

# Potiču li lektire volju za čitanjem?

---

**Vlahoviček, Barbara**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

*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:147:218882>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-06-26**

*Repository / Repozitorij:*

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



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

**Barbara Vlahoviček**  
**POTIČU LI LEKTIRE VOLJU ZA ČITANJEM?**  
**Diplomski rad**

**Mentor rada:**

Prof. dr. sc. Vladimira Velički

Zagreb, studeni, 2023.

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

Barbara Vlahoviček

**POTIČU LI LEKTIRE VOLJU ZA ČITANJEM?**

Diplomski rad

**Mentor rada:**

Prof. dr. sc. Vladimira Velički

Zagreb, studeni, 2023.

## Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Razvoj čitateljskih sposobnosti.....	1
2.1. O čitanju kao vještini i njezinoj važnosti.....	1
2.1.1. Pojam čitanja.....	1
2.1.2. Čitanje književnoumjetničkih djela.....	2
2.2. Razvoj čitateljske sposobnosti na nastavi.....	5
2.3. Literarni doživljaj .....	9
2.4. Interes učenika za čitanje i kako ga pobuditi.....	11
3. Lektira.....	14
3.1. Lektira u nastavi .....	14
3.1.1. Odabir lektire.....	16
3.1.2. Motivacija i stav .....	18
3.2. Metodički pristupi satu lektire.....	20
3.3. Problemi vezani uz lektire .....	23
4. Metodologija istraživačkog rada.....	28
4.1. Predmet istraživanja .....	28
4.2. Cilj i istraživački problemi .....	28
4.3. Uzorak istraživanja .....	28
4.4. Provedba istraživanja i način obrade podataka.....	28
4.5. Ograničenja istraživanja .....	29
4.6. Rezultati istraživanja .....	30
4.7. Zaključak i rasprava.....	37
5. Zaključak.....	39
6. Literatura.....	40

## **Sažetak**

Lektira je već duži niz godina sastavni dio obrazovnog sustava čiji je cilj potaknuti na čitanje izvan nastave te stvoriti samostalne čitače koje zanima književnost i nakon školovanja. U ovom radu proučit će se sposobnost čitanja i njezina važnost, pogotovo u današnjem vremenu, te poučavanje čitanja. Razumijevanje procesa čitanja vodi uspješnijoj nastavi početnog čitanja, točnije učitelju i učeniku olakšava učenje i poučavanje s obzirom na činjenicu da je čitanje vrlo složen proces. Rad donosi i odrednice lektire koje propisuje Nacionalni kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik, odnosno ono što su učitelji dužni poštivati, ali i što je prepušteno njima na izbor u nastavi lektire. Međutim, nastava lektire često predstavlja problem učenicima, ali i učiteljima. Problemi lektire kao obaveznog čitanja dio su ovog rada, kao i razmatranje o njezinoj eliminaciji ili smanjenju obujma. Metodički pristupi jedni su od ključnih čimbenika za ostvarivanje cilja lektire te, prema tome, zahtijevaju punu pažnju učitelja. Važna je raznolikost tih pristupa u nastavi lektire, a i književnosti kako bi se postigao željeni rezultat. Cilj ovog rada bio je istražiti pojedinosti nastave lektire u mlađim razredima osnovne škole te razmotriti mišljenja učitelja o ostvarivanju primarnog cilja lektire, a to je čitanje u slobodno vrijeme.

Ključne riječi: čitanje, čitateljska sposobnost, književnost, lektira, nastava lektire

**Title:** Does required reading encourage students to read more?

**Abstract**

Required reading is an integral part of educational system for a number of years, the aim of which is to encourage reading at leisure and to develop readers interested in literature for life. This diploma thesis studies the importance of reading literacy, especially today, as well as reading teaching. Reading process comprehension leads to successful initial reading teaching. More precisely, teaching and learning is easier for both pupil and teacher if all aspects of this extremely complex process is perceived. This thesis also presents required reading teaching guidelines prescribed by the National Curriculum for the Croatian language subject. In other words, the level of freedom teachers have in required reading teaching and obligations they need to follow. However, required reading has its disadvantages that affects both pupils and teachers. Issues of required reading are dealt in this paper, as well as measures of eliminating and shortening them. Teaching approach is one of the crucial factors in accomplishing the required reading purpose, therefore it requires a full teacher's attention. Variety of methodical approaches is most important element of required reading teaching, as well as literacy teaching, to achieve the desired outcome. The aim of this thesis is researching the concepts of required reading in primary education and teachers' opinions on required reading as encouragement to read.

Key words: reading, reading literacy, literature, required reading, required reading teaching

## 1. Uvod

Tema ovog diplomskog rada jest lektira kao mogući poticaj na čitanje djece rane školske dobi. Čitanje je jedan od temeljnih sposobnosti koja nam omogućava snalaženje u svakodnevnom životu, intelektualni i emocionalni razvoj, cjeloživotno obrazovanje. To je ujedno i sposobnost koja se nakon svladavanja koristi cijeloga života. Upravo se lektinom u školama nastoji potaknuti na čitanje i izvan nastave i nakon obrazovanja, odnosno stvoriti aktivne čitače. Međutim, poznato je da lektira nije omiljena aktivnost mnogih učenika, specifično čitanje lektire, nastava lektire te čitanje književnosti općenito. Budući da živimo u vrijeme digitalnih medija gdje postoji mnogo sadržaja i gdje su informacije lako dostupne svima, čitanje knjiga postaje sve rjeđe, pogotovo razmatrajući stajališta mlađih generacija koji su od najranije dobi prikovani uz neku vrstu ekrana. U ovom radu proučit će se čitanje kao sposobnost te njezina važnost, kao i lektira u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. Uz to, provest će se istraživanje o pojedinostima organizacije nastave lektire u osnovnim školama u razrednoj nastavi te stajalištima učitelja o lektirama i njihovom značaju današnjim učenicima.

## 2. Razvoj čitateljskih sposobnosti

### 2.1. O čitanju kao vještini i njezinoj važnosti

#### 2.1.1. Pojam čitanja

Prema mnogim je stručnjacima čitanje najsloženiji kognitivni proces u ljudi. Čitanje je „vještina, psihološki proces i najnovija evolucijska prilagodba živčanog sustava potrebama komunikacije i kulture“ (Čudina-Obradović, 2014). Prema Rječniku hrvatskog jezika čitati znači „raspoznavajući slova prepoznavati pisane riječi, raspoznavajući slova razumijevati riječi i tekst, čitajući izgovarati tekst, prepoznavati posebne znakove, shvaćati nevidljive, nedorečene pojave, predviđati (Leksikografski zavod Miroslav Krleža i Školska knjiga, 2000). Hrvatska enciklopedija (mrežno izdanje) čitanje opisuje kao „proces usvajanja kakva teksta na temelju prethodnog poznavanja barem njegova jezika i pisma, ako već ne i vrsne, stilske, autorske, povijesne i kulturne pripadnosti. Upošljava čitateljsku sposobnost uočavanja, prepoznavanja, povezivanja i tumačenja znakova radi završnog shvaćanja sadržaja, poruke, ideje, značenja ili smisla, za koje se obično drži da ih tekst prenosi.“

Poznato je da se iz pročitanih znakova na papiru ili digitalno stvaraju mentalne predodžbe kod čitatelja, ali je nejasno kako ih čitatelji pretvaraju iz znakova u predodžbe. Upravo je zbog svoje složenosti čitanje naporan proces za mlade čitatelje pa zahtijeva svladavanje automatizacije. Pogotovo kada se radi o čitanju literature. Čitanje takvog teksta najkompleksniji

je oblik čitanja. Nastavnici i roditelji imaju ključnu ulogu u osposobljavanju mladih čitatelja te je izrazito važno da poznaju proces čitanja zbog učinkovitog poučavanja čitanja, boljeg razumijevanja tekstova, pozitivnijeg odnosa prema čitanju te refleksije o čitanju. Osim navedenog, vrijedi poznavati i subjektivne čimbenike zbog kojih se između pojedinaca razlikuje interpretacija teksta. U tom smislu, nastavnici i roditelji moraju imati razumijevanja i biti podrška mladim čitateljima za usvajanje čitateljske sposobnosti jer čitateljevo razumijevanje teksta ovisi o njegovim iskustvima i znanju (Grosman, 2010, str. 161).

S obzirom na to da je svima cilj razviti čitateljsku pismenost, pored elementarne pismenosti (automatizacije prepoznavanja znakova i spajanja tih znakova u riječi i rečenice) čitateljska se pismenost sastoji i od čitanja i razumijevanja, dvije usko povezane aktivnosti. Razumijevanje je ključan faktor u svladavanju čitateljske sposobnosti, ali ono zahtijeva i „znanje o značenju pojedinih riječi i njihovih međusobnih veza, ali i znanje o svijetu, znanje o onome o čemu je u tekstu riječ“ (Peti-Stantić, 2019, str. 44). Čitanje s razumijevanjem ili dubinsko čitanje zahtijeva čitateljevu aktivnost. Prilikom čitanja, stavljajući se u dosad neodigrane uloge ili neistražene situacije, čitatelj može razumijeti probleme i sagledati situaciju iz druge perspektive, riješiti problem na drugačiji način te prilikom razgovora s drugima ponovno proživljavati pročitano. Na taj način čitatelj iz pasivnog tumačenja znakova može aktivno sudjelovati u tekstu. Tekst, dakako, može biti i pisani i govoreni te oba mogu sadržavati uzročno-posljedične veze, usporedbu obilježja, neke pojmove, uvid u razne probleme i njihova rješenja stoga je potrebno djecu i mlade naučiti čitati s razumijevanjem. U to spada učenje novih riječi i različitih značenja riječi u različitim kontekstima, kao i znakove koji sugeriraju na tipove odnosa (Peti-Stantić, 2019).

### *2.1.2. Čitanje književnoumjetničkih djela*

Često se postavlja pitanje zašto se trebaju čitati književnoumjetnička djela. Različiti autori i znanstvenici nude različite odgovore. Prvo treba naglasiti da je jezik temeljno sredstvo sporazumijevanja, povezivanja s ljudima, održavanja obiteljskih, prijateljskih i drugih odnosa. Pored toga, pomoću jezika izražava se vlastita osobnost jer je jezik glavno sredstvo uvjeravanja te se njime najčešće prikazuje vlastito viđenje samog sebe. Upravo je zbog toga važno razvijati jezične sposobnosti, što čini učenje materinjskog jezika najvažnijim predmetom učenja u školi (Grosman, 2010). Robert de Beaugrande (1997) smatra jezik sastavnim dijelom društva i njegovih znanja o svijetu. To je dinamično sredstvo komunikacije koje se kontinuirano mijenja te ga treba promatrati u kontekstu u kojem ga ljudi upotrebljavaju. S obzirom da je jezik sveprisutan neophodno je posjedovati jezičnu i čitateljsku sposobnost kako bi pojedinac mogao



doći do korisnih podataka i znanja, obraniti se od manipulacija uslijed čitanja raznih tekstova, kao i stvoriti temelje za kvalitetniji i uspješniji život (Grosman, 1998). Također, de Beaugrande (1997) ističe da je književnost pristuna u ljudskom društvu od začetaka civilizacije. Ona nam daje uvid u to što znači biti čovjek. Od pamtivjeka čovjek se služio jezikom, odnosno nekim načinom sporazumijevanja i komunikacije, stalno je tražio načine da izrazi sebe i svoje misli. To nam dokazuju mnoga djela, pripadala ona književnosti ili nekoj drugoj vrsti umjetnosti. Ta se misao uklapa u sustavnu teoriju književnosti koja proučava ulogu književnosti tijekom vremena. Uz tekstove proučava i ulogu čitatelja, pojam čitanja, čimbenike koji utječu na stvaranje umjetničkih tekstova i njihovo prihvaćanje u društvu. Sustavna teorija književnosti opisuje književnost kao posebni društveni podsustav jer tekstovi sadrže obilježja društveno-kulturne sredine kojoj pripadaju, a na taj način mogu se proučavati svi čimbenici te sredine koje utječu na literarni sustav. Prema tome, Lamarque i Olsen čitanje književnosti promatraju kao „posebnu društvenu praksu unutar literarnog podsustava“ (Lamarque, Olsen, 1996, str. 34). Nastavu književnosti zbog svoje važnosti i utjecaja na čitanje nazivaju literarnom socijalizacijom (Grosman, 2010).

Još jedan od razloga zašto je čitanje važno jest činjenica da svaki tekst ima svoje specifičnosti: različite likove, događaje, redosljed događaja, način na koji se prikazuju događaji i redosljed prikazivanja događaja, odabir riječi, fraza, načina na koji su prikazani likovi, iz kojeg ugla se pripovijeda itd., a iz tih specifičnosti otkrivaju se razne jezične mogućnosti pojedinog jezika i omogućuje se razvoj čitateljske sposobnosti. Sve to, naravno, ovisi o stupnju razvoja djeteta. „Kad bi učenici naučili tako promatrati tekst i razumjeti značenje te kad bi doživjeli užitek književnog čitanja, bilo bi opravdano očekivati da ih počnu zanimati i jezične izražajne mogućnosti“ (Grosman, 2010, str. 257).

Čitanje književnosti pozitivno utječe na razvoj jezične sposobnosti zbog toga što čitanjem aktivno koristimo jezik te se na taj način mogu razvijati i druge sposobnosti. Rogers (2004, str. 276) tvrdi da „pismenost ne treba smatrati tek jezičnom sposobnošću, nego da u njoj moramo prepoznati način suradnje s drugima, način prikazivanja samog sebe, ukratko, sam način postojanja.“

Istraživanja pokazuju da pripovjedne sposobnosti imaju ključnu ulogu u održavanju dobrih odnosa s drugim ljudima, a i očuvanju mentalnog zdravlja pojedinca. Pripovjedna sposobnost dio je jezične aktivnosti te ona pospješuje uređivanje ljudskog iskustva i razumijevanje povezanosti ljudskog života (Polkinghorne, 1995). Također, čitanjem se uvježbava uživljavanje u tuđe misli i osjećaje, odnosno empatija. Obzirom da su ljudi različiti

potrebna je upravo empatija kako bi mogli bolje komunicirati s njima i razumjeti ih promatrajući svijet iz njihove perspektive (Kovač, 2020).

Istraživanje iz 2004. (Yore) pokazuje da čitanje književnosti ima važan utjecaj na razvoj kognitivnih sposobnosti, s obzirom da se odvija u isto vrijeme s jezičnim razvojem. Zajedno djeluju na školski uspjeh jer su obje vještine zaslužne za stvaranje i formiranje pojmova i novog znanja. Također, čitanje ima velik utjecaj na razvoj kritičkog i znanstvenog mišljenja. Ono iziskuje traženje odgovora i novog znanja, ali i pisano zabilježavanje i prikazivanje novih spoznaja drugima. Svaka je nova spoznaja objavljena u znanstvenoj literaturi, kao i način dolaska do tih spoznaja, što je prema Amsel i Byrnes (2002) krajnji cilj bavljenja znanosti.

Miha Kovač (2020) u svojoj je knjizi *Čitam, da se pročitam* ponudio deset razloga zbog kojih treba čitati knjige u digitalno doba. Jedan je razlog razvijanje i širenje vokabulara. Ne postoji niti jedan drugi tekst koji bi bio prikladniji od književnog djela kad je riječ o razvoju vokabulara jer nudi širok spektar riječi koje u određenom kontekstu mogu dobiti novo značenje. U književnim djelima autori mogu i manipulirati vrstom i gramatičkim oblikom riječi što potiče čitatelja (pogotovo iskusnog, koji se ne muči s dešifriranjem slova i riječi) da razmišlja o pročitanim riječima i njihovom značenju te koju poruku pokušavaju prenijeti. Drugi je razlog zbog kojeg bi trebalo čitati knjige, pogotovo tiskane, činjenica da se tekst bolje razumije kad je napisan na papiru od onog koji se čita na ekranu. To je potvrdilo stotinjak istraživanja. Naime, kad se radi o dugačkim tekstovima, informacije iz teksta se puno bolje iščitaju i razumiju, dok se kraći tekstovi, poput vijesti, pogodniji i bolje se i lakše čitaju s ekrana. Ovo je posebno točno za mlađu populaciju koja je odrasla uz razne vrste ekrana. Na takvim medijima informacije su prikazane u kratkom obliku i brzo se izmjenjuju uz audio-vizualne podražaje, stoga su mladi navikli na takav način rada. Velika količina informacija koja se brzo izmjenjuje zahtijeva veliku količinu pažnje u kratkom vremenskom periodu. To je ono što nam omogućavaju digitalni mediji – snalaženje u svakom trenutku gdje god se nalazili. Dulji tekstovi zahtijevaju veliku količinu pažnje na dulji vremenski period, a fokus je na jednom problemu. S obzirom na to da mladi povezuju digitalne medije s kratkim načinom rada uz brze izmjene i usmjeravanje pažnje na različite probleme, čitanje dužeg teksta na digitalnom mediju može predstavljati problem za tu populaciju. Iako je brzo izmjenjujuć način rada koristan i nužan u današnjem vremenu, takvo „prelijetanje“ informacija moglo bi u potpunosti istisnuti sposobnost dubinskog čitanja. Autor zagovara kombinaciju te dvije sposobnosti jer je život u današnjem svijetu pogodan manipulacijama kojim je sve teže odoljeti te se nameće od rane dobi. Smisao je čitanja razvoj kritičkog mišljenja, ono se može razviti uz dovoljno širok i dubok vokabular i dovoljno razvijen analitički način mišljenja. Bez čitanja književnomjetničkih djela to nije moguće.

U današnjem svijetu mlađim generacijama potrebno je omogućiti oba iskustva. S tim se slaže i Wolf (2019). Cilj je „naučiti čitati dovoljno brzo da svoju pozornost mogu usmjeriti na vještine dubinskog čitanja te da mogu čitati dovoljno polako da te vještine mogu i razviti.“ (Wolf, 2019, str. 185) Za razliku od brzog izmjenjivanja informacija na digitalnim medijima, čitanje u tiskanom obliku oduzima puno više vremena te otvara spektar misli koje ne prestaju ni nakon završetka priče. Svrha je da djeca mogu doći do svoje jedinstvene ideje ako si pruže vremena, a i treba ih uvjeriti da je to moguće. Ovo zasigurno predstavlja izazov i roditeljima i učiteljima današnjice, ali vodi boljoj budućnosti za cjelokupno čovječanstvo.

## *2.2. Razvoj čitateljske sposobnosti na nastavi*

Cilj je nastave hrvatskoga jezika i književnosti osposobiti učenike za čitanje s razumijevanjem. Peti-Stantić čitanje s razumijevanjem definira kao „sposobnost čitanja i razumijevanja značenja teksta te integracije toga značenja s čitateljevim dosadašnjim znanjem“ (2019, str. 96). Kako bi se dostiglo dubinsko čitanje ili čitanje s razumijevanjem potrebno je svladati elementarno čitanje, odnosno, dekodiranje znakova i njihovo povezivanje u riječi i rečenice. Kada se gleda ukupna elementarna pismenost, to se odnosi i na dekodiranje glasova i povezivanje u govorenu riječ i tekst (Peti-Stantić, 2019). Čudina-Obradović (2014) navodi da postoje dva glavna preduvjeta razvoja čitačke vještine, a to su razumijevanje govora i osjetljivost za glasove. Na te preduvjete bitno utječu privrženost roditelja i djeteta te rana socijalizacija da bi se mogla razviti fonemska svjesnost (glasovna osjetljivost) i razumijevanje pri čitanju. Fonemska svjesnost, prema Čudini-Obradović (2014,), omogućava pravilno pretvaranje fonema u grafem i obratno. Ovisno o razini fonemske svjesnosti, učenik će rastaviti riječ na glasove, a ovisno o brzini prepoznavanja tj. imenovanja učenik će sopojiti glasove u riječ i dodijeliti joj značenje. Učenik će usvojiti fonemsku svjesnost onda kada od niza zasebnih glasova prepozna riječ. Automatizacija slijedi tek onda kada dijete ima dobro razvijenu fonemsku svjesnost i brzinu imenovanja, što podrazumijeva prisjećanje imena predmeta, simbola, oblika. U čitanju je izrazito važno da se pojedinom slovu pridjene njegov glas. Automatizacija se temelji na sposobnosti brzog dosjećanja elemenata govora, što je ključno kako bi se došlo do tečnog čitanja (Čudina-Obradović, 2014). Kao što je važna fonemska svjesnost, tako je važno i grafofoničko znanje, odnosno poznavanje veze između glasa i slova, tj. fonema i grafema. Ortografska ili abecedna pisma „služe se malim brojem grafičkih znakova (grafema, slova) koji zamjenjuju glasove u riječi“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 72) Učenik tako uči čitati po abecednom načelu: mora znati kako izgleda oznaka te prepoznati glas koji ta

oznaka zmjenjuje. Kako bi to mogao, učenik mora čuti glasove koji čine zapisanu riječ. Zatim, glasove povezuje u riječ i na kraju razumije značenje riječi (Čudina-Obradović, 2014).

Peti-Stantić (2014) na sličnom je tragu, ali dodaje da je za svladavanje čitateljske pismenosti potrebno razviti fonološku svjesnost, poznavati značenje riječi i njezino značenje iz konteksta te uočiti strukturu odlomka i teksta te zaključivati o sadržajnim odnosima unutar teksta. Pojam čitateljske pismenosti opisuje kao sposobnost pomoću koje se novo znanje i vještine mogu primjeniti na nove tekstove, situacije i životne okolnosti, stoga je od ključne važnosti za postizanje uspjeha na svim životnim poljima. Prema tome, čitanju s razumijevanjem treba posvetiti mnogo pažnje u obrazovanju kako bi se pridonijelo razvitku čitateljske sposobnosti, pogotovo zato što je ono temelj procesa učenja, povezivanja i objedinjavanja stečenog i novog znanja.

Značenje teksta ovisi o čitateljevim predodžbama o svijetu i njegovom ukupnom znanju. Što znači da kako bismo utvrdili učenikovo razumijevanje književnih tekstova i razvoj čitateljske sposobnosti moramo imati u vidu njegove prethodne spoznaje i iskustva s raznim tekstovima. Prema ovim podacima evidentno je da će svaki pojedinac imati vlastiti doživljaj teksta pa će se tako razumijevanje teksta razlikovati od osobe do osobe (Grosman, 2010).

Visinko (2014) navodi da je za čitanje s razumijevanjem potrebno razviti niz strategija. Grabe i Stoller (2002) spominju:

- postavljanje cilja čitanja
- obilježavanje i označivanje teksta
- pregledavanje teksta prije čitanja
- naslućivanje sadržaja i teme
- provjera početnih predviđanja
- propitivanje teksta
- traženje odgovora na postavljena pitanja o tekstu
- razmišljanje o vezi između teksta i znanja potrebnoga za njegovo razumijevanje
- izrađivanje sažetka
- očekivanje novih podataka
- međusobno povezivanje pojedinih dijelova teksta
- ponovno čitanje
- određivanje značenja nepoznatim riječima
- proučavanje diskurzivnih znakova za utvrđivanje veza
- provjera razumijevanja

- ustanoviti teškoće do kojih dovodi tekst
- ispravljenje pogrešaka u razumijevanju
- kritičko razmišljanje o autoru i njegovu tekstu
- razmišljanje o ispunjavanju zadanih ciljeva
- razmišljanje o naučenom prilikom čitanja teksta (Grabe, Stoller, 2002, str. 83).

Neke strategije koriste se prije čitanja, kao što su pregledavanje teksta, neke zahtijevaju ponovno vraćanje na tekst (sažimanje, izvođenje zaključaka). Kombiniranjem više strategija čitanje postaje bolje i uspješnije zbog čega bi učenike trebalo poučavati tim vještinama. Posebno se ističe da se učenje i primjena ovih strategija uvodi postepeno, jedna po jedna, kako bi učenicima bilo lakše te bi trebali znati o kojoj se točno strategiji radi i zašto je uče (Visinko, 2014).

Kako bi se usporedila razina čitateljske pismenosti među vršnjacima diljem svijeta provode se razna istraživanja. OECD provodi Program za međunarodnu procjenu učenika (PISA) kojim se ispituju 15-godišnjaci, tj. njihovo znanje i vještine čitanja, matematike i prirodoslovlja. Program se provodi u razmaku od tri godine i svake je godine fokus na jednom od ta tri područja. Također, provodi se i Međunarodno ispitivanje učeničkih postignuća u području čitalačke pismenosti (PIRLS) svakih 5 godina, a sudjeluju učenici određene godine školovanja. S obzirom da se školski sustavi razlikuju od države do države, tako se i razina znanja i vještina svladanih u pojedinoj godini školovanja razlikuju. Primjerice, vrijeme poduke početnog čitanja i pisanja može u jednom školskom sustavu trajati duže od početnog opismenjavanja u drugoj. Stoga se u ovom istraživanju oslanjaju na stupanj obrazovanja utemeljen OECD-ovom ljestvicom. To su u Republici Hrvatskoj učenici 4. razreda osnovne škole (ncvvo, Izvješće o postignutim rezultatima u čitanju). Dakle, broj završenih razreda može se razlikovati prilikom sudjelovanja u oba istraživanja. Cilj istraživanja PISA provjera je znanja i vještina učenika potrebnih u svakodnevnom životu, dok je svrha istraživanja PIRLS unaprijediti čitateljske kompetencije poboljšavajući poučavanje i učenje čitanja. Prema tome, oba istraživanja usmjerena su prema čitateljskoj pismenosti, više nego samom čitanju što uključuje razumijevanje pročitanog, primjenu čitanja i stavove o čitanju koje imaju uspješni čitači (EACEA P9 Eurydice, *Poučavanje čitanja u Europi*, svibanj 2011). Kako su se uz istraživanje čitateljske pismenosti PIRLS ispitivali i drugi parametri poput:

- školskog ozračja
- metoda podučavanja
- Kurikuluma

- školskoga i razrednoga ozračja pogodnoga za učenje te
- općih socioekonomskih pokazatelja,

ono nam daje uvid u čimbenike koji utječu na učenje i poučavanje čitanja. Upravo ova međunarodna istraživanja pokazuju da na uspjeh učenika utječu čimbenici podijeljeni u tri razine, a to su:

- osobine učenika i njegove obitelji
- osobine nastavnika i značajke škole
- značajke obrazovnog sustava.

Treba razjasniti da školski sustav ne može utjecati na pojedine značajke učenika, kao što je socioekonomski status, ali vidljiv je utjecaj svih ovih čimbenika na uspjeh učenika. To je važno spomenuti kako bi se dobio uvid u trenutno stanje uspješnosti učenika i kako bi se mogle izabrati prave mjere intervencije i poboljšanja nastavnih strategija i metoda. Pored ovih, drugi čimbenici imaju veće šanse za poboljšanje, primjerice razina angažmana u čitanju ili kvaliteta obrazovanja nastavnika (EACEA P9 Eurydice, *Poučavanje čitanja u Europi*, svibanj 2011).

Jedan od pozitivnih primjena kvalitetnog poučavanja čitanja jest projekt ADORE proveden s ciljem poučavanja slabih čitača u adolescenciji. Naime, komparativnom analizom došlo se do zaključka da najviše teškoća u čitanju nastaje zbog neadekvatnih metakognitivnih vještina i primjene strategija čitanja te nedovoljne motivacije za čitanje. Zbog toga, unutar ovog projekta razvijen je model kvalitetne nastave pod nazivom „Ciklus nastave čitanja“ čija je svrha stvoriti pozitivnu sliku o sebi, razviti samostalnost i povećati vlastitu učinkovitost. Glavni elementi nastavnog ciklusa uključuju:

- sudjelovanje učenika u planiranju učenja
- učenikovu mogućnost odlučivanja o svom procesu učenja
- učenikov odabir tekstova za čitanje (kad je moguće) uz ponudu velikog broja tekstova
- učenikovo iznošenje vlastitih odgovora i mišljenja o tekstu
- podučavanje metakognitivnim strategijama te podupiranje razvoja samoregulacije
- praćenje učenika formativnim ocjenjivanjem radi prilagodbe nastavnih metoda (*Poučavanje čitanja u Europi*, svibanj, 2011).

Nastavu zanimljivu učenicima u današnje vrijeme teško je ostvariti. Preplavljenošću televizijom, računalima, internetom sve je teže pobuditi želju za čitanjem, a posebno razviti čitateljsku sposobnost. Zbog razvitka tehnologije knjige su postale jedan od mnogih izvora zabave, a čitanje knjiga zasigurno zahtijeva mnogo veći napor od vizualno potpomognute priče, primjerice gledanja filma, koja nudi živopisnije i dinamičnije slike nego što to nude mentalne predodžbe. S obzirom da su djeca i mladi sve izloženiji tehnologiji sve je manje interesa za čitanje. Iz toga proizlazi pitanje kako približiti nastavu književnosti djeci da bi im bila zanimljiva. Treba imati na umu da je nova tehnologija dio svakodnevice i da na to treba obratiti pažnju. Zbog toga je nužno da nastavnici budu zanimljivi i da idu u korak s vremenom, kako bi učenike uvjerali u važnost čitanja (Grosman, 2010).

### *2.3. Literarni doživljaj*

Literarni je doživljaj „mentalna predodžba o tekstu koju dijete oblikuje na temelju čitanja, a koju nazivamo tekstualni temelj“ (Grosman, 2010, str. 87) i jedan je od razloga zbog kojih je čitanje književnosti važno. Ako učitelj ne poznaje učenikov doživljaj teksta, onda on nema priliku utjecati na taj doživljaj niti ga usavršiti. Na satu književnosti, prilikom razgovora o književnom tekstu, jedino o čemu učenik može razgovarati upravo su te predodžbe koje je stvorio na temelju vlastitog razumijevanja i doživljaja. Vrlo brzo tijekom razgovora može se primjetiti da učenik može raspravljati jedino o svojim predodžbama te ne primjećuje obilježja ni sastavnice književnog teksta. Zbog toga je nastava književnosti i poučavanje čitateljske sposobnosti dosta složen proces, a nastavnici toga trebaju biti svjesni (Grosman, 2010).

Kako je mentalna predodžba teksta pojedinog čitatelja različita s obzirom na njegovu percepciju svijeta i iskustvo, tako je svaka mentalna predodžba teksta ili literarni doživljaj nedovoljan ili nezadovoljavajuć. Neki se tekstovi mogu protumačiti na više različitih načina, ali se često ostvaruje samo jedno razumijevanje, pogotovo kad se radi o neiskusnim čitateljima. Također, čitatelj tijekom dužeg čitanja, od nekoliko sati ili dana, u moru teksta, podataka i opisa odabire sastavnice koje su njemu važne, dok one druge ni ne primjećuje ili su mu nepoznate. U tom slučaju, čitatelj stvara nedostatnu predodžbu o tekstu koja nije ni nalik autorovoj zamisli. Takve predodžbe onda nisu dovoljne za raspravu i razmišljanje na nastavi, a ona znaju biti i poticaj stvaranja nesporazuma na razini kulture ili vremena nastanka djela (Grosman, 2010).

Na ovaj način autor zajedno s čitateljem stvara svoje djelo. Svaku pročitano riječ čitatelj upotpunjava svojim predodžbama koje su možda i važnije za čitateljev doživljaj od samih autorovih riječi. Grosman (2010, str. 149) autorove riječi opisuje kao „klavirske tipke

čiji je zvuk ovisan o strunama koje su pijanistu skrivene kao što su autoru nepoznate čitateljeve predodžbe.“

Čudina-Obradović (2014) navodi da je čitanje poprilično složena aktivnost u kojoj je potrebno fokusirati se na oblike, glasove, značenje i prethodno znanje, a za napredak u čitanju nužno je ponavljati, biti uporan, ne pokolebati se prilikom pogreške ili početnog neuspjeha. Kako bi čitanje bilo aktivno neophodno je imati jaku motivaciju i biti u dubokom mentalnom stanju udubljenosti u sadržaj. Aktivno ili angažirano čitanje je „istodobna kombinacija misaonih strategija, prethodnoga znanja i motivacije za postizanje cilja – razumijevanje teksta.“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 251)

Grosman prema Olsen (1978) navodi da čitatelj tekst shvaća postepeno, kako se nižu podaci u tekstu on prognozira sljedeće događaje. Ta se njegova razumijevanja premiještaju u sjećanja i ponovno očekivanja dok se ne poveže u cjelovitu predodžbu o tekstu. Nagovještaji i sjećanja isprepliću se s novim dijelom teksta, istovremeno sva prošla sjećanja i nagovještaji djeluju retroaktivno. Na taj način proces čitanja dobiva dojam „već shvaćenog i stalno novog“ (Grosman, 2010, str. 152). Pomoću ovog objašnjenja, može se zaključiti da čitatelj razumije tekst, temu djela ili probleme na temelju svojih zapažanja i sjećanja kad ih sklopi u cjelovito značenje, a autorove riječi tj. sam autor ne može predvidjeti kakvo će to značenje biti. Razumije se da čitatelj tako na aktivan način sudjeluje u tekstu unoseći u značenje svoja isustva i osobnost pa prema tome čitateljev literarni doživljaj ovisi o njegovom sudjelovanju u tekstu. Stoga učitelj može jedino nadopuniti učenikovo značenje teksta, ali ne može ga poučiti tome niti ga oblikovati ako učenik sam ne pročita djelo. Dok to ne učini djelo nema za učenika nikakvo značenje. Ako učitelj ipak krene stvarati značenje pročitane teksta za učenika svojim opisima ili sažetkom, učeniku daje do znanja da je njegovo mišljenje manje vrijedno, nevažno te da je učiteljevo značenje bolje i pouzdanije. Na taj način obeshrabruje učenike da stvaraju vlastito značenje teksta. Nema smisla da ga sami oblikuju ako je učiteljevo značenje na kraju uvijek jedino točno. Značenje teksta za različite učenike bit će različito, ponekad neočekivano, ali svako tumačenje značenja može potaknuti na razmišljanje o tekstu, ali i o učenicima (Grosman, 2010).

Na kraju se može zaključiti da je za stjecanje čitateljske sposobnosti potrebno formirati vlastiti literarni doživljaj samostalnim ili zajedničkim čitanjem ili slušanjem kraćeg ili duljeg teksta ili pjesme. Bez stvaranja vlastitog dojma i percepcije o tekstu, učenik ne može raspravljati o tekstu, a kada dođe do diskusije o tekstu na nastavi za njega to ostaje samo mnoštvo



informacija. Iz tog razloga ne može doći do usporedbe učenikove spontane aktualizacije i doručene aktualizacije teksta pa učenik nema priliku uvidjeti one sastavnice teksta koje nije primijetio za vrijeme čitanja. Upravo je ta razlika i nepotpunost u doživljajima razlog zbog kojeg bi učenike trebalo poticati da aktivno sudjeluju u tekstu kako bi razvili čitateljsku sposobnost. Učitelj svojim tumačenjima ne može učenike uvjeriti da je čitanje važno i da je neophodno razvijati čitateljsku sposobnost. Učenici moraju stvarati vlastiti literarni doživljaj i unaprjeđivati tu sposobnost te biti s njome zadovoljni kao i shvatiti da taj doživljaj može biti potpuniji. Zbog toga je ključno učiteljevo razumijevanje i podrška te neprestana edukacija u svrhu prilagodbe i poboljšanja nastavnog procesa (Grosman, 2010). Čitanje može biti zanimljiva aktivnost, ali pogrešnim pristupom svaka zanimljiva aktivnost može postati tlaka.

#### *2.4. Interes učenika za čitanje i kako ga pobuditi*

Već je mnogima poznato da je čitanje knjiga sve rjeđa pojava kod djece i mladih. To pokazuju međunarodna istraživanja PISA i PIRLS. U PISA-i sudjeluju petnaestogodišnjaci, a ispitivanje iz 2009. godine pokazalo je da „41% učenika čita samo ako mora, 54 % učenika samo da bi pronašli potrebne informacije, a 62 % učenika nikada ne čita iz zadovoljstva.“ (Nacionalna strategija poticanja čitanja, 2017, str. 9) Rezultati PIRLS-a iz 2011. godine pokazuju da „tek 17 % desetogodišnjaka jako voli čitati, 53 % donekle voli čitati, dok njih 29 % uopće ne voli čitati.“ (Gabelica, Težak, 2017; 64) Iako su rezultati čitateljske pismenosti hrvatskih učenika bili iznadprosječni, Hrvatska je na predposljednjem mjestu od ukupno 57 država sudionica istraživanja po pitanju odnosa učenika prema čitanju (Gabelica, Težak, 2017).

Zainteresirati djecu za čitanje u digitalnom dobu poprilično je težak zadatak s obzirom na sve veću upotrebu raznih digitalnih medija i tehnologije. Iako bi se digitalni mediji mogli iskoristiti upravo u svrhu razvoja čitateljskih navika, učenici ih najviše koriste u svrhu zabave i pronalaženje informacija, prema istraživanju Gabelice i Težak (2017). Istraživanje je također pokazalo da djeca više vremena provode koristeći digitalne medije nego što čitaju knjige. Iz ovih podataka nameće se pitanje kako pobuditi interes djece za čitanjem. Jasno je da lektira u školama ovdje ima velik značaj za stvaranje i razvoj čitalačkih navika, ali cilj je da djeca i mladi čitaju u slobodno vrijeme zato što žele, a ne zato što im je to obaveza.

U ovom segmentu potrebno je početi od nacionalne razine pa se tako provode razni projekti i programi za poticanje kulturne svijesti i kulturnog izražavanja. Neki od projekata kulturnog izražavanja koji se tiču čitanja Noć su knjige povodom Svjetskog dana knjige i autorskih prava te Dana hrvatske knjige, Natjecanje u čitanju naglas, Psici na mreži, Ruksak (pun) kulture, Strategija za promicanje čitanja.

UNESCO-ovim proglašenjem 23. travnja kao Svjetskog dana knjige i autorskih prava na dan rođenja Williama Shakespearea i dan smrti Miguela de Cervantesa 1616., proglašen je i Dan hrvatske knjige 22. travnja jer je na taj dan 1501. Marko Marulić dovršio *Juditu*, prvi književni ep na hrvatskom jeziku. Upravo su ta dva dana temelj za stvaranje projekta Noć knjige. Ti su datumi prekretnice u književnosti i simboli književnosti stoga se tim danima želi usmjeriti pozornost na čitanje knjiga. Cilj je promicati knjige, čitanje i izdavaštvo, osvjetliti važnost i ulogu autora, izdavača, prevoditelja, čitatelja, škola, učitelja, knjižničara, javnih ustanova, udruga i neprofitnih organizacija kao i njihovoj važnosti u društvu u vremenu koje iziskuje čitanje i nadograđivanje znanja kao temelj cjeloživotnog učenja (Visinko, 2014). Projekt se prvi puta održao 2012. godine, a pripremljene su radionice i programi diljem Hrvatske. Danas je Noć knjige razvijen projekt s mnogo događanja i predstavljanja inovacija u raznim sredinama, a održava se u razmaku od najčešće tri dana (21., 22. i 23. travnja), a može se pratiti i na mreži (Noć knjige, *O noći knjige*, 15. travnja 2017).

Natjecanje u čitanju naglas od posebne je važnosti ne samo za natjecatelje, već i za slušatelje te se održava u knjižnicama u cijeloj Republici Hrvatskoj. Učenici se natječu u dvije kategorije: u prvoj kategoriji učenici od 3. do 5. razreda osnovne škole te u drugoj kategoriji učenici od 6. do 8. razreda osnovne škole. Učenici na početku obrazlažu zašto su odabrali određeni tekst, a zatim ga čitaju. Svaki tekst, odnosno odlomak, čita se maksimalno pet minuta. Priprema za takvo natjecanje djeluje na nekoliko točaka. Prva je stvaranje veze između čitatelja i teksta. Zatim, pozitivan utjecaj na djetetovo jezično izražavanje, posebno kada je riječ o govornim vrednotama poput intonacije, intenziteta izgovorene riječi, brzine čitanja, pauze, osvješćivanja naglasaka i naglasnih cjelina te važnost mimike i konteksta. Sve navedeno veoma utječe na razinu jezičnih vještina i snalažljivost u raznim komunikacijskim situacijama. Svi koji slušaju razvijaju tu jezičnu djelatnost kao i strpljivost, koncentraciju i smirenost. Ovo natjecanje pored svih ovih kompetencija blagotvorno utječe na socijalizaciju i povezivanje ljudi. Čitanjem, a kasnije i slušanjem svaki sudionik ima priliku uživati u tekstu, promišljati o događajima i likovima te na kraju i pročitati cjelovit tekst. Cilj je natjecanja upravo potaknuti na čitanje (Visinko, 2014).

Pisci na mreži projekt je u kojem se svima zainteresiranima omogućuje susret sa suvremenim književnicima vrijednih pažnje. Cilj je projekta povezivanje pisaca i učenika razgovarajući o djelima pisaca, njihovim životima, procesu pisanja, djelima koja čitaju, izazovima, uzorima, itd. Susreti se održavaju jednom mjesečno, a svaki susret može se iskoristiti u nastavne ili izvannastavne svrhe te je namjenjen poboljšanju odnosa prema čitanju

i književnosti, povećanju interesa i potrebe za čitanjem kao i razvitku čitateljskih sposobnosti (Ministarstvo kulture i medija, *Pisci na mreži - virtualni književni susreti*, 18. 3. 2020).

Ruksak (pun) kulture zajednički je program Ministarstva kulture i medija te Ministarstva znanosti i obrazovanja, a namjenjen je djeci predškolske dobi te učenicima osnovnih i srednjih škola. Program se odvija u cijeloj Hrvatskoj te se nastoje povezati nacionalni, regionalni i lokalni činitelji. Cilj programa bio je približiti kulturne sadržaje djeci u mjesnim sredinama gdje takvi sadržaji nisu lako i često dostupni. Programe u Ruksaku kulture održavaju stručnjaci za djecu i mlade, a provode se u svim odgojno-obrazovnim ustanovama. Na taj način sustavno se potiče interes za sve oblike kulture i njihovo razumijevanje (Ministarstvo kulture i medija, *O programu*).

Pored navedenih programa i projekata za poticanje čitanja, problemu treba pristupiti i s aspekta primarnog odgoja i obrazovanja. Kako pobuditi interes za čitanjem i što utječe na motivaciju za čitanje teško je odrediti. Postoje mnoga istraživanja o tome, ali rezultati nisu uvijek jasni. Može se reći da ne postoji ni jedan točan način poučavanja čitanja koji odgovara na potrebe svakog djeteta. U novije vrijeme naglašava se i nužnost individualizacije nastavnog procesa. Peti-Stantić (2019) navodi da su za ostvarivanje dobrih postignuća u čitalačkoj pismenosti potrebne učinkovite strategije učenja i angažman u čitanju. Također, mnoga istraživanja dokazuju da je kumulativno djelovanje motivacije i vještine zaslužno za uspješnost u čitanju. Naime, djeca s više znanja i vještina na početku školovanja brže napreduju jer mogu lakše i brže razumjeti nastavni sadržaj, a djeca koja sporije napreduju uglavnom početkom školovanja imaju manje znanja i vještina. Drugo je istraživanje pokazalo da djeca koja dožive početni uspjeh prilikom čitanja željet će čitati i čitat će više pa će zbog sve više čitanja biti uspješnija u toj vještini. Djeca koja su na početku lošija u čitanju neće željeti čitati te upravo zbog toga što malo čitaju, neće biti uspješna (Čudina-Obradović, 2014). Peti-Stantić (2019) dodaje da su za uspjeh u čitalačkoj pismenosti zaslužni i psihosocijalni čimbenici, ponajviše količina knjiga u kućanstvu i okruženju, broj i kvaliteta poticaja za čitanje te količina poznatih riječi na početku školovanja.

Već spomenute strategije od velike su važnosti za uspješnost čitanja, a kako je uspjeh na početku veliki pokretač volje za čitanjem potrebno je razviti uspješne strategije koje će podupirati tu volju sve više. Dokazano je da i djeca i odrasli koriste strategije. One koje su se pokazale uspješnima primjenjuju i u budućnosti, dok one neuspješne odbacuju. Učitelj ovdje ima ulogu poučiti novim strategijama, znajući da je najvažnije „potaknuti i održati motivaciju i djelovati na stavove o čitanju“ (Peti-Stantić, 2019, str. 183). Kada učenik pronađe pravu strategiju za sebe, ona će mu biti od pomoći za daljnji angažman u čitanju. Svaki učenik odabrat

će one strategije koje mu odgovaraju i prilagođavat će ih i koristiti do kraja života (Peti-Stantić, 2019). Svrha je pojedine strategije da se usredotoči na sadržaj, a ne na samu vještinu čitanja i vlastitu sposobnost (Čudina-Obradović, 2014).

Istraživanja su pokazala da motivacija ima izuzetnu ulogu u razvoju vještine čitanja. Jedna od metoda koja bi potakla motivaciju učenika za čitanjem jest metoda slobodnog čitanja. Ta se metoda temelji na tri obilježja. Prvo je obilježje dostupnost materijala za čitanje poput knjiga, časopisa, stripova, slikovnica, itd. u razredu, ali i u slobodno vrijeme, odnosno kod kuće i generalno u djetetovom okruženju. Drugo, izbor teksta ovisi o učeniku, kao i količina teksta i učestalost čitanja. Treće i možda najvažnije obilježje slobodnog čitanja je da se ne ocjenjuje niti ne provjerava, jedino je moguće potaknuti razgovor učenika o tome. Metoda glasnog čitanja još je jedna metoda za poticanje motivacije za čitanjem. Čitanje naglas u tom slučaju bila bi svakodnevna aktivnost, a čitati bi mogao učitelj, napredni čitači, bake, djedovi ili druga odrasla osoba, uz uvjet da čitanje bude izražajno i tečno. Birali bi se zanimljivi tekstovi koje bi trebalo podijeliti u nekoliko odlomaka tako da se nakon svakog pročitano odlomka stvori napetost i iščekivanje. Takvo čitanje motiviralo bi učenike na daljnje čitanje (Čudina-Obradović, 2014).

### 3. Lektira

#### 3.1. Lektira u nastavi

Lektira dolazi od latinske riječi *legere* što znači čitati, a prema Klaićevu Rječniku stranih riječi (1980) lektira jest „čitanje, ono što se čita, pročitano grdivo, štivo.“ Rječnik hrvatskoga jezika školsku lektiru definira kao „beletrističke tekstove koje su prema školskom programu učenici dužni pročitati“ (Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2000). Lektira se kao pojam pojavljuje u vrijeme prosvjetiteljstva kad se zaključilo da je došlo do potrebe da se stvori izbor djela koja djeca mogu čitati. Takva bi djela bila namjenjena djeci te imala odgojnu ulogu pa se za tu svrhu biraju mitovi, bajke, legende i basne, a često su ta djela prilagođavana kako bi bila razumljiva i bliskija djeci. „Dječja književnost tada želi približiti djeci spoznaje odraslih, pa se u tom smislu i javlja pojam 'lektire', pri čemu se najviše cijene basne, obrade bajki i mitova te odgojno-obrazovni romani.“ (Solar, 2006, str. 67)

Na području Hrvatske pojam lektire pojavljuje se tek 1944. godine, a za lektiru od prvoga do četvrtoga razreda navode se preporuke tekstova:

- za 1. razred početnica i zidna čitanka
- za 2. razred basne, pjesme i pisma za drugi razred
- za 3. razred ništa te

- za 4. razred književna djela koja bi djeca mogla razumjeti.

Popis lektire prvi se put pojavljuje 1960. godine unutar Nastavnog plana i programa. Popis se sastoji od raznih djela, a na učiteljima je da ta djela rasporede po razredima. Tek se 1968. sastavlja popis lektire po razredima osnovne škole. Sastavljale su ga Neda Bendelja, Branka Furlan i Silva Pejnović. S obzirom da je popis bio dosta opširan za pojedini razred, sastavljačice su obilježile obaveznu lektiru zvjezdicom. Nastavnici smiju pridodati nova djela koja imaju književnu vrijednost, u popis lektire od 1984. Poslije se popis lektire mijenja svakim novim planom i programom, od toga da se iznese kratak popis obaveznih djela do toga da se iz dužeg popisa biraju pojedina djela. U jednom se slučaju pored postojećeg popisa moraju izabrati lektire koje nisu navedene na popisu, dok su u drugima djela bila u potpunosti po izboru nastavnika (Gabelica, Težak, 2017).

Prema današnjem programu na popisu lektire za prvi razred osnovne škole obavezna su djela bajke braće Grimm, a na popisu je ukupno 14 djela. U drugom je razredu na popisu 19 djela, od kojih je obavezno pročitati bajke Hansa Christiana Andersena. Dvadeset je djela na popisu lektire za treći razred osnovne škole, a obvezatne su *Vlak u snijegu* Mate Lovraka i *Čudnovate zgođe šegrta Hlapića* Ivane Brlić-Mažuranić. Na popisu za četvrti razred osnovne škole nalazi se 25 djela od kojih su obavezna *Regoč* i *Šuma Striborova* Ivane Brlić-Mažuranić kao i *Družba Pere Kvržice* Mate Lovraka (Knjižnice grada Zagreba, mrežne stranice). U nastavnome se kurikulumu za Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije spominje koliko je djela potrebno pročitati u pojedinom razredu, pa se u prvome i drugome razredu osnovne škole čita 10 cjelovitih književnih djela (od kojih 2 obavezna), od trećeg do osmog razreda 8 (uključujući 2 obavezna književna djela) te u gimnazijama 10 djela od kojih je 5, to jest 6 obaveznih (ovisi o vrsti gimnazije). Uz navedeno, svake školske godine učenik bi trebao pročitati barem jedno djelo prema vlastitom izboru. U tom se dokumentu naglašava i važnost cjelovitog čitanja za razvoj kulturne pismenosti i otkrivanja novih pogleda na svijet, društvo i sebe samoga te promišljanja o novootvorenim mogućnostima (Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

Mnogi se autori slažu da čitateljska sposobnost nije važna samo za poučavanje i usvajanje materinjskog jezika, već i za usvajanje znanja iz svih nastavnih područja, stoga je od izuzetne važnosti pristupiti nastavi hrvatskog jezika i književnosti s aspekta razvoja čitateljske sposobnosti i pismenosti koja će učenicima služiti do kraja života. S tim u vidu, nastavne metode i pristup mora biti osmišljen s ciljem da zainteresira učenike za čitanje te da im čitanje pruža zadovoljstvo. Poznato je, a i mnoga istraživanja to dokazuju, da djeca sve manje čitaju i da neka od njih čitaju jedino kad moraju, a to je zasigurno tijekom školovanja. Takvo se stanje

treba promijeniti. U prošlosti su se zbog svog neuspjeha na tom području krivila djeca, dok se pokazalo da je za to zaslužan obrazovni sustav kao i pojedinačni učitelji koji olako pristupaju tom problemu. Potrebno je zainteresirati učenike za čitanje što od učitelja iziskuje veći angažman. Odgovornost je, dakako, i na sastavljačima programa jer moraju imati u vidu trenutne i buduće potrebe učenika te stvarno materijalno stanje obrazovanja i poučavanja (Grosman, 2010).

Lektira je, kao što se može zaključiti, jedan od ključnih koraka prema razvijanju i formiranju kulture čitanja kod djece. Prvi je korak, svakako, čitanje kod kuće i odnos prema knjizi od najranijeg djetinjstva, zatim čitanje u školi i lektira kao izvannastavno čitanje. S obzirom da je to aktivnost koju bi dijete trebalo obavljati samostalno kod kuće, pored izbora djela, potrebno je i biti motiviran za čitanje te odvojiti vrijeme za čitanje (Leniček, 2002).

### *3.1.1. Odabir lektire*

Već je spomenuto da je trenutnim nastavnim kurikulum propisan izbor, odnosno popis djela za učenikovo samostalno čitanje. Nekoliko se lektira obavezno mora pročitati, dok je ostatak djela s popisa prijedlog učiteljima i smjernica za odabir lektirnih naslova u pojedinom razredu. Prema tome, učitelji imaju slobodu odabrati ona djela za koja misle da će biti od koristi za ostvarivanje cilja nastave lektire i književnosti općenito. Pritom treba naglasiti da lektire ne trebaju biti izabrane s tog popisa, već se mogu izabrati i djela izvan njega (Gabelica, Težak, 2017). Taj se popis treba prilagoditi učeničkim potrebama i interesima stoga bi bilo razumno zajedno s učenicima odabrati djela za samostalno i obavezno čitanje. Visinko (2003) predlaže da se istraže učenički književni interesi, kao i njihove čitateljske sposobnosti. Ona zagovara da se na popisu lektire nađe što više djela slobodnog odabira. Međutim, takav način rada, odnosno odabira lektire vrlo je osjetljiv. „Sloboda izbora u području književne lektire pretpostavlja znatnu osjetljivost i darovitost za književnoumjetničke sadržaje te visoki stupanj književne, jezične i metodičke stručnosti da se sloboda lako ne prometne u anarhiju.“ (Visinko, 2003, str. 21). Uz to, učitelj mora znati organizirati nastavu na taj način i voditi je, što može predstavljati velik izazov.

U trenutnom obrazovnom sustavu dovodi se u pitanje cjelovitost teksta i količina književnog sadržaja. U ovom kontekstu pojam količine odnosi se na broj književnih tekstova. Naime, u mnogim su čitankama prisutni ulomci iz raznih djela domaće i strane književnosti. Iako se u teoriji može činiti kao dobro rješenje, takav način rada može imati više nedostataka nego prednosti. Učenik čitajući odlomak nekog djela nema uvid u cjelokupni kontekst pa je upitno može li stvoriti potpuni književni doživljaj, a Grosman (2010) dokazuje da čitanje jednog

odlomka ne potiče interes za čitanje niti spoznaju da čitanje može biti užitak. Također dokazuje da književno djelo može biti zanimljivo, a ni ne dopušta vježbu književnog čitanja. Fantazijska aktivnost ovakvim načinom rada nije moguća čime čitanje postaje tlaka te je suosjećanje s likovima otežano. Čitanje cjelovitih književnih djela pomoći će razvijati kod učenika čitateljsku sposobnost. To svakako ne znači da će djeca manje čitati, nego da će se smanjenjiti broj površno pročitanih i obrađenih djela te će se bolje pročitati i na bolji način obraditi mali broj cjelovitih djela. Tako bi bilo više vremena za čitanje i za obradu što bi vodilo kvalitetnijoj nastavi književnosti te bi se cilj nastave književnosti zapravo i ostvario (Jerkin, 2012).

U Nacionalnom kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik (2019) navode se kriteriji po kojima je sastavljen trenutni popis lektire. Djela su birana prema raznolikosti tekstova po rodu, vrsti i temi, recepcijsko-spoznajnoj mogućnosti učenika te na principu ravnomjerne zastupljenosti suvremenih i antologijskih djela.

Gabelica i Težak (2017) spominju još neke kriterije po kojima bi se mogla birati lektirna djela, a to su kriterij književnoumjetničke vrijednosti djela, kriterij prilagodbe pristupa književnome djelu prema doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika, kriterij povezanosti sa školskim programom, kriterij raznolikosti, kriterij učeničkog ukusa (o čemu je bilo riječi) i kriterij dostupnosti knjiga. Kriterij književnoumjetničke vrijednosti djela odnosi se na prevlast estetskih vrijednosti na štetu pedagoških. Autorice objašnjavaju da iako važan aspekt prilikom odabira lektire, mlađim učenicima neće biti od velike koristi jer bi im mogla biti nerazumljiva. Takva djela prikladnija su za starije učenike. Crnković objašnjava: „dobra je za dijete, a to znači i umjetnička, samo ona knjiga koju dijete može čitati, u kojoj uživa, a nije dobra, nije dakle u tom smislu umjetnička jer nije živa makar odrasli naljepili na nju sve etikete klasičnosti, ona knjiga koju djeca ne razumiju, baš kao što za odraslog vrlo obrazovanog čitatelja Ilijada i Odiseja na grčkom nisu ni vrijedna ni umjetnička djela ako on ne zna grčki.“ (1976, str. 16). Objašnjava se i da lektirna djela ne moraju nužno biti edukativna. U redu je da neka djela imaju pedagošku komponentu, ali ne moraju ih sva imati pod svaku cijenu. Iz kriterija prilagodbe pristupa književnome djelu prema doživljajno-spoznajnim mogućnostima proizlazi odabir djela koja su stilski, sadržajno i jezično primjerena djeci pojedine dobi. Međutim, postoje djela koja su sadržajno primjerena djeci određene dobne skupine, ali je djelo preopsežno za njihove čitateljske sposobnosti. Zato takva djela zahtijevaju da im učitelj, primjerice, naglas pročita djelo. Za neka je djela potrebna puno veća aktivnost učitelja kad je riječ o pripremi za djela u kojima je jezik teško razumjeti. Pod kriterijem povezanosti sa školskim programom misli se na korelaciju s nastavnim predmetima jer dijete svijet doživljava kao cjelinu, dok je u školi prisutna rascjepkanost na predmete. Uz to, lektirna djela mogu se povezati i sa svakodnevnim

životom učenika. Što se kriterija raznolikosti tiče, poželjno je u svakom razredu čitati književna djela koja se razlikuju po temi, žanru i vrsti. Takva raspodjela, nažalost, nije prisutna na trenutnom popisu lektire. Raznolikost po razredima jest prisutna, ali ne i raznolikost unutar pojedinog razreda, što ne treba zanemariti prilikom biranja izbornih lektira. Odabir lektira prema kriteriju učeničkog ukusa nije uvijek najsretnije rješenje, ali ga treba uzeti u obzir. Jedan je način da učenici sami biraju jedno djelo po izboru u godini, a drugi je način da učitelj odabere djelo koje ima književnu vrijednost, a zna da će se prema temi svidjeti učenicima. Cilj je lektire da potakne učenike na čitanje, pa ako i neko pročitano djelo nije književno vrijedno, iz toga se može naučiti što je kvalitetno književno djelo. Na kraju, kriterij dostupnosti knjiga može biti važan element prilikom odabira djela za lektiru. Nikako se ne bi trebalo dogoditi da učenici ispaštaju zbog moguće neopremljenosti mjesnih i školskih knjižnica, pa se tako neka djela mogu ili čitati naglas ili pronaći na stranicama eLektire. Autorice savjetuju da se knjige ne fotokopiraju kako bi se stvorio pozitivan odnos prema knjizi (Gabelica, Težak, 2017).

### *3.1.2. Motivacija i stav*

Motivacija i stav prema knjizi i čitanju gradi se i u školi, što bi lektira trebala poticati i održavati. Vranjković (2011, str. 196) ističe da kada „je riječ o najmlađim učenicima koji još nemaju izgrađenu naviku čitanja, dakle o budućim čitateljima, prvi kontakti s literarnim djelom imaju izuzetno važnu ulogu u smislu njegovog prihvaćanja ili neprihvatanja.“ Tako će učenik koji ima negativno iskustvo prilikom prvog čitanja književnog djela, zbog načina razgovora o djelu ili pak samog čitanja kao vještine, biti manje zainteresiran za dalje čitanje, dok će učenik s boljim iskustvom imati veći interes za čitanjem. Stoga su važan nastavni pristup i metode te poznavanje prirode procesa čitanja o čemu je prethodno bilo riječi.

Također, Vranjković (2011) spominje taktičku motivaciju, onu koja će pomoći da se ostvari cilj nastave književnosti, to jest, poticanje razvoja i razvoj čitateljske sposobnosti i kontinuirano čitanje. Taktička motivacija mora zainteresirati učenike za pojedine nastavne sadržaje i mora biti stalno prisutna. Na taj način taktička motivacija kontinuiranom primjenom postaje strateška. Kako bi se održala motivacija kod učenika potrebni su inovativni i originalni poticaji s visokom razinom uvjerenosti. To, naravno, ovisi o učitelju, odnosno njegovoj motiviranosti za određeni nastavni problem, njegovom odnosu prema književnosti i njegovoj osobnosti. Nastava će učenicima biti zanimljivija ako je učitelj zainteresiran za određenu nastavnu situaciju ili problem i njih promatra kao izazov, a ne kao teškoću. „Biranim sadržajima i odgovarajućim metodičkim postupkom ostvaruje se emocionalno uzbuđenje koje doprinosi intenzivnijem doživljavanju“ (Vranjković, 2011, str. 197).



Vranjković (2011) preporuča organizirati vrijeme za priču na nastavi te pružiti učenicima vrijeme da pričaju, pripovijedaju i slušaju o tekstu sa sadržajem koji učenici vole i koji im zaokuplja pažnju u slobodno vrijeme. Cilj je te aktivnosti stvoriti pozitivan odnos prema književnom djelu. Gabelica i Težak (2017), kao i Grosman (2010) navode da je za motivaciju čitanja lektire potrebna motivacija za čitanje općenito. Potreba za čitanjem smanjuje se po završetku školovanja, a razlozi su najčešće drugačiji životni stil i nerazvijene čitateljske navike koje se trebaju steći za vrijeme školovanja (Sabolović-Krajina, 1993). Kada se učenika motivira za čitanje književnog djela potrebno je održati motivaciju tijekom čitanja zbog potencijalnih teškoća prilikom čitanja (Gabelica, Težak, 2017). Samo čitanje, u pravom smislu te riječi, od djece zahtijeva velik napor. Nakon pročitane djela razgovor bi trebao biti usmjeren na učenikov literarni doživljaj, kakav god on bio, zato što je ono najbitnije za razvoj čitateljske sposobnosti. Na taj način, učeniku se dokazuje da je njegovo mišljenje jednako važno i vrijedno pažnje te da ne postoji strah od ismijavanja zbog iznošenja vlastitog mišljenja. Upravo različitim pogledima na pojedino djelo može se stvoriti bolja i potpunija slika o njemu tako da valja poticati iznošenje zaključaka među učenicima. Razgovor o tekstu pomaže i potiče zanimanje za taj tekst (Grosman, 2010).

Motivacija za čitanje uključuje niz varijabli: mišljenje o vrijednosti i korisnosti čitanja, pozitivno očekivanje od čitanja, ovladavanje zadataka čitanja, intrinzičnu želju za čitanje, pozitivna uvjerenja o vlastitim sposobnostima pa tako i sposobnosti čitanja, razinu anksioznosti uslijed čitanja i osjećaj samoeфикаsnosti u čitanju. Navedene varijable zajedno pozitivno djeluju na uspješnost čitanja, odnosno razumijevanje teksta. Ako je motivacija unutarnja i potiče iz vlastite radoznalosti velika je vjerojatnost da će se i održati cijeli život. Samoeфикаsnost ili samodjelotvornost podrazumijeva uvjerenje o vlastitim sposobnostima prilikom izvedbe neke aktivnosti. Tako dijete koje smatra svoje sposobnosti nedostatnim ima manje motivacije za čitanje te manje čita i manje je uspješan u ispunjavanju zadataka, dok je dijete s boljim mišljenjem o svojim sposobnostima više motivirano za čitanje, više čita, čita iz zadovoljstva i uspješniji je u obavljanju zadataka. (Bandura, 1997).

Kako ne bi došlo do pada motivacije treba prilagoditi sadržaje interesima učenika, što pokazuju i mnoga kvalitativna istraživanja, specifično kada je riječ o interesu čitanja časopisa i internetskih izvora zanimljivih učenicima određene dobi. Učenicima također manje pada motivacija za stvaralačko pisanje kada pišu o njima zanimljivim temama. Čitanke bi, isto tako, trebale biti zanimljive i sadržavati zadatke koji potiču kreativnost, iznošenje predodžbi i stavova učenika o tekstu. S obzirom na to, učitelji bi trebali povezivati tematiku tekstova za čitanje i tema za pisanje s trenutno aktualnim temama života učenika. Uz to, bilo bi dobro učenicima

pružiti mogućnost izbora tekstova koje će čitati i zadataka za pisanje, barem u nekoj mjeri, zatim poticati ih na suradničko učenje, vježbanje čitanja i pisanja te primjenu strategija čitanja. U razredu bi trebalo stvarati ugodno ozračje, poticajno za čitanje i pisanje, a učitelj bi trebao dodatno poticati, davati povratne informacije, upućivati konstruktivne kritike itd. (Nikčević-Milković, 2016)

### *3.2. Metodički pristupi satu lektire*

Već se neko vrijeme govori o problemima koje donosi lektira, a jedan od njih je izvođenje nastave lektire, a i književnosti. Poznato je da u hrvatskom školskom sustavu prevladava jednoličan i uvijek isti način interpretacije djela koji se najčešće tijekom razvoja učeničkih sposobnosti ne mijenja mnogo. U metodici se pak zagovara raznovrsniji pristup nastavi lektire, odnosno različiti organizacijski oblici. Uz to, sve se više spominje povezivost sadržaja nastavnih predmeta, pogotovo jezično-umjetničkog područja kojeg čine hrvatski jezik i književnost te glazbena, likovna i medijska kultura. U današnjem se odgoju i obrazovanju sve više daje na značaju otvorenosti vremenskog okvira u nastavi. Nastavna jedinica ne mora biti strogo vremenski ograničena u tipičan nastavni sat u trajanju od 45 minuta. Upravo suprotno, poželjno je da uz korelacijsko-integracijsku vezu među umjetničkim predmetima nastava bude vremenski prilagođena takvim zahtjevima. Lektira se, dakle, može interpretirati u mnogim metodičkim sustavima ili modelima, a različiti sustavi ili modeli sadrže različite primjerene nastavne postupke (Lučić-Mumlek, 2004). „Metodički model omogućuje najmlađim učenicima da sami, uz pomoć primjerenih pisanih naputaka i ovisno o svojim mogućnostima, proučavaju književnoumjetničko djelo, da samostalno određuju vrijeme kada žele raditi, da osjećaju zadovoljstvo zbog samostalnog rješavanja postavljenih zadataka te da uočavaju posebnost književnoga djela.“ (Lučić-Mumlek, 2004, str. 66) Odabir metodičkog sustava ovisi o književnom djelu, a metodičarke Velički i Turza-Bogdan (2015) nikako se ne slažu da se obrada svih književnih djela odvija u istom metodičkom sustavu.

Kao vrijedan metodički sustav u nastavi lektire Rosandić (2005) spominje problemski sustav. Njegova je specifičnost upravo problem kojeg učenici zajedno s učiteljem nastoje riješiti. Pojam problema ne odnosi se na literarni problem poput fabule, likova i teme, već na emocionalne probleme što zahtijeva od učenika postavljanje u perspektivu i situaciju određenog lika što će ga motivirati da taj problem riješi. Prema Rosandiću (2005) nastava u problemskom sustavu organizira se u sljedećim etapama:

1. Stvaranje problemske situacije
2. Definiranje problema i metoda kojima se problem rješava

3. Samostalni istraživački rad
4. Analiza rezultata istraživanja, korelacija i nadopunjavanje
5. Zadaci za samostalni rad.

Za nastavu lektire od velike je važnosti i jedan nekonvencionalni metodički sustav, a to je otvoreni metodički sustav koji prema Rosandiću (2005, str. 207) osigurava metode i sadržaj „za samostalno učenje, istraživanje i stvaranje.“ Aktivnosti u otvorenom sustavu mogu se provoditi individualno, u paru ili u skupinama. Učitelji i učenici zajedno biraju sadržaj poučavanja, dok se metode rada biraju na temelju samog sadržaja te sukladno s ciljem određene nastavne jedinice. Velički i Turza-Bogdan (2015) objašnjavaju da upravo zbog svoje strukture otvoreni bi sustav trebao nuditi aktivnosti kako za vrijeme nastave, tako i izvan nje. To je i razlog zbog kojeg ovaj sustav odgovara nastavi lektire. Učenici za lektiru moraju izdvojiti vremena kod kuće, što je izvannastavni rad te nakon toga slijedi organizirani rad na nastavi lektire (Gabelica, Težak, 2017).

Za otvoreni su metodički sustav karakteristične didaktičke postaje (Rosandić, 2005), a u njih spadaju:

1. Didaktička ponuda
  - Sadržaj i izvori (sredstva i pomagala)
  - Metode (čitanje)
  - Oblici (pisanje, slušanje)
2. Istraživački rad (pojedinačni, u paru, u skupinama)
3. Objavljivanje rezultata
4. Novi zadaci

Za rad u ovom sustavu aktivnosti bi trebale povezivati učenikov literarni doživljaj djela sa stvaralačkim radom učenika kao aktivnom sudjelovanju u književnom djelu. Velički i Turza-Bogdan (2015) spominju brojne mogućnosti rada u otvorenom sustavu poput međupredmetnog povezivanja sastavnica jezično-umjetničkog područja, rasprave, scenskog prikaza književnoga djela, učenikovog stvaralačkog rada na tekstu i manipuliranja tekstem.

Velički i Turza-Bogdan (2015) predlažu još jedan metodički model u obradi književnih djela koncipiran na književnim radionicama. U tom je sustavu u središtu stvaranje ugodnog ozračja koji će pomoći stvaranju povjerenja među učenicima za suradničko učenje. Pored toga, važno je prije početka sata obavijestiti učenike o cjelokupnom načinu rada,

zadacima i trajanju radionica. Učitelj potiče aktivnosti i pomaže u radu ako je potrebno. Struktura sata književne radionice podjeljena je u didaktičke postaje:

1. Didaktička ponuda

- Upoznavanje materijala i raspoređivanje u skupine
- Odabir tekstova i načina rada
- Prikupljanje materijala

2. Istraživački rad

- samostalni rad učenika

3. Objavljivanje rezultata

- Završni dio – predavljanje rezultata i dokumentacija (Velički, Turza-Bogdan, 2016, prema Hövel, Vierkötter i Geuß, 1987).

Gabelica i Težak (2017) zagovaraju kreativni pristup lektiri gdje se na početku sata odvija motivacija u vidu aktivnosti za recepciju književnog djela. U središnjoj etapi slijedi interpretacija temeljena na istraživanju u takozvanim centrima. Centri su organizirani za rad po skupinama u nekoliko kategorija: centri za rad na književnom djelu (za istraživanje priče, likova, žanra, jezik, dramski centar), centri za razvoj praktične pismenosti (stolno-manipulativni centar, manipulativno-istraživački centar, centar građenja) te centri za integraciju i korelaciju (likovni centar, matematički centar, glazbeni centar, centar za istraživanje pokreta, centar za istraživanje srodnih tekstova ili neknjiževnih tekstova). Autorice naglašavaju mogućnost izmjene, dorade, nadopunjavanja i mijenjanja centara u skladu s potrebama. U završnoj etapi nastoji se opet povezati učenike zajedničkom aktivnošću, primjerice razgovorom u krugu.

Što se tiče interpretacije književnog djela valja imati na umu učenikov literarni doživljaj, odnosno njegovu percepciju djela. Definitivno nije preporučljivo da učitelj sam podastre jednu gotovu interpretaciju (interpretaciju stručne kritike), već da se do nje dođe postepeno, zajedno s učenicima razgovorom o sastavnicama teksta, pojedinačnoj interpretaciji da bi na kraju došli do opće teme djela. Razgovor o djelu možemo voditi tek kad je djelo u potpunosti pročitano i kad se o njemu stvore mentalne predodžbe. Tek je tada moguće razgovarati o njima, ali treba imati na umu da će kod svakog učenika te predodžbe biti različite jer one ovise o iskustvima i znanjima pojedinca. Dakle, sve odrednice teksta (analiza likova i događaja, određivanje žanra, oblika teksta, teme) proizlaze iz mentalnih predodžbi, iz učenikovog literarnog doživljaja. Upravo razgovor o njima dopušta učeniku nadogradnju

razumijevanja teksta i svih njegovih sastavnica. Ako učenik nije u mogućnosti iskazati svoj literarni doživljaj sve što mu učitelj ili itko drugi kaže o tekstu ostaje samo prazna riječ i nametanje vlastitog mišljenja.

Učenikovo mišljenje o tekstu može biti pozitivno ili negativno, pritom im se mora omogućiti pravo na takvo mišljenje i razgovor o razlogu zbog kojeg mu se tekst ne sviđa, ili pojedini lik ili događaj itd. Treba se razgovarati o razumljivosti teksta. To će se postići jedino ako učitelj sa zanimanjem sluša mišljenja svojih učenika umjesto da on drži glavnu riječ u čitavom razgovoru. Učenici tako uče izražavati vlastito mišljenje i razvijaju kritičko mišljenje. U razgovoru o tekstu bilo bi od velike koristi na početku razgovarati o elementima u djelu koji su učenicima razumljivi, zanimljivi i važni u svakodnevnom životu. Na taj način postaje im jasnije da je umjetnička priča zanimljiva za život, otkriva druge perspektive, govori o ljudima koji imaju drugačija iskustva, žive u drugačijim okruženjima i okolnostima. Kad se bira dio teksta za detaljnu analizu najvažniji je interes učenika. To može biti neki zanimljiv dio ili učenicima nejasan dio. Važno je učenicima dati do znanja da se razgovara o njihovom razumijevanju teksta uvažavajući blage razlike, a svrha je proširiti to razumijevanje. Tek se kasnije mogu analizirati pojedini segmenti teksta (Grosman, 2010).

### *3.3. Problemi vezani uz lektire*

Problemi današnje lektire započinju od toga da se nastava lektire nije promijenila i prilagodila zahtjevima djeteta i društva. Lektira je nezanimljiva, sažetci književnih djela dostupni su na internetu, a učenici su sve manje zainteresirani za čitanje lektire. Metodički pristup književnim djelima ne dopušta učeniku da raspravlja o svojim predodžbama, već mu se „servira“ učiteljev odgovor bez ikakve pomisli o implementiranju učenikovog mišljenja u razgovor, bez prihvaćanja njihovog pogleda na djelo. Grosman apelira da će se tim postupkom „onemogućiti svaki užitak koji bi učenici inače mogli imati od obrađivanog teksta“ (2010, str. 162) Također, problem predstavlja i u kojoj se mjeri i na koji način korigiraju učenikove mentalne predodžbe o djelu. Učenik mora imati samopouzdanja u svoje sposobnosti i vjerovati vlastitom doživljaju kako bi imao želju dalje čitati i kako bi mu nakon nekog vremena uvježbavanja čitanja ta aktivnost bila užitak (Grosman, 2010).

Iz mnogo istraživanja stava prema lektiri ispitanih na učiteljima i učenicima Gabelica i Težak (2017) zaključuju da su ovi razlozi izvor negativnog stava prema lektiri:

- obaveznost lektirnog popisa
- broj obaveznih djela, opseg djela i broj lektirnih sati

- tematska i žanrovska neraznolikost lektirnih djela
- lektirni dnevници
- ocjenjivanje lektire
- metodički pristup lektiri u sklopu nastave književnosti (nezanimljiv način obrade lektire)

Iako učenici nisu sposobni razabrati dobru od loše književnosti, odnosno književna djela koja imaju umjetničku vrijednost, ne treba u potpunosti zanemariti izbor učenika kao jedan od čimbenika izbora lektire. Ovo je od izuzetne važnosti jer je lektira jedna od najutjecajnijih razloga zbog kojeg će učenik voljeti čitanje. Ako se lektira učeniku čini kao prevelik izazov, nezanimljiva je ili od učitelja ne dobiva nikakve pozitivne povratne informacije, lektira mu postaje omražena i svakako je neće htjeti čitati u budućnosti. Također, neće htjeti čitati ni nakon školovanja knjige koje bi ga mogle zanimati, a upravo je nastavak čitanja nakon školovanja jedan od glavnih ciljeva nastave lektire (Gabelica, Težak, 2017). Učeniku treba dati slobodu u izboru djela, ali tu slobodu treba ograničiti kako se ne bi čitalo uvijek iste književne vrste, istog autora (Jerkin, 2012), prejednostavnih tj. prekratkih djela ili čitanje medijski eksponiranih naslova te preporuka svojih vršnjaka (Gabelica, Težak, 2017). Učiteljeva je uloga ponuditi učeniku djela koja se razlikuju po vrsti, žanru i temi kako bi „upoznao književnost i samostalno izgrađivao vlastite književno-estetske kriterije.“ (Jerkin, 2012, str. 126) Dakle, potrebno je uzeti u obzir interese i afinitete učenika, ali i učitelj treba sudjelovati u procesu odabira književnih djela za lektiru u skladu s tim interesima i afinitetima.

Lektirni popisi trebali bi biti samo smjernica učitelju za odabir djela i taj bi se popis trebao mijenjati iz godine u godinu. Preporučivali bi ih književni stručnjaci, a na učitelju je da prepozna djela koja bi zadovoljila učeničke afinitete kako bi trenutni popis bio što kvalitetniji i prilagođeniji ciljnoj populaciji – učenicima (Gabelica, Težak, 2017). Iako je u predmetnom kurikulumu navedeno da učitelj ima slobodu u biranju izbornih djela za čitanje, nije sigurno u kojoj mjeri učitelj prilagođava i zajedno s učenicima bira izborna djela.

Trenutno se Nacionalnim kurikulumom za nastavni predmet Hrvatski jezik (2019) preporučuje da se godišnje pročita 10 književnih tekstova u prvom i drugom razredu te 8 književnih tekstova u trećem i četvrtom, od kojih je za svaku nastavnu godinu propisano da je barem jedan tekst po vlastitom izboru učenika. Postavlja se pitanje je li to dovoljno za razvoj ljubavi prema čitanju. Najčešće se lektire obrađuju jednom mjesečno kao blok sat zbog toga što je u jednom školskom satu vrlo teško obraditi nešto duži književni tekst. Bavljenje lektirama

jednom mjesečno (što ne mora uvijek biti slučaj) zaista je premalo za razviti naviku čitanja ili ljubav prema čitanju (Gabelica, Težak, 2017). Profesorica Grosman (2010) dokazala je da čitanje ulomaka tekstova nije pogodno za razvoj čitateljske sposobnosti, stoga je čitanje cjelovitih djela poželjnije. Iako djeca u kasnom djetinjstvu (od 7. do 10. godine) nisu uvijek izvrsni čitači, još su u fazi učenja čitanja, ipak mogu na neki način doživjeti književno djelo. Učiteljevo čitanje naglas predstavlja jedno rješenje. Čitanje je poprilično složen proces, a za djecu koja tek uče tu vještinu zahtijeva velik napor. Uz napor, naravno, dolazi nemotiviranost i nemogućnost udubljanja u tekst. Iz tog je razloga učiteljeva pomoć pri čitanju književnih djela od izuzetne važnosti. Čitanje naglas i u sebi kao aktivnost koja se provodi u razredu svaki dan jednako je dobara vježba za poticanje želje i ljubavi za čitanjem (Gabelica, Težak, 2017). Autorice Pavličević-Franić (2005) i Peti-Stantić (2019) naglašavaju da se svaka vještina ili sposobnost razvija vježbom, pa se tako „vještina čitanja razvija čitanjem (...) Želimo li poboljšati svoju vještinu čitanja i unaprijediti tehniku – čitat ćemo što češće.“ (Pavličević-Franić, 2005, str. 97) Jerkin (2012) preferira kvalitetu čitanja, odnosno čitanje shodno učenikovim mogućnostima i interesima od broja pročitanih djela tj. ulomaka djela koje bi učenici čitali. U ovom slučaju autorica zagovara „pomno čitanje“ koje iziskuje posvećenost i rezultira većom povezanošću učenika s djelom i kvalitetnijem doživljaju i interpretaciji. Dakle, bolje bi bilo da se pročita manji broj cjelovitih djela, ali kvalitetno, nego mnogo ulomaka koje je samo po sebi površno čitanje određenog djela.

Trenutni popis lektire naveden u Nacionalnom kurikulumu (2019) objavljen je na mrežnim stranicama Knjižnica grada Zagreba te raspoređen po razredima. Također, popis nudi pregršt djela za svaki razred. Međutim, vrsta djela i žanr nisu ravnomjerno raspoređeni. U prvom razredu prevladavaju slikovnice te bajke, a navedena je i jedna zbirka poezije od ukupno 14 književnih djela. Iako je slikovnica primjerena književna vrsta za prvaše, ne postoji razlog zbog kojeg slikovnicu ne bi čitali učenici trećeg ili četvrtog razreda s obzirom na činjenicu da postoje slikovnice s više teksta i složenijom tematikom. Na popisu lektire za drugi razred, uz slikovnice i bajke, prevladavaju i fantastične priče. Popis sačinjavaju, također, dvije zbirke pjesama te zbirka modernih basni i jedan strip, što je ujedno i jedini strip na popisu za lektiru u mlađim razredima osnovne škole. Dakako, to bi se moglo i trebalo promijeniti jer strip povezuje sliku i priču što definitivno pomaže pri čitanju u digitalno doba. Zbirke pjesama jako su zapostavljene u drugom i prvom razredu. One bi mogle biti od pomoći mlađim učenicima za razvoj čitanja i poticanje motivacije za čitanje obzirom da pjesme obično ne sadrže veliku količinu teksta. Popis lektire za treći razred sadržava dječje romane, zbirke priča, fantastične

priče, bajke, basne i zbirku pjesama. Vidljivo je da se duljina književnog djela povećava u skladu s učeničkom čitateljskom sposobnošću. Treba napomenuti da se u trećem razredu popisom preporuča čitanje narodnih bajki, ali ne postoji razlog zbog kojeg se to ne bi čitalo i ranije. Ako čitanje nije najsretnija opcija onda bi se narodne bajke barem mogle pripovijedati obzirom da su one još uvijek dosta nepoznate i zapostavljene, a važan su dio naše kulture. Na kraju, na popisu za četvrti razred nalazi se mnogo romana raznih žanrova te priča, a obavezne su bajke Ivane Brlić-Mažuranić te se kao izborna lektira spominju igrokazi. Iz priloženog vidljivo je da su djela sve duža i/ili zahtjevnija za čitanje. Zaključno o ovome, u prvom i drugom razredu nužno je da učenici čitaju kraća djela, djela sa slikama jer je to za njih primjerenije, no starijim učenicima takva djela nisu na odmet. Slikovnica i bajka ne moraju biti rezervirana samo za mlađe učenike. Pjesništvo domaćih i stranih autora dosta je zakinuto što se tiče popisa lektire čija bi djela bila zanimljiva učenicima i pozitivno utjecala na mišljenje o poeziji. Neki autori su Pajo Kanižaj, Stanislav Femenić, Ratko Zvrko, Dr. Seuss, Shel Silverstein itd. Basne su blago zapostavljene u čitankama pa se učenici s njima susreću u drugom ili čak u trećem razredu po prvi put. Zahtjevno je objasniti glavnu odliku basne, a to je da se likovima pridaju ljudske osobine, pogotovo ako se nikad nisu susreli s takvim djelom. Kako bi učenici mogli razumijeti složene stilske figure trebaju imati razvijen vokabular, što se postiže čitanjem, a kako bi vokabular bio što širi potrebno je čitati djela različitih književnih vrsta. Raznolikost književnih vrsta trebala bi postojati na svim obrazovnim razinama što omogućava dublje i bolje razumijevanja literarnog djela. Tako se može razviti bolja čitateljska sposobnost i kultura čitanja (Gabelica, Težak, 2017).

Jedni su od najvećih problema lektire dnevnicima čitanja. Pavao Pavličić prisjećajući se svoje mladosti i školske lektire navodi „ona (lektira) nije bila ono što joj ime kaže, to jest čitanje. Jer, da je samo o čitanju bila riječ, ni po jada! Ali, lektira je bila prije svega pisanje, i tu su počinjale nevolje.“ (2007) Struktura dnevnika čitanja prvi je razlog zbog kojeg djeca ne vole lektire. Dnevnicima čitanja u kojima se trebaju napisati činjenice o djelu ne pomažu u nastojanju da se razvije kultura čitanja. Sljedeći problem takvih dnevnika je njihovo ocjenjivanje. U dnevnicima čitanja često se traži učenikovo mišljenje i doživljaj, a to će dakako doprinijeti ocjeni koja se koncipira na određenim kriterijima. Obzirom da je pisanje vlastitog mišljenja i doživljaja vrlo intimno djelo, učenikova iskrenost dolazi u pitanje, pogotovo kad zna da će ga ocjenjivati (Gabelica, Težak, 2017). Iz ova dva problema zaključuje se da se lektirni dnevnicima svode na pisanje činjenica o djelu te sentimentalno, često neiskreno, i pomalo uzvišeno pisanje dojma o njemu (Pavličić, 2007). Još jedan problem pisanja dnevnika čitanja je nemogućnost



usredotočenosti na tekst uslijed bilježenja ključnih misli i važnih obilježja djela ili informacija koje se traže za pisanje tog dnevnika (imena likova, vrijeme i mjesto radnje, opisi, itd.). Može se reći da bi dnevnik čitanja, ako zaista predstavlja mjesto na koje učenik piše svoja zapažanja, mišljenja, dojmove i doživljaje o književnim djelima, bio vrijedan kako za učenika tako i za učitelja koji ih čita. Međutim, ako služi samo za ocjenjivanje i provjeru čitanosti određenog djela, taj je način u kontrastu s ciljem nastave lektire (Gabelica, Težak, 2017).

Ocjenjivanje lektire i lektirnih dnevnika poprilično je složen proces. Sam proces ocjenjivanja predstavlja problem u nastavnom procesu zbog nejasnih i raznolikih kriterija ocjenjivanja. Moglo bi se reći da je onoliko kriterija koliko je i učitelja. Kako se ovdje radi najčešće o ocjenjivanju dnevnika čitanja i kako je on često u obliku sastavka, postoje mnogi elementi koji se mogu ocijeniti, a to su pravopis, stil pisanja, gramatika, sadržaj, kompozicija, rječnik, originalnost, urednost, dojam (Aladrović Slovaček, Kolar Billege, 2011). Iz tog je razloga potrebno definirati što se točno ocjenjuje i sve to uzeti u obzir. No to svakako nije lak zadatak pa valja imati na umu cilj nastave lektire te što će određeni način ocjenjivanja donijeti (Gabelica, Težak, 2017).

Zadnji problem lektire o kojem će biti riječi jesu nezanimljivi sati lektire. Oni su najčešće koncipirani jednako kao i ostali sati književnosti te za učenike često ne predstavljaju ništa novo. Međutim, ako se sat lektire održi na malo drugačiji, neuobičajen način učenicima lektira i razgovor o književnom djelu može djelovati važno. Svakako način obrade lektire ovisi o zainteresiranosti učenika za nju i za čitanje. Stoga je poželjno izdvojiti vrijeme za smišljanje aktivnosti sata lektire i uključiti raznovrsne metode rada. Drugačijim načinom rada i zanimljivim aktivnostima moglo bi se smanjiti pisanje dnevnika lektire (Gabelica, Težak, 2017). Uz navedeno u obzir dolazi strukturiranje sata u raznim metodičkim sustavima jer se svako djelo ne može obraditi na isti način (Velički, Turza-Bogdan, 2015).

Zbog svega toga naglašava se suvremeniji i otvoreniji pristup lektiri prilagođen učeničkim potrebama, interesima i afinitetima. Grosman (2010) spominje da ne treba ispravljati učenikov literarni doživljaj i da upravo to odvlači učenike od čitanja, pogotovo čitanja lektire što je za njih obavezno čitanje. Treba uvažavati njegov literarni doživljaj i potacati ga na stvaranje vlastitog mišljenja. To je jedini način kako navesti učenike da održe naviku čitanja i nakon školovanja kad im čitanje neće biti nametnuto. Ostat će jedino želja za čitanjem iz vlastitog zadovoljstva.

## 4. Metodologija istraživačkog rada

### 4.1. Predmet istraživanja

U ovom radu istražuju se lektire u razrednoj nastavi, točnije način obrade lektire, način odabira književnih djela za popis lektire, što učitelji podrazumijevaju u obradi lektire te kakvu ulogu lektira ima u učeničkoj volji za čitanjem, čitanju i ljubavi prema čitanju. Istraživanje će se obraditi po kvalitativnom modelu obzirom da se od ispitanika tražilo mnogo opisivanja i objašnjavanja. Namjera je ovog istraživanja ukazati na probleme povezane s fenomenom koji se istražuje, a ne generalizacija dobivenih rezultata zbog manjeg uzorka istraživanja.

### 4.2. Cilj i istraživački problemi

Poznato je da je lektira omraženi dio nastavnog procesa te čitanje lektire zasigurno neomiljena izvannastavna aktivnost mnogim učenicima. U ovom istraživanju nastojalo se dobiti uvid u pojedinosti nastave lektire, odnosno način obrade lektire, kao i odabira lektirnih naslova. Pored toga, željelo se uvidjeti postoje li ispiti u nastavi lektire i istražiti stav učitelja prema ocjenjivanju lektira. Uz to, željelo se saznati vole li učenici lektiru i vole li čitati te ima li lektira važnost u volji za čitanjem generalno.

### 4.3. Uzorak istraživanja

Ispitanici su istraživanja učitelji primarnog obrazovanja koji su dobrovoljno željeli sudjelovati u istraživanju. Svi su sudionici imali mogućnost odustajanja u svakom trenutku te su ostali anonimni.

Uzorak istraživanja sastoji se od 27 učitelja/učiteljica zagrebačkih osnovnih škola, od kojih je 26 učiteljica i 1 učitelj. Najviše sudionika, točnije 48,1 %, čine učitelji u dobi od 50 godina i više. U podjednakom su omjeru oni u dobi od 23 do 30 godina te od 41 do 50 godina, a to je 22,2 %. Preostali čine 7,4 % u dobi od 31 do 40 godina. Godine staža pratile su biološke godine sudionika te je najviše bilo onih s 26 do 35 godina staža (37 %), slijede ih učitelji s 16 do 25 godina staža (22,2 %) te učitelji do 5 godina staža (22,2 %). 11,19 % je učitelja s više od 35 godina staža, dok je učitelja od 6 do 15 godina staža 7,4 %. Najviše je bilo učitelja koji predaju četvrtom razredu, ukupno 40,7 %, zatim jednaki broj učitelja prvog i trećeg razreda (22,2 %) te 14,8 % učitelja drugoga razreda.

### 4.4. Provedba istraživanja i način obrade podataka

U istraživanju se primjenila metoda ankete, a za prikupljanje podataka korišten je upitnik u digitalnom obliku, a učiteljima je prosljeđen elektroničkom poštom. Upitnik se sastoji

od 31 pitanja podjeljenih u 4 kategorije. Prva kategorija pitanja vezana je uz deskriptivne podatke o učiteljima (dob, spol, godina staža, razred). U drugoj kategoriji prikupljaju se podaci o lektirama (broj lektira, dužina, vrijeme između pojedinog sata lektire, način odabira lektire, podrijetlo autora). U trećoj kategoriji saznaje se više o načinu obrade lektire i u četvrtoj se ispituje učiteljevo mišljenje o želji učenika za čitanjem. U velikom dijelu pitanja trebalo je navesti objašnjenje odgovora. Nakon provedbe istraživanja održane krajem školske godine 2022./2023. slijedila je obrada podataka tematskom analizom i metodom deskriptivne statistike u SPSS-u.

#### *4.5. Ograničenja istraživanja*

Prvo ograničenje ovog istraživanja jest nemogućnost generalizacije, što je ujedno i nedostatak kvantitativnih istraživanja općenito. Istraživanje se provelo na malom uzorku koje nikako ne može reprezentirati cijelu populaciju. U takvim istraživanjima dosljedno načelu nije moguće utvrditi nedvosmislenu uzročno-posljedičnu vezu među istraživanim pojavama. Međutim, moguće je dobiti bolji uvid u proučavani fenomen. Ispitanici mogu navoditi i upućivati na različite uzroke, ali analizom dobivenih podataka stvara se potpunija slika i bolje razumijevanje istraživnog problema.

Upitnik kao metoda prikupljanja podataka koristi se kako bi se dobili što vjerodostojniji i objektivniji podaci. No, to ne znači da upitnik nema nedostataka. Primjerice, u ovom istraživanju upitnik se ispunjavao u pisanom obliku što ne ograničava ispitanika da odgovara subjektivno s obzirom da se ispituju njegovi stavovi i razlozi o istraživanoj temi. Postoji još jedno ograničenje, a to su ponuđeni odgovori u pojedinim pitanjima što može utjecati na odabir, iako u praksi nije tako. Međutim, za sva je pitanja s ponuđenim odgovorom potrebno obrazložiti odabrani odgovor. Na taj se način u određenoj mjeri kontrolirala vjerodostojnost odabranog odgovora.

U svakom slučaju, neizbježno je da istraživanja s kvalitativnim obilježjima sadržavaju određeni stupanj subjektivnosti, ali se u prikazu rezultata istraživanja želi sačuvati izvorno tumačenje ispitanika citatima njihovih odgovora. Također, u raspravi željelo se što objektivnije zaključiti istraživanje uz povezivanje sa spoznajama iz znanosti s ciljem boljeg razumijevanja fenomena koji se istraživao.

#### 4.6. Rezultati istraživanja

Na početku istraživanja ispitali su se deskriptivni podaci o učiteljima, a nakon toga pitanja vezana uz lektiru u tri kategorije: podaci o lektirama, način obrade lektire te sklonost učenika čitanju.

Prvi je segment istraživanja broj lektira godišnje. U ovom istraživanju u prosjeku u jednoj školskoj godini bilo bi 7,96 lektira. Trinaest od dvadeset i sedam (48,14 %) izjasnilo se da mijenja broj lektira godišnje s obzirom na razred. Učitelji navode nekoliko razloga. Devetero (33,3 %) ih je navelo da mijenja broj lektira ovisno o sposobnostima učenika. Neki od odgovora su: „Viši razredi- više lektirnih naslova“, „Ne može biti jednak npr. za prvaše i četvrtaše koji znaju lijepo čitati“, „Razlikuje se s obzirom na dob i sposobnosti učenika.“ Dvoje (7,4 %) navode da je u 1. i 2. razredu 10 lektira, a u 3. i 4. razredu 8, kako je navedeno i u Nacionalnom kurikulumu. 14,81 % ispitanika navodi da brojem lektira godišnje žele potaknuti učenike na čitanje, da će razvijati vokabular, čitalačku pismenost, stvaralaštvo te razvijati vlastite duhovne i odgojne vrijednosti. To su ukupno četiri osobe, od kojih jedna odgovara da mijenja broj lektira godišnje, ostali navode da je uvijek isti broj lektira svake godine, što je sedam, devet ili deset lektira godišnje. Jedna osoba navodi da je u 3. i 4. razredu manje lektira jer učenici čitaju sami, a u 1. i 2. razredu više jer se čita na nastavi i u produženom boravku. Jedna osoba kaže: „Obično u 1.r prvo polugodištu ja čitam i uvodim ih tek kasnije je okvirno isti broj.“ Iz odgovora se ne može razumijeti je li u prvom razredu više ili manje lektira, samo da se razlikuju u odnosu na ostale razrede. Jedna osoba kaže da koncentracija ima ulogu u količini djela za lektiru. Odgovor glasi: „Veća koncentracija, lakše čitanje.“ Iz ostalih podataka vidljivo je da osoba predaje prvome razredu i ukupno je 4 lektire predviđeno i obrađeno u ovoj školskoj godini. Iz podataka kojih su naveli učitelji broj lektira godišnje nije povezan s razredom u kojem učitelj predaje. Odgovori su previše raznoliki da bi postojala korelacija među ta dva činitelja. Međutim, provjerilo se na temelju podataka dobivenih istraživanjem ima li razred koji učenik pohađa veze s brojem lektira u toj školskoj godini. Analiza pokazuje neznačajnu pozitivnu korelaciju između broja lektira u školskoj godini i razreda, što je prikazano u Tablici 1.

**Tablica 1.***Povezanost razreda i broja lektira u školskoj godini*

		Razred	BrojLektira
Razred	Pearson Correlation	1	,290
	Sig. (2-tailed)		,142
	N	27	27
BrojLektira	Pearson Correlation	,290	1
	Sig. (2-tailed)	,142	
	N	27	27

Druga tema u istraživanju vremenski je razmak između lektira. Ispitanici su uglavnom birali raspon između dva tjedna do mjesec dana, s izuzetkom od 4 ispitanika koji su odgovorili da je razmak i više od mjesec dana. Za tih četvero ispitanika razlozi su sljedeći: „Kako bi djeca uz ostale obveze stigla pročitati knjigu“, „Tek su 1. razred“, „U 4. razredu većinom su dječji romani“ i „U skoli je predviđeno mjesec dana bez obzira na duljinu mjeseca i propisanu lektiru.“ Ostali učitelji navode da je učenicima dovoljno mjesec dana da pročitaju lektiru s obzirom na njihove sposobnosti, dakle ovisno o dobi i sposobnostima povećava se duljina teksta. Također navode da je zbog opsežnosti djela predviđeno mjesec dana za čitanje jednog lektirnog djela. Čak ih je 8 navelo da je lektira jednom mjesečno jer je to pravilo škole, njihovo pravilo ili misle da tako trebaju raditi. Troje ih je navelo da je dostupnost knjige u školskoj knjižnici razlog rasponu od dva tjedna do mjesec dana između lektira. Jedna osoba navodi govorno-slušne teškoće te probleme u čitanju (analiza i sinteza) kao razlog zbog kojeg učenici imaju do mjesec dana vremena za čitanje. Međutim, osoba predaje u prvome razredu te je možda i očekivano da učenicima treba više vremena kako bi sami pročitali djelo, iako ih ne trebaju nužno čitati samostalno. Jedna je osoba napisala da iako ima lektiru svaki mjesec, vremenski razmak između lektira trebao bi biti i manji: „Trudim se da imaju svaki mjesec, makar smatram da bi razmak između lektira trebao biti kraći.“ Jednom se navodi i da je razmak od mjesec dana dovoljan da se djelo pročita i više puta. Osoba predaje četvrtom razredu. Zanimljivo je bilo da je jedna osoba napisala: „Jednom mjesečno imamo lektiru s popisa, između učenici daju preporuke za čitanje djela koja nisu na popisu ili zajednički pročitamo neku slikovnicu ili imamo goste koji nam čitaju.“ Osoba predaje trećem razredu.

Zatim se promatrao način odabira lektirnih naslova, točnije biraju li ih učitelji samostalno ili zajedno s učenicima. Trećina ih je odgovorila da biraju djela za lektiru zajedno s učenicima, dok ih ostatak učitelja bira samostalno. Učitelji su naveli dosta različitih razloga

zbog kojih biraju lektire na određen način, pritom nekoliko njih navelo je više od jednog razloga, ali najzastupljeniji razlog je dostupnost u školskoj knjižnici, ukupno 29,63 % ispitanika. To je i razlog zbog kojeg ti ispitanici biraju lektirne naslove samostalno, osim jednog ispitanika koji prvo provjeri stanje u školskoj knjižnici pa onda zajedno s učenicima odabire naslove. 18,52 % navodi da žele izabrati djela s obzirom na interes učenika te oni i biraju lektire zajedno s učenicima. Troje ih navodi (11,11 %) da bira lektire zajedno s učenicima kako bi ih motivirali na čitanje. 3,7 % sudionika pojašnjava da bira djela s učenicima i da za izbor djela učenici ponude djela koja im preporučuju braća, prijatelji, učiteljice te učenici koji vole čitati. Sudionici koji samostalno odabiru djela za lektiru pojašnjavaju da rade na taj način jer imaju više iskustva od učenika (14,81 %). Njih 3,7 % objašnjava da bira samostalno iz iskustva s drugim generacijama. Ostali razlozi koji su manje zastupljeni u ispitivanju, a zbog kojih učitelji samostalno odabiru djela za čitanje prevelika su raznolikost učeničkih interesa, bolja zastupljenost različitih književnih vrsta na popisu lektire, tema kojom se djelo bavi i trajna vrijednost djela.

Kada je riječ o podrijetlu autora na popisu lektire sudionici prednost daju domaćim autorima u odnosu na strane. Ukupno je 85,18 % ispitanika odgovorilo da je domaćih autora više od stranih. Slijede ispitanici koji smatraju da je podjednak broj domaćih i stranih autora na njihovom popisu lektire, njih 11,11 % te se 3,7 % ispitanika izjasnilo da je trenutno na popisu više stranih autora, a razlog je tomu dostupnost. Međutim, za 11,11 % ispitanika ispostavilo se da je nedostupnost stranih autora u knjižnicama jedan od razloga zbog kojih na popisu ima više domaćih autora nego stranih. Za 37,04 % ispitanika razlozi su prevladavanja domaćih autora želja za upoznavanjem stvaralaštva domaćih autora, činjenica da je njihovo stvaralaštvo također vrijedno te prikladne i učenicima bliže teme. 14,8 % objašnjava da su domaći autori bolji kada je u pitanju „širenje riječnika, usvajanje pravopisa i bogaćenje izričaja.“ Ostali su razlozi slučajnost (7,4 %), ovisnost o razredu (11,11 %), popisu obaveznih lektira (7,4 %) i afinitetu učenika (3,7 %). Razlog zbog kojih su pojedini ispitanici naveli podjednak broj domaćih i stranih autora u odabiru lektire ovisi o autoru samom, a ne o njegovom podrijetlu (7,4 %).

Sljedeći element istraživanja bio je pisanje dnevnika čitanja. 8 od 27 ispitanika potvrdilo je da njihovi učenici imaju obavezu pisati dnevnik čitanja. Devetero ih je navelo da učenici ne pišu dnevnik čitanja, a 11 spominje da učenici ponekad pišu dnevnik čitanja. Sudionici su kao razloge za pisanje dnevnika čitanja navodili da je dnevnik potvrda nastavniku o razumijevanju djela, pomoć u analiziranju djela na satu, vježba pronalaženja informacija u tekstu i pisanja formativnog pisma, poticaj za stvaranje stavova o djelu te lakše praćenje rada

učenika. Objašnjenja za izostajanje dnevnika čitanja u lektiri najčešće su besmislenost pisanja dnevnika, nemogućnost „uživljavanja“ u čitanje, te dob i sposobnosti učenika. Prema mišljenju učitelja, u prvom ili drugom razredu učenici nisu spremni za pisanje dnevnika čitanja. Učitelji koji se opredjeljuju za pisanje dnevnika ponekad navode razloge kao što su kreativni i jedinstveni pristup svakom pojedinom djelu (od kojih neki zahtijevaju bilježenje, neki ne), istraživački pristup, problemski zadaci. U istraživanju se promatralo i ima li povezanosti dobi učitelja sa zadavanjem dnevnika čitanja, s napomenom da dob učitelja prati njihov staž. Pisanje dnevnika čitanja tradicionalna je metoda u nastavi lektire te se pretpostavlja da stariji učitelji češće koriste tu metodu. Iz tablice ispod odlomka (Tablica 2) može se vidjeti da ne postoji značajna povezanost dobi učitelja sa zadavanjem pisanog dnevnika čitanja.

**Tablica 2.**

*Povezanost dobi učitelja sa zadavanjem pisanja dnevnika čitanja*

			GodineUcitelja	DnevniciCitanja
Kendall's tau_b	GodineUcitelja	Correlation Coefficient	1,000	,051
		Sig. (2-tailed)	.	,782
		N	27	27
	DnevniciCitanja	Correlation Coefficient	,051	1,000
		Sig. (2-tailed)	,782	.
		N	27	27

Pored toga, pratilo se ima li povezanosti razreda kojem učenici pripadaju (prvi, drugi, treći ili četvrti) s pisanjem dnevnika čitanja. Iz analize prikazane ispod odlomka (Tablica 3) vidljivo je da nema značajne korelacije između razreda i pisanja dnevnika čitanja.

**Tablica 3.**

*Povezanost razreda kojeg učenici pohađaju s pisanjem dnevnika čitanja*

		Razred	DnevniciCitanja
Razred	Pearson Correlation	1	,309
	Sig. (2-tailed)		,117
	N	27	27
DnevniciCitanja	Pearson Correlation	,309	1
	Sig. (2-tailed)	,117	
	N	27	27

Jedan od segmenata istraživanja bilo je i ocjenjivanje lektire. Pet sudionika (18,52%) izjasnilo se da ne daje ocjene iz lektire. Ti sudionici objašnjavaju tvrdnju time što žele da učenici zavole čitanje te da čitaju iz užitka. Jedan sudionik navodi da „ocjena ne smije biti poticaj.“ Razlog je i činjenica da učenici nisu samostalno pročitali djelo te da se lektira više ne ocjenjuje. Šestero od dvadeset i dvoje koji su rekli da ocjenjuju lektire objašnjavaju da to rade ponekad kao poticaj ili kao provjeru rada svojih učenika. Slični su razlozi ocjenjivanja lektire i kod onih koji potvrđuju da je to slučaj. Dakle, kako bi nagradili trud učenika, kako bi ih potaknuli na čitanje, za aktivnost, stvaralački rad, radi provjere razumijevanja teksta. Jedan ispitanik specifično navodi da je to „zbog ishoda“. Kao odgovor na pitanje „Što ocjenjuju u lektiri“ naveli su kreativnost i razumijevanje sadržaja, vođenje bilješki u što spadaju interpretacija te gramatika i pravopis te aktivnost.

Ispiti iz lektire dio su obrade lektire nekih učitelja. U ovom istraživanju 29,63 % učitelja izjasnilo se da ima ispite vezane za lektiru. Razlog je provjera čitanja i razumijevanja. Mnogi navode da ih provode ponekad, ali da ih ima jer je u nekim slučajevima potrebno. Ostali učitelji smatraju da to nije potrebno, da ima drugih načina za provjeriti jesu li učenici pročitali lektirno djelo, da je to samo povremeno dio bilješki koji se ne ocjenjuje te smatraju da ne motivira učenike na čitanje. Provjerilo se i ima li povezanosti između dobi učitelja s provođenjem ispita. S obzirom da godine starosti ispitanika prate godine staža u svim slučajevima, to je dovoljno da se utvrdi povezanost iskustva učitelja s provođenjem ispita u nastavi lektire. Iz tablice niže (Tablica 4) vidljivo je da ne postoji značajna korelacija između dobi učitelja i provođenja ispita.

**Tablica 4.**

*Povezanost dobi učitelja s pisanjem ispita iz lektire*

			<b>Correlations</b>	
			GodineUcitelja	Ispiti
Kendall's tau_b	GodineUcitelja	Correlation Coefficient	1,000	,051
		Sig. (2-tailed)	.	,782
		N	27	27
	Ispiti	Correlation Coefficient	,051	1,000
		Sig. (2-tailed)	,782	.
		N	27	27

Učitelje se pitalo i o načinu obrade lektire te koji su razlozi takvog načina obrade. Ukupno je 96,3 % njih odgovorilo da se razlikuje, a razlog je različitost i posebnost književnog djela. Dakle, svakom djelu prilagodi se način rada, zadatke, aktivnosti ovisno o vrsti djela, temi



djela i slično. Ovo je pitanje bilo pitanje višestrukog odabira uz mogućnost zapisivanja vlastitog odgovora. Njih 88,8 % odabralo je ovaj odgovor: „Učiteljica osmišlja posebne i zanimljive aktivnosti za taj sat.“ Zanimljivo je da se među tom skupinom nalazi i onih 3,7% koji su naveli da se način obrade lektira ne razlikuje. Ostali su odgovori: „Kombinacije ponuđenih odgovora, i dnevnik čitanja i stvaralački kreativan rad“, „svašta“ (pretpostavka: sve navedeno) te „Interpretacija ulomka, kviz, rasprava, usporedba s pogledanim filmom, korelacija s likovnom kulturom, satom razrednika...“ Uz ova pitanja veže se i pripremanje lektire. Iako više nije potrebna pisana priprema učitelji se nekako moraju pripremiti za sat. Ovo je pitanje također višestrukog odabira, ali postoji opcija bilježenja vlastitog odgovora. Iz rezultata vidljivo je da 88,9 % učitelja samostalno izrađuje posebnu pripremu, dok 7,4 % koristi svoje stare pripreme te 3,7 % koristi gotove pripreme i predloške. 29,63 % učitelja pripreme i aktivnosti prilagodi razredu (i oni koji koriste gotove pripreme i predloške i oni koji samostalno pišu pripreme). Također, 29,63 % učitelja osmišlja nove aktivnosti i način obrade da sat učine zanimljivijim. 14,81 % sudionika prilagođava način obrade lektire književnom djelu. Neki učitelji uopće ne koriste gotove pripreme i predloške (7,4 %), dok drugi (7,4 %) kombiniraju aktivnosti iz predložaka i iz svojih vlastitih priprema te dodaju nove ideje.

Učitelji su trebali procijeniti i koliko učenika pročita lektiru (u postotcima). Ponudio im se raspon od 7 stupnjeva. Najviše (33,3 %) ih je odgovorilo da u prosjeku lektiru pročita 75-90 % učenika. Slijede oni koji su odgovorili 91-100 %, njih 22,2 %, a isti je broj i onih koji su odgovorili da lektiru uglavnom pročita 61-74 % učenika. Na trećem su mjestu oni koji su odgovorili da 31-45 % učenika pročita lektiru, a to je 14,81 % učitelja te na kraju 3,7 % učitelja smatra da 16-30 % učenika pročita lektiru. Učitelji kojima više od 91 % učenika pročita lektiru objašnjavaju da učenici vole čitati, zanimljiv im je način obrade lektire, čitaju zajedno i često posjećuju knjižnicu. Učitelji koji procjenjuju čitanost u razredu 75-90 % navode da mnogima nedostaje roditeljskog nadzora u izvršavanju zadataka, da ih ne zanima čitanje i da školske obaveze izvršavaju samo za ocjenu. Također navode da se vidi tijekom razgovora o djelu koji učenici nisu pročitali djelo, te kažu da su neki učenici „lijeni“. Za čitanost od 61-74 % postoje oprečna mišljenja: neki smatraju da su učenici dobro motivirani jer zajedno biraju djela za lektiru te imaju dovoljno vremena za čitanje, dok podjednak broj učitelja misli da učenike ne zanima čitanje. Dakle, prvi misle da je to velik broj učenika koji čitaju, a drugi misle upravo suprotno. Zanimljiv je i ovaj odgovor: „Dok su manji roditelji brinu o tome. Dok su veći dosta djela im je nerazumljivo i ne mogu se poistovjetiti.“ Učitelji koji čitanost procjenjuju rasponom 31-45 % navode da učenici ne vole čitati. Jedan odgovor glasi: „Današnja djeca ne vole čitati

kao prije u doba bez ekrana.“ Drugi navode da im učenici sami kažu ili se vidi iz lektirnih zadataka tko je pročitao, a tko nije. Još jedan komentar bio je: „Prestatična radnja. Predugotrajno.“, što bi se moglo riješiti odabirom djela s dinamičnijom radnjom ili kraćih djela. Nastavni kurikulum nije savršen, ali dopušta odabir djela po izboru, čak i onih djela izvan predloženog popisa lektire. Sudionici koji procjenjuju da 16-30 % učenika pročita lektiru navode da je razlog tomu što učenici ne vole čitati.

Kad ih se pitalo vole li učenici koji obično pročitaju lektirno djelo čitati u slobodno vrijeme, 59,26 % odgovorilo je da vole čitati uz obrazloženja poput poticanja čitanja od prvoga razreda zajedničkim čitanjem, poticajnim prostorom u učionici rezerviranom za čitanje, uloge roditelja koji podupiru čitanje kod kuće, čitanja o njima zanimljivim temama s kojima se ne susreću u školi te potencijalnom ulogom učitelja u ljubavi prema čitanju. Dosta učitelja (29,63%) odgovorilo je da ne zna ili nije sigurna jesu li lektire uzrok čitanju u slobodno vrijeme. Također, nije sa svim učenicima isti slučaj, neki vole, ali ne svi koji pročitaju lektiru. Ukupno 11,1 % učitelja misli da učenici koji pročitaju lektiru ne vole čitati u slobodno vrijeme zbog nezainteresiranosti za čitanje ili zato što ne vole čitati. No, nije uvijek tako. Odgovor jednog ispitanika glasio je: „Upravo suprotno. Učenici koji vole čitati ne vole kad im netko nameće što trebaju čitati.“

Zadnje pitanje, možda i najvažnije, u ovom istraživanju bilo je: potiču li lektire volju za čitanjem, odnosno ljubav prema čitanju? Skoro polovica učitelja zaključuje da potiču (48,15 %) pogotovo ako:

- su lektire s popisa zanimljive te ako se odaberu djela prema interesima učenika,
- ih učitelj i roditelji usmjeravaju na čitanje od najranijeg uzrasta,
- ne stvaraju pritisak.

Ostatak učitelja se ili ne slaže uopće ili se ne slaže djelomično. Onih koji misle da lektire ne potiču volju i ljubav prema čitanju je 29,62 % te oni objašnjavaju da učenici ne vole lektiru i da ih je teško potaknuti na čitanje u digitalnom dobu, čak i da lektire nisu zaslužne za volju za čitanjem, već učitelj. Slijedi zanimljivo objašnjenje: „Potiču učitelji, a ne lektire. Djeca se ponašaju po modelu. Ako ja čitam i podijelim s njima kad otkrijem neku knjigu koja bi se mogla svidjeti nekome od njih, onda i oni imaju volju za čitanjem. Uvijek tražim povratnu informaciju. A i lektiru dobro izreklamiram, pa čitaju.“ Preostalih 22,2 % učitelja smatra da učenička volja prema čitanju ovisi o lektirnom djelu ili o učeniku. Dakle, neka djela potiču na

čitanje, a neka ne. Među objašnjenjima spominje se i da bi preporučene lektire za prvi razred i mogle poticati na čitanje, ali preporuke za ostale razrede teže.

#### *4.7. Zaključak i rasprava*

Iz analize prikupljenih rezultata vidljivo je da se obrada lektire kod gotovo svih učitelja (96,3 %) razlikuje od lektire do lektire. Mijenjaju se aktivnosti, metode i pristupi ovisno o temi i vrsti književnog djela jer je po njihovom mišljenju učenicima zanimljivije kada su aktivnosti raznovrsnije. Istraživanje pokazuje da nema značajnije povezanosti broja lektira u školskoj godini i razreda kojeg učenici pohađaju. Najčešće se nastava lektire organizira jednom mjesečno. Nekolicina učitelja (70,37 %) zadaje pisanje dnevnika čitanja, neki uvijek, neki ponekad. Kada se zadaje dnevnik čitanja učitelji se dijele na dvije skupine: na one koji ih zadaju kako bi provjerili čitanost ili razumijevanje te kako bi učenici mogli razvijati pravilno i razumljivo pisanje i na one koji ih zadaju zbog nekih istraživačkih ili problemskih zadataka koje će im koristiti na nastavi lektire. Ostatak učitelja smatra da je pisanje dnevnika čitanja nepotrebno, zadaci koji se trebaju ispuniti prilikom pisanja mogu ometati čitanje te nije prikladno s obzirom na dob i sposobnosti učenika.

Ispiti iz lektire kao provjera čitanosti ili razumijevanja još postoji. Mora se naglasiti da se iz ovog istraživanja ne može izvući generalizacija za cijelu populaciju niti je to namjera ovog rada. Ispite iz lektire, slično kao i ocjene iz lektire, mnogi učitelji izbjegavaju. Mnogo je razloga, ali neki su nemotivirajuće djelovanje, besmislenost, mogućnost provjere čitanja i razumijevanja djela na drugačiji način. S druge strane, neki ipak pribjegavaju toj metodi baš zbog provjere čitanja i razumijevanja.

Trećina učitelja izjasnila se da bira književna djela za lektiru zajedno s učenicima prema njihovom interesu kako bi ih motivirali. Ostatak učitelja odabiru lektirne naslove samostalno. Njihovo je objašnjenje veće iskustvo učitelja, a ključni je čimbenik dostupnost u školskim knjižnicama. Dakle, djela koja će učenici čitati ovise o opremljenosti školske knjižnice što može biti prednost ako knjižnica često proširuje svoj fond knjiga, ali to u velikoj mjeri nije slučaj, što bi moglo ograničiti izbor djela za lektiru, čak i ako se djela biraju zajedno s učenicima.

Važan dio ovog istraživanja bio je mišljenje učitelja o čitanosti lektira. Trećina učitelja procjenjuje da 75-90 % učenika pročita lektiru, slijede oni koji procjenjuju čitanost sa 91-100 %, a jednak broj učitelja smatra da 61-74 % učenika pročita lektiru. Nekolicina ih odgovara da 31-45 % učenika pročita lektiru, a jedan ispitanik čak 16-30 %. Rezultati su vrlo zabrinjavajući,

ali odgovori učitelja jako su subjektivni. Nekim je ispitanicima 75-90 % malo učenika koji čitaju i smatraju da je ostatak koji ne čita problem, a nekima je 61-74 % mnogo i nemaju negativan stav prema tome. S obzirom na to da je lektira u školi glavni poticaj za čitanje, odgovori bi trebali biti puno viši nego što jesu. Činjenicu da djeca ne vole čitati potvrđuje i istraživanje PIRLS koje ispituje čitalačku pismenost djece koja u hrvatskom školskom sustavu pohađaju četvrti razred osnovne škole. U objavljenim rezultatima istraživanju u ciklusu 2021. godine čak 77 % djece izjavljuje da „donekle voli čitati“ ili „ne voli čitati“ (PIRLS 2021., rezultati istraživanja). Učitelji koji procjenjuju čitanost na više od 75 % navode da je razlog tomu što učenici vole čitati, neki još od ranijeg djetinjstva i da neke zasluge ima i način organizacije nastave lektire, dok učitelji koji procjenjuju čitanost lektire niskim postotkom razlog tome vide u lošim radnim navikama učenika, nepovoljnom životnom okruženju za čitanje, prvenstveno načinu života, negativnom i nepoticajnom odnosu prema knjizi u obitelji te učenikovom negativnom odnosu prema čitanju. Kako bi se djelomično poduprijele teze učitelja opet će se spomenuti PIRLS. U istraživanju PIRLS također se provjerilo koji su stavovi roditelja o čitanju. 74 % roditelja „donekle voli čitati“ ili „ne voli čitati“. Pored PIRLS-a, treba spomenuti i Clarkovo istraživanje iz 2011. godine koje pokazuje da mladi koji uživaju u čitanju imaju šest puta veću vjerojatnost da čitaju više od očekivanog za njihovu dob, dok je jedanaest puta manje vjerojatno da mladi koji ne uživaju u čitanju, čitaju manje od očekivanog za tu dob. Stoga bi bilo od velike pomoći da učitelji pokušaju poticati učenike na čitanje kako bi mogli tečno čitati te, razvojem sve bolje sposobnosti čitanja, i uživati u čitanju. Već je i prije spomenuto da je važnost čitanja predragocjena da bi se čitanje zanemarivalo u školi. Ako učenici ne vole čitati, treba promijeniti način rada što se tiče nastave lektire, ali i čitanja općenito.

Gotovo pola ispitanih učitelja smatra da lektire potiču volju za čitanjem pod uvjetom da su lektire učenicima zanimljive i da je nastava lektire zanimljiva, da ih se potiče na čitanje i ljubav prema čitanju što ranije moguće te da ne stvaraju pritisak na njih. Međutim, onih 29,62 % koji se ne slažu smatraju da učenici ne vole lektire pa da ih ni ne potiču na čitanje, a pogotovo ne u digitalno doba. Po njihovom mišljenju, učenici ne vole lektiru iako se trude da im lektira bude što zanimljivija. Ima i onih koji su podijeljenog mišljenja i navode da to ovisi o djelu ili o učeniku. Zanimljivo djelo će poticati na čitanje, kao što će zainteresirano dijete više čitati i voljeti čitati.

## 5. Zaključak

Čitanje je važna sposobnost pogotovo u današnjem svijetu. Okruženi brojnim sadržajima sve se više ljudi prilagođava novim tehnološkim dostignućima. To ne zaobilazi ni najmlađe koji su svakodnevno izloženi raznim podražajima koji se brzo izmjenjuju. Naviknut na održavanje pažnje na kraći vremenski period dolaskom u školu učenika bi se trebalo naučiti čitati, odnosno prilagoditi na spor način rada na dulji vremenski period. Iz ovog razloga važno je izlagati djecu čitanom tekstu, priči, knjizi kako bi stvorio pozitivan sav prema čitanju i književnosti. Sljedeća stavka je učenje čitanja u školi, što bi trebao biti ugodan proces za svakog učenika s obzirom na činjenicu da je čitanje poprilično kompleksna sposobnost i zahtijeva mnogo vremena za svladavanje. Nastava bi trebala obilovati zajedničkim čitanjima ili slušanjem priča te poticati pozitivnu atmosferu u tom području da bi čitanje knjiga mogao postati užitak učenicima.

Lektira je u Nastavnom kurikulumu definirana kao sredstvo kojim će učenici zavoljeti čitati književna djela. U istom se dokumentu nalazi popis obavezne lektire kojeg bi se trebali pridržavati svi nastavnici. Međutim, u izboru lektira imaju određenu slobodu jer, pored obaveznih lektira, postoje i izborne koje učitelji mogu odabrati shodno interesima učenika ili na drugi način. Na taj način imaju priliku odabrati djela koja će se svidjeti učenicima i potaknuti ih na čitanje i uživanje u toj aktivnosti. U ovom istraživanju prikupili su se stavovi učitelja vezanih uz lektire kao poticaj za čitanje u slobodno vrijeme. Istraživanje pokazuje kako mnogi učitelji imaju negativne stavove prema lektiri u tom smislu i smatraju da lektira ne potiče na čitanje i da učenici ne vole čitati. Doduše, više je onih koji misle da lektira može potaknuti učenike na samostalno čitanje pogotovo kad su djelo i nastava zanimljivi i kad ih se s književnošću upoznaje od najranije dobi.

U svakom slučaju, učitelji moraju razumjeti da je čitanje važno za svaki segment života i da je ono jedna od najvažnijih vještina koja se svladava tijekom školovanja. Zbog toga bi se svaki učitelj trebao educirati o novim znanstvenim spoznajama s tog područja, proučavati nove nastavne metode, postupke i strategije kako bi uspio u svome cilju.

## 6. Literatura

- Aladrović Slavaček, K., Kolar Billege, M. (2011). Ocjenjivanje jezične djelatnosti pisanja na materinskome jeziku. Bežen, A. i Majhut, B. (ur.) *Redefiniranje tradicije; dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*. Zagreb: ECNSI i UFZG, 15-29
- Amsel, E. & J. P. Byrnes (2002), *Language, literacy, and cognitive development: The development and consequences of symbolic communication*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Beaugrande, R. de. (1997). *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, N. J.: Ablex.  
[https://books.google.com/gi/books?id=w7flIw2TrbsC&printsec=frontcover&rview=1&source=gbs\\_vpt\\_read#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com/gi/books?id=w7flIw2TrbsC&printsec=frontcover&rview=1&source=gbs_vpt_read#v=onepage&q&f=false) Preuzeto 12. 7. 2023.
- Bandura, A. (1997.). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Clark, C. (2011). *Setting the Baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into reading - 2010*. London: National Literacy Trust.
- Crnković, M. (1976). Estetske vrednosti lektire i delikatnost prvog kontakta djeteta s knjigom. *Detinjstvo*, 2: 15-20.
- Eurydice. <https://www.eurydice.hr/> 15. 7. 2023.
- EACEA P9 Eurydice. (svibanj 2011). *Poučavanje čitanja u Europi: Konteksti, politike i prakse*.  
[http://publications.europa.eu/resource/cellar/cb864934-0f5a-4984-bd56-51a8b9d44cfa.0002.02/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/cb864934-0f5a-4984-bd56-51a8b9d44cfa.0002.02/DOC_1) Preuzeto: 15. 7. 2023.
- Gabelica, M., Težak, D. (2017). *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb. Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet.
- Grabe, W., Stoller, F. L., (2002) *Teaching and Researching Reading*. Harlow. Pearson Education.
- Grosman, M. (1998). *Zašto je čitalačka sposobnost briga nas svih*. U: Novljan, S., ur. 1998: 9-26.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja: Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb. Algoritam.

- Hatch, J. A. I Wisiniewski, R., ur. (1995). *Life History and Narrative*. London/Washington D. C. Falmer Press.
- Hövel, W., Vierkötter, O., Geuß, U. (1987). *Warum nicht? Handlungsorientiert Literatur*. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr.
- čitanje. U *Hrvatska enciklopedija*, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 27. 7. 2023. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=13429>
- Jerkin, C. (2012). LEKTIRA NAŠEG DOBA. Život i škola, LVIII (27), 113-132. Preuzeto 16. 8. 2023. s <https://hrcak.srce.hr/84255>.
- Klaić. B. (1980). Lektira. U *Rječnik stranih riječi: Tuđice i posuđenice*. Zagreb. Nakladni zavod MH.
- Knjižnice grada Zagreba. *Popis lektire za osnovne škole*. Preuzeto 12. 8. 2023. s <https://www.kgz.hr/>
- Kovač, M. (2020) *Čitam, da se pročitam: Deset razloga za čitanje knjiga u digitalno doba*. Zagreb. Ljevak.
- Lamarque, P. i Olsen, S. H. (1996). *Truth, Fiction and Literature*. Oxford: Clarendon Press.
- Leksikografski zavod Miroslav Krleža. (2000). Čitanje. U *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb. Školska knjiga.
- Lučić-Mumlek, K. (2004). Lektira u razrednoj nastavi: metodički priručnik. Zagreb. Školska knjiga.
- Ministarstvo kulture. *Pisci na mreži*. Preuzeto 2.8.2023. s <https://min-kulture.gov.hr/vijesti-8/pisci-na-mrezi-virtualni-knjizevni-susreti/19337>
- Ministarstvo kulture. *Ruksak pun kulture – umjetnost i kultura u vrtiću i školi: O programu*. Preuzeto 31. 7. 2023. s <https://min-kulture.gov.hr/aktualno/ruksak-pun-kulture-16272/o-programu/9250>
- Narodne novine. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. Preuzeto 16. 8. 2023. s [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_10\\_215.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html)
- Ncvvo. *PISA*. Preuzeto 15. 7. 2023. s <https://pisa.ncvvo.hr/>
- Ncvvo. *PIRLS*. Preuzeto 15. 7. 2023. s <https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/pirls/>

- Nikčević-Milković, A. (2016.). *Psihološka perspektiva motivacije za čitanje*. Časopis za obitelj, vrtić i školu Zrno, 118-119(144-145), 8-10.
- Novljan, S. (1998). *Informacijska pismenost*. Ljubljana. Narodna in univerzitetna knjižnica.
- O Noći knjige. 15. 4. 2017. Noć knjige. Preuzeto 2. 8. 2023. s <https://nocknjige.hr/tekstx.php?k=50&id=16>
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb. Alfa.
- Pavličić, P. (2007). *Knjiški moljac: Lektira*. Vijenac, 359. <https://www.matica.hr/vijenac/359/lektira-5256/>
- Peti-Stantić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja: Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb. Ljevak.
- Polkinghorne, D. E. (1995). *Narrative Configuration in Qualitative Analysis*. u: Hatch, J.A. i Wisniewski, R., ur. 1995: 5-24.
- Rogers, R. (Ed.). (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb. Školska knjiga.
- Sabolović-Krajina, D. (1993, 2.-4. kolovoza). *Čitateljske navike tinejdžera u Hrvatskoj*. [Sažetak konferencijskog izlaganja] 8. europska konferencija o čitanju u Malmoeu Preuzeto 21. 8. 2023. s [https://www.ffzg.unizg.hr/infoz/dzs/text/sabolovic\\_krajina\\_cntuh.pdf](https://www.ffzg.unizg.hr/infoz/dzs/text/sabolovic_krajina_cntuh.pdf)
- Solar, M. (2006). *Riječnik književnoga nazivlja*. Zagreb. Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Velički, V., Turza-Bogdan, T. (2015). *Otvoreni metodički sustav kao izazov u nastavi književnosti u mlađim razredima osnovne škole*. Školske novine. 37, 38 i 39.
- Visinko, K. (2003). Neknjiževna lektira u osnovnoj školi. *Hrčak*, 17, 20-24.
- Visinko, K. (2014). *Čitanje: poučavanje i učenje*. Zagreb. Školska knjiga.
- Yore, L. D. et al.(2004). *New Directions in Language and Science Education Research*. Reading Research Quarterly. 39 (3). 347-352. International Literacy Association. Preuzeto 13. 7. 2023. s <https://www.jstor.org/stable/4151776>



## **Izjava o izvornosti diplomskog rada**

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.