

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Ivana Tkalčec

**ČITALAČKE NAVIKE UČENIKA MLAĐE ŠKOLSKE DOBI IZVAN
INSTITUCIONALNOG OBRAZOVANJA**

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2019.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

**ČITALAČKE NAVIKE UČENIKA MLAĐE ŠKOLSKE DOBI IZVAN
INSTITUCIONALNOG OBRAZOVANJA**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Metodika hrvatskog jezika II

Mentorica: doc. dr. sc. Lidija Bakota

Studentica: Ivana Tkalčec

Matični broj: 2841

Modul: A (razvojni)

Osijek, srpanj 2019.

SAŽETAK

Knjiga je nezamjenjivo sredstvo koje nam pomaže napredovati u svim drugim područjima jer, ako znamo čitati, tada možemo i učiti. U današnjem svijetu tehnologije i digitalizacije knjigu često zamjenjujemo drugim medijima. Današnja školska populacija stoga rijetko čita u slobodno vrijeme te često čitaju samo knjige koje od njih zahtijeva institucionalno obrazovanje. Zbog toga je za temu ovoga diplomskoga rada odabrana tema Čitalačke navike učenika mlađe školske dobi izvan institucionalnog obrazovanja.

Cilj je istraživanja koje je provedeno i analizirano u praktičnome dijelu rada istražiti čitaju li učenici izvan lektirnog popisa, odnosno u slobodno vrijeme te je li im čitanje i u kojoj mjeri poželjna aktivnost. Nadalje, željelo se istražiti i koliko čitanje djeci u najranijoj dobi te čitanje članova obitelji utječu na kasnije navike čitanja. Za istraživanje se koristio anketni upitnik, a istraživanje je provedeno na uzorku od 73 učenika četvrtih razreda Osnovne škole Vladimir Nazor Virovitica.

ključne riječi: čitanje, motivacija, slobodno vrijeme, škola

SUMMARY

The book is an indispensable tool that helps us advance in all other areas because if we know how to read, then we can also learn. In today's world of technology and digitalization, the book is often replaced by other media. Today's school population, therefore, rarely reads in leisure time and often reads only books that formal education requires them to read. For this reason, the topic of this paper is Reading habits of young learners outside formal education.

The aim of the research that was conducted and analyzed in the practical part of the paper is to examine whether students are reading out of the lecture list or in leisure time and whether they are reading and to what extent their activity is desirable. Furthermore, paper analyzes how much reading to children at the earliest age and reading of family members affect later reading habits. A survey questionnaire was used for the survey and the survey was conducted on a sample of 73 pupils of the fourth grade of the Primary School Vladimir Nazor Virovitica.

Key words: reading, motivation, leisure time, school

SADRŽAJ

UVOD	1
1. ČITANJE.....	2
1.1. Usvajanje čitanja	3
1.2. Zašto je čitanje važno?	6
2. MOTIVACIJA ZA ČITANJE	9
2.1. Motivacija za čitanjem unutar obitelji	9
2.2. Motivacija za čitanjem u školi.....	11
3. ČITALAČKI INTERESI I NAVIKA ČITANJA	15
4. ČITANJE I SLOBODNO VRIJEME	18
4.1. Slobodne aktivnosti u književnom odgoju i obrazovanju	19
4.2. Slobodno čitanje.....	20
4.3. Izazovi slobodnoga vremena za mladoga čitatelja	21
5. ČITANJE U RAZREDNOM KONTEKSTU.....	24
5.1. Čitanje naglas	24
5.1.1. Interpretativno čitanje.....	25
5.1.2. Scenski govor i govor recitiranja.....	29
5.1.3. Čitanje po ulogama.....	29
5.2. Čitanje u sebi	31
6. METODOLOGIJA.....	35
6.1. Cilj istraživanja.....	35
6.2. Zadaci istraživanja.....	35
6.3. Hipoteze.....	35
6.4. Uzorak istraživanja.....	35
6.5. Vrsta istraživanja.....	36
7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA	37
7.1. Rezultati.....	37
7.2. Rasprava.....	52
8. ZAKLJUČAK	54
LITERATURA.....	55
PRILOZI.....	57

UVOD

S čitanjem se upoznajemo mnogo ranije nego što čitati uopće i naučimo. Roditelji te bake i djedovi zaslužni su za naše prve korake ka knjizi i čitanju. Slušajući bajke i priče naših najmilijih, odlazimo u daleke zemlje, upoznajemo najskrovitija mjesta i otkrivamo mnoge tajne. No, polaskom u školu često zaboravljamo radost koju nam je čitanje jednom pružalo te na aktivnost čitanja počinjemo gledati kao na nešto strano, često isključivo kao na obvezu i zadatak. Zaboravljamo da je čitanje preduvjet za uspjeh na svim drugim područjima jer tko zna čitati, može i zna učiti. S obzirom na život u modernome svijetu, svijetu digitalizacije, knjiga i aktivnost čitanja često se zamjenjuju drugim medijima. Današnja školska populacija često rado poseže za atraktivnijim izvorima zabave, računalnim igrama, crtanim filmovima te "pametnim" telefonima. Na knjigu i čitanje gledaju često isključivo kao na obvezu koju od njih zahtijeva škola i roditelji te rijetko čitaju u slobodno vrijeme.

Čitanje djeci pomaže bogatiti znanje i rječnik, razvijati maštu te razriješiti neke unutarnje probleme. Potrebno je stoga djecu poticati na čitanje od najranije dobi kako bi uvidjela važnost čitanja te kako bi aktivnost čitanja postala dio njihova slobodnoga vremena. Zbog toga je za pisanje ovoga diplomskoga rada odabrana tema *Čitalačke navike učenika mlađe školske dobi izvan institucionalnog obrazovanja*. Cilj je istraživanja koje je provedeno i analizirano u praktičnome dijelu rada istražiti čitaju li učenici izvan lektirnog popisa, odnosno u slobodno vrijeme te je li im čitanje i u kojoj mjeri poželjna aktivnost. Osim toga, namjera je istražiti i koliko čitanje djeci u najranijoj dobi te čitanje članova obitelji utječu na kasnije navike čitanja. Za istraživanje se koristio anketni upitnik, a istraživanje je provedeno na uzorku od 73 učenika četvrtih razreda osnovne škole.

1. ČITANJE

Čitanje je „**Proces** usvajanja kakva teksta na temelju prethodnog poznavanja barem njegova jezika i pisma, ako već ne i vrsne, stilske, autorske, povijesne i kulturne pripadnosti. Upošljava čitateljsku sposobnost uočavanja, prepoznavanja, povezivanja i tumačenja znakova radi završnog shvaćanja sadržaja, poruke, ideje, značenja ili smisla, za koje se obično drži da ih tekst prenosi.“¹

I autorice knjige *Teškoće u čitanju? Više ne!* Soboleva i Krasnova navode da je čitanje **proces** kojim se izvlače informacije iz pisanog ili tiskanog teksta. „...za proces čitanja potrebna je zajednička interakcija različitih kognitivnih i perceptivnih funkcija čije sudjelovanje određuje jezični sustav na kojem je napisana knjiga i o kojima ovisi 'dekodiranje', odnosno tumačenje informacija što su skrivene u znakovima – simbolima, a oni su u svakom jeziku drukčiji. Posljedično je čitanje složena mnogostrana moždana aktivnost u koju su uključeni procesi percepcije, pamćenja, pažnje, imaginacije, volje i dr.“ (Soboleva i Krasnova, 2011: 15).

Nadalje autorice navode da: „Iskustvo većine svjetskih civilizacija govori da je upravo knjiga taj nezamjenjivi alat koji pomaže oblikovati moralna načela i kulturu, ovladati informacijama što su se prikupljale stoljećima, razvijati maštu, poučiti mišljenju, analiziranju, razmatranju vlastitih i tuđih postupaka. Upravo knjiga predstavlja objekt estetskog užitka, preobražava sate dosade i dokolice u predivnu priliku za putovanje u druge svjetove, u druga vremena...“ (Soboleva i Krasnova, 2011: 10).

Mira Čudina-Obradović (2002: 15) u knjizi *Igrom do čitanja* o čitanju govori kao o **vještini** nužnoj za opstanak, vještini koja nije posljedica biološkoga, nego kulturnog razvoja čovjeka. Iz tog razloga čovjek nema posebnu 'čitačku sposobnost', kao što ima primjerice, sposobnost govora. Pri čitanju čovjek se služi nizom različitih kognitivnih sposobnosti, od kojih svaka sudjeluje u jednom dijelu, fazi ili aspektu aktivnosti čitanja. Nadalje, autorica, kao i Soboleva i Krasnova, navodi da je smisao čitanja razumijevanje poruke koju je pisac ostavio u pisanom obliku, u obliku koji su pisac i čitatelj poruke prije prihvatili kao zajednički. Poruka sadrži simbole, zamjene za riječi složene u rečenice koje iznose smisao poruke.

¹ Mrežno izdanje Hrvatske enciklopedije <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=13429> Pribavljeno 8. 4. 2019.

Rosandić (2005: 175) također o čitanju govori kao o višestruko složenoj djelatnosti te navodi da je čitanje najstariji oblik čovjekove kulturne djelatnosti te je temeljno obrazovno sredstvo. Tko zna čitati, može i zna učiti. „Čitanje je višestruko složena djelatnost: tjelesna, duhovna, jezična, spoznajna, komunikacijska, stvaralačka. Čitanje kao složena djelatnost znači: prelaziti očima pisani ili tiskani sustav znakova; povezivati riječi, skupove riječi i rečenice; uspostavljati logične veze između riječi, skupova riječi i rečenica; razumijevati smisao rečenica i teksta; primati obavijesti i poruke iz teksta; aktivirati prije usvojene obavijesti i poruke; prerađivati obavijesti i poruke; doživljavati poruke, emocionalno reagirati; aktualizirati poruke; učiti; iskoristiti obavijesti u životnoj praksi; stvarati nove poruke.“ (Rosandić, 2005: 175).

Nadalje, Rosandić (2005, 190) navodi : „Čitatelj/čitateljica je **osoba** koja čita tekst, tj. posjeduje sposobnost dekodiranja pisanih znakova određenoga jezika i primanja informacija koje se prenose tim znakovima. Ta sposobnost postiže se, po pravilu, u prvome razredu osnovne škole i razvija se tijekom cijeloga života.“ (Rosandić, 2005: 190). „Njemački pisac J. W. Goethe smatra da je idealan tip čitatelja/čitateljice tip koji se naslađuje (uživa u čitanju), koji rasuđuje (razmišlja), koji 'prosuđuje naslađujući se i naslađuje se sudeći', 'tip koji stvara iznova'.“ (Rosandić, 2005: 192).

1.1. Usvajanje čitanja

„Početak školovanja obilježen je najvažnijom poukom u čovjekovu životu – učenjem čitanja. Ovladavanje vještinom čitanja i odgajanje vješta čitača lakše je i jednostavnije nego od čitača stvoriti čitatelja. Nije jednostavno postići da nevješti čitači osjete užitak čitanja. Zadovoljstvo i čitalački užitak ono su čarobno sredstvo koje čitača postupno pretvara u čitatelja.“ (Centner, 2007: 10, prema Puljak, 2002).

„Brojni stručnjaci ističu kako čitati učimo u školi, pomoću književne socijalizacije za vrijeme nastave književnost, te da su zbog toga procesi čitanja i društveno-kulturno uvjetovani, da se razlikuju od jedne kulture do druge, pa ih stoga treba shvaćati kao specifičnu složenu društvenu praksu.“ (Grosman, 2010: 20).

Naučiti čitati prva je i neophodna aktivnost koju je potrebno svladati kako bismo zavoljeli knjigu, družili se s knjigom, kako bismo zavoljeli čitati (Čudina-Obradović, 2000: 9). Čitanje je, slažu se svi, vrlo složen proces. Meta Grosman (2010: 21), primjerice, navodi

da se čitanje pokazuje kao jedan od najkompleksnijih oblika ljudskoga društvenoga ponašanja. Mira Čudina-Obradović (2000: 9) navodi da tek kada izvrsno naučimo čitati, tada nam se ono čini kao jednostavna, razumljiva i automatska aktivnost. „Čitanje zahtijeva obradu onoga što se vidi, preradu u svijesti, obrađivanje viđenoga u skladu s prijašnjim znanjem. Ono zahtijeva mnogobrojne i složene procese: usporedbu, prizivanje iz pamćenja, povezivanje onoga što vidimo s onim što čujemo ili smo prije čuli, uočavanje bitnih podataka i odbacivanje suvišnih, i još mnoge druge procese.“ (Čudina-Obradović, 2000: 9).

Kako bi započelo proces čitanja, dijete saznaje da se svaka riječ sastoji od glasova te da svakome glasu pripada jedno slovo. Kada dijete nauči koje slovo pripada kojem glasu, tada je naučilo šifru. „Kad ovladaju šifrom, tj. nauče korespondenciju glasa i slova koja vrijedi u našem pismu, mogu početi dešifrirati, mogu početi čitati.“ (Čudina-Obradović, 2000: 10). „Sva se istraživanja o tome danas slažu: Najvažnije za čitanje jest raspoznavanje glasova u riječi, tj. glasovna osjetljivost.“ (Čudina-Obradović, 2000: 10). Glasovnom osjetljivošću (osviještenošću, sposobnošću) istraživači su nazvali mogućnost rastavljanja i sastavljanja riječi na glasove.

Mira Čudina-Obradović u knjizi *Kad kraljevna piše kraljeviću* (2000: 15) usvajanje čitanja dijeli u četiri razdoblja: predškolsko čitanje, početno čitanje, prijelazno razdoblje i zrelo čitanje.

Predškolsko čitanje traje od druge do šeste godine djetetova života. Riječ je o pripremnom razdoblju za čitanje. Na razini glasovne osjetljivosti dijete čuje glasove u riječi, raspoznaje glasove, uočava sličnosti (rimu), uočava prvi glas i slijeva prvi glas s ostatkom riječi. Na razini razumijevanja dijete razgovara, razumije priču i prepričava priču. Tijekom razdoblja predškolskoga čitanja glavnu ulogu posrednika u usvajanju čitanja imaju roditelji. O važnosti roditelja kao posrednika u ovome razdoblju djetetova usvajanja čitanja govori i Meta Grosman (2010: 101) te navodi: „Razvoj djetetovih jezičnih sposobnosti i kognitivni razvoj, naime, u pravilu teku usporedno i istovremeno s njegovim tjelesnim razvojem, za što se moraju pobrinuti već roditelji obilato upotrebljavajući jezik i čitajući, tako da bi spriječili zaostajanje u jezičnim sposobnostima.“

Razdoblje **početnoga čitanja** traje tijekom prvoga razreda osnovne škole. „U nastavi početnoga čitanja prevladava čitanje naglas i služi razvijanju artikulacije i govornoga sluha.“ (Rosandić, 2005: 184). Kao glavni proces ovoga razdoblja navodi se dešifriranje, odnosno, šifriranje. Na razini glasovne osjetljivosti dijete rastavlja i sastavlja riječi, čuje svaki glas,

poznaje znak za svaki glas (slova), zamjenjuje glasove slovima i obrnuto. Na razini razumijevanja dijete razumije riječi, povezuje riječi u rečenice i razumije cjelinu teksta. Tijekom razdoblja početnoga čitanja glavnu ulogu posrednika u usvajanju čitanja ima škola. Nezamjenjiva je i uloga roditelja koji dijete potiču na vježbu čitanja.

„Roditelji su i ne znajući bili prvi i najvažniji djetetovi učitelji čitanja.“ (Čudina-Obradović, 2000: 202). Navodeći ovu misao autorica želi ukazati na važnost roditelja u poučavanju čitanja s obzirom na to da, kada dijete krene u školu, roditelji obično prebacuju odgovornost poučavanja na učitelja. Za postizanje samostalnog automatiziranog čitanja potrebno je mnogo vježbe, a upravo je u tome uloga roditelja od neprocjenjive važnosti u razvoju čitanja. Djetetu nije dovoljno samo čitanje u školi, već ono mora imati mnogo vremena i prilike za zajedničko čitanje s roditeljima.

„Prema tome, roditeljska pomoć učeniku, tj. vlastitom djetetu u učenju čitanja jest itekako važna i u školskom razdoblju. Ona se može organizirati u dva oblika:

1. kao pomoć u nadoknadi vještina za one učenike koji ih nisu stekli u predškolskom razdoblju (govor, poznavanje pisma i razvoj glasovne osjetljivosti) i
2. kao zajedničko čitanje tekstova radi postizanja automatizacije za učenike s već usvojenom razvojnom pismenošću.“ (Čudina-Obradović, 2000: 202).

Ukoliko učitelj/učiteljica želi provesti učinkovit program poučavanja čitanja, nužno je uspostaviti dobru suradnju s roditeljima. „Bitne sastavnice dobre suradnje bit će prijateljsko i suradničko ozračje i poučavanje roditelja ispravnom načinu čitanja s djetetom.“ (Čudina-Obradović, 2000: 203).

Sljedeće je **prijelazno razdoblje** koje traje tijekom drugoga razreda osnovne škole. Kao glavni proces ovoga razdoblja navodi se dešifriranje, odnosno, šifriranje uz automatiziranje slijevanja. U ovom razdoblju, na razini glasovne osjetljivosti, dijete zamjenjuje glasove slovima i obrnuto, provodi automatsko slijevanje, kao cjeline prepoznaje poznate riječi i dijelove rečenica. Na razini razumijevanja dijete razumije riječi, povezuje riječi u rečenice, razumije cjelinu teksta te razumije poruku, humor i strukturu priče. Vodeću ulogu posrednika ima škola te roditelji.

Četvrto je **razdoblje zrelog čitanja** koje započinje tijekom trećega razreda. Glavni proces ovoga razdoblja je automatizacija. Dijete u ovome razdoblju automatski prepoznaje cijele riječi i cjelinu rečenice, povezuje riječi u rečenice, održava melodiju rečenice, naglašava

bitan dio rečenice, raščlanjuje na dijelove samo potpuno nepoznate riječi. Na razini razumijevanja dijete je slobodno od napora dešifriranja pa je usmjereno na sadržaj. Tijekom ovoga razdoblja posredovanje učitelja i roditelja sve se više smanjuje, a povećava se samostalna dječja aktivnost.

„Osnovna je svrha poučavanja postizanje glatkog čitanja s razumijevanjem, ali tako da dijete pronade kako će samo upravljati tim procesom.“ (Čudina-Obradović, 2000: 14). Rosandić (2005: 190) čitanje s razumijevanjem definira kao logičko čitanje koje je usmjereno na usvajanje spoznaja o različitim elementima književnoga djela. „Glatko čitanje s razumijevanjem postiže se potpunim automatiziranjem tj. 'nesvjesnim', automatskim odvijanjem procesa dešifriranja i razvijanjem mnogostrukih strategija razumijevanja koje se također postupno automatiziraju i primjenjuju spontano i nesvjesno.“ (Čudina-Obradović, 2000: 14). „Za postizanje glatkog čitanja potrebna je vježba, mnogobrojni i dugotrajni susreti s tekstovima različitih vrsta i sadržaja.“ (Čudina-Obradović, 2000: 113). Čitanje se uči čitanjem, a Daniel Pennac (1996: 55) navodi : „Obično se najsigurnije i najbrže postiže ono što se ne nastoji postići žurbom.“

Potrebno je shvatiti i da se sva djeca ne razvijaju istom brzinom pa se tako i usvajanje čitanja ne odvija kod sve djece jednako. Važno je ostati strpljiv i dopustiti svakome učeniku da usvoji čitanje brzinom koja mu najbolje odgovara. „A bili smo zabrinuti. Tako jako zabrinuti da ga odmah usporedismo s drugom djecom njegove dobi. ... Znači? Lijen? Jednostavno lijen? Nije, nego je samo slijedio svoj prirodni ritam koji nije nužno isti kao kod drugih (...) Međutim, mi, ostali 'odgajatelji', nestrpljivi smo zelenaši. Kao Posjednici Znanja, dajemo ga u zajam uz kamate. Mora donijeti korist. I to brzo! A ako ne, sumnjamo u sami sebe.“ (Pennac, 1996: 50-51) I autorice knjige *Teškoće u čitanju? Više ne!* Soboleva i Krasnova (2011: 34) slažu se da se odbojnost prema čitanju javlja kada čitanje namećemo kao prepreku koju je potrebno savladati brzo: „Drugi razlog odbojnosti prema čitanju zbog kojeg muku muče ne samo učenici i njihovi roditelji, nego i učitelji, jesu normativi brzine čitanja koji u prvi plan stavljaju tehničku stranu čitanja na štetu sadržajne strane.“

1.2. Zašto je čitanje važno?

„Na području osobnoga razvoja čitanje djetetu nudi mogućnost širenja njegova iskustva, pruža mu mogućnost i predstavlja izazov za razmišljanje o vlastitom iskustvu i

razumijevanju svijeta te ga upućuje na odabir i odlučivanje o različitim mogućnostima, doprinoseći time razvoju njegove sposobnosti vrednovanja i uspostavljanja vrijednosnoga sustava.“ (Grosman, 2010: 114).

Za osobu kažemo da je pismena ukoliko zna čitati i pisati. „Najbolje čitaju upravo djeca iz obitelji u kojima se puno čita i u kojima knjige predstavljaju vrijednost. Djeca iz takvih obitelji obično bez teškoća razvijaju i višu čitateljsku i pismenu sposobnost.“ (Grosman, 2010: 86). Čitalačku pismenost možemo objasniti kao: „sposobnost razumijevanja, korištenja i promišljanja o tekstovima te angažiranosti u čitanju tekstova radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu.“ Čitalačka pismenost povezana je i sa sklonošću prema cjeloživotnom učenju te aktivnom sudjelovanju u društvenim i političkim događajima. Danas se smatra da je čitalačka pismenost, osim što predstavlja temelj za uspjeh u svim drugim predmetnim područjima, preduvjet aktivnom sudjelovanju u većini područja života odrasle osobe. Da bi aktivno sudjelovali u današnjem društvu znanja, pojedinci trebaju biti sposobni doći do informacija preko različitih medija, razumjeti ih, promišljati o njima i zauzeti kritički stav.² „Međunarodni projekti o vrednovanju obrazovnih postignuća u pojedinim zemljama i njihovim školskim sustavima čitanju (čitateljskoj kompetenciji) dodjeljuju prioritetno mjesto (PISA-projekt).“ (Rosandić, 2005: 182).

„Pojam „čitanje“ često se povezuje samo s dekodiranjem. Za razliku od toga, čitalačka pismenost uključuje skupinu kognitivnih kompetencija: od osnovnog dekodiranja, poznavanja riječi, gramatičkih pravila i jezičnih i tekstualnih struktura i obilježja, do znanja o svijetu. Ona uključuje i metakognitivne kompetencije poput svijesti o odgovarajućim strategijama prilikom procesiranja teksta i sposobnosti njihova korištenja. Metakognitivne kompetencije koriste se prilikom promišljanja, praćenja i reguliranja čitalačke aktivnosti radi postizanja određenog cilja.“³

No zašto uopće čitamo? Daniel Pennac u knjizi *Od korica do korica* (1996: 73-74) navodi sljedeće razloge zašto čitamo: da bismo naučili, da bismo uspjeli u školovanju, da bismo bili upućeni, da bismo znali odakle dolazimo, da bismo znali tko smo, da bismo bolje upoznali druge, da bismo znali kamo idemo, da bismo sačuvali sjećanje na prošlost, da bismo pojasnili sadašnjost, da bismo iskoristili prijašnja iskustva, da bismo izbjegli glupost naših

² PISA <https://pisa.ncvvo.hr/citalacka-pismenost/> Pribavljeno 7. 4. 2019.

³ PISA 2009 https://mk0pisancvvoeeubi4r.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2018/05/IZVJESTAJ_PISA2009_press.pdf Pribavljeno 10. 5. 2019.

predaka, da bismo pobjegli od stvarnosti, da bismo pronašli smisao života, da bismo razumjeli temelje naše civilizacije, da bismo održali našu znatiželju, da bismo se zabavili, da bismo se razvijali, da bismo komunicirali, da bismo razvijali kritički duh...

O važnosti čitanja govore autorice knjige *Teškoće u čitanju? Više ne!* Soboleva i Krasnova (2011: 9). Autorice navode da je čitanje važno jer se u djetetu do trenutka kada nauči čitati već nakupilo mnogo unutarnjih pitanja, povreda i problema. Djeca se nemaju uvijek na koga osloniti, a ponekad je teško svoj unutarnji svijet iskazati riječima. Knjiga stoga pokazuje djeci da nisu sama te da se s njihovim problemima već netko susreo. „U liku iz knjige dijete pronalazi svog istomišljenika, prijatelja koji ga potpuno razumije i u cijelosti prihvaća.“ (Soboleva i Krasnova, 2011: 9).

S obzirom na to da se dijete često potpuno poistovjećuje s likom iz knjige, u djetetu se oblikuje samopoštovanje te ono pred sebe postavlja nove ciljeve. Soboleva i Krasnova (2011: 9) navode da dijete koje čita postaje fleksibilnije i otpornije na stres te da lakše rješava svoje probleme. Čitanje u djetetu oblikuje aktivno i samostalno životno stajalište koje će mu pomoći da i u budućnosti rješava probleme. Čitanjem dijete stječe nova znanja, a knjiga neizravno oblikuje područje njegovih interesa. Čitanje utječe na aktivnost, odgovornost, snagu i usmjerenost prema cilju. Čitanjem dijete razvija suptilnost, dobrotu i suosjećajnost.

2. MOTIVACIJA ZA ČITANJE

Motivacija je „Psihički proces koji nas potiče na mentalne ili tjelesne aktivnosti, i 'iznutra' djeluje na naše ponašanje. Motivacijsko ponašanje možemo predložiti kružnim crtežom: u početku postoji motiv ili potreba za ostvarenjem nekog cilja, nakon toga slijedi ponašanje kojim nastojimo doprijeti do toga cilja, a ako ga uspijemo ostvariti (prije ili poslije), razvije se potreba za novim, višim ciljem, i 'motivacijski ciklus' se ponavlja.“⁴

Čitalačka je motivacija nužna za već spomenuto stjecanje predškolskih čitalačkih vještina. Neophodna je za poduzimanje napora dešifriranja u početnom čitanju, a kada dijete stekne temeljne čitalačke vještine, motivacija je nužna za često i dugotrajno čitanje. Čestim i dugotrajnim čitanjem postiže se automatizacija vještina, odnosno, glatko čitanje s razumijevanjem (Čudina-Obradović, 2000: 155).

Mira Čudina-Obradović u knjizi *Kad kraljevna piše kraljeviću* (2000: 155) navodi da je za čitanje motivirano ono dijete koje ima pozitivan stav prema čitanju. To znači da voli čitati, čitanje mu je poželjna aktivnost, spontano započinje čitati i čita u slobodno vrijeme, tj. izvan škole. Autorica navodi kako je najvažnije da dijete uoči koliko je čitanje korisno, ugodno i zabavno.

Mira Čudina-Obradović (2000: 155) razlikuje tri čitalačke motivacije: predškolsku, početnu čitalačku motivaciju i motivaciju – ljubav za knjigu (motivacija za izvanškolsko čitanje). Predškolska i motivacija za izvanškolsko čitanje proizlaze iz ugodnih doživljaja čitanja i međusobno su slične, a početna čitalačka motivacija nije povezana s njima.

2.1. Motivacija za čitanjem unutar obitelji

Mnogi se autori slažu u tome da je za prvu, kako ju Čudina-Obradović naziva predškolsku čitalačku motivaciju, najvažnija uloga roditelja. Meta Grosman (2010: 86) navodi da upravo rano predškolsko čitanje naglas u obitelji i pozitivan odnos prema čitanju uvelike utječu na kasniji razvoj djetetove čitateljske sposobnosti.

Mira Čudina-Obradović u knjizi *Kad kraljevna piše kraljeviću* (2000: 156) navodi da su za razvoj djetetove motivacije važni doživljaji u obitelji u tijeku susreta s pisanim tekstom.

⁴ Mrežno izdanje Hrvatske enciklopedije <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=42115> Pribavljeno 13. 5. 2019.

Najčešće su to doživljaji zajedničkoga čitanja slikovnica i priča. Osim zajedničkoga čitanja važnima su se pokazali i odlasci u knjižnicu te dostupnost različitih materijala za čitanje.

O važnosti odlaska u knjižnicu govori i Sandra Centner u knjizi *Kako zavoljeti knjigu i čitanje* (2007: 49-50). „Uči danas u knjižnicu slobodno je svakom djetetu. Dočekuju ih, mlađe ili starije, jednako nasmiješene knjižničarke i knjižničari, namještaj prilagođen dječjoj dobi, a sve pršti od boja – boja namještaja, boja igračaka, boja knjiga. No, važnije od namještaja, količine igračaka, fonda knjiga, sadržaji su koje mlađima pružaju knjižnice. Uz pričanje priča i čitanje slikovnica, organiziraju se kreativne radionice, kvizovi iz poznavanja knjiga, memoriranja tekstova, brzine čitanja naglas. Ugošćuju se književnici i ilustratori...“

Nadalje, Centner (2007: 21) navodi da je djeci potrebno što češće čitati, odnosno pričati priče. „Svakodnevno, prije spavanja (što ne isključuje i neko drugo vrijeme), 'zračeci' ljubav i mir, pričajući 'stvarne' događaje; događaje povezuje jedan lik, lik egzotičan, snažan, pravedan; u pričanju spominjati imena biljaka i životinja, otpjevati ili izrecitirati pjesmu koju pjeva/govori određeni lik, opisivati mjesta; u priču 'utkati' ponašanje djeteta, događaje toga dana, ponavljati dijelove ili cijelu priču koliko puta to dijete želi.“

Slično navodi i Mira Čudina-Obradović (2000: 156) koja spominje da su rezultati istraživanja pokazali da roditeljsko bavljenje djecom ima pozitivan utjecaj na čitalačku motivaciju samo kad je povezano s veseljem, igrom, zabavom i ugodnim osjećajem sigurnosti i topline („čitanje u krilu“). „Interpretativno čitanje pjesama, proznih tekstova, kazivanje priča u ranome djetinjstvu ostavlja neizbrisive tragove u literarnoj biografiji.“ (Rosandić, 2005: 181-182).

Daniel Pennac, u knjizi *Od korica do korica* (1996: 56) navodi: „U najranijoj dobi, tek što su nam prestali pjevati pjesmice što novorođenčetu mami osmijeh i donosi san, a već započinje era priča. Dijete se njima napaja prirodno, kao što se nekoć napajalo mlijekom. Išće nastavak pripovijetke i ponovno prepričavanje čuda; ono je neumoljiva i divna publika. Bog zna koliko sam sati izgubio hraneći malene pričama o čarobnjacima, čudovištima, gusarima i vilama, i koji su izvikivali: *Još!* svom klonulom ocu.“

Autorice knjige *Teškoće u čitanju? Više ne?* Soboleva i Krasnova (2011: 25) navode nekoliko savjeta za roditelje koji žele motivirati dijete za čitanje. Autorice smatraju da dijete koje ne poznaje okolni svijet ne zna značenja mnogih riječi. Bez obzira na to što dijete značenja riječi usvoji iz udžbenika, ono si ne može zamisliti kako mirišu, izgledaju, zvuče... nije mu zanimljivo čitati jer pritom baš ništa ne zamišlja. „Otuda i prvi savjet: *roditelji,*

omogućite djeci da osjete životnu radost. Počnite od druženja u prirodi. I najvažnije, iskreno se radujte zajedno s njima!“ (Soboleva i Krasnova, 2011: 25). Nadalje, autorice smatraju da, ako ne postoji dobra tradicija obiteljskoga čitanja, dijete gotovo nikada neće samo uzeti knjigu u ruke. Dijete treba osjećati da je život njegovih roditelja nezamisliv bez knjiga. Slično navodi i Sandra Centner (2007: 29): „Ne treba zaboraviti snagu osobnog primjera koji roditelj ima, kao i braća i sestre, djedovi i bake, ostala rodbina i prijatelji.“

Soboleva i Krasnova (2011: 26), slično kao i Čudina-Obradović (2000: 156), navode da dijete u čijoj obitelji nema knjiga nikada neće čitati. „Roditelji koji se osobno ne raduju knjizi nikada neće prenijeti tu radost svojem djetetu.“ (Soboleva i Krasnova, 2011: 26). Autorice smatraju da je potrebno od ranog djetinjstva navikavati dijete na knjige. „Mislim da je ljubav prema čitanju u djece iz naše obitelji počela od malene statue što je stajala u našoj kući – majka i djevojčica s knjigom. Pokazujući prema kipiću mama i baka uvijek su govorile: „Gledaj ovu djevojčicu. Dobra dječica uvijek čitaju.“ No glavni ste uzor ipak vi s knjigom u rukama.“ (Soboleva i Krasnova, 2011: 27).

„Dobra imaginacija neophodan je uvjet uspješnog i zainteresiranog čitanja.“ (Soboleva i Krasnova, 2011: 28). Autorice navode da su čitanje i maštanje međusobno povezane aktivnosti koje utječu jedna na drugu. Djeci je stoga potrebno dozvoliti da maštaju i uživaju u druženju s drugom djecom mnogo ranije nego ih naučimo čitati.

2.2. Motivacija za čitanjem u školi

Čudina-Obradović u knjizi *Kad kraljevna piše kraljeviću* (2000: 157) motivaciju za čitanjem u školi naziva početnom čitalačkom motivacijom, odnosno, početnom školskom motivacijom za čitanje. Motivacija za čitanjem u školskom kontekstu razlikuje se od motivacije u obiteljskom okruženju. Stoga Čudina-Obradović (2000:157) početnu čitalačku motivaciju dijeli na tri razine:

1. unutarnja motivacija koju karakterizira:
 - znatiželja i želja da se sazna smisao napisanoga
 - uživanje u sadržaju teksta
2. vanjska motivacija koju karakterizira:
 - postizanje priznanja

- postizanje dobre ocjene
3. socijalna motivacija koju karakterizira:
- mogućnost zajedničkog čitanja i prepričavanja s odraslima i vršnjacima
 - prihvaćanje čitanja kao zahtjeva kojemu svatko u društvu mora udovoljiti.

Na nastanak pozitivne početne školske čitalačke motivacije djeluju obiteljski, školski i osobni činitelji. Obiteljski činitelji važni su za neposredno razvijanje čitalačke motivacije školskoga djeteta. Unutar obitelji to su: poticanje odlaska u knjižnicu, kupovanje knjiga kao darova te postupno osamostaljivanje djeteta u čitalačkoj aktivnosti uz česte razgovore i zajedničko uživanje u pročitanim sadržajima. Važnu ulogu ima i prisutnost tiskovina u obitelji i roditelji kao primjer čitanja i služenja pisanim podacima (Čudina-Obradović, 2000: 158).

Školski činitelji su mnogobrojni i zauzimaju širok raspon. Na temelju istraživanja „razrednog konteksta“ definirano je osam nastavnih načela koja mogu povećati čitalačku motivaciju učenika:⁵

1. uporaba zanimljivih tekstova
2. poučavanje u tematskim cjelinama
3. uporaba čitalačkih vještina u praktičnim životnim situacijama
4. omogućavanje izražavanja vlastitih misli i osjećaja kod učenika
5. omogućavanje suradničkog rada na zadacima čitanja
6. cjelovitost i međusobna povezanost dijelova programa,
7. neposredno poučavanje strategija čitanja i razumijevanja
8. uspostavljanje samostalnosti i usmjerenosti učenika na cilj učenja, tj. razumijevanje teksta.

Sandra Centner (2007: 42) u knjizi *Kako zavoljeti knjigu i čitanje* navodi i važnost te prednosti posjeta školskoj knjižnici: „Školska knjižnica jedno je od mjesta gdje se učenik uvodi u svijet knjige i čitanja, gdje učenik otkriva raznoliki svijet literature. Osim posudbe i čitanja knjiga, učenici u knjižnici mogu provesti vrijeme čitajući, nazočiti književnim

⁵ Načela su navedena iz knjige *Kad kraljevna piše kraljeviću* autorice Mire Čudine-Obradović (2000: 159). Autorica je načela parafrazirala iz članka objavljenog 1997. godine. Autori članka su: John T. Guthrie i Solomon Alao. Naziv članka je: Designing contexts to increase motivations for reading.

susretima i predstavljanju knjiga, razgledati izložbe knjiga, slika, fotografija, učeničkih radova, organizirati čitateljske klubove, obilježavati obljetnice pisaca.“

Mnogi se autori slažu u tome da polaskom djeteta u školu njegova motivacija za čitanjem često opada. Pred dijete se postavljaju zahtjevi koji su učenicima često teško dostižni. „Previsoki obrazovni zahtjevi udarit će u slabe točke, dok će preniski zahtjevi kočiti djetetov razvoj. Uzroci otpora čitanju katkad se kriju u školi. Unatoč tome što predmet 'jezik i književnost' postoji u školskom rasporedu, ljubav prema knjizi zbog toga ne raste, nego katkad i posve nestaje.“ (Soboleva i Krasnova, 2011: 32). Daniel Pennac problem pronalazi u načinu na koji upotrebljavamo glagol čitati te u knjizi *Od korica do korica* (1996: 15) navodi: „Glagol čitati ne podnosi zapovjedni način. Tu odbojnost dijeli s još nekima: glagolom 'voljeti' ... glagolom 'sanjati' ... Naravno, uvijek možemo pokušati. Pogledajte: 'Voli me!', 'Sanjaj!', 'Čitaj!', 'Čitaj! Ma čitaj, pobogu, naređujem ti da čitaš!' U sobu i čitaj! Ishod? Nikakav.“

Što možemo učiniti kako bismo izbjegli da čitanje učenicima postane 'bič djetinjstva'? Daniel Pennac (1996: 55) navodi da je u djetetu potrebno pobuditi želju za učenjem. „Djetetovo zanimanje; evo snažnog pokretača, jedinog koji vodi sigurno i daleko.“ Mira Čudina-Obradović (2000: 158) navodi: „Kad djeca vjeruju u mogućnost postizanja uspjeha i kad je učenje čitanja povezano s doživljajima koji su im bliski i razumljivi, bit će više motivirana za čitanje, provodit će više vremena u čitanju, a to će pridonijeti njihovom bržem čitalačkom napretku.“ Meta Grosman (2010: 119) navodi da, ako želimo čitanje učiniti djeci zanimljivim, potrebno je da djeca čitanje dožive kao izazov, čitanje im mora omogućiti da njihov vlastiti doživljaj, njihovo vlastito mišljenje i pogledi na tekst budu važni.

Autorice knjige *Teškoće u čitanju? Više ne!* Soboleva i Krasnova (2011: 32) navode važnost učitelja u poticanju čitalačke motivacije kod učenika: „Nije lako sprijateljiti se sa školskim programom, ali ogromnu ulogu u tome igraju učiteljeva osobnost, stručnost i inspiracija. Učitelj treba imati na umu da je 'književnost' predmet, temeljni obavezni program namijenjen općem razvoju, obogaćivanju rječnika, razumijevanju piščeva književnog viđenja vlastitog stoljeća, odnosno doba.“

S obzirom na spomenute teškoće s kojima se učenici susreću prilikom učenja čitanja u školi, Soboleva i Krasnova (2011: 33) navode nekoliko jednostavnih savjeta za učitelje koji će pomoći učenicima da zavole čitati. Autorice upućuju učitelje na korištenje književnih primjera kako bi se učenici naviknuli da odgovore na svoja pitanja pronalaze na stranicama

knjiga. Nadalje, prije početka obrade nekog književnog djela učitelje upućuju da učenicima pročitaju neku od veselih, kratkih i dobi prikladnih priča istoga pisca ili da im ispričaju zanimljivu anegdodu iz piščeva života. Predlažu učiteljima da slože za učenika individualni popis knjiga za čitanje s obzirom na njegove interese. Predlažu organiziranje gledanja filmova snimljenih prema lektirnim djelima kako bi se objasnila razlika između čitanja knjiga i gledanja filmova. Kako je već navedeno u prvome poglavlju koje se odnosi na usvajanje čitanja, uloga roditelja od neprocjenjive je važnosti pa se stoga sljedeći savjet odnosi na suradnju s roditeljima. „Govorite roditeljima o neophodnosti obiteljskoga čitanja.“ (Soboleva i Krasnova, 2011: 33).

O odgojno-obrazovnim obvezama učitelja u poticanju čitanja govori i Rosandić (2005: 198) koji navodi sljedeće obveze učitelja: učitelj utvrđuje čitateljsku spremnost učenika; upoznaje čitateljski životopis; upoznaje i prati čitateljsko ponašanje učenika; upoznaje, potiče i usmjeruje čitateljske interese učenika; motivira učenike za samostalan izbor i čitanje književnih djela; najavljuje i preporuča obvezatna lektirna djela; stvara, zajedno s učenicima, čitateljsko ozračje u učionici i školi; provjerava i vrednuje početnu recepciju djela; organizira sate lektire; organizira čitateljska natjecanja (kvizove); utvrđuje oblike suradnje sa školskom i mjesnom knjižnicom; utvrđuje oblike suradnje s roditeljima; utvrđuje oblike suradnje s piscima i znanstvenicima; utvrđuje oblike korištenja medija; u suradnji s učenicima uspostavlja čitateljski dosje i čitateljsku putovnicu te u nju unosi odrednice o čitateljskim postignućima.

3. ČITALAČKI INTERESI I NAVIKA ČITANJA

„Stječe li se ljubav za čitanjem ili mi samo probudimo, aktiviramo svoj 'gen za čitanjem', svejedno. Činimo to što ranije.“ (Centner, 2007: 58).

Motivacija za izvanškolsko čitanje, odnosno, motivacija - ljubav za knjigu, kako ju u knjizi *Kad kraljevna piše kraljeviću* naziva autorica Mira Čudina-Obradović (2000: 155), određuje se isključivo djetetovom izvanškolskom čitalačkom aktivnošću. Riječ je uglavnom o unutarnjoj motivaciji, čitanje zbog zanimanja i uživanja u sadržaju.

Mira Čudina-Obradović (2000: 160) navodi da brzo i kvalitetno stjecanje čitalačkih vještina može (iako ne mora) omogućiti usvajanje doživotne navike čitanja, dok se motivacija za čitanje ne može razviti u djece koja imaju teškoća u čitanju u prvome razredu. Autorica ističe da dobre čitalačke motivacije nema bez dobrog čitanja. Smatra da je glavni preduvjet čitalačke motivacije i budućeg samostalnog čestog i širokog izvanškolskog čitanja upravo usvajanje čitalačkih vještina u prvome razredu. Nadalje, autorica navodi da su predškolska i motivacija za izvanškolsko čitanje međusobno slične. Mala djeca vole čitati (imaju unutarnju motivaciju). Uvjereni su kako je čitanje ugodna, zanimljiva i zabavna aktivnost. Vjerojatno je da će takva djeca i kasnije imati unutarnju motivaciju za čitanje, čitat će intenzivno i široko te će razvijati strategije razumijevanja visoke razine. (Čudina-Obradović, 2000: 160).

Što možemo učiniti da dijete zavoli čitati, da mu čitanje pruža osjećaj ugone, zapitala se u knjizi *Kako zavoljeti knjigu i čitanje* autorica Sandra Centner. „Zapitajmo se, volimo li sami čitati? Posuđujemo li knjige iz gradske knjižnice? Imamo li vlastitih knjiga? Jesmo li ih kupili sami, dobili na dar? Poklanjamo li mi drugima knjige? Zastanemo li pred izlogom knjižare, razgledavamo li knjige na policama? Razgovaramo li o pročitanim knjigama? Imamo li omiljeno mjesto, pozu u kojoj čitamo?“ (Centner, 2007: 29). Autorici je namjera podsjetiti čitatelja da ne treba zaboraviti snagu osobnoga primjera jer djeca osjećaju što važne osobe u njihovu životu misle o čitanju, koliko im je čitanje važno, korisno i predstavlja užitek.

Soboleva i Krasnova također govore o navici čitanja : „Svi itekako dobro razumijemo da stvaranjem navike čitanja pred djecom otvaramo vrata posve novog svijeta, katkad radosnog, katkad tužnog, no u svakom slučaju vrlo širokog, takvog koji im omogućuje da prožive još nekoliko života.“ (Soboleva i Krasnova, 2011: 9).

„U razvijanju kulture čitanja (čitateljskog odgoja) važnu ulogu ima čitateljsko ozračje u školi. Škola je ambijent u kojemu knjiga ima počasno mjesto.“ (Rosandić 2005: 195). Autor

navodi zadaće čitateljskoga odgoja: razviti sve učenikove mogućnosti u svladavanju tehnike čitanja i stjecanja kulture čitanja; uskladiti broj književnih djela za čitanje s čitateljskim mogućnostima učenika; razvijati duhovnu osobnost učenika te društvene i kulturne komunikacije; omogućiti korištenje kulturnih oblika života; omogućiti stjecanje stručnih i znanstvenih informacija te svestranu izobrazbu u školi i cjeloživotnome obrazovanju; razviti trajnu čitateljsku potrebu; izgraditi aktivnoga, kultiviranoga čitatelja. (Rosandić, 2005: 197-198). S obzirom na navedene zadaće čitateljskoga odgoja Rosandić (2005: 194) predlaže načine ostvarivanja zadaća čitateljskoga odgoja, primjerice izradu čitateljske putovnice – svojevrsnoga didaktičkoga dokumenta koji služi za poticanje, praćenje, vrednovanje postignuća u čitanju književnoumjetničkih tekstova. Svaki učenik uspostavlja čitateljsku putovnicu za svaki razred (od 2. razreda osnovne škole do završnog razreda srednje škole). Od osobnih podataka sadrži ime i prezime učenika, razred, školsku godinu i školu te tekst koji se obraća čitatelju i upoznaje ga sa svrhom i načinom korištenja. Primjerice: *„Kad želimo putovati u neku drugu zemlju, moramo imati putovnicu. Sa čitateljskom putovnicom putujemo u carstvo knjiga, u sve dijelove svijeta, tehnike, prirode, umjetnosti, u prošlost i budućnost, u život najrazličitijih ljudi i naroda. Pravi čitatelj/prava čitateljica uživa u tom carstvu. Raduje se svakom novom otkriću, novoj spoznaji. Knjiga je tvoja suputnica. S njom putuješ u prostore u kojima nikada nisi bio/nisi bila, u vrijeme prošlo i buduće, u neograničene prostore mašte. Upoznaješ nove likove, sklapaš nova prijateljstva. Postaješ duhovno bogatiji/bogatija.“* (Rosandić, 2005: 194). Autor predlaže i korištenje razredne čitateljske putovnice koja potiče zanimanje za čitanje i natjecateljski duh jer sadrži podatke o svim učenicima (broj pročitanih knjiga). Predlaže se i isticanje najistaknutijih čitatelja te reklamiranje knjiga u razredu, a u školama se organiziraju čitateljska natjecanja (olimpijade, kvizovi o poznavanju lektire).

„Kad je riječ o čitanju, mi ostali 'čitatelji' dodjeljujemo sebi prava, pa i ona koja uskraćujemo mladima koje želimo uputiti u tajne čitanja.“ (Pennac, 1996: 147). S obzirom na navedeno, Pennac (1996: 151-176) navodi deset čitateljskih prava koja ne bismo trebali uskratiti učenicima:

1. Pravo da ne čitamo

Većina čitatelja svakodnevno sebi dodjeljuje pravo da ne čita. Mnoštvo uvažениh osoba, često i visokoobrazovanih, od kojih neki posjeduju zgodne biblioteke, čitaju vrlo malo ili ne čitaju uopće – prezauzeti su, ne osjećaju potrebu ili njeguju neku drugu ljubav. Ukratko, ti ljudi *ne vole čitati*.

2. Pravo da preskačemo stranice

„Doista sam preskakao stranice. I sva bi djeca morala činiti isto. Pa bi si tako vrlo rano mogli priuštiti sve divote što su na glasu kao nedostižne za njihovu dob. (...) Prijeti im velika opasnost ako se sami ne odluče za ono što im je na dohvat i ako ne preskaču stranice po vlastitoj volji: *drugi će to učiniti umjesto njih.*“ (Pennac, 1996: 156).

3. Pravo da ne dovršimo knjigu

Nebrojeno je razloga za to: osjećaj već pročitanog, priča koja nas ne zanosi, potpuno neodobravanje piščevih postavki, stil koji ne potiče da nastavimo čitati...

4. Pravo da ponovno čitamo

„(...) očaravati se uvijek istim i u tome svaki puta pronaći nove ljepote.“ (Pennac, 1996: 161).

5. Pravo da čitamo bilo što

Čitanje 'dobrih' i 'loših' romana.

6. Pravo na zanos

Trenutačno i isključivo zadovoljenje naših *osjeta*: mašta buja, živci titraju, srce se zanosi, adrenalin štrca, poistovjećivanje djeluje na sve strane... To je prvobitno *stanje* svakog čitatelja.

7. Pravo da čitamo bilo gdje

8. Pravo da pabirčimo

„To je dopuštenje da dohvatimo bilo koji svezak iz naše biblioteke, da ga otvorimo na bilo kojoj stranici i da se u nju udubimo za trenutak jer raspolažemo samo tim trenutkom.“ (Pennac, 1996: 171).

9. Pravo da čitamo naglas

„Čovjek koji čita živom riječju potpuno se razotkriva.“ (Pennac, 1996: 175).

10. Pravo na šutnju

„Čovjek gradi kuće zato jer živi, ali knjige piše jer zna da je smrtan. Živi u grupi zato što je biće stada, ali čita zato što zna da je sam. Knjiga mu pravi društvo koje ne zauzima ničije mjesto, ali koje nikakvo drugo druženje ne može nadomjestiti.“ (Pennac, 1996: 176).

4. ČITANJE I SLOBODNO VRIJEME

"Slobodno vrijeme je prostor i mogućnost interakcije u procesima individualizacije, socijalizacije i inkulturacije, dakle prostor samoaktualizacije i ostvarenja osobnosti." (Martinčević, 2010: 3, prema Previšić, 2000). „Izvanastavne aktivnosti su različiti organizacijski oblici okupljanja učenika u slobodno izvanastavno vrijeme u školama, koji imaju pretežno kulturno-umjetničko, športsko, tehničko, rekreacijsko, i znanstveno (obrazovno) obilježje. Izvanškolske aktivnosti čine različiti organizacijski i programski oblici okupljanja učenika u društvima, klubovima i drugim institucijama izvan škole.“ (Šiljković, Rajić, Bertić, 2007:137, prema Cindrić, 1992). S gledišta učenika mlađe školske dobi slobodno se vrijeme definira kao ono vrijeme koje djetetu preostane poslije ispunjavanja svih školskih i drugih obveza.

Aktivnosti kojima se učenici bave u slobodno vrijeme mogu se podijeliti u tri osnovne skupine: aktivnosti za odmor, rekreaciju i razvoj ličnosti (Ivančić, Sabo, 2012: 5, prema Rosić, 2005):

- Prve aktivnosti služe odmaranju, bez posebnoga i napornijega fizičkog ili psihičkog angažmana u domu, na javnom mjestu ili u prirodi. Uglavnom su individualnoga karaktera. Odmor je proces obnavljanja i osvježavanja istrošenih supstancija, fizičke i psihičke energije te uspostavljanja novih snaga koje su čovjeku potrebne za život i rad.
- Drugu skupinu aktivnosti čine različiti oblici rekreacije u najširem smislu te riječi, sa zadatkom aktivnoga odmora, zdrave razonode ili zabave (šetnja, izleti, društvene igre...).
- Treću skupinu čine aktivnosti koje su namijenjene razvoju ličnosti putem različitih područja ljudske djelatnosti (obrazovne, kulturne, društvene...).

Često se djeci i mladima savjetuje da dio slobodnoga vremena barem povremeno iskoriste za bavljenje korisnim i zanimljivim aktivnostima. Čitanje je nedvojbeno korisna i zanimljiva aktivnost te se preporuča uvesti čitanje u aktivnosti slobodnoga vremena. Rosandić (2005: 54), primjerice, navodi da se književni odgoj i obrazovanje ne ostvaruje samo nastavom i samostalnim čitanjem lektire izvan nastave (domaća lektira, izvanškolsko čitanje), već postoje i aktivnosti koje se odvijaju u učenikovo slobodno vrijeme. Govorimo o organiziranim oblicima književnoga odgoja i obrazovanja koji se, kako je prethodno navedeno, ostvaruju:

- a) izvan nastave i zovu se izvannastavni (izvanrazredni) oblici rada (izvannastavne aktivnosti)
- b) izvan škole – izvanškolski oblici rada (izvanškolske aktivnosti).

Sve se te djelatnosti, koje se ostvaruju izvan nastave ili izvan škole (u slobodno vrijeme) nazivaju slobodnim aktivnostima učenika. (Rosandić, 2005: 54).

O izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima Livazović (2018: 267) navodi: „Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti važne su za pravilno iskorištavanje učenikova slobodnog vremena radi zadovoljavanja učenikovih potreba i interesa i, općenito, poboljšanja kvalitete života. Kroz izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenici mogu aktivirati svoje stvaralačke snage za čije zadovoljavanje i izražavanje nisu imali prilike u ostalim vidovima života.“

4.1. Slobodne aktivnosti u književnom odgoju i obrazovanju

Slobodnim se aktivnostima u književnom odgoju i obrazovanju nazivaju razne sekcije i/ili družine. Uz materinski jezik i književnost povezuju se brojni organizirani oblici slobodnih aktivnosti koje sudjeluju u ostvarivanju ciljeva jezičnoga i književnoga odgoja i obrazovanja (Rosandić, 2005: 54). Autor spominje sljedeće slobodne aktivnosti: recitatorska sekcija, dramska sekcija, literarna sekcija, filmska sekcija, radiotelevizijska sekcija, novinarska sekcija, filološka sekcija, knjižničarska sekcija. Osim termina sekcija, u uporabi je i termin grupa, družina/družba, klub. Grupa je povremeni organizirani oblik rada. Sekcija je stalni organizirani oblik rada u sklopu kulturno-umjetničkog društva škole. Slobodne aktivnosti pojavljuju se pod zajedničkim nazivom LIDRANO (literarna, dramska i novinarska družina). Na web-stranici Agencije za odgoj i obrazovanje LIDRANO je definiran kao literarno, novinarsko i dramsko-scensko stvaralaštvo.⁶ Rosandić (2005: 55) slobodne aktivnosti dijeli na školske i izvanškolske. Od školskih spominje literarnu, dramsku, recitatorsku, radiotelevizijsku, novinarsku, a u izvanškolske slobodne aktivnosti ubraja čitateljsku, literarne večeri, literarne ekskurzije, literarne klubove te sekcije (književno-povijesnu i književno-umjetničku). Šiljković, Rajić i Bertić (2007: 9) navode da su rezultati istraživanja pokazali da

⁶ Agencija za odgoj i obrazovanje <https://www.azoo.hr/index.php?view=category&id=294&naziv=lidrano--literarno-novinarsko-i-dramsko-scensko-stvaralatvo> Pribavljeno 20. 5. 2019.

se većim dijelom djevojčice u prvome i trećem razredu osnovne škole uključuju u aktivnosti koje su autorice svrstale u kategoriju „ostalo“, a gdje se spominju recitatori i novinari.

4.2. Slobodno čitanje

Čitati možemo u različite svrhe, a kada nas na čitanje navode naši praktični i intelektualni interesi i potrebe, kada čitamo da bismo uživali, kada čitamo zato što želimo tako ispuniti svoje slobodno vrijeme, posrijedi je čitanje u osobne (privatne) svrhe. U tome kontekstu možemo govoriti i o rekreativnom čitanju, ali čitanje u osobne svrhe može biti i informativno, a može biti i istraživačko. Ono je svakako **slobodno, izborno čitanje** jer čitamo što želimo i što nam se sviđa. No i čitanje za osobne svrhe može biti zadano, obvezno kada nešto za svoje osobne potrebe moramo pročitati (Visinko, 2014: 76-77). Možemo li dakle govoriti o slobodnome čitanju djece rane školske dobi? Meta Grosman (2010: 102) navodi da, kada se radi o djetetu i mladom čitatelju, posebnu brigu treba posvećivati odabiru tekstova za čitanje. No, to nije nimalo lako, s obzirom na to da u pravilu odrasli, roditelji i rodbina odlučuju o izboru knjige za dijete, dok mladi čitatelji već biraju sami, a knjiga koja im je nametnuta može ostati nepročitana. Osviještenim roditeljima u izboru mogu pomoći popisi preporučenih knjiga koje sastavljaju stručnjaci u knjižnicama, dok se mladi čitatelji već rukovode preporukama svojih kolega i prijatelja koje s vremenom postaju sve važnije. „Na kraju krajeva, morali bismo postaviti pitanje i tko može odlučivati o tome što bi mladi čitatelji trebali čitati.“ (Grosman, 2010: 103) S obzirom na to da sve više mladih odbija (školsko) čitanje, čini se da je izbor tekstova koji bi ih privukli važniji od njihove priznate kvalitete. Autorica stoga navodi da sve više stručnjaka zagovara stajalište da je bolje da mladi čitaju bilo što, od stripova do šunda, to jest trivijalnih tekstova, samo da čitaju. Često se manje priznata i nekvalitetnija priča naziva šundom (kičem) ili trivijalnom književnošću. (Grosman, 2010: 104). Razliku između umjetničkoga teksta i trivijalnih tekstova (literarnog šunda) autorica pojašnjava na sljedeći način: „Dok autor umjetničkoga teksta nastoji iskazati vlastiti odnos prema svijetu, to jest vlastito iskustvo, kao i predočiti neku stvarnu ili moguću situaciju ili problem koji mu se čini zanimljivim, u takvom svjetlu koje mu se čini primjerenim, očekujući pri tome da će se primatelji slagati s njim u vezi s tim da je odabrano iskustvo ili situacija zanimljivo te da je njegov odnos prema tome primjeren, autor literarnoga šunda primarno se rukovodi drugačijim razmišljanjima. Njegov cilj nije iskazivanje vlastitoga iskustva ili odnosa prema svijetu u očekivanju da će se primatelji slagati s njim o

zanimljivosti iskustva i primjerenosti iskazivanja, nego prije svega želi postići određeni efekt – upotrebom riječi, opisa itd. želi u primatelju, to jest čitatelju, potaknuti takav doživljaj kao što ga – po njegovu mišljenju – želi i očekuje.“ (Grosman, 2010: 105). Dakle, autor literarnoga šunda zapravo jezično manipulira čitateljem i nudi mu tekstove za koje zna da će uspješno zadovoljiti sva čitateljeva unaprijed poznata očekivanja. Stvarna pobuda autora za pisanjem šunda je prije svega ekonomska – što veća i trajnija zarada. (Grosman, 2010: 105-106). Daniel Pennac (1996: 162-164) također govori o čitanju, kako ih naziva, „dobrih“ i „loših“ romana. O „lošim“ romanima govori kao o književnosti „brzog uživanja“ napravljenoj po kalupu u koji bi i nas rado strpala. Autor navodi da često čitamo i jedne i druge, no da s vremenom počinjemo čitati one „dobre“ jer želimo pisce i stil. „(...) svršeno je s prijateljima u igri, sad tražimo životne suputnike.“ (Pennac, 1996: 164).

4.3. Izazovi slobodnoga vremena za mladoga čitatelja

Goran Livazović u knjizi *Uvod u pedagogiju slobodnog vremena* (2018: 322) navodi da istraživanja slobodnog vremena mladih u Hrvatskoj pokazuju da su im najzanimljivije aktivnosti vezane uz druženje, razonodu i zabavu, a najmanje su im interesantne aktivnosti koje traže intelektualni angažman. Nadalje, autor navodi da se u vrijeme globalizacije i informatizacije brže razvijaju i društvene mreže pa se stoga sve više slobodnoga vremena provodi za računalom i komunicirajući s prijateljima. Zabava zapravo služi da bi se ispunilo vrijeme koje ostaje na raspolaganju nakon uobičajenih radnih i školskih obveza, jer zabavne aktivnosti traže malen (ili ne traže nikakav) intelektualni angažman.

I Meta Grosman u knjizi *U obranu čitanja: Čitatelj i književnost u 21. stoljeću* (2010: 85) govori o sve učestalijoj zamjeni čitanja gledanjem crtanih filmova. Crtani filmovi i filmovi za djecu i mlade često donose vizualno poduprte varijante tradicionalnih bajki i novijih dječjih priča pa tako stariji, često, izbjegavaju 'naporno' čitanje naglas te svoju odgojnu dužnost prepuštaju elektronskom mediju i urednicima televizijskih programa. „Gledanje crtanih filmova, naime, nije samo manje naporno od čitanja, nego ne traži nikakvu drugu aktivnost, kao što ne zove ni na kakav drugi oblik aktivnoga sudjelovanja, nego samo na pasivno primanje.“ (Grosman, 2010: 97).

O ovome problemu govori i Daniel Pennac u knjizi *Od korica do korica* (1996: 28) gdje navodi: „Čitanje je aktivan čin! (...) Dok televizija, čak i kino, ako se dobro promisli...

sve je dano u filmu, ništa nije osvojeno s naporom, sve vam je već pripremljeno, slika, zvuk, dekor, prigodna muzika u slučaju da nismo razumjeli redateljevu nakanu...“ Proizvođači crtanih filmova stalno vode računa o tome da crtani filmovi za djecu i mlade budu zanimljiviji te da tako održavaju stalnu želju za gledanjem crtanih filmova koja često prelazi u pravu ovisnost. Stariji često nisu svjesni štetnih posljedica (pretjeranoga) gledanja crtanih filmova i, kao posljedicu toga, zanemarivanje ranoga čitateljskoga odgoja (Grosman, 2010: 85). O pretjeranome gledanju televizije govori Daniel Pennac koji navodi da su statistike pokazale kako djeca u prosjeku dnevno provedu dva sata ispred televizora, a osam do deset sati vikendom (Pennac, 1996: 28). Za usporedbu, učenici razredne nastave tjedno provedu pet sati na nastavi Hrvatskoga jezika.⁷ Meta Grosman (2010: 86) navodi: „Neki stručnjaci su upozorili na to da pretjerano gledanje televizije i crtanih filmova čak može dovesti do razgradnje čitateljske sposobnosti, zbog čega je nužno neprestano upozoravati na temeljnu važnost čitanja i čitateljske sposobnosti.“

Zbog nedovoljne upotrebe jezika zbog pretjeranoga gledanja crtanih filmova i računalnih igara dolazi do nedostataka u djetetovom jezičnom i kognitivnom razvoju, a te je nedostatke vrlo teško nadomjestiti u starijim godinama jer bi tada adolescent već morao razvijati višu jezičnu i čitateljsku sposobnost (Grosman, 2010: 101). Istraživanje koje je provedeno 2010. godine na uzorku od 123 učenika šestih i sedmih razreda donosi zabrinjavajuće podatke jer je 75 % dječaka i 29 % djevojčica navelo da se svakodnevno igra na računalu, a nasuprot tome 36 % dječaka i 10 % djevojčica izjavljuje da "nikada ne čitaju zabavnu literaturu" (Martinčević, 2010). „Pretjerano gledanje televizije i drugih oblika crtanih filmova tako dijete usmjerava prema pasivnosti koja je obilježena potpuno neinteraktivnom upotrebom vremena zbog koje nedostaje i vremena i volje za razgovor i čitanje.“ (Grosman, 2010: 97). Gledanjem crtanih filmova djeca ne razvijaju kritičko mišljenje. „Neaktivno i nekritično primanje crtanih filmova i filmova dijete i mladoga čovjeka ne potiče ni na uspostavljanje međusobnih odnosa i kompleksnih ljudskih jezičnih komunikacija.“ (Grosman, 2010: 100).

Istovremeno, djeca ne razvijaju sposobnosti razumijevanja zahtjevnije priče ispričane samo jezičnim sredstvima te je zanemaren i razvitak sposobnosti iznošenja vlastitoga iskustva. „Kako crtani film i film, upotrebom drugih znakovnih sustava koje se lakše prima, često postavljaju značenje jezičnoga sporazumijevanja u podređen položaj ili ga čak posve

⁷ Zakon o osnovnom školstvu - Nastavni plan i program za osnovnu školu 2013. https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/nastavni_plan_i_program_za_os_2013.pdf Pribavljeno 15. 5. 2019.

zanemaruju u ime široke međunarodne razumljivosti, oni doista ne mogu doprinosti djetetovu jezičnom razvoju. Oni taj jezični razvoj upravo onemogućuju, zato što djetetovu radoznalost za priče zadovoljavaju vizualno potpomognutom pričom koja dijete svakodnevno učvršćuje u uvjerenju da jezik uopće nije nužno potreban, tako da uopće ne potiču jezični razvoj.“ (Grosman, 2010: 99). Autorica zaključuje da se samo stalno prisutnom brigom za čitanje i za razvoj čitateljske sposobnosti može uspješno suprotstaviti sve snažnijem utjecaju ugodnije i dostupnije vizualno potpomognute priče te njezinu neželjenom utjecaju na djetetov spoznajni razvoj (Grosman, 2010: 102).

5. ČITANJE U RAZREDNOM KONTEKSTU

Čitanje se u razrednom kontekstu ostvaruje na razini svih predmeta, a posebice tijekom nastave Hrvatskoga jezika. Dragutin Rosandić u knjizi *Metodika književnoga odgoja* (2005: 177) navodi vrste čitanja koje se koriste u nastavi, ali i izvan nastave. To su: čitanje naglas, čitanje u sebi, doživljajno, informativno, spoznajno (učeće), stvaralačko čitanje, kritičko čitanje. Kao kriterije za utvrđivanje vrsta čitanja navodi: psiholingvistički, kriterij cilja, spoznajni, komunikacijski kriterij. Prema psiholingvističkome (jezičnome) kriteriju razlikuje: čitanje naglas, čitanje u sebi, interpretativno, scensko čitanje. „Uvođenje učenika/učenika u čitanje naglas, izražajno, interpretativno čitanje, recitiranje (krasnoslovljenje) započinje u prvome razredu osnovne škole i nastavlja se u svim razredima (na svim školskim stupnjevima).“ (Rosandić, 2005: 182). „Vodoravni način čitanja ustupa mjesto uzročno/misaonom/razmišljajućem načinu čitanja.“ (Rosandić, 2005: 190). Mlađi čitatelji pokazuju spremnost za igru, a stariji čitatelji za sustvaralaštvo.

5.1. Čitanje naglas

„Čitanje naglas posebna je vrsta jezične djelatnosti pri kojoj se znakovi pisanoga jezika prenose u znakovni sustav govorenoga jezika.“ (Rosandić, 2005: 177). Ova se vrsta čitanja pojavljuje u svim tipovima nastavnih sati u različitim fazama i nastavnim situacijama te ima veliku primjenu u nastavi književnosti na svim stupnjevima školskoga sustava. „Metodički zahtjevi čitanju naglas (glasnome čitanju) odnose se na čujnost, jasnoću, pravilnost, izražajnost i didaktičku svrhovitost. Čujnost i jasnoća čitanja naglas dovodi se u suodnos sa slušanjem. Pravilnost se utvrđuje na temelju pravogovorne norme, izražajnost na temelju ostvarivanja vrednota govorenoga jezika.“ (Rosandić, 2005: 177). U nastavi književnosti čitanje naglas služi učenju književnih sadržaja, provjeravanju usvojenosti te razvijanju govorne kulture. „Dakle, što se događa kad čitate? Slušatelj se preseli u unutrašnji slikovni svijet. Možemo stvoriti duboku, blaženu atmosferu za sve, koja se ne može usporediti ni s jednim drugim medijem. Pod pretpostavkom da čitamo dobru literaturu. Čitanje naglas

stvara osjećaj pripadnosti, a to može blagotvorno djelovati u današnjem sve usamljenijem, rastrganom svijetu bez predaha.“⁸

Rosandić (2005: 178-184) navodi podvrste čitanja naglas koje služe razvijanju estetskih doživljaja i stvaralačkih sposobnosti učenika. Podvrste čitanja naglas su: interpretativno čitanje, scenski govor, govor recitiranja i čitanje po ulogama. Osim spomenutih vrsta čitanja naglas, u metodičkoj se literaturi navode i sljedeće vrste: pojedinačno (učenik/učenica, učitelj/učiteljica), naizmjenično, čitanje s komentarom, izborno, čitanje s podcrtavanjem, anticipacijsko, okomito i vodoravno. Spomenute se vrste čitanja naglas uključuju u različite nastavne situacije ovisno o zadaćama koje se žele postići.

5.1.1. Interpretativno čitanje

„Interpretativno čitanje je prvi stupanj (prvi korak) u interpretaciji, ono rastvara svijet djela i potiče slušatelje/slušateljice na vraćanje tekstu i otkrivanje njegovih čarolija.“ (Rosandić, 2005: 180).

Rosandić (2005: 178-181) navodi i da je interpretativno čitanje posebna vrsta čitanja naglas kojom se iskazuje doživljaj književno-umjetničkoga teksta i taj se doživljaj prenosi slušateljstvu. Ta se vrsta čitanja naziva još i estetskim (ekspresivnim, impresivnim) čitanjem. Interpretativno se čitanje utemeljuje na pisanome predlošku te njegovo ostvarivanje zahtijeva prijenos (prekodiranje) znakova pisanoga jezika u znakove govorenoga jezika, posebno u intonacijska sredstva. Interpunkcije se prenose u vrednote govorenoga jezika (stanke, uzlaznu i silaznu intonaciju, tempo, boju glasa, jakost). Interpretativno se čitanje pojavljuje kao sredstvo estetskoga (književno-umjetničkoga) odgoja. Njime se bave učitelji na svim stupnjevima školskoga sustava te učenici koji pokazuju zanimanje i sposobnosti za tu vrstu djelatnosti. „Zbog pedagoško-psiholoških razloga poželjno je da učitelj/učiteljica interpretativno čita ili kazuje tekst napamet. Tim činom potvrđuje svoju ljubav prema umjetnosti riječi i pruža učenicima/učenicama poticajan primjer za učenje teksta napamet.“ (Rosandić, 2005: 181).

Rosandić (2005: 178) navodi zahtjeve koje interpretativno čitanje traži od interpretatora (govorne osobe), a to su:

⁸ Školski portal 2017. <https://www.skolskiportal.hr/clanak/6584-citanje-naglas-je-umjetnost/> Pribavljeno 10. 5. 2019.

- doživljaj teksta
- temeljito poznavanje svih slojeva teksta (sadržajnih – tematsko-motivskih, emocionalnih, misaonih, jezično-stilskih, vrstovnih)
- razumijevanje značenja svake riječi i svakoga znaka u pisanome tekstu i prijenos u govorni izraz
- poznavanje sintaktičkoga, ritamskoga i glasovnoga ustrojstva teksta
- poznavanje vrednota govorenoga jezika
- sposobnost zamišljanja (literarna imaginacija), uživanja i uspostavljanja kontakta sa slušateljstvom.

Uz zahtjeve koje interpretativno čitanje traži od interpretatora važna je i priprema teksta koji će se interpretirati. Priprema teksta za interpretativno čitanje uključuje doživljajno poniranje u tekst, pounutarnjenje njegovih poruka. Tuđu misao i osjećaj potrebno je adekvatno oblikovati i prenijeti drugome, a „mrtvilu tuđega slova posuditi život vlastitoga govora“. (Rosandić, 2005: 178). Tekst se priprema za interpretativno čitanje, a to pripremanje teksta uključuje:

1. *Prva faza* u kojoj učitelj proučava tekst, otkriva njegove umjetničke značajke (slojevitost poruka), čita kritičke tekstove o tekstu, naputke za čitanje ako su naznačeni uz tekst u čitanci-udžbeniku ili priručniku. Oni uz tekst navode stvaralačke poticaje za čitanje.

2. *Druga faza* obuhvaća interpretativno čitanje teksta u učionici. Čitanje u učionici (pred slušateljstvom – učenicima) ostvaruje se u posebnim okolnostima, koje utječu na recepciju teksta. Za slušanje interpretativnog čitanja u razredu učenike pripremamo, a riječ je o psihičkim i komunikacijskim pripremanjima. Psihičke pripreme uključuju: buđenje zanimanja, stvaranje dispozicije i uspostavljanje koncentracije; dok komunikacijske pripreme obuhvaćaju: zauzimanje položaja tijela, fizičko opuštanje, tišinu u razredu i zatvaranje knjiga na klupama (Rosandić, 2005: 178-179).

S obzirom na to da se interpretativno čitanje smatra svečanom trenutkom nastavnoga procesa tu svečanost ne smiju narušavati bilo kakve vanjske okolnosti u učionici stoga postoje metodička pravila o interpretativnom čitanju teksta u učionici, a to su:

- Tekst se čita kontinuirano, cjelovito (bez prekidanja).

- Za čitanje teksta ne daju se nikakve dopunske obavijesti (leksičke, sadržajne, biografske) – sve obavijesti o tekstu daju se prije čitanja, u fazi motivacije.
- Učitelj stoji pred učenicima, 'drži ih na oku', povremeno pogledima prati njihovo reagiranje.
- Izbjegava se šetanje po razredu, neprimjereno gestikuliranje, neprimjerena intonacija.
- Ne upućuje nikakve primjedbe (upozorenja) učenicima tipa: slušaj, pazi, ne okreći se, ne razgovaraj...
- Kad dovrši čitanje, ostaje na mjestu kako ne bi kretanjem poremetio trenutke proživljavanja poruka teksta.
- Tekst čita učitelj ili učenik koji je posebno pripremljen.
- Bez temeljite pripreme tekst se ne može čitati interpretativno (Rosandić, 2005: 180).

Rosandić (2005: 180) navodi da se s obzirom na namjenu, tj. zadaću koju preuzima u odgojno-obrazovnome procesu, interpretativno čitanje uključuje u različite faze sata. Stoga se u sustavu školske interpretacije pojavljuje kao samostalna faza – interpretativno čitanje – nakon motivacije i najave teksta, no može se pojaviti i nakon faze interpretacije kao završna nastavna situacija u kojoj učenici interpretativno čitaju tekst. Tablica 1. prikazuje etape/faze sata prilikom provedbe nastavne jedinice iz književnosti gdje se, kako Rosandić navodi (2005: 180), interpretativno čitanje pojavljuje kao samostalna faza. Tablica je preuzeta iz nastavnog materijala kolegija Metodika hrvatskoga jezika I.

Tablica 1. Struktura nastavne jedinice iz književnosti

NASTAVNE ETAPE	NASTAVNE SITUACIJE
Doživljajno-spoznajna motivacija	-književna, jezična, likovna, glazbena i druge motivacije...
Najava i lokalizacija književnoga teksta	-najava teksta i autora - lokalizacija teksta (ulomak romana, zbirka priča, dio baštine...)
Interpretativno čitanje	-učitelj interpretativno čita tekst (ili učenici čitaju tekst iz zvučne čitanke)
Emocionalno-intelektualna stanka	-kratki izostanak svih aktivnosti radi sređivanja emotivnih i intelektualnih dojmova (do 10 sekundi)
Objavljivanje (izražavanje) doživljaja i njegova korekcija Ponovno čitanje teksta u sebi ili naglas i pronalaženje nepoznatih riječi. Razgovor o nepoznatim riječima. Ponovno čitanje teksta naglas	-više učenika iskazuje svoj doživljaj teksta - učitelj u razgovoru s učenicima usmjerava iskaze učenika koji su nešto pogriješno shvatili
Interpretacija Razgovor o priči/pjesmi.	-učenici u razgovoru s učiteljem otkrivaju umjetničke i spoznajne vrijednosti teksta ovisno o zadacima nastavnog sata; situacije ovise o vrsti teksta (poezija, proza, drama) - <i>situacije u interpretaciji poezije:</i> - raspoloženje u pjesmi, tema, motivi - pjesničke slike, stih, kitica, vrsta poezije - pjesnička poruka, čitanje dijelova teksta - <i>situacije u interpretaciji proze:</i> - tema, motivi, fabula, radnja - likovi, karakterizacija likova - opisi, dijalози i monolozi - kompozicija priče (određivanje uvoda, središnjeg dijela i završetka; mogu se odrediti i podnaslovi svakom dijelu) - uočavanje specifičnoga leksika (ako postoji) - vrsta proze (basna, bajka, priča...) - poruka - čitanje dijela teksta - <i>situacije u interpretaciji drame (igrokaza):</i> - tema, likovi (karakterizacija) - dijalози i monolozi, didaskalije - fabula - učenici interpretiraju pojedine scene i uloge
Sinteza	-razgovor učitelja i učenika o rezultatima analize s obzirom na obrazovne, odgojne i funkcionalne zadatke sata - kratka sinteza naučenog (određenje književnoteorijskog pojma, pjesničke slike, poruke i sl.)
Stvaralački rad	-govorna ili pismena vježba - jezična igra - glumljenje teksta

5.1.2. Scenski govor i govor recitiranja

Rosandić (2005: 180) navodi da se scenski govor očituje kao umjetnički govor na pozornici ili umjetnički govor u učionici. Umjetnički (scenski) govor na pozornici ostvaruju glumci, a u učionici učitelj i učenici. Prema mišljenju teoretičara (teatrologa) scenskome govoru pripada i recitiranje. Tradicionalni priručnici govorne umjetnosti rabe termin deklamacija, krasnoslovljenje, ali se i u suvremenoj udžbeničkoj literaturi rabi termin krasnoslovlje/krasnoslov.

U stručnoj se literaturi razlikuju scenski govor i recitiranje, a razliku uvjetuje položaj recitatora i glumca na sceni. To osobito dolazi do izražaja u govornoj interpretaciji pripovjednoga teksta. Čitač/interpretator pripovijeda o likovima i događajima u tekstu. U čitanje može unositi elemente poistovjećivanja s likovima, ali ne može unositi repertoar svih izražajnih sredstava kojima raspolaže glumac na sceni. Ako se u tekstu pojavljuje više likova, čitač/interpretator može govorno individualizirati sve likove (muške, ženske, dječje) (Rosandić, 2005: 181).

5.1.3. Čitanje po ulogama

Rosandić (2005: 182) navodi da se čitanje po ulogama primjenjuje u nastavi dramske umjetnosti, pripovjedne proze (romana, novele, basne, bajke), epske poezije, a rjeđe u nastavi lirске poezije. Primjenjuje se na svim stupnjevima odgojno-obrazovnoga sustava te pripada stvaralačkoj djelatnosti u kojoj učenici pokazuju sposobnost uživanja u književne likove, poistovjećivanja te sposobnost izražavanja koje ima ekspresivne i impresivne značajke, sposobnost scenskog zamišljanja. Riječ je o psihološkim odrednicama čitanja po ulogama koje se usklađuju s emocionalnim i intelektualnim razvojem učenika te njihovim iskustvima i spoznajama. S druge strane, postoje i metodičke značajke čitanja po ulogama koje su uvjetovane umjetničkim značajkama teksta i osobnošću učenika koji preuzimaju određene uloge. S obzirom na to da svaka književna vrsta ima svoje posebnosti, primjerice dramski se tekst razlikuje od pripovjednoga ili lirskoga teksta, iz vrstovnih određenja stoga proizlaze umjetničke značajke teksta.

Prema metodičkim zahtjevima Rosandić (2005: 183) navodi da se čitanje po ulogama ostvaruje u nekoliko faza:

1. Prva je *pripremna faza* koja slijedi nakon interpretacije teksta. Interpretacija teksta donosi tematsko-idejne značajke, karakteristike likova, psihološke i govorne osobine te međusobne odnose. U ovoj fazi učenici rješavaju različite zadatke koji su usmjereni na književne likove i zamišljene prizore u kojima se pojavljuju likovi. Pripovjedni se tekst prenosi u dramski oblik te se izdvajaju dijaloške i monološke dionice i pripovjedni dio koji se namjenjuje pripovjedaču. Kao oblik stvaralačkoga pismenog izražavanja, čitanju po ulogama pripovjednoga, epskoga ili lirskoga teksta prethodi pismena dramatizacija

2. Nakon provedenih priprema, a tijekom druge faze učenici *preuzimaju/odabiru uloge*. Učenici za svaku odabranu ulogu usmeno iznose svoju scensku zamisao, odnosno svoju koncepciju lika koju iskazuju u prvome licu odgovarajući na pitanja: tko sam, što želim, kako se ponašam, kako izgledam, kako govorim, kako se odnosim prema drugim likovima. Tijekom ove faze upućuju se i zadaci gledateljstvu (učenicima) kao potencijalnim kritičarima koji će vrednovati stvaralački ostvaraj.

3. Slijedi faza *čitanja/dramatizacije* koja se ostvaruje ispred slušateljstva/gledateljstva. Gledateljstvo mora vidjeti pred sobom izvoditelje, pratiti njihov govor i njihovo uživljanje u tekst, a učionica se jednim dijelom pretvara u zamišljeni scenski prostor.

4. Tijekom faze *vrednovanja ostvaraja* učenici u ulozi gledatelja ocjenjuju čitanje po ulogama, koje se pretvara u scensku improvizaciju. Ocjenjivanje ostvaraja utemeljuje se na sljedećim odrednicama:

- uživljenost u lik (potpuna, djelomična, bez uživljanja),
- ostvarivanje dijaloga (uspješno, nedovoljno uspješno, nespretno),
- pravilnost govora (govor je posve normativan, djelomično normativan, nenormativan govor),
- ostvaraj (vrlo uspješan, uspješan, zadovoljavajući, neuspješan).

5.2. Čitanje u sebi

Karol Visinko (2014: 76) navodi da je čitanje u sebi osnovni oblik čitanja, to je naše bezglasno, unutarnje čitanje. Dragutin Rosandić (2005: 184) navodi da se čitanje u sebi (tiho čitanje) pojavljuje u nastavi i izvan nastave (nastavno/izvannastavno čitanje u sebi). Zastupljenost čitanja u sebi povećava se vertikalno, odnosno, čitanje u sebi zauzima dominantan položaj na višim stupnjevima odgojno-obrazovnoga sustava. Ovdje je riječ o pojedinačnoj literarno-estetskoj komunikaciji koja se ostvaruje čitanjem u sebi. Prema načinu ostvarivanja i didaktičkoj usmjerenosti čitanje u sebi može biti: spontano (neusmjereno); usmjereno (čitanje sa zadatkom); izborno; čitanje sa zapisivanjem (s olovkom u ruci); stvaralačko; kritičko; spoznajno; analitičko; aktivno; površno; čitanje s 'preskakanjem' (reducirano); ponovno; čitanje po vlastitome izboru; obvezatno; čitanje s otkrivanjem 'zlatne jezgre'; čitanje s otkrivanjem tematskih riječi; konotativno; denotativno; čitanje s razumijevanjem; imaginativno; anticipacijsko; pomno; interaktivno. U nastavku teksta поближе su opisane navedene vrste čitanja u sebi.

Spontano se čitanje primjenjuje u nastavi i izvan nastave, a učenici spontano, po vlastitome izboru i vlastitoj usmjerenosti, odabiru tekst za čitanje te samostalno objavljuju rezultate čitanja i pokazuju određeni stupanj čitateljske spremnosti. „Pri spontanome čitanju učenice/učenici očituju vlastitu literarnu percepciju, imaginaciju i osjećajnost. Što su učenice/učenici stariji, sve se više primjenjuje spontano čitanje.“ (Rosandić, 2005: 186).

Za razliku od spontanog čitanja, **usmjereno čitanje (čitanje sa zadacima)** je vođeno čitanje s jasno postavljenim zadaćama koje se pojavljuje u svim tipovima nastavnih sati i izvanškolskom čitanju, primjerice lektiri. Uz tekst koji se usmjereno čita dodaju se zadaci i/ili pitanja koja traže očekivane odgovore, a često se mogu naći na rubnici čitanke, odnosno, udžbenika te u lektirnim djelima. Pojavljuje se i posebna skupina zadataka i objašnjenja prije čitanja koja se odnose na vrstu teksta, čitateljsku spremnost i načine čitanja (Rosandić, 2005: 186). O usmjerenom čitanju slično govori i Visinko (2014: 76) te navodi da, kad god čitamo s nekim zadatkom, tj. da bismo u tekstu nešto ciljano pronašli, ispisali ili protumačili, posrijedi je usmjereno čitanje jer smo usmjereni na određeni zadatak.

Izorno se čitanje pojavljuje u interpretaciji teksta kada učenici odabiru tekst (dio teksta, rečenice) kojima iskazuju svoje (ne)svidanje, potkrepljuju svoje sudove i tvrdnje. Izorno čitanje u sebi prenosi se u čitanje naglas u funkciji citiranja (Rosandić, 2005: 186).

Čitanje sa zapisivanjem (čitanje s olovkom u ruci) obuhvaća dvije jezične djelatnosti, čitanje i pisanje, a povezivanje tih dviju djelatnosti pospješuje bolje pamćenje jer se smatra da 'onaj tko zapisuje, pamti dvostruko'. Tekst se čita te se pojavljuju zadaci koji traže zapisivanje pojedinosti iz teksta, a osim tih zadataka iskorištavaju se i zadaci stvaralačkoga tipa koji potiču čitatelja na oblikovanje vlastitih zapažanja, potom se te bilješke unose u dnevnik čitanja. Bilješke o tekstu, koje uključuju prepisivanje pojedinosti iz teksta i stvaranje bilježaka u obliku sintagma, rečenica i vezanoga teksta uvode se od drugog razreda osnovne škole i primjenjuju se na svim stupnjevima osnovne i srednje škole. (Rosandić, 2005: 186).

Stvaralačko čitanje je proces primanja poruka, pounutarnjenje poruka (interiorizacija), aktualizacija (dovođenje poruka u osobni i društveni kontekst), oblikovanje poruka (verbalno, likovno, grafički, motorički), preoblikovanje poruka ili teksta u drugi oblik ili drugi medij (prijenos pripovjednoga teksta u dramski oblik, likovni izraz – ilustracije, lirske pjesme u glazbeni ili likovni izričaj, dramskoga teksta u radiofonski, televizijski ili kazališni izričaj). Stvaralačko se čitanje utemeljuje na teoriji stvaralaštva, koja učenicima dodjeljuje stvaralačku ulogu u procesu čitanja. Stvaralački čitatelj očituje svoje stvaralačke mogućnosti na razini primanja poruka, na preradi, aktualizaciji i prijenosu u drugi oblik ili drugi medij (Rosandić, 2005: 186-187). Autorica knjige *Čitanje, poučavanje i učenje* Karol Visinko (2014: 77) navodi da stvaralačkim čitanjem stvaralački odgovaramo na izraz i sadržaj teksta te da smo katkad sposobni stvarati nove tekstove u govornome ili pisanome obliku.

Kritičko se čitanje opisuje kao procjenjivanje pojedinih elemenata književnoga teksta koje se temelji na analizi, sintezi i generalizaciji. Ono uključuje sposobnost proizvođenja ideja koje se rađaju pri čitanju tekst, sređivanja (selekcioniranja) ideja i njihova vrednovanja s estetskoga, moralnoga i društvenoga gledišta. U čitankama-udžbenicima, na rubnici i podrubnici, uz književnoumjetnički tekst pojavljuju se zadaci koji učenike potiču na kritičko čitanje, koje kasnije stvara poticaj za oblikovanje kritike, karakterizacije, recenzije. S obzirom na zahtjeve koje postavlja, kritičko se čitanje primjenjuje u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi – u čitanju eseja, književno-kritičkoga i književno-znanstvenoga teksta

(Rosandić, 2005: 187). O kritičkome čitanju Visinko (2014: 77) navodi da tijekom i nakon čitanja razvijamo svoja kritička promišljanja o sadržajima koje čitamo.

Spoznajno je čitanje usmjereno na otkrivanje novih spoznaja, a u nastavi se najčešće primjenjuje usmjereno spoznajno čitanje, odnosno, čitanje sa zadatkom. Kao predlošci za spoznajno čitanje koriste se sve vrste književnoumjetničkih, književnokritičkih, teorijskih i književnopovijesnih tekstova. Znanstvenici navode dvije spoznaje koje razlikujemo tijekom spoznajnoga čitanja – intuitivnu i logičku. Do spoznaje se dolazi putem fantazije ili putem intelekta, a rezultati spoznaje mogu biti slike ili pojmovi. Pri čitanju umjetničkoga teksta otvaraju se oba procesa – imaginativni i logički, a čitatelj stvara slike i pojmove kojima izražava spoznaju teksta. (Rosandić, 2005: 187) O spoznajnome čitanju slično govori i Karol Visinko (2014: 77) te navodi da njime otkrivamo nove spoznaje u tekstu, razumijevamo objektivne stvarnosti, a pritom uključujemo svoje iskustvo, mišljenje i osjećaje o predmetu čitanja.

Visinko (2014: 77) navodi da **analitičkim čitanjem** tražimo odgovore u tekstu – u izrazu i sadržaju. Autorica, kao i Rosandić (2005: 185), navodi da analitičko čitanje uključuje raščlanjivanje teksta te da **sintetičkim čitanjem** povezujemo raščlanjeno. **Aktivno čitanje** je čitanje s olovkom u ruci, čitanje i zapisivanje. **Površno čitanje** označava čitanje bez dovoljno koncentracije. **Čitanje s 'preskakanjem' (reducirano)** je provjeravanje čitateljskoga strpljenja i dijelova teksta koji se preskaču. **Ponovno čitanje** utvrđuje motivacija za ponovno čitanje i dijelovi teksta koji se ponovno čitaju. **Čitanjem po vlastitome izboru** utvrđuju se pojedinačni ili skupni čitateljski interesi, a označava čitanje koje je propisano nastavnim programom za sve učenike. **Obvezatnim se čitanjem** provjeravaju sposobnosti otkrivanja logičkih veza u rečenici i tekstu (Rosandić, 2005: 185). Visinko (2014: 77) navodi i **problemsko čitanje** kojim zapažamo i izdvajamo probleme iz teksta.

Čitanje s otkrivanjem 'zlatne jezgre' otkriva nam 'zlatnu jezgru' rečenice, stiha, strofe, prozne cjeline, dok takozvana 'zlatna jezgra' sadrži temeljnu misao. Otkrivanje 'zlatne jezgre' ovisi o vrsti teksta, primjerice, u lirskoj pjesmi otkriva se temeljna tematska riječ koja ima status 'zlatne jezgre'. Čitanje s otkrivanjem 'zlatne jezgre' slično je **čitanju s otkrivanjem tematskih riječi u tekstu (tematske mreže)** (Rosandić, 2005: 188-189).

„**Denotativno i konotativno čitanje** uključuju značenjske odrednice – razumijevanje doslovnoga i prenesenoga značenja riječi i teksta, razumijevanje stilskih sredstava kojima se

ostvaruje preneseno značenje. Konotativno čitanje osobito dolazi do izražaja u čitanju lirske poezije.“ (Rosandić, 2005: 189).

„**Čitanje s razumijevanjem** logičko je čitanje koje je usmjereno na usvajanje spoznaja o različitim elementima književnoga djela. Razumijevanje se provjerava različitim zadacima reproduktivnoga i produktivnoga tipa.“ (Rosandić, 2005: 190). O čitanju s razumijevanjem Visinko (2014: 76) navodi da je ono svojevrsni nadređeni pojam svemu onomu što vježbama činimo u razvijanju čitalačkih sposobnosti i vještina te se zbog toga očekuje preciznije i detaljnije objašnjenje vježbe ili ispita koji se provodi.

Imaginativno se čitanje utemeljuje na sposobnosti zamišljanja (fantazijskoga mišljenja), odnosno, na literarnoj imaginaciji, koja se očituje i razvija u skladu s čitateljskim razvojem čitatelja. Literarna imaginacija ovisi i o vrsti teksta koji se čita, primjerice, čitanje lirske pjesme pretpostavlja literarnu imaginaciju u zamišljanju pjesničkih slika. S obzirom na to da imaginativni i racionalni procesi uspostavljaju 'dinamičku ravnotežu', imaginativno se čitanje dovodi u vezu s racionalnim (logičkim čitanjem). Kao posebna vrsta imaginativnoga čitanja navodi se scensko čitanje dramskoga teksta prilikom kojega čitatelj čitanjem didaskalija zamišlja scenski prostor, likove u prostoru, njihov vanjski izgled, kretanje na sceni, gestovni govor (Rosandić, 2005: 189)

„**Anticipacijsko čitanje** (čitanje s predviđanjem) inačica je stvaralačkoga čitanja, pri kojem čitatelj predviđa razvoj događaja i odnosa među likovima u epskome i dramskome tekstu; u tekst uključuje nove događaje, likove i situacije. **Pomno čitanje** pojavljuje se kao termin u engleskoj metodici i označava čitanje koje karakterizira sabranost, zadržavanje na svim pojedinostima u tekstu. **Interaktivno čitanje** je čitanje književnoumjetničkoga teksta u elektroničkim medijima.“ (Rosandić, 2005: 190).

PRAKTIČNI DIO

6. METODOLOGIJA

6.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja u diplomskome radu bio je utvrditi čitalačke navike i čitalačke interese učenika četvrtih razreda osnovne škole izvan nastave književnosti, dakle u slobodno vrijeme.

6.2. Zadaci istraživanja

Zadaci su provedenoga istraživanja sljedeći:

1. ispitati čitalačke navike učenika četvrtih razreda
2. utvrditi čitaju li učenici u slobodno vrijeme
3. utvrditi što učenike motivira za čitanje izvan nastave.

6.3. Hipoteze

Na temelju zadataka istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

1. Učenike na čitanje najviše motivira škola.
2. Učenici mlađe školske dobi čitaju knjige izvan popisa školske lektire u slobodno vrijeme.

6.4. Uzorak istraživanja

U istraživanju su sudjelovali učenici četvrtih razreda Osnovne škole Vladimir Nazor Virovitica. Uzorak se sastojao od 73 učenika. Uzorak četvrtih razreda nije slučajno odabran. Učenici četvrtih razreda imaju dovoljno čitateljskog iskustva koje im omogućuje oblikovanje svojih prvih stavova o knjigama i čitanju.

6.5. Vrsta istraživanja

Vrsta provedenog istraživanja je kvantitativna, a znanstvena paradigma istraživanja je pozitivizam. Prema mjestu istraživanja istraživanje je empirijsko, provedeno je u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a prema trajanju je transverzalno. Instrument kojim se istraživanje provodilo je anketa koja se sastoji od petnaest pitanja. Anketa se provodila u školskoj godini 2018./19. anonimno i vremenski nije bila ograničena.

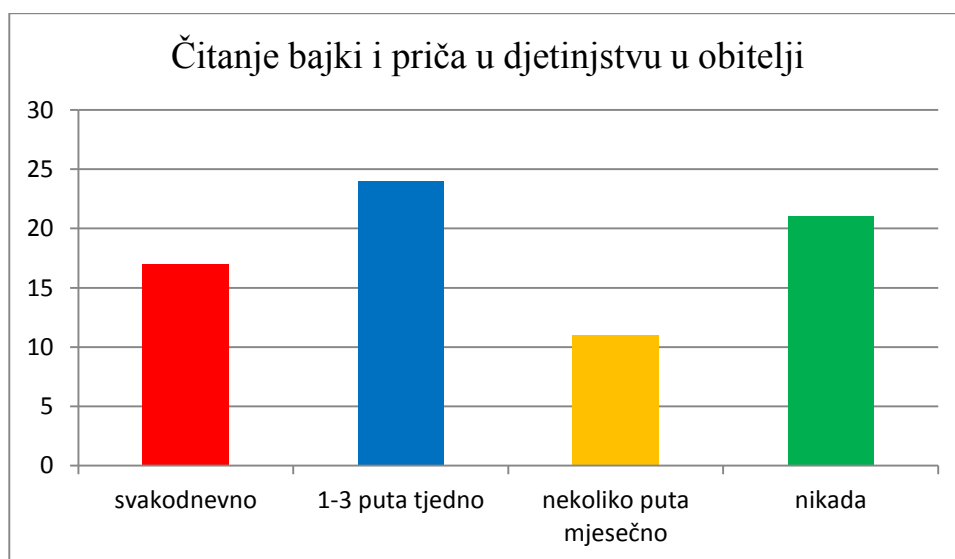
7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

7.1. Rezultati

Ovim istraživanjem pokušalo se saznati čitaju li učenici četvrtih razreda knjige izvan popisa školske lektire, uočiti njihove čitalačke navike, utvrditi čitaju li u slobodno vrijeme, doznati utječu li njihove čitalačke navike na razvoj čitalačke motivacije te tko je u okruženju presudan za stvaranje i oblikovanje njihovih čitalačkih navika.

Zadatak je ispitanika bio zaokružiti jedan ili više ponuđenih odgovora na anketno pitanje. Dobiveni rezultati prikaz su provedenog istraživanja.

Prvo pitanje odnosilo se na to koliko su učeniku roditelji, odnosno bake i djedovi, čitali priče ili bajke u djetinjstvu.

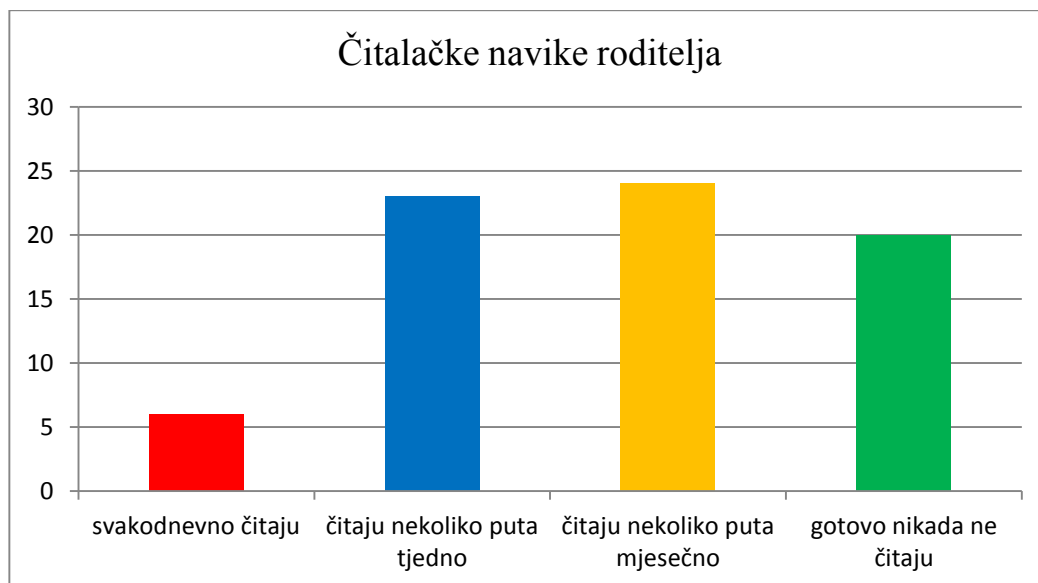


Grafikon 1. Čitanje bajki i priča u djetinjstvu u obitelji

Iz Grafikona 1. vidljivo je da je najviše učenika odgovorilo da su im članovi obitelji čitali bajke i priče jednom do tri puta tjedno (24 od ukupno 73 ispitanika, odnosno, 33 % ispitanika). U istraživanju je 21 ispitanik (29 %) zaokružio odgovor nikada. Iza toga slijedi 17 ispitanika (23 %) koji su rekli da su im roditelji, odnosno, bake i djedovi čitali svakodnevno, a njih 11 odnosno 15 % ispitanika navodi da su im čitali nekoliko puta mjesečno. Rezultati ukazuju na činjenicu da su ispitanici nekoliko puta tjedno bili izloženi čitanju i onda kada još nisu znali čitati pa su im čitali odrasli. O važnosti čitanja od najranije dobi govore mnogi autori. Primjerice, Meta Grosman (2000) navodi da rano predškolsko

čitanje naglas u obitelji i pozitivan odnos prema čitanju uvelike utječu na kasniji razvoj djetetove čitateljske sposobnosti. Rosandić (2005) navodi da kazivanje priča u ranome djetinjstvu ostavlja neizbrisive tragove u literarnoj biografiji, a Soboleva i Krasnova (2011) smatraju da je potrebno od ranog djetinjstva navikavati dijete na knjige.

Drugim se anketnim pitanjem željelo doznati koliko često čitaju članovi obitelji učenika.

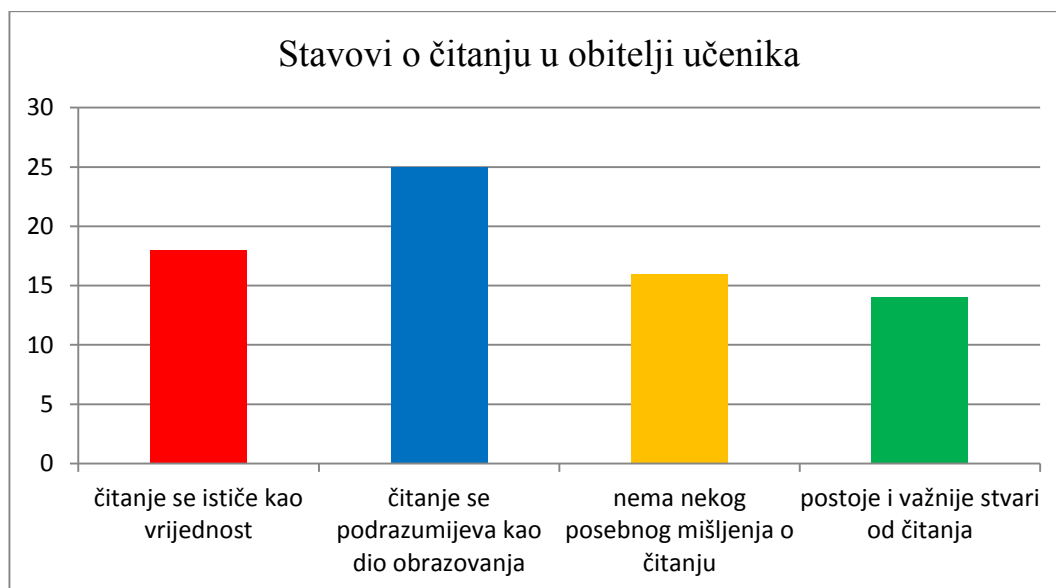


Grafikon 2. Učestalost čitanja članova obitelji

Dobiveni rezultati pokazuju da članovi obitelji učenika najčešće čitaju nekoliko puta mjesečno (24 ispitanika odnosno, 33 %). Odmah nakon njih slijede članovi obitelji koji čitaju nekoliko puta tjedno što navodi 23 ispitanika (32 %). U istraživanju je 20 ispitanika, (27 %) navelo da članovi obitelji gotovo nikada ne čitaju, a 6 je ispitanika (8 %) navelo da članovi obitelji čitaju svakodnevno.

Rezultati istraživanju ukazuju da većina članova obitelji ispitanika čita nekoliko puta mjesečno ili tjedno, a kako navodi Sandra Centner (2007), obitelj snagom osobnoga primjera utječe na razvoj čitalačkih navika djece. Slično navode i Soboleva i Krasnova (2011) te smatraju da, ako ne postoji dobra tradicija obiteljskoga čitanja, dijete gotovo nikada neće samo uzeti knjigu u ruke. Dijete treba osjećati da je život njegovih roditelja nezamisliv bez knjiga.

U trećem su se anketnom pitanju željeli ispitati stavovi obitelji ispitanika o čitanju i vrijednosti čitanja.

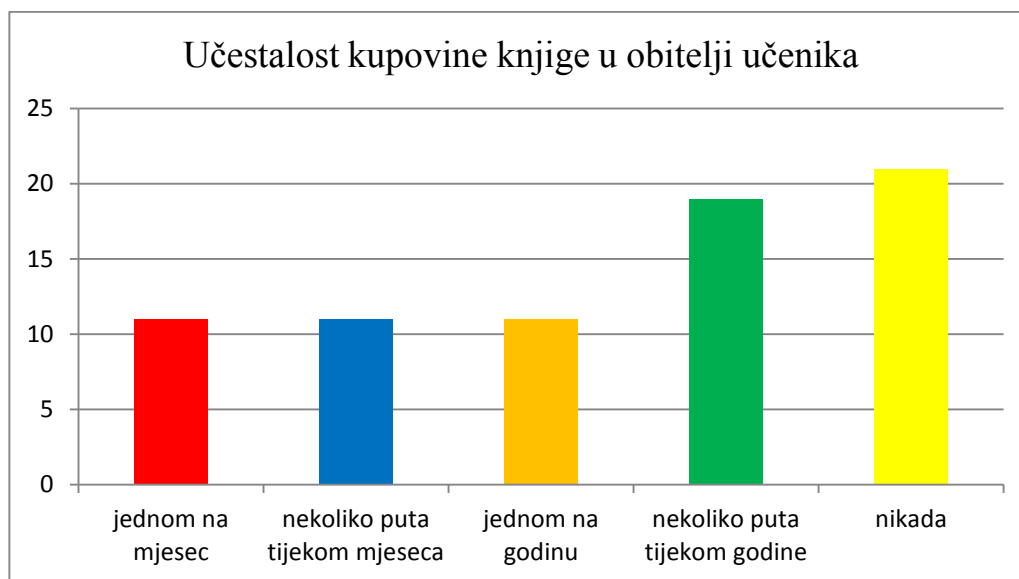


Grafikon 3. Stav obitelji ispitanika o čitanju

Većina je ispitanika odgovorila da se u njihovoj obitelji čitanje podrazumijeva kao dio obrazovanja (25 ispitanika, odnosno 34 %) i da se čitanje u obiteljskom okruženju ističe kao vrijednost (18 ispitanika, odnosno 25 %). Manji je broj ispitanika (njih 16, odnosno 22 %) navelo da u obitelji nema nekog posebnog mišljenja o čitanju, a 14 je ispitanika (19 %) navelo da obitelj smatra kako postoje i važnije aktivnosti od čitanja.

Iz dobivenih se rezultata može zaključiti da je stav prema čitanju većine obitelji ispitanika pozitivan. Ipak, čitanje se većim dijelom povezuje sa školom i obrazovanjem, a manji dio obitelji ispitanika čitanje ističe kao vrijednost. Na čitanje se gleda kao na aktivnost koja traje samo dok traje institucionalno obrazovanje djece, a ne kao na cjeloživotnu aktivnost presudnu za uspješno funkcioniranje pojedinca u zajednici.

Četvrtim se pitanjem željelo doznati koliko često članovi obitelji ispitanika kupuju knjige.

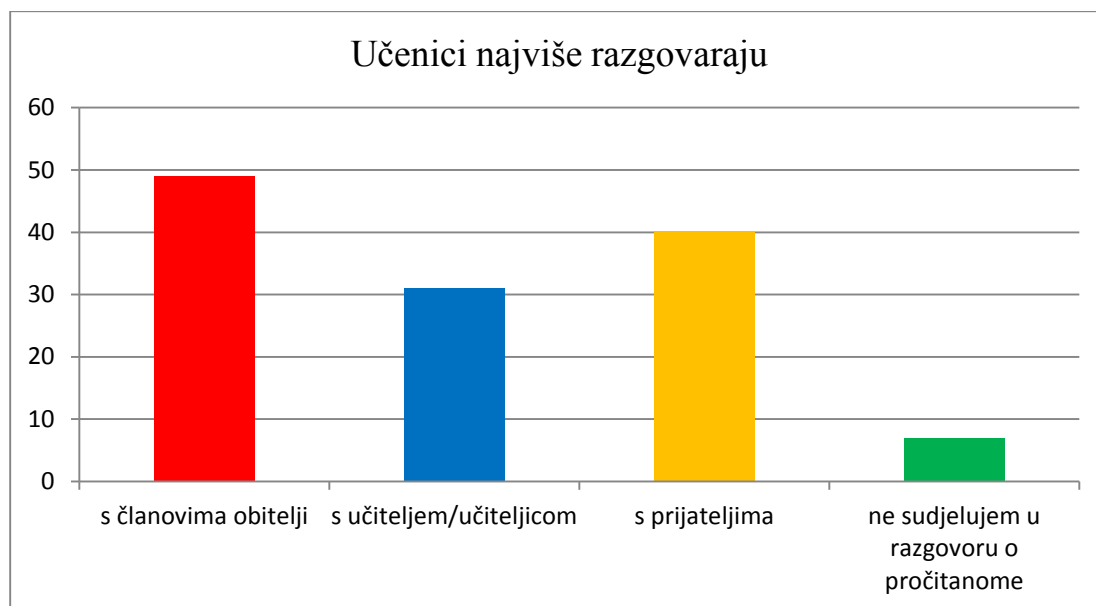


Grafikon 4. Učestalost kupovine knjiga u obitelji učenika

Iz Grafikona 4. vidljivo je da se knjige u 21 obitelji ispitanika (u 29 % obitelji ispitanika) nikada ne kupuju. U 19 se obitelji ispitanika (26 %) knjige kupuju nekoliko puta tijekom godine. U 11 obitelji ispitanika (15 %) knjige se kupuju jednom mjesečno, a jednako mnogo ispitanika (15 %) navodi da se knjige u obitelji kupuju više puta mjesečno. Isti je podatak (15 %) i za kupovinu knjiga jednom godišnje.

Zabrinjava podatak da se knjige u većini obitelji nikada ne kupuju te se postavlja pitanje koji je uzrok tomu? Za djecu je važno da unutar obitelji uoče važnost knjiga, da daruju knjige i dobivaju ih na dar. Ukoliko se članovi obitelji ne raduju knjizi, velika je mogućnost da se ni dijete koje odrasta u takvoj okolini neće obradovati knjizi niti će kasnije, u budućnosti, kupovati knjige. U prethodnom su pitanju ispitanici naveli da roditelji čitanje smatraju vrijednim, a iz njihovih se odgovora na ovo pitanje uočava da nisu spremni kupovati knjige. Čini se da je ponovno aktivnost čitanja i nabavke knjiga prepuštena školi i knjižnici te da se čitanje doista i podrazumijeva samo kao dio obrazovanja, a što je većina ispitanika i navela kao odgovor na prethodno pitanje.

Petim se anketnim pitanjem željelo doznati s kojim osobama ispitanici najviše razgovaraju o pročitane.

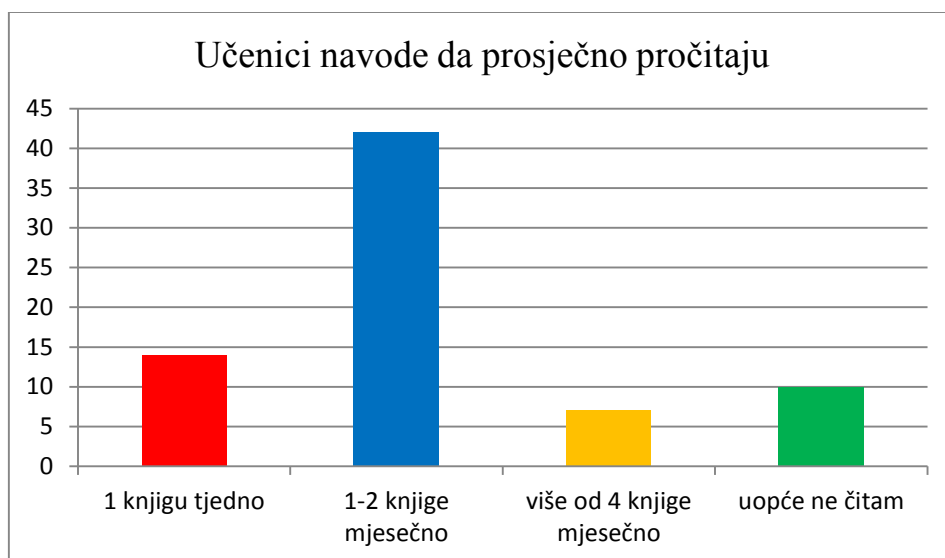


Grafikon 5. S kojim osobama učenici najviše razgovaraju o pročitane

U ovome je pitanju bilo moguće zaokružiti više odgovora, a ukupno je bilo 127 odgovora. Iz ispitanikovih se odgovora iščitava da o pročitane najviše razgovaraju s članovima obitelji (49 ispitanika odnosno 39 %) te s prijateljima (40 ispitanika odnosno 31 %). U istraživanju je 31 ispitanik (njih 24 %) naveo da o pročitane razgovara s učiteljem/učiteljicom, a 7 ispitanika (6 %) navodi da ne sudjeluje u razgovoru o pročitane.

Ohrabruju podatci koji govore da ispitanici o pročitane najčešće razgovaraju s članovima obitelji iz čega se može zaključiti da, bez obzira na važnost koju institucionalno obrazovanje pridaje čitanju, ne smije se zanemariti važnost i utjecaj obitelji. Razlozi razgovora o pročitane su mnogobrojni, primjerice, o pročitane razgovaramo zbog kritičkog promišljanja, radosti druženja s knjigom, stvarnog interesa za sadržaj knjige, no roditelji s djecom o pročitane često razgovaraju svjesni činjenice da je riječ o aktivnosti koja će se u konačnici ocijeniti. S obzirom na odgovore na prethodna pitanja, gdje saznajemo da se čitanje u obiteljima ispitanika promatra kao dio obrazovanja, možemo pretpostaviti da roditelji s djecom o pročitane razgovaraju zbog važnosti ocjene koja proizlazi iz aktivnosti čitanja.

Šesto se anketno pitanje odnosilo na broj knjiga koje ispitanici prosječno pročitaju.

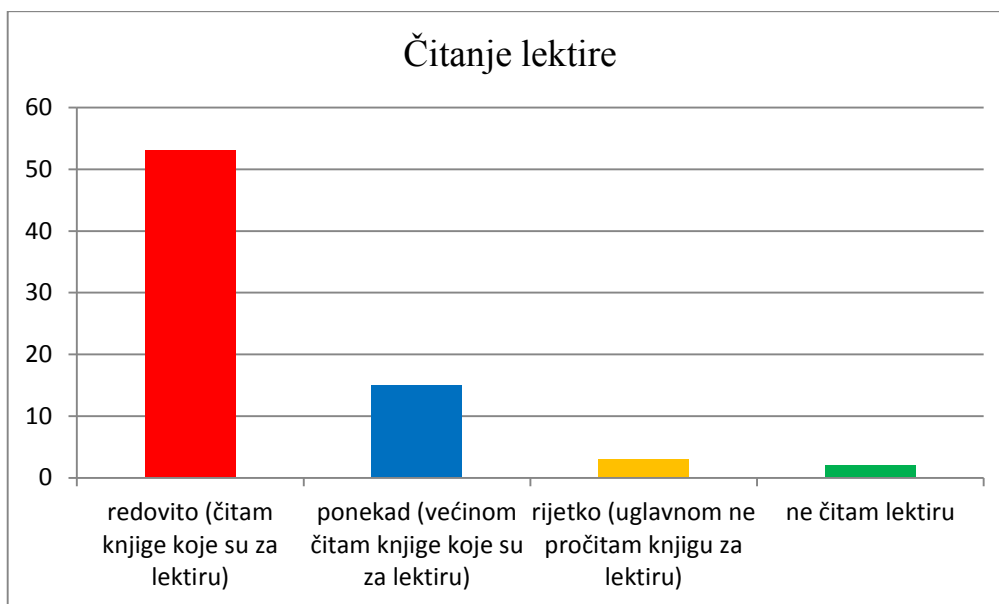


Grafikon 6. Broj knjiga koje učenik prosječno pročita

Rezultati istraživanja pokazuju da najviše ispitanika prosječno pročita jednu do dvije knjige mjesečno (42 ispitanika odnosno 57 %). Njih 14 ispitanika (19 %) navodi da pročita jednu knjigu tjedno, a 10 ispitanika (14 %) navodi da uopće ne čita. Sedam je ispitanika (10 %) navelo da pročita više od četiri knjige mjesečno.

Budući da 42 ispitanika navodi da mjesečno pročita jednu do dvije knjige, može se zaključiti da većina ispitane školske populacije čita samo lektiru koju moraju pročitati jednom mjesečno jer to od njih zahtijeva institucionalno obrazovanje. Zabrinjava i podatak da među ispitanicima ima i onih koji uopće ne čitaju.

Sedimim se anketnim pitanjem želio dobiti uvid u to koliko redovito učenici četvrtih razreda osnovne škole čitaju lektiru.

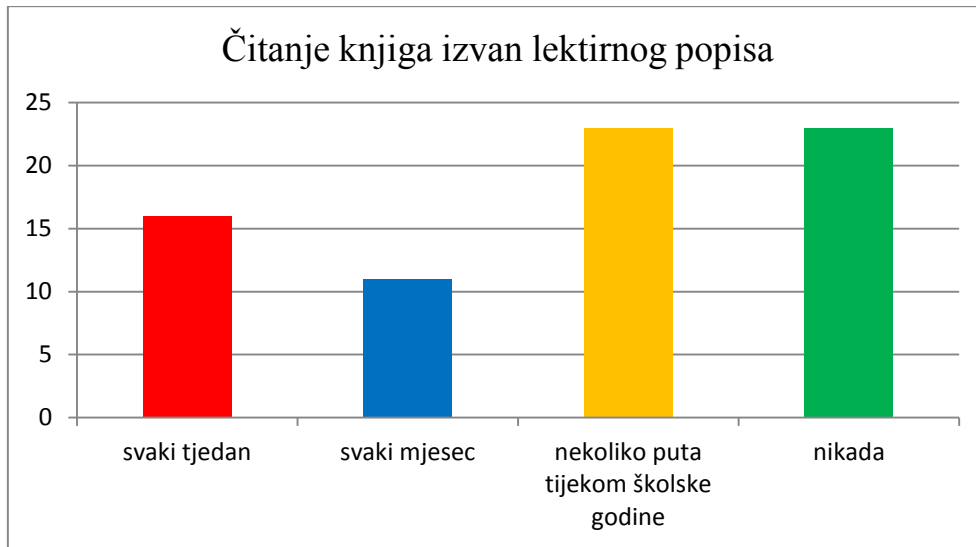


Grafikon 7. Koliko često učenici čitaju lektiru

Iz Grafikona 7. vidljivo je da je najviše ispitanika odgovorilo da lektiru čita redovito (53 ispitanika, 72 %). Mnogo je manje ispitanika koji lektiru čitaju ponekad (15 ispitanika ili 21 %). Lektiru rijetko čita troje ispitanika (4 %) a dvoje je ispitanika (3 %) navelo da ne čita lektiru.

Budući da rezultati ukazuju na činjenicu da najviše ispitanika redovito čita lektiru, proizlazi zaključak da ispitanike na čitanje potiče vanjska motivacija koju prema riječima Mire Čudine-Obradović (2000) karakterizira postizanje priznanja i dobre ocjene. Često je upravo vanjska motivacija najsnažniji pokretač učenicima za čitanjem, no kada je riječ o čitanju u školi, vanjska je motivacija samo jedna od triju razina čitalačke motivacije. Učenici bi, osim vanjskom motivacijom, za čitanjem u školi trebali biti motivirani i unutarnjom (znatiželja i uživanje u sadržaju teksta) te socijalnom (mogućnost zajedničkog čitanja i prepričavanja s odraslima i vršnjacima) motivacijom za čitanjem.

U osmom su anketnom pitanju ispitanici trebali navesti koliko često čitaju knjige izvan lektirnog popisa.

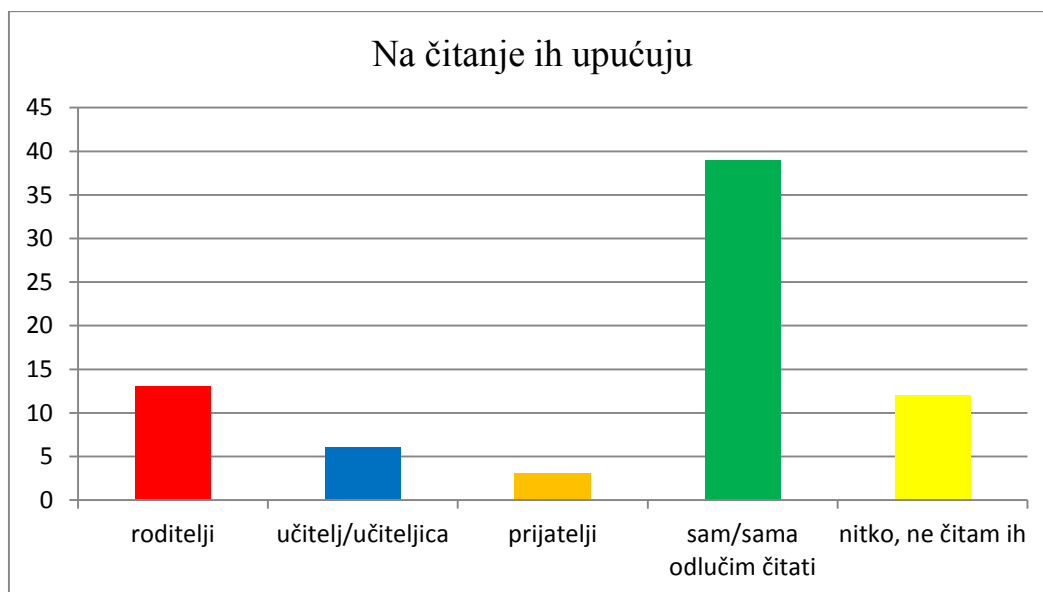


Grafikon 8. Čitanje knjiga izvan lektirnog popisa

Rezultati pokazuju da 23 ispitanika, odnosno 31,5 % čita nekoliko puta tijekom školske godine knjige izvan lektirnog popisa, a isto toliko ispitanika navodi da nikada ne čita knjige izvan lektirnog popisa. Njih 16 (22 %) navodi da knjige izvan lektirnog popisa čita svaki tjedan, a 11 ispitanika (15 %) navodi da ih čita svaki mjesec. Zabrinjava podatak da 23 ispitanika nikada ne čita knjige izvan lektirnog popisa, a jednako je mnogo i onih koji ih čitaju rijetko, odnosno nekoliko puta tijekom školske godine.

Rezultati istraživanja stoga ukazuju na činjenicu da ispitanici imaju slabo razvijene čitateljske navike i interes za čitanje. Uzroke možemo naći u nepopularnim lektirnim naslovima s obzirom na to da učenici navode da im je čitanje dosadna i nezanimljiva aktivnost. Tekstovi koji se nude današnjoj školskoj populaciji njima su nezanimljivi jer su često pisani u vremenu njihovih baka i djedova, no i ranije. Ispitanicima se često čitanje nameće kao obveza koju dovode u vezu s nastavnim predmetom i ocjenama. S obzirom na odgovore koje su ispitanici dali na prethodna pitanja, uočava se i slabo čitateljsko ozračje u obitelji. Čitanje je često nepopularna aktivnost među vršnjacima, a među današnjom školskom populacijom uočava se interes za druge medije zbog kojih se zanemaruje aktivnost čitanja. S obzirom na digitalizaciju današnjeg društva, možda je upravo interes za druge medije ono što današnju školsku populaciju najviše udaljava od knjige.

Deveto se pitanje odnosilo na osobe koje ispitanike upućuju na čitanje knjiga izvan lektirnog popisa.

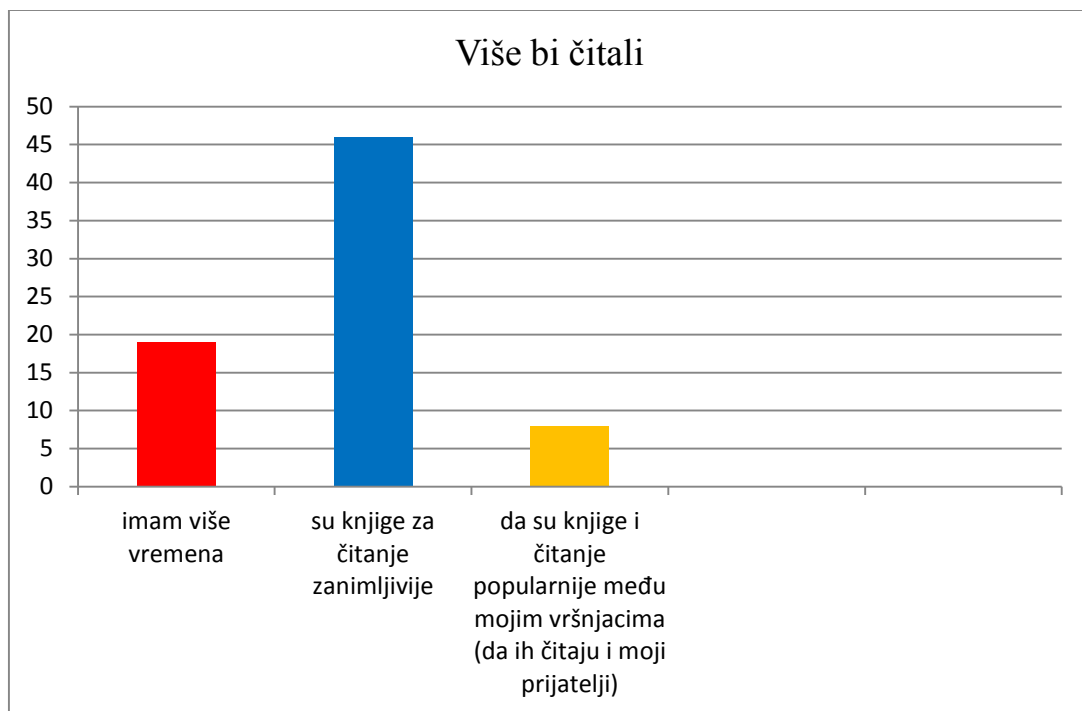


Grafikon 9. Tko ispitanike upućuje na čitanje knjiga izvan lektirnog popisa?

Iz Grafikona 9. vidljivo je da se većina ispitanika sama odlučuje čitati knjige izvan lektirnog popisa (39 odnosno 54 % ispitanika). Njih 13 (18 %) navodi da ih roditelji upućuju na čitanje, a 12 ispitanika (16 %) navodi da ih nitko ne upućuje na čitanje knjiga izvan lektirnog popisa, odnosno, da ne čitaju. Ispitanici navode da ih učitelj/učiteljica upućuje na čitanje u slobodno vrijeme (6 ispitanika odnosno 8 %), a troje je ispitanika (4 %) navelo da ih prijatelji potiču na čitanje izvan lektirnog popisa.

Ohrabruju podatci koji pokazuju da ispitanici sami odlučuju čitati knjige izvan lektirnog popisa, ali i da ih još uvijek većim dijelom roditelji upućuju na čitanje. Važno je spomenuti da je za odgoj angažiranog čitatelja, čitatelja koji će sam posezati za knjigom i čitanjem, odgovorna šira društvena zajednica, a ne samo učitelji, odnosno škola i roditelji.

U desetom su pitanju ispitanici trebali navesti što bi bilo poticajno da više čitaju.

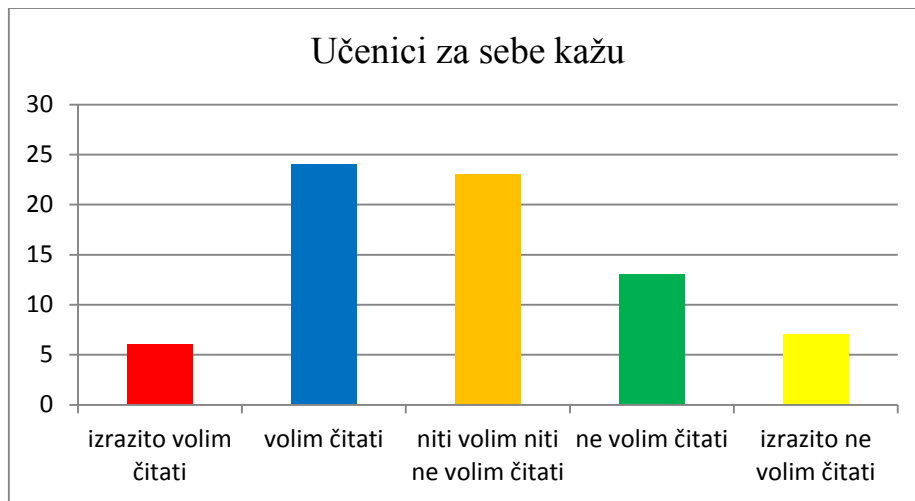


Grafikon 10. Što bi te potaknulo na čitanje?

Iz Grafikona 10. vidljivo je da bi ispitanici više čitali da su knjige za čitanje zanimljivije (46 odnosno 63 % ispitanika). Njih 19 (26 %) čitalo bi da ima više vremena, a osam ispitanika (11 %) navodi da bi više čitali da su knjige i čitanje popularnije među vršnjacima.

Kako Pennac navodi, čitanje je aktivan čin koji zahtijeva napor i aktivno sudjelovanje, a ne samo pasivno primanje te ga zbog toga ispitanici često odbacuju i odabiru aktivnosti koje zahtijevaju manje napora. Ispitanici će stoga radije posezati za računalnim igrama te gledanjem televizije. Upravo su računalo i televizija današnjoj školskoj populaciji atraktivniji i zanimljiviji mediji od knjige. U vrijeme globalizacije i informatizacije brže se razvijaju i društvene mreže, stoga djeca mnogo vremena provode na računalu komunicirajući s vršnjacima. Zbog spomenute globalizacije i informatizacije društveno je prihvatljivo i „moderno“ da djeca od najranije dobi posežu za mobilnim telefonima.

Jedanaestim se pitanjem željelo doznati vole li učenici čitati.

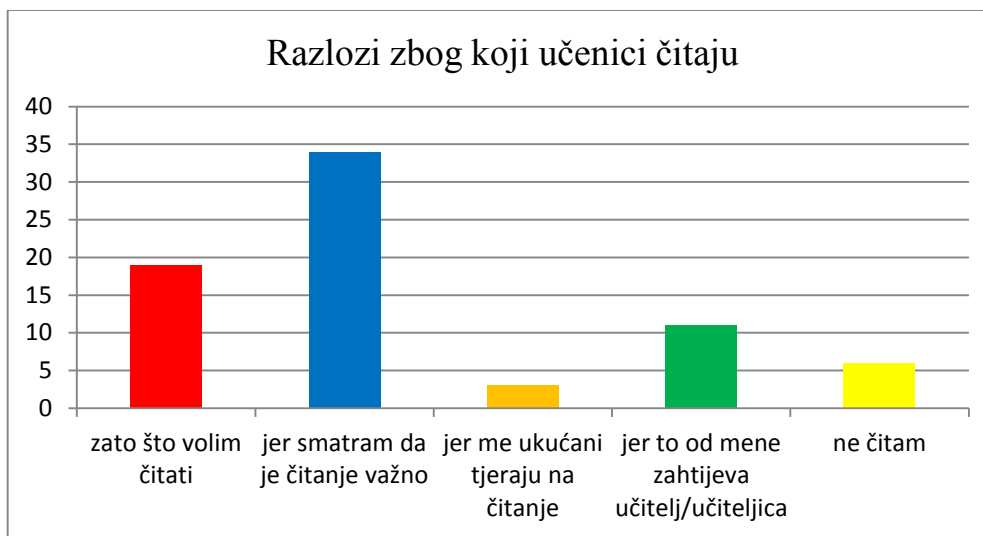


Grafikon 11. Vole li učenici čitati

Iz Grafikona 11. vidljivo je da ispitanici uglavnom vole čitati (24 ispitanika odnosno 33 %). Niti volim niti ne volim čitati zaokružilo je 23 ispitanika (31 %). Njih 13 (18 %) navelo je da ne voli čitati, sedam (10 %) da izrazito ne voli čitati, a šest ispitanika (8 %) navelo je da izrazito voli čitati.

Ohrabruje podatak da ispitanici uglavnom vole čitati. Ljubav prema knjizi i čitanju preduvjet je čitalačkoj pismenosti koja je opet preduvjet aktivnom sudjelovanju pojedinca u zajednici. Čitalačka pismenost uključuje metakognitivne kompetencije koje se koriste prilikom promišljanja, praćenja i reguliranja čitalačke aktivnosti radi postizanja određenog cilja. Da bi aktivno sudjelovali u današnjem društvu znanja, pojedinci trebaju biti sposobni doći do informacija preko različitih medija, razumjeti ih, promišljati o njima i zauzeti kritički stav, a upravo je čitalačka pismenost jedan od glavnih alata za postizanje tog cilja.

Dvanaestim se anketnim pitanjem željelo doznati zašto ispitanici uglavnom čitaju.

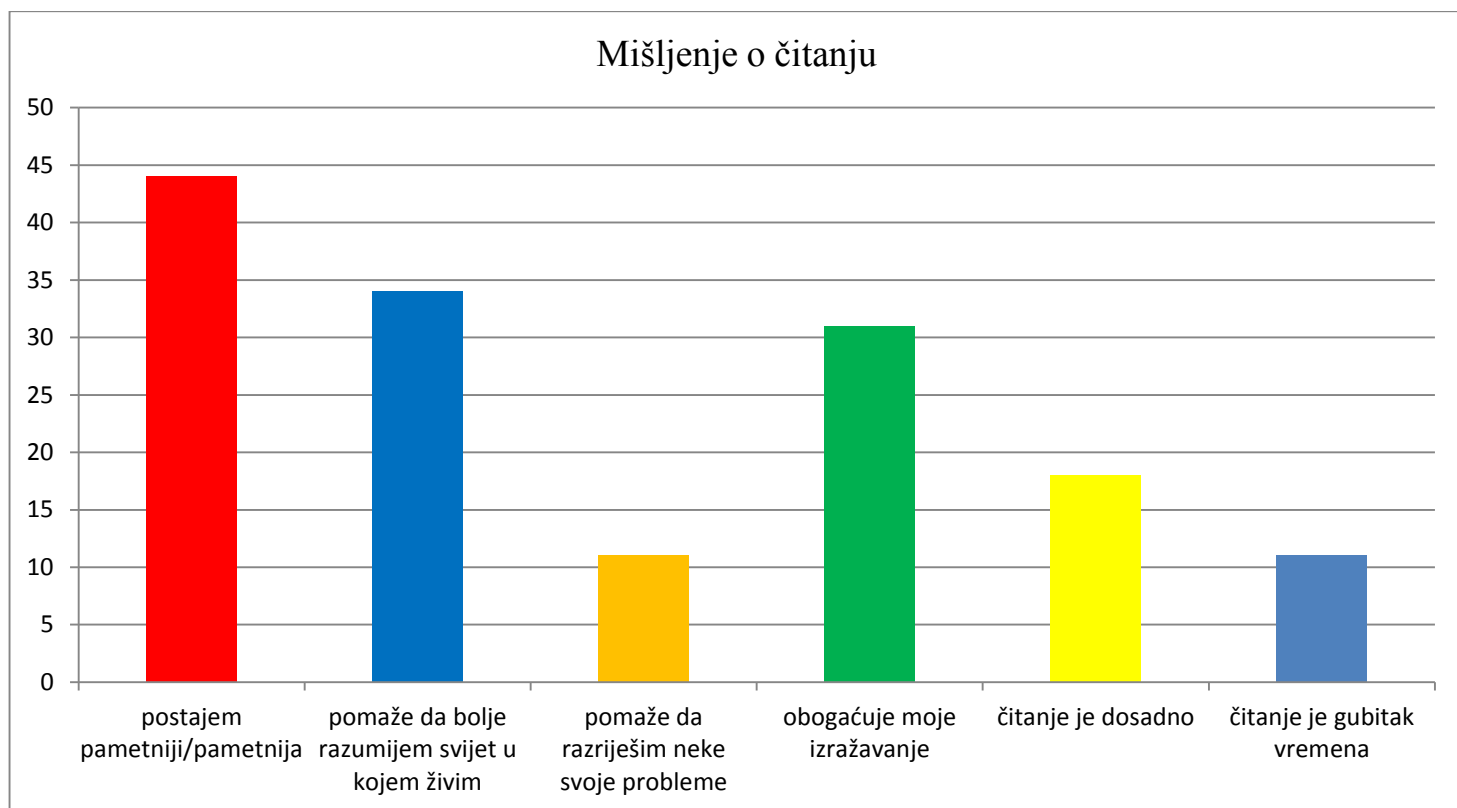


Grafikon 12. Razlozi zbog kojih učenici uglavnom čitaju

Dobiveni rezultati istraživanja ukazuju na činjenicu da većina ispitanika čita jer smatra čitanje važnim (34 ispitanika odnosno 47 %), dok 19 ispitanika (26 %) čita jer voli čitati. Njih 11 (15 %) navodi da čita zato što to zahtijeva učitelj/učiteljica, šest ispitanika (8 %) navodi da ne čita, a troje ispitanika (4 %) navodi da čita jer ih na to tjeraju ukućani.

Dobiveni rezultati ohrabruju jer ispitanici uviđaju važnost čitanja i čitaju zato što vole čitati. No, istraživanje pokazuje da je mnogo i onih koji čitaju jer im se čitanje nameće kao obveza, zadatak, bilo školski ili obiteljski. Podsjetimo da Daniel Pennac (1996) navodi kako glagol čitati ne podnosi zapovjedni način te da, ukoliko nekome naredimo da čita, nećemo postići pozitivan ishod. Djeci je potrebno pobuditi želju za učenjem kako bi čitanje postalo izazov koji donosi uspjeh. Meta Grosman (2010) navodi da čitanje djeci mora omogućiti da njihov vlastiti doživljaj, njihovo vlastito mišljenje i pogledi na tekst budu važni.

Trinaestim se anketnim pitanjem od ispitanika tražilo da opišu kako čitanje utječe na njihov osobni razvoj.



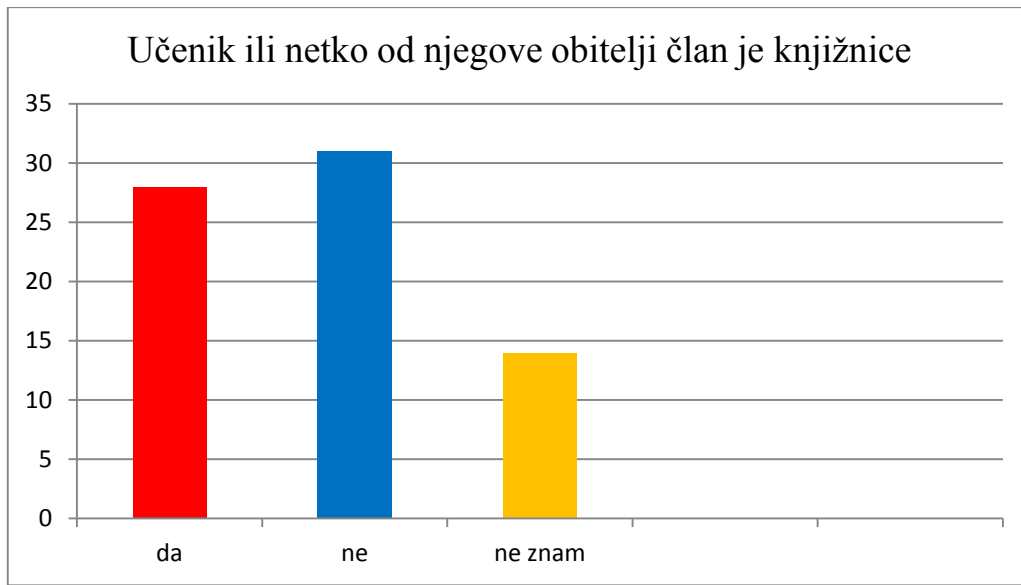
Grafikon 13. Mišljenje ispitanika o čitanju

Na ovo su pitanje ispitanici mogli višestruko odgovoriti, a ukupno je bilo 149 odgovora. U istraživanju je 44 ispitanika (30 %) navelo da čitanjem postaju pametniji, 34 (23 %) da im čitanje pomaže da bolje razumiju svijet u kojemu žive. Nadalje, 31 ispitanik (21 %) smatra da čitanje obogaćuje njihovo izražavanje. Važan je i podatak da 18 ispitanika (12 %) navodi da čitanje smatra dosadnim dok je 11 ispitanika (7%) navelo da im čitanje pomaže razriješiti neke svoje probleme. Zabrinjava podatak da 11 ispitanika (7 %) čitanje smatra gubitkom vremena.

Rezultati jasno pokazuju da su mišljenja ispitanika o čitanju većinom pozitivna. Ispitanici pozitivno vrednuju čitanje i uloženi trud u aktivnost čitanja. Shvaćaju važnost čitanja jer čitanjem stječu nova znanja (postaju pametniji) te obogaćuju svoje izražavanje. Jednako tako čitanje im pomaže i da bolje razumiju svijet oko sebe te da razriješe neke svoje probleme. No, ima i onih koji o aktivnosti čitanja vrlo negativno razmišljaju pa je tako za njih čitanje dosadna aktivnost te čitanje smatraju gubitkom vremena. Ukoliko se osvrnemo na prethodno

pitanje, možemo uočiti da se čitanje često nameće kao obveza ili zadatak te ono zbog toga na ispitanike ostavlja negativan dojam.

U četrnaestom se pitanju željelo doznati koliko je ispitanika i/ili njihovih članova obitelji učlanjeno u knjižnicu.

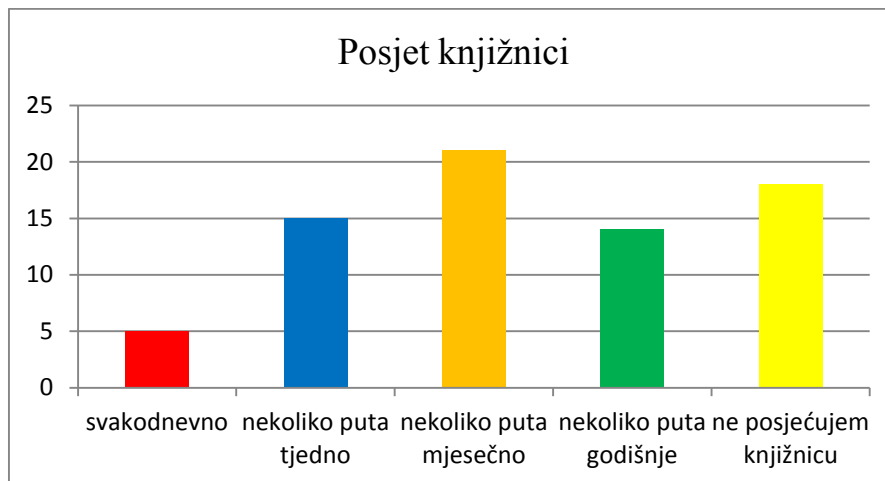


Grafikon 14. Učlanjenost ispitanika i njihovih članova obitelji u knjižnicu

Iz Grafikona 14. vidljivo je da 31 ispitanik (43 %) navodi da nisu ni oni ni njihovi članovi obitelji članovi knjižnice. Njih 28 (38 %) navodi da su članovi knjižnice, dok 14 ispitanika (19 %) navodi da ne zna taj podatak.

S obzirom na mnogobrojne prednosti odlaska u knjižnicu zabrinjava podatak da većina ispitanika navodi da nisu članovi knjižnice. Prednosti su odlaska u knjižnicu mnogobrojne, a kako navodi Centner (2007), razvijanje čitateljskih navika svakako je jedna od važnijih jer upravo zajednički odlasci u knjižnicu i odabir knjiga za čitanje pozitivno utječu na razvoj navike čitanja.

Posljednjim se pitanjem željelo doznati koliko često ispitanici posjećuju knjižnicu.



Grafikon 15. Učestalost posjeta knjižnici

Većina ispitanika, njih 21 odnosno 29 % posjećuje knjižnicu nekoliko puta mjesečno, dok 18 ispitanika (25 %) navodi da ne posjećuje knjižnicu. Njih 15, odnosno 20 %, posjećuje knjižnicu nekoliko puta tjedno, 14 ispitanika odnosno 19 % nekoliko puta godišnje, a njih pet (7 %) svakodnevno.

Kako je već ranije navedeno, prednosti odlaska u knjižnicu mnogobrojne su, stoga zabrinjava podatak da je 18 ispitanika navelo da ne posjećuje knjižnicu. Prilikom posjeta knjižnici ispitanicima su, osim posudbe i čitanja knjiga, ponuđeni razni drugi sadržaji. Uz pričanje priča i čitanje slikovnica organiziraju se kreativne radionice, kvizovi iz poznavanja knjiga, memoriranja tekstova, brzine čitanja naglas. Ugošćuju se književnici i ilustratori, organiziraju razni književni susreti i predstavljanja knjiga. Ispitanicima se nudi razgledavanje izložbi knjiga, slika, fotografija, učeničkih radova, organizirani su čitateljski klubovi te se obilježavaju obljetnice pisaca.

7.2. Rasprava

Cilj je provedenog istraživanja bio ispitati čitaju li učenici četvrtih razreda knjige izvan popisa školske lektire, uočiti njihove čitalačke navike, utvrditi čitaju li u slobodno vrijeme, doznati posjećuju li knjižnicu, doznati utječu li njihove čitalačke navike na razvoj čitalačke motivacije te tko je u okruženju presudan za stvaranje i oblikovanje njihovih čitalačkih navika.

Prema rezultatima ankete 56 % ispitanika navodi da su im članovi obitelji u djetinjstvu čitali čime su se od najranije dobi upoznali s knjigama i čitanjem, a što će pridonijeti kasnijim čitalačkim navikama. Njih 29 % navelo je da im obitelj nikada nije čitala. Učestalost čitanja članova obitelji ispitanika iznosi 40 %. Mnogo je i onih koji navode da članovi obitelji gotovo nikada ne čitaju, njih 27 %. Čitanje se u obiteljima ispitanika najviše podrazumijeva kao dio obrazovanja, što navodi njih 34 %, dok 25 % ispitanika navodi da se čitanje unutar obitelji ističe kao vrijednost. Za razvoj čitalačke pismenosti važno je čitanje shvatiti kao vrijednost i nužnost, a ne samo kao aktivnost koju podrazumijeva institucionalno obrazovanje.

Zabrinjava podatak da čak 55 % ispitanika navodi da se knjige u obitelji ne kupuju nikada ili rijetko, odnosno, nekoliko puta tijekom godine. Razloge možemo pokušati pronaći u dostupnosti literature u knjižnicama, no o važnosti kupovine knjiga, poklanjanja knjiga i radovanja knjizi ukazuju mnogi autori te se ono smatra važnim za oblikovanje čitalačkih navika djece mlađe školske dobi. Većina ispitanika navodi da o pročitanoj razgovara s članovima obitelji, njih 39 %, a s prijateljima razgovara njih 31 %. Pozitivan je pokazatelj da mnogo ispitanika o pročitanoj razgovara s članovima obitelji što ukazuje na to da se o pročitanoj ne razgovara samo u školi s učiteljem/učiteljicom, a što je navelo 24 % ispitanika.

Ohrabruje podatak da 72 % ispitanika redovito čita lekturu, no veći dio ispitanika, njih 57 %, prosječno pročita jednu do dvije knjige mjesečno. Iz rezultata istraživanja možemo zaključiti da većina ispitanika čita samo za potrebe škole, odnosno samo školsku lekturu. Takav stav prema čitanju, gdje se na čitanje gleda kao na obvezu koju propisuje škola, ne pridonosi čitalačkim navikama niti pozitivno utječe na razvoj čitalačke pismenosti. Navedenom zaključku pridonosi i činjenica da je jednako mnogo ispitanika navelo da nikada ne čita knjige izvan lektirnog popisa, njih 31,5 %, a jednak broj ih čita nekoliko puta tijekom školske

godine. Svaki tjedan ih čita 22 % ispitanika, a njih 54 % navodi da sami odluče čitati, odnosno da roditelji i/ili učitelji na čitanje izvan lektirnog popisa upućuju 26 % ispitanika.

Ispitanici za sebe uglavnom kažu da vole čitati, a što navodi njih 33 % ili da niti vole niti ne vole čitati kako navodi 31 % ispitanika. Razlog tomu vidljiv je iz odgovora na pitanje u kojem bi slučaju više čitali, a na što 63 % ispitanika odgovara da bi više čitali da su knjige za čitanje zanimljivije. Na pitanje zašto uglavnom čitaju 47 % ispitanika odgovara da to čini jer čitanje smatraju važnim te zato što vole čitati, što navodi njih 26 %. Jednako tako ispitanici smatraju da čitanjem postaju pametniji, čitanje im obogaćuje izražavanje i pomaže da bolje razumiju svijet oko sebe što ukupno navodi 74 % ispitanika. Dio ispitanika, dakle, uočava važnost čitanja. Gotovo polovina ispitanika, njih 49 %, navodi da knjižnicu posjećuje nekoliko puta tjedno ili nekoliko puta mjesečno, a njih 38 % navodi da su ili oni ili članovi njihove obitelji učlanjeni u knjižnicu. Zabrinjava činjenica da je 62 % onih koji nisu članovi knjižnice ili o tome nemaju saznanja.

8. ZAKLJUČAK

S obzirom na to da je čitanje jedna od osnovnih vještina koje je potrebno savladati u najranijoj dobi, važno je poticati djecu na ovladavanje ovom vještinom. Kako bi djeca uspješno stekla čitalačke navike te kako bi čitanje postala cjeloživotna aktivnost, potrebno ju je uvoditi u slobodno vrijeme, a ne samo kao obvezu koju zahtijeva škola.

Iz provedenog istraživanja može se zaključiti da ispitanici imaju razvijenu naviku čitanja školske lektire, no u slobodno vrijeme ispitanici čitaju rijetko ili nikada. Stoga se ne primjećuje povezanost između navike čitanja i čitalačke motivacije. Na čitanje knjiga izvan lektirnoga popisa ispitanici većinom izjavljuju da sami odluče čitati, no dio ispitanika na čitanje upućuju roditelji, odnosno učitelji i učiteljice. Važno je spomenuti da su za razvoj navike čitanja, osim roditelja i škole, odgovorni i svi ostali segmenti društva koji na razne načine doprinose popularizaciji knjige i čitanja. Prema odgovorima ispitanika uočava se potreba za popularizacijom aktivnosti čitanja s obzirom da ispitanici najčešće navode da im je čitanje nezanimljiva aktivnost.

Iz rezultata istraživanja uočava se povezanost između čitateljskih navika roditelja i ispitanika. Roditelji često čitanje podrazumijevaju isključivo kao dio obrazovanja te svoj stav prenose i na ispitanike. Stoga je važno ukazivati roditeljima na činjenicu da svojim čitateljskim navikama izravno utječu na navike svoje djece. Ukoliko se roditelji ne raduju knjizi te ne uočavaju važnost čitanja i čitanje im nije poželjna aktivnost, velika je mogućnost da će i njihova djeca steći jednak stav prema čitanju.

Potrebno je naglasiti i važnost učitelja, ne samo u procesu učenja čitanja, već i tijekom motiviranja učenika za čitanje izvan institucionalnoga obrazovanja. Učitelj je važna osoba koja je često najupućenija u popis kvalitetne literature koju može ponuditi učenicima za čitanje izvan lektirnog popisa. Stoga je za učitelja važno poznavati čitateljske interese svojih učenika kako bi i onima naizgled potpuno nezainteresiranima za aktivnost čitanja približili zaboravljeni užitak čitanja. Prvi je to korak na putu za onih 19 % ispitanika koji nisu znali navesti jesu li članovi knjižnice te za četvrtinu ispitanika koji ne posjećuju knjižnicu.

LITERATURA

1. Centner, Sandra (2007) *Kako zavoljeti knjigu i čitanje*. Đakovo: Tempo.
2. Čudina-Obradović, Mira (2000) *Kad kraljevna piše kraljeviću: psihološki temelji učenja čitanja i pisanja*. Priručnik za učitelje. Zagreb: Korak po korak.
3. Čudina-Obradović, Mira (2002) *Igrom do čitanja. Igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja*. III. dopunjeno izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
4. Grosman, Meta (2010) *U obranu čitanja : čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
5. Ivančić, I., Sabo, J. (2012) *Izvannastavne aktivnosti i njihov utjecaj na učenikovo slobodno vrijeme*. *Ekvilibrij-časopis studenata pedagogije Hrvatske*. Pribavljeno 15. 5. 2019., sa <http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/pdf/izvannastavne-aktivnosti-i-njihov-utjecaj-na-ucenikovo-slobodno-vrijeme.pdf>
6. Livazović, Goran (2018) *Uvod u pedagogiju slobodnog vremena*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. Hrvatska sveučilišna naklada.
7. Martinčević, J. (2010) *Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole*. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. Pribavljeno 20. 5. 2019., sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=94831
8. Pennac, Daniel (1996) *Od korica do korica : uvod u čitanje i tajne lektire*. Zagreb: Irida.
9. Rosandić, Dragutin (2005) *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Soboleva, Aleksandra, Krasnova, Svjetlana (2011) *Teškoće u čitanju? Više ne!* Zagreb: Planet Zoe.
11. Šiljković, Ž., Rajić, V., Bertić, D. (2007) *Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Odgojne znanosti*. Pribavljeno 20. 5. 2019., sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=37104
12. Visinko, Karol (2014) *Čitanje, poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.

Izvori:

<https://pisa.ncvvo.hr/citalacka-pismenost/>

Pribavljeno 7. 4. 2019.

<http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=13429>

Pribavljeno 8. 4. 2019.

<http://dokumenti.ncvvo.hr/PISA/PISA-kompetencije.pdf>

Pribavljeno 10. 5. 2019.

https://mk0pisancvvoeeubi4r.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2018/05/IZVJESTAJ_PISA2009_press.pdf

Pribavljeno 10. 5. 2019.

<https://www.skolskiportal.hr/clanak/6584-citanje-naglas-je-umjetnost/>

Pribavljeno 10. 5. 2019.

<http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=42115>

Pribavljeno 13. 5. 2019.

https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/nastavni_plan_i_program_za_os_2013.pdf

Pribavljeno 15. 5. 2019.

<https://www.azoo.hr/index.php?view=category&id=294&naziv=lidrano--literarno-novinarsko-i-dramsko-scensko-stvaralatvo>

Pribavljeno 20. 5. 2019.

PRILOZI

Poštovani učenice/učenice,

pred tobom je anketa koja se provodi u svrhu pisanja diplomskog rada. Istraživanje je dobrovoljno i u potpunosti anonimno. To znači da ne moraš nigdje upisati svoje ime. Prikupljeni će se podaci koristiti isključivo u svrhu diplomskog rada. Podaci će se analizirati na grupnoj, a ne na pojedinačnoj razini. U bilo kojem trenutku možeš odustati. Tvoji su mi odgovori i mišljenje veoma važni. Stoga te molim da iskreno odgovoriš na anketna pitanja. Nema točnih i netočnih odgovora.

Hvala na sudjelovanju!

SPOL: Ž - M (zaokruži)

1. U djetinjstvu su mi roditelji (bake, djedovi) čitali bajke i priče:

- a) svakodnevno
- b) 1 – 3 puta tjedno
- c) nekoliko puta mjesečno
- d) nikada

2. Članovi moje obitelji:

- a) svakodnevno čitaju
- b) čitaju nekoliko puta tjedno
- c) čitaju nekoliko puta mjesečno
- d) gotovo nikada ne čitaju

3. U mojoj obitelji:

- a) čitanje se ističe kao vrijednost
- b) čitanje se podrazumijeva kao dio obrazovanja
- c) nema nekog posebnog mišljenja o čitanju
- d) postoje i važnije stvari od čitanja

4. Koliko često tvoji ukućani kupuju knjige?

- a) jednom na mjesec
- b) nekoliko puta tijekom mjeseca
- c) jednom na godinu
- d) nekoliko puta tijekom godine
- e) nikada

5. O pročitanome razgovaram:

- a) s članovima obitelji
- b) s učiteljem/učiteljicom
- c) s prijateljima
- d) ne sudjelujem u razgovoru o pročitanome (Moguće je zaokružiti više odgovora.)

6. Prosječno pročitam:

- a) 1 knjigu tjedno
- b) 1 - 2 knjige mjesečno
- c) više od 4 knjige mjesečno
- d) uopće ne čitam

7. Lektiru čitam:

- a) redovito (čitam knjige koje su za lektiru)
- b) ponekad (većinom čitam knjige koje su za lektiru)
- c) rijetko (uglavnom ne pročitam knjigu za lektiru)

d) ne čitam lektiru

8. Knjige izvan lektirnog popisa čitam:

- a) svaki tjedan
- b) svaki mjesec
- c) nekoliko puta tijekom školske godine
- d) nikada

9. Na čitanje knjiga izvan lektirnog popisa upućuju me:

- a) roditelji
- b) učitelj/učiteljica
- c) prijatelji
- d) sam/sama odlučim čitati
- e) nitko, ne čitam ih

10. Više bih čitao/čitala da:

- a) imam više vremena
- b) su knjige za čitanje zanimljivije
- c) da su knjige i čitanje popularnije među mojim vršnjacima (da ih čitaju i moji prijatelji)

11. Za sebe mogu reći da:

- a) izrazito volim čitati
- b) volim čitati
- c) niti volim niti ne volim čitati
- d) ne volim čitati
- e) izrazito ne volim čitati

12. Uglavnom čitam:

- a) zato što volim čitati
- b) jer smatram da je čitanje važno
- c) jer me ukućani tjeraju na čitanje
- d) jer to od mene zahtijeva učitelj/učiteljica
- e) ne čitam

13. Smatram da:

- a) čitanjem postajem pametniji/pametnija
 - b) mi čitanje pomaže da bolje razumijem svijet u kojem živim
 - c) mi čitanje pomaže da razriješim neke svoje probleme
 - d) čitanje obogaćuje moje izražavanje
 - e) je čitanje dosadno
 - f) je čitanje gubitak vremena
- (Moguće je zaokružiti više odgovora.)

14. Ja ili netko od mojih roditelja član je knjižnice:

- a) da
- b) ne
- c) ne znam

15. Gradsku ili školsku knjižnicu posjećujem:

- a) svakodnevno
- b) nekoliko puta tjedno
- c) nekoliko puta mjesečno
- d) nekoliko puta godišnje
- e) ne posjećujem gradsku/školsku knjižnicu