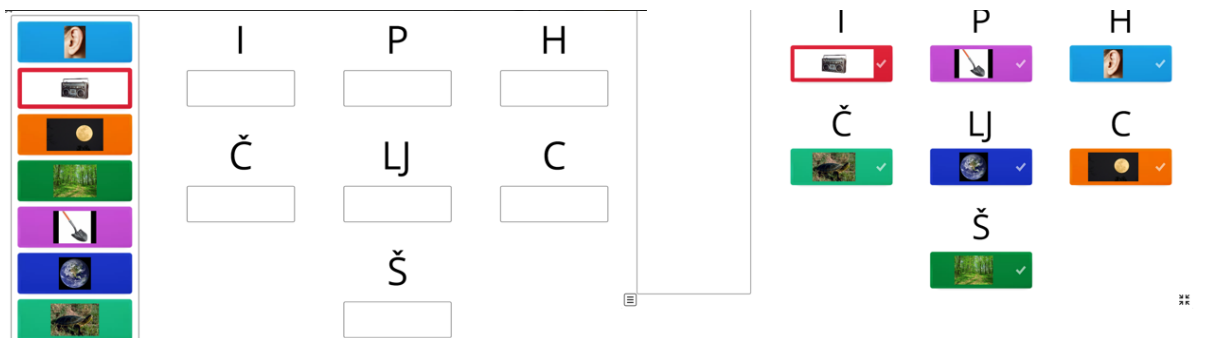
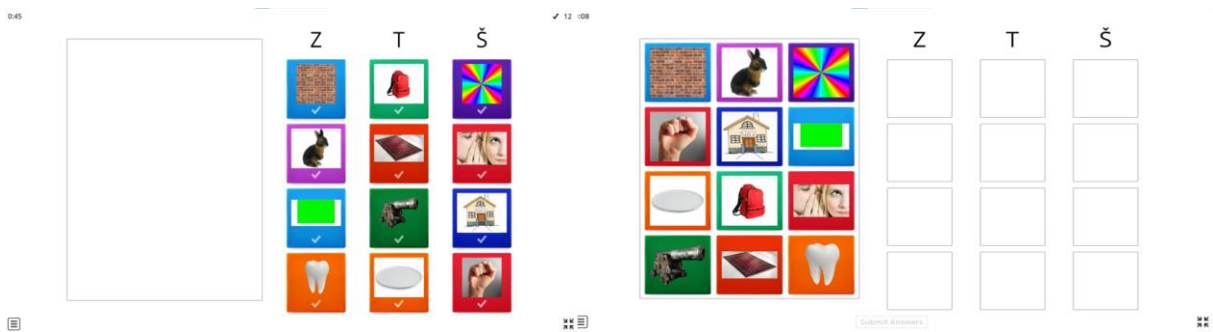
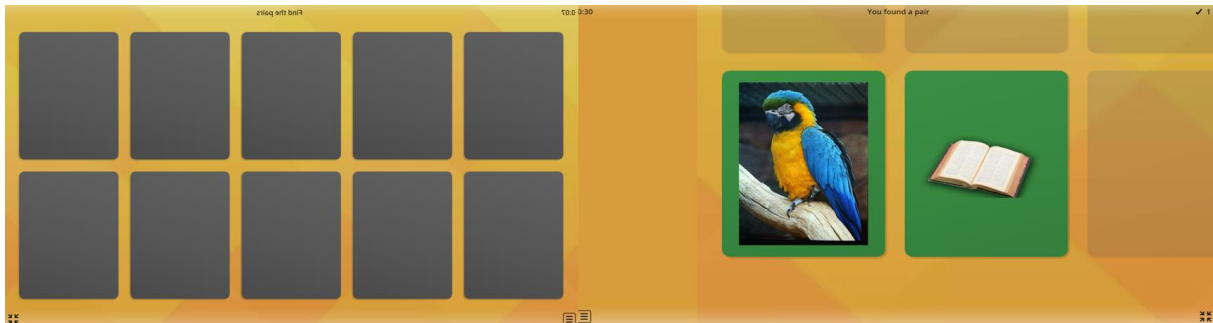
P
R
A
Š
N
J
A
V
K
O
I
N
J
E
.
E
M
Z
U
A
G

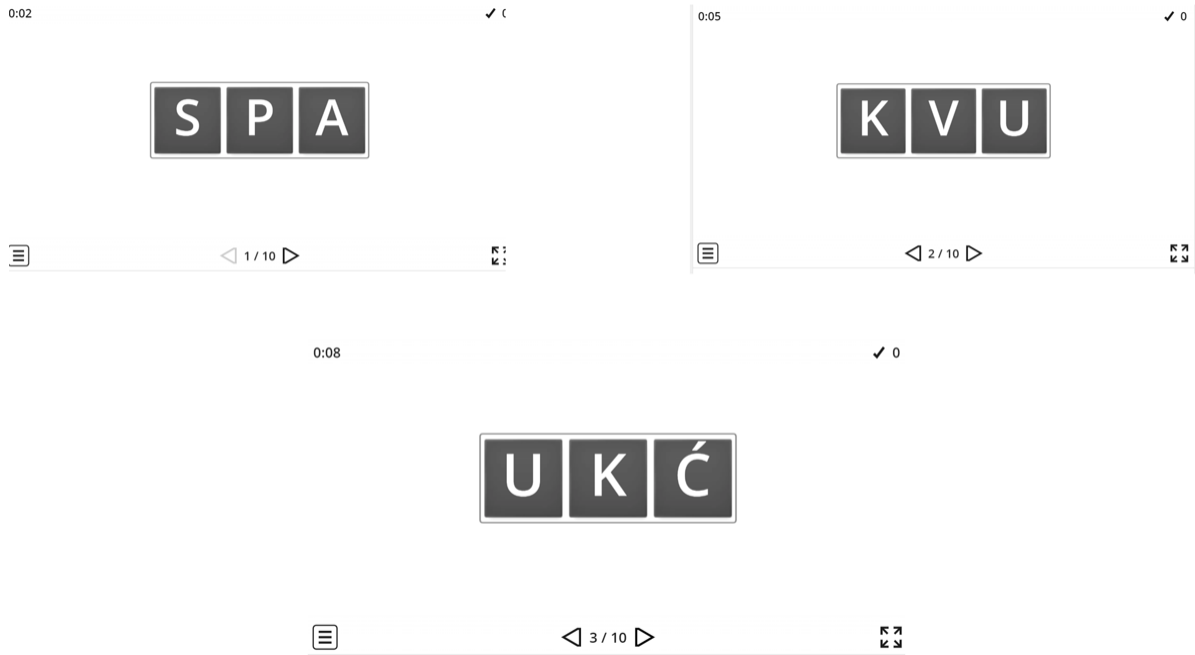
B
I
O
J
E
D
O
V
O
L
J
A
N
.
I
B
E
S
M
A
S

T
U
P
A
K
I
R
I
D
N
I
J
E
L
I
S
U
S
T
A
O

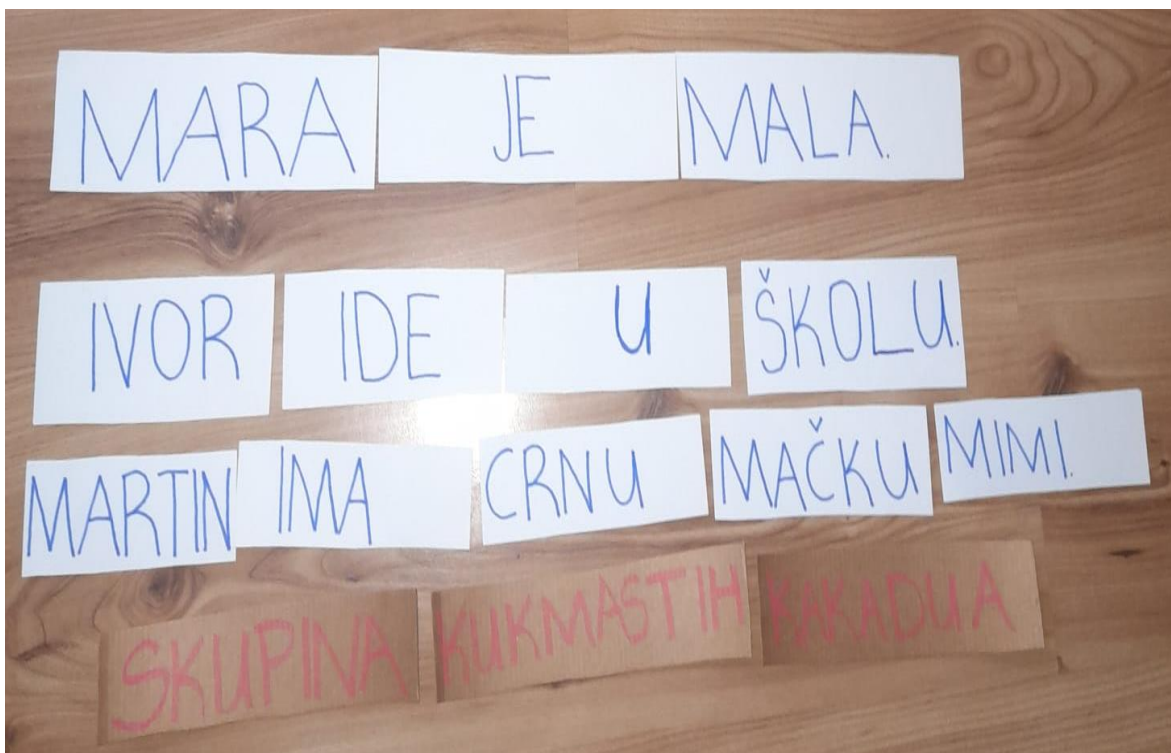
H
L
A
D
N
O
Č
A
M
U
S
E
U
V
U
K
.
E
C
R
S
U
A
L

Prilog 5. Primjeri digitalnih igara





Prilog 6. *Primjeri metodičkih artefakata*



Izjava o samostalnoj izradi rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su navedeni u njemu.

U Zagrebu, 8. srpnja 2022.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Sara Pasarić', positioned above a horizontal line.

Sara Pasarić