

Poticanje razvoja čitalačke pismenosti u udžbenicima Hrvatskog jezika za mlađe razrede osnovne škole (od 2019. do danas)

Kožar, Ana Maria

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:147:280156>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-16**

Repository / Repozitorij:

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



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

Ana Maria Kožar

**POTICANJE ČITALAČKE PISMENOSTI U UDŽBENICIMA
HRVATSKOGA JEZIKA ZA MLAĐE RAZREDE
OSNOVNE ŠKOLE**

Diplomski rad

Zagreb, srpanj 2024.

**SVUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI STUDIJ
ODSJEK ZA UČITELJSKESKE STUDIJE**

Ana Maria Kožar

**POTICANJE ČITALAČKE PISMENOSTI U UDŽBENICIMA
HRVATSKOGA JEZIKA ZA MLAĐE RAZREDE
OSNOVNE ŠKOLE**

Diplomski rad

Mentorica rada: prof. dr. sc. Tamara Gazdić-Alerić

Zagreb, srpanj 2024.

SAŽETAK

Udžbenici i čitanke za Hrvatski jezik važno su didaktičko sredstvo koje učitelji, zajedno s učenicima, koriste svakodnevno u nastavi. Upravo iz tog razloga, važno važan je njihov sadržaj i struktura, odnosno metodički predlošci te metodički instrumentariji koje sadrže. Udžbenik tj. čitanka, budući da je temeljna školska knjiga u poučavanju hrvatskoga jezika, prije korištenja u nastavi mora biti vrednovana prema načelima koja proizlaze iz teorije didaktičkog prijenosa i teorije udžbenika. Predmet istraživanja ovog rada upravo su zadatci koji čine metodički instrumentariji. Oni se, također, moraju vrlo pomno i precizno pripremiti za učenike kako bi učenici naučili samostalno preispitivati sadržaje kojima su izloženi i kako bi naučili samostalno graditi vlastito znanje. Cilj istraživanja bio je utvrditi jesu li udžbenici za predmet Hrvatski jezik za četvrti razred osnovne škole osmišljeni tako da potiču razvoj čitalačke pismenosti te postoji li značajna razlika u zastupljenosti takvih zadataka u udžbenicima tri najzastupljenija izdavača u Republici Hrvatskoj – Školske knjige, Profil Kletta te Alfe. Istraživanje je ishodilo pozitivnim rezultatima u kojima je vidljiva cjelovita kurikulska reforma koja je utjecala i na unaprjeđenje udžbeničkih kompleta, udžbenika i čitanke koji su analizirani. Potvrđeno je da su analizirana didaktička sredstva osmišljena s ciljem poticanja razvoja čitalačke pismenosti, sadržavajući zadatke svih razina poticanja razvoja čitalačke pismenosti kod učenika. Uz to, istraživanjem je potvrđeno nepostojanje razlike između didaktičkih sredstava u izdanju različitih izdavača, odnosno u zastupljenosti zadataka koji potiču čitalačku pismenost kod učenika četvrtih razreda osnovnoškolskog obrazovanja.

Ključne riječi: nastava Hrvatskoga jezika, metodički instrumentarij, čitalačka pismenost

SUMMARY

Textbooks and reading books for the Croatian language are an important didactic tool that teachers and students use every day in class. For this reason, their content and structure are important, that is, the methodological templates and methodological instruments they contain. Since the textbook or reading book is the basic school book in the teaching of the Croatian

language, it must be evaluated according to the principles derived from the theory of didactic transfer and the theory of textbooks, before being used in classes. The subject of this paper's research is the tasks performed by methodical instrumentation. These tasks must prepare students very carefully and precisely in order them to learn to independently question the contents they are exposed to, but also to build their own knowledge. The aim of the research was to determine whether fourth-grade primary school textbooks for the Croatian language subject are designed to encourage the development of reading literacy, and whether there is a significant difference between the tasks in the textbooks of the three most represented publishers in the Republic of Croatia - Školska knjige, Profil Kletta and Alfa. The research resulted in positive results, in which a complete curriculum reform is visible, which also influenced the improvement of the textbook sets, specifically the textbooks and reading books that were analyzed. It was confirmed that the analyzed didactic tools were designed with the aim of encouraging the development of reading literacy, containing tasks of all levels to encourage the development of reading literacy in students. In addition, the research confirmed the absence of a difference between didactic tools published by different publishers, or more precisely, in the representation of tasks that encourage reading literacy among students in the fourth grade of primary school education.

Keywords: teaching Croatian language, methodical instrumentation, reading literacy

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. PISMENOST	2
3. ČITANJE	3
3.1. Definiranje pojmova vezanih uz čitanje.....	4
3.2. Vrste čitanja.....	5
4. RAZVOJ ČITALAČKE VJEŠTINE.....	6
5. ČITANJE I ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES	8
5.1. Metodički predložak	11
5.2. Metodički instrumentarij.....	13
6. Početna čitalačka pismenost	14
7. ČITALAČKA PISMENOST	16
8. PROCESI ČITALAČKE PISMENOSTI.....	18
8.1. Pronalaženje izričito iskazanih informacija i prisjećanje na njih	18
8.2. Neposredno zaključivanje	19
8.3. Interpretiranje i povezivanje informacija i pojmova.....	19
8.4. Preispitivanje i procjenjivanje sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata	20
9. ISTRAŽIVANJE.....	21
9.1. Svrha, ciljevi i hipoteze istraživanja	21
9.2. Korpus i metode istraživanja	22
9.3. Analiza, rezultati i rasprava.....	23
9.3.1. Analiza udžbenika <i>Zlatna vrata 4</i>	23
9.3.2. Analiza udžbenika <i>Trag u priči 4</i>	24
9.3.3. Analiza čitanke <i>Čitam i pišem 4</i>	25
10. ZAKLJUČAK	26
11. LITERATURA.....	27
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA.....	30

1. UVOD

Kako bi sudjelovao u raznolikim društvenim kontekstima, pojedinac mora imati čvrst kritički stav, koji je ujedno i prvi korak prema osobnom oslobođenju i emancipaciji. No, da bi ga izgradio pojedinac mora imati uvjete za njegov razvoj i, naravno, podršku okoline. Okolinu pojedinca, prema Bronfenbrennerovu ekološkom modelu čovjekove okoline, čine makrosustav, egzosustav, mezosustav i mikrosustav. Makrosustav, koji je ovdje važno razmotriti, čini kultura i supkultura. Država isto tako utječe na pojedinca (dijete u obrazovnom sustavu) kroz svoja vjerovanja, stavove i tradicije (Vasta, Haith, Miller, 2005). Država, čija je uloga i mjesto u odgoju i obrazovanju oduvijek bilo u središtu pažnje mnogih društvenih znanosti, ima presudni utjecaj na organizaciju svih sustava pa tako i obrazovnog sustava. U njemu vlada znani način, „okrećući se poznatome i provjerenome češće (ako ne i izričito) nego novome, inovaciji, djelujući time u okviru koji mu je bliži (upitno je li za odgajnika bolji)“ (Eret, 2011). No, upravo tim inovacijama, može se postići pozitivan utjecaj pojedinca na društvo i time veći gospodarski rast.

Jedan od čimbenika koji može dovesti do gospodarskoga rasta i u nekim se zemljama, već duži niz godina prati i kao prediktor gospodarskoga rasta, jest i čitalačka pismenost. Čitalačka je pismenost, dakle, jedna od ključnih kompetencija današnjice. Prvi ciklus PISA istraživanja u Hrvatskoj započeo je 2006. godini, kada je Hrvatska postala jedna od 57 zemalja sudionica. Rezultati su standardizirani prema zemljama OECD-a kako bi aritmetička sredina skale iznosila 500, a standardna devijacija 100. Izbor ovih dviju vrijednosti zagantirao je da rezultat oko 2/3 učenika OECD zemalja bude smješten između 400 i 600 bodova.¹ U području čitalačkoj pismenosti, prema postavljenim standardima, Hrvatska je svrstana na 30. mjesto s ostvarenih 477 bodova. 2009. godine u istraživanju je sudjelovalo 65 zemalja. Tada se Hrvatska smjestila na 36. mjesto s prosječnim rezultatom od 476 bodova. Prema tome rezultatu Hrvatska je u skupini zemalja čiji je rezultat statistički značajno niži od prosjeka zemalja OECD-a, ali je samo za bod lošiji od ciklusa PISA 2006. U ciklusu PISA 2012 testirani su učenici 65 zemalja sudionica. U području čitalačke pismenosti Hrvatska zauzima 35. mjesto i time je ispod prosjeka OECD-a, ali ne znatno lošija od npr. Češke, Italije, Slovenije, Mađarske. Nadalje, u PISA istraživanju 2015. za područje čitalačke pismenosti Hrvatska je ostvarila ispodprosječni (prosjeak OECD-a je 493)

¹ Sušilović, J. (2020). *Relevantnost PISA testiranja u postavljanju nacionalnih standarda i optimizaciji Kurikula (s obzirom na testiranje čitalačke pismenosti)*. Zagreb: neobjavljeni diplomski rad; 13.

rezultat od 487 bodova te se svrstava između 27. i 35. mjesta od ukupno 72 zemlje sudionice. Posljednje provedeno istraživanje, PISA 2018, okupilo je 79 zemalja s više od 600 000 učenika. U ispitnom području čitalačke pismenosti tada je Hrvatska postigla ispodprosječni rezultat od 479 bodova i nalazi se na 29. mjestu.²

Iako predstavljeni rezultati nisu optimistični, važno je napomenuti kako je čitalačka pismenost ono na što učitelji mogu izravno djelovati. Učitelji utječu na izbor udžbenika kao nastavnog i odgojnoobrazovnog sredstva čiji su zahtjevi i standardi propisani *Zakonom o udžbenicima za osnovnu i srednju školu*. U udžbenicima se, uz metodičke predloške, nalaze i metodički instrumentariji, koji ako su precizno i ciljano osmišljeni, mogu pozitivno utjecati na razvoj čitalačke pismenosti. Zbog toga se u ovome radu uzimaju upravo udžbenici Hrvatskog jezika triju najzastupljenijih izdavača kao predmet istraživanja razine poticanja čitalačke pismenosti u mlađim razredima osnovnoškolskog obrazovanja.

2. PISMENOST

Cijelu povijest ljudskog postojanja uzastopno prati pismenost, pojam koji je vremenom postao vrlo kompleksan. U tradicionalnom kontekstu, podrazumijeva temeljnu, osnovnu pismenost koja obuhvaća vještine kao što su čitanje, pisanje te računanje. Takvo poimanje pismenosti temelji se na činjenici da je ukupno znanje čovječanstva uglavnom zapisano, objavljeno i prezentirano u knjigama i tiskanim izvorima te predstavljeno javnosti putem analognih medija.³ Pismenim su se osobama smatrali oni koji su ovladali navedenim vještinama te su znanje pronalazili u pisanim izvorima. U skladu s civilizacijskim napretkom i razvojem društva, pojam pismenosti se nadograđuje. U svim temeljnim dokumentima pismenost postaje priznata kao ljudsko pravo koje je implicitno sadržano u pravu na obrazovanje. Za ovakva prava ljudi zalaže se još od 1948. god. u *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima*.⁴

U Hrvatskoj je prvi korak prema sustavnom školovanju napravljen 1849. god. U Zagrebu je tada otvorena prva škola za obrazovanje učitelja pod nazivom *Muška učiteljna učiona zagrebačka*,

² Sušilović, J. (2020). *Relevantnost PISA testiranja u postavljanju nacionalnih standarda i optimizaciji Kurikula (s obzirom na testiranje čitalačke pismenosti)*. Zagreb: neobjavljeni diplomski rad; 14-19.

³ Špiranec, S., Banek Z. (2005). *Informacijska pismenost: teorijski okvir i polazišta*. Zagreb: Zavod za informacijske studije, Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu; 83.

⁴ Gazdić-Alerić, T. (2023). *Hrvatski između nas*. Zagreb: Školska knjiga; 71-74.

nakon čega slijedi otvaranje i brojnih drugih škola diljem zemlje. Ovdje valja spomenuti i Mažuranićev zakon iz 1874. god. , prvi zakon o osnovnim školama. Odnosno, zakon kojim osnovnoškolsko obrazovanje postaje obvezno u Hrvatskoj.⁵

Suvremeno doba u kojem živimo nameće novu interpretaciju pojma pismenosti. Tako dolazimo do „Pismenosti 21. stoljeća“. Pojma koji tradicionalnu pismenost, koja je i dalje preduvjet za stjecanje novih znanja i vještina, dopunjuje i proširuje vještinama komuniciranja, kvalitetnog razumijevanja prirodnih i društvenih događanja, upotrebe suvremene i komunikacijske tehnologije, osposobljenosti za rješavanje problema i donošenje odluka, kao i vještinama i spremnosti za timski rad i osposobljenosti za cjeloživotno učenje. Konkretno, danas je kompetencija pismenosti službeno definirana te se u posljednjem dokumentu Vijeća Europske unije iz 2018. god. govori o pismenosti kao “sposobnost prepoznavanja, razumijevanja, izražavanja, stvaranja, i tumačenja pojmova, osjećaja, činjenica i mišljenja u usmenom ili pisanom obliku”.⁶

U skladu s prijelazom iz analognog u digitalno doba te snažnim razvojem tehnologije i gospodarstva, javlja se i pojam *funkcionalna pismenost* koja podrazumijeva skup znanja i vještina potrebnih za uspješno djelovanje u životu te prilagođavanje promjenama u društvu.⁷ Ona predstavlja preduvjet učinkovitosti i djelotvornosti na radnome mjestu, kao i sudjelovanja u životu zajednice te samom osobnom razvoju.

3. ČITANJE

Dolazimo do jezične djelatnosti čitanja koja prethodi pisanju, no u ovom radu zauzima prvo mjesto. O samome čitanju, koje možemo opisati kao vrlo zahtjevan kognitivni proces, napisano je mnogo studija tijekom ljudske povijesti. Unatoč tome, do danas još nije posve jasno kakve mentalne predodžbe čovjek čini čitajući. Čitanje se smatra sposobnošću, ali i vještinom koja podrazumijeva mogućnost analize i sinteze glasova, tj. fonema, a u pismu slova, tj. grafema. Dekodiranjem riječi, potrebno im je pridružiti i značenje.

⁵ Gazdić-Alerić, T. (2023). Hrvatski između nas. Zagreb: Školska knjiga; 71.

⁶ Gazdić-Alerić, T. (2023). Hrvatski između nas. Zagreb: Školska knjiga.

⁷ Špiranec, S., Banek Z. *Informacijska pismenost: teorijski okvir i polazišta*. Zagreb: Zavod za informacijske studije, Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu;7-9.

Učenje čitanja sustavno počinje u prvom razredu osnovne škole, ali priprema za taj proces započinje znatno ranije, uvježbavanjem i svladavanjem predčitačkih vještina. Točnije ovladavanje čitanjem započinje rođenjem, a ne početkom formalnog školovanja. Stoga je važno njegovati dobru suradnju i održavati suodnos obitelji i obrazovnih institucija koji bi trebali pomoći djeci da razviju interes za čitanje iz užitka. (Gazdić-Alerić, 2018). Odnos osobe koja djeci čita i njezin pristup, utjecat će na stav djeteta i razvoj interesa za čitanje. Stoga je, ne samo u obitelji, već i u odgojno-obrazovnom okruženju, važno promišljati o utjecajima odgojitelja te, kasnije, učitelja koji djeci postaju središnja figura u učenju čitanja. Predčitalačke vještine obuhvaćaju aktivnosti kao što su slušanje priča, zajedničko listanje te čitanje slikovnica i priča; slušanje pričanja i prepričavanja kraćih priča; rukovanje knjigama – držanje knjige, listanje slikovnice, praćenje redaka slijeva nadesno te odozgo prema dolje; razumijevanje jezičnih razina – glas/slovo – riječ – rečenica – tekst; prepoznavanje pojedinačnih glasova u riječi, tj. glasovnu analizu i sintezu; poznavanje slova abecede, tj. zamjenu glasova slovima i obrnuto; sudjelovanje u brojnim aktivnostima nakon odslušane/pročitane priče, kao što su prepričavanje, igranje uloga, dramatizacija, crtanje, prikazivanje osjećaja i stanja likova pantomimom, gledanje lutkarskih i animiranih filmova ili lutkarskih predstava nastalih na predlošku priča.⁸

Prema Grosman (2010) danas, nažalost, dolazi do sve većeg zapostavljanja čitalačkog odgoja jer mnogo djece gleda televiziju i nema vremena za čitanje, što kasnije dovodi do teškoća prilikom čitanja. Roditelji danas nisu svjesni posljedica koje mogu ostvariti, primjerice, crtani filmovi. U njima se brzo stvara novi događaj, sve se brzo izmjenjuje, pa dijete ne stigne razmisliti o onome što je vidjelo i ne ulazi dublje u priču. Kod čitanja, dijete može uzimati pauze kad god ono želi kako bi saznalo i dokučilo značenje neshvatljivog i nelogičnog.

3.1. Definiranje pojmova vezanih uz čitanje

Važno je definirati temeljne pojmove vezane uz čitanje, a to su pojmovi *čitalački* i *čitateljski*. Oni su definirani u *Nacionalnoj strategiji poticanja čitanja* na ovaj način:

⁸ Visinko, K. (2014). *Čitanje: poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga;118-120.

ČITALAČKI podrazumijeva opći termin koji obuhvaća cijelu problematiku čitanja – čitalački materijal, čitalačka kultura, čitalačke prakse, čitalačka pismenost, čitalačke sposobnosti, čitalačka publika, čitalački programi.

Dok s druge strane ČITATELJSKI podrazumijeva ono što se odnosi najizravnije na pojedinog čitatelja i povezano je s njim – čitateljski angažman, čitateljske navike, čitateljski interesi, čitateljske grupe (klubovi), čitateljske kompetencije.⁹

3.2. Vrste čitanja

Razlike u čitanjima izazvane su raznolikim i određenim ciljevima čitanja. U literaturi se navodi kako postoje čak dvadeset i tri vrste čitanja. Banjan-Baketić (2011) navodi pet osnovnih načina čitanja: pretraživanje, pregledavanje, studijsko čitanje, čitanje radi zapamćivanja i čitanje s razumijevanjem. Pretraživanje je vrsta čitanja u kojem čitatelj pregledava tekst kako bi mogao pronaći određeni podatak ili riječ. Također, taj način čitanja podrazumijeva dekodiranje i raspoznavanje riječi, a upotrebljavamo ga kada se, primjerice, služimo telefonskim imenikom ili rječnikom. Pregledavanje je oblik čitanja u kojemu čitatelj čita tekst ili pokušava izmijeniti osnovno značenje teksta. Uključuje dekodiranje i selektivno čitanje, odnosno, čitanje samo onih dijelova teksta u kojima se nalaze najvažniji podatci. Ovaj se tip čitanja provodi veoma brzo, otprilike 450 riječi u minuti. Studijsko čitanje je sporije čitanje radi općeg razumijevanja, otprilike 200 pročitanih riječi u minuti. Mnogo je složenije i kompleksnije čitanje radi pamćenja novih informacija, primjerice, čitanje stručne literature radi učenja. Čitanje radi zapamćivanja odvija se veoma sporo, brzinom do 130 riječi u minuti. Vrlo je kompleksno i složeno jer zahtijeva više vježbi i znanja u primjeni te se od čitatelja očekuje da zapamti što više podataka iz teksta. Čitanje s razumijevanjem je najzastupljeniji od svih načina čitanja. Odnosi se na čitanje tekstova koji nisu složeni, primjerice novina, časopisa i sl.

Prema cilju čitanja, postoji sedam tipova čitanja. To su čitanje radi traženja jednostavnih informacija, čitanje radi osnovnog razumijevanja, studijsko čitanje, čitanje radi integriranja informacija, čitanje kao priprema za pisanje, kritičko čitanje i čitanje s razumijevanjem. Prva se

⁹ Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine. (2017.) Zagreb: Ministarstvo kulture, Ministarstvo znanosti i obrazovanja; 16.

dva tipa referiraju na pretraživanje i pregledavanje teksta. Treći je tip najkompleksniji jer čitatelj treba zapamtiti određenu količinu podataka iz teksta te podrazumijeva pamćenje osnovnih i sporednih ideja u tekstu. Čitanje radi integriranja informacija podrazumijeva i integriranje kritičkog vrednovanja pročitanog, što čitatelju omogućuje raspoznavanje bitnih podataka u tekstu. Taj je oblik čitanja kompleksniji od studijskog čitanja jer podrazumijeva znanje podataka iz više izvora koji se ne moraju podudarati s podacima iz teksta. U kritičkom se čitanju od čitatelja zahtijeva da zna kritički čitati te se povezuje s čitateljevim prošlim kompetencijama. Najvažniji i najzastupljeniji tip čitanja je čitanje s razumijevanjem. Odnosi se na razumijevanje podataka u tekstu i njihova odgovarajućeg tumačenja. Prosječna brzina iznosi 250 do 300 riječi u minuti (Ćavar, 2017).

4. RAZVOJ ČITALAČKE VJEŠTINE

Vrlo je značajno kada dijete krene čitati, pogotovo ako smo pripremili i do tada pratili njegov put opismenjavanja, te mu osigurali jezične temelje pružajući mu raznovrsna iskustva s riječima. Neovisno o vremenu početka, zasigurno se može reći kako se kompetencija čitanja razvija tijekom cijeloga života. Razvoj vještine čitanja započinje već u djetetovoj najranijoj dobi kada se djetetu čitaju priče, a ono ih slušno i vizualno prati, i traje tijekom cijeloga djetetova odrastanja. Odnosno, slušanje djeteta posreduje u njegovom ovladavanju predčitalačkim vještinama. Djelatnost slušanja je temelj, čineći sastavni dio govorenja, čitanja i pisanja.¹⁰ Važno je da se aktivnost čitanja, osobito u najranijoj dobi, provodi u pozitivnom i toplom ozračju. Da bi dijete započelo čitati, roditelji mu moraju pružiti mnoga iskustva o svijetu uključujući ga u razgovore, provoditi raznovrsne igre koje potiču razvoj jezične kompetencije, napraviti poticajno okruženje za čitanje, pružiti primjer čitanja, čitati djeci kako bi ih motivirali da sami počnu čitati te im omogućiti pristup knjigama. Dijete treba čitati različite vrste slikovnica, npr. predvidive slikovnice u kojima se tekst nekoliko puta ponavlja kako bi se zapamtila priča i prepričali događaji iz priče ili slikovnice bogate rimom koje pomažu djeci uočiti sličnosti i razlike u zvučanju riječi. Nadalje, važno je kada djetetu krenemo čitati od rane dobi, da izaberemo slikovnice s lakšim riječima, odnosno one koje su primjerene njihovoj dobi. Tijekom čitanja roditelji trebaju ohrabrivati dijete, a ne ga kritizirati i odmjeravati njegove kompetencije

¹⁰ Gazdić-Alerić, T. (2023). Hrvatski između nas. Zagreb: Školska knjiga.

(Lawrence, 2003). Sposobnost čitanja i pisanja ne razvija se prirodno, bez pažljivog planiranja i poučavanja. Djeca trebaju redovite i aktivne interakcije s pisanim tekstom. Specifične sposobnosti potrebne za čitanje i pisanje proizlaze iz neposrednih iskustava s usmenim i pisanim jezikom. Iskustva u ranim godinama počinju definirati pretpostavke i očekivanja o pismenosti i daju djeci motivaciju za razvijanje kompetencija čitanja i pisanja. Razvoj čitalačke pismenosti jedan je od temeljnih ciljevi obrazovanja koje osigurava obvezno školovanje. Ovaj opći cilj dijele sve europske zemlje. Prilikom usvajanja jezika, dijete treba ovladati svim njegovim razinama. Naravno, pred njim je mnogo svakodnevnih ciljeva i zadataka koji se odnose na učenje mnoštva riječi i njihovih značenja. Dijete mora znati kako se riječi povezuju s drugim riječima i mijenjaju u rečenicama te kako će točno izgovoriti određeni glas, naglasiti riječ i rečeničnu cjelinu.

Razvoj čitanja odvija se u nekoliko faza. Prva je faza cjelovitog prepoznavanja. Za vrijeme čitanja dijete mora spoznati i razumjeti značenje riječi, tj. mora znati što određena riječ znači. Za početno čitanje karakteristična je logografska strategija – ispisana je riječ znak za izrečenu riječ. Riječi se stapaju u cjelinu teksta te tada dijete može „čitati“ tekst, a primarno je da raspoznaje riječi koje je savladalo. Moguće je da dijete prilikom čitanja čini mnogo grešaka te će neke riječi koje prvi put vidi pogađati prema smislu rečenice, ali to je sasvim normalno i prihvatljivo. Druga faza odnosi se na početne glasovne raščlambe. U ovom trenutku dijete se usredotočuje na slova, odnosno na glasove koji čine riječi. Dijete počinje određivati riječi po kontekstu i prvom glasu riječi i to nazivamo početkom glasovne raščlambe koje se odražava na povećanje svijesti o čimbenicima koji tvore riječ. Zatim prelazimo na prevođenja slova u glas, najvažnija i najzahtjevnija faza. Ona uključuje glasovnu raščlambu i glasovno pamćenje. Dijete implementira abecedno načelo u kojem raspoznaje slovo i prevodi ga u njegovu glasovnu zamjenu. Djeca sama otkrivaju na koji će način prilikom čitanja otkriti glasovni sustav riječi i koju će metodu upotrebljavati prilikom sastavljanja i rastavljanja riječi. Nekoć će se djeci morati dati dodatna poduka prilikom uvježbavanja glasovne raščlambe. Također, djeca koja budu imala teškoće prilikom usvajanje ove faze, imat će problem u čitanju, ali i kasnije u budućem školovanju. I naposljetku, faza složenog prevođenja grafičkih u glasovne jedinice. Unutar ove faze dijete je iskusan i snalažljiv čitač koji se u prevođenju slovo – glas koristi gramatičkom i sintaktičkom

strukturu, a nove riječi čita i ističe po logici s poznatima. Dijete se koristi ortografskom strategijom kako bi opazilo pravopisne cjeline koje su mu prepoznatljive i istaknute, te integrira logografsku strategiju i glasovnu raščlambu i na taj način jednostavno i polagano čita ono što raspoznaje otprije kao jezičnu i pravopisnu cjelinu. Kada se djetetu pojave rečenice koje mu nisu poznate, ono će biti kompetentno za slovno – glasovnu raščlambu.

5. ČITANJE I ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES

Autorica knjige *Čitanjem do (spo)razumijevanja*, Anita Peti-Stantić, zastupa mišljenje kako je čitalačka pismenost najvažnija okosnica školskog obrazovanja jer je bez nje teško mogući napredak u bilo kojem drugom obrazovnom području. Vještina je to koja je nužna za ostvarivanje uspjeha u školskom putu, ali i životnom. Stoga je vrlo važno pristupiti njezinu podučavanju i razvijanju sustavno i ozbiljno. Početna razina čitalačke pismenosti podrazumijeva prenošenje i razumijevanje poruke primljene i odaslane dogovorenim sustavom znakova – slovima.¹¹ Početno čitanje uspostavlja se procesom glasovne analize i sinteze, a temelji se na korespondenciji između glasa i slova te prepoznavanju značenja. Taj proces podrazumijeva objedinjavanje izraza i sadržaja jezičnoga znaka. Izraz jezičnoga znaka obuhvaća fonetički oblik riječi, a sadržaj jezičnoga znaka obuhvaća informaciju koja se prenosi (značenje riječi).

Kao što je već rečeno, slušanje se među jezičnim djelatnostima pojavljuje prvo, te dijete tako u jezičnu komunikaciju ulazi slušanjem. Nakon toga, počinju se aktivirati i procesi ponavljanja i oponašanja odraslih govornika iz bliže jezično-komunikacijske sredine te razumijevanje. Upravo savladavanjem prethodno navedenih procesa, djeca postupno i sama počinju govorno komunicirati. Nakon toga slijedi prilično brzi proces proširivanja vokabulara i samih rečenica djeteta.¹² Dakle, slušanje i govorenje djeca nauče u obitelji, ali za učenje i poučavanje čitanja kao i pisanja, bez sumnje, odgovorna je škola (Grosman, 2010). Škola u kojoj poučavaju kompetentni učitelji koji se mogu osloniti na suvremene funkcionalne pristupe poučavanja čitanja i ne opiru se teorijskim promjenama, zasigurno će od učenika učiniti vrsne čitatelje s čvrstim kritičkim stavom. Školski sustav smatra se i najboljim mjestom za razvoj čitalačke pismenosti, zbog same činjenice da je na bilo kojem drugom mjestu nemoguće obuhvatiti svu

¹¹ Peti-Stantić, A. (2022). *Čitanjem do (spo)razumijevanja*. Zagreb: Naklada Ljevak.

¹² Gazdić-Alerić, T. (2023). *Hrvatski između nas*. Zagreb: Školska knjiga.

djecu. Prije je bilo često razmišljanje i uvjerenje prema kojemu je sva odgovornost vezana uz razvoj čitalačke pismenosti na učitelju razredne nastave, a u višim razredima učitelju hrvatskoga jezika. Učitelj razredne nastave svakako ima vrlo značajnu ulogu, jer svojim metodama podučavanja i poticajnim pristupom za učenje čitanja može itekako utjecati na doživljavanje prvotnog uspjeha i razvoja motivacije za čitanje. To su početnički, ali važni koraci u procesu savladavanja vještine, a potom i ovladavanja čitalačkom pismenošću.

Upravo je Cjelovita kurikularna reforma iznjedrila promjene koje se odnose na pojedina obrazovna područja, a jedno od njih je i jezično-komunikacijsko, koje je, u širem smislu, vezano uz različite nastavne predmete. Svi sudionici obrazovnoga procesa, od učitelja pojedinih nastavnih predmeta pa do članova stručnih službi, trebaju biti uključeni u razvoj čitalačke pismenosti, u okviru svojih stručnih kompetencija. Razvijanje učeničkih vještina i sposobnosti čitanja u školi događa se usporedno s njihovim razvojnim razdobljima, ali se nastavna praksa često se susreće s različitim čitateljskim sposobnostima unutar jedne skupine učenika. To učitelja ili nastavnika obvezuje na pripremu većeg broja vježbi, pitanja i zadataka koji će se razlikovati po složenosti i opsegu.

Razvoj čitalačke pismenosti jedan je od ključnih nacionalnih obrazovnih interesa, a to potvrđuju brojni projekti kojima je cilj poticati čitanje, kako na svjetskoj razini, tako i u Hrvatskoj. Jedan od glavnih dokumenata na nacionalnoj razini je Nacionalna strategija za poticanje čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine koju je donijelo Ministarstvo kulture. Strategija navodi važnost čitalačke pismenosti za osobni, ali i gospodarski rast zemlje jer razina pismenosti utječe na profesionalni put pojedinca – kvalitetu rada, mogućnost zapošljavanja i usavršavanja, mobilnost te aktivno i uspješno sudjelovanje u društvenoj zajednici. Nadalje, Strategija navodi važnost čitanja, bez obzira na zanimanje kojim se netko bavi, jer je bez te vještine nemoguće ostvariti cjeloviti osobni razvoj. Za razvoj kritičkog mišljenja i ostvarivanje osobnog razvoja podjednako je važna i intelektualna i emocionalna dimenzija čitanja koja se razvija od najranijeg razdoblja – čitanjem djeci i dječjim čitanje. Ona utječe na razvoj emocionalne inteligencije i tolerancije. Odrasli svoju ulogu ostvaruju osiguravanjem uvjeta koji potiču razvoj zanimanja za knjigu i čitanje te svojim primjerom.

Strategija čitanje promiče kao osobitu društvenu vrijednost te je njezin cilj razviti kritičko čitanje koje čitatelja osposobljuje da s punim razumijevanjem ovladava tekstovima različite vrste sadržaja – od umjetničkog, kulturnog i znanstvenog pa do političkog, ekonomskog i tehnološkog.

Tri su ključna cilja koja Strategija navodi:

1. uspostavljanje učinkovitoga društvenog okvira za podršku čitanju
2. razvoj čitalačke pismenosti i osposobljavanje čitatelja za aktivno i kritičko čitanje
3. povećanje dostupnosti knjiga i drugih čitalačkih materijala.¹³

Za učinkovitost njezina provođenja nužno je osiguravanje uvjeta za znanstvena istraživanja čitalačke pismenosti, koja se neće temeljiti na ispitanikovim procjenama vlastite čitalačke sposobnosti.

U sustavu obveznog obrazovanja postoji nekolicina prepreka sustavnome poučavanju čitanja. Jedna od vrlo važnih jest vremenska dimenzija nastave čitanja u sklopu predmeta Hrvatski jezik, predmeta za učenje materinskoga jezika, tj. broj sati predviđenih za nastavu čitanja koji je definiran predmetnim kurikulumom. U Hrvatskoj je u osnovnoškolskom obrazovanju nastavni predmet Hrvatski jezik najopsežniji nastavni predmet s obzirom na to da je zastupljen od prvog do osmog razreda (MZOŠ, 2006). No, unatoč tome što je najopsežniji, godišnji broj nastavnih sati predmeta Hrvatski jezik je puno manji u odnosu na materinske jezike u drugim zemljama. Ukupan broj sati nastave Hrvatskoga jezika u jednom razredu primarnoga obrazovanja tako iznosi 175, što je za 57 sati manje od međunarodnoga prosjeka (Buljan Culej, 2012). Manjak broja sati vješti učitelji uspiju djelomično nadoknaditi u nastavi ostalih predmeta jer se nastava ostvaruje na materinskom, odnosno hrvatskom jeziku. No, problem ostaje u tome što sadržaji prema predmetnim sastavnicama, tj. područjima nisu adekvatno raspoređeni. Predmetna su područja Hrvatskoga jezika: hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo te kultura i mediji. U istraživanju PIRLS 2011 utvrđeno je da u ukupnom broju sati nastave predviđenih za čitanje (u sklopu nastave jezika) Hrvatska ima 46, sati dok je međunarodni prosjek broja tih sati

¹³ *Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine.* (2017). Zagreb: Ministarstvo kulture, Ministarstvo znanosti i obrazovanja; 16.

čak 70. Najveći je problem u nedostatku broja sati u području Početnog čitanja i pisanja koje je temeljno za razvoj čitalačke pismenosti; da bi učenici mogli interpretirati ili procjenjivati sadržaj, prvo moraju moći automatizirano čitati. U Republici Hrvatskoj, metodički čin početnog čitanja i pisanja ostvaruje se u vremenskoj dimenziji od jedne školske godine. No, da bi se u čin metodičke pouke moglo uključiti niz praktičnih aktivnosti koje bi dovele do postupne metodičke provedbe i kvalitetnog ovladavanja čitanjem i pisanjem, vremenska dimenzija usvajanja početnog čitanja i pisanja trebala bi se produžiti na dvije školske godine (Bežen i Budinski, 2013).

U radu *Čitanje kao višefunkcionalna kompetencija (2016)* autori Gazdić-Alerić, Alerić, Budinski i Kolar Billege utvrdili su da je statistički značajno manje sadržaja početnog čitanja i pisanja nego jezika ili jezičnog izražavanja. U istome radu autori iznose i rezultate istraživanja koji upućuju na neravnomjeran odnos udjela tekstova pojedinih funkcionalnih stilova u ukupnom korpusu tekstova. U istraživanju je analizirano ukupno 417 tekstova od kojih je 325 (77,9 %) pisano književnoumjetničkim stilom. Navedeni podaci upućuju na nesuglasje školske prakse i ciljeva *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik (2019)* koji uključuju „razvoj jezično-komunikacijskih sposobnosti pri govornoj i pisanoj uporabi jezika u svim funkcionalnim stilovima“, ali i „razvoj literarnih sposobnosti, čitateljskih interesa i kulture“ (MZOŠ, 2006, str. 26). Pregledavanje teksta, identificiranje glavne ideje teksta, stvaranje zaključaka i sažimanje teksta najvažnije su strategije učenja čitanja i pisanja. S obzirom na to da bi ih učenici trebali razviti do razine vještine, svaki bi učitelj trebao omogućiti učenicima da uvježbavaju njihovu primjenu, na različitim vrstama tekstova (metodičkih predložaka) i uz pomoć različitih vrsta pitanja u sklopu metodičkih instrumentarija.

5.1. Metodički predložak

„Metodički predložak je izvorni tekst čijom se analizom postižu kognitivni ciljevi“ (Bežen, 2008, str. 181). Metodički se predlošci, prema *Kurikulu za nastavni predmet Hrvatski jezik (2029)*, dijele na tri vrste s obzirom na sadržaj; književnoumjetnički, jezičnometodički ili medijski metodički predložak. U nastavi se književnosti programski zadatci nastoje ostvariti, uz pomoć pjesme, proznog, dramskog ili esejističkog teksta, a u nastavi jezika se za ostvarivanje

programskog zadatka, uz književni tekst, može odabrati i tekst posebno napisan za ostvarivanje određenog programskog zadatka. Osim toga, učitelj za ostvarivanje programskih zadataka u nastavi jezika može odabrati i prigodan didaktički strip, zasićenim elementima koji se u nastavi obrađuju. Metodički predložak može biti i kakav medijski sadržaj, digitalni obrazovni sadržaj i sl. Kako bi se ostvarili obrazovni ishodi u nastavi medijske kulture, tako se najčešće kao metodički predlošci koriste medijska djela poput filma, radijske ili televizijske emisije ili kazališne predstave.

U nastavi književnosti posebno je važan doživljaj teksta. Doživljaj teksta je, štoviše, podloga svakog analitičkog ulaženja u tekst koja služi kao uporište za percepciju i potpuno suživljavanje s tekstem (Bežen, 2008). Učitelj do spoznavanja (spoznajnog doživljavanja) i emocionalne reakcije na tekst (emotivnog doživljavanja) učenike, zbog toga, mora voditi postupno, i to jasno oblikovanim i primjerenim zadacima. Osim toga, različitim se zadacima (u sklopu metodičkog instrumentarija, ali i izvan njega) nastoji naglasiti i posebnost i ljepota jezičnih vrijednosti. Književni tekst može biti pogodan i za rješavanje problema vezanih uz jezik u nastavnim jedinicama jezika i jezičnog izražavanja i kao takav, uz dobro oblikovana pitanja, kod učenika može potaknuti interes za jezik i jezično izražavanje. Između ostalog, učenici u radu na metodičkom predlošku, bio on književni ili ne, proširuju i svoj vokabular, a s obzirom na to da su, radeći na metodičkom predlošku, uključeni u jezične djelatnosti govorenja, čitanja, pisanja i slušanja u međudjelovanju, učenici usvajaju i vještinu primjene vokabulara u različitim komunikacijskim situacijama. Uz navedeno, u stjecanje znanja i vještina primjenjivih u svakodnevnoj komunikaciji važno je pribrojiti i vrijednost stjecanja navike primjene pravopisne norme koje učitelj učenike poučava naglašavajući i analizirajući primjere određenih pravopisnih pravila u metodičkom predlošku kojemu je izložio učenike, te potičući učenike na primjenu tih pravila.

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

tumačio ih i objašnjavao, te kako bi se poučavanjem ostvarili ciljevi učenja. Kao sekundarni izvor znanja, metodički se predložak, dakle, može skratiti. Učitelj može odabrati ulomak pjesme iz zbirke pjesama, ulomak iz pripovijetke, romana ili drame, ulomak iz nekog medijskog djela, a može se upotrijebiti i cjelovito djelo, u nastavi lektire. Odabir i oblikovanje metodičkog predloška temelji se na zahtjevima teorije didaktičkoga prijenosa i teorije udžbenika. Navedene teorije obuhvaćaju načela prema kojima se određeni sadržaj, tj. tekst vrednuje i prenosi u udžbenik, odnosno čitanku. Čitanka je, zbog toga, posebna vrsta dječje knjige, i temeljna školska knjiga namijenjena književnom odgoju i obrazovanju, koja udovoljava recepcijskim (doživljajno-spoznajnim) mogućnostima učenika. Prema Rosandiću (2005), čitanka je i svojevrsna literarno-pedagoška antologija budući da sadrži izbor književnoumjetničkih tekstova odabranih prema estetskim i pedagoško-psihološkim kriterijima. No, važno je naglasiti da sadržaj čitanke ponajprije određuje nastavni program koji se mijenja u skladu s promjenama i razvojem društva. Sadržaji čitanke bi stoga trebali biti raznovrsni, i više ne bi smjeli obuhvaćati samo književnoumjetničke tekstove već i tekstove ostalih stilova, tj. vrsta.

5.2. Metodički instrumentarij

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

Udžbenici književnosti i jezika imaju složen metodički instrumentarij u kojem su pitanja za zajedničku analizu na nastavnom satu, ili kako to Rosandić (2005) navodi, pitanja za razgovor o tekstu, tumačenje poznatih i nepoznatih riječi te književnoteoretskih pojmova. Metodički instrumentariji obuhvaćaju i zadatke za samostalni rad učenika, dodatne (izborne) zadatke za darovite ili učenike s teškoćama u razvoju, ali i životopise pisaca (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2012). Osim verbalnog instrumentarija, tekst mogu pratiti i likovno-grafički (likovne ilustracije, misaone karte) te dodatni glazbeni ili filmski instrumentarij. Budući da se učenik do spoznaje željenoga pojma ili procesa vodi i metodičkim instrumentarijem, vrlo je važno pomno

oblikovati navedene sadržaje. Pomno oblikovanje, tj. precizno osmišljavanje, ponajprije se odnosi na pitanja koja će učenika voditi do razumijevanja, a možda još važnije, do interesa i angažiranog čitanja. Metodičkim bi se instrumentarijem moglo potaknuti i stjecanje znanja koje će omogućiti razumijevanje i ovladavanje ključnim pojmovima, što je, prema Torgesenu, jedno od najvažnijih pravila ispravnoga podučavanja čitanja (Čudina Obradović, 2014). Pitanja u metodičkom instrumentariju, ako su precizno osmišljena, mogu naviknuti učenike da provjeravaju razumijevanje teksta. Usmjerenost postavljanje pitanja održava aktivnu pozornost na značenju teksta, i još važnije – može dovesti učenike do razine svojevrstne automatizacije, čvrste navike. Ta će navika samostalnog postavljanja pitanja biti još vrednija za učenika ako je učitelj dosljednim ponavljanjem demonstracija postavljao pitanja više razine. Tada će i učenik sam sebi postavljati pitanja više razine, pitanja koja ne traže samo reprodukciju informacija već pravo razumijevanje koje omogućuje razlikovanje bitnoga sadržaja od onoga nebitnoga.

6. Početna čitalačka pismenost

Početna čitalačka pismenost je ona pismenost koja podrazumijeva sposobnost čitanja i usvojenju vještinu. To znači da uključuje prepoznavanje slova i riječi u pisanom obliku, ali i uočavanje značenja, odnosno razumijevanje napisanoga teksta. Početno se čitanje prepoznaje u otkrivanju značenja, smisla i sadržaja pisanih tekstova. Ono podrazumijeva prenošenje i razumijevanje poruke primljene i odatlane dogovorenim sustavom znakova – slovima. Početno čitanje uspostavlja se procesom glasovne analize i sinteze, a temelji se na korespondenciji između glasa i slova te prepoznavanju značenja. Taj proces podrazumijeva objedinjavanje izraza i sadržaja jezičnoga znaka. Izraz jezičnoga znaka obuhvaća fonetički oblik riječi, a sadržaj jezičnoga znaka obuhvaća informaciju koja se prenosi (značenje riječi).¹⁴ Međutim, da bismo naučili čitati, potrebno je razviti i druge vještine, a to su ponajprije slušanje i govorenje. Slušanje kao vještina uključuje sposobnost, ali je bitno opsežnija od same sposobnosti. Slušanje kao jezična djelatnost (vještina) obuhvaća primanje informacija i poruka, slušanje radi razumijevanja drugoga, slušanje govora radi pravilnog oponašanja izgovora glasova, pravilnoga naglašavanja riječi i intonacije rečenice. Aktivno slušanje podrazumijeva sudjelovanje slušatelja u komunikaciji s onim koji

¹⁴ Budinski, V., Kolar Billege, M., Gazdić-Alerić, T., Alerić, M. (2024). *Čitalačka pismenost: Priručnik za učiteljice i učitelje razredne nastave*. Zagreb: Profil Klett; 5.

nešto govori, pripovijeda, tumači i sl. Upravo sve navedeno upućuje na suodnos slušanja i govorenja. Učenici moraju sudjelovati u govornom činu. Taj će komunikacijski čin biti metodički strukturiran, ali će vrlo često učenici sudjelovati i u neformalnim komunikacijskim situacijama u kojima ćemo moći prepoznati razvoj komunikacijske jezične kompetencije.

Kad učenici ovladaju vještinama slušanja i govorenja, stvoreni su preduvjeti za početno čitanje i pisanje, odnosno za proces razvoja početne čitalačke pismenosti. Metodički proces prijenosa govorenoga modaliteta jezika u pisani obuhvaća prepoznavanje glasovne strukture riječi, slušno uočavanje početnoga, središnjeg i završnog glasa, izvođenje glasovne analize i sinteze i prijenos glasa u slovo. Stoga je bitno na početku formalnoga obrazovanja utvrditi fonološku svjesnost učenika, odnosno njegovu sposobnost da u govorenome modalitetu jezika razlikuje riječi kao dijelove rečenice te prepoznaje rimu i slogove (na imanentnoj razini). Metodičke igrolike aktivnosti u početnom opismenjavanju obuhvaćaju određivanje granica riječi u rečenici, određivanje slogova u riječi, određivanje prvog fonema/glasa u riječi, određivanje svih fonema/glasova u riječi i spajanje fonema/glasova u riječi, brisanje, dodavanje ili umetanje fonema/glasova u riječi. Razvoj početne čitalačke pismenosti je postupan. Započinje formalnom školskom poukom koja se temelji na razvijenim predčitalačkim vještinama. Školsko će čitanje uključivati prepoznavanje grafičkih znakova, slova, riječi i teksta. Čitanje je isključivo individualni čin. Nitko ne može za drugoga pročitati. To ne znači da netko ne može drugome čitati, ali proces nije isti. U razdoblju početnoga čitanja usmjereni smo na ovladavanje tehnikom čitanja, ali usporedo se potiče i razvija razumijevanje riječi u kontekstu i značenje kraćega teksta u cjelini. Dijete će u tom razvojnom razdoblju čitalačke pismenosti pronalaziti informacije u tekstu i tumačiti ih u skladu sa svojim iskustvom i jezičnim razvojem. Želja za znanjem čitanja i navika čitanja uz posredovanje odraslih omogućuju razvoj čitalačke pismenosti. Razvoj čitalačke pismenosti ostvaruje se uz uvažavanje recepcijsko-spoznajnih mogućnosti učenika. To je usko povezano s izborom tema i vrsta tekstova. Čitateljske sposobnosti obuhvaćaju proces u kojem čitatelj dekodira napisani tekst, uočava smisao pročitanaoga i razumije ga. Proces pisanja temelji se na prijenosu govorenoga modaliteta jezika u pisani uz ovladanost grafičkom strukturom. Pisanjem podupiremo čitanje. Čitalačka je pismenost baza za razvoj svake druge pismenosti.

S pomoću čitanja spoznajemo i stječemo znanje. Potrebno je zato stvoriti ozračje koje će malom čitatelju potaknuti radoznalost i biti poticaj za čitanje.¹⁵

7. ČITALAČKA PISMENOST

Čitanje je postupak tijekom kojega učenik reproducira pisani jezik, a to podrazumijeva raspoznavanje i uočavanje slova te integriranje slova u riječi. Razvoj fonološke svjesnosti provodi se u skladu s unapređenjem konceptualizacije te početno čitanje ne počinje dešifriranjem (Budinski, 2019). Jezična produkcija i jezična recepcija pomažu djetetu da razvije razumijevanje jezika, odnosno da naučiti čitati i pisati. Jezična se produkcija i jezična recepcija odvijaju u dvama smjerovima: oslanjanje na podatke ili stimulanse i oslanjanje na znanje, odnosno pamćenje. Nadalje, autorica navodi da je čitanje sposobnost i vještina te mnoga djeca u početku imaju probleme sa savladavanjem čitanja jer aktivnost podrazumijeva predodžbu grafičkih znakova, slova riječi i teksta. Kako možemo razlikovati čitanje, kao svladavanje vještine dekodiranja pisma, od čitalačke pismenosti koja podrazumijeva kritičko promišljanje i dubinsko razumijevanje pročitano, tako Peti-Stantić (2011) razlikuje pojmove čitač i čitatelj. Čitač je svatko tko je ovladao vještinom čitanja te je na taj način zakoračio u svijet pismenosti. Čitatelji su oni čitači koji čitanje koriste za izgradnju i cjeloživotni rast i razvoj vlastita svijeta i intelekta. Čitatelji su svjesni da je čitanje put za sporazumijevanje i aktivno sudjelovanje u društvu koje je sklono sve bržim promjenama. Upravo će se zato u ovome radu za sposobnosti koje se vežu uz pojam čitalačke pismenosti rabiti izraz čitateljske kompetencije ili sposobnosti, jer su one svojstvene čitateljima, a ne čitačima.

U svojoj knjizi *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije*, Rosandić (2005) navodi definiciju austrijskoga obrazovnog sustava prema kojemu čitateljske kompetencije obuhvaćaju razumijevanje pisanih tekstova, promišljanje o njima u svrhu postizanja vlastitih ciljeva, nadogradnje ranijih znanja i sposobnosti te one pojedincu omogućuju uspješno sudjelovanje u životu društvene zajednice. Kako bi čitanje bilo smisljeno i uspješno, čitatelj bi trebao imati razvijenu vještinu kojom će dati značenje i smisao napisanim riječima. Čitateljska sposobnost

¹⁵ Budinski, V., Kolar Billege, M., Gazdić-Alerić, T., Alerić, M. (2024). *Čitalačka pismenost: Priručnik za učiteljice i učitelje razredne nastave*. Zagreb: Profil Klett; 11, 18.

stječe se s vremenom, a podrazumijeva ovladavanje vještinom čitanja, tumačenja i interpretiranja književnoga teksta. Razvija se obrađivanjem različitih vrsta tekstova, ali i na temelju znanja koja posjedujemo te životnog iskustva. Iz spomenutoga je razvidno da je čitateljska kompetencija usko vezana uz čitateljsku pismenost te da je njihova uloga u društvenom i osobnom napretku i uspjehu pojedinca od iznimne važnosti.

Čitalačka se pismenost istražuje dugi niz godina u cijelome svijetu. Iako se ponajprije proučava kao sposobnost, ona se smatra ljudskim pravom, ali i alatom za postizanje drugih ljudskih prava. U nekim bi se interpretacijama koncept čitalačke pismenosti kao prava mogao prikazati nepotpuno, kao pravo osobe da piše i čita, što je, zapravo, samo uži smisao pismenosti. No, čitalačka se pismenost još od Deklaracije iz Persepolisa (1975.), a zatim i od Hamburške deklaracije (1997.), ističe u širem smislu kao temeljna, univerzalna životna vještina za ljude u raznolikim životnim okolnostima (UNESCO, 2005). U okviru obrazovanja, važno je istaknuti samopoštovanje koje čitalački pismene osobe imaju, i zatim, u uvodu već spomenuto, osnaživanje koje UNESCO u *izvješću Education for All Global Monitoring Report* pod naslovom *Literacy for Life* navodi kao jednu od većih prednosti koje se postižu kod sudionika programa za razvoj čitalačke pismenosti. Programi poučavanja čitalačke pismenosti mogu biti izrađeni i provedeni tako da sudionike učine autorima vlastitog učenja koji su sposobni samostalno razvijati vlastito znanje i sudjelovati u raspravama o situacijama u životu (UNESCO, prema: Easton, 2005).

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

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

pomoć širokog razumijevanja ključnih koncepata. Razlikuju se tri čimbenika koja izravno utječu na razvoj čitalačke pismenosti:

- pristup učenju čitanja
- kompetencije učitelja o učenju čitanja
- unapređenje čitanja izvan škole.

8. PROCESI ČITALAČKE PISMENOSTI

8.1. Pronalaženje izričito iskazanih informacija i prisjećanje na njih

Svaki se čitatelj razlikuje u načinu i količini pozornosti koju obraća na izričite informacije u tekstu. Tako će neke informacije privući više pozornosti, a neke uopće neće. Čitatelja će, na primjer, više privlačiti ideje koje potvrđuju ili se suprotstavljaju pretpostavkama koje čitatelj ima o značenju teksta ili koje su povezane s općom svrhom čitanja. Slijedom toga, čitatelji se prilikom odgovaranja na određeno pitanje često moraju vraćati provjeriti informacije ili jesu li dobro razumjeli neki aspekt značenja teksta (Mullis i Martin, 2015). U pronalaženju informacija čitatelji koriste različite načine, to jest putove lociranja i razlučivanja sadržaja relevantnog za pitanje koje je postavljeno. Načelno, takva vrsta procesuiranja teksta koja služi konstruiranju značenja teksta zahtijeva od čitatelja obraćanje pozornosti na riječ, frazu, gramatiku, sadržaj rečenice i interpunkciju. Osim toga, proces od čitatelja može zahtijevati i praćenje više dijelova teksta, to jest pronalaženje informacija na više mjesta u tekstu. Uspješno pronalaženje informacija podrazumijeva istovremeno ili automatsko razumijevanje teksta. Od čitatelja se, dakle, ne traži interpretacija već samo prepoznavanje relevantnih informacija i ideja koje su vezane uz tražene informacije (Mullis i Martin, 2015).

Čitalački zadatci koji oprimjeruju ovu razinu analiziranja metodičkog predloška uključuju: identificiranje informacija relevantnih određenom cilju čitanja, traženje određenih ideja, traženje pojašnjenja riječi ili fraza, određivanje odrednica priče, tj. teksta (mjesto ili vrijeme zbivanja, npr.) i traženje glavne ideje, teme teksta (kad je ona jasno iskazana).¹⁶

¹⁶ Mullis, V. S., Martin, O. (2005). Literacy for life. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

8.2. Neposredno zaključivanje

Kako bi oblikovali značenje teksta, čitatelji tumače ideje i informacije koje nisu izričito iskazane. To im omogućuje (i od njih zahtijeva) pomicanje od same površine teksta i stavlja ih pred rješavanje problema – rupa koje često postoje u značenju teksta. Neka od tih tumačenja su neposredna, to jest ostvaruju se kao neposredno zaključivanje o informacijama koje se nalaze u tekstu zbog čega čitatelji moraju samo spojiti dvije ili više informacije ili dijelove informacija. Same informacije u tekstu su, dakle, jasno iskazane, ali veze između njih nisu pa se to povezivanje zahtijeva od čitatelja. No, usprkos tome što veze nisu očito postavljene, značenje teksta ostaje relativno očito, jasno uočljivo. Vješti čitatelji opisano povezivanje informacija čine automatski prepoznajući vezu vrlo brzo i nesvjesno unatoč tome što ona u tekstu nije očita. Autori tekstova zbog toga vrlo često pišu tako da čitatelja odmah vode neposrednom povezivanju. Tako će vješt čitatelj prateći radnje lika, na primjer, vrlo brzo procijeniti i karakter lika, a mnogi će čitatelji, u tome slučaju, doći i do zaključka cijele priče (Mullis i Martin, 2015).

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

8.3. Interpretiranje i povezivanje informacija i pojmova

Čineći više veza između informacija i interpretirajući ih, čitatelj se može usredotočiti na lokalno ili globalno značenja teksta, ili može povezati detalje s temom teksta u cijelosti. U svakome slučaju, čitatelj pronalazi smisao autorovih namjera i približava se razumijevanju cjelokupnoga teksta. Budući da interpretiraju i povezuju, čitatelji čine veze s osobnim iskustvom i znanjem čime dolaze do posebnog, ali i cjelovitijeg razumijevanja teksta. Na ovoj razini čitatelj mora koristiti vlastito znanje i iskustvo kako bi razumio postupke likova, to jest njihov skriveni motiv i kako bi dobio umnu sliku o tekstem prenesenim informacijama. Posebno razumijevanje, posebna interpretacija teksta proizlazi upravo iz različitosti čitateljskih perspektiva, prenošenja vlastita iskustva i znanja koje je za svakoga čitatelja drugačije.

Konkretni su zadatci koji doprinose razvoju procesa interpretacije i povezivanja ideja i pojmova, a neki od njih su: pronicanje poruke ili teme teksta, uzimanje u obzir postupke likova, uspoređivanje i suprotstavljanje informacija u tekstu, određivanje raspoloženja ili tona teksta, i interpretiranje informacije u primjeni u stvarnome svijetu.¹⁷

8.4. Preispitivanje i procjenjivanje sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata

Preispitujući sadržaj i elemente teksta, čitateljeva se pažnja od konstruiranja značenja teksta prebacuje na kritičko promišljanje o samome tekstu (o tekstu koji se razmatra kao medij za prenošenje ideja, osjećaja i informacija), što čitatelj čini odmičući se od teksta i vrednujući ga „izvana“. Čitatelj tekst može preispitati i kritički sagledati s objektivnog ili vlastitog stajališta. U drugom slučaju čitatelj će prosuditi na temelju svoje interpretacije i usporedbe doživljenoga teksta s doživljavanjem svijeta pa na koncu odbiti, prihvatiti ili ostati neutralan na prikaz teksta (Mullis i Martin, 2015). Preispitujući i procjenjujući elemente strukture teksta i jezika, čitatelj provlači svoje znanje jezične upotrebe, znanje o prezentacijskim značajkama teksta, i općenito, značajke teksta specifične za stil teksta. Čitatelj bi se, razmatrajući navedeno, također mogao osvrnuti i na autorov jezični izbor i dosjetljivost te na temelju toga procijeniti adekvatnost izraza. Oslanjajući se na vlastito poznavanje jezičnih pravila, čitatelj može pronaći slabosti teksta (u tome kako je on napisan), a može i prepoznati uspješnu upotrebu autorovih vještina. U ovome procesu, čitatelj razmatra i oblik u kojemu su informacije iznesene, uzimajući u obzir i tekstualne i vizualne značajke te objašnjavajući njihove funkcije. Vizualni oblici u tekstu mogu biti, na primjer, tekstualni okviri, ilustracije ili tablice. Također, u ovome procesu čitatelj procjenjuje i organizaciju teksta služeći se vlastitim znanjem o funkcionalnim stilovima i strukturi teksta. Iz svega navedenog, jasno je da je ovaj proces uvjetovan opsegom čitalačkog iskustva i poznavanja jezika.

Procesuiranje teksta na ovoj razini od čitatelja zahtijeva: prosuđivanje cjelovitosti i jasnoće informacija u tekstu, preispitivanje vjerojatnosti ostvarivanja događaja opisanih u tekstu, preispitivanje argumenata koje je autor naveo kako bi mijenjao ljudska mišljenja i ponašanja,

¹⁷ Mullis, V. S., Martin, O. (2005). Literacy for life. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

procjenjivanje povezanosti naslova s temom teksta, opisivanje efekta jezičnih značajki kao što su metafore ili ton teksta, i razlučivanje autorova stajališta prema temi (Mullis i Martin, 2015).

9. ISTRAŽIVANJE

U istraživanju se polazi od činjenice kako udžbenici i čitanke u nastavi Hrvatskoga jezika imaju vrlo važnu ulogu. Udžbenik je izvor znanja koji učeniku pomaže pri ovladavanju nastavnim sadržajima u skladu s predmetnim kurikulumom, odnosno u nastavnome predmetu (usp. Bežen 2008: 289), a učitelju pri oblikovanju nastave. Danas su udžbenici, ali i čitanke radni, što znači da služe i za uvježbavanje novih nastavnih sadržaja kako bi se postigla njihova usvojenost. Metodički je instrumentarij, koji prati određeni metodički predložak, upravo predmet ovoga istraživanja. Instrumentarij mora biti vrlo pomno i precizno pripremljen prema ishodima učenja i primjerenosti kako bi se učenici mogli i samostalno njime služiti u ovladavanju svim nastavnim sadržajima, što uključuje i čitalačku pismenost.

U istraživačkome radu istražit će se u kojoj se mjeri potiče čitalačka pismenost u udžbenicima i čitankama Hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole i na koje sve načine. Bit će proučeni metodički predlošci i metodički instrumentariji koji su međusobno povezani te bi trebali omogućiti učeniku spoznaju i sami napredak u ovladavanju nastavnim sadržajima.

9.1. Svrha, ciljevi i hipoteze istraživanja

Svrha je istraživanja istaknuti važnost poticanja čitalačke pismenosti u udžbenicima i čitankama Hrvatskoga jezika, a time i razvoja kompetencije čitanja, kao generičke intelektualne vještine nužne za uspješno djelovanje u suvremenome svijetu.

Ciljevi su istraživanja analizom utvrditi u kojoj mjeri i na koje sve načine sadržaj udžbenika i čitanki Hrvatskog jezika potiče razvoj čitalačke pismenosti učenika četvrtih razreda osnovne škole.

Hipoteze istraživanja

U skladu s definiranim ciljevima istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1	<i>Analizirani udžbenici nastavnoga predmeta Hrvatski jezik osmišljeni su tako da potiču razvoj čitalačke pismenosti učenika četvrtih razreda osnovne škole.</i>
Hipoteza 2	<i>U analiziranim udžbenicima nastavnoga predmeta Hrvatski jezik ne postoji značajna razlika u zastupljenosti i vrsti pitanja i zadataka koji potiču čitalačku pismenost učenika četvrtih razreda osnovne škole.</i>

9.2. Korpus i metode istraživanja

Korpus čine udžbenici i čitanke koje je Ministarstvo znanosti i obrazovanja odobrilo za uporabu u razrednoj nastavi. Prema tome, svi se istraživani udžbenici i čitanke nalaze u *Katalogu obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole od školske godine 2023./2024.* i u *Popisu udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za školsku godinu 2023./2024.* Iz popisa su odabrani udžbenici i čitanke triju najzastupljenijih izdavača u razrednoj nastavi – Školske knjige, Profil Kletta i Alfe. Za istraživanje su odabrani radni udžbenici u dva dijela ili samo čitanka ako je objavljena za četvrti razred osnovne škole. U tim su udžbenicima i čitankama analizirani svi metodički predlošci i metodički instrumentariji. Četvrti je razred odabran zato što je završni razred razredne nastave pa je i sadržaj udžbenika i čitanke za četvrti razred složeniji i najzahtjevniji. Ujedno, u tome razdoblju, prema Piagetu (1977), djeca ulaze u viši stupanj kognitivnoga razvoja – fazu formalnih operacija – u kojoj učenik postaje sposoban misliti i izvan konkretne stvarnosti te razmišljati o svome vlastitome mišljenju jer je postao svjestan svoga vlastitoga misaonog procesa. Stoga je važno u tome razdoblju potaknuti i razvoj kritičkoga mišljenja.

S obzirom na ciljeve istraživanja i postavljene hipoteze, u radu se rabila kvalitativna metoda istraživanja. Pronađeni su i zabilježeni primjeri poticanja čitalačke pismenosti te su oni obrađeni metodom analize sadržaja. U radu su istaknuti i opisani samo reprezentativni primjeri, a ne svi. Cilj rada je utvrditi načine poticanja čitalačke pismenosti u metodičkim instrumentarijima udžbenika i čitanki, a ne ih kvantitativno prebrojiti.

9.3. Analiza, rezultati i rasprava

Svaki metodički predložak u udžbeniku i čitanci trebao bi pratiti smisleni metodički instrumentarij kako bi se ispunila svrha nastave Hrvatskoga jezika. U kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (2019) ističe se da je učeniku „jezik najčešće sredstvo samospoznaje i spoznaje svijeta koji ga okružuje, a vještine slušanja, govorenja, čitanja, pisanja i njihova međudjelovanja pridonose njegovoj osobnoj dobrobiti i omogućuju mu djelovanje u osobnim, društvenim, kulturnim i poslovnim prigodama“. Svrha obrazovnoga sustava je pripremiti učenike za život, u čemu bitnu ulogu ima razvoj čitalačke pismenosti kao ključna kompetencija današnjice. Udžbenici i čitanka analizirani su pojedinačno te u nastavku slijedi analiza s reprezentativnim primjerima zadataka.

9.3.1. Analiza udžbenika *Zlatna vrata 4*

Udžbenik *Zlatna vrata 4* jest integrirani radni udžbenik Hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole autorica Sonje Ivić i Marije Krmpotić u izdanju *Školske knjige*. Udžbenik je objavljen 2021. godine u dva dijela, a danas se koristi u trećem izdanju iz navedene godine. Prvi dio *Zlatna vrata 4* sadrži 41 nastavnu jedinicu dok drugi dio sadrži njih 54. Sadržajno je udžbenik podijeljen u pet cjelina pod nazivima: “Od znatiželje do istraživanja, istraživanjem do znanja”, “Od darežljivosti do dobrote, dobrotom do ljepote”, “Od ljubavi do hrabrosti, maštom do stvarnosti”, “Od učenja do odgovornosti, odgovornošću do vrijednosti”, “Od uspjeha i radosti do sretna budućnosti”. Udžbenik je analiziran u cjelini. U udžbeniku se ispod svakoga metodičkog predloška nalazi cjelina “Razgovaram – razumijem” koja sadrži zadatke namijenjene usmenoj analizi teksta na satu. Najzastupljenija su ona pitanja koja zahtijevaju od učenika pronalaženje izričito iskazanih informacija ili prisjećanje na njih. Primjerice, u udžbeniku se nalaze pitanja i usmjeravanja na daljnje aktivnosti poput: “Što piše u knjigama? Pročitaj.”, “Čime se sve bavio Zvonimir Balog?”, “Pročitaj opis vrata koji te se najviše dojmio.”, zatim zadatci određivanja odrednica teksta kao što je primjerice vrijeme radnje: “Kada se događa radnja ove priče?” ili tema: “Koja je tema ove pjesme?” i slični. Nadalje, u udžbeniku su zastupljena pitanja i zadatci koji zahtijevaju neposredno zaključivanje učenika. Takvi su primjeri pitanja i zadataka: “Odredi Zdravkove osobine prema njegovim postupcima.”, “Kakav je odnos

između Koye i Gavrana?”, ”Što pjesnik želi istaknuti ponavljanjem?”, “Zašto možemo reći da je ova pjesma lirski i domoljubna?”, “Kakav je odnos između dječaka i djevojčice sada? Kakav je bio prije?”, “Koji su pozitivni događaji potaknuti tom nezgodom?”, “Usporedi osobine likova iz priče.”. Uz takva se pitanja i zadatke pojavljuju i pitanja i zadatci više razine. U njima se od učenika očekuje interpretiranje i povezivanje informacija i pojmova, primjerice: “Na što si pomislio/pomislila kad si pročitao/pročitala naslov pjesme?”, “Koje lice iz igrokaza najviše odgovara tvojoj osobnosti? Zašto?”, “Koji bi naslov ti dao/dala priči? Obrazloži.”, “Kakav ugođaj prevladava u pjesmi?”. I naposljetku zadatci najviše razine razvoja čitalačke pismenosti, zadatci preispitivanje i procjenjivanje sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata, najmanje su zastupljeni u udžbeniku zbog svoje zahtjevnosti. Primjeri takvih pitanja i zadataka najčešće se pojavljuju u cjelini “Povezujem”, a neki od primjera su: “Zašto je priči naslov *Drugi pogled*?”, “S kojom osobom iz svojeg okruženja možeš usporediti starog Snjegovića?”, “S kojim se tvrdnjama lica iz ovog igrokaza slažeš? Objasni.”, “Kome su i kako, prema tvom mišljenju, građani trebali pomoći?”, “Osjećaš li se i ti ponekad kao djevojčica iz priče? Kada?”.

9.3.2. Analiza udžbenika *Trag u priči 4*

Udžbenik *Trag u priči 4* jest radni udžbenik Hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole, a autorice su Vesna Budinski, Martina Kolar Billege, Gordana Ivančić, Vlatka Mijić i Nevenka Puh Malogorski u izdanju nakladničke kuće Profil Klett. Udžbenik je objavljen 2021. godine te se također sastoji od dva dijela. Prvi dio sadrži 59 nastavnih jedinica, a drugi njih 58. Ovaj udžbenik nije sadržajno podijeljen u cjeline. Udžbenik je uređen tako da svaki metodički predložak prati odgovarajući metodički instrumentarij. Metodički instrumentarij podijeljen je jasno u dva dijela. Prvi dio namijenjen je analizi metodičkoga predloška na satu te se on najčešće sastoji od pitanja. Drugi dio vizualno je uokviren te je namijenjen za samostalan rad učenika. Sastoji se od zadataka zaokruživanja, nadopunjavanja te zadataka na koji se očekuje odgovor jednom riječju, rečenicom ili kraćim tekstom. Pitanja koje potiču razvoj čitalačke pismenosti nalaze su u oba dijela metodičkog instrumentarija. U metodičkome instrumentariju nalaze se ponajprije zadatci prve razine poticaja razvoja čitalačke pismenosti, zadatci pronalaženja izričito iskazanih informacija i prisjećanja na njih. Oni su primjereni kao uvod u detaljniju analizu i zadatke i pitanja viših razina razvoja čitalačke pismenosti. Tako se u udžbeniku nalaze pitanja

poput: “Na što je učiteljica upozorila učenike?”, “O kojoj knjizi razgovaraju majka i sin?”, “Kako se zove prva hrvatska opera? Tko ju je skladao?”, “Kada počinje došašće? Koliko traje?”, “Koje motive pjesnik odabire u prikazu Božića?”, “Odredi mjesto radnje.” i drugi. U udžbeniku se nalaze zadatci u kojima se očekuje neposredno zaključivanje učenika. Primjer takva je: “Koje su okolnosti dovele do neuspjeha?”. Nadalje, pitanja interpretiranja i povezivanja informacija i pojmova dio su svakoga metodičkog instrumentarija u udžbeniku. Neki od njih su: “Kako su s kruhom povezani znoj i suze?”, “Što znači da je karneval *dan kao iz bajke*?”, “Koja je tema teksta?”, “Imenuj osobinu ljudi koji znaju reći: Oprosti, kriv sam.” i brojni drugi. Naposljetku dolazimo do zadataka koji zahtijevaju preispitivanje i procjenjivanje sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata metodičkoga predloška kao što su: “Što znači biti *velik u dobroti*?”, “Za koga ćemo upotrijebiti riječ Vi?”, “Kako to cvjetaju krovovi, ograde, stupovi, telefonske žice...?”, “Može li računalo zamijeniti prijatelje?”, “Koje pitanje postavlja pjesnik?”.

9.3.3. Analiza čitanke *Čitam i pišem 4*

Čitanka pod nazivom *Čitam i pišem 4* jest radna čitanka iz Hrvatskog jezika za učenike četvrtih razreda osnovne škole. Autorice su Tamara Turza-Bogdan te Slavica Posiš. Čitanku je izdala Alfa 2021. godine. Čitanka ima 83 nastavne jedinice, a sam sadržaj čitanke podijeljen je u pet cjelina: “Zeleno, plavo i šareno”, “Djeca su slika svijeta”, “U svijetu knjiga”, “Dvorišta zavičaj i domovina”, “Klik do klika – slika”. Metodički instrumentarij podijeljen je u tri područja: „Izreci“, „Razmisli i stvaraj“ te „Možeš i ovo“. U području „Izreci“ uglavnom su zastupljena pitanja koja zahtijevaju od učenika ponovno čitanje teksta te pronalaženje izričito iskazanih informacija i prisjećanje na njih. Pitanja u kojima se traži izričito iskazivanje informacija su primjerice: “Kako se u priči naziva rijeka?”, “Koje likove upoznaješ u ulomku?”, zatim pitanja i zadatci u kojima se traži određivanje odrednica teksta su primjerice: “Što je tema pjesme?” ili “Što je tema igrokaza?”, “Kako vrtlar Brko objašnjava zelene palce?”, “Ispričaj što je sve dječak radio na svom otoku.”, određivanje teme teksta, glavnih likova i sl. traži se u pitanjima poput: “O čemu je riječ u priči?”, “Tko piše, a tko prima ovo pismo?”, pojašnjavanje značenja pojmova traži se u pitanjima poput: “Što znači biti lakovjeran?” i dr. U čitanci se nalaze takvi tipovi pitanja i zadataka, ali i tipovi zadataka i pitanja koji zahtijevaju izražavanje kritičkoga mišljenja učenika. U cjelini “Zamisli i stvaraj” zastupljeni su zadatci koji se temelje na neposrednom zaključivanju

kao što su: “Zaključite koja je razlika između legende i znanstvenog objašnjenja nastanka jezera.”, “Zaključite po čemu je ovo biografska priča.” te zadatci interpretiranja i povezivanja informacija i pojmova kao na primjer: “Smisli naslov za ovaj strip.”, “Što misliš, na kojem su jeziku prijatelji međusobno razgovarali?” i slični. U čitanci su ponešto zastupljeni pitanja i zadatci vezani uz ispitivanje i procjenjivanje sadržaja, jezika i tekstualnih elemenata, poput: “Što se dalje moglo dogoditi?. Pripovijedaj kao da si ti taj dječak. Započni ovako: Kad sam postao brat...”, “Što misliš, kako je kraljica postupila nakon razgovora? Što je dalje bilo s djevojčicom?” i “Ispričaj događaj sa stajališta likova iz priče: Bambi, majka, lovac, Gobo ili Falina. Razmisli kakvo viđenje događaja i kakve stavove ima pojedini lik.”

10. ZAKLJUČAK

Uz motivirane i kompetentne učitelje i motivirane učenike (usp. Alerić i Gazdić-Alerić, 2009, 2012), kvalitetni udžbenici i čitanke, kao i ostali nastavni materijali za predmet Hrvatski jezik, temelj su uspješnoga ovladavanja nastavnim sadržajima materinskoga jezika. Stoga je važno da metodički predlošci te metodički instrumentariji koji ih prate, a kojima se učenici i učitelji svakodnevno koriste u nastavi, ispunjavaju određene kriterije.

Istraživanjem metodičkih instrumentarija radnih udžbenika i jedne čitanke Hrvatskoga jezika, došlo se do rezultata koji su potvrdili prvu postavljenu hipotezu istraživanja – *analizirani udžbenici osmišljeni su tako da potiču razvoj čitalačke pismenosti učenika četvrtih razreda osnovne škole*. Druga hipoteza – *u analiziranim udžbenicima nastavnoga predmeta Hrvatski jezik ne postoji značajna razlika u zastupljenosti i vrsti pitanja i zadataka koji potiču čitalačku pismenost učenika četvrtih razreda osnovne škole* – istraživanjem je opovrgnuta, što znači da svi udžbenici i analizirana čitanka potiču čitalačku pismenost u metodičkim instrumentarijima. Činjenica je da ne možemo očekivati od učenika da posjeduju visoki stupanj čitalačke pismenosti ako metodički instrumentariji koji prate udžbenike i čitanke Hrvatskoga jezika nisu oblikovani tako da razvijaju čitalačku pismenost učenika od samoga početka obaveznoga školovanja. Može se zaključiti da su rezultati ovog istraživanja pozitivni i da potvrđuju da se prilikom oblikovanja i odobravanja udžbenika i čitanke Hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole vodilo računa o razvoju čitalačke pismenosti, a time i o razvoju kompetencije čitanja, kao generičke

intelektualne vještine nužne za uspješno djelovanje u suvremenome svijetu. Isto tako treba naglasiti i to da uvijek postoji mogućnost veće zastupljenosti pitanja i zadataka viših razina Bloomove taksonomije s obzirom na ostvarivanje očekivanih ishoda učenja.

11. LITERATURA

1. Alerić, M. i Gazdić-Alerić, T. (2009). *Pozitivan stav prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjet njegova uspješnijega ovladavanja*. Lahor. 4. 7. Zagreb: Filozofski fakultet, Hrvatsko filološko društvo, 5-24.
2. Alerić, M. i Gazdić-Alerić, T. (2012). *Čimbenici koji utječu na stavove o (hrvatskome) standardnom jeziku*. U: *Zbornik radova Bosanskohercegovačkoga slavističkog kongresa*. Knjiga 1. Halilović, Senahid (ur.). Sarajevo: Slavistički komitet, 279-290.
3. Banjan-Baketić, I. (2011). *Predvještine čitanja i pisanja*. Preuzeto 3. svibnja 2024. iz <https://logotherapy.hr/predvjestine-citanja-i-pisanja/>
4. Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet, Profil.
5. Bežen, A. i Budinski, V. (2013). *Sadržajno i vremensko određenje pouke u nastavi početnog čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku*. Zagreb: Croatian Journal of Education; 25-39.
6. Budinski, V., Kolar Billege, M., Gazdić-Alerić, T., Alerić, M. (2024). *Čitalačka pismenost: Priručnik za učiteljice i učitelje razredne nastave*. Zagreb: Profil Klett.
7. Budinski, V., Kolar Billege, M., Ivančić, G., Milić, V., Puh Malogorski, N. (2021). *Trag u priči 4*. Zagreb: Profil Klett.
8. Buljan Culej, J. (2012). *Izješće PIRLS Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
9. Ćavar, A. (2017). *Konteksti čitanja-razumijevanje i sociokulturno znanje*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
10. *Deklaraciju iz Persepolis* (1975).
11. Unesco. (2006). *Education for All Global Monitoring Reportpod, Literacy for Life*. Preuzeto 6. lipnja 2024. iz <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270>

12. Eret, L. (2012). *Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava*. Metodčki ogledi, 19, 143-163. Preuzeto 13. travnja 2024. iz <https://hrcak.srce.hr/file/139452>
13. Gazdić-Alerić, T. (2023). *Hrvatski između nas*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Gazdić-Alerić, T. (2018). *Developing Reading Skills Among Students At Teacher Education Faculties, Primary School Teachers And Their Pupils*. Zagreb: University of Zagreb.
15. Gazdić-Alerić T., Alerić, M., Budinski V., Kolar Billege, M. (2016). *Čitanje kao višefunkcionalna kompetencija*, u: Devjak T., Saksida I. *Zbornik znanstvenih in strokovnih prispevkov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerzev Ljubljani; 9- 20.
16. Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja - čitatelji i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
17. *Hamburšku deklaraciju* (1997).
18. <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/bas-nitko-od-329-studenata-nije-rijesio-test-pismenosti.-cak-ni-studenti-kroatistike-2053311> (pristupljeno 21. lipnja 2024.)
19. Ivić, S., Krmpotić, M. (2021). *Zlatna vrata 4*. Zagreb: Školska knjiga.
20. Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole od školske godine 2023./2024. Pristupljeno 15. lipnja 2024. iz <https://mzom.gov.hr/vijesti/ministarstvo-znanosti-i-obrazovanja-objavljuje-katalog-odobrenih-udzbenika-za-osnovnu-skolu-gimnazije-i-srednje-strukovne-skole-za-sk-god-2023-2024/5520>
21. *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovnu školu i gimnazije*. (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto 15. lipnja 2024. iz https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/HR-OSiGM_kurikulum.pdf
22. Lawrence, L. (2003). *Čitanje i pisanje. Kako pomoći djetetu da nauči čitati i pisati. Priručnik za roditelje i odgojitelje za djecu od 3 do 7 godina*. Zagreb: HENA COM.
23. Mullis, V. S., Martin, O. (2015). *Literacy for life*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

24. *Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine.* (2017.) Zagreb: Ministarstvo kulture, Ministarstvo znanosti i obrazovanja; 16. Preuzeto 20. svibnja 2024. iz <https://min-kulture.gov.hr/nacionalna-strategija-poticanja-citanja/16264>
25. *Opća deklaracija o ljudskim pravima.* (1948).
26. Piaget, Jean (1977). *The language and thought of the child.* New York: Harcourt, Brace.
27. Peti-Stantić, A. (2022). *Čitanjem do (spo)razumijevanja.* Zagreb: Naklada Ljevak.
28. Popis udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za školsku godinu 2023./2024. Pristupljeno 15. lipnja 2024. iz <https://mzom.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/udzbenici-za-osnovnu-i-srednju-skolu/popis-udzbenika/1013>
29. Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja: temeljci metodičkknjiževne enciklopedije.* Zagreb: Školska knjiga.
30. Sušilović, J. (2020). *Relevantnost PISA testiranja u postavljanju nacionalnih standarda i optimizaciji Kurikula (s obzirom na testiranje čitalačke pismenosti).* Zagreb: neobjavljeni diplomski rad; 13-19.
31. Špiranec, S., Banek Z., (2008). *Informacijska pismenost: teorijski okvir i polazišta.* Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
32. Turza-Bogdan, T., Posiš, S. (2021). *Čitam i pišem 4.* Zagreb: Alfa.
33. Visinko, K. (2014). *Čitanje: poučavanje i učenje.* Zagreb: Školska knjiga.
34. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A., i Arambašić, L. (1998). *Dječja psihologija: moderna znanost.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
35. *Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu.* Preuzeto 6. svibnja 2024. iz <https://www.zakon.hr/z/288/Zakon-o-ud%C5%BEbenicima-za-osnovnu-i-srednju-%C5%A1kolu>

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Izjavljujem da sam ja, Ana Maria Kožar, studentica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, samostalno izradila diplomski rad pod mentorstvom prof. dr. sc. Tamare Gazdić-Alerić.

U Zagrebu _____

Potpis
