

Čitanje u ranoj adolescenciji

Uredili:

Ivana Batarelo Kokić

Andreja Bubić

Tonći Kokić

Anita Mandarić Vukušić



Ivana Batarelo Kokić • Andreja Bubić
Tonči Kokić • Anita Mandarić Vukušić

ČITANJE U RANOJ ADOLESCENCIJI

IZDANJA FILOZOFSKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U SPLITU
EDITIONES FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS SPALATENSIS

Nakladnik:

Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet Poljička cesta 35, 21000 Split

Odgovorna urednica

izv. prof. dr. sc. Gloria Vickov, dekanica

Urednici

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

izv. prof. dr. sc. Andreja Bubić

izv. prof. dr. sc. Tonći Kokić

dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Recenzenti

izv. prof. dr. sc. Ante Kolak (Filozofski fakultet u Zagrebu)

izv. prof. dr. sc. Isidora Jarić (Filozofski fakultet u Beogradu)

Lektura

Nataša Marić, prof.

Ova publikacija izrađena je uz pomoć sredstava Europske unije. Sadržaj ove publikacije isključiva je odgovornost autora i ni na koji se način ne može smatrati da odražava gledišta Europske unije.

Tiskano izdanje: ISBN 978-953-352-032-2

Digitalno izdanje: ISBN 978-953-352-044-5

Ivana Batarelo Kokić • Andreja Bubić
Tonči Kokić • Anita Mandarić Vukušić

Čitanje u ranoj adolescenciji



Split, 2020.

Odobrilo Vijeće Filozofskog fakulteta u Splitu
odlukom od 16. lipnja 2020. (Klasa: 003-08/20-
06/0009; Ur.broj: 2181-190-00-20-006).

Urednička monografija „Čitanje u ranoj adolescenciji“
jedan je od ishoda projekta Boys reading.

Broj projekta: 2014-1-HR01-KA200-007171

Više o projektu: <http://www.boysreading.org/>

Koordinator: Filozofski fakultet u Splitu
Poljička cesta 35, 21000 Split, Republika Hrvatska

Posrednička tijela:
Agencija za mobilnost i programe EU

Sadržaj

UVODNIK	7
I DIO - POTICANJE ČITANJA I STAVOVI PREMA ČITANJU	11
RODITELJI U POTICANJU DJEČAKA NA ČITANJE	13
Anita Mandarić Vukušić	
IGRE GLADI ILI JUDITA: NAVIKE ČITANJA KOD HRVATSKIH ADOLESCENATA.....	29
Andreja Bubić • Tina Jukić	
ISKUSTVA I STAVOVI O ČITANJU E-LEKTIRE UČENIKA ŠESTIH RAZREDA U REPUBLICI HRVATSKOJ	51
Jasna Milički • Ana Sudarević	
UČESTALOST ČITANJA ADOLESCENATA I NJIHOVI STAVOVI O ČITANJU	61
Sani Kunac	
II DIO – POTICANJE ČITANJA KROZ KURIKULUM.....	79
NASTAVNI SADRŽAJI KEMIJE KAO POTICAJ ČITANJU POPULARNIH KNJIGA	81
Vesna Kostović-Vranješ • Mila Bulić	
MOTIVIRANJE ADOLESCENATA ZA ČITANJE: PRIMJERI DOBRE PRAKSE.....	97
Tonča Jukić • Jadranka Nemeth-Jajić	
MOGUĆNOSTI POTICANJA ČITANJA KOD UČENIKA U PRVOM ODGOJNO-OBRAZOVNOM CIKLUSU	123
Ines Blažević	

III DIO – ČITATELJSKE NAVIKE I MEDIJI..... 143

DIGITALNO ČITANJE - KAKO ČITAJU STUDENTI SVEUČILIŠTA U SPLITU	145
Ivanka Kuić	

ČITANJE I UČENJE U DIGITALNOM OKRUŽENJU - USPOREDBA STUDENATA DRUŠTVENIH I HUMANISTIČKIH STUDIJA.....	163
Mate Juric • Snježana Dimzov	

ČITAJU LI DJECA FILMOVE?	183
Ana Markotić	

Uvodnik

Monografija Čitanje u ranoj adolescenciji financirana je u sklopu Erasmus plus projekta Boys reading koji je dobio dvogodišnje financiranje za razdoblje od 2014. do 2016. godine i provodio se na tri razine: međunarodne suradnje u prijenosu ideja dobre prakse, implementaciji dobre prakse i istraživanju glavnih postavki i rezultata implementacije dobre prakse. Lista autora čiji su radovi sastavni dio ove publikacije ukazuje na različita područja znanstvenog bavljenja. Različite studije prikazane kroz poglavlja ove znanstvene monografije rezultat su istraživačkih aktivnosti koje su se provodile u okviru projekta Boys reading, ali i neovisnih studija koje su se u istom vremenskom razdoblju provodile u Republici Hrvatskoj.

Sadržajno, ova monografija namijenjena je znanstvenicima, istraživačima, nastavnicima i studentima koji se bave područjem pismenosti, motivacije i uključenosti u čitanje, postignućima u čitalačkoj pismenosti i rodnim razlikama s obzirom na motivaciju i čitalačka postignuća. Monografija je podijeljena u tri dijela i njima pripadajuća poglavlja. Prvi dio uključuje četiri poglavlja s radovima o poticanju čitanja i stavovima prema čitanju. Drugi dio posvećen je temi poticanja čitanja kroz kurikulum i uključuje tri poglavlja, dok se u trećem dijelu u koji su uvrštena tri rada progovara se o čitateljskim navikama studenata te ulozi medija u razvijanju čitalačke pismenosti.

U prvom poglavlju prvog dijela monografije naslovljenog *Poticanje čitanja i stavovi prema čitanju*, autorica Anita Mandarić Vukušić piše o ulozi roditelja u poticanju dječaka na čitanje te naglašava da je razvoj komunikacijskih sposobnosti usko povezan s razvojem čitalačkih vještina koji počinje od prvog susreta djeteta s knjigom. U radu je poseban interes stavljen na obiteljski kontekst, odnosno na roditelje koji svojim primjerom pružaju model djetetu, a intervencijama mogu privlačiti ili odbijati dijete od čitanja. U drugom poglavlju autorice Andreja Bubić i Tina Jukić daju prikaz istraživanja navika čitanja kod hrvatskih adolescenata, pri čemu su ispitane navike i stavovi o čitanju među adolescentima te je ispitan i doprinos individualnih karakteristika učenika njihovim stavovima o čitanju. Rezultati istraživanja ukazuju da djevojčice,

gimnazijalci i učenici koje karakteriziraju više razine emocionalne kompetentnosti imaju pozitivnije stavove prema čitanju. Autorice zaključuju da je među adolescentima potrebno poticati čitanje pri čemu je u tom procesu potrebno uvažavati i njihove individualne razlike. U trećem poglavlju autorice Jasna Milički i Ana Sudarević istraživale su iskustva i stavove o čitanju e-lektire učenika šestih razreda u Republici Hrvatskoj. Iako još uvijek preferiraju tiskanu knjigu, učenici odrastaju s digitalnim medijima. Pozitivni stavovi prema čitanju u većem postotku prevladavaju kod djevojčica, pa zadaća ostaje poticanje i promicanje čitanja u tehnologijskom okruženju i s naglaskom na dječake. U četvrtom poglavlju autorica Sani Kunac prikazuje rezultate istraživanja o stavovima i učestalosti čitanja učenika sedmih i osmih razreda. Pokazalo se da većina učenika uživa u čitanju te da pozitivnije stavove o čitanju imaju djevojčice, odlični učenici te oni koji čitaju više knjiga mjesečno. Rezultati su interpretirani u kontekstu postojećih spoznaja o čitanju adolescenata te su naglašene implikacije za pristup poticanju čitanja u školi.

Drugi dio monografije naslovljen je *Poticanje čitanja kroz kurikulum*, a u petom poglavlju autorice Vesna Kostović-Vranješ i Mila Bulić usmjeravaju se na nastavne sadržaje kemije kao poticaj čitanju popularnih knjiga. U sklopu projekta Boys reading organizirana je nastava kemije u kojoj su korišteni tekstovi popularnih knjiga te su ispitani stavovi učenika o korištenju tekstova popularnih knjiga u nastavi kemije. Istraživanjem je utvrđeno da sadržaji kemije mogu biti poticaj za čitanje popularnih knjiga. Primjeri dobre prakse motiviranja adolescenata za čitanje autorica Tonče Jukić i Jadranke Nemeth-Jajić tema su šestog poglavlja. Autorice daju prikaz istraživanja provedenog s ciljem utvrđivanja primjera dobre prakse u motiviranju adolescenata na čitanje. Postupkom intervjuiranja ispitanice su nastavnice Hrvatskoga jezika koje sustavno potiču čitanje kod učenika te su temeljeno na rezultatima istraživanja ponuđene preporuke za promicanje čitanja u odgojno-obrazovnome procesu. U sedmom poglavlju autorica Ines Blažević piše o mogućnostima poticanja čitanja kod učenika u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu. S ciljem postizanja poželjnih razina čitalačke pismenosti nužno je u svakodnevni odgojno-obrazovni proces implementirati različitu literaturu koja će pobuditi interes učenika za daljnje čitanje. Rezultati provedenog istraživanja ukazuju na potrebu korištenja literature popularne među učenicima te učestalosti korištenja navedene literature u odgojno-obrazovnom procesu.

Treći dio monografije pod naslovom *Čitateljske navike i mediji* sadržava tri poglavlja. U osmom se poglavlju autorica Ivanka Kuić bavi temom digitalnog

čitanja studenata te daje prikaz istraživanja osposobljenosti studenata za čitanje i digitalno čitanje, a s idejom daljnjeg istraživanja sposobnosti čitanja, razumijevanja i učinkovitog korištenja informacija i znanja iz digitalnih i tiskanih tekstova studenata. U devetom poglavlju autori Mate Juric i Snježana Dimzov bave usporedbom čitateljskih ponašanja studenata humanističkih i društvenih studija pri učenju u tiskanom i digitalnom okruženju. Utvrđeno je da postoje razlike između studenata humanističkih i društvenih studija u informacijskom ponašanju s obzirom na vrstu studija i spol ispitanika. U posljednjem poglavlju, autorica Ana Markotić bavi se temom razvoja digitalne i medijske kompetencije kroz medij filma. Rad tematizira i analizira kako dijete doživljava pisanu riječ unutar pokretnih slika te na koji način možemo potaknuti dijete na čitanje putem nastave filmske kulture u primarnom obrazovanju.

Ova monografija daje vrijedna doprinosa razumijevanju navika u čitanju adolescenata kao i metoda koje koriste učitelji sa svrhom poticanja vještina čitanja kod učenika. Moguće je zaključiti da postoje razlike u navikama čitanja s obzirom na spol, dob i preferencije učenika. Ako postoji dobra suradnja između stručnih suradnika, učitelja različitih predmeta, knjižničara, roditelja i lokalne zajednice, veća je vjerojatnost da će dječaci nastaviti razvijati svoje čitateljske sposobnosti u posebno osjetljivom razdoblju rane adolescencije.

Jesen, 2019.

Urednici

I DIO - POTICANJE ČITANJA I STAVOVI PREMA ČITANJU

POGLAVLJE 1

Roditelji u poticanju dječaka na čitanje

dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Filozofski fakultet u Splitu

E-mail: amandari@ffst.hr

SAŽETAK

U kontekstu cjeloživotnog učenja jednom od ključnih kompetencija prepoznaje se jezična kompetencija. Razvoj vještina slušanja, govorenja, čitanja i pisanja potreban je za razvoj sposobnosti komunikacije u različitim životnim situacijama. Razvoj komunikacijskih sposobnosti usko je povezan s razvojem čitalačkih vještina koji počinje od prvog susreta djeteta s knjigom. Nedavna istraživanja znanja i vještina osnovnoškolske djece pokazuju da dječaci postižu znatno niže rezultate u testovima čitalačke pismenosti od djevojčica. Osim što velik utjecaj na razvoj čitalačkih vještina dječaka imaju odgojno-obrazovne ustanove, značajnim čimbenikom navode se roditelji. U ovom radu poseban interes stavit će se na obiteljski kontekst, odnosno na roditelje koji svojim primjerom pružaju model djetetu, a intervencijama mogu privlačiti ili odbijati dijete od čitanja. Nadalje, uputit će se na važnost učitelja koji bi zbog svojih pedagoških kompetencija mogli pružiti podršku roditeljima u poticanju čitalačkih vještina njihovih dječaka.

Ključne riječi: čitalačke vještine; rana adolescentska dob; suradnja; učitelji

UVOD

Važnost razvoja pismenosti tijekom povijesti mijenjala se ukorak s društvenim razvojem i potrebama. Do 1950-ih godina pojam pismenosti odnosio se na alfabetsku pismenost, a nakon 1950-ih, prateći promjene i razvoj tehnologija, pismenost se počinje razumijevati ključnom vještinom u sporazumijevanju, tj. čitanju, pisanju, slušanju i govorenju (Bešter, 2003, prema Dijanošić, 2009). U današnjemu globaliziranom svijetu pojedinci koji znaju čitati, odnosno iščitati sadržaj i razumjeti njegovo značenje, mogu lakše donijeti odluku koje su im informacije potrebne za uspješno rješavanje problema. Pismenost se stoga često spominje među proklamiranim vrijednostima 21. stoljeća te se opismenjavanje

smatra temeljem osnovnog obrazovanja i stvaranja kvalitetnijeg okruženja. Pismenost se smatra jednim od najvažnijih čimbenika u provođenju temeljnih ljudskih prava, ravnopravnosti po svim osnovama i poticanja trajnog razvoja društva (Nadrljanski, 2006).

Čitanje kao jedna od temeljnih sastavnica pismenosti, nužno je ne samo za postizanje ishoda iz jezično-komunikacijskoga odgojno-obrazovnog područja (NOK, 2010), već se smatra temeljnom vještinom potrebnom za razvoj ostalih kompetencija. Razvoj temeljnih kompetencija omogućuje pojedincu aktivnu participaciju u osobnom i društvenom životu, pri čemu čitalačke vještine imaju posebnu važnost u razumijevanju značenja sadržaja iz svakodnevnog života. Stoga, čini se važnim poticati aktivnosti čitanja ne samo za postizanje akademskog uspjeha, već i za aktivno i kompetentno djelovanje u životu (European Commission, 2004).

Čitanje se smatra zahtjevnom kognitivnom aktivnošću koja obuhvaća više radnji poput prepoznavanja ključnih riječi i informacija u tekstu, vrednovanja sadržaja, ali i samokontrole tog procesa i metarazine razmišljanja. Kada osoba čita na metarazini, ona s jedne strane procjenjuje kvalitetu sadržaja, a s druge prati i procjenjuje vlastiti proces čitanja te promišlja o tome kako pročitani sadržaj može utjecati na njezino djelovanje (Pečjak i sur., 2009). Vještina čitanja ne odnosi se samo na savladavanje razine ili brzine kojom pojedinac čita ili uspješnosti u učenju tehnike čitanja, već se o njoj sve češće govori kao o čitalačkoj pismenosti. Čitalačku pismenost moguće je definirati kao “sposobnost razumijevanja, korištenja, promišljanja i angažmana u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastitog znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu”¹ (PISA, 2006, str. 31). Može se reći da je pojedinac razvio čitalačku pismenost ako je sposoban doći do informacija koristeći različite medije i pri tome razumjeti ih, promišljati i zauzeti kritički stav o njima.

Stupanj koji će pojedinac postići u razvoju vještine čitanja ovisi o mnogim osobnim i vanjskim čimbenicima koji uključuju interes i motivaciju pojedinca za takvu vrstu aktivnosti, ali i o stjecanju navike čitanja od najranije dobi. Istraživanja su pokazala da razvoj čitalačke pismenosti može biti povezan s različitim čimbenicima među kojima se ističu: stavovi o čitanju (McGeown i sur., 2012), razvoj čitalačkih vještina (Rončević Zubković, 2011; Soče, 2010), karakteristike pojedinca poput spola (Langerman, 1990; McGeown i sur., 2012; Younger i sur., 2005) ili dobi (PISA, 2006; Poppema, 2009).

¹ OECD, <http://pisa.hr/%C5%A1to-je-pisa/%C4%8Ditala%C4%8Dka-pismenost/>

Istraživanja razlika u aktivnostima čitanja prema spolu pokazuju da djevojčice više uživaju u čitanju, imaju pozitivnije stavove o čitanju, motiviranije su za čitanje te u prosjeku pokazuju bolje čitalačke vještine od dječaka (McGeown i sur., 2012). Uz to, u testiranjima čitalačke pismenosti djece pokazale su se razlike u postignućima između dječaka i djevojčica, pri čemu dječaci pokazuju znatno niža postignuća na tim testovima nego u drugim predmetnim područjima (Younger i sur., 2005; National Literacy Trust, 2012). Osim postignuća, dječaci pokazuju i manji interes za čitanje od djevojčica, a moguće je da se on odražava i na njihov kasniji obrazovni uspjeh (Faulconer i sur., 2008).

Povezanost interesa za čitanje može se dovesti u vezu i s djetetovom dobi, jer razlika u čitalačkim vještinama postaje više izražena u dobi od pet do sedam te u dobi od četrnaest godina (National Literacy Trust, 2012). U istraživanju razlika u čitalačkim vještinama djece sedmog razreda pokazalo se da oko 15 % djece čini skupinu loših čitača, dok 32 % njih čini skupinu dobrih čitača. U postotku loših čitača najveći broj čine dječaci, pri čemu među najlošijim čitačima ima triput više dječaka nego djevojčica, a među dobrim čitačima ima dvostruko više djevojčica (Rončević Zubković, 2011). Takav podatak sličan je podatku dobivenom u PISA-inom istraživanju u kojem se pokazalo da u svim zemljama postoji veća vjerojatnost da među lošim čitačima dječaci te dobi budu zastupljeni u gotovo dvostrukom omjeru (PISA, 2006). U istraživanju čitalačke pismenosti u zemljama OECD-a, provedenom 2006. godine na uzorku 15-godišnjih učenika, utvrđeno je da je oko 80 % hrvatskih učenika sposobno do određene mjere "koristiti pisane tekstove u svrhu razvoja vlastitog znanja i potencijala i boljeg sudjelovanja u društvu znanja" (PISA, 2006, str. 34). Daljnjom analizom utvrđena je razlika u postignuću dječaka i djevojčica pri čemu na testovima čitalačke pismenosti djevojčice postižu bolje rezultate od dječaka i to u prosjeku 40 bodova više nego dječaci (PISA, 2006).

Dobiveni podatci koji pokazuju razliku u čitalačkoj pismenosti između dječaka i djevojčica mogu se objasniti i različitim jezičnim problemima i problemima pismenosti koji se učestalije javljaju u dječaka, ali i njihovim interesom za aktivnost čitanja (Chiu i McBride-Chand, 2006, prema Rončević Zubković, 2011). Rezultati PISA-ina testiranja (2009, prema National Literacy Trust, 2012) pokazali su da tek nešto više od polovice 15-godišnjih dječaka (52 %) uživa u čitanju, za razliku od djevojčica (73 %) koje više uživaju u toj aktivnosti. Pri tome, dječaci pokazuju veću motivaciju za čitanjem ako postoji vanjsko potkrepljenje za sudjelovanjem u takvoj vrsti aktivnosti. Kada se u aktivnosti čitanja primjenjuju tehnike ekstrinzičnog motiviranja, razlika između djevojčica i dječaka

postaje manja (McGeown i sur., 2012). No, činjenica da djevojčice imaju znatno višu intrinzičnu motivaciju za čitanje nego dječaci u toj dobi može biti i odraz razvoja spolnog identiteta te usvajanja stava da je čitanje aktivnost primjerenija za djevojčice nego za dječake (McGeown i sur., 2012).

U poticanju dječaka na čitanje važnim se pokazalo i prepoznavanje literature primjerenije dječacima i njihovim interesima (Jones, 2005). Dječaci uglavnom pokazuju veći interes za čitanje netradicijskih tekstova, pustolovnih priča, fantastičnih romana, detektivskih priča, informativnih tekstova, enciklopedija, sportske tematike, knjiga u kojima su glavni likovi dječaci (Jones i Fiorelli, 2003, prema Poppema, 2009; Langerman, 1990). Knjige koje dječaci biraju uglavnom su one koje su bliske njihovim životima, problemima i likovima s kojima se mogu lako poistovjetiti te one koje su ekranizirane (Baines, 2008). Ako se dječacima kontinuirano nude knjige koje nisu u okviru njihovih interesa, to se može odraziti na odbijanje takve vrste aktivnosti u budućnosti.

ULOGA OBITELJSKOG OKRUŽENJA I RODITELJA U POTICANJU ČITANJA

Suvremeno razumijevanje načina na koji djeca uče i razvijaju se polazi od temeljnih djetetovih prava, a jedno od njih je pravo na aktivno sudjelovanje i izražavanje. Kako bi dijete moglo aktivno sudjelovati i stjecati iskustvo, potrebno mu je okruženje i aktivnosti u kojima će razvijati vještine komunikacije, interpretacije vlastitog iskustva i znanja. Proces razvoja novog znanja temelji se na stečenom znanju, a dijete mora imati mogućnost upravljati procesom učenja. Prednost se daje aktivnom učenju u trenutačnom i realnom okruženju (CEDEFOP, 2010).

Među značajnim čimbenicima poticanja razvoja čitanja ističe se stoga uloga obiteljskog okruženja (Europska komisija, 2012). S promjenom razumijevanja važnosti okruženja potrebnog za aktivnu participaciju djece u konstruiranju vlastitog znanja (Malaguzzi, 1993; Slunjski, 2011), promijenila su se i očekivanja od uloge roditelja, što se odrazilo na njihovo djelovanje i veću odgovornost u poticanju razvoja djeteta u obiteljskom domu. Stvaranje poticajnog okruženja i poticanje djeteta na aktivno sudjelovanje i istraživanje u obiteljskom kontekstu pomažu djetetu izravno razvijati upravo takve vještine i znanja. Stoga se obiteljsko okruženje kao i odgovornost roditelja za stvaranje poticajnog okruženja smatraju važnim čimbenikom u usvajanju temeljnih vještina i kompetencija poput vještine i navike čitanja (Younger i sur., 2005).

Važnost obiteljskog okruženja odnosi se na prostorno-materijalno okruženje

u kojem dijete ima prostor i miran kutak u kojem se može osamiti i posvetiti aktivnostima čitanja, odnosno kutak u kojem će dijete moći samostalno odabrati prve slikovnice, crtalice, a poslije i književna djela, enciklopedije, rječnik i sl. U suvremenom dobu sve veća pozornost pridaje se modernim tehnologijama jer omogućuju lakši pristup raznim sadržajima koje dijete može čitati. Čak i kada roditelji sami nemaju intrinzičnu motivaciju za čitanjem, važnim se čini obogatiti obiteljsko okruženje različitom literaturom (Sylva i sur., 2004, prema Europska komisija, 2012). Raznovrsno okruženje može motivirati djecu da dođu u kontakt s različitom literaturom te ih može potaknuti da je koriste i radi vlastitog zadovoljstva (Europska komisija, 2012).

Veće ulaganje u fond knjiga i izvore informacija u obiteljskom domu ovisi o socioekonomskim prilikama obitelji. To potvrđuju istraživanja koja pokazuju da bolje rezultate u testiranju čitalačke pismenosti postižu oni učenici koji dolaze iz obitelji s boljim socioekonomskim statusom. U takvim su obiteljima uglavnom dostupniji sadržaji koji omogućuju lakše obrazovanje poput pisaćeg stroja, većeg broja knjiga, rječnika, kutka za učenje, kalkulatora te kulturna dobra poput umjetničkih djela i zbirka poezije (PISA, 2006, str. 36). Roditelji višeg socioekonomskog statusa svojoj djeci mogu pružiti pristup različitoj literaturi, ali često i više vrednuju važnosti ulaganja u obrazovanje svoje djece. Roditelji viših društvenih slojeva na djetetovo obrazovanje gledaju kao na ulaganje u kulturni kapital djeteta pa su češće orijentirani onim aktivnostima za koje procjenjuju da će pridonijeti boljem obrazovanju njihove djece i pripadnosti određenom društvenom sloju. Roditelji nižeg socioekonomskog statusa također vrednuju obrazovanje svoje djece te smatraju kako je ono put za ostvarenje bolje kvalitete života, ali zbog drugih, često egzistencijalnih, problema nemaju dovoljno vremena i materijalnih uvjeta za aktivnosti kojima bi motivirali svoju djecu da više uživaju u aktivnostima širega obrazovnog karaktera (Gillies, 2009).

Moguće je reći da se uz socioekonomski status obitelji, važnim čimbenikom prepoznaju i uvjerenja roditelja o obrazovanju djece. Koliko će obiteljsko okruženje biti poticajno za učenje, ovisit će o tome koliko roditelji pridaju važnosti kreiranju okruženja potrebnog za stjecanje prvih djetetovih iskustava, njegovo učenje i cjelokupni razvoj. Ako roditelji razumiju svoju ulogu i odgovornost u odgoju i obrazovanju djeteta te procjenjuju da je za kvalitetu djetetova života važno obrazovanje i školski uspjeh, češće će organizirati okruženje i aktivnosti potrebne za djetetov uspjeh (Areepattamannil, 2010). Također, bit će više usmjereni na aktivnosti za koje smatraju da će pomoći njihovoj djeci ostvariti postavljeni cilj ili u ovom slučaju poticati dijete na aktivnosti čitanja. Moguće je

očekivati da će takvi roditelji biti više aktivno uključeni u praćenje procesa djetetova napredovanja i ohrabrivati dijete, što se pokazalo ključnim čimbenikom u postizanju akademskog uspjeha djece (Areepattamannil, 2010; Baharudin i sur., 2010).

Znanje roditelja o razvoju djece te okruženju koje je poticajno za djetetov razvoj može se odraziti na ponašanje i djelovanje roditelja. Kompetentno roditeljsko djelovanje očituje se u postupcima koji su usmjereni ka djetetu, ali i na organiziranje aktivnosti u kojima roditelji i djeca mogu zajedno sudjelovati. Uz zajedničke aktivnosti, važno je i da roditelji sami koriste određena ponašanja koja žele da njihova djeca usvoje, jer roditelji, osim direktnih intervencija prema djetetu, pružaju i model ponašanja koji dijete usvaja. Djeca su sklonija oponašati one modele s kojima su upoznata i koja su učestala u njihovu okruženju nego ona ponašanja koja su im u potpunosti nepoznata (Fontana, 1995, prema Vizek Vidović i sur., 2003). Roditelj djetetu predstavlja prvi model identifikacije te ako dijete u svom okruženju ima priliku vidjeti roditelja koji svakodnevno aktivno čita, vrlo je vjerojatno da će i dijete usvojiti takvu vrstu ponašanja (Europska komisija, 2012; National Literacy Trust, 2012). Ako roditelji sami koriste različitu literaturu, pružit će model ponašanja djetetu da literatura ne služi samo za rješavanje domaćih zadataka i dolaženje do informacija, već i da takve aktivnosti mogu imati informativan, ali i zabavan karakter. Osim toga, pokazuju djetetu da je primjereno imati interes za takvu vrstu aktivnosti te kako na kvalitetan način provoditi svoje slobodno vrijeme.

Učenje po modelu pokazalo se značajnim u stjecanju navike čitanja kod djece s obzirom na spol. Kod aktivnosti čitanja pokazalo se da djevojčice češće čitaju od dječaka te da su više intrinzično motivirane za takvu vrstu aktivnosti (McGeown i sur., 2012). To je razumljivo uzme li se u obzir da je još uvijek u javnom mnijenju prisutno razmišljanje da je aktivnost čitanja primjerenija ženama (Langerman, 1990; McGeown i sur., 2012). Iako je opće prihvaćeno uvjerenje da je dijete koje mnogo čita pametno, u isto vrijeme smatra se i da je to dijete pomalo feminizirano, naravno ako je riječ o dječacima. Zbog želje da dijete bude socijalno prihvaćeno i da se uklopi u život svojih vršnjaka, roditelji će aktivnost čitanja češće poticati kod djevojčica nego kod dječaka. Pri tome, posebno važnim čini se istaknuti ulogu roditelja koji većom uključenosti u svakodnevne aktivnosti pruža mogućnost da dijete internalizira rodno ponašanje i aktivnosti koje su prisutne kod roditelja jednog ili drugog spola (Skelton i sur., 2007). Majka ima važnu ulogu u poticanju čitanja, ali njezina rana intervencija kao i aktivnost može imati dvostruki učinak na dječake. S jedne strane, poticanje

dječaka na čitanje od strane majke je pozitivno jer su upravo one te koje su više angažirane u organiziranju takvih aktivnosti (Millard, 1997, Meece i sur., 2006., prema McGeown i sur., 2012), no s druge strane majčina veća uključenost u aktivnost čitanja ostavlja dojam da je čitanje ženska aktivnost, pa time manje primjerena za dječake. Upravo stoga ističe se važnost sudjelovanja očeva u poticanju čitanja, pogotovo kod dječaka. To ne treba značiti da je uloga majke u poticanju dječaka na čitanje manje važna, ali pri tome čini se važnim uključiti i očeve u takve vrste aktivnosti (National Literacy Trust, 2012).

Većim sudjelovanjem očeva u aktivnostima čitanja pružio bi se model identifikacije dječacima te potaknulo defeminizaciju takve vrste aktivnosti. Defeminizacija čitanja smanjila bi percepciju te aktivnosti kao aktivnosti primjerenije ženama (McGeown i sur., 2012) te bi se stekao dojam o čitanju kao rodno neutralnom konceptu.

POTICANJE DJEČAKA NA ČITANJE

Poticanje navike čitanja počinje od djetetove najranije dobi kroz različite kontekste kojima je dijete izloženo. Dijete se može poticati na čitanje individualnim pristupom, ali se pri tome mora aktivno uključiti jednako važne čimbenike - obitelj i školu. Takav angažman uključuje roditelje čija je odgovornost organizirati uvjete za čitanje unutar obiteljskog konteksta kao mjesta primarnog odgoja, ali i zaposlenike škole koji su odgovorni za stvaranje pozitivne klime u školskom okruženju i poticajnoga odgojno-obrazovnog procesa (Younger i sur., 2005). Svatko od njih trebao bi poticati dječake na čitanje u domeni svojih odgovornosti no, uz to važna je i njihova međusobna suradnja kako bi roditelji, pogotovo oni koji nemaju dovoljno resursa, mogli provoditi poticajne aktivnosti čitanja kod kuće. Kod poticanja aktivnosti čitanja, bilo u školskom ili obiteljskom okruženju, pozornost se treba usmjeriti na dva ključna aspekta: na odabir sadržaja te primjerenih metoda, tehnika i strategija čitanja koje omogućuju različit pristup učenju čitanja, pisanja, izražavanja i slušanja u jednu integriranu cjelinu (Younger i sur., 2005). Kod odabira kvalitetnog i dječacima zanimljivog sadržaja, potrebno je dobro poznavanje literature, i to ne samo iz popisa lektire, već i iz ponude u školskoj i gradskoj knjižnici i knjižarama. Ponekad sadržaj sam po sebi može biti atraktivan, ali to ne bi smio biti jedini kriterij odabira teksta. U odabiru sadržaja treba pratiti interes djeteta, pokazati zanimanje za informacije koje su njemu zanimljive te zajedno s djetetom donijeti odluku koliko i na koji način će se dijete koristiti sadržajem. Treba uzeti u obzir i da djeca vole čitati sadržaje iz različitih izvora, pri čemu je važno i poznavanje sadržaja koji pruža

suvremena tehnologija (Faulconer i sur., 2008; Poppema, 2009).

U odabiru sadržaja i tehnika potrebno je pomno planiranje kao i poštovanje metodičke postupnosti (Soče, 2010). Posebnim metodičkim pristupom, promišljanjem sadržaja i potreba učenika, učitelj može motivirati dijete na čitanje. U odabiru zadataka za čitanje teksta treba krenuti od lakših i jednostavnijih te postupno uvoditi teže i složenije zadatke i pri tome postavljati pitanja koja će pomoći djetetu naučiti prepoznati važne informacije, razlikovati detalje od glavne ideje te naučiti ga kako zadržati informacije u dugoročnom pamćenju kako bi bile upotrebljive u sličnoj ili novoj situaciji (Soče, 2010). Upravo se razlikovanje, odabir i korištenje važnih informacija prepoznaje ključnim vještinama potrebnim za kompetentan život u suvremenom dobu. Stoga ne čudi što se u današnjem dobu o čitanju sve više govori kao o aktivnosti koja pomaže u razvoju vještina potrebnih za pronalaženje i korištenje informacija, a ne samo u njihovu pamćenju (PISA, 2006).

U odabiru različitih pristupa čitanju mogu koristiti kreativni i kritički pristup (Ada i sur., 2011; Ogle i sur., 2007). Kreativni pristup prigodan je kada se radi o sadržaju koji izaziva duboke doživljaje i emocije. Takav pristup čitanju obuhvaća pitanja o tekstu koja se postavljaju prvo na deskriptivnoj razini, poput pitanja o tekstu, iskazivanja onoga što se čitaču (ni)je svidjelo, opisa glavnog lika i njegovih postupaka. Nadalje, ovom tehnikom moguće je povezati osobno iskustvo čitača s pročitanim i to postavljanjem pitanja kojima će dijete moći povezati osobno iskustvo, misli ili osjećaje s iskustvom likova. U ovom pristupu čitanja teksta postavljaju se pitanja otvorenog tipa kojima se od djeteta traži refleksivno promišljanje o temi, jer takva pitanja pobuđuju kritički stav o tome jesu li likovi donijeli dobre odluke i kako su mogli drugačije postupiti. Postavljajući takva pitanja djetetu se pruža mogućnost procjene vlastitih sposobnosti i učenja o utjecaju koji ljudi imaju jedni na druge u stvarnom životu (Ada i sur., 2011).

Kritički pristup u čitanju pomaže djetetu promišljati i iznositi vlastitu refleksiju o sadržaju na način da učitelj vođenim pitanjima potiče dijete na razmišljanje. Takav pristup prije svega polazi od metodičkog pristupa upoznavanja s naslovom i sadržajem rada, podnaslovima, ključnim riječima i traženjem temeljnih ideja autora. Nakon toga, mapiranjem sadržaja pronalaze se novi i nepoznati pojmovi te odgovori na izazovna i zanimljiva pitanja (Ogle i sur., 2007). Tako se dijete aktivira na samostalno istraživanje teksta i traženje odgovora na izazovna pitanja putem vlastitih zaključaka i razmišljanje o onome što je na-pisano (Soče, 2010). Kritički pristup u čitanju uči dijete kako koristiti čitanje kao sredstvo učenja i razmišljanja te se ističe među ostalim pristupima. Takav

pristup u skladu je sa suvremenim potrebama da se dijete osposobi da razmišlja o onome što čita, ali i o onome što čuje izvan škole, u medijima te aktivno za-uzme stav i u konačnici djeluje u skladu sa svojim stavom. Promišljanje i razvoj kritičkog mišljenja bilo o fikcionalnim ili stvarnim događajima i likovima može pomoći djetetu da u budućnosti postupi na sličan ili potpuno drugačiji način (Ogle i sur., 2007).

U odabiru pristupa kako poticati dijete na čitanje može se voditi i sljedećim strategijama: (1) potrebno je odrediti svrhu čitanja, jer se bez svrhe čitanja teško usmjeriti na ključne detalje i ostati motiviran do kraja teksta; (2) postavljati pitanja kojima možemo predviđati tijek radnje; (3) dovoditi u vezu pročitano sa stvarnim iskustvom, događajima i mogućnošću korištenja iskustva u svom životu; (4) vizualizirati slike u kojima će se što detaljnije prikazati događaje; (5) pratiti razumijevanje sadržaja tražeći odgovore na ono što nije logično ili očekivano, te (6) koristiti strategije ispravljanja onoga što nije jasno, tražiti objašnjenja na nepoznate riječi ili odgovore kada se došlo do krivog zaključka (Poppema, 2009).

Učenje putem ovih pristupa omogućuje dječacima da se zainteresiraju za sadržaje na različite načine, ali i da time razvijaju svoje vještine čitanja koje se ne odnose samo na brzinu čitanja, već i na strategije koje upotrebljavaju. Korištenje strategija čitanja pokazalo se ključnim čimbenikom kod dobrih čitača. Dobre čitače ne odlikuje samo brzina čitanja, već i bolje razumijevanje teksta. Uz to, dobri čitači imaju veći raspon kratkoročnog i radnog pamćenja te se mogu bolje fokusirati na ključne informacije i riječi. Razlog tome ne leži isključivo u radnom pamćenju, već i u bogatstvu rječnika koji imaju. Među značajnijim vještinama dobrih čitača prepoznaju se i bolja integracija teksta, zaključivanje, korištenje metakognicije, nadgledanje i samoispravljanje. Pri tome veći raspon radnog pamćenja usko je povezan s korištenjem strategija upamćivanja riječi (Rončević Zubković, 2011), što može pomoći i prosječnim čitačima ili čitačima koji imaju mali raspon radnog pamćenja u razumijevanju pročitano. Kod osoba s malim rasponom učinkovitijom se pokazala strategija ponavljanja riječi nego semantičko kodiranje (Turley-Ames i Whitfield, 2003, prema Rončević Zubković, 2011) ili usporavanje čitanja, pogledavanje ili ponovno čitanje već pročitano teksta (Walczyk i sur., 2007, Burton i Daneman, 2007, prema Rončević Zubković, 2011), te usmjerenost na naslov, ključne riječi i zadržavanje na završecima ulomaka (Hyönä i sur., 2002, prema Rončević Zubković, 2011).

Dobri čitači koriste strategije prilikom čitanja koje im omogućuju brže čitanje, ali i bolje razumijevanje napisanoga, no važnijim se čini istaknuti njihovu

sposobnost samostalnog usmjeravanja i praćenja čitalačkog procesa. Takvi čitači znaju kako samostalno istraživati tekst, doći do informacija, obraditi tekst, organizirati misli o pročitanoj, tražiti odgovore na postavljena pitanja te sustavno pripremati i obrazložiti svoje stavove (Soče, 2010). Sve su to karakteristike čitača koji su više uključeni, više motivirani za čitanje te pokazuju veću tendenciju ka samoregularanom učenju i praćenju procesa čitanja (Rončević Zubković, 2011).

Učenje samoregularanog ponašanja zahtijeva razvoj vještina potrebnih za identificiranje problema, planiranje rješenja, poduzimanje potrebnog djelovanja i vrednovanje ishoda (Crick i Dodge, 1994, prema Hawk i Holden, 2006). Samoregularano ponašanje očituje se u ponašanju selekcije ili odabira postavljenih ciljeva i njihove hijerarhije, optimizacije koja pridonosi organizaciji vanjskih čimbenika potrebnih za ostvarenje postavljenih ciljeva, te kompenzacije koja može pomoći u ostvarivanju ciljeva ako se dogode neplanirane situacije (Baltes i Baltes, 1990, Baltes, 1997, Freund i Baltes, 2002, prema Bowers i sur., 2011). Kada djeca koriste samoregularano ponašanje u čitalačkim aktivnostima, mogu samostalno regulirati, nadgledati i kontrolirati proces čitanja (Paris i sur., 1991, prema Pečjak i sur., 2009), a njegova primjena može imati i pozitivan učinak na samomotivaciju. Kod dječaka metakognitivno znanje o strategijama čitanja može smanjiti učinak drugih prediktora poput bogatstva rječnika, čak i motivacije. Drugim riječima dječaci koji bolje poznaju strategije čitanja, mogu pomoću njih nadoknaditi nedostatak motivacije (Pečjak i sur., 2009), a takve strategije uključuju vještine samoregularanog ponašanja na dobrobit procesa čitanja, ali i djetetova cjelokupnog razvoj.

ULOGA PARTNERSTVA OBITELJI I ŠKOLE

U postignućima djece važnim čimbenikom navodi se ostvarena suradnja između učitelja i roditelja. Roditelji najvećim dijelom smatraju da učitelji svoj posao obavljaju stručno, da od njih mogu dobiti informacije o uspjehu svog djeteta te da je škola ipak uspješna u odgoju i obrazovanju učenika (PISA, 2006, str. 43). To znači da roditelji imaju povjerenje u stručnost nastavnika i vjeruju da od njih mogu dobiti korisne savjete koji će im pomoći u njihovu roditeljstvu. Najbolji rezultati i pomaci u postignućima djece ostvaruju se zajedničkim radom učitelja i roditelja (Dishion i Patterson, 1992, prema McEachern, 2011), ali i škole i cijele zajednice. Unutar škole za poticanje razvoja čitanja važni su učitelji razredne i predmetne nastave, ali i knjižničari koji suradnjom s djecom, učiteljima i roditeljima mogu pružiti mogućnost češćeg i slobodnijeg dolaska i odabira literature (Jones, 2005).

Ako izostane angažiranost jednog od čimbenika manja je vjerojatnost za uspjeh, pogotovo kod djece koja pokazuju otvoren otpor ili poteškoće u čitanju.

Uključivanje roditelja u učenje svoje djece znači osposobiti roditelja za pružanje podrške prvenstveno u čitanju. S obzirom na svoje profesionalne kompetencije, učitelj može pomoći roditelju u odabiru sadržaja, strategija i motiviranju dječaka u čitanju, ali i potaknuti roditelja na konstruktivno uključivanje u proces čitanja s djetetom. U tom procesu potrebno je poticati roditelje na kontinuirano promišljanje vlastitog ponašanja i djelovanja kako bi samostalno došli do zaključka i o drugim mogućim načinima djelovanja. Poticanje takve vrste razmišljanja podudara se s učenjem samoreguliranog ponašanja koje se može odraziti na svim razinama roditeljstva, a promjene u samoregulaciji roditeljskog ponašanja odražavaju se i na korištenje samoregulacije u ponašanju djece (Sanders, 2008). Prijenos takvih ponašanja s roditelja na djecu moguć je zbog toga što roditelji kompetentnije djeluju prema svom djetetu, ali mu pruža-ju i pozitivan model ponašanja (Napolitano i sur., 2011).

Kako bi roditelji postigli tu razinu, potrebno ih je ohrabriti za sudjelovanje u različitim programima pozitivnog razvoja (Bowers i sur., 2011). U takvim programima roditelji imaju mogućnost induktivnim putem razvijati one obrasce ponašanja i vještine koje su im potrebne za postavljanje ciljeva i uspješno djelovanje u roditeljskoj ulozi (Bowers i sur., 2011). Uz to, roditelji se u tako osnažuju za stvaranje poticajnoga obiteljskog okruženja koje s jedne strane uključuje poticajno materijalno okruženje, a druge stvaranje toplih i pozitivnih odnosa između članova obitelji (Baumrind, 1991). Primjena pozitivnog pristupa u odgoju djece olakšava vođenje i kontrolu djetetova cjelokupnog razvoja i ponašanja (Baumrind, 1991), što se može primijeniti i u slučaju poticanja, vođenja i motiviranja djeteta na aktivnost čitanja.

U organiziranju podrške roditeljima putem vođenih programa trebaju biti uključeni i učitelji. Upravo s obzirom na svoje profesionalne kompetencije i povjerenje koje imaju od roditelja, učitelji bi trebali organizirati radionice za roditelje. Učitelji često organiziraju individualne informacije ili roditeljske sastanke, ali rijetko tematske, obrazovne ili kreativne radionice (Ljubetić, 2011). Sudjelovanjem na kreativnim radionicama roditelji bi imali mogućnost učiti kako organizirati aktivnosti čitanja kod kuće i zajedno s djetetom kvalitetno provoditi slobodno vrijeme i na taj način izgraditi kvalitetniji odnos. Tematskim radionicama cilj je podići razinu znanja o važnosti čitanja, različitim strategijama čitanja ili kako motivirati dijete na čitanje, dok je obrazovnim cilj naučiti roditelje kritički promišljati o vlastitom roditeljstvu i postupcima,

postavljanju željenih ishoda i kontroliranju ostvarenja planiranog. Temeljno načelo obrazovne radionice je potaknuti roditelje na intenzivan rad na sebi putem refleksije o vlastitim iskustvima kako bi o njima promišljali i ohrabрили se na samostalno traženje odgovora na probleme s kojima se suočavaju (Ljubetić, 2011). Sudjelovanjem u takvim radionicama roditelji bi imali priliku učiti od profesionalaca koji dobro poznaju njihovu djecu i njihove posebnosti, a uz to bi učili kako prepoznati stvarne djetetove potrebe te na koji način pomoći održati motivaciju djeteta za čitanjem.

ZAKLJUČAK

Poticanje dječaka na čitanje trebalo bi početi od prvog susreta s knjigom. Pri tom važno je ne sputavati ili umanjivati njihov interes ističući kako to nije aktivnost primjerena dječacima. Poticanjem početnog čitanja te čitanja literature koja je djetetu posebno zanimljiva povećava se vjerojatnost da će dijete i u kasnijoj dobi pokazivati interes za čitanjem. U tom procesu podjednako je važno aktivno sudjelovanje obaju roditelja. Može se reći kako je s jedne strane važno poticati stav u dječaka da je za kompetentno i aktivno življenje u suvremenom dobu poželjno i važno razviti dobre vještine i naviku čitanja, a s druge je strane važno pružiti primjer putem stvaranja okruženja u kojem će i očevi biti uključeni u takvu vrstu aktivnosti. U otkrivanju razloga zašto dječaci manje čitaju od djevojčica, potrebno je usmjeriti pozornost i na njihove razvojne specifičnosti. Kod dječaka postoji veća vjerojatnost javljanja određenih poteškoća u učenju i čitanju, a njihova rana detekcija, kao i intervencija u otklanjanju, omogućuju razvoj pozitivnih stavova o čitanju i razvoj pozitivne slike o sebi kao dobrom čitaču. No, roditeljima nije pomoć potrebna isključivo u situacijama kada dijete ima poteškoće. Roditelji kontinuirano trebaju raditi na osvještavanju vlastitih znanja, stavova i predrasuda koje imaju o čitanju, a tek onda usmjeriti se na aktivnosti koje su motivirajuće za dječake. Važnu ulogu u tome imaju i učitelji. Oni putem osmišljenih radionica, programa ili individualnih susreta mogu pomoći roditeljima u stjecanju znanja o vještini čitanja, odabiru sadržaja kao i o metodama i načinima motiviranja djece vanjskim poticajima dok čitanje ne postane intrinzično motivirana aktivnost.

Posebno važno čini se interveniranje kod onih roditelja čija djeca ne pokazuju nikakav interes za čitanjem, ali i kod sve većeg broja onih roditelja koji čitaju i pišu lektire umjesto djece. Kako lektire ne bi postale svojevrsno natjecanje roditelja, čini se važnim intervencija učitelja u pokazivanju roditeljima pravilnih načina poticanja navike čitanja. Takav način obuhvaća konstruktivan i pozitivan pristup

u poticanju, vođenju i sudjelovanju u čitanju s djetetom, a ne nuđenje gotovih i brzih rješenja. No, takvo što je moguće samo ako i učitelji primjenjuju suvremene i poticajne metode u svojoj praksi te ponekad i sami izađu iz nametnutih okvira i očekivanja koji sputavaju njihovu i djetetovu kreativnost. Pristupi čitanju kod kuće i u školi trebaju biti što sličniji te ako se roditelji i učitelji drže dogovorenih standarda, imat će učinka na razvoj navike čitanja kod dječaka.

LITERATURA

- Ada, A.F., Campoy, F.I., Vrtarić Jakoplić, D. i Šavora, B. (2011). Kreativni načini čitanja i doživljaja slikovnica. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 17(66), 4-7.
- Areepattamannil, S. (2010). Parenting Practices, Parenting Style, and Children's School Achievement. *Psychology Studies*, 55(4), 283-289.
- Baharudin, R., Hong, C. Y., Lim, S. J. i Zulkefly, N. S. (2010). Educational Goals, Parenting Practices and Adolescents' Academic Achievement. *Asian Social Science*, 6(12), 144-152.
- Baines, L. (2008). *A Teacher's Guide to Multisensory Learning. Improving Literacy by Engaging the Senses*. Alexandria, Virginia, SAD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence* 11(1), 56-95.
- Bowers, E. P., Gestsdottir, S., Geldhof, G. J., Nikitin, J., von Eye, A. i Lerner, R. M. (2011). Developmental trajectories of intentional self regulation in adolescence: The role of parenting and implications for positive and problematic outcomes among diverse youth. *Journal of Adolescence*, 34, 1193-1206.
- CEDEFOP (2010). Learning outcomes approaches in VET curricula – A comparative analysis of nine European countries. Dostupno na: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf.
- Dijanošić, B. (2009). Prilozi definiranju pojma funkcionalne pismenosti. *Andragoški glasnik*, 13 (1), 25-35.
- Faulconer, J., Grant, J. i Matsevich, M. (2008). Boys and Books: Encouraging Middle School Males to Read, *North Carolina Middle School Journal*, 23(1).
- Gillies, V. (2009). Working Class Mothering: Exploring Strengths and Values. U: P. H. Krause i T. M. Dailey (ur.): *Handbook of Parenting: Styles, Stresses and Strategies*. Nova Science Publishers, Inc., 125-141.
- Hawk, C. K. i Holden, G. W. (2006). Meta-Parenting: An Initial Investigation into a New Parental Social Cognition Construct. *Parenting: Science and Practice*, 6(4), 21-42.
- Jones, J. (2005). Priority Male: If We Want Boys to Love Books, It's Important to Recognize What They Want. *School Library Journal*, 51(3): 37.

- Langerman, D. (1990). Books and boys: Gender preferences and book selection, *School Library Journal*, 36(3), 132-136.
- European Commission (2004). Key Competences for Lifelong Learning–A European Reference Framework. Dostupno na: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
- Europska komisija (2012). EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report, September 2012.
- Ljubetić, M. (2011). Partnerstvo obitelji, vrtića i škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda?* Odgovorno roditeljstvo za kompetentno dijete. Zagreb: Profil.
- Malaguzzi, L. (1993). Your Image of the Child: Where Teaching Begins. *Child Care Information Exchange*, 52-52.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. i Wright, P. (2012). Gender Differences in Reading Motivation: Does Sex or Gender Identity Provide a Better Account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336.
- McEachern, A. D., Dishion, T. J., Weaver, C. M., Shaw, D. S., Wilson, M. N. i Gardner, F. (2012). Parenting Young Children (PARYC): Validation of a Self-Report Parenting Measure. *Journal of Family Study*, 21, 498-511.
- Nadrljanski, D. (2006). Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja. *Informatologija*, 39 (4), 262-266.
- Napolitano, C. M., Bowers, E. P., Gestsdottir, S., Depping, M., von Eye, A., Chase, P. i Lerner, J. V. (2011). The Role of Parenting and Goal Selection in Positive Youth Development: A Person-Centered Approach. *Journal of Adolescence*, 34, 1137-1149.
- National Literacy Trust (2012). Boys' Reading Commission. Dostupno na: https://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/4056/Boys_Commission_Report.pdf
- OECD (2006) PISA. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje. Dostupno na: <http://dokumenti.ncvvo.hr/PISA/PISA-kompetencije.pdf>
- Ogle, D., Klemp, R. i McBride, B. (2007). *Building Literacy in Social Studies. Strategies for Improving Comprehension and Critical Thinking*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pečjak, S., Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, B. i Ajdišek, N. (2009). (Meta)kognitivni i motivacijski prediktori razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji. *Suvremena psihologija* 12(2), 257-270.
- Poppema, W. L. (2009). Strategies to Encourage and Support the Reluctant Middle School Male Reader. *Master of Education Program Theses*. Paper 17. Dordt College. Dostupno na: http://digitalcollections.dordt.edu/med_theses/17
- Rončević Zubković, B. (2011). Vještina čitanja u ranoj adolescenciji: profil učenika. *Društvena istraživanja* 20, 1(111), str. 189-210.
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Programs as Public Health Approach to Strengthening Parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 506-517.
- Skelton, C., Francis, B. i Valkanova, Y. (2007). *Breaking Down the Stereotypes: Gender*

- and Achievement in Schools*. Roehampton University, London: School of Education.
- Soče, S. (2010). Istraživačko čitanje kao sredstvo motivacije za samostalno čitanje u ra-zrednoj nastavi.
- Younger, M., Warrington, M., Gray, J., Rudduck, J., McLellan, R., Bearne, E., Kershner, R, Bricheno, P. (2005). *Raising Boys' Achievement*. Nottingham: Univerity of Cambridge Faculty of Education.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: JEP: VERN.

POGLAVLJE 2

Igre gladi ili Judita: Navike čitanja kod hrvatskih adolescenata

izv. prof. dr. sc. Andreja Bubić
Filozofski fakultet u Splitu
E-mail: andreja.bubic@ffst.hr

Tina Jukić
OŠ Dinka Šimunovića, Hrvace
E-mail: tina.jukich@gmail.com

SAŽETAK

Čitanje predstavlja zahtjevnu vještinu koju djeca trebaju savladati tijekom odrastanja, nakon čega im ova aktivnost može postati izvorom zabave kao i pružiti brojne mogućnosti za osobni rast i razvoj. S obzirom na važnost čitanja, u provedenom istraživanju ispitane su navike i stavovi o čitanju među adolescentima, učenicima prvog i drugog razreda srednje škole. Uz to, ispitan je doprinos individualnih karakteristika učenika njihovim stavovima o čitanju. Dobiveni rezultati pokazali su da samo manji broj učenika slobodno vrijeme rado provodi čitajući. Pritom djevojčice čitaju nešto češće od dječaka od kojih se također razlikuju i s obzirom na vrstu književnih djela koja preferiraju. S druge strane, svi učenici su kritični prema obaveznoj lektiri čije naslove pretežno ocjenjuju nezanimljivima. Nadalje, vrsta pohađane škole, spol i emocionalna kompetentnost povezani su sa stavovima učenika o čitanju. Pozitivnije stavove prema čitanju tako imaju djevojčice, gimnazijalci te učenici koje karakteriziraju više razine emocionalne kompetentnosti. Općenito, ovi rezultati upućuju na potrebu poticanja čitanja među adolescentima i uvažavanje individualnih razlika u tom procesu.

Cljučne riječi: čitanje; individualne razlike; navike; stavovi; školska lektira

UVOD

Čitanje predstavlja vrlo važnu vještinu koja je u suvremenom svijetu nužna za snalaženje u brojnim situacijama i kontekstima. Stoga je za uspješno funkcioniranje u svakodnevnom životu važno usvojiti znanja i vještine vezane uz čitanje, što može rezultirati brojnim pozitivnim ishodima. Naime, čitanje je vrlo važno jer potiče

cjelokupan razvoj pojedinaca (Grosman, 2010; Kleedorfeer, 1998). Na primjer, ono potiče razvoj kognitivnih sposobnosti, prije svega pažnje, pamćenja, mišljenja, kreativnosti i govora te utječe na socioemocionalni i moralni razvoj pojedinaca (Čudina-Obradović, 2003; Javor, 2009; Oatley, Mar i Djikic, 2012). Čitanje tako pridonosi razvoju samopoimanja, empatije i teorije uma, čime omogućuje bolje razumijevanje sebe i drugih (Fong, Mullin i Mar, 2013; Gabelica, 2012; Mar, Oatley i Djikic, 2008; Oatley i sur., 2012; Stansfield i Bunce, 2014). Također, čitanje je važno i stoga jer učenicima može olakšati nošenje sa školskim zahtjevima, što pokazuju istraživanja koja su utvrdila povezanost čitanja u slobodno vrijeme i školskog uspjeha (Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010; Hughes-Hassell i Rodge, 2007; Nippold, Duthie i Larsen, 2005).

Iako je čitanje aktivnost koju većina odraslih bez poteškoća obavlja, važno je zapamtiti da se radi o vrlo složenom i zahtjevnom procesu koji se može automatizirati tek nakon što pojedinci steknu dovoljno bogat rječnik koji će im omogućiti povezivanje i razumijevanje pročitanoog teksta (Bast i Reitsma, 1998; Kolić-Vehovec, 1994; Nagy i Scott, 2000; Rončević, 2005). Takva se automatizacija može postići samo vježbom i iskustvom koje će omogućiti djeci da postanu vješti i uvježbani čitači sposobni za snalaženje u različitim kontekstima unutar i izvan obrazovnog sustava (Kleedorfeer, 1998; Grosman, 2010; Mendeš, 2009). Međutim, ovu činjenicu i djeca i roditelji vrlo često zaboravljaju. Iako čitanje predstavlja aktivnost koja može imati brojne dobrobiti za razvoj učenika, kao i njihov školski uspjeh, brojna istraživanja pokazuju kako adolescenti u slobodno vrijeme čitaju relativno rijetko te da se pritom uglavnom usmjeravaju na naslove iz obavezne školske lektire (Vodopija, 2004). Međutim, takva praksa može biti jako loša, jer upravo samostalno i dobrovoljno čitanje te osobni odabir knjiga mogu biti ključni za razvoj pozitivnih stavova i navika čitanja (Nippold i sur., 2005). To vrijedi za sve čitatelje, bez obzira na primarne motive zbog kojih se odlučuju na čitanje, bilo pragmatične ili literarno-estetske (Kuvač-Levačić, 2013).

Dosadašnja istraživanja pokazala su kako brojni činitelji utječu na navike čitanja i stavove prema čitanju, pri čemu se među njima naročito ističe važnost spola. Naime, brojni nalazi upućuju na zaključak kako djevojčice već od rane dobi čitaju više od dječaka te da u toj aktivnosti više i uživaju (Hodgson, 2008), što često rezultira njihovim boljim snalaženjem u čitanju i pisanju od dječaka (Arnot, David i Weiner, 1999; Flynn i Rahbar, 1994; Younger, Warrington i McLellan, 2002). Primjerice, djevojčice imaju bolja metakognitivna znanja te pokazuju bolje razumijevanje pročitanoog teksta od dječaka (Kolić-Vehovec,

Pečjak i Rončević Zubković, 2009), dok među slabijim čitačima u ranoj adolescenciji ima tri puta više dječaka nego djevojčica (Rončević Zubković, 2011). To ne čudi ako se uzme u obzir činjenica da djevojčice imaju više iskustva u čitanju, a upravo to iskustvo i vježba omogućuju obogaćivanje rječnika i bolji razvoj vještine čitanja (Cunningham i Stanovich, 1998; Rončević, 2005; Stanovich, 1986). Osim što češće čitaju i imaju pozitivnije stavove prema čitanju (Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010), djevojčice također biraju različitu vrstu tekstova od dječaka. Naime, djevojčice često više vole čitati popularnu fikciju, ljubavne romane i priče te poeziju, a dječaci uglavnom preferiraju kraće književne forme, stripove, knjige pustolovne i sportske tematike i slično (Katz i Sokal, 2003; Moss, 1999; Sarland, 1991; Topping, Samuels i Paul, 2008).

Osim spola, i brojne druge osobine pojedinaca pridonose njihovim navikama i stavovima o čitanju. Među njima, može se pretpostaviti da emocionalne karakteristike imaju posebnu važnost u ovom kontekstu, naročito ako se uzmu u obzir prethodna istraživanja koja pokazuju povezanost čitanja s emocionalnim i socijalnim razvojem pojedinaca (Čudina-Obradović, 2003; Javor, 2009; Mar i sur., 2008; Oatley i sur., 2012). Na primjer, učenici koji više čitaju i vole čitati često su zadovoljniji sobom općenito, kao i svojim školskim i drugim postignućima (Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010). To se možda može dovesti u vezu i s drugim aspektima njihova socioemocionalnog razvoja, među kojima treba izdvojiti aspekt emocionalne kompetentnosti, odnosno sposobnosti pojedinaca da uspješno percipiraju, razumiju, izraze i reguliraju svoja emocionalna stanja (Mayer i Salovey, 1997; Mayer, Salovey i Caruso, 2004). S obzirom na to da je emocionalna kompetentnost važna za uspješno nošenje sa svakodnevnim životnim situacijama (Brackett, Mayer i Warner, 2004; Folkman i Lazarus, 1988; Goleman, 2006; Newsome, Day i Catano, 2000), važno je detaljnije ispitati njezinu vezu s čitanjem i utvrditi moguće implikacije takve povezanosti.

Uzimajući u obzir važnost čitanja za život i cjeloviti razvoj pojedinaca, cilj provedenog istraživanja bio je ispitati navike i stavove učenika prvih i drugih razreda srednje škole o čitanju općenito, kao i o čitanju knjiga u okviru školske lektire, te odrediti doprinos njihove emocionalne kompetentnosti stavovima o čitanju. Pritom smo očekivali da učenici čitaju relativno nerado te da su prije svega usmjereni na obvezne naslove u okviru školske lektire. Nadalje, očekivali smo da će djevojčice i učenici gimnazija čitati nešto češće od dječaka i učenika strukovnih škola te da će imati pozitivnije stavove o čitanju. Također, očekivali smo da će stavovi učenika prema čitanju biti povezani s razinama njihove emocionalne kompetentnosti.

METODA

UZORAK ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je sudjelovalo 308 učenika prvih i drugih razreda srednje škole na području grada Splita. Među njima bilo je 165 (53,6 %) učenika gimnazija i 143 (46,4 %) učenika strukovnih škola, pri čemu je 156 (50,6 %) učenika pohađalo prvi, a 152 (49,4 %) učenika drugi razred. Među sudionicima bilo je 126 (40,9 %) učenika i 182 (59,1 %) učenice. Prosječni školski uspjeh učenika bio je 4,14 ($SD = ,75$). Učenici su kontaktirani u školi gdje su na satu razredne zajednice zajedno popunjavali upitnike. Sudionicima je na početku kratko objašnjen postupak i svrha istraživanja, nakon čega su zamoljeni za suradnju i iskrenost u odgovaranju. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno i anonimno. Popunjavanje upitnika trajalo je u prosjeku 20 minuta.

INSTRUMENTI

Na početku istraživanja prikupljeni su podaci o spolu, razredu i školskom postignuću (prosječnoj ocjeni iz svih predmeta) učenika u prethodnoj školskoj godini. Nakon toga primijenjeni su instrumenti koji uključuju Upitnik emocionalne kompetencije (UEK-15; Takšić, 2002) te Upitnik o navikama čitanja i Skalu stavova o čitanju koji su bili konstruirani za potrebe ovog istraživanja. *Upitnik emocionalne kompetencije* (UEK-15; Takšić, 2002) predstavlja skraćenu verziju instrumenta za ispitivanje individualnih razlika u emocionalnoj kompetenciji. Zadatak sudionika bio je da na skali od pet stupnjeva (1 - uopće ne; 5 - u potpunosti da) procijene koliko se svaka od 15 tvrdnji odnosi na njih same. Viši rezultat na ovoj skali označava višu razinu emocionalne kompetentnosti. Cronbachov koeficijent pouzdanosti (α) ove skale iznosio je ,81.

Upitnik o navikama čitanja konstruiran je za potrebe provedenog istraživanja i sastojao se od niza pitanja kojima su se ispitivale navike učenika vezane uz čitanje. Pritom smo kod učenika ispitali navike čitanja knjiga općenito, kao i navike i razmišljanja vezana uz čitanje školske lektire te posjete školskoj knjižnici. Većina pitanja u upitniku bila je zatvorenog tipa te su učenici na postavljena pitanja odgovarali birajući jedan od ponuđenih odgovora. Na taj je način ispitano koliko često učenici čitaju knjige koje nisu sastavni dio obvezne školske lektire te kakvu vrstu knjiga (kojeg žanra i tematike) i na temelju kojih kriterija pritom biraju. Također, uz pomoć pitanja zatvorenog tipa ispitani su činitelji koji su najviše utjecali na razvoj sklonosti prema čitanju određenih vrsta knjiga kod učenika, kao i razlozi zbog kojih čitaju školsku lektiru. Na kraju, uz pomoć ove vrste pitanja ispitana je čestina posjećivanja školske knjižnice, kao i najčešći

razlozi zbog kojih učenici idu u knjižnicu. Nadalje, učenici su na skali 1-5 procijenili u kojem stupnju svoju školsku lektiru smatraju zanimljivom (1 – vrlo dosadna; 5 – vrlo zanimljiva), korisnom (1 – vrlo beskorisna, 5 – vrlo korisna) te zahtjevnom, odnosno teškom (1 – vrlo lagana; 5 – vrlo teška). Osim toga, uz pomoć pitanja otvorenog tipa učenici su naveli kako najčešće provode svoje slobodno vrijeme te što bi promijenili u školskoj lektiri.

Skala stavova o čitanju također je konstruirana za potrebe ovog istraživanja s ciljem ispitivanja stavova učenika prema čitanju. Ovaj instrument sastojao se od 15 tvrdnji koje opisuju učenička razmišljanja o važnosti i svrsi čitanja. Kako bi se detaljnije ispitale karakteristike ove skale, provedena je faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz varimax rotaciju. Unutar ove analize izdvojena su dva faktora koja su objasnila 61,50 % varijance *Skale stavova o čitanju*. Prvi faktor pritom je uključivao 9 čestica te je nazvan Čitanje za užitek, jer je uključivao tvrdnje koje su se odnosile na stav kako čitanje predstavlja izvor zabave i užitka. Ovaj faktor objasnio je 32,95 % varijance. Drugi faktor objasnio je 28,55 % varijance i nazvan je Čitanje za osobni rast i razvoj. Pritom je ovaj faktor uključivao 6 čestica koje su se odnosile na stav o čitanju kao izvoru mogućnosti za osobni rast i razvoj pojedinca. U Tablici 1 prikazana su zasićenja čestica na pojedinim faktorima, kao i pouzdanost dviju formiranih subskala koja je određena korištenjem Cronbachova koeficijenta pouzdanosti (α).

Tablica 1. *Faktorska zasićenja čestica i pouzdanosti (Cronbachov koeficijent pouzdanosti - α) dviju subskala Skale stavova o čitanju.*

Čestica	F1	F2	α
Čitanje za užitek			0,93
13. Obraduje me kad na dar dobijem knjigu.	0,81		
14. Čitam samo kad moram.	0,78		
2. Čitanje mi je zabavno.	0,74		
1. Čitanje me opušta.	0,73		
16. Želio bih imati više vremena za čitanje.	0,72		
15. Volim razgovarati s drugim ljudima o knjigama koje sam pročitao.	0,71		
11. Čitanje mi je vrlo važno u životu.	0,60		
4. Čitanje mi nudi priliku da pobjegnem iz stvarnog života.	0,58		

8. U slobodno vrijeme nikad ne biram čitanje kao oblik razonode.	0,52
Čitanje za osobni rast i razvoj	0,90
6. Čitanje podiže razinu moje opće kulture.	0,87
3. Čitanje mi pruža mogućnost da saznam nešto novo što prije nisam znao.	0,80
7. Čitanje obogaćuje moje jezično izražavanje.	0,78
9. Čitanje potiče moju kreativnost.	0,72
10. Čitanje mi omogućuje da bolje razumijem svijet i ljude oko sebe.	0,63
5. Čitanje obogaćuje moj unutarnji život.	0,62

REZULTATI I RASPRAVA

NAVIKE ČITANJA UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA

Na početku, učenici su odgovaranjem na pitanje otvorenog tipa naveli kako najčešće provode svoje slobodno vrijeme. Pritom je samo 11,7 % učenika navelo da svoje slobodno vrijeme često provodi čitajući. Za razliku od njih, 272 (88,3 %) učenika navodila su druge oblike aktivnosti, primjerice druženje s prijateljima, gledanje televizije, slušanje glazbe, odmaranje, sportske aktivnosti, igranje igrice na računalu i slično. Među tim aktivnostima, učenici su najčešće spominjali druženje s prijateljima (132 učenika, odnosno 42,9 %). Ovaj rezultat u skladu je s prethodnim nalazima koji pokazuju da učenici svoje slobodno vrijeme relativno rijetko provode čitajući (Vodopija, 2004).

Nakon toga učenici su naveli koliko često čitaju knjige koje se ne nalaze u popisu obvezne školske lektire. Kao što je vidljivo u Tablici 2, većina učenika knjige koje se ne nalaze u popisu školske lektire čita tek nekoliko puta na godinu ili ih gotovo uopće ne čita. Kako bismo ispitali razlikuju li se učenici gimnazija i strukovnih škola u svojim navikama čitanja, proveli smo hi-kvadrat test. Dobiveni rezultati pokazali su kako se učenici gimnazija i strukovnih škola međusobno razlikuju, i to tako što učenici strukovnih škola u nešto većem postotku uopće ne čitaju knjige koje se ne nalaze u popisu obvezne školske lektire ($\chi^2(3) = 9.03, p < ,05$). S obzirom na to da se u strukovne škole češće upisuju učenici s nešto slabijim školskim postignućima koji uglavnom rjeđe čitaju (Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010; Hughes-Hassell i Rodge, 2007; Nippold i sur., 2005), ovaj je rezultat bio očekivan. Također, dobiveni rezultati pokazali su kako djevojčice čitaju češće od dječaka ($\chi^2(3) = 33,83, p < ,01$), što potvrđuje prethodne rezultate koji pokazuju kako

djevojčice više čitaju te su motiviranije za čitanje od dječaka (Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010; Hodgson, 2008; Kolić-Vehovec i sur., 2009; Nippold i sur., 2005).

Tablica 2. *Odgovori ispitanika na pitanje „Knjige koje se ne nalaze u popisu obvezne školske lektire čitam:“.*

	Gimnazije		Strukovne škole	
	N	%	N	%
Jednom ili više puta tjedno	8	4,9	8	5,6
Jedan do tri puta mjesečno	33	20,1	16	11,3
Nekoliko puta godišnje	68	41,5	49	34,5
Gotovo uopće ne čitam knjige koje se ne nalaze u popisu obvezne školske lektire	55	33,5	69	48,6
Ukupno	164	100	142	100

Nadalje, učenici su naveli kakve knjige najviše vole čitati u slobodno vrijeme, pri čemu su se osvrnuli na vrstu knjiga i tematiku koju te knjige opisuju. U obradi učeničkih odgovora na ova pitanja, posebno smo obradili odgovore učenika i učenica te ih usporedili korištenjem hi-kvadrat testa. Dobiveni rezultati pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u preferiranoj vrsti književnih djela, odnosno žanrovima knjiga koje vole čitati učenici strukovnih škola i gimnazija ($\chi^2(6) = 46,40$, $p < ,01$). Pritom gimnazijalci više vole čitati romane, dok učenici strukovnih škola češće kao omiljene žanrove navode stripove i drame. Ovakav rezultat nije neočekivan, jer romani predstavljaju zahtjevnije tekstove od primjerice stripova pa ne čudi što ih u nešto većoj mjeri biraju učenici gimnazija koje u pravilu upisuju osnovnoškolci boljega školskog postignuća. Unatoč ovim razlikama, treba istaknuti kako su sve skupine učenika navodile roman kao jednu od omiljenih kategorija knjiga, što potvrđuje prethodne nalaze o popularnosti ove vrste književnih djela (Grakalić-Plenković, 2002).

Također, učenici i učenice razlikovali su se i s obzirom na preferirane književne žanrove ($\chi^2(6) = 71,71$, $p < ,01$). Pritom učenice znatno više od učenika vole čitati romane dok se, uz romane, među preferencijama učenika ističu stripovi (Tablica 3). Ovaj je nalaz u skladu s brojnim prethodnim rezultatima koji pokazuju spolne razlike u preferencijama vezanim uz čitanje. Naime, prijašnja istraživanja pokazala su kako dječaci uglavnom preferiraju kraće i informativne književne forme i stripove, a djevojčice vole čitati popularnu fikciju, duže književne forme, romane i priče, poeziju i slično (Chen, 2007, 2008; Katz i Sokal,

2003; Moss, 1999; Sarland, 1991; Topping i sur., 2008). Dakako, to ne znači da i djevojčice ne čitaju kraće i popularne književne forme, prije svega časopise, i to naročito tijekom adolescencije (Benton, 1995a, 1995b; Hopper, 2005).

Tablica 3. *Odgovori ispitanika na pitanje „Najviše volim čitati:“.*

	Djevojčice		Dječaci	
	N	%	N	%
Poeziju	6	3,3	2	1,6
Pripovijetke	2	1,1	5	4,0
Romane	115	63,2	49	38,9
Drame	15	8,2	5	4,0
Stripove	7	3,8	43	34,1
Drugo, npr. novinske članke ili autobiografije	2	1,1	11	08,7
Više odgovora	35	19,2	11	8,7
Ukupno	182	100	126	100

Slično kao kod žanrova knjiga, učenici i učenice razlikuju se i prema tematici koja ih u knjigama privlači ($\chi^2(5) = 44.15$, $p < ,01$). Pritom učenice najviše zanimaju ljubavne, a učenike kriminalističke i pustolovne teme (Tablica 4). Za razliku od toga, učenici gimnazija i strukovnih škola međusobno se nisu razlikovali prema odgovorima vezanim uz omiljene teme koje pronalaze u knjigama ($\chi^2(5) = 5,36$, $p > ,05$). Ovi rezultati potvrđuju prethodne rezultate koji pokazuju preferenciju knjiga ljubavne tematike kod djevojčica te pustolovne, sportske i znanstveno-fantastične tematike kod dječaka (Katz i Sokal, 2003; Moss, 1999; Sarland, 1991; Topping i sur., 2008). Stoga se preporučuje dječacima omogućiti bolji pristup pustolovnim, fantastičnim, detektivskim te sportskim knjigama koje će ih privući ne samo sadržajem, već i ilustracijama, informativnošću i drugim povezanim karakteristikama. Također, važno je svim adolescentima omogućiti što veći pristup časopisima koji su vrlo često, naročito među adolescentima, socijalno prihvatljiviji od knjiga (Hughes-Hassell i Rodge, 2007).

Tablica 4. *Odgovori ispitanika na pitanje „Najzanimljivije su mi knjige koje obrađuju:“.*

	Djevojčice		Dječaci	
	N	%	N	%
Ljubavne teme	59	32,4	7	5,6
Pustolovne teme	36	19,8	30	23,8
Kriminalističke teme	21	11,5	40	31,7
Znanstveno-fantastične teme	16	8,8	15	11,9
Drugo, npr. sportske, povijesne ili psihološko-socijalne teme	10	5,5	12	9,5
Više odgovora	40	22,0	22	17,5
Ukupno	182	100	126	100

Nakon što su naveli kakve knjige najčešće biraju, učenici su se osvrnuli na činitelje koji utječu na njihov izbor knjige. Pritom se većina učenika prilikom odabira knjiga najviše rukovodi vrstom književnog djela, naslovom ili preporukom drugih osoba (Tablica 5). Ovi su rezultati u skladu s prethodnim nalazima koji su pokazali kako brojni činitelji utječu na odabir knjiga kod adolescenata. Uz karakteristike samih knjiga, kao što je naslov ili vrsta književnog djela, vrlo su često važne i preporuke drugih ljudi, prije svega roditelja te vršnjaka i medija čiji utjecaj postaje sve važniji kod starijih adolescenata (Baker, 2003; Baker, Scher i Mackler, 1997; Grakalić-Plenković, 2002; Plavšić i Ljubešić, 2009; Stančić, 2006).

Tablica 5. *Odgovori ispitanika na pitanje „Knjige za čitanje biram po (moguće odabrati više odgovora):“.*

	N	% (od 308)
Naslovu	101	32,8
Autoru	36	11,7
Vrsti književnog djela	147	47,7
Debljini knjige	61	19,8
Preporuci drugih osoba	98	31,8
Drugo, npr. koricama knjige ili kratkom sadržaju	22	7,1

Nadalje, učenici su odgovorili na pitanje o tome tko je najviše utjecao na njihove čitateljske navike. Iako je većina učenika navela da njihovi osobni interesi

i sklonosti određuju odabir knjiga za čitanje, također su navodili kako su članovi njihovih obitelji te vršnjaci, mediji i nastavnici utjecali na te odabire, što potvrđuje prethodne nalaze u ovom području (Baker, 2003; Baker i sur., 1997; Grakalić-Plenković, 2002; Stančić, 2006).

Tablica 6. *Odgovori ispitanika na pitanje „Na moje čitateljske navike najviše su utjecali:“.*

	N	%
Osobna ambicija i sklonost	111	36,0
Članovi moje obitelj	36	11,7
Škola i zaposlenici u školi (nastavnik/ica, knjižničar/ka i drugi)	53	17,2
Prijatelji	21	6,8
Mediji (TV, internet, reklame)	42	13,6
Više odgovora	45	14,6
Ukupno	308	100

STAVOVI PREMA ŠKOLSKOJ LEKTIRI KOD UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA

U drugom dijelu Upitnika o navikama čitanja, učenici su odgovarali na nekoliko pitanja o knjigama koje se nalaze u popisu obavezne školske lektire. Na samom početku učenici su naveli zbog čega čitaju naslove unutar školske lektire. Pritom je većina učenika rekla da školsku lektiru čita jer mora (Tablica 7), pri čemu je određeni broj učenika naveo i kako uopće ne čita školsku lektiru. Razlika između dječaka i djevojčica bila je statistički značajna te je više dječaka navelo da uopće ne čita lektiru ($\chi^2(2) = 19,89, p < ,01$). Općenito, ovi su rezultati bili očekivani jer i prethodna istraživanja pokazuju kako su učenici srednjih škola vrlo kritični prema naslovima sadržanim u obaveznoj školskoj lektiri (Novaković i Medić, 2012).

Tablica 7. *Odgovori ispitanika na pitanje „Navedite zašto najčešće čitate školsku lektiru.“.*

	Djevojčice		Dječaci	
	N	%	N	%
Školsku lektiru čitam jer volim čitati.	15	8,3	7	5,6
Školsku lektiru čitam jer moram čitati.	157	86,7	91	72,8
Uopće ne čitam školsku lektiru.	9	5,0	27	21,6
Ukupno	181	100	125	100

Nadalje, učenici su na skali 1-5 ocijenili stupanj u kojem školsku lektiru smatraju zanimljivom (1 – vrlo dosadna; 5 – vrlo zanimljiva), korisnom (1 – vrlo beskorisna, 5 – vrlo korisna) i zahtjevnom (1 – vrlo lagana; 5 – vrlo teška). Pritom su učenici lektiru u prosjeku ocijenili kao ne pretjerano zanimljivu ($M = 2,70$; $SD = 1,10$), korisnu ($M = 3,19$; $SD = 1,33$), ali ni tešku ($M = 3,11$; $SD = 1,01$). Kako bismo provjerili razlikuju li se učenici i učenice prema svojim procjenama školske lektire, koristili smo t-test za nezavisne uzorke. Dobiveni rezultati pokazali su kako djevojčice u većoj mjeri naslove unutar školske lektire ocjenjuju zanimljivima ($t(306) = 3,11$, $p < ,01$) i korisnima ($t(306) = 3,52$, $p < ,01$) od dječaka, pri čemu se učenici i učenice međusobno nisu razlikovali s obzirom na procjene težine lektire ($t(306) = 1,58$, $p > ,05$). Zanimljivo je također spomenuti kako se učenici gimnazija i strukovnih škola međusobno nisu razlikovali s obzirom na svoje procjene lektire ($p > ,05$).

Učenicima je zatim postavljeno otvoreno pitanje u kojem su trebali ponuditi prijedloge promjena školske lektire. Njih 9 (2,9 %) je reklo da ne bi ništa mijenjali u lektiri, dok je 258 (83,8 %) učenika navelo da bi rado mijenjali različite elemente lektire. Pritom je 59 (19,16 %) učenika navelo da bi promijenili broj knjiga u lektiri, njih 14 (4,55 %) ponudilo bi mogućnost izbora između više knjiga, njih 12 (3,9 %) promijenilo bi način obrade lektire, a 15 (4,9 %) učenika potpuno bi ukinulo lektiru. Ostali učenici navodili su da bi u lektiri trebalo ponuditi drugačije knjige koje bi se trebale birati u skladu s kriterijima navedenim u Tablici 8. Ovi rezultati u skladu su s prethodnim istraživanjima koja pokazuju da, iako učenici u pravilu razumiju svrhu školske lektire, često nisu zadovoljni brojem i odabirom naslova u lektiri, kao ni načinom njihove obrade u školi (Novaković i Medić, 2012).

Tablica 8. *Prijedlozi ispitanika o kriterijima za odabir knjiga na popis školske lektire.*

	N	% (od 308)
Ponuditi knjige druge tematike (promijeniti knjige na popisu lektire)	96	31,17
Ponuditi zanimljivije knjige	36	11,7
Ponuditi aktualnije (modernije) knjige	13	4,22
Ponuditi knjige prikladnije uzrastu učenika	12	3,90
Ponuditi razumljivije knjige	9	2,92
Drugo, npr. ponuditi kraće knjige ili knjige drugačijega jezičnog izričaja	28	9,09

NAVIKE ODLASKA U ŠKOLSKU KNJIŽNICU KOD UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA

U posljednjem dijelu Upitnika o navikama čitanja učenici su odgovarali na nekoliko pitanja o čestini odlazaka u školsku knjižnicu i razlozima zbog kojih u nju odlaze. Kao što je prikazano u Tablici 9, većina učenika u knjižnicu ne odlazi često, pri čemu su rezultati hi-kvadrat testa pokazali da se djevojčice i dječaci razlikuju prema čestini odlazaka u knjižnicu, djevojčice u nju odlaze nešto češće ($\chi^2(3)=30,19$, $p < ,01$). Za razliku od toga, učenici gimnazija i strukovnih škola među-sobno se nisu razlikovali prema čestini odlazaka u knjižnicu ($\chi^2(3) = 1.61$, $p > .05$).

Tablica 9. Odgovori ispitanika na pitanje „Koliko često posjećujete školsku knjižnicu?“.

	Djevojčice		Dječaci	
	N	%	N	%
Nikad	24	13,2	33	26,4
Rijetko	66	36,3	66	52,8
Povremeno	74	40,7	24	19,2
Često	18	9,9	2	1,6
Ukupno	182	100	125	100

Dakle, dobiveni rezultati pokazuju kako sve skupine učenika u knjižnice odlaze relativno rijetko i uglavnom zato što moraju. Naime, kada odlaze u knjižnicu, učenici to najčešće čine kako bi posudili knjige unutar obavezne školske lektire (Tablica 10), a zbog drugih razloga idu znatno rjeđe. To je, dakako, problematično jer upravo knjižnice predstavljaju jedno od najčešćih mjesta gdje se učenici mogu susresti s knjigama (Hughes-Hassell i Rodge, 2007).

Tablica 10. *Odgovori ispitanika na pitanje „Koji su najčešći razlozi Vašeg dolaska u školsku knjižnicu?“.*

	N	%
Posudba lektire	242	78,6
Posudba knjiga za čitanje u slobodno vrijeme	10	3,2
Traženje podataka potrebnih za nastavu / pisanje seminarskih radova	11	3,6
Čitanje časopisa	1	0,3
Drugo	20	6,5
Više odgovora	24	7,8
Ukupno	308	100

POVEZANOST STAVOVA O ČITANJU I NAVIKA ČITANJA

Kako bi se ispitala povezanost stavova o čitanju i čestine učeničkog čitanja knjiga koje se nalaze izvan školske lektire, kao i posjeta knjižnici, provedena je korelacijska analiza čiji su rezultati prikazani u Tablici 11. Dobiveni rezultati pokazali su kako učenici koji imaju pozitivnije stavove o čitanju kao obliku zabave, kao i obliku aktivnosti koja može pridonijeti osobnom rastu i razvoju, češće čitaju knjige koje se ne nalaze u popisu obavezne školske lektire te češće posjećuju knjižnicu. Ovi su rezultati u skladu s prethodnim nalazima koji pokazuju kako pozitivniji stavovi prema čitanju rezultiraju većom posvećenošću i kvalitetnijim navikama čitanja (Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010). Naime, učenici koji više vole čitati češće čitaju izvan škole, više razgovaraju o knjigama i imaju pozitivniju sliku o svojim akademskim sposobnostima.

Tablica 11. *Koeficijenti korelacija između mjerenih varijabli.*

	2	3	4
Čestina čitanja knjiga izvan školske lektire (1)	-0,29**	-0,58**	-0,35**
Čestina posjeta knjižnici (2)		0,44**	0,39**
Čitanje za užitak (3)			0,68**
Čitanje za osobni rast i razvoj (4)			

** $p < .01$.

Nadalje, ispitana je povezanost stavova o čitanju i razmišljanja učenika o školskoj lektiri, odnosno njihovih procjena zanimljivosti, zahtjevnosti i korisnosti lektire. Dobiveni rezultati pokazali su kako školsku lektiru zanimljivijom i korisnijom procjenjuju učenici koji imaju pozitivnije stavove o čitanju kao obliku zabave i mogućnosti za postizanje osobnog rasta i razvoja (Tablica 12).

Tablica 12. *Koeficijenti korelacija između mjerenih varijabli.*

	2	3	4	5
Zanimljivost lektire (1)	-0,14*	0,55**	0,27**	0,29**
Zahtjevnost lektire (2)		-0,11	-0,04	-0,05
Korisnost lektire (3)			0,39**	0,45**
Čitanje za užitak (4)				0,68**
Čitanje za osobni rast i razvoj (5)				

* $p < ,05$, ** $p < ,01$.

POVEZANOST STAVOVA O ČITANJU I EMOCIONALNE KOMPETENTNOSTI UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA

Kako bi se ispitali međusobni odnosi stavova učenika o čitanju i nekih njihovih osobnih karakteristika, prije svega spola i emocionalne kompetentnosti, provedena je korelacijska analiza. Kao što je vidljivo u Tablici 13, dobiveni rezultati pokazali su značajnu pozitivnu povezanost između učeničkih stavova o čitanju i njihove emocionalne kompetentnosti, kao i općeg uspjeha. Također, pozitivnije stavove o čitanju imale su djevojčice, učenici gimnazija te učenici s boljim školskim postignućima.

Tablica 13. *Koeficijenti korelacija između mjerenih varijabli.*

	2	3	4	5	6	7
Spola _a (1)	-0,09	-0,25**	0,23**	0,12*	0,41**	0,31**
Razred (2)		0,13*	-0,56**	-0,01	0,02	-0,07
Škola _b (3)			-0,60**	-0,00	-0,27**	-0,27**
Opći uspjeh(4)				0,02	0,20**	0,24**
Emocionalna kompetentnost(5)					0,17**	0,38**
Čitanje za užitek (6)						0,68**
Čitanje za osobni rast i razvoj (7)						

* $p < ,05$, ** $p < ,01$; a 1-muški, 2-ženski; b1-gimnazija, 2-strukovna škola.

DOPRINOS INDIVIDUALNIH KARAKTERISTIKA UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA NJIHOVIM STAVOVIMA O ČITANJU

Na kraju, unutar provedenog istraživanja uz pomoć dviju regresijskih analiza ispitan je i doprinos individualnih karakteristika učenika njihovim stavovima o čitanju. U tim su analizama kao prediktori uključeni spol, razred, školski uspjeh, škola koju učenici pohađaju te emocionalna kompetentnost učenika, dok su kao kriterijske varijable korištena dva faktora izdvojena u faktorskoj analizi *Skale stavova o čitanju* (Tablica 14).

Tablica 14. Rezultati regresijske analize s dva faktora Skale o stavovima prema čitanju kao kriterijima.

	Čitanje za užitak	Čitanje za osobni rast i razvoj
Prediktori	β	β
Spol	0,35**	0,20**
Škola	-0,12	-0,16*
Razred	0,13*	0,04
Opći uspjeh	0,11	0,11
Emocionalna kompetentnost	0,13*	0,35**
R	0,47	0,51
R₂	0,22	0,26
F (6, 301)	17,25**	21,38**

* $p < ,05$, ** $p < ,01$; β – standardizirani regresijski koeficijent; R – multipli koeficijent korelacije; R₂ – objašnjena varijanca; F – F-odnos.

Dobiveni rezultati izdvojili su spol i emocionalnu kompetentnost učenika kao statistički značajne prediktore obiju komponenti stavova o čitanju, pri čemu su s pozitivnijim stavovima o čitanju bile povezane više razine emocionalne kompetentnosti učenika. Također, djevojčice su imale pozitivnija oba aspekta stava o čitanju. Nadalje, škola koju učenici pohađaju izdvojena je kao dodatan prediktor stava o važnosti čitanja za osobni rast i razvoj. Pritom je takav stav više bio izražen kod učenika gimnazija. Na kraju, kao značajan prediktor stava o čitanju kao izvoru užitka izdvojena je i dob, odnosno razred koji učenici pohađaju. Međutim, s obzirom na to da korelacije prvog reda nisu pokazale povezanost između razreda i stavova o čitanju (Tablica 13), ovaj rezultat vjerojatno odražava supresorski učinak koji je posljedica složenih interakcija između ispitanih varijabli.

Prilikom interpretacije dobivenih rezultata najprije se treba osvrnuti na važnost škole koju učenici pohađaju za njihove stavove o čitanju. Naime, rezultati koji pokazuju kako učenici gimnazija više smatraju da je čitanje važno za njihov osobni rast i razvoj u skladu su s prethodnim rezultatima koji pokazuju kako su stavovi prema čitanju pozitivno povezani sa školskim postignućima (Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010; Hughes-Hassell i Rodge, 2007; Nippold i sur., 2005). Stoga ne čudi što su učenici gimnazija, koje u pravilu pohađaju učenici viših školskih postignuća, imali pozitivnije stavove prema čitanju. S

druge strane, doprinos razreda učeničkim stavovima o čitanju nije bio očekivan jer su učenici bili vrlo slične dobi. Naime, eventualne razlike koje bi se mogle pojaviti prilikom usporedbe učenika prvog i drugog razreda bilo bi moguće dovesti u vezu sa specifičnostima prvog razreda srednje škole, koji učenici često doživljavaju stresnim nakon napuštanja potpuno različitog sustava osnovne škole (Akos i Galassi, 2004; Blyth, Simmons i Carlton-Ford, 1983). Međutim, s obzirom na to da razred, u skladu s hipotezama, nije bio povezan s učeničkim stavovima, doprinos ove varijable koji je izdvojen u regresijskoj analizi, vjerojatno odražava supresorski učinak koji se ne može detaljnije interpretirati samo na temelju podataka prikupljenih ovim istraživanjem.

Nadalje, u interpretaciji dobivenih rezultata važno je uzeti u obzir prethodno opisana istraživanja koja pokazuju kako djevojčice, osim što češće čitaju, u toj aktivnosti više uživaju te su za nju više motivirane (Hodgson, 2008; Kolić-Vehovec i sur., 2009; Meece i Miller, 1999). Ne čudi stoga što one često imaju i pozitivnije stavove prema čitanju (Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010), što je pokazano i ovim istraživanjem. Ovakve se razlike među djevojčicama i dječacima mogu povezati s time što se djevojčice češće potiču na čitanje (Doiron, 2003; Sullivan, 2004), zbog čega se čitanje ponekad smatra primarno „ženskom“ aktivnošću (Gambell i Hunter, 2000; Sokal i sur., 2005). Stoga je važno smanjivati rodne razlike u obrazovanju te promovirati čitanje među dječacima, što se vrlo često pokušava ostvariti korištenjem muških modela u poticanju čitanja (Haupt, 2003; Scieszka, 2005).

Važnost emocionalne kompetentnosti za stavove učenika o čitanju također je bila očekivana i potvrđuje postavljene hipoteze. Prethodna istraživanja pokazala su kako čitanje omogućuje čitateljima da se projiciraju u druge svjetove i na taj način simuliraju socijalna iskustva (Mar i Oatley, 2008), što im može pomoći u boljem razumijevanju sebe i drugih (Adrián, Clemente i Villanueva, 2007; Fong i sur., 2013). Čitanje tako može pomoći učenicima u razvijanju njihove emocionalne kompetentnosti koja odražava sposobnost uspješnog prepoznavanja i razumijevanja svojih i tuđih emocionalnih stanja (Davies, Stanković Roberts, 1998; Mayer i Salovey, 1997; Mayer i sur., 2004). To bi bilo u skladu s istraživanjima koja pokazuju kako čitanje fikcije omogućuje povezivanje sa zamišljenim likovima te na taj način pridonosi razvoju kognitivnih i afektivnih komponenti empatije (Stansfield i Bunce, 2014). S druge strane, moguće je pretpostaviti da osobe koje općenito karakterizira viša razina emocionalne kompetentnosti u većoj mjeri privlači uranjanje u zamišljene svjetove koje im nude knjige te da one zato više čitaju i imaju pozitivne stavove o čitanju. Stoga

se može sugerirati da je veza između emocionalne kompetentnosti i stavova prema čitanju dvosmjerna te da se emocionalne sposobnosti pojedinaca u određenoj mjeri mogu poticati čitanjem i pravilnim odabirom knjiga (Riquelme i Montero, 2013).

OGRANIČENJA PROVEDENOG I SMJERNICE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

Prilikom interpretacije dobivenih rezultata treba imati u vidu da ovo predstavlja korelacijsko istraživanje koje ne omogućuje zaključivanje o uzročno-posljedičnim vezama između ispitanih varijabli. Također, važno je istaknuti i problematiku odabranog uzroka. Naime, iako je istraživanje provedeno među adolescentima iz nekoliko škola, sve su te škole bile smještene u jednoj županiji te u budućim istraživanjima treba provjeriti mogućnost generalizacije rezultata na druge županije i škole, kao i na učenike drugih dobnih skupina. U budućim istraživanjima trebat će detaljnije ispitati važnost drugih karakteristika učenika, primjerice njihovih kognitivnih karakteristika i ličnosti, za stavove o čitanju i navike čitanja. Rezultati tih istraživanja u budućnosti mogu imati važne implikacije za obrazovni sustav jer i nalazi provedenog ispitivanja upućuju na važnost poticanja čitanja među adolescentima. Pritom bi bilo važno poticati pozitivne stavove prema čitanju, nuditi pozitivne modele te omogućiti učenicima odabir knjiga u skladu s njihovim interesima. Treba isticati sve vrste pisanih djela, ne samo knjige, jer se vrlo često zaboravlja kako čitanje, na primjer, internetskih stranica, časopisa, pisama i drugih formi predstavlja primjere koji svakako mogu potaknuti pozitivne stavove prema ovoj aktivnosti (Moje, Overby, Tysvaer i Morris, 2008). Nadalje, važno je poticati odlaske u knjižnice gdje se učenici mogu susresti s različitim vrstama knjiga (Hughes-Hassell i Rodge, 2007), ali i omogućiti da djeca u svojim domovima pronađu što više literature primjerene njihovoj dobi i interesima (Chen, 2008).

ZAKLJUČAK

Provedenim istraživanjem ispitane su navike i stavovi o čitanju među učenicima prvog i drugog razreda srednje škole, kao i doprinos nekih individualnih karakteristika učenika njihovim stavovima o čitanju. Dobiveni rezultati pokazali su da učenici rijetko biraju čitanje kao omiljenu aktivnost u slobodno vrijeme. Kada čitaju, adolescenti najčešće čitaju knjige iz obavezne školske lektire koje uglavnom ocjenjuju nezanimljivima i nekorisnima. Knjige koje se nalaze izvan lektire biraju rjeđe, i to u skladu s osobnim interesima, pri čemu se ponekad

vode i preporukama drugih ljudi. Djevojčice pritom preferiraju romane i priče, najviše ljubavne tematike, a dječaci stripove te naslove pustolovne i kriminalističke tematike. Nadalje, navike čitanja kao i stavovi o lektiri povezani su s učeničkim stavovima prema čitanju, koji su također povezani sa spolom i školom koju učenici pohađaju te razinama njihove emocionalne kompetentnosti. Ovi rezultati upućuju na važnost poticanja čitanja među hrvatskim srednjoškolcima te na uvažavanje individualnih razlika u tom procesu.

LITERATURA

- Adrián, J. E., Clemente, R. A. i Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067.
- Akos, P. i Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212-221.
- Arnot, M., David, M. E. i Weiner, G. (1999). *Closing the gender gap: Postwar education and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 87-106.
- Baker, L., Scher, D. i Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational psychologist*, 32(2), 69-82.
- Bast, J. i Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, 1373-1399.
- Benton, P. (1995a). Conflicting cultures: reflection on the reading and viewing of second-dary-school pupils. *Oxford Review of Education*, 21(4), 457-470.
- Benton, P. (1995b). Recipe fictions . . . literary fast food? Reading interests in Year 8. *Oxford Review of Education*, 21(1), 99-111.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G. i Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *The Journal of Early Adolescence*, 3(1-2), 105-120.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. i Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Chen, S. (2007). Extracurricular reading habits of college students in Taiwan: Findings from two national surveys. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(8), 642-653.
- Chen, S. (2008). Who is the avid adolescent reader in Taiwan? The role of gender, family, and teacher. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(3), 214-223.
- Cunningham, A. E. i Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator, Spring/Summer*, 1-8, preuzeto s www.aft.org.
- Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.

- Davies, M., Stankov, L. i Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989–1015.
- Delač Horvatinčić, I. i Kozarić Ciković, M. (2010). Povezanost samopoimanja, navika čitanja i školskog uspjeha učenika sedmog i osmog razreda osnovne škole. *Napredak*, 151(3-4), 445-465.
- Doiron, R. (2003). Boy books, girl books: Should we reorganize our school library collections? *Teacher Librarians*, 30(3), 14–16.
- Flynn, J. M. i Rahbar, M. H. (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychology in the Schools*, 31(1), 66–71.
- Folkman, S. i Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466–475.
- Fong, K., Mullin, J. B. i Mar, R. A. (2013). What you read matters: The role of fiction genre in predicting interpersonal sensitivity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(4), 370-376.
- Gabelica, M. (2012). Poticanje čitanja uz nove medije. *Dijete, škola, obitelj*, 30, 2-8.
- Gambell, T. i Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 689–719.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Grakalić-Plenković, S. (2002). Književni interesi učenika mlađih razreda gimnazijskog usmjerenja. *Život i škola*, 8(48), 44-57.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja*. Zagreb: Algoritam.
- Haupt, A. (2003). Where the boys are. *Teacher Librarian*, 30(3), 19–24.
- Hodgson (2008). *Practical Research for Education*. Dostupno na: http://www.nfer.ac.uk/nfer/PRE_PDF_Files/08_40_04.pdf.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113–120.
- Hughes-Hassell, S. i Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(1), 22-33.
- Javor, R. (2009). Čitanje – obaveza ili užitak. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Katz, H. i Sokal, L. (2003). Masculine literacy: One size does not fit all. *Reading Manitoba*, 24(1), 4-8.
- Kleedorfeer, J. (1998). Čitati s voljom i razumom. Koprivnica: Hrvatsko čitateljsko društvo.
- Kolić-Vehovec, S. (1994). Kognitivni čimbenici vještine čitanja. *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 3, 115-128.
- Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S. i Rončević Zubković, B. (2009). Spolne razlike u (meta) kognitivnim i motivacijskim čimbenicima razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji. *Suvremena psihologija*, 12(2), 229-241.

- Kuvač-Levačić, K. (2013). Razvoj i vrste čitanja, tipologija čitatelja s obzirom na čita-nje »neknjiževnih« tekstova. U: M. Mićanović (Ur.), Čitanje za školu i život: IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika – Zbornik radova (str. 13-22). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Mar, R. A. i Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192.
- Mar, R. A., Oatley, K., i Djikic, M. (2008). Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood: Theory and empirical studies. U: S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova i J. Auracher (Ur.), *Directions in Empirical Literary Studies: In honor of Willie van Peer* (str. 127-137). Amsterdam: John Benjamins.
- Mayer, J. D. i Salovey, P. (1997). What is Emotional intelligence? U: P. Salovey i D. Sluyter (Ur.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (str. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. i Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Meece, J. L. i Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 207-229.
- Mendeš, B. (2009). Početna nastava čitanja i pisanja – temelj nastave hrvatskog jezika. *Magistra Iadertina*, 4, 116-130.
- Moje, E.B., Overby, M., Tysvaer, N. i Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries. *Harvard Educational Review*, 78(1), 107-154.
- Moss, G. (1999). Boys and non-fiction: cause or effect. *Literacy Today*, 21, 19.
- Nagy, W. E. i Scott, J. (2000). Vocabulary processes. U: M. Kamil (Ur.), *Handbook of Reading Research* (Vol. III, str. 343-366). Mahwah: Erlbaum.
- Newsome, S., Day, A. L. i Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005–1016.
- Nippold, M.A., Duthie, J.K. i Larsen, J. (2005). Literacy as a leisure activity: Freetime pre-ferences of older children and young adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 93-102.
- Novaković, G. i Medić, I. (2013). Lektira u srednjoškolskoj nastavi hrvatskoga jezika. *Hrvatski*, 9(2), 71-91.
- Oatley, K., Mar, R. A. i Djikic, M. (2012). The psychology of fiction: Present and future. U: I. Jaen i J. Simon (Ur.), *Cognitive Literary Studies: Current Themes and New Directions* (str. 235-249). Austin: University of Texas Press.
- Plavšić, M. i Ljubešić, M. (2009). Književni interesi mladeži (na području Istarske i Primorsko-goranske županije). *Metodički obzori* 4(1-2), 125-142.
- Riquelme, E. i Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 226-239.

- Rončević, B. (2005). Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. *Psihologijske teme*, 14, 55-77.
- Rončević Zubković, B. (2011). Contribution of verbal working memory span to text comprehension in early adolescence. *Psihologijske teme*, 20(2), 213-232.
- Sarland, C. (1991). *Young people reading: Culture and response*. Milton Keynes: Open University Press.
- Scieszka, J. (2005). Guys read. *Teacher Librarian*, 30(3), 17-18.
- Sokal, L., Katz, H., Adkins, M., Gladu, A., Jackson-Davis, K. i Kussin, B. (2005). Boys will be "boys": Variability in boys' experiences of literacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 51(3), 216-230.
- Stančić, D. (2006.). *Kultura čitanja učenika viših razreda osnovne škole: istraživanje u školskoj knjižnici OŠ Ivana K. Sakcinskog, Ivanec* (Diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stansfield, J. i Bunce, L. (2014). The relationship between empathy and reading fiction: Separate roles for cognitive and affective components. *Journal of European Psychology Students*, 5(3), 9-18.
- Sullivan, M. (2004). Why Johnny won't read. *School Library Journal*, 50(8), 36-39.
- Takšić, V. (2002). Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti) UEK. U: T. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela i Z. Penezić (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika, Svezak 1* (str. 27-42). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Topping, K. J., Samuels, J. i Paul, T. (2008). Independent reading: the relationship of challenge, non-fiction and gender to achievement. *British Educational Research Journal*, 34(4), 505-524.
- Vodopija, I. (2004). Čitateljske navike, interesi i svjetonazor mladih. U: L. Bognar (Ur.), *Problemi mladih Slavonije i Baranje* (str. 111-121). Osijek: Filozofski fakultet.
- Younger, M., Warrington, M. i McLellan, R. (2002). The "problem" of "under-achieving Boys": Some responses from English secondary schools. *Leadership and Management*, 22, 389-405.

POGLAVLJE 3

Iskustva i stavovi o čitanju e-lektire učenika šestih razreda u Republici Hrvatskoj

Dr. sc. Jasna Milički

Osnovna škola Marija Bistrica, Marija Bistrica

E-mail: jasna.milicki@zg.t-com.hr

Ana Sudarević

Osnovna škola Dubovac, Karlovac

E-mail: ana.sudarevic@yahoo.ca

SAŽETAK

Pripadnici tzv. Google generacije odrastaju s medijima i njima se funkcionalno koriste, no unatoč tome nisu u dovoljnoj mjeri pripremljeni za primanje i procesuiranje sadržaja koje ti isti mediji prenose. Rezultati britanskog istraživanja *Information Behaviour of the Researcher of the Future* (2008) pokazuju da oni vrlo malo čitaju online te radije biraju tiskanu knjigu od elektroničke inačice. Razlike među spolovima tog uzrasta zanemarive su u svemu, osim kada se govori o ljubavi prema čitanju i interesu za čitanje. Tada pozitivni stavovi u većem postotku prevladavaju kod djevojčica. Istraživanjem "Čitaju li šestaši e-lektiru?" potvrđeno je da i pripadnike Google generacije u Hrvatskoj karakteriziraju iste osobine, vještine i stavovi. Stoga zadaća ostaje poticanje i promicanje čitanja, s naglaskom na dječake, ali, sukladno vremenu u kojem živimo, kod mladih treba osvijestiti korisnost razvoja vlastitih vještina te ih osposobiti za što učinkovitije korištenje tehnologije kako bi u konačnici postali cjeloživotni čitatelji. Da bi se ostvarila postavljena zadaća, mladima treba osigurati okruženje s mogućnošću slobodnog izbora medija koji njima najviše odgovara.

KLjučne riječi: dječaci; čitanje; e-knjiga; Google generacija; učenici šestih razreda

UVOD

Iako okruženi raznovrsnim medijima koji nam prenose brojne informacije neograničene vremenom i prostorom, nismo razriješili problem čitanja i svijesti o njegovoj važnosti u funkciji ne samo obrazovnog sustava, nego i svakodnevnog života. Informacije su nam dostupnije nego ikad, ali kao da nam nedostaje

vremena za njihovu kvalitativnu obradu. U području odgoja i obrazovanja sve se intenzivnije radi na usvajanju i razvijanju vještina djelotvornog učenja i kritičkog mišljenja koje će mladima omogućiti lakšu integraciju u život i svijet rada, ali ih isto tako pripremiti za novo stoljeće, koje će zasigurno obilovati novostima u području tehnologija. Unutar sustava formalnog obrazovanja, zadaća školskih knjižnica, možda nekima ne toliko poznata, odgajanje je mladih za ulogu aktivnog čitatelja koji će biti osposobljen za rad na svim oblicima teksta i moći samostalno odabirati odgovarajuće strategije ovisno o postavljenim ciljevima i zadaćama. Problem pred kojim ne smijemo zatvarati oči proizlazi iz pitanja jesu li uistinu mladi, koji odrastaju s medijima i njima se funkcionalno koriste, u dovoljnoj mjeri pripremljeni za primanje i procesuiranje sadržaja koje ti isti mediji prenose. Razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije rezultirao je pojavnošću različitih vrsta pismenosti kojima pojedinac treba ovladati kako bi ravnopravno sudjelovao u životu današnjeg društva. Danas je naglasak upravo na obrazovanju u području informacijske i medijske pismenosti koje bi mlade trebalo osposobiti za što učinkovitije korištenje tehnologije i kod njih osvijestiti korisnost razvoja vlastitih vještina. Znači da mlade moramo poučavati kako na najbolji način iskoristiti prednosti suvremenih tehnologija.

U znanstvenim se radovima spominju generacije rođene u vrijeme pojave novih tehnologija (digitalni domoroci) koje im oblikuju drugačije karakteristike – ponašanje, djelovanje, interese. Prensky (2005) primjerice tvrdi da se nije promijenilo samo ponašanje današnje djece, već i neurološka funkcija mozga. Karakteristika novih generacija, smatra, učenje je kroz zabavu i istovremeno rješavanje nekoliko zadataka – paralelno procesuiranje (multitasking). No, ako nove tehnologije mijenjaju i prilagođavaju mozak, onda se on može prilagođavati i u drugim smjerovima, smatra Jones (prema Pierce, 2008) i naglašava da u čitanju knjižničari mogu mlade preokrenuti u cjeloživotne čitatelje. Za bolji opis današnje tzv. Google generacije, čija posebnost preuzima obilježja stereotipa, u Velikoj Britaniji provedeno je istraživanje (Information Behaviour of the Researcher of the Future, 2008) o osobitostima pripadnika Google generacije u kojem je kao jedan od ciljeva provedena analiza i usporedba informacijskih ponašanja i interesa pripadnika generacije C (rođeni prije 1978), generacije Y (rođeni od 1978. do 1993.) i Google generacije (mladi rođeni nakon 1994)¹ (više Stričević, 2010). Rezultati tog istraživanja pokazali su da ne postoje bitne razlike među ispitanim generacijama, te da sve one u informacijskom okruženju

¹ Terminologija kojom su obilježene generacije i dobni raspon radi određivanja uzorka u istraživanju, opisana u Izvješću navedenog istraživanja.

pokazuju osobine Google generacije čime se potvrđuje, naglašava Stričević (2010), da nije riječ o novim generacijama, već o naučenom ponašanju. Mladi Google generacije koriste jednostavnije strategije pretraživanja, preuzimaju informacije bez analize ili njihova vrednovanja, često plagiraju i kopiraju iako su upoznati s pravima intelektualnog vlasništva, ne posjeduju kritičko mišljenje i analitičke vještine pri vrednovanju informacija, što nam sve govori u prilog potrebe za obrazovanjem u području informacijske pismenosti. Posebno je važno saznanje, a rezultat je navedenog istraživanja, da se pripadnici Google generacije vrlo malo koriste e-knjigama, e-časopisima i da vrlo malo čitaju „online“.

Znamo da se u transformaciji sporazumijevanja i komunikacije među ljudima mijenjaju i sredstva prijenosa informacije i komunikacije kao i njihov oblik. Tako se s projektom Gutenberg 1971. godine pojavila prva elektronička knjiga u današnjem formatu i to s revolucionarnim ciljem da knjiga i informacija budu besplatne i dostupne širokom krugu korisnika. Ali takva knjiga, kao i danas sve prisutniji elektronički oblikovani tekstovi zahtijevaju jedno drugačije čitanje, sasvim različit pristup i interakciju s tekстом nego što smo naučili. Zgrbljić Rotar (2011) ističe da je za razumijevanje tih medija potreban razvoj dviju važnih vještina, a to su praktična, koju nova Google generacija već ima, i analitička vještina, kojom bi kroz poučavanje informacijske pismenosti trebala ovladati. Recimo, za digitalno oblikovane tekstove nužno je poznavanje „hyperlinkova“ i kretanja kroz takve oblike elektroničkih tekstova, ali isto je tako važno da čitatelj može samostalno odlučiti koje će tekstove i blokove odabrati, usporediti njihove vrijednosti, kvalitetu, ali i pitanja etičnosti.

Prema rezultatima prije spomenutog istraživanja u Velikoj Britaniji, Google generacija, unatoč tehnološkim i informacijskim predispozicijama, nije unaprijedila informacijsku pismenost ni prepoznavanje informacijske potrebe. I Grosman (2010) naglašava da iako se mlade poučava korištenju i sučeljavanju s digitalno oblikovanim tekstim, time se ne rješava pitanje poučavanja samog načina uspješnog čitanja tih tekstova. Tu se, smatra ona, otvaraju nova pitanja o primjenjivosti dosadašnjih metodologija u radu s „klasičnim“ na elektronički oblikovane tekstove, odnosu čitatelja i novog teksta, koriste li se iste strategije i jesu li sposobnosti koje čitatelj klasičnih tekstova posjeduje dostatne za nove oblike tekstova, koje ne smijemo ignorirati. Grosman (2010) smatra da čitanje elektronički oblikovanog teksta zahtijeva sasvim različitu interakciju s tekstim, kod čega posebno izdvaja aktivnost odabira, odlučivanja između različitih podataka, prihvaćanje odgovornosti za vlastiti odabir i razumijevanje koje ga dovodi do uloge sekundarnog autorstva (autor više nema mogućnost kontrole

čitateljeva izbora redosljeda i stvaranja nove strukture), što potvrđuje potrebu za provođenjem informacijske i medijske pismenosti ne samo kod mladih obaju spolova, nego i starije generacije čitatelja.

Nove tehnologije zapravo ne impliciraju stvaranje jaza između mladih čitatelja - Google generacije i starijih koji slijede tradicionalne oblike tekstova, kao ni razlike između dječaka i djevojčica. Naime, i jedni i drugi imaju potrebu za obrazovanjem kako učinkovito koristiti informacije koje nam se nude u drugom obliku, bez obzira na spol ili činjenicu jesu li rođeni u vrijeme pojave računala i interneta ili žive s računalima i znaju ih koristiti. Jedina prepreka koja se ovdje može javiti je ona koju ističe i sam Todd (2005), a to je socioekonomska uvjetovanost pristupu informacijama i poučavanju. Osposobljenost za rad na sadržajima i informacijama koje nam suvremeni mediji nose treba biti prožeta kroz sve sfere formalnoga, neformalnog i informalnog obrazovanja. Priprema nastavnika za korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije jedan je od preduvjeta za implementaciju tehnologija u obrazovni sustav. U kontekstu hrvatskog obrazovnog sustava, analiza sadržaja studijskih programa za buduće učitelje i nastavnike pokazuje da većina programa uključuje ciljeve koji se mogu povezati sa standardima informacijske pismenosti (Batarello Kokić, 2012). Učitelji razmišljaju o načinima inoviranja i poboljšanja poučavanja, a podrška za korištenje e-knjiga često se vezuje uz inicijative školskih knjižničara (Hess, 2014). Kako na suvremene medije i njihove sadržaje kroz formalni obrazovni sustav gledaju mladi i što bi sustav trebao poduzeti da sadržaje učini zanimljivijim i iskoristivijim mladim populacijama - na neke smjernice nas mogu uputiti podaci koji slijede.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Pretpostavke o Google generaciji opisane u literaturi i u provedenim stranim istraživanjima, željelo se provjeriti među pripadnicima Google generacije u Republici Hrvatskoj.

Čitaju li učenici šestih razreda elektroničke knjige, odnosno elektroničke lektire te kakva su njihova iskustva s ovim formatom bio je primarni cilj istraživanja provedenoga tijekom rujna i listopada 2015. godine u cijeloj Hrvatskoj. Uzrast je odabran zbog odgovarajuće dobi učenika (dvanaest ili trinaest godina), a lektira, kao vrsta, jer je to trenutačno najdostupniji primjer elektroničke građe zahvaljujući mrežnoj stranici <http://lektire.skole.hr/>. Tamo se nalaze i dva djela (*Povjestice* Augusta Šenoe i *Priče iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić) koja su na popisu obavezne lektire u 6. razredu.

Također, željelo se potvrditi zaključak istraživanja *Information Behaviour of the Researcher of the Future* da i u RH pripadnici Google generacije vrlo malo koriste e-knjige i da vrlo malo čitaju „online“.

Slijedom navedenoga osmišljeno je istraživanje koje se ujedno nastavlja na pilot-istraživanje provedeno 2014. godine (http://www.knjiznicari.hr/UDK02/images/3/3a/E_knjige2014.pptx).

Online anketu ispunilo je 2415 učenika, podjednako djevojčica i dječaka (1221 dječak i 1194 djevojčice) šestih razreda.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA ČITAJU LI ŠESTAŠI E-LEKTIRE?

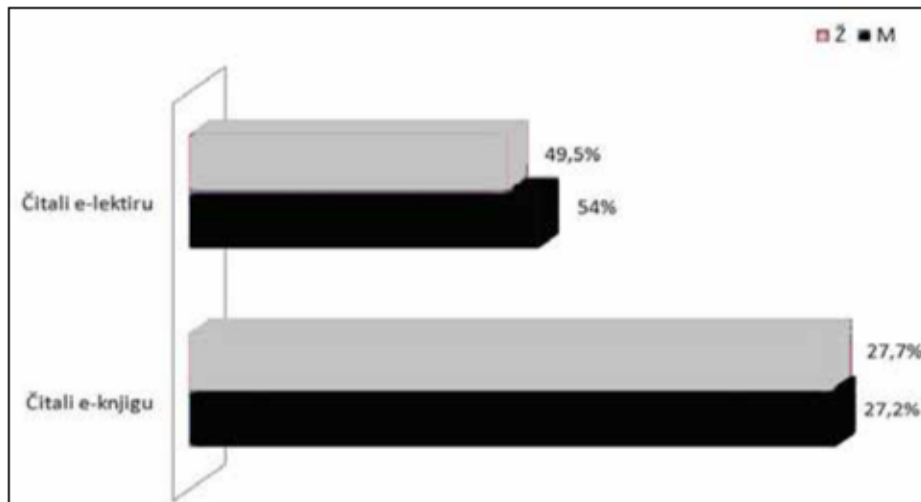
Česte su izjave da mladi danas malo čitaju i ne vole čitati. No, odgovori na prva pitanja ankete pokazuju da više od polovice (60 %) ispitanika voli čitati, a još optimističnije zvuči činjenica da 90 % ispitanika smatra čitanje važnim. Posebno treba naglasiti da od 960 ispitanika koji su rekli da ne vole čitati, njih 79 % ipak smatra da je čitanje važno.

U kontekstu škole, čitanje se pak najčešće veže uz čitanje lektire te prigovore da je učenici ne čitaju, međutim 96 % šestaša odgovorilo je da čita lektiru, tek 4 %, tj. 87 učenika je ne čita. Stoga se može zaključiti da se lektira čita i čitanje se smatra važnim, bez obzira na to je li riječ o djevojčicama ili dječacima, iako djevojčice više vole čitati od dječaka – razlika iznosi 20 % u korist djevojčica. (Tablica 1).

Tablica 1. Tablični prikaz odgovora na pitanja voliš li čitati te misliš li da je čitanje važno s obzirom na pozitivan, tj. negativan odgovor na drugo pitanje.

	Voliš li čitati?	Misliš li da je čitanje važno?	Misli da je čitanje važno...
DA	M=49,7%	M= 86,2 %	... i voli čitati.
	Ž=71%	Ž=93,6%	M=47,4%
NE	M=50,2%	M=13,7%	... ali ne voli čitati.
	Ž=28,9%	Ž=6,3%	M = 38,8 %
			Ž=23,9%

Ispitujući koji medij učenici preferiraju čitajući knjige, posebno lektire, rezultati pokazuju da se čitanje još uvijek više veže uz tiskani medij kojem učenici daju prednost pred elektroničkom inačicom. Više od polovice svih ispitanika (62 %) radije će izabrati tiskanu knjigu od e-knjige, što ne čudi jer iskustvo čitanja e-knjiga ima tek 28 % ispitanika, odnosno 72 % učenika nije čitalo e-knjigu. Od 664 učenika (28 %) koji su rekli da su čitali e-knjigu, svaki drugi (51 %) je čitao lektirno djelo u e-obliku, a gotovo isti postotci vrijede i za djevojčice i za dječake (slika 1).



Slika 1. *Iskustvo čitanja e-knjige i e-lektire s obzirom na spol ispitanika*

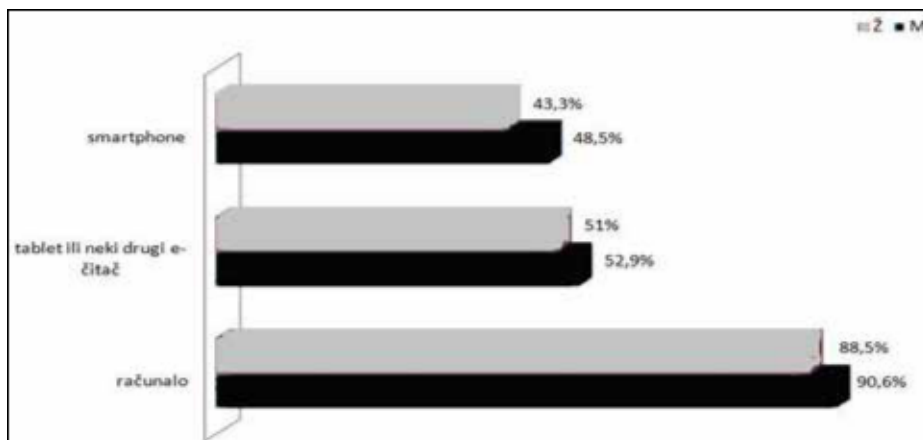
Uspoređujući dobivene rezultate s pilot-istraživanjem provedenim 2014. Godine, utvrđeno je sljedeće: 36 % učenika, od ukupno 467 ispitanih, imalo je iskustvo s čitanjem knjige u elektroničkom obliku dok je godinu dana poslije postotak onih koji su čitali e-knjigu gotovo 10 % manji, iznosi 28 %. Prema tome se može zaključiti da interes za e-knjigu opada.

Gledajući inozemna istraživanja, primjerice u SAD-u, bilježi se porast korištenja e-knjiga, no to ne čudi kada se uzme u obzir da su uređaji i čitači za e-knjige dostupniji, samim time u porastu je i njihovo posjedovanje, a cijena e-knjige manja je od cijene tiskane. Sve to uvjetuje porast korištenja e-knjiga, ali ne određuje i sklonost pojedinca prema tom formatu knjige (Merga, 2015: 239).

Dapače, istraživanje provedeno među populacijom američke mladeži potvrđuje da posjedovanje uređaja za čitanje e-knjige i njezina pristupačnost nije u većoj mjeri utjecala na njezino korištenje (Merga, 2015: 239).

Tehnička opremljenost naših šesetaša, pokazuju rezultati, nije prepreka čitanju e-knjiga.

Slika 2 pokazuje da vrlo velik broj učenika, bez obzira na spol, posjeduje bar jedan potreban uređaj, a sva tri uređaja posjeduje čak 30 % ispitanika (31,6 % dječaka, 28,3 % djevojčica).

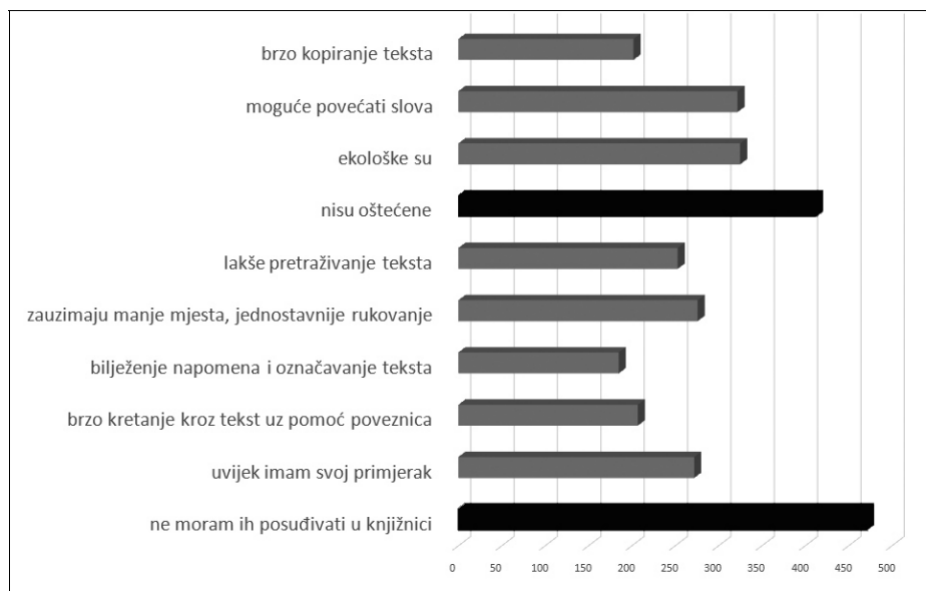


Slika 2. Postotak posjedovanja uređaja za čitanje e-knjige s obzirom na spol ispitanika

RASPRAVA

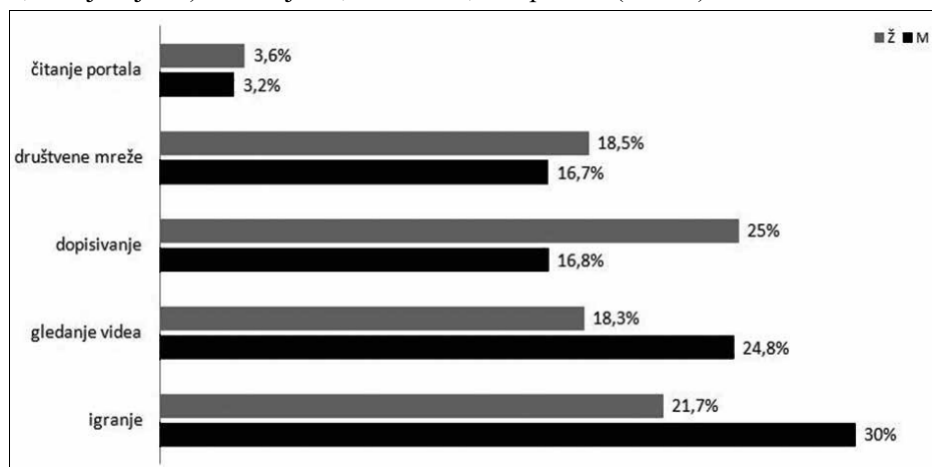
Razlozi slabog iskustva čitanja e-knjiga / e-lektira mogu biti socioekonomski aspekti ili se mogu tražiti među navedenim karakteristikama e-knjiga. Rezultati pokazuju da, bez obzira na to žive li učenici u gradu (43,3 %), manjem mjestu (16,1 %), ili na selu (40,4 %) te imaju li roditelji završenu osnovnu školu, srednju školu ili su visokoobrazovani, postotak posjedovanja računala, tableta ili smartphonea veći je od 90 %, također bez obzira na spol. Nadalje, cijena e-knjige ili potrebnog programa za njezino čitanje nije navedena kao glavna prepreka u čitanju e-knjige. Stoga se može zaključiti da socioekonomski aspekti nisu prepreka „online“ čitanju našim šesnašima.

Mogući razlozi nečitanja e-knjiga mogu se naći među njezinim manama: zamor tijekom čitanja sa zaslona te teže koncentriranje na sadržaj. S druge strane, navodeći prednosti e-knjige, učenici su uglavnom izdvajali njezine „fizičke“ karakteristike (slika 3), a u drugom su planu ostale interaktivne mogućnosti poput lakšeg pretraživanja teksta, kretanja pomoću poveznica, mogućnost pisanja bilježaka i sl. Najviši postotak učenika kao prednost e-knjige naglašava njezinu dostupnost u bilo koje vrijeme i na bilo kojem mjestu, neovisno o ustanovi (knjižnica).



Slika 3. Prednosti e-knjige

Sve navedeno upućuje na nedovoljno poznavanje ovog medija, jer većina kritika, pozitivnih i negativnih, proizlazi iz usporedbe s tiskanom knjigom te, usudujemo se reći, na osnovi postojećih predrasuda. Mogući razlozi nečitanja e-knjige mogu se naći i u činjenici da većina ispitanika tehničku opremu s pristupom internetu koju posjeduje koristi za zabavu, a tek 7 % (3,2 % dječaci, 3,6% djevojčice) navelo je da, uz zabavu, čita portale (slika 4).



Slika 4. Najčešće aktivnosti djevojčica i dječaka na internetu

Stoga i ne čudi što našim šestašima e-format lektire ne bi bio poseban poticaj za čitanje obavezne lektire. A kao konačan zaključak u prilog slabom interesu za čitanje e-knjige stoji podatak da od 87 učenika koji kažu da ne čitaju lektiru, za 62 % njih ni lektira u elektroničkom obliku ne bi bila poticaj čitanju.

ZAKLJUČAK

Provedeno istraživanje pokazuje da učenici šestog razreda u RH čitanje doživljavaju kao nešto važno iako ih tek 60 % voli čitati, djevojčice više od dječaka. Kada se govori o čitanju obavezne lektire, više od 90 % djevojčica i dječaka kaže da je čita. Međutim, medij koji se još uvijek preferira kada se govori o čitanju je tiskani, unatoč visokom postotku posjedovanja uređaja potrebnih za čitanje e-knjiga. Dapače, e-oblik se ne prepoznaje kao dodatan poticaj čitanju obavezne lektire, a iznimno mali postotak šestaša čita online, npr. portale. Time se u potpunosti uklapaju u opisane karakteristike tzv. *Google generacije*.

I američka mladež prednost daje tiskanoj knjizi iako su svjesni da im je e-knjiga pristupačnija, a pristup uređajima i čitačima u porastu. U Velikoj Britaniji više se čita sa zaslona negoli tiskane predloške, premda većina postiže bolje rezultate ako kombinira različite formate i sadržaje. Važno je prepoznati povećanu upotrebu elektroničkih tekstova kao dio učeničke pismenosti, ali iz godine u godinu i porast kvalitete dostupnih e-knjiga za djecu i mladež za čitanje iz zadovoljstva. Nadalje, može se zaključiti da učenici u Hrvatskoj slabo poznaju ovaj novi medij jer, govoreći o prednostima i manama e-knjige najčešće navode tek „fizičke“ karakteristike koje proizlaze iz (površne) usporedbe s tiskanim medijem. Na samu motivaciju i vještine čitanja s različitih medija i sadržaja može utjecati niz faktora koje bi također trebalo dodatno istražiti. Stoga učenike treba čim prije educirati za kritičko korištenje e-knjige koje karakterizira interaktivnost, sloboda izbora, ali i odgovornost koju ona sa sobom nosi. Smatramo da posebnu ulogu u tome imaju knjižničari koji bi trebali težiti tome da u knjižnicama osiguraju učenicima istu građu (naslove) na različitim medijima, jer učenici koji kombiniraju medije i sadržaje postižu bolje rezultate na testovima.

Literatura

- Batarelo Kokić, I. (2012). Information Literacy for Future Teachers. *World Journal of Education*, 2(1), 45-54.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
- Hess, S. A. (2014). Digital media and student learning: Impact of electronic books on motivation and achievement. *New England Reading Association Journal*, 49(2), 35.
- Klarin, S. (2007). Definicija i nazivlje elektroničke građe – s pregledom nazivlja u Vjesniku bibliotekara Hrvatske. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 50, 26-46.
- Lončar, M. (2013). Elektronička knjiga i elektronički čitač kao nova usluga: iskustva i perspektive. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 56, 101-126.
- Merga, M. K. (2014). Are teenagers really keen digital readers? Adolescent engagement in eBook reading and the relevance of paper books today. *English in Australia*, 49(1), 27-37. Dostupno na: http://www.academia.edu/7586839/Are_teenagers_really_keen_digital_readers_Adolescent_engagement_in_eBook_reading_and_the_relevance_of_paper_books_today
- Merga, M. K. (2015). Do Adolescents Prefer Electronic Books to Paper Books? *Publications*, 3(4), 237-247. Dostupno na: <http://www.mdpi.com/2304-6775/3/4/237/html>
- Picton, I. (2014). *The Impact of eBooks on the Reading Motivation and Reading Skills of Children and Young People*. Dostupno na: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/3898/Ebooks_lit_review_2014.pdf
- Prensky, M. (2005). Digitalni urođenici, digitalni pridošlice. *Edupoint*, 40. Dostupno na: URL: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3.html>
- Stričević, I. (2010). Digitalni domorodci i digitalni imigranti. *Dijete i društvo*, 1-2(12), 83-90.
- Todd, R. J. (2005). Djeca i internet – Implikacije za učenje i dizajniranje. *Dijete i društvo* 2(6), 307-320.
- Živković, D. (2001). *Elektronička knjiga*. Zagreb: Multigraf.

POGLAVLJE 4

Učestalost čitanja adolescenata i njihovi stavovi o čitanju

Sani Kunac
Filozofski fakultet u Splitu
E-mail: sani.kunac@ffst.hr

SAŽETAK

Cilj ovoga rada je utvrditi razlikuju li se u stavovima o čitanju učenici s obzirom na spol, opći uspjeh u školi i na količinu knjiga koje mjesečno pročitaju. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 227 učenika, 106 učenika i 121 učenica sedmih i osmih razreda iz tri osnovne škole u Splitu. Primijenjen je instrument kojim su prikupljeni opći podatci, podatci o čitalačkim navikama učenika i o stavovima učenika o čitanju. Pokazalo se da učenici općenito više uživaju u čitanju, nego što se dosađuju te da na različite stavove o čitanju utječu spol, opći uspjeh i količina knjiga koju učenici mjesečno pročitaju. Rezultati su interpretirani u kontekstu postojećih spoznaja o čitanju adolescenata te su naglašene implikacije za školski rad.

Ključne riječi: čitalačke navike; motivacija; učenici osnovne škole

UVOD

Čitanje je aktivnost kojom se sustavno bavimo od polaska u školu i koja ima važnu ulogu u životu i razvoju pojedinca. Čitanje je moguće definirati kao, „... komunikacijski proces koji se može razumjeti kao aktivnost prenošenja zvuka, kognitivna aktivnost i aktivnost otkrivanja značenja.“ (Žbogar, 2015: 1235). Dobrobiti čitanja brojne su, čitanjem osoba uči nove riječi, proširuje vokabular, stječe znanja (Cunningham i Stanovich, 1997; Žbogar, 2015), poboljšava vještine pisanja i razumijevanje, sposobnost samostalnog učenja te korištenje divergentnim i konvergentnim mišljenjem da bi se istražila i stvarala književna djela (Žbogar, 2015). Isto tako, osim kognitivne dimenzije, čitanjem razvijamo i afektivnu dimenziju ličnosti. Razvijamo interese, maštu, obogaćujemo emocionalni život i razvijamo književnu empatiju – sposobnost poistovjećivanja s književnim likovima i s mogućim svjetovima (Žbogar, 2015.). Dok čitamo, osobito književna djela, razvijamo i stav o onome što čitamo te smisao za lijepo.

Čitalačka sposobnost, tj. čitalačka pismenost, kako je definira Žbogar (2015: 1236) „... je aktivnost slušanja, kognitivna aktivnost i aktivnost otkrivanja značenja, zatim sposobnost analiziranja, evaluacije i kritičkog razumijevanja raznovrsnih tekstova.“. Čitanjem razvijamo različite razine znanja te obogaćujemo svoj intelektualni i emocionalni život. Čitalačka sposobnost razvija se tako što se učenicima daje mogućnost sudjelovanja u izboru književnih tekstova koji će se čitati, odabirom raznovrsnih tekstova za čitanje, pokazivanjem pozitivnih uzora (učitelji i nastavnici kao uzorni čitatelji), zatim prepoznavanjem i korištenjem različitih strategija čitanja (Žbogar, 2015). Da bi učenici razvili čitalačku pismenost, moraju više čitati, to im treba postati navika te bi trebali biti podučavani čitanju u svim nastavnim predmetima (Jerkin, 2012). Čitanje je tijesno povezano s književnošću i književnim djelima, zato je, osim čitalačke sposobnosti, potrebno razvijati i književnu kompetenciju. „Književna je kompetencija sposobnost doživljaja, analiziranja i kritičkog sagledavanja književnih tekstova, sposobnost stvaranja i prerade književnog djela, kao i određivanja njegova estetskog, etičkog i kognitivnog učinka, fikcionalnosti i književne vrijednosti. Ona je spoj čitanja, istraživanja i stvaranja literarnog djela (kreativno čitanje i pisanje i sposobnost prerađivanja književnog djela).“ (Žbogar, 2015: 1236). Može se razvijati interpretacijom teksta i širim razumijevanjem pročitana, povezivanjem pročitana sa znanjem stečenim iz nekih drugih izvora, refleksijom o tekstu i evaluacijom pročitana – obuhvaća sposobnost istraživanja književnosti, čitanje književnih djela te stvaranje književnih uradaka (Žbogar, 2015.). Cunningham i Stanovich (1997) proveli su longitudinalno istraživanje o povezanosti kognitivne sposobnosti, razumijevanja pročitana, vokabulara i općeg znanja s izloženošću tiskanome tekstu. Istraživanje je prvo provedeno u prvom razredu na uzorku od 56 učenika, pa nakon 10 godina u jedanaestom razredu, na uzorku od 27 učenika (oni koji su ostali tu od prvog razreda). Rezultati su pokazali da razumijevanje pročitana, vokabular i opće znanje pozitivno koreliraju s izloženošću tiskanome tekstu. Također, brzina početnog čitanja umjereno je povezana s razumijevanjem pročitana, vokabularom i općim znanjem u jedanaestom razredu. Čitalačka postignuća iz prvog razreda mogu predvidjeti uključivanje u aktivnosti čitanja – oni koji postignu bolje početne rezultate vrlo vjerojatno će se više uključivati u aktivnosti čitanja, osjećat će se uspješnima u toj aktivnosti te će se zato rado baviti njom.

No, da bismo uopće krenuli čitati, važno je razviti pozitivan stav o čitanju i biti intrinzično motiviran. „Stav je skup stečenih osjećaja o čitanju koji konzistentno utječe na pojedinca da se uključi ili da izbjegava čitanje“ (Conradi i sur., 2013: 154). Stavove prema čitanju možemo definirati i kao „...stečene (usvojene)

predispozicije da dosljedno odgovaramo pozitivno ili negativno na aspekte čitanja.“ (McKenna i sur., 2012: 285). Stav o čitanju važan je faktor koji utječe na učestalost samostalnog čitanja djece, na razinu uključenosti u nastavne čitalačke aktivnosti, raznolikost i raspon izabranih tema, njihov užitek i uspjeh u čitanju (Logan i Johnston, 2009), koji vode ka većem akademskom uspjehu (Karim i Hasan, 2007). Razvoj pozitivnih stavova prema čitanju moguć je već u ranom djetinjstvu kroz izlaganje djece slikovnicama, a bez obzira na način na koji se slikovnice „čitaju“ one mogu biti osnova za kasniji razvoj čitalačke pismenosti (Batarelo Kokić, 2015). Ispitivanje stavova o čitanju omogućuje bolje razumijevanje razvoja čitanja i uspjeha u čitanju te poboljšava naše razumijevanje čitalačkih identiteta adolescenata. Walberg i Tsai (1985, prema Karim i Hasan, 2007) ističu da na pozitivan stav adolescenata o čitanju utječe: vjerovanje da je čitanje važno, užitek u čitanju, viđenje sebe kao uspješnog čitatelja i verbalno poticajno kućno okruženje gdje su verbalne interakcije učestale. Za razvoj navike čitanja, osim pozitivnog stava važna je i motivacija. „Motivacija za čitanje je želja za čitanjem koja je rezultat skupa pojedinčevih uvjerenja, stavova i ciljeva o čitanju. Intrinzična motivacija je želja za čitanjem iz unutrašnjih pobuda, poput užitka, postizanja osobnih ciljeva ili zadovoljavanje znatiželje; ekstrinzična motivacija je želja za čitanjem iz vanjskih pobuda, poput nagrada ili priznanja.“ (Conradi i sur., 2013: 154). McKenna i sur. (2012) opisuju odnos između stava i motivacije na način da pozitivan stav, pod povoljnim uvjetima, pridonosi intrinzičnoj motivaciji, a negativan stav ima tendenciju smanjiti motivaciju, iako se to može zaobići manipulacijom ekstrinzičnim faktorima. Reynold i Miller (2003, prema McKenna i sur., 2012) izdvajaju 3 komponente intrinzične motivacije: 1) očekivanja - vjerovanja o tome koliko su uspješni u nečemu, 2) vrijednost - zašto nam je nešto potrebno, koja je korist od toga, 3) utjecaj - opći osjećaji o osobnim emocionalnim reakcijama na zadatak koji utječe na kognitivne izvore i izvedbu. Učitelji mogu djelovati na ove komponente intrinzične motivacije na način da pohvale učenike kada su dobri u čitanju i istaknu uvijek nešto što su dobro zaključili i primijetili te im tako podignu razinu samopouzdanja, zatim istaknuti učenicima važnost čitanja, koju će oni korist imati od toga u budućnosti i pred njih stavljati zadatke kojima su oni dorasli i koje mogu ispuniti. Važno je da djeca školske dobi i adolescenti provedu vrijeme čitajući različite materijale kako bi se njihov interes za čitanje nastavio i u odrasloj dobi.

Adolescenti se nalaze u životnom razdoblju kada najveći utjecaj na njih imaju vršnjaci i kada imaju potrebu za aktivnostima u grupi te nisu više toliko okrenuti individualnim aktivnostima. Individualne aktivnosti, poput čitanja, često zamjenjuje socijalizacija i druženje s vršnjacima, a česte su i razlike između

dječaka i djevojčica, njihove navike i potrebe (Nippold, 2005). Potrebe mladih u odnosu na slobodno vrijeme su potreba za zabavom, odmorom, rekreacijom i za kulturnim aspektom provođenja slobodnog vremena (Vidulin-Orbanić, 2008). Pod kulturom provođenja slobodnog vremena podrazumijeva se pozitivan i optimalan aspekt korištenja slobodnog vremena u vidu učenja, usavršavanja, razvijanja osobnosti i stvaralačkog doprinosa. Slobodno je vrijeme iznimno pogodno za razvijanje vlastite osobnosti, kako na intelektualnom, tako i na emocionalnom planu. U njemu se stvaraju uvjeti za razvoj dispozicija, sklonosti i vještina, otkriva se nadarenost i talent za određeno područje. To je vrijeme za kritičko promišljanje, stvaranje, odgoj i učenje, vrijeme za osobnu nadogradnju, kulturni doprinos i promicanje kulture življenja (Vidulin-Orbanić, 2008). Najviše slobodnog vremena mladi provode u društvu vršnjaka, izlaze i družu se s prijateljima. Nippold i sur. (2005) proveli su istraživanje o aktivnostima kojima se djeca i adolescenti bave u slobodno vrijeme. Kao najpopularnije aktivnosti u slobodno vrijeme izdvojene su: slušanje glazbe, odlazak na koncerte (78 %), gledanje televizije i videa (77 %), bavljenje sportom (68 %) te igranje računalnih ili video igrica (63 %). Najmanje popularne aktivnosti su: kuhanje (32 %), trčanje ili hodanje (33 %), pisanje (34 %), a čitanje je umjereno popularna aktivnost (51 %). Slično istraživanje provela je Sobolović-Krajina (1989) na uzorku od 267 ispitanika iz Koprivnice (14-27 godina). Učenicima su u upitniku već ponuđeni odgovori, a kao aktivnost kojom se u slobodno vrijeme najviše bave zaokružili su slušanje glazbe (20,8 %), potom čitanje knjiga (19,1 %), obavljanje kućanskih poslova (16,1 %), gledanje televizije (14,5 %), čitanje novina (11,9 %), slušanje radija (10,6 %) i nešto drugo (6,4 %). Ovdje su odgovori poprilično raspršeni te ni za jednu od navedenih aktivnosti ne bismo mogli reći da je uistinu popularna među mladima. Bilo bi dobro da je kao mogući odgovor bilo ponuđeno druženje s vršnjacima ili da su ispitanici mogli zaokružiti više od jednoga ponuđenog odgovora, jer bi tada vjerojatno distribucija odgovora bila drugačija.

Vidimo da mladima čitanje nije jedna od omiljenih aktivnosti u slobodno vrijeme i zato je važno poticati čitanje u školi, ali i izvan nje. Worthy i sur. (1999. prema Nippold, 2005) ističu da kada djeca i adolescenti čitaju u slobodno vrijeme, oni se uključuju u čitanje o temama koje ih uistinu zanimaju, njihov trud, motivacija i stavovi prema čitanju se poboljšavaju. Zato je važno potaknuti učenike na čitanje, a to je moguće na različite načine. Prvo, učenici trebaju čitati za razumijevanje i s razumijevanjem, a to se postiže aktivnostima kao što su: čitanje sa stankama, čitanje naglas, ponovljeno čitanje, testiranje razumijevanja nakon čitanja, rasprava o pročitanoj, sažimanje, ponavljanje, prepoznavanje bitnoga u pročitanoj, stvaranje rječnika nepoznatih riječi, pisanje bilješki o

tekstu, aktiviranje postojećeg znanja i njegovo povezivanje s novim informacijama, raspravljanje o knjigama (što uključuje i socijalizacijski element). Na taj način možemo pokušati povećati pozitivna iskustva učenika u čitanju i sklonost čitanju kako bi porasla i njihova opća motivacija za čitanjem (Žbogar, 2015.). Znatizeljia, uživanje u čitanju i intelektualna napetost potiču učenike na razmišljanje o književnom tekstu i na razgovor o njemu. Aktivnosti poput lektire, razgovora o knjigama, nastavnikove interpretacije knjige ili interpretacije u razredu naglas, zanimljivih i interaktivnih objašnjenja, kvizova, oluje mozgova, izleta, slikanja i crtanja, gledanja filmova ili kazališnih predstava, priređivanja predstava, kreativnog čitanja, kreativnog pisanja, upotrebe informacijske i komunikacijske tehnologije, također su vrlo učinkovite (Žbogar, 2015). Bean (2002) navodi da želju za čitanjem možemo potaknuti čitanjem knjiga za mlade u nastavi književnosti ili lektire, možemo i spojiti klasična djela koja se tiču problema odraslih s djelima iz literature za adolescente koja se bave istim problemima, a učenicima trebamo u razredu pružiti vrijeme za čitanje i za razgovor o knjigama. Nippold i sur. (2005.) ističu nekoliko prijedloga za poticanje mladih na čitanje: a) organiziranje književnih klubova u školi – s različitim temama (pustolovine, misteriji itd.) i različitim razinama čitanja (jaki, prosječni, slabi čitatelji). Književne klubove trebalo bi organizirati tako da se slabiji i jaki čitatelji ne natječu međusobno. Može se predložiti slabijim čitateljima da vode književne klubove za mlađe učenike, kako bismo im podigli samopouzdanje, isto tako oni se mogu učlaniti u klubove koje vode odrasli koji ih podržavaju; b) nagraditi studente za čitanje kod kuće i u školi; c) osigurati svaki dan vrijeme u nastavi (oko 25 min ili manje) za tiho čitanje, gdje se od svih učenika traži da čitaju knjigu, časopis ili novine po vlastitom izboru, nakon toga ih možemo za-moliti da u paru razgovaraju o onome što su pročitali i tako zadovoljiti njihovu potrebu za socijalizacijom; d) potaknuti učenike da posjete školsku knjižnicu i ponesu kući knjige, ponuditi im raznovrsne materijale za čitanje; e) bilježiti koju vrstu materijala za čitanje učenici preferiraju i poticati ih na češće korištenje; f) provesti neformalno istraživanje učenika tog područja da utvrdimo nazive časopisa, stripova i knjiga koji su trenutačno popularni među dječacima i djevojčicama u različitim razredima, različite dobi te dodati i te naslove u školsku knjižnicu; g) istražiti s učenicima njihove razloge za odbijanje nekih vrsta materijala za čitanje i pronaći zanimljive naslove koji će ih potaknuti na čitanje tog žanra; h) i za kraj poticati roditelje da podrže ova nastojanja, osvijestiti im važnost čitanja i zamoliti da dnevno odvoje vrijeme za razgovor sa svojim djetetom o njihovim omiljenim knjigama, časopisima, stripovima ili dijelovima novina.

Važno je učenike zainteresirati za čitanje i kroz obavezne lektire. Nastavni sat lektire trebao bi biti susret u kojem su učitelj i učenici ravnopravni sugovornici

o pročitanoj književnom tekstu. Nastava lektire trebala bi slijediti načelo individualizacije, temeljiti se na doživljaju i polaziti od učenikovih emocionalnih reakcija, potom slijediti načelo integralnosti teksta (čitanje cjelovitih književnih djela s ciljem da učenici posegnu za knjigom i nakon završetka škole), načelo primjerenosti i načelo fakultativnosti (sloboda izbora naslova) te koristiti različite oblike rada u nastavi književnosti i lektire kako bi se njegovalo načelo raznovrsnosti (Jerkin, 2012). Davis (2015) navodi primjer jedne srednjoškolske nastavnice koja je uvela mjesečni zadatak nazvan *Cafe Friday*. Posljednjeg petka u mjesecu svoju učionicu pretvori u literarni kafić. Stolove postavi u male grupe u krugu, na stolu sa strane je hrana (kolači, voće, sokovi...), a učenici trebaju donijeti podsjetnik (zabilješke) na jednoj stranici o knjizi koju su čitali taj mjesec. Tada učenici jedni drugima za stolom prezentiraju knjigu koju su pročitali. Nastavnica obilazi sve stolove i sudjeluje u razgovoru. Na kraju dana, nastavnica dobije detaljne podatke o izvedbi svakog učenika, a oni ni ne primjećuju da ih se ocjenjuje. Na ovaj način nastavnica dopušta učenicima slobodu u izboru materijala za čitanje i podržava želju za druženjem i aktivnostima s vršnjacima kako bi potaknula učenike na čitanje. Interaktivno učenje potpuno angažira učenika, a značajni pozitivni efekti učenja mogu se očekivati ne samo na kognitivnoj razini, nego i na socijalnoj i emocionalnoj (Knežević i Kovačević, 2011.). U interaktivnom učenju učitelj je moderator i prvenstveno ima zadatak organizirati nastavu u kojoj svi učenici, u skladu sa svojim željama i mogućnostima, iskazuju dojmove o tekstu koji su pročitali. Učitelj također kreira pozitivnu atmosferu za inkluziju učenika s različitim znanjem i vještinama čitanja gdje su učenici spremni čuti različita mišljenja i razgovarati o njima, jer je bit interaktivnog učenja izražena u međuovisnosti i interakciji subjekata izloženih zajedničkom učenju (Knežević i Kovačević, 2011).

METODA

Čitanje je iznimno važno u razvoju pojedinca i njegove ličnosti. S druge strane, svjesni smo da adolescenti sve manje i manje čitaju, a učitelji i nastavnici sve se više tuže da je učenike teško zainteresirati za knjige i čitanje. Da bi potaknuli učenike na čitanje i poduzeli konkretne korake u približavanju svijeta knjige učenicima, učitelji moraju biti svjesni stavova, motivacije i čitalačkih navika svojih učenika.

Problem je istraživanja ispitati koliko često učenici sedmih i osmih razreda osnovne škole čitaju te koji su njihovi stavovi o čitanju.

Cilj je istraživanja ispitati razlikuju li se u stavovima o čitanju učenici s obzirom na spol, opći uspjeh u školi i s obzirom na količinu knjiga koje mjesečno pročitaju. U istraživanju se krenulo od 3 hipoteze:

H1 – postoji statistički značajna razlika u stavovima o čitanju učenika s obzirom na spol. Očekuje se da će učenice imati pozitivnije stavove o čitanju od učenika;

H2 – postoji statistički značajna razlika u stavovima o čitanju učenika s obzirom na opći uspjeh. Očekuje se da će učenici koji su prethodni razred završili s boljim općim uspjehom imati pozitivnije stavove o čitanju od učenika koji su imali lošiji uspjeh;

H3 - postoji statistički značajna razlika u stavovima o čitanju učenika s obzirom na količinu knjiga koje mjesečno pročitaju. Očekuje se da oni učenici koji ne čitaju ili manje čitaju imaju negativnije stavove o čitanju od onih koji čitaju više knjiga mjesečno.

- Iz postavljenog cilja i hipoteza slijede i zadatci istraživanja:
- ispitati razlikuju li se učenici u stavovima o čitanju s obzirom na spol;
- ispitati razlikuju li se učenici u stavovima o čitanju s obzirom na opći uspjeh;
- ispitati razlikuju li se učenici u stavovima o čitanju s obzirom na količinu knjiga koje mjesečno pročitaju.

UZORAK ISTRAŽIVANJA

Empirijsko istraživanje provedeno je u tri osnovne škole u Splitu. Škole su izabrane nasumično s popisa splitskih osnovnih škola na mrežnim stranicama grada Splita. Izabrane su 5., 12. i 24. škola s popisa, a to su OŠ Manuš, OŠ Blatine-Škrabe i OŠ Visoka. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 227 učenika sedmih i osmih razreda iz navedenih škola. Učenika sedmih razreda bilo je nešto više nego učenika osmih razreda (tablica 1). Najviše učenika bilo je iz OŠ Blatine-Škrabe (99 učenika, tj. 43,6 %), potom iz OŠ Visoka (72 učenika, tj. 31,7 %) te iz OŠ Manuš (56 učenika, tj. 24,7 %). Razmotri li se uzorak s obzirom na spol, u istraživanju je sudjelovalo 106 učenika i 121 učenica (tablica 2).

Tablica 1. *Struktura uzorka s obzirom na razred koji učenici pohađaju*

razred	N	%
sedmi	133	58,6 %
osmi	94	41,4 %
UKUPNO	227	100 %

Tablica 2. *Struktura uzorka s obzirom na spol*

spol	N	%
učenici	106	46,7 %
učenice	121	53,3 %
UKUPNO	227	100 %

S obzirom na uspjeh, najviše ispitanika prošle školske godine (2014./2015.) prošlo je s odličnim uspjehom, potom s vrlo dobrim uspjehom i s dobrim uspjehom, a samo jedan učenik/-ca prošao/-la je s dovoljnim uspjehom (tablica 3).

Tablica 3. *Struktura uzorka s obzirom na opći uspjeh*

uspjeh	N	%
odličan	102	44,9 %
vrlo dobar	97	42,7 %
dobar	27	11,9 %
dovoljan	1	0,4 %
UKUPNO	227	100 %

POSTUPAK PROVEDBE ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno u svibnju 2016. godine u OŠ Blatine-Škrape, OŠ Visoka i OŠ Manuš postupkom anketiranja za vrijeme Sata razrednog odjela, u trajanju od 15 minuta. Prije provedbe upitnika učenici su upoznati s ciljem istraživanja i načinom rješavanja upitnika. Anketiranje je bilo anonimno i dobrovoljno.

ANALIZA PODATAKA

Prikupljeni podatci analizirani su postupcima deskriptivne (postotci, frekvencije) i inferencijalne analize (t-test, analiza varijance) te multivarijantnim analizama (faktorska analiza). Faktorska analiza korištena je za utvrđivanje strukture stavova o čitanju, t-test za utvrđivanje razlika u stavovima o čitanju učenika s obzirom na spol, a analiza varijance za utvrđivanje razlika u stavovima o čitanju učenika s obzirom na školski uspjeh i količinu knjiga koje mjesečno pročitaju.

INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

Za potrebe istraživanja izrađen je upitnik koji se sastojao od tri dijela. Prvi dio uključivao je opće podatke o ispitanicima – škola i razred koji pohađaju, spol te uspjeh kojim su završili prošlu školsku godinu.

U drugom dijelu upitnika ispitivale su se čitalačke navike učenika. Prvo pitanje odnosilo se na to koliko sati učenici tjedno provedu čitajući. Ponuđeno je 5 odgovora - *manje od 1 sat do 10 sati i više*. Drugo pitanje odnosilo se na količinu knjiga koju mjesečno pročitaju. Ponuđena su 4 odgovora - *nijednu do više od 5*. Treće pitanje bilo je otvorenog tipa i od učenika se tražilo da navedu 3 vrste materijala za čitanje koje najčešće čitaju u slobodno vrijeme. Prvo i treće pitanje preuzeti su iz upitnika Karim i Hasan (2007).

Treći dio upitnika odnosio se na učeničke stavove o čitanju. Za ispitivanje učeničkih stavova o čitanju preuzet je upitnik *A Scale to Measure Attitudes Toward Reading* (Estes, 1971). Učenici su procjenjivali koliko se slažu s pojedinom tvrdnjom. U tablici su bile navedene i nasumično poredane tvrdnje o čitanju kao nečem korisnom i zanimljivom i tvrdnje o čitanju kao nečem dosadnom i nepotrebnom. Procjene su izražavali na skali od 5 stupnjeva: *1 – uopće se ne slažem, 2 – djelomično se ne slažem, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – djelomično se slažem i 5 – u potpunosti se slažem*.

KONSTRUKTNA VALJANOST I POUZDANOST INSTRUMENTA ISTRAŽIVANJA

Konstruktna valjanost upitnika o učeničkim stavovima o čitanju ispitana je metodom osnovnih komponenti. Pouzdanost upitnika tipa unutarnje konzistencije utvrđena je pomoću Cronbachova α koeficijenta. Metodom osnovnih komponenti ispitana je faktorska struktura upitnika te je utvrđena dvofaktorska struktura. Izlučena su dva faktora nakon Varimax normalizirane rotacije koji objašnjavaju 48,97 % ukupne varijance rezultata. Na temelju sadržaja tvrdnji formirane su dvije subskale: F1_uživanje u čitanju i F2_dosada. Njihova su zasićenja prikazana u tablici 4. Utvrđena je dobra pouzdanost obiju subskala: Cronbachov α koeficijent za subskalu uživanja u čitanju iznosi 0,884 (N=9; M=31,52; sd=8,67), a za subskalu dosade 0,869 (N=11; M=27,38; sd=9,63). Nakon interkorelacija, zbog utvrđenih negativnih korelacija tvrdnje Čitanje je nešto bez čega mogu s drugim tvrdnjama, ta je tvrdnja izbačena iz daljnje analize. Cronbachov α koeficijent za subskalu dosade nakon toga iznosi 0,883 (N=10; M=24,37; sd=9,17).

Tablica 4. Zasićenja tvrdnji u 2 subskale (F1: uživanje u čitanju, F2: dosada)

tvrđnje	komponente		
	F1	F2	
F1: uživanje u čitanju	Knjige se ne bi trebale čitati samo zbog školskih zadataka.	0,744	
	Čitanje je uzbudljivo.	0,735	
	Čitanje je korisno za mene.	0,718	
	Novac potrošen na kupnju knjiga, dobro je potrošen novac.	0,705	
	Čitanje je dobar način za provođenje slobodnog vremena.	0,694	-0,425
	Za vrijeme ljetnih praznika dio vremena bismo trebali posvetiti čitanju.	0,631	
	Knjige su dobri pokloni.	0,626	
	Mnogo je knjiga za koje se nadam da ću ih pročitati.	0,595	
	U školi bismo trebali imati više prilika da sami odaberemo knjige koje ćemo čitati.	0,543	
	Nema ničeg korisnog u čitanju knjiga.	-0,497	0,405
	Većina knjiga je preduga i suhoparna.		0,786
	Knjige uglavnom nisu dovoljno zanimljive da ih do kraja pročitam.		0,730
	Čitanje postane dosadno nakon jednog sata.		0,688
	Čitanje je suhoparno.		0,620
	Čitanje je samo za učenje, ne i za zabavu.		0,611
F2: dosada	Knjige su dosadne.	-0,471	0,606
	Čitanje je samo za one koji žele visoke ocjene.		0,516
	Čitanje je nešto bez čega mogu.		0,442
	Kada sami odaberemo knjigu za čitanje, iz nje ne možemo ništa naučiti.		0,417
	Preporuka knjiga i posuđivanje knjiga kolegama u razredu su nepotrebni.		0,406
ukupni % objašnjene varijance		26,05 %	22,92 %

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Kako bi se ispitalo njihove čitalačke navike, učenici su odgovarali na pitanje koliko sati tjedno provedu čitajući (tablica 5), koliko knjiga mjesečno pročitaju (tablica 6) te koju vrstu materijalaza čitanje čitaju u slobodno vrijeme (tablica 7).

Tablica 5. *Vrijeme koje učenici tjedno provedu čitajući*

	f	%
manje od 1 sat	68	30 %
1-3 sata	95	41,9 %
4-6 sati	39	17,2 %
7-9 sati	13	5,7 %
10 sati i više	12	5,3 %
UKUPNO	227	100 %

Najveći broj učenika, njih 41,9 %, tjedno čita 1-3 sata, zatim njih 30 % tjedno čita manje od 1 sat, a 4 sata i više tjedno čita ukupno 28,2 % učenika. Rezultati upućuju na to da učenici imaju razvijenu čitalačku naviku, iako tjedno, većina njih, ne provede mnogo vremena čitajući. Pretpostavlja se da su učenici u ovom odgovoru procjenjivali koliko tjedno vremena provedu čitajući sadržaje u tiskanom obliku (pr. knjige ili udžbenike), jer bi rezultat vjerojatno bio puno viši da su uključili i čitanje sadržaja na internetu, osobito na društvenim mrežama, na kojima adolescenti provode dosta vremena.

Tablica 6. *Količina knjiga koju učenici pročitaju mjesečno*

	f	%
nijednu	23	10,1 %
1	138	60,8 %
2-4	54	23,8 %
više od 5	12	5,3 %
UKUPNO	227	100 %

Najviše učenika, njih 60,8 %, mjesečno pročitava 1 knjigu. Možemo pretpostaviti da je tu riječ o lektiri, jer učenici u nastavnom predmetu Hrvatski jezik imaju obvezu pročitati jednu lektiru mjesečno. Zanimljivo i istodobno zabrinjavajuće je da 10,1 % učenika ne pročitava nijednu knjigu mjesečno, što znači da ne pročitaju ni obveznu školsku lektiru. Ohrabrujući je podatak da 23,8 % učenika mjesečno pročitava 2-4 knjige što upućuje na to da mladi ipak i dalje imaju interes za knjigama te da ih čitaju i u slobodno vrijeme. Najmanje učenika, njih 5,3%, mjesečno pročitava više od 5 knjiga. Istraživanje Plavšić i Ljubešić (2009) na uzorku od 219 ispitanika, u dobi od 14 do 28 godina, provedeno u knjižnicama Istarske i Primorsko-goranske županije pokazalo je da 60,8 % mladih mjesečno pročitava 2 i više knjiga, njih 29,2 % pročitava 1 knjigu mjesečno te 10 % ne pročitava nijednu knjigu. Rezultati tog istraživanja razlikuju se od rezultata ovoga istraživanja, a mogući razlozi za to su - različita dob ispitanika (u istraživanju Plavšić

i Ljubešić (2009) sudjelovali su ispitanici do 28 godina, dakle i oni koji su prošli adolescentsko razdoblje, zreliji su i imaju više interesa za čitanje) te činjenica da je istraživanje Plavšić i Ljubešić (2009) provedeno u knjižnicama, što znači da ispitanici u tom istraživanju odlaze u knjižnice u slobodno vrijeme, a samim time pokazuju i veći interes za čitanje. Slično istraživanje provela je Sobolović-Krajina (1989) na uzorku od 267 ispitanika u dobi od 14 do 27 godina. Rezultati tog istraživanja pokazuju da ispitanici mjesečno najčešće pročitaju 1 knjigu (31,8 %), potom 2 knjige (28,8 %), 3 knjige pročitao 19,5 % ispitanika, 8,6 % ispitanika ne pročitao nijednu knjigu, a 4 i više knjiga pročitao 9,8 % ispitanika.

Tablica 7. *Vrste materijala za čitanje koje učenici čitaju u slobodno vrijeme*

sadržaji	f	%
internet	160	70,48 %
knjige	157	69,16 %
časopisi	138	60,79 %
stripovi	64	28,19 %
novine	31	13,66 %
ništa	17	7,49 %
ostalo	12	5,29 %

U slobodno vrijeme učenici najčešće čitaju sadržaje s interneta (najčešće u toj kategoriji navode društvene mreže, osobito Facebook, web portale itd.), potom knjige (najčešće navode lektire, romane, tinejdžerske knjige itd.), časopise (navode časopise za tinejdžere, OK, Teen), stripove i novine. 7,49 % učenika u slobodno vrijeme ne čita ništa dok je njih 5,29 % navelo nešto drugo (mudre izreke, citate, titlove itd.). S obzirom na to da učenici najčešće čitaju sadržaje na internetu, bilo bi dobro da se u nastavi češće koristi taj medij te da učenici dobivaju i školske zadatke za istraživanje ili čitanje nekih sadržaja na internetu. Dobro bi bilo iskoristiti i web stranicu škole gdje se mogu ostavljati razni zadatci i materijali za čitanje za učenike. Digitalno okruženje predstavlja područje koje ima velik potencijal za motiviranje adolescenata jer na taj način razvijaju svoje čitalačke identitete izvan škole (McKenna i sur. 2012). S obzirom na to da više od 60 % učenika čita časopise, mogli bi se i oni iskoristiti u nastavi, osobito u nastavi književnosti i medijske kulture. Učenici bi mogli ponijeti tinejdžerske časopise koje imaju i na nastavnome satu kritički analizirati neke tekstove.

U istraživanju Karim i Hasan (2007) o čitalačkim navikama i stavovima studenata o čitanju ispitanici su istaknuli sljedeće vrste materijala za čitanje u slobodno vrijeme: časopisi (72 %), novine (63 %), fantastika (57 %), akademske knjige (19 %), sadržaje na internetu (16 %), ostali odgovori imali su manje od

15 %. Nippold i sur. (2005) u svojem su istraživanju ustvrdili da djeca i adolescenti najčešće čitaju: časopise (63 %), priče (52 %) i stripove (41 %), a najmanje su popularne drame (12 %), tehničke knjige (15 %) i novine (16 %). Sličnost rezultata ovog istraživanja s rezultatima istraživanja Karim i Hasan (2007) te Nippold i sur. (2005) jedino je u učestalosti čitanja časopisa u slobodno vrijeme, u svim ostalim kategorijama odgovori se razlikuju. Mogući razlog za to je različita struktura ispitanika, jer je u istraživanju Karim i Hasan (2007) riječ o studentskoj populaciji te godina kada su istraživanja provedena, jer je od 2005. i 2007. godine do danas internet povećao svoju popularnost i učestalost korištenja. Sve više ljudi koristi web kako bi zadovoljili svoje potrebe za informacijama što rezultira time da bi njihove čitalačke navike i stavovi prema tekstu u tiskanom obliku mogli značajno pasti (Karim i Hasan, 2007).

Kada promotrimo rezultate o stavovima o čitanju, vidimo da svi učenici znatno više uživaju u čitanju nego što se u tome dosađuju, što je vrlo dobar pokazatelj. Ispitanici u istraživanju Karim i Hasan (2007) također više uživaju u čitanju te imaju općenito pozitivne stavove prema čitanju.

Tablica 8. *Prosječne vrijednosti na subskalama stavova o čitanju*

	M	N	SD
F1: uživanje u čitanju	3,49	227	0,965
F2: dosada	2,43	227	0,893

Učenici se najviše slažu sa sljedećim tvrdnjama: 1. *U školi bismo trebali imati više prilika da sami odaberemo knjige koje ćemo čitati.* (M=4,29), 2. *Čitanje je korisno za mene.* (M=4,12), 3. *Knjige se ne bi trebale čitati samo zbog školskih zadataka.* (M=3,72) i 4. *Mnogo je knjiga za koje se nadam da ću ih pročitati.* (M=3,60). Vidimo da učenici pokazuju želju za autonomijom i mogućnošću izbora, što je u skladu s potrebama adolescentske dobi, o čemu je prethodno već bilo riječi. Učenici uočavaju da je čitanje korisno za njih, da se knjige ne bi trebale čitati samo zbog školskih zadataka te se nadaju da će pročitati još mnogo knjiga, što povećava vjerojatnost da će učenici češće i više čitati i u slobodno vrijeme. Najmanje se slažu sa sljedećim tvrdnjama: 1. *Kada sami odaberemo knjigu za čitanje, iz nje ne možemo ništa naučiti.* (M=1,79), 2. *Nema ničeg korisnog u čitanju knjiga.* (M=1,86), 3. *Čitanje je samo za one koji žele visoke ocjene.* (M=2,14) i 4. *Preporuka knjiga i posuđivanje knjiga kolegama u razredu su nepotrebni.* (M=2,37). Možemo povući paralelu između tvrdnji s kojima se učenici najviše slažu i onih s kojima se najmanje slažu. Prve dvije tvrdnje u obje grupe međusobno se podudaraju, učenici žele mogućnost izbora te smatraju da mogu naučiti i iz knjiga koje sami odaberu, a u knjigama vide korist za sebe. Potom, smatraju da čitanje nije samo za one koji žele visoke ocjene, što znači

da čitanje ne povezuju isključivo sa školom i školskim uspjehom. Potrebnim smatraju preporuku i posuđivanje knjiga kolegama u razredu. Tu vidimo socijalizacijski element, koji je osobito važan adolescentima, a preporuka knjiga može biti korisna i zbog toga što vršnjaci imaju zajedničke i slične interese te možda relevantnijom smatraju preporuku knjige nekog od vršnjaka, nego preporuku učitelja ili nastavnika. Zato pri radu s adolescentima moramo uzeti u obzir njihovu potrebu za autonomijom i povećanom potrebom za priznanjem vršnjaka (Alexander i Fox, 2011). Adolescenti drukčije doživljavaju literaturu koju trebaju čitati za školu, koja su im nametnuli nastavnici i literaturu koju sami biraju. Često imaju pozitivnije stavove o literaturi koju čitaju izvan škole i školskih zadataka. Prijedlog učiteljima je da u školu i nastavu uključe i literaturu koju adolescenti čitaju u slobodno vrijeme. Trebalo bi učenicima dopustiti veću mogućnost u izboru knjiga koje će čitati te barem jednom na godinu pružiti im priliku da razredu predstave neku knjigu po svojem izboru. Da bi se ispitalo postoje li razlike u stavovima o čitanju s obzirom na spol, proveden je t-test (tablica 9).

Tablica 9. Razlike u stavovima o čitanju s obzirom na spol

	spol	N	M	sd	t	df	p
uživanje u čitanju	M	106	3,21	,892	- 4,254	225	<,001
	Ž	121	3,73*	,963	- 4,276	224,31	<,001
dosada	M	106	2,72**	,818	4,641	225	<,001
	Ž	121	2,19	,887	4,666	224,40	<,001

*značajno viši rezultat od učenika

**značajno viši rezultat od učenica

Rezultati t-testa pokazuju da učenice značajno više uživaju u čitanju od učenika te da se učenici značajno više dosađuju u čitanju od učenica ($p < ,001$). Rezultat je sličan rezultatima nekih drugih istraživanja. Logan i Johnston (2007) navode da djevojčice učestalije čitaju i imaju pozitivnije stavove o čitanju od dječaka. Mogući razlog za to je što su knjige u školama više u skladu s interesima djevojčica (Coles i Hall, 2002, prema Logan i Johnston, 2009). Istraživanje (Logan i Johnston, 2009) je pokazalo da djevojčice imaju bolje čitalačke vještine, učestalije čitaju i imaju pozitivnije stavove o čitanju i o školi u usporedbi s dječacima. Također, pokazalo se da postoji veza između stavova o čitanju i čitalačke sposobnosti, no samo kod dječaka, kod djevojčica to nije povezano. Ovo istraživanje pronašlo je i vezu između čitalačke sposobnosti i stavova o školi, učestalosti čitanja i uvjerenja o kompetencijama. Najveća je povezanost čitalačke sposobnosti i uvjerenja o kompetencijama – utjecaj koji ima uspjeh ili poraz u vjerovanjima djece u svoje sposobnosti. Samo kod dječaka uočena

je povezanost čitalačke sposobnosti i stavova o školi. Moguće je da je uspjeh dječaka u određenom području važan da potakne pozitivne stavove u drugom području. Logan i Johnston (2009) ističu da bi učitelji i nastavnici trebali hvaliti i poticati dječake kako bi povećali vjerovanje u svoje sposobnosti, što onda vodi ka promicanju pozitivnih stavova prema čitanju i školi. Poučavanje bi i inače trebali usmjeriti ka promociji pozitivnih stavova i povećanju samopouzdanja učenika. Istraživanje McKena i sur. (1995) pokazuje da djevojčice imaju pozitivnije stavove i o rekreacijskom i o akademskom čitanju od dječaka, a s dobi se ta razlika još povećava za rekreacijsko čitanje. Istraživanje McKenna i sur. (2012.) također pokazuje da učenice imaju pozitivnije stavove prema akademskom čitanju u tiskanom i digitalnom obliku te prema rekreacijskom čitanju u tiskanom obliku, a učenici imaju pozitivnije stavove o rekreacijskom digitalnom čitanju od učenica. Karim i Hasan (2007) nisu pronašli statistički značajnu razliku u stavovima o čitanju studenata s obzirom na spol. Mogući razlog za to je podatak da ispitivani studenti i samim svojim statusom studenta trebaju često i puno čitati te je vjerojatnije da svi imaju pozitivne stavove o čitanju.

Provedena je analiza varijance te Tuckeyjev Post Hoc test kako bi se ispitala razlika u stavovima o čitanju s obzirom na opći uspjeh učenika te je utvrđena statistički značajna razlika u stavovima o čitanju s obzirom na opći uspjeh. S obzirom na to da je samo 1 učenik/-ca prošlu školsku godinu završio/-la s dovoljnim uspjehom, dovoljan uspjeh se nije gledao kao posebna kategorija već su odgovori osobe koja je prošla s dovoljnim uspjehom pribrojeni odgovorima učenika koji su prošli s dobrim uspjehom. Rezultati su prikazani u tablici 10.

Tablica 10. *Razlike u stavovima o čitanju s obzirom na opći uspjeh učenika*

	uspjeh	N	M	sd	F	df	p
uživanje u čitanju	odličan	102	3,74*	,926	6,843	2/224	,001
	vrlo dobar	97	3,32	1,002			
	dobar	28	3,17	0,753			
dosada	odličan	102	2,31**	0,932	3,866	2/224	,022
	vrlo dobar	97	2,44	0,854			
	dobar	28	2,84	0,826			

*značajno viši rezultat od druge dvije skupine

**značajno niži rezultat od učenika s dobrim uspjehom

Učenici koji su prethodnu školsku godinu završili s odličnim uspjehom značajno više uživaju u čitanju od učenika koji su prošlu školsku godinu završili s vrlo dobrim ili dobrim uspjehom ($p < 0,001$) te se značajno manje dosađuju u čitanju od učenika koji su prošlu školsku godinu završili s dobrim uspjehom ($p < 0,05$). Oni učenici koji su prošlu školsku godinu završili s odličnim

uspjehom, vrlo vjerojatno i za potrebe škole više čitaju i uče od učenika koji su prošlu školsku godinu završili s lošijim uspjehom, više su naviknuti na češće čitanje i razvijaju pozitivne stavove prema čitanju – uživaju u čitanju, to im ne predstavlja dosadu. Gardiner (2001) je provodio akcijska istraživanja o učestalom tihom čitanju (oko 10 minuta na jednom nastavnom satu) u razredu više od 20 godina te je zaključio da oni studenti koji učestalije čitaju imaju bolje literarne vještine i dobivaju bolje ocjene u školi, što je u skladu s rezultatima ovog istraživanja.

Da bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u stavovima o čitanju s obzirom na broj knjiga koje učenici pročitaju u mjesec dana, provedena je analiza varijance i Tuckeyjev Post Hoc test te je utvrđena statistički značajna razlika (tablica 11).

Tablica 11. Razlike u stavovima o čitanju s obzirom na broj mjesečno pročitanih knjiga

	mjesečno pročitane knjige	N	M	sd	F	df	p
uživanje u čitanju	nijedna	23	2,60 [*]	1,121	17,652	2/224	,001
	1-4 knjige	192	3,54	0,885			
	5 i više	12	4,41 ^{**}	0,643			
dosada	nijedna	23	2,99 [']	0,993	7,767	2/224	,001
	1-4 knjige	192	2,41	0,835			
	5 i više	12	1,83	1,133			

^{*}značajno niži rezultat od druge dvije skupine

^{**}značajno viši rezultat od druge dvije skupine

[']značajno viši rezultat od druge dvije skupine

Postoji statistički značajna razlika u broju pročitanih knjiga mjesečno i stavovima o čitanju. Učenici koji mjesečno ne pročitaju nijednu knjigu značajno manje uživaju u čitanju i značajno se više dosađuju u čitanju od učenika koji čitaju knjige, čak i ako pročitaju samo jednu knjigu mjesečno. Učenici koji mjesečno pročitaju 5 i više knjiga, značajno više uživaju u čitanju od učenika koji pročitaju manje od 5 knjiga i od onih koji uopće ne čitaju. Logan i Johnston (2009) ističu da je znatno jača veza između učestalosti čitanja i stavova o čitanju nego između čitalačke sposobnosti i stavova o čitanju. Samo jedna pročitana knjiga mjesečno utječe na to da učenici razviju pozitivan stav o čitanju i zato je zadatak učitelja potaknuti učenike na čitanje, u početku onima koji ne čitaju predložiti neka lakša književna djela ili da pročitaju knjigu po svojem izboru i predstave je učenicima u razredu, da i oni dođu u kontakt s knjigom i razviju interes za čitanje.

ZAKLJUČAK

Učenici općenito imaju pozitivne stavove prema čitanju. Uviđaju važnost i potrebu za čitanjem, pokazuju želju za autonomijom, žele mogućnost izbora knjiga koje će čitati, čitanje smatraju korisnim, kao i preporuku i posuđivanje knjiga kolegama u razredu. Zadatak je zato učitelja i nastavnika da učenicima na različite načine pokušaju približiti svijet knjige i zainteresirati ih za čitanje. Postoje razlike u stavovima o čitanju s obzirom na spol učenika, njihov školski uspjeh i količinu knjiga koje mjesečno pročitaju. Učenice više uživaju u čitanju od učenika, učenici koji su prošlu školsku godinu završili s odličnim uspjehom više uživaju u čitanju od ostalih učenika te učenici koji ne pročitaju nijednu knjigu mjesečno značajno se više dosađuju i značajno manje uživaju od ostalih učenika, i od onih koji pročitaju samo 1 knjigu mjesečno, a učenici koji pročitaju 5 i više knjiga mjesečno značajno više uživaju u čitanju od učenika koji pročitaju mjesečno manji broj knjiga. U slobodnom vremenu učenici najčešće čitaju sadržaje na internetu, potom knjige, časopise, stripove i novine. Ove materijale za čitanje koji su učenicima zanimljivi i koje čitaju u slobodno vrijeme bilo bi korisno uključiti i u nastavu te i na taj način pokušati zainteresirati učenike za čitanje.

LITERATURA

- Alexander, O. i Fox, E. (2011). Adolescents as readers. U: Kamil, M. L., Pearson, P. D., Moje, E. i Afflerbach, P. (ur.), *Handbook of reading research (Volume IX)*, 157-176. New York, NY: Routledge.
- Batarelo Kokić, I. (2015). Nove razine interaktivnosti dječjih slikovnica. *Školski vjesnik*, 64(3), 377-398.
- Bean, T. W. (2002). Making Reading Relevant for Adolescents. *Educational Leadership*, 60(3), 34-37.
- Conradi, K., Gee Jang, B., McKenna, M. C. (2013). Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164.
- Cunningham, A. E. i Stanovich, K. E. (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Davis, A. (2015). How We Are Complicit: Challenging the School Discourse of Adolescent Reading. *Journal of Educational Controversy*, 9(1), Article 5.
- Estes, T. H. (1971). A Scale to Measure Attitudes Towards Reading. *Journal of reading*, 15(2), 135-138.
- Gardiner, S. (2001). Ten minutes a day for silent reading. *Educational Leadership*, 59(2), 32-35.

- Jerkin, C. (2012). Lektira našeg doba. *Život i škola*, 58(27), 113-133.
- Karim, N. S. A. i Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*, 25(3), 285-298.
- Knežević, S. i Kovačević, B. (2011). Interactive Learning and Students' Competences in Teaching Literature. *Metodički obzori*, 13(6), 83-92.
- Logan, S. i Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.
- McKenna, M., Kear, D.J. i Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- McKenna, M., Conradi, K., Lawrence, C., Gee Jang, B. i Meyer, J. P. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- Nippold, M. A., Duthie, J. K. i Larsen, J. (2005). Literacy as a Leisure Activity: Free-Time Preferences of Older Children and Young Adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 93-102.
- Plavšić, M. i Ljubešić, M. (2008). Književni interesi mladeži (na području Istarske i Primorsko-goranske županije). *Metodički obzori*, 4(1-2), 125-141.
- Sabolović-Krajina, D. (1989). Neki aspekti čitalačke kulture mladih. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*. 32, 71-94.
- Vidulin-Orbanić, S. (2008). Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu. *Metodički obzori*, 3(6), 19-33.
- Žbogar, A. (2015). Čitalačka sposobnost i književna kompetencija u nastavi književnosti i jezika u Sloveniji. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obra-zovanje*, 7(4), 1219-1247.

II DIO – POTICANJE ČITANJA KROZ KURIKULUM

POGLAVLJE 5

Nastavni sadržaji kemije kao poticaj čitanju popularnih knjiga

izv. prof. dr. sc. Vesna Kostović-Vranješ

E-mail: Filozofski fakultet u Splitu

kostovic@ffst.hr

dr. sc. Mila Bulić

Filozofski fakultet u Splitu

E-mail: mila.bulic@ffst.hr

SAŽETAK

Brze globalne promjene uvjetuju nužnost osposobljavanja pojedinca za aktivno sudjelovanje u društvu. U tome veliku ulogu ima čitalačka pismenost, odnosno sposobnost razumijevanja, promišljanja i angažmana u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, usvajanja vlastitoga znanja i razvoja potencijala. Zbog navedenog je pokrenut projekt Boys reading kako bi se čitanje uključilo u svakodnevni život dječaka, ali i pronašlo mogućnosti za korištenje knjiga kao polazišta za obradu nastavnih sadržaja. U sklopu projekta Boys reading u Osnovnoj školi Pujanki u Splitu, Republika Hrvatska, organizira-na je nastava kemije u kojoj su korišteni tekstovi popularnih knjiga. Potom je provedeno istraživanje u kojem su anketirani učenici osmih razreda kako bi se utvrdilo što četrnaestogodišnjaci čitaju, koji sadržaji ih zanimaju te uočavaju li povezanost obavezne lektire i svakodnevnoga života. Poseban naglasak stavljen je na istraživanje stavova učenika o korištenju tekstova popularnih knjiga u nastavi kemije i o tome mogu li sadržaji kemije biti poticaj čitanju popularnih knjiga.

Ključne riječi: četrnaestogodišnjaci; čitalačka pismenost; kemija; lektira; popularne knjige

UVOD

Čitalačka pismenost od iznimne je važnosti za svakog pojedinca, što se može iščitati iz njezine definicije koja je opisuje kao sposobnost razumijevanja, promišljanja i angažmana u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastitoga znanja i potencijala te aktivnoga sudjelovanja u društvu (PISA, 2009). Za razvoj čitalačke pismenosti nužno je redovito čitati jer

ono, kao najkompleksniji oblik ljudske kognitivne aktivnosti, angažira trećinu „moždanih vijuga“ i potiče 500 000 operacija. Osim aktiviranja kognitivnih procesa, čitač zamišlja slike onoga što čita, stvara mentalnu predodžbu teksta, proživljava s junacima razne pustolovine, svladava prepreke i probleme te tako jača samopouzdanje, maštu i postaje kreativniji. Iako čitanje prvenstveno utječe na čitača i razvija njegovu čitalačku pismenost, ipak je njegova vrijednost znatno veća, jer ono utječe i na razvoj društva u cjelini. Stoga se u posljednje vrijeme ističe kako je razina čitalačke pismenosti neke države temelj njezina budućega gospodarskog rasta i čak se naglašava da je značajnija od obrazovnoga postignuća stečenoga tijekom formalnog obrazovanja. Zato je od iznimne važnosti osposobiti svakog pojedinca da razumije vrijednost čitanja, da pridaje veću vrijednost čitanju kao aktivnosti jer će time biti motiviran za uključenje u proces čitanja, brže i bolje postizati osobne ciljeve i biti bolje pripremljen za osobno aktivno sudjelovanje u društvu.

Mnoga istraživanja čitalačke pismenosti učenika pokazala su da djevojčice pridaju veću vrijednost čitanju jer imaju veći interes za čitanje nego dječaci, posebno u adolescentskim godinama (Kolić-Vehovec i sur., 2009; Olujić, 2012; Pitcher i sur., 2007). Razlog tome je što djevojčice imaju razvijeniji opći interes za čitanje i njihovo čitanje u manjoj mjeri ovisi o zainteresiranosti za temu, dok dječaci veću vrijednost daju tekstu koji je konkretan, njima zanimljiviji i razumljiviji. Budući da je čitanje nejednako zastupljeno kod djevojčica i dječaka, a iznimno je važno za razvoj čitalačke pismenosti svakog pojedinca pa time i za njihovu buduću aktivnost u društvu, vrlo je važno pronaći popularne i lektirne tekstove koji su svim učenicima zanimljivi, u kojima prepoznaju svrhu čitanja, koji ih potiču na zaključivanje i koje je moguće integrirati s nastavnim sadržajima različitih nastavnih predmeta. Kako je potrebno razvijati učeničku čitalačku pismenost općenito, a posebice kod dječaka koji su manje zainteresirani za čitanje od djevojčica, osmišljen je projekt *Boys reading* sa ciljem pronalaženja mogućnosti uključivanja čitanja u svakodnevni život dječaka, ali i pronalaženja sadržaja lektirnih i popularnih knjiga koje bi bile polazište za obradu sadržaja i ostvarenje planiranih ishoda različitih nastavnih predmeta. U sklopu projekta *Boys reading* organizirana je nastava kemije u Osnovnoj školi Pujanki u Splitu u kojoj su korišteni tekstovi popularnih knjiga tijekom obrade nastavnih sadržaja kemije. Po završetku obrade nastavnih sadržaja kemije temeljenih na tekstovima iz popularnih knjiga, provedeno je istraživanje kako bi se utvrdilo što četrnaestogodišnjaci čitaju, koji sadržaji ih zanimaju, uočavaju li povezanost različitih knjiga i svakodnevnoga života te kakvi su njihovi stavovi o korištenju

tekstova popularnih knjiga u nastavi kemije i mogu li sadržaji kemije biti poticaj čitanju popularnih knjiga. Rezultati provedene nastave kemije tijekom koje su integrirani sadržaji popularnih knjiga, kao i rezultati provedenog istraživanja nakon toga, prikazani su u ovom radu.

ČITALAČKA PISMENOST - VAŽNOST I STANJE

Suvremeno društvo karakterizirano brzim globalnim promjenama uvjetovanim snažnim tehničkim, tehnološkim i društvenim razvojem treba osposobljene građane koji će se moći prilagoditi svakodnevnim brzim i nepredvidivim promjenama u svijetu i znati aktivno i pravilno djelovati na njih. Zato je glavni cilj odgoja i obrazovanja, na svim razinama i u svim oblicima, omogućiti učenicima usvajanje znanja, razvijanje vještina i stavova potrebnih za ulazak u svijet odraslih, u svijet radno aktivnih građana. Među mnogim pokrenutim istraživanjima kojima se željelo utvrditi kako su učenici pripremljeni za budući život i u uključenje u proces rada, najobuhvatnije je istraživanje provedeno u sklopu PISA programa, *Programme for International Student Assessment*, koji se provodi uz pomoć Australskog vijeća za istraživanja u obrazovanju (ACER) u 30 zemalja članica Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) i 27 zemalja partnerica. PISA program, odnosno redovita međunarodna procjena znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika kroz trogodišnje vremenske cikluse, usmjeren je na istraživanje koncepta *čitalačke*, matematičke i prirodoslovne pismenosti važnih za cjeloživotno učenje (EACEA, 2011). Vrijednost ovih istraživanja je u redovitom praćenju ključnih obrazovnih ciljeva petnaestogodišnjaka iz 57 zemalja koje čine gotovo 90 % svjetskog gospodarstva.

Rezultati PISA-inih istraživanja provedenih na uzorku od 400 000 petnaestogodišnjih učenika iz 57 zemalja, pokazuju kako je nužno svakog pojedinca osposobljavati za cjeloživotno učenje, za primjenu znanja i vještina iz ključnih predmetnih područja, za analiziranje, logičko zaključivanje i djelotvorno komuniciranje kod postavljanja, rješavanja i interpretiranja problema u različitim situacijama, a za navedeno je potrebno imati razvijene različite oblike pismenosti. Rezultati PISA-ina ispitivanja čitalačkih vještina u europskim zemljama pokazuju kako u prosjeku najmanje jedan od pet petnaestogodišnjaka ima vrlo slabe čitalačke vještine što čini potencijalnu katastrofu za europska društva. Naime, djeca koja završavaju školovanje, a ne mogu u potpunosti razumjeti ni jednostavan pisani tekst, izložena su velikom riziku da budu isključena iz tržišta rada te iz daljnjeg obrazovanja (EACEA, 2011). Istim istraživanjem utvrđeno je da petnaestogodišnjaci osim što rijetko čitaju, to ne čine iz zadovoljstva ili hobija,

već čitaju uglavnom što moraju u sklopu školskih obveza (Braš i sur, 2009). U Hrvatskoj je 2012. godine na uzorku od 6153 učenika iz 163 srednje škole utvrđeno da na području čitalačke pismenosti u Europi Hrvatska zauzima 35. mjesto te se stoga svrstava u skupinu zemalja s rezultatom statistički značajno nižim od prosjeka OECD-a, odnosno ispod razine koja se smatra osnovnom razinom znanja i sposobnosti u čitalačkoj pismenosti (PISA, 2013). Navedene neprihvatljive rezultate nastavnici bi najvjerojatnije obrazložili time što učenici čitaju ako moraju (uglavnom lektiru) i sigurno bi mogli navesti nekoliko ljubitelja čitanja među svojim đacima. Roditelji bi vjerojatno stali u obranu djece i tvrdili da neprestano čitaju, jer nažalost roditelji čitanje najčešće poistovjećuju s pretraživanjem internetskih stranica. Knjižničari bi možda obrazlagali da nema dovoljno zanimljivih i djeci privlačnih knjiga.

Dobiveni rezultati PISA-ina istraživanja o slaboj čitalačkoj pismenosti u Europi, a i u Hrvatskoj, u skladu su s činjenicom da u vrijeme rane adolescencije (10 - 14 godina) dolazi do općeg opadanja intrinzične motivacije u raznim školskim područjima pa tako i u čitanju, a posebice jer učenici imaju i negativnije emocije za vrijeme čitanja, kako za školu, tako i u slobodno vrijeme. Zato je iznimno važno imati razlog za čitanje i poticajno okruženje u kojem se sadržaj povezuje sa životom izvan škole te da učenici imaju određene mogućnosti odabira. Tako se potiče suradničko učenje i direktno poučavaju strategije učenja, povećava se motivacija učenika i postižu bolji rezultati (Guthrie i Alao, 1997).

Osim poticajnog okruženja, vrlo je važno približiti školske sadržaje interesu učenika, pružiti im mogućnost da sudjeluju u odabiru tekstova te im pomoći da uvide kako čitanje nekog teksta može biti povezano s njihovim vlastitim iskustvima i interesima. Odnosno, rezultate istraživanja koji pokazuju nezadovoljavajuću čitalačku pismenost se ne smije olako obrazlagati, već ih se treba ozbiljno shvatiti jer pokazuju kako je potrebno hitno i nužno uložiti dodatne napore za poticanje čitanja i razvijanja ljubavi prema čitanju, odnosno razvijanje čitalačke pismenosti. Zato danas, u doba digitalnih medija, kada smo pisanoj riječi izloženi više nego ikad prije, poticanje čitanja među djecom i mladima mora biti prioritet, a posebice tijekom formalnog obrazovanja u kojem svaki nastavnik treba imati cilj, odnosno znati što, kako, zašto i gdje čitati. Naglašena je i potreba prepoznavanja promijenjenog načina čitanja u digitalnom okruženju te se prepoznaje važnost poticanja čitanja u ranoj dobi kroz različite pristupe i korištenje interaktivnih slikovnica (Batarelo Kokić, 2015).

Očit pad interesa za knjigu i čitanje, a i promijenjen način čitanja u digitalnom okruženju te nedostatna kompetencija pismenosti za život, zahtijevaju

od svakog društva da se sustavno i strateški bavi pitanjima kulture pismenosti. Stoga je i Republika Hrvatska, u Europskoj godini čitanja naglas koju je proglasila Europska organizacija za promicanje čitanja "EU READ", pokrenula nacionalnu kampanju Čitaj mi! (2013) za promicanje čitanja naglas djeci od njihova rođenja kako bi čitanje postalo dijelom svakodnevnih aktivnosti i kako bi djeca razvijala čitalačku pismenost od najranijeg djetinjstva. Pa iako roditelji i odgajatelji znaju koliko je važno razvijanje čitalačke pismenosti od najranijeg djetinjstva, koliko ima raznovrsnih i djeci poticajnih tekstova kojima se može razvijati čitanje, govorenje, pisanje i slušanje, ipak oni ne pronalaze načine za povezivanje pisanih tekstova sa svakodnevnim životom, čime bi se omogućilo razvijanje čitalačke pismenosti.

ULOGA NASTAVNIKA U PROMICANJU ČITALAČKE PISMENOSTI

Pad interesa za knjigu i čitanje, nedostatna kompetencija pismenosti za život, a posebice spoznaje koje proizlaze iz rezultata projekta PISA i koje upućuju na izravnu korelaciju razvijene vještine čitanja i općega profesionalnog uspjeha pojedinca, uvjetovali su da Republika Hrvatska izradi *Nacionalnu strategiju poticanja čitanja i promicanja kulture čitanja* (2015 - 2020). U ovom strateškom dokumentu postavljena su tri ključna cilja: (1) uspostavljanje učinkovitoga društvenog okvira za podršku čitanju, (2) razvoj čitalačke pismenosti i poticanje čitatelja na aktivno i kritičko čitanje, (3) povećanje dostupnosti knjiga i drugih čitalačkih materijala. Posebno je u dokumentu istaknuto kako škola treba biti glavna pokretačka snaga u razvoju čitalačke pismenosti jer u njoj radi značajan broj kreativnih pojedinaca koji mogu sustavno osposobljavati učenike za istraživački, kritički i kreativan rad putem čitalačke prakse.

Kako bi nastavnik omogućio učenicima razvoj kompetencija i pismenosti nužnih za život i rad, a time ostvario odgovorne zahtjeve koji proizlaze iz *Nacionalne strategije poticanja čitanja i promicanja kulture čitanja*, mora kontinuirano unapređivati svoje učiteljske kompetencije, održavati visoku profesionalnu kvalitetu poučavanja te prihvaćati i primjenjivati inovativne pristupe u teoriji i praksi nastave (Vacca i Vacca, 2005). Navedene kompetencije nužne su kako bi nastavnici bili u mogućnosti preuzeti ulogu posrednika promjena u društvu temeljenom na znanju (Batarelo, 2007). Stručno, didaktičko-metodički osposobljen nastavnik, koji je svjestan važnosti razvoja različitih oblika pismenosti i razvoja za život potrebnih kompetencija, pronaći će način i stvoriti razredno okruženje koje će poticati čitanje i razvoj čitalačke pismenosti (Gambrell, 1996). Neovisno o kojem je predmetnom području riječ, svaki nastavnik može

osmisлити nastavne scenarije u kojima će propisane nastavne sadržaje integrirati s raznovrsnim tekstovima, bilo lektirnim ili popularnim, vodeći računa da diferencira i individualizira nastavne postupke ovisno o potrebama i interesima učenika (Becker i sur., 2010). S obzirom na ueničke sposobnosti i njihove različite stilove učenja, a imajući na umu da je čitanje, odnosno poticanje čitanja, glavni prediktor za razvijanje čitalačke pismenosti, nastavnik će naći tekstove koje će integrirati s nastavnim sadržajima koje predaje, osmisлити postupke kojima će poticati čitanje, ali i stvoriti poticajno razredno okruženje za poticanje čitanja i razvoj čitalačke pismenosti.

Promišljajući o ciljevima svoga nastavnog predmeta i teksta knjige čiji bi sadržaj mogao poslužiti kao poticaj za obradu nastavnih sadržaja konkretnog nastavnog predmeta i promišljajući kako integracija teksta knjige i nastavnog sadržaja može poslužiti za poticanje daljnjeg čitanja, nastavnik treba planirati raznovrsne strategije poučavanja. Pri tome posebnu pozornost treba obratiti na poučavanje učenika različitim strategijama učenja: komunikacijskim strategijama slušanja i čitanja, pisanja i govorenja, strategijama rada na tekstu u kojem će oni istraživati, pronalaziti i potom koristiti informacije, strategijama za vlastito učenje, nadgledanje i usmjeravanje učinkovitosti i samostalnosti u radu.

ČITALAČKE NAVIKE UČENIKA

Iako djeca mlađe životne dobi vole priče, bilo da im ih čitaju odrasli ili oni samostalno kad postanu čitači, ipak tijekom školovanja čitanje uenicima prestaje biti užitak i postaje nešto što nerado čine. Učenici završnih razreda osnovne škole obrazlažu svoje slabo i rijetko čitanje činjenicom da moraju čitati knjige u sklopu obvezne lektire čiji su im sadržaji nezanimljivi (Visinko, 1999). Uz navedeno, mladi imaju negativan stav prema čitanju jer im odrasli, roditelji i nastavnici, često ponavljaju kako moraju čitati, a istodobno su pretrpani nastavnim sadržajima te raznovrsnim školskim i izvanškolskim obvezama zbog kojih nemaju dovoljno vremena ni za čitanje obavezne lektire, a pogotovo za čitanje knjiga prema vlastitoj želji. Negativan stav prema čitanju razvija se i tijekom obrade pročitanih tekstova jer izostaje kritički osvrt čitatelja, povezivanje sa svakodnevnim životom i sa sadržajima drugih nastavnih predmeta, a inzistira se na činjeničnom zapamćivanju i reproduciranju podataka o djelu i piscu. Jedan od načina kako riješiti nezainteresiranosti za čitanje mogao bi biti slobodan izbor lektire, nasuprot prisutnoj obveznoj lektiri, jer bi nudio mogućnost odabira njima zanimljivijih književnih djela. Upravo praksa čitanja lektire u svijetu pokazuje bolje rezultate od kada nastavnici biraju književna djela ovisno o

individualnim sposobnostima i sklonostima učenika i od kada su sami učenici uključeni u izbor lektire (Vladilo, 2013).

U kontekstu sociokulturnog okruženja poznavanja čitalačkih navika mladih, Sabolović-Krajina (1993) istraživala je čitalačke navike u Republici Hrvatskoj te utvrdila da se u populaciji četrnaestogodišnjaka uočavaju različite čitateljske navike koje ovise o raznim činiteljima, a najviše o spolu. Djevojčice u pravilu redovito ili povremeno čitaju u slobodno vrijeme, za razliku od dječaka kod kojih čak 28 % nikada ne čita knjige, 60 % ih čita ponekad, a samo desetina ispitanika su redoviti čitači. Istim je istraživanjem utvrđeno da čitalačke navike koreliraju sa školskim uspjehom te tri četvrtine ispitanika koji su prošli odličnim uspjehom (73%) vole čitati različite knjige, dok slabiji učenici preferiraju stripove. Razlike postoje ovisno o starosti ispitanika i ovisno o pohađanju određenog tipa srednje škole pa učenici osmoga razreda i obrtničkih srednjih škola vole čitati popularnu literaturu i stripove dok gimnazijalci daju prednost „lijepoj literaturi“. Uz to, učenici navode zanimljivima pustolovne knjige (37,28 %), kriminalističke romane (21,89 %), knjige o popularnim vršnjacima (18,93 %), knjige znanstveno-fantastične tematike (16,57 %) i knjige s ljubavnom tematikom (15,38 %).

Istraživanje čitalačkih navika koje je provela Dobrota (2008) pokazuje jako slabe čitalačke navike općenito, jer u godinu dana je svega 9 % ispitanika pročitao 1-5 knjiga, dvije trećine (69 %) pročitao 6-10 knjiga na godinu, a samo četvrtina ispitanika (22 %) pročitao 11-16 knjiga. Neovisno o slabim čitalačkim navikama, pozitivno je da većina ispitanika čita beletristiku (71 %) i to pretežno stranih autora (80 %). I ovo istraživanje pokazalo je da su čitalačke preferencije djevojaka i mladića različite te da djevojke čitaju klasike, romantične i ljubavne tematike, dok mladiće najviše zanimaju trileri, znanstvena fantastika i avanturistički romani. Na temelju istraživanja Kuvač-Levačić (2013) uočljivo je da u razdoblju rane adolescencije mladi čitaju pustolovne knjige i romane te autorica naglašava kako djevojčice vole emotivno obojenu literaturu dok je dječacima-interesantnija literatura s junačkom tematikom. Zanimljiva je činjenica da od diskursnih vrsta mlade uglavnom privlače bibliografije slavnih vršnjaka i knjige s idealnim, plemenitim i moralnim junakom jer se u pravilu od 12. do 15. godi-ne javlja sklonost identifikaciji s vršnjacima ili junacima knjiga, što je svojstveno tom dobu i pronalaženju načina za rješavanje adolescentskih konflikata (Kuvač-Levačić, 2013).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Na osnovi dosadašnjih istraživanja (Olujić, 2012), ali i odgojno-obrazovne stvarnosti, može se konstatirati kako je djeci i mladima obavezna lektira nezanimljiva i nerado je čitaju. Ova tvrdnja implicira i nedovoljnu razinu razvijenosti čitalačkih vještina djece i mladih koji uglavnom čitaju popularno-znanstvenu literaturu, a od diskurzivnih vrsta zainteresirani su za biografije slavnih vršnjaka (Kuvačić-Levačić, 2013; Pitcher i dr., 2007) te sve navedeno predstavlja problem istraživanja.

CILJ, ZADATCI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Imajući u vidu kompleksnost razvoja čitateljskih vještina djece i mladih, te brojne činitelje o kojima te vještine ovise, postavljen je cilj istraživanja: utvrditi što četrnaestogodišnjaci čitaju i koji sadržaji ih zanimaju. U svrhu operacionalizacije utvrđenog cilja te njegova postizanja, postavljeni su sljedeći zadatci:

Z1 – Utvrditi koje knjige čitaju četrnaestogodišnjaci i postoji li statistički značajna razlika s obzirom na spol i zaključnu ocjenu iz Hrvatskoga jezika.
Z2 – Utvrditi koji sadržaji su im zanimljiviji te postoji li statistički značajna razlika s obzirom na varijablu spola.

Z3 – Utvrditi uočavaju li povezanost obavezne lektire i svakodnevnoga života.

Z4 – Utvrditi može li izvođenje pokusa na satu kemije vezanog uz sadržaj knjige potaknuti učenike da pročitaju knjigu.

Z5 – Utvrditi može li detaljna analiza ulomka knjige povezanoga s nastavnim sadržajima kemije biti poticaj na čitanje knjige.

U kontekstu utvrđenog cilja i zadataka, postavljene su sljedeće hipoteze:

Hg – Nastavni sadržaji kemije mogu biti poticaj čitanju popularnih knjiga. H1 – Četrnaestogodišnjaci čitaju popularno-znanstvene i akcijske knjige, dok im knjige o biljkama i životinjama nisu zanimljive te ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol i zaključnu ocjenu iz Hrvatskoga jezika.

H2 – Učenice pokazuju interes za knjige u kojima ima ljubavnih zapleta, dok se dječacima više sviđaju akcijske knjige.

H3 – Ispitanici ne uočavaju povezanost obavezne lektire i svakodnevnoga života.

H4 – Izvođenje pokusa na satu kemije, vezanog uz sadržaj knjige, može potaknuti učenike da pročitaju knjigu.

H5 – Detaljna analiza ulomka knjige povezanoga s nastavnim sadržajima kemije može biti poticaj na čitanje knjige.

POSTUPAK ISTRAŽIVANJA, PRIKUPLJANJA PODATAKA I METODOLOGIJA OBRADE PODATAKA

Istraživanje se sastojalo od dva dijela. Prvi dio obuhvaćao je istraživanje čitalačkih navika četrnaestogodišnjaka i u njemu su sudjelovali učenici četiri osma razreda Osnovne škole Pujanki iz Republike Hrvatske. Istraživanje je provedeno postupkom anonimnog anketiranja u svibnju 2016. godine. Svi učenici popunjavali su internetsku anketu A1 o čitalačkim navikama. U drugom dijelu istraživanja, koji je obuhvaćao implementaciju popularnih knjiga u nastavu kemije, sudjelovalo je 47 učenika osmih razreda. Učenici eksperimentalne skupine su uz anketu A1 o svojim čitalačkim navikama popunjavali i završnu anketu A2 kojom se željelo utvrditi mogu li nastavni sadržaji kemije biti poticaj za čitanje popularnih knjiga.

Prvi dio ankete A1 ispitivao je sociodemografska obilježja ispitanika: spol, dob, zaključnu ocjenu iz Hrvatskoga jezika i Kemije, a drugi dio sastojao se od pitanja zatvorenog tipa. Iz metodološke perspektive instrument je imao 5 nezavisnih i 17 zavisnih varijabli. Za mjerenje intenziteta čestica na zavisnim varijablama primijenjena je četverostupanjska numerička ljestvica Likertova tipa, pritom najmanji brojevi predstavljaju najmanji intenzitet.

UZORAK ISPITANIKA

Istraživanje čitalačkih navika provedeno je na uzorku od 90 učenika osmih razreda osnovne škole. Eksperimentalnu skupinu činilo je 47 učenika osmih razreda i oni su sudjelovali u projektu *Boys reading* (Erasmus+ projekt Filozofskog fakulteta u Splitu). Eksperimentalna skupina je tijekom obrade nastavnih jedinica kemije (Organski spojevi s kisikom - karboksilne kiseline; Ugljikohidrati - monosaharidi; Ugljikohidrati - disaharidi i polisaharidi) koristila popularne knjige: Jo Nesbo – Čarobna kupka doktora Proktora i Suzanne Collins – Igre gladi (Šojka rugalica). U Tablici 1. prikazane su karakteristike uzorka s obzirom na varijablu spola.

Tablica 1. *Karakteristike uzorka prema varijabli spola*

	Djevojčice	Dječaci
Eksperimentalna skupina	51,11 %	48,89 %
Ukupan uzorak	52,22 %	47,78 %

Istraživanjem je utvrđeno da je uzorak prema spolu gotovo ujednačen i u eksperimentalnoj i u ukupnoj populaciji učenika osmih razreda. Ispitanici imaju visoke zaključne ocjene iz Hrvatskoga jezika pa ih 66,67 % ima ocjenu odličan i 16,67 % ocjenu vrlo dobar, a ocjenu dobar i dovoljan ima po 8,33 % učenika. Zaključne ocjene Kemije lošije su u odnosu na zaključne ocjene Hrvatskoga jezika, tako 42 % učenika ima ocjenu odličan, 25 % ocjenu vrlo dobar, 25 % ima ocjenu dobar, a 8 % ih ima ocjenu dovoljan. Od ukupnog broja ispitanika 65 % je učlanjeno u Gradsku knjižnicu te redovito posuđuju knjige.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Postupak obrade dobivenih rezultata proizašao je iz strukture utvrđenih zadataka. Analizom ankete A1 dobili su se podatci o broju pročitanih knjiga tekuće školske godine (Tablica 2.) i o knjigama koje nisu obavezna lektira, a učenici ih čitaju (Slika 1.).

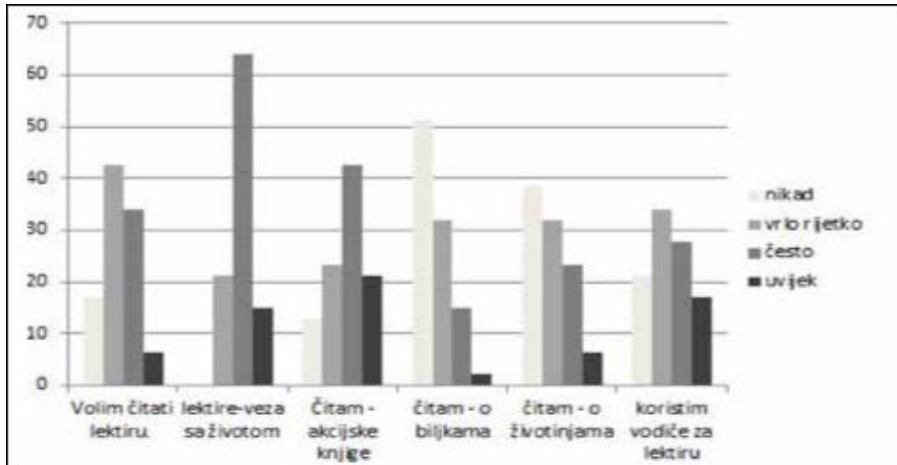
Tablica 2. *Broj pročitanih knjiga tijekom školske godine*

Broj knjiga	%
0	14,89
1-3	55,32
4-6	19,15
7 i više	10,64

Iz rezultata se može uočiti kako više od dvije trećine ispitanika (70,21 %) nije tijekom godine pročitao niti jednu knjigu ili su pročitali do tri knjige, što je iznimno slab rezultat. Ovaj slab rezultat dodatno zabrinjava jer je u korelaciji s izjavom kako nerado čitaju obavezne lektire i umjesto čitanja ili kao dopunu čitanju koriste različite vodiče za lektiru. Desetina učenika (10,64 %) pročitala je 7 i više knjiga, a taj rezultat korelira i s njihovom odličnom zaključnom ocjenom iz Hrvatskoga jezika.

Garašić je 2012. istraživanjem utvrdila da učenici imaju različite interese za pojedine sadržaje nastavnog predmeta Biologija, koji k tome opadaju godinama, odnosno veći interes imaju za biologiju čovjeka te za dosege i izazove

suvremene znanosti, a ne zanimaju ih sadržaji o biljkama, poljoprivredi i teme o održivom razvoju. Stoga je osmišljena anketa A1 kako bi se ispitalo koje knjige i sadržaje učenici preferiraju, a rezultate prikazuje Slika 1.



KAZALO: 1. Volim čitati obaveznu lektiru. 2. Sadržaji obavezne lektire su povezani sa stvarnim životom. 3. Čitam knjige koje obiluju akcijom. 4. Čitam knjige o biljkama. 5. Čitam knjige o životinjama. 6. Kod čitanja i pisanja lektire koristim objavljene priručnike i vodiče za lektiru.

Slika 1. Koje knjige čitaju četrnaestogodišnjaci?

Iz rezultata je uočljivo da ispitanici općenito ne vole čitati obaveznu lektiru, a umjesto samostalnoga pisanja lektire (za domaći rad), njih gotovo polovica (45 %) koristi različite priručnike i vodiče. Slična istraživanja pokazuju da učenici izbjegavaju uložiti bilo kakav dodatan napor, a zadovoljavaju se ostvarenjem minimuma te pribjegavaju prepisivanju tuđih lektira i prepisivanju iz priručnika (Kolić-Vehovec, Rončević Zubković i Bajšanski, 2010). Prema Tadić (2013) razlog tome je što su učenici spori čitači i moraju čitati naglas da bi održali pozornost, sadržaji su im preteški ili dosadni, u tekstu nailaze na arhaične i nepoznate riječi, a sve navedeno na svoj način utječe na gubitak volje za čitanjem. Iz jednostavne analize prikupljenih podataka, napose aritmetičke sredine, uočljivo je kako učenike knjige o biljkama (AS 1,68) kao i knjige o životinjama (AS 1,98) ne zanimaju, što vjerojatno korelira s njihovom dobi kada su skloni traženju atraktivnijih tema, akciji, popularnim junacima, temama iz njihova svakodnevnog života (Kuvačić-Levačić, 2013). Analizom je utvrđeno da ne po-stoji statistički značajna razlika u rezultatima s obzirom na spol ni s obzirom na zaključnu ocjenu iz Hrvatskoga jezika, čime je potvrđena hipoteza H1.

Rezultati istraživanja upućuju na to da učenice pokazuju interes za čitanje knjiga u kojima ima ljubavnih zapleta (više od 70 % njih često i uvijek čita takve knjige), što korelira s istraživanjem Kuvač-Levačić (2013). Ovim istraživanjem identificirana je statistički značajna razlika s obzirom na varijablu spola, jer dječacima takve knjige nisu zanimljive (87 % njih takve knjige nikada ne čita). Činjenica da dječaci, za razliku od djevojčica, više čitaju akcijske knjige, kao i prethodno prikazani rezultati o razlikama u čitalačkim interesima dječaka i djevojčica, potvrđuju hipotezu H2.

Iako veći broj ispitanika (63,83 %) uočava vezu lektire sa svakodnevnim životom, ipak postoje i oni koji ne vide ili vrlo rijetko vide vezu lektire sa svakodnevicom (21,28 %). Upravo ovi rezultati ne potvrđuju hipotezu H3, što je dobro jer pokazuje da lektirne ili popularne knjige mogu biti primijenjene u različitim nastavnim predmetima ako nastavnik pronade način da nastavne sadržaje poveže i sa svakodnevnim životom (AS 2,94). Navedeno potvrđuju rezultati istraživanja učenika koji su obrađivali nastavne sadržaje Kemije temeljeći se na sadržajima popularnih knjiga, od kojih čak 95,74 % uočava povezanost kemije i svakodnevnoga života.

Eksperimentalna skupina je u anketi A2 pokazala koliko je važan odabir ulomka knjige koji će biti integriran s nastavnim sadržajima. Čak su se dvije trećine ispitanika (66,67 %) izjasnile kako ih je izvođenje pokusa na satu Kemije, koji je bio u vezi s pročitanim ulomkom iz knjige Čarobna kupka doktora Proktora, potaknulo da tu knjigu pročitaju odmah ili će je pročitati na ljeto (Slika 2.). Upravo ovi rezultati potvrđuju hipotezu H4.



Slika 2. *Pokus kao poticaj na čitanje*

Nakon čitanja ulomka iz knjige *Igre gladi* (Šojka rugalica) i detaljnog analiziranja opisanog sadržaja večere te nakon što su na satovima Kemije izvedeni pokusi za dokazivanje monosaharida, disaharida i polisaharida u namirnicama o kojima se govori u navedenom ulomku knjige, učenici koji su već pročitali knjigu rekli su kako im istraživački usmjerena nastava kemije, u kojoj su integrirani sadržaji iz popularne knjige, čini nastavni sadržaj razumljivijim, primjerenijim te im olakšava povezivanje sadržaja nastavnog predmeta Kemija i svakodnevnoga života.

Rezultati ankete A2 pokazuju kako detaljna analiza ulomka knjige povezanoga s nastavnim sadržajima Kemije može biti poticaj na čitanje knjige jer je potaknula više od dvije trećine ispitanika da pročitaju knjigu (70 %), čime je potvrđena i hipoteza H5. Posebno je bitno istaknuti da učenici shvaćaju važnost pozornog čitanja i promišljanja o pročitanome, jer njih 75 % kaže kako ih *pročitani i detaljno analizirani dio knjige Šojka rugalica potiče da u budućnosti detaljnije i pozornije čitaju knjige*. Njihove prijedloge budućega rada najbolje opisuje što se svi (100 %) slažu s tvrdnjom: *Želim više satova iz Kemije na kojima se analiziraju i povezuju razne knjige sa sadržajima Kemije*. Rezultati istraživanja potvrđuju opću hipotezu Hg koja glasi: *Nastavni sadržaji Kemije mogu biti poticaj čitanju popularnih knjiga*.

ZAKLJUČAK

Kako je glavi zadatak suvremenog odgoja i obrazovanja osposobiti svakog pojedinca za odgovoran život u nepredvidivoj budućnosti, nužno je već od najranijeg djetinjstva razvijati različite oblike pismenosti te time osposobljavati za cjeloživotno učenje. Iako je svaki od oblika pismenosti važan za cjelovit razvoj pojedinca, recentna istraživanja pokazala su da je, nažalost, čitalačka pismenost suvremenih učenika slabo razvijena. Stoga su obrazovne politike mnogih zemalja uložile velik napor da se na svim poljima, a posebice tijekom formalnog obrazovanja iznimna pozornost posveti čitanju i razvoju čitalačke pismenosti. Upravo stoga je velika odgovornost svakog nastavnika da u sklopu nastavnih predmeta koje predaje nađe način kako razvijati čitalačku pismenost. Rezultati ovog rada pokazali su da se sadržaji nastavnog predmeta Kemija kvalitetno mogu povezati s dijelovima teksta knjiga koji su učenicima zanimljivi te na taj način dodatno poticati učenike na čitanje, posebice dječake čiji je interes za čitanjem slabiji od djevojčica. Integracija dijelova teksta lektirnih ili popularnih knjiga sa sadržajima određenog nastavnog predmeta omogućava olakšano razumijevanje nastavnih sadržaja i usvajanje koncepata, a osim toga omogućava

razumijevanje pročitanog teksta, shvaćanje povezanosti pročitanog s propisanim nastavnim sadržajima, razumijevanje primjenjivosti u svakodnevnom životu te tako potiče učenike na čitanje, bilo ponovno čitanje s razumijevanjem već pročitanih knjiga ili čitanje novih knjiga.

LITERATURA

- Batarelo, I. (2007). Obrazovanje nastavnika za obrazovanje temeljeno na kompetencijama. U: Previšić, V., Šoljan, NN, Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija–prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 16-27). Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo.
- Batarelo Kokić, I. (2015). Nove razine interaktivnosti dječjih slikovnica. *Školski vjesnik*, 64(3), 377-398.
- Becker M., McElvany N., i Kortenbruck M. (2010). Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M., i Gregurović, M. (2010). PISA 2009. Čitalačke kompetencije za život. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja–PISA centar.
- Dobrota, J. (2008). Šta mladi najviše čitaju (osim stručne literature)? Istraživački rad. Dostupno na: http://www.sijakovic.com/wp-content/uploads/2008/02/istrazivacki_rad_iz_sociologije_sta_mladi_najvise_citaju.pdf
- EACEA (2011). *Poučavanje čitanja u Europi: Konteksti, politike i prakse*. Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu (EACEA P9 Eurydice). Dostupno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_report-s/130HR.pdf
- Gambrell L.B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The reading teacher*, 50(1), 14-25.
- Garašić, D. (2012). *Primjerenost biološkog obrazovanja u vertikali osnovnog i gimnazijskog školovanja*. Doktorska disertacija. Zagreb: Prirodoslovno-matematički fakultet.
- Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S., Rončević Zubković, B. (2009). Spolne razlike u (meta) kognitivnim i motivacijskim čimbenicima razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji, *Suvremena psihologija*, 12(2), 229–242.
- Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, B., Bajšanski, I. (2010). Goal orientation patterns and the self-regulation of reading in high-school and university students. U de la Fuente Arias, J. i Eissa, M. A. (ur.) *International handbook in applying self-regulated learning in different settings*, Almeria: Education & Psychology, Research, Innovation and Solutions.
- Kuvač-Levačić, K. (2013). Razvoj i vrste čitanja, tipologija čitatelja s obzirom na čitanje „neknjiževnih“ tekstova. U: M. Mićanović (Ur.), *Čitanje za školu i život: IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika – Zbornik radova* (str. 13-22). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

- Olujčić, M. (2012). *Kognitivni i motivacijski čimbenici razumijevanja teksta u ranoj ado-lescenciji: dvogodišnje praćenje*, Diplomski rad, Filozofski fakultet u Rijeci.
- Pitcher, Sharon M. (2007). Assessing adolescents' motivation to read, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 378–396.
- Prijedlog nacionalne strategije poticanja čitanja (2015.-2020.). Republika Hrvatska, Ministarstvo kulture, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Radna skupina za izradu Strategije.
- PISA (2013): Rezultati OECD-ova istraživanja Pisa 2012 provedenog u Hrvatskoj. Dostupno na: http://dokumenti.ncvvo.hr/PISA/PISA_2012_priopcenje_za_medi-je.pdf
- Sabolović-Krajina, D. (1993). Čitateljske navike tinejdžera u Hrvatskoj. *Vjesnik bibliote-kara Hrvatske*, 36(1-4), 59-66.
- Tadić, N. (2013). Književnost na novim medijima. U: M. Mićanović (Ur.), Čitanje za školu i život: IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika – Zbornik radova (str. 126-137). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Vacca R. T., Vacca, A. L. (2005): Content area reading: Literacy and learning across the curriculum. Dostupno na: http://www.ablongman.com/html/productinfo/vac-ca8e/images/0205410316_preface.pdf
- Visinko, K. (1999). Interes za dječju priču. U: Javor, R. (ur.) *Kako razvijati kulturu čita-nja: zbornik* (str. 49 – 63). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Vladilo, I. (2013). *Lektira – radost čitanja ili tortura*. Dostupno na: <http://free-ri.htnet.hr/knjiznicavijece/moj%20web/knjiznica%20strojarske%20skole/LEKTIRAzbornik.doc>

POGLAVLJE 6

Motiviranje adolescenata za čitanje: primjeri dobre prakse

doc. dr. sc. Tonća Jukić
Filozofski fakultet u Splitu
E-mail: tonca.jukic@ffst.hr

izv. prof. dr. sc. Jadranka Nemeth-Jajić
Filozofski fakultet u Splitu
E-mail: jadranka.nemeth.jajic@ffst.hr

SAŽETAK

Dobrobiti čitanja opće su poznate. Kad je međutim riječ o čitanju, a posebice o čitateljskim navikama mladeži, često se u stručnim i znanstvenim krugovima i u javnosti govori o krizi čitanja. Stoga je odgoj mladih čitatelja jedan od izazova koji se postavljaju pred današnju školu na koji je, kako to pokazuju dobra iskustva iz nastavne prakse, moguće uspješno odgovoriti. Imajući to u vidu, provedeno je istraživanje kojem je bio cilj utvrditi primjere dobre prakse u motiviranju adolescenata na čitanje. Postupkom intervjuiranja ispitanice su nastavnice Hrvatskoga jezika, vrsne mentorice, koje sustavno potiču čitanje kod učenika. U skladu s tim ponuđene su preporuke za promicanje čitanja u odgojno-obrazovnome procesu.

Ključne riječi: čitateljske navike; kriza čitanja; promicanje čitanja

UVOD

Dobrobiti čitanja opće su poznate i višekratno isticane u literaturi. Čitanje je vještina „nužna za opstanak“ (Čudina-Obradović, 2003: 15), ono je „najstariji oblik čovjekove kulturne djelatnosti, temeljno obrazovno sredstvo“ (Rosandić, 2005: 175); ono je i jedna od četiriju temeljnih jezičnih djelatnosti (slušanje, govorenje, čitanje, pisanje), ali i „višestruko složena djelatnost: tjelesna, duhovna, jezična, spoznajna, komunikacijska, stvaralačka“ (Rosandić, 2005: 175). „S gledišta ljudske jedinice“, navodi pak Visinko, „čitanje je doživljajno-spoznajni proces kojim je obuhvaćeno cijelo ljudsko biće“ (2014: 265).

U odgoju i obrazovanju mladih naraštaja čitanju se oduvijek posvećivala velika pozornost, a danas se posebno ističe važnost stjecanja i razvijanja kompetencije čitanja ili čitateljske pismenosti, kako se čitanje naziva u PISA-inim dokumentima (prema Laszlo, 2013), te u skladu s tim razvijanja čitateljskih potreba i stvaranja čitateljskih navika (usp. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006: 25). S druge strane, kad je riječ o čitanju, a posebice o čitateljskim navikama mladeži, često se u stručnim i znanstvenim krugovima i u javnosti govori o krizi čitanja (Fang i Schleppegrell, 2010; prema Wendt, 2013; Sternberg, Kaplan i Borck, 2007), a istraživanja pokazuju da adolescenti sve manje rekreativno čitaju (Bean, 2002) te mnogi od njih u srednjoj školi pokazu nisku razinu pismenosti (Fang i Schleppegrell, 2010; prema Wendt, 2013). Navika čitanja tiskanih tekstova kod sve većeg broja ljudi već godinama opada zbog povećavanja korištenja mreže i bežičnih izvora kako bi se došlo do informacija te se skraćuje vrijeme čitanja, pri čemu je čitanje uglavnom usmjereno na brzo pregledavanje i hipertekstove koji su nelinearni i slabo strukturirani (Shahriza, Karim i Hasan, 2007). PISA-ino istraživanje provedeno na početku 21. stoljeća, 2001. i 2003., pokazuje pak kako „42 posto ispitanih mladih navodi da ne voli čitati“ (Mattes, 2007: 141). U istraživanju koje je 2009. provela Visinko također se pokazalo da učenici od petoga do osmog razreda osnovne škole u čitanju imaju, među ostalim, poteškoće u dekodiranju riječi (zamuckivanje, sricanje i u višim razredima), u razumijevanju sadržaja pročitanoga teksta, logičkome povezivanju osobito dužih i složenijih tekstova, a one se očituju i u nedostatno razvijenoj sposobnosti koncentracije na tekst, to jest u nedostatku strpljivosti, u brzopletosti i površnosti (Visinko, 2014).

Stručnjaci se slažu da „idealni čitatelj“ ima dva važna obilježja: razvijenu vještinu čitanja i želju za redovitim čitanjem (Applegate i Applegate, 2004; Cambria i Guthrie, 2010). Utvrđeno je, naime, da unutarnje motivirani čitatelji čitaju radi osobne dobrobiti i zadovoljavanja svoje znatiželje te čitaju više od ostalih učenika (Wigfield i Guthrie, 1997). U skladu s tim Moore, Bean, Birdyshaw i Rycik (1999) ističu kako adolescenti zaslužuju nastavu koja će podjednako poticati razvoj njihovih vještina i želju za čitanjem sve složenijih materijala. Nažalost, istraživanja pokazuju da je manje učenika koji čitaju s entuzijazmom, a više onih koji ne žele čitati, iako imaju razvijene kognitivne sposobnosti potrebne za čitanje, te da ima i onih koji nevoljko čitaju, a visoko su motivirani i imaju visoka akademska postignuća, ali čitanje ne doživljavaju kao užitek, nego kao školsku zadaću (Applegate i Applegate, 2004).

Uz razvijenu vještinu čitanja i unutarnju motivaciju, važna su i uvjerenja koja pojedinac ima o čitanju jer ona utječu na njegove ciljeve u procesu čitanja i strategije koje pritom primjenjuje (Applegate i Applegate, 2004). Stav prema čitanju može se odrediti kao pojedinačev osjećaj prema čitanju koji ga potiče na čitanje ili na njegovo izbjegavanje (Alexander i Filler, 1976; prema Shahriza i sur., 2007). Utvrđeno je da „pozitivan stav prema čitanju vodi ka pozitivnim iskustvima čitanja, koja također vode većim akademskim postignućima“ (Shahriza i sur., 2007: 288). Pozitivnom stavu adolescenata prema čitanju pridonose sljedeći čimbenici: vjerovanje da je čitanje važno, uživanje u čitanju, visoko poimanje sebe kao čitača i poticajno obiteljsko okruženje koje uključuje redovite verbalne interakcije (Walberg i Tsai, 1985; prema Shahriza i sur., 2007). Utvrđeno je i to da pozitivnije stavove prema čitanju imaju pojedinci koji dolaze iz obitelji u kojima im se čitalo kad su bili djeca i koje posjeduju obiteljsku knjižnicu (Kubis, 1996; prema Shahrizai sur., 2007; Čudina-Obradović, 2003; Visinko, 2009; Laszlo, 2013 i dr.) te koji su upisani u knjižnicu (Partin, 2002; prema Shahriza i sur., 2007). Također, na stavove prema čitanju, osim obiteljskih interakcija, pozitivno utječe razmjenjivanje iskustava o čitanju s vršnjacima koji rado čitaju (Partin, 2002; prema Shahriza i sur., 2007).

Za kvalitetan proces čitanja, dakle, nije dovoljno samo imati razvijene za to potrebne kognitivne i psihomotoričke sposobnosti, nego su vrlo bitne i konativne sposobnosti: interesi, emocije i navike pojedinca koje razvija vezano za čitanje te stavovi i uvjerenja koja ima o čitanju, a to su dispozicije podložne odgojnom djelovanju. Zato se s razlogom ističe važnost odgoja čitatelja, a u tom procesu, uz roditelje, posebnu ulogu imaju učitelji. Lundberg i Linnakyla (1993; prema Applegate i Applegate, 2004) utvrdili su da čitateljske navike učitelja i uvjerenja koja učitelji imaju o čitanju utječu na motivaciju i razinu angažmana njihovih učenika. Nastavnici i sami trebaju rado čitati i pisati da bi na te djelatnosti mogli poticati svoje učenike. Istraživanja pokazuju da nastavnici koji sumnjaju u svoju sposobnost pisanja, zadaju manje pisanih vježba svojim učenicima (Bowie, 1996; Claypool, 1980; Decker, 1986; Hollingsworth, 1998; sve prema Draper, Barksdale-Ladd i Radencich, 2000). Jednako tako, nastavnici koji sami ne uživaju u čitanju, vjerojatno neće moći pružiti učenicima takva iskustva i pozitivno utjecati na njihove stavove, a nastavnici koji su entuzijastični čitatelji pomno planiranim nastavničkim postupcima vjerojatno mogu promijeniti negativne učeničke stavove prema čitanju (Applegate i Applegate, 2004). Ruddel (1995; prema Applegate i Applegate, 2004) tako razlikuje utjecajne i neutjecajne učitelje. Utjecajni su prema Rudellu oni koji se koriste visoko učinkovitim

i motivirajućim strategijama usmjerenima na doživljaj teksta, dok neutjecajni učitelji primjenjuju instruktivni pristup usmjeren na usvajanje i zadržavanje informacija, koji, iako koristan u nastavi, ipak za Rudella nije primjeren u pristupu književnome djelu.

Neupitno je da je za čitanje učenika važna uloga učitelja kao uzora, jer se motivacija za čitanje potiče u razredima u kojima učitelji s učenicima dijele svoja iskustva čitanja i naglašavaju kako ona obogaćuju njihov život (Gambrell, 1996; prema Applegate i Applegate, 2004). Dosadašnji način poticanja pismenosti, međutim, uglavnom se temeljio na idejama o razvoju pismenosti iz 20. st. i na uporabi tiskanih tekstova, priručnika i radnih bilježnica, a novo doba obilježeno novim medijima i tehnologijama traži multipismenost kod učenika (Luke i Elkins, 1998), a samim time i nastavnika. U suvremenom društvu, naime, progresivan razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije doveo je do velike promjene u čitanju i pisanju (Landow, 1992; Lanham, 1992; O'Donnell, 1998; Murray, 1997; sve prema Shahriza i sur., 2007; Vacca, 1998). Današnji su učenici od rođenja okruženi tehnologijom, stoga je nužno da nastavnici primjenjuju i nove tehnologije u nastavi s ciljem razvoja učeničke pismenosti (Wendt, 2013). Luke i Elkins (1998) smatraju da nastavnici trebaju imati viziju o budućnosti pismenosti i o tome koji bi tekstovi, znanja i vještine mogli biti potrebni čitatelju u vremenu koje nas očekuje te da poznavanje određenih strategija kojima će poticati razvoj pismenosti nije za nastavnika dovoljno, jer one možda neće biti učinkovite u novim okolnostima. To, međutim, ne znači da će novi mediji potpuno istisnuti iz uporabe stare, smatraju Luke i Elkins (1998), već je riječ o transformativnom učinku koji nove tehnologije imaju na naš život.

Riječ je zapravo o izazovima koje informacijsko-komunikacijska tehnologija postavlja svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, a koji se mogu sažeti u pitanju: „Kako kod generacija mladih čitatelja, koji se susreću s računalima i s elementima digitalne pismenosti već prije uključivanja u školu kao 'digitalni domoroci', potaknuti i zanimanje i potrebu za usredotočenim linearnim čitanjem, kao što to traže klasični književni tekstovi, te ih odgojiti tako da postanu čitatelji s bogatom višeslojnom čitateljskom sposobnošću za sve oblike tekstova i pomoći im razviti čitateljske strategije za različite čitateljske ciljeve?“ (Grosman, 2013: 82). „Šetnja hipertekstom“, navodi Visinko, „može biti očaravajuća upravo zbog mnoštva različitih poveznica (...)“, ali se zbog „neznanja, nespretnosti ili nesposobnosti može prometnuti u ropstvo, nerješivi labirint ili pak površno nizanje bez sintetizirajućega smisla“ (2014: 216). Čitateljeva se vještina i sposobnost kretanja u hipermedijskom okružju koje nudi internet, navodi ista autorica

(2014), „potvrđuje u kvaliteti izbora, u odgovornosti prema slobodi kretanja, u kritičkome procjenjivanju pouzdanosti i valjanosti podataka, u izdvajanju bitnoga od nebitnoga, u razlikovanju subjektivnoga od objektivnoga, u konačnici, u uspostavljanju zdravog odnosa između stvarnoga i virtualnoga svijeta“, a prepoznaje u „spretnosti, snalažljivosti, fleksibilnosti i funkcionalnoj domišljatosti kojom čitatelj ulazi u nepreglednu mrežu odnosa da bi iz nje izašao ojačan spoznajama i iskustvima u vezi s onim što je želio ili trebao istražiti“ (Visinko, 2014: 216).

Više je autora koji zagovaraju integriranje suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavu na za djecu smislen način – omogućujući im da se izražavaju pomoću sredstava koja su dio njihove svakodnevice – od slanja SMS i e-poruka (Rose, 2011; Sweeny, 2010; prema Wendt, 2013) do igranja videoigara (Marino i Beecher, 2010; prema Wendt, 2013). Uvođenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavni proces ne pridonosi samo razvoju pismenosti, nego može pridonijeti i motivaciji učenika, njihovim interesima i samoučinkovitosti (Wendt, 2013) te povećanju potencijala za učenje i kreativnosti (Tagliamonte i Derek, 2006; prema Sternberg i sur., 2007). Također, putem svojih stranica internet potiče na suradnju u osobne, društvene i profesionalne svrhe i time „pojedinu otvara prozor u svijet“ (Visinko, 2014: 210), pa se taj medij, podsjeća ista autorica, osim za razonodu, može iskoristiti i u vlastito-me stvaralaštvu, u vođenom učenju i poučavanju, u samoobrazovanju (Visinko, 2014), dakle u odgojno-obrazovnome procesu.

Unatoč tomu praksa pokazuje da informacijsko-komunikacijsku tehnologiju adolescenti upotrebljavaju svakodnevno i svugdje – osim u školi, te da se i one škole koje su dobro opremljene različitom tehnologijom ne koriste njome nužno na način da ona pospješuje učenje (Sternberg i sur., 2007). Budući da je profesionalno usavršavanje nastavnika nužno za kreiranje uspješne kulture povoljne za razvoj pismenosti (Sternberg i sur., 2007) i za povećanje vlastite učinkovitosti u poticanju angažmana učenika u čitanju (Cambria i Guthrie, 2010), neupitno je da je ono posebice važno za razvoj pismenosti, pa tako i čitateljske pismenosti, u suvremeno digitalno doba.

Nastavnički pristupi razvoju čitateljske pismenosti u ranoj adolescenciji očito ne postižu očekivani uspjeh te se trebaju mijenjati i uskladiti s interesima, potrebama i iskustvima adolescenata. U tom procesu posebno je važna motivacija za čitanje koja uglavnom izostaje u nastavi. Ivey i Broaddus (2001) tako su utvrdili da učenici tekstove koje čitaju u školi ne doživljavaju motivirajućima. Učenici su izjavili da vrijeme za čitanje i izbor teksta koji odgovara njihovim

interesima smatraju vrlo važnima za motivaciju na čitanje, a važnost tih dvaju čimbenika potvrđuju i istraživanja. Utvrđeno je, naime, da postoji pozitivna povezanost između količine vremena posvećenog čitanju, uspjeha na standardiziranim testovima i akademskog uspjeha, razvoja rječnika i znanja te stavova prema dodatnom čitanju (Moore i sur., 1999; Visinko, 2014). Također, mogućnost izbora tekstova koje će čitati pridonosi motivaciji adolescenata na čitanje (Moje, 2006), a s obzirom na zastupljenost informacijsko-komunikacijske tehnologije u životima adolescenata, potrebno je, uz tiskane, rabiti i digitalne izvore u nastavi (Alvermann, 2002). S tim u vidu, a s ciljem motiviranja adolescenata na čitanje, Bean (2002) u nastavnom procesu predlaže izbor tekstova koji tematski odgovaraju adolescentskoj dobi i iskustvima koja oni imaju, osiguravanje dovoljno vremena za čitanje i raspravu o pročitanim, uživljavanje u različite likove i njihovo predstavljanje iz različitih perspektiva, usporedbu više izvora, organizaciju književnih klubova te izražajno čitanje naglas s elementima glume. Navedeni se postupci i aktivnosti predlažu i u hrvatskoj metodičkoj literaturi. Čitanje naglas osobito preporučuje Visinko (2014) te se zalaže „da što više čitamo naglas jedni drugima: stariji učenici mlađima, učitelji učenicima, učenici učiteljima“, a nastavnicima preporučuje da na takva čitanja pozovu roditelje i skrbnike učenika“ (Visinko, 2014: 254). Za promicanje čitanja bitno je stvarati i poticajno ozračje u društvu (*Poučavanje čitanja u Europi*, 2011). Kako tomu u nas pridonose programi i projekti knjižnica, čitateljska društva, čitateljski klubovi te stručni i znanstveni skupovi, podrobno prikazuje Visinko (2014), a na temelju rezultata svojega istraživanja o suradnji nastavnika/učitelja razredne i predmetne nastave školskih knjižničara, provedenoga 2010., predlaže brojne aktivnosti koje mogu pridonijeti promicanju čitanja u školskom okružju (Visinko, 2014).

U dokumentu *Poučavanje čitanja u Europi* (2011) kao najučinkovitiji načini promicanja čitanja i razvijanja čitateljskih navika učenika predlažu se „ponuda raznolikih tekstova za čitanje, posjeti mjestima i ljudima koji se bave knjigama te cijene knjigu i čitanje uopće, omogućavanje učenicima čitanje o sadržajima u kojima uživaju i suradnički rad na tekstu kao jedna od važnijih strategija čitanja“ (prema Visinko, 2014: 50).

S obzirom na navedeno, cilj istraživanja bio je utvrditi primjere dobre prakse u motiviranju adolescenata na čitanje.

METODE

ISTRAŽIVAČKI UZORAK

Budući da je višekratno potvrđeno kako je motivirani nastavnik, koji je ujedno i entuzijastični čitatelj, bitan u procesu razvoja pismenosti učenika i njihovih čitalačkih navika, istraživanje je provedeno na namjernom uzorku koji je činilo deset (10) nastavnica Hrvatskoga jezika, vrsnih mentorica koje sustavno potiču čitanje kod svojih učenika. Nastavnice izvode nastavu Hrvatskoga jezika od petoga do osmog razreda u splitskim osnovnim školama, a kao vanjske suradnice Filozofskoga fakulteta u Splitu sudjeluju u provedbi nastavne prakse za studente nastavničkoga smjera.

POSTUPAK I INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno postupkom intervjuiranja. Za potrebe istraživanja izrađen je strukturirani intervju od deset (10) pitanja koja su se odnosila na sljedeće kategorije: čitateljske navike adolescenata, motiviranje učenika na čitanje i krizu čitanja.

ANALIZA PODATAKA

U istraživanju je korištena kvalitativna analiza te je napravljena analiza sadržaja odgovora sudionica istraživanja.

REZULTATI I RASPRAVA

Ispitujući čitalačke navike adolescenata, nastavnicama-mentoricama postavljeno je pitanje kakav odnos njihovi učenici imaju prema čitanju. Iz dobivenih odgovora utvrđeno je da današnji adolescenti imaju različite čitateljske navike, koje se kreću u širokom rasponu od onih učenika koji gotovo ništa ne čitaju do pasioniranih čitatelja. Odgovori koji najbolje predstavljaju većinu odgovora što su ih sudionice istraživanja dale na ovo pitanje jesu sljedeći:

„Kod svojih učenika uočavam različit odnos prema čitanju. Izuzmem li krajnosti (učenici koji rijetko ili gotovo ništa ne čitaju i učenici koji čitaju krišom i tijekom sata), prosjek razreda uglavnom čita lektirne naslove (zadano) i pokoji naslov za slobodno čitanje. To je nekih desetak naslova godišnje. Po mom mišljenju malo.“

„Potreba za čitanjem kod mojih učenika (njih stotinjak!) vrlo je raznolika. Manji dio njih ne čita ni obvezne lektirne

naslove, nego zadaće vezane uz lektiru obavlja služeći se internetom ili uz roditeljsku pomoć. Većina njih čita samo tekstove predviđene planom i programom. Dio učenika, u prosjeku jednom tjedno, pita za savjet što uzeti za čitanje u slobodno vrijeme. Jedna učenica svakodnevno čita stotine stranica beletrističkih tekstova, a rezultat svakodnevnoga čitanja je potreba da i sama piše. Ili je proces obrnut?!“

Nastavnice su upućivale na to da ima učenika koji su visoko motivirani za čitanje, kao i onih koje na čitanje treba dodatno poticati, pri čemu su komentirale da većina učenika ipak čita iz obveze (lektirne naslove ili druge sadržaje koji se ocjenjuju), dok su gotovo sve nastavnice istaknule da je ipak manji broj onih učenika koji čitaju iz zadovoljstva, užitka ili znatiželje. Također, nastavnice su primijetile da, iako ima učenika koji čitanje smatraju „napornim i dosadnim“, koji „uglavnom čitaju površno i ne trude se razumjeti ili razmišljati o pročitanoj“ i koji čitanje doživljavaju „kao gubitak vremena, neugodnu obvezu koju ispunjavaju samo kako ne bi dobili negativnu ocjenu“, ima i onih koji imaju pozitivan odnos prema čitanju te su „svjesni važnosti i funkcije čitanja“.

Takav rezultat u skladu je s rezultatima koje iznose Applegate i Applegate (2004) i Draper i sur. (2000), a može se objasniti s motrišta odnosa adolescentske dobi te unutarnje i vanjske motivacije. Utvrđeno je, naime, da je prijelaz iz razredne u predmetnu nastavu obilježen padom unutarnje i povećanjem vanjske motivacije, a taj se trend nastavlja i na prijelazu iz osnovne u srednju školu (Gottfried, 1985; prema Guthrie i Davis, 2003). Guthrie i Davis (2003) objašnjavaju da se unutarnja motivacija u tom kontekstu, među ostalim, odnosi i na čitanje iz znatiželje i osobnog interesa. Kako bivaju stariji, učenici su sve više usmjereni na ocjene i međusobno natjecanje, ali autori ipak napominju da to ne vrijedi za učenike koji su kompetentni čitači, jer oni uspješno balansiraju između jedne i druge motivacije.

Ispitujući kategoriju koja se odnosi na *načine motiviranja učenika na čitanje*, analizirani su odgovori na četiri pripadna pitanja. Prvo pitanje odnosilo se na nastavničke postupke koje nastavnice-mentorice primjenjuju u svojoj praksi kako bi motivirale učenike na čitanje, drugo na nastavničke postupke koje pritom drže najučinkovitijima, trećim su se pitanjem ispitivale teškoće na koje nastavnice nailaze u motiviranju učenika na čitanje, dok se četvrto pitanje odnosilo na one nastavničke postupke koje nastavnice ne bi preporučile svojim kolegicama i kolegama da se njima koriste.

Analizom odgovora na prvo pitanje utvrđeno je da nastavnice-mentorice pomno i cjelovito promišljaju o nastavi Hrvatskoga jezika te kombinirano primjenjuju različite postupke s ciljem poticanja učenika na čitanje. Odgovori sudionica na ovo pitanje svrstani su u šest (6) sadržajno povezanih potkategorija, a to su: izbor tekstova/djela, poticaji na čitanje djela, proces čitanja, aktivnost učenika, okruženje za čitanje i vrijednovanje.

Prva potkategorija u odgovorima na prvo pitanje jest izbor tekstova/djela. Nastavnice su višekratno istaknule da je u motiviranju učenika na čitanje važno pravilno izabrati tekstove/djela koje će čitati. Posebno su izdvojile potrebu da tekstovi budu sadržajno, jezično i stilski bliski djeci, primjereni njihovim interesima i dobi, te da imaju odgojno-obrazovnu vrijednost. Uputile su na važnost omogućavanja izbora teksta učenicima, što im se, kako su navele, pokazalo učinkovitim.

„Tekst je osnovni motivirajući čimbenik. Izbor tekstova treba uvažavati interese učenika. Tekst mora biti takav da omogućava učenje, prilagođen dobi učenika da bi ga oni razumjeli. Ne smije biti samo izvor zabave, nego mora imati odgojnu notu zasnovanu na općeljudskim vrijednostima. (...) Nastojim uvrstiti i neknjiževne tekstove uključujući različite diskurzivne vrste.“

„Organiziramo jedanput mjesečno sat 'Ovo je moj izbor' na kojem učenici prezentiraju djelo koje preporučuju vršnjacima za čitanje (plakat, prezentacija).“

„U davanju lektirnih naslova primjenjujem način 'dugo-kratko ili ja-vi', što otprilike znači da je jedna lektira dulja, druga kraća; jednu čitamo zbog toga što je kanonsko djelo (npr. Povjestice), a zatim neko za njihovu dušu (npr. Tajni leksikon).“

„Provodim ankete o čitanju i njihovim interesima, razgovaramo o problematici čitanja (...).“

Isticanje potrebe da tekstovi budu sadržajno i jezično-stilski bliski učenicima, primjereni njihovim interesima i dobi te da imaju odgojno-obrazovnu vrijednost, u skladu je s opće didaktičkim načelima primjerenosti i odgojnosti te s načelom sadržajne, tekstovne i stilske raznovrsnosti i načelom sadržajne

kompetencije uspostavljenima u nastavi Hrvatskoga jezika (usp. Težak, 1996). Provođenje anketa kao jedan od načina ispitivanja čitateljskih interesa učenika, a što primjenjuju ispitane nastavnice, također se preporučuje (Rosandić, 2005; Guthrie, 2013).

Na važnost omogućavanja učenicima slobode izbora tekstova koje će čitati u posljednje vrijeme upućuje sve više autora (Guthrie i Davis, 2003; Moje, 2006; Cambria i Guthrie, 2010; Visinko, 2014), jer to učenike motivira na čitanje, za razliku od obveznih tekstova koji se čitaju u školi, a koje adolescenti procjenjuju nemotivirajućima (Ivey i Broadbush, 2001; Moore i sur., 1999; Kermek-Sredanović, 1991). Ispitane nastavnice također se koriste različitim *poticajima za čitanje teksta/ djela* koji uključuju: predstavljanje zanimljivosti iz piščeva života ili zanimljivih okolnosti nastanka djela, razgovor o univerzalnoj problematici djela, gledanje isječka ili cjelovitog filma nastalog prema književnom djelu i usporedbu filma i knjige, čitanje ulomaka iz knjige, slušanje čitanja glumaca i recitatora te pričanje anegdota o reakcijama bivših učenika na pročitano djelo.

„Nastojim im na zanimljiv način predložiti razdoblje u kojem je neko djelo nastalo i upoznati ih s autorovim životom i stvaralaštvom (pripremam ppt prezentacije, gledamo filmove ili učenici dobiju istraživačke zadatke s navedenim ciljevima).“

„Obrađujući nedavno u osmim razredima Jesenjinovu pjesmu 'Pismo majci', ispričala sam im priču o njegovu životu te ih je to toliko zainteresiralo da su se kući dali na čitanje njegove poezije i traženje dokumentarnih filmova o njemu.“

U navedenim se poticajima očituje postupak vanjske lokalizacije, kojim se književno djelo smješta, među ostalim, „u kontekst autorove građanske i stvaralačke biografije“ (Rosandić, 2005: 445), te postupak aktualizacije, kojim se „književna djela iz prošlosti mogu aktualizirati u primateljevoj sadašnjosti“ (Rosandić, 2005: 31), a što je bitno u čitanju adolescenata. Guthrie, Alao i Rinehart (1997) utvrdili su da se na postizanje dugoročne motivacije za čitanje u učenika pozitivno odražavaju nastavnički postupci koji učenje čine kontekstualnim i povezanim sa životima učenika te samousmjerene i suradničke aktivnosti učenika koje uključuju različite oblike samoizražavanja. Guthrie i Davis (2003) uputili su na rezultate istraživanja koje je proveo Herrman (1995), a u kojemu se aktualiziranje tekstova i njihovo stavljanje u kontekst svakodnevnog živo-ta pokazalo uspješnim za čitanje, međutim kontekst često izostaje u

redovitom nastavnom procesu (Guthrie i Davis, 2003). Slično zamjećuje i Rosandić: „(...) u nastavnoj praksi zahtjev o lokalizaciji teksta ne provodi se dosljedno, ili se uopće ne provodi“ (2005:438), pa odgovori ispitanih nastavnica potvrđuju nužnost provedbe postupaka lokalizacije i aktualizacije u poticanju učenika adolescentske dobi na čitanje.

Ostali poticaji koje ispitane nastavnice primjenjuju - ekranizaciju književnih djela te interpretativno i umjetničko čitanje ulomaka iz djela, zapravo su neke od brojnih u literaturi predloženih mogućnosti doživljajno-spoznajnih motivacija u nastavi književnosti (usp. Rosandić, 2005: 426). Pričanje anegdota o reakcijama bivših učenika na pročitano djelo izvoran je postupak koji su navele ispitane nastavnice, a usporediv je s Rosandićevim prijedlogom motiviranja učenika za čitanje koje se postiže „čitanjem ili informiranjem učenika/učenica o tome kako je to djelo doživljavao koji istaknuti znanstvenik, umjetnik i druge znamenite osobe“ (Rosandić, 2005: 427).

Sudionice istraživanja poseban naglasak stavljaju na sam *proces čitanja* teksta/djela, što predstavlja treću potkategoriju odgovora na prvo pitanje. Pritom upućuju na potrebu metodičke raznolikosti u pristupu čitanju, a što preporučuje više autora (Bean, 2002; Rosandić, 2005; Guthrie, 2013; Visinko, 2014 i dr.).

„Mjesec dana prije obrade lektire, nakon motivacije za čitanje, učenici dobiju različite zadatke vezane uz djelo koji nikada nisu isti (...).“

„Nastavne sate obrade lektire pokušavam učiniti raznovrsnim, na prvom satu zajedno obrađujemo književno djelo, potom učenicima zadajem različite stvaralačke zadatke u grupnome radu (...).“

Nastavnice su navele i to da primjenjuju različite metodičke postupke među kojima su najučestaliji čitanje s predviđanjem i čitanje s istraživačkim zadacima. Čitanje s predviđanjem također preporučuju i strani i domaći autori (Steele, Meredith i Temple, 1998; Peko i Pintarić, 1999; Nemeth-Jajić, 2008; Dvornik, 2014, Visinko, 2014), dok je čitanje s istraživačkim zadacima uvriježen motivacijski postupak (usp. Rosandić, 2005: 427).

„Istražujemo teme vezane za sadržaj djela (npr. lektira Š. Storić “Poljubiti ću je uskoro...”“, učenici su dobili zadatak istražiti o Zakladi Ana Rukavina; lektira K. Brukner „Sadako

hoće živjeti“, učenici istražuju biografiju kapetana Tibbetsa). Lektiru najavam čitanjem nekog zanimljivog ulomka, tražim od učenika da predvide nastavak priče. Uspoređujemo njihova zapažanja sa sadržajem djela. Na isti način preporučim neki naslov za slobodno čitanje.”

„Povodom Dana hrvatske knjige, u okviru Stručnog vijeća učitelja Hrvatskoga jezika u školi, proveli smo projekt `Čitaj mi priču`. Projekt je zamišljen tako što su sudjelovali učenici svih razreda od 5. do 8. razreda. Svaki je razredni odjel čitao na jednom satu po dva ulomka knjige `Prdoprah doktora Proktora` Joa Nesboa. Učenici su sjedili u krugu na prostirkama, svaki učenik bi pročitao po jednu stranicu ulomka naglas. Potom su popunjavali tablicu predviđanja i izrađivali strip prema pročitanim ulomcima. To ih je trebalo motivirati da pročitaju cijelu knjigu do Dana hrvatske knjige.“

Nastavnice su nadalje primijetile da njihovi učenici prije, za vrijeme ili poslije čitanja odabranog teksta/djela rado sudjeluju u različitim aktivnostima koje omogućuju njihovu uključenost i različite vrste osobnoga izraza. Aktivnosti učenika predstavljaju četvrtu potkategoriju prvog pitanja, a one se odnose na poticanje analitičkoga i kritičkog mišljenja te stvaralačkoga izražavanja učenika. Od primjera aktivnosti na koje potiču učenike navedeno je sljedeće: dramatizacija određenog ulomka, pantomima, stvaralačko prepričavanje (mijenjanje završetka, prepričavanje u prvoj osobi jednine ili iz uloge pojedinoga lika, mijenjanje gledišta pripovjedača), pisanje pisma jednom od likova u književnom djelu, stvaranje intervjua s izabranim likovima i/ili piscem, govorenje stihova naizust, ilustriranje najdražeg ulomka, izrada stripova, panoa, plakata ili naslovnice, priprema ppt prezentacije, osmišljavanje reklama, organiziranje rasprave, iznošenje osvrta, predstavljanje omiljene knjige, snimanje filmova i sl. Također, ispitane nastavnice organiziraju problemsku i projektnu nastavu:

„(...) Tako sam uz lektiru Smogovci učenicima dala zadatak da istraže u svojoj sredini problem gastarbajterstva jer je i Vragecova majka radila u Njemačkoj. Poznato je da je 70-ih god. 20. st. (a nažalost i danas) velik broj Imočana odlazio trbuhom za kruhom u inozemstvo, stoga je ta tematika bliska mojim učenicima. Učenici su dobili zadatak napisati životopis bivšeg gastarbajtera, drugi pak pronaći osobu koja je bila dijete

gastarbajtera te napisati intervju i pismo u kojemu otkriva osjećaje, razmišljanja i probleme na koje je nailazila odrastajući bez roditelja. Zadatke je trebalo povezati sa sadržajem lektire.“

„Svake godine trudimo se izdati Razrednu zbirku u koju saberemo pjesničke uratke učenika, koje oni sami i ilustriraju. Zastupljen je svaki učenik koji se ujedno i predstavi uz svoj rad. Zbirka se plastificira i može se posuditi u školskoj knjižnici. Pokazalo se da ih ostali učenici rado posuđuju.“

Zanimljiv projekt provodio se s učenicima šestoga razreda u OŠ Lučac s ciljem poticanja čitanja. Riječ je o projektu *Stara lektira na nov način* u kojem su se učenici okušali kao pisci, prevoditelji i ilustratori. Od *Priča iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić učenici su izabrali priču *Bratac Jaglenac i sestra Rutvica*, napisali sažetak, preveli ga na strane jezike koji se uče u toj školi (engleski, francuski, njemački i talijanski) te na albanski i romski jezik s obzirom na to da su školu tada pohađali učenici pripadnici tih dviju nacionalnih manjina. Nastala je privlačna slikovnica koja pokazuje kako klasična kanonska djela hrvatske književnosti mogu pridobiti pozornost mladih čitatelja (***, 2016).

Peta potkategorija odnosila se na *okruže za čitanje*. Nastavnice su uputile na potrebu okružja poticajnoga za čitanje u kojemu će se učenici osjećati ugodno („*čitamo na neobičnim mjestima*“, „*u učionici imamo kutak za čitanje*“) i koje je obilježeno socijalnom podrškom učitelja, roditelja i učenika međusobno („*organiziramo Čitaonicu za roditelje na kojoj djeca roditeljima čitaju priče koje im se sviđaju*“). Poseban su naglasak stavile na dobrobiti odlaska u školsku i gradsku knjižnicu, ali i uputile na stvaranje razredne, učioničke knjižnice („*Imamo učioničku knjižnicu iz koje učenici mogu posuditi knjige za slobodno čitanje*.“). Nije izostala ni mogućnost provedbe izvanučioničke nastave kao stručnog izleta u vezi s čitanjem lektirnog djela.

„Prošle šk. godine osmislila sam projekt ‘Ogulin - zavičaj bajke’ te su učenici 6.c i 6.d razreda ‘Priče iz davnine’ Ivane Brlić-Mažuranić čitali tijekom mjeseca travnja u kojem smo posjetili Ogulin i Ivaninu kuću bajki. Uz obradu ‘Priča iz davnine’ vezala sam i jezično izražavanje, opis unutarnjeg i vanjskog prostora. Učenici su opisivali Ivaninu kuću bajki (unutarnji prostor) i jezero Sabljaci (vanjski prostor). Bila je to ujedno i priprema za školsku zadaću kojoj je jedna od tema bila vezana uz zadatak opisa vanjskog i unutarnjeg prostora.“

Sve je to u skladu s preporukama iznesenima u dokumentu *Poučavanje čitanja u Europi* (2011) te s preporučenim postupcima u literaturi. Moore i sur. (1999) također navode potrebu podržavajuće okoline da bi učenici sebe doživljavali kao čitače te stvaranja razredne knjižnice i vođenja redovitih rasprava o pročitanoj između učenika i odraslih te učenika međusobno. Rosandić pak ističe: „Stvaranju čitateljskoga i stvaralačkoga ozračja u školi pridonose organizacijski oblici odgojno-obrazovnog procesa koji učenicima/učenicima dodjeljuje nove uloge u razvijanju čitateljske i književne kulture“ (Rosandić, 2005: 197). Međusobno čitanje učenika, učitelja i roditelja, kao što je već navedeno, preporučuje Visinko (2014). Ona također upućuje na široke mogućnosti suradnje knjižnica i škola u promicanju čitanja (2014).

Guthrie i Davis (2003) ističu potrebu podrške nastavnika te poticanja suradnje, a ne kompeticije među učenicima kad je riječ o čitanju. Za učenikovo doživljavanje čitanja kao važne kompetencije posebno je bitna poruka nastavnika da je čitanje vrijedna i značajna aktivnost, jer oni predstavljaju značajne osobe u učenikovu životu (Guthrie i Davis, 2003).

U petu potkategoriju *vrjednovanje* svrstani su svi odgovori koji su se odnosili na učeničko vrjednovanje pročitanih djela i različitih aktivnosti vezano za čitanje i učeničku (samo)procjenu znanja o pročitanoj. Utvrđeno je da učenici na različite kreativne načine zauzimaju i izriču svoje stavove te procjenjuju svoja znanja o pročitanoj, npr. stvaranjem top-liste omiljenih knjiga, sudjelovanjem u kvizovima i aktivnostima u kojima iznose osvrte na pročitano i refleksije o pročitanoj.

„Na početku školske godine učenici u skupinama dobiju zadatak istražiti čitanku. Na kraju školske godine imamo izbor za najljepši tekst. Pišemo sastav 'Što sam naučio npr. u petom razredu' u kojem učenici moraju pisati o životnim vrijednostima do kojih ih je dovelo čitanje.“

„(...) nagrađujemo najboljega čitatelja, stvaramo top-listu knjiga, lektira (...)“

„Tijekom Mjeseca hrvatske knjige pripremimo i Knjigomjer u vidu panoa na kojem učenici mogu zalijepiti naslov knjige prema kategorijama pročitanoj odlično/čitao ću opet – sviđa mi se – ne bih više čitao/čitala. Ove šk. godine uključili smo se u natjecanje u znanju i kreativnosti 'Čitanjem do zvijezda' koje

organizira Hrvatska mreža školskih knjižničara. (...)Čitanje smo proveli u tjednu prije Dana hrvatske knjige, a na Dan hrvatske knjige organizirali smo kviz čitanja prema zadanom naslovu. Kviz su pripremili učenici osmih razreda. U kviz se uključilo pedesetak učenika, pobjednik (petaš) za nagradu je dobio knjigu 'Čarobna kupka doktora Proktora'."

Upravo takve smjernice daju i Moore i sur. (1999) naglašavajući kako bi vrjednovanje trebalo pomoći učenicima da uoče vlastite čitalačke potrebe i snage, pri čemu predlažu zajedničku refleksiju nastavnika i učenika te vođenje osobnih zabilježaka o uloženom trudu i napretku u procesu čitanja i pisanja u vidu portfolija. Podrobne upute za organiziranje čitateljskih kvizova i kvizova o poznavanju lektire daje pak Rosandić (2005), dok je kod zadatka *istražiti čitanku* na početku školske godine zapravo riječ o primjeni strategije pregledavanja teksta, a što je jedna od strategija uspješnog čitanja.¹

Na drugom pitanju o *najučinkovitijim nastavničkim postupcima u motiviranju učenika na čitanje* utvrđeno je da su to: slijeđenje interesa učenika, osuvremenjivanje lektirnih naslova, kvalitetno čitanje nastavnika, razgovor o pročitanoj, zadatci koji uključuju rad u skupinama, igru, igranje uloga (dramske igre, dramska improvizacija, slikovna i usmena demonstracija - izrada stripova, slikovnica, plakata, rasprave, sudnice i sl.), čitanje s predviđanjem, gledanje filmova snimljenih prema djelu, odlasci u školsku i gradsku knjižnicu na književne susrete, stručni izleti te alternativno ocjenjivanje u vidu kolegijalnog ocjenjivanja i samoocjenjivanja.

„Čini mi se da su učenici motiviraniji za čitanje ako dobiju zadatak da odglume neku situaciju iz djela ili da se izraze stripom, ilustracijom, plakatom... Ne smijemo zanemariti da je i ocjena ono što ih motivira, stoga im dajem mogućnost da sami sastave blic-pitanja s odgovorima za provjeru pročitanoj. Naravno, pitanja bi trebala biti takva da odgovore na njih učenici ne mogu pronaći u lektirnim priručnicima niti na internetu. Učenici su motiviraniji za čitanje ako ne moraju baš svaku lektiru interpretirati u svojim dnevnicima čitanja.“

„Potrebno je stalno govoriti učenicima o važnosti čitanja općenito, usmjeravati ih na čitanje, naučiti ih kako čitati tekst s

¹ Strategije čitanja navodi, obrazlaže i opimjeruje Visinko (2014).

razumijevanjem, kako interpretativno pročitati tekst, čitati po ulogama, čitati dijelove lektire na satu, odlaziti zajedno u školsku i gradsku knjižnicu na književne susrete, predavanja i sl.“

Neke su nastavnice među najučinkovitijim postupcima u motiviranju učenika na čitanje navele odlaske u školsku i gradsku knjižnicu, međutim upravo u tome ostale nastavnice imaju i najveće probleme. Naime, na pitanje o *poteškoćama na koje nailaze u motiviranju* učenika na čitanje, polovica ispitanica navela je slabu opremljenost školskih knjižnica, dok su neke među njima navele i slabu suradnju s gradskom knjižnicom.

„Nekad je većina učenika bila uključena u gradsku knjižnicu, danas ne. Školska knjižnica nije dobro opremljena i ne možemo u svako doba ući u nju i dobiti knjigu koja nas zanima.“

Kao glavne poteškoće nastavnice su također navele općenito nedovoljnu motiviranost učenika za čitanje i njihovu usmjerenost na druge medije i suvremenu informacijsko-komunikacijsku tehnologiju te nedostatak obiteljske podrške u čitanju, zatim nedostatak vremena za čitanje s obzirom na opterećenost nastavnim planom i programom i druge zakonske okvire u kojima se odvija nastava. Kao poteškoću vide i jezičnu neprikladnost određenih zadanih djela iskustvima suvremenih adolescenata. Također, dvije su nastavnice uputile na to da im je poticanje učenika na čitanje dodatno otežano u radu s djecom koja nisu u potpunosti svladala tehniku čitanja i djecom s teškoćama poremećaja pažnje i disleksije.

„Poteškoće u motiviranju učenika su individualne, neki učenici nerado čitaju nevezano za tematiku i sadržaj književnog djela, neki nerado čitaju jer nisu dobri čitači, neki provode previše vremena za računalnim igricama pa se tuže da nisu imali dovoljno vremena za čitanje (mesečno čitaju jedan naslov), neke odbija veći broj stranica književnog djela, neki ima-ju predrasude da knjiga nije zanimljiva...“

Opterećenost nastavnim sadržajima kao poteškoću zbog koje ne mogu dovoljno posvetiti vježbanju čitanja na nastavi vide i sudionici istraživanja koje je provela Visinko (2014), dok Guthrie i Davis (2003) upozoravaju kako preveliko usmjeravanje na nastavni plan i program ponekad dovodi do depersonalizacije u nastavi što učenici doživljavaju kao zanemarivanje svojih potreba. Tomu valja pridodati i činjenicu da su učenici koji otežano čitaju u odnosu na uspješne

čitače manje motivirani za aktivnosti učenja koje uključuju čitanje (Blanton, Wood i Taylor, 2007).

Na pitanje što bi, a što ne bi preporučile drugim nastavnicima kad je u pitanju motiviranje učenika na čitanje, sudionice istraživanja za preporuke su uglavnom ponovile one postupke koje primjenjuju i smatraju učinkovitim, predstavljene u prethodnim odgovorima. Sažeto rečeno, preporučuju: dobar izbor teksta/djela primjeren dobi i interesima učenika, dobro planiranje nastave koje uključuje primjenu različitih metodičkih postupaka i individualan pristup učenicima, kreativnost nastavnika i učenika, aktivan pristup učenika tekstu/ djelu, stvaranje podržavajućeg okružja bez prisile te kontinuirano usavršavanje nastavnika.

„U cilju promicanja čitanja u odgojno-obrazovnom procesu drugim nastavnicima bih preporučila da pokušaju biti kreativniji u obradi književnog djela, da se uključuju u programe koji potiču učenike na čitanje te da se stručno usavršavaju.“

„Preporučila bih im neka budu strpljivi, neka ne odustaju brzo kao djeca, neka osuvremenjuju i osmišljavaju sate književnosti i sate obrade lektire, učine ih drugačijima i učenicima zanimljivima, organiziraju kvizove vezane uz pročitana književna djela, biraju naj čitača, neka jednom mjesečno učenici jedni drugima preporučuju što čitati i kritički prikažu to djelo, organiziraju razmjenu knjiga, neka realiziraju projekt 'Knjiga - moj prijatelj'.“

„Dobro planiranje nastavnog procesa s nizom zanimljivih aktivnosti namijenjenih učenicima. Osluškiivanje i prepoznavanje njihovih interesa. Pomoć pri čitanju naslova koji su teški, a nalaze se na popisu obvezne lektire. Primjerice kada djeca čitaju lektiru A. Šenoe 'Povjestice', lektiru obrađujemo tjedan dana. Prvu povjesticu im čitam ja, s tim da nakon nekoliko pročitanih stihova zapišemo nepoznate riječi i ono što smo shvatili iz pročitano. Iz bilježaka dobijemo priču. Na isti način djeca samostalno pročitaju još jednu povjesticu te po jednoj za domaću zadaću izrade strip. Na sljedećem satu obrađimo još jednu pa je pokušamo dramatizirati. Za domaću zadaću učenici u skupinama dobiju zadatak dramatizirati jednu od

preostalih. Slijedi prezentacija učeničkog rada i za kraj poslastica - kviz Pogodi riječ. “

Ne preporučuju korištenje tekstova/djela neprimjerenih dječjoj dobi i interesima, loše interpretativno čitanje nastavnika, monotoniju u nastavničkom pristupu, zadavanje teških, nejasnih i opsežnih zadataka, postavljanje nejasnih očekivanja od učenika te prisilu i kažnjavanje.

„Mislim da je najvažnija motivacija i povoljno okruženje, a ono što svakako treba izbjegavati je glagol morati. Svaka prisila, pa i ona na čitanje, izaziva suprotan učinak. Za svakog pojedinog učenika, ako treba, naći ćemo razlog (temu, lik, problem, situaciju...) koji će ga potaknuti na čitanje teksta. “

„Kažnjavanje učenika negativnom ocjenom zbog nepročitane lektire. Provjera činjenica vezanih uz sadržaj. Radije im zadati kreativan zadatak iz kojeg će se vidjeti je li dijete razumjelo pročitano (npr. lektira „Sadako hoće živjeti“, dječaci su dobili zadatak voditi dnevnik kapetana Tibetsa, a djevojčice dnevnik djevojčice Sadako). “

„Kada je o lektiri riječ, ono što djecu najviše odbija je pisanje. Ako se već zadaju zadatci za domaći rad, neka oni ne budu svaki put isti, to može biti samo jedan zadatak - dramatizacija najnapetijeg ulomka, uvođenje novog lika čime stavljamo djecu u ulogu autora, pisanje pisma nekom od likova, intervju s odabranim likom. Mislim da im je najvažniji zadatak pročitati knjigu, a pisanje domaćeg rada može se i izbjeći, posebno zbog toga što smo svi svjesni činjenice da vrlo često te naše zadatke za lektiru pišu roditelji. “

Na pitanje smatraju li da danas prevladava kriza čitanja u adolescenata, svih deset ispitanica potvrdno je odgovorilo, a jedna je od njih i dodatno istaknula kako „danas prevladava kriza čitanja u cijelom društvu, a ne samo u adolescenata“.

Kao pokazatelj krize čitanja u adolescenata sudionice istraživanja navele su siromašan rječnik učenika, nižu razinu znanja, odgojno-obrazovnih postignuća i čitalačkih vještina, nerazvijenost čitalačkog ukusa te općenitu nezainteresiranost za čitanje.

„Loše izražavanje učenika, često korištenje poštapalica, nedovoljno razvijen vokabular. Nerazumijevanje pročitano. Nerazumijevanje svijeta u kojemu živimo, nepoznavanje pojmova i vještina koji se neizravno stječu čitanjem.“

„Učenici nisu ovladali tehnikom čitanja, sve veći broj djece s teškoćama u čitanju, razumijevanju pročitano. tekst, linearno čitanje im je naporno...“

„Uočavam manjak koncentracije, nažalost, neki učenici ni u višim razredima nisu svladali tehniku čitanja, nisu razvili čitalački ukus, stvorili su odbojnost prema čitanju.“

„Učenici manje čitaju. Oni koji čitaju, uglavnom to rade iz zabave. Površni su u čitanju.“

„Uz današnje 4D medije, knjiga je neatraktivan medij (djeca kažu dosadan).“

„Pokazatelji krize čitanja u adolescenata su siromašan rječnik, popularizacija dokoličarenja, ovisnost o računalnim igricama i društvenim mrežama, trivijalnim TV emisijama, nezainteresiranost za svijet oko sebe (neke adolescente ne zanima ni knjiga ni nogomet...), niska obrazovna postignuća (...).“

Kao uzroke takvog stanja uočavaju nedostatan poticanje čitanja u obitelji, odgojno-obrazovnim ustanovama i općenito u društvu koje obilježava kriza vrijednosti, te sve veću zastupljenost suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije koja zasjenjuje čitanje.

„Danas i odrasli manje čitaju. Ekrani su privlačniji od knjige. Djeca sve više vremena provode igrajući računalne igrice. Vještina čitanja sve je lošija otkako su računala u širokoj uporabi, a djeca u njima vide vrhunac zabave, zbog čega interes za čitanje opada.“

„Vjerojatno je riječ o krizi obitelji i cjelokupnoga društva koje marginalizira knjigu i kulturu općenito.“

„Nekoliko je uzroka. Prije svega društvena klima u kojoj se stalno servira da uspješni nisu oni koji čitaju knjige. Velik

doprinos nečitanju dala je moderna tehnologija – računalne igrice i društvene mreže kojima adolescenti ispunjavaju svoje slobodno vrijeme. Oni traže brzo mijenjanje sadržaja, dinamiku, akciju... Mislim da je jako važno i obiteljsko okruženje, pogotovo u ranoj dobi kada se razvija ljubav prema knjizi i čitanju.“

„Mislim da su uzroci krize čitanja nedostatak čitanja u ranom djetinjstvu u obiteljskom domu, socijalna situacija, nekontrolirano vrijeme boravka za računalom i u virtualnom svijetu medija te situacija u društvu općenito, niska razina komunikacije javnih osoba putem medija, npr. psovke, uvrede, omalovažavanja... Iskrivljena ljestvica vrijednosti. U današnjem društvu trivijalno postaje popularno, prave vrijednosti su potisnute.“

„Razvoj tehnologije, dostupnost sadržaja na internetu, površnost i brzina kojom žele riješiti zadatke, a čitanje je proces koji traje, koji zahtijeva vrijeme, punu pozornost i angažman.

Koliko je bitno poticajno okruženje u učenikovo obitelji te užoj i široj društvenoj zajednici za promicanje čitanja, uočavaju i ispitane nastavnice. Ističući međutim znatnu zastupljenost informacijsko-komunikacijske tehnologije u životu adolescenata, one uglavnom zapažaju negativne učinke njezina djelovanja na čitalačke vještine učenika. „Ulaskom na internet stupamo u okoliš koji potiče ovlažno čitanje, rastreseno i ishitreno razmišljanje i površno učenje“, navodi Carr (2012: 58), a što zamjećuju i sudionice istraživanja.

Valja, međutim, uzeti u obzir da usmjerenost mladih na suvremene tehnologije ne mora nužno imati negativan utjecaj na čitateljske navike djece i mladeži, ako ih se u nastavi upotrebljuje s ciljem poboljšanja procesa čitanja i odnosa učenika prema čitanju, na što upućuju Wendt (2013), Tagliamonte i Derek (2006); prema Sternberg i sur. (2007). Kako bi se odgovorilo potrebama novih naraštaja, učenike će, navodi Visinko (2014), trebati poučavati vještini pretraživanja i čitanja hipertekstova, odnosno: „Kao što nastavnici/učitelji sa svojim učenicima uvježbavaju usredotočenost pri tumačenju klasičnoga teksta, tako će biti potrebno uvježbavati neprekidnu mentalnu koordinaciju i brzo donošenje odluka“ (Visinko, 2014: 209), a što takvo pretraživanje zahtijeva. Ista autorica (2014) donosi vrlo korisne primjere vježba s hipertekstom temeljene na

usporedbi tekstova iz elektroničkoga izvora i klasičnoga tiskanog medija, a kojima se uvježbavaju strategije čitanja u oba medija, elektroničkome i tiskanom. Riječ je o oglednim primjerima značajnijima tim više ima li se na umu kako za sada „još nemamo popis strategija koje su preporučljive ili potrebne za čitanje elektroničkih tekstova“ (Grosman, 2013: 87).

Nastavnice-mentorice ipak smatraju da se *kriza čitanja može prevladati* osiguravanjem vremena za čitanje, razvojem čitateljskih navika i popularizacijom čitanja počevši od obitelji preko odgojno-obrazovnih ustanova do šire društvene zajednice te stručnim usavršavanjem nastavnika s ciljem odgovaranja na izazove suvremenoga doba i suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije.

„Bilo bi dobro kad bismo imali više vremena u nastavi za zajedničko čitanje naglas, za razgovor i komentiranje, za radionice, za mogućnost veće suradnje s knjižničarima, ali i svi-ma ostalima koji svojim znanjem mogu pomoći u motiviranju učenika za čitanje. Tada bi, možda, i oni koji zaziru od čitanja otkrili radost čitanja i ljepotu pisane riječi.“

„Osmišljenom strategijom koju treba sustavno provoditi i konkretizirati počevši od predškolskoga doba pa do fakulteta.“

„(...) Od polaska učenika u prvi razred, zajedno s učiteljicama moramo raditi na osvježavanju čitanja i `druženja s knjigom` kroz razne projekte, priredbe, nastupe, posjete...“

„Čitanje bi trebalo reklamirati, knjigu učiniti dostupnijom. Smanjiti broj ograničavajućih faktora u školama, ukinuti formalizam koji sve više sputava učitelje u izvođenju kvalitetne izvanučioničke i učioničke nastave.“

„Djecu treba naviknuti na čitanje. Za stjecanje navike dobri su i stripovi, časopisi, kratke priče koje će dijete u nekom životnom trenutku privući. Bili to stripovi, časopisi ili neki drugi tekstovi, mogu djecu motivirati na čitanje. Čak i ako vam se to ne čini kao prikladno štivo, i iz takvih sadržaja dijete uči nove riječi i dobra su podloga za ozbiljno čitanje. (...) Kad se navikne na čitanje, polako će prijeći na zahtjevnije. Ponuditi im sadržaje koji ih zanimaju. (...)“

„Nastavnici trebaju prihvatiti izazove novoga vremena jer digitalni tekstovi zahtijevaju primjenu drugačijih pristupa čitanju. Na stručnim usavršavanjima učiti o načinima razvijanja čitalačke pismenosti u novim okolnostima.“

PREPORUKE ZA PROMICANJE ČITANJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOME PROCESU

Iz svega navedenoga mogu se sažeti preporuke za promicanje čitanja u odgojno-obrazovnome procesu:

- Birati učenicima primjerene tekstove.
- Omogućiti učenicima slobodu pri izboru tekstova.
- Provoditi ankete radi ispitivanja čitateljskih interesa učenika.
- Primjenjivati raznovrsne metodičke postupke u pobuđivanju zanimanja za čitanje.
- Poticati učenike na raznovrsno stvaralačko izražavanje.
- Organizirati problemsku i projektnu nastavu.
- Osigurati okruže poticajno za čitanje.
- Poticati učenike na vrjednovanje pročitanih djela.
- Preporuke također uključuju postupke i aktivnosti koje su sudionice istraživanja procijenile najučinkovitijima:
 - slijeđenje interesa učenika
 - osuvremenjivanje lektirnih naslova
 - kvalitetno čitanje nastavnika
 - razgovor o pročitanim
 - zadatci koji uključuju rad u skupinama, igru i igranje uloga
 - čitanje s predviđanjem
 - gledanje filmova snimljenih prema djelu
 - odlasci u školsku i gradsku knjižnicu na književne susrete te stručni izleti
 - alternativno ocjenjivanje u vidu kolegijalnog ocjenjivanja i samoocjenjivanja.

ZAKLJUČAK

Cilj istraživanja bio je utvrditi primjere dobre prakse u motiviranju adolescenata na čitanje. Kvalitativnim istraživanjem na namjernom uzorku deset (10) nastavnica Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi utvrđeno je da je u motiviranju

adolescenata važno slijediti njihove interese te se koristiti raznovrsnim tekstovima i nastavničkim strategijama koje učenicima omogućuju aktivan, kritički i kreativan odnos prema tekstu. Također, važno je osigurati vrijeme i prostor za čitanje, suradnju s knjižnicom i roditeljima te kolegijalno ocjenjivanje i samoocjenjivanje. Da bi se prevladala kriza čitanja koju primjećuju, nastavnice su predložile popularizaciju čitanja i razvoj čitateljskih navika učenika od obitelji preko svih razina odgojno-obrazovnog sustava do šire društvene zajednice te stručno usavršavanje nastavnika kako bi odgovorili na sve izazove koje suvremeno doba pred njih postavlja.

Dobiveni rezultati u suglasju su s novijim istraživanjima, a preporuke nastavnica-mentorica odgovaraju preporukama domaćih i stranih stručnjaka. Primjenom ovih smjernica i drugi nastavnici mogu osigurati uvjete povoljne za motiviranje adolescenata za čitanje i ostvarenje nastave kakvu svaki učenik zaslužuje – nastave koja uvažava interese i potrebe djece te odgovara njihovim iskustvima.

LITERATURA

- Alvermann, D. E. (2002). Effective Literacy Instruction for Adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 189-208.
- Applegate, A. J. i Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Bean, T. W. (2002). Making Reading Relevant for Adolescents. *Reading and Writing in the Content Areas*, 60(83), 34-37.
- Blanton, W. E., Wood, K. D. i Taylor, B. D. (2007). Rethinking middle school reading instruction: A basic literacy activity. *Reading Psychology*, 28, 75-95.
- Cambria, J. i Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46(1), 16-29.
- Carr, N. (2012). *Plitko: što internet čini našem mozgu*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A. i M. C. Radencich (2000). Reading and Writing Habits of Preservice Teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185-202.
- Dvornik, D. (2014). Vođeno čitanje i čitanje s predviđanjem u praktičnoj primjeni. *Hrvatski*, 12(1), 9-25.
- Grosman, M. (2013). Čitatelji i književnost u 21. stoljeću. U: M. Mićanović (Ur.), Čitanje za školu i život: IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika – Zbornik radova (str. 78-89). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Guthrie, J. T. (2013). Best Practices for Motivating Students to Read. U Gambrell, L. i Morrow, L. (ur.), *Best Practices in Literacy Instruction*. Fifth Edition. New York:

- Guilford Press. Dostupno na: www.cori.umd.edu
- Guthrie, J. T., Alao, S. i Rinehart, J. M. (1997). Literacy Issues in Focus: Engagement in Reading for Young Adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(6), 438-446.
- Guthrie, J. T. i Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 59-85.
- ***Ivana Brlić-Mažuranić. *Bratac Jaglenac i sestrice Rutvica. Stara lektira na nov način*. Split: OŠ Lučac.
- Kermek-Sredanović, M. (1991). *Književni interesi djece i omladine*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kirsch, I. S. i Guthrie, J. T. (1984). Adult reading practices for work and leisure. *Adult Education Quarterly*, 34(4), 213-232.
- Laszlo, M. (2013). Informacijsko čitanje u nastavi jezika i književnosti. U: M. Mićanović (Ur.), *Čitanje za školu i život: IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika – Zbornik radova* (str. 56-69). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Luke, A. i Elkins, J. (1998). Reinventing Literacy in „New Times“. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(1), 4-7.
- Mattes, W. (2007). *Rutinski planirati – učinkovito poučavati*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Miličić, I. (2013). U potrazi za linearnim umom. U: M. Mićanović (Ur.), *Čitanje za školu i život: IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika – Zbornik radova* (str. 70-75). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Moje, E. B. (2006). Motivating Texts, Motivating Contexts, Motivating Adolescents: An Examination of the Role of Motivation in Adolescent Literacy Practices and Development. *Perspectives*. Dostupno na: <http://305089.edicypages.com/files/MotivatingTextsMotivatingContextsMotivatingAdolescents.pdf/>
- Moore, D. W., Bean, T. W., Birdyshaw, D. i Rycik, J. A. (1999). Adolescent Literacy: A Position Statement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(1), 97-112.
- *** (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nemeth-Jajić, J. (2008). Metodička interpretacija Navorove 'Halugice'. *Život i škola*, 20(2), 81-92.
- Peko, A., Pintarić, A. (1999). *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*. Osijek: Pedagoški fakultet.
- *** (2011). *Poučavanje čitanja u Europi. Konteksti, politike, prakse*. Bruxelles: Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu (EACEA P9 Eurydice). Dostupno na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Shahriza, N., Karim, A. i Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age.

- The Electronic Library*, 25(3), 285-298.
- Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch. (1998). *Vodič kroz projekt IV. Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Sternberg, B. J., Kaplan, K. A. i Borck, J. E. (2007). Enhancing Adolescent Literacy Achievement through Integration of Technology in the Classroom. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 416-420.
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vacca, R. T. (1998). Let's not marginalize adolescent literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(8), 604-609.
- Visinko K. (2009). *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Visinko, K. (2014). *Čitanje - poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Wendt, J. L. (2013). Combating the Crisis in Adolescent Literacy: Exploring Literacy in the Secondary Classroom. *American Secondary Education*, 4(2), 38-48.
- Wigfield, A. i Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount of breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.

POGLAVLJE 7

Mogućnosti poticanja čitanja kod učenika u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu

doc. dr. sc. Ines Blažević
Filozofski fakultet u Splitu
E-mail: ines.blazevic@ffst.hr

SAŽETAK

Stjecanje odgovarajuće razine čitanja kod učenika potrebne za učenje, rad i život, kao jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva jezično-komunikacijskoga područja u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu, postavlja se kao imperativ pred suvremeni odgoj i obrazovanje u današnjem svijetu ubrzanoga razvoja digitalnih medija. Kako bi što uspješnije postigli potrebnu razinu čitalačke pismenosti kod najmlađih učenika te odgojili mlade čitatelje, nužno je u svakodnevni odgojno-obrazovni proces implementirati različitu literaturu koja će pobuditi interes učenika za daljnje čitanje. S ciljem ispitivanja učestalosti implementacije različite literature u nastavni proces kao mogućnosti poticanja čitanja kod učenika u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu, provedeno je istraživanje među učiteljima razredne nastave kao i učenicima 4. razreda Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije. Rezultati istraživanja pokazuju koliko učitelji učestalo i na koji način koriste različitu literaturu u nastavi. Također, rezultati istraživanja prikazuju pregled najpopularnije literature među učenicima te koriste li je njihovi učitelji u odgojno-obrazovnom procesu. Svrha rada ogleda se u upućivanju na različite mogućnosti poticanja čitanja kod učenika u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu koristeći popularnu literaturu među učenicima s ciljem razvoja navika čitanja od najranije dobi, odnosno odgoja mladih čitatelja.

Ključne riječi: čitalačka pismenost; popularna literatura; prvi odgojno-obrazovni ciklus; učenici; učitelji

UVOD

Poticanje čitanja kod učenika od najranije školske dobi, kao jedne od četiri jezične aktivnosti (slušanje, govorenje, pisanje i čitanje) potrebne za razvoj jezične kompetencije učenika, od iznimne je važnosti kako bi ih osposobili za aktivno sudjelovanje u društvu. Učenik koji je čitalački pismen bit će sposoban

razumjeti, promišljati i angažirati se u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastitoga znanja i potencijala (OECD, 2009). Sve četiri jezične aktivnosti imaju svoje specifičnosti i međusobno su povezane, a u metodici hrvatskoga jezika, čitanje se svrstava u jezično izražavanje, kao područje primjene jezičnih znanja i vještina u svakodnevnom pismenom i usmenom govoru (Bačeković-Mitrović i Velički, 2014). Prema pedagoškoj enciklopediji čitati znači: raspoznavati slova (grafeme) u pisanoj ili tiskanoj riječi (izgovarajući ili ne izgovarajući ih), prelaziti očima ono što je napisano ili tiskano, primati informacije (poruke) iz teksta, razumijevati poruke teksta, doživljavati poruke teksta, znakove pisanog jezika prenositi u slušne znakove (znakove govorenog jezika), (Potkonjak i Šimleša, 1989, 85). Meyer (2002) ističe kako je definicija čitanja mnogo više od njezina tumačenja napisanoga u rječniku te da ne može stajati sama za sebe nego mora biti pridružena objašnjenju čemu čitanje služi, kako čitamo i zašto. Nadalje navodi kako čitanje služi za početno davanje i održavanje unošenja smisla u naš odnos s tekstem. Bačeković-Mitrović i Velički (2014, 401) također navode kako se pojam čitanja može definirati s više aspekata: psihologijskih, socioloških, kulturoloških, lingvističkih, estetskih, metodičkih... Erdeljac (2009) tvrdi da čitanje prvo zahtijeva dekodiranje grafičkih znakova koji predstavljaju riječi u tekstu, a onda i poznavanje konkretnoga jezika, jer u kognitivnom pristupu čitanje se smatra sposobnošću konstruiranja lingvističkoga značenja iz pisane reprezentacije jezika. Dok Vizek-Vidović i sur. (2003: 377) čitanje definiraju kao proces spoznavanja značenja pisanoga teksta u svrhu informiranja, učenja ili zabave te ističu da za čitanje nije samo važno prepoznavanje slova, nego i brzina čitanja i stupanj razumijevanja pročitanoga, tj. učinkovitost čitanja.

Kada se govori o svrsi čitanja, tome se pristupa na različit način. Pšihistal (2013) navodi kako se svrha čitanja određuje dvostruko: čitanje radi učenja i čitanje radi zabave. Fulgosi (2013: 116) prema Paul i Elder (2006, 1) navodi tri svrhe čitanja tekstova: radi uživanja i razonode, kako bi se razumjela opća ideja ili smisao nekoga teksta ili da bi se pronašle izdvojene pojedinosti te radi usvajanja novih znanja i spoznaja koje traže da se dublje pronikne u sustav pojmova, ideja i vrijednosti u zahtjevnim tekstovima kao što su književni, znanstveni, publicistički i ostali složeni funkcionalni tekstovi. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2010) kao osnovna svrha jezično-komunikacijskoga područja na-vodi se omogućavanje učenicima stjecanje znanja, razvoj vještina i sposobnosti te usvajanje vrijednosti i stavova povezanih s jezikom, komunikacijom i kulturom kao i razvijanje čitateljskih interesa, literarne sposobnosti te sposobnost

kritičkoga pristupa različitim medijima i njihovim sadržajima. Ujedno se navodi kako je kao sredstvo izražavanja i sporazumijevanja jezik osnova za intelektualni, moralni, emocionalni, duhovni, društveni, estetski, kulturni i tjelesni razvoj pojedinca te njegovo snalaženje i napredovanje u osobnom životu i široj zajednici te odgovorno djelovanje u društvu i prirodi. Jezikom se izražava kulturno nasljeđe i prenosi kultura življenja, što uključuje i vrijednosti, norme i običaje pojedine zajednice. Stoga je kroz nastavu nužno razvijati razumijevanje, zanimanje, poštovanje i skrb za vlastiti jezik, kulturu i književnost te za kulturu, književnost i jezike drugih naroda u Hrvatskoj, Europi i svijetu, potom razvijati vlastito jezično stvaralaštvo i istraživačku radoznalost propitivanjem, razumijevanjem i rješavanjem problema stežući time samopouzdanje te zadovoljstvo radom i postignutim uspjehom.

U prvom odgojno-obrazovnom ciklusu koji obuhvaća učenike od 1. do 4. razreda osnovne škole (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010) od posebnoga je značaja razvijanje čitalačke pismenosti i navika. To je razdoblje kada završava faza početnoga čitanja i pisanja te učenici mogu samostalnije pristupiti usmjerenom izvanastavnom čitanju književnih djela (Rončević-Zubković, 2009). Za razliku od govorenja koje se, tvrdi, razvija lako, razvoj vještine čitanja zahtijeva svjesno ulaganje truda i uvježbavanje (Erdeljac, 2009). Budući da stvaranje predodžbi nastaje tek između osme i devete godine, dijete se do te dobi pri učenju čitanja pomaže svim raspoloživim sredstvima kako bi shvatilo smisao napisano-ga teksta te mu slika u knjizi u tome može znatno pomoći (Bačeković-Mitrović i Velički, 2014). Zato početni tekstovi i prve knjige (u prva dva razreda) moraju obilovati slikama koje dopunjuju ili tumače smisao teksta (Čudina-Obradović, 2002). Mjere kojima se ispituje bogatstvo rječnika, odnosno sposobnost sudionika da prepoznaju ili navedu značenje određene riječi, redovito se pokazuju kao ponajbolji samostalni prediktor razumijevanja pri čitanju (Cain, Oakhill i Lemmon, 2004; Dixon, LeFevre i Twilley, 1988; Kolić-Vehovec i sur. 2001. i 2010; Yovanoff, Duesbery, Alonzo i Tindal, 2005). Zbog navedenih razloga iznimno je važno u obrazovanje uključiti različite metode poučavanja i različite izvore uz koje ćemo učenicima pomoći razviti čitateljsku kompetenciju kako u školi, tako i u obiteljskom domu (Bačeković-Mitrović i Velički, 2014).

Kolika je razina čitalačke pismenosti naših učenika kao sposobnost razumijevanja, promišljanja i angažmana u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastitoga znanja i potencijala te aktivnoga sudjelovanja u društvu (PISA, 2009), željelo se ispitati brojnim istraživanjima, a ona najobuhvatnija provode se PISA-inim programom (Braš Roth i sur., 2010).

Navedena istraživanja već niz godina navode rezultate po kojima čitalačka pismenost nije na zadovoljavajućoj razini te ima mnogo prostora za poboljšanje. Ta se poboljšanja mogu ostvariti kroz nastavu književnosti, pri obradi lektirnih djela te nadasve implementacijom nelektirnih djela u različite nastavne predmete kao i čitanjem neknjiževnih tekstova. Za sve ove aktivnosti od presudne su važnosti različiti metodički postupci te kreativnost učitelja

i mogućnost prilagodbe različitim odgojno-obrazovnim situacijama, a pri čemu je važno naglasiti da suvremeno društvo odlikuje velik broj informacija, stalna potreba za učenjem i složenost znanja (Batarelo, 2007). Veći broj autora (Becker i sur., 2010; Gambrell, 1996; Vacca i Vacca, 2005) naglašavaju važnost učitelja i njegovih kompetencija kod razvoja različitih oblika pismenosti neovisno o kojem predmetnom području je riječ te kako je nužno da učitelj nastavne sadržaje integrira s raznovrsnim tekstovima, bilo lektirnim ili popularnim, vodeći računa da diferencira i individualizira nastavne postupke ovisno o potrebama i interesima učenika. Uspješnost nastave književnosti znatno ovisi o izvannastavnom čitanju pa se često ističe da je to ključ koji djeci otvara vrata u književnost i upućuje ih u čudesni svijet riječi (Lučić, 2008). Štajger-Velički – Jakovljević (2009) ističu da djeca moraju živjeti s književnim djelom, u njemu i s njim trajati, da se osjećaju kao aktivni sudionici zbivanja, tj. da stvore aktivni, osobni i stvaralački odnos prema književnom djelu. U takvoj komunikaciji s književnim djelom učenik razumije, doživljava, raščlanjuje, pita, odgovara na pitanja i kritički čita. I tek onda kad učenici osjete da im književno djelo pruža bezgranične mogućnosti djelovanja i stvaralačkog rada, bit će postignuti ciljevi nastave književnosti (Leniček, 2002). Zbog toga se stalno traga za načinima kojima ćemo učenike postupno približiti knjizi, učiti ih i odgajati za knjigu (Vigato, Jelenković, 2009).

Vigato i Jakovljević (2009) naglašavaju kako je put prema učeničkoj komunikaciji s književnim djelom vrlo složen te su stoga iznimno važni prvi koraci i često presudni u tome hoće li dijete postati čitatelj. Zbog navedenoga je važan i naročito osjetljiv pristup lektiri u razrednoj nastavi. Također naglašavaju kako je učiteljeva uloga odlučujuća, jer ne samo da rukovodi obradom lektire, nego sugerira i izabire književna djela koja će učenici izvan nastave samostalno usmjereno čitati. Pri tome mora imati na umu da danas djeca imaju drugačije literarne interese nego što ih je on imao kada je bio njihove dobi. Sat obrade lektire ima svoje odgojne i funkcionalne ciljeve: naučiti učenika čitati, uvesti u svijet djela, razvijati sposobnost estetskog doživljavanja i osposobljavanja za logično životno razmišljanje (Blažević, 2007) te je stoga posebno važno pitanje izbora lektire. Pri

odabiru lektire uvijek se traga za onim književnim djelima koja imaju estetsku i odgojnu ulogu, ali i da su bliska učeničkom senzibilitetu. Treba stalno imati na umu da se uvažavanjem senzibilnosti učenika postiže pozitivno emocionalno opredjeljenje prema knjizi (Vigato, Jakovljević, 2009: 133). Čitanje neknjiževnih tekstova pridonosi ostvarivanju temeljnoga cilja, svrhe i zadaća nastave hrvatskoga jezika, razvijanju kulture čitanja, uvažavanju različitih tipova čitatelja, po-vezivanju nastave sa životnim potrebama. Ono također pogoduje razvoju svih jezičnih djelatnosti i pospješuje ih pa je i to razlog zašto ih je nužno uključivati u nastavu (Nemeth-Jajić, 2013: 114).

Uviđajući važnost poticanja razvoja čitalačke pismenosti, a posebno nakon PISA-inih rezultata, Republika Hrvatska donijela je *Nacionalnu strategiju poticanja čitanja i promicanja kulture čitanja* (2015.-2020.) s ciljem uspostavljanja učinkovitoga društvenog okvira za podršku čitanju, razvoj čitalačke pismenosti i poticanje čitatelja na aktivno i kritičko čitanje te povećanje dostupnosti knjiga i drugih čitalačkih materijala (MZOS, 2015). Osim navedenoga dokumenta, zabilježena su još dva vrijedna projekta poticanja čitanja. Jedan od njih je pokrenulo Hrvatsko knjižničarsko društvo sa suradnicima, a riječ je o nacionalnoj kampanji za promicanje čitanja naglas djeci od rođenja Čitaj mi! (Hrvatsko knjižničarsko društvo i sur., 2013). Drugi vrijedan projekt je projekt *Boys reading – Dječaci čitaju!* pod voditeljstvom Filozofskoga fakulteta u Splitu te ostalih suradnika. Projektu je svrha promicanje čitanja kod dječaka. Predlaže smjernice kako motivirati neodlučne dječake na čitanje i potaknuti nastavnike da razviju svoje vlastite aktivnosti kako bi poticali čitanje kod dječaka.

METODE

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je ispitati koliko učitelji, prema vlastitoj procjeni, učestalo implementiraju različitu literaturu u nastavni proces kao mogućnost poticanja čitanja kod učenika u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu te postoje li razlike u njihovim procjenama s obzirom na sociodemografska obilježja (dob, godine radnoga iskustva, županija). Također se željelo ispitati koja je najpopularnija literatura među učenicima te koriste li je njihovi učitelji u odgojno-obrazovnom procesu. Rezultati istraživanja pokazat će postoje li razlike u odgovorima učenika s obzirom na spol, školski uspjeh, čitalačke navike članova obitelji te članstvo u gradskoj knjižnici.

U istraživanju su se postavile sljedeće *hipoteze istraživanja*:

H1 – učitelji koriste knjige (ili dijelove knjiga) koje nisu lektira u nastavi provodeći različite aktivnosti s ciljem poticanja daljnjega čitanja korištene knjige kod učenika

H2 – učitelji koriste različite aktivnosti s ciljem implementacije različite literature u nastavni proces

H3 – učenici vole čitati

H4 – učenici su uključeni u gradsku knjižnicu iz koje posuđuju druge knjige koje nisu lektira

H5 – učenici čitaju knjige koje nisu lektira

H6 – učenici provode različite čitalačke aktivnosti.

UZORAK ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je sudjelovalo 210 učitelja/-ica razredne nastave Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije, što čini 19 % ukupne populacije zaposlenih učitelja razredne nastave osnovnih škola navedenih dviju županija te se rezultati mogu smatrati pouzdanima i reprezentativnima. Od ukupnog broja ispitanika, njih 79 % zaposleno je u osnovnim školama Splitsko-dalmatinske županije dok je njih 21 % zaposleno u osnovnim školama Dubrovačko-neretvanske županije. Broj ispitanika mlađe životne dobi je 10 %, srednje životne dobi 59 %, a onih najstarijih je 21 %. U skladu s tim, najveći je broj ispitanika s radnim iskustvom od 10 do 30 godina, njih 69 %. Onih s manje od 5 godina radnoga iskustva je 12 %, a učitelja s više od 30 godina radnog iskustva je 19 %. Anketiranjem je obuhvaćeno i 258 učenika 4. razreda osnovnih škola grada Splita, što predstavlja 26 % ukupne populacije te pouzdan i reprezentativan uzorak. Od ukupnoga broja učenika, dječaka je 136 (53 %), a djevojčica 122 (47 %). Njih 200 (78 %) ima odličan školski uspjeh, 54 (21 %) vrlo dobar, 4 (1 %) dobar, a dovoljan i nedovoljan nema nijedan ispitanik.

INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

Za potrebe ovoga istraživanja konstruirana su dva upitnika: Upitnik za učitelje i Upitnik za učenike. *Upitnik za učitelje* sastojao se od dva dijela. Prvi dio ispitivao je sociodemografska obilježja učitelja: dob, godine radnoga iskustva te županiju u kojoj ispitanik radi. Drugi dio upitnika imao je tri pitanja. Prvo pitanje sastojalo se od 18 tvrdnji kojima su učitelji procjenjivali učestalost korištenja knjiga (ili dijelova knjiga) koje nisu lektira u nastavi, provodeći različite aktivnosti s ciljem poticanja daljnjega čitanja korištene knjige kod učenika. Procjene su obavljali u obliku skale Likertova tipa od 4 stupnja, sa sljedećim procjenama:

1 = nikada, 2 = ponekad, 3 = često i 4 = uvijek. U drugom pitanju trebali su navesti o kojim je knjigama riječ. Trećim pitanjem koje se sastojalo od 8 tvrdnji procjenjivali su učestalost korištenja različitih aktivnosti s ciljem implementacije različite literature u nastavni proces. Procjene su se također obavljale u obliku skale Likertova tipa od 4 stupnja sa sljedećim procjenama: 1 = nikada, 2 = ponekad, 3 = često i 4 = uvijek.

Upitnik za učenike imao je 13 pitanja. Prva pitanja odnosila su se na spol učenika, školski uspjeh, čitalačke navike u obitelji te članstvo u gradskoj knjižnici. Ostala pitanja odnosila su se na razloge (ne)voljenja čitanja te ispitivanja najpopularnije literature među učenicima. U posljednjem pitanju, koje se sastojalo od 10 tvrdnji, učenici su procjenjivali učestalost provođenja različitih čitalačkih aktivnosti. Procjene su obavljali u obliku skale Likertova tipa od 4 stupnja, sa sljedećim procjenama: 1 = nikada, 2 = ponekad, 3 = često i 4 = uvijek.

POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno anonimno, postupkom anketiranja učenika, u travnju 2016. godine u osnovnim školama grada Splita, a učitelji su ankete popunjavali pomoću google obrasca. U obradi podataka koristio se SPSS 20.0 – statistički paket za elektroničku obradu podataka. Podatci su prikazani na kvantitativnoj i kvalitativnoj razini uz pomoć tablica i deskriptivne statistike, a za analizu i usporedbu podataka primijenjeni su sljedeći statistički postupci: postotak, rang, frekvencija i hi-kvadrat test (χ^2).

REZULTATI I RASPRAVA

U tablici 1. prikazane su procjene učitelja o korištenju knjiga (ili dijelova knjiga) koje nisu lektira u nastavi provodeći različite aktivnosti kako bi se poticalo daljnje čitanje korištene knjige kod učenika. Aktivnosti koje su procjenjivali su mogućnosti poticanja čitanja kod učenika u prvome odgojno-obrazovanom ciklusu kao i mogućnosti implementacije različite literature u različitim nastavnim predmetima.

Tablica 1. Učestalost korištenja knjiga (ili dijelova knjiga) koje nisu lektira u nastavi provodeći različite aktivnosti s ciljem poticanja daljnjega čitanja korištene knjige kod učenika (%)

Aktivnosti		1 - nikada	2 - ponekad	3 - često	4 - uvijek	Ukupno
1.	prepoznavanje (uvježbavanje, ponavljanje, provjeravanje) vrsta riječi (imenice, glagoli, pridjevi)	9	20	61	10	100
2.	prepričavanje u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti	7	46	40	7	100
3.	opisivanje	7	26	56	11	100
4.	dramatizacija	9	27	47	17	100
5.	prepričavanje događaja u različitim ulogama likova u knjizi	11	48	31	10	100
6.	predviđanje događaja u knjizi	10	47	36	7	100
7.	pripovijedanje prema poticaju	6	21	60	13	100
8.	stvaralačko pisanje	6	36	51	17	100
9.	rasprava	9	44	29	19	100
10.	uvježbavanje upravnoga i neupravnoga govora	10	42	40	8	100
11.	njegovanje zavičajnoga govora	10	27	46	17	100
12.	samostalno stvaranje priče	6	36	44	14	100
13.	određivanje uvoda, zapleta i raspleta	9	27	51	13	100
14.	u realizaciji nastave prirode i društva	10	31	43	16	100
15.	u realizaciji nastave likovne kulture	9	47	34	10	100
16.	u realizaciji nastave glazbene kulture	14	53	27	6	100
17.	u realizaciji sata razrednika	7	26	47	20	100
18.	pri obradi novih sadržaja koristeći aktivnost: Što sam znao? Što sam saznao? Što moram saznati?	7	46	33	14	100

Iz dobivenih rezultata procjena vidljivo je kako učitelji uglavnom ‘ponekad’ i ‘često’ koriste knjigu ili njezine dijelove na različite načine u nastavi kako bi potaknuli učenike na daljnje čitanje te ovim rezultatom možemo prihvatiti hipotezu *H1 – učitelji koriste knjige (ili dijelove knjiga) koje nisu lektira u nastavi provodeći različite aktivnosti s ciljem poticanja daljnjega čitanja korištene knjige kod učenika.*

Mogućnosti kojima mogu poticati čitanje kod učenika, a koje koriste ‘često’ su sljedeće: *prepoznavanje (uvježbavanje, ponavljanje, provjeravanje) vrsta riječi (imenice, glagoli, pridjevi), pripovijedanje prema poticaju, opisivanje, stvaralačko pisanje, određivanje uvoda, zapleta i raspleta, njegovanje zavičajnoga govora, samostalno stvaranje priče i dramatizacija*. Odgovor ‘ponekad’ najviše se davao za sljedeće aktivnosti: *prepričavanje u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, prepričavanje događaja u različitim ulogama likova u knjizi, predviđanje događaja u knjizi, pri obradi novih sadržaja koristeći aktivnost: Što sam znao? Što sam saznao? Što moram saznati?, rasprava i uvježbavanje upravnoga i neupravnoga govora*. Učitelji su navodili sljedeće knjige i izvore koje su koristili prilikom tih aktivnosti: različite enciklopedije, časopisi, bajke, basne, zavičajne knjige, 1001 noć, Snježna kraljica, Na leđima delfina, Stare igre našeg zavičaja, Mali princ, Harry Potter i Bum Tomica. Također su navodili da koriste knjige sljedećih pisaca: Sanje Pilić, Božidara Prosenjaka, Luke Paljetka, Mladena Kušeca, Ivan Kušana, J. Č. Bandov i Grigora Viteza. Odabir navedenih autora u skladu je s istraživanjem koje također ističe kako učitelji preferiraju poznate hrvatske dječje pisce (Bačeković-Mitrović, Velički, 2014, 400).

Iz prikaza aktivnosti jasno je kako učitelji imaju velike mogućnosti kojima mogu poticati čitanje kod učenika, a koje uglavnom i koriste. Zadatak je učitelja da raznim metodičkim postupcima (diskusijama, igrama, kvizovima ili upitnicima) prepozna senzibilitet učenika, njihove interese i psihofizičke mogućnosti kako bi ispravno sugerirao, izabrao i vodio izvannastavno čitanje (Vigato, Jelenković, 2009: 143). Zasigurno, osim navedenih, postoji još niz drugih mogućnosti koje mogu pomoći podizanju čitalačkih navika učenika. Ono što se također uviđa je podatak kako učitelji prilikom ovih aktivnosti koriste lektirna djela i djela pisaca koja su primjerena dobi učenika. U nastavku rada bit će prikazani nazivi najpopularnijih knjiga među učenicima te će ih biti zanimljivo usporediti s navedenim učiteljskim naslovima. Učenički popis svakako može biti poticaj učiteljima da ažuriraju vlastiti popis kako bi kod učenika pobudili veći interes za čitanje. Iz rezultata prikazanih tablicom 1. također se može iščitati kako učitelji koriste knjige u različitim nastavnim predmetima, a ne samo u Hrvatskom jeziku, što je najčešće uvriježeno te zadano Nastavnim planom i programom za osnovne škole (2006). Knjige najčešće koriste u nastavi prirode i društva te na satu razrednika, a nešto manje u nastavi glazbene i likovne kulture, što je u odnosu na sadržaje predmeta i razumljivo. Svakako bi bilo poželjno osmišljavati razne aktivnosti kojima bi uspješno implementirali različitu učeniciima zanimljivu literaturu u sve nastavne predmete kako bi ih potaknuli na daljnje čitanje te im je približili. Uz navedene mogućnosti poticanja čitanja kod

učenika, postoji još niz aktivnosti s ciljem implementacije različite literature u nastavni proces, a tablicom 2. prikazane su procjene učitelja o učestalosti njihova korištenja.

Tablica 2. *Učestalost korištenja različitih aktivnosti s ciljem implementacije različite literature u nastavni proces (%)*

Aktivnosti		1 - nikada	2 - ponekad	3 - često	4 - uvijek	Ukupno
1.	Koristim strip za pričanje po nizu slika.	1	40	50	9	100
2.	Koristim digitalne oblike knjiga u nastavi u radu s učenicima.	38	36	23	3	100
3.	Tražim od učenika čitanje lektira u e-obliku pomoću aplikacije e-lektire.	81	16	3	0	100
4.	Zadajem zadatke učenicima koji iziskuju korištenje enciklopedija.	2	60	34	4	100
5.	Zadajem zadatke učenicima koji iziskuju korištenje interneta za učenje i pisanje domaćega rada.	6	59	34	1	100
6.	Koristim tekstove iz školskih časopisa (Smib, Prvi izbor, Mak...).	2	37	54	7	100
7.	Koristim časopise za mlade (OK, Teen, Cool ili slično).	76	20	4	0	100
8.	Učenici donose u učionicu knjige određeni dan prema dogovoru kada razgovaramo o istima (npr. Dan knjige).	16	54	23	7	100

Iz tablice 2. vidljivo je kako učitelji uglavnom ‘ponekad’ i ‘često’ koriste različite aktivnosti kojima implementiraju različitu literaturu te time možemo prihvatiti hipotezu H2 – *učitelji koriste različite aktivnosti s ciljem implementacije različite literature u nastavni proces*. Najčešće koriste stripove, različite školske časopise kao i zadatke koji iziskuju korištenje enciklopedija i interneta. Časopise za mlade uglavnom ne koriste. Donošenje knjiga u učionicu prema izboru učenika (Dan knjige) aktivnost je koja se uglavnom ponekad koristi, a svakako bi trebala biti učestalija kao izvrsna mogućnost kako bi učitelji saznali koje knjige zanimaju njihove učenika te kako bi učenici jedni drugima bili poticaj i dali ideju za čitanjem različitih naslova. Iako su na tržištu sve prisutnija digitalna izdanja različitih knjiga, učitelji uglavnom ne traže od učenika čitanje lektira u e-obliku pomoću aplikacije e-lektira te se samo poneki odlučuju na takvu aktivnost.

Jedna od glavnih vještina koje učenik treba razviti tijekom svoga školovanja, a posebno u prvom odgojno-obrazovnom ciklusu je čitanje. Stoga se na početku ispitivanja učenika četvrtih razreda željelo utvrditi vole li ili ne vole čitati i koji su razlozi za navedeno. Dobiveni rezultati pokazuju kako njih 82 % voli čitati, a njih 18 % ne voli, čime smo potvrdili hipotezu *H3 – učenici vole čitati*. Međutim, podatak koji je jako zanimljiv upućuje na to da se ni jedna djevojčica nije izjasnila da ne voli čitati što je i potvrđeno hi-kvadrat testom ($\chi^2 = 50,218$; $df = 1$; $p = ,000$). Dobiveni rezultati potvrđuju rezultate istraživanja među učenicima nižih razreda koji su također pokazali da djevojčice više vole čitati od dječaka (Nađ Olajoš, 2013: 50). S godinama preferencija čitanja je i dalje više izražena kod djevojčica nego kod dječaka, a posebice u adolescentskoj dobi što potvrđuje niz istraživanja (Kolić-Vehovec i sur., 2009.; Olujić, 2012.; Pitcher i sur., 2007).

Postoje samo dva razloga koja su dječaci naveli zašto ne vole čitati, a to su: nemaju vremena (65 %) i knjige su im dosadne (35 %). Iz navedenih je razloga jasno da korištene knjige ne zadovoljavaju interese dječaka te bi svakako trebalo voditi računa prilikom njihova odabira, a posebno znajući da posao učitelja uglavnom obavljaju žene te su njihovi interesi i tematika potencijalno skloniji djevojčicama. Istraživanje provedeno u okviru projekta Boys reading donosi zaključke o čitalačkim navikama dječaka: dječaci općenito nerado čitaju, a čitaju kad je čitanje obaveza, kad su zainteresirani za temu i kad je čitanje nagrada. Također navode kako je glavni kriterij pri izboru knjige format i debljina knjige (tanke knjige manjega formata), a imaju uglavnom pozitivan stav prema korištenju novih tehnologija za promicanje čitanja. Teme koje dječake zanimaju su pustolovna djela, djela puna tajni, fantastična proza, knjige s elementima humora, stripovi, mitologija, znanstvena fantastika, knjige prema kojima su snimljeni filmovi, detektivske priče, informativni tekstovi, časopisi i članci o automobili-ma, knjige o životinjama i geografiji, sportske novine i priručnici tehničke naravi (Boys reading, 2016, 5). Osim razloga zašto ne vole čitati, učenici su navodili zašto vole čitati te su rezultati prikazani u tablici 3.

Tablica 3. Razlozi zašto učenici vole čitati

Rang	Razlozi	Postotak
1.	Jer su tekstovi zabavni i smiješni.	36
2.	Dobit ću nova znanja.	29
3.	Osjećaj da se to meni sve događa.	11
4.	Bogati osjećaj.	10
5.	Razni događaji.	8
6.	Kako bi bio bolji/bolja u čitanju.	6
Ukupno		100

Zadatak istraživanja je također bio utvrditi čitalačke navike članova obitelji učenika. Pokazalo se da su upravo učenici najveći čitači u svojoj obitelji, njih 31 % se tako izjasnilo. Kod njih 28 % najviše u obitelji čita majka, a kod 14 % njih otac. Baka i djed su najveći čitači kod 9 % učenika. Sestra kod 6 % učenika, a brat kod 3 % učenika. Iz učeničkih odgovora i ovdje se iščitao utjecaj spola na čitanje. Majke više čitaju od očeva, a sestre više od braće. Članstvo u gradskoj knjižnici iz koje posuđuju druge knjige osim lektire prisutno je kod 51 % učenika, a 49 % ih nije učlanjeno te ovime možemo prihvatiti hipotezu *H4 – učenici su uključeni u gradsku knjižnicu iz koje posuđuju druge knjige koje nisu lektira*. Daljnjim ispitivanjem pokazalo se kako ne postoje statistički značajne razlike prema spolu, školskom uspjehu te čitalačkim navikama članova obitelji na upis u gradsku knjižnicu iz koje posuđuju neelektirne naslove. Također se pokazalo kako ne postoje statistički značajne razlike u (ne)voljenju čitanja kod učenika s obzirom na školski uspjeh, čitalačke navike članova obitelji kao i članstvo u knjižnici. Broj knjiga koje su učenici pročitali u tekućoj školskoj godini, a da nisu lektire je sljedeći: 5 (36 %), 1 (26 %), 3 (20 %), 4 (13 %) i 2 (5 %). U prosjeku to iznosi 3,27 knjiga. S obzirom na to da su učenici navodili minimalno 1 knjigu, a maksimalno 5 knjiga i činjenicu da uglavnom imaju mjesečno obavezan jedan lektirni naslov te uzevši u obzir dob učenika, ovakav prosjek može biti zadovoljavajući pa možemo prihvatiti hipotezu *H5 – učenici čitaju knjige koje nisu lektira*. Teme koje učenike najviše zanimaju su: pustolovne (82 %), znanstvene (13 %) i sportske (5 %). Pustolovne i znanstvene teme podjednako su zanimljive djevojčicama i dječacima, ali sportske teme su ipak, prema ovom istraživanju, "rezervirane" za dječake, jer je samo jedna djevojčica navela sport kao temu koja je najviše zanima, što je i potvrđeno i hi-kvadrat testom ($\chi^2=7,699$; $df=2$; $p=,022$). Prema školskom uspjehu i čitalačkim navikama obitelji, nema statistički značajnih razlika. Dobivene rezultate usporedili smo s rezultatima istraživanja samostalnoga izvannastavnog čitanja učenika trećih razreda osnovnih škola Zadarske županije. Rezultati pokazuju kako ispitanici iz Zadarske županije vole čitati knjige smiješnoga sadržaja (88,68 %) te bajke (88,68 %). Učenici iz Zadra skloni su knjigama s ilustracijama (97,14 %), zainteresirani su za detektivske priče (85,71 %) i čitaju knjige izvan zadane lektire (77,14 %). Također se izjašnjavaju kako najviše vole čitati literaturu smiješnoga sadržaja (98,56 %), a također u velikom postotku vole čitati pjesme (82,73 %), (Vigato, Jelenković, 2009, 136). Autor Kuvačić-Levačić (2013) navodi kako učenici najviše vole čitati knjige s temama iz svakodnevnoga života kao i atraktivnim temama i popularnim junacima. U nizu pitanja koja su se odnosila na

najdražu knjigu i knjigu koju bi poklonio prijatelju/prijateljicu, zanimljivo je da se uglavnom ponavljaju isti naslovi koji su prikazani u tablici 4.

Tablica 4. *Najpopularnije knjige među učenicima (%)*

	Naslov	najdraža knjiga	poklon prijatelju	poklon prijateljici
1.	Družba Pere Kvržice	31	27	19
2.	Vlak u snijegu	5	8	3
3.	Emil i detektivi	5	11	2
4.	Čudnovate zgrade šegrta Hlapića	10	5	2
5.	Duh u močvari	1	3	0
6.	Dnevnik Pauline P.	24	16	53
7.	Ljubičasti planet	4	10	3
8.	Durica	1	0	2
9.	Knjiga o džungli	2	4	0
10.	Bambi	5	1	3
11.	Heidi	5	0	6
12.	Gregov dnevnik	3	7	3
13.	Mali princ	2	4	4
14.	Harry Potter	2	2	0
15.	80 dana ispod zemlje	0	2	0
16.	Zlatokosa	0	0	0
Ukupno		100	100	100

Iz tablice 4. može se iščitati kako su dječacima najdraže knjige koje su pročitali: Družba Pere Kvržice, Čudnovate zgrade šegrta Hlapića i Emil i detektivi, dok su djevojčicama najdraže: Dnevnik Pauline P., Družba Pere Kvržice i Heidi ($\chi^2=113,166$; $df=13$; $p=,000$). Dječaci bi najradije svojim prijateljima poklonili knjige koje su im i najdraže: Družbu Pere Kvržice, Čudnovate zgrade šegrta Hlapića i Emil i detektivi, a djevojčice: Dnevnik Pauline P., Družbu Pere Kvržice i Ljubičasti planet ($\chi^2=52,112$; $df=12$; $p=,000$). Dječaci kao i djevojčice slažu se u poklonima za svoje prijateljice te bi im najradije poklonili: Dnevnik Pauline P., Družbu Pere Kvržice i Heidi. Analizirajući njihove popise knjiga, jasno se može iščitati zajednički interes za knjigu Družba Pere Kvržice koja je tematski vezana uz prijateljstvo, a s obzirom na dob učenika, kada se stvaraju prva prava prijateljstva, ovakav odabir ne iznenađuje. Ostale navedene knjige također govore o očekivanim tematskim interesima dječaka, odnosno djevojčica u njihovoj dobi.

Samo je jedna djevojčica navela drugačije nazive knjiga od ostalih učenika. Navela je da su joj nadraže knjige: Mala vrtlarica, Alan Ford i Maxmagnus i sve su to nelektirni naslovi. Na poklon bi voljela dobiti knjige Alan Ford i 100 šala, a knjige koje bi voljela pokloniti svojim prijateljima/icama su: Mala vrtlarica, Maxmagnus i Sinjska alka. Naslovi ovih knjiga govore u prilog različitim interesima učenika, kako tematski tako i s obzirom na formu djela. Naime, ovdje je riječ o stripovima koji su spoj slike i teksta kao i knjizi koja je povezana s praktičnom aktivnosti. Uz navedene je značajno i navođenje knjige vezane uz izvorne životne aktivnosti i događanja. Također, ovakav izbor govori u prilog tome da je važno poticati čitanje neovisno o oblicima i formama tekstova. Treba se voditi interesima učenika kako bi ih potaknuli na daljnji napredak i nova čitalačka otkrivanja.

Autori Vigato i Jelenković (2009, 142), istražujući preferencije čitanja kod učenika nižih razreda, također su dobili rezultat prema kojemu se omiljene knjige kod ispitanika Vlak u snijegu i Čudnovate zgode šegrta Hlapića. Navode kako su učenici uglavnom zainteresirani za nastavu lektire, ali kako vole čitati književna djela smiješnoga sadržaja te bi takve publikacije morale biti znatnije zastupljene u školskim knjižnicama. Učenici su se u većem postotku izjasnili da su im draže ilustrirane knjige i da čitaju književna djela koja nisu na popisu lektire te bi školske knjižnice pri nabavi novih knjiga i o tome morale voditi računa. Za najdraže knjige i autore učenici su izabrali naslove koji se inače obrađuju na satovima lektire pa se može zaključiti da su sastavljači popisa lektire za treći razred uglavnom uvažavali senzibilitet učenika i njihove doživljajno-spoznajne mogućnosti. Analizirajući zašto poneki učenici ne vole lektirne naslove, autor Tadić (2013) navodi sljedeće razloge: dosadno i preteško djelo, slaba razvijenost vještine čitanja, odnosno sporost, čitanje naglas kako bi se zadržala pozornost te prisutnost nepoznatih riječi.

Rezultat našega istraživanja koji je najviše iznenadio je navođenje knjiga koje bi učenici željeli dobiti na poklon, a koje su ujedno i na njihovu popisu interesa. Od knjiga koje su već navodili i ovdje su ponovili kako bi željeli dobiti na poklon: Dnevnik Pauline P., Ljubičasti planet, Gregov dnevnik, Maloga princa i Harryja Pottera. Iz ovoga je popisa već jasno da postoje nelektirni naslovi koji su učenicima zanimljivi, a koji mogu učiteljima biti izvor poticanja čitanja. Međutim, učenici su navodili i cijeli niz drugačijih nelektirnih naslova koje bi željeli dobiti na poklon: Tajna crne kutije, Guinnessova knjiga rekorda, Minecraft priručnik, Alan Ford, O mamama sve najbolje, Junaci prašnjavog tornja, Slenderman, Mala vrtlarica, Zla zubarica, Put oko svijeta u 80 dana, Morski dnevnik Pauline

P., Enciklopedija životinja, Enciklopedija biljaka, Krugovi u žitu, Knjige o prošlosti, Knjige o sportu, Bijeli dimnjačar i Bum Tomica. Uspoređujući ovaj popis s popisom neelektirnih djela koja učitelji koriste u nastavi, uviđa se kako su na oba popisa samo dva naslova: Bum Tomica i Harry Potter. Naime, učenički popis govori u prilog širini tema i interesa učenika, a uspoređujući ga s učiteljskim popisom, jasno je kako učitelji ne prilagođavaju dovoljno korištenje literature potrebama i interesima učenika. S obzirom na to da smo utvrdili kako učitelji koriste cijeli niz mogućnosti kojima mogu poticati čitanje kod učenika, svakako bi bilo uputno kada bi više koristili knjige s popisa svojih učenika, ali i nekih drugih s ciljem poticanja većeg interesa za čitanjem kod učenika te posebice kod dječaka. U posljednjem dijelu istraživanja učenici su trebali procijeniti učestalost provođenja različitih čitalačkih aktivnosti prikazanih u tablici 5.

Tablica 5. Učeničke čitalačke aktivnosti (%)

		1 - nikada	2 - ponekad	3 - često	4 - uvijek	ukupno
1.	Čitam druge knjige osim lektire.	8	48	30	14	100
2.	Čitam stripove.	15	58	11	16	100
3.	Čitam školske časopise (Smib, Prvi izbor, Mak...).	39	36	19	6	100
4.	Čitam časopise za mlade (OK, Teen, Cool ili slično).	29	29	21	21	100
5.	Koristim priručnike za lektiru.	60	27	10	3	100
6.	Koristim enciklopedije.	22	34	30	14	100
7.	Koristim internet za učenje i pisanje domaćeg rada.	53	34	8	5	100
8.	Čitam tijekom ljeta različite knjige koje nisu lektira.	22	31	26	21	100
9.	Čitam e-lektire koristeći aplikaciju e-lektire.	94	3	3	0	100
10.	Čitam knjige (uključujući i lektire) u digitalnom obliku na računalo (tabletu).	80	14	6	0	100

Iz rezultata je vidljivo da učenici provode različite aktivnosti čime možemo prihvatiti hipotezu *H6 – učenici provode različite čitalačke aktivnosti.*

Vidljivo je kako već od najranije dobi, uz lektiru, čitaju i druge publikacije. Ovo se posebno odnosi na časopise za djecu i stripove koji su im privlačni za čitanje. U ovoj dobi još uvijek ne koriste često priručnike za lektiru, ali počinju koristiti enciklopedije i internet za pisanje domaćeg rada te na taj način uče

kako učiti. Lektirna djela kao i druge knjige u digitalnom obliku još uvijek im nisu oblici koje često koriste, tek ponekad. Međutim, uporaba digitalnih tehnologija u čitanju se smatra korisnom za promidžbu strategija čitanja, osobito Web 2.0 tehnologija, ali se ovo odnosi na učenike viših razreda osnovne škole (Boys reading, 2016, 6). Ovdje također valja napomenuti kako je važno voditi računa o kvaliteti digitalnih oblika knjiga, časopisa, stripova i ostalih sličnih materijala koji bi poticali čitanje kod učenika.

Autori Bačeković-Mitrović i Velički (2014) navode kako se u Republici Hrvatskoj u posljednje vrijeme razvijaju programi namijenjeni razvoju predčitalačkih vještina, a neki od njih su: „Sunčica među slovima“, „Pipi otkriva tajnu slova“, „Vesela škola glasova“ te „Čitajmo zajedno“ Hrvatske udruge za disleksiju, primarno namijenjen učenicima s teškoćama u čitanju. Na sve veću prisutnost digitalnih oblika različitih materijala za čitanje upozorava i Grosman (2010) te ističe kako novi oblici digitalne tekstualnosti na internetu i na CDROM-ovima prije svega privlače sve više mladih, što tim oblicima čitanja osigurava važnu budućnost.

ZAKLJUČAK

Na temelju teorijske analize i rezultata empirijskoga istraživanja uviđaju se brojne mogućnosti poticanja čitanja kod učenika u prvome odgojno-obrazovnom ciklusu. Učitelji razredne nastave svjesni su takvih mogućnosti i uglavnom koriste lektirna i nelektirna djela u nastavi provodeći različite aktivnosti kako bi postigli daljnje čitanje korištene knjige kod učenika. Pri tom preferiraju poznate hrvatske dječje pisce, a različite knjige koriste i u drugim nastavnim predmetima, a ne samo u nastavi hrvatskoga jezika. Podatak dobiven ovim istraživanjem koji ohrabruje je da učenici u prvome odgojno-obrazovnom ciklusu većinom vole čitati i to djevojčice više od dječaka. Ovo je svakako važan podatak kada ga usporedimo s rezultatima preferencije čitanja kod učenika u predmetnoj nastavi kada zanimanje za čitanje opada, a posebno kod dječaka. Kao jedan od glavnih razloga nečitanja kod dječaka je tematika knjiga te bi valjalo imati na umu njezin dobar odabir, a to su najčešće pustolovne teme. Također je važno napomenuti kako učenici u ovoj dobi još uvijek ne preferiraju digitalne oblike knjiga. Kako bi učenicima što više približili knjigu te ih motivirali za čitanje, svaki bi učitelj trebao propitati kod svojih učenika koje ih knjige zanimaju, jer je i ovo istraživanje pokazalo velik nesklad između knjiga koje im učitelji nude te onih koje bi oni htjeli čitati. Svi navedeni zaključci govore u prilog tome kako je jako puno prostora u kojem učitelji mogu djelovati kod motivacije učenika za

čitanje kao i odgoja mladih čitatelja kako bi se umanjio prijelaz između razredne nastave i predmetne nastave kada interes za čitanje vidno opada.

LITERATURA

- Bačeković-Mitrović, D. i Velički, V. (2014). Mišljenja učitelja razredne nastave o jezičnim osobitostima softvera za početno čitanje na hrvatskom jeziku. *Napredak*, 155(4), 399 – 417.
- Batarelo, I. (2007). Obrazovanje nastavnika za obrazovanje temeljeno na kompetencijama. U: Previšić, V., Šoljan, NN, Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 16-27). Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo.
- Becker M., McElvany N. i Kortenbruck M. (2010). Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785.
- Blažević, I. (2007). Motivacijski postupci u nastavi lektire, *Školski vjesnik*, 56(1-2), 91-100.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M. i Gregurović, M. (2010). Čitalačke kompetencije za život: PISA 2009. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
- Cain, K., Oakhill, J. i Lemmon, K. (2004). Individual Differences in the Inference of Word Meanings from Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681.
- Cardet (2016). *Boys reading – Dječaci čitaju – priručnik*. Split: Filozofski fakultet u su-radnji s ostalim partnerima projekta.
- ČudinaObradović, M. (2002). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga
- Dixon, P., LeFevre, J. i Twilley, L. C. (1988). Word Knowledge and Working Memory as Predictors of Reading Skill. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 465 – 472.
- Erdeljac, V. (2009). *Mentalni leksikon: modeli i činjenice*. Zagreb: Ibis grafika d.o.o.
- Fulogosi, S. (2013). Usmjereno učenje. U: Mićanović, M. (ur.) *Čitanje za školu i život – IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika* (str. 116-126). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The reading teacher*, 50(1), 14-25.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja*. Zagreb: Algoritam, Traduki
- Hrvatsko knjižničarsko društvo i sur. (2013). *Čitaj mi! - nacionalna kampanja za promicanje čitanja naglas djeci od rođenja*. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo. Dostupno na: <http://www.citajmi.info/naslovna/>
- Kolić - Vehovec, S. i Bajšanski, I. (2001). Konstrukcija upitnika strategijskog čitanja. *Psihologijske teme*, 10, 51 - 62.

- Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S. i Rončević Zubković, B. (2009). Spolne razlike u (meta) kognitivnim i motivacijskim čimbenicima razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji, *Suvremena psihologija*, 12(2), 229–242.
- Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, B. i Bajšanski, I. (2010). Goal orientation patterns and the self-regulation of reading in high-school and university students. Jesus de la Fuente Arias, Mourad Ali Eissa, International handbook in applying self-regulated learning in different settings, Education & Psychology, Research, Innovation and Solutions Almeria, Spain.
- Kuvačić-Levačić, K. (2013). Razvoj i vrste čitanja, tipologija čitatelja s obzirom na čitanje „neknjiževnih“ tekstova. U: M. Mićanović (Ur.), Čitanje za školu i život: IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika – Zbornik radova (str. 13-22). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Leniček, E. (2002). *Lektira u razrednoj nastavi*, Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Lučić, K. (2008). *Prožimanje riječi, slike, glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi*, Zagreb: Školska knjiga
- MZOS (2010). Nacionalni okvirni kurikulum. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
- MZOS (2015). Prijedlog nacionalne strategija poticanja čitanja (2015.-2020.). Republika Hrvatska, Ministarstvo kulture, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Radna skupina za izradu Strategije
- Nađ Olajoš, A. (2013). Kriza čitanja u suvremenoj razrednoj nastavi. *Metodički obzori* 8, (1); 49-58.
- Nemeth-Jajić, J. (2013). Metodički aspekti čitanja neknjiževnih tekstova u nastavi hrvatskoga jezika. U: M. Mićanović (Ur.), Čitanje za školu i život: IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika – Zbornik radova (str. 105-116). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- OECD (2009). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Dostupno na: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- Olujčić, M. (2012). *Kognitivni i motivacijski čimbenici razumijevanja teksta u ranoj adolescenciji: dvogodišnje praćenje*, Diplomski rad, Filozofski fakultet u Rijeci.
- PISA (2013). Rezultati OECD-ova istraživanja Pisa 2012 provedenog u Hrvatskoj. Dostupno na: http://dokumenti.ncvvo.hr/PISA/PISA_2012_priopcenje_za_medi-je.pdf
- Pitcher, S. M. (2007). Assessing adolescents' motivation to read, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, 378–396.
- Potkonjak, N. i Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*, tom 1 i 2, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i dr.
- Pšihistal, R. (2013). O književnosti kroz dimenziju čitanja/hranjenja. U: M. Mićanović (Ur.), Čitanje za školu i život: IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika – Zbornik radova (str. 42-56). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

- Rončević Zubković, B. (2009). Vještina čitanja u ranoj adolescenciji: profili učenika. *Društvena istraživanja*, 20 1 (111),89-210.
- Štajger–Velički, V. i Jakovljević, S. (2000). *Knjiga puna riječi / priručnik za učitelje / za četvrti razred osnovne škole*, Zagreb: Profil
- Tadić, N. (2013). Književnost na novim medijima. U: M. Mićanović (Ur.), Čitanje za školu i život: IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika – Zbornik radova (str. 126-137). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Vacca R. T. i Vacca A. L. (2005). Content area reading: Literacy and learning across the curriculum. Dostupno na: http://www.ablongman.com/html/productinfo/vac-ca8e/images/0205410316_preface.pdf
- Vigato, I. i Jelenković, M. (2009). Samostalno izvannastavno čitanje učenika trećih ra-zreda osnovne škole. *Magistra Iadertina*, 4(4), 132-145.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., VlahovićŠtetić,- V. i Miljković, D. (2003.). *Psihologija ob-razovanja*. Zagreb: IEPVERN-
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J. i Tindal, G. (2005). Grade-level invariance of a the-oretical causal structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(3), 4-12.

III DIO – ČITATELJSKE NAVIKE I MEDIJI

POGLAVLJE 8

Digitalno čitanje - kako čitaju studenti Sveučilišta u Splitu

dr. sc. Ivanka Kuić
Sveučilište u Splitu
E-mail: ivanka.kuic@unist.hr

SAŽETAK

Istraživanje čitateljskog habitusa, specifično studentske populacije u Hrvatskoj, općenito nema dimenzije širokog pristupa. Stavovi o sposobnosti studenata da čitaju i razumiju digitalne tekstove zasnivaju se na pojedinačnom iskustvu nastavnika, manjim istraživanjima i iskustvima istraživanja u svijetu. Čitateljska je pismenost prema PISA-inu izvještaju temeljna vještina za uspjeh u životu, pa je prikupljanje makar i djelomičnih podataka o stanju u tom području put ka dobivanju cjelovitog uvoda i traženju rješenja za one studente koji nisu ovladali čitateljskim vještinama ili nemaju razvijenu sklonost prema čitanju. Čitateljske kompetencije odnose se i na digitalne tekstove. Cilj je istraživanja utvrditi osposobljenost studenata za čitanje i digitalno čitanje, tj. kakav je odnos studenata prema digitalnim tekstovima danas kao nastavak srednjoškolskog razdoblja, koje digitalne tekstove najčešće čitaju, kako ih pronalaze i kako upravljaju multimedijским sadržajima te kakva je njihova sposobnost da čitaju, razumiju, učinkovito koriste i prenose drugima znanja i informacije dobivene iz takvih tekstova. Naša je hipoteza da studenti preferiraju tiskane tekstove, a da digitalne koriste u slučaju kada im tiskani nisu dostupni, kad im se jednostavno pristupa od kuće i kad ih se može jednostavno pretraživati, što ne pokazuje odstupanje od svjetskih istraživanja. Dobiveni rezultati predložit će sliku i s aspekta sociodemografskih obilježja, i u zavisnosti od vremena, interesa, ukusa, načina opskrbe knjigama i dokumentima. Naš je prijedlog da se šire istraži sposobnost čitanja, razumijevanja i učinkovitog korištenja informacija i znanja iz digitalnih i tiskanih tekstova studenata Sveučilišta u Splitu.

Ključne riječi: čitateljska kompetencija; digitalno čitanje; digitalni tekstovi; tiskani tekstovi; studenti

Uvod

U posljednje se vrijeme sve više stručnjaka u svijetu bavi istraživanjima o čitateljskom habitusu studenata i njihovoj interakciji s tiskanim i digitalnim tekstovima, uključujući i e-knjigu. Zanimanje za tu temu potiču s jedne strane

pokazatelji o promjenama u čitateljskoj praksi koje mogu imati negativne posljedice za budući kognitivni razvoj mladih generacija, a u vezi s tim i medijski napisi o „smrti knjige“, pri čemu se misli na tiskanu knjigu. Mnoge studije izrađene u SAD-u doista pokazuju da su studenti skloniji tiskanom mediju, tj. da su još uvijek u „analognoj“ fazi, ali također i da se korištenje digitalnih tekstova i čitanje e-knjiga uklapa na određeni način u studentski život, posebice kada je u pitanju učenje za potrebe akademskog obrazovanja. Čitanje elektroničkih tekstova i učenje na Mreži doista se u mnogočemu razlikuje od čitanja i učenja iz tiskanih članaka i knjiga.

Našu pozornost nedavno je privukao naslov na internetu „92 Percent of Students Prefer Print Book, New Study Shows“, objavljen u *The Huffington Postu* 9. 2. 2016. godine. Medijski dobro koncipiran, provokativan i neočekivan naslov, s obzirom na digitalno/elektroničko okruženje u kojem studenti žive, odmah se zavrtio internetom. Podatak koji je iznesen preuzet je iz nove knjige Naomi Baron, profesorice lingvistike na Američkom sveučilištu, Washington DC „*Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World*“. Nakon opsežnih istraživanje provedenih na 300 sveučilišta u svijetu, N. Baron otkrila je gotovo univerzalnu sklonost studenata prema tisku, tj. da 92 % studenata preferira tiskanu knjigu u odnosu na e-knjigu.¹ U svom intervjuu ona navodi niz antropoloških i drugih razloga u korist tiskane knjige, kojima suprotstavlja neke pozitivne i prihvatljive, ali nedovoljne karakteristike u korist e-knjige. Dakle, zapažena je „analogna“ faza u kojoj se studenti diljem svijeta u kulturnom smislu nalaze.

Otvaranjem problema relacija studenata prema digitalnim i tiskanim tekstovima, odnosno tiskanim i e-knjigama, otvara se i problem razlike i učestalosti čitanja tiskanih tekstova i tekstova koji nastaju upotrebom digitalnih/elektroničkih oblika komuniciranja. Evidentno je da se današnji student, kao i drugi

¹ „When students were given a choice of various media—including hard copy, cell phone, tablet, e-reader, and laptop—92 percent said they could concentrate best in hard copy.” Iz njezina intervjua: <https://newrepublic.com/article/120765/naomi-barons-words-onscreen-fate-reading-digital-world>, (21.6.2016) Među razlozima zašto studenti više vole tiskanu knjigu u jednom intervjuu s Alice Robb ona navodi niz antropoloških razloga: „When I asked what they don’t like about reading on a screen—they like to know how far they’ve gone in the book. You can read at the bottom of the screen what percent you’ve finished, but it’s a totally different feel to know you’ve read an inch worth and you have another inch and a half to go. Or students will tell you about their visual memory of where something was on the page; that makes no sense on a screen. One student said, “I keep forgetting who the author is. In a print book all I have to do is flip back and I see it.” There are all kinds of reasons students will give—I have a sense of accomplishment when I finish a book and I want to see it on the shelf.” They care about the smell of a book. In the Slovakian data, when I asked what do you like most about reading in hard copy, one out of ten talked about the smell of books. There really is a physical, tactile, kinesthetic component to reading. Vidi: <https://newrepublic.com/article/120765/naomi-barons-words-onscreen-fate-reading-digital-world> (21.6.2016.)

čitatelji, nalazi na spojnici dvaju svjetova: između svjetonazora „tiskanoga“ medija i „Gutenbergove galaksije“ te svijeta moderne informacijske tehnologije i „Internet galaksije“ koja mijenja svijet.

ČITANJE U SUVREMENOM SVIJETU

Postoji mnogo dokaza u povijesti knjige da je čitanje generička i vrlo složena sposobnost koju svaki čovjek mora individualno svladavati. Ona je vrlo važna zbog razvoja i održavanja čovjekovih kognitivnih sposobnosti, jer prevođenje znakova u riječi i razumijevanje teksta kao jedna od najvažnijih faza omogućuju prilagodbu, učenje, kritičko mišljenje i kreativno korištenje naučenog. Upravo zbog sposobnosti razvijanja kognitivnih potencijala uz pomoć čitanja, diskurs o čitanju u suvremenom svijetu kreiranom uz pomoć tehnologije ne gubi na aktualnosti. S mnogo novih pitanja javlja se i opća zabrinutost. Još je 2001. godine Marc Prensky,² u okviru debate o edukaciji u SAD-u, uočio razliku i utjecaj moderne tehnologije na ponašanje, učenje i procesiranje informacija današnjih i prijašnjih generacija studenata i nazvao ih „Digital Natives“ i „Digital Immigrants“. Ta dva pojma i danas služe kao metaforička razlikovna granica između generacija.

U novije se vrijeme među stručnjacima vodi debata o važnosti čitanja³ te o dva temeljna pitanja: prednostima i nedostacima takozvanog linearnog,

2 Prensky, M.: Digital Natives, Digital Immigrants. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (26.6.2016.)

3 Problemima čitanja pristupa se danas interdisciplinarno: sa stajališta teorije književnosti, posebno u okviru struje estetske recepcije i pokreta *reader response criticism*, psihologije, pedagogije, lingvistike, neuroznanosti. Među tekstovima koji opisuju karakteristike „dubinskog“ čitanja književnih djela izdajamo provokativnu i zanimljivu knjigu Nicholasa Carra: *The Shallow: What Internet is Doing to Our Brains*, zasnovanu na autorovim publicističkim sposobnostima, ali i na brojnim navodima znanstvenih istraživanja u tom području, u kojoj autor vrlo plastično opisuje susret knjige i čitatelja, koji ilustrira rečenica „Čitatelj postaje knjigom“. Otkriće o neuroplastičnosti mozga omogućuje razvoj i širenje živčanog sklopovlja našeg mozga, a tome preuređenju mozga uvelike pomaže čitanje. Čitatelji su kao rezultat stoljetne navike čitanja u tišini postali maštovitiji, reflektivniji i kontemplativniji. Dakle dubinska komunikacija između knjige, tj. teksta i čitatelja postaje tajnom našega budućeg razvoja, tvrdi autor. Vidi: Carr, N.: *Plitko: što internet čini našem mozgu*. Zagreb: Naklada jesenski i Turk, 2011, str. 103. Jednako tako, zabrinuta za čitatelja književnosti u 21. stoljeću Meta Grosman opisujući neke specifičnosti nelinearnog čitanja, posebno probleme navigacije, interaktivnosti, konkretizacije smisla, zagovara edukaciju za stjecanje novih čitateljskih vještina u čitanju književnosti i uopće tekstova koji nastaju digitalnim putem kao nadgradnju dosadašnjih oblika književnoga čitanja. Takvu edukaciju koja bi morala uključivati više oblike pismenosti (*multiliteracy*) ona smatra nužnošću, jer se čitateljska sposobnost, prema teorijama čitanja, razvija u skladu s čitateljevom prethodnom životnom i čitateljskom praksom u okviru njegova „obzora očekivanja“. Kad su elektronički tekstovi u pitanju, poznavanje tekstualnih specifičnosti takvih tekstova (poput hiperteksta) svakako je važan uvjet uspješnog čitanja. Grosman, M.: *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb : Algoritam, 2010.

tj. „dubinskog“ i nelinearnog čitanja. To je najčešća podjela čitanja kada govorimo o dvije osnovne vrste teksta: digitalnim/elektroničkim i tiskanim tekstovima. Činjenica je da se danas više čita i da smo zasićeni različitim tekstovima koji nas cijelog dana zasipaju na mreži, na ulici, u svakodnevnom životu, ali pitanje je kako se čita. Dosadašnja istraživanja i rasprave o tom pitanju upućuju na evidentne razlike između ta dva čitanja i moguće posljedice na sposobnost čitatelja da se usredotoči na čitanje dužih tekstova, tj. na sposobnost prosudbe, zaključivanja i kritičkog mišljenja o pročitanoj, kod čitanja tiskanih i kod čitanja elektroničkih tekstova. Sposobnost dubinskoga čitanja posebno je važna kod čitanja književnih djela kad čitatelj u interakciji između teksta i svoje čitateljske i životne prakse nizom kognitivnih radnji, preko shematiziranih aspekata teksta konkretizira značenje i smisao nekog djela i tako ga aktualizira. Tekst u linearnom čitanju ima apelativnu funkciju i tako upravlja čitateljevim procesiranjem smisla i značenja djela.⁴ Ta čitateljeva sposobnost da tijekom čitanja neprekidno rekonstruira smisao i značenje djela, da djelu daje život i da ga kao takvog aktualizira, ima snažan utjecaj na njegov odnos prema društvu i prirodnoj okolini i čini ga sposobnim da postane aktivna i društveno djelatna osoba. Čitanje tekstova nastalih elektroničkim/digitalnim načinom za mlađe generacije (pa i starije) danas je realnost. Prema Meti Grosman čitanje digitalnih tekstova, počevši od razumijevanja pojma „nelinearnog“ čitanja koji se razvio u suprotnosti prema tradicionalnom čitanju, dovodi u fokus pitanje oblika čitanja i nužnost stjecanja više pismenosti koja podrazumijeva znanje i razumijevanje vrsta i specifičnosti tekstova na internetu, razumijevanje specifičnosti aktualizacije smisla iz odabranih sastavnica nelinearnog teksta, uključivanje različitih medija u tekst i sl., kad „čitanje kao aktivnost tako postaje aktivnost odabira“ i kad čitatelj postaje odgovoran za svoj tekst kao rezultat vlastitih odluka. Pojedina čitanja hiperteksta, koji ona prepoznaje kao osnovni oblik elektroničkog teksta, prema autorici imaju iste izazove kao i igranje računalnih igara i zato su zavodljiva. U srazu tih dvaju medija, autorici se čini puno smislenije raspraviti kako mladim čitateljima ponuditi linearno čitanje kao zanimljiv doživljaj koji daje mnoštvo mogućnosti.⁵

Brojni autori upozoravaju ne samo na promijenjene mogućnosti čitateljeve interakcije s tekstem nego i na nov odnos autor-čitatelj, iako takvih primjera na mreži još uvijek nema mnogo. Ukratko, riječ je o novim praksama čitanja koje potiču visok stupanj interaktivnosti i angažmana, a s obzirom na

⁴ Iser, W. Iser, W.: Interakcija između teksta i čitaoca // *Književna kritika*. 20 (1989), 3, str. 51-74.

⁵ Grosman, M.: Isto, str. 261-275.

nestabilnost tekstova i promijenjenu interakciju, i drukčije oblike kognitivnih aktivnosti te nužno potiču diskusiju među stručnjacima.

Studija čitateljskog habitusa studenata koju je 2013. izradila Nancy M. Foasberg, knjižničarka na Queens College CUNY, jedna je od mnogih na tu temu, ali je ovdje spominjemo zbog bogatog pregleda istraživanja o studentskim navikama čitanja na sveučilištima u Americi.⁶ Njezina je studija pokazala, kao većinom i druge studije koje je navela, još uvijek univerzalnu sklonost studentske populacije prema tiskane tekstove ili isprintima elektroničkih tekstova, uključujući i e-knjige, kada uče za akademske potrebe, ali i da ostvaruju različite vrste interakcija s tiskanim i elektroničkim tekstovima.⁷

CILJ ISTRAŽIVANJA

Naslov novinskog članka koji smo citirali zazvučao je kao poziv na istraživanje. Bio je to vrlo inspirativan motiv da provedemo istraživanje među studentima Sveučilišta u Splitu⁸ o tome u kojoj se „fazi“ odnosa prema tiskanim i digitalnim tekstovima splitski studenti nalaze, tj. u kojoj se mjeri oni uklapaju u shemu koju je ponudila Naomi Baron i druge studije te opisati njihove stavove i oblike interakcija s elektroničkim tekstovima (bez naglašavanja je li riječ o „analognoj“ ili „digitalnoj“ fazi). Zašto je važno istražiti u kojoj se „fazi“ interakcija nalaze studenti Sveučilišta u Splitu? Studenti su populacija mladih koja se priprema za ulazak u poslovni svijet pa njihov odnos prema čitanju, tiskanom ili digitalnom mediju, i čitateljske kompetencije mogu imati vrlo snažan utjecaj na njihovo

⁶ Foasberg, N.: Student and Reading Practices in Print and Electronic Media. *College and research libraries*, september, 2014. <http://www.twosidesna.org/download/Student-Reading-Practices.pdf> (20.6.2016.)

⁷ Studije koje autorica navodi pokazale su različite oblike interakcija i osobnih preferencija studenata prema tiskanim i e-tekstovima. Na donošenje odluke o izboru vrste tekstova, između ostaloga, utječu različiti čimbenici: demografske karakteristike, različiti ciljevi čitanja, mogućnost podcrtavanja, olakšanog pregledavanja i sl., mjesto i vrijeme čitanja (učenja), tj. dnevno kretanje, posjedovanje malih uređaja (tableta i pametnih mobitela), jednostavnost pristupa, mogućnost razmjene tekstova, olakšano citiranje, *copy/paste* funkcije i dr. Zanimljiv je rezultat studije koju su proveli Thayer et al., a koju citira autorica. Ta je studija pokazala da čitanje na e-readeru podržava tzv. receptivno čitanje, a to je „reading a text from beginning to end without critically appraising the ideas, taking notes, or interrupting one's train of thought“. Foasberg, N., Isto.

⁸ Koliko je poznato do sada nisu provedena istraživanja studentskog čitateljskog habitusa među studentima u Splitu. Na međunarodnom skupu *Boys reading* – čitanje u ranoj adolescenciji, izneseni su rezultati istraživanja koje su proveli Marko Jurić i Snježana Dimzov: Čitanje i učenje u digitalnom okruženju – usporedba studenata društvenih i humanističkih studija. S. Dimzov anketirala je studente humanističkog studija Sveučilišta u Splitu. U Hrvatskoj je provedeno nekoliko istraživanja o percepciji studenata o e-knjizi i navikama čitanja među studentima. Vidi: Badurina, Boris, Serdarušić, Hrvoja (2016), Marko Jurić, Srećko Jelušić (2015)

buduće pozicioniranje i uspjeh u tom svijetu. Držimo da se studenti odnose prema digitalnim tekstovima u skladu sa svojim trenutačnim ili ranije naučenim vještinama korištenja elektroničkih tekstova i poznavanjem materije koju uče i koju moraju razumjeti te općim kontekstom u kojem žive i ostvaruju ciljeve. S obzirom na rasprave o linearnom i nelinearnom (digitalnom) čitanju, važno je spoznati i u tom smislu poduzeti određene korake da se održi čovjeku toliko važna složena mentalna aktivnost linearnog čitanja.⁹ Istraživanje „faze“ znači također i istraživati i pratiti razvoj i promjene kulture čitanja koju donosi digitalni medij, kao i empirijsku provjeru diskursa o „smrti“ tiskane knjige među studentima sveučilišta u Splitu.¹⁰ U istraživanju smo pošli od pretpostavke da habitus studenata Sveučilišta u Splitu određuje njihovo prethodno školovanje, digitalno okruženje i znanstveno područje te da je on logički nastavak srednjoškolskog obrazovanja. Osnovna je hipoteza bila da su studenti još uvijek skloniji čitanju tiskanih nego e-knjiga i tekstova te da se digitalnim tekstovima koriste pragmatično u svrhu učenja ili dobivanja informacija.

⁹ Diskurs o važnosti čitanja ne možemo dovoljno shvatiti bez nekoliko Proustovih rečenica o čitanju, koje je napisao u kritici Ruskinova govora o čitanju (koji je Ruskin održao da pomogne osnivanje knjižnice Instituta u Rusholmeu 1864).: „No to što ja mislim da je čitanje u svojoj izvornosti, u onom plodnom čudu komuniciranja usred samoće...to ne znači da unatoč tomu ne mislim da mu trebamo priznati odlučujuću ulogu u našem duhovnom životu...“. Proust, M.: O čitanju. Zagreb: Meandar, 2004. str. 38.

¹⁰ U vezi s poznatom sintagmom „smrt knjige“ koja se pod utjecajem digitalne tehnologije sve više širi i čini se pogrešno tumači, iako je to nespretna sintagma jer se knjiga javlja i u elektroničkom obliku, može se postaviti pitanje koliko je on realan među studentima Sveučilišta u Splitu. Dovodi li nedovoljno ili promijenjeno čitanje na neki način do „smrti knjige“. Do sada se u povijesti taj pojam smrti često javljao također kao rezultat tehnoloških inovacija koju su prijetile tisku: primjerice Alfons deLamartin je 1831. pisao da knjiga stiže prekasno, da će vladarica novina biti novina. Philip Hubert je u svom eseju 1889. pisao da mnoge knjige neće doći do čitatelja, do čitatelja će stići tek kao fonografi. Koncem 19. st. Octave Uzanne, francuski nakladnik i autor, napisao je članak „Kraj knjige“ u kojem tvrdi da će Gutenbergov izum nestati – tisk je po njemu “zastario postupak”, ustupit će mjesto fonografu, a knjižnice će postati fonoteke. Međutim, put nestanka knjige bit će zavojit i dugotrajan zbog niza antropoloških karakteristika i prednosti koje knjiga ima, tvrdi Nicholas Carr, jer sve govori u prilog tome da će ona još opstati. Ipak, to ne mijenja činjenicu da su knjige, kako su definirane u prošlosti, na svom kulturnom zalasku. Književni kritičar Georg Steiner još je 1997. mislio da su visoka koncentracija, tišina, pamćenje kao luksuz vremena o kojem je ovisilo „visoko čitanje“ uglavnom nestali i da je erozija visokog čitanja beznačajna u odnosu na bogatstvo elektroničkog svijeta. U tom smislu govori se i o pismenosti koja će u tradicionalnom obliku nestati. Došlo je vrijeme da se napusti linearno čitanje, hijerarhijski svijet (Mark Federman, američki edukolog). Carr ipak drži da su te rasprave o sutonu knjige radikalni stavovi, ali stavovi koji svjedoče o fundamentalnim pomacima u stavu prema intelektualnim postignućima. Vidi: Carr, N.: Isto, str. 150-156.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno na reprezentativnom uzorku studenata Sveučilišta u Splitu metodom prikupljanja odgovora putem anketnog upitnika. Anketa je provedena od 14. do 27. svibnja 2016. god. kada su studenti u velikom broju prisutni u knjižnicama radi učenja i pripreme ispita. Anketirana su 164 studenta sa svih fakulteta Sveučilišta u Splitu. Podatci su prikupljeni u Sveučilišnoj knjižnici u Splitu, u knjižnicama fakulteta: Fakulteta elektrotehnike, strojarstva i brodogradnje, Kemijsko-tehnološkog fakulteta, Ekonomskog fakulteta, Prirodoslovno-matematičkog fakulteta, Pravnog fakultet i Filozofskog fakulteta (među studentima Odjela za povijest i Odjela za sociologiju).

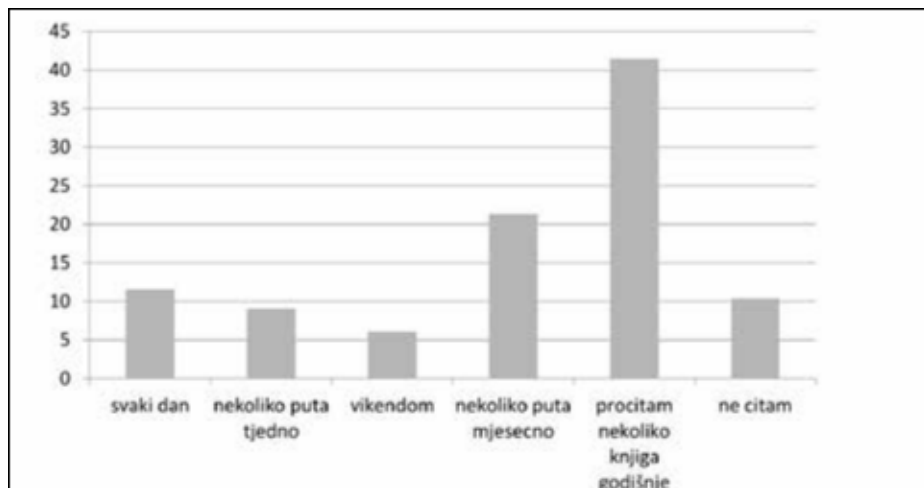
Anketu je ispunilo 76 studenata društveno-humanističkih znanosti i 84 studenta ostalih područja (tehničkih, prirodnih i biomedicinskih). Anketa je imala 19 pitanja grupiranih u tri bloka: sociodemografska pitanja, pitanja o čitanju i motivaciji za čitanje, pitanja koja se tiču praksi navigacije, o korisnosti i nedostacima čitanja digitalnih tekstova na zaslonu računala. Od 164 anketirana, 103 (62,8 %) su studenti preddiplomskog studija, 49 (29,9 %) diplomskog, 2 (1,2 %) doktorskog i 10 anketiranih nije odgovorilo na to pitanje. Većina studenata navela je kao mjesto stanovanja Split (59,1 %), a ostali dolaze iz različitih manjih mjesta, od Zadra do Metkovića i Imotskoga. Poznato je da anketiranje putem upitnika ima i određene nedostatke, prije svega nedostatak kontrole te mogućnost da anketirani ne odgovore na sva pitanja, što se može pripisati i ovoj anketi. Pretpostavljamo također da u velikoj mjeri možemo eliminirati epistemološke poteškoće (tj. razumijevanje pitanja), jer je riječ o osobama koje se trude steći visok stupanj obrazovanja te mogu razumjeti i složenija pitanja.

REZULTATI I DISKUSIJA

Anketa je počela pitanjima o odnosu prema čitanju, gdje je 86 (52,4 %) ispitanika odgovorilo da voli čitati te 62 (37,8 %) da čitaju ponekad, o učestalosti čitanja knjiga (vrsta: književnost, znanstveno-popularne knjige, publicistika), o motivima čitanja i odnosu prema tiskanoj i e-knjizi. Postavili smo pitanje o učestalosti čitanja ne praveći razliku između onih koji čitaju književnost i diskurzivnu literaturu, jer i takva vrsta literature pridonosi razvoju čitateljskih sposobnosti i ima svoju funkciju.¹¹ Na pitanje koliko vremena provode čitajući knjigu, dobili

¹¹ Podjela čitatelja na literarne i neliterarne degradira neliterarne čitatelje. Zanimljivo je da pritom vrijednost takve literature za informacijsko čitanje i pragmatične čitatelje. Takvo čitanje itekako može promijeniti naše obzore i razumijevanje svijeta. Međutim, prema Geihrlorvoj tipologiji, kako navodi Meta Kordigel, za literarnog čitatelja djelo je izvor doživljaja. Takvih je čitatelja malo, a neki među njima sposobni su donositi i estetske sudove o djelu. Vidi : Kordigel, M.: Razvoj čitanja, vrste čitanja i tipologija čitalaca II dio//Umjetnost i dijete, 23(1991), 4, str. 177.

smo sljedeće odgovore: svaki dan odgovorilo je 19 (11,6 %) ispitanika, nekoliko puta tjedno 15 (9,1 %), vikendom 10 (6,1 %), nekoliko puta mjesečno 35 (21,3 %), nekoliko knjiga godišnje 68 (41,5 %), ne čitam 17 (10,4 %). Rezultati pokazuju da velik broj studenata splitskog sveučilišta čita kontinuirano jer je odgovore svaki dan, nekoliko puta tjedno, vikendom i nekoliko puta mjesečno dalo 48,1 % studenata. To znači njihov gotovo redovit sastanak s knjigom (Sliku 1).



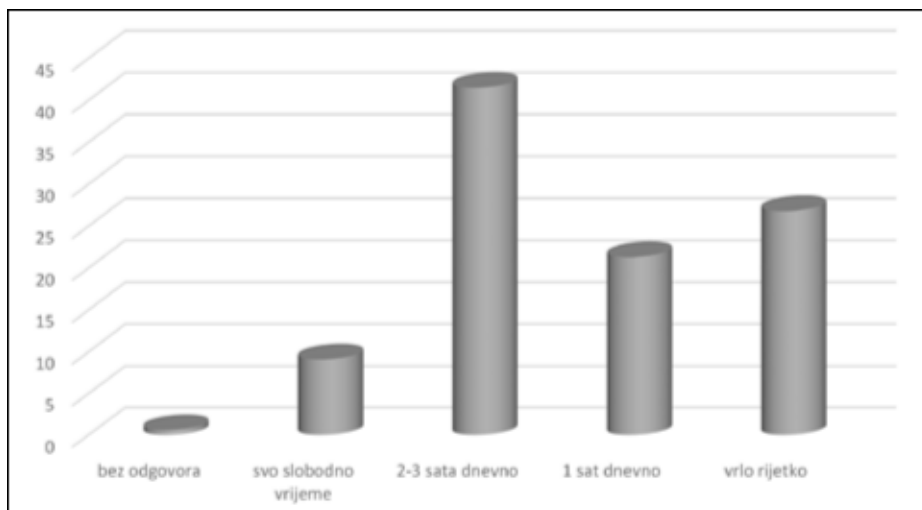
Slika 1. Učestalost čitanja knjiga

U bliskoj povezanosti s tim pitanjem je i pitanje o motivaciji za čitanje. Učenje i stjecanje znanja na fakultetu navelo je 76 (46,3 %) studenata kao razlog čitanja, iz razonode, odgovorilo je 40 (24,4 %) studenata, iz znatiželje i želje za informiranjem oko 39 (23,8 %), odgovor sve navedeno zaokružio je mali broj studenata, dok je zanemariv broj studenata odgovorio ne čitam.

Studenti su dobro opremljeni uređajima za čitanje digitalnih tekstova, čak 125 (76,2 %) ima laptop, 116 (70,7 %) ima pametni telefon te 32 (19,5 %) imaju tablet, što im omogućuje da čitaju bez ograničenja vremenom i prostorom. Broj e-čitača gotovo je zanemariv. Na pitanje čitaju li radije tiskane ili elektroničke knjige, odgovor čitam radije tiskane knjige dala su 142 (86,6 %) studenata, dok je negativan odgovor dalo 19 studenata (11,6 %). Iz odgovora na ovo pitanje možemo zaključiti da su studenti Sveučilišta u Splitu još uvijek u „fazi“ u kojoj čitaju tiskane tekstove, iako se obilno koriste mogućnošću čitanja tekstova na internetu.

Sljedeća grupa pitanja počela je pitanjem o vremenu provedenom uz neke druge medijske aktivnosti koje nisu čitanje i o načinu na koji se koriste digitalnim

tekstovima na internetu. Vrijeme provedeno u aktivnostima koje nisu čitanje (televizija, slušanje glazbe, igre...) smanjuje slobodno vrijeme za čitanje, bez obzira na to jesu li uključeni u mrežu ili ne. Dva do tri sata dnevno u takvim medijskim aktivnostima provodi 68 (41 %) studenata, sve slobodno vrijeme tome posvećuje tek 15 (9,1 %) studenata, a jedan sat dnevno uz te aktivnosti provodi 35 (21,3 %) studenata, dok su odgovor vrlo rijetko zaokružila 44 (26,8 %) studenta, a nije odgovorilo 11 (2,3 %) studenata. Ovim smo pitanjem željeli odrediti koliko slobodnog vremena studenti mogu potencijalno izdvojiti za čitanje (slika 2).

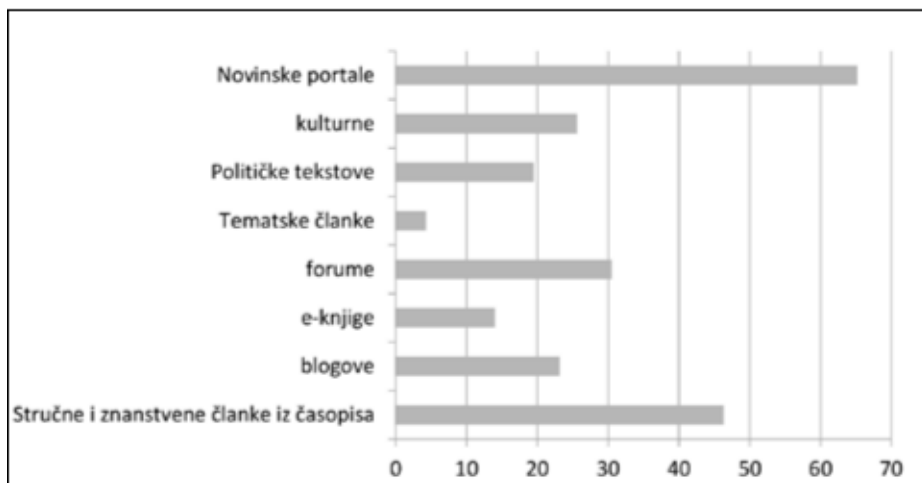


Slika 2. Vrijeme provedeno uz televiziju, u igranju računalnih igara ili slušanju glazbe

Oko polovice studenata provodi sve vrijeme ili velik dio slobodnog vremena u drugim medijskim aktivnostima. Poznato je da igranje igara privlači mlađu publiku jer su igre dinamične, kreativne, često simuliraju i nadograđuju stvarni život i razvijaju našu fantaziju te traže velik angažman. Koliki se postotak vremena u tim aktivnostima odnosi na televiziju, u ovom konkretnom slučaju nije poznato, iako postoje neka istraživanja u svijetu.¹²

¹² U vezi s tim, Nicholas Carr u svojoj knjizi donosi rezultate nekih istraživanja u SAD-u o vremenu koje Amerikanci provode pred televizorom. Prema istraživanjima Nielsen Company zabilježeno je da se povećava vrijeme što ga Amerikanci provode pred televizorom na 153 sata mjesečno (2008/2009). Većina studija upućivala je na to da s porastom korištenja mreže opada ili raste gledanje televizije. Neke studije medijskih aktivnosti utvrdile su, prema istraživanju Centra za medijski dizajn Državnog sveučilišta Ball (USA), porast gledanja televizije i „preklapanje“ gledanja TV-a i surfanja webom. Većina Amerikanaca, neovisno o dobi, provodi barem osam i pol sati dnevno pred ekranom, za kompjutorom ili na mobilnom telefonu. U Europi se televizija gleda više nego inače - 12 sati tjedno. Istodobno, smanjuje se vrijeme provedeno uz knjigu. Vidi: Carr, N.: Isto, str. 120-121.

Na pitanje o tome koje vrste tekstova najviše čitaju na internetu, studenti su imali mogućnost višestrukog odgovora: stručne i znanstvene članke iz časopisa čita 76 (46,34 %) studenata što je očekivani odgovor s obzirom na profil ispitanika, blogove čita 38 (23,17 %), e-knjige čitaju 23 (14,02 %) studenta, forume- 50 (30,48 %), razne tematske članke 7 (4,26 %), političke tekstove čitaju 32 (19,51 %) studenta, tekstove iz područja kulture 42 (25,60 %) te novinske portale 107 (65,24 %) studenata. Mogućnost višestrukog odgovaranja pokazala je žanrovsku raznovrsnost tekstova koje studenti čitaju i naglasila određene sklonosti ispitanika, prije svega sklonost čitanju novinskih portala. Današnji medijski portali publiciraju integrirane informacije - politika, sport, zabava - skraćene i informacijski pakirane prema mjeri web sadržaja i kratkom rasponu održavanja interesa. Ti se portali dnevno ažuriraju sve brže i brže, skraćujući vrijeme čitanja, pa jednim klikom čitatelj postiže brz uvid u temu koju prati. To se može vidjeti i na stranicama medijskih portala u Hrvatskoj koji su i vizualno podijelili (istaknuli) tekstove u tri glavna bloka: politika (i kultura), sport, zabava. Senzacionalistički oblikovani naslovi i vizualno uređeni tekstovi privlače pozornost današnje mlade (i starije) generacije. Ta sklonost čitanju novinskih portala pokazuje važnu karakteristiku studentskoga čitateljskog habitusa: čitanje integriranih stranica koje nude mogućnost brzog pregleda naslova teksta, izbora i „skeniranja“ sadržaja, često jezično i politički nekorektno napisanih. Studenti pokazuju sklonost površnom, užurbanom, „vertikalnom“ čitanju nakon kojeg se informacija često zaboravlja, jer zbog kognitivnog opterećenja i ne ulazi u radno pamćenje. Najčešće su sljedeće kombinacije odgovora koje pokazuju određene korelacije: novinski portali i politički tekstovi - 120 ispitanika (114 +6); forumi i blogovi 88 ispitanika. Čitanje blogova najčešće u kombinaciji s kulturnim tekstovima, e-knjigama, forumima, čak i s nekim drugim vrstama tekstova, pokazatelj je izbora: studenti najviše na internetu čitaju kraće forme, čitanje dužih formi na mreži javlja se u vezi sa stručnim i znanstvenim člancima i e-knjigama (slika 3).



Slika 3. *Koje vrste tekstova ispitanici najviše čitaju na internetu*

Na pitanje čitate li radije tekst na zaslonu ili ga printate, 58,5 % studenata odgovorilo je da ga printa, a na pitanje ako imate mogućnost izbora, čitate li radije digitalne tekstove, tiskane tekstove ili jednako, 124 (75,6 %) ispitanika odgovorila su da čitaju radije tiskane tekstove, 11(6,7 %) studenata odgovorilo je da radije čita digitalne tekstove, a jednako 28 njih (17,1 %).

Nakon što su utvrđene studentske preferencije prema vrsti teksta i žanrovima na internetu, sljedeća grupa pitanja odnosila se na način korištenja, tj. na interakciju s digitalnim tekstovima. Ovladavanje tehnikama pronalaženja odgovarajućih tekstova na mreži, navigacije u virtualnom prostoru, multimedijalnog izbora i razumijevanja temeljnih karakteristika elektroničkih/digitalnih tekstova te strategijama čitanja i razumijevanja takvih tekstova kao i sposobnost strategijskog čitanja tiskanih tekstova i knjiga važna je kompetencija za uspješno studiranje. Te su kompetencije sastavnice studentskog kulturnog kapitala i upućuju na obogaćenje kulturnih resursa kojima oni raspolažu i mogućnost da se u budućnosti potvrde kao potencijalno sposobne osobe u svijetu koji ih oče-kuje. Kulturni kapital funkcionira kao sustav društvene hijerarhizacije i temelj je nove osnove nejednakosti u suvremenom društvu te je to važno za njihovo socijalno pozicioniranje u budućnosti.

U istraživanju njihovih kompetencija u snalaženju na Mreži prvo je pitanje bilo: otvarate li poveznice u tekstu prema planu ili slučajno. Odgovori na ponuđena pitanja pokazuju različitost pristupa digitalnim tekstovima i različite prakse čitanja. Velik dio studenata orijentiran je prema slučajnosti. Planirano otvaranje poveznica prakticira 28,7 % studenata, što je u kombinaciji s odgovorima

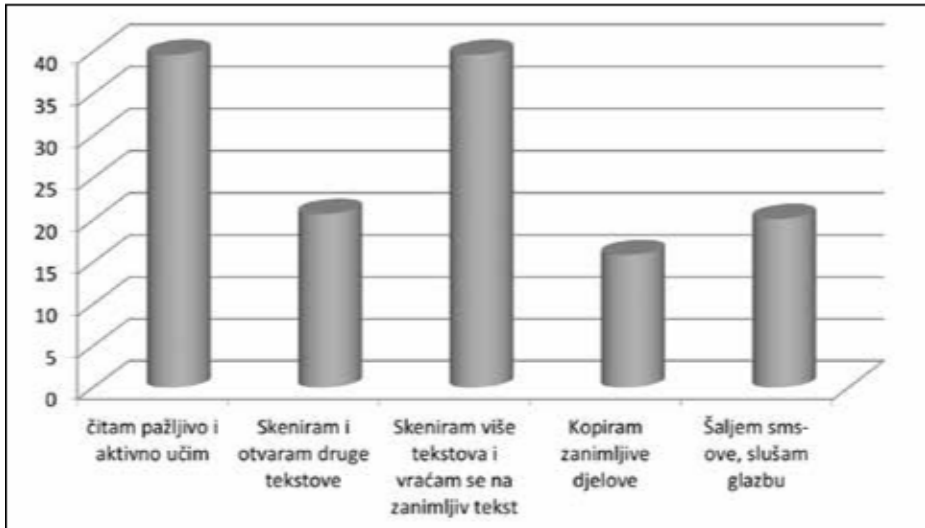
kombinirano pokazatelj čitateljske prakse koja je svladala izazove surfanja po internetu (tablica 1).

Tablica 1. *Plansko ili slučajno otvaranje poveznica u tekstu*

Način korištenja	f	%
slučajno	16	9,8 %
većinom slučajno	42	25,6 %
većinom planirano – ne gubim vrijeme	47	28,7 %
kombinirano	59	36 %
Ukupno:	164	100 %

Sljedeće pitanje odnosilo se na navike i aktivnosti tijekom čitanja. Odgovori na pitanje otvarate li više tekstova odjednom i čitate li ih pažljivo ili istodobno obavljate i druge operacije, pokazali su mnoštvo različitih strategija i interakcija svojstvenih ovoj generaciji. Dobiveni su sljedeći odgovori: čitam pažljivo i aktivno učim, odgovorilo je 65 (39,63 %) studenata, „skeniram“ i otvaram druge tekstove 34 (20,73 %), „skeniram“ više tekstova i vraćam se na zanimljiv tekst 65 (39,63 %), kopiram zanimljive dijelove 26 (15,85 %), a da istodobno šalju SMS poruke, slušaju glazbu ili obavljaju druge operacije, odgovorila su 33 (20,12 %) studenta. Velik dio studenata koristi se prednostima otvaranja većeg broja tekstova i mogućnostima istodobnih i viševrsnih operacija. Čitanju digitalnih tekstova kroz „skeniranje“ studenti su okrenuti pragmatički, očito selektivno i fleksibilno. Pragmatička orijentacija omogućuje im da se koriste nekim strategijama prije čitanja teksta, tj. pregledavanjem nadolazećih tekstova, slika, grafiko-na, naslova, podnaslova, čime aktiviraju postojeće znanje i predviđaju nadolazeći tekst.¹³ Studenti se tako stalno kreću u rasponu od čitanja do odlučivanja, što im, kako drže stručnjaci, znatno remeti koncentraciju potrebnu za „dubinsko“ čitanje. Odgovori da čitaju pažljivo i aktivno uče pokazuju da oni drže da na taj način postižu punu koncentraciju. Velik dio ispitanika, posebno oni koji otvaraju više tekstova, kratko ih pregledaju i vraćaju se na zanimljiv tekst, orijentira se u brzom pregledu prema značenju i sadržaju tekstova, a dio anketiranih koristi se fizičkim prednostima kopiranja zanimljivih dijelova. Prema tome, interaktivnost, linkanje, pretraživost, multimedijalnost, informacijsko bombardiranje i kognitivno opterećenje – to su čitateljske strategije, karakteristike i čitateljski habitus splitskih studenata (slika 4).

¹³ Kolić-Vehovec, S.: Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja // Čitanje za školu i život – IV. Simpozij učitelja i nastavnika hrvatskog jezika: zbornik radova, 2013., str.27. Strategijsko je čitanje kognitivno oružje koje se može koristiti selektivno i fleksibilno.



Slika 4. *Otvarate li više tekstova odjednom i čitate li ih pažljivo ili dok čitate obavljate i druge operacije*

Posljednja grupa pitanja odnosila se na prednosti i nedostatke usporednog čitanja i na prednosti korištenja digitalnih tekstova. Pitanja o prednosti i nedostacima usporednog čitanja više tekstova postavljena su odvojeno kako bi studenti mogli razdvojiti stavove o tome. Ponuđeni su odgovori za koje smo smatrali da su mogući i koji se često javljaju u literaturi. Najveći broj ispitanika odlučio se za odgovore o prednostima: tražim najvažnije dijelove i smisao teksta 108 (65,85 %) studenata te proširuje moje znanje 58 (35,36 %). Kao generacija koja je odrastala s digitalnom tehnologijom, smatramo da njihova iznesena mišljenja pokazuju da visoko cijene dinamičnost mreže i obavljanje više intelektualnih radnji istodobno: traženje, čitanje, pamćenje te mogućnost upijanja podataka iz više izvora, prije svega u svrhu učenja za potrebe studija, a zatim, pretpostavljamo, i u svrhu informiranja i zadovoljavanja svoje znatiželje. Tako postižu kontrolu nad onim što žele učiti i znati. Oni pokazuju neke od karakteristika ponašanja koje je opisao M. Prensky još 2001., ali i Vim Veen i Ben Vrakking u knjizi *Homo Zappiens: Growing up in a Digital Age*.¹⁴

¹⁴ Vidi prikaz navedene knjige (Bubonjić, 2013). U svojoj knjizi autori opisuju Homo Zappiens generaciju kao umreženu, hiperaktivnu, multifunkcionalnu generaciju koja teško održava koncentraciju na jednom zadatku. Oni provode dosta vremena uz medije – televiziju, kompjutor, igre, poruke, traže informacijsko obilje i višestruko korištenje različitih funkcija što im, kako oni misle, pridonosi boljem učenju.

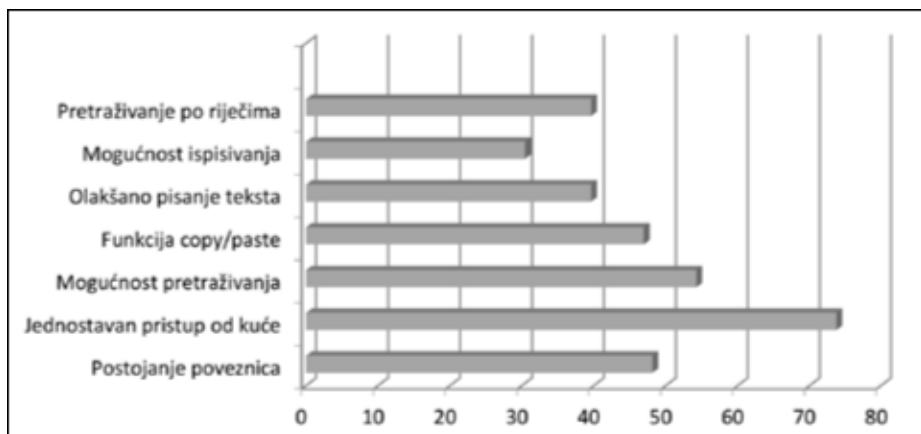
Zamor očiju, gubitak koncentracije, kognitivno opterećenje velikim brojem informacija često se u literaturi javljaju kao nedostaci istodobnog čitanja više tekstova i pokazuju da učenje i čitanje s ekrana nije jednostavno za sve studente te da digitalni/elektronički tekstovi neće lako i jednostavno zamijeniti tiskane materijale.¹⁵ Najveći broj ispitanika, 102 (62,19 %), odgovorio je da je najveći nedostatak takvog čitanja gubitak koncentracije, prevelik broj informacija, tj. kognitivno opterećenje kao smetnju drži 86 (52,43 %) studenata, a zatim zamor očiju njih 55 (33,53 %), veliki broj studenata, 39 (23,78 %), odgovorio je nemogućnost podcrtavanja. S obzirom na frekvencije odgovora, gotovo svaki ispitanik nalazi da je rezultat usporednog čitanja tekstova na mreži povezan s prevelikim kognitivnim opterećenjem i gubitkom koncentracije, što naravno otežava da informacije prelaze iz radnog u dugotrajno pamćenje. Studenti su potpuno svjesni osobnih kognitivnih kapaciteta, pa će se oni vjerojatno okrenuti čitanju kratkih literarnih i drugih formi na mreži (tablicu 2).

Tablica 2. *Odgovori na pitanje o prednostima i nedostacima usporednog čitanja više tekstova*

Prednosti	Broj ispitanika	Postotci
Proširuje moje znanje	58	35,36 %
Pomaže mi da lako pamtim	30	18,72
Tražim najvažnije dijelove i smisao teksta	108	65,85 %
Pomaže mi da budem vrlo aktivan i usredotočen	44	26,28 %
Nedostaci		
Zamor očiju	55	33,53 %
Gubitak koncentracije	102	62,19 %
Slabo razumijevanje	35	21,34 %
Navigacija bez kontrole	20	12,19 %
Prevelik broj informacija	86	52,43 %
Nemogućnost podcrtavanja	39	23,78 %

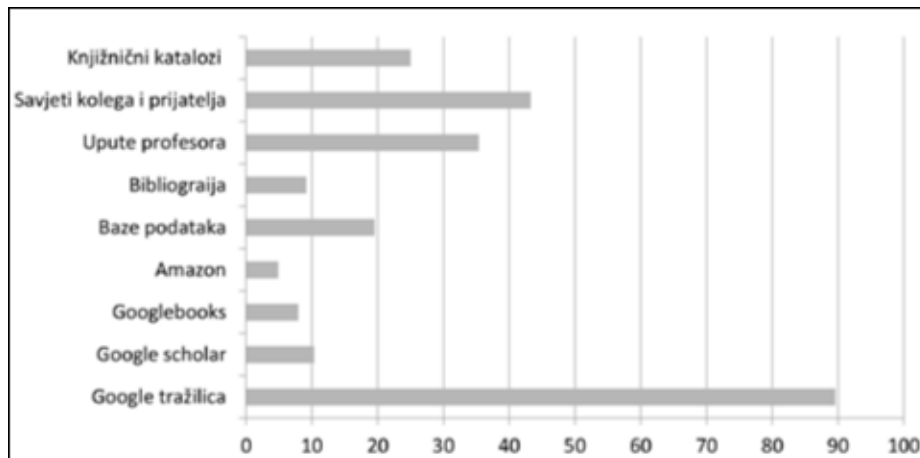
¹⁵ Vidi: Carr, N., str. 137-139. Carr navodi da je doživljaj čitanja mnogo bolji s tiskanom knjigom u odnosu na čitanje s ekrana, iako je krajnji zaključak njegove studije da knjiga pripada tehnologiji prošlosti te da će neminovno nestati. Čitači e-knjiga danas su sve savršeni pa upućuju i na budućnost knjige, ali kako je pun strepnje izjavio Steven Johnson, nakon prvotnog oduševljenja Amazonovim Kindleom, izgubit će se jedno od zadovoljstava čitanja knjige „potpuno uranjanje u drugi svijet, svijet autorovih ideja – bit će narušeno“. Međutim, prednosti čitanja na ekranu i mogućnosti koje mreža pruža ipak su velike, osobito za studente kao posebnu populaciju. Mnoge studije, koje je navela N. Foesberg, kao negativnu stranu navode nemogućnost podcrtavanja, laganog pregledavanja, vraćanje natrag na tekst u svrhu provjere i zapamćivanja i dr.; O prednostima i negativnostima e-knjige vidi i u: Badurina, B, Serdarušić, H: Percepcija e-knjige studenata u Hrvatskoj//*Libellarium*, 8(2016).

Da se studenti obilno koriste prednostima digitalnih tekstova u skladu sa svojim ciljevima, pokazuju odgovori na pitanje o tome što su prednosti korištenja digitalnih tekstova. Studenti su mogli zaokružiti više odgovora. Najviše je ispitanika zaokružilo odgovor jednostavan pristup od kuće 121(73,78 %), mogućnost pretraživanja, zaokružilo je 89 (54,26 %) ispitanih, funkciju *copy/paste* i postojanje poveznica kao prednost zaokružilo je 46,95 %, odnosno 48,17 % studenata, dok je pretraživanje po riječima (što tiskani tekstovi ne omogućuju) zaokružilo 65 njih (39,63 %). Odgovori na ovo pitanje pokazuju da su studenti vrlo praktični kada se odlučuju na korištenje digitalnih tekstova te da digitalni tekstovi u njihovoj praksi učenja i pisanja imaju važnu funkciju kao nadogradnja znanja i snalaženja u digitalnom prostoru (slika 5).



Slika 5. Prednosti korištenja digitalnih tekstova

Način na koji studenti dolaze do informacija dio je njihove informacijske pismenosti. Odgovori na to pitanje pokazali su da je Google tražilica najpopularnija, taj je odgovor zaokružilo 147 (89,63 %) studenata, slijede savjeti kolega i prijatelja 71 (43,29 %), upute profesora zaokružilo je 58 (35,36 %) ispitanika. Kao informacijski izvori dobar prijam imaju knjižnični katalozi, što je zaokružilo 41 (25,00 %) ispitanik. Baze podataka navela su samo 32 (19,51 %) ispitanika. Svi odgovori prikazani su na Slici 6.



Slika 6. Kako studenti dolaze do informacija za potrebe studiranja

ZAKLJUČAK

Osnovni cilj provedene ankete bio je utvrditi karakteristike „faze“ u kojoj se nalaze studenti Sveučilišta u Splitu s obzirom na čitanje tiskanih i digitalnih/elektroničkih dokumenata na mreži, tj. kako se mijenja kultura čitanja pod utjecajem mrežnog okruženja, bez shematskog određivanja „analogni“ ili „digitalni“. Literatura kojom smo se služili pokazuje da u ovoj fazi transformacije kulture, pa i kulture čitanja, to nije preporučljivo. Svi se slažu da je tehnologija tiska „zastarjela“, ali njezin odlazak nije tako brz ni jednostavan. Držimo da je to pokazala i ova anketa. Analiza je pokazala da studenti Sveučilišta u Splitu još uvijek provode dosta vremena u čitanju, razvijaju različite prakse čitanja i imaju različite ciljeve. Čitaju zbog potrebe studiranja, ali i zbog osobnoga zadovoljstva, preferiraju tiskane knjige, kao što smo i pretpostavili, te na mnogo načina čitaju i koriste tekstove nastale elektroničkim/digitalnim načinom publiciranja. Između studenata i elektroničkih tekstova javlja se bogatstvo različitih interakcija, studenti su potpuno svjesni prednosti i negativnih karakteristika čitanja elektroničkih tekstova i koriste se njima u skladu s mogućnostima.

S obzirom na korištenje tiskanoga medija, oni se ne razlikuju mnogo od svojih vršnjaka u svijetu. To što samo 32 studenata posjeduju tablet prikladan za čitanje dužih elektroničkih tekstova pokazuje da čitanje e-knjiga još nije uzelo takvoga maha da im takav uređaj nužno treba. Uz to, e-knjige u Hrvatskoj još uvijek nisu dovoljno dostupne zbog položaja nakladnika, cijene, izbora naslova i podrške države tiskanju i upotrebi e-knjiga. Kao značajku njihova čitateljskog

habitusa treba istaknuti praktičnost, racionalan pristup i brzinu odlučivanja kako i što čitati. Kada uče, studenti najčešće koriste tiskani medij. Za punu koncentraciju potrebna im je tišina i mir „dubokog“ čitanja i korištenje strategija zapamćivanja: podcrtavanje, vraćanje na prethodne stranice, podsjećanje i sl. i, ne manje važno, fizički kontakt s tiskanim tekstom. Velik broj studenata izjasnio se da čita radi učenja i studiranja. Način studiranja zahtijeva od njih čitanje članaka koji se najčešće nalaze u bazama podataka. Studenti su se izjasnili da ipak, ako imaju izbora, radije čitaju printane tekstove nego na ekranu. Nismo svjesno postavili pitanje o tome kako čitaju sveučilišne udžbenike zbog pretpostavke da ih većinom čitaju u tiskanom obliku. Ipak, neke sastavnice Sveučilišta prešle su na elektroničko objavljivanje udžbenika pa ih oni vjerojatno više čitaju kao printane tekstove. Ta situacija uvelike otežava njihov izbor i određuje način i naviku čitanja.

Studenti dosta vremena provode u aktivnostima koje nisu čitanje, što je karakteristika mladih generacija, pa se postavlja pitanje koliko im vremena ostaje za čitanje iz zadovoljstva, informacijsko ili literarno čitanje. Kako razumijevanje teksta počiva na radnom i dugoročnom pamćenju, „kognitivno opterećenje“ svih onih studenata koji su odgovorili da otvaraju i „skeniraju“ više tekstova dovoljno je veliko da ih omete u punom razumijevanju teksta i konstrukciji značenja. Međutim, iako još nisu prešli na čitanje e-knjiga i nemaju razvijenu naviku čitanja dužih tekstova na ekranu, u kulturnom pogledu oni već pripadaju generaciji digitalnog medija. Ključna riječ za razumijevanje njihova djelovanja je – stimulacija, a „kakofonija“ stimulansa koji dolaze s mreže, sprečava ih da čitaju i misle dubinski, kreativno i kritički, navikava ih da čitaju površno i misle „plitko“. Zasigurno takav brz način čitanja ima i pozitivne funkcije za njihov mozak. Anketa je ipak pokazala, možemo zaključiti, da se kultura tiskane knjige mijenja sporije od pretpostavljenoga, iako digitalno okruženje mijenja navike čitanja i u skladu s tim i naš mozak. On postaje „žonglerov mozak“ – kaže Carr.

LITERATURA

- Badurina, B., Serdarušić, H. (2015). Percepcije knjižestudenata u Hrvatskoj. *Libellarium: časopis za povijest pisane riječi, knjige i baštinskih ustanova*, 8(2), 65-80.
- Robb, A. (2015). 92 Percent of College Students Prefer Reading Print Books to E-Readers. *The New Republic*. Dostupno na: <https://newrepublic.com/article/120765/naomi-barons-words-onscreen-fate-reading-digital-world>

- Bubonjić, M. (2013). Odrastanje u digitalnom dobu. *Communication Management Quarterly*, 27(1) 179–184.
- Carr, N. (2011). *Plitko: što internet čini našem mozgu*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Foasberg, N. M. (2014). Student reading practices in print and electronic media. *College & Research Libraries*, 75(5), 705-723.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
- Iser, W. (1989). Interakcija između teksta i čitaoca. *Književna kritika*, 20(1), 51-74.
- Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. U: M. Mićanović (Ur.), *Čitanje za školu i život: IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika – Zbornik radova* (str. 23-32). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Proust, M. (2004). *O čitanju*. Zagreb: Meandar.

POGLAVLJE 9

Čitanje i učenje u digitalnom okruženju - usporedba studenata društvenih i humanističkih studija

dr. sc. Mate Juric
Sveučilište u Zadru
E-mail: mjuric@unizd.hr

dr. sc. Snježana Dimzov
Filozofski fakultet u Splitu
E-mail: zana@ffst.hr

SAŽETAK

Nove generacije učenika i studenata sve više koriste informacijske tehnologije. Istraživanja o čitanju digitalnog teksta pokazuju različite prednosti i nedostatke u odnosu na čitanje s papira. Izbor građe za čitanje, kao i formata, ovisi o svrsi čitanja. U kontekstu učenja čitateljsko ponašanje studenata ovisi o znanstvenoj disciplini kojoj pripadaju. Cilj ovog rada bio je istražiti čitateljska ponašanja pri učenju u tiskanom i digitalnom okruženju, te pri tom usporediti studente humanističkih studija iz Splita (N=253) i društvenih studija iz Zadra (N=274). Rezultati pokazuju da se na humanističkim studijima rjeđe printaju digitalni materijali, vjerojatno zbog upućenosti na tiskanu literaturu. Također, studenti humanističkih studija vjerojatno percipiraju više prednosti i tiskanih i digitalnih izvora. Studentice iz obje studijske discipline češće printaju digitalne materijale i čitaju ih s papira. Studenti muškog spola s društvenih studija tek se djelomično slažu s prednostima tiskanih izvora i za razliku od studentica, često uče s ekrana. Na humanističkim studijima spolne razlike su manje, s tim da studentice više označavaju tiskani tekst i rade bilješke. Rezultati se mogu objasniti specifičnostima studija i spolno uvjetovanim razlikama u informacijskom ponašanju.

Ključne riječi: čitanje; učenje; studenti; digitalni i tiskani izvori; društveni i humanistički studiji

UVOD I KONCEPTUALNI OKVIR

Informacijska i komunikacijska tehnologija utječu na način čitanja i učenja novih generacija studenata. "Informacijsko ponašanje" je termin koji se koristi za opisivanje mnogih načina na koje ljudska bića ulaze u interakciju s

informacijama, posebno načina na koje ljudi traže i koriste informacije. Pri tom se informacija shvaća u širem smislu, kao interakcija pojedinca s okolinom kod koje dolazi do promjene ili nadogradnje njegova znanja (Bates, 2010). Kontekst informacijskog ponašanja može biti raznolik, od svakodnevnog života do neformalnog ili formalnog učenja pri čemu je važno razumjeti perspektivu korisnika odnosno studenta. Razumijevanje ponašanja korisnika može dovesti do stvaranja novih ili nadogradnje starih teorija, ali i rješavanja stvarnih organizacijskih i tehničkih izazova poput relevantnih informacijskih usluga i sustava koji bi mogli zadovoljiti potrebe korisnika. U Hrvatskoj se tek u posljednjih nekoliko godina pojavljuju istraživanja informacijskih ponašanja studenata (Hebrang Grgić i Miočić, 2012; Lovrinčević, Kovačević i Erl Šafar, 2012; Papić i Stričević, 2012; Bračanov, Golubović i Seiter-Šverko, 2014; Dimzov i Stričević, 2014).

Wilsonov revidirani model informacijskog ponašanja (Wilson 1997, 1999) opći je teorijski okvir koji se može primijeniti i na čitateljska ponašanja. Model obuhvaća karakteristike izvora informacija kao okolinske intervenirajuće varijable koje utječu na informacijsko ponašanje. Digitalno i tiskano okruženje mogu se smatrati takvim okolinskim varijablama. Karakteristike izvora informacija i informacijskog okruženja mogu otežavati ili pak olakšavati informacijsko, u ovom slučaju čitateljsko ponašanje.

Temi čitanja pristupa se interdisciplinarno, sa stajališta pedagogije, psihologije, informacijskih znanosti, teorije književnosti, lingvistike i drugih područja. Najkraća definicija čitanja je da je ono čovjekova sposobnost dešifriranja dogovorenog sustava znakova i shvaćanja poruke. Van Dijk i Kintsch (1983) autori su najistaknutije kognitivne teorije čitanja, tj. teorije o procesu razumijevanja pročitano. Prema njima, značenje se konstruira na temelju kognitivne reprezentacije teksta, s kognitivnim procesima aktivacije prijašnjih znanja, zaključivanja, te integriranja prethodnog znanja s trenutačnom reprezentacijom teksta (Van Dijk i Kintsch, 1983). Vještina čitanja ovisi ne samo o stupnju postignutih kognitivnih, već i socijalnih i emocionalnih vještina svakog pojedinca.

U ovom radu istražuju se informacijska ponašanja vezana uz čitanje radi učenja, te percipirane prednosti čitanja u tiskanom i digitalnom okruženju, uz provjeru mogućih spolnih razlika i usporedbu studenata humanističkih i društvenih studija. Pitanja na koja se ovim istraživanjem nastoji odgovoriti su: Zašto i kako studenti koriste tiskane i digitalne izvore u učenju? Postoje li razlike u korištenju informacijskih izvora između studenata društvenih i humanističkih znanosti? Postoje li spolne razlike u čitateljskom ponašanju vezano uz izbor informacijskog izvora?

ČITANJE U DIGITALNOM OKRUŽENJU

Mnoga istraživanja pokazuju razlike u čitanju s obzirom na format. Liu (2005) je nakon provedenog istraživanja zaključio da ljudi koji čitaju s ekrana mnogo vremena troše na pregledavanje i skeniranje, uočavanje ključnih riječi, jednokratno, nelinearno i selektivno čitanje. Ono što je bitno je da su ispitanici izjavili kako je kod takvog čitanja prisutno manje pozornosti i manje udubljenog i koncentriranog čitanja. Općenito, čitanje u digitalnom okruženju šireg je opsega, ali je površno u odnosu na čitanje u tiskanom okruženju. Čitatelji se brzo prebacuju na razne povezane tekstove i medijske objekte (Freund, Kopak i O'Brien, 2016). Online čitanje obuhvaća ne samo tradicionalne vještine čitanja, već i vještine potrebne za razlikovanje potencijalno korisnih od beskorisnih informacija te za identificiranje značenja netekstualnih elemenata (Kuiper, Volman i Terwel, 2008). Sve te aktivnosti opterećuju radno pamćenje čitatelja. Uz ergonomske razloge, to je jedno od mogućih objašnjenja zašto je čitanje u digitalnom okruženju površno u odnosu na čitanje tiskanog teksta.

ČITANJE I UČENJE U DIGITALNOM OKRUŽENJU

Svrha čitanja određuje različite vještine i strategije čitanja. Prema Paul i Elder (2006) svrha čitanja može biti: čitanje iz čistog užitka, koje ne zahtijeva određenu razinu vještine; čitanje kako bi se shvatila jednostavna ideja ili dobile određene tehničke informacije, za što je dovoljno letimično pročitati tekst; čitanje za shvaćanje, razumijevanje i stvaranje novog pogleda na svijet, koje zahtijeva da se dublje pronikne u sustav pojmova, ideja i vrijednosti u zahtjevnim tekstovima i čitanje za stvaranje znanja o novim područjima, koje zahtijeva dublje čitanje uz stvaranje organiziranog sustava značenja. Ovo potonje ključno je za učenje i u literaturi se često naziva usmjereno čitanje. Usmjereno čitanje (Rosandić, 2005:185) podrazumijeva različite vrste čitanja kao što su: čitanje sa zapisivanjem, kritičko čitanje, analitičko čitanje, ponovno čitanje, konotativno, denotativno i pomno čitanje.

U kontekstu čitanja radi učenja, Kuhlthau (2013) opisuje različite vrste čitanja za različite faze učenja i traženja informacija, od površnog interesa za različite ideje do čitanja radi dubinskog razumijevanja, tj. usmjerenog čitanja. Slično čitanju radi učenja, u digitalnom je okruženju čitanje uključeno u razne aktivnosti, od površnog traženja i uočavanja ključnih riječi do koncentriranog čitanja e-knjiga.

Rezultati istraživanja učenja s vremenskim ograničenjem (Ackerman i Lauterman, 2012) pokazali su da u takvim situacijama otežano planiramo i

nadziremo vlastiti proces učenja. Učenje s papira bilo je učinkovitije, samoprocjene znanja točnije. Dakle, samoregulacija učenja s ekrana je slabija kad je učenje vremenski ograničeno, za razliku od čitanja s papira. Slične rezultate (Mangen, Walgermo i Bronnick, 2013) pokazalo je istraživanje provedeno s učenicima u Norveškoj. Oni koji su čitali tiskane tekstove imali su znatno bolje razumijevanje teksta nego učenici koji su čitali digitalne tekstove.

Murphy i suradnici (2003) istraživali su uvjerljivost tiskanih i digitalnih tekstova među preddiplomskim studentima i zaključili da je studentima teže razumjeti digitalni tekst, manje im je zanimljiv, a autorima pridaju manji kredibilitet nego onima od kojih čitaju tiskane verzije. Hoseth i McLure (2012) utvrdili su da korisnici percipiraju interakcije s e-knjigama kao manje intelektualne i analitičke u odnosu na interakcije s tiskanim knjigama. Bez obzira na to je li čitanje e-knjiga manje pogodno za razmišljanje o pročitanom, takav dojam korisnika može rezultirati izbjegavanjem e-knjiga, te printanjem digitalnih tekstova. U skladu s tim, velika većina istraživanja pokazuje da kod odabira formata za učenje studenti i dalje preferiraju tiskani format (Jamali, Nicholas i Rowlands, 2009).

ČITANJE S OBZIROM NA SPOL I STUDIJSKE DISCIPLINE

Čitanje je osnova za učenje i ima veću važnost u nekim znanstvenim disciplinama koje se oslanjaju na pisane tekstove poput jezika i književnosti i povijesti, nego u nekim drugim znanstvenim disciplinama poput matematike. Znanstvenici i studenti iz područja društvenih, a osobito iz područja humanističkih znanosti, u velikoj se mjeri oslanjaju na pisane materijale za rad i učenje. Pri tom se koriste materijali u različitim formatima, s tim da su novim generacijama studenata sve privlačniji digitalni formati. Nova čitateljska okruženja, koja uključuju različite digitalne uređaje za čitanje, mogu utjecati na način čitanja te šire informacijsko ponašanje korisnika. Čitateljska ponašanja ovise o okolinskim, kao i o psihološkim osobinama pojedinaca, prije svega o motivaciji, navikama i vještinama čitanja.

U okviru PISA-ina istraživanja (OECD, 2010) čitalačka pismenost definirana je kao razumijevanje, korištenje, promišljanje i angažman u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastitog znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu. Rezultati 15-godišnjih hrvatskih učenika iz čitalačke pismenosti, prema spolu, pokazuju značajne razlike između dječaka i djevojčica u postignuću. U ciklusu istraživanja 2006. godine djevojčice su bile bolje od dječaka za 50 bodova, 2009. godine za 51 bod, a 2012. godine za 48 bodova. Iako dječaci u čitalačkoj pismenosti zaostaju i u drugim zemljama

(prosječno za 40 bodova), lošiji rezultati u čitanju kod dječaka u Hrvatskoj još su više izraženi.

Razlike u čitanju nisu prisutne samo u tiskanom, već i u digitalnom mediju. U mnogim istraživanjima potvrđeno je da spol igra važnu ulogu kod odabira formata za čitanje. Istraživanja pokazuju da su dječaci bolji u pronalaženju informacija i pismenosti povezanoj s radnim zadacima te češće čitaju u utilitarne svrhe. Znatno više dječaka nego djevojčica sebe opisuje kao “nečitače” (Smith i Jeffrey, 2002). S druge strane, dječacima treba duže da nauče čitati, a nakon što nauče, provode manje vremena čitajući nego djevojčice i manje su voljni čitati iz užitka.

U istraživanju informacijskog ponašanja dječaka i djevojčica u jednoj kanadskoj osnovnoj školi (Large, Beheshti i Rahman, 2002) utvrđeno je da su dječaci formulirali upite s manje riječi, provodili manje vremena na pojedinim stranicama nego djevojčice, kliknuli više hipertekst linkova u minuti i općenito su aktivniji u mrežnom okruženju.

Rezultati koji potvrđuju razlike u informacijskom ponašanju kod čitanja s različitih formata pokazuju se i u starijoj dobi. Istraživanje koje su proveli Liu i Huang (2008) među kineskim studentima pokazalo je da studenti i studentice imaju različite preferencije prema formatu. Studentice u velikoj mjeri preferiraju tiskani format za razliku od muških studenata. S druge strane, iskustvo u čitanju digitalnog teksta im je različito. Pozitivno iskustvo s čitanjem digitalnog teksta ima znatno više studenata, nego studentica. Studentice imaju tendenciju printanja digitalnih dokumenata i to rade češće nego studenti, iako razlike nisu statistički značajne. Ovo istraživanje pokazalo je veću interaktivnu angažiranost muških studenata kod čitanja u digitalnom okruženju nego studentica.

Istraživanje preddiplomskih studenata informacijske i komunikacijske tehnologije i umjetnosti u Maleziji (Karim i Hasan, 2007) pokušalo je utvrditi razlike u informacijskom ponašanju studenata s obzirom na akademski program i spol. Rezultati pokazuju da je spol povezan s čitanjem određenih vrsta publikacija, odnosno da studenti znatno više čitaju novinske članke, književnost i web stranice nego studentice. Razlike su se pokazale i s obzirom na studijske discipline. Studenti umjetničkih područja uživaju u čitanju puno više i imaju pozitivnije stavove prema čitanju nego studenti informacijske i komunikacijske tehnologije. Značajnu količinu vremena studenti provode čitajući novinske članke, akademske knjige i web stranice.

Dok istraživanja novih generacija studenata pokazuju njihovu orijentiranost prema digitalnim izvorima (Liu, 2006; Williams i Rowlands, 2007),

studenti humanističkih znanosti više su okrenuti tiskanim izvorima (Barett, 2005). Odabir i način korištenja informacijskih izvora ovisan je o znanstvenim disciplinama (Siebenberg, Galbraith i Brady, 2004).

Druga pak istraživanja (Ciampa, 2012) pokazuju prednosti digitalnog teksta u povećanju motivacije kod početnog čitanja. U studiji (Schneps, Thomson, Chen, Sonnert i Pomplun, 2013) u kojoj su za 103 američka srednjoškolca s disleksijom ponuđeni tekstovi na iPadu, rezultati su pokazali značajno poboljšanje brzine čitanja i razumijevanja u odnosu na čitanje tiskanog teksta. PISA (OECD, 2012) pokazuje da interes i sposobnosti dječaka u digitalnom čitanju mogu biti iskorišteni za pokretanje *pozitivnog ciklusa* koji će rezultirati češćim čitanjem digitalnih tekstova i time boljom vještinom čitanja, što će pak dovesti do većeg uživanja u čitanju i boljeg postignuća u čitanju tiskanih tekstova.

CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

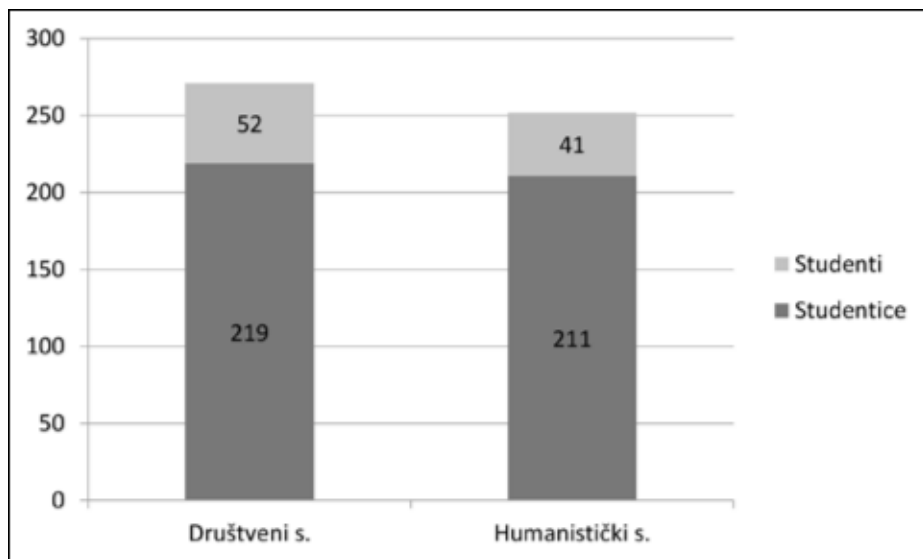
Cilj ovog rada je istražiti čitateljska ponašanja pri učenju te percipirane prednosti i nedostatke čitanja u tiskanom i digitalnom okruženju vezano uz spol i studijsku disciplinu kojoj ispitanici pripadaju.

1. Istraživačka pitanja:
2. Koji su najčešći razlozi i načini korištenja tiskanih i digitalnih informacijskih izvora za učenje?
3. Postoji li razlika između studenata društvenih i humanističkih studija u načinima i razlozima korištenja tiskanih i digitalnih informacijskih izvora za učenje?
4. Razlikuju li se studenti i studentice pojedinih studijskih disciplina u korištenju tiskanih i digitalnih informacijskih izvora za učenje?

METODA I UZORAK

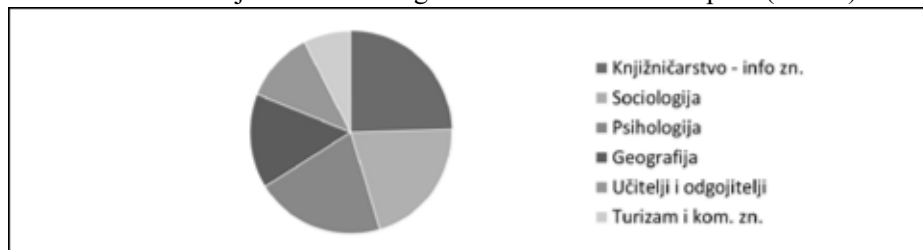
Ovaj istraživački rad povezuje podatke iz dva veća istraživanja provedena za potrebe izrade doktorskih disertacija koje se između ostalog bave osobinama informacijskih i čitateljskih ponašanja studenata. Za jednu disertaciju uzorak je obuhvatio studente društvenih, a za drugu studente humanističkih znanosti. To su znanstvene discipline koje su primarno orijentirane na pisani tekst kao izvor informacija za učenje. U ovom radu koristi se kvantitativna metodologija, uz primjenu anketnih upitnika kao metode prikupljanja podataka. Dio pitanja zajednički je u dva anketna upitnika, što je omogućilo usporedbu podataka. Odgovori na pitanja koja nisu identična prikaza nisu samo deskriptivno, te je potreban veći oprez u zaključivanju o mogućim razlikama na tim pitanjima.

Anketiranje 253 preddiplomska studenta humanističkih znanosti provedeno je u Splitu putem tiskanoga anketnog upitnika tijekom 2014. godine, dok je anketiranje 274 preddiplomska studenta društvenih znanosti provedeno u Zadru tijekom 2015. i početkom 2016. godine, također putem tiskanog upitnika. Sveukupno je anketirano 527 studenata, od čega je bilo 430 studentica i 93 studenta.



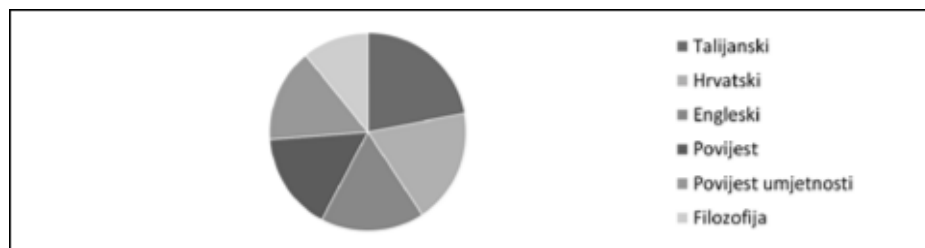
Slika 1. Zastupljenost studentica i studenata humanističkih i društvenih studija

Uzorak obuhvaća relativno mali postotak muških ispitanika, što odražava realno stanje na odjelima društvenih znanosti Sveučilišta u Zadru i na humanističkim studijima Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu (slika 1).



Slika 2. Zastupljenost pojedinih društvenih studija u uzorku iz Zadra (N=274)

Studente društvenih znanosti predstavljali su studenti sa sljedećih odjela na Sveučilištu u Zadru: informacijske znanosti - knjižničarstvo, sociologija, psihologija, geografija, izobrazba učitelja i odgojitelja te turizam i komunikacijske znanosti (slika 2).



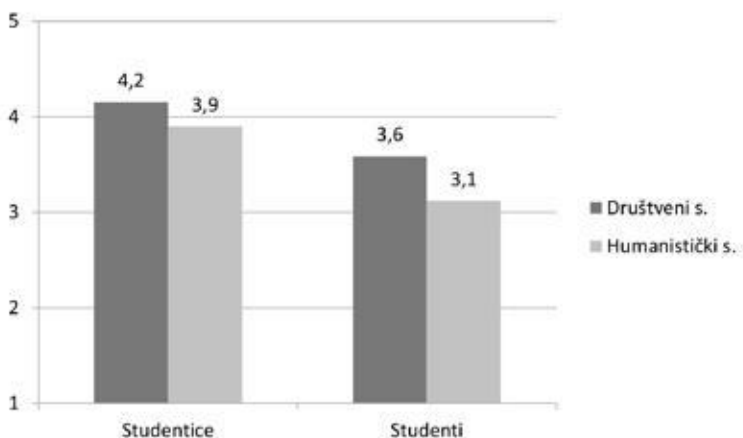
Slika 3. Zastupljenost pojedinih humanističkih studija u uzorku iz Splita (N=253)

Studente humanističkih znanosti s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu predstavljali su studenti studijskih grupa: talijanski jezik i književnost, hrvatski jezik i književnost, engleski jezik i književnost, povijest, povijest umjetnosti i filozofija (slika 3). S obzirom na to da je najveći broj studijskih grupa organiziran dvopredmetno (npr. hrvatski i talijanski jezik), nije bilo moguće napraviti analizu po studijskim grupama. Na slici 3. prikazane su relativne zastupljenosti ispitanika s pojedinih studija. Zbroj stvarnih postotaka ispitanika s pojedinih studija bio bi veći od 100 % jer su studiji dvopredmetni.

REZULTATI

USPOREDBA STUDENATA DRUŠTVENIH I HUMANISTIČKIH STUDIJA S OBTIROM NA NAČIN KORIŠTENJA DIGITALNIH IZVORA U UČENJU

Pitanje o učestalosti printanja digitalnih materijala za učenje bilo je potpuno identično u oba anketna upitnika, što omogućuje izravnu usporedbu društvenih i humanističkih studija.



Slika 4. Učestalost printanja digitalnih materijala za učenje

Razlika s obzirom na znanstvenu disciplinu statistički je značajna (tablica 1). Na društvenim studijima češće se printaju digitalni materijali nego na humanističkim (4,04 vs. 3,78; Scheffe test, $p=0,006$). Mogući razlog je upućenost studenata humanističkih znanosti na cjelovita tiskana književna djela dok studenti društvenih znanosti češće koriste, pa zbog toga češće i printaju, kraće digitalne tekstove poput znanstvenih članaka.

Tablica 1. Testiranje razlika u učestalosti printanja s obzirom na spol i disciplinu

ANOVA	F	p
<i>Spol</i>	27,00	0,000
<i>Znanstvena disciplina</i>	7,72	0,006
Interakcija Spol $\times$ Disciplina	0,69	0,406

Spolna je razlika također značajna. Studentice više printaju u odnosu na studente (4,0 vs. 3,4; Scheffe test, $p=0,001$) i na društvenim (4,2 vs. 3,6, $t=3,73$ $p<0,01$; slika 4) i na humanističkim studijima (3,9 vs 3,1, $t=3,63$, $p<0,01$; slika 4). Interakcija spola i discipline nije statistički značajna, jer neovisno o znanstvenoj disciplini, studentice češće printaju materijale za učenje u odnosu na muške kolege. Dakle, one u većem stupnju preferiraju čitati s papira. Alternativno objašnjenje jest da studentice možda općenito više uče pa stoga češće i printaju materijale za učenje.

Pitanja koja se odnose na direktno učenje s ekrana nisu bila potpuno identična u dva upitnika, pa nije opravdano koristiti formalno testiranje značajnosti razlika između studenata dviju znanstvenih disciplina. Međutim, pregledom deskriptivne statistike (tablica 2), može se pretpostaviti da su razlike u učestalosti učenja s ekrana između dviju znanstvenih disciplina vjerojatno zanemarive. Većina studenata rijetko uči s ekrana, neovisno o studijskoj disciplini (tablica 2). Na humanističkim studijima razlike u učestalosti učenja iz tri digitalna izvora nisu statistički značajne (ANOVA $F=2,66$, $p=0,07$), tj. zanemariva je razlika u učestalosti učenja iz e-knjiga u odnosu na učenje iz e-časopisa te web stranica kolegija. Prosjek učestalosti korištenja navedenih triju izvora (2,32) na humanističkim studijima približno je podjednak učestalosti učenja direktno iz digitalnih izvora na društvenim studijima (2,37). Dakle, jedino u printanju digitalnih materijala postoje razlike, pri čemu je taj način korištenja digitalnih izvora u učenju učestaliji na studijima društvenih znanosti, kao i među studenticama neovisno o studijskoj disciplini.

Tablica 2. *Deskriptivna statistika studentskih odgovora o načinima korištenja digitalnih izvora u učenju*

1 = nikad; 2 = rijetko; 3 = ponekad; 4 = često; 5 = uvijek	M (St)	M (Zd)	SD (St)	SD (Zd)
učim direktno iz e-knjiga	2,41	-	1,15	-
učim direktno s web stranice kolegija	2,29	-	1,17	-
učim direktno iz e-članaka/časopisa	2,27	-	1,10	-
učim direktno iz e-knjiga, e-kolegija i e-članaka/časopisa	(2,32)*	2,37	(1,14)*	1,21
<i>printam digitalni materijal za učenje</i>	3,78	4,04	1,29	0,99

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija;

St – humanistički studiji; Zd – društveni studiji

** prosječna vrijednost odgovora na tri pitanja o učenju direktno s ekrana*

USPOREDBA STUDENATA DRUŠTVENIH I HUMANISTIČKIH STUDIJA U RAZLOZIMA KORIŠTENJA TISKANIH IZVORA U UČENJU

Studenti iz obje znanstvene discipline uglavnom se ili potpuno slažu s tvrdnjom da je mogućnost učenja na različitim mjestima najveća prednost tiskanih izvora u učenju (tablica 3). Pri tom je navedeni razlog vjerojatno malo važniji studentima humanističkih znanosti. Ipak, razlika nije velika i mora se interpretirati s oprezom, jer su podaci prikupljeni od studenata društvenih studija rekodirani sa skale od 1 od 6 na skalu 1 do 4. Spojene su kategorije odgovora djelomično se (ne) slažem i odgovora uglavnom se (ne) slažem, kako bi podaci bili približno usporedivi s podacima prikupljenim od studenata humanističkih studija. Prenosivnost tiskanih materijala važna je studentima humanističkih znanosti jer su za učenje više upućeni na tiskane izvore (Barett, 2005) koji se čitaju na različitim mjestima, dok su studenti društvenih znanosti upućeni na kraće članke. Na ostalim pitanjima vjerojatno nema razlika s obzirom na znanstvenu disciplinu, tj. studenti iz obje znanstvene discipline uglavnom se slažu s tvrdnjama da tiskane izvore u učenju koriste iz razloga što im pružaju potpuniju sliku o predmetu koji uče, te da koriste tiskane izvore jer vole osjetiti papir u rukama (tablica 3).

Studenti s humanističkih studija imali su ponuđeno dodatno pitanje o označavanju teksta, podcrtavanju i pisanju bilješki. S tim razlogom korištenja tiskanih izvora slažu se između djelomično i potpuno. Tvrdnja o tome da ih papirnate knjige smiruju i da zbog toga više pozornosti posvećuju sadržaju bila je ponuđena samo studentima društvenih studija, te se studenti uglavnom slažu s tom tvrdnjom.

Tablica 3. Deskriptivna statistika razloga korištenja tiskanih izvora u učenju

1= uopće se ne slažem 2= uglavnom se ne slažem 3= uglavnom se slažem 4=potpuno se slažem	M (St)	M (Zd)	SD (St)	SD (Zd)
jer mogu učiti na različitim mjestima (u krevetu, na plaži...)	3,51	3,37*	0,80	0,72
jer volim označavati tekst, podcrtavati i pisati bilješke	3,50	-	0,78	-
jer mi pružaju potpuniju sliku o predmetu koji učim	3,17	3,20*	0,91	0,83
papirnate knjige me smiruju / više pažnje posvećujem sadržaju	-	3,20*	-	0,86
jer volim osjetiti papir u rukama	3,01	3,06*	1,06	0,94

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija;

St – humanistički studiji; *Zd* – društveni studiji

* Rekodirano sa skale 1-6 na 1-4

Ukratko, najvažniji razlozi korištenja tiskanih izvora u učenju su laka prenosivost i mogućnost označavanja i pisanja bilješki po papiru, a važni su i sljedeći razlozi: pružanje potpunije slike o temi koju čitaju, ugodan osjet papira te veća pozornost prilikom čitanja s papira. Pri tom je prenosivost tiskanih izvora vjerojatno malo važnija studentima humanističkih studija, dok su ostali razlozi približno podjednako važni i studentima društvenih znanosti.

USPOREDBA STUDENATA DRUŠTVENIH I HUMANISTIČKIH STUDIJA U RAZLOZIMA KORIŠTENJA DIGITALNIH IZVORA U UČENJU

Najvažniji razlog zašto studenti humanističkih studija koriste digitalne izvore u učenju njihova je laka dostupnost ($M=3,57$; Tablica 4). Zatim, uglavnom se slažu s tvrdnjama da im digitalni izvori omogućuju lakše pretraživanje, povezuju ih s drugim izvorima i štede vrijeme.

Tablica 4. Deskriptivna statistika razloga korištenja digitalnih izvora u učenju

1= uopće se ne slažem 2= uglavnom se ne slažem 3= uglavnom se slažem 4=potpuno se slažem	M (St)	M (Zd)	SD (St)	SD (Zd)
jer su lako dostupni	3,57	-	0,72	-
jer mi omogućavaju lakše pretraživanje	3,28	-	0,84	-
jer me povezuju s drugim izvorima	3,22	-	0,89	-
jer je lakše kopirati i uređivati digitalni tekst	-	2,88*	-	0,92
jer mi štede vrijeme	3,19	2,59*	0,98	0,91
jer volim koristiti nove tehnologije	2,13	2,53*	0,93	1,14

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija;

St – humanistički studiji; *Zd* – društveni studiji

* Rekodirano sa skale 1-6 na 1-4, radi približne usporedivosti s podacima iz Splita

Vjerojatno postoji razlika između studenata društvenih i humanističkih znanosti u stupnju slaganja s tvrdnjom da im digitalni izvori štede vrijeme (3,19 vs. 2,59; tablica 4). Odgovori studenata društvenih znanosti su između „2 = uglavnom se ne slažem“ i „3 = uglavnom se slažem“, dok su odgovori studenata humanističkih znanosti većinom „3 = uglavnom se slažem“. Ipak, razlika nije velika i mora se interpretirati s oprezom jer su odgovori studenata društvenih studija rekodirani sa skale od 1 od 6 na skalu od 1 do 4. Zbog toga nisu prikazani testovi statističkih značajnosti razlika koji bi možda pogrešno implicirali visok stupanj sigurnosti u postojanje razlika. Mogući razlozi zašto je studentima humanističkih znanosti važna ušteda vremena su traženje skraćenih prikaza književnih djela i korištenje rječnika stranih riječi.

Studenti društvenih znanosti vjerojatno više vole koristiti nove tehnologije, tj. njihov prosječan odgovor malo je bliži kategoriji „uglavnom se slažem“ negoli kategoriji „uglavnom se ne slažem“ (2,53, tablica 4). S druge strane, studenti humanističkih znanosti u prosjeku daju odgovor „uglavnom se ne slažem“ (2,13; tablica 4), tj. oni u prosjeku uglavnom ne vole koristiti nove tehnologije. Analiza studentskih stavova o prednostima digitalnih i tiskanih izvora s obzirom na disciplinu upućuje na mogućnost da studenti humanističkih studija općenito više koriste razne materijale za učenje, pa se zbog toga više slažu da su korisni i digitalni i tiskani izvori. Konkretno, tiskane izvore koriste zbog prenosivosti, a digitalne zbog uštede vremena. Pri tom je razlika u stupnju slaganja s tvrdnjom da im tiskani izvori omogućuju učenje na različitim mjestima možda zanemariva, dok je razlika u percipiranju uštede vremena ipak veća. Dio studenata društvenih znanosti uopće ne smatra da digitalni izvori štede vrijeme.

SPOLNE RAZLIKE U NAČINU I RAZLOZIMA KORIŠTENJA TISKANIH I DIGITALNIH IZVORA U UČENJU

Studentice humanističkih znanosti za razliku od muških studenata više vole označavati tekst, podcrtavati i pisati bilješke (3,62 vs. 2,88; $p < 0,01$; tablica 5). To je u skladu s već prikazanim rezultatima da studentice više printaju digitalne materijale za učenje u odnosu na studente (slika 4, tablice 1 i 7). One u većem stupnju preferiraju čitati s papira, dijelom iz razloga što im je na taj način lakše označavati tekst, podcrtavati i pisati bilješke. Uz izuzetak navedenog, studentice i studenti humanističkih znanosti ne razlikuju se u razlozima korištenja tiskanih (tablica 5) te razlozima i načinima korištenja digitalnih izvora (tablice 6 i 7) u učenju. Studentice i studenti humanističkih znanosti vrlo su slični u svom informacijskom ponašanju vezanom uz čitanje.

Tablica 5. Testiranje spolnih razlika u razlozima korištenja tiskanih izvora, među studen-tima humanističkih znanosti

(1= uopće se ne slažem 2= uglavnom se ne slažem 3= uglavnom se slažem 4=potpuno se slažem)	M (m)	M (ž)	t*	df	p	SD (m)	SD (ž)
Tiskane izvore u učenju koristim jer...							
volim osjetiti papir u rukama	2,88	3,04	-0,89	57,15	0,379	1,05	1,07
volim označavati tekst, podcrtavati i pisati bilješke	2,88	3,62	-4,51	47,27	0,000	1,00	0,68
moгу učiti na različitim mjestima (u krevetu, na plaži...)	3,44	3,52	-0,53	53,85	0,598	0,87	0,79
pružaju mi potpuniju sliku o predmetu koji učim	3,07	3,19	-0,69	52,93	0,495	1,01	0,90

* t-test je proveden uz odvojene procjene varijabiliteta zbog manjeg broja muških ispitanika m – muški studenti; ž – studentice; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Tablica 6. Testiranje spolnih razlika u razlozima korištenja digitalnih izvora, među studentima humanističkih znanosti

Digitalne izvore u učenju koristim...(1-4)	M (m)	M (ž)	t	df	p	SD (m)	SD (ž)
jer su lako dostupni	3,39	3,61	-1,67	53,79	0,101	0,77	0,70
jer mi omogućavaju lakše pretraživanje	3,20	3,30	-0,69	53,15	0,490	0,93	0,83
jer me povezuju s drugim izvorima	2,98	3,27	-1,78	52,48	0,080	0,99	0,86
jer mi štede vrijeme	3,20	3,19	0,04	62,54	0,971	0,87	1,01
jer volim koristiti nove tehnologije	2,32	2,10	1,31	54,31	0,197	0,99	0,92

Tablica 7. Testiranje spolnih razlika u načinima korištenja digitalnih izvora u učenju, među studentima humanističkih znanosti

1 = nikad; 2 = rijetko; 3 = ponekad; 4 = često; 5 = uvijek	M (m)	M (ž)	t	df	p	SD (m)	SD (ž)
učim direktno iz e-knjiga	2,02	2,35	-1,7	57,9	0,10	1,13	1,17
učim direktno s web stranice kolegija	2,68	2,36	1,7	57,4	0,10	1,13	1,15
učim direktno iz e-članaka/časopisa	2,54	2,22	1,5	52,5	0,13	1,23	1,07
printam digitalni materijal za učenje	3,12	3,90	-3,4	53,1	0,00	1,38	1,23

Dok među studentima humanističkih znanosti postoje spolne razlike samo u printanju digitalnog i označavanju tiskanog teksta (tablice 5, 6 i 7), na društvenim studijima postoji cijeli niz razlika u razlozima korištenja tiskanih izvora (tablica 8) i načinima korištenja digitalnih izvora (tablica 10). Muški studenti društvenih znanosti tek se „djelomično slažu“ s tvrdnjama o prednostima tiskanih izvora, dok se studentice „uglavnom slažu“ sa svim prednostima navedenim u tablici 8. Studenticama je važnija mogućnost učenja na različitim mjestima, papirnate knjige ih više smiruju i zbog toga više pažnje posvećuju sadržaju, više vole osjetiti papir i imaju potpuniju sliku o predmetu koji uče kad čitaju s papira.

Tablica 8. Testiranje spolnih razlika u razlozima korištenja tiskanih izvora, među studen-tima društvenih znanosti

1 = uopće se ne slažem; 2= uglavnom se ne slažem; 3= djelomično se ne slažem; 4 = djelomično se slažem; 5 = uglavnom se slažem; 6 = potpuno se slažem	M (m)	M (ž)	t	df	p	SD (m)	SD (ž)
jer volim osjetiti papir u rukama	3,75	4,68	-3,64	70,49	0,00	1,68	1,52
jer mogu učiti na različitim mjestima (u krevetu, na plaži...)	4,42	5,22	-3,49	59,42	0,00	1,55	1,04
jer mi pružaju potpuniju sliku o predmetu koji učim	4,04	4,97	-3,97	67,32	0,00	1,55	1,30
papirnate knjige me smiruju / više pažnje posvećujem sadržaju	4,04	4,98	-4,04	69,92	0,00	1,52	1,36

Tablica 9. Testiranje spolnih razlika u razlozima korištenja digitalnih izvora, među studentima društvenih znanosti

Digitalne izvore u učenju koristim...(1-6)	M (m)	M (ž)	t	df	p	SD (m)	SD (ž)
jer mi štede vrijeme	4,00	3,59	1,71	79,59	0,09	1,50	1,67
jer je lakše kopirati i uređivati digitalni tekst	4,47	4,19	1,29	88,72	0,20	1,36	1,66
jer volim nove tehnologije	3,35	2,98	1,65	71,31	0,10	1,42	1,41

Nema statistički značajnih razlika među studenticama i studentima društvenih znanosti u razlozima korištenja digitalnih izvora, prisutne su tek vrlo blage, tj. zanemarive tendencije da studenti percipiraju više prednosti digitalnih izvora (tablica 9).

Tablica 10. Testiranje spolnih razlika u načinima korištenja digitalnih izvora u uče-nju, među studentima društvenih znanosti

1 = nikad; 2 = rijetko; 3 = ponekad; 4 = često; 5 = uvijek	M (m)	M (ž)	t	df	p	SD (m)	SD (ž)
printam digitalni materijal za učenje	3,59	4,15	-3,34	67,33	0,00	1,12	0,93
učim direktno iz e-knjiga, e-kolegija i e-članaka/časopisa	2,92	2,23	3,72	72,03	0,00	1,17	1,18

Studenti muškog spola često uče direktno iz e-knjiga, e-kolegija i e-članaka/časopisa, dok studentice tek ponekad uče na taj način, direktno s ekrana (tablica 10). U skladu s tim je rezultat prikazan i na početku, na slici 4, da studentice češće printaju digitalni materijal za učenje. Dakle, sve navedeno pokazuje da studentice u većoj mjeri od muških kolega preferiraju čitanje i učenje s papira.

RASPRAVA

Analizom razloga i načina korištenja tiskane i digitalne građe za učenje utvrdili smo da postoje sličnosti, ali i pojedine razlike u određenim segmentima načina korištenja informacijskih izvora s obzirom na proučavane studentske discipline (društvene i humanističke znanosti) te spol. Kao najvažniji razlog korištenja tiskanih izvora, studenti su naveli mogućnost učenja na različitim mjestima, odnosno prenosivost. Pri tom je prenosivost tiskanih materijala vjerojatno malo važnija studentima humanističkih znanosti. Mogući razlog je njihova veća upućenost na tiskane izvore (Barett, 2005). Studenti humanističkih znanosti obuhvaćeni ovim istraživanjem, u okviru dvopredmetnog studija pohađaju bar jedan jezik i književnost (hrvatski, talijanski ili/i engleski) te su obveznom literaturom upućeni na čitanje književnih djela poput cjelovitih knjiga, a takva literatura obično se čita na različitim mjestima. Za potpun literarni doživljaj književnog teksta potrebno je tekst pročitati u cjelini. Takva djela većeg su opsega, duže se čitaju i kod čitanja s ekrana mogao bi nastupiti zamor očiju. To je jedan od najčešćih prigovora studenata kod korištenja digitalnih tekstova za učenje. U jednom prijašnjem istraživanju (Jamali i sur., 2009) kao najveći nedostatak e-knjiga istaknute su poteškoće kod čitanja sa zaslona i s koncentriranjem kod čitanja digitalnog teksta, što mnogima stvara glavobolje. Čini se da studenti koriste svaku situaciju za čitanje, bilo u pauzama između predavanja ili za vrijeme putovanja. S druge strane, studenti društvenih znanosti manje moraju čitati ili su upućeni na kraće članke ili samo na pojedina poglavlja umjesto na cjelovita djela. Zbog toga se dio studenata ni ne slaže s tvrdnjom da je prednost

tiskanih knjiga to što mogu učiti na različitim mjestima, npr. u krevetu ili na plaži. Dodatno, studenticama društvenih znanosti prenosivost je znatno važnija nego studentima, vjerojatno zbog toga što one općenito više čitaju.

Važan razlog korištenja tiskanih izvora je označavanje teksta, podcrtavanje i pisanje bilješki što su karakteristike dubinskoga, kontinuiranog i koncentriranog čitanja, a to je jednostavnije u tiskanom formatu. Ovi rezultati slažu se s rezultatima sličnih istraživanja (Liu, 2006) u svijetu koji pokazuju preferiranje tiskanog teksta za učenje, osobito ako je riječ o dubinskom čitanju. Sljedeći važan razlog korištenja tiskanih izvora je pružanje potpune slike o predmetu učenja. Poznato je da su knjige te koje daju kontekst, pa možemo pretpostaviti da tiskana knjiga ima prednost za ove studente pred e-knjigom. Kod studenata društvenih znanosti postoje razlike u odgovorima s obzirom na spol, tako da djevojke više cijene pružanje potpunije slike o predmetu koji uče. Osjet papira u rukama je sljedeći razlog koji studenti cijene. Studentice više cijene osjet papira u rukama u odnosu na studente društvenih znanosti. Razlozi zbog kojih studenti koriste digitalne izvore u učenju su: dostupnost, lakše pretraživanje, povezanost s drugim izvorima, ušteda vremena i lakše razmjenjivanje. Ostali razlozi su manje zastupljeni. Kod pitanja uštede vremena vjerojatno postoji razlika između studenata društvenih i humanističkih znanosti, odnosno studenti humanističkih znanosti više cijene uštedu vremena. To se djelomično može objasniti činjenicom da polovina studijskih grupa u humanističkim znanostima pripada jezicima kod kojih studenti često traže strane riječi i za to im služe digitalni rječnici. Puno je brže upisati riječ u pretraživač, nego listati tiskani rječnik.

Kako bi koristili digitalne materijale, studenti ih u najvećem broju printaju. U obje studijske grupe studentice su sklonije printati materijale za učenje nego studenti, razlike su statistički značajne. Ovi rezultati u skladu su s istraživanjem koje su proveli Liu i Huang (2008), iako je u njihovu istraživanju postojala samo statistički neznčajna tendencija da studentice češće printaju digitalne dokumente. Također, utvrdili su da one u velikoj mjeri preferiraju tiskani format za razliku od muških studenata, što je potvrđeno ovim istraživanjem jer više printaju digitalne materijale. U skladu s tim je i rezultat da muški studenti društvenih znanosti često uče s ekrana. Studentice rjeđe uče s ekrana, što ne čudi ako znamo da studentice češće printaju digitalni materijal za učenje. Studenti društvenih studija češće printaju materijale nego studenti humanističkih znanosti, što se možda može objasniti time da su humanisti više upućeni na cjelovita djela, dok studenti društvenih znanosti koriste veći broj kraćih poglavlja iz knjiga i znanstvene članke.

ZAKLJUČAK

Činjenica je da digitalno okruženje utječe na način čitanja te odabir formata i vrste građe za čitanje. Ovo istraživanje pokazalo je da preddiplomski studenti društvenih i humanističkih znanosti još uvijek za učenje u velikoj mjeri koriste tiskani format, a najvažniji razlozi su prenosivost, odnosno mogućnost učenja na različitim mjestima te označavanje teksta, podcrtavanje i pisanje bilješki. Kad za učenje koriste digitalne materijale, studenti ih najčešće printaju, što također pokazuje kako se za učenje preferira tiskani format. Tiskani izvori i dalje ostaju prvi izbor kod udubljenog i koncentriranog čitanja koje je potrebno za učenje. Prema MacFadyenu (2009) najveći izazov nastojanju da se digitalni udžbenici prihvate bit će čitanje i navigacija. Studenti obično označavaju bojom tekst i pišu na marginama papirnatih udžbenika kako bi poboljšali zapamćivanje i razumijevanje. Bez obzira na to što se uređaji neprekidno usavršavaju, pisanje bilješki i upravljanje njima ostaje problem za mnoge studente. Dostupnost je kvaliteta digitalnih izvora koja je istaknuta u ovom, kao i mnogim drugim istraživanjima (Papić i Stričević, 2012). Rezultati koji se odnose na preferencije prema digitalnim izvorima iz istraživanja mlađe populacije, osobito dječaka (OECD, 2010), potvrdili su se i u starijoj dobi, prije svega kod studenata društvenih studija. Muški studenti više uče s ekrana. Zanimljivo je primijetiti da na humanističkim studijima nema značajnih spolnih razlika u tom pogledu. Humanističke studije upisuju učenici koji su specifični po svojim čitateljskim navikama pa su studenti slični studenticama u čitateljskim ponašanjima. Studenti humanističkih studija vjerojatno percipiraju više prednosti i tiskanih (prenosivost) i digitalnih izvora (ušteta vremena), dok studenti društvenih studija više printaju digitalne materijale. Studenti društvenih znanosti možda više printaju zbog toga što imaju više literature koja je u digitalnom obliku. Također, postoji tendencija razlike u preferiranju novih tehnologija na način da studenti humanističkih znanosti uglavnom ne vole nove tehnologije, dok je prosječan odgovor studenata društvenih znanosti bliži odgovoru „slažem se“, tj. umjereno vole nove tehnologije.

Ovim istraživanjem pokazalo se da informacijska ponašanja i studentski stavovi vezani uz čitanje i učenje u tiskanom i digitalnom okruženju ovise o vrsti studija (humanistički vs. društveni). Literatura iz koje studenti uče određuje veću ili manju izloženost studenata digitalnom i tiskanom okruženju. Karakteristike tih okruženja, tj. informacijskih izvora utječu na studentska ponašanja, u skladu s Wilsonovim modelom informacijskog ponašanja. Digitalno okruženje otežava proces koncentriranog čitanja i učenja duljih tekstova. Zbog toga studenti printaju digitalne materijale kad moraju koristiti digitalne izvore

za učenje. U početnim fazama učenja ili pri traženju definicija i kratkih prijevoda dolazi do izražaja prednost digitalnog okruženja, jer digitalni izvori štede vrijeme, lako su dostupni i lakše ih je pretraživati. Prema Kuhlthau, mogućnost pretraživanja najvažnija je kad se studenti tek upoznaju s temom, ali ta mogućnost dolazi do izražaja i u kasnijim fazama učenja kad studenti nastoje bolje razumjeti sve aspekte teme. Zaključno, čitanje i učenje u tiskanom i digitalnom okruženju dinamičke su aktivnosti u kojima je važno optimalno koristiti prednosti obaju informacijskih okruženja.

LITERATURA

- Ackerman, R. i Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1816-1828.
- Barett, A. (2005) The Information-seeking Habits of Graduate Student Researchers in the Humanities. *The Journal of Academic Librarianship*, 31(4), 324-331.
- Barett, H. (2005). Parents and children: facts and fallacies about attachment theory. *The journal of family health care*.16(1), 3-4.
- Bates, Marcia J. (2010). Information Behavior In *Encyclopedia of Library and Information Sciences*, 3rd Ed. Marcia J. Bates and Mary Niles Maack, Eds. New York: CRC Press, vol. 3, 2381-2391.
- Bračanov, A., Golubović, V. i Seiter-Šverko, D. (2014). Istraživanje informacijske pismenosti studenata u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu, *VBH* 57(4), 45-64.
- Ciampa, K. (2012) Reading in the Digital Age: Using Electronic Books as a Teaching Tool for Beginning Readers. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(2), n.2.
- Dimzov, S. i Stričević, I. (2014). Professors' Influence on Students' Choice of Format for Their Research Materials: Are There Differences Between the Academic Disciplines?. *UEuropean Conference on Information Literacy* (str. 693-702). Springer International Publishing.
- Freund, L., Kopak, R. i O'Brien, H. (2016). The effects of textual environment on reading comprehension: Implications for searching as learning. *Journal of Information Science*, 42(1), 79-93.
- Hebrang Grgić, I. i Miočić, P. (2012) Searching for information sources: Students' behaviour in electronic environment. *MIPRO / Opatija: MIPRO*. [CD-ROM]
- Hoseth, A. i McLure, M. (2012). Perspectives on E-books from instructors and students in the social sciences. *Reference & User Services Quarterly*, 51(3), 278-88.
- Jamali, H. R., Nicholas, D. i Rowlands, I. (2009). Scholarly e-books: The views of 16,000 academics: Results from the JISC National E-Book Observatory. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 61, 33-47.

- Karim, N. S. A. i Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age: analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*, 25 (3), 285-298.
- Kuiper, E., Volman, M. i Terwel, J. (2008). Students' use of web literacy skills and strategies: searching, reading and evaluating web information. *Information Research*, 13(1), paper 351.
- Kuhlthau, K. C. (2013). Children's reading in guided inquiry. International Reading Literacy Symposium, University of Tokyo, Japan. Dostupno na: <http://wp.comminfo.rutgers.edu/ckuhlthau2/wp-content/uploads/sites/185/2016/01/ChildrensReadingInGuidedInquiry.pdf>
- Large, A., Beheshti, J. i Rahman, T. (2002). *Gender differences in collaborative Web sear-ching behavior*. *IP&M*, 38, 427-443.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment. *Journal of Documentation*, 61, 700-712.
- Liu, Z. (2006). Print vs. electronic resources: a study of user perceptions, preferences and use. *Information Processing and Management*, 42(2), 583-92.
- Liu, Z. i Huang, X. (2008). Gender differences in the online reading environment. *Journal of documentation* 64(4), 616-626.
- Lovrinčević, J., Kovačević, D. i Erl Šafar, M. (2012). Role of ICT in learning and knowled-ge acquisition: How much students know about their research skills? *MIPRO / Opatija: MIPRO [CD-ROM]*
- Mangen, A., Walgermo, B. R. i Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper ver-sus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- MacFadyen, H. (2011). The reader's devices: The affordances of ebook readers. *Dalhousie Journal of Interdisciplinary Management*, 7(1), 1-15.
- Murphy, P. K., Long, J. F. i Esterly, E. (2003). Persuasion online or on paper: a new take on an old issue. *Learning and Instruction*, 13, 511-32.
- OECD (2012). *PISA in focus: Are boys and girls ready for the digital age?* Dostupno na: <https://ictedupolicy.org/resource-library/resource-library/pisa-focus-are-boys-and-girls-ready-digital-age>
- OECD (2010). *Pisa 2009: Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja - PISA centar.
- Papić, A. i Stričević, I. (2012). Integration of academic libraries' e-services into learning management system: students' perception. U Dermol, Valerij; Trunk Širca, Nada; Dakovic, Goran; Lindav, Urška (ur.). *Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference 2012*. (str. 239-246.) Celje: International School for Social and Business Studies.
- Paul, R. i Elder, L. (2006). How to read a paragraph: The art of close reading. Foundation for Critical Thinking. Dostupno na: [http://www.criticalthinking.org/files/How %20to %20Read %208.11.08.pdf](http://www.criticalthinking.org/files/How%20to%20Read%208.11.08.pdf)

- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Schneps, M. H., Thomson, J. M., Chen, C., Sonnert, G. i Pomplun, M. (2013). E-Readers Are More Effective than Paper for Some with Dyslexia. *PLoS ONE* 8(9)
- Siebenberg, T. R., Galbraith, B. i Brady, E. E. (2004). Print versus Electronic Journal Use in Three Sci/Tech Disciplines: What's Going On Here? *College and Research Libraries*, 65(5) 427–438.
- Smith, M. i Jeffrey, D. (2002). *Reading Don't Fix No Chevys: Literacy in the Lives of Young Men*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Van Dijk, T. A. i Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Williams, P. i Rowlands, I. (2007). Information Behaviour of the Researcher of the Future; Work Package II: The Literature on Young People and Their Information Behaviour. London: CIBER. Dostupno na: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/ggworkpackageii.pdf>
- Wilson, T. D. (1997). Information behaviour: an interdisciplinary perspective. *Information processing & management*, 33(4), 551-572.
- Wilson, T. D. (1999). Models in information behaviour research. *Journal of Documentation* 55(3), 249-270.

POGLAVLJE 10

Čitaju li djeca filmove?

Ana Markotić

E-mail: anamarkotic@hotmail.com

SAŽETAK

Digitalne i medijske kompetencije u nastavi danas ne podrazumijevaju samo površno poznavanje medija, već i njihovu uporabu ostvarenu kroz kulturnu i obrazovnu funkciju. Audiovizualne i digitalne poruke dio su dječje svakodnevice, a filmske pokretne slike omiljena dječja zabava od najranije dobi. Današnja djeca čitaju s ekrana. Čitaju gledajući različite filmove, a pritom većina stranih filmova nije sinkronizirana na hrvatski jezik te se pri gledanju takvog filma odvija trostruki proces i tijekom misli. Ovakvim gledanjem filma dijete nesvjesno usvaja tri jezične djelatnosti, istovremeno gleda, sluša i čita. Rad tematizira i analizira kako dijete doživljava pisanu riječ unutar pokretnih slika te na koji način možemo potaknuti dijete na čitanje putem nastave filmske kulture u primarnom obrazovanju i kako pritom rabiti metodu čitanja koristeći primjerice različite filmske i televizijske scenarije, ulomke knjige snimanja te književna djela koja su poslužila kao predložak filmskim djelima i adaptacijama.

Glavne riječi: filmska kultura; mediji; nastava; pokretne slike

UVOD

Mediji su se razvijali kroz povijest od najjednostavnijih do danas složenih masovnih medija. Najstariji medij je govor kojim je stvarana i prva književnost (usmena književnost) i prvi oblici dramskoga (kazališnog) izražavanja. Slijedilo je rukopisno pismo kojim su pisani prvi spomenici pismenosti u kamenu, na koži ili papiru. Od 15. stoljeća razvija se tisak u okviru kojeg su se razvili i pojedini tiskovni mediji - knjiga, novine, strip, časopis, slikovnica, plakat, letak. Krajem 19. stoljeća nastaju elektronički mediji, prvo radio i film, a u 20. stoljeću televizija i internet. Važno je reći da se mediji ne smjenjuju u uporabi, već se razvijaju kumulativno, pa danas imamo sve medije koji se vrlo često međusobno prožimaju. Uloga nastave medijske kulture sastoji se od mnogih čimbenika kao što su upoznavanje učenika s temeljnim osobinama najvažnijih medija te

njihovom ulogom u prenošenju informacija, zatim upoznavanje reprezentativnoga domaćeg i stranog umjetničkog stvaranja u pojedinim medijima kao i razvoj kritičkog odnosa učenika prema medijima. Također, učenike se potiče na uočavanje odnosa među medijima te upoznavanje informacijske moći pojedinih medija u oblikovanju javnog mišljenja.

Digitalno je doba u nastavu medijske kulture donijelo nove vrste kompetencija koje trebaju posjedovati nastavnici i učenici. Digitalne i medijske kompetencije ne podrazumijevaju samo površno poznavanje medija, nego bi trebale poticati nastavnike na uporabu različitih medija kroz nastavne sadržaje. U vrijeme prevladavajuće digitalne kulture djeca su od najranijeg doba izložena različitim medijskim materijalima, pa su u slikovnica koje uz pomoć slika djeci pomažu u prepoznavanju značenja riječi, sve češće koriste interaktivni elementi (Batarelo Kokić, 2015). Djeca medije koriste najčešće kroz zabavu, a kulturna je i obrazovna funkcija često zanemarena. Upravo je to čest slučaj kod filma kao medija, a u nastavi hrvatskog jezika u primarnom obrazovanju možemo istaknuti kulturnu i obrazovnu funkciju filma. Razvijanje digitalne kompetencije putem čitanja može biti netradicionalan oblik nastave i izazov nastavnicima, ali i zanimljivo iskustvo učenicima. Učenike možemo potaknuti na čitanje koristeći filmsku umjetnost, što ćemo poslije prikazati na primjeru metodičke obrade filma *Čarobnjak iz Oza* iz 1939. godine.

Djeca su danas okružena virtualnom stvarnošću u kojoj je audiovizualna sastavnica dio njihove svakodnevice. Tradicionalan oblik čitanja zamijenjen je čitanjem s ekrana, a razumijevanje teksta poprima sasvim novi oblik u multiosjetilnom okruženju kojem su djeca izložena. Čitanje kao naučena vještina reorganizacije vizualnih i jezičnih procesa iziskuje kompleksan analitičko-sintetički postupak putem misaonog procesa koji će dovesti do razumijevanja pročitaneog teksta. Film koji je "titlan" i sadrži podnapise ovdje je u specifičnoj situaciji. Prilikom gledanja takvog filma dijete istovremeno ostvaruje tri jezične djelatnosti: čitanje, gledanje i slušanje. Na koji način onda dijete doživljava tekst unutar pokretne slike? Film po svojoj prirodi kao medij nije namijenjen "čitanju" i ne bi trebao sadržavati proces čitanja, smisao čitanja jest razumijevanje poruke koju je autor stavio u pisani oblik, a filmski autor to ne čini, stvara pokretne slike koje nemaju tekst. Kultura sinkronizacije filmova u Hrvatskoj odnosi se najčešće samo na animirane filmove za djecu, dok su ostali igrani filmovi i televizijske serije strane produkcije namijenjeni djeci gotovo uvijek titlani i naša djeca od najranije dobi "čitaju" filmove. Tu dolazimo do pitanja na koji način dijete onda doživljava tekst unutar pokretnih slika. Prilikom dekodiranja riječi/

slova i njihova povezivanja s lingvističkim značenjem mozak zastaje te gledajući film dijete istovremeno treba dekodirati više različitih informacija na ekranu (sliku, zvuk, riječ itd.). Prisutni su takozvani dodatni stimulansi i dolazi do drukčijeg razumijevanja teksta. Izmjena aktivnosti ubrzana je i dinamična. Na ovakav način gledanja filmova i serija djeca se navikavaju od najranije dobi. Ilišin, Marinović Bobinac i Radin (2001) provode studiju iz koje je vidljivo kako učenici najviše kao medij koriste televiziju, a pritom najviše gledaju televizijske filmske i serijske programe. Podatak iz iste studije pokazuje da sa svojim vršnjacima najčešće razgovaraju i dijele dojmove o filmovima, glazbi i knjigama. Upravo bismo tu činjenicu trebali iskoristiti u samoj nastavi i povezivanju sadržaja čitanja književnosti i filmske kulture. U nastavni proces možemo uključiti zanimljive sadržaje kojima ćemo djeci približiti čitanje i motivirati ih na njega. Film kao medij i nastava medijske kulture zasigurno mogu tome pridonijeti. Danas su djeci pojedini izvori znanja zasigurno zanimljiviji od uobičajenog izlaganja učitelja i frontalnog rada. Film pruža učiteljima velike mogućnosti, a pritom ne smijemo zaboraviti i sve popularnije televizijske serije nastale prema književnim predlošcima. Način na koji ćemo predstaviti sadržaj znatno utječe na učenike i njihovu početnu motivaciju za čitanjem. Kvalitetnom nastavom u kojoj povezujemo naizgled dva nepoveziva područja, čitanje i film, možemo obogatiti individualnost svakog učenika te im istodobno razviti i filmsku i čitalačku kompetenciju. Film nam može ponuditi neke nove strategije motivacije za čitanjem.

ČITANJE I NASTAVA FILMSKE KULTURE

Metoda čitanja nije dovoljno iskorištena unutar nastave filmske kulture. Djeca o filmu puno toga mogu doznati čitanjem. Pritom kao nastavnici, prema Težaku (1990), možemo koristiti usmjereno čitanje kojim će učenici čitati filmske i televizijske scenarije, ulomke knjige snimanja, prikaze, kritike itd. Čitanje takvih tekstova možemo uključiti u različite etape nastavnog procesa: kao pripremu (kod kuće ili u školi) za gledanje filma, kao poticaj za raspravu itd. Ono što najviše povezuje nastavu književnosti i filma jest zasigurno usporedba književnih djela i adaptacija gdje lijepo možemo povezati ta dva područja i učenike motivirati i potaknuti na čitanje. Na tom im primjeru također možemo onda pokazati sličnosti i razlike, specifičnosti književnog i filmskog djela. Upoznat ćemo ih s formom scenarija koji je zasigurno jedan oblik književnog teksta. Iščitavanjem scenarija potičemo izražajno ili interpretativno čitanje i prikazujemo transformaciju teksta iz jednog oblika u drugi. Za to nam je u nastavi

najprikladnije koristiti korelacijsko-integracijsko-metodički sustav u kojem ćemo povezati dva umjetnička područja (film i književnost), a temeljit će se na usporedbi i raščlanjenosti zajedničkih karakteristika književnog i filmskog djela. Pritom ćemo učenicima pokazati kako je i film svojevrsan način pripovijedanja koji ima svoja specifična izražajna sredstva.

U povezivanju medija filma i knjige možemo koristiti različite književne tekstove koji su bili oživljeni filmskim adaptacijama. Prema Težaku (1999) književna djela često se prenose u druge medije, a sam medij filma utjecao je na književnost, prvenstveno na izradu plana. Zbog svoje raznovrsne uporabe montažnih postupaka, vidljivo je utjecao i na pripovjednu tehniku modernog romana (kidanje kontinuiteta u pripovijedanju, fragmentarno pripovijedanje, dinamična upotreba vremena i prostora, brz ritam, prijenos terminologije iz teorije filma u teoriju književnosti, retrospektivan prikaz itd.).

METODIČKA OBRADA FILMA

Prema Mikiću (2001), baveći se raščlambom filma, svaki nastavnik mora biti svjestan triju osnovnih principa na kojima se temelji analiza filma:

- ne postoji univerzalni metodički pristup
- raščlamba je nešto što se proteže u beskonačnost, tolike su mogućnosti na raspolaganju
- raščlamba filma proširuje znanja ne samo o filmu i filmskoj umjetnosti, već i više od toga - o društvenim pojavnostima.

Analizi filma i transformaciji sadržaja u samoj metodici filma možemo pristupiti s različitih stajališta te na taj način otkrivati filmski jezik i stjecati određene filmološke spoznaje u pojedinačnome nastavnom procesu. Prema Težaku (2002) pristup prema tome je “put do pojedinačnih filmskih spoznaja”, a “polazište je mjesto s kojega se polazi, polazna točka. U nastavi filma to može biti: razgovor o filmu uopće, o autoru filma, o glumcima ili o temi, čitanje književnog predloška (ulomka romana, scenarija, knjige snimanja), filmske kritike, gledanje filmskog ulomka i dr. “ (Težak, 2002: 67). Sa stajališta filma kao medija dajemo prednost filmološkim pristupima. Filmskodidaktički pristup kojim ćemo filmu i filmološkim sadržajima pristupiti s didaktičkim ciljevima: stjecanje filmskog znanja, poučavanje o filmskom mediju i filmskoj umjetnosti (bit, izraz, specifičnosti, strukture, vrste, vrednovanje i dr.). “Spoznavanjem filma stječe se filmska kultura kojom se učenik osposobljava za recepciju estetskih vrijednih filmova i za kritički odnos prema porukama ekrana.” (Težak, 2002: 67).

Unutarpredmetno prožimanje područja medijske kulture i književnosti

pokazat će učenicima na koji način dvije umjetnosti pristupaju i obrađuju istovjetan sadržaj i kako jedna umjetnost može biti poticaj za primanje druge umjetnosti. Prilikom usporedbe književnog djela i filma možemo pristupiti na dva načina. Književno djelo možemo koristiti kao motivaciju za gledanje filma i pritom ćemo s učenicima prvo čitati i obraditi književno djelo, potom gledati i obraditi film i na kraju napraviti usporedbu književnog djela i filma. Ovaj slijed aktivnosti najčešće se i rabi u nastavi hrvatskog jezika. Drugi pristup je kada film koristimo kao motivaciju za čitanje književnog djela gdje ćemo prvo pogledati i obraditi film, potom film iskoristiti kao motivaciju za čitanje i obradu književnog djela i na kraju opet napraviti svojevrsnu usporedbu. Objasniti ćemo to na primjeru metodičke obrade, analize filma, usporedbe filma i književnog djela Čarobnjak iz Oza te na koji način nam film može poslužiti kao motivacija za čitanje u primarnom obrazovanju.

Koristit ćemo sljedeću strukturu nastavnog sata prilikom obrade filma:

1. Emocionalno–intelektualna motivacija

- zainteresirati učenike za nastavni sat
- stvoriti ugođaj za gledanje igranog filma
- stvoriti ugodno i opušteno ozračje u razredu
- aktivirati jezičnu komunikaciju učenika
- bogatiti rječnik

2. Najava filma

- upoznati učenike s naslovom i redateljem crtanog filma
- usmjeriti pozornost na kulturu ponašanja za vrijeme gledanja filma

3. Projiciranje i gledanje filma – trajanje filma: 1h i 42min

- upoznati učenike s igranim filmom
- pozornost, razmišljanje, buđenje emocija

4. Emocionalno–intelektualna stanka

- sređivanje dojmova o odgledanom igranom filmu
- subjektivno doživljavanje igranog filma

5. Izražavanje doživljaja i ispravak iskaza o doživljaju

- iznošenje učenikovih dojmova
- izražavanje emocija potaknutih filmom „Čarobnjak iz Oza“
- emocionalno i racionalno izražavanje doživljaja

6. Interpretacija filma

a) prepričavanje filmske priče

b) literarna raščlamba na likove u filmu, njihova karakterizacija, međusobni odnosi, vrijeme i mjesto radnje, sadržaj i slijed radnje, poanta

- Učenici prvo film gledaju u cijelosti. Nakon toga slijedi analitička interpretacija filma kako bi učenici mogli shvatiti pojedine događaje iz filma.
- Potrebno je odrediti uvod, zaplet, vrhunac i rasplet u filmskoj radnji.
- Poticati učenike na razmišljanje vezano uz karakterizaciju likova
- Razvijati interes za rad tako što će učenike voditi heurističkim putem. Time će usvojiti neka nova znanja koja će im pomoći da ta znanja prije usvoje i dovedu u svezu sa onime što su već prije naučili.

Razvijati naviku slušanja i poštivanja sugovornika.

c) filmski izrazi: boja, zvuk, gluma.

Poticati učenike na rješavanje problemskih pitanja vezanih uz analizu filmskih izražajnih sredstava – boje, zvuka i glume.

7. Sinteza

- uopćavanje sadržaja nastavne jedinice
- ujedinjavanje elemenata interpretacije
- ponavljanje najvažnijih činjenica o gledanom filmu: redatelj, filmska vrsta, likovi, poruka filma.

8. Stvaralački rad

- razvoj kreativnosti i mašte
- potaknuti učenike na slobodno izražavanje
- razvijati interes za film
- razvijati osjećaj za umjetnost
- razvijanje učenikovih interesa

Tablica 1. Primjer nastavnog sata medijske kulture

NASTAVNA SITUACIJA	TIJEK NASTAVNOG SATA	ZADATCI	KORELACIJA S NASTAVNIM PODRUČJIMA I PREDMETIMA
1. Emocionalno-intelektualna motivacija	<i>Pozdravljam učenike i predstavljam se: S: Dobar dan! Moje ime je... i danas ću s vama biti na satu hrvatskoga jezika. Prisjetimo se pravila lijepog ponašanja. Koja su to pravila?</i> <i>U: Za početak ćemo poslušati jednu kratku pjesmu. Ugodno se smjestite i naslonite. Tko će mi ponoviti kako se ponašamo prilikom slušanja pjesme ili skladbe?</i> <i>Pažljivo slušajte!</i> <i>Učenicima reproduciram pjesmu "Somewhere over the Rainbow" ("Negdje iznad duge").</i> <i>Nakon slušanja skladbe razgovaram s učenicima o njihovu doživljaju skladbe. U: Kakve osjećaje je u vama pobudila skladba? Kako ste se osjećali? Kakvog je ugođaja pjesma?</i> <i>Učenicima objašnjavam naziv pjesme te tko izvodi pjesmu. U: Pjesma Negdje iznad duge jest sastavni dio filma koji ćemo danas pogledati. Važna je stoga što je izvodi glavna glumica (Judy Garland) i zato što je glazbena pratnja filmu.</i> <i>Razgovaramo o nazivu i sadržaju pjesme te što je uopće glazbena pratnja filma. Potom najavljujem film.</i>	- stvoriti ugodno ozračje - razviti disciplinu na satu, kulturno ponašanje te poštovanje pravila -usmjeriti pozornost učenika na određenu ideju motiv, pokrenuti imaginaciju i znatiželju - bogaćenje leksika učenika -razvoj ljubavi prema filmu i glazbi kao cjelovitim umjetničkim djelima, a ne kao sredstvima razonode -ponoviti pravila ponašanja za vrijeme gledanja filma -upoznati učenike s filmom Piccolo	-jezično izražavanje -glazbena kultura
2. Najava filma i očekivanja	<i>Sada ćemo pogledati film Čarobnjak iz Oza u kojem ćemo otkriti što se može dogoditi kada odlutamo u čudesnu zemlju snova daleko od vlastitog doma.</i> <i>Na ploču zapisujem naslov filma, ime redatelja i godinu kada je film snimljen: Čarobnjak iz Oza, Victor Fleming, 1939. godina. Pokazujem fotografije nekoliko filmskih plakata samog filma koji su 40-ih godina bili prisutni u kinima.</i> <i>S učenicima razgovaram o izgledu plakata, što je plakat, kakva je njegova forma i sadržaj i što sve možemo doznati gledajući jedan plakat.</i>		

	Dok učenicima govorim o zanimljivostima vezanim uz redatelja i glavnu glumicu, imaju zadatak zapisati naslov, redatelja i godinu u bilježnicu. (Učenicima se može dati određene zanimljive tekstove da pročitaju o redatelju, glumcima ili samome filmu.)	- razvijanje sposobnosti percipiranja filmskog djela	
3.Projiciranje i gledanje filma	U: <i>Prije nego što počnemo s filmom, tko će reći kako se ponaša za vrijeme projekcije?</i> U: (prozivam učenika koji govori pravila kulturnog ponašanja) Također upućujem učenike da se udobno smjeste dok gledaju film. Promotrite dobro koji se sve likovi pojavljuju u filmu, kako izgledaju i kako se ponašaju, obratite pozornost na boje, kostime, šumove, zvukove i glazbu.	-razvijati vizualnu i auditivnu percepciju te kulturu gledanja filma	
4.Emocionalno-intelektualna stanika	Zajedno s učenicima gledam film u trajanju od 1h 42 minute. Dok gledaju film, promatram njihove reakcije i raspoloženja što će mi poslužiti u izražavanju doživljaja. Trenutak sređivanja doživljaja i misli, popuštanja emocionalne napetosti, intenzivnoga unutarnjeg djelovanja. Učenicima je omogućeno proživjeti i produbiti trenutak zadivljenosti filmom. Nakon gledanja filma, zastajem i pričekam da se učenici prepuste doživljaju odgledanog filma, a ja pratim reakcije učenika i atmosferu koju je proizvelo gledanje filma. Stanku prekidam kada smatram da su dojmovi sređeni. Nakon emocionalno–intelektualne stanke potaknut ću učenike na izražavanje svojih doživljaja.	- stabiliziranje dojmova - buđenje učenikovih estetskih dojmova	

5. Izražavanje doživljaja i ispravak iskaza o doživljaju	Puštam učenike da slobodno izraze osjećaje koje je film u njima pobudio. Ako je potrebno, potičem učenike pitanjima: S: Što želite reći o filmu? U: _____ S: <i>Kakve je osjećaje pobudio u vama?</i> U: _____ S: <i>Je li ispunio vaša očekivanja?</i> U: _____ S: <i>Biste li mu dali drugi naslov? Koji?</i> U: _____ S: Što vas je <i>posebice oduševilo, a što rastužilo?</i> U: _____	-intimno i subjektivno doživljavanje filma - razvijanje sposobnosti izražavanja doživljaja - otkriti doživljajni efekt izazvan kod učenika gledanjem filma -razvijanje sposobnosti izražavanja vlastitoga emocionalnog stava - uočavanje detalja -bogaćenje rječnika -samostalno prepričati fabularni tijek filmske priče - potaknuti učenike na jezično izražavanje i prisjećanje odgledanog filma -poticati suradnju i zajedništvo pri rješavanju zadataka	
6. Interpretacija filma	S: Imenujem nekoliko učenika da prepričaju film.		
a) prepričavanje filmske priče	Ne ispravljam ih dok govore nego ih puštam da prepričaju film onoliko koliko se sjećaju. Tako ću dobiti uvid u to koliko su pažljivo pratili film.		
b) sadržajna	Učenike dijelim u 4 skupine. S: <i>Svaka skupina ima svoju grupu zadataka. Dobro ih pročitajte.</i> 1. skupina: pažljivo prati tijek filmske priče 2. skupina: pažljivo prati likove(izgled) i obraća pažnju na glazbu, zvukove i šumove u filmu. 3. skupina: pažljivo prati likove(osobine) i korištenje boja u filmu 4. skupina: određuje vrijeme i mjesto radnje ove filmske priče Učenici rade po skupinama. Nakon završenog rada predstavnici čitaju odgovore, raspravljamo o njima, zapisujemo najvažnije na ploču, tj. u bilježnicu u obliku natuknica.		

c) filmski izraz	U: <i>Koja je vrsta filma Čarobnjak iz Oza? Zašto je igrani film? Zašto je glazba važna za ovaj film?</i> U: <i>Kako izgledaju glavni likovi? (nabrajaju fizičke osobine)</i> U: <i>Koje su osobine glavnih likova?</i> U: <i>Jesu li povezani izgled samih likova i njihove karakterne osobine?</i> U: <i>Kakva je glazba u filmu? Kada i gdje se pojavila pjesma koju smo slušali na početku sata?</i> U: <i>Opišite ponašanje glavnih likova tijekom filma. Nekoliko učenika opisuje glavne likove, kako su oni izgledali, kako su se ponašali i za čime su tragali.</i> U: <i>Vidim da ste shvatili priču i sadržaj ovog filma. Pomoću čega ste razumjeli ovu filmsku priču?</i> Filmsku priču smo otkrili zahvaljujući boji, zvuku i pokretu.	- osposobljavati učenike za pravilno i potpuno izražavanje na hrvatskome standardnom jeziku -razvijati sposobnost zapažanja i izdvajanja bitnog (osobine likova)	
7. Sinteza	U: <i>Što mislite, što je redatelj nastojao naglasiti bojama? Kave osjećaje i na koji način?</i> <i>Kakve se boje pojavljuju u filmu? Kakve osjećaje su u vama izazvale tople boje, a kakve hladne? Kakva je boja prevladavala na početku i kraju filma, a kakva u glavnom dijelu? Što mislite što je ona označavala?</i> Učenici navode konkretne situacije iz filma. U: <i>Kakve ste zvukove čuli u filmu? Zašto su oni bili važni za doživljaj filma?</i> U: <i>Kakva je gluma u filmu? Je li vam bila uvjerljiva? Obrazložite svoje mišljenje.</i> U: <i>Kakvi su bili kostimi i izgled prostora (boje, materijali, texture, izgled općenito) u kojima su se kretali likovi. Je li to bilo u skladu sa samom pričom. Kako se to uklopilo uz same likove.</i> Zajednički određujemo temu filma. U: <i>Što bi bila tema ovog filma?</i>	-spoznati osnovne izražajne vrijednosti filma: uočiti filmska izražajna sredstva: boja, zvuk i pokret - stvoriti temeljne uvjete za aktivno filmsko komuniciranje -razvijati radne navike i poticati na aktivno sudjelovanje	

8. Stvaralački oblici rada	U: <i>Svaki film, pa tako i ovaj, nešto nam poručuje.</i> Što nam poručuje redatelj ovim filmom? Zajednički određujemo ideju (poruku) filma. Učenicima objašnjavam što je igrani film i koja su glavna obilježja takvog filma. Ponavljam i obrazlažem ključne pojmove: igrani film, glumac, gluma. Zadatak za stvaralački oblik rada jest nacrtati vlastiti filmski plakat za film Čarobnjak iz Oza. Učenici mogu pročitati nekoliko filmskih kritika i potom napisati vlastitu. Na kraju sata zahvaljujem učenicima na suradnji i pozdravljam ih.	-razvijati kulturu slušanja -razvijati kulturu govorenja - oblikovati smisao filma u skladu s doživljajem svijeta koji film izražava -usmjeriti učenike na razumijevanje života i svijeta - potaknuti stvaralačko mišljenje i izražavanje učenika - razvijati samostalnost učenika u radu -poticanje mašte i kreativnosti
--	--	---

USPOREDBA FILMA I KNJIŽEVNOG DJELA

Nakon ovakvoga sata medijske kulture (tablica 1) učenike možemo motivirati i potaknuti na čitanje književnog djela Čarobnjak iz Oza. Otkrit ćemo im kako je film nastao prema književnom predlošku istoimenog romana te je poslužio za stvaranje scenarija. Pritom ih upoznajemo s pojmovima scenarija i knjige snimanja. Možemo ih i zainteresirati tako da im pročitamo pojedine ulomke romana, a potom pokazati na koji način je film prikazao te iste scene. Možemo potaknuti raspravu o filmu, što misle na koji način bi oni prikazali ovu filmsku priču, a da bi to saznali, moraju prvo pročitati književni tekst Čarobnjak iz Oza koji je poslužio kao predložak te pojedine ulomke mogu preoblikovati u scenarij, knjigu snimanja ili strip. Nakon što smo s učenicima pročitali i obradili književno djelo Čarobnjak iz Oza Lymana Franka Bauma, možemo s učenicima napraviti usporedbu te pripremiti različite nastavne listiće sa zadacima gdje ćemo od njih tražiti da primjerice jasno označe koja izražajna sredstva koristi književnost, a koja film te da obrazlože na koji način i gdje su to primijetili.

Ovo su samo neki od prijedloga na koji način kvalitetna obrada filma može poslužiti kao motivacija za čitanje književnog djela i poslije usporedbu književnog djela i filma. Prilikom usporedbe književnosti i filma, prema Mikiću (2001),

treba istaknuti kako su filmska izražajna sredstva zamijenila književna, raspraviti s učenicima je li pri adaptaciji narušena književna vrijednost djela te na koji način je uspostavljena veza između osjećaja i misli osobina lika, literarnih figura i ostalih sredstava književnosti i vanjskih elemenata radnje. Veza književnost-film ostvaruje se na više načina i jedan od njih zasigurno je i gledanje filma kao motivacija za čitanje. Nešto što može, tvrdi Težak (1990), biti korisno i za književnost i za film jest analitičko proučavanje i istraživanje kinematičkih potencijala književnog teksta koji se interpretiraju prema nastavnog programu. Tu kao poticaj primjerice može poslužiti i čitanje kritika. Djeci na jednostavan način možemo objasniti da književna djela pišu pisci, a pritom koriste riječi i rečenice, različite opise itd. Filmska djela stvaraju redatelji, scenaristi, glumci i dr., a pritom određenu viziju nekakve zamišljene stvarnosti prenose gledateljima ozvučenim ili neozvučenim slikama u pokretu rabeći različita filmska izražajna sredstva (pokrete kamere, zvuk, boju itd.).

ZAKLJUČAK

Mediji su oduvijek prisutni u našem okruženju, od najranije povijesti kada je govor bio najvažniji u komunikaciji, sve do danas kada imamo suvremene medije. Mediji i njihova upotreba danas su dječja stvarnost i stoga učenika treba poučavati temeljnim osobinama medija i njihovoj ulozi u prenošenju informacija. Film se izražava slikama i zvukovima, a u djetetu razvija empatiju i bolje razumijevanje postupaka drugih ljudi preko glavnih likova u filmu. Budući da je djeci uvijek bliža slikovitost od apstrakcije, djeca, gledajući pokretne slike od kojih je film sastavljen, vrlo intenzivno doživljavaju filmsku priču i primaju njegovu poruku. Gledanjem filmova, dijete potpuno nesvjesno razvija i neke misaone sposobnosti kao što su percepcija ili opažanje, koncentracija i vizualna memorija. Razvija i oblike mišljenja: apstrakciju, indukciju, dedukciju, analizu i sintezu. Unutarpredmetnom nastavom književnosti i filma možemo obogatiti dječji izričaj i u području čitanja, književnosti, a i filmske umjetnosti. Neraskidiva veza filma i književnosti može biti iskorištena na bezbroj načina, a kvalitetna obrada filma i film kao motivacija za čitanje jest samo jedna od mogućnosti.

LITERATURA

- Batarelo Kokić, I. (2015). Nove razine interaktivnosti dječjih slikovnica. *Školski vjesnik*, 64(3), 377-398.
- Bežen, A. (2005). *Metodički pristup književnosti i medijskoj kulturi u drugom, trećem i četvrtom razredu osnovne škole*. Zagreb: Profil.
- Bežen, A. (2008). *Metodika- znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: UFZG i Profil.
- Gabelica, M. (2012). Poticanje čitanja uz nove medije. *Dijete, škola, obitelj*, 30, 2-8.
- Ilišin, V., Marinović Bobinac, A., Radin, F. (2001). *Djeca i mediji. Uloga medija u svakodnevnom životu djece*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- MZOŠ (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Mikić, K. (2001). *Film u nastavi medijske kulture*. Zagreb: Educa.
- Težak, S. (2002). *Metodika nastave filma*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, D. (1999). Utjecaji suvremenih medija na tematske i strukturne promjene u literaturi za mlade. U: Stričević, I. (ur.) *Mladi i čitanje u multimedijalnom okruženju* (str. 41-42). Koprivnica: Hrvatsko čitateljsko društvo.
- Visinko, K. (2014). *Čitanje, poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.

