

Poticanje intrinzične motivacije za čitanje kroz postavljanje ciljeva

Glatki, Anamaria

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:506467>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-28**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

ANAMARIA GLATKI

DIPLOMSKI RAD

POTICANJE INTRINZIČNE MOTIVACIJE
ZA ČITANJE KROZ POSTAVLJANJE
CILJEVA

Petrinja, rujan 2018.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
PETRINJA

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: **Anamaria Glatki**

TEMA DIPLOMSKOG RADA: **POTICANJE INTRINZIČNE MOTIVACIJE
ZA ČITANJE KROZ POSTAVLJANJE CILJEVA**

MENTOR: **doc. dr. sc. Sanja Lovrić Kralj**

SUMENTOR: **doc. dr. sc. Lana Jurčec**

Petrinja, rujan 2018.

Sadržaj

SAŽETAK	4
SUMMARY	5
1. UVOD	1
2. MOTIVACIJA	2
2.1. TEORIJE MOTIVACIJE.....	4
2.1.1. Teorije potreba	4
2.1.2. Kognitivističke teorije.....	7
2.2. INTRINZIČNA I EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	11
2.2.1. Razlikovanje intrinzične i ekstrinzične motivacije	13
2.2.2. Povećanje intrinzične motivacije	14
2.2.3. Povećanje ekstrinzične motivacije	16
3. PRIČANJE PRIČA I ČITANJE.....	17
3.1. Odabir priče	18
3.2. Motivacija za književno djelo	19
4. ISTRAŽIVANJE.....	24
4.1. Ispitanici.....	24
4.2. Postupak i instrumenti.....	25
5. REZULTATI I RASPRAVA	28
5.1. Školski uspjeh, preferencije i čestina čitanja knjiga u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini prije i nakon poticanja intrinzične motivacije (tretmana)	28
5.2. Analiza prema točnosti i kreativnosti.....	30
5.3. Kvalitativna analiza odgovora	31
5.3. Analiza zanimljivosti priče	33
6. ZAKLJUČAK	35
LITERATURA	37
POPIS TABLICA I GRAFIKONA.....	38
PRILOZI	39
Izjava o samostalnoj izradi rada.....	53

SAŽETAK

Teorijski dio rada prikazuje definicije motivacija, podjelu motivacija, opisano je čitanje te načini motiviranja učenika za čitanje. U radu su opisani postupci za poticanje intrinzične i ekstrinzične motivacije te motivacijski postupci za čitanje. U istraživačkom djelu rada opisan je cilj istraživanja te koje su metode i postupci korišteni. Cilj istraživanja bio je ispitati postoje li razlike u čitačkim navikama i kvaliteti obrade pročitanog ukoliko se djecu intrinzično motivira za sudjelovanje u čitanju. U istraživanju je sudjelovao 41 učenik, a učenici su bili podijeljeni na kontrolnu i eksperimentalnu skupinu. Prije istraživanja postavljene su tri hipoteze. Prva hipoteza je bila ta da će učenici eksperimentalne skupine biti uspješniji u općem uspjehu i uspjehu iz hrvatskog jezika. Druga hipoteza je bila da će učenici eksperimentalne skupine imati točnije i kreativnije odgovore od učenika kontrolne skupine, a treća hipoteza je bila da će učenici eksperimentalne skupine nakon istraživanja čitati samostalnije i tematski raznovrsnija djela. Rezultati istraživanja su pokazali da nema statistički značajne razlike kod učenika eksperimentalne i kontrolne skupine u općem uspjehu i uspjehu iz hrvatskog jezika prije i nakon provođenja aktivnosti čitanja priča te također nema razlike u kreativnosti i točnosti odgovora. Obje skupine davale su polovično točne odgovore, a kvaliteta odgovora je nisko kreativna. Treća hipoteza je potvrđena te su učenici nakon aktivnosti čitanja priča čitali samostalnije te tematski raznovrsnija djela.

Ključne riječi: motivacija, intrinzična motivacija, ekstrinzična motivacija, čitanje

SUMMARY

The theoretical part of the paper shows definitions of motivation, motivation sharing, reading described, and ways of motivating reading students. The paper describes procedures for stimulating intrinsic and extrinsic motivation and motivational readings. In the research part of the paper, the aim of the research was described and which methods and procedures were used. The aim of the research was to examine whether there are differences in reading habits and the quality of reading readiness if children are intrinsically motivated to participate in reading. 41 pupils participated in the research, and the students were divided into a control and experimental group. Three problems were set before the research. The first problem was that the students of the experimental group would be more successful in the overall success and success of the Croatian language. Another problem was that the students of the experimental group had more accurate and creative responses from the student control group, and the third problem was that the students of the experimental group after the research would read more independent and thematically diverse works. The results of the research have shown that there are no statistically significant differences in the pupils of experimental and control groups in the overall success and success of the Croatian language before and after the activity of reading the story and there is no difference in the creativity and accuracy of the response. Both groups provided semi-accurate answers, and the quality of the responses is low in creativity. The third hypothesis has been confirmed and the students have read more independent and thematically more diverse works after the reading activity.

Keywords: motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, reading

1. UVOD

U ovom diplomskom radu poseban naglasak je na intrinzičnoj motivaciji za poticanje čitanja. Razlog za pisanje ove teme je u tome što djeca sve manje posežu za knjigom, časopisima, slikovnicama te ih čitanje uopće ne zanima. Za postizanje postavljenih ciljeva motivacija se pokazala ključnom. U školskom sustavu motivacija je jedan od ključnih faktora za stvaranje pozitivnog ozračja za rad. Ukoliko su učenici ne motivirani s njima je teško raditi, a veća je vjerojatnost da će i postignuti rezultati nemotiviranih učenika biti manji. Ključnu ulogu u motivaciji u radu s učenicima ima učitelj. Što je učitelj bolje pripremljen, spreman za rad i za suradnju te ukoliko pokušava nastavno gradivo prenijeti djeci zanimljivije i potaknuti njih na razmišljanje i sudjelovanje u raznim aktivnostima proces učenja će biti lakši, a motivacija kod učenika veća. Rad sadržava i dio o čitanju koje je vrlo važno prilikom savladavanja nastavnih sadržaja te će biti govora o izboru priča za čitanje, pričanje ili prepričavanje te o samoj motivaciji za književno djelo.

Drugi dio rada obuhvaća istraživanje koje je provedeno u jednoj osnovnoj školi na području Sisačko–moslavačke županije, u dva četvrta razreda. Tijekom istraživanja učenici su bili podijeljeni u dvije skupine, eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. U istraživanju je sudjelovao 41 učenik. U radu će biti prikazani postupci i metode istraživanja.

2. MOTIVACIJA

Motivacija je ključan faktor u postizanju ciljeva i postignuća. Ona je jedna od najvažnijih komponenti koja djeluje na ishode učenja, no isto tako je jedna od najtežih za mjerenje. Riječ motivacija je latinskog podrijetla, a dolazi od riječi *movere* što znači kretati se. Razni teorijski pravci se razilaze u shvaćanjima motivacije, no ona se u psihologiji najčešće definira kao stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja (Vizek Vidović i suradnici, 2014.). Beck (2003.) definira motivaciju kao teorijski pojam koji objašnjava zašto ljudi izabiru određene načine ponašanja u određenim okolnostima, zašto radije pijemo nego jedemo, radije se igramo nego radimo, radije čitamo nego gimnasticiramo. Temeljna motivacijska pretpostavka je da se organizmi približavaju cilju ili da se bave nekim aktivnostima za koje očekuju poželjne ishode, kao i to da izbjegavaju aktivnosti koje dovode do neugodnih ili odbojnih ishoda.

Pojam motivacije je vrlo složen i višeznačan pojam. Ona nužno ne mora biti ni pozitivna ni negativna. Riječ motivacija u sebi sadržava i riječ motiv što označava neki poticajni razlog, povod, pobudu za neko djelovanje, misao vodilju. Prema tome motivacija je obrazloženje motiva koji nas potiču na djelovanje. Prema Grginu (1997.) motivi su pokretači ljudske djelatnosti. Bitna i temeljna ljudska komponenta motivacije povezana je s ciljevima. Ciljevi su neko poželjno stanje, predmet ili aktivnost kojemu organizam teži, krajnji rezultat radnje na koju potiče neka potreba, želja ili nagon (Jakšić, 2003.). Unutar svake motivacijske situacije moguće je pronaći povezanost između motiva, instrumentalnog ponašanja i cilja. Prvo se javlja motiv, nakon pojave motiva slijedi instrumentalno ponašanje koje će dovesti do ispunjenja cilja.

Motivacija se može definirati i kao proces kojim je potaknuta i održavana aktivnost usmjerena prema postizanju određenog cilja. Za razumijevanje motivacije nužno je znati da je motivacija proces, a ne produkt, da motivaciju ne možemo direktno opažati već da o njoj zaključujemo iz ponašanja kao što su biranje zadataka, zalaganje, ustrajnost i verbalizacija, motivacija uključuje ciljeve koji osiguravaju snagu te smjer djelovanja (Sorić, 2014.). Motivacija zahtjeva ili fizičku ili mentalnu aktivnost te motivacija kada je jednom potaknuta mora biti održavana.

Howe (1999.) ističe kako je motivacija vrlo važna za školski uspjeh te je nemoguće preuveličati njenu važnost, no načini na koje motivacijski faktori utječu na učenje nisu uvijek izravni. Vizek Vidović i suradnici (2014.) navode kako motivacija ima temeljnu ulogu u učenju te je povezana s pozitivnim stavovima prema školi, boljom disciplinom te većim zadovoljstvom. Mnogi ciljevi, namjere, želje, porivi, nade i čežnje koji čine motivaciju ne djeluju u istom smjeru. Puno motiva koji vode učeničko ponašanje u razredu izvan je učiteljeve kontrole, na primjer: mnogo djece odustalo je od napornog rada na zadacima zbog želje za odobravanjem vršnjaka. Osobine motiviranog učenika su (prema Andrilović, Čudina-Obradović, 1996.): zainteresiranost za učenje, aktivnost, često oduševljenje, upornost, ne odustaje kad naiđu na poteškoće, duže se školuju, uče više. Pretpostavka je da su motivirani učenici općenito zadovoljniji i podložniji uspjehu, no što su to nemotivirani učenici. Šanse za uspjeh najveće su kada se tijekom školovanja učenici mogu osloniti na stalnu podršku i ohrabrenje obitelji. Za školski uspjeh važno je i zadovoljenje potreba zbog toga što je lakše posvećivanje pune pažnje djeci kojima su potrebe u potpunosti zadovoljene. Prema Maslowljevoj hierarhiji potreba pojedinci djeluju tako kako bi zadovoljili temeljne fiziološke potrebe, a tek kada su one zadovoljene druge potrebe postaju važne, kao na primjer potreba za ljubavlju ili samopoštovanjem. Postoje i prilike u kojima previše pohvala dovodi do negativnog utjecaja. Djeca koja su često hvaljena, čak ako i pohvala nije prikladna, mogu povjerovati da rješenje problema ne ovisi o naporu i ulaganju truda. Vjerojatnije je da će dijete koje je pohvaljeno za uspjeh zbog uloženog napora primiti pozitivnu poruku iz ohrabrivanja te će i u budućnosti biti motivirano i ulagat će veći trud za ispunjenje zadataka. Dević (2015.) je u svome istraživanju utvrdio da su bolje školske vještine, socijalne vještine i inteligencija povezane s većom motivacijom za školski uspjeh.

Vizek Vidović (2014.) govori o tome da se motivacija za učenje može proučavati na dvije različite razine. Prva razina je opća motivacija za učenje, a druga razina je specifična motivacija za učenje. Opća motivacija za učenje podrazumijeva trajnu i široku dispoziciju koja se očituje u težnji za usvajanjem znanja i vještina u različitim situacijama učenja. Ona ima svoj razvoj u samome učeniku i rezultat je njegova iskustva sa školom i učenjem. Stabilnija je, a njeno mijenjanje zahtijeva više vremena i napora. Specifična motivacija za učenje se odnosi na motivaciju učenika za usvajanje sadržaja u određenom školskom području ili predmetu, na primjer

učenik je motiviran samo na satovima pisanja ili crtanja. Ovisi o vanjskim činiteljima kao što su ponašanje učiteljice i sadržaj koji se uči. Na nju se može lakše djelovati te se može mijenjati različitim strategijama poučavanja i kontroliranja ponašanja.

2.1. TEORIJE MOTIVACIJE

Motivaciju kad je riječ o znanstvenom tumačenju možemo podijeliti u dvije šire skupine. Prema podjeli Vizek Vidović (2014.) prva skupina obuhvaća teorije potreba, a druga skupina se temelji na kognitivističkom pristupu. Teorijama potreba zajedničko je shvaćanje da je motivirano ponašanje uzrokovano određenim stanjem unutarnje napetosti zbog fiziološke ili psihološke neravnoteže u organizmu. Unutarnja napetost potiče organizam na smanjenje napetosti i neugode te ponovno postizanje ravnoteže koje je praćeno osjećajem ugone. Glavni cilj ponašanja je ukloniti ili ublažiti nepovoljno djelovanje vanjskih čimbenika. Ove teorije se oslanjaju na mehanicističko shvaćanje ljudskog ponašanja kao skup reakcija na vanjske podražaje kojima se može izvana upravljati. Imaju povijesno značenje i govore o počecima znanstvenog pristupa motivaciji. Druga skupina teorija motivacije koja se temelji na kognitivističkom pristupu govori o tome da se motivi shvaćaju kao razmjerno stabilne stečene dispozicije koje se temelje na spoznaji o vlastitim mogućnostima u različitim situacijama postignuća. U ovu skupinu spadaju i atribucijske teorije koje su okrenute unatrag, a prema njima izraženost motiva ovisi o percepciji uspjeha ili neuspjeha prilikom nekih aktivnosti u prošlosti. Suprotno njima postoji skupina i socijalno- kognitivnih teorija koje su više okrenute prema naprijed, ponašanje se usmjerava prema postavljenim ciljevima te ovisi o samodjelotvornosti, očekivanju uspješnosti u budućnosti.

2.1.1. Teorije potreba

Bratko i Sabol (2006.) potrebe definiraju kao energizirajuća stanja koja svojim zadovoljenjem dovode do zdravlja i dobrobiti. Zadovoljenje potreba ponekad je vrlo jednostavno te postoje mehanizmi koji nas upućuju na to da potrebe trebamo zadovoljiti, no ukoliko je potreba složenija ne postoje jasni znakovi koji signaliziraju zadovoljenje potrebe, a to ostavlja negativne posljedice na dobrobit i zdravlje (Rheinberg, 2004.). Prva teorija koja spada u teoriju potreba je teorija nagona koja se

odnosi na to da su nagoni unutarnje sile koje nastoje održati homeostatsku ravnotežu u organizmu potrebnu za preživljavanje (Vizek Vidović, 2014.). Nagonski usmjereni ponašanje određeno je načelom izbjegavanja neugode i postizanja ugone, na primjer: unutarnju ravnotežu može narušiti manjak tvari koje su nužne za tjelesno funkcioniranje kao što su zrak, voda, hrana. Rheingber (2004.) kaže da je nagon biološki urođen. Prilikom pojave nagona organizam reagira k nadoknadi nastalog manjka kako bi se što prije postigla ravnoteža. Nagon se smanjuje prilikom nadoknade fiziološkog manjka. Pojam nagona prikladan je za objašnjenje ponašanja koje je izazvano fiziološkim potrebama, no osim zadovoljenja primarnih potreba ljudsko je ponašanje određeno i psihološkim i socijalnim potrebama koje se ne mogu svesti na nagonsko reagiranje. Današnji užurbani način života dovodi do toga da ljudi kada rade neki posao ili spremaju neki ispit da ne stignu ili jednostavno zaborave jesti, tj. ne ispune jednu od osnovnih fizioloških potreba. Doživljaj unutarnje napetosti i neugode nije isključiv poticaj aktivnosti kao što to tumači teorija nagona te je na temelju toga najbolje vidljivo da nagon nije varijabla pogodna za objašnjavanje ponašanja koja su usmjerena prema dugoročnim ciljevima ili za izvedbu složenih zadataka.

Teorija socijalnih potreba polazi od toga da ljudskim ponašanjem upravljaju socijalne potrebe koje proizlaze iz osjećaja neravnoteže na psihološkoj razini. Potreba je psihička napetost koja nas usmjerava prema cilju, a ostvarenjem cilja napetost se smanjuje (Vizek Vidović, 2014.). Ova teorija među prvima nudi objašnjenja za neka djetetova ponašanja u školskom okruženju zbog toga što do socijalnih potreba dolazi zbog čestog izlaganja djeteta određenim vrstama pritisaka u okolini. Primjerice, djeca razvijaju potrebu za postignućem ako roditelji od najranije dobi pred dijete postavljaju zadatke koji su primjereni dobi te pozitivno potkrepljuju postignuće. Pretpostavlja se da u ranoj dobi učiteljice mogu djelovati na učeničku motivaciju za učenje potičući zadovoljenje određenih potreba. Najpoznatija teorija potreba je ona koju je predstavio Abraham Maslow (1970., Vizek Vidović i sur., 2014.). On govori o tome da se neko ponašanje teško može povezati samo s jednom potrebom. On potrebe dijeli na temeljne i psihološke. Temeljne potrebe su potreba za sigurnošću te fiziološke potrebe, a psihološke potrebe su potreba za pripadanjem, potreba za uvažavanjem i potreba za samoostvarenjem. Tek kada se zadovoljene temeljne potrebe, moguće je zadovoljiti psihološke potrebe. Ljudi mogu težiti k

samoostvarenju samo ako su prije toga zadovoljili temeljne egzistencijalne i psihološke potrebe. Samoostvarenje uključuje korištenje vlastitih mogućnosti, sposobnosti, talenata, ispunjenje poziva, sudbine ili misije. Ono je težnja za cjelovitom spoznajom, prihvaćanjem i spoznajom vlastite prirode. Jurić (2005.) kaže da ako potrebe nisu zadovoljene i ukoliko su zanemarene dolazi do smanjenja motivacije i narušavanja opće dobrobiti. Kritika ove teorije se odnosi na činjenicu da unatoč egzistencijalnoj ugroženosti potrebe nižeg reda se mogu zatomiti u korist potreba višeg reda te istraživanja osobina samoaktualiziranih osoba nisu davala uvijek rezultate kao kod Maslowa (Vizek Vidović i sur., 2014.).

Teorije uvjetovanja pokušavaju motivaciju objasniti u okvirima odnosa podražaj – reakcija (Vizek Vidović i suradnici, 2014.). Prema tim teorijama ponašanje je izazvano nekim vanjskim podražajem koji u određenim uvjetima dovodi do reakcije (klasično uvjetovanje) ili se pojavljuje u očekivanju nekog podražaja (instrumentalno uvjetovanje). Kod klasičnog uvjetovanja, motivacijska obilježja bezuvjetnog podražaja (npr. doručak u kantini) prenose se na uvjetovani podražaj (npr. školsko zvono) putem ponovljenog uparivanja, no klasično uvjetovanje ima malu primjenjivost u školskom okruženju. Načela instrumentalnog ponašanja mnogo su upotrebljivija u školskom okruženju. Zarevski (2007.) kaže da je kod instrumentalnog uvjetovanja organizam aktivan te da su ponašanja aktivni odgovori na unutarnja stanja organizma. Motivacija se ogleda u većoj vjerojatnosti pojave nekog ponašanja u očekivanju određene vrste podražaja koju osoba doživljava kao nagradu. Kod instrumentalnog uvjetovanja bitna je upotreba prikladnog potkrepljivača koji će dovesti do željenog ponašanja. Tu se javlja problem što je to prikladni potkrepljivač. Ponovno se javljaju unutrašnji činitelji, odnosno subjektivna važnost koju ljudi pridaju pojedinoj vrsti potkrepljivača. U ovoj teoriji važno je i Premackovo načelo (1962. prema Vizek Vidović i sur., 2014.) koje govori o tome da najuspješnije djeluje ono potkrepljenje za koje znamo da ga osoba cijeni. Ono predstavlja i važnost individualiziranog pristupa nagrađivanju. Neko ponašanje se najduže održava ako se potkrepljenje dobiva rjeđe i u nepravilnim razmacima. Vizek Vidović i suradnici (2014.) navode da u današnje vrijeme teorije uvjetovanja imaju samo deskriptivnu vrijednost u teorijskom smislu, a ograničena im je praktična vrijednost koja se odnosi na mogućnost neposrednog vanjskog manipuliranja ponašanjem.

2.1.2. Kognitivističke teorije

Teorije kognitivne usklađenosti govori o tome da motivacija proizlazi iz odnosa između kognicije i ponašanja (Vizek Vidović i suradnici, 2014.). Zarevski (2007.) kogniciju definira kao sve procese spoznavanja, prijem, obradu, pohranu i korištenje informacija. Kognitivistički pristup motivaciji uključuje i proučavanje intelektualnih procesa koji utječu na učenike da započnu, održe i uspješno završe aktivnost učenja (Grgin, 1997.) Te teorije kao i teorije nagona polaze od shvaćanja da je motivacija uvjetovana doživljajem unutarnje neravnoteže. Neusklađenost se očituje na razini kognitivnih elemenata (spoznaja ili stavova) ili između kognicije i ponašanja. Iz okvira ove teorije razvile su se Heiderova teorija ravnoteže (1946., Vizek Vidović i suradnici, 2014.) i Festingerova teorija kognitivne disonance (1957., Vizek Vidović i suradnici, 2014.). Teorija ravnoteže govori o tome da ljudi nastoje zadržati uravnoteženu sliku o sebi, događajima oko sebe i o drugim ljudima. Odnosi između toga mogu biti pozitivni ili negativni, a ukoliko su svi odnosi jednakog predznaka osoba neće osjećati unutarnju neravnotežu. Ukoliko su različiti predznaci dolazi do unutarnjeg sukoba i potrebe da se takva situacija izmjeni. Glavna mana ove teorije je da nedovoljno jasno razrađuje načine na koji se ravnoteža može uspostaviti. Teorija kognitivne disonance pretpostavlja da ljudi uspostavljaju određenu vrstu odnosa između svojih uvjerenja, stavova i ponašanja, a ti odnosi mogu biti sukladni ili nesukladni. U školskom okruženju ovom teorijom se može objasniti ponašanje i doživljavanje u mnogim školskim situacijama, osobito kada učenici postignu slab uspjeh pri provjeri znanja. Ako neki dobar učenik postigne loš uspjeh na testu, unutarnji sukob može riješiti na dva načina. Jedan je da promjeni ponašanje i više uči, a drugi je da sam sebe uvjeri kako nema interesa ili sposobnosti za taj predmet te se stoga nema smisla truditi oko učenja. I ova teorija je uglavnom na općoj razini zbog toga što nedovoljno jasno predviđa hoće li se prije promijeniti uvjerenja ili ponašanje (Vizek Vidović i sur., 2014.).

Teorije očekivanja prema Vizek Vidović i suradnicima (2014.) djelomično se oslanjaju na klasične teorije potreba, ali uvode novu kognitivnu dimenziju koja je ključna za razumijevanje ponašanja. Dimenzija se određuje kao očekivanje buduće uspješnosti, kao procjena različitih aspekata unutrašnjeg stanja i vanjskih okolnosti, a onda se na temelju toga određuje intenzitet, smjer i vrsta aktivnosti u svrhu

ostvarenja cilja. One tumače ponašanja koja su usmjerena na zadovoljenje viših potreba, a posebice potrebe za postignućem.

Teorija motivacije za postignućem govori o tome da su se potrebe razvile u trajnije osobine ličnosti zahvaljujući ranom, sustavnom potkrepljivanju i socijalnom učenju (Vizek Vidović i sur., 2014.). Ljudi se međusobno razlikuju prema tri temeljna motiva, a to su motiv za postignućem, prihvaćenosti i utjecajem. Prema Vizek Vidović i suradnicima (2014.) motiv za postignućem odnosi se na težnju da se zadatak izvrši što uspješnije. „Motiv za prihvaćenošću se odnosi na potrebu za tuđim prijateljstvom i podrškom, a motiv za utjecajem se odnosi na težnju da se uspostavi kontrola nad okolinom i svime što se događa“ (Vizek Vidović i sur., 2014; str. 234). Važnost za školsko okruženje u ovoj teoriji je motiv za postignućem koji se oslanja na očekivanja vezana uz uspješnost i percepciju vrijednosti cilja te unutarnji sukob vezan uz doživljaj uspjeha i neuspjeha. Najbolja kombinacija koja potiče ponašanje usmjereno prema postignuću je ona u kojoj postoji jaka želja za uspjehom i slabi strah od neuspjeha. Praktična primjena ovog modela je u činjenici što se prema njemu mogu izvoditi pretpostavke o vrstama zadataka koji će poticati motivaciju za postignućem. Ovaj model dopušta i predviđanje izraženosti motivacije za postignućem kod pojedinih učenika. Osobe s izraženim motivom za postignućem će prilikom slobodnog izbora odabirati zadatke srednje težine koje mogu riješiti kako bi zadovoljili motiv za postizanje uspjeha. Suprotno tome, osobe s niskim motivom za postignućem sklonije su odabirati vrlo teške ili vrlo lagane zadatke. Lagane zadatke odabiru zbog zadovoljenje potrebe za izbjegavanje neuspjeha, a izbor teških zadataka omogućava prihvatljiv izgovor kako su zadatci preteški i da se s njima ne isplati mučiti. Zadatci umjerene težine najprikladniji su za poticanje učenja i motivacije za postignućem.

Jedna od teorija očekivanja je i teorija ciljnih orijentacija (Vizek Vidović i sur., 2014.) čiji su ključni pojmovi osobni ciljevi. Ciljevi, koji su povezani uz učenje, se definiraju kao uvjerenja učenika o značenju akademskog rada, zalaganja i uspjeha. (Koludrović, Ercegovac, 2013.) Najčešće ispitivana obilježja ciljeva učenja su: percepcija udaljenosti od cilja, razina općenitosti cilja, percipirana težina ostvarenja cilja, mogućnost izbora cilja te predanost cilju (Vizek Vidović i sur., 2014.). Istraživanja u vezi tih obilježja pokazala su da su udaljeni i dugoročni ciljevi ono što usmjerava u životu u određenom pravcu. Kratkoročni ciljevi su sredstva kojima se

postiću udaljeni ciljevi. Specifični ciljevi isto tako dovode do više razine postignuća od općenitijih jer se uz njih veže jasnija predodžba o tome kako cilj postići. Jurić (2005.) navodi da se ciljevi koji su bliži i kratkoročni postiću brže te rezultiraju višom motivacijom od ciljeva koji su dalji.

Teorija vlastite vrijednosti govori o tome da je temeljna ljudska težnja održavanje povoljne slike o sebi u čijoj podlozi se nalazi samopoštovanje ili svijest o vlastitoj vrijednosti (Vizek Vidović i suradnici, 2014.). Naglašava percepciju sposobnosti kao glavnog činitelja koji određuje razinu motivacije za postignućem drugim riječima učiteljica koja se trudi da učenik stekne povjerenje u vlastite sposobnosti i promijeni nepovoljnu sliku o sebi, potaknut će i učenikovu motivaciju za postignućem. Jedan od glavnih prigovora pojmu motivacije za postignućem kao općoj crti ličnosti je taj da se taj motiv rijetko očituje u svim područjima školskog postignuća. U nekim područjima učenik će imati izraženiji motiv za postignućem od nekih drugih područja. Za ovu teoriju je važna i razredna klima. Razredi u kojima vlada natjecateljska klima, gdje je veća usporedba vlastitih rezultata, jačaju zaokupljenost sobom. Suprotno tome, razredi u kojima se potiče individualno učenje, usporedba napretka sa samim sobom ili suradničko učenje potiču zaokupljenost zadatkom.

Atribucijske teorije bave se načinom na koji pojedinci interpretiraju događaje te u kakvom su odnosu događaji s njihovim razmišljanjem i ponašanjem (Jurić, 2004.). Pokušavaju objasniti svrhu i posljedice različitih tumačenja uspjeha i neuspjeha. Prema Sorić (2014.) osnovne postavke teorije atribucija primijenjene su na različita područja ljudskog ponašanja. Naša motivacija za neku aktivnost određena je ne samo prethodnim doživljajem uspjeha ili neuspjeha u sličnim situacijama, nego i načinom na koji tumačimo uzroke postignuća. Jurić (2004.) navodi da će osobe s visokim postignućem radije pristupati zadatku koji je povezan s uspjehom, a da će pojedinci niskog postignuća izbjegavati zadatke vezane uz uspjeh. Ta objašnjenja se mogu podijeliti s obzirom na tri obilježja (Vizek Vidović i suradnici, 2014.):

- Mjesto uzroka – uzrok uspjeha ili neuspjeha može biti unutarnji (povezan s osobinama pojedinca) ili vanjski (povezan s obilježjima situacije)
- Stabilnost uzroka – uzrok uspjeha ili neuspjeha može se promatrati kao nepromjenjiv ili postojan te kao promjenjiv ili nepostojan

- Mogućnost kontrole – uzrok uspjeha ili neuspjeha možemo percipirati kao manje ili više podložan kontroli

Kada je riječ o školskim situacijama postignuća učenici najčešće navode četiri vrste uzroka uspjeha ili neuspjeha, a to su: sposobnosti, zalaganje, težina zadatka i slučaj (Vizek Vidović i suradnici, 2014.). Uspješni učenici uspjeh najčešće pripisuju svojim sposobnostima, a nisu skloni uspjeh pripisati vanjskim činiteljima ili ulaganju napora. Ukoliko dožive početni neuspjeh skloni su ga pripisati lošoj sreći ili težini zadatka. Ako se taj neuspjeh ponavlja učenici od početnog pripisivanja neuspjeha lošoj sreći počinju neuspjeh pripisivati težini zadatka ili predmeta sve dok na kraju ne zaključe da je zapravo riječ o njegovim sposobnostima za svladavanje gradiva. Tome tumačenju osobito pridonosi percepcija drugih u razredu koji uspijevaju postići uspjeh. Kada učenik shvati da su njegove sposobnosti za svladavanje gradiva smanjene može doći do narušavanja osjećaja vlastite vrijednosti, a učenik čak može smanjiti i napor jer je lakše prihvatiti objašnjenje kako mu se nešto ne da raditi, ali da bi mogao kada bi htio. Za objašnjenje ove teorije važan je i nastanak atribucija. One se uspostavljaju na temelju situacijskih znakova. Uspjeh se pripisuje sposobnostima ako se postiže lako, na početku učenja i ako se često ponavlja. Pripisuje se zalaganju ako se postiže nakon napornog i ustrajnog rada. Težina zadataka procjenjuje se prema nekim vanjskim obilježjima poput dužine zadatka ili na temelju usporedbe u učinku s vršnjacima u jednakoj situaciji. Atribucije djeluju na učenikova očekivanja budućih uspjeha, na njihovo ponašanje i na emocionalne reakcije. Pretpostavke o njihovim posljedicama su sljedeće (Vizek Vidović i suradnici, 2014.):

- Smještaj uzroka na dimenziju stabilnosti izravno utječe na očekivanje budućeg uspjeha. Pripisivanje postignutog uspjeha stabilnim činiteljima (sposobnostima ili težini zadatka) dovodi do viših očekivanja budućeg uspjeha nego atribucija nestabilnim činiteljima (trenutnom zalaganju ili sreći).
- Smještaj uzroka na dimenziju mjesta uzroka određuje emocionalne reakcije. Učenik osjeća veći ponos ako uspjeh pripisuje unutarnjim uzrocima, ako misli da je postigao uspjeh zahvaljujući svojim sposobnostima i trudu.

- Smještaj uzroka na dimenziju mogućnosti kontrole ima utjecaja na ponašanje usmjereno prema postignuću. Učenici koji vjeruju da mogu upravljati situacijom skloniji su biranju težih zadataka i dulje u njima ustaju, a učenici koji misle da nemaju mnogo utjecaja na situaciju, ne trude se i lako odustaju od zadatka.

U okviru atribucijske teorije razvijen je i koncept naučene bespomoćnosti kojim se tumači prihvaćanje neuspjeha. Naučena bespomoćnost je unutarnje stanje kojem je svojstven osjećaj niske samodjelotvornosti, slabe motiviranosti te slabe mogućnosti utjecaja na situaciju (Vizek Vidović i sur., 2014.). Zarevski (2007.) definira naučenu bespomoćnost kao pojavu koja se odnosi na to da ljudi ne poduzimaju ništa kako bi se odmaknuli od neugodne ili bolne situacije. Ona je posljedica ponovljenih neuspjeha koji se pripisuju slaboj vlastitoj sposobnosti. Često se povezuje s učenicima koji imaju teškoća u učenju. Učenici koji često doživljavaju neuspjeh počnu sumnjati u svoje sposobnosti, školsko postignuće doživljavaju kao nešto na što ne mogu utjecati. Takvi učenici često generaliziraju naučenu bespomoćnost i na situacije u kojima prije nisu doživljavali neuspjeh.

2.2. INTRINZIČNA I EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA

Intrinzična motivacija se odnosi na to da osoba djeluje na temelju vlastitog poriva, a ukoliko je pokretač ponašanja izvan same radnje, odnosno osobom se upravlja izvana, riječ je o ekstrinzičnoj motivaciji (Rheinberg, 2004.).

Prema Vizek Vidović i suradnicima (2014.) intrinzična motivacija je motivacija koja se javlja kao odgovor na učenikove potrebe kao što su radoznalost, potreba za znanjem, osjećaji kompetencije te rasta i razvoja. U osnovi intrinzične motivacije mogu se nalaziti potrebe, interesi, sposobnosti, sklonosti, stavovi, očekivanja, kognitivne prosudbe, odluke te izazvane emocije (Grgin, 1997.). Ekstrinzična motivacija se javlja kada na motiviranje utječu neki vanjski poticaji. Ona se odnosi na motivaciju kojoj je izvor izvan učenika, na primjer dobra ocjena na testu, učiteljičina pohvala, diploma, medalja ili neke druge nagrade (Vizek Vidović i sur., 2014.). Postoje i razlike između intrinzično i ekstrinzično motiviranog učenika.

Andrilović i Čudina–Obradović (1996.) kažu da je intrinzično motiviran učenik zadovoljan i uživa pri savladavanju, razumijevanju, otkrivanju problema, pobjeđivanju izazova, a ekstrinzično motivirani učenici su osjetljivi samo na vanjske nagrade, brzo završavaju aktivnosti ukoliko dobiju nagradu, znanje im je niske razine te brzo zaboravljaju. Koludrović i Ercegovac (2013.) navode da je podjela na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju dugo prevladavala prilikom proučavanja motivacije u školskom kontekstu, a tradicionalna predavačka nastava dominantno je poticala ekstrinzičnu motivaciju.

Kod motiviranja izvana postoji mogućnost da će dijete biti motivirano za uspjeh samo zbog vanjskih nagrada te da će izgubiti intrinzičnu motivaciju. Često se postavlja pitanje: „Kako nagrade utječu na motivaciju?“ Odgovor na pitanje pokušavali su dati Lepper i suradnici koji su 1977. godine proveli eksperiment nad djecom predškolske dobi (prema Vizek Vidović i sur., 2014.). Djeca su dobila flomastere, a zatim su podijeljeni u tri grupe. Prvoj grupi je rečeno da će dobiti nagradu ako nešto nacrtaju za posjetitelje vrtića, druga grupa je dobila nagradu bez obzira na crtež, a treća grupa nije dobila ništa. Sljedeća četiri dana istraživači su promatrali djecu za vrijeme slobodne igre. Djeca koja su dobila nagradu nakon crteža za posjetitelje vrtića bila su manje motivirana u slobodnoj igri s flomasterima od ostale dvije grupe djece. Istraživači su došli do zaključka da obećanje nagrade djeci može smanjiti intrinzični interes za određenu aktivnost zbog toga što djeca više ne obavljaju tu aktivnost radi čistog zadovoljstva. Kasnija istraživanja koja su provedena na starijoj djeci nisu potvrdila ove rezultate. Pittman i suradnici 1983. godine te Pierce 1994. godine (prema Vizek Vidović i sur., 2014.) su zaključili da nagrade povećavaju intrinzičnu motivaciju posebno ako se nagrada daje za kvalitetu učinjenoga, a ne samo za sudjelovanje. Cjelokupni zaključak utjecaja nagrade na intrinzičnu motivaciju je taj da učiteljice trebaju pokušavati učenje što više intrinzično približiti učenicima, no da ne treba potpuno isključiti ekstrinzično motiviranje zbog toga što su ponekad vanjske nagrade nužne kao poticaj za učenje nekog sadržaja.

Postoji povezanost i između nagrada i intrinzične motivacije, a istraživanja koja su provedena o utjecaju nagrada na intrinzičnu motivaciju pokazala su da je vrlo važno promisliti o tome što zapravo znači „podrška autonomiji“, odnosno na što sve treba paziti prilikom oblikovanja podržavajuće okoline učenja. Prema Sorić (2014.)

brojne studije su pokazale da davanja ekstrinzičnih nagrada za intrinzično motivirane aktivnosti dovodi do smanjenja intrinzične motivacije, na primjer: nakon novčane nagrade učenici gube intrinzičnu motivaciju za slaganje slagalice, a ukoliko su dobili povratnu informaciju o svom učinku to jača intrinzičnu motivaciju. Slične rezultate daju i mnogobrojna istraživanja, konkretne materijalne nagrade smanjuju, a pozitivne povratne informacije povećavaju intrinzičnu motivaciju.

S obzirom na to da sustavi obrazovanja naglašavaju ocjenu kao jedinu mjeru znanja te kao glavno selekcijsko sredstvo dolazi do povećanja intenziteta osjećaja kontrole koji učenici doživljavaju te se umanjuje kvaliteta vrijednosti, stavova, pravila, odnosno smanjuje se intrinzična motivacija učenika. Teorija samoodređenja (Deci i Ryan 2009., prema Sorić 2014.) je postavila teorijske okvire te potaknula istraživanja kako aspekti socijalne okoline mogu potaknuti intrinzičnu motivaciju kod učenika, a time onda doprinijeti njihovom učenju, postignuću i dobrobiti. Školski i obiteljski kontekst u kome učenik doživljava prijetnje kaznom, ima definirane rokove, nametnute ciljeve, u kome se promovira natjecanje i procjenjivanje, smanjuje intrinzičnu motivaciju kod učenika prvotno zbog učenikove potrebe za autonomijom. Kontroliranje, kažnjavanje i zanemarivanje kao oblici roditeljskih postupaka onemogućavaju razvoj autonomne regulacije, a mogu dovesti i do onemogućavanja zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba, što može rezultirati unutarnjim konfliktima, anksioznošću. Istraživanje Raffaelli, koje je provedeno 2004. godine, (prema Sorić, 2014.) nad učenicima sedmog razreda pokazalo je da je kontrola majke negativno povezana s intrinzičnom motivacijom i samopoštovanjem. Ukoliko su djeca ekstrinzično motivirana time da dobiju socijalnu podršku, da izbjegnu osudu društva i da izbjegnu negativne osjećaje moguće je da djeca ostvare slabiji školski uspjeh. Zbog toga je važna roditeljska podrška autonomiji za niz pozitivnih ishoda, a samim time povećanje intrinzične motivacije i poboljšanje školskog uspjeha.

2.2.1. Razlikovanje intrinzične i ekstrinzične motivacije

Vrlo je važno razlikovanje intrinzične od ekstrinzične motivacije kako bi se što bolje moglo razumjeti kako motivacija djeluje. Prema Sorić (2014.) intrinzična motivacija implicira da se u neku aktivnost uključujemo zbog zadovoljstva i uživanja u njoj, a ekstrinzična motivacija podrazumijeva angažiranje u aktivnostima zbog instrumentalnih razloga, na primjer zbog obećane nagrade roditelja za dobar uspjeh u školi. U edukacijskoj psihologiji bilo je općeprihvaćeno da intrinzična motivacija

djeluje pozitivno na ishode učenja, a da ekstrinzična djeluje negativno (prema Sorić 2014.). To je tako zbog toga što se najčešće konstrukte koji su povezani s postignućem mjeri upitnicima na početku školske godine, tijekom godine mjere se strategije učenja, a na kraju samo školsko postignuće. Tek manji broj studija je pokušao utvrditi direktne i indirektne veze između prijašnjih učinaka i interesa sa sadašnjim postignućem. Istraživanju Pintricha i Garcie iz 1991. (prema Sorić, 2014.) godine pokazuje povezanost između intrinzične motivacije i strategija dubinskog procesiranja samo kod učenika sa slabom ekstrinzičnom motivacijom. Pronađena je i povezanost između ekstrinzične motivacije s dubinskim procesiranjem kod učenika s niskom intrinzičnom motivacijom. Sukladno tome pogrešan je zaključak da je ekstrinzična motivacija negativna za sve učenike i u svim situacijama učenja. Prema Schunku, Pintrichu i Meeceu (2010. prema Sorić, 2014.) intrinzična i ekstrinzična motivacija nisu dva kraja istog kontinuuma te naglašavaju da neka aktivnost može istovremeno biti i ekstrinzično i intrinzično motivirana, a da pri tome i jedna i druga motivacija imaju različite razine i da su vremenski i kontekstualno uvjetovane.

Intrinzična motivacija rezultira izvođenjem aktivnosti radi nje same, a ekstrinzična motivacija rezultira angažiranjem u nekoj aktivnosti kako bi se postigao neki poseban, odvojeni cilj. To je još jedan od razloga zašto mnogi autori smatraju da su intrinzična i ekstrinzična motivacija u negativnoj interakciji. Temeljna razlika između tih motivacija je ta što je u osnovi intrinzične motivacije interes, a prilikom ekstrinzične motivacije osoba se odlučuje za neko ponašanje zbog toga što ga smatra vrijednim ili osobno važnim za postizanje ciljeva koje je sama postavila (Sorić, 2014.). Grgin (1997.) kaže da se interes u učenju javlja kao trajna usmjerenost na sadržaje koje učenik doživljava kao vrijedne i praktično korisne te učeći takve sadržaje učenik ih brže usvaja i zadržava. Doživljava kao lake i ugodne.

2.2.2. Povećanje intrinzične motivacije

S obzirom na to da nije uvijek moguće djecu intrinzično motivirati u literaturi postoje neke smjernice kako je moguće povećati intrinzičnu motivaciju kod djece (Vizek Vidović i sur., 2014.).

Prilikom rada s djecom treba odabirati aktivnosti u kojima učenici žele sudjelovati te za koje su zainteresirani. Takav odabir aktivnosti nije uvijek moguće

zbog toga što je pohađanje škole obavezno, a sadržaji koji se uče su propisani i učenici ih ne mogu sami birati.

Neki od prijedloga kako je moguće povećavati intrinzičnu motivaciju su (prema Vizek Vidović i sur., 2014.):

- Prilagođavanje onoga što se uči učenikovim interesima – kada god je moguće u nastavu treba uključiti zanimljive sadržaje i aktivnosti, na primjer: uče o nekoj građevini, a učiteljica im spomene da je ta građevina bila prikazana u nekom filmu koji su učenici gledali. Moguć je također i pristup u kojem će učenici moći sami odabrati između nekoliko aktivnosti koja im je zanimljivija ili za koju imaju veći interes, a da ta aktivnost ili zadatak ispunjava učenikove obveze. Kada učenici pokažu interes za neku temu, s učenicima treba raspraviti o toj temi bez obzira ako to nije planirano za taj nastavni sat.

- Uvođenje novosti i raznolikosti u nastavu – učenicima sadržaje treba prikazivati na zanimljiviji i neki nov način, kako im nastava nebi postala monotona, a samim time i manje motivirajuća. Neki od poticajnih sredstava mogu biti: filmovi, gosti, demonstracije te računala.

- Aktivno sudjelovanje učenika i brze povratne informacije – učenicima treba omogućiti da sudjeluju u projektima, eksperimentima, igranju uloga, simulacijama, edukacijskim igrama ili u kreativnoj primjeni naučenog gradiva. Simulacije su dobre za poticanje učeničkog interesa, a to je vježba u kojoj učenici preuzimaju određene uloge te se ponašaju onako kako uloga od njih to zahtjeva. Korištenje simulacija nije djelotvornije od tradicionalnog učenja, no ono potiče interes i motivaciju.

- Poticanje radoznalosti – mnogi psiholozi tvrde da je životinjama i ljudima urođen motiv radoznalosti. To je motiv koji već od rane dobi potiče dijete na istraživanje i otkrivanje okoline. Korištenje motiva radoznalosti u nastavi temelji se na ideji da učenici uživaju u aktivnostima koji uključuju optimalnu razinu iznenađenja, nesebičnosti i neočekivanosti i da takve aktivnosti pobuđuju njihovu pažnju

- Povezivanje onoga što se uči s osobnim životom učenika – stvari koje imaju veze sa svakodnevnim životom učenika uvijek su zanimljive. Pomažu učenicima da lakše iziđu na kraj s različitim životnim zadacima i ljudima koje susreću te da bolje razumiju sami sebe i razviju vlastitu životnu filozofiju. Sadržaji koji se uče u školi

često nisu povezani s osobnim životom učenika, a školsko učenje odvija se odvojeno od vanjskog svijeta te priprema učenike za zadatke u dalekoj budućnosti, a rijetko za zadatke u sadašnjosti. Kako bi učitelji mogao povezati učenje sa životom mora poći od učenikove radoznalosti, ambicija i problema te im pokazati povezanost između života i gradiva što se uči u školi. Učenicima treba pokazati da im učenje može dati odgovore na neke od njihovih životnih problema te im pomoći da budu zadovoljniji.

- Pomaganje učenicima da si postave svoje ciljeve – ljudi su obično motiviraniji za ostvarenje ciljeva koji sami pred sebe postave te bi zato učiteljica trebala pomoći učenicima da sami postave svoje ciljeve. Ukoliko su ciljevi dobro postavljeni oni su kratkoročni, mjerljivi i specifični. Na primjer, cilj *više ću se truditi u svim predmetima*, loše je postavljen zbog toga što je dugoročan, ne mjerljiv je i vrlo je općenit te ne govori učeniku što mora sljedeće napraviti. Na primjer dobro postavljen cilj je: *danas ću rješavati zadatke iz zadnje lekcije iz matematike sve dok točno ne riješim deset zadataka*. Tako postavljen cilj je kratkoročan, mjerljiv i specifičan. Nakon što je učenik pohvaljen za ostvarenje dobro postavljenog cilja on ima osjećaj uspjeha, a pohvalu doživljava iskrenom zbog toga što ima mjerljiv dokaz svoga uspjeha i vezu između uspjeha i zalaganja.

2.2.3. Povećanje ekstrinzične motivacije

Jednako kako je moguće povećati intrinzičnu motivaciju moguće je povećati i ekstrinzičnu motivaciju.

Ekstrinzična motivacija povezuje uspješno izvođenje zadataka s posljedicama do kojih je učenicima stalo. Ona se temelji na potkrepljenjima, povratnim informacijama i nagradama koje u samom zadatku ne postoje (Vizek Vidović i sur., 2014.). Učenici najčešće žele dobre ocjene, no mogu željeti i materijalne nagrade, dopuštanje aktivnostima koje vole, simboličke nagrade, društvene nagrade te nagrade koje daje učiteljica.

Nagrade su efikasnije za postizanje zalaganja nego za postizanje kvalitete prilikom učenja stoga ih je bolje koristiti kada učenici nešto ponavljaju nego kada sami otkrivaju nešto novo ili trebaju biti kreativni (Vizek Vidović i sur., 2014.). Ocjene i pohvale su najčešće nagrade koje se koriste. Važno je učenicima davati povratnu informaciju o tome kako su odradili neki zadatak. Povratna informacija kako bi bila nagrada mora biti jasna i specifična te dana neposredno nakon

obavljenog zadatka. Ukoliko je povratna informacija specifična ona daje učeniku objašnjenje zašto je dobio pohvalu te će znati što ubuduće treba raditi. Povratna informacija ne mora nužno biti pozitivna. I negativna može biti motivirajuća ako je usmjerena na ono što je učenik učinio te u kombinaciji s pozitivnom povratnom informacijom. Učenicima je bolje davati česte i kratke provjere znanja te za vrijeme sata postavljati učenicima mnogo pitanja. To omogućuje da učenici vide koliko su razumjeli te da dobiju pohvalu zato što su pažljivi i što su pratili ono što učiteljica govori.

3. PRIČANJE PRIČA I ČITANJE

Čitanje je vrlo važno te ga se ne smije olako shvaćati. Ono ima najvažniju ulogu u usvajanju znanja, posebice prilikom akademskog učenja. Ukoliko je čitanje neadekvatno usvojeno kao vještina dolazi do neučinkovitog savladavanja gradiva na svim obrazovnim razinama. Usvajanje vještine čitanja dugotrajan je i kompliciran proces. Prema Berk (2008.) podučavanje čitanja se treba odvijati kombinirajući fonetski pristup i cjeloviti pristup vještinama čitanja. Cjeloviti pristup podrazumijeva podučavanje čitanja koje je usporedivo s prirodnim učenjem govora. Djeca bi od samih početaka trebala biti izložena cjelovitim tekstovima, a na taj način bi naučili cijeniti komunikacijsku funkciju pisanog jezika. Ovaj pristup učenja čitanja motivirajući je dokle god je cjelovit i smislen, a motivacija djeci je ta da otkrivaju specifične vještine potrebne za čitanje. Fonetski pristup podrazumijeva poučavanje fonetskim vještinama, pretvorbe pisanih simbola u glasove, a nakon što savladaju tu pretvorbu onda djeci treba dati cjelovite tekstove. Prilikom čitanja su uključeni mnogi procesi koji usmjeravaju pokrete očiju od lokacije do lokacije, procesi prilikom dekodiranja vizualnog uzorka riječi i dobivanje značenja riječi iz pamćenja te procesi koji se odvijaju na razini teksta, a oni uključuju povezivanje semantičkih, sintaktičkih i referencijalnih odnosa između riječi, fraza i rečenica u tekstu (Rončević, 2005.).

Pavličević–Franić (2005.) definira čitanje kao složenu aktivnost primanja informacija u pisanome obliku, a ono ovisi o nekoliko sposobnosti i vještina što se postupno razvijaju. Kako bi čovjek naučio čitati prvo mora ovladati predčitačkim vještinama. Predčitačke vještine prema Čudini-Obradović (2002.) su: govorne

vještine (razumijevanje smisla rečenice, uočavanje obilježja rečenice, priča ima početak, sredinu i kraj), znanje o obilježjima teksta (kako se drži knjiga, da se čita slijeva na desno), glasovna osjetljivost (zamjena glasa slovom, zamjena slova glasom, proces šifriranja i dešifriranja) te oblike pojedinih slova i povezanost glasova sa slovima. Prema Pavličević–Franić (2005.) proces čitanja može se promatrati kao vještina (primanje i odašiljanje poruka u priopćavanju) te kao sposobnost (interpretativno čitanje kao nadogradnja kojoj prethodi savladavanje vještina čitanja). Izražajno i glatko čitanje s razumijevanjem je najviša razina čitanja, a ona se postiže primjenom adekvatnih strategija čitanja te provođenjem sustavnih vježbi čitanja.

Važno je razgraničiti pojmove pričanje, pripovijedanje i prepričavanje zbog toga što se pojmovi pričanje i pripovijedanje često smatraju sinonimima. Pripovijedanje je složena jezično- spoznajna sposobnost koja na spoznajnome planu zahtijeva strukturiranje priče, odnosno stvaranje početka, sredine i kraja, a na jezičnom planu dekonstruiranje jezika i jezično oblikovanje priče (Kuvač, 2011, prema Velički 2013.). Pričanje se odnosi samo na živo usmeno izlaganje izvornog sadržaja, a prepričavanje je interpretacija pročitane sadržaja ili onoga što smo čuli ili pročitali (Velički, 2013.).

3.1. Odabir priče

Velički (2013.) govori o tome da je odabir priče zahtjevan zadatak te ovisi o mnogim čimbenicima. Treba dobro proučiti što zanima određeno dijete, što je djeci poznato, koje su razvojne karakteristike djeteta, koje je okruženje u kojem dijete odrasta. Nije uvijek moguće ispuniti sve zahtjeve, no moguće je približiti se djeci te im pobuditi želju za slušanjem priče, a samim time ih potaknuti i na čitanje.

Prilikom odabira priča treba biti upoznat s bogatstvom dječje književnosti, treba paziti da su priče u izvornom obliku zbog toga što neke od priča nisu istovjetne izvorniku. Ukoliko u pričama postoji arhaični govor djeci nerazumljive riječi treba objasniti, no ne treba ih u potpunosti isključiti zbog toga što one pridonose zanimljivosti priče. Dijete uz pomoć priče može upoznati bogatstvo jezika i izražavanja, a neke riječi će i usvojiti (Velički, 2013.).

Jedan od važnih kriterija prilikom odabira priče je i sama dob djeteta, odnosno treba poštovati postupnost dječjeg razvoja, od pokreta i govora do mišljenja. Često se u odgoju djece koriste i odabiru priče onog sadržaja koji nije primjeren te se

od djece traži apstraktno mišljenje. Što su djeca starija u izboru priče više se treba orijentirati na motive te na ono što je djeci zanimljivo. Biraju se tekstovi ovisno o interesima djece, trenutnom gradivu koje uče u školi, mogućim problemima i dvojabama s kojima se djeca određene dobi mogu susresti. Priče koje ćemo čitati ili pričati djeci možemo otprilike podijeliti u nekoliko kategorija (prema Velički, 2013.):

- malešnice i rimovane priče – prenose ljubav i ugodu, potiču djecu na izražavanje osjećaja te kontakte i komunikaciju s drugima

- priče o okolini i pojedinim područjima znanja – one prenose informacije o prirodi i životu ljudi, potiču opažanje i omogućavaju spoznavanje novoga, poticajne su te mogu pomoći prilikom snalaženja u životnoj sredini, bude odgovornost prema prirodi i drugim ljudima

- problemske priče – prenose djeci različite modele ponašanja, socijalizacije, pomažu u odrastanju i shvaćanju pravila, pokazuju načine samoodlučivanja, rješavanja sukoba. Upoznaju dijete s osjećajima, a to znači prepoznati, imenovati i prevladati strahove, osjećati radost, tugu, brigu

- fantastične priče – na temelju konkretnih situacija prikazuju moguće i nemoguće, svakodnevno i čudesno, neživo može postati živo. U ovakvim pričama otvara se prostor za neobične situacije i pretjerivanja, a to je nezaobilazan uvjet za razvoj mašte i kreativnosti.

- bajke – one djeci prenose umjetnički i simbolički oblikovano životno iskustvo i mudrost, prikazuju pobjedu dobroga nad zlim te pokazuju načine na koje se zlo može pobijediti, pomoću mudrosti, ljubavi, povjerenja u dobre sile i prevladavanje mržnje.

3.2. Motivacija za književno djelo

U suvremenom društvu sva djeca moraju naučiti čitati. Čitanje i razumijevanje pročitano pretpostavka je opstanka u modernom društvu, no nameće se pitanje žele li djeca učiti čitati. Učenje čitanja mora biti namjerna, posebno organizirana aktivnost koja zahtijeva pozornost, vizualno i slušno pamćenje i

istodobno razmišljanje o značenju riječi i rečenica. S obzirom na to da je čitanje složeno, dijete mora biti motivirano za poduzimanje često teške aktivnosti čitanja. Za čitačku aktivnost potreban je duboki mentalni angažman i snažna motivacija, a takav oblik čitalačke aktivnosti naziva se aktivno čitanje. Aktivno čitanje je kombinacija misaonih strategija, prethodnog znanja i motivacije za postizanjem cilja, a cilj je razumijevanje teksta (Čudina-Obradović, 2014.). Prilikom uvođenja djece u svijet čitanja treba paziti da dijete ne odbijemo od čitanja pogrešnim pristupom i pretvaranjem zanimljive aktivnosti u nešto iscrpljujuće i mučno, odnosno aktivnost koju će učenici izbjegavati.

Prijašnjih godina znanstvenici su više pažnje i istraživanja pridavali mehaničkim aspektima čitanja kao što su fonemska svjesnost, dekodiranje, postizanje automatizacije, tečnosti, prozodije i razumijevanja (Čudina-Obradović, 2014.). U novije vrijeme sve više pažnje se posvećuje motivaciji kao jednom od najvažnijih aspekata za učenje čitanja, a samim time i za razvijanje vještine čitanja. Ne postoji precizna definicija motiviranosti za čitanje, no neki od vanjskih glavnih znakova motivacije za čitanje su: dijete često poseže za knjigom, dugo se zadržava u aktivnosti čitanja, spremno je razgovarati i raspravljati o sadržaju koji čita, pamti sadržaj, likove i radnju pročitano, traži i zahtijeva slične ili nove knjige, traži podatke koji ga zanimaju u različitim izvorima (Čudina-Obradović, 2014.). Suprotno tome, dijete koje nije motivirano tražit će način da izbjegne čitanje, radit će neke druge poslove kako bi izbjeglo čitanje. Motivacija za čitanje nije jednostavna te treba imati na umu da djeca imaju različite razloge zašto su motivirani ili demotivirani za učenje.

Čudina-Obradović (2014.) razlikuje motivaciju za učenje čitanja i motivaciju za čitanje. Najveća motivacija za učenje čitanja je želja za stjecanjem vještine čitanja i ponos zbog postignute vještine. Nakon što učenik ovlada tehnikom čitanja, nauči pretvoriti pisane znakove teksta u glasove i slike u glavi mnogi elementi mogu odrediti hoće li učenik puno čitati i biti motiviran te što će biti njegov cilj prilikom čitanja.

Motivaciju za čitanje možemo promatrati jednako kao i općenito motivaciju, kao intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Intrinzična motivacija proizlazi iz želje da se postigne pravi angažman u tekstu, da se razumije tekst, dobije informaciju ili

postigne užitek čitanja. Vanjska motivacija za čitanje podrazumijeva da učenik želi postići neki cilj izvan samog čitanja, kao što je ocjena, zadovoljstvo roditelja ili poštovanje vršnjaka. Kategorije motivacije za čitanje su (prema Čudina-Obradović, 2014.):

1. Unutarnja čitačka motivacija
 - uživanje u sadržaju, humoru, slikama
 - znatiželja – traženje podataka, odgovora na pitanja
 - doživljaj vlastite vrijednosti, percepcija sebe kao čitača, uživanje u usavršavanju čitačke sposobnosti
2. Vanjska čitačka motivacija
 - natjecanje s drugima u vještini čitanja (namjerno ili nenamjerno)
 - dobivanje dobre ocjene
 - zadobivanje poštovanja vršnjaka
3. Pounutrašnjena čitačka motivacija
 - priznanje od roditelja i učitelja
4. Čitačka nemotiviranost
 - izbjegavanje čitačke aktivnosti
 - proglašavanje teksta teškim, a priče presloženom

Čudina-Obradović (2014.) navodi neke od faktora motivacije za čitanje u višim i nižim razredima, a to su: interes za čitanje, samoeфикаsnost u glasnom čitanju i manjak samoeфикаsnosti, ekstrinzična motivacija, interes za čitanje u socijalnom kontekstu, angažiranost u čitanju. Manjak osjećaja uspješnosti u čitanju djeluje nemotivirajuće na učenike. Prilikom razumijevanja motivacije za čitanje treba paziti da se ona ne poistovjećuje s ljubavlju prema knjizi, osjećajima vlastite kompetencije, vještine čitanja i zanimanjem za sadržaj. Učenik može puno čitati i truditi se, a da ustvari to ne voli i ne uživa u tome, želi samo postići neke ciljeve kao što su ocjena, prestiž ili samopoštovanje. Isto tako učenik može doseći veliku razinu vještine čitanja, a da ne voli čitati i neće čitati osim zbog nekog zadatka. Zanimanje za sadržaj se odnosi na to da će neka djeca biti motivirana za čitanje različitih sadržaja podjednako, neka će čitati samo određene sadržaje, a sve ostale izbjegavati. Djeca koja su motivirana za čitanje obično se dijeli na strastvene i aktivne čitače (Čudina-Obradović, 2014.). Aktivni čitatelji imaju unutarnju motivaciju, usmjereni su na postizanje znanja te imaju osjećaj vlastite vrijednosti i kompetencije u čitačkoj

vještini. Sposobni su za veliki čitački angažman, pristup čitanju je istraživački te su izrazito sposobni za povezivanje misaonih procesa, pozornosti, dosjećanja prijašnjeg znanja i jezičnih vještina. Motivacija kod strastvenih čitača ima izvor u sadržaju, zapletu, humoru i slikama koje u njihovoj svijesti proizvodi tekst dok ga čitaju. Čitačku motivaciju razlikujemo i s obzirom na ciljeve čitanja, a očituje se u razlikovanju čitanja za učenje i čitanja za razonodu (Čudina – Obradović, 2014.).

Književno djelo je vrlo važno približiti učenicima kako bi oni što bolje razumjeli temu i pouku određenog djela koje im se čita. Vranjković (2011.) kaže da poticaji koje dajemo učenicima trebaju biti uvijek svježi, originalni te dovoljno uvjerljivi kako bi ih učenici prihvatili. Prilikom motiviranja učenika za određeno književno djelo ključnu ulogu ima učitelj. Pretpostavka je da ako je učitelj zainteresiran za određeni nastavni problem neće imati poteškoća u njegovoj realizaciji, no ako je učitelj nezainteresiran učenici će to prepoznati, a samim time biti i manje motivirani. Kada učitelj pomno bira sadržaje i prenosi ih odgovarajućim metodičkim postupcima ostvaruje se bolje emocionalno uzbuđenje, a to dovodi do intenzivnijeg doživljaja djela. Učenike se za književno djelo može motivirati i čestim čitanjem, odnosno poticanjem na čitanje. Sukladno tome učitelj može s učenicima odrediti vrijeme u tjednu koje će biti predviđeno za priču. Učenici će unaprijed znati kada je njihovo vrijeme za priču te će se moći pripremiti. Moći će si izabrati sadržaje koji su njima zanimljivi te će se truditi da ih predstavljaju drugima na zanimljiv način. Takvim načinom rada, osim vještine čitanja, razvija se i vještina slušanja i pripovijedanja. Učenicima možemo zadati i zadatak da pročitaju neku priču, knjigu, slikovnicu te da za unaprijed dogovoreno vrijeme pripreme kratak osvrt u kojem trebaju iznijeti ime pisca, naziv djela, kako im se djelo svidjelo te bi li ga preporučili drugim učenicima i zašto. Nakon toga se može pokrenuti rasprava o pročitanome, kada i drugi učenici iznose svoja mišljenja i stavove. Takav način predstavljanja priče je odmak od formalnog prosuđivanja, a učenike će potaknuti na razmišljanje i pažljivo čitanje. Još jedan od načina motivacije je i organizirani posjet knjižnici. Učenike već u prvom razredu treba upoznati s knjižnicom te ih upoznati s postupkom posuđivanja knjiga, prikazati im što sve knjižnica sadrži.

Rosandić (2005.) navodi različite vrste motivacija s obzirom na vrstu književnog djela. Prilikom motivacije za lirsku pjesmu vrste motivacija ovise o umjetničkim značajkama pjesme, o recepcijskim i spoznajnim mogućnostima učenika, o zadaćama

odgojno – obrazovnog procesa te o pedagoško – metodičkim uvjetima u kojima se ostvaruje recepcija. Vrste motivacija utvrđene su prema različitim iskustvenim, jezičnim, stilističkim, književnoteorijskim i estetskim kriterijima. Posebno značenje imaju motivacije koje se temelje na iskustvu učenika. Učenike za čitanje pripovjedne proze možemo motivirati različitim pristupima i postupcima. Neki od njih su (prema Rosandić, 2005.): predlaganje književnog djela za samostalno čitanje, interpretativnim čitanjem određenog ulomka iz djela, slušanjem radioemisije, ilustracijama pojedinih dijelova djela, slušanjem glazbenih djela koja su inspirirana romanom ili pripovijetkom, obilježavanjem obljetnica pisaca, izložba knjiga, ekranizacija književnih djela, organizacijom literarnog kviza. Prema Rosandiću (2005.) u suvremenoj metodičkoj teoriji afirmirani su različiti tipovi nastavnih sati za čitanje izvan nastave. To su: sat uvođenja u čitanje, sat preporučivanja, sat produbljivanja spoznaja o pročitanoj djelu i sat anotiranja i recenziranja. Sat uvođenja se bavi općim pitanjima čitanja, upoznavanjem s opisom knjige, bibliografskim podacima te buđenjem zanimanja za čitanje. Sat preporučivanja odnosi se na razgovor o pročitanim djelima te o pobuđivanju interesa učenika za čitanje. Na satu produbljivanja spoznaja o pročitanoj djelu učenici iznose svoja zapažanja, osjećaje i mišljenje o pročitanoj djelu. Na satu anotiranja i recenziranja učenici citiraju rečenice, sintagme, opise, piščeve komentare, razmišljanja, unutarnje monologe, replike i dijaloge te sažeto prepričavaju pripovjedni tekst, fabulu.

4. ISTRAŽIVANJE

Cilj istraživanja je bio ispitati postoje li razlike u čitačkim navikama i kvaliteti obrade pročitanojg ukoliko se učenike intrinzično motivira za sudjelovanje u čitanju.

Problemi istraživanja:

1. Ispitati razliku u školskom uspjehu iz hrvatskog jezika, preferencijama i učestalosti čitanja knjiga u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini prije i nakon poticanja intrinzične motivacije odnosno tretmana. Očekuje se da u prvom mjerenju neće biti razlika u navedenim varijablama. Očekuje se da će u drugom mjerenju biti razlika, odnosno da će eksperimentalna skupina imati viši uspjeh iz hrvatskog jezika, više preferirati čitanje i češće čitati nakon što su prošli program za poticanje intrinzične motivacije za čitanje u odnosu na kontrolnu skupinu koja nije prošla program.

2. Ispitati razliku između kontrolne i eksperimentalne skupine u točnosti i kreativnosti odgovora na test razumijevanja pročitanih priča. Očekuje se da će eksperimentalna skupina imati točnije i kreativnije odgovore nakon programa za poticanje intrinzične motivacije za čitanje.

3. Kvalitativna analiza čitačkih navika učenika. Očekuje se da će učenici iz eksperimentalne skupine nakon prolaženja programa čitati samostalnije i raznovrsnije knjige (teme).

4.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno u osnovnoj školi u Sisačko-moslavačkoj županiji u 4. razredu. U istraživanju je sudjelovao 41 učenik, od toga 58 % učenika i 42 % učenica. Opći uspjeh učenika je vrlo dobar ($M=4.23$, $SD=.70$) kao i uspjeh iz hrvatskog jezika ($M=4.23$, $SD=.73$). Učenici su bili podijeljeni u dvije skupine, eksperimentalnu skupinu i kontrolnu skupinu. U eksperimentalnoj skupini sudjelovao je 21 učenik, a u kontrolnoj skupini je sudjelovalo 20 učenika. Za eksperimentalnu skupinu je odabrana skupina koja je prilikom prvog posjeta bila neaktivna, manje je sudjelovala u razgovoru te im je trebao poticaj ili ohrabrenje za sudjelovanje u razgovoru. Kontrolna skupina je prilikom prvog posjeta bila aktivnija, nije im trebao poticaj za razgovor te su prilikom razgovora sudjelovali svi, a ne samo nekolicina.

4.2. Postupak i instrumenti

Istraživanje je obuhvaćalo sedam posjeta školi. Prilikom prvog i posljednjeg posjeta školi učenici su ispunjavali anketu koja je obuhvaćala pitanja o općem uspjehu, o uspjehu iz hrvatskog jezika, vole li čitati priče i lektire, što su zadnje pročitali te čitaju li sami ili im netko drugi čita (Prilog 1). Pitanja su bila otvorenog i zatvorenog tipa. Pitanja zatvorenog tipa su imala ponuđenu ljestvicu Likertova tipa od pet stupnjeva (ovisno o pitanju: 1 – uopće ne volim čitati/nikada ne čitam do 5 – jako volim čitati/ čitam skoro svaki dan). Prilikom posljednjeg posjeta učenici su ispunjavali listić vezan za priče koje su čitane tijekom istraživanja (Prilog 2). Listić se sastojao od pet pitanja. Prvo pitanje bilo je vezano uz zanimljivost priče, zašto upravo tu smatraju najzanimljivijom, a ostala pitanja su se ticala provjere znanja o pričama te o tome koliko su zapamtili vezano uz priče. Ankete i listići za provjeru bili su jednaki u obje skupine.

Aktivnost čitanja priča razlikovala se u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini. Priče u obje skupine su bile jednake, no provedene na različite načine. Za istraživanje su odabrane priče različite tematike. Priče koje su bile čitane učenicima prilikom istraživanja su: *Proljetna eko priča*, Nade M. Kumrić (Prilog 3), *Žuta roda*, kineska narodna priča (Prilog 4), *Nisi mi više prijateljica* Sanje Polak (Prilog 5), *Zvezdani taliri* braće Grimm (Prilog 6) i slikovnica Shela Silversteina, *Čiji sam ja komadić?* (Prilog 7). Ove priče su odabrane prema temama zbog toga što se svaka priča bavi drugim problemom. Odabrane su različite priče kako bi učenicima bilo što zanimljivije i kako bi bili potaknuti na razmišljanje o više različitih životnih situacija, a kroz razmišljanje da samostalno shvate problematiku i moguće rješenje problema predstavljenih u priči.

U kontrolnoj skupini učenici nisu motivirani ni na koji način, čuli su samo ime priče, autora djela i djelo u cijelosti. Nakon pročitanog djela učenici su rješavali listiće s pitanjima vezanim uz priču. S učenicima kontrolne skupine djelo nije analizirano i nije provjereno njihovo razumijevanje pročitanog. U eksperimentalnoj skupini s učenicima se prvo razgovaralo o problemima i temama koje su povezane pojedinim djelom.

Prilikom čitanja *Proljetne eko priče* učenicima je prvo pušten zvuk iz prirode te je slijedio razgovor o proljeću. Postavljene su fotografije cvijeća i zagađene prirode a

zatim je slijedio razgovor o tome što vide na fotografijama i o zagađenju okoliša. Nakon razgovora o prirodi čitala se priča, no ne do kraja. Priču je zaustavljena nakon rečenice „Jaučući i stenjući pokuša otkriti što je pritišće“. Učenicima su rješavali listić s pitanjima: Što misliš da je visibabi palo na glavu? U nekoliko rečenica napiši završetak priče. Nakon što su svi učenici riješili listić s slijedi razgovor o tome što su napisali, zašto su tako napisali te su pročitani neke od zamišljenih krajeva priče. Priča u cijelosti je pročitana na kraju sata te ponovno slijedi razgovor o problemu zagađenja okoliša, na koje sve načine ljudi zagađuju okoliš, zagađuju li oni ikada okoliš te kako zajednički možemo čuvati okoliš. (Prilog 8)

Čitanje priče *Žuta roda* u kontrolnoj skupini je provedena tako da su učenici čuli priču u cijelosti, a zatim su rješavali listić s pitanjima (Prilog 9). U eksperimentalnoj skupini čitanje priče je provedeno tako da su učenici zatvorili oči, udobno se smjestili, a zadatak je bio da zamišljaju sve ono što je pročitano. Čitanje priče je zaustavljeno kod rečenice „Mandarin je vikao i prijetio, ali sve je bilo uzalud.“ Učenici zatim rješavaju listić sa zadatkom: Napiši u nekoliko rečenica završetak priče. Nakon što su učenici napisali svoj završetak, neki od radova su pročitani te je uslijedio razgovor o završetcima priče i zašto misle da je priča baš tako završila. Učenicima je priča pročitana do kraja te su ponovno rješavali listić s pitanjima: Zašto je važno dijeljenje čuda s drugim ljudima?, Što vi dijelite s drugima?. Na kraju se razgovaralo o čudima, što čudo može označavati, što čudo predstavlja za njih te o tome što oni dijele s drugima i dijele li drugi s njima.

Treća priča koja je provedena prilikom istraživanja bila je *Nisi mi više prijateljica*. Kontrolna skupina je ponovno rješavala listić s pitanjima (Prilog 10). U eksperimentalnoj skupini čitanje priče je provedeno tako da su učenici dobili papire u boji s pitanjima. Učenici su dobili žuti, zeleni, narančasti i plavi papir. Nakon pročitane dijela priče učenici su sami trebali pronaći koji papir, odnosno koja pitanja odgovaraju pročitanoj dijelu teksta. Priča je čitana do rečenice: „...i odlučio da pišemo lagani testić.“ Na prvom, žutom papiru su bila pitanja: Koji likovi se spominju u priči?, Koje je mjesto radnje? Što je Paulina zaboravila? Kada su učenici riješili pitanja priču je čitana dalje do rečenice: „Nitko se ne druži s izdajicama.“ Učenici su ponovno tražili papir koji odgovara pročitanoj djelu teksta, a na njemu su bila pitanja: Što su Dora i Paulina izgovorile jedna drugoj? S kim se nitko ne druži? Kako bi ti postupio da netko prepisuje od tebe? Idući dio teksta čitan je do

rečenice: „Bile smo opet dobre prijateljice.“ Učenici ponovno pronalaze papir s odgovarajućim pitanjima: Što se dogodilo Paulini?, Tko joj se pojavljivao u snovima? Tekst čitam dalje do rečenice „Najbolja je samo jedna.“, a učenici zatim na posljednjem papiru odgovaraju na pitanje: Što mislite kako je riješen problem između Dore i Pauline?. Nakon što učenici odgovore na posljednje pitanje pročitam im priču do kraja te razgovaramo o prijateljstvu, o tome kako oni shvaćaju prijateljstvo, što za njih predstavlja prijateljstvo te bi li oni tužakali ili oprostili prijatelju tužakanje.

Priča *Zvezdani taliri* u kontrolnoj skupini provedena je jednako kao i protekle tri priče. Učenicima je priča pročitana, a zatim se rješavali listić s pitanjima (Prilog 11). U eksperimentalnoj skupini ova priču je provedena prema knjizi Marine Gabelice i Dubravke Težak (2017.), *Kreativni pristup lektiri*. Učenicima su podijeljene vrećice u kojima su se nalazili komadići s raznim materijalima: vatom, vunom, kožom, krznom i lanom. Zadatak je bio da kada se čitanje priče zaustavi učenici u vrećici pronalaze odgovarajući komadić materijala. Priča je zaustavljena na rečenici: „Tamna je noć, ne vidi te nitko, možeš dati i košulju, pa je svuču sa sebe i obuče djetetu.“ Nakon toga učenici rješavaju listiće na kojima je bio zadatak da napišu svoju verziju završetka priče. Nakon analize nekih od završetaka priče učenici ponovno rješavaju listić s pitanjima: Zašto je važno biti dobar? Trebamo li dijeliti s drugima ono što mi imamo, a oni nemaju? Zašto?, Dijeliš li s drugima svoje stvari? Koje? Na kraju sata se odvijao razgovor o dobroti, dijeljenju svojih stvari, kada oni nešto dijele, zašto nešto ne žele dijeliti.

Posljednja čitana priča bila je slikovnica Shela Silversteina, *Čiji sam ja komadić?*. U obje skupine slikovnica je čitana tako da su se djeca okupila na podu kako bi svi vidjeli ilustracije. U kontrolnoj skupini slikovnica je pročitana do kraja, a u eksperimentalnoj skupini čitanje je zaustavljeno na dijelu gdje komadić susreće veliko O. Obje skupine su dobile na kraju listić s pitanjima (Prilog 12, prilog 13).

5. REZULTATI I RASPRAVA

5.1. Školski uspjeh, preferencije i čestina čitanja knjiga u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini prije i nakon poticanja intrinzične motivacije (tretmana)

Tablica 1. T-test značajnosti razlika u općem uspjehu i uspjehu iz hrvatskog jezika prije i nakon poticanja intrinzične motivacije

	skupina		N	M	SD	t-test	p
1. mjerenje	uspjeh	eksperimentalna	20	4,20	0,77	-,224	,824
		kontrolna	20	4,25	0,64		
	ocjena hrvatski	eksperimentalna	20	4,05	0,76	-1,535	,133
		kontrolna	20	4,40	0,68		
2. mjerenje	uspjeh	eksperimentalna	21	4,50	0,61	,660	,513
		kontrolna	20	4,40	0,60		
	ocjena hrvatski	eksperimentalna	21	4,00	0,92	-1,388	,173
		kontrolna	20	4,40	0,68		

U Tablici 1. vidljivo je da nema statistički značajne razlike u općem uspjehu i uspjehu iz hrvatskog jezika između kontrolne i eksperimentalne skupine u prvom kao ni u drugom mjerenju. No u testiranju razlika unutar ispitanika (t-test ponovljenih mjerenja), rezultati pokazuju da se protokom vremena u kontrolnoj skupini nije značajno promijenio opći uspjeh ($t = -1,37$; $p > ,05$) kao ni uspjeh iz hrvatskog jezika ($t = 0,00$; $p > ,05$). S druge strane, kod eksperimentalne skupine se nakon programa poticanja intrinzične motivacije povećao opći uspjeh ($t = -2,35$; $p < ,05$) dok se ocjena iz hrvatskog jezika nije značajno promijenila ($t = ,33$; $p > ,05$).

U prvom mjerenju 70 % učenika kontrolne skupine je odgovorilo da čitaju knjige jer vole čitati, 15 % njih jer moraju čitati, a preostalih 15 % uopće ne čita. U drugom mjerenju 50 % njih čita jer vole čitati, 40 % jer moraju a 10 % uopće ne čita.

Rezultati testiranja razlika pokazuju da se ljubav prema čitanju u kontrolnoj skupini smanjila ($\chi^2=10,48$; $p<,05$).

U eksperimentalnoj skupini u prvom mjerenju 50 % učenika je odgovorilo da čitaju jer vole čitati, a preostalih 50 % jer moraju čitati. Nakon programa poticanja intrinzične motivacije, dakle u drugom mjerenju 75 % učenika čita jer voli čitati, a 25 % jer moraju čitati. Iako je razlika vidljiva, nije se pokazala statistički značajnom ($\chi^2=2,40$; $p>,05$).

U prvom mjerenju je razlika između skupina bila značajna ($\chi^2=7,44$; $p<,05$) u korist kontrolne skupine no sa protokom vremena i provedenim programom ta se razlika smanjila i postala statistički neznačajna ($\chi^2=3,69$; $p>,05$).

Tablica 2. T – test značajnosti razlika u preferencijama i čestini čitanja knjiga u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini prije i nakon poticanja intrinzične motivacije (tretmana)

	skupina	N	M	SD	t	p	
1. mjerenje	priče	eksperimentalna	20	4,25	0,85	2,035	,049
		kontrolna	20	3,45	1,54		
	lektire	eksperimentalna	20	3,55	1,15	,345	,732
		kontrolna	20	3,40	1,57		
	često priče	eksperimentalna	20	3,65	0,88	,000	1,000
		kontrolna	20	3,65	1,14		
2. mjerenje	priče	eksperimentalna	20	4,05	1,00	1,656	,106
		kontrolna	20	3,45	1,28		
	lektire	eksperimentalna	20	3,55	1,36	,815	,420
		kontrolna	20	3,20	1,36		
	često priče	eksperimentalna	20	3,70	1,17	,567	,574
		kontrolna	20	3,50	1,05		

Iz Tablice 2. vidimo da se eksperimentalna i kontrolna skupina rubno, ali značajno razlikuju preferencijama čitanja priča u prvom mjerenju. Učenici iz eksperimentalne skupine nešto više vole čitati priče od učenika iz kontrolne skupine. No nisu utvrđene razlike u tome koliko vole čitati lektiru te koliko često čitaju priče

kako u prvom tako ni u drugom mjerenju. Podjednako vole čitati lektiru i podjednako često čitaju priče.

U testiranju razlika između prvog i drugog mjerenja u eksperimentalnoj skupini, rezultati pokazuju da učenici podjednako vole čitati priče ($t=,81$; $p>,05$), lektiru ($t=,00$; $p>,05$) i to čine podjednako često ($t= -,21$; $p>,05$) usprkos programu poticanja intrinzične motivacije za čitanje.

U kontrolnoj skupini također i očekivano nije bilo promjena u preferencijama čitanja priča ($t=,00$; $p>,05$), lektira ($t=,81$; $p>,05$) te čestini čitanja ($t=1,14$; $p>,05$),

Učenici u obje skupine većinom sami čitaju (75% u eksperimentalnoj skupini, 95% u kontrolnoj skupini). Učenicima koji ne čitaju sami, najčešće čita mama, baka ili strina. Tematski učenici najviše vole čitati avanture, bajke te zabavne knjige, a od knjiga koje navode to su: *Harry Potter*, *Petrica Kerempuh* i *Bambi*.

5.2. Analiza prema točnosti i kreativnosti

Listić koji su učenici rješavali nakon obrade svih priča analiziran je prema točnosti i kreativnosti. Svaki učenik bez obzira na skupinu kojoj pripada odgovarao je na četiri jednaka pitanja. Dva suca su bodovala svaki odgovor. Kriterij za točnost je bio 0 ili 1 bod, a za kreativnost 0,1 ili 2 boda što znači da je svaki učenik mogao postići maksimalno 4 boda za točnost, a za kreativnost maksimalan broj bodova je bio 8. Konačni broj bodova je prosjek od oba suca.

Tablica 3. T – test značajnosti razlika u točnosti i kreativnosti odgovaranja na testu razumijevanja pročitanih priča u kontrolnoj i eksperimentalnoj tijekom drugog mjerenja

	skupina	N	M	SD	t - test	p
točnost	eksperimentalna	18	2,17	1,465	,748	,460
	kontrolna	15	1,80	1,320		
kreativnost	eksperimentalna	20	3,08	1,696	,136	,893
	kontrolna	20	3,00	1,792		

Rezultati t-testa prikazani u Tablici 3. pokazuju da nema statistički značajnih razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine u točnosti i kreativnosti

odgovora na testu razumijevanja pročitanih priča. Dobiveni odgovori su podjednako točni i kreativni bez obzira jesu li prošli program intrinzične motivacije ili ne.

5.3. Kvalitativna analiza odgovora

U kontrolnoj skupini učenici su najtočnije odgovarali na pitanja vezana uz *Proljetnu eko priču* (Prilog 8). Najviše poteškoća u odgovorima imali su uz pitanja koji su likovi u priči *Nisi mi više prijateljica* i gdje se odvija radnja te priče. Likove u priči uglavnom su navodili Doru i Paulinu, koje jesu glavni akteri radnje, no u priči se još spominju mama i učitelj. Neki učenici su zapamtili i imena drugih Paulininih prijateljica (Ana, Martina i Nikolina) te su ih sve navodili. Vezano uz tu priču iznenadio me podatak da nekolicina učenika u završnom listiću za provjeru (Prilog 2) nije zapamtilo da su se posvađale Dora i Paulina, nego su odgovarali da su se posvađale Dora i Martina. Učenici kontrolne skupine imali su poteškoća i prilikom odgovora na pitanje tko su likovi u priči *Zvezdani taliri*. Većina učenika navodi djevojčicu i siromašnu djecu, no rijetko tko spominje i siromašnog čovjeka kojemu djevojčica daruje komadić kruha. Iznenaduje podatak da učenici nisu naveli sve likove zbog toga što je iduće pitanje na tom listiću bilo što je djevojčica dala siromašnom čovjeku. Na to pitanje svi učenici kontrolne skupine dali su potpuno točan odgovor. Učenici kontrolne skupine na listićima, vezanima uz priče *Nisi mi više prijateljica*, *Žuta roda*, *Čiji sam ja komadić* i na završnom listiću vezano uz priču *Zvezdani taliri*, trebali su napisati pouke priče. Pouke vezane uz prvu priču su uglavnom jednake i odnose se na to da ne smijemo zagađivati okoliš, npr: „Nikad ne zagađuj okoliš!“, „Pospremi!“, „Ne zagađujte prirodu.“ Iz priče *Žuta roda* većina učenika je izvela pouku da se čuda moraju dijeliti s drugima, a neki od zanimljivih odgovora su: „Da slušamo pravila“, „Pouka je da ne budeš bogat.“, „Nemoj biti škrt i ne prekrši obećanje.“, „Da uvijek bude za sve.“. Većina učenika je iz slikovnice izvukla pouku da se nikad ne odustaje te da se uvijek treba truditi, a iz priče *Zvezdani taliri* učenici su izvukli pouku da uvijek treba pomoći drugima, da se dobro dobrim vraća te da treba pomagati.

U eksperimentalnoj skupini na pitanja vezana uz završetke priče učenici su uglavnom pisali vrlo slično kako je i zapravo završetak. Izdvojeni su neki od završetaka priča za svako pročitano djelo.

Nisi mi više prijateljica:

„Visibabu je jako žuljalo smeće. Došao je zec. Visibaba ga je pitala može li joj pomoći. Zec je pokušao maknuti smeće, ali nije uspio jer je bio premalen. Odjednom je naišao ekolog. Zec se uplašio i pobjegao. Kada je ekolog vidio da visibabi treba pomoć odmah je počeo skidati smeće sa visibabe. Kada je skinuo sve smeće visibaba mu je zahvalila i ekolog je nastavio čistiti šumu.“

„Štednjak se ispričavao visibabi. Par minuta poslije šafran je osjetio ružan miris i zapitao: „Što je to?“ Jaglac na kojega je bila bačena stolica rekao je: „To je smeće!“ Šafran se zapitao: „Što ćemo sad?“ Ljubičica je jaučući rekla: „Ništa, čekat ćemo da uginemo. Visibaba je ugledala ljude i uskliknula: „Gle, ljudi!“ Ljubičica opet jaučući kaže: „Joj opet nose smeće!“ To su bili ekolozi. Sklonili su svo smeće, štednjak, hladnjak i stolicu. Stavili su znak, Zabranjeno bacati smeće!, na svaki travnjak. Ljudi više nikada nisu bacali smeće na livadu. Bez smeća je sve ljepše.“

Žuta roda:

„Roda se vratila na zid, a mandarin se naljutio i zapovjedio da još jednom zapleše. Gospodar je 3 puta zapljeskao, a žuta roda oživi. Nakon par trenutaka, roda odleti nazad studentu, a gospodar je ostao bez vreće zlata.“

„Roda je tada nestala. Nitko je više nikada nije vidio.“

„Tu noć se vratio student Mi. Zazviždao je s fućkaljkom, a roda je otišla za njime.“

Zvezdani taliri:

„Djevojčica je bila dobrodušna i svakome kome je mogla je pomogla. Ostala je bez odjeće. Bog joj je pomogao kao što je ona pomogla ljudima. Dao joj je odjeću da joj ne bude hladno, hranu da ne bude gladna, krevetić da može spavati i sobicu da u njoj može noćiti.“

„Djevojčici je ubrzo postalo hladno. Odjednom se pojavio neki dječak. Bilo mu je žao djevojčice pa ju je poveo u svoj dvorac. Tamo joj je dao toplu odjeću i hranu. Kada su odrasli vjenčali su se. Imali su prekrasno vjenčanje.“

„Djevojčica je nastavila hodati šumom, a tada se nagnula na neko drvo jer je bila promrzla. Kraj nje je naiđe neka baka i pruži joj svoj džemper, a tada je i pozove kući

da se ugrije. Kada se ugrijala pošla je šetati dalje. Izgubila je i taj džemperić. Tada se skupila, nagnula na drvo. Ujutro se vidjelo da je promrzla i na kraju je umrla.“

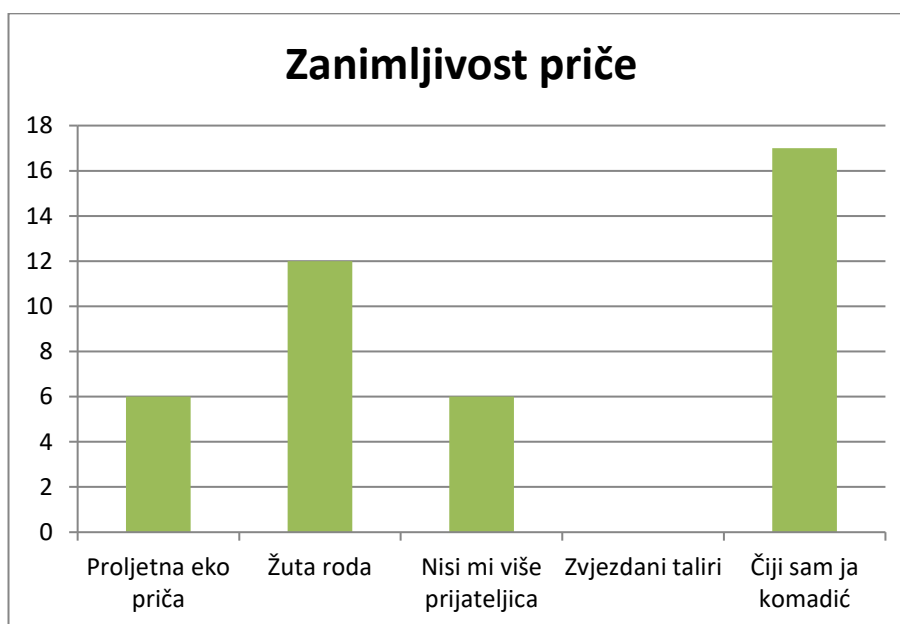
Čiji sam ja komadić:

„Nekoliko dana poslije dođe dio koji nedostaje komadiću. Oni su se zajedno spojili i onda su otišli da uživaju.“; „Komadić je nekamo otišao i sretno živio.“; „Komadić upita veliko O zna li nekoga tko raste kao komadić. „Ne!“ – kaže veliko O. I tako je komadić zauvijek ostao sam.“; „Komadić je toliko narastao da je postao cijeli krug.“

5.3. Analiza zanimljivosti priče

U listiću (Prilog 2) koji su obje skupine imale jednak nakon pročitanih priča bilo je pitanje vezano uz zanimljivost priče: Koja priča ti je najzanimljivija? Zašto ti je najzanimljivija?

Grafikon 1. Koja priča je najzanimljivija učenicima



Iz grafikona je vidljivo da je najveći broj učenika odgovorio da im je najzanimljivija slikovnica *Čiji sam ja komadić?*, zatim slijedi priča *Žuta roda*. *Proljetna eko priča* i *Nisi mi više prijateljica* zanimljiva je jednakom broju učenika, a priču *Zvezdani taliri* nitko nije označio kao najzanimljiviju.

Neki od odgovora zašto im je *Čiji sam ja komadić* najzanimljivija:

„Zato što ima jako dobru pouku. Bolje pokušati i ne uspjeti nego ne pokušati i ne uspjeti.“; „Meni se ta najviše sviđa jer možemo nešto naučiti iz priče.“; „Zato što je komadić postao okrugao.“

Odgovori zašto im je priča *Žuta roda* najzanimljivija:

„Zato što je žuta roda nacrtana kredom i zato što može izaći iz zida i plesati.“; „Zato što je roda plesala na pljesak pa se samo vratila na zid.“; „Zato što je gospodin Mi bio siromašan, ali je bio dobar.“

Odgovori na pitanje zašto im je *Nisi mi više prijateljica* najzanimljivija:

„Zato što me podsjetila na moju najbolju prijateljicu.“; „Zato što se radi o prijateljicama, a prijateljice se mogu i u stvarnosti posvađati.“; „Zato što su se pomirile i postale najbolje prijateljice.“

Odgovori na pitanje zašto im je *Proljetna eko priča* najzanimljivija:

„Zato što govori o tome kako trebamo čuvati, a ne onečišćivati okoliš.“; „Zato što se radi o prirodi i uči nas da ne smijemo zagađivati šumu.“; „Zato jer govori o čišćenju.“

Prije analize rezultata pretpostavka je bila da će im priča *Nisi mi više prijateljica* biti najzanimljivija zbog toga što su učenici prilikom obrade ove priče bili najaktivniji, imali su najviše pitanja te su željeli podijeliti svoja iskustva u vezi prijateljstva i tužakanja. Što se tiče slikovnice *Čiji sam ja komadić?* iznenađuje podatak da im je ona najzanimljivija i da su ju razumjeli kao najpoučniju. Prilikom izrade plana za provođenje priča postojala je pretpostavka da ju učenici neće razumjeti te da će im biti dosadno. Nakon najave slikovnice neki od učenika su negodovali zbog toga što su slikovnice za malu djecu, no nakon pročitane slikovnice i riješenog listića zaključili su da slikovnice mogu biti primjerene i za njihovu dob.

6. ZAKLJUČAK

Prije početka istraživanja postojala je pretpostavka da će učenici koji su podvrgnuti tretmanu intrinzičnog motiviranja, nakon tretmana, biti uspješniji u općem uspjehu iz hrvatskog jezika, da će imati točnije i kreativnije odgovore te da će čitati samostalnije i tematski raznovrsnije u odnosu na kontrolnu skupinu.

Rezultati istraživanja pokazuju da se ocjena iz hrvatskog jezika nije značajno promijenila nakon provedenog tretmana. Što se tiče točnosti odgovora, rezultati t-testa pokazali su da obje skupine daju polovično točne odgovore. Rezultati t-testa za kreativnost su pokazali da je u obje skupine kvaliteta odgovora nisko kreativna. Čitačke navike učenika u eksperimentalnoj skupini su se poboljšale što se tiče samostalnog čitanja. Prije čitanja u eksperimentalnoj skupini 75% učenika je samostalno čitalo, a nakon tretmana broj učenika koji samostalno čita se povećao na 95%. U kontrolnoj skupini, jednaki su rezultati u vezi samostalnog čitanja, 95% ih samostalno čita prije i poslije tretmana. S obzirom na temu priča, nakon istraživanja učenici navode raznovrsnije teme, kao što su slikovnice, knjige o svemiru, avanture, bajke. Prva dva problema istraživanja nisu pokazala razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine te nema značajne razlike prije i nakon provedenog tretmana.

Jedan od mogućih razloga takvim rezultatima je kraj školske godine i trajanje istraživanja. Motivacija djece općenito opada krajem školske godine, a samim time ih je teže i motivirati što pokazuju i rezultati istraživanja. Isto tako trajanje istraživanja je bilo vremenski poprilično kratko te smatram da je istraživanje provedeno kroz cijelu nastavnu godinu vjerojatno bi postojale značajne razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine.

Bez obzira, što rezultati istraživanja nisu pokazali statistički značajne razlike učenike treba intrinzično motivirati kako bi ostvarivali što bolji uspjeh u školi te kako bi shvaćali vrijednost svoga truda i zalaganja. Još jedan od važnih razloga motiviranja djece je taj da su učenici opterećeni monotonim oblicima rada i natrpanim školskim gradivom te im je kroz motiviranje moguće školsko gradivo približiti na zanimljiviji način, a samim time će učenici lakše savladavati sve ono što je propisano nastavnim planom i programom. Što se tiče čitanja ono je općenito

zapostavljeno u školi, a posebice čitanje s razumijevanjem. Učenici čitaju zato što moraju, a ne zato što ih čitanje ne zanima. Učenike treba potaknuti na čitanje s razumijevanjem kako bi im ono postalo zanimljiva aktivnost i kako bi shvatili pravu vrijednost pročitano.

LITERATURA

1. Andrilović, V., Čudina – Obradović, M. (1996.). *Psihologija učenja i nastave*, Zagreb: Školska knjiga.
2. Beck, R. (2003.). *Motivacija, Teorija i načela*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Berk, L. (2008.). *Psihologija cjeloživotnog obrazovanja*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Bratko, D. i Sabol, J. (2006). Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom: rezultati on-line istraživanja. *Društvena istraživanja*, 15, 693-711.
5. Čudina – Obradović, M. (2002.). *Čitanje prije škole*, Zagreb: Školska knjiga.
6. Čudina – Obradović, M. (2014.). *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*, Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
7. Dević, I. (2015). Odrednice školskoga postignuća učenika: provjera modela školske kompetencije. Zagreb: Doktorski rad.
8. Gabelica, M., Težak, D. (2017.). *Kreativni pristup lektiri*, Zagreb: Tiskara Zelina d.d.
9. Grgin, T. (1997.). *Edukacijska psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
10. Howe, M. (1999.). *Psihologija učenja*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. Jakšić, J. (2003.) Motivacija. *Kateheza*, 25(1), 5-16.
12. Jurić, D. (2004.) Neke strategije samoregulirajuće motivacije kao prediktor akademske prokrastinacije u školskom kontekstu. Zagreb: Diplomski rad.
13. Koludrović, M., Ercegovac, I. (2013.). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak*, 154(4), 493-509.
14. Marjanović, V., Škribulja, A., Gabelica, M., Gredelj, R., (2014.). *Hrvatski na dlanu 4*, Zagreb: Profil Klett.
15. Pavličević – Franić. D. (2005.). *Komunikacijom do gramatike*, Zagreb: Alfa.
16. Rheinberg, F. (2004.). *Motivacija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
17. Rončević, B. (2005.). Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. *Psihologijske teme*, 14(2), 55-77.
18. Rosandić, D. (2005.). *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
19. Silverstein, S. (2001.). *Čiji sam ja komadić?*, Zagreb: Izvori.
20. Sorić, I. (2014.). *Samoregulacija učenja, možemo li naučiti učiti*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

21. Velički, V. (2013.). *Pričanje priča – stvaranje priča povratak izgubljenom govoru*, Zagreb: Alfa.
22. Vizek Vidović, V. i sur. (2014.). *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: IEP – Vern'.
23. Vladošić, B., Zokić, T. (2013.) *Slovo po slovo 3*, Zagreb: Školska knjiga.
24. Vranjković, Lj. (2011.). Lektira u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 25(1), 193-206.
25. Zarevski, P. (2007.) *Psihologija pamćenja i učenja*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
26. Pjesmice za djecu, <http://www.pjesmicezadjecu.com> (27.09.2018.)

POPIS TABLICA I GRAFIKONA

1. Tablica 1. T-test značajnosti razlika u općem uspjehu i uspjehu iz hrvatskog jezika prije i nakon poticanja intrinzične motivacije
2. Tablica 2. T – test značajnosti razlika u preferencijama i čestini čitanja knjiga u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini prije i nakon poticanja intrinzične motivacije (tretmana)
3. Tablica 3. T – test značajnosti razlika u točnosti i kreativnosti odgovaranja na testu razumijevanja pročitanih priča u kontrolnoj i eksperimentalnoj tijekom drugog mjerenja
4. Grafikon 1. Koja priča je najzanimljivija učenicima

PRILOZI

Prilog 1

Ime i prezime: _____

Spol: M Ž

Koju ocjenu imaš iz hrvatskoga jezika?

1 2 3 4 5

S koliko si prošao treći razred?

2 3 4 5

Čitam knjige

- a) jer volim čitati
- b) jer moram
- c) uopće ne čitam

Koliko voliš čitati priče?

1	2	3	4	5	
uopće volim	ne volim	uglavnom volim	ne niti volim niti ne volim	uglavnom volim	jako volim

Koliko voliš čitati lektire?

1	2	3	4	5	
uopće volim	ne volim	uglavnom volim	ne niti volim niti ne volim	uglavnom volim	jako volim

Koliko često čitaš priče?

1 2 3 4 5

3. Tko se posvađao u priči „*Nisi mi više prijateljica*“? Zašto su se posvađale?

4. Zašto se student Mi vratio u čajnicu po rodu?

5. Što se dogodilo u „*Proljećnoj eko priči*“? Kako priča završava?

Prilog 3

PROLJETNA EKO PRIČA, Nada M. Kumrić

Kad je granulo proljetno sunce, ljubičica je s radošću pomolila glavu ispod suhog lišća. No umjesto topline i sunčeve svjetlosti, dočeka je udarac o nešto tvrdo. Smrkne joj se pred očima. Jao! Što će štednjak i hladnjak u šumi?

– Hej, pomakni se! – izdere se. – Zgnječit ćeš me!

– Oprosti! Ali ni pedlja se ne mogu pomaknuti! – ispričavao se hladnjak.

– Kako si dospio nad moju glavu? – stenjala je ljubičica.

– Odbacili su me!

U njihovoj blizini glavu je pomolila i visibaba.

– Gle, stiglo je proljeće! Kakva je to cika?

Znatiželjno istegne vrat te i ona udari u nešto tvrdo. Jaučući i stenjući, pokuša otkriti što je pritišće.

- Ma tko li je ovu golemu plastičnu vreću punu smeća bacio na mene?! Ugušit ću se!
- Uprla je sve snage i odgurnula vreću sa smećem s nosa.

Nekoliko ljubičica i visibaba uspjelo je neometano progurati glavu između vreća smeća i starog hladnjaka. Opazivši kako ostalo cvijeće stenje pod vrećama smeća, žurno su počele pomagati prignječenim sestrama osloboditi glavu. Zatim složno počnu dozivati pomoć.

Putem je prolazila grupa mladih ekologa koja je u akciji proljetnog čišćenja skupljala otpad koji onečišćuje okoliš. Uz njihove marljive ruke i zvonku pjesmu šumsko se tlo malo pomalo pretvaralo u ljubičasto-bijeli tepih.

Nakon kratkog piknika zadovoljno su, uz pjesmu i ugodan miris proljetnog cvijeća nastavili čistiti šumu.

Prilog 4

Žuta roda, kineska narodna priča

Kažu da je nekada u Kini živio neki siromašni student. Zvao se Mi. Bio je tako siromašan da nije sebi mogao priuštiti ni šalicu čaja. Umro bi gladan da mu se nije smilovao gospodar neke čajnice kod kojeg je Mi besplatno jeo i pio. Jednog dana Mi ovako reče gospodaru:

- Odlazim, gospodaru! Novaca nemam da bih vam platio za vašu dobrotu. Ipak, pokušat ću vam zahvaliti.

I student uzme iz džepa komadić žute krede i nacrtu na zidu čajnice lijepu rodu. Zatim još ovako kaže gospodaru: - Ova će vam roda donijeti deset puta više novaca nego što sam vam dužan. Svaki puta kada se u čajnici skupe ljudi, pljesnite tri puta dlanovima. Roda će oživjeti i zaplesati. Ali, zapamtite! Ne dopustite da roda pleše samo za jednog čovjeka. A sada, zbogom!

Mi se okrene i ode. Gospodar je nestrpljivo čekao iduće jutro da vidi i to čudo. Kada su se sutradan ljudi okupili u čajnici, gospodar tri puta zaplješće. I gle, roda oživi i prekrasno zapleše. Kako je to bilo veselo i zabavno! Zatim se roda vratila na zid čajnice.

Gosti su bili ushićeni, čudili su se, uzdisali i nisu vjerovali vlastitim očima. I tako je bilo svaki put. Posvuda po zemlji pronio se glas o nacrtanoj rodi. Svakim je danom u čajnici bilo sve više gostiju, Gospodar se vrlo brzo obogatio.

Nekog dana u čajnicu uđe bogati načelnik- mandarin. Vidio je kako u čajnici sjede poljodjelci. Pobjesnio je i kazao kako želi biti sam. Pred gospodara je položio vrećicu punu zlatnika i rekao:

- Pokaži kako pleše žuta roda!

Kada je gospodar ugledao vrećicu punu zlatnika, na sve je zaboravio. Zaplješće tri puta, roda oživi i nevoljko zapleše. Zatim se hitro vrati na zid i ne pomakne se. Mandarin je vikao i prijetio, ali sve je bilo uzalud.

Usred noći gospodara probudi lupanje dvorišnih vrata.

Prestrašen, pođe otvoriti. Pred vratima je stajao student Mi. Iz džepa izvadi zviždaljku, zazviždi, okrene se i ode. Roda uzleti i ode za studentom. Od toga dana nitko više nije vidio studenta ni rodu.

Stariji su ljudi govorili:

- Ako se još jednom pojavi neko takvo čudo, ono je namijenjeno svima. Kada bi nad njim vladao samo jedan čovjek, čuda bi brzo nestalo.

Prilog 5

Nisi mi više prijateljica, Sanja Polak

Učitelju, Paulina prepisuje od mene! – čula sam iza sebe Doru.

- Obična tužibaba! – prosiktala sam kroz zube.

Toga petka bila sam u strašnoj nevolji. Zaboravila sam što su imenice, a što glagoli.

I baš toga petka učitelj je došao u razred i odlučio da pišemo „lagani ispit“.

Dora je bila presretna. Sve je znala jer je štrebala cijeli tjedan upravo to što se u testu tražilo. I ja sam štrebala, samo pogrešno gradivo. Koturanje na novim koturaljkama učitelj nije danas ispitivao. I što mi je preostalo nego prepisivati od Dore.

Učitelj se razljutio kad je vidio što radim i napisao mi jedinicu u imenik. Tu jedinicu sam i sama mogla vidjeti.

„Isuse! Velika je kao kuća!“ zatulila sam i odmah se sjetila Boga, vjeronauka i deset Božjih zapovjedi. Činilo mi se da mi u tom jadu ni Bog ne može pomoći.

Za vrijeme odmora odigrala se najstrašnija svađa u povijesti našeg razreda. I Dora i ja smo se derale kao šašave:

- Mrzim tužibabe izdajice!
- Mrzim neznalice!
- Nisi mi više prijateljica.
- Nisi ni ti meni!
- Glupa si i ružna!
- A ti si bezobrazna!
- Sve cure ću nagovoriti da se ne druže više s tobom! Nitko se ne druži s izdajicama.

Cijeli vikend sam učila. Htjela sam što prije ispraviti groznu jedinicu i ispričati se učitelju za prepisivanje.

U nedjelju navečer lice mi se zažarilo. Visoka temperatura, kašljanje, kihanje i šmrcavi nos! U ponedjeljak nisam mogla ići u školu.

- Još bolje! Bar neću gledati Doru tužibabu. Odmorit ću se od nje i njenog tužakanja. A kad se vratim u školu zdrava i odmorna, sve ću zadiviti svojim znanjem.

Cijeli tjedan sam ležala u krevetu i puno, puno spavala. Uglavnom sam sanjala Doru tužibabu...

U ponedjeljak smo se Dora tužibaba i ja potukle dok je cijeli razred vikao:

- Šoora, šooora!

U utorak je Dora tužibaba dobila jedinicu iz matematike jer je sve prepisala od mene.

U srijedu je Dora tužibaba pala i razbila koljena. Cijelu noć sam je žalila.

U četvrtak je nisam sanjala. Nedostajala mi je u snu.

U petak sam se ludo zabavljala s Dorom tužibabom. Bile smo opet dobre prijateljice.

- Neću se probuditi! Neću!!! Pustite me da se igram s Dorom! – vikala sam u snu.

- Paulina jesi se napokon probudila! – čula sam zabrinuti glas svoje mame. – Zvala te Dora. Zabrinuta je za tebe i tvoje zdravlje. Pričala mi je o nekom tužakanju i o tome kako joj je žao.

- I meni je žao! Oprostit ću joj sve! Bit ćemo opet najbolje prijateljice. Jako je volim i ne mogu bez nje! Ona je moja najbolja prijateljica, znaš! – odskakutala sam veselo do telefona u hodniku.

- Mislila sam da ti je Ana najbolja prijateljica?

- I ona mi je najbolja, i Martina i Nikolina.

- Najbolja je samo jedna.

- Ništa ti, mama, ne razumiješ! Nemam ti vremena objašnjavati. Moram nazvati Doru. Otrčala sam do telefona i okrenula Dorin telefonski broj. Čim sam čula njen glas, potpuno sam ozdravila. Dogovorile smo se da će mi sutra pomoći ispraviti jedinicu. Iako mi pomoć nije potrebna, nisam je moga odbiti. Ako mi šapne koji odgovor, neću je tužiti učitelju. Tužibabe uopće nisu u modi.

P.S. Ovo je jako važno! Dora više nije tužibaba. Slobodno prekrižite te riječi u tekstu. Iznad svake prekrižene riječi – tužibaba- napišite riječ prijateljica. I to najbolja!

Prilog 6

Zvezdani taliri, braća Grimm

Bila jednoć djevojčica bez oca i majke, a tako siromašna da nije imala ni sobice da u njoj stanuje, ni posteljice da u njoj spava i napokon, ništa drugo osim haljinice na sebi i kore kruha u ruci što joj netko samilostan darovao. No, bila je dobra i pobožna, pa kako se nitko za nju nije brinuo, uzdajući se u Boga pođe u svijet.

Sretne je siromašan čovjek i zamoli:

- Daj mi štogod jesti, gladan sam.

Djevojčica mu dade svoj komadić kruha i reče:

- Bog te blagoslovio!

I pođe dalje. Zatim je sretne dijete i zamoli:

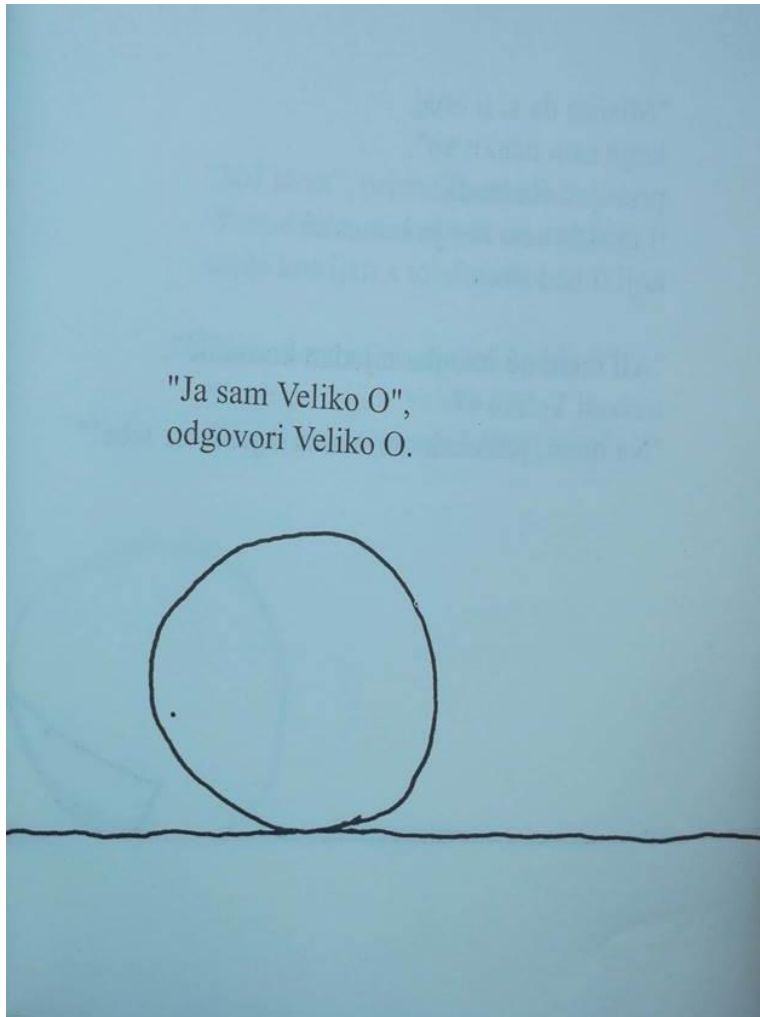
- Studeno mi je za glavu, daj mi štogod da je pokrijem.

Djevojčica mu dade svoju kapicu. Kad je išla još neko vrijeme, eto ti opet nečije dijete bez prsluka i prozebilo. Djevojčica mu pokloni svoj. Išla ona dalje, kad opet naiđe na dijete bez kaputića. Djevojčica svuče svoj i dade mu ga. Napokon stigne u mrak u šumu, i opet pred nju dijete bez košuljice. Pobožna djevojčica pomisli:

„Tamna je noć, ne vidi te nitko, možeš dati i košulju.“, pa je svuče sa sebe i obuče djetetu.

Tako bude bez ičega. Najednom stanu padati zvijezde s neba, sve sami sjajni taliri. Premda je svoju košuljicu darovala, sada je na njoj bila nova od najfinijeg platna. Skupi u nju talire i bude bogata cijeli život.

Prilog 7



Prilog 8

1. Tko je prvi pomolio glavu?

2. Što je ljubičici zaklonilo sunce?

3. Tko je pomolio glavu nakon ljubičice?

4. Što je visibabi na glavi?

5. Tko je riješio problem hladnjaka i vrećice?

6. Koja je pouka ove priče?

Prilog 9

1. Koji likovi se spominju u priči?

2. Što je student Mi nacrtao na zidu?

3. Kada roda pleše?

4. Zašto je roda neveselo plesala?

5. Koja je pouka priče?

Prilog 10

1. Tko su likovi u priči?

2. Gdje se odvija radnja priče?

3. Tko je prepisivao od koga?

4. Što se dogodilo Paulini kad je učila?

5. Jesu li se Dora i Paulina pomirile na kraju?

Prilog 11

Tko su likovi u priči?

Što je djevojčica dala siromašnom čovjeku?

Što je djevojčica dala djeci koju je susrela u šumi?

Kako priča završava?

Prilog 12

Što mislite je li komadić na kraju našao kome pripada? Zašto to mislite?

Što misliš kako je priča završila? Napiši ukratko.

Što ti radiš sam?

Voliš li biti sam?

Čega se igraš s prijateljima? Tko odabire što ćete se igrati?

Jesi li dobar u igranju igara? Poštuješ li pravila?

Što misliš hoće li te prijatelji manje voljeti ako u nekoj igri nisi dobar?

Prilog 13

Ukratko napiši o čemu slikovnica govori.

Kakve se sve oblici pronalaze u priči?

Što misliš koja je pouka ove priče?

Prilog 14

1. Koji se likovi spominju u priči?
2. Koje je mjesto radnje?
3. Što je Paulina zaboravila?
4. Što su Dora i Paulina izgovorile jedna drugoj?
5. S kim se nitko ne druži?
6. Što se dogodilo Paulini?
7. Tko joj se pojavljivao u snovima?
8. Kruščić je bio mekad i podatan kao
9. Od čega je bila izrađena njena kapica?
10. Od čega je bio izrađen njezin prslučić?
11. Od čega je bio izrađen njezin kaputić?
12. Znaš li od kakvog je materijala bila izrađena njezina košuljica?
13. Koja je pouka priče Zvezdani taliri?
14. Tko se posvađao u priči Nisi mi više prijateljica?
15. Zašto se student Mi vratio u čajnicu po rodu?
16. Što se dogodilo u Proljetnoj eko priči?

Izjava o samostalnoj izradi rada

Ja, Anamaria Glatki, izjavljujem da sam isključivi autor diplomskog rada pod naslovom *Poticanje intrinzične motivacije za čitanje kroz postavljanje ciljeva*. Izjavljujem da sam ovaj diplomski rad izradila potpuno samostalno uz korištenu literaturu te uz pomoć mentora i sumentora.

Potpis:
