

Metodički instrumentarij kao poticaj razvoja čitalačke pismenosti

Milaj, Kristina

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:147:933666>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-04**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

KRISTINA MILAJ

DIPLOMSKI RAD

**METODIČKI INSTRUMENTARIJ KAO
POTICAJ RAZVOJA ČITALAČKE
PISMENOSTI**

Zagreb, rujan 2018.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

**ODSJEK ZA UČITELJSKE
STUDIJE**

(Zagreb)

PREDMET: METODIKA HRVATSKOGAJEZIKA

DIPLOMSKI RAD

IME I PREZIME PRISTUPNIKA: KRISTINA MILAJ

**TEMA: METODIČKI INSTRUMENTARIJ KAO POTICAJ
RAZVOJA ČITALAČKE PISMENOSTI**

MENTOR: DOC. DR. SC. MARTINA KOLAR BILLEGE

SUMENTOR: DR. SC. SANJA FULGOSI

Zagreb, rujan 2018.

Sadržaj	
Sažetak	4
1. Uvod.....	6
2. Metodički pristup nastavi čitanja.....	7
2.2 Metodički predložak.....	9
2.3 Metodički instrumentarij	11
3. Čitalačka pismenost.....	13
4. Koncept čitalačke pismenosti u međunarodnim istraživanjima - PISA i PIRLS	14
5. Procesi čitalačke pismenosti	20
5.1. Pronalaženje izričito iskazanih informacija i prisjećanje na njih.....	20
5.2 Neposredno zaključivanje	20
5.3 Interpretiranje i povezivanje informacija i pojmova	21
5.4 Preispitivanje i procjenjivanje sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata.....	22
6. Primjeri zadataka prema razinama čitalačke pismenosti - podjela s obzirom na vrstu teksta	23
6.5 Primjeri zadataka iz PIRLS istraživanja i metodičkih instrumentarija čitanaka za četvrti razred - čitanje književnih djela	23
6.6 Primjeri zadataka iz PIRLS istraživanja i metodičkih instrumentarija čitanaka za četvrti razred - čitanje informativnih tekstova.....	25
6.7 Prikaz analize pitanja metodičkih instrumentarija izvedene na temelju procesa čitalačke pismenosti	29
7. Metodologija istraživanja	34
7.1 Cilj istraživanja.....	34
7.2 Postupak	34
7.3 Uzorak.....	34
7.4 Problemi i hipoteze istraživanja	35
8. Rezultati istraživanja i interpretacija rezultata.....	36
9. Rasprava i zaključak	39
LITERATURA.....	41

Sažetak

Čitalačka je pismenost jedna od najvažnijih kompetencija koju bi učenici trebali steći tijekom obrazovanja, a budući da je i temelj svih nastavnih predmeta, ali i cjeloživotnog učenja - važno ju je razviti do najviše razine i to na različitim vrstama tekstova proizašlim iz različitih svrha čitanja. U nastavnim programima i pripadajućim nastavnim sredstvima u Republici Hrvatskoj ne postoje jasne smjernice za poučavanje čitalačke pismenosti pa se čitalačka pismenost stoga razvija gotovo nesustavno. Metodičkim se instrumentarijima, u postupku analize metodičkog predloška, učenika nastoji voditi do spoznaje željenog pojma ili procesa iz nastavnog programa. Metodički se predlošci najčešće nalaze u udžbeniku, tj. čitanci koja, budući da je temeljna školska knjiga u poučavanju hrvatskoga jezika, prije korištenja u nastavi mora biti vrednovana prema načelima koja proizlaze iz teorije didaktičkog prijenosa i teorije udžbenika. Metodički se instrumentariji također moraju vrlo pomno i precizno pripremiti za učenike kako bi učenici naučili samostalno preispitivati sadržaje kojima su izloženi i kako bi naučili samostalno graditi vlastito znanje. Prvi je cilj ovoga rada bio utvrditi udio informativnih tekstova i književnih djela u čitankama za Hrvatski jezik za četvrti razred primarnog obrazovanja. Drugi je cilj bio utvrditi udio pitanja metodičkih instrumentarija u istim čitankama s obzirom na procese čitalačke pismenosti. Pitanja su ispitana prema sljedećim procesima: pronalaženje podataka i prisjećanje na njih, neposredno zaključivanje, interpretiranje i povezivanje informacija i pojmova te preispitivanje i procjenjivanje sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata. Navedeni su procesi definirani u okviru međunarodnog istraživanja PIRLS. U cjelokupnom korpusu ispitanih tekstova utvrđen je znatno manji udio informativnih tekstova u odnosu na književna djela. Rezultati ispitivanja metodičkih instrumentarija pokazuju da je u čitankama najviše pitanja usmjerenih na vrlo jednostavne procese neposrednoga zaključivanja, a najmanje pitanja usmjereno je na preispitivanje i procjenjivanje sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata.

Ključne riječi: nastava hrvatskoga jezika, čitalačka pismenost, metodički instrumentarij, vrsta teksta

Summary

Reading literacy is one of the most important competencies which pupils should acquire throughout their education. Since reading literacy is in the foundation of all other school subjects, but also of lifelong learning - it is of utmost importance to advance it to the highest attainable level, namely on different types of texts derived from various reading purposes. Since the teaching programmes and corresponding teaching resources in the Republic of Croatia contain no clear guidelines for teaching reading literacy, the reading literacy develops almost randomly. In the process of methodical template analysis, the methodical instrumentation is used to attempt guiding the pupil to cognizance of a desired idea or process from the teaching programme. The methodical templates are most commonly found in textbooks, i.e. readers, which, being the fundamental schoolbooks in teaching Croatian language, must be evaluated before their use in the classroom, according to the principles derived from the theory of didactical transfer and theory of schoolbook. The methodical instrumentations must also be prepared for pupils meticulously and precisely, so that the pupils could learn to question independently the content they are exposed to and also learn to build their own knowledge independently. The primary goal of this paper was to define the share of literary texts and informational texts in the Croatian language readers for the fourth grade of primary education. The second goal was to determine the share of methodical scaffolding questions in these same readers, considering the process of comprehension. The scaffolding questions were examined according to the following processes: focusing on and retrieving explicitly stated information; making straightforward inferences; questions directed to interpreting and integrating information and ideas and lastly, evaluating and critiquing content, language and textual elements. The mentioned processes are defined within the PIRLS international study. In the entire collection of examined texts, a significantly lesser number of informative texts was found compared to number of literary works. The methodical instrumentation study results show that the largest share of scaffolding questions in reader schoolbooks focuses on very simple processes of making straightforward inferences, and the least number of questions focuses on evaluating and critiquing content, language and textual elements.

Key words: teaching Croatian language, reading literacy, methodical instrumentation (scaffolding questions), type of text

1. Uvod

Kako bi sudjelovao u raznolikim društvenim kontekstima ne šteteći sebi i uopće cijelom društvu, pojedinac mora imati čvrst kritički stav. No, da bi izgradio kritički stav koji je prvi korak prema osobnom oslobođenju, emancipaciji, pojedinac mora imati uvjete za razvoj istog i naravno - podršku okoline. Okolinu pojedinca, prema Bronfenbrennerovom ekološkom modelu čovjekove okoline čine makrosustav, egzosustav, mezosustav i mikrosustav. Makrosustav, koji je ovdje važno razmotriti, čini kultura i supkultura - država i ona na pojedinca (dijete u obrazovnom sustavu) utječe kroz svoja vjerovanja, stavove i tradicije (Vasta, Haith, Miller, 2005).

Država, dakle, čija je uloga i mjesto u odgoju i obrazovanju oduvijek bilo u središtu pažnje mnogih društvenih znanosti, ima presudni utjecaj na organizaciju ekonomije, politike i obrazovnog sustava u kojemu vlada na znani način, „okrećući se poznatome i provjerenome češće (ako ne i izričito) nego novome, inovaciji, djelujući time u okviru koji mu je bliži (upitno je li za odgajnika bolji)“ (Eret, 2011). No, upravo tim, najčešće nedobrodošlim inovacijama, može se postići pozitivan utjecaj pojedinca na društvo i tom, više no potrebnom, postignutom reverzibilnošću može se postići gospodarski rast.

Jedna od sposobnosti koje mogu dovesti do gospodarskog rasta i u nekim se zemljama, štoviše, već duži niz godina prati i kao prediktor gospodarskog rasta jest i čitalačka pismenost. Čitalačka je pismenost, dakle, jedna od ključnih kompetencija današnjice, a Hrvatska je, prema izvješću međunarodnog istraživanja PISA 2015 u čitalačkoj pismenosti ispod prosjeka OECD zemalja (Braš Roth, Markočić Dekanić, Markuš Sandrić, 2017).

Važno je napomenuti kako je čitalačka pismenost ono na što učitelji mogu izravno djelovati. Učitelji utječu na izbor udžbenika kao nastavnog i odgojno-obrazovnog sredstva čiji su zahtjevi i standardi propisani *Zakonom o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. U udžbenicima se, osim ostalih sadržaja, nalaze i metodički instrumentariji. Metodički instrumentariji, ako su precizno i ciljano osmišljeni, mogu pozitivno utjecati na razvoj čitalačke pismenosti. Zbog toga su u ovome radu uzeti kao predmet istraživanja.

2. Metodički pristup nastavi čitanja

O čitanju, vrlo složenom kognitivnom procesu, napisano je mnogo studija. Unatoč tome, još uvijek nije posve jasno kakve mentalne predodžbe čovjek čini čitajući. Upravo bi zbog složenosti čitanja, roditelji i učitelji morali imati na umu da je čitanje za mladog čitatelja zahtjevan proces jer traži veliki napor budući da čitatelj od početnog prepoznavanja grafičkih sastavnica kruga i pravca mora naučiti čitati automatizirano, povezujući više riječi u razumljivo značenje. Slušanje i govorenje djeca nauče u obitelji, ali za učenje i poučavanje čitanja (i pisanja), bez sumnje, odgovorna je škola (Grosman, 2010). Škola u kojoj poučavaju učitelji koji se mogu osloniti na novije funkcionalne pristupe poučavanja čitanja i ne opiru se teorijskim promjenama, zasigurno će od učenika učiniti vrsne čitatelje s čvrstim kritičkim stavom. U sustavu obrazovanja postoji još mnogo prepreka sustavnome poučavanju čitanja. Jedna od vrlo važnih jest i vremenska dimenzija nastave čitanja u sklopu predmeta predviđenog za učenje materinskog jezika, tj. broj sati predviđenih za nastavu čitanja koji je definiran nastavnim planom i programom ili kurikulumom.

U Hrvatskoj je u osnovnoškolskom obrazovanju nastavni predmet Hrvatski jezik najopsežniji nastavni predmet s obzirom na to da je zastupljen od prvog do osmog razreda (MZOŠ, 2006). No, unatoč tome što je najopsežniji, godišnji broj nastavnih sati predmeta Hrvatski jezik je puno manji u odnosu na materinske jezike u drugim zemljama. Ukupan broj sati nastave Hrvatskoga jezika u jednom razredu primarnoga obrazovanja (ISCED 1) tako iznosi 175, što je za 57 sati manje od međunarodnoga prosjeka (Buljan Culej, 2012). Manjak broja sati vještji učitelji uspiju djelomično nadoknaditi u nastavi ostalih predmeta jer se nastava ostvaruje na materinskom, odnosno hrvatskom jeziku. No, problem ostaje u tome što sadržaji prema predmetnim sastavnicama, tj. područjima nisu adekvatno raspoređeni. Predmetna područja Hrvatskoga jezika su: Početno čitanje i pisanje, Jezik, Književnost, Jezično izražavanje i Medijska kultura. U istraživanju PIRLS 2011 utvrđeno je da u ukupnom broju sati nastave predviđenih za čitanje (u sklopu nastave jezika) Hrvatska ima 46 sati dok je međunarodni prosjek broja tih sati 70.

Najveći je problem u nedostatku broja sati u području Početnog čitanja i pisanja koje je temeljno za razvoj čitalačke pismenosti jer da bi učenici mogli interpretirati ili procjenjivati sadržaj prvo moraju moći automatizirano čitati. U Republici Hrvatskoj, metodički čin početnog čitanja i pisanja ostvaruje se u

vremenskoj dimenziji od jedne školske godine. No, da bi se u čin metodičke pouke moglo uključiti niz praktičnih aktivnosti koje bi dovele do postupne metodičke provedbe (koja bi učenicima omogućila stjecanje sigurnosti i samopouzdanja u služenju jezikom) i kvalitetnog ovladavanja čitanjem i pisanjem, vremenska dimenzija usvajanja početnog čitanja i pisanja trebala bi se produljiti na dvije školske godine (Bežen i Budinski, 2013). Sadržaji početnog opismenjavanja, dakle, ne mogu se optimalno metodički realizirati da bi učenici dosegli potrebnu razinu automatizacije čitanja i pisanja na hrvatskome jeziku zbog toga što tom području nije dodijeljena primjerena vremenska dimenzija. U radu *Čitanje kao višefunkcionalna kompetencija* autori Gazdić – Alerić, Alerić, Budinski i Kolar Billege utvrdili su da je statistički značajno manje sadržaja početnog čitanja i pisanja nego jezika ili jezičnog izražavanja.

U istome radu autori iznose i rezultate istraživanja koji upućuju na neravnomjeran odnos udjela tekstova pojedinih funkcionalnih stilova u ukupnom korpusu tekstova. U istraživanju je analizirano ukupno 417 tekstova od kojih je 325 (77,9 %) pisano književnomjetničkim stilom.

Navedeni podatci upućuju na nesuglasje školske prakse i ciljeva *Nastavnog plana i programa* koji uključuju „razvoj jezično-komunikacijskih sposobnosti pri govornoj i pisanoj uporabi jezika u svim funkcionalnim stilovima“, ali i „razvoj literarnih sposobnosti, čitateljskih interesa i kulture“ (MZOŠ, 2006, str. 26).

Ono što je posebno vezano uz metodički pristup nastavi čitanja su strategije učenja čitanja i pisanja. Upotreba strategija čitanja i pisanja uvjetuje kvalitetu čitanja i pisanja. Dapače, čak i pozitivan stav o tome da su strategije čitanja i pisanja korisne ima pozitivan utjecaj na povećanje sklonosti i interesa prema čitanju i pisanju (Alerić i Gazdić - Alerić, 2009), a to su dokazala i brojna istraživanja. Strategijama se u Hrvatskoj, u okviru *Nastavnog plana i programa*, unatoč njihovoj važnosti za cjelokupno obrazovanje, nije posvetila pažnja.

Pregledavanje teksta, identificiranje glavne ideje teksta, stvaranje zaključaka i sažimanje teksta najvažnije su strategije učenja čitanja i pisanja. Budući da bi ih učenici trebali razviti do razine vještine, svaki bi učitelj trebao omogućiti učenicima da uvježbavaju njihovu primjenu, na različitim vrstama tekstova (metodičkih predložaka) i uz pomoć različitih vrsta pitanja u sklopu metodičkih instrumentarija.

2.2 Metodički predložak

„Metodički predložak je izvorni tekst čijom se analizom postižu kognitivni ciljevi“ (Bežen, 2008, str. 181).

Metodički se predlošci, prema *Nastavnom planu i programu* (MZOŠ, 2006) u nastavnom predmetu Hrvatski jezik, dijele na tri vrste, a svaka se vrsta, od preostale dvije, razlikuje prema karakteristikama koje su određene svrhom i područjem predloška. S obzirom na sadržaj, metodički se predložak, dakle, može podijeliti i preciznije nazivati književnoumjetničkim, jezičnometodičkim ili medijskim metodičkim predloškom.

U nastavi književnosti programski se zadatci nastoje ostvariti s pomoću pjesme, proznog, dramskog ili esejističkog teksta, npr., a u nastavi jezika se za ostvarivanje programskog zadatka, uz književni tekst, može odabrati i tekst posebno napisan za ostvarivanje određenog programskog zadatka. Osim toga, učitelj za ostvarivanje programskih zadataka u nastavi jezika može odabrati i prigodan didaktički strip, zasićen jezičnom pojavom čijom analizom učenici tu pojavu upoznaju. U nastavi medijske kulture metodički je predložak medijsko djelo - film, radijska ili televizijska emisija ili kazališna predstava.

U nastavi književnosti posebno je važan doživljaj teksta. Doživljaj teksta je, štoviše, podloga svakog analitičkog ulaženja u tekst koja služi kao uporište za percepciju i potpuno suživljavanje s tekстом (Bežen, 2008). Učitelj do spoznavanja (spoznajnog doživljavanja) i emocionalne reakcije na tekst (emotivnog doživljavanja) učenike zbog toga mora voditi postupno, i to jasno oblikovanim i primjerenim zadatcima. Osim toga, različitim se zadatcima (u sklopu metodičkog instrumentarija, ali i van njega) nastoji naglasiti i posebnost i ljepota jezičnih vrijednosti. Osobitu pozornost vrlo je važno usmjeriti i na međudjelovanje govorenja, slušanja, gledanja, znakovanja i prevođenja umjetničkog djela, a budući da je vrlo vrijedno poučiti djecu promišljati i povezivati, od iznimne je važnosti povezivanje nastavnih sadržaja, kako unutar predmeta tako i među ostalim nastavnim predmetima.

Književni tekst može biti pogodan i za rješavanje problema vezanih uz jezik u nastavnim jedinicama jezika i jezičnog izražavanja i kao takav, uz dobro oblikovana pitanja, kod učenika može potaknuti interes za jezik i jezično

izražavanje. Između ostalog, učenici kroz rad na metodičkom predlošku, bio on književni ili ne, proširuju i svoj vokabular, a s obzirom na to da su, radeći na metodičkom predlošku, uključeni u jezične djelatnosti govorenja, čitanja, pisanja i slušanja u međudjelovanju, učenici usvajaju i vještinu primjene vokabulara u različitim komunikacijskim situacijama.

Uz navedeno, u stjecanje znanja i vještina primjenjivih u svakodnevnoj komunikaciji važno je pribrojiti i vrijednost stjecanja navike primjene pravopisne norme koje učitelj učenike poučava naglašavajući i analizirajući primjere određenih pravopisnih pravila u metodičkom predlošku kojemu je izložio učenike, te potičući učenike na primjenu istih pravila.

U nastavi medijske kulture metodički predložak, kao što je već navedeno, izvorno nije tekst već medijsko djelo, ali medijsko djelo koje u nastavi ima učinak metodičkog predloška koji se analizira u svrhu ostvarivanja točno određenih programskih zadataka.

Metodički se predložak za metodičku svrhu najčešće oblikuje skraćivanjem ili povezivanjem više dijelova. No, čak i ako se ne oblikuje na taj način već se odabire kao cjelovito izvorno djelo, metodički predložak smatra se oblikovanim, tj. podvrgnutim oblikovanju, i zbog toga se naziva i metodičkim metatekstom. Prema Beženu (2008), metodički je metatekst tekst koji je namijenjen analizi izvora znanja, a sve kako bi učenik usvojio programske (nastavne) sadržaje, tumačio ih i objašnjavao te kako bi se poučavanjem ostvarili ciljevi učenja.

Kao sekundarni izvor znanja, metodički se predložak, dakle, može skratiti - može se odabrati odlomak pjesme iz zbirke pjesama, odlomak ili ulomak iz pripovijetke, romana ili drame, ulomak iz nekog medijskog djela, a može se upotrijebiti i kao cjelovito djelo, u nastavi lektire - samo pjesma ili kraća pripovijetka.

Odabir i oblikovanje metodičkog predloška temelji se na zahtjevima teorije didaktičkoga prijenosa i teorije udžbenika. Navedene teorije obuhvaćaju načela prema kojima se određeni sadržaj, tj. tekst vrednuje i prenosi u udžbenik, odnosno čitanku. Čitanka je zbog toga posebna vrsta dječje knjige, i temeljne školske knjige namijenjene književnom odgoju i obrazovanju, koja udovoljava recepcijskim

(doživljajno-spoznajnim) mogućnostima učenika. Prema Rosandiću (2005) čitanka je i svojevrsna literarno-pedagoška antologija budući da sadrži izbor književnoumjetničkih tekstova odabranih prema estetskim i pedagoško-psihološkim kriterijima. No, važno je naglasiti da sadržaj čitanke ponajprije određuje nastavni program koji se mijenja u skladu s promjenama i razvojem društva. Sadržaji čitanke bi stoga trebali biti raznovrsni, i više ne bi smjeli obuhvaćati samo književnoumjetničke tekstove već i tekstove ostalih stilova, tj. vrsta.

Prema Siliću (2006) hrvatski je jezik polivalentan i zato ga ne smijemo promatrati kao homogenu i kompaktnu cjelinu. On se sastoji od sljedećih funkcionalnih stilova: znanstveni funkcionalni stil, administrativno-poslovni funkcionalni stil, novinarsko-publicistički stil, književnoumjetnički (beletristički) funkcionalni stil i razgovorni funkcionalni stil. Jednostavnija podjela udžbeničkih tekstova, tj. metodičkih predložaka kojima su izloženi učenici četvrtih razreda je podjela na dvije osnovne vrste na kojoj se, između ostalog, temelji i istraživanje PIRLS. Dvije vrste tekstova određene su prema svrsi čitanja. Svrha čitanja učenika navedene dobi može biti doživljaj književnog djela te prikupljanje i primjena informacija. Zbog toga je tekstove kojima su izloženi učenici četvrtih razreda primjereno dijeliti na književna djela i informativne tekstove (Buljan Culej, 2012).

2.3 Metodički instrumentarij

Metodički je instrumentarij, prema Beženu (2008) metodički tekst kojim se učenik, uz pomoć učitelja, vodi do spoznaje željenog pojma ili procesa iz nastavnog programa u postupku analize metodičkog predloška, to jest izvornog teksta. Metodički se instrumentarij nalazi se u udžbenicima i drugim izvorima i sredstvima za učenje. U udžbeniku se najčešće nalazi uz, ispod i iznad metodičkog predloška.

Udžbenici književnosti i jezika imaju složen metodički instrumentarij u kojem su pitanja za zajedničku analizu na nastavnom satu, ili kako to Rosandić (2002) navodi - pitanja za razgovor o tekstu, tumačenje poznatih i nepoznatih riječi te književnoteoretskih pojmova. Metodički instrumentariji obuhvaćaju i zadatke za samostalni rad učenika, dodatne (izborne) zadatke za darovite ili učenike s teškoćama u razvoju, ali i životopise pisaca (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2012). Osim verbalnog instrumentarija, tekst mogu pratiti i likovno-grafički (likovne

ilustracije, misaone karte), glazbeni ili filmski instrumentarij.

Budući da se učenik do spoznaje željenog pojma ili procesa vodi i metodičkim instrumentarijem, vrlo je važno pomno oblikovati navedene sadržaje (sadržaje koje instrumentarij može obuhvatiti). Pomno oblikovanje, tj. precizno osmišljavanje ponajprije se odnosi na pitanja koja će učenika voditi do razumijevanja, a možda još važnije - do interesa i angažiranog čitanja. Metodički instrumentarij bi kod učenika četvrtih razreda, npr., trebao potaknuti i mišljenje višeg reda (apstraktno, uz samostalne generalizacije i hipoteze) i motivaciju usmjerenu na razumijevanje teksta. U nastojanju poticanja motivacije usmjerene na razumijevanje teksta, uz precizno osmišljavanje pitanja vrlo je usko vezan i odabir tekstova jer će učenici, jasno je, motivaciju razviti na tekstovima tema koje su im važne i zanimljive. Metodičkim bi se instrumentarijem moglo potaknuti i stjecanje znanja koje će omogućiti razumijevanje i ovladavanje ključnim pojmovima, što je prema Torgesenu jedno od najvažnijih pravila ispravnog podučavanja čitanja (Čudina-Obradović, 2014).

Pitanja u metodičkom instrumentariju, ako su precizno osmišljena, mogu naviknuti učenike da provjeravaju razumijevanje teksta. Usmjerenost postavljanje pitanja održava aktivnu pozornost na značenju teksta, i još važnije - upozorava čitatelja da mora preispitivati logičnost cjeline teksta, što, u slučaju strateškog poučavanja, učenike može dovesti do razine svojevrsne automatizacije, čvrste navike. Ta će navika samostalnog postavljanja pitanja biti još vrijednija po učenika ako je učitelj dosljednim ponavljanjem demonstracija postavljao pitanja više razine jer će tada i učenik sam sebi postavljati pitanja više razine - pitanja koja ne traže samo reprodukciju informacija već pravo razumijevanje koje omogućuje razlikovanje bitnog od nebitnog.

3. Čitalačka pismenost

Čitalačka se pismenost istražuje dugi niz godina u cijelome svijetu. I iako se ponajprije proučava kao sposobnost, ona se smatra ljudskim pravom, ali i alatom za postizanje drugih ljudskih prava. U nekim bi se interpretacijama koncept čitalačke pismenosti kao prava mogao prikazati nepotpuno - kao pravo osobe da piše i čita što je zapravo samo uži smisao pismenosti. No, čitalačka se pismenost još od Deklaracije iz Persepolisa (1975.), a zatim i od Hamburške deklaracije (1997.) ističe u širem smislu - kao temeljna, univerzalna životna vještina za ljude u raznolikim životnim okolnostima (UNESCO, 2005).

U mnogim su UNESO-ovim istraživanjima iznesene brojne prednosti čitalačke pismenosti. Međutim, u okviru obrazovanja, važno je istaknuti samopoštovanje koje čitalački pismene osobe imaju, i zatim u uvodu već spomenuto osnaživanje koje UNESCO u izvješću *Education for All Global Monitoring Report* pod naslovom *Literacy for Life* navodi kao jednu od većih prednosti koje se postižu kod sudionika programa za razvoj čitalačke pismenosti. Programi poučavanja čitalačke pismenosti mogu biti izrađeni i provedeni tako da sudionike učine autorima vlastitog učenja koji su sposobni samostalno razvijati vlastito znanje i sudjelovati u raspravama o situacijama u životu (UNESCO, prema: Easton, 2005). Ovi su navodi poticajni svima onima koji se bave ili se žele baviti strateškim poučavanjem čitanja usmjerenim razvoju čitalačke pismenosti o kojemu će kasnije biti riječi.

Kao sposobnost, čitalačka je pismenost najtemeljitiije istražena u međunarodnim istraživanjima kao što su Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti (PIRLS) i Program za međunarodnu procjenu znanja i vještina učenika (PISA).

PISA vrlo precizno definira čitalačku pismenost kao „sposobnost razumijevanja, korištenja, promišljanja o pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja znanja i potencijala te sudjelovanja u društvu“ (Braš Roth i sur., 2017). I ovdje je jasno kako pismenost obuhvaća mnogo više od usvojenoga znanja. Pismeni pojedinac razumije metode, procese, ali i ograničenje pojedinog područja. On može primijeniti određen broj osnovnih procesa u nizu situacija uz pomoć širokog razumijevanja ključnih koncepata.

4. Koncept čitalačke pismenosti u međunarodnim istraživanjima - PISA i PIRLS

Čitalačka pismenost sadrži mnogo dimenzija s obzirom na to da čitatelji reagiraju na tekst na raznovrsne načine pokušavajući razumjeti i koristiti ono što čitaju. No, PISA kao glavne dimenzije čitalačke pismenosti navodi tri dimenzije. Prva dimenzija razvijena je na temelju triju čitalačkih procesa koji su određeni s aspekta čitateljevih namjera i pristupa tekstu. Zbog toga čitatelj pristupa podacima i pronalazi podatke (kompetencije vezane uz pronalaženje, odabir i prikupljanje informacija), objedinjava i tumači (kompetencije potrebne za procesiranje i razumijevanje onoga što čitamo) te promišlja i procjenjuje (kompetencije potrebne za povezivanje onoga što se čita sa znanjem stečenim iz ostalih izvora) (Braš Roth, Markočić Dekanić i Markuš, 2010). Procesiranje je upravo ta dimenzija od koje učitelji kreću u konstruiranju strategija poučavanja pa ih je vrlo važno razumjeti u potpunosti. Čitalačka pismenost, dakle, osim sposobnosti razumijevanja površinskoga značenja teksta (što je u aktualnoj praksi najčešće jedina ostvarena zadaća čitanja u nastavi) zahtijeva i procjenjivanje umijeća autora te sposobnost logičkog zaključivanja u tekstu (struktura teksta, njegov žanr i registar). Od učenika bi se trebalo tražiti (a prije ga tome poučiti) da uspoređuje i suprotstavlja podatke u tekstu, da izvodi zaključke pronalazeći za njih dokaze. Također, učenik bi, da bi razumio tekst, trebao moći prepoznati i razumjeti ironiju, metaforu i humor te tako otkrivati nijanse i finoću jezika. Osim toga, učenik bi trebao moći prepoznati na koji način su tekstovi sastavljeni da bi uvjerovali i utjecali. I na koncu, najvrjednije od svega – učenik, na kraju čitanja, mora moći povezati ono što čita s vlastitim iskustvom i znanjem. Čitanje različitih vrsta tekstova druga je dimenzija čitalačke pismenosti i ona se ponajprije odnosi na čitanje dva oblika teksta - neprekinuti te isprekidani oblik teksta. Neprekinuti tekstovi u procjeni su klasificirani prema tipu (npr. opis, pripovijedanje, objašnjavanje, raspravljanje i upute) dok su isprekidani tekstovi klasificirani prema strukturi (npr. obrasci, pozivi i oglasi, grafikoni i tablice). No, PISA navodi i druge klasifikacije tekstova: prema mediju (tiskani i elektronički), prema okolini (autorski i temeljeni na poruci) te prema tipu teksta (deskriptivni, narativni, ekspoziorni, argumentativni, instruktivni i translacijski). Treća se dimenzija odnosi na kontekst odnosno na situaciju u kojoj se čitanje odvija pa tako razlikujemo čitanje u privatne svrhe, čitanje u javne svrhe, čitanje u poslovne (profesionalne) svrhe i čitanje u obrazovne svrhe (čitanje radi učenja).

S obzirom na to da PISA nastoji simulirati zadatke koji se susreću u „autentičnim“ situacijama čitanja, tj. u stvarnome životu, sposobnost učenika za izvršavanje čitalačkih zadataka procjenjuje na 6 razina. Uspješno izvršenje jedne razine ne znači i ispunjenje neke druge razine iako su one međusobno povezane. Razlog tome je što svaka razina može zahtijevati mnogo istih vještina.

Skala koja je konstruirana na temelju osnovnih procesa čitalačke pismenosti (prva dimenzija čitalačke pismenosti) podijeljena je, dakle, na šest razina pri čemu se razine 1a i 1b odnose na najnižu, a razina 6 na najvišu razinu znanja i sposobnosti. Prije temeljitijeg opisa razina, važno je napomenuti da se razina 2 smatra osnovnom razinom koju bi svaki učenik minimalno trebao dostići prije završetka obveznog obrazovanja.

Tablica 1. Sistematizacija razina znanja i sposobnosti u PISA istraživanju

Razina	Obilježja zadataka
1a	<ul style="list-style-type: none"> • pronalaženje samo jednog eksplicitno navedenog i istaknutog podatka u kratkom, sintaktički jednostavnom tekstu poznate tematike i oblika, kao što je priča ili jednostavan opis
1b	<ul style="list-style-type: none"> • pronalaženje jednog ili više neovisnih i eksplicitno navedenih podataka • prepoznavanje glavne teme ili autorovu svrhu u tekstu o poznatoj temi • stvaranje jednostavne veze između podataka u tekstu i općeg, svakodnevnog znanja
2	<ul style="list-style-type: none"> • pronalaženje jednog ili više podataka koji moraju zadovoljavati nekoliko uvjeta i do kojih učenici moraju doći zaključivanjem • prepoznavanje glavne misli u tekstu • razumijevanje odnosa ili konstruiranje značenja (izvođenje zaključaka nižeg reda) • uspoređivanje, povezivanje teksta s općim znanjem (iskustvo, vlastiti stavovi)
3	<ul style="list-style-type: none"> • složenija analiza: pronalaženje i povezivanje različitih podataka koji moraju zadovoljavati više uvjeta

	<ul style="list-style-type: none"> • objedinjavanje nekoliko dijelova teksta radi prepoznavanja glavne misli teksta, razumijevanja nekog odnosa ili otkrivanja značenja riječi ili rečenice • podatci često nisu istaknuti ili postoji mnogo ometajućih podataka • detaljno razumijevanje teksta vezano uz poznato
4	<ul style="list-style-type: none"> • pronalaženje i organiziranje nekoliko „skrivenih“ podataka • kritičko vrednovanje teksta • točno razumijevanje dugačkog ili kompleksnog teksta čiji je sadržaj ili oblik nepoznat
5	<ul style="list-style-type: none"> • pronalaženje i organiziranje nekoliko duboko „skrivenih“ podataka i odabiranje relevantnih podataka • kritičko vrednovanje ili stvaranje pretpostavki na temelju specijaliziranog znanja • snalaženje s pojmovima koji su suprotni očekivanjima
6	<ul style="list-style-type: none"> • izvođenje preciznih i detaljnih zaključaka i viših usporedbi • uspješno savladavanje nepoznatih ideja u prisutnosti istaknutih ometajućih podataka – stvaranje apstraktne kategorije za tumačenja • kritičko vrednovanje teksta na temelju više kriterija i iz više perspektiva – primjena sofisticiranog razumijevanja izvan teksta

Izvor: Sistematizacija razina prema Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš Sandrić, M. (2017). PISA 2015 Prirodoslovne kompetencije za život. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, str. 65 - 66.

U ciklusu PISA 2015 u kojemu je glavno područje bilo prirodoslovlje, ali je ispitana i čitalačka pismenost (i znanje matematike) manjim brojem pitanja kako bi se ispitale promjene u postignućima učenika tijekom vremena, i u kojemu su sudjelovale 72 zemlje (zemlje članice OECD-a, i partnerske zemlje i ekonomije) Hrvatska je sudjelovala kao partnerska zemlja. U ciklusu je testirano 540 000 učenika koji predstavljaju 29 milijuna petnaestogodišnjih učenika u zemljama sudionicama. Prosječni rezultat OECD-a iznosi 493 boda, sa standardnom devijacijom od 96 bodova. S obzirom na to da je prosječni rezultat samo procjena dobivena na uzorku učenika, uz svaki se prosječni rezultat navodi i najviši i najniži

rang koji neka zemlja može zauzeti na skali. Republika Hrvatska ostvarila je ispodprosječni rezultat od 487 bodova, najviši rang koji je ostvarila je 27. mjesto, a najniži 35., od 72 zemlje sudionice. No, Hrvatska je održala pozitivan trend prosječnog rezultata, i od ciklusa PISA 2009, kada je čitalačka pismenost bila glavno ispitno područje, povećala prosječni rezultat za 11 bodova (Braš Roth i sur., 2017).

Proučavajući distribuciju učenika po razinama čitalačke pismenosti (razine opisane u tabeli iznad) može se zaključiti da znatan broj hrvatskih učenika, njih čak 19,9 %, nije dostiglo 2. razinu što je za 1,3 % učenika više od prethodnog ciklusa, provedenog 2012. godine. No, iako mala, uočljiva je i pozitivna promjena i to na 5. i 6. razini na kojoj je u ovome ciklusu bilo 5,9 % učenika što je za 1,5 % više od ciklusa provedenog 2012. godine. (Braš Roth i sur., 2017).

Budući da se u PISA-i istražuju znanje i vještine petnaestogodišnjih učenika, istraživanju u ovome radu mnogo je sličnije PIRLS istraživanje koje se provodi s učenicima četvrtih razreda primarnog obrazovanja.

Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti (PIRLS) nastalo je kao rezultat, razvijeniji nastavak Studije čitalačke pismenosti (*Reading Literacy Study*) Međunarodnog udruženja za vrednovanje obrazovnih postignuća – IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Istraživanje je osmišljeno s ciljem poboljšanja poučavanja čitanja i stjecanja čitalačkih kompetencija diljem svijeta, a njime se nastoje mjeriti međunarodni trendovi razvoja čitalačke pismenosti, obrazovne politike i aktivnosti usmjerene na čitanje s razumijevanjem.

Međunarodno istraživanje PIRLS prvi je put provedeno 2001. godine i od tada se provodi u petogodišnjim ciklusima. Svakim se ciklusom broj zemalja sudionica povećava. Tako je u trećem ciklusu, 2011. godine, kada se i Hrvatska prvi put uključila u istraživanje, u istraživanju sudjelovalo 57 zemalja. U istom se ciklusu PIRLS poklopio s TIMSS-om (Istraživanjem znanja matematike i prirodoslovlja) pa je Hrvatska tako sudjelovala u opsežnom ispitivanju znanja triju osnovnih obrazovnih područja – čitanja, matematike i prirodoslovlja (Buljan Culej, 2012).

U PIRLS-u se, s obzirom na to da se upravo tada odvija prijelazno razdoblje u razvoju čitanja, ispituju učenici četvrtih razreda koji s učenja čitanja tada prelaze na učenje čitanjem. PIRLS-om se procjenjuju dvije svrhe čitanja: doživljaj književnog djela te prikupljanje i primjena informacija, a procjenjivanje se vrši na temelju četiri opća procesa: pronalaženje izričito iskazanih informacija i prisjećanje na njih, neposredno zaključivanje, interpretiranje i povezivanje informacija i pojmova, te preispitivanje i procjenjivanje sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata. Prelaženje procesa zahtijeva metakognitivne procese i strategije koje čitateljima omogućuju ispitivanje vlastitog razumijevanja i prilagođavanja pristupa tekstu. Znanje i prijašnja iskustva koja čitatelji unose u čitanje omogućuje im razumijevanje jezika, teksta, i svijeta, kroz koji filtriraju svoje poimanje sadržaja (V. S. Mullis i O. Martin, 2015).

Navedena četiri procesa u PIRLS-u se uzimaju i kao temelji za konstruiranje pitanja za razumijevanje. Odgovarajući na pitanja, učenici (ispitanici u istraživanju) u svakome zadatku demonstriraju razinu sposobnosti i vještina u konstruiranju značenja napisanoga teksta. U razmatranju pitanja u istraživanju jasna je, naravno, interakcija između duljine i složenosti teksta i sofisticiranosti procesa razumijevanja koji se od učenika traži (V. S. Mullis i O. Martin, 2015). Zbog toga je pronalaženje izričito iskazanih informacija i prisjećanje na njih jednostavnije od, na primjer, interpretiranja cijeloga teksta i integriranja vanjskih ideja i iskustava. U svakome slučaju slijedi da tekstovi nisu jednaki, a mogu se razlikovati po duljini, sintaktičkoj složenosti, apstraktivnosti ideja i organizacijskoj strukturi. Iz navedenog proizlazi da priroda teksta (zahtjevi koji iz njega proizlaze) mogu utjecati na složenost pitanja za provjeru četiri navedena procesa.

Za PIRLS se na temelju opsežnog nacrtu koji se izrađuje za svaki ciklus odabiru tekstovi koji se dijele na dvije osnovne vrste: na književna djela sa svrhom literarnog doživljaja i na informativne tekstove čija je svrha prikupljanje i primjena informacija. Uz književna se djela nalaze ilustracije, a sam tekst sadrži otprilike 800 riječi. Fabulu teksta nose jedan ili dva središnja događaja, i u njoj se pojavljuju dva glavna lika. Tekstovi su napisani različitim stilovima, stoga se u njima može pronaći pripovijedanje u prvome licu, humor, dijalog, ali i preneseno značenje (u određenoj mjeri). U informativne tekstove, koji sadrže od 600 do 900 riječi, uključeni su dijagrami, zemljovid, ilustracije, fotografije i praktične informacije, a struktura

informativnih tekstova razlikuje se s obzirom na logiku, prosuđivanje, kronologiju i temu.

Skala rezultata PIRLS-a podijeljena je na četiri međunarodne referentne razine: naprednu, višu, srednju i osnovnu. U ciklusu PIRLS 2011. u kojemu je, kao što je već navedeno, sudjelovala i Hrvatska, napredna međunarodna referentna razina nosila je 625 bodova i nju su postigli učenici koji su bili sposobni razlučiti bitne radnje i informacije, i na temelju teksta donositi zaključke te ih interpretirati, prepoznati neke jezične odrednice, ali i procjenjivati sadržaj i tekstualne elemente. Viša međunarodna referentna razina nosila je 550 bodova i nju su postigli učenici koji su mogli interpretirati i objašnjavati tekst na temelju svih njegovih obilježja. Srednju su međunarodnu referentnu razinu postigli oni učenici koji su ostvarili ukupno 475 bodova, a mogli su se prisjetiti informacija iz teksta, neposredno zaključiti povezane informacije, upotrijebiti grafičke prikaze te prepoznati osnovna jezična obilježja. Sposobnost nalaženja izričito iskazanih informacija u tekstu ili, općenito, informacija koje je prilično lako pronaći pokazali su učenici koji su s najmanje 400 ostvarenih bodova postigli osnovnu međunarodnu referentnu razinu (Buljan Culej, 2012).

U Hrvatskoj je u istome ciklusu sudjelovalo 4587 učenika četvrtih razreda. Naprednu razinu postiglo je 11 % učenika, a čak 90 % svih učenika nalazi se na srednjoj referentnoj razini i po tom su postotku u srednjoj referentnoj razini četvrti u svijetu.

5. Procesi čitalačke pismenosti

5.1. Pronalaženje izričito iskazanih informacija i prisjećanje na njih

Svaki se čitatelj razlikuje u načinu i količini pozornosti koju obraća na izričite informacije u tekstu. Tako će neke informacije privući više pozornosti, a neke uopće neće. Čitatelja će, na primjer, više privlačiti ideje koje potvrđuju ili se suprotstavljaju pretpostavkama koje čitatelj ima o značenju teksta ili koje su povezane s općom svrhom čitanja. Slijedom toga, čitatelji se prilikom odgovaranja na određeno pitanje često moraju vraćati provjeriti informacije ili jesu li dobro razumjeli neki aspekt značenja teksta (V. S. Mullis i O. Martin, 2015).

U pronalaženju informacija čitatelji koriste različite načine, to jest putove lociranja i razlučivanja sadržaja relevantnog za pitanje koje je postavljeno. Načelno, takva vrsta procesiranja teksta koja služi konstruiranju značenja teksta zahtijeva od čitatelja obraćanje pozornosti na riječ, frazu, gramatiku, sadržaj rečenice i interpunkciju. Osim toga, proces od čitatelja može zahtijevati i praćenje više dijelova teksta, to jest pronalaženje informacija na više mjesta u tekstu. Uspješno pronalaženje informacija podrazumijeva istovremeno ili automatsko razumijevanje teksta. Od čitatelja se, dakle, ne traži interpretacija već samo prepoznavanje relevantnih informacija i ideja koje su vezane uz tražene informacije (V. S. Mullis i O. Martin, 2015).

Čitalački zadatci koji oprimjeruju ovu razinu procesiranja teksta uključuju: identificiranje informacija relevantnih određenom cilju čitanja, traženje određenih ideja, traženje pojašnjenja riječi ili fraza, određivanje odrednica priče, tj. teksta (mjesto ili vrijeme zbivanja, npr.) i traženje glavne ideje, teme teksta (kad je ona jasno iskazana).

5.2 Neposredno zaključivanje

Kako bi oblikovali značenje teksta, čitatelji tumače ideje i informacije koje nisu izričito iskazane što im omogućuje (i od njih zahtijeva) pomicanje od same površine teksta i stavlja ih pred rješavanje problema – rupa koje često postoje u značenju teksta. Neka od tih tumačenja su neposredna, to jest ostvaruju se kao neposredno zaključivanje o informacijama koje se nalaze u tekstu zbog čega čitatelji moraju samo spojiti dvije ili više informacije ili dijelove informacija. Same

informacije u tekstu su, dakle, jasno iskazane, ali veze između njih nisu pa se to povezivanje zahtijeva od čitatelja. No, usprkos tome što veze nisu očito postavljene, značenje teksta ostaje relativno očito, jasno uočljivo. Vješti čitatelji opisano povezivanje informacija čine automatski prepoznajući vezu vrlo brzo i nesvjesno unatoč tome što ona u tekstu nije očita. Autori tekstova zbog toga vrlo često pišu tako da čitatelja odmah vode neposrednom povezivanju. Tako će vješt čitatelj prateći radnje lika, na primjer, vrlo brzo procijeniti i karakter lika, a mnogi će čitatelji, u tom slučaju, doći i do zaključka cijele priče (V. S. Mullis i O. Martin, 2015).

No, u navedenom procesu, čitatelj prvenstveno izvršava sljedeće zadatke: stvaranje uzročno-posljedične veze (povezivanje da je jedan događaj prouzročio drugi), zaključivanje smisla na temelju više argumenata, uviđanje poopćavanja u tekstu i opisivanje odnosa dvaju likova.

5.3 Interpretiranje i povezivanje informacija i pojmova

Čineći više veza između informacija i interpretirajući ih, čitatelj se može fokusirati na lokalno ili globalno značenja teksta, ili može povezati detalje s temom teksta u cijelosti. U svakome slučaju, čitatelj pronalazi smisao autorovih namjera i približava se razumijevanju cjelokupnog teksta.

Budući da interpretiraju i povezuju, čitatelji čine veze s osobnim iskustvom i znanjem čime dolaze do posebnog, ali i cjelovitijeg razumijevanja teksta. Na ovoj razini čitatelj mora koristiti vlastito znanje i iskustvo kako bi razumio postupke likova, to jest njihov skriveni motiv i kako bi dobio umnu sliku o tekstem prenesenim informacijama. Posebno razumijevanje, posebna interpretacija teksta proizlazi upravo iz različitosti čitateljskih perspektiva - prenošenja vlastitog iskustva i znanja koje je za svakog čitatelja drugačije.

Konkretni zadatci koji se ostvaruju u procesu interpretacije i povezivanja ideja i pojmova su: pronicanje poruke ili teme teksta, uzimanje u obzir alternativa postupaka likova, uspoređivanje i suprotstavljanje informacija u tekstu, određivanje raspoloženja ili tona teksta, i interpretiranje informacije u primjeni u stvarnome svijetu.

5.4 Preispitivanje i procjenjivanje sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata

Preispitujući sadržaj i elemente teksta čitateljeva se pažnja od konstruiranja značenja teksta prebacuje na kritičko promišljanje o samome tekstu (o tekstu koji se razmatra kao medij za prenošenje ideja, osjećaja i informacija) što čitatelj čini odmičući se od teksta i vrednujući ga „izvana“. Čitatelj tekst može preispitati i kritički sagledati s objektivnog ili vlastitog stajališta. U drugom slučaju čitatelj će prosuditi na temelju svoje interpretacije i usporedbe doživljenoga teksta s doživljavanjem svijeta pa na koncu odbiti, prihvatiti ili ostati neutralan na prikaz teksta (V. S. Mullis i O. Martin, 2015).

Preispitujući i procjenjujući elemente strukture teksta i jezika, čitatelj provlači svoje znanje jezične upotrebe, znanje o prezentacijskim značajkama teksta, i općenito, značajke teksta specifične za stil teksta. Čitatelj bi se, razmatrajući navedeno, također mogao osvrnuti i na autorov jezični izbor i dosjetljivost te na temelju toga procijeniti adekvatnost izraza. Oslanjajući se na vlastito poznavanje jezičnih pravila, čitatelj može pronaći slabosti teksta (u tome kako je on napisan), a može i prepoznati uspješnu upotrebu autorovih vještina. U ovome procesu, čitatelj razmatra i oblik u kojemu su informacije iznesene uzimajući u obzir i tekstualne i vizualne značajke te objašnjavajući njihove funkcije. Vizualni oblici u tekstu mogu biti, na primjer, tekstualni okviri, ilustracije ili tablice. Također, u ovome procesu čitatelj procjenjuje i organizaciju teksta služeći se vlastitim znanjem o funkcionalnim stilovima i strukturi teksta. Iz svega navedenog, jasno je da je ovaj proces uvjetovan opsegom čitalačkog iskustva i poznavanja jezika.

Procesiranje teksta na ovoj razini od čitatelja zahtijeva: prosuđivanje cjelovitosti i jasnoće informacije u tekstu, preispitivanje vjerojatnosti ostvarivanja događaja opisanih u tekstu, preispitivanje argumenata koje je autor naveo kako bi mijenjao ljudska mišljenja i ponašanja, procjenjivanje povezanosti naslova s temom teksta, opisivanje efekta jezičnih značajki kao što su metafore ili ton teksta, i razlučivanje autorovog stajališta prema temi (V. S. Mullis i O. Martin, 2015).

Ova razina, važno je ponovno naglasiti, zahtijeva mišljenje višeg reda na koje je potrebno naviknuti učenike, motivirati ih za samovoljno i automatizirano postavljanje pitanja kako bi jednoga dana samostalno mogli istraživati i učiti, graditi svoje znanje.

6. Primjeri zadataka prema razinama čitalačke pismenosti - podjela s obzirom na vrstu teksta

Budući da se istraživanje ovog rada temelji na vrednovanju pitanja metodičkih instrumentarija prema procesima čitalačke pismenosti definiranih okvirom PIRLS istraživanja, u nastavku su izneseni usporedni primjeri - primjeri pitanja iz PIRLS istraživanja i primjeri pitanja metodičkih instrumentarija čitanaka za četvrti razred primarnog obrazovanja (ISCED 1). Primjeri će dati uvid u način vrednovanja pitanja.

Uz dodatna pojašnjenja procesa, tj. navođenje zahtjeva koji proizlaze iz procesa čitalačke pismenosti, navedena su i obrazovna postignuća za nastavni predmet Hrvatski jezik u četvrtom razredu *Nastavnog plana i programa* Ministarstva znanosti i obrazovanja iz 2006. godine. Navedena su ona obrazovna postignuća koja se mogu usporediti sa zahtjevima procesa. Važno je napomenuti da su navedena samo neka obrazovna postignuća jer bi dublja analiza, tj. usporedba izlazila iz okvira cilja istraživanja. Primjeri, objašnjenja i povezana obrazovna postignuća podijeljena su na vrste tekstova - književna djela i informativne tekstove jer se zahtjevi procesa pri čitanju navedenih vrsta tekstova razlikuju.

6.5 Primjeri zadataka iz PIRLS istraživanja i metodičkih instrumentarija čitanaka za četvrti razred - čitanje književnih djela

Kako bi pri čitanju književnih djela učenici mogli uspješno odgovoriti na zahtjeve najjednostavnijeg procesa - pronalaženje informacija i prisjećanje na njih, učenici moraju moći pronaći izričito iskazan detalj, bez izvođenja zaključaka.

U *Nastavnom planu i programu* pod temom *Sažimanje pripovjednih tekstova* stoji obrazovno postignuće koje se može povezati s navedenim zahtjevima: „zamjećivati i izdvajati događaje u pripovjednome tekstu i važne pojedinosti u događaju“ (MZOŠ, 2006, str. 33).

Zadatak koji zahtijeva procesiranje teksta na toj razini najčešće se sastoji od jednostavnog pitanja često postavljenog tako da sadrži riječi rečenice u kojoj se nalazi odgovor.

Primjer zadatka PIRLS istraživanja	<i>Što je seljak krenuo tražiti na početku priče?</i>
------------------------------------	---

Primjer zadatka iz metodičkog instrumentarija	<i>Za koju životinju Ivana misli da je najpametnija u morskom svijetu?</i>
---	--

Učenici koji se mogu prisjetiti i reproducirati izričito iskazane radnje, događaje i osjećaje, ali koji mogu donijeti i neposredne zaključke o osobinama likova, njihovim osjećajima ili motivacijama glavnih likova, zasigurno će lako riješiti zadatke drugog procesa - procesa neposrednog zaključivanja. Osim navedenog, učenici bi prilikom procesiranja teksta na ovoj razini morali moći interpretirati jasne razloge i uzroke i dati jednostavna objašnjenja te prepoznati osnovne jezične i stilske osobitosti.

U *Nastavnom planu i programu* pod temom *Odnosi među likovima* nalazi se obrazovno postignuće koje se može povezati s navedenim zahtjevima: „pratiti odnose među likovima i raspravljati o njima“ (MZOŠ, 2006, str. 33).

Primjer zadatka PIRLS istraživanja	<i>Zašto je Tomica na početku priče mislio da mu je Jurica neprijatelj?</i>
Primjer zadatka iz metodičkog instrumentarija	<i>Kako je dječak Matija protumačio starčev postupak?</i>

Zadaci utemeljeni na procesu interpretiranja i povezivanja informacija i pojmova pri čitanju književnih djela obuhvaćaju: pronalaženje važne radnje i detalja, donošenje zaključaka o povezanosti namjera, postupaka, događaja i osjećaja, objašnjavanje i povezivanje događaja u priči, te objašnjavanje postupaka i osobina likova vidljivih iz različitih dijelova teksta, procjenjivanje značenja događaja i postupaka u cijeloj priči, ali i prepoznavanje upotrebe nekih jezičnih odrednica (učenik bi morao moći prepoznati metaforu, ritam, slikovitost jezika, i sl.) (Buljan Culej, 2012).

U *Nastavnom planu i programu* pod temom *Određivanje teme u poeziji i prozi* pronađeno je slično obrazovno postignuće: „zamijetiti i odrediti temu; određivati pojedinosti u tematsko - sadržajnome sloju“ (MZOŠ, 2006, str. 33).

Primjer zadatka PIRLS istraživanja	<i>Koristeći se pročitanim tekstom, objasni zašto je zapravo Tomičin tata ispekao Neprijateljsku tortu.</i>
Primjer zadatka iz metodičkog instrumentarija	<i>Što saznaješ o Patriciji čitajući ovaj odlomak?</i>

Četvrti proces čitalačke pismenosti, proces preispitivanja i procjenjivanja sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata zahtijeva mišljenje višeg reda pa stoga pred učenike pri čitanju književnih djela stavlja sljedeće zahtjeve: povezivanje ideja i činjenica radi spoznavanja teme i objašnjavanje događaja i postupaka likova, ali uz donošenje zaključaka o razlozima, motivacijama, osjećajima i osobinama likova.

U *Nastavnom planu i programu* slični su zahtjevi uočljivi u sljedećem obrazovnom postignuću: „oblikovati i izraziti sud o likovima prema njihovu ponašanju (govor i postupci)“ (MZOŠ, 2006, str. 33).

Primjer zadatka PIRLS istraživanja	<i>Zašto je izlazak sunca bitan za priču?</i>
Primjer zadatka iz metodičkog instrumentarija	<i>Bi li ti željela/želio biti član Perine družbe? Zašto?</i>

6.6 Primjeri zadataka iz PIRLS istraživanja i metodičkih instrumentarija čitanaka za četvrti razred - čitanje informativnih tekstova

Proces pronalaženja podataka i prisjećanja na njih, pri čitanju informativnih tekstova, od učenika zahtijeva pronalaženje i reproduciranje dvije ili tri informacije iz teksta te upotrebljavanje podnaslova, uokvirenih tekstova i ilustracija radi pronalaženja pojedinih dijelova u tekstu.

U *Nastavnom planu i programu* nije pronađeno niti jedno obrazovno postignuće koje bi se moglo izravno povezati s navedenim zahtjevima procesa. No, obrazovno postignuće pod temom *Knjižnica - služenje rječnikom i školskim pravopisom* koje glasi: „pronaći traženu obavijest u školskome rječniku ili pravopisu služeći se kazalom i abecednim redom“ (MZOŠ, 2006, str. 34) moglo bi se posredno

povezati sa zahtjevima procesa i to tako da se značenje podnaslova ili uokvirenog teksta generalizira na dodatni tekst koji služi kao pomoć u traženju pojedinih dijelova teksta. No, takvo bi se pronalaženje informacija tada trebalo svesti na pronalaženje podnaslova, tj. određenih dijelova rječnika ili pravopisa, ili nekih drugih izričito iskazanih informacija. U svakome slučaju, u čitankama je, unatoč tome što ne postoji jasna odrednica u *Nastavnom planu i programu*, moguće pronaći primjere pitanja koja se temelje na ovome procesu.

Primjer zadatka PIRLS istraživanja	<i>Što je gusjenica jela kada ju je učiteljica prvi put pokazala učenicima?</i>
Primjer zadatka iz metodičkog instrumentarija	<i>Kada Zadar slavi dan grada?</i>

Kako bi odgovorili na pitanja procesa neposrednog zaključivanja pri čitanju informativnih tekstova, učenici moraju moći pronaći i reproducirati dvije ili tri informacije iz teksta i upotrijebiti podnaslove, uokvirene tekstove i ilustracije kako bi pronašli pojedine dijelove u tekstu, a uz to moraju moći prepoznati temeljnu poruku - na temelju više argumenata zaključiti jednostavan smisao.

U *Nastavnom planu i programu* postoji obrazovno postignuće u kojemu su donekle uočljivi zahtjevi ovog procesa: „zamjećivanje i izdvajanje teme te određivanje pojedinosti u tematsko-sadržajnom sloju“, ali se to obrazovno postignuće nalazi pod već navedenom temom *Određivanje teme u poeziji i prozi* koja se i u praksi najčešće ostvaruje na književnim djelima. Iz navedenog se može zaključiti da u *Nastavnom planu i programu* ne postoji obrazovno postignuće koje bi se u potpunosti moglo povezati s procesom neposrednog zaključivanja pri čitanju informativnih tekstova.

Primjer zadatka PIRLS istraživanja	<i>Koja je glavna poruka o pješačenju koju možeš pronaći u ovome letku?</i>
Primjer zadatka iz metodičkog instrumentarija	<i>Što si iz teksta doznala/doznao o: svetom Krševanu, svetoj Stošiji i svetom Šimunu?</i>

Pitanja pri čitanju informativnih tekstova koja su utemeljena na procesu interpretiranja i povezivanja informacija i pojmova od učenika zahtijevaju: pronalaženje i utvrđivanje važnih informacija u zahtjevnom tekstu ili složenoj tablici, donošenje zaključaka o logičkoj povezanosti uz objašnjenja i razloge, povezivanje tekstualnih i slikovnih informacija radi objašnjavanja odnosa među različitim pojmovima te procjenjivanje sadržaja i tekstualnih elemenata radi donošenja općenitih zaključaka (Buljan Culej, 2012).

U *Nastavnom planu i programu* pod temom *Sažimanje pripovjednih tekstova* postoji obrazovno postignuće u kojemu je uočljiva sličnost sa zahtjevima ovog procesa: „sažeto prepričavati događaj uključujući bitne pojedinosti za razumijevanje teksta; samostalno oblikovati sažetak“ (MZOŠ, 2006, str. 33).

Primjer zadatka PIRLS istraživanja	<i>Kasnija otkrića pokazala su da je Gideon Mantell pogriješio u vezi s izgledom Iguanodona? Ispuni prazna mjesta u tablici.</i>	
	<i>Kako je izgledao Iguanodon prema mišljenju Gideona Mantella</i>	<i>Kako je izgledao Iguanodon prema mišljenju današnjih znanstvenika</i>
Primjer zadatka iz metodičkog instrumentarija	<i>Ono što je najvažnije u ovom tekstu pokušaj iskazati dvjema rečenicama.</i>	

Proces preispitivanja i procjenjivanja sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata pri čitanju informativnih tekstova obuhvaća: razlikovanje i objašnjavanje složenih informacija te potkrepljivanje vlastitih zaključaka, objedinjavanje podataka radi objašnjavanja događaja, interpretiranja njihove važnosti i vremenskog redanja pojedinih događaja, i procjenjivanje slikovnih i tekstualnih odrednica radi objašnjavanja njihove uloge u tekstu (Buljan Culej, 2012).

Navedeni zahtjevi procesa ne mogu se povezati ni sa jednim obrazovnim postignućem *Nastavnog plana i programa*. Postoji, doduše, obrazovno postignuće - „zamjećivati i razlikovati ulogu dijelova proznog teksta“ (MZOŠ, 2006, str. 34) koje bi se tek posredno moglo povezati s ovim procesom samo kad bi iz tog postignuća uslijedilo preispitivanje autorova izbora određenih dijelova teksta. No, takvo se preispitivanje u praksi događa vrlo rijetko, posebice pri čitanju informativnih tekstova.

Primjer zadatka PIRLS istraživanja	<i>Koje dvije stvari možeš naučiti proučavajući legendu karte?*</i>
Primjer zadatka iz metodičkog instrumentarija	<i>(u ispitanom korpusu pitanja nije pronađeno niti jedno pitanje utemeljeno na ovom procesu)</i>

* zadatak na letku kojeg su učenici dobili sadržavao je legendu karte

6.7 Prikaz analize pitanja metodičkih instrumentarija izvedene na temelju procesa čitalačke pismenosti

U nastavu rada navedeni su primjeri metodičkih predložaka i pitanja metodičkih instrumentarija koja se vežu uz predloške, a koja su analizirana istraživanjem ovoga rada. Kao primjer su navedena samo neka pitanja - jedno pitanje za jedan proces.

Jedan od tekstova u vrsti književnog djela koji je obuhvaćen analizom jest tekst „U daljini - pucanj“ iz čitanke *Od slova do snova* izdavača Profil International, na stranici 138.

U daljini - pucanj

U daljini - pucanj:

ptice prhaju u zraku.

Košuta brižna liznut neće više

mladunčetu dlaku.

Streljaju, streljaju puške

o pojasu zečevi vise,

još tople dišu im njuške,

i fazane broje spod nijeme tise.

U doba mojega djetinjstva

ni jaja u gnijezdu nisam takao,

a poslije kosidbe - pamtim:

jedan je kosac plakao...

Ivica Jembrih

U metodičkom instrumentariju u kojemu je ukupno četrnaest pitanja vezanih uz tekst nije navedeno niti jedno pitanje utemeljeno na procesu pronalaženja izričito iskazanih informacija i prisjećanja na njih. Svako je pitanje zahtijevalo neki oblik zaključivanja. Tri su pitanja tako utemeljena na procesu neposrednog zaključivanja, tri na procesu interpretiranja i povezivanja informacija i pojmova te tri na preispitivanju i procjenjivanju sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata. Ostalih se šest

pitanja odnosilo na poznavanje šireg konteksta ili neku vrstu vježbe izražavanja.

Tablica2. Sistematizacija analize pitanja metodičkog instrumentarija uz tekst "U daljini - pucanj"

Proces	Primjer pitanja	Tumačenje
Pronalaženje izričito iskazanih informacija i prisjećanje na njih	/	/
Neposredno zaključivanje	<i>Što je preplašilo ptice?</i>	Pitanje od učenika traži tumačenje informacije koja nije izričito iskazana u tekstu.
Interpretiranje i povezivanje informacija i pojmova	<i>Zaključite zašto je kosac plakao.</i>	Učenik mora koristiti vlastito znanje i iskustvo kako bi razumio osjećaje lika - kako bi mogao shvatiti posljedice košnje.
Preispitivanje i procjenjivanje sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata	<i>Objasni podržava li pjesnik lov.</i>	Učenik mora preispitati argumente koje je autor naveo kako bi izrazio svoje stajalište (nepodržavanje lova), ali i kako bi mijenjao ljudska mišljenja i ponašanja.

Tekst koji slijedi informativni je tekst koji se nalazi u čitanci *Hrvatski na dlanu 4* izdavača Profil International, na stranici 62.

U metodičkom instrumentariju od ukupno osam pitanja vezanih uz tekst dva su pitanja utemeljena na procesu pronalaženja izričito iskazanih informacija i prisjećanja na njih, tri na procesu neposrednog zaključivanja i dva na procesu interpretiranja i povezivanja informacija i pojmova. Na procesu preispitivanja i procjenjivanja sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata nije utemeljeno niti jedno pitanje. Jedno se pitanje odnosilo na širi kontekst.

Osijek

Za grad Osijek veže se jedna od najljepših ljubavnih legendi svijeta. Poznatija je kao legenda o Kamenom križu, a govori o ljubavi između siromašnog postolara i bogate građanske djevojke. Priča se odigravala u 18. stoljeću kada ljubav između dvaju staleža nije bila dozvoljena. Mladić se jednu večer kasno vraćao s ljubavnog sastanka. Već je započeo policijski sat. Biva uhićen te optužen za pljačku dućana koja se zbila tu istu večer. Na sudu nije htio reći gdje je i s kim bio. Osuđen je na smrt. Drugi dan je njegova djevojka pred sudom izjavila da su tu noć bili zajedno. Sud je dozvolio ocu pogubljenog mladića da na grob postavi spomenik. Tako je nastao spomenik Kameni križ. Uz spomenik je 1780. godine izgrađena kapelica Kamenog križa. Prozvana je kapelicom nesretnih ljubavi - „Žalosna kapelica“. Danas se u njoj nalazi Kameni križ.

Tamara Vrbanović

Tablica 3. Sistematizacija analize pitanja metodičkog instrumentarija uz tekst "Osijek"

Proces	Primjer pitanja	Tumačenje
Pronalaženje izričito iskazanih informacija i prisjećanje na njih	<i>Koja se legenda veže uz grad Osijek?</i>	Pronalaženje informacije izričito iskazane u dvije rečenice.
Neposredno zaključivanje	<i>Zašto njihova ljubav nije bila dozvoljena?</i>	Pitanje od učenika traži povezivanje informacija - djevojka i mladić nisu bili iz istog staleža, a tada, u 18. stoljeću, ljubav između dvaju staleža nije bila dozvoljena.
Interpretiranje i povezivanje informacija i pojmova	<i>Što misliš, je li mladić ispravno postupio zanimajući se?</i>	Učenik mora koristiti vlastito znanje i iskustvo kako bi razumio osjećaje lika te kako

	<i>njihovu ljubav na sudu?</i>	bi uzeo u obzir alternativne postupke lika, a sve kako bi izveo jednostavnu procjenu.
Preispitivanje i procjenjivanje sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata	/	/

Tekst „Mišo puši“ tekst u vrsti književno djelo, a nalazi se u čitanci „Kuća putujuća“ izdavača ALFA, stranica 129.

U metodičkom instrumentariju od ukupno šest pitanja vezanih uz tekst niti jedno pitanje nije utemeljeno na procesu pronalaženja izričito iskazanih informacija i prisjećanja na njih. Na procesu neposrednog zaključivanja su utemeljena dva pitanja, a na procesu interpretiranja i povezivanja informacija i pojmova utemeljeno je jedno pitanje. Na procesu preispitivanja i procjenjivanja sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata utemeljena su tri pitanja, a na širi kontekst i ključne pojmove ili vježbe izražavanja se nije odnosilo niti jedno pitanje.

Mišo puši

Mišo je slabašan i malen dječak iako već ide u četvrti razred. I prije je bio takav, a otkako je počeo pušiti, postajao je sve slabiji, bljeđi, upravo proziran. Zašto li Mišo puši? Naravno, ima on nekoliko velikih razloga:

Prvo, da bi se napravio važan pred prijateljima. Želi im pokazati da zna i može pušiti, kako njega ne guši dim i kako njega ne hvata slabost i mučnina od cigarete.

Drugo, on misli da ga prijatelji smatraju već odraslim dječakom zato što zna pušiti.

Treće, zato što želi biti sličan tati koji, otkako ga pamti, puno puši.

Četvrto, zato što su ga sad djevojčice u razredu zapazile i govore o njemu: „Znaš, to ti je onaj Mišo koji već puši!“

Peto, njega sad štite i brane dva starija dječaka kojima on donosi i daje „svoje“ cigarete. A to su zapravo tatine cigarete, koje Mišo potajno krade. *Šesto*, on sada ima svoju družinu dječaka iz ulice, a oni također puše. Skupljaju se na skrivenom mjestu gdje ih roditelji ne mogu vidjeti i dijele „posuđene“ cigarete.

Mišo zna da čini nešto što nije posve u redu, ali radi to i pomalo namjerno, da bi skrenuo na sebe tatinu pozornost, koji puno radi i nema za njega nikada dovoljno vremena.

Bojana Baršić

Tablica 4. Sistematizacija analize pitanja metodičkog instrumentarija uz tekst "Mišo puši"

Proces	Primjer pitanja	Tumačenje
Pronalaženje izričito iskazanih informacija i prisjećanje na njih	/	/
Neposredno zaključivanje	<i>Kako je pušenje ugrozilo njegovo zdravlje?</i>	Učenik mora interpretirati jasne uzroke koji su navedeni u tekstu.
Interpretiranje i povezivanje informacija i pojmova	<i>Kako je Mišo drukčije mogao privući tatinu pozornost?</i>	Učenik mora koristiti vlastito znanje i iskustvo kako bi mogao razmotriti alternativne postupke lika.
Preispitivanje i procjenjivanje sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata	<i>Što misliš o razlozima zbog kojih je Mišo počeo pušiti?</i>	Učenik mora procijeniti postupke, tj. motiv ponašanja lika. Ovakvo procjenjivanje za učenika još je vrijednije ako uključuje argumentaciju utemeljenu na iskustvu i znanju učenika.

7. Metodologija istraživanja

7.1 Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi u kojoj se mjeri pitanja metodičkog instrumentarija u čitankama Hrvatskog jezika za četvrti razred osnovne škole temelje na procesima čitalačke pismenosti.

7.2 Postupak

U vezi s ciljem i problemima istraživanja u propisanim su čitankama-udžbenicima Hrvatskog jezika proučeni metodički predlošci i metodički instrumentariji koji se na njih vežu, a koji bi učenika trebali voditi do spoznaje određenog pojma ili procesa, ali i koji bi trebali biti osmišljeni prema zahtjevima procesa čitanja budući da učenik jedino tako može doći do mišljenja višeg reda. Istraživanje je provedeno u kolovozu 2018. godine. U čitankama su analizirani metodički predlošci s obzirom na vrstu teksta i pitanja metodičkog instrumentarija s obzirom na proces čitalačke pismenosti. Utvrđen je postotni udio metodičkih predložaka u ukupnom korpusu analiziranih predložaka s obzirom na vrstu teksta te udio pitanja metodičkih instrumentarija u ukupnom korpusu analiziranih pitanja metodičkih instrumentarija s obzirom na proces čitalačke pismenosti.

7.3 Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku najzastupljenijih čitanaka za nastavni predmet Hrvatski jezik u četvrtom razredu primarnog obrazovanja (ISCED 1) u Republici Hrvatskoj. Analizirano je 40 % tekstova iz svake čitanke (N = 134) i sva pitanja metodičkih instrumentarija koja se vežu uz analizirane tekstove. Korpus pitanja nisu činila ona pitanja koja od učenika traže djelovanje koje nije vezano uz nastavu Hrvatskoga jezika.

Korpus su činile ove čitanke:

- Gabelica, M., Gredelj, R., Marjanović, V. i Škribulja, A. (2013). *Hrvatski na dlanu 4*. Zagreb: Profil International.
- Dvornik, D., Petruša F. i Zalar, D. (2010). *Kuća putujuća*. Zagreb: Alfa.
- Budinski, V., Franjčec, K., Lukas, I., Veronek Germadnik, S. i Zelenika

Šimić, M. (2015). *Od slova do snova 4*. Zagreb: Profil International.

- Ivić, S. i Krmpotić, M. (2010). *Zlatna vrata 4*. Zagreb: Školska knjiga.

7.4 Problemi i hipoteze istraživanja

1. problem

Utvrđiti udio tekstova pojedinih vrsta tekstova u ukupnom korpusu analiziranih tekstova u čitankama za Hrvatski jezik u primarnom obrazovanju.

1. hipoteza

Znatno je više književnih djela nego informativnih tekstova.

2. problem

Utvrđiti udio pitanja metodičkih instrumentarija s obzirom na utemeljenost na procesima čitalačke pismenosti u ukupnom korpusu analiziranih pitanja metodičkih instrumentarija.

2. hipoteza

Znatno je manje pitanja utemeljenih na procesu preispitivanja i procjenjivanja sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata nego pitanja utemeljenih na drugim procesima.

8. Rezultati istraživanja i interpretacija rezultata

Prvi problem istraživanja bio je utvrditi udio tekstova pojedinih vrsta tekstova u ukupnom korpusu analiziranih tekstova u čitankama za Hrvatski jezik u primarnom obrazovanju. Rezultati su prikazani u Tablici 4.

Tablica 5. Udio tekstova pojedinih vrsta tekstova u ukupnom korpusu analiziranih tekstova u čitankama za Hrvatski jezik u četvrtom razredu primarnog obrazovanja

Naslov čitanke		Književno djelo	Informativni tekst	Ukupno
Hrvatski na dlanu 4	f	23	9	32
	p	72 %	28 %	100 %
Kuća putujuća	f	34	0	34
	p	100 %	0 %	100 %
Od slova do snova 4	f	30	0	30
	p	100 %	0 %	100 %
Zlatna vrata 4	f	35	3	38
	p	92 %	8 %	100 %
Ukupno	f	122	12	134
	p	91 %	9 %	100 %

f - frekvencija

p - postotni udio

Rezultati u Tablici 2. pokazuju da je od ukupno 134 analizirana teksta 122 (91 %) teksta u vrsti književnog djela, a samo 12 (9 %) tekstova u vrsti informativnog teksta. U vrsti književno djelo najviše je tekstova (100 %) u čitankama *Kuća putujuća* i *Od slova do snova 4*. U vrsti informativnog teksta najviše je tekstova u u čitanci *Hrvatski na dlanu 4*. Međutim, i u toj je čitanci razlika u broju prevelika. Navedeni podaci upućuju da je u čitankama najmanje informativnih tekstova, a prema konceptu čitalačke pismenosti učenici bi trebali biti znatnije izloženi informativnim tekstovima jer je njihova funkcija informiranje, poučavanje i popularizacija znanja i kulture. Dakle, hipoteza uz prvi problem jest potvrđena, odnosno statistički je značajno više tekstova pisanih u vrsti književnoga djela.

Drugi problem istraživanja bio je utvrditi udio pitanja metodičkih instrumentarija s obzirom na utemeljenost na procesima čitalačke pismenosti u ukupnom korpusu analiziranih pitanja metodičkih instrumentarija. Rezultati su

prikazani u Tablici 5.

Tablica 6. Udio pitanja metodičkih instrumentarija s obzirom na utemeljenost na procesima čitalačke pismenosti u ukupnom korpusu analiziranih pitanja metodičkih instrumentarija

Naslov čitanke	Procesi čitalačke pismenosti				Vježbe izražavanja	Širi kontekst i ključni pojmovi	Ukupno	
	1.	2.	3.	4.				
Hrvatski na dlanu 4	f	46	110	39	3	25	18	241
	p	19,1%	45,6%	16,2%	1,2%	10,4%	7,5%	100,0%
Kuća putujuća	f	1	70	72	6	26	25	200
	p	0,5%	35,0%	36,0%	3,0%	13,0%	12,5%	100,0%
Od slova do snova 4	f	103	233	113	14	64	47	574
	p	17,9%	40,6%	19,7%	2,4%	11,1%	8,2%	100,0%
Zlatna vrata 4	f	45	143	114	10	31	30	373
	p	12,1%	38,3%	30,6%	2,7%	8,3%	8,0%	100,0%
Ukupno	f	195	556	338	33	146	120	1388
	p	14,0%	40,1%	24,4%	2,4%	10,5%	8,6%	100,0%

f - frekvencija

p - postotni udio

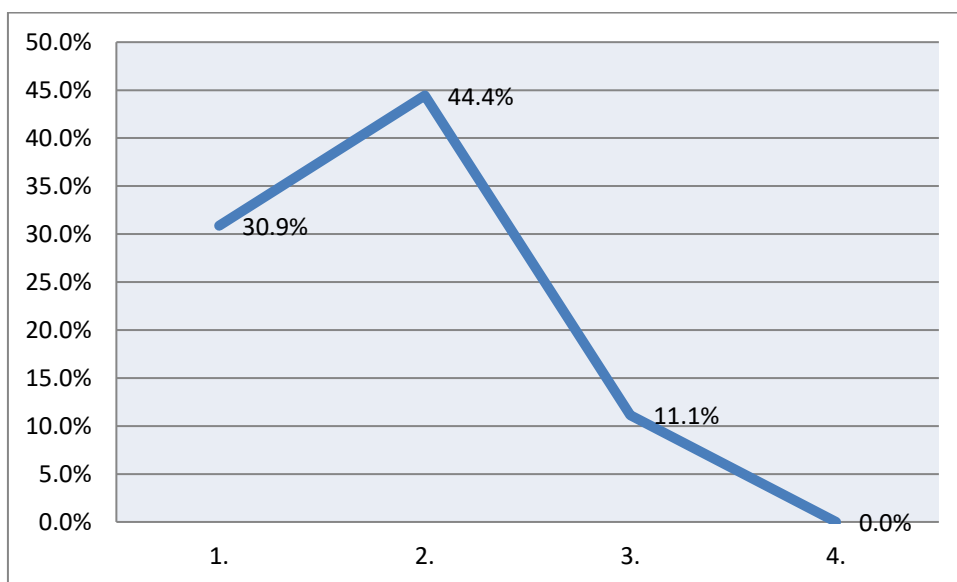
Rezultati u Tablici 5. pokazuju da je od ukupno 1388 pitanja 556 (40,1 %) pitanja utemeljeno na procesu neposrednog zaključivanja. Važno je napomenuti da se većina tih pitanja odnosila uglavnom na jednostavnije neposredno zaključivanje. Na procesu interpretiranja i povezivanja informacija i pojmova utemeljeno je 338 pitanja (24,4 %), a na procesu pronalaženja podataka i prisjećanja na njih utemeljeno je 195 pitanja (14,0 %). Najmanje pitanja utemeljeno je na procesu preispitivanja i procjenjivanja sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata - samo 33 pitanja (2,4 %).

Osim udjela pitanja s obzirom na procese čitalačke pismenosti ispitan je i udio pitanja koja od učenika zahtijevaju pisano ili usmeno izražavanje. Osim toga, ispitan je i udio pitanja koja od učenika zahtijevaju pronicanje u širi kontekst sadržaja teksta, kontekst koji nije izravno povezan s tekstem pa se ne može uzeti u analizu utemeljenosti na procesima čitalačke pismenosti. U širi kontekst ubrojena su i pitanja koja se odnose na ispitivanje usvojenosti ključnih pojmova. Tako od ukupno 1388 pitanja 146 pitanja (10,5 %) uključuje neku vrstu vježbe izražavanja, a 120 pitanje (8,6 %) uključuje ispitivanje poznavanja šireg konteksta i usvojenost ključnih

pojmovna.

Hipoteza uz drugi problem je, dakle, potvrđena. Znatno je manje pitanja utemeljenih na procesu preispitivanja i procjenjivanja sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata nego pitanja utemeljenih na drugim procesima.

Osim rezultata izravno vezanih uz probleme istraživanja, vrijedno je istaknuti i rezultat analize pitanja metodičkih instrumentarija koji se odnosi samo na informativne tekstove. Naime, u metodičkim instrumentarijima koji se vežu uz informativne tekstove nije pronađeno niti jedno pitanje utemeljeno na procesu preispitivanja i procjenjivanja sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata. Taj je podatak prikazan i na Slici 1. U grafičkom prikazu na osi x nalaze se oznake procesa, a na osi y oznake postotaka.



Slika 1. Grafički prikaz udjela pitanja s obzirom na procese čitalačke pismenosti u informativnim tekstovima

Navedeni bi se podatak mogao objasniti nedostatkom obrazovnih postignuća u *Nastavnom planu i programu* za predmet Hrvatski jezik u četvrtome razredu vezanih uz ispitani proces pri čitanju informativnih tekstova. No, taj bi se podatak mogao objasniti i općenitim nedostatkom informativnih tekstova u programu.

9. Rasprava i zaključak

Rezultati ovog istraživanja još jednom su potvrdili da je u čitankama četvrtih razreda znatno više književnih djela nego informativnih tekstova. Iz ovog rada proizlazi da je u čitankama tek jedna desetina informativnih tekstova. No, analizom je uzgred utvrđeno i to da postojeći udio informativnih tekstova u čitankama nema sve značajke informativnog teksta. Naime, tekst da bi bio informativni tekst mora ponajprije služiti svrsi prikupljanja i primjene informacija. S obzirom na tip, informativni tekst može biti kontinuirani ili nekontinuirani. U analizi je utvrđen samo jedan nekontinuirani tekst. Nadalje, informativni tekstovi najčešće sadrže dijagrame, zemljovide, ilustracije, fotografije i tablice. Informativni tekstovi obuhvaćeni analizom nisu sadržavali ništa od navedenog. Fotografije koje su se nalazile uz većinu tekstova mogu se eventualno ubrojiti u metodički instrumentarij, s obzirom na to da nisu služile iščitavanju podataka vezanih uz temu teksta. S obzirom na vrstu informacija koje prenose, analizirani su informativni tekstovi u sebi nosili etnografske informacije te praktične informacije i ideje. Osim navedenih, informativni tekstovi u sebi mogu nositi i znanstvene i biografske informacije. U svakome slučaju, s obzirom na to da postoje jasne odrednice informativnih tekstova, bilo bi vrlo vrijedno ispitati sve informativne tekstove čitanaka koje su trenutno u upotrebi.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da je u čitankama unutar metodičkih instrumentarija najmanje onih pitanja koja se temelje na preispitivanju i procjenjivanju sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata iako je ovaj proces iznimno važan u razvoju čitalačke pismenosti. Učenici koji su uspješni u izvršavanju zahtjeva ovog procesa sposobni su samostalno istraživati i učiti, razvijati se u znanstvenom, kulturnom, ali i umjetničkom smislu. Oni vrednuju sve sadržaje kojima su izloženi što je danas posebno važno moći. Danas je, uz sveprisutan problem široke dostupnosti neistinitih ili čak ugrožavajućih informacija, posebno važno moći vrednovati i filtrirati te odabrati istinite, korisne i poželjne informacije.

Istraživanje se doticalo i *Nastavnog plana i programa* u kojemu su pronađeni brojni propusti s aspekta čitalačke pismenosti. Ne postoje jasne smjernice, tj. obrazovna postignuća koja bi učiteljima olakšala provođenje nastave čitanja. Svaki se učitelj služi vlastitim znanjem i vodi vlastitom voljom. Jasno je da ni metodička

sredstva koja se koriste u nastavi, budući da im je sadržaj propisan nastavnim program, nisu pisana slijedeći smjernice razvoja čitalačke pismenosti. Metodički instrumentariji čitanaka koje se aktualno koriste u nastavi sadrže pitanja za ispitivanje poznavanja šireg konteksta i pitanja koja zahtijevaju pisano ili usmeno izražavanje što je više nego dobrodošlo. Međutim, pitanja koja služe za ispitivanje razumijevanja nisu usmjerena poticanju razvoja čitalačke pismenosti pa učitelji koji su svjesni potrebe razvoja čitalačke pismenosti samostalno osmišljavaju zadatke kojima učenike vode od početničkog pronalaženja informacija sve do uspješnog procjenjivanja sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata.

No, usprkos navedenom, Hrvatska u međunarodnom istraživanu PIRLS ipak uspijeva ostvariti dobar rezultat što je vrlo poticajno za one koji su spremni za promjene, svježija rješenja i čvrste strategije.

LITERATURA

- Alerić, M. i Gazdić - Alerić, T. (2009). Pozitivan stav prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjet njegova uspješnijeg ovladavanja. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 4(7), 5-24.
- Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Profil.
- Bežen, A. i Budinski, V. (2013). Sadržajno i vremensko određenje pouke u nastavi početnog čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku. *Croatian Journal of Education*, 15 (Sp.Ed.1), 25-39.
- Bežen, A., Budinski, V., Kolar Billege, M. (2012). *Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika*. Zagreb: Profil i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A. i Markuš, M. (2010). *PISA 2009: Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A. i Markuš Sandrić, M. (2017). *PISA 2015: Prirodoslovne kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Budinski, V., Franjčec, K., Lukas, I., Veronek Germadnik, S. i Zelenika Šimić, M. (2015). *Od slova do snova 4*. Zagreb: Profil International.
- Buljan Culej, J. (2012). *Izješće PIRLS Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja - od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Dvornik, D., Petruša F. i Zalar, D. (2010). *Kuća putujuća*. Zagreb: Alfa.
- Eret, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi*, 19, 143-163.
- Gabelica, M., Gredelj, R., Marjanović, V. i Škribulja, A. (2013). *Hrvatski na dlanu 4*. Zagreb: Profil International.

Gazdić – Alerić T., Alerić M., Budinski V., Kolar Billege M. (2016). „Čitanje kao višefunkcionalna kompetencija“, u: T. Devjak, I. Saksida (ur.) *Zbornik znanstvenih in strokovnih prispevkov*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze Ljubljani, str. 9-20.

Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja - čitatelji i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.

Ivić, S. i Krmpotić, M. (2010). *Zlatna vrata 4*. Zagreb: Školska knjiga.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006) Ur. Vican, D., Milanović Litre, I., Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja: temelji metodičkknjiževne enciklopedije*. Zagreb: Školska knjiga.

Silić, J. (2006). *Funkcionalni stilovi hrvatskoga standardnoga jezika*. Zagreb: Disput.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Literacy for life*. Paris: Autor.

Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A., i Arambašić, L. (1998). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Izjavljujem da sam ja, Kristina Milaj, studentica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, samostalno izradila diplomski rad pod mentorstvom doc. dr. sc. Martine Kolar Billege i sumentorstvom dr. sc. Sanje Fulgosi.

U Zagrebu, _____

Potpis
