

Nastava književnosti usmjerena na stvaranje i djelovanje

Ćavar, Tina

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:147:366173>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-27**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**TINA ČAVAR
DIPLOMSKI RAD**

**NASTAVA KNJIŽEVNOSTI USMJERENA
NA STVARANJE I DJELOVANJE**

Zagreb, srpanj 2020.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
ZAGREB**

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime: **Tina Ćavar**

TEMA DIPLOMSKOG RADA: **Nastava književnosti usmjerena na stvaranje i djelovanje**

MENTOR: **izv. prof. dr. sc. Vladimira Velički**

SUMENTOR: **dr. sc. poslijedoktorandica Zrinka Vukojević**

Zagreb, srpanj 2020.

Sadržaj

SAŽETAK	1
ZUSAMMENFASSUNG.....	2
UVOD	4
1. Čitanje	5
1.1. Čitalačka pismenost i čitateljski mozak	5
1.2. Čitanje za život – zašto čitamo?.....	7
1.2.1 Dubinsko čitanje - čitanje s razumijevanjem	8
1.3. Čitanje u školi	11
2. Nastava književnosti u osnovnoj školi.....	15
3. Metodički sustavi nastave književnosti.....	18
4. Nastava književnosti usmjerena na stvaranje i djelovanje kao metodički sustav ..	23
4.1. Funkcije, ciljevi i zadaće nastave književnosti usmjerene na stvaranje i djelovanje	23
4.2. Produktivni rad na tekstu – čitanje kao neograničena i slobodna aktivnost ...	26
4.2.1. Razvijanje učenika u čitatelja.....	28
4.3. Nastava poezije	29
4.4. Nastava proze	32
5. Metodički scenarij.....	36
ZAKLJUČAK	40
PRILOZI I DODATCI	42
LITERATURA.....	52
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA	55

SAŽETAK

Problem ne čitanja mladih, ali i odraslih, pod utjecajem medija, tehnologije i stila života 21. stoljeća, mogući je problem za daljnje razvijanje čovječanstva i ljudskosti u istom. Rad se prvenstveno bavi problemom ne čitanja učenika i kako to promijeniti. Rješenje vidi u promjeni pristupa nastavi književnosti u osnovnoj školi, točnije u razrednoj nastavi.

Mnogo se govori o problemu ne čitanja, o nedostatku motivacije za čitanje i proučava se što se promijenilo, zašto se sve manje čita. Tko je za to kriv, može li uopće postojati jedan krivac, je li opravdano kriviti tehnologije i nove medije? Možda su krivi pristupi čitanju, možda se učenicima ne pristupa odmjereno i motivirajuće. Možda se ne slušaju i ne osjećaju učenici i njihove potrebe, a možda je pod pritiskom sustava i ostvarivanja ciljeva zaboravljeno ključno – učenici.

Rad polazi od čitanja kao pojma i procesa ovladavanja istim. Što čitanje uopće donosi za život i kakvo čitanje je ključno za aktivno promišljanje i sudjelovanje u svim strukturama života. Proučava nastavu književnosti u osnovnoj školi i njene metodičke sustave kakvi trenutno jesu. U četvrtom poglavlju nudi rješenje kroz nastavu književnosti usmjerenu na stvaranje i djelovanje, odnosno kako u postojeće metodičke sustave unijeti promjene, aktivnost, dinamiku i produkciju. Završava konkretnim primjerom prikazanim kroz problemski metodički sustav.

Spoznati važnost čitanja ključni je cilj prvog poglavlja. Čitanje je polazište bivanja u svijetu. Čitanje je temelj obrazovanja, ali čitanje nudi i bijeg od svega što nas okružuje i pruža stvaranje vlastitih svjetova. Upravo je to cilj koji se želi učenicima prenijeti. Upoznati ih sa svim ljepotama i blagodatima aktivnosti čitanja. Kroz aktivno i produktivno djelovanje na tekstu približit će se aktivnosti čitanja, približit će se tekstu, radnji, strukturi, likovima... Upoznat će ono čega su se možda i bojali, nestat će strah od nerazumijevanja i nepoznatog.

Ključne riječi: čitanje, nastava književnosti, stvaranje i djelovanje

ZUSAMMENFASSUNG

Das Problem, dass die jungen Menschen (aber auch Erwachsene) unter dem Einfluss der Medien, der Technologie und des Lebensstils des 21. Jahrhunderts, immer weniger lesen, ist ein mögliches Problem für die weitere Entwicklung der Menschheit. Das Arbeit befasst sich hauptsächlich mit dem Problem, dass immer weniger Schüler lesen und wie man das ändern kann. Die Lösung ist darin gesehen, die Herangehensweise an den Literaturunterricht in der Grundschule zu ändern, genauer gesagt im Klassenunterricht (erste bis vierte Klasse).

Es wird viel über das Problem des Nicht-Lesens gesprochen, über die mangelnde Motivation zum Lesen, was sich geändert hat, warum immer weniger gelesen wird. Wer ist schuld daran, kann es überhaupt einen Schuldigen geben, ist es gerechtfertigt, Technologie und neue Medien zu beschuldigen? Vielleicht sind Leseansätze falsch, vielleicht werden die Schüler nicht gemessen und motivierend angesprochen. Vielleicht werden die Schüler und ihre Bedürfnisse nicht angehört und gefühlt, und vielleicht wurde unter dem Druck des Systems und dem Erreichen von Zielen der Schlüssel vergessen - die Schüler.

Die Arbeit beginnt mit dem Lesen als Konzept und dem Prozess seiner Beherrschung. Was das Lesen im Allgemeinen zum Leben erweckt und welche Art des Lesens der Schlüssel zur aktiven Reflexion und Teilnahme an allen Lebensstrukturen ist. Es wird studiert der Literaturunterricht in der Grundschule und ihre methodischen Systeme, wie sie derzeit sind. Im vierten Kapitel bietet es eine Lösung durch den Litertaturunterricht, die sich auf Produktion und Handeln konzentriert, d.h. wie Änderungen, Aktivität, Dynamik und Produktion in bestehende methodische Systeme eingeführt werden können. Es endet mit einem konkreten Beispiel, das anhand eines problemorientierten methodischen Systems vorgestellt wird.

Das Verständnis der Bedeutung des Lesens ist ein zentrales Ziel des ersten Kapitels. Lesen ist der Ausgangspunkt, um in der Welt zu sein. Lesen ist die Grundlage der Bildung, aber Lesen bietet auch eine Flucht vor allem, was uns umgibt, und die Schaffung unserer eigenen Welten. Dies ist genau das Ziel, das den Schülern vermittelt werden soll. Ihnen alle Schönheiten und Vorteile von Leseaktivitäten vorstellen.

Durch aktives und produktives Handeln am Text kommen sie den Leseaktivitäten näher, nähern sich dem Text, der Handlung, der Struktur, den Charakteren ... Sie erfahren, wovor sie Angst hatten, die Angst vor Verständnislosigkeit und das Unbekannt wird verschwinden.

Schlüsselwörter: Lesen, Literaturunterricht, Produktion und Handeln

UVOD

U ovom radu aktualizira se problematika sve manjeg izvannastavnog čitanja i sve lošijeg čitanja s pronalaženjem ključnog rješenja u nastavi književnosti u osnovnoj školi, naročito u nižim razredima osnovne škole. Istraživanja pokazuju da učenici čitaju manje no ikad i da se rezultati tehnike čitanja i čitanja s razumijevanjem ne poboljšavaju. Istraživanje provedeno prije nekoliko godina u Splitu na Filozofskom fakultetu, na uzorku od 262 učenika osnovne i srednje škole, istražujući društveni kontekst čitanja i knjige, dalo je rezultat da učenici, općenito, čitaju manje nego njihovi prethodnici. Sljedeće istraživanje koje pokazuje slične rezultate je komparativna analiza 1985./86. i 2011./12. godine pod naslovom *Razvijenost čitateljskih sposobnosti*. Dvije profesorice iz Velike Kopanice, na uzorku od 257 učenika razredne nastave, pod pretpostavkom da je poboljšano obiteljsko i školsko okruženje u vremenskom rasponu od 26 godina dovelo do poboljšanja na području razvijenosti čitateljskih sposobnosti, dolaze do rezultata komparativnom analizom da nije došlo do očekivanih poboljšanja na području razvijenosti čitateljskih sposobnosti (tehnike čitanja i čitanja s razumijevanjem).

Rad je strukturiran u pet glavnih cjelina. Počinje teorijskim uporištima o čitanju te naznaci zašto je uopće čitanje važno za svakog čovjeka. Pri tom oslanjajući se najviše na čitanje u školi i poučavanju čitanja. Sljedeće poglavlje bavi se nastavom književnosti, odnosno opisom kako ona, s obzirom na strukturu, izgleda te koje su joj zadaće. Sastavni dio nastave književnosti su njeni metodički sustavi koji su поближе objašnjeni. Slijedi poglavlje nastave književnosti usmjerene na stvaranje i djelovanje. Odnosno kakva nastava je potrebna kako bi se ostvarili ciljevi da se učenici vrate čitanju. Unutar poglavlja razmatra se detaljnije što i kako produktivno stvarati i djelovati. Rad završava metodičkim scenarijem u kojem je detaljno opisan jedan nastavni sat književnosti usmjeren na stvaranje i djelovanje u problemskom sustavu.

1. Čitanje

Maryanne Wolf, ugledna profesorica i voditeljica UCLA Centra za disleksiju, došla je do mnogih zaključaka vezanih uz temu čitanja vodeći se inspirativnom rečenicom – *Ljudi nisu rođeni za čitanje*. Uzmemo li u obzir da se ne rađamo s mozgom startno namijenjenim za čitanje, kao što je namijenjen za govorenje, ova rečenica je u potpunosti točna. Naime, svako dijete kad se rodi naučit će govoriti materinji jezik, ako nema nikakvih poteškoća, prirodno. Slušajući i upijajući govor okoline i dijete će početi s oponašanjem istog. Kad je o čitanju riječ, dijete neće naučiti čitati gledajući druge kako čitaju (Peti – Stantić, 2019). Gledajući druge kako čitaju će možda razvijati percepciju da je čitanje kao takvo, društveno prihvatljivo ponašanje, u biti i poželjno, ali neće samo od sebe početi čitati. Kako bi dijete naučilo čitati potrebno je mnogo više sitnih koraka koji će preoblikovati mozak i naučiti ga čitati. Dati mozgu upute kako da dekodira prvi je preduvjet da dijete krene sigurnim putem ka književnosti, dubinskom čitanju, čitanju s razumijevanjem i čitanju za život. Kao što je i Aristotel pisao: „...dobro društvo ima tri života, život znanja i produktivnosti, život zabave utjelovljen u posebnom odnosu Grka prema dokolici, i, na kraju, život u promišljanju.“, a Wolf je dodala: „To isto vrijedi i za dobrog čitatelja.“ (Wolf, 2019, str. 24). U srži obrazovanja, upravo bi to trebali biti cijevi učenja i poučavanja, odnosno cjeloživotnog obrazovanja – u tom pogledu stvoriti dobrog čitatelja za život.

1.1. Čitalačka pismenost i čitateljski mozak

„To što netko može naučiti čitati i pisati ne znači automatski da može pročitati (i razumjeti) svaki tekst, kao što ne može ni napisati svaki tekst“ (Peti – Stantić, 2019, 43). Valjda razlikovati elementarno čitanje od čitalačke pismenosti. Elementarno čitanje je sastavni dio čitalačke pismenosti, ali ne i jedini. Čitalačka pismenost osim elementarnog čitanja obuhvaća i čitanje i razumijevanje, kao aktivnosti koje se međusobno isprepliću i jedna drugoj otvaraju mjesto (Peti – Stantić, 2019). Uzevši to u obzir, čitanje i razumijevanje pročitane vrhunac su vještine čitanja. Težnja poučavanja čitanja trebala bi biti upravo na takvom čitanju. Čitanju koje će pojedincu

pomoći u snalaženju u svijetu, životu, poslu i svim sastavnicama koje jedan život čine. Kako bismo što kvalitetnije mogli poučavati čitanje i čitanje s razumijevanjem važno je razumjeti i procese učenja elementarnog čitanja.

Takvo čitanje je prvi i temeljni korak k svemu što slijedi i u obrazovanju i u životu. U fazi učenja elementarnog čitanja potrebno je prepoznati sve eventualne poteškoće koje će se kod učenika pojaviti, a najvažnije je pravodobno na iste reagirati. Svaki učenik ima pravo na razvijanje dubinskog, odnosno, čitanja s razumijevanjem. Ukoliko ne uočimo na vrijeme poteškoću elementarnog čitanja, dijete će ostati samo i izgubljeno u sustavu koji će ga tjerati daljem, višem i boljem, a ono će to vrlo teško ili nikako dosezati. Upravo zbog toga važno je sagledati što se događa u mozgu i kako mozak uči raditi ono za što nije rođen, odnosno kako učimo čitati.

Čitanje nije čovjeku urođena aktivnost, neće se pojaviti samo od sebe u datom trenutku niti s određenim vremenom. Čitanje je vještina kojom treba ovladati i naučiti je. Stručnim rječnikom, proces u kojem se naš mozak preoblikuje, reorganizira na temelju iskustva i stvarana nove veze, zove se neuroplastičnost (Peti – Stantić, 2019). Wolf to načelo konstrukcije mozga zove „plastičnost u okviru ograničenja“. Odnosno, značenje toga je da je mozak sposoban prekoračiti svoje izvorne, biološki dane funkcije kako bi razvio posve nepoznate sposobnosti. Pri tome su izvorne funkcije poput vida i jezika, tj. govorenja, a nepoznate pismenost i računanje (Wolf, 2019). Takva „plastičnost“ mozga u temelju zapravo znači da je mozak prilagodljivo i promjenjiv, sukladno tome, na njega utječu ključni čimbenici iz okruženja. Čimbenici poput onog što se čita i kako se čita, a i kako je to što se čita oblikovano, tj. metode poučavanja (Wolf, 2019).

Nakon neuroplastičnosti mozga, drugo načelo je automatizacija. Automatizacija se odvija pomoću specijaliziranih stanica koje omogućuju svakoj radnoj skupini neurona automatizaciju u njihovoj specifičnoj regiji i omogućuju automatizirane veze prema drugim skupinama i mrežama u okviru čitateljskog sklopa. Odnosno, kako bi dijete pročitalo i jedno jedino slovo aktiviraju se vidna i jezična područja u mozgu, njihove mreže specifičnih neurona odgovaraju jedne drugima, a potom odgovaraju i mrežama specifičnih artikulatorno-motoričkih skupina neurona. Sve se to događa u milisekundama, nebrojeno mnogo puta kako bi došlo do čitanja određenog pisma (Wolf, 2019). Čitateljski sklop aktivira dvije polutke mozga, četiri režnja u svakoj

polutki i svih pet slojeva mozga. U svim tim dijelovima mozga događa se suodnos različitih prstenova – vidni, jezični, spoznajni, motorički i emocionalni (Wolf, 2019). Svi ti sitni koraci, svi ti dijelovi mozga, sve te mreže i skupine neurona da bismo pročitali jednu riječ. Kolika li je tek aktivnost pri čitanju rečenice, odlomka, teksta, a tek romana od nekoliko stotina stranica teksta. Maryanne Wolf svoje poglavlje, u kojem detaljno razrađuje aktivnost mozga za vrijeme čitanja, završava rečenicom:

„Nakon svih godina istraživanja provedenih u nastojanjima da razumijem što se događa kad pročitamo jednu jedinu riječ, i dalje osjećam strahopoštovanje pred onim što se događa kad pročitamo niz riječi koji dovodi do naših najdubljih misli“ (Wolf, 2019, str. 46).

Vodeći se tim strahopoštovanjem, uzevši u obzir sve aktivnosti mozga, poučavanje čitanja zasigurno dobiva na važnosti. Od elementarnog čitanja pa sve do ciljanog dubinskog čitanja, čitanja s razumijevanjem, obrazovni sustav, metode i učitelji imaju važnost potaknuti isto. Ne samo poučiti elementarno čitanje, nego razvijati vještine čitanja za život.

1.2. Čitanje za život – zašto čitamo?

Ponekad u životu, u obrazovanju, zaboravljamo temeljnu svrhu učenja, a i poučavanja. Nađemo se pred određenim zadatkom, naučimo ga, on bude vrednovan i onda ga zaboravimo. Mnogo je takvih definicija prošlo kroz naše glave, mnogo smo toga naučili i zaboravili. Čitanje nije jedna od tih definicija, čitanje ne smije biti jedna od takvih definicija. Čitamo kako bismo nešto naučili, čitanjem se informiramo, čitanjem saznajemo mnoge informacije u raznolikim područjima. Temelj svega je čitanje. Začetak svakog rada je čitanje. Ne moguće je zaboraviti čitati kad jednom ovladamo tom vještinom (ako nema nikakvih razvojnih problema), ali je moguće zaboraviti cijeniti tu vještinu. Užurbanost i stil života koje nam nameće vrijeme koje dolazi gura nas naprijed i tek rijetko daje priliku da zastanemo i da se osvrnemo. Gubimo se u vremenu tehnologije, postajemo ovisnici iste često ne mareći za posljedice. Ne trebamo, a i ne možemo, se boriti protiv vremena u kojem živimo, bila bi to borba s vjetrenjačama, već trebamo naučiti kako izvući najbolje od toga i kako se nositi time. Upravo zbog toga nam treba čitanje. Treba nam čitanje kako bismo učili i obrazovali se, treba nam kako bismo znali razmišljati, kako bismo zauzimali stavove i kako bismo

se borili. A čitanje nam treba i kao bijeg, bijeg od realnosti, bijeg u maštu gdje je sve dozvoljeno, gdje se stvaraju vlastiti svjetovi. Daniel Pennac je taj bijeg opisao s nekoliko rečenica:

„Čitanje je komunikacijski čin? Još jedna slatka šala tumača! Mi ne govorimo o onome što čitamo. Užitak nakon pročitane knjige vrlo često ljubomorno skrivamo. Ili u tome ne nalazimo povod za razgovor ili, prije no što uspijemo nešto izreći, moramo pustiti vremenu da obavi svoj fini posao destilacije. Ta šutnja je jamac naše intimnosti. Knjigu smo pročitali, ali još smo u njoj. Sam spomen o njoj izaziva u nama otpor. Ona nas štiti od Vanjskog svijeta. Ona nam pruža osmatračnicu visoko uzdignutu nad svakodnevnim krajolicima. Pročitali smo i šutimo. Šutimo zato što smo pročitali“ (Pennac, 1996, str. 86).

A urednica knjige Daniella Pennaca, *Od korica do korica* (Comme un roman), Majda Bekić - Vežović počinje tu knjigu s nekoliko istaknutih promišljanja:

„Opterećeni zahtjevima koji su pred nama, zaboravljamo ono najvažnije što nam knjiga tako obilno nudi, a to je užitak otkrivanja nove pustolovine, novih ljudi, situacije, običaja, zemalja i mišljenja“ (Pennac, 1996).

„Smisao čitanja jest u užitku, radosti druženja s nepoznatim čovjekom – piscem... čitanje je intenzivno druženje s piscem, a njegove riječi poput melema liječe naše strahove, ublažuju našu tugu, otvaraju prostore naše mašte i izazivaju osjećaje kakve nam ni jedno drugo druženje ne može ponuditi“ (Pennac, 1996).

„Čitanje, doista, nema drugog najvišeg cilja osim učiniti pojedinca sposobnim da uživa, a uživati znači voljeti“ (Pennac, 1996).

Upravo zbog toga govorimo o čitanju za život i čitanju da bismo živjeli. Pri tome ne o elementarnom čitanju, nego o dubinskom i čitanju s razumijevanjem. Elementarno čitanje, kao što je već ranije spomenuto, jest temelj i na njemu se razvija dubinsko čitanje. A takvo čitanje je jedino koje nam može ostvariti užitak čitanja, ali i dovesti nas do spoznajnih zaključaka.

1.2.1 Dubinsko čitanje - čitanje s razumijevanjem

Dubinsko čitanje i čitanje s razumijevanjem, iako se doimaju sinonimima oni to nisu u potpunosti. Sa znanstvenog stajališta treba ih razlikovati. Pri tome je čitanje s razumijevanjem, čitanje o kakvom se govori sa stajališta obrazovnih znanosti i psihologije. Što znači da je to čitanje u kojem se primarno ispituje razumijevanje onog što piše – od doslovnog značenja do prenesenih značenja u višim stupnjevima obrazovanja. S druge strane je dubinsko čitanje, čitanje koje se proučava unutar

psiholingvistike i kognitivne neuroznanosti. Pri tome se znanstvenici bave brojnim procesima koji su unutar tih znanosti povezani s razumijevanjem teksta (Peti – Stantić, 2019).

Već je spomenuto da je cilj učenja i poučavanja čitanja razvijanje sposobnog čitatelja, sposobnog za dubinsko čitanje, odnosno čitanje s razumijevanjem. U knjizi Čitanje – poučavanje i učenje, Karol Visinko o čitanju s razumijevanjem: „Čitanje s razumijevanjem svojevrsni je nadređeni pojam svemu onome što vježbama činimo u razvijanju čitalačkih sposobnosti i vještina“ (Visinko, 2014). Kako bismo to ostvarili i ono na čemu, kao učitelji, moramo najviše s učenicima raditi je: bogato, automatizirano i integrirano raspoznavanje glasova u riječima; raspoznavanje brojnih značenja riječi; ulančavanje riječi u rečenice i rečenice u tekst (Peti – Stantić, 2019).

Vrijeme u kojem živimo ne ide u prilog razvitku takvog čitanja. Dubinsko čitanje zahtijeva vrijeme i fokus na detalje. Izazovi modernog vremena i društva ne ostavljaju baš puno vremena za tako što. Čovjek se polako preodgojio za nove medije. Društvo to čini, polako se prelazi s medija na medij, a uvijek ostaje strah da je novi medij poguban za štošta. Od začetka svijeta kad je usmena predaja i pamćenje mnogih tekstova bio jedini medij do pojave tiskanih knjiga i straha da se više ništa neće pamtiti ako će sve negdje biti zapisano. Do danas kad se toliko razmišlja i razgovara kako nitko ne čita i zašto smo prestali čitati. A za sve je, naravno, kriv tehnološki napredak. Uništava li tehnološki napredak dubinsko čitanje, ostaje li sve na površnom pronalaženju informacija?

Dubinsko čitanje je aktivan proces u kojem čitatelj polako i promišljeno čita, a s ciljem da bi razumio i uživao u tekstu. Kako bi došlo do dubinskog čitanja trebaju se usporedno ostvariti tri procesa – inicijalni procesi, metakognitivni procesi i generativni procesi (Peti – Stantić, 2019).

U inicijalnim procesima dolazi do zauzimanja perspektiva i razumijevanja tuđih osjećaja, odnosno do empatije. Čitanjem se ljudi oslobađaju od samih sebe kako bi se mogli prenijeti u um drugih, a s ciljem razumijevanja drugih osjećaja, težnji i sumnja. Na taj način se proširuje i znanje o svijetu koje pomaže da ljudi postanu humaniji (Wolf, 2019). S humanošću postaju i interkulturalno osjetljiviji, prihvaćaju različitost, uočavaju da nismo sami na svijetu, ne pokušavaju sve ljude promijeniti i adaptirati sebi sličnima.

Metakognitivni procesi su obilježeni deduktivnim promišljanjem i uspostavljanjem analogija. Analoško mišljenje se pojavljuje kao most između onog što se već zna o svijetu i sposobnosti zaključivanja. Vrhuncem tog procesa smatra se kritičko mišljenje (Peti – Stantić, 2019). Kritička analiza kao pojam teško se definira, no sa stajališta čitateljskog uma ona predstavlja zbroj znanstveno – metodoloških procesa, sintetizira sadržaj teksta i naše prethodno znanje – analogijom, dedukcijom, indukcijom, zaključivanjem, a onda sintezom procjenjuje autorove pretpostavke i zaključke (Wolf, 2019). Važnost takvog čitanja očituje se i u citatu Maryanne Wolf: „ Brižljivo oblikovanje kritičkog mišljenja najbolji je način da se generacijama koje dolaze ucijepe znanja koja će se suprotstaviti površnim informacijama, bilo u tekstu, bilo na zaslonu“ (Wolf, 2019, str. 75). Osim suprotstavljanja površnim informacijama, najdublji oblici kritičke analize dolaze do vlastitih teško dostupnih misli i osjećaja, a upravo pronalazak vlastitog sebe najbolja je predradnja za ulazak u posve novo područje (Wolf, 2019).

Na kraju čina čitanja pojavljuju se generativni procesi. Nakon informacija koje su uzete iz teksta, vezane u mislima i osjećajima, kritički zaključci do kojih se došlo sad su u spoznajnom prostoru novih misli. Na krajnjem trenutku čina čitanja otvara se prostor u čitateljevu umu u kojem svi spoznajni procesi postaju pitanje pozornosti i promišljanja (Wolf, 2019).

Sposobnost dubinskog čitanja se vježba i nitko se ne rađa s njom. Kad se jednom ovlada tom sposobnošću ona se primjenjuje na različite tekstove. Što više različitih tekstova, što više čitanja i što više različitih struktura teksta, to je veća vjerojatnost za ovladavanje dubinskog čitanja, odnosno u sustavu obrazovanja – čitanja s razumijevanjem. Treba imati na umu da ni svi učenici, ni svi ljudi nemaju iste sposobnosti, a ni iste interese. Što znači da treba pronaći idealne načine za pojedince. Pri tome je najvažnija motivacija učenika. Čitanje s razumijevanjem zahtijeva vrijeme i koncentraciju, usmjerenost na detalje i potpunu prisutnost misli i razmišljanja. Kao takvo ono je vrlo izazovno učenicima ovog vremena, u kojem su okruženi brzim protokom informacija, blještavilom reklama i marketinga gdje se sve osmišljava s ciljem privlačenja pažnje. Želimo li učenike motivirati za dubinsko čitanje, čitanje za život i vratiti ih u sigurne ruke knjiga, moramo razumjeti i prepoznati njihove potrebe, njihove želje, a i strahove.

1.3. Čitanje u školi

Mijatović prikaz knjige Karol Visinko *Čitanje – poučavanje i učenje*, zaključuje rečenicom da se smatra kako se obrazovanje može unaprijediti uvođenjem tehnoloških inovacija, a da se pritom, s druge strane, bilježi pad ključnih kompetencija u učenika hrvatskih škola. Pri tome se misli na čitanje kao jednu od ključnih kompetencija. Musa i Šušić (2015) promatraju krizu čitanja kao nusprodukt egzistencijalnih i duhovnih reformi društva. Postoji trend u društvu koji zahtijeva brz pronalazak informacija, brzo djelovanje i najkraći put do točnih odgovora, a sve to reflektira se na nastavu i čitanje u školi. Upravo zbog toga i Visinko ističe da čitanje ima središnju ulogu u procesu obrazovanja i cjeloživotnog učenja (Mijatović, 2014). Postoji mnogo vrsta čitanja, metoda čitanja i odrednica čitanja. Potrebno je promatrati ih u kontekstu obrazovanja i birati najbolje s obzirom na odgojno – obrazovne ishode. Kao psihološka djelatnost čitanje sadrži opažanje, raščlambu, uopćavanje, usporedbu, logičko zaključivanje i pamćenje (Musa, Šušić, 2015). Već prema tome jasno je zašto se čitanje smatra jednom od ključnih kompetencija. Diklić (2009) predstavlja metodičku klasifikaciju čitanja prema realizaciji, subjektu čitanja i doživljajno – spoznajnim zadacima. Čitanje prema govornoj i negovornoj realizaciji, pri čemu se negovorna realizacija odvija u sebi. Govorna realizacija odnosno čitanje naglas može biti spontano, neposredno (glumčevo, učenikovo, nastavnikovo), posredno (zvučna čitanka, CD) i usmjereno (naglas ili u sebi). Usmjereno čitanje Visinko (2014) opisuje kao čitanje s određenim zadatkom, odnosno da bismo pronašli u tekstu traženu informaciju. Prema subjektu čitanja (i prema tome koliko osoba čita) ono može biti individualno, glumčevo, nastavnikovo, čitanje po ulogama, zborna i učenikovo. A prema doživljajno – spoznajnim zadacima može biti logičko, analitičko, usmjereno, kritičko – problemsko i interpretativno. Takvo čitanje je zapravo produktivno čitanje, a Visinko (2014) tome dodaje i stvaralačko čitanje. Te ga opisuje kao čitanje s ciljem stvaranja novih tekstova bilo u govorenom ili pisanom obliku. Čitati se može u različite svrhe – privatne (rekreativno čitanje, slobodno, izborna, informativna), obrazovne svrhe (učenje), profesionalne svrhe (poslovna), javne svrhe (dokumenti ili informiranje o javnim događajima društvenog života) (Visinko, 2014). Sve vrste, kategorije i klasifikacije pronalaze se u obrazovnom sustavu. S obzirom na ciljeve, odnosno ishode, biraju se

metode, oblici, sustavi i klasifikacije čitanja. Težnja bi trebala biti da se učenicima približi što više vrsta čitanja, da ih se upozna sa što više oblika i da osvijeste potrebu svake od vrsti čitanja. Čitanje u metodici književnosti ima višeznačne uloge – čitanje je proces u kojem se djelo prima, ono je postupak koji vodi prema interpretaciji književnog djela i čitanje je metoda (Musa, Šušić, 2015). Osim tehnike čitanja i znakovima, valja se baviti i razumijevanjem pročitano i svime onime što čitanje kao produkt u učeniku donosi. Primarno je svladati tehniku i dekodiranje znakova do automatizacije jer tek dobra tehnika može dovesti do željenih kasnijih rezultata u spoznajnim razinama.

Pennac u knjizi *Od korica do korica* citira Rousseaua koji daje opasku, ali i jednostavan odgovor koju metodu odabrati i kako poučiti čitanje:

„Uporno tražimo najbolje metode za učenje čitanja: pronalazimo čitače strojeve, čitače zidne ploče; dječju sobu pretvaramo u tiskarsku radionicu. (...) Kako jadno! Mnogo sigurniji način od svih navedenih, onaj koji uvijek zaboravljamo, jest želja za učenjem. Probudite u djetetu tu želju, okanite se vaših čitačkih strojeva (...); tada će svaka metoda biti dobra. Djetetovo zanimanje; evo snažnog pokretača, jedinog koji vodi sigurno i daleko“ (Pennac, 1996, str. 55).

A u knjizi *Iz magareće klupe* podsjeća na nekog tko u obrazovnom sustavu, nažalost, često, pod pritiskom plana i programa, ostane zaboravljen:

„Ne o školi! Svi se živi bave školom i vječnim polemikama između Starih i Modernih: školskim programima, društvenom ulogom škole, njezinim ciljevima, školom nekad, školom sutrašnjice... Ne, knjiga će biti o drugoredašu! O tome **kako boli kad ne razumiješ** i o popratnoj šteti“ (Pennac, 2009, str.18).

Imajući na umu oba citata, obje opaske obrazovnom sustavu, programu, školi i nastavniku, ako ne metodu, valja odabrati stil kakav ćemo učitelj biti i sustav kakvim ćemo poučavati. A potrebno je mijenjati sustave, principe, stilove oslušujući ono što učenici trebaju.

Učenici kažu da je škola apstraktna, nerealna, nepravedna, tjeskobna, dosadna i besmislena, s druge pak strane učitelji primjećuju kod učenika dekoncentraciju, odsutnost, nezainteresiranost, ravnodušnost i problematično ponašanje. Uz sve navedene karakteristike, učitelji primjećuju i znatan negativni utjecaj medija na koncentraciju i općenito negativan stav prema školi (Haas, 2013). Problem čitanja u školi se pojavljuje pri težištu provjere krajnjih rezultata. Premalo se posvećuje samom procesu čitanja, a previše produktu. Odnosno provjeri pročitano u vidu ispitivanja nekih unaprijed zadanih zadataka. Pri tome se gubi svaki osjećaj napetosti radnje,

komičnosti situacije, uživanja u radnji, rimama, igri riječima i sličnog (Haas, 2013). Sve to su povratne informacije i evaluacija rada. Uoči li se kod učenika takvo nezadovoljstvo treba pronaći načine koji će učenicima biti motivirajući i razvijati pozitivan stav kako prema školi, tako i prema svakom od pojedinačnih predmeta, a u konačnici i prema čitanju.

Na početku je vrlo važno dobro procijeniti što je potrebno djeci koja možda nisu dobila dovoljno kvalitetno predškolsko obrazovanje ili zaostaju za drugim učenicima u jezičnom razvoju ili nekim drugim preduvjetima za razvoj vještine čitanja. Kako bi se to lakše procijenilo Wolf navodi šest razvojnih profila kao pomoć pri razumijevanju što je kojoj skupini potrebno i kako najbolje pristupiti učenju čitanja ovisi o skupini. Dva profila čine učenici koji su prosječni ili iznadprosječni – tom profilu će biti dovoljno samo objasniti kako čitati i oni će ubrzo postići odlične rezultate. Jedna skupina djece ima poteškoća s glasovima i sa slovima, odnosno upućuje na to da su djeca bila minimalno izložena slovima i materinjem jeziku. Druge tri skupine djece su ona djeca za koju znamo da imaju neki oblik teškoće s čitanjem ili disleksiju (Wolf, 2019).

Iz svega navedenog uočljivo je da učitelji imaju veliku ulogu u oblikovanju učenika - u poučavanju čitanja, u prepoznavanju faze u kojoj se svaki pojedini učenik nalazi, u prepoznavanju mogućih poteškoća i mnoge druge uloge. Svakog dana sve je veći izazov biti učitelj. Vremena stavljaju puno zahtjeva i pred učenike i pred učitelje. Mnogo je znanja i vještina potrebno dobrom učitelju da bi mogao odabrati idealan pristup, idealnu metodu, da bi dobro oslušivao što je učenicima potrebno. Mnogo se govori o ulozi učitelja u poučavanju čitanja, kako naučiti prepoznavati slova, spajati slogove u riječi, riječ u rečenice, koji pristup je najbolji. Ne umanjujući važnost toga, pravo pitanje je kako učenicima prenijeti ljubav prema čitanju. Neupitno je da je prvi korak ka želji za čitanjem, ovladati istom vještinom. Pri tome je važno odabrati onu metodu i onaj pristup koji neće opisivati učitelje kao: „zombije teorije koje ne mogu zaustaviti konvencionalna oružja poput empirijskog dokaza suprotnog njihovu uvjerenju, zbog čega i dalje slobodno lutaju bespućima obrazovnog sustava“ (Wolf, 2019, str. 172). Peti – Stantić kaže kako smo „nerijetko skloni uljuljkati u vlastito uvjerenje da radimo dobro i dovoljno pa više ni ne provjeravamo jesu li učenici dosita razumjeli ono što smo ih nakanili naučiti“ (Peti – Stantić, 2019, str. 169). Prema tome, vrlo je važno obratiti pažnju na očekivanja koja se stavljaju pred učenika i na njihovu

motivaciju. Neovisno o uvjetima kod kuće, svim učenicima se treba pružiti podrška i poticaj za život u intelektualnom okruženju. Pitanjima kojima se provjerava razumijevanje dobiva se bolja povratna informacija koliko je učenika uistinu dubinski razumjelo ono o čemu se govori ili čita (Peti – Stantić, 2019). Upravo dubinskim čitanjem učenike se priprema za takvo intelektualno okruženje. Motivacija je zasigurno jedna od najvažnijih faktora kako učenicima približiti čitanje, kako ga zavoljeti, jer samo čitanjem će doći do dubinskog čitanja i od čitača postati čitatelji. Poznato je da učenici bolje i dulje pamte ono gdje postoji njihov emotivni ulog. Dakle ono što su učenici sami stvorili, što je plod njihovog rada i truda, njihovih uvjerenja, istraživanja i zaključaka. Mnogi učenici kažu kako čitanje po zadatku (unaprijed dobiveni zadatci o kojima moraju voditi bilješke za vrijeme čitanja) uništavaju i onemogućuju užitek čitanja i prepuštanja (Peti – Stantić, 2019). Učenici traže nešto novo, otvorenije, suvremenije, nešto što njih uključuje, nešto što oni modeliraju i kreiraju vlastitim razmišljanjima, djelovanjima i stvaranjima. Kao što Peti – Stantić kaže: „... ne bi trebalo biti nikakve dileme oko toga treba li se izložiti riziku i umjesto klasičnog frontalnog načina podučavanja otpustiti kočnice i dopustiti učenicima da katkad umjesto suvozačkog, zauzmu i vozačko mjesto“ (Peti – Stantić, 2019, str. 172). Nastava književnosti daje mnogo mogućnosti da se učenicima otvori prostor izražavanja vlastitih misli i osjećaja te da ih se usmjeri na stvaranje i djelovanje vlastitim promišljanjem, istraživanjem i zaključivanjem.

2. Nastava književnosti u osnovnoj školi

Govorimo puno o čitanju, o važnosti čitanja za učenika i za život i pri tome već dijelom i definiramo ono što književnost kao pojam je, odnosno ono što je cilj i svrha književnosti. Solar navodi upotrebu riječi „književnost“, kako u svagdašnjem govoru, tako i u znanosti, kao: „... jezične tvorevine koje se razlikuju i od svagdašnjeg, običnog govora i od govora u svim onim ljudskim djelatnostima koje nemaju osobitu umjetničku svrhu i funkciju“ (Solar, 2005, str. 9). Književnost nije nužno uvijek pisana, veliki dio zauzima i usmena književnost. Usmena književnost je i dovela do pisane, ali se nije izgubila ni u suvremenom vremenu. Očituje se kroz sve popularnije Storytelling festivale (pričanje priča). Stoga književnost nije samo skup književnih djela već je djelatnost pisca i čitatelja, odnosno slušatelja. „Književnost ne postoji bez čitatelja ili slušatelja; nju čine autori, djela i publika, i jedino u uzajamnom djelovanju svih triju činitelja može se razumjeti priroda književnosti“ (Solar, 2005, str. 10). Književnost kao područje svakog jezika nalazi se u obrazovnom sustavu u sklopu materinjeg jezika, a i dijelom u sklopu stranog jezika u vidu književnosti kulture učenog jezika.

Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (MZO, 2019) navodi organizaciju predmeta Hrvatskog jezika kroz tri međusobno povezana područja: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo te kultura i mediji. Prema Rosandiću (2005) književnost, sa statusom samostalnog nastavnog područja sa svim značajkama nastavnog predmeta, je:

„samostalno sastavljena cjelina književnih sadržaja (književnoumjetničkih, književnoznanstvenih); prerađena – didaktički oblikovana znanost o književnosti (teorija i povijest književnosti); sustav znanja o književnosti i znanja književnosti, sposobnosti i navika“ (Rosandić, 2005, str. 22).

Rosandićeva definicija književnosti pri pojmu književnoumjetničkih sadržaja obuhvaća sadržaje nacionalne i svjetske književnosti, a književnoznanstveni sadržaji odnose se na teoriju i povijest književnosti. Pri tome se podrazumijeva da su književnoumjetnički sadržaji znatno prilagođeniji mlađem uzrastu, odnosno nižim razredima osnovne škole budući da su primjereniji kognitivnom stupnju razvoja učenika. Odnosno, u skladu su s doživljajno – spoznajnim mogućnostima učenika i njihovim čitateljskim razvojem. Osim kognitivnog stupnja razvoja, odnosno prema

Rosandiću (2005) recepcijskog kriterija, razlikuju se i estetski, nacionalni i pedagoški kriteriji. Estetski kriterij je usmjeren na odabir različitih djela nacionalne književnosti i književnosti drugih naroda koja su reprezentativna i antologijska. Nacionalni kriterij određuje da ipak najveći prostor zauzimaju djela nacionalne književnosti. Na kraju prema pedagoškom kriteriju se biraju djela s obzirom na njihovu odgojnu ulogu.

Književnost i stvaralaštvo kao predmetno područje Nacionalni kurikulum opisuje kao „stvaralačku jezičnu djelatnost koja omogućuje osobitu vrstu spoznaje i zadovoljstva“ (MZO, 2019). U daljnjem opisu nastavnog predmeta ističe se razvijanje kulturne kompetencije i međukulturalno razumijevanje kao cilj koji se ostvaruje kroz čitanje svjetske književnosti, a s druge strane čitanje i upoznavanje hrvatske književnosti treba doprinijeti stjecanju književnoga znanja, književne kulture i kulturnoga identiteta. Spominje se i poticanje literarnog i estetskog čitanja s ciljem razvijanja učenika u cjeloživotne čitatelje, a na kraju i vrijednost književnosti kroz razvijanje stvaralaštva, mašte i estetskih mjerila. Uz to Solar (2005) ističe da je poznavanje najvećih kulturnih djela opća kultura, tj. da je književna kultura zapravo opća kultura te se kroz upoznavanje velikog broja književnih djela razvija i osjećaj za umjetničku vrijednost. Jedan od ciljeva obrazovanja je upravo taj, pripremiti učenika za ravnopravno sudjelovanje u građanstvu i kulturi sa svim potrebnim kompetencijama.

Općenito nastavni sat didaktika definira kao vremensku jedinicu nastavnog procesa; sadržajno (logički), psihološki i metodički organiziranu cjelinu (strukturu); didaktički i komunikacijski sustav (sustav didaktičke komunikacije) i ostvaraj programskih odgojno – obrazovnih zadaća. Prati ga sadržajno raščlanjena i metodički oblikovana cjelina, odnosno nastavna jedinica (Rosandić, 2005). Kako bi se nastavna jedinica oblikovala preuzima se sadržaj iz nastavnog programa odnosno, aktualnog Nacionalnog kurikulumu. Ona se oblikuje u skladu sa zadaćama, nastavnim uvjetima i didaktičkim kontekstom Pri tome se zadaće odnose na obrazovne, odgojne i funkcionalne. Obrazovne zadaće obuhvaćaju znanje koje učenik treba steći tom nastavnom jedinicom. Odgojne zadaće su usmjerene na razvijanje duhovnih, moralnih, socijalnih i estetskih vrijednosti. Funkcionalne zadaće uključuju razvijanje određenih sposobnosti učenika. U Nacionalnom kurikulumu pronalaze se odgojno – obrazovni ishodi koji se kroz prva četiri razreda za područje književnosti i stvaralaštva usmjeravaju na učenikova zapažanja, misli i osjećaje te povezivanje istih s vlastitim iskustvom. Pojavljuju se i ishodi čitanja po vlastitom izboru i stvaralačko izražavanje.

U trećem razredu se uz navedene ishode iz prethodnih razreda pojavljuje i razlikovanje vrsta knjiga, a u četvrtom i čitateljsko iskustvo prema kojem učenik obrazlaže izbor knjiga koje čita (MZO, 2019). Primjećuje se da se ishodi u novom kurikulumu više odnose na samog učenika i njegov interes, polaze od osjećaja učenika i daju prostora za stvaralačko izražavanje. Ostavljaju prostor da učenik bude ravnopravan s djelom. To je upravo ono o čemu govore i predstavnici njemačke romanistike Hans Robert Jauss i Harald Weinrich pokretači teorije recepcije. U članku Teorija recepcije i školska recepcija, autori Musa i Šušić, predstavljaju teoriju recepcije koja je uspostavila i školsku recepciju. Govore o težištu koje suvremena nastava književnosti postavlja na čitatelja odnosno učenika. Programsko načelo teorije recepcije je upravo čitatelj. Čitatelj nije više pasivni promatrač, što znači da aktivno sudjeluje u stvaranju djela. Svako djelo sadrži mjesta neodređenosti, prazna mjesta koja čitatelju daju prostor da ih on sam konkretizira. Pa se tako pojavljuje i pojam konkretizacije koje definira kao proces u kojem čitatelj „na temelju nikad dokraja konkretnih i završenih opisa, nagovještaja, nacрта i sugestija, koje mu djelo samo predlaže, ostvaruje smislenu cjelovitu tvorevinu koja i jest književno djelo“ (Solar, 2005, str. 282). Takav pristup književnosti, prema Jaussu četvrti model proučavanja književnosti, nameće čitatelja kao relevantan kriterij i bitan čimbenik u procesu proučavanja. Jauss općenito književnu tradiciju dijeli na tri modela: klasično – humanistički, povijesno – pozitivistički i estetički (Musa, Šušić, 2015). Sva tri modela ustraju na tekstu, njegovoj interpretaciji i strukturi te povijesti književnosti. Nova povijest književnosti trebala je četvrti model koji je i danas težište u nastavi književnosti već u osnovnoj školi i nižim razredima. Interpretacija djela vodi se kroz trokut autor – djelo – čitatelj. Gdje je čimbenik čitatelj, odnosno u našem slučaju učenik, aktivni stvaratelj. Tako u kontekstu školske recepcije književno – nastavna komunikacija se prikazuje kroz odnos autor – djelo – učenik – nastavnik. Polaziti od učenikove recepcije je i ono što se u ishodima novog kurikuluma pronalazi. Sam pojam recepcije znači „primanje, preuzimanje, odnosno prihvaćanje, dakle pretpostavlja određenu sposobnost...“ (Musa, Šušić, 2015, str. 93). Upravo ta sposobnost bi se trebala iskoristiti kako bi nastava književnosti postala primjerenom svakom učeniku. Usmjerena na učenika i poticaja stvaranje i djelovanje učenika. Uzevši u obzir raniji opis učenika kao nemirnih, dekoncentriranih i nezainteresiranih, dinamika nastavnog sata pomaže pri održavanju pažnje i interesa učenika. Sukladno njihovim interesima važno je prilagoditi i najbolji metodički sustav nastave književnosti.

3. Metodički sustavi nastave književnosti

„Književnost je sredstvo spoznavanja svijeta, otkrivanja mogućnosti njegova mijenjanja i preobražavanja“ (Rosandić, 2005).

Imajući u vidu obrazovne, odgojne i funkcionalne zadaće nastavnog sata, koje uključuju književnost kao sredstvo svega navedenog, metodički sustavi nastave književnosti organiziraju sadržaje, organizacijske oblike, položaje učenika i učitelja te postupke za ostvarivanje ciljeva i zadaća. Prema tome, Rosandić (2005) razlikuje nekoliko organizacijskih sustava: dogmatsko – reproduktivni, reproduktivno – eksplikativni, interpretativno – analitički, problemsko – stvaralački, korelacijsko – integracijski, komunikacijski, otvoreni, multimedijски, timski. Pri Beženu (2008) se ti sustavi nešto razlikuju te on ima reproduktivni, eksplikativni, interpretativni, problemski, korelacijsko – integracijski, projektни, komunikacijski, otvoreni, multimedijски i timski. Uspoređujući Rosandića i Beženu s Težakom i tu se pronalaze poneke razlike, Težak (1996) razlikuje gramatičko – književni, dogmatsko – reproduktivni, analitičko – eksplikativni, problemsko – stvaralački, integracijsko – korelacijski i lingvističko – komunikacijski. Promatrajući nazive sustava, mogu se uočiti mnoge sličnosti i povezanosti svih triju autora. Za opise sustava koristit će se Rosandićeve (2005) podjela.

Dogmatsko – reproduktivni sustav obuhvaća dva temeljna sadržaja koji se pojavljuju – povijest književnosti i teorija književnosti. Naglasak takvih sadržaja je na učenju književnopovijesnih činjenica, autorovih biografija, prepričavanju sadržaja književnih djela i slično. Cilj je da učenik zapamti što više književnih činjenica te da ih reproducira. Pamćenje i reprodukcija su u ovom sustavu i temelj vrednovanja, odnosno količina usvojenih činjenica. Dakle, sustav ne razvija ni analitičke sposobnosti, ni estetski smisao, ni kritički stav. Uloga učitelja je obavijestiti učenike o književnim pojavama, prenijeti im gotove i formirane sudove, a na učenicima je da iste reproduciraju (Rosandić, 2005). Sustav se može izjednačiti sa sustavom koji Bežen (2008) naziva reproduktivnim te ističe kako je taj pristup u položaju učitelja ne prakticira raspravu ni samostalni rad učenika. Zaključuje se da ovaj sustav ni najmanje nije primjeren najmlađem uzrastu učenika. Teško je primjenjiv u ranom učenju i

temama i sadržajem te vrlo teško, ili nikako, stavlja učenika u središte nastavnog procesa.

Reproduktivno – eksplikativni sustav, za razliku od prethodnog, ističe učenikovu vlastitu riječ pri iznošenju književnih sadržaja. Učenik „svojim riječima“ prepričava i objašnjava književni sadržaj i književne pojave. U osnovi sustav i dalje traži učenikovu reprodukciju. Književno djelo se tumači kao povijesna činjenica i poticaj za razmišljanje (Bežen, 2008). Učitelj je i dalje u glavnoj ulozi, on je tumač književnih sadržaja i književnih pojmova, dok učenik ostaje tek u drugom planu (Rosandić, 2005.).

Interpretativno – analitički sustav stavlja književno djelo u središte nastavnog procesa. Interpretacija djela postaje najvažniji oblik rada. Temelj ovog sustava je u komunikaciji djela i primatelja, odnosno učenika. Faze ovog sustava očituju se kroz doživljajne i spoznajne procese. Djelo je predmet „estetskog uživanja“, a učenik je podignut na razinu estetskog subjekta (Rosandić, 2005). Što znači da učenik izražava kroz faze svoja zapažana i sudove o djelu, razvija književnu senzibilnost, aktivira odnos prema književnom djelu, razvija kritički stav i zanimanje za čitanje. Učenik postaje aktivni sudionik nastavnog procesa. Dijaloška metoda, odnosno metoda heurističkog razgovora i metoda rada na tekstu doprinosi dvosmjernoj komunikaciji i stavlja književno djelo u prvi plan dok se književnopovijesne informacije pomiču u drugi plan. Učitelj postaje tek organizator nastavnog procesa, a učenici daju polazne informacije, poticaje i reflektiraju se na djelo. Osim učitelja izvori znanja postaju i mediji (Bežen, 2008). Takav sustav nastave razvija učenikovu književnu kulturu, izgrađuje njegov stav i kritičko mišljenje

Problemsko – stvaralački sustav ili problemska nastava potiče na samostalno istraživanje. Diklić (2009) ističe da se „problemska nastava temelji na konfrontaciji vlastitih spoznaja i iskustava sa spoznajama i porukama književnog djela, na stvaranju konfliktnih situacija, na izazivanju dilema, na opredjeljivanju, na poticanju učenikova kritičkog stava...“ (Diklić, 2009, str. 120 – 121). Učenik stječe sam svoje spoznaje, a ne prima ih gotove od učitelja. Učenik se stavlja pred književni problem i cilj je doći do spoznaje samostalnim istraživanjem. Problemska nastava oblikuje se kroz nekoliko faza (Rosandić, 2005): stvaranje problemske situacije, definiranje problema i metode, samostalan rad učenika/učenice, analiza i korekcija rezultata, zadavanje novih

zadataka. Unutar ovog sustava razlikuju se djelomična istraživačka metoda i potpuna istraživačka metoda. Djelomična istraživačka metoda tek djelomično učenike uključuje u rješavanje problema. Učitelj rješava problem sam, a učenici uspoređuju, objašnjavaju, otkrivaju uzročno – posljedične odnose i dokazuju teze. Potpuna istraživačka metoda učenike približava poziciji književnih znanstvenika (Rosandić, 2005). Oni samostalno rješavaju problem stvaranjem plana istraživanja, postavljanjem hipoteze, određivanjem postupaka istraživanja, istraživanjem, izdvajanjem podataka, razvrstavanjem i osmišljavanjem istih. Potpunom istraživačkom metodom učenici razvijaju i oblikuju kritički stav. Problemskom nastavom aktivira se učenikovo djelovanje, razmišljanje o postavljenom problemu, zauzimanje stava, a takva aktivacija učenikove potrebe da nešto spozna, otkrije i riješi uključuje učenike u formiranje nastavnog procesa. Osim razvijanja svakog učenika posebno, ovaj sustav rada nudi mogućnost različitih oblika rada (rad u paru, rad u skupini). Takvim radom često dolazi i do oprečnih stavova, do argumentiranog zastupanja vlastitih stavova što je važna sastavnica u oblikovanju kritičkog mišljenja, a samim time i razvijanja za demokratsko građanstvo. Takav oblik rada najviši je stupanj samostalnosti rada na tekstu. Književni tekst, odnosno djelo, u ovakvom sustavu je predložak koji pomaže u učenju književnosti kroz rješavanje problema koje postavlja učitelj (Bežen, 2008).

Korelacijsko – integracijski sustav temelji se na povezivanju srodnih predmeta u jedan zajednički didaktički sustav. Pristup se ostvaruje na nekoliko razina – na razini teme, na predmetnoj razini, na razini područja unutar predmeta i na međupredmetnoj razini (Diklić, 2009). Rosandić (2005) to naziva nešto drugačijom terminologijom - povezivanje unutar jednog predmeta, unutar nastavnih predmeta u okviru odgojno – obrazovnih područja i u okviru odgojno – obrazovnih područja. Pri tome se unutar jednog predmeta povezuju sadržaji književnosti, scenske i filmske umjetnosti, jezika, izražavanja i stvaranja. Povezivanje unutar nastavnih predmeta u okviru odgojno – obrazovnih područja očituje se kroz povezivanje književnosti, filmske, scenske umjetnosti i jezika s likovnom i glazbenom kulturom te nastavom stranih jezika. A odgojno – obrazovna područja povezuju jezično – umjetničko područje s društveno – povijesnim i drugim odgojno – obrazovnim područjima. Korelacijsko – integracijskim sustavom želi se uspostaviti veza i odnosa između različitih područja umjetnosti. Neke od zadaća pristupa su razvijanje estetskog senzibiliteta učenika, spoznavanje umjetničkih pojava, sposobnosti kompariranja i kritičkog prosuđivanja, razvijanje

doživljaja i razumijevanja jezika umjetničkih djela različite vrste (Diklić, 2009). Krumes Šimunović i Blekić u stručnom radu naslova *Prednosti korelacijsko - integracijskog sustava u pristupu književnome djelu* iznose rezultate istraživanja provedenog u dva treća razreda iste osnovne škole. Jedan razred je bio kontrolna skupina, a drugi eksperimentalna. Cilj istraživanja je bio dokazati da je korelacijsko – integracijski sustav učinkovitiji od interpretativno – analitičkog. Učenici su slušali isti književni sadržaj. Kontrolna skupina je slušala sadržaj obrađen u interpretativno – analitičkom sustavu, a eksperimentalna u korelacijsko – integracijskom. Rezultati istraživanja pokazali su da je znanje učenika na razini reprodukcije i primjene tek neznatno veće u eksperimentalnoj skupini, ali zadovoljstvo nastavom i aktivna uloga učenika znatno veća u odnosu na kontrolnu skupinu. Istraživanjem su dokazale da je ovaj sustav jednako uspješan i da učenici pozitivno reagiraju na aktivniju ulogu (Blekić, Krumes Šimunović, 2012).

„Komunikacijski sustav utemeljuje se na teoriji didaktičke i literarno – estetske komunikacije“ (Rosandić, 2005, str. 206). Sustav obuhvaća različite metode i oblike rada primjenjive u nastavi. Didaktička komunikacija raščlanjuje književni sadržaj na cjeline koje se uključuju u komunikacijske, odnosno nastavne situacije. Kroz lanac komunikacijskih situacija se ostvaruje nastavni proces – kroz različite oblike rada (pojedinci, skupine, par ili parovi te okrugli stol), različite nastavne situacije i nastavna sredstva na kraju se sintetiziraju u cjelinu. Sadržaj je raščlanjen u sadržajne cjeline koje služe za uključivanje u komunikacijske situacije (Bežen, 2008).

Otvoreni sustav uključuje sve oblike rada kroz koje se ostvaruje didaktička komunikacija temeljena na ponudi sadržaja i metoda za samostalno učenje, istraživanje i stvaranje. Uloga učitelja je da ponudi sadržaj sukladno cilju i zadaćama nastavnog sata. Nakon toga biraju se metode i oblici rada. Slijedi drugi korak odnosno istraživački rad koji se ostvaruje kroz pojedinačni rad, rad u paru ili parovima ili rad u skupini. Potom se kroz različite oblike objavljuju rezultati i na kraju se biraju novi istraživački i stvaralački zadaci. Ovaj sustav odskače od tradicionalne nastave i kao takav nije ograničen vremenom te uključuje i nastavnu i izvannastavnu djelatnost. Nastavni sat može biti organiziran kao dva sata ili pak niz i ciklus nastavnih sati.

Multimedijски sustav u suvremenoj nastavni književnosti uključuje različite medije kao pomoć pri artikulaciji nastavnog sata. Uključuju se različiti mediji kako bi se

prenijele književnoumjetničke i književnoznanstvene teme. Mediji poput knjiga, udžbenika, čitanka, zvučni zapisi na kasetama, CD-u, filmovi i TV te računalo i internet. Bežen (2008) ističe da je tiskani tekst ravnopravan elektronskom tekstu, a uloga učitelja je pribaviti izvore i kontrolirati tijek rada i učinke.

Timski sustav počiva na načelima interdisciplinarnosti, odnosno teoriji međupredmetnih veza, a ostvaruje se na razini sadržaja u nastavnim programima i planiranju i izvođenju nastave (Rosandić, 2005). Takav model uključuje i dva ili više učitelja pri čemu svaki pokriva svoj dio nastavnog sata, tj. sadržaja. Ostvaruje se kroz dijalog dvoje ili više učitelja te podjelu uloga u ostvarivanju pojedinih faza i komunikacijskih situacija. Osim učitelja u timski sustav se mogu uključiti i drugi stručnjaci poput književnika, glumaca, redatelja, književnih kritičara i dr. Tekst se kombinira s drugim vrstama poput glazbe, likovnih djela, djela na elektronskim nosačima zvuka i slike (Bežen, 2008). Takav oblik organizacije čini nastavni sat dinamičnijim, zanimljivijim, raznolikijim i otvorenijim.

Svi metodički sustavi predstavljaju korak naprijed od samih početaka i prvog metodičkog sustava gdje su učenici i samo književno djelo bili tek u drugom i trećem planu. Metodički sustavi su pomoć pri organizaciji nastave, ali ne trebaju biti shvaćeni kao okviri čije se granice ne smiju prelaziti. Uvijek treba imati na umu ciljeve, odnosno ishode i zadaće svake nastavne jedinice, a metode, oblike rada i sredstva birati osluškajući potrebe učenika. Uključujući njihovu motivaciju kao pokretač i motivaciju učitelja pri odabiru određenog metodičkog sustava i oblika rada. Uvijek treba razmišljati unaprijed i s ciljem što veće aktivacije učenika u sami proces realizacije nastave, pronalaziti nove metode i nove sustave, zadržavajući sve kvalitete i vrijednosti koje imaju stari.

4. Nastava književnosti usmjerena na stvaranje i djelovanje kao metodički sustav

Želimo li učenicima prenijeti ljubav i važnost čitanja, želimo li da učenici ne interpretiraju gotove misli već da stvaraju vlastite, zasigurno će nastava književnosti u školi tome uvelike doprinijeti. Nastava književnosti kojoj će u središtu biti svaki pojedinac, njegov doživljaj i njegovi osjećaji. Nastava koja neće tražiti što učenici nisu od pročitano zapamtili već nastava koja će svakom učeniku dozvoliti da nešto zaboravi, da nešto s tekstom napravi, da prema tekstu stvara i djeluje, da bude aktivan čitatelj, da oblikuje, preoblikuje, tekst napravi stvarnim, oživi ga i osjeti ga. Osjeti ga na način koji je upravo njemu najdraži, metodom u kojoj se osjeća najsigurnije i koja mu pruža najviše mogućnosti. Kroz takav pristup radu vjerojatnije je da će učenici zavoljeti čitanje. Djeca vole sigurnost, dinamiku i osjećaj da nešto znaju i mogu. A strah od neuspjeha može ih samo otjerati od čitanja i svake aktivnosti nalik čitanju. Cilj je približiti učenicima sve ljepote koje čitanje nosi. Nastava književnosti otvara mogućnosti da se to učenicima i pokaže.

4.1. Funkcije, ciljevi i zadaće nastave književnosti usmjerene na stvaranje i djelovanje

Haas (2013) ističe važnost književnosti u razvoju i obrazovanju mladih ljudi, te time i zadaće i ciljeve nastave književnosti. Prema tome književnost omogućava svakom pojedincu da stvori svoj svijet mašte, ali i intelektualno istražuje takav svijet. Književnost čini život ljepšim, obogaćuje ga, ali i svijet čini ljepšim mjestom. Ona upoznaje ljude s njihovim vlastitim unutarnjim stanjima i omogućuje snažan poticaj za razvoj emocionalne inteligencije. Uči oblicima izražavanja, stilskim figurama, jezičnim slikama, daje sveobuhvatnu sliku poetske gramatike u kojoj čitatelj nalazi vlastita iskustva, osjećaje i misli. Književnost pruža prostor mentalnog i maštovitog igrališta gdje je sve dozvoljeno i gdje je sve moguće. Književnost je između ostalog i estetski sustav koji privlači i daje mogućnost za razvijanje zanimanja za čitanjem, razvija i znanstvenu privlačnost u smislu stjecanja određenog književnog obrazovanja

te je kao takva i preduvjet za aktivno sudjelovanje u kulturnom aspektu života i društva (Haas,2013).

Kako bi se te funkcije književnosti ostvarile, škola kao posrednik ima zadaću kroz nastavu književnosti učenicima što je lakše moguće približiti. Nastava književnosti ne bi trebala razlikovati načine čitanja privatno i u školi. Neka nastava književnosti i u školi bude mogućnost za stvaranje svijeta mašte. Nastava književnosti treba imati za cilj zadržati učenike u prostoru književnosti, da se u njemu osjećaju sigurno. Stevanović (2003) u knjizi *Interaktivna stvaralačka edukacija* ističe i važnu ulogu učitelja za razvoj kreativnog, odnosno stvaralačkog učenja. Kod učenika treba razvijati otvorenost za svijet, divergentno mišljenje, podizati prag tolerancije, afirmirati kreativnu klimu pri rješavanju zadataka, kritično – nekonformistički način rješavanja zadataka i općenito otvorenost za igru i spontanost. S druge pak strane kaže da su za učenje kao stvaralačko djelovanje potrebni sigurnost, ljubav, povjerenje i priznanje (Stevanović, 2003). Nije cilj samo naučiti što pojedini tekstovi znače, već pokazati što su sve oni za čitatelja, koji prostor za igru, stvaranje, djelovanje i maštu ostavljaju. Nastava aktivira čitateljevu maštu u susretu s likovima, radnjom, neočekivanim zapletima, karakterima likova, ali i osvještava probleme i sukobe likova i radnje.

Haas (2013) navodi sedam vještina (kompetencija) koje podučava književnost. To su vještine koje su neophodne za čitanje, za sam proces čitanja, za čitanje s razumijevanjem, odnosno dubinsko čitanje i razvoj koncentracije. Prva je vještina stupanja u kontakt s tekstom na emocionalno – afektivnoj ili kognitivnoj razini. Druga je kompetencija emotivnosti, odnosno osjećati se slobodnim pokazati osjećaje vezane uz čitanje, sposobnost uživanja u napetosti radnje, sposobnosti uživjeti se s likovima i povezati s izmišljenom radnjom. Sljedeća je kreativna vještina, odnosno sposobnost da se na tekstove odgovori aktivno i produktivno, što znači da ih se mijenja, dopunjava, proširuje i slično. Drugim riječima, vještina biti glumac i dizajner, u tekst unositi razigranost i doživljavati sebe kao stvaraoca. Četvrta vještina je emancipacija. Emancipacija u vidu izbora tekstova i postupanja istim. Zauzimanje stava prema temi i vrsti teksta. Čitanje doživjeti kao izlaz i priliku za distanciranje od svakodnevnih i poznatih stvari, ali i osjećaja; čitanje kao sredstvo informiranja, pomoć pri rješavanju problema i čitanje iz interesa. Sljedeća vještina koju nastava književnosti razvija je vještina projekcije. Projekcije u smislu sposobnosti prenošenja književnih tekstova u stvarne situacije i iskustva. Osim sposobnosti da se pročitano reflektira na stvarno,

vještina projekcije obuhvaća i sposobnost da se razmišlja i van okvira vlastite stvarnosti, razvija i omogućuje vidljivost i diskutabilnost na fantastičnoj razini. Šesta vještina je estetska vještina, odnosno sposobnost da se tekst vidi kao pjesnička struktura, da se analizira oblik teksta te se poveže s onim što on poručuje i koja mu je funkcija. Posljednja vještina je kritičnost. Kritičnost znači preispitivati sadržaj i poruku teksta s ideološkog, političkog, društvenog ili etičkog stajališta te sposobnost estetski vrednovati oblik teksta (Haas, 2013).

Sve spomenute funkcije, zadatke i ciljevi nastave književnosti upućuju na to da nastava književnosti usmjerena na stvaranje i djelovanje ne treba biti shvaćena kao neka metoda koje će se povremeno uključiti u standardnu nastavu, već kao koncepcija koja će promijeniti shvaćanje svrhe književnosti u nastavi i koja će omogućiti drugačiji pristup istoj. Haas citira Clemensa Kammlera koji kaže da želimo li da nastava književnosti preživi moramo se pobrinuti da što je više učenika moguće postanu čitatelji (Haas, 2013, str. 37).

Za drugačiji pristup književnosti vrlo je važno obratiti pažnju i na strategije učenja. Drugim riječima, imati u vidu sve učenike sa svim različitostima koje nose u razred. Autorica knjige *Jednorozci su stvarni*, Barbara Meister Vitale, bavi se puno s učenicima s posebnim potrebama, uključujući pri tome i darovitost, i specifične teškoće u učenju, i autizam, i disleksiju i mnoge druge. U spomenutoj knjizi bavi se primarno pristupu učenja desnom hemisferom mozga te ističe kako je mozak svakog djeteta jedinstven. Svaki učenik ima svoj individualni stil učenja, a učitelji bi ga trebali prepoznati i omogućiti da se unutar njega i razvija. Tek tada će učenik osjetiti sve što Stevanović, ranije spomenuto, ističe kao potrebnim za stvaralačko djelovanje. Vitale (2004) ističe holistički pristup, odnosno okruženje koje je potrebno djetetu i kod kuće i u školi. Takav pristup temelji se na nekoliko teza. Prva od njih je da je svako dijete samo sebi u centru te treba polaziti od djetetova razumijevanja i doživljaja. Druga je da dijete uči u okviru vlastitog iskustva, što znači da treba imati na umu okruženje iz kojeg dijete dolazi s obzirom na način učenja. Nadalje, svako dijete ima jednu dominantnu stranu hemisfere, stoga učenike treba izlagati zadacima koji su usmjereni ponekad na jednu stranu, a ponekad na drugu kako bi se one mogle razvijati. Četvrta teza odnosi se na senzoričke modalitete, odnosno, svako dijete ima sposobnost učiti vizualno, auditivno i taktilno – kinestetčki, dok ponekad postiže najbolje rezultate primjenjujući samo jedan od modaliteta. Nadalje, djetetovo učenje je i pod utjecajem prehrane, biokemije

i etničko – kulturalnih iskustava (Vitale, 2004). Autorica, sukladno tezama, navodi niz strategija koje su zapravo desnomozgovne vodeći se mislju kako je trenutno obrazovni sistem dovoljno opterećen lijevomozgovnim pristupima. Sve navedeno, dovodi do toga kako su funkcije i zadaće nastave književnosti usklađene i sa strategijama učenja, a i s holističkim pristupom učenju.

4.2. Produktivni rad na tekstu – čitanje kao neograničena i slobodna aktivnost

Istraživanje provedeno u Sarajevu naslova *Istraživačko čitanje kao sredstvo motivacije za samostalno čitanje u razrednoj nastavi* donosi rezultate koji ukazuju na pojačanu motivaciju za čitanje kroz istraživačko čitanje (Soče, 2010). Što upućuje na to da učenici prihvaćaju nova iskustva i izazove u nastavi. Sviđa im se osjećaj da su ravnopravni kreatori procesa. Kroz istraživanje učenici su istaknuli da samostalno istraživanje ima pokretačku snagu, što pokazuju kroz postavljanje pitanja, želji da razgovaraju, raspravljaju i osjećaju radosti. Autorica rada u kojem je prikazano istraživanje ističe važnost propitivanja i kritičkog pristupa nastavnikovom, tj. vlastitom, radu – „Je li to što radimo najbolji model, produbljuje li to što ću reći razmišljanje ili će stvoriti jaz“ (Soče, 2010, str. 86). Pri odgovoru na to pitanje valja imati na umu nove uloge učenika, odnosno uloge aktivnog učenja i aktivnog učenika. Rezultati i spomenutog istraživanja u kontekstu čitanja, ali i mnogih drugih istraživanja van područja jezika i književnosti, pokazuju dobrobiti aktiviranja učenika u nastavni proces. Matijević i Radovanović definiraju aktivno učenje kao:

„oblik učenja u kojemu učenik nije pasivni promatrač nego sudionik koji radom na izvršenju određenog zadatka ili više zadataka pridonosi svom razvoju u kognitivnom, afektivnom ili motoričkom području povezanim s ciljem učenja“ (Matijević, Radovanović, 2011).

Prema tome aktivno učenje se očituje kroz aktivno sudjelovanje u diskusiji umjesto pasivnog slušanja predavanja. Zaključivanjem, razgovaranjem i diskusijom se dolazi do definicija. Potiče se postavljanje pitanja vezanih uz temu. Čitanje, ako se radi o takvom tekstu, postaje usmjereno čitanje, odnosno s ciljem traženja odgovora. Potiče se i uvođenje pokusa koje učenici izvode, na rješavanje stvarnih ili simuliranih problema i slično (Matijević, Radovanović, 2011). Sve upućuje na aktivno djelovanje,

na stvaranje i sudjelovanje u kreiranju nastavnog procesa, a time i svega što nastavni proces sadrži, tako i čitanje kao odgojno – obrazovni čin s ciljem samostalnog čitanja.

Istinski čitatelj mora biti drugi autor, Haas kaže da učenik tek tada pokazuje da je razumio spisatelja, kad djeluje u njegovom duhu, odnosno kad preoblikuje i radi na tekstu na različite načine, a da pri tom ne umanjuje spisateljevu individualnost. Haas ovdje uvodi i didaktičko – metodički program neograničenog, slobodnog čitanja kao dio nastave književnosti usmjerene na stvaranje i djelovanje. Pri tom „slobodno“ čitanje omogućava čitatelju da djeluje prema duhovno – emotivnoj situaciji i da bira put, metodu, kojim će se približiti tekstu. Što dovodi do definicije produktivnog rada na tekstu, prema tome, produktivni rad na tekstu znači preoblikovati tekstove u druge medije, oblike i situacije. Mijenjati tekst, dopunjavati ga, sukobiti se s tekstom, odglumiti ga, aktualizirati i slično. Doživjeti tekst kao nešto što je eksperimentalno promjenjivo, raditi s tekstom produktivno i aktivno, doživjeti tekst i mislim i osjećajima, odnosno u svakom obliku reagirati na tekst (Haas, 2013). Takav koncept nastave književnosti, gdje je sve otvoreno i svestrano, daje učeniku poticaj i vrijeme da se bavi tekstem, da ga doživi i da se sprijatelje. Ne treba postavljati granice između mogućeg i nemogućeg i smatrati djelo kao nešto nedodirljivo i konačno (Haas, 2013). U tom pogledu može se promatrati i aktivnost učenika prema ERR - sustavu: evokacija – razumijevanje – refleksija (Stevanović, 2000). Sustav je primjenjiv i u radu s tekstom jer je temeljen na aktivnoj, samostalnoj i kritičkoj ulozi učenika usmjerenoj na njihovu stvaralačku aktivnost. Faza evokacije je postupak u kojem se asociraju ideje o zadanim pitanjima ili tekstu u ovom slučaju. U fazi razumijevanja značenja učenikova aktivnost je najveća jer se događa kroz samostalno istraživanje i pronalazak mogućih rješenja. Na kraju se u fazi refleksije interpretiraju nove spoznaje i uspoređuju i povezuju sa starim iskustvom. Stevanović (2000) ističe kako se nastavnikova uloga u ovakvom pristupu javlja kao motivator i organizator koji ohrabruje, a ne predavač i šef koji samo diktira.

Čitanje kao neograničena i slobodna aktivnost unosi u nastavu književnosti subjektivnost, interes i individualnost svakog učenika. Ono razvija produktivnost i kreativnost svakog učenika, ali i upućuje upravo na to da čitanje ne završava kad se ovlada čitanjem kao vještinom dešifriranja slova već učenje čitanja traje neograničeno uzrastom ili školskom godinom.

4.2.1. Razvijanje učenika u čitatelja

Cilj gotovo svih književno – pedagoških koncepata je razviti gotovog čitača. Pri tome se često zanemaruje razlika, ranije spomenuta, između čitača i čitatelja, odnosno nije svaki čitač i čitatelj. A cilj bi trebao biti, u tom pogledu, razviti čitatelje s određenim čitateljskim stavom. Da bi se učenik razvio u čitatelja potrebno je učenje čitanja provoditi kroz različite razvojne faze učenike. Jasno se razlikuju tri faze – trening vještine čitanja (značenje riječi), razvijanje spremnosti na čitanje i potrebe za čitanjem (aktivno – emocionalna reakcija kao potvrda prethodne faze) i volja i sposobnost za čitanje iz potrebe (stav prema pročitanoj) (Haas, 2013). U skladu s tim, nastava književnosti usmjeren na stvaranje i djelovanje uzima čitatelja kao cilj procesa, a ne shvaća da je čitanje ovladano i završeno kad učenici svladaju tehniku dešifriranja grafema. Potrebno je strpljivo razvijanje čitateljske aktivnosti u kojoj se treba učenike osvojiti i potaknuti na način da ne osjećaju pritisak izvršavanja zadataka gdje je samo jedan određeni odgovor točan i gdje je cilj savršeno točno izgovaranje grafema bez razumijevanja istih. Takvim pristupom učenici će osjećati sigurnost i time slobodu zavoljeti čitanje. Osim toga, nastava književnosti usmjerena na stvaranje i djelovanje daje svim učenicima mogućnost da se istaknu, čini čitanje svima dostupnim, a ne samo pojedinim nadarenim učenicima koji imaju mogućnost brzo shvatiti i razumjeti pročitano. Takvim pristupom daje se prilika i onoj djeci kojoj nisu čitali kad su bili mali, koji se nisu do škole susreli s knjigama i ljepotom čitanja, da upoznaju i razviju ljubav i bliskost s tekstovima.

Nastavno, aktivacija svih učenika dovest će do dinamičnijeg ozračja u nastavi. Razgovor na satu neće se svoditi na nekoliko aktivnih pojedinaca koji uvijek daju jedinstvene i točne odgovore dok drugi u tišini samo pasivno promatraju. Pri tome je važno uzeti u obzir da se učenicima da dovoljno vremena da osjete tekst, da formiraju mišljenja, emocija i stavove te da se osjete sigurnim govoriti, djelovati i stvarati. Vitale (2004) u strategijama učenja navodi niz primjera koji uključuju pokret, opip, osjet, boju, glazbu i slično. Primjerice u ranom učenju čitanja i pisanja je osvješćivanje o slovima, riječima i rečenicama kroz pisanje u zraku, formiranje slova tijelom, hodanjem po ocrtu slova ili riječi, označavanje bojom, pisanje zatvorenih očiju i slično. Ističe važnost korištenja svih osjetila jednog po jednog kako bi učenici mogli sve osvijestiti. Takvo učenje osjetilima može učenicima pružiti sigurnost i radost pri

svakoj aktivnosti, pa i čitanju. Samo dijete ima tu moć da se poveže na subjektivnoj razini s tekstem i značenje teksta prenese na vlastiti život. Učitelji i škola su tu samo da osiguraju materijalne osnove i da pouče sve preduvjete za takav doživljaj (Haas, 2013). Prema tome nastava književnosti treba smanjiti dominaciju razvijanja samo kognitivnih procesa, dati priliku da učenik reagira na tekst i da ga percipira, odnosno osjeti. U radu Sabine Grabar – *Poticanje problemsko – stvaralačkog i suradničkog učenja u nastavi književnosti u osnovnoj školi (Encouraging creative problem-solving lessons and collaborative learning in literature class in primary school)* ističe se vrlo dobra prihvaćenost problemsko – stvaralačke metode u učenika. Učenici su se osjećali aktivnim sudionicima nastave te su ostvarili nastavne ciljeve (Grabar, 2016). Što ponovno dokazuje sve prednosti stvaralačke nastave i u razvoju čitatelja. Potrebno je smanjiti superiornost pasivnog učenja književnosti i reprodukcije gotovih definicija. Stevanović kaže: „Čitanje je vještina koju treba naučiti čitanjem“ (Stevanović, 2003, str. 29). Zato to čitanje i nastavu književnosti valja učiniti što kreativnijom. Pa i čitanje pretvoriti u kreativno čitanje. Stevanović (2000). unutar kreativno – stvaralačkog modela navodi kreativno čitanje kao podmodel koji se temelji na otkrivanju skrivenih ideja i predviđanju novih, na pronalaženju novih i poznatih odnosa ideja, na predviđanju istih i pronalaženju udaljenih i neobičnih principa te veza istog i različitog značenja (Stevanović, 2000). Ističe ulogu mašte kao glavnog kreatora kreativnog čitanja. Nastava književnosti treba poticati i na razvoj samopouzdanja u pogledu emocionalne inteligencije. Omogućiti i tihim, sporijim, učenicima da se uključe u nastavu i da se u njoj dobro osjećaju. Zaključno, nastava književnosti treba za cilj imati razvoj kulture pisanja i čitanja, odnosno razvijanje učenika u čitatelja najprimjerenijim metodama, postupcima i sustavima.

4.3. Nastava poezije

U najširem kontekstu, Solar (2005), poezijom naziva književna djela koja su pisana u stihovima. Pri tome valja obratiti pažnju da stih ne mora nužno biti vezan, već može biti i slobodan, a kao takav može nalikovati proznim oblicima. Ipak, poezija riječima daje samostalnost, one same za sebe imaju vrijednost, one zvuče i izgledaju i same za

sebe, bez određenog konteksta. „Poezija, tako, kao da zahtijeva da se potpuno oslobodimo navike svakodnevnog služenja riječima“ (Solar, 2005, str. 136). Poezija u nastavi književnosti proteže se od predškolske faze pjesničkog odgoja. Već prvi ritmizirani govori u vrlo ranom djetinjstvu naznaka su pjesničkog odgoja. Uz to se vrlo usko veže i ritam i rima koja djeci u ranom djetinjstvu predstavlja igru i zabavu. Pri dolasku u obrazovni sustav pjesnički odgoj promatra se kroz zadaće, odnosno ishode prema aktualnom kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik (MZO, 2019). U kurikulumu se tako mogu pronaći ishodi koji u prvom razredu idu od prepoznavanja i izdvajanja riječi koje se rimuju, prepoznavanje čudesnih i izmišljenih elemenata u pjesmama te igri riječi. U drugom razredu se to proširuje na prepoznavanje razlika dijelova pjesme, odnosno stiha i strofe. Treći razred uočava ritam, rimu i usporedbu u poeziji, uočava ponavljanja u stihu, strofi ili pjesmi, pjesničke slike i posebnosti poetskog izraza: slikovitost, zvučnost, ritmičnost. Četvrti razred uz sve spomenuto nadograđuje i prepoznavanje personifikacije i onomatopeje (MZO, 2019). Uz ishode Rosandić (2005) ističe zadaće pjesničkog odgoja koje su određeni metodičari naveli, tako primjerice Ivo Hubert navodi razvijanje poetske kritičke kompetencije. N. Groeben navodi razvijanje sposobnosti uživanja u tekstu, odnosno sjedinjenje emotivnog i kognitivnog). M. Dahrendorf navodi razvijanje sposobnosti kritičke recepcije teksta i čitateljske kompetencije (prema Rosandić, 2005). Uz sve navedeno, jedna od zadaća pjesničkog odgoja je razvijanje vrijednosnog odnosa prema poeziji s odrednicama: potreba za čitanjem ili slušanjem poezije, posjećivanjem lirskih priredaba, kupovanje ili darivanje pjesničke zbirke, razgovor o poeziji, stvaranje poezije i slično (Rosandić, 2005).

Sukladno svemu prethodno navedenom, i u cilju ostvarivanja zadaća pjesničkog odgoja, iz nastave poezije potrebno je izbjegavati zadatke usmjerene na navođenje konkretnih odgovora, gdje je samo jedna rečenica točan odgovor, gdje se traži objašnjavanje onog što je pjesnik želio reći, gdje se učenike upućuje na uočavanje stroge strukture pjesme kroz upute za analizu pjesme. Pri tom se ne želi umanjiti važnost i strukture i građenja radnje, vokabulara i pjesnikove poruke, već se želi do svih takvih odgovora doći produktivnim radom na pjesmi. Želi se dati prednost doživljaju pjesme, susretu učenika s porukom pjesme prijateljujući se s istom kroz stvaranje i djelovanje. Haas navodi nekoliko premisa koje su nit vodilja za nastavu poezije. Temeljno kreće od glavne tvrdnje da je lakše pjesmu napisati nego je

razumjeti. Tu tvrdnju nadograđuje prvom varijantom da je lakše razumjeti poeziju stvarajući je. Druga varijanta kaže da je razumijevanje nadređeni pojam smisleno – produktivnom iskustvu. A treća varijanta sveobuhvatno kaže da djelotvorni i produktivni rad s poezijom pomaže shvaćanju smisla i samim time priprema za kognitivno razumijevanje. Iz tih aspekata koji se međusobno nadograđuju i dopunjavaju razvija i sljedeće teze. Prva od četiri je da je osnova didaktičke komunikacije otvoren i afektivan kontakt čitatelja s tekstom. Druga teza kaže da se uspostavljanje kontakta odvija intenzivno samo u aktivno produktivnom djelovanju zasnovanom na potrebama učenika. Pitanja na tekst nastaju prema podražaju i reakciji temeljenoj na osjećajima učenika. Takva pitanja aktiviraju u učenika potrebu "objašnjenja" jer su temeljena na njihovom osjećaju i doživljaju. Tek nakon ove dvije pojedinačne radnje, posebno nakon razine u kojoj se stječe dojam, imaju smisla planovi temeljni prema situaciji. Interpret, koji tekst smatra samo obrazovnom stvari, otuđen je i od sebe samog (Haas, 2013).

Prema svemu navedenom Haas navodi i nekoliko primjera kako konkretnije teoriju realizirati u nastavi. Jedan od njih je rekonstrukcija pjesme. Drugim riječima, učenicima se podijele stihovi neke pjesme međusobno pomiješani. Stihovi mnogih pjesama imaju samostalnost i često puno govore i bez ostatka konteksta, smislene su cjeline. Učenik njihovim redanjem ima osjećaj da stvara novo djelo, a i nekoliko puta se susreće s istim stihom. Pristup otvara prostor igri, učenici ne osjećaju pritisak da odmah moraju verbalizirati što su shvatili, daje im se dovoljno vremena da se susretnu s pjesmom. Komunikacija i rasprave dolaze spontano pri izgovaranju rješenja. Učenici komentiraju i svaki brani svoje rješenje, može doći čak i do diskusija. Vrlo važno je učenicima dati dobre upute, imati na umu da imaju dovoljno prostora na stolu za manipulaciju stihovima. Dati im dovoljno vremena, ovdje se otvara prilika da i tiši i sporiji učenici dođu do izražaja i da se istaknu. U nižim razredima valja obratiti pažnju da se biraju pjesme koje su učenicima prilagođene, pjesme koje se rimuju olakšavaju učenicima predodžbu što bi moglo slijediti. Ukoliko su pjesme duže, može se učenicima označiti početak i eventualno kraj pjesme. Važno je istaknuti i napominjati da ovakav zadatak nije natjecanje i da nije važno tko će prvi, svi trebaju dobiti jednaku šansu istaknuti svoj rad. Pri prezentaciji rada spontano će učenici početi razgovarati i o strukturi pjesme i o stihu, rimi, porukama i slično. Svaka skupina, par ili učenik

opravdat će svoj izbor, upravo na taj način učenici će indirektno steći znanja, a ta znanja bit će temeljena vlastitim iskustvom.

Sljedeća mogućnost je pretvaranje proznog teksta u pjesma. Takva aktivnost bit će učenicima zabavna i razigrana. Učenici dobivaju kraći prozni tekst kojeg pretvaraju u pjesmu. Preduvjet za takav zadatak je da učenici već vladaju određenim lirskim strukturama, da imaju osjećaj za poeziju. Pri tome se i sam osjećaj za strukturu ovakvim zadatkom još više razvija i nadograđuje, jer učenik koristi znanja koja ima o pjesmi kako bi određeni tekst pretvorio u lirsku strukturu. Važno je da tekstovi za učenike nižih razreda osnovne škole budu kratki, jasni i jednostavni, kako učenici ne bi osjetili strah ili nemoć pred tekstom. Razigranost, maštovitost i kreativnost će se zasigurno istaknuti pri rješenjima zadataka, a takvim zadacima će se još i više razvijati. Poezija u nastavi otvara mnogo mogućnosti za produktivno djelovanje. Na pjesme se mogu pisati nastavci, mnoge pjesme sadržavaju pitanja, učenici mogu na takve pjesme pisati odgovore. Scenska interpretacija pjesama, odnosno glumljenje radnje pjesme. Mnogo pjesama sadržajem opisuje neku radnju, ima i likove, učenici mogu odglumiti što se događa uz to izgovarajući stihove ili pak pantomimom. Pjesmu mogu i otpjevati, repati, uključiti stil koji god žele i pjesmu iskoristiti kao partituru. Mogu se uključiti i instrumenti pa čak i uglazbiti neka djela. Uz to pjesma može stvoriti mnoge slike, osim pjesničkih slika, slike na papiru. A poticaj za slike na papiru su upravo pjesničke slike slikane vlastitim umom. Mnogo je primjera i mogućnosti rada s poezijom koja uključuje aktivno djelovanje i produkciju. Učenici postaju kreatori, autori, uključuju vlastita iskustva, uče opipljivo i indirektno spoznaju znanja o strukturi, temama, stilskim sredstvima, pjesničkim slikama i svemu što poeziju čini poezijom.

4.4. Nastava proze

Proza se u općenitom smislu definira kao: „način izražavanja koji nije određen formalnim metričkim sredstvima (stih, ritam, rima, akcent)“ (Hrvatska enciklopedija, 2020). Uz to važno je spomenuti u opisu proze, a u kontekstu razlikovanja s poezijom, izravno značenje riječi proznog teksta koje su u službi zamišljanja određenog

imaginarnog svijeta. Uz to Solar (2005) dodaje i opis jezika proze kao bližeg onog svakodnevnog jeziku, ali i jeziku znanosti. Upravo zbog toga i proza je vrlo važan aspekt nastave književnosti, ne samo kao posrednik do imaginarnog svijeta svakog učenika, već i kao posrednik za mnoga buduća znanja do kojih će se dolaziti preko tekstova. U kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik (MZO, 2019) pronalaze se ishodi usmjereni upravo na prozna djela. Prema njemu u prvom razredu ishodi polaze od učenikovih izražavanja osjećaja, misli i zapažanja nakon slušanja/čitanja književnog teksta i povezivanja s vlastitim iskustvom; učenik sluša/čita književni tekst, izražava o čemu tekst govori, opisuje situacije, događaje i likove te prepričava pročitane priče. Uz to, već u prvom razredu kao ishod se pronalazi i upoznavanje s knjižnicom s ciljem posuđivanja i rada na razvijanju čitalačkih navika. Uz navedene ishode, drugi razred se nadopunjava prepoznavanjem glavnih i sporednih likova, njihovo smještanje u mjesto i vrijeme radnje, prepoznavanje strukture teksta (glavni dio, središnji dio i završetak priče) te se dodaje i upoznavanje knjižnice u mjestu. Treći razred nastavlja s temom i redosljedom događaja, opisivanjem likova prema izgledu, ponašanju i govoru te s ishodom uočavanja emocionalnosti i slikovitosti teksta. Četvrti razred u razredi ishoda nalazi i radoznalost, sklonost i znatiželju za komunikacijom s književnim tekstom, razgovor s drugim učenicima o vlastitom doživljaju teksta, prepoznavanje mudrih izreka i vrijednih poruka te prepoznavanje obilježja proznih tekstova – događaji, likovi, pripovjedne tehnike (MZO, 2019). Uočava se i kroz sva četiri razreda ishod usmjeren na učenikovo čitanje književnih tekstova prema vlastitom interesu. Već se od prvog razreda navodi i da učenik obrazlaže vlastiti izbor te stvara vlastite popise pročitanih djela prema vlastitom izboru.

Već je mnogo puta spomenuto kako nastava književnosti treba imati cilj potaknuti učenike da zavole čitanje, odnosno da upoznaju sve ljepote čitanja i bivanja čitateljem. Rosandić (2005) spominje metodičarku N. A. Badrovu koja navodi tipove motivirajućih nastavnih sati poput – sat uvođenja u čitanje, sat propagiranja (preporučivanja), sat produbljivanja spoznaja o pročitanoj djelu i sat anotiranja i recenziranja. Pri tom se osvrće i na izgled učionice, sadržaj sata i nastavne postupke (Rosandić, 2005). Sve s ciljem poticanja na izvannastavno čitanje. Upravo to dokazuje da se oduvijek pridavala velika pažnja upravo tom cilju nastave književnosti. Vrijeme prije i vrijeme sad se razlikuje uvelike u tome što se knjizi i čitanju suprotstavljaju stilovi života novijeg vremena. Veliku konkurenciju knjizi i čitanju predstavljaju

mediji ovog stoljeća. Sve razvijenija tehnologija u mnogim pogledima je pomoć i olakšanje života, ali i kradljivica velikog dijela življenja. Tehnologija navikava mozak na brzu izmjenu informacija, na mnogo efekata koji plijene pažnju. Time ljudi postaju nestrpljivi i postaje teško sve ono što zahtijeva dugotrajnost, usredotočenost i koncentraciju. A sve ono što je teško, zaobilazi se, jer je tako lakše. Nastava književnosti, posebice nastava proze, ima mogućnost uvući učenike u svijet knjiga, čitanja, dugotrajnosti procesa kao ljepote stvaranja. Da bi učenici to prepoznali nastavi proze potrebna je otvorenost i prilagodba. Zadatke koji učenici dobivaju pri analizi djela, bila to lektira ili analiza ulomka koji su čitali na satu, često su usmjereni na točno određene informacije, traže neki detalj iz teksta. Često se i preporučuje da učenici za vrijeme čitanja bilježe odgovore koji će im biti potrebni pri pisanju lektire, jer ipak će samo točni odgovori donijeti željenu peticu. Zadaci toga tipa ne dozvoljavaju učenicima potpuni doživljaj djela, učenici čitaju u potrazi za odgovorima na pitanja, takvo čitanje nije motivacija za čitanje izvan škole. Nije motivacija niti za čitanje u školi, ali čitaju jer moraju. Kad bi se nastava književnosti općenito, ali i specifičnije nastave proze temeljila na afektivno-emotivnim doživljajima učenika zasigurno bi se učenici razvili u čitatelje, a to znači da bi posljedično razvijali i kritički stav prema svijetu, životu i čitanju. Važno je pri odabiru metoda rada, oblika rada, polaziti od svakog učenika, od njegove individualnosti. Toliko je mnogo primjera kako obogatiti nastavu proze produktivnim djelovanjem da bi za svakog učenika mogao postojati drugačiji pristup. Motivacija učenika trebala bi biti nit vodilja učitelju koji pristup odabrati. Poželjno je učenike i pitati što bi oni voljeli napraviti s tekстом, da osjete slobodu da stvaraju i da djeluju te da se osjete slobodnim pristupiti djelu iz najrazličitijih perspektiva.

I za nastavu proze Haas (2013) navodi mnogo primjera koji se upućuju na najrazličitije tipove učenika. Na primjer knjiga može u učeniku dobiti svog ilustratora. Mnogo je knjiga koje imaju tek poneku ilustraciju, učenici koji vole crtanje, slikanje, pa i fotografiju mogu vrlo kreativno i maštovito podariti ilustraciju bilo kojoj knjizi i tekstu. Na ilustraciju knjigu veže se i primjer u kojem učenici tekst pretvaraju u strip ili ga pak slikovno i grafički uređuju. Svaki od ovih primjera u učeniku će izazvati osjećaj stvaranja, učenik dobiva ulogu i stvara knjigu zajedno s piscem ili pak tek od ulomka ili kratkog teksta čini veliku pripremu za tisak. Baš kao što to pravi ilustratori i rade. Na taj način čitanje postaje stvaranje. Učenici mogu i svakom tekstu dodati

predgovor, smisliti kako će zainteresirati nekog trećeg čitatelja za dati tekst zapravo pišući o vlastitim željama i motivacijama. Kroz takve zadatke učitelji bolje upoznaju učenike i otvaraju prostore za još mnogo drugih ideja. Učenicima se može dati i uloga književnih kritičara sa zadatkom da napišu recenziju na knjigu, pri tome treba imati na umu da za učenike nižih razreda zadatak može biti preoblikovan u jednostavno snimanje reklame ili stvaranja reklamnog letka za knjigu. Važno je da učenici osjete slobodu da je dozvoljeno s tekstom nešto stvoriti, preoblikovati ga u neki drugi medij ili pak osmisliti i kviz. Kako bi se učenici bolje upoznali s likovima priča i radnja se može prepričati iz različitih perspektiva likova. Na taj način učenici ulaze u uloge i počinju razmišljati kao i likovi, zastupaju svoje stavove i odluke iz priče. Učenici su potaknuti govoriti, debatirati i braniti vlastite ideje. U duhu debati mogu se odglumiti i sudnice, organizirati procesne drame, određenog lika iz knjige optužiti kojeg će dio razreda braniti, a drugi dio tužiti. Uistinu je mnogo načina kako nastavu proze učiniti dinamičnom, usmjeriti je na stvaranje i djelovanje, a učenike iz pasivnog primanja, pretvoriti u aktivne stvaraoce.

5. Metodički scenarij

Nastava književnosti usmjerena na stvaranje i djelovanje nije metoda koja se tek tu i tamo uključi u „standardnu“ nastavu. Stvaranje i djelovanje provodi se kroz sve metodičke sustave i oblike rada, neovisno o uzrastu. Primjer za prvi razred osnovne škole za nastavno područje književnosti i nastavnu temu pjesma. Nastavna jedinica je – Ivana Radić, *Šuma zimi* (Prilog br. 1). Ključni pojam ovog sata je pjesma. Obrazovna postignuća su spoznati, doživjeti i iskazati doživljaj kratke pjesme, stilski i sadržajno primjerene učeniku te po obliku razlikovati pjesmu od proznog teksta. Obrazovno – funkcionalne zadaće su upoznavanje i razumijevanje pjesme „Šuma zimi“, razlikovanje pjesme od proznog teksta, iskazivanje doživljaja kratke pjesme, bogaćenje leksika, usavršavanje tehnike čitanja, razumijevanje teksta, razvijanje sposobnosti asocijativnog mišljenja, percipiranja i doživljavanja lirske pjesme, razvijanje sposobnosti izražavanja doživljaja i sposobnosti racionalnog stvaralačkog mišljenja. Odgojne zadaće su stvaranje ugodne radne atmosfere na satu, razvijanje pozornosti pri slušanju drugog, poticanje učenika na individualni odnos prema pjesmi i prema stvaralačkom izražavanju, razvijanje emotivnih reakcija na pročitano pjesmu, poticanje kreativnosti i razvijanje mašte te razvijanje zanimanja za poeziju. Nastavne metode potrebne za realizaciju ovog sata su metoda razgovora, metoda pisanja, metoda demonstracije i metoda čitanja. Oblici rada su frontalni rad za vrijeme objašnjavanja zadataka, a ostatak sata je organiziran kroz rad u skupini, rad u paru i individualni rad. Sat ima i korelaciju s jezičnim izražavanjem, odnosno izražajnim čitanjem. Međupredmetna tema je tema prirode i društva – Zima. Nastavni izvori, sredstva i pomagala su pisanka, ploča, omotnice, kartice s pitanjima, listić s tekstem pjesme, pjesma kao slikopriča. Odabrani metodički sustav je nastava književnosti usmjerena na stvaranje i djelovanje.

Nastavni sat počinje pozdravljanjem učenika i kratkim neobaveznim razgovorom u cilju stvaranja ugodne atmosfere u učionici. Učenici sjede u krugu, a klupe su razmaknute na krajeve učionice. Sat počinje uvodnim dijelom gdje je zadaća etape motivirati i uvesti učenike u temu rada te aktiviranje učenika u stvaranju istraživačkog i stvaralačkog rada. Tu etapu učitelj počinje metodom usmenog izlaganja pričom i pitanjem usmjerenim učenicima jesu li slušali ili gledali vijesti sinoć. Učitelj nastavlja

priču kako je i on gledao vijesti i čuo da se nešto dogodilo sa šumom, ali nije bilo točnih informacija što se točno dogodilo, a ni zašto se to dogodilo. Nitko ništa nije znao. Stoga, učitelj konkretno formira pitanje „Što vi mislite, što se dogodilo sa šumom? I zašto se dogodilo?“ Cijeli uvodni dio sata učitelj se služio metodom usmenog izlaganja i frontalnom nastavom kako bi učenike uveo u problemsku situaciju. Budući da se radi o prvom razredu, pitanja i zadaci trebaju biti jednostavni, ali kreativni i poticajni, učenicima bliski. Učenici prvog razreda su došli iz svijeta igre, mašte, kreativnosti. Prema tome, ovakav sustav je njima blizak i poticajan. Sat se nastavlja radom u paru. Budući da su učenici formirani već u krug, par čine učenici koji sjede jedan kraj drugog. Svaki par dobiva jedno pitanje. Pitanja koja učenici dobivaju su pitanja za sadržajnu analizu pjesme i na kraju sata će se kao takva i analizirati, a sad na početku su poticaj za istraživanje (Prilog br. 1). Odnosno, tragovi koji će pomoći u istraživanju što se dogodilo sa šumom. Svako pitanje ima drugačiju oznaku, tj. različite je boje. Duž razreda je konop na kojem se nalaze omotnice. Svaka omotnica ima oznaku jednog para. Zadatak svakog para je pronaći svoju omotnicu. Kad su pronašli, vraćaju se na svoje mjesto u krugu. Otvaraju omotnice. U omotnicama se nalaze mogući odgovori na pitanje koje su dobili na početku aktivnosti. Budući da se radi o prvom razredu odgovori su u obliku fotografije, točnije, dvije fotografije. Zadatak para je da odabere jednu fotografiju za koju misle da je točan odgovor na njihovo pitanje. Parovi, jedan po jedan, nose i pitanja i odgovore na ploču. Budući da su prethodno zalijepljeni magnetnom trakom lako i brzo se stavljaju na ploču. Svako pitanje i odgovor se kratko prokomentira i učenici obrazlože zašto su se opredijelili baš za tu fotografiju. Na ploči se ostavljaju sva pitanja i odgovori, odnosno fotografije. Metode koje su se koristile u ovoj etapi su stvaralačka metoda, heuristički razgovor i istraživačka metoda. Prelazi se na glavni dio sata. Cilj i zadaća ove nastavne etape je aktiviranje učenika u stvaranju istraživačkog i stvaralačkog rada te upoznavanje teksta pjesme kroz rad na pjesmi i aktivno stvaranje iste. Učitelj nastavlja priču u obliku istrage. Budući da su pitanja i fotografije bile jedan od tragova koji mogu pomoći pri rješavanju problema, nastavljamo sa sljedećim tragovima. Tragovi se ponovno dijele u omotnicama. Prije podjele omotnica, učenike se spaja u skupine. Mogu odabrati bilo koje mjesto u učionici koje im se čini ugodnim za rad. Svaka skupina dobiva jednu omotnicu. U omotnici se nalazi pjesma Ivane Radić *Šuma zimi* razrezane u tri dijela i napisane kao slikopriča (Prilog br. 1). Zadatak skupine je dijelove pjesme koji su u sličicama zamijeniti riječima. Potom poredati tri kitice u pravilan redosljed, odnosno

onaj za koji oni misle da je pravilan, pri tome nema netočnih odgovora. Učenici su slobodni napisati što oni misle što određena sličica predstavlja i poredati dijelove pjesme kako oni smatraju da je u redu. U ovoj etapi koristi se istraživačka metoda, metoda čitanja i pisanja i metoda razgovora, a oblik rada uz rad u skupini je i individualni rad svakog učenika. Kad su učenici složili svoje radove, svaka skupina predstavlja svoj rad. Pri tome ih se ne ispravlja, daje se mogućnost svakoj skupini da pročita i prezentira što su oni istražili i da izvijeste ostatak razreda o tome. Među skupinama će se pojavljivati isti, slični, ali i potpuno različita rješenja, to će ih potaknuti na međusobnu komunikaciju i debatiranje tko je u pravu. Već u prvom razredu je to moguće uz puno učiteljevog vođenja i kontroliranja situacije. Nastavlja se sa završnim dijelom sata u kojem je zadaća upoznavanje učenika s tekstem pjesme kako ga je spisateljica napisala. Kad su učenici predstavili svoj rad, učitelj nastavlja metodičku priču u koju se uključila i privatna istražiteljica s televizije koja želi pomoći razredu i bila je na licu mjesta, u šumi! Ondje je napisala pjesmu Šuma zimi i izvijestila sve nas što se dogodilo. Ona se zove Ivana Radić. Pri najavi pjesme učitelj zapisuje naslov i spisateljicu. Učitelj upućuje učenike da poslušaju jesmo li i mi slijedeći tragove otkrili isto što i spisateljica. Slijedi interpretativno čitanje pjesme poštujući vrjednote govorenog jezika (Prilog br. 1). Nakon čitanja slijedi kratka emocionalno – intelektualna pauza (oko 5 sekundi) u kojoj učenici oblikuju svoj doživljaj pjesme. Slijede pitanja o doživljaju pjesme i osjećajima. Učenici već tu primjećuju i izražavaju zadovoljstvo svojim radom, jer su i oni otkrili isto ili slično. Imaju osjećaj kao da su oni stvorili pjesmu. Učitelj dijeli učenicima pjesmu na jednom listu papira. Učenici čitaju pjesmu, svaki učenik jedan dio. Nakon pročitano slijedi razgovor o eventualnim nepoznatim riječima. Potom se vraća na pitanja i odgovore koji stoje još uvijek na ploči. Učitelj usmjerava pažnju učenika na njih. Prolazi se pitanje po pitanje s odgovorima i korigiraju ako je potrebno. Na kraju sata dolazi se do zaključka da su učenici otkrili što se uistinu dogodilo sa šumom, baš kao i Ivana Radić.

Tijekom sata primjećuje se da učenici održavaju radoznali duh, da istražuju, žele prvi otkriti što se dogodilo. Uloga učitelja na ovakvom satu je dobro pripremiti sve materijale, osmisliti sve aktivnosti, imati na umu da se radi o prvom razredu i što je više moguće pojednostavniti zadatke i sadržaje. Učitelj oblikuje i vodi tijek sata, usmjerava i ukazuje na sljedeće korake, ali ne donosi gotove odgovore, učenike potiče da sami spoznaju odgovore vlastitim stvaranjem i djelovanjem. Učenici kreiraju sat i

njihova dinamika rada utječe na istraživačku i stvaralačku atmosferu sata. Ovakvim načinom rada učenici su cijeli sat nesvjesno u doticaju s pjesmom, sa stihovima, sa strofama i sa strukturom pjesme. Rade na motivima, epitetima, preko slika prepoznaju radnju pjesme. Analizom pjesme počinje i završava sat, a učenici indirektno stječu kognitivne spoznaje i ostvaruju obrazovno – funkcionalne zadaće.

ZAKLJUČAK

Rad se bavio nastavom književnosti u osnovnoj školi kao glavnim sredstvom za poticanje čitanja učenika. Istraživanjem teorije o čitanju i o nastavi književnosti došlo se do zaključaka važnosti čitanja (čitanja s razumijevanjem) za život, za aktivno sudjelovanje u strukturama života. Potaknuti sve većom problematikom sve deficitarnijeg aktivnog izvannastavnog, ali i nastavnog čitanja, potrebna su rješenja u vidu pristupa nastavi književnosti. U postojeće sustave nastave književnosti valja uključiti stvaranje i djelovanje. Ali stvaranje i djelovanje učenika, time i svakog pojedinca u razredu. Nastava se može prilagoditi da bude odmjerena svakom stilu učenja i svakoj individualnosti koja postoji u razredu. Čitanje i tekst se kroz produktivan rad na njemu približavaju učeniku, učenici otklanjaju strah od nepoznatog i strah od nerazumijevanja. Upravo takav oblik rada i nastave književnosti ističe se kao najveća motivacija i za daljnje čitanje. Puno se govori o ulozi učenika kao kreatora nastavnog procesa, to nije pojam novog stoljeća, no čini se da se malo primjenjuje. Kroz opise metodičkih sustava i nastavu književnosti usmjerenu na stvaranje i djelovanje zaključuje se da je, gotovo, u svaki metodički sustav moguće unijeti promjenu u aktivaciji učenika. Kroz metodički scenarij prikazan je jedan takav sat, upravo u prvom razredu, kad još učenici nisu sasvim ni ovladali tehnikom čitanja. Pokazalo se da je i najmlađe uzraste moguće aktivirati, da su zapravo ti najmlađi i najveća motivacija koja pruža svakom učitelju lepezu mogućnosti za igru. Nastavni sat je proveden u problemskom metodičkom sustavu koji se na početku možda čini preapstraktnim za tako mladi uzrast. Međutim, pokazalo se da učenici sa zanimanjem rade na tekstu, da stvaraju tekst, da vjeruju priči, da upoznaju spisateljicu, a na kraju ostvaraju i kognitivne zadatke nastavne jedinice kroz analiziranje priče.

Na kraju rada zaključujem da ključnu ulogu u odgoju i obrazovanju imaju učitelji. Stav učitelja, njegov pristup, njegova empatija i ostale vrline formiraju učenike. Stoga, važno je obrazovanje učitelja, važno je cjeloživotno učenje učitelja i njihova spremnost na prilagodbu, na osluškivanje učenikovih potreba i promjene vlastitih pristupa. Čini se kao da ponekad učenici i nastava trpe zbog opterećenosti sustavom, odnosno brojem sati, isplaniranim nastavnim jedinicama, mnogim definicijama i onim što se „mora“ s učenicima proći i čime moraju ovladati kako bi se to isto što brže i bolje moglo

vrednovati. U svome tome nešto nedostaje, a ključno je za kvalitetan odgoj, kvalitetno obrazovanje.

Stoga završavam citatom Daniela Pennaca iz knjige *Iz magareće klupe*:

„Metoda ima koliko hoćeš, štoviše, samo metode i imamo! Vama su metoda vječno utočište makar duboku u duši znate da metoda nije dovoljna. Nešto joj nedostaje.

- Što joj nedostaje?

– Ne mogu izreći. (...)

– Ne mogu kad ti kažem! Ako tu riječ spomeneš u vezi s prosvjetom, linčovat će te.

(...)

– Ljubav.“

(Pennac, 2009, str. 181 – 182).

PRILOZI I DODATCI

Prilog br. 1

osnovna škola:		školska godina:	
		razred: 1.	nadnevak:
PRIPREMA ZA IZVOĐENJE NASTAVNOG SATA HRVATSKOGA JEZIKA			
NASTAVNO PODRUČJE / NASTAVNA TEMA:	Književnost Pjesma		
NASTAVNA JEDINICA:	Ivana Radić <i>Šuma zimi</i>		
KLJUČNI POJMOVI:	pjesma		
OBRAZOVNA POSTIGNUĆA	spoznati, doživjeti i iskazati doživljaj kratke pjesme, stilski i sadržajno primjerene učeniku; po obliku razlikovati pjesmu od proznoga teksta		
OBRAZOVNO-FUNKCIONALNE ZADAĆE	upoznavanje i razumijevanje pjesme „Šuma zimi“, razlikovati pjesmu od proznoga teksta, iskazati doživljaj kratke pjesme, bogaćenje leksika usavršavanje tehnike čitanja, razumijevanje teksta, razvijanje sposobnosti asocijativnog mišljenja, razvijanje sposobnosti percipiranja i doživljavanja lirске pjesme, razvijanje sposobnosti izražavanja doživljaja, razvijanje sposobnosti racionalnog stvaralačkog mišljenja		
ODGOJNE ZADAĆE:	stvaranje ugodne radne atmosfere na satu, razvijanje pozornosti pri slušanju drugog, poticanje učenika na individualan odnos prema pjesmi i prema stvaralačkom izražavanju, razvijanje emotivnih reakcija na pročitano pjesmu, poticanje kreativnost i razvijanje mašte, razvijanje zanimanja za poeziju		
NASTAVNE METODE:	Metoda razgovora, metoda pisanja, metoda demonstracije, metoda čitanja		
OBLICI RADA:	Frontalni, rad u skupinama, rad u paru, individualni rad		
KORELACIJA:	Jezično izražavanje- Izražajno čitanje		
MEĐUPREDMETNE TEME:	Priroda i društvo – Zima		

NASTAVNI IZVORI, SREDSTVA I POMAGALA:	pisanka, ploča, omotnice, kartice s pitanjima, listić s tekstem pjesme, pjesma kao slikopriča
METODIČKI SUSTAVI:	Književnost usmjerena na stvaranje i djelovanje

PLAN PLOČE: ŠUMA ZIMI

IVANA RADIĆ

TIJEK IZVOĐENJA NASTAVNE JEDINICE			
NASTAVNA ETAPA NASTAVNA SITUACIJA	SADRŽAJ NASTAVNE ETAPE (SITUACIJE)	NASTAVNE METODE I OBLICI RADA	ZADAĆE NASTAVNE ETAPE (SITUACIJE)
<u>Uvodni dio</u>	<p>Pozdravlja se učenike.</p> <p><i>Jeste li slušali vijesti sinoć možda?</i></p> <p><i>Na vijestima sam jučer čula da se sa šumom nešto zbilo. Nitko ne zna što točno i zašto?</i></p> <p><i>Što vi mislite, što se dogodilo sa šumom? A zašto se uopće dogodilo?</i></p> <p>Učenici rade u paru. Svakom paru dijeli se jedno pitanje. Svako pitanje ima drugačiju oznaku (različite boje). Na konopu, koji je rastegnut duž razreda, nalaze se omotnice. Svaka omotnica ima oznaku jednog para. Parovi pronalaze svoje omotnice i vraćaju se na mjesto. Otvaraju omotnice. U omotnicama se nalaze mogući odgovori na pitanje – dvije</p>	<p>Metoda usmenog izlaganja</p> <p>Metoda usmenog izlaganja</p> <p>Stvaralačka metoda Heuristički razgovor Istraživačka metoda</p> <p>Rad u paru</p>	<p>Upoznavanje s učenicima i stvaranje ugodne atmosfere u učionici.</p> <p>Uvođenje i motiviranje za istraživački rad.</p> <p>Aktiviranje učenika u stvaranju istraživačkog i stvaralačkog rada.</p>

Završni dio

Najavljuje se čitanje pjesme
Šuma Zimi Ivane Radić.
Na ploču se zapisuje naslov
pjesme i ime pjesnikinje.

*Poslušajte jesmo li mi dobro
otkrili što se događa sa šumom
zimi.*

Interpretativno čitanje pjesme
Šuma zimi Ivane Radić
poštujući vrjednote govorenoga
jezika.

Nakon čitanja slijedi kratka
emocionalno-intelektualna
stanka (5 sekundi) u kojoj
učenici oblikuju svoj doživljaj
pjesme.

*Što mislite o pjesmi?
Kako ste doživjeli pjesmu?
Jesmo li bili u pravu?*

Dijeli se pjesma svakom
učeniku.

Učenici čitaju pjesmu.

Razgovor o eventualnim
nepoznatim riječima.

Sadržajna analiza kroz
ispravljanje odgovora na ploči
sukladno pjesmi.

Čita se kitica po kitica kako bi
se došli do točnog rješenja.

Zaključuje se da se zajednički
otkrilo što se uistinu dogodilo
sa šumom.

Upoznavanje učenika s
tekstom pjesme kako ga je
spisateljica napisala.

PRILOZI

Pitanja za prvu aktivnost

1. Što je palo?
2. Što je snijeg zatrpao?
3. Što je snijeg pobijelio?
4. Gdje medo spava?
5. Tko mirno drijema?
6. Koga nigdje nema?
7. Tko šumom tiho šeće?
8. Što lija želi?
9. Što zečić traži?
10. Tko zavija?
11. Tko šumom luta?
12. Tko bježi preko puta?
13. S čim je vjeverica napunila smočnicu?

Pjesma

ŠUMA ZIMI

Stegla zima. Snijeg je pao.
Sve je putove zatrpao.
Cijelu šumu pobijelio,
svakom nešto udijelio.
Borovima pelerine,
hrastovima bunde fine,
grančicama šeširiće
kao bijele leptiriće.
Potočiću most od leda,
grmlju čašu sladoleda.

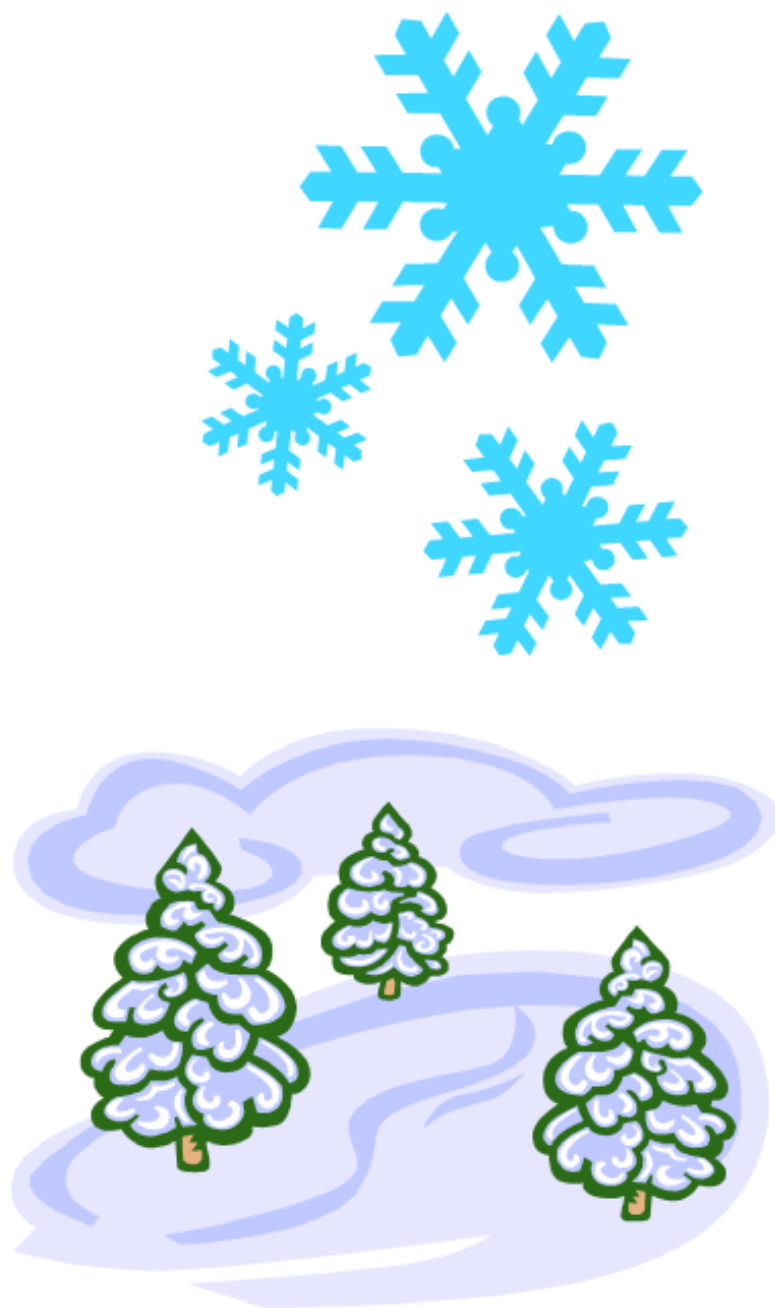
U brlogu medo spava,
ne boli ga mudra glava.
Najeo se svega dosta,
ne boji se sada posta.
I jazavac mirno drijema,
a ni ježa nigdje nema.

Dok se snježna grana svija,
tiho šumom šeće lija.
Prikrada se, hrane želi
i snijegu se ne veseli.

Zečić isto jelo traži,
jadan uvijek je na straži.
Vuk zavija,
šumom luta,
srna bježi preko puta.
Vjeverica vrijedna bila,
smočnicu je napunila.
Pa sad bira,
pa sad bira,
od češera sve do žira.

Stegla zima.
Snijeg je pao.
Cijelu šumu zatrpao.

Ivana Radić



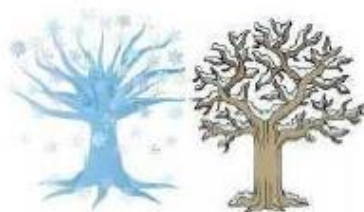
Slikopriča



Stegla je _____ . _____ je pao. Sve _____ zatrpaó.



Cijelu _____ pobijelio, svakom nešto udijelio. _____



pelarine, _____ bunde fine _____



kao bijele _____ . Potočiću



_____ od leda, _____ čaše sladoleda.



U _____ spava, ne boli ga mudra _____.

Najeo se svega dosta, ne boji se sada posta.



I _____ mirno drijema, a ni _____ nigdje nema.



Dok se snježna _____ svija, tiho _____ šeće lija.



Prikrada se, hrane želi i zimi se ne veseli.



_____ isto jelo traži, jadan uvijek je na straži. _____ zavija,



_____ luta, _____ bježi preko puta. _____



vrijedna bila, smočnicu je napunila. Pa sad bira, pa sad bira, od _____



sve do _____.



Stegla _____, _____ je pao. Cijelu _____ zatrpao.

LITERATURA

1. Bežen, A. (2008). *Metodika znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet: Profil
2. Diklić, Z. (2009). *Književnoznanstveni i metodički putokazi nastavi književnosti*. Zagreb: ŠK
3. Grabar, S. (2016). ENCOURAGING CREATIVE PROBLEM-SOLVING LESSONS AND COLLABORATIVE LEARNING IN LITERATURE CLASS IN PRIMARY SCHOOL. *Život i škola*, LXII (1), 279-288. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/165149>
4. Haas, G. (2013). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett
5. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. Preuzeto s <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=36815> 28. 6. 2020.
6. Krumes Šimunović, I. i Blekić, I. (2013). PREDNOSTI KORELACIJSKO-INTEGRACIJSKOGA SUSTAVA U PRISTUPU KNJIŽEVNOM DJELU. *Život i škola*, LIX (29), 168-187. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/121403>
7. Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja: Narodne novine
8. Matijević M., Radovanović D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: školske novine
9. Mijatović, A. (2015). ČITANJE KAO ISHODIŠNA KOMPETENCIJA – IZ DRUŠTVA ZNANJA U DRUŠTVO ČITANJA. *FLUMINENSIA*, 27 (1), 241-243. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/140828>

10. Munjiza, E. i Skender, B. (2016). *RAZVIJENOST ČITATELJSKIH SPOSOBNOSTI – KOMPARATIVNA ANALIZA 1985./86. I 2011./12. GODINE*. Život i škola, LXII (2), 239-252. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/179039>
11. Musa, Š. i Šušić, M. (2015). *TEORIJA RECEPCIJE I ŠKOLSKA RECEPCIJA*. Hum, 10 (13), 84-108. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/216839>
12. Pennac, D. (1996). *Od korica do korica*. Zagreb: IRIDA
13. Pennac, D. (2009). *Iz magareće klupe*. Zagreb: SysPrint
14. Peti – Stantić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja: Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Ljevak
15. Rosandić, D. (2005). Književnost kao nastavni predmet. U D. Merkler (Ur.), *Metodika književnog odgoja* (str. 21 - 23). Zagreb: ŠK
16. Rosandić, D. (2005). Metodički sustavi nastave književnost. U D. Merkler (Ur.), *Metodika književnog odgoja* (str. 203 - 210). Zagreb: ŠK
17. Rosandić, D. (2005). Nastavni sat književnosti. U D. Merkler (Ur.), *Metodika književnog odgoja* (str. 79 - 95). Zagreb: ŠK
18. Rosandić, D. (2005). Pjesnički odgoj (Lirika u nastavi). U D. Merkler (Ur.), *Metodika književnog odgoja* (str. 287 - 419). Zagreb: ŠK
19. Rosandić, D. (2005). Pripovjedna proza u nastavi. U D. Merkler (Ur.), *Metodika književnog odgoja* (str. 419 - 501). Zagreb: ŠK
20. Soče, S. (2010). Istraživačko čitanje kao sredstvo motivacije za samostalno čitanje u razrednoj nastavi. Hrvatski, 8 (1), 73-89. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/83550>
21. Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: ŠK
22. Stanić, S. i Jelača, L. (2017). *Društveni kontekst čitanja i knjige: mišljenja i stavovi učenika*. Školski vjesnik, 66 (2), 180-198. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/187030>
23. Stevanović, M. (2000). *Modeli kreativne nastave*. Tuzla: R&S
24. Stevanović, M. (2003). *Interaktivna stvaralačka edukacija*. Rijeka: Andromeda

25. Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika 1*. Zagreb: ŠK
26. Visinko, K. (2014). *Čitanje poučavanje i učenje*. Zagreb: ŠK
27. Vitale, B. M. (2004). *Jednorozci su stvarni: Pristup učenju desnom hemisferom mozga*. Lekenik: Ostvarenje
28. Wolf, M. (2019). *Čitatelju vrati se kući: Čitateljski mozak u digitalnom svijetu*. Zagreb: Ljevak

Ime i prezime studenta/ice

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je _____
(vrsta rada)

isključivo rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na mojim istraživanjima i oslanja se na objavljenu literaturu, a što pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Student/ica:

U Zagrebu, _____

(potpis)